

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra mediálních a kulturních studií a žurnalistiky

ANALÝZA BEZPROSTŘEDNÍHO
NEVERBÁLNÍHO CHOVÁNÍ UČITELŮ
ČEŠTINY PRO CIZINCE ČÍNSKÝMI
STUDENTY

ANALYSIS OF NON-VERBAL IMMEDIACY BEHAVIOR
OF TEACHERS OF CZECH FOR FOREIGNERS BY CHINESE
STUDENTS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Jin Qianqian**

Vedoucí práce: **Mgr. Petra Foretová, Ph.D.**

Olomouc 2025

Tímto čestně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně pouze za pomoci uvedené literatury a elektronických zdrojů uvedených v seznamu bibliografie na konci práce. Celkový rozsah práce činí: 146427 znaků.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Chtěla bych vyjádřit svou upřímnou a hlubokou vděčnost všem, kteří mi jakkoliv pomohli při tvorbě této diplomové práce a během mého studia. Na prvním místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce, Mgr. Petře Foretové, Ph.D., za její odborné vedení, neocenitelné rady, trpělivost a povzbuzení. Její lidský přístup a akademické vedení mě po celou dobu motivovaly k hlubší reflexi a pečlivému zpracování tématu. Mé poděkování patří také všem respondentům, kteří byli ochotni sdílet své zkušenosti a názory, čímž zásadně přispěli k realizaci této studie. Bez jejich otevřenosti a spolupráce by tato práce nemohla vzniknout. Zvláštní poděkování patří také mým učitelům češtiny, kteří mě v průběhu let inspirovali svou trpělivostí a nasazením, a pomohli mi překonat nejen jazykové, ale i kulturní bariéry. V neposlední řadě děkuji své rodině za jejich neochvějnou podporu, víru ve mne a povzbuzení v okamžicích nejistoty. Jejich láska a porozumění mi byly oporou během celého studia a psaní této práce.

Abstrakt

Tato magisterská práce zkoumá, jak čínští studenti reflektují vybrané bezprostřední neverbální chování učitelů při výuce češtiny. Hlavním cílem práce je zjistit, jak tyto neverbální projevy působí na studenty a které konkrétní formy neverbálního chování vnímají pozitivně a které negativně. Výzkum je realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s čínskými studenty, kteří sdílejí své zkušenosti a interpretace neverbální komunikace učitelů. Analýza se zaměřuje na klíčové aspekty neverbálního chování, jako je oční kontakt a pohled, a zkoumá, jak kulturní rozdíly ovlivňují jejich vnímání. Na základě výsledků práce jsou formulována doporučení pro české učitele, jak efektivně využívat neverbální komunikaci k vytvoření pozitivní výukové atmosféry a zlepšení učebních výsledků. Práce přispívá k lepšímu porozumění interkulturním rozdílům v neverbální komunikaci a její roli ve výuce cizích jazyků.

Klíčová slova

Bezprostřední neverbální chování, neverbální komunikace, oční kontakt, pohled, cizí jazyk, čínští studenti, učitelé češtiny

Abstract

This master's thesis explores how Chinese students perceive selected immediate nonverbal behaviors of teachers in Czech language classes. The main objective of the thesis is to determine how these nonverbal behaviors influence students and which specific forms of nonverbal behavior are perceived positively and which negatively. The research is conducted through semi-structured interviews with Chinese students, who share their experiences and interpretations of teachers' nonverbal communication. The analysis focuses on key aspects of nonverbal behavior, such as eye contact and spatial distance, and examines how cultural differences shape their perceptions. Based on the findings, recommendations are provided for Czech teachers on how to effectively utilize nonverbal communication to create a positive learning atmosphere and improve learning outcomes. The thesis contributes to a better understanding of intercultural differences in nonverbal communication and its role in foreign language teaching.

Key words

Nonverbal behavior immediacy, Nonverbal communication, eye contact, gaze, foreign language, Chinese students, Czech language teachers

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	Poděkování	3
ÚVOD		8
1 Cíle práce		10
2 Struktura a postup práce		11
I. TEORETICKÁ ČÁST		12
3 VÝCHOZÍ KOMUNIKAČNÍ SITUACE		13
3.1 Charakter a specifika výukové komunikace		13
3.2 Role a úkoly účastníků		15
4 koncept BEZPROSTŘEDNÍ NEVERBÁLNÍ CHOVÁNÍ		17
4.1 Vymezení bezprostřednosti		17
4.2 Bezprostřední neverbální chování ve výuce		17
5 Vybraný typ bezprostředního neverbálního chování		19
5.1 Vymezení očního kontaktu a pohledu		19
5.2 Funkce očního kontaktu a pohledu		20
5.2.1 Organizace pozornosti studentů		21
5.2.2 Budování emocionálního spojení		22
5.2.3 Získávání zpětné vazby		23
5.2.4 Podpora porozumění ve výuce		23
5.2.5 Podpora interakce ve výuce		24
5.3 Faktory ovlivňující oční kontakt		24
5.3.1 Kognitivní schopnost		25
5.3.2 Fyzická vzdálenost		25
5.3.3 Kultura s vysokým kontextem vs. kultura s nízkým kontextem		26
5.3.4 Vysoká mocenská vzdálenost vs. nízká mocenská vzdálenost		29
5.3.5 Kulturní rozdíly v oční kontaktu a pohledu		30
II. VÝZKUMNÁ ČÁST		33
6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM		34
7 Operacionalizace		35
8 Metodologie		37
8.1 Polostrukturovaný rozhovor		37
9 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU		39
10 PROCES KÓDOVÁNÍ		42
11 ANALÝZA		44
11.1 Interpretace organizace pozornosti		44

11.2 Negativní interpretace a kulturní nedorozumění	50
11.3 Pozitivní interpretace: Budování emočního spojení	57
11.4 Interakce a zpětná vazba	65
12 ZÁVĚRY	71
13 OMEZENÍ VÝZKUMU	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
PŘÍLOHY	76

ÚVOD

Verbální a neverbální komunikace jsou dva základní způsoby lidské interakce. Během komunikace však lidé často kladou větší důraz na jazykovou komunikaci a opomíjejí význam neverbální komunikace. Neverbální komunikace zahrnuje všechny formy chování mimo jazyk, jako je oční kontakt, výrazy obličeje, gesta, postoj a prostorová vzdálenost, a představuje nezbytný nástroj komunikace. Neverbální komunikace nejen posiluje vyjadřovací sílu jazykové komunikace, ale také dokáže vyplnit mezery, které jazyková komunikace nezvládne, a v mnoha případech dosáhnout efektů, kterých jazyková komunikace nedosáhne. Zejména v přímé interakci tváří v tvář se funkce neverbálního chování projevuje ještě výrazněji. Z toho vyplývá, že neverbální komunikace hraje v mezilidské interakci nenahraditelnou roli.

Výuka ve třídě je v podstatě výměnou informací mezi učitelem a studenty, a tato výměna je realizována prostřednictvím jazykových i neverbálních prostředků. Protože učitel ve výuce hraje dominantní roli, neverbální komunikační chování učitele je obzvláště důležité. Neverbální chování učitele může nejen nahradit, doplnit, zopakovat, zdůraznit nebo zpochybnit jazykové informace, ale také regulovat pořádek ve třídě, ovlivňovat atmosféru a přímo působit na postoj studentů k učení a jejich motivaci. Stále více výzkumů ukazuje, že ve srovnání s jazykovou komunikací může neverbální komunikace efektivněji zlepšit vztahy mezi učitelem a studenty, podpořit zájem studentů o učení a vytvořit pozitivní učební prostředí. Zejména ve výuce cizích jazyků může neverbální chování učitele nenápadně pomáhat studentům rozvíjet jejich interkulturní komunikační dovednosti, čímž zlepšuje výsledky učení.

Ve výuce češtiny hraje neverbální chování učitele rovněž klíčovou roli. Kvůli kulturním rozdílům však mohou čínští studenti interpretovat neverbální chování českých učitelů (jako je oční kontakt a pohled) odlišně. Například český učitel může častým očním kontaktem vyjadřovat zájem a podporu, zatímco čínský student to může vnímat jako tlak nebo pochybnosti. Tyto kulturní rozdíly mohou vést k nedorozuměním v interpretaci neverbálního chování učitele, což může ovlivnit efektivitu výuky a zážitek studentů z učení.

Vzhledem k výše uvedenému je cílem této studie prozkoumat, jak čínští studenti interpretují neverbální chování (zejména oční kontakt a pohled) českých učitelů, a analyzovat, jak čínští studenti interpretují tyto chování. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů

tato studie hluboce prozkoumá subjektivní interpretace a významy, které studenti přisuzují neverbálnímu chování učitele, a provede podrobnou analýzu s ohledem na kulturní pozadí. Výsledky studie poskytnou českým učitelům praktické doporučení, jak lépe využívat neverbální chování v interkulturní výuce, a tím zlepšit efektivitu výuky a zážitek studentů z učení.

1 CÍLE PRÁCE

Hlavním výzkumným cílem této práce je zjistit, jak čínští studenti reflektují vybrané bezprostřední neverbální chování učitelů při výuce češtiny. Tento hlavní cíl je rozdělen do několika dílčích cílů, které umožňují hlubší porozumění zkoumané problematiky.

Prvním dílčím cílem je zjistit, jak vybrané bezprostřední neverbální chování učitelů působí na čínské studenty. Tento cíl se zaměřuje na to, jak neverbální chování, jako je oční kontakt a pohled, ovlivňují studenty během výuky.

Druhým dílčím cílem je identifikovat, které konkrétní formy bezprostředního neverbálního chování studenti vnímají pozitivně a které naopak negativně. Tento cíl zahrnuje analýzu kulturních rozdílů a jejich vlivu na interpretaci neverbálních chování, což je klíčové pro pochopení interkulturní dynamiky ve výuce. Na základě výsledků práce jsou formulována doporučení pro české učitele, jak efektivně využívat neverbální komunikaci k vytvoření pozitivní výukové atmosféry a zlepšení učebních výsledků.

K dosažení těchto cílů je využita kombinace metod, zejména polostrukturovaných rozhovorů s čínskými studenty. Tyto rozhovory jsou zaměřeny na jejich zkušenosti a vnímání neverbálního chování učitelů. Výsledky jsou následně analyzovány s ohledem na teoretické koncepty neverbální komunikace a interkulturní rozdíly.

2 STRUKTURA A POSTUP PRÁCE

Pro lepší uchopení výzkumného problému nejdříve popíšeme výchozí komunikační situaci. V ní představím základní komunikační situaci. Potom v teoretické části jsou definovány klíčové pojmy, jako je bezprostřední neverbální chování, jeho charakteristiky a jeho role ve výuce. Dále jsou podrobně analyzovány vybraný aspekt neverbální komunikace, zejména oční kontakt a pohled, včetně jejich funkcí a vlivu kulturních rozdílů.

V analytické části je představen výzkumný problém, metodologie a postup sběru dat. Výzkum je založen na polostrukturovaných rozhovorech s čínskými studenty, kteří sdílejí své zkušenosti s neverbálním chováním učitelů. Data jsou následně analyzována s cílem identifikovat pozitivně a negativně vnímané formy neverbálního chování a jejich dopad na studenty.

Na závěr jsou shrnuty poznatky z analýzy a formulována praktická doporučení pro české učitele. Tato doporučení jsou zaměřena na zlepšení neverbálních komunikačních dovedností učitelů a vytvoření inkluzivnější a efektivnější výukové atmosféry pro čínské studenty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

3 VÝCHOZÍ KOMUNIKAČNÍ SITUACE

Pro analýzu interpretace neverbálního chování učitele čínskými studenty v hodinách češtiny je nezbytné definovat tuto specifickou komunikační situaci. „komunikační situace je společenská situace, v níž dochází ke komunikaci. Jedná se o jedinečnou konfiguraci komunikačně relevantních faktorů, jako jsou počet účastníků komunikační události, jejich sociální a komunikační charakteristiky a vzájemné vztahy, typ kontaktu, časové zařazení komunikační události a charakteristiky jejího průběhu, popř. další složky společenské situace.“ (Kořenský, 2013: 7). Interakce mezi učitelem a studenty ve výuce je typickým příkladem komunikační situace. V konkrétním čase a místě jsou učitel a studenti hlavními účastníky, kteří ve třídě hrají různé role a vytvářejí jedinečný komunikační model. Proto je interakce ve třídě nejen komunikační situací, ale také komplexní formou sociální interakce.

Je důležité zdůraznit, že „komunikační vztahy jsou vztahy partnerů při komunikaci, které jsou dány poměrem (stabilním nebo variabilním) jejich komunikačních a sociálních rolí, jejich znalostí a zkušeností, jejich osobnostních struktur i mentálního psychického stavu.“ (Kořenský, 2013: 11). V relaci mezi učitelem a studenty jsou tyto faktory obzvláště významné. Kvůli rozdílům v těchto aspektech může být jejich porozumění stejné situaci často odlišné. Tématem mého výzkumu je interpretace specifického neverbálního chování učitele z perspektivy studentů, jejímž cílem je pomoci učitelům lépe porozumět skutečným myšlenkám a pocitům studentů. Tyto interpretace jsou však ovlivněny konkrétními komunikačními situacemi. Proto pro náš výzkum považuji za vhodné popsat počáteční komunikační situaci vybrané komunikační události, jejíž proměny jsou pro následnou analýzu důležité. V této kapitole vymezím různé aspekty konkrétní komunikační události.

3.1 Charakter a specifika výukové komunikace

Výuková komunikace „se vždy v určitém prostoru, který svou velikostí, vybavením, ale například také rozestavením nábytku do jisté míry podmiňuje, jakým způsobem bude komunikace mezi učiteli a žáky probíhat“ (Šedřová, 2019: 33-34). Takže určitý typ prostorového uspořádání mají na učitele a studenty různé účinky. Podle Bradové (2011)

existují tři běžná uspořádání tříd: Sálové uspořádání, uspořádání do tvaru U, Modulové uspořádání.

Třídní rozvrh je základem výukové činnosti a je většinou jednotně plánován školami nebo vzdělávacími institucemi. Každá lekce obvykle trvá 45 až 90 minut v závislosti na typu kurzu a věkové skupině studentů. Například hodiny na základní škole obvykle trvají 45 minut, zatímco hodiny na vysoké škole mohou trvat 90 minut nebo i déle.

Mezi charakteristikami třídy zmníla také klíčovou roli jazykové komunikace. Lidé se většinou zaměřují na verbální komunikaci, tedy komunikaci prostřednictvím slov. Komunikace mezi učitelem a žáky má specifickou podobu: „Jedná se především o rozložení komunikačního času mezi učitele a žáky, strukturu výukové komunikace, trvalou přítomnost hodnocení, mechanismus tzv. elicitace a užívání specifického, školního jazyka.“ (Šed'ová, 2019: 18). Výuková komunikace podléhá specifickému rozdělení komunikačního času mezi učitele a žáky. Toto rozdělení bývá označováno jako tzv. pravidlo dvou třetin (Flanders, 1962, 1970). Podle tohoto pravidla je ve výuce přibližně dvě třetiny času věnováno mluvené komunikaci, zatímco zbývající třetina připadá na tiché činnosti nebo naopak na šum a hluk. Z celkového času věnovaného komunikaci pak dvě třetiny patří učiteli a pouze jedna třetina připadá všem žákům dohromady. „Promluvy učitele a žáků, z jejichž sledu sestává vyučovací hodina, mají ustálenou organizaci v podobě: otázka učitele – odpověď žáka – zpětná vazba (hodnocení) učitele.“ (Šed'ová, 2019: 19)

Šed'ová (2019) poukázala na další důležitý aspekt komunikace, a to neverbální komunikaci. Knapp (1980: 21) ji definuje jako „předávání a výměnu sdělení takovými způsoby, jež nezahrnují slova“, tedy jednoduše řečeno komunikaci beze slov. Neverbální chování rozdělit do několika kategorií: prostředí komunikace, fyzické prostředí a prostor, vlastnosti a fyzický vzhled komunikátora a pohyby těla a postoj, kam spadají konkrétně gestika, postoj neboli posturika, dotykové chování neboli haptika, výrazy tváře neboli mimika, pohled očí a prozodické a vokální charakteristiky řeči neboli paralingvistika. (Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G., 2013:10-14). A to, že neverbální komunikaci je potřeba interpretovat v celku ve smyslu spolu s verbální komunikací během celého komunikačního procesu, nikoliv odděleně. Často to není tak jasné jako jazyk, „U mnohoznačných neverbálních sdělení pravděpodobnost shodné interpretace klesá – nemluvě o skutečnosti, že vizuální signál nemusí být mnohými žáky ani zaznamenán, čímž k pokusu o jeho interpretaci ani nemusí dojít.“ (Šed'ová, 2019: 19).

3.2 Role a úkoly účastníků

Aktivity ve třídě tvoří základní kámen každodenní výuky a představují hlavní kanál, skrze který dochází k přenosu znalostí a formování vztahů mezi učiteli a studenty. Tento proces je dynamický a vyžaduje aktivní zapojení obou stran. Učitelé a studenti zde hrají své specifické role, které jsou vzájemně provázané a nepostradatelné. Jak uvádí Šed'ová (2019), formy třídních aktivit mohou být velmi rozmanité, avšak nejčastějšími a nejtradičnějšími způsoby zůstávají výklad učitele a kladení otázek, při nichž studenti naslouchají, reagují, kladou vlastní otázky a účastní se diskuzí.

V průběhu výkladu se učitel snaží o srozumitelné předání učiva prostřednictvím přehledné struktury, názorných příkladů, multimediálních prezentací či psaní na tabuli. Cílem je nejen sdělit fakta, ale rovněž podpořit hlubší pochopení a zapojení studentů. Studenti v této fázi aktivně sledují, zapisují si poznámky, případně si pořizují audiovizuální záznamy, a připravují si otázky, které mohou napomoci lepšímu porozumění nejasným bodům.

Druhou nedílnou součástí výuky je interakce prostřednictvím otázek a diskuzí. Učitel zde hraje roli facilitátora, formuluje otevřené otázky, které mají podnítit reflexi, kritické myšlení a výměnu názorů. Zároveň sleduje průběh diskuse, zajišťuje její relevanci a v případě potřeby ji usměrňuje. Studenti v této fázi prokazují své porozumění prostřednictvím odpovědí, vyjadřují své názory, diskutují s ostatními a učí se vzájemně naslouchat. Diskuse rozvíjí jejich argumentační dovednosti a schopnost spolupracovat v kolektivu.

Významnou roli sehrává i zpětná vazba. Učitel hodnotí nejen správnost odpovědí, ale také formu vyjadřování, snahu a argumentaci. Tím motivuje studenty k dalšímu pokroku a zároveň napomáhá formativnímu učení. Studenti získané poznatky upevňují skrze cvičení, domácí úkoly či simulace praktických situací.

Kromě kognitivního rozměru mají tyto výukové aktivity i sociálně-emocionální dopad, podporují vytváření bezpečné a přátelské atmosféry, v níž se studenti cítí podporováni a respektováni. Dobrý návrh výukových aktivit a jasně nastavené role přispívají ke vzniku interaktivního, podnětného a efektivního vzdělávacího prostředí, které studentům umožňuje nejen osvojit si znalosti, ale také rozvíjet samostatnost, kreativitu a schopnost spolupráce.

V této souvislosti je nutné upozornit na zvláštnost výukového prostředí, v němž se výzkum odehrával. Výuka češtiny jako cizího jazyka na univerzitní úrovni se v mnohém liší od běžného vyučování na základních či středních školách, jak jej popisují například Šed'ová

(2019). Vysokoškolská výuka je zaměřena na dospělé studenty, kteří vstupují do výuky s různou mírou jazykové připravenosti a specifickými kulturními očekáváními.

Důležité je rovněž zohlednit, že lektori a vyučující češtiny pro cizince nemusí vždy pocházet z formálního pedagogického prostředí. Často se jedná o odborníky z oblasti bohemistiky či lingvistiky, kteří výuku vedou s důrazem na jazykový obsah, ale nemuseli nutně absolvovat komplexní přípravu v oblasti interkulturní pedagogiky nebo didaktiky češtiny jako cizího jazyka. To může ovlivnit míru explicitního zohledňování kulturních rozdílů ve výukové interakci – zejména pokud jde o neverbální chování, jako je pohled či oční kontakt.

Z těchto důvodů je třeba vnímat oční kontakt v této práci jako kulturně podmíněný jev, jehož interpretace se liší nejen podle komunikačního kontextu, ale i podle předchozí zkušenosti a očekávání účastníků. Čínští studenti často přistupují k výuce s jiným pojetím role učitele a odlišnou citlivostí vůči neverbálním signálům. V prostředí univerzitních kurzů, kde výuka probíhá v relativně neformálním duchu a kulturní rozmanitost není vždy systematicky reflektována, tak může docházet k různorodému porozumění a interpretaci běžného pedagogického chování.

4 KONCEPT BEZPROSTŘEDNÍ NEVERBÁLNÍ CHOVÁNÍ

4.1 Vymezení bezprostřednosti

Bezprostřednost (Immediacy) odkazuje na způsob, jakým lidé v komunikaci a interakci prostřednictvím verbálního nebo neverbálního chování zkracují psychologickou a sociální vzdálenost. Mehrabian (1968, citováno podle Fauzan, 2018) jako první představil tento koncept a rozdělil bezprostřednost do dvou kategorií komunikace: verbální a neverbální.

Verbální bezprostřednost se týká způsobu, jakým vyjadřujeme blízkost, respekt a zájem prostřednictvím jazyka, například používáním přezdívek, humoru, oslovení jménem, používáním slov jako „my“ místo „vy“ atd. Tyto jazykové prostředky mohou snížit pocit vzdálenosti v komunikaci a učinit rozhovor přátelštějším a harmonickým. (Gorham, 1988, citováno podle Fauzan, 2018).

Neverbální bezprostřednost se naopak týká přenosu pocitu blízkosti a pozitivních emocí prostřednictvím tělesného jazyka, výrazů obličeje, tónu hlasu, dotyků, vzdálenosti mezi lidmi atd. Například úsměv, kývání hlavou, naklánění se dopředu, gesta, vhodný fyzický kontakt nebo udržování očního kontaktu jsou typickými projevy neverbální bezprostřednosti (Mehrabian, 1971, citováno podle Fauzan, 2018). Ve srovnání s verbální bezprostředností má neverbální bezprostřednost často větší vliv, protože neverbální chování je obvykle spontánní a dokáže přímoji přenášet emoce a postoje. (Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Payne, S. K., 1991, citováno podle Fauzan, 2018).

4.2 Bezprostřední neverbální chování ve výuce

Neverbální bezprostřední chování učitele se týká využívání neverbálních prostředků, jako je řeč těla, mimika, tón hlasu, prostorová vzdálenost či oční kontakt, k vyjádření blízkosti, respektu a pozitivních emocí vůči studentům. Takové chování přispívá ke zkrácení psychologické a sociální vzdálenosti mezi učitelem a studenty a vytváří ve třídě příznivější komunikační klima. Richmond, McCroskey a Payne (1991, cit. podle Fauzan, 2018)

zdůrazňují, že právě tyto projevy bezprostřednosti hrají klíčovou roli při formování emoční atmosféry ve třídě a mají přímý dopad na zapojení studentů i na jejich studijní výkony.

Význam neverbální bezprostřednosti ve výuce potvrzují i empirické studie. Například výzkum Dustina Yorka (2015) prokázal pozitivní korelaci mezi frekvencí neverbálních projevů učitele (např. úsměv, přikývnutí, oční kontakt) a mírou vnímaného učení studenty. Studenti, kteří své učitele vnímali jako neverbálně otevřenější, častěji uváděli, že se během výuky cítili více motivovaní a naučili se více (York, 2015: 200–201). Tyto výsledky potvrzují, že neverbální složka pedagogické komunikace významně ovlivňuje jak kognitivní, tak i emoční složku učení.

Na tuto linii navazují také Frymier, Goldman a Claus (2019), kteří rozšířili vysvětlení účinku bezprostřednosti pomocí motivačního modelu založeného na uspokojování tří základních psychologických potřeb studentů: potřeby kompetence, autonomie a vztahovosti. Podle jejich zjištění pozitivní komunikační chování učitele – včetně neverbální bezprostřednosti – podporuje uspokojení těchto potřeb, což vede k vyšší vnitřní motivaci studentů a tím i k lepším výsledkům učení (Frymier et al., 2019: 311–312). Naproti tomu negativní projevy, jako je verbální agrese či nepřátelský postoj, mohou potřeby studentů potlačovat, což snižuje jejich motivaci i efektivitu učení. Tento výzkum podtrhuje zásadní význam kvalitní mezilidské interakce ve výuce a upozorňuje na to, že neverbální komunikace není pouze doplňkem verbální složky, ale samostatným a vlivným nástrojem pedagogického působení.

5 VYBRANÝ TYP BEZPROSTŘEDNÍHO NEVERBÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Ve výzkumu neverbálního chování jsem se rozhodla zaměřit na oční kontakt jako klíčová oblast výzkumu, a to především z následujících důvodů: Za prvé, tyto dva typy neverbálního chování se ve výuce objevují velmi často a mají významný vliv na interakci mezi učitelem a studenty i na zážitek studentů z učení. Za druhé, jejich interpretace se výrazně liší v závislosti na kulturním kontextu, zejména v interkulturním vzdělávacím prostředí, kde tyto rozdíly mohou vést k nedorozuměním nebo nepohodlí. A konečně, oční kontakt a pohled je neverbálními projevy, na které jsou studenti obzvláště citliví, a přímo odrážejí jejich emocionální reakce a stav učení.

Abychom však porozuměli interpretaci očního kontaktu a pohledu čínskými studenty, je nutné pochopit definici, funkci a faktory ovlivňující oční kontakt a pohled. V této kapitole se zaměříme na tento obsah.

5.1 Vymezení očního kontaktu a pohledu

Oční kontakt a pohled je klíčové složky neverbální komunikace. Harper (1978: 173) nastínil několik klíčových definic vizuálního chování, které poskytují základ pro pochopení očního kontaktu a pohledu. Mezi tyto definice patří:

1. Pohled na obličej: Směr pohledu jedné osoby směrem k obličejí druhé osoby.
2. Pohled do očí: Směr pohledu jedné osoby směrem k očím druhé osoby.
3. Vzájemný pohled: Dvě osoby, které se dívají na obličej druhé osoby.
4. Oční kontakt: Dvě osoby, které se dívají do očí druhé osoby.
5. Dívání se a pohled: Obecné termíny odkazující na nasměrování pohledu na obličej druhé osoby.
6. Vyhýbání se pohledu: Záměrné vyhýbání se očnímu kontaktu.
7. Opomenutí pohledu: Neúmyslné selhání v navázání očního kontaktu.

8. Zírání: Trvalý pohled, který pokračuje bez ohledu na chování druhé osoby.

Pokud jde o klasifikaci pohledu učitele ve výuce, většina výzkumníků se řídí standardy Malandra a Barkera (1991, citováno v Zhang Shujie, 2012) a rozděluje učitelův pohled na kruhový pohled, cílený pohled a rozptýlený pohled.

1. Kruhový pohled znamená, že učitel používá pohled k plynulému prozkoumání většího prostoru ve třídě.
2. cílený pohled znamená, že pohled učitele je delší dobu zaměřen na určitou osobu nebo předmět, který se nazývá bodem fixace.
3. Rozptýlený pohled znamená, že učitelův pohled směřuje do zadní části třídy a šíří se jako plocha.

Flanders (1963) ve svém systému interakce mezi učitelem a studenty uvedl, že „interval 3 nebo 5 sekund je rozumná doba pro určení změny neverbálního chování“. Na základě toho Li Yanchun a Dong Sulan (2008) stanovili, že „pohled je považován za fixní, pokud zůstane na jednom bodě déle než 5 sekund. Jedna fixace znamená, že pohled zůstane na určitém bodě déle než 5 sekund, ale méně než 10, 20 nebo 30 sekund. Rozptýlený pohled nemá konkrétní bod fixace, což znamená, že pokud učitelův pohled směřuje do zadní části třídy bez konkrétního bodu fixace a poté se pohled přesune, počítá se to jako jeden rozptýlený pohled.“ (Dong Sulan, 2008: 198-201).

V této práci se pohled definuje jako směr zraku učitele nebo studenta na tvář či oči druhé osoby během výukové interakce. Vzájemný pohled a oční kontakt v tomto výzkumu označují situaci, kdy si učitel a student současně hledí do tváře nebo očí. Pohled a oční kontakt zahrnují délku trvání, frekvenci a směr pohledu. Konkrétně se trvání týká délky očního kontaktu a pohledu, která může být krátká nebo dlouhá, frekvence odráží frekvenci očního kontaktu a pohledu, což znamená, že se mnohokrát opakuje v určitém časovém období, zatímco nízká frekvence znamená, že směr pohledu se vztahuje přímo do očí druhé osoby nebo mžourá na druhou osobu.

5.2 Funkce očního kontaktu a pohledu

V této kapitole se budu zabývat různými funkcemi očního kontaktu a pohledu. Porozuměním různým funkcím očního kontaktu a pohledu můžeme vytvořit analytický rámec pro interpretaci očního kontaktu a pohledu učitele ze strany čínských studentů z několika

perspektivy. Na základě těchto teoretických perspektiv bude možné hlouběji zkoumat skutečnou interpretaci očního kontaktu a pohledu učitele čínskými studenty ve třídě.

Knapp (2013) identifikoval čtyři funkce klíčové funkce oční kontaktu a pohledu. (Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G., 2013:10-14)

1. Regulace toku komunikace,
2. Monitorování zpětné vazby,
3. Odraz kognitivní aktivity,
4. Vyjádření emocí.

Čínští experti Chu Zhaohong a Fang Xuping (1999: 61-62) dále definovali funkce očního kontaktu ve výuce. Následující pět klíčových funkcí očního kontaktu a pohledu ve výuce byly identifikovány:

1. Organizace pozornosti studentů,
2. Budování emocionálního spojení,
3. Získávání zpětné vazby,
4. Podpora porozumění ve výuce,
5. Podpora interakce ve výuce.

5.2.1 Organizace pozornosti studentů

Oční kontakt a pohled je důležitými nástroji učitele pro regulaci pořádku ve třídě. „Když hodina začne a studenty jsou hluční, učitel stojí na dveřích na chvíli, pohledem přejíždí celou třídu, a hluční studenti se okamžitě ztiší“. (Chu Zhaohong & Fang Xuping, 1999: 61). To je běžný jev ve třídách čínských učitelů. Tento efekt „ticho silnější než slova“ nejenže zabraňuje strnulosti verbálních příkazů, ale také umožňuje studentům cítit učitelovu autoritu a očekávání (Chu Zhaohong & Fang Xuping, 1999: 61). V reálné výuce má oční kontakt a pohled organizující funkci ve všech fázích hodiny. Například, když učitel vysvětluje klíčové informace, může pomocí očního kontaktu a pohledu vést studenty k soustředění. Gong Shuping (2012) uvedla, že učitelova oční komunikace nejen přitahuje pozornost studentů, ale také prostřednictvím jemných změn přenáší různé informace. Například, když student ztratí pozornost, může učitel použít pohled s mírně přísným výrazem, což studenty obvykle zneklidní a zastaví jejich neklidné chování, čímž se vrátí k soustředění na výuku (Gong Shuping, 2012: 136). Tato neverbální indikace bývá často účinnější než

verbální příkazy, protože nepřerušuje plynulost hodiny a zároveň studentům ukazuje, že učitel věnuje pozornost a stará se o ně. Učitel může pomocí očního kontaktu a pohledu jemně upozornit studenty, což chrání jejich sebeúctu a zároveň dosahuje korekce chování (Gong Shuping, 2012: 136). Tento neverbální způsob regulace nejen zajišťuje pořádek ve třídě, ale také zabraňuje konfliktům mezi učitelem a studenty, které mohou vzniknout kvůli verbálním kritikám.

5.2.2 Budování emocionálního spojení

Další důležitou funkcí očního kontaktu a pohledu ve výuce je budování emocionálního spojení. Prostřednictvím použití očního kontaktu může učitel předávat povzbuzení, důvěru a péči, čímž zkracuje vzdálenost mezi učitelem a studenty a vytváří harmonickou atmosféru ve třídě. Chu Zhaohong a Fang Xuping (1999: 62) uvádějí, že pohled učitele může přenášet bohaté emocionální informace. Například povzbudivý pohled může posílit sebevědomí studentů, zatímco laskavý pohled může studentům pomoci cítit podporu a porozumění ze strany učitele (Chu Zhaohong & Fang Xuping, 1999: 62). Například, když se student kvůli nervozitě ve výuce neprojevuje dobře, učitel může prostřednictvím teplého pohledu poskytnout podporu a pomoci studentovi překonat napětí. Gong Shuping (2012: 136) zmiňuje, že oční kontakt učitele nejen přenáší emoce, ale také může prostřednictvím jemných změn ovlivnit psychický stav studentů. Například, když student váhá s odpovědí, učitel může pomocí povzbudivého pohledu poskytnout nápodědu a pomoci studentovi lépe vyjádřit své myšlenky (Gong Shuping, 2012: 136). Tento přenos emocí nejen pomáhá studentům v jejich výkonu ve třídě, ale také posiluje jejich důvěru v učitele, čímž vytváří dobrou interakční atmosféru mezi učitelem a studenty.

Kromě toho se funkce očního kontaktu při budování emocionálního spojení projevuje také v uspokojování psychických potřeb studentů. Zheng Xiangying (2012: 233) zdůrazňuje, že oční kontakt učitele může studentům pomoci cítit se být v centru pozornosti a být respektováni. Například při kladení otázek ve třídě může učitel prostřednictvím očního kontaktu studentům předat pocit očekávání a důvěry, čímž podpoří jejich motivaci k učení (Zheng Xiangying, 2012: 234). Toto emocionální spojení nejen zvyšuje aktivitu studentů v učení, ale také posiluje jejich zapojení do výuky.

5.2.3 Získávání zpětné vazby

Další důležitou funkcí očního kontaktu ve výuce je vnímání zpětné vazby studenty, zejména v kontextu interkulturní komunikace. V této práci se pojem „zpětná vazba“ vztahuje především na neverbální reakce studentů, které učitel zachycuje prostřednictvím očního kontaktu a výrazů tváře.

Učitelé si rovněž prostřednictvím očního kontaktu vytvářejí představu o tom, jak studenti vnímají výuku a zda jí porozuměli. Chu Zhaohong a Fang Xuping (1999: 62) uvádějí, že oční kontakt učitele dokáže zachytit změny v pohledech studentů a posoudit, do jaké míry si osvojili probírané znalosti. Učitel může zpomalit tempo výkladu nebo zvolit jiný způsob, jak výukový obsah vysvětlit (Gong Shuping, 2012: 136). Například, když jsou pohledy studentů zmatené, znamená to, že látce nerozumějí. Naopak, když jsou jejich pohledy jasné a živé, znamená to, že látku pochopili a získali nové poznatky (Chu Zhaohong & Fang Xuping, 1999: 62). Podle Knappa, Halla a Horgana (2013: 301) oční kontakt hraje důležitou roli v kognitivní aktivitě – posluchači i mluvčí mají tendenci se mu vyhýbat, zejména při zpracovávání složitých nebo komplexních myšlenek. Učitel tedy může skrze okamžité vizuální podněty pružně reagovat na aktuální potřeby studentů, upravit tempo nebo hloubku výkladu a přizpůsobit didaktickou strategii tak, aby byla pro studenty srozumitelnější a efektivnější.

5.2.4 Podpora porozumění ve výuce

Další důležitou funkcí očního kontaktu a pohledu ve výuce je pomoc studentům pochopit výukový obsah. Chu Zhaohong a Fang Xuping (1999) uvádějí, že oční kontakt učitele má funkci vyjadřování emocí a myšlenek a může prostřednictvím změn v pohledu předávat bohaté emocionální a informační obsahy, čímž pomáhá studentům lépe porozumět učivu (Chu Zhaohong & Fang Xuping, 1999: 62). Prostřednictvím použití očního kontaktu a pohledu může učitel intuitivně předávat informace a posílit porozumění studentů, zejména při vysvětlování abstraktních nebo složitých konceptů, kde oční kontakt může sloužit jako pomocný nástroj k objasnění. Například, když učitel vysvětluje literární dílo, může prostřednictvím očního kontaktu vyjádřit emocionální změny postav a jejich osudy, což studentům pomáhá hlouběji pochopit význam textu. V takových situacích oční kontakt učitele nejen předává informace, ale také prostřednictvím oční změn posiluje schopnost studentů porozumět výukovému obsahu.

5.2.5 Podpora interakce ve výuce

Poslední důležitou funkcí očního kontaktu a pohledu ve výuce je podpora interakce ve třídě. Oční kontakt zde funguje jako aktivní nástroj pro navazování komunikace a rozpoznání ochoty studentů zapojit se do výuky. Jak uvádějí Chu Zhaohong a Fang Xuping (1999: 62): „Během kladení otázek ve třídě, když učitel prochází pohledem po třídě nebo hledá studenta, který by odpověděl, studenti, kteří nejsou připraveni, výukovému obsahu nerozumí nebo si nejsou jisti odpovědí, se často vyhýbají očnímu kontaktu s učitelem. Naopak studenti, kteří mají vlastní názor na otázku a chtějí odpovědět, i když nemusí zvednout ruku, se nebojí navázat oční kontakt s učitelem.“ Tato neverbální dynamika ve třídě ukazuje, že oční kontakt může sloužit jako tichý mechanismus výběru. Učitel na základě očního kontaktu a pohledu intuitivně rozpoznává, kdo má zájem se vyjádřit a kdo se naopak nachází ve fázi nejistoty či pasivity. Z tohoto pohledu představuje oční kontakt druh neverbálního „vyvolávání“, které může být pro některé studenty méně stresující než přímé oslovení. Zároveň však umožňuje učiteli pružně reagovat na neverbální signály a poskytnout prostor i těm, kteří by se jinak slovně neprojeвили.

5.3 Faktory ovlivňující oční kontakt

V této kapitole se konkrétně zaměřuji na různé faktory, které ovlivňují interpretaci očního kontaktu a pohledu studenty. Tento obsah mi pomáhá vyjasnit zaměření a směr rozhovorů, pomáhá identifikovat potenciální zkreslení interpretace, a přispívá k vysvětlení chování a reakcí studentů. Poskytuje tak širší perspektivu pro následnou analýzu. Tímto způsobem mohu lépe porozumět tomu, jak studenti interpretují oční kontakt a pohledu učitele, a odhalit potenciální faktory, které tento interpretační proces ovlivňují.

Faktory ovlivňující oční kontakt jsou velmi rozmanité. Knapp (2013: 309-317) tyto faktory rozdělil do šesti kategorií: vzdálenost, fyzické charakteristiky, osobní charakteristiky a osobnost, psychopatologie, témata a úkoly, kulturní a rasové pozadí a rasové postoje.

Vzhledem k tomu, že témata a úkoly již byly probrány v první kapitole, nebudou zde dále popsány. A ještě fyzické charakteristiky a psychopatologie se zaměřují na oční kontakt u speciálních skupin lidí. Fyzické charakteristiky se zabývá očním kontaktem u osob se zdravotním postižením a psychopatologie zkoumá, jak lidé s psychickými poruchami vykazují oční kontakt. Vzhledem k tomu, že se náš výzkum zaměřuje na psychicky zdravé běžné studenty, tyto faktory mají na náš výzkum menší vliv a nebudeme je podrobněji

popsány. Kromě toho charakteristiky a osobnosti také nejsou v rámci této studie předmětem diskuse. Důvodem je, že vliv charakteristik a osobnosti na oční kontakt je obvykle velmi individuální a obtížně jej lze systematicky analyzovat v rámci obecného výzkumného rámce. Naše studie se více zaměřuje na roli očního kontaktu v běžných situacích, nikoli na individuální rozdíly. Proto se budeme podrobněji zabývat vzdáleností a kulturními rozdíly na oční kontakt a pohled.

5.3.1 Kognitivní schopnost

Knapp, Hall a Horgan (2013) uvádějí, že oční kontakt hraje významnou roli nejen v emoční, ale i v kognitivní dimenzi komunikace. Posluchači i mluvčí mají tendenci se očnímu kontaktu vyhýbat zejména v situacích, kdy dochází k intenzivnímu zpracovávání složitých nebo komplexních myšlenek. Tento vyhýbavý pohled, často spojený s odvrácením zraku či dokonce zavřením očí, neznamená nezáměr nebo nedostatek pozornosti – naopak, může signalizovat hlubokou kognitivní aktivitu.

Jedná se o kognitivní strategii, jejímž cílem je omezit nebo zcela eliminovat rušivé vnější podněty, zejména sociální signály, které by mohly narušovat vnitřní soustředění. Vyhýbání se pohledu tak plní funkci dočasně „odpojení se“ od interakčního rámce, aby mohl jedinec lépe přemýšlet nebo si vybavit složitou informaci. Empirické studie rovněž ukazují, že lidé se častěji vyhýbají očnímu kontaktu při odpovědích na reflexivní nebo hodnotově náročné otázky, než při odpovědích na otázky faktické. Tato tendence je výraznější u otázek, které vyžadují delší čas na vzpomínání nebo vyšší míru introspektivního zvažování (Knapp et al., 2013: 301–302).

V interkulturním prostředí může být však tato přirozená kognitivní reakce nesprávně interpretována jako známka nejistoty, nezáměru nebo odmítnutí, což opět potvrzuje potřebu citlivého vnímání neverbálního chování v mezikulturní výuce.

5.3.2 Fyzická vzdálenost

Vzdálenost je důležitým faktorem ovlivňujícím oční kontakt. Edward Hall (1966) rozdělil prostorovou vzdálenost mezi lidmi v mezilidské komunikaci do čtyř kategorií: intimní vzdálenost, osobní vzdálenost, sociální vzdálenost a veřejná vzdálenost. Intimní vzdálenost se dělí na blízkou fázi (0 cm až 15 cm) a vzdálenou fázi (15 cm až 45 cm). V této vzdálenosti je intenzita smyslových podnětů velmi vysoká a přítomnost druhé osoby je mimořádně silně vnímána. V intimní vzdálenosti je frekvence a intenzita očního kontaktu

obvykle vyšší. Feng Ziyu (2013) uvádí, že komunikace na intimní vzdálenost má silný emocionální náboj. Učitelé mohou prostřednictvím pohledu vyjádřit péči a povzbuzení, například když se ve třídě přiblíží ke studentovi a poskytnou mu povzbudivý pohled, což pomáhá studentovi překonat nervozitu (Feng Ziyu, 2013: 5). Tento blízký oční kontakt nejen posiluje emocionální spojení mezi učitelem a studentem, ale také zvyšuje sebevědomí studentů.

Osobní vzdálenost se pohybuje mezi 45 cm a 75 cm, zatímco vzdálená fáze činí 75 cm až 1,2 m. Termín „osobní vzdálenost“ byl poprvé použit zoologem Heidigerem. Označuje vzdálenost, která odděluje jednotlivce v rámci neinteragující populace a lze ji chápat jako ochrannou zónu nebo „bublinu“, kterou si jedinec udržuje mezi sebou a ostatními. Tato vzdálenost také patří k těm bližším. Feng Ziyu (2013) uvádí, že ve vztahu mezi učitelem a studenty se tato vzdálenost často používá během výuky, diskuzí nebo třídních schůzek. Učitelé sice nepoužívají tuto metodu k „přiblížení se“ studentům, ale mohou tak předat zprávy jako „potřebuji se k tobě přiblížit“ nebo „staňme se přáteli“. Feng Ziyu (2013) dále zmiňuje, že učitelé mohou během výuky vhodně procházet mezi studenty a prostřednictvím bližší interakce pozorovat jejich reakce, čímž zvyšují efektivitu výuky (Feng Ziyu, 2013: 55).

Sociální vzdálenosti je mezi 1,2 m a 2 m, vzdálená fáze mezi 2 m a 3,6 m. Se zvětšující se vzdáleností umožňuje centrální zrak na dlouhou vzdálenost vidět celou tvář, zatímco ve vertikálním zorném úhlu 60° je možné vnímat celou postavu i okolní prostředí, ale detaily obličeje již nejsou patrné. V této vzdálenosti je pro vzájemnou interakci nutné vynaložit dodatečné úsilí. Feng Ziyu (2013) uvádí, že sociální vzdálenost odděluje obě strany interakce od fyzického kontaktu, přičemž jediným kontaktem je oční kontakt. Autor dále zmiňuje, že při interakci mezi studenty nebo při aktivitách organizovaných studenty ve škole nebo ve třídě mohou učitelé a studenti používat tuto vzdálenost pro komunikaci (Feng Ziyu, 2013: 55).

Veřejná vzdálenost je mezi 3,6 m a 7,5 m, zatímco vzdálená fáze přesahuje 7,5 m. Ve vzdálenosti 3,6 m může pozorný člověk v případě nebezpečí uniknout nebo přijmout obranná opatření. Na tuto vzdálenost je menší interakce mezi učiteli a studenty a více jednosměrný přenos informací. (Feng Ziyu, 2013: 55).

5.3.3 Kultura s vysokým kontextem vs. kultura s nízkým kontextem

V následujícím obsahu představím rozdíly mezi čínskou a českou kulturou. Edward T. Hall byl přední americký antropolog a průkopník systematického výzkumu interkulturní

komunikace. Hall definoval pojmy vysokokontextová kultura a nízkokontextová kultura, které byly poprvé formálně představeny v jeho knize *Beyond Culture* z roku 1976. Kultura je kontextová, zejména v prostředí, ve kterém lidé žijí. Všechny aspekty lidského života jsou ovlivněny kulturou a mění se spolu s ní. Kultura určuje lidskou existenci, včetně způsobu sebevyjádření, způsobu projevu emocí, řešení problémů, chování, způsobu myšlení a mnoha dalších aspektů.

„Vysokokontextová komunikace zdůrazňuje, jak může být záměr nebo význam nejlépe předán prostřednictvím kontextu (např. sociálních rolí nebo pozic) a neverbálních kanálů (např. pauzy, ticho, tón hlasu) verbální zprávy. U nízkokontextové komunikace se očekává, že mluvčí bude zodpovědný za sestavení jasné, přesvědčivé zprávy, kterou posluchač snadno dekóduje. Naopak, vysokokontextová komunikace se vztahuje k komunikačním vzorcům nepřímé verbální formy – skromné mluvení, neverbální jemnosti a hodnoty citlivé na interprety (tj. příjemce nebo interpret zprávy přebírá zodpovědnost za vyvození skrytých nebo kontextuálních významů zprávy).“ (Ting-Toomey, 1998:101).

Hall ve své knize *Beyond Culture* uvedl: „Čína, s její velkou a složitou kulturou, leží na straně vysokokontextové kultury, zatímco americká kultura je spíše na straně nižšího kontextu.“ Moje výzkum se zaměřuje na čínskou kulturu a českou kulturu, přičemž česká kultura, ve srovnání s čínskou, patří spíše na nižší stranu. Čínská kultura má vysokokontextové charakteristiky, zatímco česká kultura má charakteristiky nízkokontextové. Když se střetnou dvě kultury s různým kontextem, vždy to vyvolá jiskry. Proto je při komunikaci mezi kulturami s různým kontextem nevyhnutelné, že dojde k nedorozumění.

Vysokokontextová a nízkokontextová kultura odhalují povrchové rozdíly v způsobech přenosu informací, ale pro hlubší pochopení mechanismů fungování vysokokontextové kultury je nutné dále zkoumat její hlubší podporu – implicitní kulturu. V mezikulturní komunikaci jsou rozdíly v implicitní kultuře často ignorovány, ale právě ona bývá často kořenem komunikačních překážek.

Implicitní kultura se týká kulturních charakteristik, které není snadné přímo vnímat nebo jasně vyjádřit. Rozdíly v implicitní kultuře se týkají hlubších kulturních vlastností, které často nejsou přímo vnímány zvenčí. Tyto rozdíly existují v chování, vírách, hodnotách, zvycích a mezilidských interakcích členů společnosti. Podle Wang Chong (2014) Formování rozdílů v implicitní kultuře je hlavně založeno na následujících klíčových faktorech:

1. Historické dědictví: dlouhodobé kulturní tradice formovaly hodnoty a vzorce chování členů společnosti.
2. Modely učení: specifické způsoby kognitivního rozvoje posílily logiku myšlení a komunikační pravidla typická pro skupiny.
3. Náboženské víry: prostřednictvím morálních zásad a duchovního hledání definují hranice chování a smysl života.
4. Společenská struktura – vztahy moci a vzory interakcí ve skupinách společně normují hodnotové orientace. (Wang Chong, 2014: 32) .

Tyto faktory se vzájemně proplétají a společně vytvářejí složitý a vícevrstvý charakter rozdílů v implicitní kultuře.

„Implicitní normy v akademickém prostředí Číny jsou ovlivněny kulturou, historií a společenskou strukturou a projevují se v oblastech, jako jsou vztahy mezi učiteli a studenty, učební režimy a akademické zvyklosti. Co se týče vztahů mezi učiteli a studenty, tradiční čínská kultura zdůrazňuje „respekt k učiteli a úctu k vědě.“ Čínské učební prostředí je relativně konzervativní a vážné, a ve srovnání se západními zeměmi je spíše pasivní.“ (Wang Chong, 2014: 33). Nízkokontextové neverbální chování učitelů z České republiky si vyžaduje, aby se čínští studenti znovu přizpůsobili. Tyto jemné, ale klíčové neverbální kulturní rozdíly přímo ovlivňují přesnou interpretaci výukových záměrů českých učitelů čínskými studenty.

Vysokokontextová kultura v čínském prostředí není pouze otázkou preferovaného způsobu komunikace, ale je úzce spjata i s hodnotovým systémem, v němž zaujímá mimořádně důležité místo tzv. kultura „tváře“, který výrazně ovlivňuje způsob, jakým studenti vnímají pedagogické interakce. „Tvář“ reprezentuje reputaci a sociální uznání, které jedinec získává prostřednictvím úspěchů, osobního úsilí a vnějšího potvrzení (Huang Guangguo, Hu Xianjin, 2004: 40). V tomto smyslu je tvář vnímána jako symbol společenského statusu a morální integrity, který musí být neustále chráněn a udržován v rámci veřejných i soukromých interakcí (Huang Guangguo, Hu Xianjin, 2004: 43).

V prostředí výuky se problematika „tváře“ stává obzvlášť citlivou, protože učitel představuje autoritu, jejíž hodnocení má přímý dopad na studentovu sebeúctu. Jak upozorňuje Xu Ying (2003), ve vyučovacím procesu vzniká mezi učitelem a studentem specifický sociální vztah, který je citlivý na emoční atmosféru a harmonii – a právě proto je potřeba brát v úvahu otázku tváře jako důležitý aspekt výukové interakce. Studenti se často vyhýbají situacím, v nichž by mohli být negativně hodnoceni nebo ztrapněni, například přímému

přiznání, že něčemu nerozumí, či veřejnému projevení nejistoty. Tato kultura klade silný důraz na zachování osobní důstojnosti, reputace a společenské harmonie. V komunikaci s autoritou, jakou je učitel, čínští studenti přirozeně volí strategie, které minimalizují možnost ztráty tváře.

5.3.4 Vysoká mocenská vzdálenost vs. nízká mocenská vzdálenost

Mocenská vzdálenost je jedním ze šesti kulturních dimenzí navržených Hofstedem (2019), označuje „očekávání a akceptaci nerovného rozdělení moci mezi slabšími členy institucí a organizací v dané zemi (regionu)“. (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2019: 50). Použil index mocenské vzdálenosti (PDI: 0–100) k určení hodnotové orientace jednotlivých zemí: Vysoká hodnota PDI znamená vysokou mocenskou vzdálenost. V kulturách s vysokou mocenskou vzdáleností mají členové společnosti vysokou míru akceptace tohoto rozdílu. Bez ohledu na to, zda jde o mezilidské vztahy nebo vyřizování záležitostí, kladou důraz na společenské normy, respektují starší, vážené osoby a společenský status. Nízká hodnota PDI znamená nízkou mocenskou vzdálenost. V těchto společnostech není mocenská vzdálenost mezi vedoucími a podřízenými, staršími a mladšími, učiteli a studenty výrazná. Lidé spolu komunikují uvolněně, neformálně a s menším množstvím omezení. Každá země (region) si v důsledku kulturního prostředí a úrovně vzdělání vytváří specifický hodnotový systém, což následně ovlivňuje míru akceptace mocenské vzdálenosti mezi členy společnosti. (Li Xihui, 2015: 216).

Hofstede (1986) podrobně porovnal postavení a roli učitelů a studentů v různých prostředích s různou mocenskou vzdáleností, jak ukazuje Tabulka č.1. (Hofstede, 1986: 301-320).

Nízká mocenská vzdálenost	Vysoká mocenská vzdálenost
Učitel je odborník, který předává objektivní fakta	Učitel je mentor, který předává osobní moudrost
Učitel by měl respektovat nezávislost studentů jako jednotlivců	Učitel by měl být respektován studenty
Výuka je zaměřena na studenty	Výuka je zaměřena na učitele
Učitel očekává aktivní zapojení studentů ve třídě	Studenti očekávají, že učitel bude aktivní ve třídě

Učitel očekává, že studenti si najdou vlastní řešení	Studenti očekávají, že učitel ukáže směr
Studenti mohou ve třídě kdykoliv promluvit	Studenti mohou promluvit pouze tehdy, pokud to učitel povolí
Studenti mohou učitele vyvracet nebo kritizovat	Studenti nemohou učitele vyvracet nebo kritizovat na veřejnosti
Výsledky učení závisí na vzájemné komunikaci mezi učitelem a studenty ve třídě	Výsledky učení závisí na kvalitě učitele
Mimo třídu jsou studenti vůči učitelům rovní	Mimo třídu studenti stále respektují učite

Tabulka č. 1 - Vysoká mocenská vzdálenost vs. nízká mocenská vzdálenost mezi učitelem a studenty

Tabulka č. 1 ukazuje, že v pojmu „nízká a vysoká mocenská vzdálenost“ znamená „nízká“ menší vzdálenost mezi učitelem a studenty, což naznačuje relativní rovnost, zatímco „vysoká“ označuje větší vzdálenost, kdy učitel má vyšší autoritu. Průměrná celosvětová hodnota PDI je 55^①. Čína má PDI 80, Čína patří mezi země s vysokou mocenskou vzdáleností, zatímco Česká republika má PDI 57, což ji ve srovnání s Čínou řadí mezi země s nižší mocenskou vzdáleností. Vysoká mocenská vzdálenost u čínských studentů vede k odlišnému vnímání vzdělávacího prostředí českých učitelů, kteří působí v prostředí s nízkou mocenskou vzdáleností.

5.3.5 Kulturní rozdíly v oční kontaktu a pohledu

Nicméně kvůli kulturním rozdílům existují odlišnosti mezi Čínou a Evropou ve způsobu očního kontaktu a pohledu. V anglicky mluvících zemích se traduje rčení: „Nikdy nevěř člověku, který se ti nedívá do očí“. „Lidé v Severní Americe jsou učen, aby se dívali na osoby, které mluví, zatímco lidé v mnoha asijských a afrických zemích jsou učen, aby se při mluvení vyhýbali přímému pohledu do očí mluvčího a aby se při poslechu zcela vyhýbali očnímu kontaktu, zejména pokud má mluvčí vysoké postavení.“ (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 1972: 44).

^① Všechny hodnoty PDI uvedené pocházejí z knihy Culture and organizations: Software of the mind (3rd ed.), konkrétně z tabulek, s. 47–49.

Podle většiny Evropanů je přímý oční kontakt během rozhovoru projevem zájmu, upřímnosti a sebevědomí, zatímco uhýbavý pohled je považován za známku nepozornosti nebo neupřímnosti (Zu Xiaomei, 2015: 123). Proto je v evropské kultuře oční kontakt považován za přímý způsob vyjádření důvěry a upřímnosti, a tedy velmi důležitý. Při konverzaci jsou zvyklí dívat se přímo na svého partnera a udržovat přiměřený oční kontakt jako projev respektu. Pokud se někdo při rozhovoru neustále vyhýbá očnímu kontaktu nebo záměrně odvrací zrak, může to být západními lidmi vnímáno jako špatné chování.

Naopak v čínské kultuře, kde se klade důraz na skromnost, lidé při komunikaci neudržují oční kontakt tak často jako v Evropě. Místo toho se dívají na druhou osobu ve vhodných okamžicích, aby projevili zdvořilost a respekt. Zejména mladší lidé, kteří naslouchají starším, nebo podřízení, kteří poslouchají své nadřízené, často sklopí zrak jako projev úcty. Číňané udržují oční kontakt méně často a považují nadměrné upřený pohled za neslušné chování. Pokud někdo neustále upřeně hledí, může to v nich vyvolat nepříjemné pocity.

Tento postoj vychází ze starých přísných pravidel etikety, která jsou zaznamenána v konfuciánských knihách, jako jsou „Lunyu“ a „Liji“. Například v knize „Lunyu“ Konfucius říká: „Nedívej se na věci, které nejsou v souladu s etikou, neposlouchej slova, která nejsou v souladu s etikou, neříkej nic, co není v souladu s etikou, a nedělej nic, co není v souladu s etikou.“ To dokazuje důležitost etikety v čínské kultuře. V tradičních čínských obřadních knihách bylo očnímu kontaktu vždy přikládáno přesné pravidlo. Zu Xiaomei (2015) uvádí příklad: Čínští učitelé očekávají, že studenti při naslouchání pokynům nebo při napomenutí sklopí zrak a nedívají se učiteli do očí. Naopak v západní kultuře se děti od dětství učí dívat se učiteli přímo do očí. Když západní studenti takto hledí na čínského učitele, může si to čínský učitel mylně vyložit jako projev vzdoru nebo nezdvořilosti. (Zu Xiaomei, 2015:124).

Zu Xiaomei (2015:123) také poukazuje na to, že délka očního kontaktu se liší podle kultury. Japonci považují dlouhodobý oční kontakt za nezdvořilý a neuctivý. Podobně i v čínské kultuře je délka pohledu ovlivněna kulturními normami – dlouhodobé upřené hledění na druhého může být považováno za neslušné nebo provokativní. Na druhou stranu, v blízkých vztazích nebo neformálních situacích je přiměřený oční kontakt chápán jako projev zájmu a podpory. Západní kultura však inklinuje k delšímu očnímu kontaktu jako způsobu vyjádření upřímnosti a zájmu. Například Němci se při konverzaci dívají přímo do očí, což je v německé kultuře považováno za znak důležitosti hovoru a respektu k druhé osobě. Tento

dlouhodobý oční kontakt by však v čínské kultuře mohl být považován za příliš přímý nebo dokonce agresivní, což by mohlo vést k nepříjemným pocitům nebo nedorozuměním.

Úhel pohledu během očního kontaktu se také liší podle kultur. V Knize „Liji“ se píše: „Pokud se díváš výše než na obličej druhého, působíš arogantně, pokud se díváš níže než na jeho pás, vypadáš ustaraně. Pokud je pohled nakloněný a nejasný, působíš lstivě.“ Z toho vyplývá, že vizuální výška pohledu byla v čínské etiketě pečlivě regulována. Proto by se pohled shora dolů či zdola nahoru měl používat pouze ve specifických situacích, zatímco běžně je preferován přímý pohled v úrovni očí. Šikmý nebo vyhýbavý pohled je třeba se snažit minimalizovat. V současnosti Čína stále zachovává dlouhou tradici etiketních pravidel, která zdůrazňují mírný a zdvořilý oční kontakt. Při konverzaci by měl člověk svého partnera přiměřeně sledovat, aby projevil respekt.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkum neverbálního chování učitelů v posledních letech postupně získává na pozornosti a jeho výsledky mají významný dopad na pedagogickou praxi. Tato oblast výzkumu však stále nabízí velký prostor pro další zkoumání, zejména pokud jde o interpretaci učitelova očního kontaktu a pohledu studenty. Konkrétně jsou klíčové následující aspekty:

Za prvé, dosavadní výzkum se zaměřoval především na vliv učitelova pohledu na studijní výsledky studentů, zatímco subjektivní pocity a zkušenosti studentů s učitelovým očním kontaktem a pohledem byly méně probádány. Ve výuce učitelé často používají pohled k organizaci pozornosti studentů, budování emocionálního spojení, získávání zpětné vazby, podpoře porozumění a interakce ve výuce. Jak tedy čínští studenti interpretují oční kontakt a pohled učitele češtiny pro cizince?

Za druhé, v interkulturní výuce mohou studenti interpretovat učitelův oční kontakt a pohled odlišně. Je tedy učitelův oční kontakt a pohled stále účinným prostředkem k předávání informací v interkulturním prostředí? Jaké formy očního kontaktu a pohledu studenti vnímají jako pozitivní a které jako negativní?

Na základě těchto otázek se tato studie zaměřuje na perspektivu studentů a zkoumá, jak čínští studenti interpretují oční kontakt a pohled učitele češtiny pro cizince. Cílem je analyzovat, které formy očního kontaktu a pohledu studenti vnímají jako pozitivní a které jako negativní, aby učitelé češtiny pro cizince lépe pochopili, jak studenti skutečně vnímají jejich oční kontakt a pohled. Studie také poskytuje praktická doporučení, jak efektivně využívat oční kontakt a pohled v interkulturní výuce a zlepšit tak výsledky výuky.

7 OPERACIONALIZACE

Tato práce se zaměřuje na zkoumání významu očního kontaktu a pohledu ve výukové komunikaci mezi učitelem češtiny pro cizince a čínskými studenty. Cílem je porozumět tomu, jak čínští studenti vnímají oční kontakt a pohledu učitele, jaké významy mu přisuzují a jaké faktory ovlivňují jeho interpretaci. Vzhledem k povaze výzkumné otázky byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů, která umožňuje hlubší porozumění individuálním zkušenostem respondentů a zároveň ponechává prostor pro objevování nových významů během analýzy dat.

V výzkumu není operacionalizace zaměřena na přesné měření proměnných, ale na převod abstraktních konceptů do analytických kategorií. Proto je důležité vymezit klíčové koncepty, které budou tvořit základ pro analýzu dat:

Jaké typy očního kontaktu studenti zmiňují? Jak studenti popisují délku, frekvenci a směr očního kontaktu a pohledu?

Pro účely analýzy budou identifikovány a kategorizovány následující aspekty očního kontaktu a pohledu:

1. Délka trvání očního kontaktu a pohledu – rozlišena na krátký, střední a dlouhý oční kontakt.
2. Frekvence očního kontaktu a pohledu – nízká, střední a vysoká frekvence očního kontaktu a pohledu mezi učitelem a studentem.
3. Směr očního kontaktu a pohledu – zahrnuje cirkulární pohled (učitel přechází pohledem mezi studenty), cílený pohled (zaměřený na konkrétního studenta) a rozptýlený pohled (absence přímého očního kontaktu).

Důraz bude kladen nejen na popis samotného očního kontaktu a pohledu, ale také na subjektivní zkušenosti studentů a jejich interpretace. Tyto kategorie budou sloužit jako počáteční rámec pro kódování rozhovorů, přičemž během analýzy může dojít k jeho rozšíření a úpravám na základě nově objevených vzorců v datech. Operativní vymezení role očního kontaktu a pohledu.

1. Organizace pozornosti studentů: Jak učitel pomocí rozhlížení se, upřeného pohledu a dalších očních projevů upravuje řád ve třídě a nasměrovává rozptýlenou pozornost.
2. Budování emocionálního spojení: Učitel předává emocionální podporu a důvěru prostřednictvím teplého, povzbuzujícího a pečlivého očního kontaktu, čímž posiluje emocionální vazbu mezi učitelem a studentem. Současně může dojít také k vyvolání napětí či jiných negativních emocí.
3. Získávání zpětné vazby: Jak učitel sleduje změny ve výrazu očí studentů, aby zjistil, zda studenti rozumějí učivu, a na základě toho upravuje své výukové strategie.
4. Podpora porozumění: Učitel jim pomáhá lépe porozumět abstraktním nebo složitým konceptům prostřednictvím zdůrazňování a nápovědy pomocí očního kontaktu.
5. Podpora interakce ve třídě: Popisují situace, kdy učitel využívá oční kontakt k podpoře otázek, diskusí a celkové interakce mezi učitelem a studenty.

Kromě toho jsou ve stejném kódovacím rámci jasně definovány i faktory, které ovlivňují oční kontakt:

1. Kognitivní schopnost: Popisuje situace, kdy složitost učiva vede ke zvýšené mentální zátěži u studentů a učitelů, což se projevuje vyhýbáním se očnímu kontaktu, zavíráním očí nebo posunem pohledu.
2. Fyzická vzdálenost: Vzdálenost mezi učitelem a studenty ovlivňuje frekvenci očního kontaktu a má vliv na psychický stav studentů.
3. Kulturní pozadí: Odráží rozdíly v chápání a očekávání očního kontaktu s učitelem na základě osobního kulturního zázemí studentů. To zahrnuje implicitní kulturu v rámci vysoce kontextových a nízko kontextových kultur a také to, jak studenti v prostředí s odlišnou mocenskou vzdáleností vnímají, zda učitel prostřednictvím očního kontaktu vyjadřuje autoritu nebo rovnost v interakci.

8 METODOLOGIE

8.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturované rozhovory se nacházejí na pomezí mezi strukturovanými a hloubkovými rozhovory. Strukturovaný rozhovor, jak uvádí Sedláková (2014: 210-211), je charakteristický standardizovanou formou a vyšší mírou angažovanosti tazatele. Tato metoda je vhodná při práci s větším počtem respondentů, protože jejich odpovědi mají jednodušší strukturu a usnadňují následnou analýzu. Nevýhodou však může být přílišná stručnost odpovědí. Proto jsou pro náš výzkum vhodnější polostrukturované rozhovory, které umožňují doplňující otázky a poskytují respondentům více prostoru pro vyjádření. Naopak hloubkové rozhovory generují velmi obsáhlé odpovědi a výzkumník si předem připravuje jen několik základních otázek nebo tematických okruhů, což by pro naše potřeby nebylo ideální.

Pokud jde o otázky v polostrukturovaných rozhovorech, „obvykle jsou organizovány kolem sady předem stanovených otevřených otázek, přičemž další otázky vyvstávají z dialogu mezi tazatelem a respondenty“ (Brinkmann, S., & Kvale, 2015). Předem stanovené otevřené otázky jsou klíčové otázky, které si výzkumník připraví předem a které se zaměřují na interpretaci očního kontaktu a prostorové vzdálenosti českých učitelů se studenty. Například: „Jaké pocity obvykle máte, když vás český učitel ve třídě dlouhodobě sleduje?“ „Jak byste interpretovali situaci, kdy se k vám český učitel ve třídě přiblíží?“ Následné doplňující otázky pak vznikají spontánně během rozhovoru na základě odpovědí respondentů, s cílem dále objasnit nebo hlouběji prozkoumat určité názory. Například: „Zmínil/a jste, že vás učitelův pohled stresuje. Můžete tento pocit konkrétněji popsat?“ „Řekl/a jste, že vás přiblížení učitele znepokojuje. Jak tento pocit ovlivňuje vaše studijní zkušenosti?“ Díky tomuto přístupu může výzkumník zachovat strukturu rozhovoru a zároveň pružně reagovat na odpovědi respondentů, čímž získá hlubší a hodnotnější data.

Před zahájením rozhovoru výzkumník stručně seznámil účastníky s cílem výzkumu a průběhem rozhovoru a získal jejich informovaný souhlas (Sedláková, 2014: 219). Na začátku rozhovoru výzkumník položil několik jednoduchých otázek (např. „Máš rád/a češtinu?“), aby vytvořil uvolněnou atmosféru. Následně rozhovor plynule přešel k hlavním otázkám

týkajícím se interpretace očního kontaktu a prostorové vzdálenosti mezi studenty a českými učiteli. Na konci rozhovoru výzkumník stručně shrnul odpovědi účastníků a zeptal se, zda mají nějaké doplňující poznámky.

Při realizaci rozhovorů Sedláková (2014: 217-219) uvádí, že výzkumníci by měli dodržovat následující zásady: Za prvé, rozhovor by měl probíhat v tichém a pohodlném prostředí, které umožní respondentovi uvolnit se a svobodně vyjádřit, přičemž čas a místo by měl zvolit respondent, aby se minimalizovaly vnější rušivé faktory. Za druhé, délka rozhovoru by měla být cca 40 až 60 minut, aby se předešlo únavě respondenta, která by mohla ovlivnit kvalitu odpovědí; pokud je téma složitější, může být rozhovor rozdělen do několika setkání. Nakonec by se výzkumník měl soustředit na aktivní naslouchání a vyjadřovat svou pozornost vůči respondentovi pomocí neverbálních signálů (např. přikyvování, usmívání), přičemž by se měl vyhnout hodnocení nebo oponování odpovědím, aby zachoval neutralitu a objektivitu.

V tomto rozhovoru budeme přísně dodržovat etické požadavky, jak je uvedeno Brinkmannem, S. a Kvalem, S. (2015), abychom zajistili spravedlnost výzkumného procesu a práva účastníků. Budeme usilovat o minimalizaci nečekaného rizika škody a zajistíme, aby byla soukromí a informace účastníků plně chráněny. Zároveň jasně a transparentně vysvětlíme účastníkům účel, povahu a průběh výzkumu, aby se mohli účastnit na základě dostatečného informování. Dále se budeme pečlivě vyhýbat jakékoli formě vykořisťování, abychom zajistili, že proces rozhovoru bude spravedlivý a respektující pro všechny účastníky.

9 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro účely této studie jsme vybrali pět studentů, kteří se liší pohlavím, věkem, délkou studia, studijním prostředím a zkušenostmi s českým a čínským výukovým prostředím. Cílem bylo zajistit co největší rozmanitost vzorku, aby bylo možné analyzovat vliv různých faktorů na vnímání neverbálního chování v českém a čínském vzdělávacím kontextu. Jedinečná zkušenost a zázemí každého studenta může poskytnout bohatou perspektivu pro studium, což nám pomůže plně pochopit interpretaci očního kontaktu a prostorové vzdálenosti českých učitelů čínskými studenty.

Aby se předešlo složitosti a zmatkům, budu v následujícím textu používat označení „Student“ s číselným kódem (např. Student 1, Student 2 atd.) k označení každého dotazovaného studenta. Aby byla zajištěna rozmanitost vzorku, budou mezi dotazovanými zahrnuty jak studentky, tak studenti. Jejich věk se pohybuje mezi 20 a 30 lety a všichni jsou čínští studenti studující češtinu. Jejich učitelé češtiny zahrnují jak české, tak čínské pedagogy.

Rozmanitost délky studia je důležitým faktorem při výběru vzorku. Od začátečníků po dlouhodobé studenty mohou existovat významné rozdíly v citlivosti a interpretaci neverbálního chování u studentů v různých fázích studia. Například začátečníci mohou být citlivější na oční kontakt a pohled u českých učitelů, protože při omezených jazykových schopnostech se více spoléhají na neverbální signály, aby pochopili záměry učitele. Na druhou stranu dlouhodobí studenti si již mohli zvyknout na neverbální chování českých učitelů a dokážou je interpretovat přirozeněji. Zahrnutím studentů z různých fází studia můžeme zachytit dynamické změny v interpretaci neverbálního chování a lépe porozumět jeho vlivu.

Za druhé, rozmanitost studijního prostředí je dalším klíčovým faktorem. Vzorek zahrnuje studenty, kteří studovali pouze v Číně, pouze v Česku, nebo v obou zemích. Tato rozmanitost nám umožňuje prozkoumat vliv různých výukových prostředí na to, jak studenti interpretují neverbální chování. Například studenti, kteří studovali pouze v Číně, mohou být více ovlivněni čínským kulturním prostředím a mít jedinečný výklad neverbálního chování českých učitelů. Naopak studenti, kteří studovali pouze v Česku, mohou být více obeznámeni

s normami neverbálního chování v české kultuře a dokážou přesněji interpretovat záměry učitele. Kromě toho studenti, kteří mají zkušenosti se studiem v obou zemích, mohou poskytnout srovnávací výklad neverbálního chování v obou kulturních kontextech, což nám pomůže lépe porozumět vlivu kulturních rozdílů na interpretaci neverbálního chování.

Vzorky byly vybrány na základě výše uvedených kritérií, aby bylo možné analyzovat různé aspekty vnímání neverbálního chování učitelů. Každý z vybraných studentů představuje jedinečný profil, který umožní porovnání a analýzu rozdílů v jejich zkušenostech a vnímání. Informace o vybraných studentech a jejich charakteristikách jsou k dispozici v tabulce č. 2.

V průběhu výzkumu budeme analyzovat rozhovory s těmito studenty, zaměřující se zejména na jejich zkušenosti s neverbální komunikací v českém a čínském výukovém prostředí. V případě potřeby může být vzorek rozšířen o další studenty, aby bylo dosaženo saturace dat a potvrzeny zjištěné výsledky.

Student	pohlaví	věk	Délka studia	Studijní prostředí	Kolik učitelů ^② má?	Popis pozadí studentů
1	můž	23	3 měsíce	Pouze studium v Česku	1	Začátečník, dosud se nesetkal s českým výukovým prostředím. Citlivý na neverbální chování.
2	žena	25	3 rok	Pouze studium v Číně	3	Dlouhodobé studium češtiny v Číně, bez kontaktu s českým výukovým prostředím. Silně ovlivněn čínským kulturním prostředím.
3	žena	25	3 rok	Pouze studium v Česku	3	Dlouhodobé studium v Česku, bez předchozího studia češtiny v Číně. Silně ovlivněn českým kulturním prostředím.

^② Veškeré zmínky o „učiteli“ nebo „učitelích“ v této práci se vztahují k učitelům české národnosti působícím v českém akademickém prostředí. V případech, kdy je míněn učitel čínské národnosti, je to v textu výslovně uvedeno.

4	můž	25	5 rok	3 roky v Číně, 2 roky v Česku	více než 5	Dokončil základní fázi studia v Číně, poté pokračoval v hlubším studiu v Česku. Schopen porovnávat rozdíly ve výukovém prostředí obou zemí.
5	žena	24	6 rok	3 roky v Číně, 3 roky v Česku	více než 5	Má zkušenosti se studiem v obou zemích, schopen porovnávat rozdíly v neverbálním chování v českém a čínském výukovém prostředí.

Tabulka č. 2 - Základní informace respondentů

10 PROCES KÓDOVÁNÍ

V této diplomové práci nebyla využita zakotvená teorie (Grounded Theory) jako ucelený metodologický rámec pro budování nové teorie, ale byly z ní převzaty analytické techniky, zejména třífázové kódování, jak jej popisují Corbinová a Strauss (2008). Tyto techniky byly aplikovány za účelem systematického rozboru dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů. Tento postup, tedy využití vybraných nástrojů zakotvené teorie bez uplatnění jejího plného teoretického rámce, je v kvalitativním výzkumu běžnou praxí. Cílem této analýzy proto nebylo vytvořit novou teorii, ale pomocí kódování odhalit významové vzorce v narativech studentů a porozumět tomu, jak interpretují neverbální komunikaci, konkrétně oční kontakt, ve výukovém kontextu.

1. Otevřené kódování

V první fázi analýzy jsem přepsala všech pět rozhovorů do textové podoby a opakovaně je četla, abych dosáhla hlubšího porozumění obsahu. Následně jsem přistoupila k otevřenému kódování, při kterém jsem se soustředila na jednotlivé výpovědi respondentů. V každé výpovědi jsem identifikovala klíčová témata, výrazy nebo formulace, které se vztahovaly k neverbálnímu chování učitele – především k pohledu a očnímu kontaktu – a k subjektivnímu vnímání těchto jevů ze strany čínských studentů. Například výpověď „Když mě učitel nevyvolá a nedívá se na mě, mám pocit, že mě přehlíží“ byla zakódována jako pocit opomenutí. Celkem bylo vytvořeno 84 otevřených kódů, které jsem následně seskupila podle podobnosti a sémantické blízkosti, např. vyhýbání se pohledu, emoční reakce na úsměv učitele, předstírání porozumění, potvrzení schopnosti skrze pohled apod.

2. Axiální kódování

Ve druhé fázi jsem otevřené kódy propojené významově a tematicky zařadila do kategorií vyšší úrovně, tzv. osových kategorií. Tyto kategorie pomáhají porozumět vzájemným vztahům mezi jevy, jejich kontextu, příčinám a důsledkům. Například kategorie pozitivní interpretace pohledu zahrnovala výpovědi studentů, kteří popisovali, jak učitelovo gesto, jako je úsměv nebo přímý pohled, posílilo jejich pocit přijetí a povzbuzení. Dále

vznikly kategorie jako emoční péče, uznání schopností, tlak a hodnocení či kognitivní zpětná vazba skrze pohled.

3. Selektivní kódování

V závěrečné fázi analýzy jsem přistoupila k selektivnímu kódování, jehož cílem bylo propojit hlavní kategorie do širších teoretických témat, která představují osu čtyř analytických kapitol této práce. Jednotlivá témata odpovídají hlavním oblastem, ve kterých činští studenti interpretují pohled učitele ve výukových situacích:

1. Interpretace organizace pozornosti
2. Negativní interpretace a kulturní nedorozumění
3. Pozitivní interpretace: Budování emočního spojení
4. Interakce a zpětná vazba

Tímto způsobem byl vytvořen koherentní analytický rámec, vycházející přímo z dat získaných z výpovědí respondentů. Zvláštní důraz byl kladen na kulturní specifika – zejména na to, jak kultura s vysokým kontextem a vysokou mocenskou vzdáleností formuje způsob, jakým činští studenti dekodují a interpretují neverbální signály učitele. Výsledná témata tak nejen objasňují vztahové a emocionální mechanismy výuky v interkulturním prostředí, ale také přispívají k lepšímu porozumění potřebám studentů při učení v odlišném kulturním kontextu.

11 ANALÝZA

Tato analytická část diplomové práce se opírá o analýzu dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s čínskými studenty studujícími češtinu jako cizí jazyk na české univerzitě. Cílem této části je odhalit, jak studenti vnímají a interpretují oční kontakt učitele v různých výukových situacích, a jaký emocionální význam tomuto pohledu přisuzují v interkulturním kontextu.

1. Výzkumná data byla analyzována v souladu s principy zakotvené teorie, přičemž jednotlivé výpovědi byly kódovány, porovnávány a tematicky kategorizovány. Výsledkem této analytické práce je identifikace čtyř klíčových tematických oblastí, které odrážejí různé funkce a významy očního kontaktu v procesu výuky. Tyto tematické oblasti budou postupně rozebrány v následujících podkapitolách: (1) organizace pozornosti, (2) negativní interpretace a kulturní nedorozumění, (3) pozitivní interpretace: budování emočního spojení a (4) interakce a zpětná vazba. Každá z těchto oblastí bude ilustrována autentickými výpověďmi respondentů a podpořena relevantním teoretickým rámcem.

11.1 Interpretace organizace pozornosti

Na základě podrobné analýzy rozhovorů s čínskými studenty bylo zjištěno, že obecně vnímají oční kontakt učitelů jako nástroj řízení a organizace pozornosti ve třídě, který slouží k udržení pořádku během výuky. Rozhovory s čínskými studenty ukazují, že jsou zvyklí na vzdělávací prostředí s vysokým mocenským odstupem, a proto citlivě vnímají neverbální signály učitelů a podle nich regulují své chování v hodinách. Ve srovnání s jemnějšími očními kontakty českých učitelů se pohledy čínských učitelů zdají být mnohem přísnější, což způsobuje, že studenti reagují větší nervozitou a snahou se pohledu vyhnout.

Níže uvedeme podrobnější analýzu prostřednictvím několika popisů z rozhovorů:

Student 1: „Myslím, že pohled českých učitelů se obvykle rozprostírá po celé třídě, směr jejich pohledu je různorodý a nesoustředí se jen na jednoho studenta. Když zahraniční

učitel mluví, neustále navazuje oční kontakt se všemi studenty ve třídě, aby zajistil, že všichni studenti pozorně poslouchají. “

Tato výpověď studenta 1 ukazuje, že české učitelé používají strategii rozptýleného očního kontaktu ve výuce, což, jak říká student, „jejich pohled směřuje různými směry a nezůstává jen na jednom studentovi“, a efektivně tím organizují pozornost všech studentů ve třídě.

Dle studentů pomáhá učitelův pohyb očima po celé třídě zlepšit soustředění studentů, což studenti chápou jako učitelův způsob řízení pozornosti ve třídě.

Student 5: *„Například když začíná hodina a učitel se na nás začne dívat, znamená to, že výuka začala a měli bychom se soustředit. Někdy, když učitel během výkladu zaměří pohled na mě, cítím, že ode mě očekává pozornost. Pokud někdy dělám něco, co s výukou nesouvisí, a učitel se na mě podívá, okamžitě se začnu soustředit. “*

„Když začíná hodina a učitel na nás začne dívat, je to pro nás jasný signál, že výuka již oficiálně začala, a musíme se soustředit.“ To ukazuje, že učitelův pohled působí jako neverbální „startovací signál“, který žákům jasně sděluje, že mají zanechat jiných aktivit a věnovat plnou pozornost hodině. Student dále uvedl: „Pokud dělám něco nesouvisejícího s hodinou a učitel se na mě podívá, okamžitě se začnu věnovat výuce.“ To potvrzuje, že učitelův pohled rychle zaznamenává a napravuje nepozornost studenta, čímž udržuje pořádek ve třídě a efektivně usměrňuje pozornost.

Rozhovory také ukázaly, že oční kontakt učitelů neslouží pouze ke statické regulaci, ale má také dynamickou funkci.

Student 3: *„Navazuješ během výuky s učitelem oční kontakt? – Ano, někdy se na něj dívám a on se podívá na mě, pak mě možná vyvolá k odpovědi... když něčemu nerozumím, navážu s ním oční kontakt, nebo se podívám na prezentaci, někdy ten kontakt také proběhne. “*

Tato výpověď ukazuje, že učitel prostřednictvím očního kontaktu reaguje na chování studentů, ať už přímým vyvoláním či sledováním reakcí studentů na prezentaci, a tím dynamicky řídí a reguluje pozornost celé třídy.

Z výše uvedených analýz je zřejmé, že citlivost čínských studentů k očnímu kontaktu učitelů je úzce spojena s dlouhodobým vzděláváním v prostředí s vysokým mocenským odstupem.

Student 1: „Čínští učitelé se někdy pohledem přísně ptají, zda dáváš pozor, někdy v pohledu vnímám rozhořčení. Jindy se dívají klidněji a jako by se ptali: ‚Rozumíš tomu?‘ Nebo jejich pohled vypadá jako varování: ‚Mám to zopakovat?‘ Zato pohledy českých učitelů jsou většinou laskavější.“

Student nejprve uvedl, že „čínští učitelé používají pohled k tomu, aby přísně kontrolovali, zda dáváš během hodiny pozor“. Toto tvrzení jasně ukazuje, že v čínské vzdělávací kultuře s vysokým mocenským odstupem studenti často vnímají oční kontakt učitelů jako autoritativní nástroj řízení. Prostřednictvím „výslechového“ pohledu učitel rychle a účinně nutí studenty soustředit se na výuku, čímž zajišťuje pořádek a disciplínu ve třídě. Takový přísný pohled často vyvolává u studentů určitý stupeň napětí a úzkosti. Student konkrétně popsal, že „pohled učitelů někdy působí nepříjemně“, a dokonce „může být trochu rozhněvaný“. To znamená, že pohled učitele může nést negativní emocionální signály, na něž studenti citlivě reagují a okamžitě upravují své chování. Student dále rozlišoval různé emoce obsažené v učitelově pohledu: „Někdy je pohled klidný a mírný, jakoby se ptal: ‚Rozumíš tomu?‘ Nebo působí jako varování: ‚Mám to zopakovat ještě jednou?‘“ Tato obsah dokazuje, že čínští studenti si osvojili velmi jemnou schopnost interpretovat pohledy učitelů. Na základě různých výrazů očí a tváře dokáží vyvodit konkrétní úmysly a emoční stavy učitelů. Taková citlivost vzniká právě díky dlouhodobému působení v prostředí, kde dominují autoritativní pedagogové. Studenti se naučili přesně číst neverbální signály učitelů, aby rychle upravili své chování ve třídě a vyhnuli se případné kritice či negativnímu hodnocení. V kontrastu k tomu student zdůraznil: „Pohled českých učitelů je většinou laskavější.“ Toto vyjádření zvýrazňuje významné kulturní rozdíly v přístupu k neverbální komunikaci učitelů. Pohled českých učitelů, který je spíše jemný a přátelský než autoritativní, vede studenty pozitivní motivací a laskavým přístupem k lepšímu soustředění, na rozdíl od přísného a kontrolního pohledu čínských učitelů. Takový přístup může snížit pocit napětí a stresu u studentů, je jimi snáze přijímán, a podporuje aktivní spíše než pasivní pozornost.

Zde je třeba rovněž poznamenat, že při interpretaci očního kontaktu s učiteli čínští studenti věnují mimořádnou pozornost výrazu tváře učitele a délce trvání pohledu, aby mohli posoudit jeho emocionální stav a záměr. Tato interpretační strategie u studentů přetrvává dokonce i v interkulturním kontextu české výuky.

Student 1: „Pokud se na mě učitel dívá déle než pět sekund a nic při tom neříká, je ta atmosféra trochu zvláštní. Pokud se na mě jen tak dívá, ale přitom nepoužívá žádnou řeč, žádná gesta a nemá vůbec žádný výraz ve tváři, mám pocit, že jsem nebyl během hodiny dost

pozorný, nebo že jsem určitě udělal něco, co mě rozptýlilo. Není to právě technika, kterou naši čínští učitelé často používají? Prostě se na tebe mlčky dívají bez jakéhokoliv výrazu, jako by tě tím chtěli varovat, což ve mně vyvolává pocit nejistoty.“

Věta studenta: „Pokud se na mě učitel dívá déle než pět sekund a nic při tom neříká, je ta atmosféra trochu zvláštní,“ jasně ukazuje citlivost studenta na délku očního kontaktu. Delší pohledy, zpravidla přesahující pět sekund, bez doprovodu slov nebo výrazů tváře, vyvolávají u studentů úzkost a nervozitu, případně i pochybnosti o sobě samých, neboť studenti si mohou myslet, že učitel není spokojen s jejich chováním či pozorností při výuce. Tato citlivost vzniká právě díky tomu, že čínští studenti dlouhodobě žijí v prostředí s vysokým mocenským odstupem a jsou mimořádně vnímaví k neverbálním signálům autoritativních učitelů. Tento student dále upřesnil: „Pokud se na mě jen tak dívá, ale přitom nepoužívá žádnou řeč, žádná gesta a nemá vůbec žádný výraz ve tváři, mám pocit, že jsem nebyl během hodiny dost pozorný, nebo že jsem určitě udělal něco, co mě rozptýlilo.“ Tento popis názorně ilustruje, jak studenti interpretují specifickou neverbální techniku učitele, tedy dlouhý, bezvýrazný pohled. Studenti tento způsob považují za tichou formu varování či nástroj regulace disciplíny ve třídě. Student sám spontánně dodal: „Není to právě technika, kterou naši čínští učitelé často používají?“ Tím ukazuje, že studenti tuto specifickou metodu čínských učitelů již internalizovali jako standardní způsob varování. Tato technika očního kontaktu se v čínských třídách běžně používá k rychlému navrácení pozornosti studentů k výuce. Charakteristickým rysem je absence slov nebo výrazných mimických projevů, kdy je pouze pohled učitele trvale upřen na studenta, což vytváří psychologický neklid či pocit nejistoty. Studentova formulace „jako by tě tím chtěli varovat, což ve mně vyvolává pocit nejistoty,“ zdůrazňuje efektivitu této metody: aniž by bylo třeba přímé kritiky, studenti se sami začnou zamýšlet nad svým chováním a automaticky ho upraví.

Je třeba také upozornit na to, že čínští studenti tuto techniku interpretují negativně dokonce i v odlišných kulturních kontextech, jako například v českých hodinách. To naznačuje, že tito studenti již vnímání neverbálních signálů učitelů natolik internalizovali, že je automaticky aplikují i v interkulturních situacích. Současně tato situace odráží skutečnost, že studenti, kteří dlouhodobě žijí v čínské kultuře s vysokým mocenským odstupem, mají větší tendenci k nadměrným interpretacím a k negativním emocím při očním kontaktu s učiteli.

Nicméně řada čínských studentů poukazuje také na rozdílné dopady, které vyplývají z rozdílu mezi čínským a českým stylem výuky. Níže uvádíme příklad z rozhovoru se studentem:

Student 4: „Čínští učitelé mají vážnější atmosféru, což může studenty motivovat a zlepšit jejich výsledky. Protože když se na tebe učitel podívá, věnuje ti pozornost a tím zvýší tvé soustředění, díky čemuž si můžeš lépe zapamatovat určitý bod z výuky. Český způsob výuky je sice pro studenty uvolněnější, ale v oblasti zapamatování informací nemusí být dostatečně efektivní. To vede k tomu, že mnoho studentů ve třídě studium češtiny zanedbává, protože mám pocit, že český učitel se na celou třídu dívá mnohem méně často než čínský učitel. Není tu ten pocit, že nás učitel bedlivě sleduje, míra jeho pozornosti vůči nám je tedy výrazně nižší než u čínských učitelů. Proto se řada studentů snadno rozptýlí a neposlouchá pozorně. Mnoho studentů pak neumí česky dobře, což podle mého názoru není dobré. Chybí zde totiž tlak na studenty, aby se učili, a tím se také snižuje jejich pokrok.“

Nejprve student uvedl: „Čínští učitelé mají poměrně vážnou atmosféru, což může studenty motivovat a zlepšit jejich výsledky.“ Toto vyjádření jasně ukazuje, že přísný styl vedení hodiny u čínských učitelů, zahrnující intenzivní pozornost a přísnost projevovanou prostřednictvím očního kontaktu, napomáhá posílení studijního uvědomění studentů a zvyšuje jejich soustředěnost během výuky. Student 4 tento bod dále vysvětluje: „Když se na tebe učitel podívá, věnuje ti pozornost, a tím zvýší tvou koncentraci, takže si okamžitě zapamatuješ určitý bod učiva.“ Zde se zřetelně projevuje přesvědčení studentů, že oční kontakt ze strany učitele působí jako účinný nástroj okamžitého posílení pozornosti. Přímým pohledem učitelů jsou studenti přiměni k tomu, aby se ihned soustředili na probíranou látku a dobře si ji zapamatovali. Tento jev znovu jasně poukazuje na významnou roli učitele jako autority v čínském třídním prostředí, přičemž oční kontakt učitele hraje důležitou roli v řízení třídy a účinnosti výuky. Na druhou stranu student popsal, že ve srovnání s vážným stylem čínských učitelů je atmosféra ve výuce češtiny mnohem uvolněnější. Konkrétně uvedl: „Způsob výuky českých učitelů je pro studenty poměrně uvolněný, ale nemusí být tak účinný pro zapamatování informací.“ Z pohledu studenta tato uvolněná atmosféra sice snižuje pocit stresu a napětí, ale současně oslabuje motivaci studentů k aktivnímu zapamatování a učení. Podle studenta souvisí vznik této odlehčené atmosféry právě s tím, že čeští učitelé věnují méně intenzivní pozornosti studentům pomocí očního kontaktu. Jak student sám zmiňuje: „Mám pocit, že během výuky se český učitel na celou třídu dívá mnohem méně často než čínský učitel, prostě nemám pocit, že by nás někdo kontroloval při učení.“ Tím student

jednoznačně vyjadřuje, že pozornost českých učitelů vůči výkonu studentů není dostatečná, což vede k častějšímu rozptylování studentů během výuky. Student dále zdůrazňuje: „Pozornost českých učitelů vůči nám je zjevně nižší než u čínských učitelů, proto se mnoho studentů během hodiny snadno rozptýlí a neposlouchají pořádně.“ Toto prohlášení nejen odráží důležitost očního kontaktu při organizaci pozornosti studentů, ale zdůrazňuje také důležitost frekvence a přísnosti pohledů učitele pro udržení disciplíny a motivace studentů k učení. Student je přesvědčen, že nedostatek intenzivního pohledu ze strany učitele vede ke snížení stresu a napětí, což následně způsobuje pokles studijních výsledků studentů.

Shrneme-li uvedené rozhovory, je zřejmé, že čínští studenti obecně interpretují oční kontakt učitelů jako nástroj k organizaci pozornosti a řízení pořádku ve třídě. V tomto mechanismu řízení může pohled učitele nejen podpořit koncentraci studentů a zabránit jejich rozptylování, ale také může v důsledku přísnosti vyvolat napětí a snahu studentů o vyhýbání se pohledu učitele. Tento jev úzce souvisí s kulturním pozadím vysokého mocenského odstupu v Číně a ostře kontrastuje s jemnějším stylem očního kontaktu používaným českými učiteli. Proto by měli učitelé při řízení třídy používat oční kontakt vyváženě, aby zajistili disciplínu, a zároveň vytvořili příjemnější atmosféru pro studenty. Takto budou moci efektivněji organizovat pozornost studentů a zvýšit účinnost výuky.

Na základě výše uvedené analýzy rozhovorů můžeme shrnout následující pedagogické doporučení:

Za prvé by si učitelé měli plně uvědomit dvojí roli očního kontaktu při organizaci pozornosti studentů. Na jedné straně vhodně používaný pohled může předat pozitivní signál „věnuji ti pozornost“, což povzbuzuje studenty k aktivní koncentraci. Na druhé straně však příliš přísný nebo příliš dlouhý pohled může u studentů vyvolat nervozitu a napětí.

Za druhé, při používání očního kontaktu by učitelé měli být flexibilní a přizpůsobovat se aktuální situaci ve třídě i individuálním rozdílům mezi studenty. Například při vysvětlování klíčových bodů učiva může vhodný oční kontakt efektivně vést studenty k tomu, aby se více soustředili.

Za třetí, v interkulturní výuce je třeba, aby učitelé zvážili rozdílnou míru citlivosti studentů z různých kultur a vhodně přizpůsobili intenzitu a způsob očního kontaktu. Zejména pro čínské studenty, kteří jsou zvyklí na prostředí s vysokým mocenským odstupem, může být vhodnější zmírnit oční kontakt a doplnit jej povzbuzujícími slovy a pozitivní zpětnou vazbou, což jim může pomoci snížit napětí a zvýšit jejich aktivní zapojení ve výuce.

11.2 Negativní interpretace a kulturní nedorozumění

Na základě hloubkové analýzy obsahu rozhovorů jsem zjistila, že studenti ve výuce vnímají široké spektrum emocionálních sdělení, která jim učitelé předávají prostřednictvím očního kontaktu a pohledu. Tento oční kontakt mezi učitelem a studentem také hluboce ovlivňuje emoční propojení mezi nimi. Podle obsahu rozhovorů se emocionální interpretace očního kontaktu ze strany studentů zaměřují především na povzbuzení a podporu, péči a starostlivost, uznání schopností a pocit úspěchu, napětí a úzkost či pocit ignorace nebo ztráty pozornosti. Tyto jednotlivé aspekty budou podrobně analyzovány níže.

Napětí a úzkost

Z předběžných výsledků kódování v tom výzkumu je zřejmé, že pohledy učitelů a oční kontakt jako neverbální forma komunikace jsou studenty často interpretovány jako zdroj tlaku nebo napětí a úzkost v určité míře negativně ovlivňují jejich zážitek z výuky. Tento jev se opakovaně objevuje ve výpovědích různých respondentů a vykazuje určitou míru obecnosti.

Nejprve, během počáteční fáze otevřeného kódování rozhovorových transkriptů jsme opakovaně zaznamenali, že když učitelé používají dlouhodobý oční kontakt nebo zjevně zaměřují svůj pohled na konkrétního studenta, studenti často vykazují zjevné známky neklidu a nervozity.

Student 2: „Opravdu jsem trochu nervózní, protože když mě učitel dlouho sleduje pohledem, někdy najednou zapomenou, co jsem chtěla říct.“

Tato výpověď se objevuje v kontextu popisu situace, kdy studentka odpovídá na otázku a vnímá intenzivní vizuální pozornost ze strany učitele. Již v první větě „opravdu jsem trochu nervózní“ naznačuje studentka přímý emocionální dopad učitelova pohledu. Následující část výpovědi – „někdy najednou zapomenou, co jsem chtěla říct“ – ukazuje na konkrétní kognitivní důsledek tohoto tlaku, tedy ztrátu soustředění a narušení verbálního projevu. Tento fenomén lze vysvětlit jako „úzkost z výkonu“ (performance anxiety), kdy student pod silným vjemem pozorování a hodnocení zažívá dočasný pokles pracovní paměti a schopnosti verbálně se vyjádřit. V tomto případě není učitelův pohled vnímán jako podpora nebo empatie, ale spíše jako neverbální forma tlaku a očekávání – tedy jakýsi „tichý požadavek“ na správnou odpověď. Taková interpretace je sice zcela subjektivní, ale velmi častá v prostředí, kde studenti nejsou se svými jazykovými dovednostmi dostatečně jistí.

Student 3: „Cítím úzkost a nervozitu, hlavně když má následovat dotazování... ale pokud pak žádné otázky nejsou a učitel jen přednáší, tak je to v pohodě, můžu se na něj dál dívat.“

Tato výpověď názorně ukazuje, že intenzita emocionální reakce na oční kontakt není fixní, ale proměnlivá podle kontextu výuky. Student zde jasně rozlišuje mezi dvěma scénáři: v situaci očekávaného dotazování prožívá výrazné úzkost a nervozitu, zatímco při čistě přednáškovém režimu je schopen udržovat oční kontakt bez problémů. Z tohoto rozdílu vyplývá, že oční kontakt s učitelem je studentem vnímán jako indikátor potenciálního vyvolání, a tím i jako spouštěč psychického napětí. Oční kontakt zde přestává být pouze neutrálním prvkem neverbální komunikace – stává se signálem evaluace a interakční výzvy.

Tento případ lze zařadit pod kategorii „kognitivní schopnost“, neboť student v daný moment není zatížen jen kognitivně složitým obsahem výuky, ale také psychickým tlakem z nutnosti verbálně reagovat pod přímým zrakem authority. Učitelův pohled zde získává symbolickou hodnotu „testování pozornosti“, čímž se pro studenta stává zdrojem diskomfortu, nikoli podpory.

Zároveň studentova poznámka, že „může udržovat oční kontakt, pokud nejde o dotazování“, ukazuje, že oční kontakt sám o sobě není automaticky negativní – jeho význam je odvozen od interakčního kontextu s učitelem.. Vnímání pohledu jako hrozby je tedy situované a podmíněné kontextem očekávání. Tento poznatek podporuje i kulturní interpretaci: ve školních prostředích s vyšší mocenskou vzdáleností jako čínská školní tradice je učitelova pozornost silně spojená s kontrolou, hodnocením a výzvou, což posiluje studentovu senzitivitu vůči „být sledován“.

Student 4: „Když stojí učitel dál ode mě, cítím se klidně, nemám žádný zvláštní pocit. Ale když se přiblíží, může se objevit určitý pocit ohrožení, jako by hrozilo, že mě kdykoliv vyvolá. Ale i tak je to v pohodě, protože mám dobré studijní výsledky a dostatečné znalosti.“

Tato část rozhovoru jasně ukazuje významný vliv fyzické vzdálenosti na subjektivní emoční vnímání studenta. Když učitel udržuje určitý prostorový odstup od studenta, student popisuje své pocity jako „klidné“ a „bez zvláštních emocí“. Tyto výpovědi naznačují, že se v takové situaci vytváří určitý pocit bezpečí ve třídě. Naopak, pokud se učitel přiblíží, student jasně pociťuje „pocit ohrožení“ – i když dále uvádí, že díky „bohatým znalostem“ dokáže tuto situaci zvládnout, stále se v jeho výpovědi objevuje určitý obranný mechanismus: čím blíže je

učitel, tím větší je pravděpodobnost, že bude vyvolán, což může negativně ovlivnit jeho psychický stav ve výuce.

Tato situace koresponduje s teorií proxemiky E. T. Halla (1966). Podle této teorie, pokud učitel vstoupí do tzv. „osobní zóny“ (přibližně 0,5–1,2 metru), může to snadněji vyvolat u studenta zvýšenou ostražitost, ba dokonce úzkost a napětí – obzvláště tehdy, pokud není student na výuku dostatečně připraven nebo pokud není s učitelovým stylem výuky důvěrně obeznámen. Zároveň však daný student ve své výpovědi ukazuje, že jeho pocity napětí jsou ovlivněny i jeho kognitivními schopnostmi: navzdory tlaku z vyvolání zmiňuje, že „má dobré výsledky a rozsáhlé znalosti“, což funguje jako faktor zmírňující úzkost. To dále potvrzuje, že kognitivní úroveň hraje důležitou roli při interpretaci učitelova pohledu a očního kontaktu studentem.

***Studentka 3:** „Byla jsem fakt nervózní. Jo, protože kdyby nepřišel, tak bychom s kamarádkou asi nebyly tak vážné, prostě bychom si jen tak povídaly. A když přišel, musely jsme předstírat, že to bereme vážně, prostě jako hrát divadlo... Moc jsem si toho nevšíkala, protože jsem se na něj neodvážila dívat, takže nevím, jestli se na nás díval. Ale cítila jsem, že nás sleduje. Jo, v tu chvíli jsem byla jen nervózní, nic jiného. A když odešel, hned se mi ulevilo. Možná proto, že ještě nemám dostatečnou úroveň.“*

Studentka hned na začátku otevřeně vyjadřuje svou emocionální reakci během interakce ve třídě: „Byla jsem fakt nervózní.“ Toto krátké a přímé vyjádření naznačuje její instinktivní reakci na přítomnost učitele jako autority. Následující popis „kdyby nepřišel, tak bychom s kamarádkou asi nebyly tak vážné, prostě bychom si jen tak povídaly“ ukazuje, jak silně kontext ovlivňuje chování, a odhaluje uvolněnost studentek v prostředí bez dozoru.

Tento pocit napětí pramení především z učitelovy blízkosti a jeho pozornosti. Studentka říká: „když přišel, musely jsme předstírat, že to bereme vážně, prostě jako hrát divadlo...“ Slova „předstírat“ a „hrát divadlo“ jasně vyjadřují, že studentka se v přítomnosti učitele nesoustředí přirozeně na učení, ale vstupuje do určité role, kterou diktuje vědomí autority. Tento fenomén tzv. „hereckého učení“ není v čínském vzdělávacím prostředí neobvyklý a dobře odráží kulturu s vysokou mocenskou vzdáleností, kde jsou studenti velmi citliví na učitelskou autoritu a projevují jí podřízenost.

V rámci takové kulturní tradice je učitel často vnímán jako neotřesitelný symbol znalosti a kázně, jehož samotná přítomnost má silný kontrolní a omezující účinek. Studentka navíc poznamenává: „Moc jsem si toho nevšíkala, protože jsem se na něj neodvážila dívat,

takže nevím, jestli se na nás díval. Ale cítila jsem, že nás sleduje.“ I když chybí přímý oční kontakt, studentka stále vnímá tlak z přítomnosti učitele, což poukazuje na psychologickou tíhu jeho role. Tento pocit „učitel je přítomen, tedy dohlíží“ dobře ilustruje symbolickou sílu autority ve výuce.

Závěrečná slova: „když odešel, hned se mi ulevilo. Možná proto, že ještě nemám dostatečnou úroveň,“ odhalují, že intenzita emoční reakce je přímo úměrná prostorové vzdálenosti mezi studentkou a učitelem – čím blíže je autorita, tím silnější je pocit tlaku; když odejde, napětí okamžitě poleví. Poznámka o nedostatečné úrovni dále potvrzuje, že nízké sebevědomí ve vlastních schopnostech může posilovat úzkost a strach z hodnocení, který je s autoritou spojený.

Na základě výše uvedené analýzy lze konstatovat, že oční kontakt a pohled učitele ve výuce může být studenty vnímán jako neverbální forma hodnocení či skrytého tlaku. Tento tlak není vždy důsledkem vědomého záměru učitele, ale vzniká v důsledku souhry několika faktorů – především konkrétní výukové situace, kognitivní schopnosti studentů a kulturního kontextu.

Výpovědi respondentů ukazují, že pokud se studenti necítí dostatečně jistí v obsahu, učitelův pohled může vést k emočním reakcím jako je úzkost a napětí. Naopak studenti, kteří se cítí kompetentní a dobře připraveni, vnímají oční kontakt méně ohrožujícím způsobem. Je pravděpodobnější, že budou interpretovat oči učitele jako neutrální nebo pozitivní signály, aniž by cítili příliš velký tlak. Rovněž fyzická blízkost učitele zvyšuje pocit tlaku, zejména v momentech, kdy hrozí vyvolání nebo dotazování. Tento efekt je ještě zesílen v kulturních kontextech s vysokou mocenskou vzdáleností, kde je učitel vnímán jako autorita, jejíž pohled má silný regulační účinek. Z uvedeného vyplývá, že napětí vyvolané očním kontaktem nelze chápat jako nahodilý jev, ale jako součást komplexního mechanismu výukové interakce.

Pocity ignorace a kulturní nedorozumění

Z výpovědí studentů vyplývá, že vnímají také momenty, kdy učitel jejich pohled záměrně vyhýbá nebo nereaguje na jejich oční kontakt. Tyto situace, ačkoliv mohou být výsledkem učitelovy strategie, jsou studenty často interpretovány emocionálně – jako výraz ignorace, nebo pochybnosti o jejich schopnostech. V interkulturním kontextu, kde jsou čínští studenti zvyklí na vyšší míru přímé kontroly a pozornosti od učitele v čínském prostředí, může být absence očního kontaktu vnímána jako odmítnutí či vyřazení z výukového procesu.

Student 3: „Ale někdy mám pocit, že se mi schválně vyhýbá pohledem. Třeba když vybírá studenty, kteří mají odpovědět, tak se na mě skoro nedívá – asi si myslí, že to neumím, a nechce mě vyvolat. (...) Je to trochu pocit, jako bych byla přehlížena, že moje schopnosti nejsou uznány. Ale možná je to i normální, protože moje čeština je fakt špatná. Na druhou stranu je to vlastně i dobré – aspoň mě nevyvolá, když to stejně neumím.“

Tato výpověď odhaluje jemný, ale významný jev: absence pohledu učitele je studenty vnímána jako emočně zabarvená informace – tedy jako pocit „byl jsem přehlédnut“. Studentka uvádí, že se jí učitel záměrně vyhýbá pohledem, a na základě toho si vyvozuje: „Myslí si, že to neumím.“ To naznačuje, že samotná skutečnost, že se na ni učitel nepodívá, je studentkou interpretována jako známka negativního hodnocení, což následně vede k pochybám o vlastní schopnosti a uznání.

V kontextu čínské vysokokontextové kultury jsou studenti zvyklí vyvozovat význam z neverbálních náznaků. V jejich vnímání není vyhýbavý pohled učitele neutrální chování, ale významově nabitý signál. I když se učitel vyhýbá pohledu zcela nevědomky, student jej může aktivně interpretovat jako odmítnutí nebo nedostatek uznání.

V kulturách s vysokou mocenskou vzdáleností v Číně panuje očekávání, že učitel zaujímá vůči studentům roli autority, která poskytuje vedení a podporu. Být vyvolán učitelem je znakem uznání, zatímco nebýt vyvolán nebo nebýt pohledem zahrnut, je často interpretováno jako vyloučení nebo nezájem. Jak sama studentka říká: „I když chápu, že moje čeština je špatná, mám pocit, že jsem byla přehlédnuta.“

Zde dochází ke konfliktu mezi kognitivním a emocionálním zpracováním situace: na jedné straně studentka chápe, proč učitel nevyvolává právě ji, ale na straně druhé ji to emocionálně zraňuje, protože touží být vnímána a uznána. Zároveň však studentka projevuje i funkční přijetí situace: „Vlastně je to možná i dobře – stejně bych neodpověděla, aspoň mě nevyvolá.“ To poukazuje na to, že pod tlakem negativních emocí si studentka vytváří obranný mechanismus – přeformulovává „přehlédnutí“ jako ochranu, aby zmírnila svůj vnitřní stres. Tento jev zároveň reflektuje charakteristický rys čínských studentů ve vzdělávacím prostředí s vysokými nároky: ani při pocitu ignorace zpravidla nekonfrontují autoritu učitele, ale snaží se dosáhnout emoční rovnováhy vnitřní regulací.

Student 1: „Já mu vždycky naznačuji, že tomu nerozumím, dávám mu to najevo pohledem – ale on se pak očím kontaktu vyhne. Myslím, že pozná, že tomu nerozumím, ale stejně to nedokáže vysvětlit lépe. Tak si myslím, že se tomu snaží vyhnout.“

Student zde výslovně popisuje situaci, kdy se snaží pohledem učiteli neverbálně signalizovat: „Nerozumím.“ Očekává zpětnou vazbu, pomoc nebo hlubší vysvětlení. Namísto toho však vnímá, že učitel jeho pohled ignoruje a „uhýbá očima“. Tento akt pak interpretuje jako záměrné vyhýbání se: „Snaží se tomu vyhnout.“ Studentovo očekávání je, že pohled naváže interakci, přinese porozumění. Vyhýbavé chování učitele však student interpretuje jako „neochotu“, „bezmoc“ či „nezájem“. Vysílání signálu (zmatený pohled) bez odezvy vyvolává frustraci, protože přerušuje očekávaný interakční rámec.

V kontextu vysokého kontextu a vysoké mocenské vzdálenosti je oční kontakt v čínském vzdělávání nejen komunikačním prostředkem, ale i nositelem vztahových hodnot. Učitel, který nereaguje pohledem, jako by říkal: „Nemohu ti pomoci“ – což student vnímá jako neformální odmítnutí. V kultuře, kde se přímé negativní vyjádření často vyhýbá, může právě neverbální ticho či pohled stranou mít ještě silnější dopad než explicitní výrok.

Student nakonec říká: „Tak si myslím, že se tomu snaží vyhnout.“ Tato formulace ukazuje, že student si vnitřně vytváří „vysvětlení“, které je pro něj emočně přijatelnější — učitel neignoruje mě, ale problém. Tím dochází k posunu frustrace z osobní roviny (já nejsem důležitý) na obsahovou rovinu (výukový obsah je těžký, učitel neví jak). Tento psychologický mechanismus přesměrování pomáhá studentovi zachovat emocionální rovnováhu, ale zároveň naznačuje hlubší problém v interkulturní didaktické komunikaci.

Student 5: „Někdy si myslím, že je učitel naštvaný, ale vlastně není. Říkal, že se jen tak ‚vypne‘. Jsou lidé, kteří nemají moc výrazů, a když je dlouho nemění, vypadají vážně. Já si pak myslím, že se zlobí. (...) Když zírá někam do prázdna a nedívá se na nás, vypadá to, že se zlobí – i když to není pravda. (...) Asi si to někdy moc беру, protože hodně sleduji, jakou má náladu. Když si myslím, že má špatnou náladu, radši nic neříkám. Když má dobrou náladu, víc se hlásím.“

Tato výpověď je velmi výmluvným příkladem fenoménu, kdy studenti přisuzují významy učitelovu neverbálnímu chování – v tomto případě neutrální tvář a pohled do prázdna jsou vyhodnoceny jako „zlobí se“. Studentka uvádí, že i když učitel sám říká, že „se zamyslel“, ona si stále myslí, že je „naštvaný“. Tato projekce představuje klasický případ emočního zkreslení v interkulturní komunikaci: neutrální stav je interpretován jako negativní emoce, protože chybí kulturně očekávaný „aktivní“ oční kontakt a obličejový výraz.

V vysokého kontextu v Číně se důraz klade na nepřímé, skryté a neverbální formy komunikace. V takovém prostředí jsou studenti zvyklí pozorovat drobné náznaky a jejich

absence je dezorientuje. Student zde explicitně říká: „Asi si to moc беру, protože hodně sleduji, jakou má náladu.“ Tato citlivost na emoční atmosféru je součástí kulturně podmíněného respektu k autoritě a snahy „nezatěžovat učitele“ v nesprávný moment.

„Když má špatnou náladu, nic neříkám. Když vypadá dobře, víc se hlásím.“ Tato věta ukazuje, že emocionální interpretace má přímý dopad na stupeň participace studenta. Ve skutečnosti zde nejde o skutečnou náladu učitele, ale o percepci nálady — a ta ovlivňuje ochotu komunikovat. Výuka tak může být ovlivněna neverbálními detaily, které učitel ani nevnímal jako významné. V prostředí s kulturně odlišnými očekáváními se drobné rozdíly v chování mohou stát významnými interpretačními body.

Na základě zjištění této části analýzy lze konstatovat, že oční kontakt učitele může být některými čínskými studenty interpretován negativně – jako tlak, výzva, nebo v případě jeho absence dokonce jako znak ignorace či nedůvěry. Tyto interpretace souvisejí s kulturně podmíněnou citlivostí vůči neverbální komunikaci a se specifiky prostředí s vysokou mocenskou vzdáleností. Proto je vhodné, aby učitelé při práci se studenty z jiného kulturního prostředí reflektovali následující doporučení:

Na základě výpovědí respondentů je patrné, že oční kontakt učitele nemusí být studenty vždy vnímán pozitivně – naopak, v některých situacích se stává spouštěčem negativních emocí a nejistoty. Pokud je pohled učitele interpretován jako hodnotící, chladný nebo zcela absentující, může u čínských studentů vyvolat pocity napětí, úzkosti, nedostatečnosti nebo dokonce přehlížení.

Vědomá práce s neverbální komunikací: Učitel by měl být více vědom toho, jak může být jeho mimika, výraz obličeje nebo oční kontakt interpretován. Neutrální pohled nebo výraz bez mimiky může být vnímán jako negativní emoce (např. nespokojenost), i když tomu tak není.

Kombinace verbálních a neverbálních podnětů: Aby se předešlo kulturním nedorozuměním, je vhodné doplnit oční kontakt také explicitní verbální zpětnou vazbou (např. „je to v pořádku“, „zkus to“, „pokračuj“), která studentům umožní přesněji pochopit intenci učitele.

Podpora bezpečného prostředí pro chybu: Učitel by měl aktivně vytvářet atmosféru, ve které je chyba vnímána jako přirozená součást učení. Oční kontakt doplněný přátelským úsměvem nebo kývnutím může studentovi pomoci odbourat stres a obavu z veřejného selhání.

Zvýšená pozornost vůči pasivním studentům: V případě, že student není často osloven ani vizuálně kontaktován, může dojít k pocitu vyloučení nebo opomenutí. I drobný oční kontakt, přikývnutí nebo krátké pousmání může studentovi naznačit, že je součástí výukového procesu.

Interkulturní senzitivita v didaktickém přístupu: Vzhledem k rozdílnému kulturnímu vnímání role učitele a komunikace ve třídě je vhodné, aby si učitelé češtiny jako cizího jazyka osvojili základní prvky interkulturní kompetence. Tyto dovednosti mohou přispět ke snížení napětí ve třídě a k efektivnější a kulturně citlivé výuce.

11.3 Pozitivní interpretace: Budování emočního spojení

Na základě hloubkové analýzy obsahu rozhovorů jsem zjistila, že studenti během výuky často zažívají celou škálu negativních emočních reakcí vyvolaných očním kontaktem a pohledem ze strany učitele. Tento neverbální prvek komunikace je studenty v některých situacích interpretován jako zdroj napětí, stresu nebo nejistoty. Vedle přímého pocitu tlaku a očekávání, který může pohled vyvolávat, se v odpovědích respondentů opakovaně objevují i pocity opomenutí nebo nepochopení. Níže budou detailně analyzovány tři klíčové aspekty této negativní pocity.

Povzbuzení a podpora

Z výpovědí respondentů jasně vyplývá, že oční kontakt a pohled jako důležitý zdroj pozitivní emoční podpory. Ve chvílích, kdy je pohled učitele doprovázen úsměvem nebo přikývnutím výrazem, vnímají studenti tuto formu neverbálního projevu jako signál podpory, porozumění a přijetí.

Student 1: „Například když odpovídám na otázku, učitelka se na mě usměje, a já cítím, že mě povzbuzuje, abych se nebála a odvážně vyjádřila svůj názor. I když něco řeknu špatně, vím, že se na mě nebude zlobit. Myslím si, že to tak opravdu myslí.“

Tato výpověď jasně ukazuje, že studentka interpretuje učitelčin úsměv a pohled jako pozitivní neverbální signál emocionální podpory. Důležité je, že povzbuzení nebylo vyjádřeno slovně, ale vycházelo čistě z neverbální komunikace — oční kontakt a mimický projev byly vnímány jako známky přijetí a podpory. Ve výpovědi lze identifikovat tři klíčové znaky: úsměv, oční kontakt a absence negativní reakce. Tyto prvky vytvářejí v mysli studentky atmosféru emočního bezpečí, která snižuje strach z chyby a umožňuje větší míru zapojení do výuky. To chápat i skrze teorii „bezprostřední neverbální chování“ (Mehrabian, 1971), která

říká, že pozitivní neverbální signály zkracují psychologickou vzdálenost mezi učitelem a studentem. To studentovi pomáhá vnímat učitele jako dostupného a přátelského, a podporuje jeho aktivní účast. Navíc je důležité podotknout, že tento efekt se projevuje i v interkulturním kontextu. Pro čínské studenty, kteří přicházejí z prostředí s vyšší mocenskou vzdáleností, může být uvolněný, neverbálně podpůrný přístup českého učitele silným impulzem k větší angažovanosti.

Student 5: „*v situaci, kdy něco nevím nebo to neumím dobře říct a cítím se nervózní, usměje se na mě a podívá se na mě... mám pocit, že mě povzbuzuje, abych se nebála odpovédět špatně.*“

Student popisuje konkrétní situaci – kdy nerozumí, nebo nedokáže správně vyjádřit své myšlenky a zároveň zdůrazňuje, že cítí nervozitu. Tento popis naznačuje, že studijní prostředí může být pro studenta stresující, což je v kontextu osvojování cizího jazyka zcela běžné. Student dále popisuje, že učitel reaguje úsměvem a pohledem. Tato neverbální odezva představuje okamžitou a přímou formu podpory, kdy učitel prostřednictvím svého chování komunikuje přijetí a povzbuzení. Výrok „mám pocit, že mě povzbuzuje, abych se nebála odpovédět špatně“ ukazuje, že právě tato neverbální podpora má přímý vliv na studentovo sebevědomí. Učitel tak nepředáváním negativního hodnocení, ale pozitivním neverbálním signálem pomáhá studentovi překonat strach z chyb a motivuje ho k aktivní účasti ve výuce.

Neverbální chování, reprezentovaná úsměvem a přátelským pohledem, vytváří prostředí, ve kterém se student cítí emocionálně bezpečně. Takový signál má nejen momentální uklidňující účinek, ale dlouhodobě podporuje budování důvěry mezi učitelem a studentem. Výrok studenta dokládá, že neverbální odezva učitele přímo ovlivňuje jeho ochotu riskovat a experimentovat s jazykem. Pocity podpory a povzbuzení umožňují studentovi vyzkoušet nové jazykové formulace i přes možnost chyb, což je zásadní pro proces osvojování jazyka a zlepšování komunikativních dovedností.

Student 2: „*Ale učitel mě obvykle podpoří třeba povzbudivým úsměvem nebo použitím pozitivních slov jako ,anoano‘, které mi pomohou pokračovat v odpovědi. Tyto mi dodávají podporu a větší sebedůvěru při vyjadřování. (...) Také bych si přála, aby mi, když odpovím správně, řekla něco jako ,výborně‘ – takové pozitivní reakce mě opravdu motivují více se zapojovat.*“

Tato výpověď ukazuje, že účinné posilování aktivity studentů ve výuce často nevychází z jednotlivých neverbálních nebo verbálních podnětů izolovaně, ale z jejich

kombinace. Pozitivní slova (ano, výborně) spolu s úsměvem a pohledem vytvářejí integrovaný motivační signál, který student interpretuje jako jasný projev uznání a podpory. Tato podpora nepůsobí jen na racionální rovinu porozumění, ale i na emocionální bezpečí a vztah důvěry.

Z hlediska teorie neverbální komunikace Mehrabian (1971) je právě kombinace verbálních a neverbálních prostředků klíčová pro zvyšování tzv. bezprostřednost – tedy vnímání blízkosti, pozornosti a emocionálního napojení mezi učitelem a studentem. Když učitel spojí přímý oční kontakt s pozitivní mimikou a doplní je uznalým výrazem (ano, výborně), zkracuje se psychologická vzdálenost mezi učitelem a studentem. Tento efekt zvyšuje důvěru a aktivitu studenta, který se cítí být skutečně vnímaný.

V interkulturním kontextu má tento způsob komunikace ještě hlubší význam. Z pohledu čínských studentů, kteří pocházejí z prostředí s vyšším mocenským odstupem a tradičně autoritativnějším přístupem, je učitel vnímán jako hodnotící a vysoce formální autorita. Proto laskavý, povzbuzující tón a pozitivní neverbální signály českého učitele mohou být vnímány jako výrazně přívětivější, neformálnější a bezpečnější forma vedení výuky. Tento kontrast s domácím vzdělávacím prostředím může posílit pozitivní emoční reakci a přispět k vyšší míře participace.

Student 3: „Učitelka mi řekne ‚super‘, ‚výborně‘, ‚ano‘, dívá se na mě a přikyvuje – tím mi dává najevo, že to dělám dobře. Nebo se na mě usměje a mluví laskavě – pak mám pocit, že jsem šikovná, a cítím se dobře.“

Studentka také jasně popisuje, jak kombinace slovní pochvaly („super“, „výborně“, „ano“) s neverbálními signály (oční kontakt, přikývnutí, úsměv) slouží jako potvrzení její správné práce. Konkrétně poznamenává, že prostřednictvím těchto projevů učitelky si uvědomuje, že je její úsilí vnímáno pozitivně a že je považována za kompetentní („mám pocit, že jsem šikovná“). Tento efekt posiluje její pozitivní sebehodnocení a vytváří příjemný emoční zážitek, díky čemuž se cítí motivovaná pokračovat a více se zapojovat do výuky.

Zatímco Student 2 zdůrazňuje, jak kombinace neverbálních a verbálních znaků vytváří pocit podpory a bezpečí, Student 3 doplňuje, že tyto projevy mají i identifikační efekt, studentka se díky nim cítí „šikovná“. To ukazuje, že pozitivní zpětná vazba učitelky napomáhá formovat pozitivní obraz sebe sama.

U studentky je patrné, že jemné, laskavé mluvení a upřímný zájem (prostřednictvím přikývnutí a úsměvu) dodávají pocit, že výsledky její práce jsou nejen uznány, ale že má

učitelka o její pokroky skutečný zájem. Tato forma komunikace aktivně přispívá k budování vzájemné důvěry a posiluje osobní vztah mezi učitelkou a studentkou, což je klíčové pro snížení afektivního filtru a větší ochotu komunikovat.

Přestože oba studentští výpovědi zdůrazňují motivaci a podporu, u Student 3 je zvýrazněn osobní pocit uspokojení a potvrzení vlastní hodnoty. Taková reakce podporuje nejen okamžitou aktivitu v hodině, ale i dlouhodobou sebedůvěru a ochotu riskovat při vyjadřování v cizím jazyce.

Úznání a důvěry

Dále z výpovědí respondentů vyplynulo, že oční kontakt v kombinaci s dalšími neverbálními projevy (úsměv, přikývnutí) je často interpretován nejen jako povzbuzení, ale také jako projev důvěry ve schopnosti studenta. Tato interpretace se projevuje zejména ve chvílích, kdy učitel osloví studenta v diskuzích, při otevřených otázkách nebo při řešení problémů s učením, a student má pocit, že byl vybrán právě proto, že je považován za kompetentního.

***Student 2:** „Pokud si všimne mého pohledu a pochopí, že se chci zapojit, většinou mi dá příležitost odpovědět. Zejména během otevřených diskusí dává přednost studentům, kteří projevují aktivní zájem. Také se na mě podívá, někdy se na mě usměje nebo přikývne, což mi dodá odvahu mluvit. V těchto chvílích se cítím podporována, což mi dodává větší jistotu. Když se na mě při pokládání otázky podívá, vnímám to jako očekávání mé odpovědi a zároveň jako projev důvěry v mé schopnosti.“*

Tato výpověď ukazuje, že oční kontakt doprovázený pozitivními neverbálními signály (úsměv, přikývnutí) není vnímán pouze jako obecné povzbuzení, ale jako cílený výraz důvěry a uznání. Studentka nevnímá situaci jako stresující, ale jako příležitost projevit se, protože učitel jí svou pozorností dává najevo, že „věří, že to zvládnu“.

To tvrdí, že pozitivní oční kontakt zkracují psychologickou vzdálenost mezi komunikujícími a posilují emocionální propojení. Přímý pohled a přikývnutí zde nefungují jako náhodné signály, ale jako jasný impuls k aktivnímu zapojení. Student má díky nim pocit, že jeho odpověď je žádoucí a očekávaná, což přirozeně posiluje jeho vnitřní motivaci a učební sebedůvěru.

Tento úznání má v interkulturním prostředí zvláštní význam. Protože čínské prostředí často posiluje výkon skrze kritiku nebo korekci, český učitel tímto způsobem vyjadřuje úznání a respekt, čímž studentům poskytuje pocit jistoty a bezpečí. Toto uznání schopností

má v interkulturním kontextu zvláštní význam. Zatímco v čínském vzdělávacím prostředí je běžné, že výkony studentů jsou posilovány prostřednictvím kritiky, opravy nebo explicitní korekce, český učitel často využívá neverbální zpětnou vazbu k ocenění studentovy kompetence. Pohled spojený s úsměvem či přikývnutím zde funguje jako symbol uznání a důvěry v žákovy schopnosti, nikoliv jen jako neutrální reakce.

Díky tomuto projevu uznání student získává pocit bezpečí a akceptace. Student ví, že jeho přínos je oceňován a že se jeho schopnosti nehodnotí pouze na základě výsledku, ale i ochoty se vyjádřit. V důsledku toho se zvyšuje míra jeho kognitivního i emocionálního zapojení do výuky. Student se cítí vnímaný, respektovaný a motivovaný dále aktivně spolupracovat.

Student 4: „Pamatuji si, že jednou položil velmi těžkou otázku, na kterou nikdo neznal odpověď. Když jsem ji nakonec zodpověděl správně, učitel se na mě podíval s uznáním. (...) Usmála se a přikývla. Asi to netrvalo dlouho, možná jen 5 sekund. Ale i tak jsem měl radost a cítil jsem úspěch, protože jsem věděl něco, co ostatní ne.“

Tato výpověď také ilustruje situaci, kdy je učitelův pohled vnímán jako výraz uznání intelektuální kompetence. Student reaguje pozitivně na krátký oční kontakt, doprovázený úsměvem a přikývnutím. Přestože trval pouze několik sekund, měl výrazný emoční dopad. Pocit, že učitel uznal jeho znalosti v okamžiku, kdy ostatní selhali, posílil jeho vnitřní motivaci a sebehodnocení. Takový neverbální signál může u studenta vyvolat pocit úspěchu, zvýšit vnitřní uspokojení z učení a posílit důvěru ve vlastní schopnosti.

Následující student dále doplňuje specifický neverbální chování, který často používají čínští učitelé a který studentům rovněž zprostředkovává pocit uznání.

Student 4: „Já si myslím, že to dělají hlavně čínští učitelé – když správně odpovím, podívají se na mě, usmějí se a mrknou. Je to takové potvrzení, že to bylo správně, a já cítím, že to myslí vážně. Čeští učitelé to takhle moc nedělají, to je spíš taková čínská věc.“

Tato výpověď poukazuje na specifický projev neverbálního uznání, který je charakteristický zejména pro čínské školní prostředí – kombinace pohledu, úsměvu a krátkého mrknutí slouží jako jednoznačný signál uznání správné odpovědi a schopností studenta. V tomto případě se nejedná o náhodné gesto, ale o kulturně sdílený komunikační kód, který je ve vysokokontextové kultuře intuitivně rozpoznáván a správně interpretován.

Podle teorie vysokého kontextu se v čínské kultuře význam sdělení často přenáší skrze nepřímé a neverbální prostředky. Gesta jako mrknutí zde mají symbolický význam,

který účastníci komunikační situace rozumějí bez nutnosti slovního doplnění. Student tedy automaticky dekoduje tento vizuální signál jako potvrzení správnosti, uznání a důvěry, což výrazně posiluje jeho vnitřní motivaci. Zároveň výpověď studentky potvrzuje, že čeští učitelé tento typ výrazně osobní, až „soukromé“ zpětné vazby obvykle nevyužívají – jejich způsob neverbální komunikace bývá více neutrální a méně expresivní. Tento kontrast dobře ilustruje rozdílné kulturní rámce, ve kterých se učitelé pohybují: zatímco čínští pedagogové spoléhají na emocionálně bohaté signály.

Psychologicky lze toto gesto chápat jako prostředek vytváření pocitu uznání a individuálního přijetí. I když je gesto drobné, má pro studenta hluboký emoční účinek. Nejen potvrzuje správnost odpovědi, ale zároveň vytváří pocit osobního propojení s učitelem a bezpečného prostoru pro další vyjadřování.

Péče a starost

Dále z výpovědí respondentů vyplynulo, že péče a starost, vyjadřované především prostřednictvím očního kontaktu doplněného jemnými neverbálními projevy, jsou studenty často interpretovány jako známka skutečného osobního zájmu učitele. Tato interpretace se projevuje zejména v situacích, kdy učitel při individuálním vysvětlování nebo při řešení studijních potíží udržuje přímý oční kontakt, čímž zdůrazňuje svůj pečující přístup a empatii k potřebám studenta. Výsledkem je, že studenti pocítí zvýšenou míru bezpečí a hodnoty, což podporuje jejich sebedůvěru a motivaci aktivně se zapojovat do výuky.

Student5: „Měla jsem pocit, že o mě někdo pečuje, že si mě učitelka všimla, to bylo moc příjemné (...) Když něco dovysvětlila a podívala se přímo na mě, chápala jsem to tak, že jí na mně záleží. Chtěla vědět, jestli jsem to pochopila, starala se o moji situaci studia (...) Například když vysvětlovala nějaké slovo, a po tom se na mě podívala a pak se zeptala, jestli to všichni rozumí, měla jsem pocit, že se ptá hlavně mě. Vnímala jsem to jako zvláštní péči, snahu mi pomoci to pochopit. A přišlo mi, že je ke mně opravdu hodná.“

Tato výpověď názorně ukazuje, jak může být učitelský pohled interpretován nikoliv jako neutrální kontakt, ale jako individuální signál péče, zájmu a porozumění. Klíčovým momentem je zde osobní význam, který studentka připisuje tomu, že se na ni učitelka po výkladu podívá. I když se učitelka obrací „na všechny“, studentka tento pohled čte jako tiché, ale jasné: „Ptá se vlastně mě.“

Podle teorie kultur s vysokým kontextem, kterou formuloval Edward T. Hall (1976), jsou jednotlivci v takových společnostech – jako je Čína – mimořádně citliví na neverbální

projevy. Informace se zde často nepředávají explicitně verbálně, ale spíše prostřednictvím náznaků, mimiky, tónu hlasu či očního kontaktu. Studenti vyrůstající v tomto kulturním prostředí mají tendenci interpretovat drobné detaily jako významové signály – například tady směr pohledu a oční kontaktu.

Studentka v tu situaci vnímá učitelčinu pozornost jako „projev dobroty“ nebo zvláštní zájem. Její pocit, že „učitelka je ke mně hodná“, je zakotvený v tom, že nebyla přehlížena, že učitelka záměrně ověřovala její porozumění a tím jí nepřímo potvrdila, že je důležitou součástí výuky. V prostředí s vysokou mocenskou vzdáleností je taková interakce vnímána jako specifický akt péče, což přináší studentovi emoční uspokojení a pocit bezpečí. Podle Hofstedeho teorie mocenské vzdálenosti vnímají studenti v kulturách s vysokým mocenským vzdáleností učitele jako reprezentace autority. V tomto prostředí je každý projev pozornosti ze strany učitele interpretován silněji – i obyčejný pohled může být chápán jako signál výjimečné péče.

Z pohledu neverbální komunikace lze popsané chování interpretovat prostřednictvím konceptu „bezprostřední neverbální chování“. Tento koncept označuje soubor neverbálních prostředků (oční kontakt a pohled), které pomáhají zkracovat psychologickou vzdálenost mezi učitelem a studentem a navozují vnímání péče. Tato „bezprostřednost“ má ve výuce klíčový význam. Vytváří klima, v němž se student cítí být vnímán.

***Student 1:** „Tento kurz je čeština jako cizí jazyk a většina lidí ve třídě už má alespoň nějaký základ češtiny. Ale já jsem úplný začátečník, opravdu od nuly. Myslím, že si toho učitel všiml – věděl, že vůbec nic neumím. Ano, staral se o mě víc, chtěl mi pomoci se zlepšit, často se mě ptal, jestli tomu rozumím. (...) Někdy se na mě podívá po vysvětlení, asi sleduje moji reakci. Mám pocit, že mě opravdu sleduje a že se snaží přizpůsobit mému tempu.“*

Tato výpověď poskytuje konkrétní příklad toho, jak studenti vnímají učitelskou péči prostřednictvím kombinace didaktického záměru a očního kontaktu. Student výslovně uvádí, že neměl žádné předchozí znalosti češtiny, na rozdíl od ostatních spolužáků. V této asymetrické výchozí pozici sehrává učitel důležitou roli. Nejen jako předavatel znalostí, ale i jako emocionální opora, která vnímá rozdílné potřeby studentů a aktivně na ně reaguje.

Učitelova častá otázka „Rozumíš tomu?“ a pohled směrem ke studentovi po vysvětlení látky jsou interpretovány jako forma osobní péče – vizuální ověření porozumění, zaměřené cíleně právě na studenta, který se cítí znevýhodněný. Z hlediska vysokého kontextu a kulturního zvyku neverbální jemnosti zde student čte učitelovo chování jako „on mě

opravdu vnímá“, „on mě nechce nechat pozadu“. Tato forma péče zkracuje psychologickou vzdálenost a pomáhá studentovi cítit se jako plnohodnotný člen výukové skupiny, i přesto, že jeho vstupní úroveň byla nižší.

Důležitým aspektem je zde také interkulturní senzitivita učitele, i bez explicitního upozornění rozpoznává potřebu individuální podpory. Oční kontakt po vysvětlení, orientovaný na studenta, zde nefunguje jako kontrolní prvek, ale jako gesto podpory, které potvrzuje: „Záleží mi na tom, jestli jsi to pochopil.“ Tento typ vizuální péče může být chápán jako pedagogická empatie, kde se učitel nejen přizpůsobuje tempu studentů, ale zároveň neverbálně komunikuje zájem, bezpečí a začlenění – klíčové faktory pro udržení motivace a důvěry zejména u jazykově znevýhodněných studentů.

Na základě výpovědí respondentů je zřejmé, že oční kontakt učitele, pokud je doprovázen pozitivními neverbálními projevy (např. úsměv, přikývnutí) a verbálními signály (např. „ano“, „výborně“, „super“), je čínskými studenty interpretován jako silný nositel pozitivních emocí. Tato forma projevu je vnímána především ve třech rovinách: jako povzbuzení a podpora, jako uznání schopností a důvěra, a jako péče a starost.

Tyto projevy výrazně přispívají k vytvoření psychologického bezpečí ve třídě, snižují strach z chyb a posilují důvěru ve vztahu mezi studentem a učitelem. Studenti se díky tomu častěji zapojují do interakce, více komunikují a získávají pocit, že jsou vnímáni a oceňováni nejen za své odpovědi, ale i za snahu a postoj. V interkulturním kontextu je význam těchto projevů ještě zásadnější. Čínští studenti, vyrůstající v prostředí s vyšší mocenskou vzdáleností a přísnějšími normami, často nejsou zvyklí na přímou emoční podporu od učitele. Ve výsledku tento pozitivní výklad učitelova pohledu přispívá ke zkrácení psychologické vzdálenosti mezi učitelem a studentem, posiluje pocit přijetí, důvěry a respektu, a tím zvyšuje motivaci k aktivnímu zapojení a pozitivnímu vztahu ke studiu.

Analýza ukázala, že pozitivní interpretace očního kontaktu ze strany čínských studentů výrazně přispívá k rozvoji důvěry, pocitu přijetí a celkového emočního napojení mezi učitelem a studentem. Tato pozitivní zkušenost se ukázala jako klíčová zejména v interkulturním prostředí, kde studenti čelí nejistotě spojené s jazykovou i kulturní bariérou. Na základě těchto zjištění lze formulovat následující doporučení pro učitele češtiny jako cizího jazyka:

Vědomé využívání podpůrného očního kontaktu: Krátké, přímé pohledy doprovázené přikývnutím či úsměvem mohou sloužit jako silný signál emocionální podpory. Učitelé by

měli tuto formu neverbální komunikace aktivně využívat k podpoře studentů zejména při mluvení, vyjadřování vlastního názoru nebo při vyvolávání k odpovědi.

Kombinace pozitivních neverbálních a verbálních projevů: Výrazy jako „výborně“, „ano“, „správně“, doplněné o přímý oční kontakt, přikývnutí nebo úsměv, byly studenty vnímány jako výraz ocenění, uznání a podpory. Tato kombinace může studentům pomoci překonat ostych a podpořit jejich aktivní zapojení do výuky.

Zviditelnění zájmu o jednotlivce: Učitelé mohou prostřednictvím pohledu signalizovat studentům individuální zájem – např. cíleným pohledem po výkladu směrem ke konkrétnímu studentovi, aby ověřili porozumění nebo vytvořili prostor pro jeho reakci. Tento jednoduchý akt může být interpretován jako „péče“ a má významný dopad na studentovu motivaci.

Oceňování úsilí, nejen správnosti: Oční kontakt a pozitivní mimika by neměly být vyhrazeny jen studentům, kteří odpovídají správně. Naopak – studenti, kteří se snaží, i když udělají chybu, by měli být pozitivně neverbálně podpořeni. To pomáhá vytvořit atmosféru emočního bezpečí a otevřenosti.

Podpora sebehodnocení studentů: Jak ukázaly rozhovory, mnoho studentů vnímá pohled učitele jako potvrzení vlastní schopnosti. Učitelé by proto měli mít na paměti, že jejich neverbální chování může zásadním způsobem ovlivnit studentovo vnímání sebe sama, jeho odvahu komunikovat a celkovou důvěru ve vlastní jazykové kompetence.

11.4 Interakce a zpětná vazba

Z rozhovorů jasně vyplývá, že oční kontakt a pohled nehrají ve výuce pouze pasivní roli, ale jsou klíčovým nástrojem pro zahájení i udržování komunikace mezi učitelem a studentem. Mnozí studenti popisují situace, kdy pouhý pohled učitele stačí k tomu, aby pochopili, že „je čas odpovědět“, nebo že se od nich očekává určitá reakce. V těchto případech funguje oční kontakt jako neverbální výzva k interakci – jakési implicitní „Jsi připravený odpovědět?“ nebo „Mohu pokračovat dál?“.

Současně se v odpovědích studentů objevuje i další důležitá funkce pohledu: ověření porozumění. Studenti často vnímají učitelský pohled bezprostředně po vysvětlení nové látky jako neverbální otázku: „Rozumíš tomu?“, „Chápeš, co jsem právě vysvětlil?“. V těchto případech oční kontakt slouží jako efektivní zpětná vazba – učitel na základě reakcí studentů upravuje tempo nebo způsob výkladu, aniž by musel narušit plynulost mluveného projevu.

Tato tvrzení dále ukazují, že studenti často reagují na tuto formu neverbálního signálu. Níže uvádíme nejčastější způsoby zpětné vazby.

Student 1: „*Někdy si všimnu, že se na mě učitel dívá. Když ale něco neumím, sklopím hlavu, protože vím, že ten učitel často vyvolává studenty, aby odpovídali. (...) Pokud třeba danou otázku neumím, vyhýbám se očnímu kontaktu; u další otázky, kterou znám, se na něj naopak podívám upřeně. (...) Chci mu tím dát najevo, že to vím. (...) Chápu to tak, že se mě očima ptá: ‚Víš to?‘ A já skloním hlavu, abych vyjádřil, že ne.*“

Tato výpověď názorně ukazuje, jak pohled učitele funguje jako neverbální komunikační signál v rámci výukové interakce. Student výslovně uvádí: „Chápu to tak, že se mě očima ptá: ‚Víš to?‘“ — tím poukazuje na fakt, že i bez explicitního jazykového dotazu je učitelův pohled vnímán jako vizuální otázka, která nese funkci vyžádání zpětné vazby a ověření porozumění. Tento typ interakce má obousměrnou povahu: učitel pohledem nenápadně pokládá otázku, student pak podle své vnitřní připravenosti reaguje různými neverbálními způsoby.

První model: sklopení hlavy a vyhýbání se – Neverbální odmítnutí interakce

Když si student není jistý odpovědí nebo pociťuje nervozitu, reaguje sklopením hlavy, odvrácením pohledu či stažením těla. Tím signalizuje: „Nevím to“ nebo „Nechci být vyvolán.“ Tento typ vyhýbavého chování lze chápat jako strategickou obrannou reakci, která je typická pro kultury s vysokým kontextem (high-context culture) a vysokou mocenskou vzdáleností, jakou je čínské prostředí. V takovém kulturním rámci se studenti často vyhýbají přímému odmítnutí a místo toho volí neverbální náznaky, aby se vyhnuli ztrátě tváře nebo veřejnému ztrapnění.

Druhý model: navázání očního kontaktu – Neverbální potvrzení interakce

Naopak pokud student odpověď zná nebo chce být aktivní, navazuje s učitelem přímý oční kontakt, někdy i s výrazem očekávání. Jde o aktivní neverbální zpětnou vazbu, která sděluje: „Chci odpovědět“, „Jsem připraven“. Z hlediska motivace představuje toto chování formu externalizace komunikační motivace a zároveň ukazuje na pozitivní sebehodnocení nebo uznání vlastní schopnosti.

Student 2: „*Pokud se na nás dívá při výkladu, myslím si, že tím čeká na naši reakci. Pokud se podívá na mě, snažím se reagovat neverbálně. když rozumím, přikývnu, když ne, zamračím se. Myslím, že si těchto signálů všímá a podle toho přizpůsobuje výklad.*“

Tato výpověď jasně ukazuje, že vizuální kontakt mezi učitelem a studentem není pouze jednosměrnou formou sledování, ale funguje jako interaktivní neverbální dialog. Student zde výslovně říká, že učitel pohledem „čeká na reakci“ — tedy že oční kontakt a pohled slouží jako neverbální signály, na niž student odpovídá oční kontakt nebo mimickými gesty. V tomto kontextu oční kontakt představuje tichou výzvu k poskytnutí zpětné vazby, zatímco student svým pohledem a výrazem poskytuje okamžité porozumění či nejistotu.

První model: přikývnutí a oční kontakt – Neverbální potvrzení porozumění

Pokud student porozumí výkladu, naváže oční kontakt a přikývne, čímž neverbálně sděluje: „Rozumím.“ Tento typ reakce je známkou kognitivního zpracování a souhlasu, přičemž učitel může díky tomuto signálu pokračovat ve výuce bez potřeby dalšího vysvětlení. Jde o přirozenou formu neverbální spolupráce, která napomáhá plynulé dynamice výkladu a utvrzuje studentovu jistotu ve vlastní porozumění.

Druhý model: zamračení a odklon pohledu – Neverbální signalizace nepochopení

Naopak pokud student obsahu nerozumí, zamračí se, nebo jeho tvář vyjadřuje pochybnost. Tato mimická reakce je pro učitele důležitým ukazatelem, že je třeba zpomalit tempo výkladu, změnit přístup nebo poskytnout další příklady. Výraz tváře zde zastupuje neverbální výzvu: „Ještě tomu nerozumím.“ V kulturním kontextu čínských studentů je důležité zdůraznit, že student často nebude verbálně přiznávat nepochopení, a tak oční kontakt a mimická gesta představují nejdůležitější kanál pro poskytnutí zpětné vazby.

Následující výpověď ilustruje typickou reakci čínského studenta v situaci, kdy během výuky nezná odpověď na otázku učitele.

Student 3: „Já prostě mlčím, někdy říkám třeba ‚em... em...‘ a dělám, jako že přemýšlím, ale většinou žádnou odpověď nevymyslím, moje čeština je fakt špatná, gramatiku moc nechápu. (...) Pořád sklápím hlavu a nic neříkám, ani se na něj neodvážím podívat. Když se zeptá: ‚Viš to?‘, řeknu, že ne. (...) Chci mu tím říct, že to nevím, ale zároveň nechci, aby se dál vyptával. (...) Jenže nechci hned říct ‚nevím‘ – to by bylo trapné. Mám pocit, že když neodpovím, bude si učitel myslet, že nedávám pozor, že mě výuka nezajímá. Tak se snažím předstírat, že přemýšlím, aspoň abych ukázala snahu.“

Tato výpověď studentky ilustruje jednu z nejčastějších strategií neverbálního vyrovnávání se se stresem při výuce: mlčení a předstírání kognitivní aktivity („em... em...“, skloněná hlava, nepřímý pohled). Tento model chování vzniká zejména tehdy, když student nezná odpověď, ale zároveň nechce přímo přiznat neznalost z obavy ze ztráty tváře nebo

negativního hodnocení. Z výzkumu jasně vyplývá, že pohled učitele a jeho otázka „Víš to?“ studentka chápe jako tlak – ne jako běžnou výukovou součást, ale jako výzvu, vůči které musí zaujmout taktické obranné stanovisko.

Studentka uvádí: „Já prostě mlčím (...) ani se na něj neodvážím podívat.“ Tento projev je typickým příkladem obranného ticha, které je časté v prostředí s vysokou mocenskou vzdáleností, jako je čínské školství. V této kulturní tradici je vysoce ceněna poslušnost a respekt k autoritě, a tak je odmítnutí nebo přiznání neznalosti citlivým bodem. Mlčení zde neznamena nezájem, ale obranu vlastní důstojnosti. Z teoretického hlediska lze tento jev chápat jako součást strategické interakce v prostředí asymetrického výkonu – student hledá nejméně konfrontační způsob, jak dát najevo „nevím“.

Studentka dále popisuje, že když odpověď nezná, zpravidla ji neodmítne hned, ale předstírá, že přemýšlí: „Já prostě budu dělat, jako že přemýšlím, říkat ‚em...em...‘ a až pak řeknu, že nevím.“ Tuto reakci lze interpretovat jako taktiku oddalování, jejímž cílem je snížit okamžité napětí a zároveň učiteli ukázat určité úsilí. I když studentka odpověď nezná. Tento typ chování úzce souvisí s fenoménem „tváře“ v čínské kultuře, který vyjadřuje společensky uznávanou důstojnost a reputaci. Jak uvádí Huang Guangguo a Hu Xianjin (2004), tvář představuje uznání, které člověk získává od společnosti na základě svého chování a postavení; ztráta tváře je vnímána jako veřejné ponížení. V tomto kontextu je okamžité přiznání „nevím“ vnímáno jako hrozba ztráty tváře, která by mohla negativně ovlivnit vztah k učiteli i ke skupině.

Z tohoto důvodu studentka volí raději neverbální zdržovací manévr, který jí umožňuje zachovat respekt, nezesměšnit se a zároveň projevit „dobrou vůli“ spolupracovat. Chování studentky tak nelze chápat jako pasivitu nebo neochotu se učit, ale jako kulturně podmíněnou formu sebezáchovy, která slouží k udržení emocionální rovnováhy i dobrých vztahů ve třídě.

Student 5: „Já většinou nic neříkám, spíš mám takový zmatený pohled, možná i svraštěné obočí, ale nedělám nic. Myslím, že je to tak nejlepší. Nechci přerušit výuku nebo narušit tempo. Spíš si to pak zjistím sama nebo se zeptám po hodině.“

Tato výpověď představuje třetí model neverbální zpětné vazby: pasivní mlčení doprovázené mimickým signálem (např. zmatený pohled a výraz, svraštěné obočí), které ale není doprovázeno žádnou explicitní snahou zapojit se do výkladu během hodiny. Studentka záměrně volí strategii nezasahování do výuky, a to i v situaci, kdy nerozumí – z důvodu

obavy z narušení učitelova rytmu nebo pořádku ve třídě. Z hlediska kultury s vysokou mocenskou vzdáleností, jakou je čínské školní prostředí, je tento postoj plně pochopitelný. Jsou čínští studenti v těchto kulturách zvyklí neklást otázky na veřejnosti a dávají přednost soukromému vyjasnění problémů – a to buď samostatným studiem, nebo formou dotazu po hodině. Ve výuce pak volí mimické signály (např. zmatený pohled), které slouží jako náznak neporozumění, ale nepředstavují aktivní výzvu k přerušení výkladu. Z pedagogického hlediska tato situace zdůrazňuje nutnost kulturně citlivé percepce, učitel by měl být připraven vnímat i jemné signály porozumění a neporozumění, a podle potřeby nabídnout bezpečný prostor pro dodatečnou zpětnou vazbu.

Z výpovědí je patrné, že oční kontakt hraje důležitou roli v interakci mezi učitelem a studentem. Učitelův pohled je studenty vnímán jako implicitní signál k interakci. Studenti na tuto neverbální výzvu reagují různými způsoby, které lze chápat jako formy zpětné vazby a zároveň jako obranné komunikační strategie. Na základě analýzy výpovědí se ukázaly tři nejčastější reakční modely:

1. Sklopení hlavy a vyhýbání se pohledu nebo zamračení – tato reakce signalizuje nejistotu, nervozitu nebo neznalost.
2. Navázání očního kontaktu a přímý pohled nebo přikývnutí – tato strategie naopak vyjadřuje připravenost a ochotu se zapojit.
3. Ticho a oddalování odpovědi („em... em...“) - v případech, kdy student odpověď nezná, ale nechce působit lhostejně, dochází k neverbálnímu předstírání přemýšlení.

Celkově lze říci, že oční kontakt a pohled vytváří specifický neverbální komunikační rámec výuky, čínští studenti dostávají signály očního kontaktu a pohledu od učitelů a potom učitel vnímá tyto neverbální signály zpětné vazby, může flexibilně reagovat, přizpůsobit výklad a posílit důvěru a bezpečí ve třídě.

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že oční kontakt ve výuce češtiny jako cizího jazyka plní nejen funkci řízení pozornosti, ale i funkci neverbální zpětné vazby a interakčního signálu. Studenti se na základě učitelova pohledu snaží vyhodnotit své porozumění látce i očekávání na svou aktivitu ve třídě. V tomto ohledu je oční kontakt obousměrným nástrojem komunikace – nejen učitel sleduje studenty, ale i studenti vysílají svým chováním odpověď. Z toho plynou následující doporučení:

Zacházení s očním kontaktem jako s neverbálním dotazem: Vnímat oční kontakt jako interakční pozvání a vědomě jej využívat v klíčových fázích výuky – např. po vysvětlení nové

látky, při přechodu na otázky nebo při individuální práci. Pohled může sloužit jako neverbální výzva: „Rozumíš tomu?“ , „Jsi připraven/a odpovědět?“.

Čtení studentovy neverbální odezvy: Věnovat pozornost mimickým signálům studentů (např. přikývnutí, zamračení, vyhýbání se pohledu), které naznačují míru porozumění nebo nejistoty. Tyto mikro-signály lze využít k okamžité úpravě tempa nebo způsobu výkladu, a tím zvýšit didaktickou efektivitu.

Respektování kulturního nastavení studenta: Zejména čínští studenti mají tendenci reagovat zdrženlivě – např. záměrně mlčí, sklápějí hlavu, vyhýbají se pohledu, i když něčemu nerozumí. Učitelé by měli být citliví k těmto obranným strategiím a neinterpretovat je automaticky jako nezájem nebo pasivitu.

Vytváření prostoru pro bezpečné vyjádření nejistoty: Učitel by měl posílit důvěru studentů v tom, že nerozumět je přirozenou součástí výuky. Kromě přímých dotazů může učitel používat podpůrné neverbální signály (např. klidný pohled, přikývnutí), aby studenty povzbudil k tomu, aby beze strachu sdělili, že si nejsou něčím jistí.

Podpora zpětné vazby mimo verbální rovinu: Ne všichni studenti jsou schopni ihned verbálně reagovat. Je proto vhodné podporovat formy neverbální zpětné vazby, jako je kývnutí, gestikulace či mimické reakce. Z hlediska pedagogické interakce mají tyto projevy velký význam a často umožňují plynulejší a citlivější vedení výuky.

12 ZÁVĚRY

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat, jak čínští studenti studující češtinu v českém vysokoškolském prostředí vnímají a interpretují oční kontakt učitelů během výuky. Výzkum byl založen na kvalitativní analýze polostrukturovaných rozhovorů. Na základě otevřeného, axiálního a selektivního kódování byly identifikovány čtyři hlavní tematické oblasti, které tvořily osu analytické části práce. Získaná data potvrzují řadu předpokladů uvedených v teoretické části, zejména pokud jde o kulturní odlišnosti ve vnímání neverbálních signálů.

První analytická část ukázala, že studenti vnímají oční kontakt a pohled jako nástroj řízení pozornosti. Zdůrazňuje roli pohledu ve struktuře výukové interakce, a dále potvrzuje význam pohledu jako nástroje tiché organizace výuky. Studenti zároveň popisovali rozdíly mezi čínskými a českými učiteli – čínští učitelé podle nich častěji používají pohled jako autoritativní kontrolní nástroj, zatímco čeští učitelé se snaží udržet spíše přirozený a nevtíravý oční kontakt. Tato odlišnost je v souladu s teorií kulturní dimenze mocenské vzdálenosti, která charakterizuje čínské prostředí jako kulturu s vysokou mocenskou vzdáleností. V tomto kulturním rámci je učitel vnímán jako autorita, jehož pohled je spojen s mocí a očekáváním.

Druhá část analýzy ukázala, že oční kontakt a pohled můžou být čínskými studenty vnímán i negativně – jako zdroj tlaku, úzkosti, nejistoty nebo dokonce opomenutí. Respondenti opakovaně uváděli, že pokud se na ně učitel záměrně nedívá, interpretují tuto absenci pohledu jako výraz nedůvěry. Tato specifická interpretace je výrazně ovlivněna kulturním kontextem, ve kterém čínští studenti vyrůstali. Z pohledu kultury s vysokým kontextem se totiž význam komunikace často nevyjadřuje explicitně, ale je nutné ho vyvozovat z nepřímých, neverbálních signálů. Čínští studenti, vychovaní v prostředí, kde implicitní kultura hraje zásadní roli, proto přikládají mimořádnou váhu právě těmto neverbálním projevům. Zároveň je třeba zohlednit vliv kultury s vysokou mocenskou vzdáleností, která je pro čínské vzdělávací prostředí typická. V tomto modelu je učitel vnímán jako autorita. Pohled učitele zde není jen neutrálním prvkem výuky, ale také symbolickým výrazem uznání či odmítnutí. Emoční dopad těchto neverbálních signálů je

proto v kontextu čínských studentů obzvláště silný a často vede k pocitům frustrace či demotivace.

Třetí část ukázala, že oční kontakt může mít silně pozitivní účinek, pokud je doprovázen přátelským výrazem, úsměvem nebo přikývnutím. Studenti interpretovali tyto projevy jako potvrzení schopností, výraz podpory a uznání. Tento typ interakce přispívá k budování důvěry, emočního spojení a psychologického bezpečí ve třídě. Výsledky zde potvrzují zjištění Frymiera a kol. (2019), kteří uvádějí, že pozitivní neverbální chování učitele napomáhá uspokojování základních psychologických potřeb studentů – kompetence, autonomie a vztahovosti – a tím posiluje jejich vnitřní motivaci k učení.

Ve čtvrté části se ukázalo, že oční kontakt a pohled hraje důležitou roli i jako nástroj neverbální zpětné vazby. Učitel prostřednictvím pohledu ověřuje porozumění, zatímco studenti používají mimická gesta jako přikývnutí či zamračení k vyjádření svých reakcí. Také zde se ukazuje vliv kulturního konceptu „tváře“ – studenti raději volí obranné, zdržovací strategie (např. předstírání přemýšlení) než aby riskovali přímé přiznání neznalosti.

Závěrem lze shrnout, že výsledky této práce odpovídají teoretickým konceptům popsaným v odborné literatuře, a to jak v oblasti interkulturní komunikace, tak i v oblasti neverbální výuky. Ukazuje se, že oční kontakt není univerzální nástroj – jeho vnímání a interpretace jsou silně ovlivněny kulturním zázemím studentů. Učitelé by proto měli být v interkulturních třídách citliví k těmto odlišnostem a snažit se o neverbální komunikaci, která podporuje pozitivní emoční klima, respekt a vzájemné porozumění.

13 OMEZENÍ VÝZKUMU

Tato diplomová práce má i svá metodologická a kontextová omezení, která je třeba zohlednit při interpretaci výsledků. Výzkum byl založen na analýze polostrukturovaných rozhovorů s malým a specifickým vzorkem respondentů. Omezená velikost vzorku a jeho nerovnoměrné rozložení (např. podle pohlaví, délky pobytu nebo jazykové úrovně) snižuje možnost zobecnění závěrů na širší populaci čínských studentů v České republice, případně v jiných mezikulturních či vzdělávacích kontextech.

Další omezení představuje subjektivní charakter výpovědí – názory a zkušenosti respondentů jsou silně ovlivněny individuálními faktory, jako jsou jejich aktuální jazyková úroveň, osobnostní charakteristiky, styl učení, předchozí školní zkušenosti nebo konkrétní přístup a komunikační styl jejich učitelů. Tyto proměnné mohou výrazně ovlivnit způsob, jakým studenti vnímají a interpretují oční kontakt, a vést k odlišné dekodovací strategii téhož neverbálního projevu. Interpretace učitelova pohledu proto nemusejí být vždy univerzální ani konzistentní.

Zároveň je nutno poukázat na to, že výzkum se zaměřil výhradně na perspektivu čínských studentů, a chybí tak srovnání s pohledem českých vyučujících. Tato jednostrannost může vést k neúplnému nebo jednostrannému obrazu interkulturní komunikace ve výuce, zejména v oblasti neverbálních signálů. Vzhledem k tomu, že význam pohledu a dalších neverbálních projevů je kulturně podmíněný, by bylo do budoucna vhodné zahrnout i názory a zkušenosti českých učitelů, kteří by mohli osvětlit vlastní komunikační záměry a didaktické strategie.

V budoucím výzkumu by bylo rovněž vhodné rozšířit metodologický přístup – kombinace kvalitativních a kvantitativních metod by umožnila hlubší a validnější pochopení jevu. Zařazení dotazníků, případových studií nebo přímého pozorování by mohlo pomoci ověřit či rozšířit získané poznatky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Medical Education 40(4), s. 314-21.
- Bradová, J. (2011). *Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu*. Studia paedagogica, 16(1), s. 192-210.
- Bradová, J. (2012). *Keď zasadací poriadok funguje: alebo učiteľsko-žiacke preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy*. Studia paedagogica, 17(2), s. 72-92.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Medical Education 40(4), s. 314-21.
- CHU, Zhaohong, FANG, Xuping. (1999). *此时无声胜有声——浅谈教师目光与课堂教学*. Modern primary and secondary education, (4), s. 61-62.
- Feng, Ziyu. (2000). *人际距离在教师与学生交往中的应用*. Shandong Jining Health School, 18(5), s. 55.
- Frymier, A. B., Goldman, Z. W., & Claus, C. J. (2019). *Why nonverbal immediacy matters: A motivation explanation*. Communication Quarterly, 67(5), s. 526–539.
- GONG, Shuping. (2012). *教师“目光语”试论*. Education and teaching research, (1), s. 135-137.
- Harper, R. G., Wiens, A. N., & Matarazzo, J. D. (1978). *Nonverbal communication: The state of heart*. New York: Wiley.
- Hofstede, G. (1986). *Cultural differences in teaching and learning*. International Journal of Intercultural Relations, 10, s. 301–320.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2019). *Culture and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). Electronics Industry Press.
- Huang, Guangguo, Hu, Xianjin. (2004). *面子——中国人的权利游戏*. Čínská lidová univerzita.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction* (8th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- KOŘENSKÝ, Jan. (2013). *Analýza komunikačního procesu a textu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4032-3.

- LI, Xihui. (2015). *工商管理导论*. Beijing: Enterprise Management Press, s.216.
- LI, Yanchun, DONG, Sulan. (2008). *浅析教师的眼神在对外汉语课堂教学中的运用*. Journal of Guizhou University of Technology, 10 (06), s. 198-201.
- SALLY, Fauzan Hari. (2018). *Students' affective learning factors in learning English on teachers' nonverbal immediacy*. International Journal of Humanities and Innovation, 140-149.
- SEDLÁKOVÁ, Renata. (2014). *Výzkum médií*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3568-9.
- ŠEĎOVÁ, Krála. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9529-8.
- Ting-Toomey, S. (1998). *Communicating across cultures*. The Guilford Press. ISBN 1-57230-445-6.
- Wang, Chong. (2024) *跨文化交流中的隐性文化差异及其应对*, Bai hua (4) , s. 32-34.
- Xu, Ying. (2003). *教学与课堂中的“面子”现象*. Beijing: Vzdělávací vydavatelství Čínské pedagogické univerzity.
- York, D. (2015). *The impact of instructors' nonverbal immediacy cues on student learning and motivation*. Communication Teacher, 29(4), s. 199–204.
- ZHANG, Shujie. (2012). *体态语在对外汉语教学中的运用*. Heilongjiang University.
- ZHENG, Xiangying. (2012). *目光语与对外汉语教学*. Higher education research, (5), s. 233-235.
- ZU, Xiaomei. (2015), *跨文化交际*, Foreign language teaching and research press, ISBN 9787513558358.

PŘÍLOHY

Tabulka č. 1 - Vysoká mocenská vzdálenost vs. nízká mocenská vzdálenost mezi učitelem a studenty

Tabulka č. 2 - Základní informace respondentů