

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Genderové rozdíly v interakčních stylech
pedagogů ZŠ při řízení výuky**

Diplomová práce

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jan Vaněk

Vypracovala:

Veronika Hájková

ANOTACE

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Je zaměřena na problematiku genderových rozdílů v interakčních stylech pedagogů ZŠ při řízení výuky. Teoretická část práce popisuje tři tématické okruhy : gender, komunikace a řízení třídy. První část zaměřená na gender popisuje jednotlivé teorie genderu, socializaci genderu, pohlavní rozdíly a gender ve společnosti a škole. V druhé části zaměřené na komunikaci je pozornost věnována teoriím komunikace, komunikaci ve vyučování, komunikaci dle transakční analýzy a pojetí her. V závěru teoretické části jsou vymezeny interakční styly učitele a dále je popisováno řízení třídy se zaměřením na autoritu, kázeň, motivaci a hodnocení.

Praktická část představuje výsledky kvalitativního výzkumu na základě zakotvené teorie, při kterém byla použita metoda zúčastněného pozorování. Získané údaje objasňují souvislosti mezi genderem a interakčním stylem.

ABSTRACT

The thesis has a theoretical and empirical nature. It focuses on issues of gender's differences in interactive styles of Primary school's teachers during teaching. The theoretical part describes three topical circuits: gender, communication and leading of the class. The first part is focused on gender, describes individual theories of gender, socialization of gender, gender differences and gender in the society and at school. In the second part, focused on the communication, is attention devoted the theories of communication, communication in teaching, communication according to transactional analysis and conception of games. At the close of theoretical part are defined interactive styles of teacher and it is described the operating of the class with intent on authority, discipline, motivation and evaluation.

The practical part presents the results of quantitative research based on theory, where was used the method of involved observation. The obtained data bring out connection between gender and interactive style.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janu Vaňkovi za odborné vedení, cenné rady a připomínky při tvorbě této diplomové práce.

Mé poděkování též patří učitelům a učitelkám ZŠ Sedlec-Prčice, ZŠ Chyšky a ZŠ Dukelská v Českých Budějovicích za ochotu poskytnout mi potřebné informace a provést v jejich vyučovacích hodinách výzkum. Chtěla bych také poděkovat Tomášovi Slabovi za ilustrace k praktické části diplomové práce.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „*Genderové rozdíly v interakčních stylech pedagogů ZŠ při řízení výuky*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Sedlci- Prčici, dne 15.4.2011

.....

podpis

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	
1. GENDER	9
1.1. Termín gender	9
1.2. Teorie genderu.....	10
1.2.1 Biologické teorie.....	10
1.2.2 Teorie sociálního učení	10
1.2.3 Sociálně psychologické teorie.....	11
1.3. Socializace genderu	12
1.4. Pohlavní rozdíly	13
1.4.1 Rozdíly v osobnosti.....	13
1.4.2 Rozdíly v neverbálních chování.....	15
1.4.3 Rozdíly v prožívání emocí.....	16
1.5. Gender a společnost	17
1.6. Gender a škola.....	18
2. KOMUNIKACE	19
2.1. Pojem komunikace.....	19
2.2. Teorie komunikace	19
2.3. Komunikace ve vyučovacím procesu	22
2.3.1 Komunikace verbální.....	22
2.3.2 Komunikace nonverbální.....	25
2.3.3 Komunikace ve třídě.....	28
2.3.3.1 Komunikace a vyučování.....	28
2.3.3.2 Vztahy mezi komunikujícími.....	29
2.3.3.3 Skryté kurikulum	30
2.3.3.4 Sociální konstrukce života ve třídě.....	30
2.4. Komunikace dle transakční analýzy	31
2.5. Komunikace v pojetí her.....	34
2.6. Emocionální stránka komunikace	35
3. ŘÍZENÍ TŘÍDY	37
3.1. Interakční styl učitele.....	37
3.2. Metody řízení třídy	39

3.3 Autorita	41
3.4 Kázeň	43
3.5 Motivace	46
3.6 Hodnocení	48

Praktická část

4. TÉMA VÝZKUMU	52
5. POUŽITÁ METODA	53
5.1. Kvalitativní výzkum.....	53
5.2 Zakotvená teorie.....	54
5.3 Zúčastněné pozorování	55
6. POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	56
7. UČITEL VÁCLAV	57
8. UČITELKA JANA.....	61
9. UČITEL JAROSLAV.....	66
10. UČITELKA TEREZA	69
11. UČITEL JAKUB.....	73
12. UČITELKA HANA	77
13. UČITEL PETR.....	80
14. UČITELKA PETRA	83
15. UČITEL FRANTIŠEK	85
16. UČITELKA IRENA.....	88
17. ZÁVĚR	90
18. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	92
19 SEZNAM TABULEK.....	95
20.SEZNAM OBRÁZKŮ.....	96

Úvod

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Je zaměřena na problematiku genderových rozdílů v interakčních stylech pedagogů základní školy při řízení výuky. Teoretická část se věnuje problematice genderu, komunikace a řízení třídy. První část zaměřená na gender popisuje jednotlivé teorie genderu, socializaci genderu a pohlavní rozdíly. Pozornost je kladena především na gender ve společnosti a gender ve škole, neboť v těchto oblastech je genderová identita žáků¹ utvářena. Druhá část se zaměřuje na komunikaci, a to především na komunikaci ve třídě a vztahy mezi komunikujícími. Důraz je kladen na rozlišení komunikace verbální a neverbální, neboť neverbální komunikace je také důležitou a přesto často opomíjenou součástí učitelovy komunikace s žáky. Závěr teoretické části je věnován metodám řízení třídy a interakčním stylům učitele. Z celkové problematiky řízení třídy jsou podrobněji popsána témata autorita, kázeň, motivace a hodnocení pro dokreslení představy o vhodných postupech při vedení výuky.

Praktická část představuje výsledky realizovaného kvalitativního výzkumu, který proběhl na základě zakotvené teorie (grounded theory) a použití metody zúčastněného pozorování. V úvodu praktické části je popsáno téma výzkumu, použitá metoda a popis zkoumaného vzorku. Dále jsou prezentovány výsledky pozorování jednotlivých učitelů a jejich vedení výuky. U popisu vedení vyučovacích hodin jednotlivých učitelů je pozornost zaměřena především na použití mimiky a gestiky při vyučování, dále na zacházení s genderem a interakci s žáky.

¹ Vzhledem k genderové problematice tématu bych ráda upozornila, že pod termínem „žáci“ jsou zahrnuti chlapci i děvčata. Stejný případ znázorňuje termín „učitelé“, který značí jak muže, tak ženy v jejich učitelském povolání.

TEORETICKÁ ČÁST

1.GENDER

1.1. Termín gender

Termín **gender** můžeme z anglického jazyka přeložit jako *rod, jako termín zdůrazňující sociokulturní rozdíly příslušníků různých pohlaví na rozdíl od rozdílů biologických* (Fronek, 2006, str.636). Tento překlad nám již naznačuje, že na gender se nedíváme jen z biologického pohledu, tedy jako na biologický *rozdíl mezi mužským a ženským pohlavím*², ale že je zapotřebí uvědomovat si i *důležitost vlivu sociálních kontaktů*.

V současnosti hodně diskutovaný pojem **gender** v sobě tedy nese pouze rozdíly mezi pohlavími, rozdíly mezi muži a ženami z biologického hlediska, ale především *sociálně vykonstruované rozdíly mezi pohlavími*³, mezi které patří např. *rozdíly v oblékání, v péči o vzhled a rozdíly ve verbální i neverbální komunikaci* (Lippa, 2009). Toto pojetí genderu nám dokládá i slavný výrok Simon de Beauvoirové: *„Člověk se nerodí jako žena, nýbrž je do ní zformován.“* (cit.dle: Poněšický, 2008, str.14)

Genderové rozdíly se podle Lippy (2009) projevují následujícími dvěma způsoby:

- 1) Rozdíly mezi ženami a muži
- 2) Individuální rozdíly v projevech maskulinity (mužské rysy chování) a femininity(ženské rysy chování) u obou pohlaví

² Termín **pohlaví** je v psychologickém slovníku vykládán následovně: *„pohlaví, u lidí dvě; liší se typem buněk, pohl.orgány a pohl.žlázami, dále druhotnými vnějšími znaky a rozdíly v sociálně osvojených postojích a chování, příp.dalšími psych.rysy“* (cit.dle: Hartl,1994,str.147)

³ Velmi podobné tvrzení nám přináší i významná socioložka **Ann Oakleyová**, která uvádí: *„Pohlaví“ je biologický termín, „gender“ je pojem psychologickokulturní. Selský rozum naznačuje,že jde o dva způsoby pohledu na tutéž věc a že člověk, který patří, řekněme k ženskému pohlaví, bude automaticky patřit k odpovídajícímu ženskému genderu. Skutečnost je však jiná. Být mužem nebo ženou, chlapcem nebo dívkou, je stejně záležitostí oblečení, gestikulace, povolání, sociální sítě a osobnosti jako záležitostí podoby genitálií.“*(cit.dle: Oakleyová,2000,str.121)

1.2 Teorie genderu

1.2.1 Biologické teorie

Pokud se zaměříme na gender z pohledu biologických teorií, dozvíme se, že tyto teorie *předpokládají vrozené rozdíly mezi ženami a muži*. Za základ této rozdílnosti považují fyzické znaky, jako jsou např. *ženské a mužské hormony a jejich produkce či stavba těla obecně*. Za významnou biologickou teorií je považována *evoluční teorie*, která svou pozornost zaměřuje především na *pohlavní rozdíly ve výběru partnera* a také na *pohlavní rozdíly v sexuální chování*. Podle Lippy (2009) preferují muži u svých partnerek především mládí a krásu, zatímco ženy si vybírají muže podle jejich statusu a finančních zdrojů. Především u mužů časté předvádění své moci, statusu a dovedností můžeme podle této teorie chápat jako strategii, kterou muži používají pro získávání partnerek.

1.2.2 Teorie sociálního učení

Podle výše uvedených biologických teorií jsou některé pohlavní rozdíly vrozené. Na rozdíl od těchto teorií považují **teorie sociálního učení** tyto *pohlavní rozdíly za naučené*. K učení se těmito rozdíly dochází pomocí *klasického podmiňování*⁴, *operativního podmiňování*⁵ a *napodobování*. Právě poslední zmíněný typ učení, tedy učení se napodobováním ostatních, je považován za velmi významný zejména pro rodiče dětí. Výzkumy z celého světa nám totiž dokazují, že děti ze všeho nejvíce napodobují právě své rodiče, protože je považují za lidi mocné, starostlivé a samotné dítě nejvíce odměňující (Lippa, 2009).

Jak uvádí socioložka Ann Oakleyová (2000), dítě se chce svému rodiči podobat a to ho motivuje, aby se začalo chovat stejně jako on. Dítě se začíná zařazovat ke stejnému genderu jako rodič, a tím se zprvu nevědomě a později vědomě začíná chovat jako rodič.

⁴ **Klasické podmiňování** je takový druh učení, „k němuž dochází tehdy, když se původně neutrálně podmíněný podnět (např. zvonek) opakovaně spojí s druhým, nepodmíněným podnětem (např. jídlo). Nepodmíněný podnět (jídlo) vyvolá automaticky reakci (slinění), zatímco podmíněný podnět (zvonek před tím, než proběhne učení) žádnou reakci nevyvolá.“ (cit.dle: Lippa, 2009, str. 154)

⁵ **Operativní podmiňování** je takový druh učení, k němuž dochází, když se chování jedince vytváří na základě odměn a trestů. (Lippa, 2009).

1.2.3 Sociálně psychologické teorie

Podle této teorie je za hlavní příčinu našeho chování považováno **aktuální sociální prostředí**. Nermalou roli hrají také **genderové stereotypy**, což jsou „*názory založené na pravděpodobnosti, které zastáváme o daných skupinách lidí*“ (cit.dle: Lippa, 2009, str.162).

Podle Alice Eaglové (in Lippa, 2009) vznikají genderové stereotypy na základě odlišných sociálních rolí u mužů a žen, neboť ve společnosti bývají ženy odpovědnější za výchovu dětí, práce v domácnosti a muži bývají naopak v moderních společnostech odpovědní za přísun finančních zdrojů pro rodinu.

1.3. Socializace genderu

Jak je nám již známo z teorie sociálního učení, dítě se učí v procesu *socializace* určitému chování a na toto chování dostává od ostatních zpětnou vazbu. Procesy, které při socializaci genderu na základě diferenciacce pohlaví probíhají a ovlivňují tak genderovou identitu dětí, rozdělila Ruth Hartleová (in Oakleyová, 2000) do čtyř základních typů :

1) **Proces manipulace** – např. *matka obléká dceru do dívčích šatů a říká jí přitom, jak moc jí to sluší*. Dle Hartlové má tato manipulace trvalý efekt, neboť dítě pomocí tohoto formování přebírá matčin pohled na sebe sama.

2) **Proces systematického směřování pozornosti dítěte na specifické předměty** – např. *rozlišování hraček podle pohlaví*. Rodiče často podsouvají dívkám na hraní *panenky, dětské nádobíčko* apod., kdežto chlapcům *auta, dětské nářadí a stavebnice*. Pokud si dítě chce hrát s hračkou „určenou“ pro druhé pohlaví, bývá mu tato „nevhodná“ volba naznačena.

3) **Proces verbálního pojmenování**, které je opět pohlavně podmíněno- např. věty typu „*Ty jsi ale zlobivý kluk.*“, „*Ty jsi ale hodná holčička.*“ Výzkumy Hartleové potvrzují, že věty tohoto typu posilují u dítěte vlastní identitu, dítě v sobě vidí ženu či muže a s pohlavím se identifikuje.

4) **Aktivita** – V tomto posledním procesu se dívky i chlapci již od narození potkávají s tradičními ženskými a mužskými činnostmi, a to nejen v domácnosti. Na základě provedených výzkumů bylo zjištěno, že např. americké matky rozdělují domácí práce podle toho, zda je uloží svému synovi nebo své dceři. Dívky tak dostávají za úkol např. *prostržit stůl* či *umýt nádobí* a chlapci *vynášejí koše* nebo *skládají uhlí*.

1.4. Pohlavní rozdíly

Vědci pro zkoumání pohlavních rozdílů u mužů a žen využívají metodu metaanalýzy, která přináší srovnání mnoha studií. Na základě provedených metaanalýz tak můžeme vyzorovat **pohlavní rozdíly** především v oblastech **osobnosti, neverbálního chování a prožívání emocí**.

1.4.1 Rozdíly v osobnosti

Osobnostní vlastnosti⁶ jsou jednou z oblastí, kde můžeme dle provedených metaanalýz vyzorovat značné rozdíly u obou pohlaví. Záslouhou těchto osobnostních vlastností bývá lidské chování stabilní nejen v různých situacích, ale také v průběhu času. Lippa (2009) jako příklad uvádí extrovertní osobu, která se podle něj bude chovat extrovertně v mnoha různých situacích, např. *v práci, doma i na večírcích*.

Mnoho odborníků zabývajících se psychologií osobnosti se shoduje v tom, že lidskou osobnost můžeme popsat pomocí **5 základních vlastností**. Tyto základní dimenze lidské osobnosti jsou nazývány **Velkou pětkou (Big five)** a patří mezi ně:

- ❖ Extroverze
- ❖ Příjemnost
- ❖ Svědomitost
- ❖ Neuroticismus
- ❖ Otevřenost ke zkušenosti

⁶ Dle Fundera můžeme osobnostní vlastnosti definovat jako: „*vnitřní faktory, částečně určené zkušeností a částečně dědičností a fyziologií, které u daného jedince způsobují charakteristické vzorce myšlení, pocitů a chování.*“ (cit.dle: Lippa, 2009, str.35)

Jednotlivé charakteristiky vlastností Velké pětky, které Lippa(2009) popisuje, shrnuje následující tabulka:

Vlastnost	Stupeň intenzity	Charakteristika
extroverze	vysoký	<i>lidé energičtí, společenší, spontánní, odvážní, bezstarostní</i>
	nízký	<i>lidé uzavření, osamělí, nespolečenší, bojácní,</i>
příjemnost	vysoký	<i>lidé přátelští, vřelí, laskaví, slušní, dobře vychovaní</i>
	nízký	<i>lidé nepřátelští, chladní, podráždění, nekamarádští, mstiví</i>
svědomitost	vysoký	<i>lidé odpovědní, vážní, pečliví, následující společenská pravidla a normy</i>
	nízký	<i>lidé nespolehliví, mající problémy s dodržováním společenských pravidel a norem</i>
neuroticismus	vysoký	<i>lidé nervózní, napjatí, trpící nízkým sebevědomím</i>
	nízký	<i>lidé klidní, vyrovnaní, sebevědomí</i>
otevřenost ke zkušenosti	vysoký	<i>lidé tvořiví, nápadití, zvědaví</i>
	Nízký	<i>lidé konzervativní, usedlí</i>

Tab. 1: Velká pětka

Psycholog Alan Feingold (in Lippa, 2009) provedl metaanalýzu, aby zjistil, zda se muži a ženy v osobnostních vlastnostech Velké pětky liší. Feingold vyzkoumal, že největší rozdíly můžeme sledovat v podfaktorech u extroverze a příjemnosti, přičemž z výsledků vyplynulo, že *muži jsou asertivnější než ženy a ženy jsou útlocitnější než muži.*

V roce 2001 se stejným problémem zabývala studie, kterou její autoři Costa, Terraciano a McCrae provedli na základě porovnání výsledků u více než 23 000 lidí z 26 různých kultur. Dle této studie můžeme u žen pozorovat vyšší stupeň neuroticismu a příjemnosti, kdežto u mužů pozorujeme vyšší stupeň extroverze, svědomitosti a otevřenosti. Tito autoři došli také k zajímavému zjištění, že mnohem větší rozdíly v osobnostních vlastnostech můžeme vypočítat spíše v ekonomicky vyspělých zemích, kde panují liberální genderové ideologie, než v ekonomicky méně vyspělých zemích, kde panují převážně tradiční **genderové**

role⁷. Toto zjištění si autoři vysvětlují tím, že v ekonomicky méně vyspělých zemích přisuzují ženy a muži jejich rozdílné chování silným genderovým rolím, kdežto u ekonomicky vyspělých států, kde nejsou genderové role tak silné, přisuzují ženy a muži své rozdílné chování právě osobnostním vlastnostem (Lippa, 2009).

1.4.2 Rozdíly v neverbálních chování

Jak je známo, lidé mezi sebou komunikují nejen **verbálně**, ale většinu informací si předávají především pomocí *gest*, *mimiky* apod., komunikují tedy **neverbálně**.

Mnoho psychologů se zabývalo rozdíly mezi ženami a muži právě v jejich neverbálním chování, a to nejen rozdíly v tom, jak se neverbálně projevují vůči ostatním, ale také především v tom, jak dokáží rozumět neverbálnímu chování druhých lidí. Známa psycholožka Judith Hallová (in Lippa, 2009) provedla řadu metaanalýz, v nichž došla k zajímavým výsledkům, které byli v roce 2000 aktualizovány a potvrzeny. Lippa (2009) uvádí, jak se tedy podle výzkumu Hallové liší muži a ženy v neverbálním chování :

- 67 % žen je lepších v pochopení neverbální informace
- 66 % žen se ve společnosti více usmívá
- 83 % mužů si udržuje větší osobní prostor
- 85 % mužů vykazuje expanzivnější pohyby a gesta
- 84 % žen více využívá mimiku

⁷ Koncept **genderových rolí** odkazuje na způsob chování, který se očekává od členů společnosti v souvislosti s jejich pohlavní příslušností (Renzetti, Curran, 2003).

1.4.3 Rozdíly v prožívání emocí

Výrazné pohlavní rozdíly můžeme u mužů a žen vyzorovat také v *prožívání emocí*. Lippa (2009) nám přináší zajímavé srovnání několika metaanalýz zabývajících se právě porovnáváním prožívání emocí u žen a mužů, jejichž nejvýraznější znaky jsou pro porovnání přehledně vypsány v následující tabulce:

ženy	Muži
○ Jsou otevřenější než muži	○ Jsou uzavřenější než ženy
○ Častěji vyjadřují negativní pocity, např. smutek a deprese	○ Častěji vyjadřují zlost
○ Své emoce ukazují více navenek	○ Své emoce zvnitřňují
○ Při hrozbě vyhledávají sociální podporu a projevují péči o ostatní	○ Na hrozbu častěji reagují ústupem či agresí
○ Mnohem častěji vyhledávají emocionální, sociální podporu	○ Při problémech dávají přednost přímému řešení problému nebo se problému zcela vyhnou

Tab. 2: Prožívání emocí

1.5 Gender a společnost

Ve společnosti panují nejen genderové stereotypy a předsudky, ale mnoho lidí si často ani neuvědomuje, jak výraznou roli při každodenní komunikaci hraje při utváření těchto stereotypů **jazyk**, kterým komunikují.

Jazyk je jako jeden z prostředků komunikace často opravdu plný jazykových stereotypů, aniž by si to mluvčí uvědomovali. Jedním z největších problémů u nás je tzv. **generické maskulinum**. Generické maskulinum je: „*způsob označování osob, kdy se má za to, že mužský jazykový tvar dokáže rovnocenně zastupovat muže a ženy (student, vědec apod.)*“ (cit.dle: Valdrová, 2006).

Z historického hlediska tomu tak opravdu bylo, protože pozice, kde se užívá generického maskulina byli výlučně mužské pozice a ženy se v nich téměř nevyskytovaly. S postupnou emancipací žen se ovšem poměry v zastoupení mužů a žen v těchto pozicích výrazně změnily, problém generického maskulina vyřešen ovšem nebyl, a tak i nadále nejčastěji používáme slovní spojení s všeobecnými pojmy pro označení obou pohlaví, např. *žáci, studenti, učitelé, právníci, ekonomové, politici*.

Zajímavý výzkum provedla Valdrová (2006), která z dotazníku, kde měli žáci novým filmovým postavám přiřadit jména a příjmení, zjistila, že mužský jazykový tvar zkoumaným žákům podvědomě vnucuje obraz muže. Druhému zkoumanému vzorku byly nabídnuty ženské i mužské tvary a počet mužských příjmení tak u chlapců klesl na 59,8 % a u dívek na 43,5 %.

Jedním z nejvýraznějších zdrojů genderových předsudků volně plynoucích do společnosti jsou však **média**. Je známo, že média jako jsou televize, *internet, tiskoviny a reklamy* utvářejí každodenní obraz o naší společnosti. Dle Valdrové formují náš obraz o ženství a mužství obecně - „*Média jsou fenoménem, formujícím ženství, mužství i kulturu vztahů mezi pohlavími.*“ (cit.dle: Valdrová, 2006, str.80). Média tak každodenně tvoří obraz genderových rolí ve společnosti, a to téměř bez omezení.

1.6 Gender a škola

Je všeobecně známo, že výchova je nejdůležitější součástí rozvoje osobnosti, ať už se jedná o výchovu v rodině či ve škole. Z četných výzkumů vyplývá, že již od narození probíhá odlišná výchova u chlapců a dívek, počínajíc od výběru barvy novorozenecké pokrývky v nemocnicích, přes výběr hraček a vhodných volnočasových aktivit.

Ve škole je osobnost jedince formována velmi výrazným způsobem, neboť dítě zde tráví podstatnou část svého času. Na utváření genderové identity má vliv nejen samotné školní prostředí (např. *chlapecké a dívčí šatny na tělesnou výchovu*), nabídka studijních programů (např. *pro dívky pěstitelské práce a pro chlapce práce v dílnách*), ale také samotné setkávání s vrstevníky a komunikace s vyučujícími.

Jedním z důležitých aspektů při vyučování je samotná **komunikace mezi vyučujícími a žáky**. Podle Jarkovské (in Smetáčková, 2007) se učitelé často domnívají, že ve výuce nedělají rozdíly mezi děvčaty a chlapci a jednají s nimi naprosto stejně, čtené výzkumy ovšem tato tvrzení vyvracejí. Nejen, že učitelé hojně používají generického maskulina při oslovování dívek a chlapců souhrnným názvem „*žáci*“, což může u dívek vést k pocitu opomíjenosti, ale výzkumy navíc prokázaly, že učitelky i učitelé se při výuce častěji věnují chlapcům než dívkám, více je vyvolávají a zároveň jim nechávají i delší čas na odpověď.

Ve vyučování jsou žákům pro získávání nových informací určeny **učebnice**, které obsahují nejdůležitější shrnující poznatky z daného předmětu. Vzhledem k tomu, že učebnice dříve bývali často genderově nekorektní, stala se od roku 2004 jejich **genderová korektnost** jednou z podmínek pro získání schvalovací doložky MŠMT. Do této doby se v učebnicích totiž opravdu velmi hojně objevovaly genderově stereotypní ilustrace, situační úkoly i genderově nekorektní výrazy pro oslovování žáků, což vedlo k posilování genderových stereotypů. Pro porovnání starších učebnic, u kterých ještě nebyla genderová korektnost nutná ke schválení MŠMT, existuje příručka, kterou se svými kolegyněmi sestavila dr. Valdřová.⁸

⁸ Tato příručka s názvem „Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic“ je volně k dispozici na adrese:
http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=15&kod_kurzu=kat_ger_6109

2. KOMUNIKACE

2.1 Pojem komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského slova *communicare*, což můžeme přeložit jako informovat, oznamovat, radit se s někým. Ve slovnících cizích slov najdeme pojem komunikace například jako *přenos, sdělování, či výměnu informací*.⁹ Podle Vybírala (2005) například komunikujeme, i když výměně slov pouze přihlížíme.

Gavora (2005) ve své publikaci poukazuje na 3 základní vymezení komunikace. Komunikaci podle něj můžeme označit jako **dorozumívání**, neboli snahu se s ostatními porozumět, vzájemně se pochopit. Dále můžeme komunikaci charakterizovat jako **sdělování**, a to ve smyslu informování, podávání poznatků. Třetím vymezením je komunikace pojímána jako **výměna informací** mezi lidmi. Komunikace se vyznačuje tedy především obousměrností, kdy informace směřuje nejen od jednoho partnera k druhému, ale i naopak. Komunikace nám umožňuje vzájemnou interakci, tedy vzájemné působení či ovlivňování.

2.2 Teorie komunikace

Dle Gavory (2005) měly na rozvoj teorie komunikace zásadní vliv následující tři přístupy:

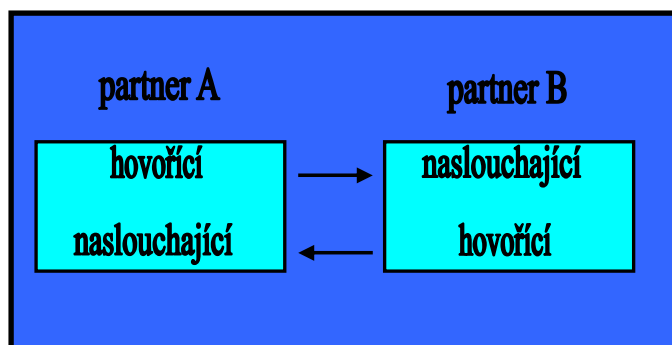
- teorie informace,
- teorie sociální komunikace
- etnografie komunikace.

Nejprve si rozebereme *teorii informace*. Tato teorie se zabývá tím, co je to vlastně informace: Informace je jakýkoliv údaj, který se přenáší komunikací, je tedy obsahem komunikace. Teorie informace používá základní pojmy jako jsou *vysílač* neboli *kodér*, *komunikační kanál* či *přijímač* neboli *dekodér*. Vysílač je zdrojem informací, které se přenášejí komunikačním kanálem až k přijímači. V tomto přenosu informací je důležité podání *zpětné vazby* o tom, že k přenosu informace došlo. Významným pojmem této teorie je nadbytečnost informací – tzv. *redundance*, kdy se při komunikaci používá více informací, než je nutné. Redundance proto můžete být zátěžovým faktorem např. u technických zařízení, ale naopak v mezilidské komunikaci může být užitečná, a to především pro možnost

⁹ Viz. abz.cz

lepšího vzájemného porozumění. Pro vzájemné porozumění je také důležitá především zpětná vazba. Zpětnou vazbu využíváme i ve škole velmi často. Potřebují ji nejen žáci, aby věděli, zda postupují a učí se správně, ale také učitelé, neboť musí vědět, zda jim žáci rozumí a v učení se orientují (Gavora, 2005).

Další velmi významnou teorií komunikace je *teorie sociální komunikace*.¹⁰ Tato teorie popisuje komunikaci mezi lidmi – tzv. *interpersonální komunikaci*. Zkoumá vlivy přijímaných informací na člověka, na jeho postoje, názory či chování a dále také různé faktory, které komunikaci mezi lidmi ovlivňují. Významným faktorem, který působí na komunikaci je fyzické prostředí. Prostor ovlivňuje jak způsob a frekvenci komunikace, tak často i obsah samotného sdělení. Zcela odlišný charakter může mít komunikace mezi lidmi doma, ve škole či na úřadě. Podle toho, zda se komunikace odehrává tváří v tvář či nikoliv, rozeznáváme komunikaci **přímou** a nebo **zprostředkovanou**. O zprostředkovanou komunikaci se jedná v tom případě, pokud komunikující spojuje nějaké médium, které umožňuje přenos informací - jako je např. *mobilní telefon*. Teorie sociální komunikace nazývá komunikující **partnery**. Tito partneři se střídají v rozhovoru tak, že nejprve jeden hovoří a druhý mu naslouchá, poté se role partnerů vymění (Gavora, 2005)



Obr. 1: Střídání činností partnerů v komunikaci

Důležitým pojmem této teorie je také **role** komunikujících. „*Společenská role je definována jako způsob chování osoby v určitém sociálním postavení.*“ (cit.dle: Gavora, 2005, str.16). Každá role vyžaduje jiný způsob chování a vystupování. Typické jsou role: *učitel a žák, podřízený a nadřízený, dítě a dospělí*. Pokud se zaměříme na roli učitele, tak jí můžeme podle Gavory (2005) rozdělit na

¹⁰ Teorií sociální komunikace se zabývá také M.Nakonečný, podle kterého jde v sociální komunikaci především o sdělování významů pomocí symbolů : „*Lidská komunikace je proces tvoření významů mezi dvěma nebo více lidmi a symbol může být definován jako něco, co je považováno za reprezentaci něčeho jiného.*“ (cit.dle:Nakonečný, 2009, str.296)

velké množství dalších rolí :

Např.:

- Učitel jako odborník na učivo
- Učitel jako pomocník při učení
- Učitel jako poradce
- Učitel jako autorita apod.

U žáků existuje rozdělení rolí, na role tzv. **speciální**, mezi které podle Gavory (2005) patří : *premiant, iniciátor, samaritán, diverzant* či *šašek třídy*.

Třetím přístupem je *etnografický pohled* na komunikaci. **Etnografie** je vědní disciplína, která se zabývá hmotnou a duchovní kulturou skupin a národů, soustřeďuje se na popis každodenního života lidí a jejich chování v určitých rolích. Klíčovým pojmem této vědní disciplíny je **kultura**¹¹, a to kultura ve smyslu sociálních norem a chování lidí v každodenních situacích. V rámci kultury můžeme rozlišovat velké množství tzv. **subkultur** – např. *subkulturu školy, žáků, učitelů* apod. A právě touto oblastí se při svém zkoumání zabývá školní etnografie. **Školní etnografie** zkoumá normy a způsoby chování, které žáci a učitelé používají ve školním prostředí. Naše jazykové chování v přirozených situacích zkoumá etnografie komunikace. **Etnografie komunikace** zkoumá **komunikační kompetence**, což jsou *nepsaná pravidla používání jazyka*. Tato nepsaná pravidla nám napovídají, co a jakým způsobem můžeme v dané komunikační situaci sdělit a co nikoliv (Gavora,2005).

¹¹ Podle Murphyho můžeme kulturu definovat následovně: „ *Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.*“ (cit dle: Murphy, 1999, str.32)

2.3 Komunikace ve vyučovacím procesu

V běžném životě rozeznáváme dva druhy komunikace, mezi které patří **komunikace verbální** (pomocí slov) a **komunikace nonverbální** (mimoslovní). Tyto dva druhy komunikace rozpoznáváme i při komunikaci ve vyučování, a to jak při komunikaci mezi učitelem a žáky, tak i mezi žáky navzájem.

2.3.1 Komunikace verbální

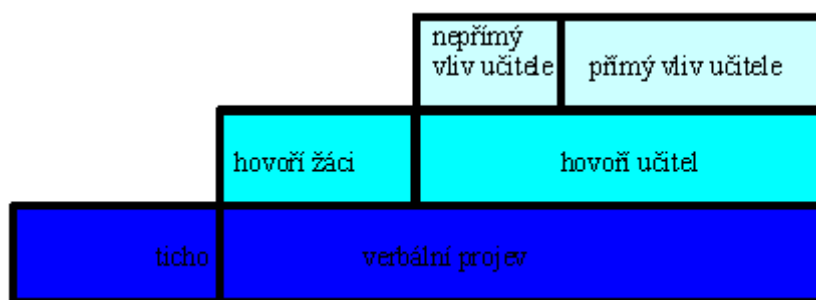
Jazyk je prostředkem komunikace, umožňuje nám sociální, kulturní i technický rozvoj. Ve škole je základním prvkem pro ústní a písemnou komunikaci. Pro společné porozumění si učitelé a žáci vytváří *společnou interpretaci dění*, chápou svoje jednání a činy, rozumí probíhajícími situacím. Reagují na sebe navzájem. Aby bylo dosaženo komunikačního záměru, používá se při komunikaci nejen ve škole velká škála **komunikačních funkcí**, jako jsou např. *pozdravení, pozvání, navrhování, doporučování, zeptání se, přikazování, vysvětlování, řízení, varování, schvalování, pochvala, kritika* (Gavora, 2005).

Dítě se při vstupu do školy začíná učit tzv. **jazyku školy**, což je specifický kód typický právě pro komunikaci ve školním vyučování. Aby dítě správně pochopilo a interpretovalo dění ve škole, musí si osvojit jazyk školy, který je součástí **kultury školy**, *tedy systému norem a pravidel chování*. Jazyk učiva bývá do jisté míry orientován informačně, slouží tedy především k věcné komunikaci. Skrze věcnou komunikaci vyjadřujeme hlavně komunikační funkce, např. pojmenování, definování, popis apod. Další specifičností jazyka školy je jeho abstraktní orientace. Žáci se učí všeobecně platným pojmům, pravidlům a poznatkům a osvojují si tak odbornou terminologii jednotlivých oblastí učiva. Škola by měla také kultivovat spisovný jazyk žáka. Žáci se nově učí vyjadřovat také pomocí písemného vyjadřování. Psané texty a učebnice pro ně bývají největším zdrojem informací (Gavora, 2005).

Verbální komunikace mezi učitelem a žáky, nebo mezi žáky navzájem, probíhá ve škole buď ve formě dialogu nebo monologu. **Monologem** je označován *souvislý projev jednoho člověka*, zatímco **dialog** je charakteristický *vzájemnou komunikací dvou nebo více lidí*. Ve vyučování můžeme monolog vypořádat při vysvětlování učiva učitelem, nebo při delší odpovědi žáka, či při vyprávění a referátu. Monologický projev může být *předem připravený*, zde se jedná např. o *referát* nebo *přednášku*, často bývá čten. Existuje samozřejmě i

monolog *nepřipravený*, který je spontánní, živější. Pro situace ve třídě je typické, že se monolog s dialogem střídají. Po monologu učitele následují otázky na žáky, kteří učiteli odpovídají a tím vzniká dialog. U dialogu musí být dodržovány určité zásady, pro správné plynutí komunikace. Musí být dodrženo *střídání replik*, neboli projevů jednotlivých partnerů dialogu. Dále se musí během celého dialogu *střídat role hovořícího a naslouchajícího*, kde naslouchající aktivně dává najevo, že hovořícího poslouchá, a to jak při vzájemném dialogu žáků, tak při dialogu mezi učitelem a žákem (Gavora, 2005).

Výzkumy po celém světě dokazují, že proporce verbálního projevu žáků a učitelů ve třídě jsou výrazně odlišné. Celková délka verbálního projevu učitele při výuce výrazně převyšuje délku verbálního projevu jeho žáků. Ned Flanders (in Gavora, 2005) zkoumal tyto proporce v tradiční škole a přišel se zajímavým zjištěním, které nazval „**zákon dvou třetin**“:



Obr. 2: Flandersův zákon dvou třetin

Dle Gavory (2005) nám tento Flandersův „zákon dvou třetin“ ukazuje, že verbální projev zabírá dvě třetiny času průměrné vyučovací hodiny, z toho dvě třetiny hovoří učitel a jednu třetinu žáci. A z těchto dvou třetin verbálního projevu učitele působí na žáky dvě třetiny času jeho **přímý vliv** (*vysvětlování učiva, pokyny, příkazy*) a jednu třetinu **vliv nepřímý** (*pochvala, povzbuzení, motivace*)

Gavora (2005) také poukazuje na fakt, že při verbální komunikaci ve třídě není důležitá pouze proporce verbálního projevu žáků a učitele, ale také především délka replik. **Délka replik** se vyjadřuje počtem slov v dané replice. Délka replik žáků v tradičním vyučování je ovšem průměrně mnohem kratší, než délka replik u učitele. Žáci se často na dlouhé, rozvinuté otázky učitelů vyjadřují jen velmi stručně, nepokouší se nijak výrazně verbálně rozvíjet své myšlenky, často používají pouze jednoslovné odpovědi.

I.Konečná (in Gavora, 2005) při svém výzkumu délky replik žáků na 1. a

2. stupni ZŠ došla ke zjištění, že při verbálním projevu žáků ZŠ dominují velmi krátké repliky (o maximálním počtu pěti slov), a naopak repliky delší (nad 10 slov) pokrývají pouze 10% verbálního projevu žáka.

Tato zjištění může působit jako alarmující, ale nemělo by se dle Gavory (2005) zapomínat také na důležitost intrakomunikace ve vyučování, tedy na dobu, kdy žák sám uvažuje nad daným problémem či otázkou bez doprovodu mluveného projevu. Žáci navíc při vyučování často komunikují písemně, a tak mají prostor se dostatečně písemně verbálně vyjádřit. Tímto způsobem se do určité míry kompenzují situace, kdy se žáci nemohou vyjadřovat ústně.

2.3.2 Komunikace nonverbální

Dle Watzlawicka (1999) má veškeré naše chování význam sdělení, tzn. že je komunikací, a pokud budeme vycházet z tohoto předpokladu dojdeme ke zjištění, že ať se jakkoliv snažíme, nemůžeme nekomunikovat. Ať už mluvíme, či mlčíme, vždy tím dáváme najevo nějaké sdělení. Pro tento typ komunikace, kdy nepoužíváme k dorozumívání významy slov a zaměřujeme se tedy pouze na nonverbální (mimoslovní) prostředky, používáme název komunikace nonverbální. U této nonverbální komunikace dle Gavory (2005) rozdělujeme nonverbální prostředky na *paralingvistické* a *extralingvistické*.

Do paralingvistických prostředků zahrnujeme:

- hlasitost řeči
- rychlost řeči
- pauzy v řeči
- zabarvení hlasu

Mezi extralingvistické prostředky patří veškeré prostředky komunikace, které nevyjadřujeme hlasem, jsou to např.:

- mimika (výrazy tváře)
- gestika (pohyby rukou)
- haptika (kontakt hmatem)
- posturika (postoj těla)
- proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími)

Prostřednictvím nonverbální komunikace můžeme dávat najevo své *pocity*, *radost*, *spokojenost*, nebo naopak *hněv* či *nesympatie*. Tyto **nonverbální signály** může ve třídě přenášet nejen učitel na žáky, ale také žáci na učitele nebo na sebe navzájem. Většinu nonverbálních signálů se dítě učí v rámci **socializace**, tedy začleňování se do společnosti, a proto mohou ze začátku vznikat ve třídě menší komplikace, když se neshodují nonverbální způsoby vyjadřování u žáků z odlišných kultur. Stejně rozdíly, jaké jsou u vyjadřování mezi různými kulturami, mohou existovat také mezi generacemi. Mladí mohou používat jiná gesta, než generace starší. Rozdíly v nonverbální komunikaci existují i u jednotlivých žáků, každý má svůj *osobitý nonverbální styl* (Gavora, 2005).

Podle Vybírala (2005) můžeme nonverbálními prostředky vyjádřit sedm základních emocí, a to zcela čitelně. Mezi těchto sedm základních emocí řadí *šťěstí, překvapení, smutek, strach, hněv, znechucenost a zájem*. Tyto základní emoce můžeme dokonce rozeznat pouze z obličejových zón :

„v 79 % stačí vidět čelo osoby a obočí, abychom poznali překvapení; v 67 % odpozorujeme pouze z očí strach a smutek; v 98 % případů stačí vidět dolní část obličeje, abychom správně rozeznali štěstí.“ (cit.dle: Vybíral, 2005, str.95)

Nonverbální komunikaci často používáme ve spojení s verbální, a to dvěma různými způsoby: Za prvé může nonverbální složka posilovat verbálně vyjádřené významy, např. souhlas zdůrazníme kývnutím apod. Za druhé můžeme nonverbální složkou vyjádřit opačný význam řečeného, tento jev nazýváme **dvojitou vazbou**.¹²

Nonverbální signály jsou ovšem často dostatečně srozumitelné, a tak nemusí být doprovázeny verbální složkou a vystupují samostatně. Dle Gavory (2005) se dělí prostředky nonverbální komunikace na dvě velké skupiny, a to na paralingvistické a extralingvistické prostředky.

Do **paralingvistických** prostředků zahrnujeme např. hlasitost řeči. Změna hlasitosti je pro učitele výrazným prostředkem pro sdělování důležitých informací. **Silný hlas** může také poukazovat na *dominanci* učitele ve třídě, kdežto **tichý hlas**, který se projevuje především u začínajících učitelů, může poukazovat na *trému, strach či nedůvěru* ve svou vlastní osobu. Dalším paralingvistickým prostředkem je **pauza**, neboli přestávka v řeči. Gavora (2005) rozlišuje pauzy na pauzu *fyzilogickou*, která slouží k nádechu a na pauzu *logickou*, která rozčleňuje danou výpověď. Pauzy jsou důležité pro srozumitelnost projevu. Kromě výše zmíněných patří do paralingvistických prostředků ještě **rychlost řeči**, neboť změna tempa je důležitým komunikačním nástrojem, dále **slovní důraz** a **barva hlasu**.

¹² V odborné literatuře se běžně setkáváme s tímto pojmem i pod názvem **dvojná vazba**.

Mezi **extralingvistické** prostředky zařazujeme především **gestikulaci**. Gestikulací se rozumí pohyb paží a v některých případech pohyb hlavy. Podle Gavory (2005) existují různé druhy gest, díky kterým komunikujeme:

- Gesta akcentační, která nenesou žádný vlastní význam a nevyskytují se samostatně bez verbální komunikace
- Gesta-emblémy, ta mají svůj vlastní význam, jsou zažitá a člověk jim rozumí, aniž by byla doprovázena slovy. Do této kategorie patří např. přiložený ukazováček k ústům, který znamená ticho.
- Gesta ikonografická, ta používáme pro znázornění určitých jevů, dějů a činností. Tato gesta nejsou konvenční, ale jejich významům dobře rozumíme.

Jedním z nejdůležitějších nonverbálních prostředků k vyjadřování pocitů je **mimika**, tedy pohyb svalů tváře. Mimikou můžeme vyjadřovat jak **pocity pozitivní** (např. *úsměv*), tak i **pocity negativní** (např. *grimasa*). K dalším nonverbálním prostředkům komunikace nepatří pouze *pohled*, *dotyk* či *vzhled*, ale také především *poloha a držení těla a vzdálenost mezi komunikujícími*. Správným držení těla se zabývá **posturologie**, která zkoumá to, v jakých polohách a postojích můžeme komunikovat. Vzdáleností mezi komunikujícími se zabývá **proxemika**. Tato disciplína, jejímž průkopníkem byl americký antropolog Edward T.Hall, zkoumá, jaké vzdálenosti mezi komunikujícími je třeba dodržet při různých komunikačních situacích. Důležitost klade na dodržování **osobního prostoru**, což je zóna okolo člověka, v níž se jedinec cítí dobře. Velikost tohoto osobního prostoru je individuální.¹³

Narušení osobního prostoru může vést podle Gavory (2005) k *nervozitě* nebo *dokonce útoku*. Učitel by měl tento osobní prostor u žáků dodržovat a vzdálenost od žáků by měl měnit podle toho, zda vykládá novou látku, chválí konkrétního žáka, apod.

¹³ Pease (2001) rozlišuje 4 základní druhy prostoru: 1. Intimní prostor (15-45 cm), jehož dodržování je nejdůležitější. Mohou do něj vstoupit pouze nejbližší osoby. 2. Osobní prostor (46-120 cm), jehož vzdálenost udržují lidé především při přátelských setkáních. 3. Společenský prostor (1,2-3,6 m), jehož vzdálenost dodržujeme při setkání s cizími lidmi. 4. Veřejný prostor (3,6 m a více), který zahrnuje komunikaci k větší skupině lidí.

2.3.3 Komunikace ve třídě

Komunikace ve třídě zahrnuje nejen **komunikaci ústní** (*mezi žáky či učitelem a žáky*), ale také **písemnou** (*komunikace učitele či autora učebnic, encyklopedií, příruček a časopisů se žáky*) a **zvukovou** (*komunikace pomocí technických zařízení, mezi které patří např. video, televize, CD nosiče a počítačové programy*). Tento typ komunikace má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v běžných životních situacích. Tyto odlišnosti jsou dány především vztahy mezi učitelem a žáky, jejich rolí a cíly v komunikaci. Pro upřesnění těchto zvláštností dle Gavory (2005) rozlišujeme

4 aspekty komunikace ve třídě :

- komunikace a vyučování
- vztahy mezi komunikujícími
- skryté kurikulum
- sociální konstrukce života ve třídě

2.3.3.1 Komunikace a vyučování

Žáci a učitelé používají k vyjadřování prostředky jazykové i nejazykové (*gesta, mimika, pohyby*). Veškeré postoje, názory či přání, které takto vyjadřují, souhrnně nazýváme informacemi. Předáváním těchto informací vzniká ve třídě komunikace., *Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka.*“ (cit.dle: Gavora, 2005, str.25)

Pomocí komunikace přináší učitel do výuky obsah vyučování a realizuje tím výchovně vzdělávací cíle. Výchovně vzdělávacími cíly se rozumí soubor požadavků na vlastnosti a schopnosti, kterých má žák při vyučování dosáhnout. Mezi tyto vlastnosti patří např. žákovy postoje, zájmy, schopnosti, dovednosti, vědomosti. Při vyučování používá učitel tzv. komunikační záměry, neboli zvažuje, co, jak a komu má v daný moment vyjádřit a co nikoliv (Gavora,2005).

2.3.3.2 Vztahy mezi komunikujícími

Jako nástroj pro realizaci a rozvoj vztahů ve třídě používáme komunikaci. Komunikace ve třídě nám tedy umožňuje jak *zrod, tak i samotné zrání, rozvíjení a dokonce i přeměnu vztahů mezi žáky a učiteli*. Pro zkoumání vztahů ve třídě můžeme tyto vztahy podle Gavory (2005) rozdělit do dvou rovin. Do první roviny zahrnujeme rozdělení vztahů na vztahy symetrické a asymetrické, do druhé roviny zahrnujeme **vztahy preferenční**. Mezi vztahy **asymetrické** patří následující vztahy: *učitel–žák, učitel–skupina žáků a učitel–třída*. Asymetrie těchto vztahů je dána tím, že učitel má při komunikaci se žáky *nadřazené postavení*. Učitel může rozhodovat o mnohých otázkách při komunikaci – např. kdo a s kým bude komunikovat, o jakém tématu, v jakém časovém rozpětí, či zda uvedené postoje, názory a závěry jsou správné či nikoliv. Vztahy **symetrické** se naopak vyznačují *rovnocenností* komunikujících partnerů. Patří sem tyto vztahy mezi žáky: *žák–žák, žák–skupina žáků, žák–třída, skupina žáků–skupina žáků, skupina žáků–třída*. Žáci mají v komunikaci stejná práva a stejné možnosti. Druhá rovina zahrnuje vztahy **preferenční**. Tyto vztahy se vyznačují *upřednostňováním* jedné osoby a *ignorováním* osob ostatních. Učitel si sám volí partnera pro komunikaci na dané téma, preferuje ho. Vztahy mezi komunikujícími se ukazují nejen na výběru partnera, ale také např. na *tématu*, o kterém spolu hovoří, na *tónu hlasu* při komunikaci, či na samotném *sebepojetí* žáka. Při komunikaci proto můžeme vypořádat nejen sociální, ale také osobní vztahy mezi komunikujícími partnery. Souhrn všech těchto vztahů při komunikaci ve třídě se nazývá **klima třídy** ¹⁴.

¹⁴ Studiem klimatu třídy se ve své publikaci zabýval také Chris Kyriacou, který za optimální klima třídy považuje takové klima, které můžeme chápat jako: „*cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek*.“ (cit. dle:Kyriacou, 1996, str.79)

2.3.3.3 Skryté kurikulum

Skryté kurikulum¹⁵ označuje situace a dění ve třídě, které nejsou v učebních osnovách. Jedná se o *nepsané prvky sociálního chování ve třídě*, mezi které patří např. *pravidla o rozdělení moci ve třídě, o pohybu ve škole, o zasedacím pořádku, o tom kdy se mají žáci hlásit, nebo pocity žáků a učitelů a jejich vzájemné vztahy*. Tyto prvky si většina zúčastněných často ani neuvědomuje, ovšem jejich působení na psychiku zúčastněných osob je veliké. Skryté kurikulum se realizuje prostřednictvím verbální i nonverbální komunikaci mezi žáky a učitelem i mezi žáky navzájem (Gavora, 2005).

2.3.3.4 Sociální konstrukce života ve třídě

Učitel a žáci spolu ve třídě během školního roku tráví velké množství času, během kterého se pokouší o vzájemné porozumění si, učí se společně žít. Učí se rozumět významům chování, jednání i řeči druhých. Učitel a žáci tedy společně *vytvářejí, konstruují vzájemné pochopení*. Vzájemného pochopení dosahují pomocí komunikace, a tak učitel i žáci během školního roku průběžně sledují komunikaci ve třídě, interpretují ji a podle toho poté jednají. Učitelé a žáci se postupně *naucí předvídat*, co mohou v určité situaci od ostatních očekávat, a podle toho také reagují. Tyto významy se ve třídě postupně stávají konvencí. Někteří učitelé mívají v komunikaci se žáky velmi *specifické konvence*, např. *gesta, signály, pokyny*, kterým zpočátku rozumí jen jeho stálí žáci, jen ti, kteří již jsou součástí života třídy. Pro nového žáka to může být zprvu nepochopitelné, ale brzy začne spolu s ostatními spolužáky těmito konvencím rozumět. Stejně tak může mít specifické konvence, kterým rozumí učitel až po delší době jejich vzájemného soužití, i samotný žák. Pochopení těchto konvencí pomáhá všem zúčastněným v dobré komunikaci.

¹⁵ Eva Walterová (in Kalhous, Obst, 2002) upozorňuje na rozlišení kurikula na **kurikulum formální** (*realizace projektovaného kurikula ve výuce a způsob kontroly a hodnocení výsledků výuky*), **kurikulum neformální** (*mimotřídní a mimoškolní aktivity, domácí příprava žáků na vyučování*) a **kurikulum skryté** (viz. výše) .

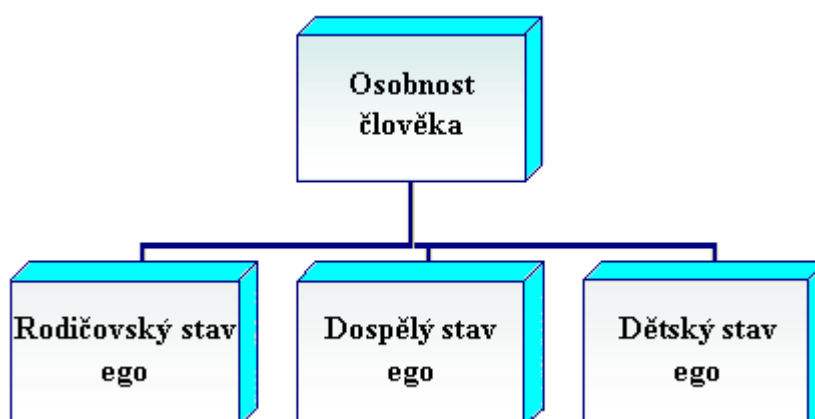
2.4 Komunikace dle transakční analýzy

Za zakladatele transakční analýzy je považován americký sociální psychiatr Eric Berne (in Vybíral, 2005), který mimo jiných tezí zdůrazňoval myšlenku, že lidé potřebují tzv. **pohlazení** (angl. *stroke*) a toto pohlazení si umějí navzájem rozdávat např. *pozdravem, úsměvem, podáním ruky, pochvalou*. Mezilidská komunikace je tedy podle něj přijímání a rozdávání těchto pohlazení.

Dle Berneho (1992) člověk disponuje **třemi stavy ega**, které se mohou projevat v jakémkoliv okamžiku a mohou plynule přecházet z jednoho stavu ega do druhého :

- „1) stav ego, který je odrazem stavů ego rodičovských osobností
- 2) stav ego, který nezávisle usiluje o objektivní hodnocení skutečnosti
- 3) stav ego, který představuje pozůstatky minulosti, stále aktivní já, jež bylo zafixováno v raném dětství.“ (cit.dle: Berne, 1992, str.22)

Podle Berneho tedy dochází v průběhu psychického vývoje osobnosti ke zvnitřnění nejen rodičovského způsobu chování, ale i dospělého a dětského způsobu chování. Podle této teorie můžeme sestavit tzv. strukturální diagram, který představuje komplexní osobnost člověka. Zahrnuje tedy všechny tři složky : rodičovský, dospělý i dětský stav ego.



Obr. 3: Strukturální diagram

Z těchto tří ego stavů komunikujeme nejen s druhými lidmi, ale i sami se sebou. Podle toho, jakým způsobem komunikujeme, jaká používáme *gesta, jak se u toho tváříme nebo jaký máme tón hlasu*, můžeme rozpoznat v jakém ego stavu se momentálně nacházíme. Mezi charakteristické znaky osoby, která se momentálně nachází v **rodičovském stavu ega**, podle Vybírala (2005) patří např. *soucitný*

pohled, ruce v bok, vztyčený ukazováček a u slovní zásoby jsou to např. kladně či záporně hodnotící výrazy. Ke znakům komunikujícího z dospělého ego stavu patří klidný a přirozený neverbální projev a často kladené otázky, či vyjadřování vlastních názorů. Pro dětský ego stav jsou charakteristické spíše nonverbální signály mezi které patří např. krčení rameny, klopení očí, okusování nehtů, provokování či chichotání (Vybíral, 2005).

Při vyučování by u učitele měly být rozpoznatelné znaky dospělého a rodičovského stavu ega, zatímco znaky dětského stavu ega by se měly projevovat co nejméně. Nejen pro udržení autority učitele ve třídě je potlačení vnějších znaků dětského stavu ega nutností. Znaky tohoto stavu ega mohou žáky upozornit na to, že se učitel cítí nejistý, nemá dostatečné sebevědomí, a mohou tak výrazně potlačit autoritu nejen u začínajících učitelů.

V Hennigově publikaci (Hennig, 2008) se dočítáme, že transakční analýza nám ukazuje, jak často se komunikace mezi lidmi odvíjí podle určitého **předem daného scénáře**. Klíčem k těmto scénářům jsou tzv. poselství, která jsme převzali od svých rodičů v podobě opakovaných vět či rčení. Tato poselství nás tak často přivádí k základní životní filozofii. V rámci těchto převzatých životních poselství můžeme najít čtyři základní životní postoje, které Harris (in Hennig, 2008) označuje jako „**existenční pozice**“:

- Já jsem OK, ty jsi OK
- Já jsem OK, ty nejsi OK
- Já nejsem OK, ty jsi OK
- Já nejsem OK, ty nejsi OK

Tyto základní pozice tvoří princip našeho myšlení, cítění, jednání a utváření mezilidských vztahů. Při posuzování těchto pozic vycházíme z toho, že dítě se narodí v první pozici, tj. **já jsem OK, ty jsi OK**, a dokud jsou plně naplňovány jeho potřeby, v této pozici setrvává. Pozice **já jsem OK, ty nejsi OK** se vytvoří pokud dítě prožívá své okolí jako *nepřátelské*. Třetí pozice, tj. **já nejsem OK, ty jsi OK**, je charakteristická tím, že dítě se cítí jako *méněcenné, bezmocné a závislé na ostatních*. Poslední pozice, tj. **já nejsem OK, ty nejsi OK**, se vytváří pokud je *péče o dítě zanedbaná*, dítě se necítí jako plnohodnotné a předem se vzdává naděje na vytvoření svého vlastního života.

Ernst (in Hennig, 2008, str.77) uspořádal tyto čtyři základní pozice do čtverce, do tzv. **OK-mřížky**, ve které připisuje těmto pozicím typické způsoby

reakcí při řešení problémů:

ty jsi o.k	
držet se zpátky, očekávat řešení od ostatních	být aktivně pozorný, zacházet s problémem konstruktivně
já nejsem o.k	já jsem o.k.
uvíznout, jednat destruktivně	chtít se jiných nebo problému zbavit
ty nejsi o.k	

Tab. 3: OK mřížka

U žáků můžeme vypořádat pojetí svého vlastního já, pojetí své vlastní osoby, právě na základě této OK-mřížky, díky které při řešení nějakého problému zjistíme, v jaké ze čtyř existenčních pozic se žák momentálně nachází. Nejlepší spolupráce bude pro učitele při jednání s žákem, který se nachází v pozici já jsem OK, ty jsi OK, a problém se bude snažit vyřešit konstruktivně. Naopak při řešení stejného problému s žákem, který se nachází v pozici já nejsem OK, ty nejsi OK, mohou nastat komplikace, jednání s ním bude nelehké.

2.5 Komunikace v pojetí her

Mezi zakladatele pohledu na komunikování jako na hru patřil Ludwig Wittgenstein. Tento rakouský filozof inspiroval řadu autorů z psychologie komunikace, kteří se snažili zjistit, zda nám *teorie her* může pomoci předvídat chování lidí v reálných situacích, kdy se musí pro něco rozhodnout, kdy musí vyřešit nějaký problém. V této teorii je rozhodování připodobňováno *k tahu ve hře*, kdy člověk kalkuluje s výhodami a nevýhodami stejně jako ve hře (Vybíral,2005).

V mezilidské interakci můžeme podle Vybírala (2005) rozlišovat několik typů her:

- **Hra jednoho hráče**, tuto „hru“ hraje jen jeden člověk a ostatní si myslí, že se účastní upřímné a nepřipravené komunikace.
- **Hra s nulovým součtem**, kdy mezi sebou hráči soupeří a mohou buď všechno získat, nebo ztratit. Tuto hru hrají hráči tak, aby zvítězili a nebo někomu něco oplatili. Na tuto hru nahlížíme jako na hru plnou egoismu, neústupnosti a pomstychtivosti, při níž se používají postupy jako jsou *lsti, triky, podvody, pasti*. Lidé hrající tuto hru kalkuluji nad tím, co se jim vyplatí a co ne.
- **Hra s nenulovým součtem**, tato hra nastává tam, kde jeden hráč vloží kapitál a nepožaduje za něj kompenzaci, a nebo tam, kde na nějaký „zlý tah“, mezi který můžeme počítat např. *podraz*, zareaguje hráč zcela klidně, rozumně a nepokouší se tento „zlý tah“ oplatit. Komunikace se zde tedy nechápe jako souboj, ale jako *spolupráce*, která se v budoucnu vyplatí oběma partnerům.
- **Hra se smíšenou motivací**. Podle této hry nehrajeme vždy nutně jen soupeřivě a nebo kooperativně, ale tyto motivace mohou být smíšené. Hráči mohou být poháněni touhou po vítězství a zároveň bržděni soucitem s prohrávajícím. Tímto způsobem často jednají a hrají hry rodiče s malými dětmi, když je schválně nechávají vyhrát.

Za hru můžeme podle Vybírala (2005) považovat i *skupinová rozhodnutí*, při nichž velké množství lidí dodržuje stanové pravidla postupu. Každý jedinec ovšem hraje sám za sebe, a pokud si zvolí jinou cestu než ostatní, nenese za výsledek kolektivního rozhodnutí žádnou zodpovědnost. Zodpovědný je pouze za své vlastní rozhodnutí.

2.6 Emocionální stránka komunikace

Způsob, jakým učitel se žáky komunikuje, žáky ovlivňuje a zanechává v nich různé pocity. Předpokládá se, že pokud učitel komunikuje se žáky příjemně a nenásilně, vede to k povzbuzení žáků a zlepšení jejich motivace k učení. Emocionálně pozitivní komunikace naplňuje potřeby žáků, vede k pocitům radosti a vzájemných sympatií s učitelem. **Empatie**, neboli vcítění se do pocitů a myšlení žáků, je silným prvkem při jednání učitelů ve třídě.¹⁶ Projevuje se tak pozitivní vztah učitele k žákovi a zároveň se tím vytváří předpoklad pro pozitivní vztah žáka k učiteli. Dalším prvkem emocionální komunikace, který je základem pro vytvoření důvěry žáka k učiteli, je **akceptace**. Akceptace je zde vnímána jako úplné uznání žáků a jejich osobnosti. Při komunikaci s žáky by měl učitel např. pozitivně oceňovat žáka, akceptovat jeho hodnotné nápady, dodržovat pravidla, na kterých se předem domluvili apod. Říká se, že **entuziasmus** je „nakažlivý“, a proto by měl učitel ukazovat, že ho vyučování baví, měl by projevovat nadšení pro svůj obor, přenášet toto pozitivní naladění na žáky a zvyšovat tím jejich motivaci k učení (Gavora, 2005).

Podle Rosenberga (2008), který se zabývá konceptem nenásilné komunikace, existují ovšem určité formy komunikace, nazývá je „**odcizující komunikací**“, které brání vcítění. Jednou touto formou „odcizující komunikace“ je např. **moralizování**. Pokud moralizujeme, vyjadřujeme soudy o určitém chování lidí, které není v souladu s našimi hodnotami: *obviňujeme, haníme, kritizujeme či srovnáváme*. Dochází tak k zaměření naší pozornosti na klasifikování lidí a jejich činů, místo toho, abychom se soustředili na to, co druzí potřebují, vcítili se do nich. Jako učitelé, kteří mají určitou autoritu, bychom si na vyjadřování těchto soudů měli dávat obzvláště pozor, protože se může stát, že žáci nám dají za pravdu

¹⁶ Empatií se ve své publikaci zabývá také Carl R. Rogers, který za nejdůležitější považuje potřebu „být citlivý, vteřinu po vteřině, k proměnam pocíťovaných významů plynoucích v nitru druhého člověka, včetně strachu, vzteku, něhy, zmatku nebo čehokoli jiného, co druhý prožívá.“ (cit dle: Rogers, 1998, str.126)

třeba jen *ze strachu, pocitu viny či zahanbení*. Je proto velmi důležité vnímat **rozdíl mezi soudy moralistickými a soudy hodnotovými**. Hodnotovými soudy vyjadřujeme kvality, kterých si v životě ceníme, např. si můžeme cenit *upřímnosti u žáků*. Moralistické soudy ovšem vytváříme o lidech a jejich chování, které není v souladu s našimi hodnotovými představami.

Další formami „**odcizující komunikace**“ mohou podle Rosenbergova konceptu (Rosenberg, 2008) nenásilné komunikace být *srovnávání, odmítání odpovědnosti, či vyjadřování přání formou příkazů*. Srovnávání může u žáků dokonce blokovat vcítění jak vůči sobě samému, tak vůči ostatním lidem.

3. ŘÍZENÍ TŘÍDY

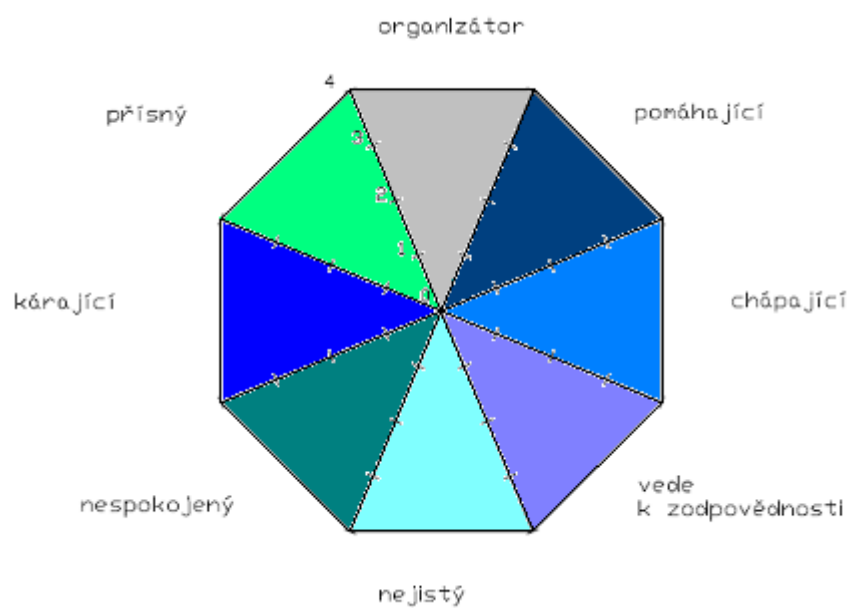
Správné řízení třídy je předpokladem pro zajištění vhodného učebního prostředí pro žáky ze strany učitele. Aby bylo učení se novým poznatků pro žáky přínosné a zábavné, měl by učitel znát nejen metody řízení třídy a vhodný průběh vyučovacího procesu, ale měl by také umět žáky namotivovat k učení, při vyučování pěstovat svou autoritu a udržovat pomoci ní kázeň ve třídě a zejména by měl učitel umět ohodnotit práci žáků tak, aby se žáci rádi učili dalším novým poznatkům.

3.1 Interakční styl učitele

Interakce, neboli vzájemné působení, se projevuje v jednotlivých fázích vyučovací hodiny, které proto nazýváme **interakční epizody**. V těchto interakčních epizodách reagují žáci na činnost učitele a zároveň učitel reaguje na činnost žáků. Interakce je tedy vždy dvoustranná. Interakce neprobíhá pouze v rovině verbální, ale také v nonverbální – učitel a žáci spolu komunikují pomocí gest, mimiky. Interakce je vždy ovlivněna vnějšími i vnitřními činiteli, které na komunikující působí. Do vnitřních činitelů můžeme zahrnout např. *osobní vlastnosti komunikujících*. Mezi vnější činitele patří zejména *typ vyučovaného předmětu, věk a vospělost komunikujících*. U učitelů můžeme vyzorovat určité vlastnosti interakce, které se pravidelně opakují. Žákům tyto vlastnosti umožňují předvídat učitelovu reakci a dobře se na ní připravit. Tato relativně trvalá charakteristika učitele se nazývá **interakční styl**. Jednotlivé interakční styly učitele můžeme rozdělit do osmi tzv. **dimenzí**, neboli do osmi základních charakteristik interakce učitele. Autory tohoto modelu jsou Wubbels, Créton a Hoomayers (in Gavora, 2005, str.45). Tento model rozlišuje 8 dimenzí interakčního stylu :

- 1) Organizátor
- 2) Pomáhající
- 3) Chápající
- 4) Vede žáky k zodpovědnosti
- 5) Nejistý
- 6) Nespokojený
- 7) Kárající
- 8) Přísný

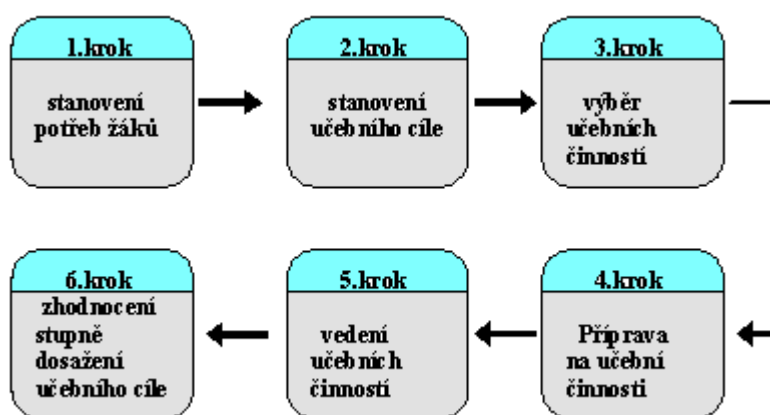
Každý učitel naplňuje dimenze jiným způsobem, interakční styly učitelů se tedy liší. Nejpřehlednějším zobrazením interakčního stylu učitele je osmiúhelníkový graf, kde jsou naproti sobě vyjádřeny protikladné vlastnosti. Toto postavení protikladných vlastností bylo vytvořeno na základě teorie protikladných dimenzí osobnosti, jejíž autorem je T.Leary (in Gavora, 2005).



Obr. 4: Interakční styly učitele

3.2 Metody řízení třídy

Pro úspěšné zvládnutí řízení třídy není důležitá pouze samotná schopnost učitele vést vyučovací lekci a řídit její průběh, ale také především dostatečná příprava na tuto vyučovací lekci. Právě pro správnou přípravu a vedení vyučovacích lekcí je podle Cangelosiho (1994) nutná aplikace *modelu vyučovacího procesu*, který autor rozdělil do následujících šesti kroků:



Obr. 5: Model vyučovacího procesu

Pokud se zamyslíme nad tímto modelem vyučovacího procesu a připravíme se na vyučování podle něj, měli bychom se začít zabývat otázkou, jak přimět žáky ke spolupráci a k aktivní účasti na učebních činnostech. Otázkou spolupráce žáků při vyučování se zabývalo již mnoha významných vědců a vzniklo tak několik metod určených přímo k vedení žáku ke spolupráci. Mezi hlavní metody, které se touto problematikou zabývají, podle Cangelosiho (1994) patří:

- **Kouninova metoda** – Nejdůležitější termíny Kouninovy metody pro spolupráci ve třídě jsou *vhled* a *organizace*. Termín *vhled* označuje přehled učitele o dění ve třídě a termín *organizace* zahrnuje učitelovu schopnost zorganizovat učební jednotku tak, aby jednotlivé činnosti probíhaly hladce, aby byl zajištěn plynulý přechod mezi jednotlivými činnostmi a aby mělo vyučování spád.
- **Jonesova metoda** – Jonesova metoda řízení třídy se zakládá na třech nejdůležitějších pojmech: *řeč těla*, *kladné stimuly* a *účinná pomoc*. Dle Jonese dává učitel svou řečí těla, svou tělesnou blízkostí s žáky a především očními kontakty s žáky najevo, že třídu zvládá a očekává od

žáků pozornost a spolupráci. Kladnými stimuly se rozumí veškeré podněty, které žáka namotivují k činnosti a účinnou pomocí je myšlena důležitost poskytování individuální pomoci žákům.

- **Ginottova metoda** – Základem této metody je *spolupráce prostřednictvím komunikace*. Správná komunikace by měla být ze strany učitelů založená na vyjadřování pomocí popisu situace a chování žáků, ne však na vynášení soudů o žácích samotných. Učitelé by se měli vyhnout jakémukoli označování žáků, měli by se vyhnout tzv. nálepkování. To samé platí i o chválení žáků, chválit by se měly pouze práce žáků, nikoli žáci samotní.
- **Glasserova metoda** – Ústřední myšlenka této metody je, že by se měli žáci podílet na stanovení pravidel chování a spolupráce ve třídě spolu s učiteli. Nevhodné chování by po stanovení těchto pravidel nemělo být omlouváno, neboť žáci mají být vedeni ke schopnosti rozhodovat se, jak se ve třídě budou chovat.
- **Dreikurova metoda** – Nejdůležitější myšlenkou této metody je založení vztahů ve třídě na základě *demokracie*. Jako příklad autor opět uvádí *spolurozhodování o pravidlech chování*.
- **Metoda Canterových** – Tato metoda je založena na myšlence *asertivního chování*, tj. chování založeném na přímosti, otevřenosti, přiměřenosti a spontánnosti. Důraz je kladen na důsledné dodržování předem stanovených pravidel, aby se žáci učili odpovědnosti za své chování. Při tomto důsledném dodržování pravidel chování je požadována podpora ze strany kolegů i rodičů.
- **Behaviorální metoda** – Ústředním pojmem této metody je *„modifikace chování“*. Podle této metody má být prostředí ve třídě utvářeno tak, aby po žádoucím chování následovala odměna a žáci tak byli vedeni ke spolupracujícímu chování.

3.3 Autorita

Jednou z nejdůležitějších věcí, které učitel při řízení třídy potřebuje je **autorita**. Autorita je všeobecně považována za „*společenský vztah mezi osobami, z nichž jedny vykonávají reálný převažující vliv na činnost druhých.*“ (cit.dle: Fischer a kol., 1970, str.28)

Pokud se zaměříme na **autoritu učitele**, můžeme ji tedy považovat za vliv, kterého učitel dosáhl tím, že žáci a jejich rodiče uznávají jeho převahu v určité oblasti. Dle Obsta (2002) můžeme u učitele rozlišovat dva typy autority :

- **Autoritu formální** – Tato autorita je založena převážně na prestiži sociální role učitele. Jak uvádí Petty (1996), začínající učitel má autoritu formální, která je mu zatím dána pouze postavením učitele, a díky které má např. *právo na poslušnost u žáků* nebo *právo na klid a ticho, když hovoří*.
- **Autoritu neformální** – Tato autorita je úzce propojena s oblibou učitele. Je považována za osobní autoritu učitele, kterou si učitel ve třídě buduje. Pro získání respektu u žáků a vybudování osobní autority uvádí Petty (1996) důležité zásady, kterých by se měl každý učitel držet : *projevování opravdového zájmu o práci žáků, časté chválení jejich práce, spravedlivé a důsledné uplatňování předem stanovených pravidel, oslovování žáků jménem, projevování běžné zdvořilé úcty k žákům.*

S výše uvedeným rozdělením nesouhlasí Čapek (2008), který tvrdí, že autorita učitele je jen jedna, a proto je zapotřebí vnímat ji celistvě. Stupeň autority učitele u žáků má proměnlivý charakter, zvyšuje se nebo snižuje v závislosti na odlišnosti jednotlivých tříd. V některé třídě může mít stejný učitel autoritu vyšší než ve třídách ostatních.

Prosazování a udržování autority má učitel zcela ve své moci, a proto by se dle Pettyho (1996) měl naučit správnému autoritu podporujícímu **držení těla**. Z pohybu těla učitele má být čitelná jeho sebedůvěra, klid. Procházet po třídě má učitel zcela pevným sebejistým krokem. Pokud učitel zrovna stojí, měl by stát vzpřímeně, s uvolněnými rameni posazenými vzad a dolů, žákům by se měl při dávání pokynů sebedůvěrným tónem hlasu dívat přímo do očí a pokyny by měl

zadávat s jistotou. Právě pro zadávání pokynů a instrukcí uvádí Petty (1996, str.78) tři zásady, které by měl učitel ovládat a dodržovat, aby jeho autorita byla zjevná a byla respektována. Tyto tři zásady jsou známe pod zkratkou „**TOP**“ – jedná se o *těsnou blízkost, oční kontakt a následné položení otázky.*

T	těsná blízkost	<i>Čím blíže učitel stojí, tím vyšší je jeho účinek, a to především pokud vnikne do žákova osobního prostoru a zaujme vhodnou pozici</i>
O	oční kontakt	<i>Při komunikaci s žákem se má učitel žákovi dívat přímo do očí, pro zvýšení svého vlivu je vhodné tento pohled udržet o něco déle</i>
P	položení otázky	<i>Pro zapůsobení na žáka je položení otázky mnohem účinnější, než nějaké dlouhé přednášky.</i>

Tab. 4: Zásady TOP

3.4 Kázeň

Jednou z nejdůležitějších a většinou také nejtěžších věcí, kterou si chce učitel ve třídě udržet, je **kázeň**. Bendl ve své knize o ukázněné třídě potvrzuje důležitost kázně ve třídě slovy : „*Kázeň je úhelným kamenem výchovy, momentem mravní výchovy, pevnou osou a základní kostrou školního života, zárukou bezpečnosti žáků i učitelů, podmínkou efektivního učení.*“ (cit.dle: Bendl,2005,str.11)

Dle Obsta (2002) spočívá **školní kázeň**¹⁷ v tom, jak žáci dodržují společenská a školní pravidla, jak spolupracují s učitelem při naplňování předem stanovených cílů výuky a jak se celkově podílejí na vytváření příznivého sociálního klimatu školy.

Americký pedagog W.Ch.Bagley (in Bendl, 2005) se také zabýval problematikou školní kázně a přišel se zajímavou myšlenkou **zdravé kázně** ve škole. Tuto myšlenku zdravé kázně popisuje na tzv. **paradoxu dobře ukázněné školy**. Tento paradox je vysvětlen tak, že ideálem kázně ve třídě nebo škole je stav, kdy se učitel se žáky o kázni vůbec nemusí bavit a starat se oni, protože žáci ji považují za samozřejmou.

Předcházející myšlenka je samozřejmě brána jako ideál, tudíž problematika školní kázně zůstává nadále velmi důležitým tématem. Problém školní kázně je úzce spojen s problematikou kázně ve společnosti, neboť společnost si žádá, aby se dítě naučilo kázni ve škole pro svou ochranu před vstupem do života. Bendl (2005) pro tuto potřebu vydělil

6 ochranných funkcí kázně:

- **Orientační** – pro udržení základní orientace v životě, pro pochopení důležitosti a hodnotnosti pravidel chování v životě
- **Bezpečnostní** – pro udržení bezpečí žáků před jakýmkoliv násilím, fyzickým či psychickým
- **Výkonová** – pro zvýšení výkonu a efektivnosti práce žáků
- **Hygienická** – pro ochranu žáků před škodlivými vlivy okolí a drog

¹⁷ **Školní kázeň** můžeme definovat také jako: „*vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli.*“ (cit.dle: Bendl,2005,str.48)

- **Ekonomická** – pro ochranu majetku, kázeň tak zabraňuje ztrátám (zejména finančním), které by při neukázněnosti žáků mohly vzniknout
- **Prognostická** – pro ochranu zdravého vývoje člověka a jeho pojetí budoucnosti

Pro účinné zacházení s nekázní ve třídě či škole obecně je potřebné zamyslet se nad samotnými **příčinami nekázně**. Se zajímavou myšlenkou přichází Bendl, když obecnou teorii nekázně aplikuje na školní prostředí a vytváří tak teorii školní nekázně: „*Nekázeň žáků ve škole se šíří tou měrou, jakou se žákům vyplácí.*“ (cit.dle: Bendl, 2005, str.115) Jako příklady porušení kázeňských pravidel třídy, které se žákům vyplácí, autor uvádí *napovídání a používání taháků*. Toto chování se žákům často vyplácí, protože učitelé samotní buďto nedbají tolik na řádném dodržování pravidel a nebo používání taháků dokonce schvalují, neboť jejich vypracovávání považují za dobrou přípravu do školy.

Dreikurs (in Bendl, 2005) se ve své **teorii rušivého chování** snaží pochopit, proč se žáci chovají nevhodným způsobem. Podle něj musíme za projevy nevhodného chování žáků vidět cíl, kterého chtějí těmito projevy dosáhnout. Autor tyto cíle rozčleňuje do 4 základních skupin:

- 1) **Upoutání pozornosti** – dítě se snaží upoutat pozornost, neboť se mylně domnívá, že někam patří pouze v případě, že si ho někdo všímá
- 2) **Moc** – dítě se v tomto případě snaží získat moc, poroučet a rozkazovat opět proto, aby mohlo někam „patřit“
- 3) **Msta** – u tohoto cíle je dítě přesvědčeno, že někam patří pouze tehdy, když ubližuje jiným
- 4) **Předvádění vlastní neschopnosti** – za tímto cílem stojí mylné přesvědčení dítěte, že někam bude patřit pouze v případě, že přesvědčí ostatní o tom, že od něj nemají nic očekávat.

Je zřejmé, že na některé příčiny nekázně u žáků nemá učitel prakticky žádný vliv (např. *hormonální poruchy žáka, odchylky stavby a funkce nerovnováhy soustavy dítěte*), ale některé příčiny nekázně může ze své pozice alespoň regulovat. Ch. Kyriacou (1996) mezi tyto příčiny nekázně, které učitel ovlivnit

může, řadí: **nudu** (způsobenou nevhodným řízením výuky, kdy učitel nezvládne dostatečně udržet zájem žáků) , **nízkou sebedůvěru žáka vzhledem ke školní praxi** (žáci se při řešení úkolů obávají dalšího možného selhání) , **nepřítomnost negativních důsledků** (nevhodné chování žáků nebývá nijak sankcionováno) **a špatné postoje** (ve třídě panuje přesvědčení o tom, že dobré výkony ve škole nic neznamenají).

3.5 Motivace

Na motivaci z psychologického hlediska nahlížíme jako na „souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje.“ (cit.dle: Čáp, Mareš, 2001, str. 145)

Pokud se ovšem chceme zabývat motivací v učební činnosti žáků, můžeme motivaci dle Obsta (2002) chápat spíše jako vzájemnou spolupráci a interakci mezi žáky, spolužáky a učiteli.

Jedno z nejčastějších dělení motivace je dělení na 2 druhy:

- ❖ Motivace vnější
- ❖ Motivace vnitřní

Motivaci vnější mají žáci při učení tehdy, když usilují o nějakou odměnu, která je s učením spojena, nebo pokud se chtějí vyhnout trestu, který by po nesplnění zadaných úkolů následoval. Jako odměnu v tomto případě můžeme považovat např. *darování jízdního kola za hezké vysvědčení*, jako trest např. *zákaz vycházek za špatné známky*. Cangelosi (1994) upozorňuje na špatné zacházení s motivací u učitelů, kteří jako vnější motivaci pro žáky připravují např. *různé tabulky a grafy úspěšnosti žáků, na nástěnkách vyvěšují umístění ve školní soutěži*. Nebezpečí těchto podnětů vidí autor v tom, že úspěšní žáci jsou za své učební či sportovní výsledky vždy již odměněni a u slabších žáků, kteří těchto výsledků nikdy nedosáhli a potřebovali by pro tuto činnost namotivovat, vede tento způsob motivace spíše k učebnímu útlumu, ztrátě snahy a k nízkému sebehodnocení.

Preferovaným druhem motivace je **motivace vnitřní**. Podle Cangelosiho jsou žáci „*vnitřně motivováni k zapojení do učební činnosti, když si uvědomují, že účastí na ní uspokojí nějakou svou potřebu.*“ (cit.dle: Cangelosi, 1994, str. 137) Vnitřně motivovaní žáci jsou tehdy, když se učí z toho důvodu, že je téma či činnost zajímavá a baví. Průlomovou myšlenkou přispěla do problematiky vnitřní motivace McCombsová (in Obst, 2002), která zdůrazňuje, že vnitřně motivovaní žáci jsou tehdy, pokud vnímají učení a zkušenosti s ním spojené jako osobně smysluplné, a pokud mají možnost aktivním způsobem se podílet na vytváření a výběru učebních cílů, metod i způsobu hodnocení. Důležitým znakem výuky, která vede k vnitřní motivaci žáků, je proto **kontextualizace**.¹⁸ Učitel by měl vybírat

¹⁸ Kontextualizace: „reflexe multidimenzionality daného jevu či problému, určení jeho vnitřních a vnějších vztahů, souvislostí, interakcí a vývojových vlivů“ (cit.dle: abz.cz, 20.3.2011)

učivo tak, aby naplňovalo žákovi potřeby a zájmy, aby si žák mohl učivo spojit s realitou, s jeho světem a kulturou. Podle Obsta (2002) ukazují dobří učitelé svým žákům spojitost cílů každé vyučovací hodiny s jejich běžným životem.

Pro zaujetí žáka učivem a pro podnícení jeho vnitřní motivace dobře slouží tzv. *problémové učení*. Autoři tohoto konceptu vycházejí ze samotného pojmu *problém*, tedy z nerozřešené a sporné otázky. Přítomnost problémů podle Obsta(2002) působí jako silný prvek motivace a lidské snahy. Žáky proto můžeme existencí problému, u kterého sami cítí potřebu řešení, namotivovat k aktivnímu zapojení do výuky. Z výzkumů navíc vyplývá, že používání skutečných problémů k aktivaci žáků a k podnícení jejich vnitřní motivace je úspěšné ve všech ročnících škol, i ve všech vyučovacích předmětech.

3.6 Hodnocení

Hodnocení je posledním krokem v modelu vyučovacího procesu a zároveň jedním z nejdiskutovanějších bodů, jelikož se mu přikládá veliký význam. Podle J. Slavíka (in Obst, 2002) můžeme za školní hodnocení považovat všechny hodnotící procesy, které na žáka během vyučovacího procesu působí. Poněkud užší a přesnější definici nám podává Obst, podle kterého je školní hodnocení „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků“ (cit.dle: Obst, 2002, str.404). Podstatu pedagogického hodnocení žáka autor vidí ve zjištění vědomostí, postojů a dovedností a následné formulaci hodnotících soudů, které jsou výsledkem porovnání cílů výuky a stupně jejich dosažení.

Pedagogické hodnocení slouží nejen jako běžně používaný nástroj pro zjištění stavu vědomostí žáka, ale má mnoho jiných funkcí, které Ch. Kyriacou (1996) shrnul do 6 základních bodů:

- 1) **Hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele** – Nejen, že slouží jako posouzení dosažených výsledků práce učitele, ale zároveň mu poskytuje informace o problémech či nedorozuměních, které při vyučování nastaly, a které bude moci učitel po jejich zjištění při následujících vyučovacích hodinách napravit.
- 2) **Hodnocení má být zpětnou vazbou pro žáka** – Hodnocení má žáky informovat o jejich výkonu a prospěchu a umožnit jim tak porovnání dosaženého výkonu s očekávaným standardem. Pedagogické hodnocení by proto mělo být co nejpřesněji formulované, aby žák pochopil, co má na své práci zlepšit.
- 3) **Hodnocení má být pro žáky motivací** – Hodnocení má na žáky působit jako zdroj motivace pro další jejich snažení.
- 4) **Hodnocení umožňuje vést záznamy o prospěchu žáka a jeho vývoji** – Záznamy hodnocení mohou sloužit jako podklad pro sestavování vzdělávacích potřeb žáka.
- 5) **Hodnocení poskytuje informace o prospěchu žáka** – Z těchto informací se sestavuje vysvědčení, které slouží jako oficiální prohlášení o dosažené úrovni žáka.

- 6) **Hodnocení umožňuje určit připravenost žáka pro další učení** – V tomto případě nám hodnocení podává informaci o tom, zda žák předem stanovený učební plán zvládl a může pokračovat v dalším vzdělávání.

K posouzení dosažené úrovně učebních cílů u žáků slouží různé druhy hodnocení, které má učitel k dispozici. Cangelosi (1994) dělí hodnocení na dva základní druhy, a to na:

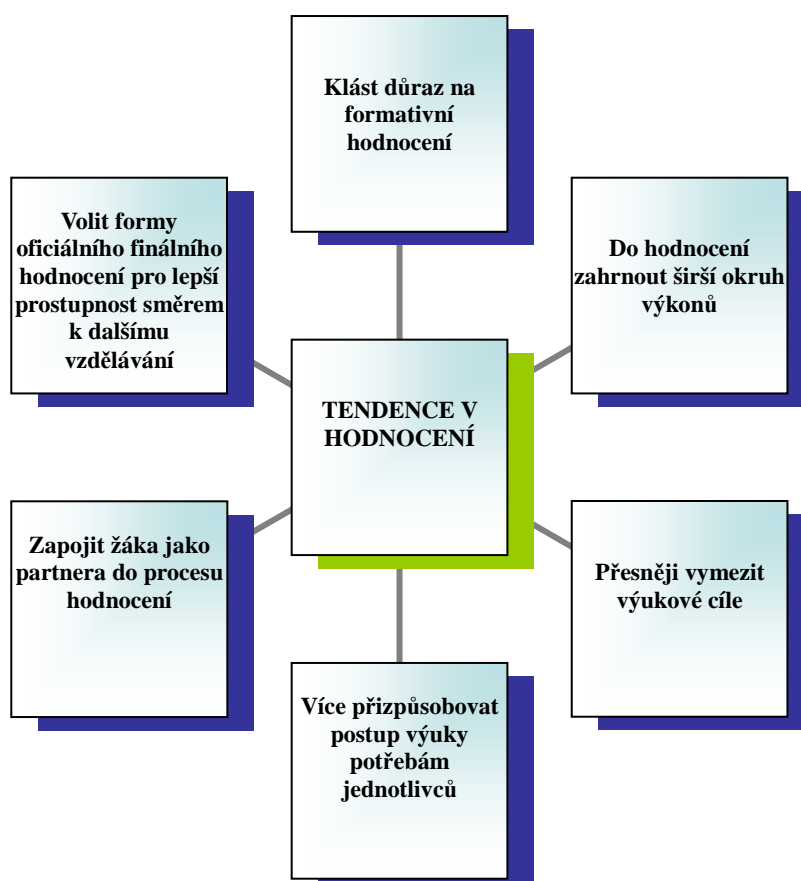
- **Hodnocení formativní** – Toto hodnocení je pro řízení výuky nepostradatelné, neboť nám podává informaci o tom, jak žák probírané učivu zvládá a co je ještě potřeba doplnit.
- **Hodnocení finální** – Na tomto typu hodnocení je postaveno známkování. Jedná se o periodické posouzení prospěchu žáků vždy po dokončení konkrétní učební jednotky.

K těmto typům hodnocení nám Obst (2002) pro dokonalejší přehled dokládá několik dalších druhů hodnocení, které má učitel k dispozici:

- **Hodnocení normativní** – Na základě tohoto hodnocení posuzujeme jednotlivé výkony žáků ve vztahu k výkonům ostatních.
- **Hodnocení kritériální** – Toto hodnocení se zaměřuje na to, zda žák zvládl předem určené kritérium. Žáci jsou tedy hodnoceni na základě dosaženého kritéria, ne podle výkonu ostatních.
- **Hodnocení diagnostické** – Tento typ hodnocení se do značné míry překrývá s hodnocením formativním, zaměřuje se však speciálně na odhalení učebních potíží u žáků a případné zajištění speciálních vzdělávacích potřeb.
- **Hodnocení vnitřní (interní)** – Toto hodnocení provádí ti učitelé, kteří ve třídě průběžně učí.
- **Hodnocení vnější (externí)** – Zde se jedná o hodnocení, které provádí osoby působící mimo školu.
- **Hodnocení neformální** – Při tomto hodnocení učitelé pozorují výkony žáků při běžných činnostech ve třídě.
- **Hodnocení formální** – Na toto hodnocení je žák předem upozorněn a může se tak na něj předem připravit.
- **Hodnocení průběžné** – Je založeno na získaných datech, které si učitel zaznamenává v průběhu delšího časového období.

- **Hodnocení závěrečné** – Toto hodnocení je prováděno na konci výuky předmětu nebo pracovního programu.
- **Hodnocení objektivní** – Toto hodnocení je založeno na vyloučení vlivu hodnotícího učitele.¹⁹
- **Hodnocení průběhu** – Zde je základem hodnocení činnosti žáků, která právě probíhá.
- **Hodnocení výsledku** – Tento typ je založen na hodnocení výsledku práce žáků.

Učitel má tedy možnost hodnotit výkony žáků různými typy hodnocení, tyto typy se mohou velmi často prolínat a vytvářet tak ucelený systém způsobu hodnocení žáků. V současné době se do popředí problematiky hodnocení žáků dostává šest základních tendencí, které formuloval Ch.Kyriacou(1996), a o které by měl každý učitel usilovat :



Obr. 6: Tendence v hodnocení

¹⁹ Objektivita nejen při hodnocení, ale při samotném zacházení učitelů s žáky v běžné výuce je předpokladem pro zdravý rozvoj osobnosti žáka. Výzkumy po celém světě totiž dokazují existenci tzv. **pygmaliónského efektu**, kdy učitelé svými subjektivními představami mohou prokazatelně ovlivňovat jejich učební výkony (v kladném i záporném smyslu slova) (Průcha,2002).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. TÉMA VÝZKUMU

Provedený kvalitativní výzkum se zabývá tematikou řízení třídy, a to i z genderového pohledu. Učitelé, škola a výchova v rodině působí na genderovou identitu dětí, a proto se tento výzkum zaměřuje na vedení výuky a jeho souvislost s genderem. Výzkum se také zabývá řečí těla učitelů, která výrazným způsobem doplňuje komunikaci učitelů s žáky a působí na emoce žáků.

5. POUŽITÁ METODA

5.1. Kvalitativní výzkum

Přesným vymezením toho, co pod pojmem kvalitativní výzkum rozumíme, se doposud zabývalo spousta vědců, a tak vzniklo mnoho různých definic. Tyto definice můžeme podle Švaříčka a Šed'ové (2007) následovně rozdělit:

- Podle metody sběru dat
 - (Pro kvalitativní výzkum používáme rozhovor, kdežto pro kvantitativní výzkum používáme dotazník.)
- Podle metody usuzování
 - (Kvalitativní výzkum je založen na indukci²⁰, zatímco kvantitativní výzkum je založen na dedukci.)
- Podle typů dat
 - (Výzkumníci, kteří používají kvalitativní výzkum, pracují především se třemi typy dat: s daty z rozhovorů, s daty z pozorování a s daty z dokumentů.)
- Podle způsobu analýzy dat
 - (Kvalitativní analýza a následná interpretace získaných dat je hledání vzájemných vztahů, nikoliv statistika a kvantifikace výsledků.)

Pokud chceme veškeré důležité rysy, kterými se kvalitativní výzkum vyznačuje, shrnout do jedné definice, bude tato definice znít takto : „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozebrat a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (cit.dle: Švaříček,Šed'ová, 2007, str.17).

Strauss a Corbinová (1999) popisují jednotlivé typy kvalitativního výzkumu²¹, mezi které patří především zakotvená teorie.

²⁰ Je všeobecně známo, že metoda indukce ve společenských vědách znamená postup usuzování od jednotlivého k obecnému a vede k závěrům přesahujících informace ve východisku.

²¹ Mezi další typy kvalitativního výzkumu patří: etnografie, životní historie, fenomenologické pojetí a analýza rozhovoru (Strauss,Corbinová, 1999).

5.2 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie (Grounded theory) byla vyvinuta v 60. letech 20. století a jejími autory jsou Barney Glaser a Anselm Strauss. Tato teorie představuje sadu systematických induktivních postupů, kterými je veden kvalitativní výzkum a pomocí nichž se vytváří nová teorie. Švaříček a Šed'ová (2007) charakterizují šest základních principů zakotvené teorie:

- 1) Základním cílem výzkumu je vytvořit novou teorii.
- 2) Nově vytvořená teorie by měla být sada tvrzení o vztazích mezi proměnnými.
- 3) Zakotvená teorie se má zásadním způsobem zabývat dynamickým popisem dění, nikoliv pouhým statistickým popisem stavu.
- 4) Je nutné odpoutat se od předpokladů, které již formulovali jiní autoři, a vstupovat tak do terénu bez jakýchkoliv předsudků.
- 5) Zakotvená teorie používá analytickou práci s daty.
- 6) Data jsou v závěru porovnávána mezi sebou a zároveň srovnávána s nadřazenými koncepty.

5.3 Zúčastněné pozorování

Základním typem metod sběru dat v kvalitativním výzkumu je zúčastněné pozorování (participant observation). „Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ (cit. dle: Švaříček, Šed'ová, 2007, str.143)

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) je pozorování pro studium školní třídy vhodné, neboť nijak zásadně nenarušuje sociální interakce a edukační procesy ve škole. Při zúčastněném pozorování sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají, a tudíž dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky.

Zúčastněné pozorování je takovým typem metod sběru dat, které přináší řadu výhod. Některé výhody zúčastněného pozorování popisují Švaříček a Šed'ová (2007) následovně:

- Umožňuje čtenáři pochopit celý kontext, ve kterém se dané situace odehrávají.
- Badateli toto pozorování umožňuje být otevřený vůči novým problémům a nespoléhat se tak pouze na výsledky, které jsou již v literatuře popsány.
- Díky pozorování je badatel schopen zachytit takové situace, o kterých pozorování např. v rozhovorech nevyprávějí, neboť jsou pro ně rutinní a často si je ani neuvědomují.
- Při pozorování si badatel utváří vlastní názor na pozorované jevy, který je důležitou součástí kvalitativního výzkumu.

6. POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Výzkum byl proveden na základě zakotvené teorie pomocí metody zúčastněného pozorování během září a října 2010 a ledna a února 2011 na třech základních školách:

- Základní škola Sedlec-Prčice, Školní 160
- Základní škola Chyšky, Chyšky 96
- Základní škola Dukelská, Dukelská 258/11, České Budějovice

Z výše uvedených základních škol bylo při řízení výuky dlouhodobě pozorováno deset učitelů a učitelek v poměru 1:1, tedy pět učitelů a pět učitelek, z důvodu genderové vyváženosti zkoumaného vzorku.

7. UČITEL VÁCLAV

Pan Václav je pětapadesátiletý muž vysoké štíhlé postavy. Oblečen chodí do školy vždy v košili a vestě. Na první pohled působí jako milý a vstřícný pán. Je učitelem prvního stupně na základní škole, na druhém stupni učí hudební výchovu. Dále vede kroužek hudební výchovy a se svými žáky pořádá koncerty.

Vedení vyučovacích hodin

Hodiny vyučované Václavem jsou vždy plné energie, dobré nálady a vzájemné spolupráce žáků s učitelem. Na začátku hodiny nikdy nechybí seznámení žáků s průběhem vyučovací hodiny. Aktivity se během vyučovací jednotky střídají a žáci jsou v průběhu neustále motivováni k dobrým výkonům. Vyučování žáky i učitele baví, což je následně vidět na dobře odvedené práci z pozice žáků i učitele. Mezi výrazné prvky Václavových vyučovacích hodin patří *používání humoru a perfektní gestikulace*, pomocí které si učitel dokáže zjednat respekt a kázeň ve třídě. S kázní ve třídě nemá téměř žádný problém, což přičítám pestrosti vyučovacích hodin a aktivnímu zapojení žáků do výuky. Kladně bych také ráda zhodnotila jeho snahu přizpůsobit probíranou látku věku žáků a době, ve které žijí.

Použití gest a mimiky

Používání gest je pro Václava důležitým prvkem, díky kterému si získává pozornost a autoritu. Na vše při výuce ukazuje, aby tak zvýšil pozornost žáků.

Za nejvýraznější a zároveň nejúčinnější gesto, které Václav při komunikaci s žáky využívá, považuji **regulátor rychlosti projevu žáka** (Lewis, 1989). Např. žák chce rychle odpovědět na zadanou otázku, ale nedaří se mu správně formulovat odpověď. Učitel ho přerušuje a říká: „*Počkej, nechvátej.*“ a jako regulátor rychlosti žákova projevu využívá ***pomalé kynutí paží dvakrát směrem dolů.***



Obr. 7: Regulátor rychlosti projevu žáka

Toto gesto považuji za funkční, neboť učitelův pokus odbourat tímto gestem žákovu nervozitu se zdařil a žák poté již dovedl na zadanou otázku správně odpovědět.

Dílčí postřehy z hodin

- Zajímavý způsob pro **nastolení kázně** ve vyučování využil Václav hned na začátku hodiny.

Příklad: Po příchodu do třídy se učitel s žáky pozdravil stoupnutím. Při sedání ovšem děti dělaly nejen velký hluk, ale zároveň se mezi sebou ještě stále bavily. Učitel je nechal znovu si stoupnout. Děti nechápaly, co se děje a zpozorněly. Učitel malou chvíli počkal, dokud nebyl ve třídě úplný klid a řekl: „*Tak a teď si sedneme potichu bez rámusu, ano?*“

Tento způsob zřízení kázně ve vyučování se mi velice líbil, neboť se ukázal jako velmi funkční. Žáci na tuto nečekanou aktivitu reagovali zpozorněním a následným zklidněním.

- Jedním z nejvýraznějších prvků vysledovaných u učitele Václava bylo jeho **používání humoru ve vyučování**.

Příklad 1: Žák: „*Chci omluvit Honzu, že chybí, on něco chytil.*“

Učitel: „*Co chytil? Asi zajíce, vid’? Děkuji za omluvu.*“

Příklad 2: Žákyně při zapisování na tabuli místo vzoru růže zapsala žůže.

Učitel: „*Co to je za vzor? Žůže? Výborně, to je žůžo, Andulka vytvořila nový vzor žůžo.*“

Příklad 3: Při sestavování vět mají žáci za úkol sestavit větu tak, aby v ní bylo slovní spojení „s bledulemi“.

Žák se okamžitě hlásí: „*S bledulemi jsem byl na pastvě.*“

Učitel se usměje a říká: „*No doufám, že jsi se dobře napásl. No dobře, věta to byla, ale odteď prosím smysluplné věty.*“

Atmosféra Václavových vyučovacích hodin byla vždy uvolněná a příjemná, což z velké části přisuzuji Václavovu *smyslu pro humor*.²² Je všeobecně známo, že humor nám pomáhá lépe zvládat obtížné životní situace, odbourává strach a stres, ve vyučování může zvyšovat pozornost a zájem žáků. Birgit Rißland (in Vogel, 2009) rozlišuje 4 kategorie humoru: 1. **Sociální humor**, kam patří vyprávění veselých historek a vtipů pro pobavení ostatních, 2. **Pozitivní humor** vůči vlastní osobě, 3. **Nepřátelský humor**, kam patří ponižování a zesměšňování ostatních prostřednictvím žertů 4. **Negativní humor** vůči vlastní osobě, který se projevuje pokud se dokážeme bavit na vlastní účet.

Podle Vogla třetí a čtvrtý typ humoru, tedy humor nepřátelský a negativní, do vyučování vůbec nepatří. Naopak první a druhý typ humoru, tedy humor sociální a pozitivní, jsou žádaným prvkem vyučování, neboť posilují motivaci a kreativitu žáků a odbourávají strach (Vogel, 2009).

Václavovy vyučovací hodiny platnost zmíněné teorie potvrzují, neboť jeho žáci při výuce působí nejen uvolněně, ale zároveň soustředěně a namotivovaně.

- Dále bych ráda upozornila na Václavovo **působení na žáky z hlediska genderu**.

Příklad 1: Učitel diktuje větu pro slovní rozbor: „*Po dešti jsem skákala mezi kalužemi. Pojď to Báro napsat na tabuli. Kluci si tam klidně napíš skákal.*“

Příklad 2: Při čtení Starých pověstí českých narazil učitel na genderovou problematiku v pověsti O Libuši. Václav dětem okamžitě vysvětlil, že lidé si dříve mysleli, že žena vládnout nemůže, ale že už dávno to

²² Vera F. Birkenbihl (in Vogel, 2009) rozlišuje 6 stupňů smyslu pro humor u lidí: Stupeň 0: Ti, kteří se nikdy nezasmějí, stupeň 1: Ti, kteří se události zasmějí až po několika dnech, měsících či letech, stupeň 2: Ti, kteří se události nezasmějí ihned, ale poměrně brzy, stupeň 3: Ti, kteří se zasmějí bezprostředně po události, stupeň 4: Ti, kteří se smějí již v průběhu události, stupeň 5: Ti, kteří se zasmějí sami sobě v okamžiku, kdy se jim smějí i ostatní.

tak není a ženy vládnou. Pro upřesnění byl udán příklad Velké Británie a četba pokračovala dále.

V prvním příkladu oceňuji, že věta byla upravena do takové podoby, aby se s ní mohl každý žák identifikovat. Identifikace žáka s probíraným tématem je často velmi důležitá zejména proto, aby žák správně porozuměl tématu. V tomto případě je navíc posilována jeho genderová identita.

U druhého příkladu velice oceňuji nejen pozastavení se nad touto genderovou problematikou, ale především snahu nepřipustit zakotvení genderového předsudku o nemožnosti vlády ženy do podvědomí žáků. Příkladem udaným ze současnosti učitel svým žákům navíc opět přiblížil probíranou tematiku.

8. UČITELKA JANA

Paní Jana je čtyřicetiletá učitelka prvního stupně základní školy. Její postava je drobná, má středně dlouhé vlnité blondřaté vlasy. Je matkou dvou děvčat a jednoho chlapce. Mezi její záliby patří zpěv, tanec a práce na zahradě. Do školy chodí vždy v džínách a nějaké hezké halence.

Vedení vyučovacích hodin

Hodiny vyučované Janou jsou plné upřímných úsměvů a dobré nálady. Žáci jsou velmi aktivní a rádi se zapojují do vyučovacího procesu, který je pro ně připraven tak, aby se nenudili. Ve vyučování je zjevný pozitivní přístup učitelky, která žáky často motivuje a chválí za dobře odvedený výkon. Při chválení žáků jsou pozitivní emoce ze strany učitelky zjevné, neboť je oslovuje např. „*lásky*“. Činnosti a polohy žáků ve třídě se často střídají, proto je pro ně učení zajímavé a zábavné.

Použitá gesta a mimika

Jana s žáky velmi často komunikuje použitím různých gest, její mimické projevy jsou výrazné a snadno rozpoznatelné.

- Mlýnek (= opakování)

Učitelka při sdělování průběhu hodiny řekne žákům: „*Dnes budeme opakovat*“ a pažemi otáčejícími se kolem sebe znázorňuje pohyb mlýnku. Toto gesto pro opakování využívá i při prosbě na žáka, kterému nerozuměla: „*Zopakuj mi to prosím*“.

- Zajímavý a velmi funkční regulátor (Lewis, 1989) použila Jana pro zdůraznění důležité věci. Během výkladu řekla: „*Pozor*“, zvedla ukazováček a mírně se zamračila.



Obr. 8: gesto „Pozor“

Tímto gestem Jana apelovala na funkci pozornosti svých žáků, děti z tohoto gesta a jejího výrazu pochopily, že jde o důležitou věc. Pokud se někdo bavil se spolužáky nebo nedával pozor okamžitě se zklidnil. Mračení totiž obecně signalizuje hněv a učitelka tímto předstíraným hněvem dala najevo důležitost následujícího výkladu, zvýraznila tak svou učitelskou autoritu.

- Pauza = paže do tvaru písmene T



Obr. 9: „Pauza“

Pro přerušení práce žáků a vysvětlení dalšího malého úkolu pro ty, kteří budou s prací hotoví, použila Jana gesto signalizující pauzu. Toto gesto bývá v běžné komunikaci mezi lidmi používáno také jako znázornění *pauzy*, *věcné poznámky* k dané problematice, *přerušení mluveného projevu* ostatních a *převzetí slova*.

- Učitelka často využívá specifické symboly pro kalibraci reakcí na mluvený projev žáka.

1) symbol : „**není to zcela správně**“ (kývání hlavy zleva doprava kolem vertikální osy) – Žákovi je dána možnost opravy jeho výroku, neboť jeho odpověď nebyla přesná, dostačující, nebo zcela pravdivá.



Obr. 10: „není to zcela správně“

2) symbol: „**není to správně**“ (kývání hlavy zleva doprava kolem horizontální osy) – Žákova odpověď je špatná.



Obr. 11: „není to správně“

Dílčí postřehy z hodin

- Genderové postřehy

Jana nedělá rozdíly mezi chlapci a děvčaty, do všech činností jsou žáci zapojováni rovnoměrně. I přes tento fakt dochází ve výuce k jazykové diskriminaci dívek, neboť bylo zaznamenáno nadužívání generického maskulina. Např.: *hra nachejtej kamaráda, hra na domovníka, možnost porady se spolužákem.*

Dívky se tak mohou cítit diskriminovány, neboť z názvu hry „nachejtej kamaráda“ nevyplývá, že by se jí mohla účastnit i děvčata, a mohla tak být nachejtána. Hra na domovníka také může v dívkách evokovat pocit, že domovnicí se stát nelze, což na ně může zapůsobit silně demotivačně. Pokud učitelka dovolí svým žákům poradit se se spolužákem neznámá to, že se spolužačkou se radit nesmí, děti na to ovšem mohou reagovat velmi zmateně.

Problém nadužívání generického maskulina je ovšem problémem nejen pedagogické komunikace, ale veškeré mezilidské komunikace. Učitelé by se měli snažit o to, aby dívky alespoň ve školním prostředí nebyly jazykově diskriminovány a byla tak posilována jejich dívčí identita a jejich sebevědomí.

- Udržování kázně

Jana pro udržení kázně ve své třídě používá **regulaci hlasu**. Pokud se jí zdá, že žáci začínají hlučet, zvedne polohu svého hlasu a tím na sebe upoutá pozornost. Zajímavé mi také přišlo řešení udržení kázně žáků při jedné hře, kdy žáci museli během celé hry **šeptat**, jinak by ztratili určitý počet bodů. Pokud potřebovali poradit od učitelky, museli šeptat oni i učitelka. Zde se mi velmi líbilo, že pravidla hry platila i pro učitelku. Po celou dobu hry nedošlo k porušení pravidla šeptání.

Jednou z nejzajímavějších metod pro udržení kázně ve třídě, které Jana používá, je pro mě zapojení **relaxační techniky** do vyučování. Žáci během jedné vyučovací hodiny začali být hluční a nepozorní. Učitelka na to ihned zareagovala a řekla: *„A ted' všichni pozor! Zavřete oči!“* Všechny žáky to okamžitě zaujalo, zprvu někteří nechtěli zavřít oči, ale učitelka počkala, až je zavrou opravdu všichni žáci a pokračovala pomalým tempem: *„Ted' se všichni nadechněte, vydechněte. Opět se zhluboka nadechněte a pomalu hodně vydechněte. Nyní otevřete oči.“* Učitelka nechala chvíli pauzu pro moment překvapení pro žáky. Žáci se začali nenápadně ohlížet kolem sebe, jestli se něco nezměnilo, aby tak zjistili, proč měli

mít zavřené oči. V tu chvíli se učitelka zeptala: „*No a už jste zklidnění?*“ Na žáky tato relaxační technika okamžitě zapůsobila, zklidnili se a opět začali s učitelkou spolupracovat.

- Konec úkolů oznamován zvonečkem

Zajímavou metodou, kterou Jana využívá pro maximální koncentraci žáků na daný úkol, je pro mě oznamování konce úkolů zazvoněním na zvoneček. Kladně bych tuto aktivitu hodnotila především z hlediska učení žáků jak zacházet s časem a učení dodržování pravidel. Žáci jsou předem seznámeni s pravidlem, že na vypracování úkolu mají např. dvě minuty a konec činnosti bude ohlášen zazvoněním na zvoneček. Žáci jsou na toto pravidlo zvyklí a opravdu ihned po zazvonění zvonečku přestávají pracovat, aniž by se vymlouvali, že úkol nestihli. Žáci vědí, že časový limit musí dodržet, což je nejen učí zacházet s časem, ale především to zvyšuje jejich koncentraci na daný úkol a pracují tak velmi intenzivně.

Podle mého názoru, to ovšem může působit negativně především na pomalejší žáky. Časový limit pro ně může být stresující a může vést až k takové nervozitě, že žáci nejsou schopni se na daný úkol plně koncentrovat. Zákaz dokončování práce po zazvonění navíc může vést k tomu, že nedokončená práce vyvolá v žákovi napětí, které v něm určitou chvíli potrvá. Toto pravidlo můžou někteří žáci považovat za nespravedlivé, neboť vědí, že např. *jejich spolužák píše mnohem rychleji, teoreticky znají všechny poznatky pro vypracování, jen je neumí tak rychle převést do praxe nebo jim během vypracování třeba přestane psát propiska*. Při hodnocení této aktivity by tedy měly být hodnoceny věci, které žák stihl, a ne ty, které nestihl.

9. UČITEL JAROSLAV

Pan Jaroslav je padesátiletý muž, který učí na druhém stupni základní školy hodiny matematiky a fyziky, na prvním stupni vyučuje prvouku. Na první pohled je to milý pán, který na každém kroku rozdává úsměvy a do školy chodí vždy vzorně upraven v kalhotách a košili. Zajímá se o kulturu, miluje hudbu a rád hraje na kytaru a harmoniku.

Vedení vyučovacích hodin

Vyučovací hodiny vedené Jaroslavem jsou vedeny v příjemné atmosféře, spolupráce učitele a žáků je na výborné úrovni. Jaroslav připravuje pro své žáky vždy zajímavé hodiny, při kterých dbá na praktičnost a užitečnost jím předávaných informací. Žáci se do vyučování aktivně zapojují a beze strachu vyjadřují své názory a myšlenky. Vzájemná upřímnost a důvěra mezi učitelem a žáky se projevuje také především vždy na konci hodiny, kdy probíhá evaluace. V této fázi vyučovací hodiny vyjadřují žáci své názory na právě proběhlou hodinu, vyjadřují se k tomu, co je bavilo, co se naučili a co jim ještě způsobuje problémy. Poznatků z této fáze hodiny Jaroslav využívá pro sestavování hodin následujících, což postupně vede ke zvládnutí učiva všemi žáky.

Použití gest a mimiky

Jaroslav hodně využívá ilustrátorů (Lewis, 1989) pro dokreslení řečených informací. Zajímavé gesto, které Jaroslav využívá pro **potřebu koncentrace a preciznosti** je „špetka.“



Obr. 12: gesto pro koncentraci

Toto gesto považuji za funkční, neboť Jaroslavovi žáci jsou při tomto gestu zvyklí maximálně se koncentrovat na Jaroslavem předávané informace, vždy zpozorní a soustředí se na učitelův výklad.

Dílčí postřehy z hodin

- Začátek výuky byl narušen ředitelkou, která přišla oznámit úspěch žáků školy v EKO soutěži. Učitel na tento vstup ředitelky navázal poučením o třídění odpadů : „*Všichni si to musíme uvědomit, vy i já, abychom třídili. Nejen mi učitelé, ale i vy musíte působit na děti, aby neodhazovaly papírky od bonbonů apod., ano?*“

Zde bych ráda vyzdvihla provázání výuky s výchovou žáků. Tímto způsobem vede učitel žáky k zodpovědnosti za svá jednání, k uvědomění si vlastní důležitosti a k porozumění své role občana ve společnosti, což hodnotím velmi kladně zejména pro rozvoj rámcovým vzdělávacím programem definovaných klíčových kompetencí, a to především kompetence občanské.²³

- Při hodině fyziky byly žákům rozdány energetické tabulky potravin s komentářem učitele: „*Koukněte na to, hlavně holky.*“

Tento komentář Jaroslava mě osobně velice překvapil, neboť jsem si po celou dobu pozorování jeho vyučovacích hodin nevšimla genderové typizace žáků. Tento jeho komentář ovšem nejen vystihuje genderové předsudky o ženě ve společnosti, která vaří a stará se o svůj vzhled a štíhlou linii, ale především tyto stereotypy, které žáci získávají i ze společnosti a médií, posiluje. Ráda bych zde vyjádřila svůj názor, že se v případě Jaroslava jednalo o tzv. **automatickou myšlenku**²⁴, která Jaroslava v asociaci s energetickými tabulkami hodnot napadla a na dopad, který to může z hlediska genderové identity dívek mít, v tu chvíli

²³ Pátý bod občanských kompetencí podle metodického portálu www.rvp.cz zní: „*Na konci základního vzdělávání žák chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.*“ (cit.dle: vuppraha.cz, 19.2.2011)

²⁴ „*Automatické myšlenky jsou takové, které člověku přicházejí na mysl a on nad nimi dále nehloubá. Není to to, co si chce myslet, ale co mě samo od sebe napadá. Automatické myšlenky máme prakticky neustále, většinou jim ani nevěnujeme pozornost, dělají komentář událostem, které prožíváme. Automatické myšlenky člověk přijímá, aniž by uvažoval, zda jsou pravdivé, nebo ne.*“ (cit.dle: Praško, 2007, str.121)

nepomyslel. Z tohoto ovšem lze snadno vypožorovat, jak silně jsou v naší společnosti genderové stereotypy zakořeněné.

- Při svých hodinách Jaroslav často využívá **přenesení role učitele na žáka**. Např. *při opakování učitel prosí žáky o doplnění, o instrukci jak má postupovat dále, či o kontrolu právě prováděné činnosti*. Právě poslední zmíněnou kontrolu jeho činnosti využívá pro aktivaci žáků, neboť se občas schválně dopustí chyby, aby žáci zbystřili své smysly a zareagovali na tuto jeho chybu.

Zde bych ráda vyzdvihla způsob jakým Jaroslav aktivizuje žáky k učení. Při opakování dostávají žáci šanci vyzkoušet si roli učitele a učí se tak nejen vystupovat před svými spolužáky, ale získávají tak potřebnou sebedůvěru, zvyšuje se jejich sebevědomí a znalosti o probírané látce se jim upevňují. Velmi kladně hodnotím také učitelovo *zacházení s chybou*. Chyba při vyučování vedeném Jaroslavem není vnímána jako něco negativního, nežádoucího, ale naopak jako běžná součást lidské činnosti. Chyby žáků nejsou nijak zveličovány, slouží jako zpětná vazba pro učitele. Podle Koláře a Šikulové (2005) může mít chyba poznávací a výchovný význam. V tomto pojetí se jedná o učitelovo systematické vedení žáků k vyhledávání chyb v práci vlastní i v práci druhých a o vedení žáků k nalézání správných řešení. Právě tímto způsobem je v Jaroslavových hodinách zacházeno s chybou, což vede žáky k uvědomění si, že chybovat je lidské, že k učení chybování patří, a že chybování vede ke zdokonalování sebe sama i druhých.

10. UČITELKA TEREZA

Paní Tereza je pětáctřicetiletá učitelka druhého stupně základní školy, kde vyučuje přírodopis a matematiku. Je vysoká, má štíhlou postavu a krátké černé vlasy. Její styl oblékání je elegantní, do školy chodí vždy v kalhotách a halence. Mezi její záliby patří hudba, divadlo a práce na zahradě.

Vedení vyučovacích hodin

Žáci paní Terezy jsou na začátku hodiny seznámeni s jejím průběhem, do úvodu je téměř vždy zapojeno opakování z minulé hodiny. Hodiny probíhají bez většího zapojení žáků do výuky. Během vyučování nedochází k používání různých vyučovacích metod a jejich plynulému střídání. Žáci velmi dlouho dělají jednu činnost, a proto působí hodiny vyučované Terezou staticky, neměně. Atmosféra ve třídě je většinou napjatá, žáci jsou neustále napomínáni a okřikováni za porušování kázně ve třídě. V hodinách chybí motivace žáků ze strany učitelky a následné intenzivní zapojení žáků do vyučovacího procesu. Po celou dobu učitelka hovoří ve vysokém, přísném tónu. Chyby žáků jsou při vyučování zveličovány a reakce učitelky na chybu žáka jsou často přehnané.

Použití gest a mimiky

- Tereza hodně využívá mimických svalů obličeje pro dokreslení svého ústního projevu. Např. při jakémkoliv složitějším úkolu použije *pro zdůraznění náročnosti mírné svraštění čela*, při otázkách kladených žákům *přizvedává vždy jedno obočí pro zdůraznění otázky*.
- Přehnané reakce na chyby žáků

Tereza používá podle mého názoru přehnané reakce na chyby žáků, které dokresluje výraznou gestikulací.

Příklad 1: Žák při výpočtu došel ke špatnému výsledku. Tereza zareagovala sepnutím dlaní jako při modlení.



Obr. 13: gesto: „modlení“

Příklad 2: Při dalším mylném závěru téhož žáka se od žáka odvrátila obličejem a dlaní proti němu ukazovala zleva doprava a řekla: „ne, ne“.



Obr. 14: gesto „ne, ne“

Příklad 3: Při špatné odpovědi jiného žáka zvedla oči ke stropu, položila si dlaň na srdce a řekla: „božínku“.

Tyto reakce na chybu žáka považují za extrémní a naprosto nevhodné, neboť negativně působí na psychiku žáka. Žák je ponížen před celou třídou, jeho sebevědomí je silně podlomeno. U příkladu č.1 je poprvé zaznamenán náboženský podtext. Reakce učitelky vyznívá jako modlitba k bohu, slovně by se dala vyjádřit následovně: „Panebože, ty to vidíš jak je hloupý.“ nebo „Panebože dej, aby takovou hloupost už nikdy neřekl.“ V příkladě č.2 můžeme vidět učitelky distanc nejen od žákovi odpovědi, ale také od osobnosti žáka. Po odvrácení obličej učitelky žák ztrácí snahu dokončit svou odpověď nebo ji alespoň upravit, raději

mlčí, aby opět neřekl něco špatně. Příklad č. 3 má opět náboženský podtext. Zvednutí očí ke stropu s rukou na srdci opět může signalizovat modlitbu: „Božíčku, ty to vidíš, já se na to musím dívat stejně jako ty.“

Pokud opomeneme opravdu velmi negativní vliv na žákovu psychiku a jeho sebevědomí a podíváme se na problém ze strany učitelky, může se jednat o copingovou²⁵ strategii zvládnání stresu. Učitelka může v tomto okamžiku vidět marnou snahu žáky něco naučit, což u ní vede k určitému vnitřnímu napětí, rozčarování, které může vyvolat stres. Na tuto stresovou situaci učitelka zareaguje touto přehnanou reakcí, aby se zbavila vnitřního napětí a lépe a rychleji se tak s touto situací vyrovnala.

Náboženský podtext použitých gest si lze také vyložit tak, že Tereza byla v dětství vychovávána ve výrazně náboženském prostředí a byla autoritativně vedena k určitým projevům zbožnosti. Jak uvádí Říčan (2007), tento styl výchovy může u lidí zanechávat určitý pocit nejistoty a neklidu, který se snaží vytěsnit pomocí kritiky druhých. Tito lidé jsou v psychologii náboženství označováni jako „boží vnoučata“.

- Gesto „pojď ke mně“

Učitelka vyvolá žáka nikoliv jménem, ale nasměrováním ukazováčku na žáka a místo slovního vyjádření „pojď ke mně“ ho k sobě přivolá přitáhnutím ukazováčku.

Toto gesto považuji za funkční, neboť žák okamžitě pochopil, že má přijít k učitelce, aniž by to musela vyslovit. Působení tohoto gesta na žákovu psychiku ovšem kladně rozhodně nehodnotím. Již samotné ukazování na žáky ukazováčkem působí jako velký stresor pro žáky. V kombinaci s použitým regulátorem (Lewis, 1989), kterým si učitelka žáka přivolá, se u žáků může projevovat strach z následující události. Učitelka tak dává najevo svou dominanci ve vyučovacím procesu. Mnohem vstřícněji by na žáka mohlo zapůsobit vyvolání jménem a jako gesto by mohlo být použito *ukázání na žáka otevřenou dlaní a naznačení směru*, tedy např. *směr k tabuli*.

²⁵ Copingem (kopingem) je označován mechanismus zvládnání mimořádně silných, náročných a stresových situací, jedná se o boj člověka s nepřiměřenou zátěží. (Křivohlavý, 1994)

Další postřeh z hodin

- Chybná evaluace

V poslední fázi hodiny probíhá hodnocení ze strany učitelky, které učitelka nazývá evaluací. Učitelka během tohoto času popíše, co vše se dnes žáci naučili, zda byli poslušní a co by ještě měli zlepšit.

Takto provedenou evaluaci nemohu hodnotit kladně, neboť žákům nebyl nikdy dán prostor k vyjádření. Žáci nemají šanci zhodnotit, jak se jim hodina líbila, co je bavilo více, co méně. Navíc se ani nezamýšlejí nad tím, co jim nejde a v čem by se mohli zlepšit, neboť tato fakta jim jsou podána učitelkou. Nejsou vedeni k sebehodnocení a navíc jsou hodnoceni globálně se svými spolužáky, není zde dán prostor pro jejich vlastní identitu.

11. UČITEL JAKUB

Pan Jakub je pětáctyřicetiletý učitel prvního stupně základní školy, na druhém stupni vyučuje tělesnou výchovu. Je vysoký, štíhlé sportovní postavy a na první pohled vypadá autoritativně. Do školy chodí vždy sportovně oblečen v džínách a polokošili. Mezi jeho záliby patří především sport, vede kroužek sportovních aktivit a se svými žáky se často zúčastňuje školních atletických závodů a sportovních turnajů.

Vedení vyučovacích hodin

Vyučovací hodiny vedené Jakubem jsou organizačně na vysoké úrovni, vyznačují se především velkou aktivitou, která je od žáků vyžadována. K procvičování probraného učiva využívá téměř vždy her, a proto je u žáků oblíben. Zároveň je při vyučování respektována jeho autorita a kázeňské problémy se téměř nevyskytují. Hodnocení hodiny v závěru nikdy nechybí, ale bohužel se jedná pouze o hodnocení ze strany učitele, žákům prostor k vyjádření dán není.

Použití gest a mimiky

- Často při zpívání písní v anglickém jazyce využívá ukazování na části těla, o kterých se v písni zpívá.

Zde bych ráda zdůraznila důležitost gest pro přesné pochopení a lepší zapamatování probíraného učiva, neboť pokud žák vnímá učivo více smysly, mnohem lépe a rychleji si probírané učivo zapamatuje.

- Pro **vyjádření nesouhlasu** s odpovědí žáka používá zamračení se v obličeji.



Obr. 15: „nesouhlas“

Tento výraz obličeje podává žákovi okamžitý signál o nesprávnosti jeho odpovědi. Učitel při použití tohoto výrazu obličeje nepotřebuje slovní vyjádření o špatnosti žákova výroku, neboť žák okamžitě rozpozná, že se zmylil a má možnost se opravit bez nějakého slovního napomenutí. Toto hodnotím jako velmi kladný jev na žákovu psychiku, neboť nedochází k verbálnímu ohodnocení špatnosti žákova výroku a je mu dána možnost pro okamžitou opravu.

- Během vyučování se učitel občas posadí za katedru a opře si lokty.



Obr. 16: učitel za katedrou

Toto gesto působí na žáky autoritativně, může vyjadřovat učitelovu důležitost při vyučovacím procesu. Je ovšem zapotřebí brát toto gesto jako mnohoznačné, neboť může signalizovat učitelovu skrytou únavu, touhu po podpoře a nebo také jakousi osobní bariéru před okolním světem a především před žáky.

Dílčí postřehy z hodin

- Prosazování autority

Jakubova **autorita** ve třídě je veliká, což značí např. *klidné vyčkávání žáků na ukončení hodiny ze strany učitele*, i když už konec hodiny byl dříve oznámen zazvoněním. Učitel svou autoritu během vyučování stále umocňuje a zjednává si tak kázeň ve třídě.

Příklad: *Při jedné hodině se stalo, že se při zdravení na konci hodiny někteří žáci začali balit a připravovat si učebnice na další předmět. Učitel řekl, že jejich hodina anglického jazyka ještě neskončila, nechal je vrátit učebnice anglického jazyka zpět na lavici a teprve poté ukončil hodinu.*

Na tomto příkladě vidíme jasné prosazování formální autority ze strany učitele a její umocňování.

- Vztahy ve třídě

V Jakubových hodinách nalézáme velké množství her. Rozdělení do družstev ovšem téměř vždy probíhá na základě pohlaví, a tak spolu opravdu velmi často soupeří děvčata a chlapci.

Zde bych viděla velký genderový problém v přílišném rozdělování třídy na chlapce a děvčata, které může vést *ke genderovým předsudkům* a k jejich následnému zpevnování (např. *dívky jsou pomalejší než chlapci*). Dále může vést až *k nevraživosti mezi pohlavími*, neboť se děti naučí brát druhé pohlaví pouze jako soupeře, kterého je pro získání kladného ohodnocení ze strany učitele nutné porazit. V neposlední řadě může toto přílišné rozdělování dětí na základě pohlaví vést *k nedostatku sociálních dovedností* vzhledem k druhému pohlaví. Chlapci a děvčata se mezi sebou neučí komunikovat, domlouvat a kooperovat při plánování herní strategie.

- Použití **ironie** ve výuce

Jakub ve svých hodinách příliš často používá ironii, aby pobavil ostatní žáky nevědomostí jejich spolužáka či spolužačky.

Příklad: Při vypracovávání cvičení v učebnici byli žáci rozdělení na chlapce a děvčata a byli jim dány rozdílné úkoly. Jeden chlapec byl nepozorný a pracovat začal, až když kolem něj učitel prošel. Učitel si ovšem všiml, že chlapec začal vypracovávat část určenou pro děvčata a takto to komentoval: „*Štěpán vůbec neví co děláme, ani neví, že je kluk!*“

Štěpán tak byl před celou třídou zesměšněn, jeho sebevědomí bylo silně podlomeno. Tato situace byla pro žáka velmi stresující, byl v rozpacích a jistě pro něj bylo obtížné tuto situaci emočně zvládnout. Učitel přistupuje k žákovi v rámci životní pozice „*Ty nejsi OK*“ (Hennig, Pelz, 2008) a může v něm takto evokovat myšlenku na životní pozici „*Já nejsem OK*“. Tohoto nevhodného zacházení se sebevědomím žáka by se měl Jakub vyvarovat, neboť učitel by měl ze své pozice žákovu sebedůvěru v sebe sama spíše posilovat.

Ironické narážky používá Jakub ve výuce často, což dle Mertina (2007) může signalizovat Jakubovo přesvědčení o selhání veškerých způsobů

poskytování zpětné vazby žákovi, které proto vyžaduje razantnější přístup. Učitel se podle Mertina domnívá, že se žák po ironické narážce zastydí, půjde do sebe a změní se, a proto ironii ve výuce používá. Je ovšem všeobecně známo, že ironie do školy nepatří, neboť po použití ironie je dítě zcela vyvedeno z míry, je traumatizováno a velmi těžko se s danou situací vyrovnává.

12. UČITELKA HANA

Paní Hana je pětapadesátiletá učitelka druhého stupně základní školy. Mezi její aprobační předměty patří německý a český jazyk. Německý jazyk je jejím největším koníčkem, dále se zajímá o pletení a háčkování. Na jejím vzhledu každého na první pohled zaujmou brýle s výraznými obroučky.

Vedení vyučovacích hodin

Hodiny vyučované paní Hanou jsou vždy důkladně připravené a promyšlené, nechybí zajímavé úvody do hodin, ani aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu. Za odvedenou práci v hodině jsou žáci často chváleni, což je motivuje k další činnosti. Hana ve svých hodinách hodně využívá gest, a to především pro zdůraznění své autority. Na evaluaci podle mého názoru žáci nejsou zvyklí, neboť se nikdo z žáků nechtěl vyjadřovat o proběhlé hodině. Ten, kdo byl učitelkou k hodnocení hodiny vyzván, se před svými spolužáky styděl říci, co se mu v hodině zdařilo. Navíc strach žáků sdělit učitelce to, co je v hodině nebavilo nebo jim nešlo, byl zjevný.

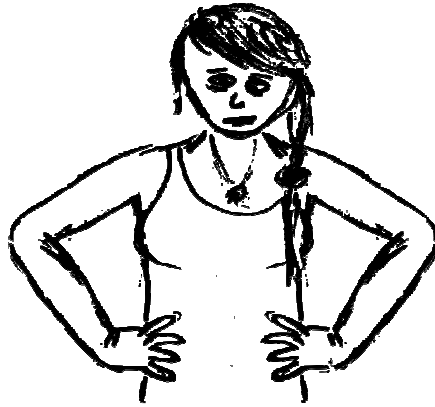
Použití gest a mimiky

- Když učitelka něco opakuje a chce vyjádřit **důležitost věci**, stojí vzpřímeně s prsty proti sobě.



Obr. 17: „důležitost věci“

- Pokud žák neví správnou odpověď, učitelka na něj ukazováčkem ukáže „tytyty“, jako výraz symbolického trestání. Žák z tohoto gesta ihned pochopí, že udělal chybu a snaží se sám opravit. Pokud ovšem opět neodpoví správně, učitelka si dá *ruce v bok a zamračí se*.



Obr. 18: „to také není správně“

Tento symbol (Lewis,1989) můžeme slovně vyjádřit takto: „to také není správně“. Učitelka svým mračením signalizuje hněv, což působí negativně na sebevědomí žáka, který se snažil napodruhé odpovědět správně. Tato reakce byla ze strany učitelky přehnaná, lepší variantou by byla slovní nápomoc žákovi, který by se pomocí instrukcí dobral správného výsledku.

- Učitelka nevědomě používá adaptéry (Lewis, 1989) jako jsou *drbání na hlavě, škrábání na obličejí či na nose*. Tyto adaptéry jsou nevhodné pro pedagogické prostředí, mohou značit např. *učitelovu nejistotu*.

Další postřeh z hodin

- Nálepkování žáků.

Učitelka kontroluje práci žáků a zastaví se u jedné žákyně se slovy: „Ty si myslíš, že je tohle správně? Hlavou Liduško, hlavou! Ty máš hlavu na trvalou, vid’?!“

Zde bych upozornila na nálepkování žáků (**labeling**²⁶) ze strany učitelky. Jak upozorňuje Kopřiva (1997), pedagogové používají nálepky při snaze zvládat dětský kolektiv. Učitelé tak často používají nálepky k tomu, aby označili dobré a špatné žáky. Tyto situace ovšem z psychologického hlediska nejen zablokují kontakt učitele s označeným žákem, ale především mají velmi negativní dopad na zdraví žákovi osobnosti. Pokud žák přijme myšlenku, že je např. *špatný čtenář*, obvykle se do čtení aktivně nezapojují, i když ho obsah textu velmi zajímá.

Cangelosi (1994) uvádí, že učitelé by si měli uvědomit rozdíl mezi *posuzujícím jazykem*, který vede k označování žáků např. pomocí slov *šikovný*, *pomalý*, *dobře vychovaný*, *problémový*, a *jazykem popisným*, který je pro pedagogické prostředí vhodný, neboť vykresluje danou situaci či dosažený výsledek žáka.

²⁶ Labeling = „v *humanitách* vědách neodborné a subjektivistické štítkování, *etiketizování* a nálepkování osobnosti dětí i dospělých (např. lenoch, rváč, sociál, zbohatlík), které často stigmatizuje postižené jedince i na dlouhou dobu.“ (cit dle: abz.cz, 3.3.2011)

13. UČITEL PETR

Pan Petr je pětatřicetiletý učitel matematiky a tělesné výchovy na druhém stupni základní školy. Má středně vysokou štíhlou postavu a tmavé krátké vlasy. Tělem i duší je velký sportovec, má rád fotbal a volejbal, téměř vždy chodí sportovně oblečen.

Vedení vyučovacích hodin

V hodinách vyučovaných Petrem panuje převážně příjemná atmosféra. Žáky dokáže zaujmout nejen zajímavým podáním výkladu, který je vždy vhodně upraven věku žáků, ale také jeho výraznou gestikou a mimikou. Jeho autorita u žáků je zjevná, neboť žáci se při vyučování se spolužáky nebaví, nevykřikují a aktivně se hlásí.

Použití gest a mimiky

Petr má velmi výrazné mimické projevy např. *výrazné zvednutí obočí při divení se, výrazné sraštění čela při rozzlobení*. Téměř na vše probírané v hodinách matematiky ukazuje prstem na tabuli, výčet pořadí vždy podporuje daným počtem vztyčených prstů.

- Při kontrole žáků, kteří pracují u tabule, vždy stojí v mírném roznožení s pažemi zkříženými přes prsa.



Obr. 19: „kontrola“

Tento postoj vyjadřuje jeho autoritu, dominanci, převahu a kontrolu nad žákem u tabule. Učitel v tomto postavení působí na žáky velmi nepřístupně a přísně. Podle Lewise (1989) stojí osoba v tomto postoji pokud váhá a je nejistá

z výroků druhé osoby či zcela nesouhlasí s tím, co bylo řečeno.

Dílčí postřehy z hodin

- Žák při testu z matematiky opisoval, učitel to zjistil a okamžitě reagoval: „Radíme, ty mi ihned odevzdej! Ty si myslíš, že jsem slepý? Tohle už nikdy nedělej, vždyť máš pětku úplně zbytečně!“

V tomto případě došlo k jasnému porušení předem stanovených pravidel mezi žáky a učitelem, proto bylo žákovo potrestání na místě. Učitel v tomto případě použil *hraný hněv*, aby tak zdůraznil závažnost porušení pravidel ze strany žáka. Aby svá slova umocnil, použil nápadné *znaky hněvu*²⁷, tedy *mračení, zvednutí ramen a ruce v bok*.

Z této situace vyplynulo následující učitelovo varování a ponaučení pro ostatní žáky: „*Vždycky alespoň něco víte, i když to nemusí být zrovna na jedničku, opisování se ale netoleruje a postih je jasný.*“ Žáci se po tomto krátkém vyrušení opět začali soustředit na test, nikdo si již nedovolil opisovat.

- Motivování žáků pomocí razítek

Petr ve svých hodinách matematiky hodně využívá vnější motivaci žáků, neboť v hrách určených k procvičení dává úspěšným žákům razítka a za určitý předem stanovený počet razítek uděluje žákům jedničku za aktivitu při hodině. Tento způsob motivace žáků se mi velmi zalíbil, neboť nedocházelo ke klasickému odměňování nejrychlejšího počtáře, které je ve vyučování často k vidění, ale razítka byla rozdávána i za grafické znázornění problému nebo originalitu řešení. Motivováni tak byli i slabší počtáři, kteří v těchto hrách viděli šanci na získání dobré známky.

- Aktualizace probíraného tématu

Učitel má pro výuku k dispozici pouze zastaralé učebnice matematiky, ve kterých velmi často údaje nekorespondují se situací v dnešní době např. *prodej nejmodernějšího vozu Škoda Favorit, cena lístku do kina 6 Kčs*. Veškeré úlohy

²⁷ „Znaky výrazu hněvu shrnul E. G. Boring (1950) takto: 1. stáhnutí obočí (svislé vrásky u kořene nosu), 2. široce otevřené oči, 3. stisknuté a vyceněné zuby, 4. hlava vystrčená dopředu, 5. hrudník vystrčen a ramena zvednuta, 6. lokty odchýleny od těla, 7. zařaté pěsti jsou u těla blíže než lokty, 8. vyzývavý nebo výbojný postoj a bojovné držení těla s vysunutou hlavou.“ (cit. dle: Nakonečný, 2000, str. 261)

proto Petr vždy zaktualizuje a údaje upraví, aby korespondovaly s reálnou situací a žáci tak měli pocit, že vše, co se učí, jim bude v životě přínosné.

Zajímavý mi přišel učitelův nápad vypočítat úlohu v originální verzi, poté jí zaktualizovat a znovu vypočítat. Žákům tak byl předložen obraz doby minulé, který srovnávali s podmínkami, které mají k dispozici nyní. Tato úloha měla u žáků zajímavou odezvu, neboť následnou diskuzi, která probíhala již ve vyučování, přenesli do debat i o přestávkách.

14. UČITELKA PETRA

Slečna Petra je sedmadvacetiletá učitelka druhého stupně základní školy, kde vyučuje anglický jazyk a výtvarnou výchovu. Je vysoké štíhlé postavy, má hnědé středně dlouhé vlasy. Do školy chodí vždy velmi elegantně a moderně oblečená. Na první pohled zaujme opravdu výraznými doplňky, především bižuterií.

Vedení vyučovacích hodin

Hodiny vyučované Petrou jsou vždy započaty bez jakéhokoliv úvodu, rovnou se začíná vyučovat. Hodiny působí nepřipraveně, učitelka vymýšlí aktivity podle učebnice většinou až na místě. I test, který při jedné hodině psali, byl zjevně nepřipravený, neboť se učitelka zeptala, co vše už v testu mají, aby mohla zadat poslední úkol. Celkový výraz učitelky je omezenější v projevu gest, vše se snaží korigovat hloubkou hlasu. Na žáky mluví buď hlasitým a hlubokým nebo tichým a jemným tónem. Děti při hodinách neprojevovaly aktivitu, téměř vůbec se nehlásily, často vykřikovaly jeden přes druhého.

Použití gest a mimiky

Používání gest a výrazů tváře není v případě Petry nijak výrazné. Mezi vyzorovaná gesta patří gesta velmi běžná, tj. *kývnutí pro souhlas* nebo *zobrazení výčtu pomocí prstů ruky*.

Dílčí postřehy z hodin

- Žák při hodině používal mobilní telefon. Učitelka to zpozorovala a mobil žákovi okamžitě sebrala se slovy: „*To si snad ze mě děláš srandu?*“ Mobil učitelka položila na katedru a více se problémem nezabývala a šla poradit žákyni, která z důvodu své delší nepřítomnosti vypracovávala náhradní test. Žák si mezitím pro mobilní telefon ke katedře došel. Učitelka to nezpozorovala, i když šel téměř přes celou třídu. Zjevně byla soustředěna pouze na problém žákyně dopisující test. Toho, že mobil na katedře chybí, si učitelka všimla až po

deseti minutách. Okamžitě reagovala drsným tónem:

„Okamžitě ho vrat!“

Zde bych viděla problém s velmi malou autoritou učitelky. Petra nemá u žáků dostatečnou autoritu, která by vedla k udržení kázně ve třídě. Ve třídě téměř po celou dobu panuje nekázeň žáků, která vyvrcholila tímto činem žáka. Z žákovi strany došlo k zjevnému porušení pravidel chování ve třídě, učitelka na to zareagovala pouze jako na přestupek a dále to řešit nechtěla. Tato situace ovšem přerostla v *konflikt*²⁸, když si žák pro zabavený mobil sám došel. Z pozice žáka by se mohlo jednat o testování hranice, kam až může ve svém chování k učitelce zajít, aniž by to bylo nějak sankcionováno.

Podle mého názoru by bylo pro Petru vhodné, kdyby se svými žáky sepsala pravidla chování ve třídě, podle kterých se bude chovat ona i žáci, aby tak k podobným konfliktům již nedocházelo. Pro udržení kázně by bylo také vhodné, kdyby se Petra snažila získat u svých žáků autoritu a na jejím budování aktivně pracovala. Podle Výrosta a Slaměníka (1998) konflikty do běžného života, tedy i do toho školního patří. Učitelé a žáci by se ovšem měli naučit konfliktní situace zvládat, v nejlepším možném případě jim předcházet.

- Při hodině anglického jazyka je vyvolána žákyně, aby četla anglický text: „*Lucko, čti!*“ Žákyně se dopustila chyby ve výslovnosti a učitelka reagovala velmi hlasitým a hrubým tónem hlasu: „*Lucino!*“ Žákyně poté svou výslovnost v daném slově okamžitě opravila.

Tato reakce na chybu žákyně byla ze strany učitelky zcela nepřiměřená. Nejen, že se žákyně spolu s ostatními žáky musela leknout, ale mohlo to v ní vyvolat strach, neboť to vyznělo velmi výhrušně. Žákyni tato situace musela jistě vyvést z psychické rovnováhy a zapůsobit tak v negativním smyslu i na její sebevědomí. Učitelka tak vyjádřila svůj distanc k žákyni a negativně ovlivnila vztah mezi ní a žákyní.

²⁸ Nakonečný (1998) dělí problematiku konfliktu dvojím způsobem: 1. na problematiku vnitřního konfliktu při volbě jednoho z neslučitelných daných cílů, 2. na problematiku konfliktních sociálních vztahů.

15. UČITEL FRANTIŠEK

Pan František je osmadvacetiletý učitel prvního stupně základní školy. Na první pohled každého zaujmou jeho dlouhé blondáté kudrnaté vlasy a široký úsměv²⁹. Jeho ležérní styl v oblékání není nijak výrazný, je patrné, že si potrpí na pohodlí. Mezi jeho záliby patří rocková hudba a horolezectví.

Vedení vyučovacích hodin

Každá vyučovací hodina vedená Františkem je zajímavě uvedena, žáci dostávají otázky „na zahřátí“. Při vyučování se žáci hodně pohybují, přemísťují a hrají hodně her. Žáky vyučování velmi baví, neboť hodiny jsou velmi zajímavé, vyučovací metody se plynule střídají a celková atmosféra ve třídě je příjemná. Velký vliv na atmosféru ve třídě má jistě Františkův úsměv, který vnese do vyučování pozitivní emoce, dobrou náladu a celkově vytváří pozitivní emoční klima třídy. Mezi učitelem a žáky lze vyzorovat vztah vzájemné důvěry, neboť evaluace, která probíhá na konci vyučovací jednotky, je upřímná. Žáci bez zábran sdělují učiteli své pocity z hodiny, co je bavilo, co je nebavilo, co jim šlo lépe, co hůře a učí se tak uvědomit si svou vlastní identitu a své vlastní chyby.

Použitá gesta a mimika

- Pro zklidnění žáků v hodině učitel využil nečekaného prvku v hodině – dvakrát tlesknul, což vedlo ke zpozornění žáků a následně přiložil prst k ústům a řekl: „*pšššš*“.

Využití nečekaného prvku ve vyučování vede vždy ke zpozornění žáků, žáci se začnou lépe soustředit na projev učitele. Mezi tyto prvky můžeme zařadit např. *tlesknutí*, *poklepání na tabuli či lavici*, jednou z nejúčinnějších metod je „*ticho*“. Pokud se učiteli nelíbí chování žáků, jednou z metod, které může pro udržení kázně využít, je ticho. Na každou změnu v učitelově chování žáci nějak reagují a při vyučování, kdy učitel vykládá látku, je ticho opravdu nečekaným prvkem.

²⁹ Pro Františka zcela platí následující citát : „*Nikdo není opravdu dobře oblečen, nenosí-li úsměv*“ Percy Bysshe Shelley, (cit. dle: Bäumlová,2006, str.104) Úsměv je u Františka totiž vždy nejvýraznější a neopomenutelnou součástí jeho vizáže.

- Když se někdo hlásí, učitel se mu podívá do očí a mírně pokývne hlavou směrem nahoru.

Toto gesto využívá František při vyučování často, žáka při něm nemusí oslovovat jménem, neboť žák díky očnímu kontaktu rozpozná, že učitel vyvolal právě jeho. Proto považuji toto gesto za funkční.

Díličí postřehy z hodin

- Používání generického maskulina

V hodinách vedených Františkem lze vyzorovat jazykovou diskriminaci dívek na základě používání generického maskulina. Např. *při hře jsou žáci rozděleni do dvou skupin a z každé skupiny mají být vybráni dva kapitáni*. Slovo kapitán tak v žácích automaticky evokuje mužské pohlaví a jsou vybráni dva chlapi. Podle mého názoru by se žáci chovali jinak, kdyby jim byla navrhována volba zvolit si kapitána nebo kapitánku družstva. Současné použití mužského i ženského tvaru totiž okamžitě evokuje myšlenku na výběr mezi chlapcem či dívkou. Tato situace ovšem ve Františkových hodinách nikdy nenastala.

- Hry ve výuce

František ve svých hodinách hojně využívá her pro procvičování probrané látky. Např. učitel rozhodí do třídy kulaté bílé lístečky jako když padá sníh. Děti mají za úkol sesbírat pouze vločky se slovy, ve kterých se píše Y. Vyhraje žák, který sesbírá nejvíce vloček. Ostatní mu zatleskají.

Na hrách vedených Františkem se mi líbí jejich funkčnost, neboť žáci si probranou látku důkladně procvičí. Velmi kladně hodnotím, že František učí své žáky projevovat ocenění druhých. Ocenění nejen ze strany učitele, ale i od svých spolužáků, vede ke zvýšení sebevědomí žáka. Žáci se tak také učí důležité sociální dovednosti, neboť oceňování práce druhých je důležitou součástí lidského soužití.

- Využití akustiky ve třídě

Zajímavým prvkem ve Františkových hodinách je jeho využití akustiky ve třídě. Pro procvičování probrané látky využívá učitel zvukových možností třídy, např. *učitel říká slova ve kterých se píše „mně“, pokud je to správně, žáci mají za úkol ťukat na lavici, pokud je to špatně, žáci mají za úkol dupat*. Tento typ cvičení na procvičování probírané látky mě velmi zaujal, neboť žáci ve výuce intenzivně zapojují své smysly.

- Zadávání domácích úkolů

V několika vyučovacích hodinách mě zarazilo, že učitel zadal domácí úkol na konci hodiny, na místo toho, aby ho zadal ihned po probrání určitého jevu. Na konci hodiny žáci dostali samostatný úkol mimo jiné s instrukcí, že co ve škole nestihnou dodělají doma. Tato instrukce měla zcela demotivační vliv na žáky, žáci okamžitě přestali pracovat a čekali cca. tři minuty na konec hodiny a začali vyrušovat. Zřejmě jim přišlo jednodušší vypracovat si to doma, třeba i s pomocí rodičů, než ve škole, kde se teď mohou bavit s kamarády.

Podle Pettyho (1996) představuje dokončení úlohy z hodiny nejběžnější typ domácího úkolu. Bohužel se nejedná o nejvhodnější typ, neboť si žák doma s úkolem nemusí vědět rady, nebude mít doma potřebné vybavení či speciální literaturu. Práce žáků ve škole by navíc měla být hodnocena odděleně od práce doma.

Podle mého názoru vede časté zadávání domácích úkolů před koncem hodiny k pocitu křivdy u slabších žáků, neboť tyto děti budou mít doma bez pomoci učitele mnohem větší práci s takto zadaným domácím úkolem, než ti, kterým jde probíraná látka mnohem lépe a dokonce si velkou část úkolu stihli vypracovat již v hodině. Podle mě mají takto zadané domácí úkoly silně demotivační charakter, neboť žáci je považují za trest.

16. UČITELKA IRENA

Paní Irena je dvaapadesátiletá učitelka druhého stupně základní školy, kde vyučuje hodiny matematiky a fyziky. Je menší a silnější postavy, má červenofialové krátké vlasy a nosí brýle. Mezi její koníčky patří procházky po lese se psem, četba a práce na zahrádce.

Vedení vyučovacích hodin

Vyučovací hodiny vedené paní Irenou jsou charakteristické kázní ve třídě, neboť žáci během pozorování téměř nikdy nevyrušovali. Irena při své komunikaci s žáky užívá velmi neosobní slovní obraty, což nijak nevyvíjí vzájemné sympatie učitelky a žáků. Hodiny nejsou připraveny tak, aby se střídaly činnosti žáků. Hodiny celkově působí staticky a bez většího zapojení žáků do vyučovacího procesu. V hodinách dále nebyla pozorována téměř žádná výrazná gestika ani mimika běžně používaná pro zaujetí žákovi pozornosti.

Dílčí postřehy z hodin

- Používání neosobních slovních obrátů

Irena při komunikaci s žáky využívá velké množství neosobních obrátů, jako např.: „*Školní sešity sem.*“, „*Klid!*“, „*Podepsat a pracovat!*“

Takto používané formulace směrem k žákům, které v hodinách vedených Irenou převládají, nijak nepodporují vytváření dobrých vztahů mezi učitelkou a žáky. Spíše značí jakýsi distanc ze strany učitelky, nezájem o žáky samotné. Komunikace ve škole by se takto vyvíjet rozhodně neměla, neboť právě ve škole a ve vzájemné interakci učitelů a žáků se žáci učí sociálním dovednostem, mezi které mimo jiné patří komunikace s druhými lidmi. Učitel by měl být pro žáky vzorem a do své komunikace s nimi by měl častěji zapojovat zdvořilostní obraty *prosím a děkuji*.

- Požadavky na aktivitu žáků

Irena při svých hodinách velmi často nabádá žáky k aktivní spolupráci, vyžaduje, aby se žáci hlásily, aby je nemusela vyvolávat. Po položení otázky často používá následující fráze: „*Ruce nahoru!*“, „*Hlásit se, nebudu vás vyvolávat!*“

Časté opakování těchto frází ovšem nevede ke zvýšení aktivity žáků. Podle mého názoru by bylo vhodné žáky motivovat k učení např. *zábavnou formou učení*

či *střídáním vyučovacích metod*. Navíc, jak uvádí Lewis (1989), dospělí jedinci, kteří ve škole neměli šanci dostat se ke slovu jinak než zvednutím ruky, při každodenní komunikaci stále využívají vztyčení prstu pro signalizaci přání převzít slovo.

- Oslovování žáků

Během vyučování se Irena dopouští genderové nekorektnosti při oslovování žáků, neboť oslovuje dívky jiným způsobem než chlapce. Chlapce po celou dobu vyučování oslovuje pouze příjmením, kdežto dívky oslovuje jménem či zdvojnásobením jejich jména, např.: „*Hájku k tabuli.*“, „*Mařenko pojď to vypočítat.*“

Zde bych viděla velký problém s polarizací žáků podle pohlaví. K žákyním se učitelka chová mnohem vstřícněji, více přátelsky a celkově k nim zaujímá osobnější přístup. Chlapce oslovuje pouze příjmením, z čehož lze vyzorovat neosobní přístup. Učitelka by si měla uvědomit, že tato jazyková diskriminace na základě pohlaví je pro školní prostředí nevhodná a měla by se jí vyvarovat. V žácích je tímto pěstována nevraživost mezi pohlavími. Zajímavé pravidlo pro komunikaci mezi lidmi uvádí Carnegie : „*Pamatujte si, že vlastní jméno zní člověku nejsladčeji a nejvýznamněji ze všech slov.*“ (cit. dle: Carnegie, 1992, str.128) Učitelka by proto neměla dělat rozdíly v oslovování žáků a žákyň a měla by používat vlastní jména pro vyjádření kladného vztahu k žákům.

17. ZÁVĚR

Diplomová práce „*Genderové rozdíly v interakčních stylech pedagogů ZŠ při řízení výuky*“ podává ucelený přehled o způsobech řízení výuky a jejich souvislosti s genderem.

Teoretická část práce je zaměřena na tři velké tématické okruhy: gender, komunikaci a řízení výuky. Smyslem této části diplomové práce je s pomocí odborné literatury přinést čtenáři ucelený přehled nejdůležitějších poznatků, které k této problematice již byly publikovány, a nastínit tak jejich důležitost. V první části je komplexně popsána problematika genderu, především socializace genderu, pohlavní rozdíly a gender ve společnosti a škole. Druhá část je zaměřená na komunikaci, podrobněji jsou popsány teorie komunikace. Důležitost je kladena na popsání verbální a neverbální komunikace ve vyučovacím procesu, neboť dítě se po vstupu do školy učí nejen jazyku školy, ale především se v rámci socializace učí porozumět nonverbálním signálům druhých lidí. Pozornost je v této části kladena také především na emocionální stránku komunikace a na její vliv na psychiku dětí. Kapitola řízení třídy popisuje interakční styly učitele a různé metody řízení třídy, aby si pedagog při sebehodnocení mohl lépe uvědomit přednosti či nedostatky svého přístupu k výuce a žákům. V závěru této části jsou popsány čtyři problematické okruhy při řízení třídy, mezi které patří autorita, kázeň, motivace a hodnocení.

V praktické části se diplomová práce zaměřuje nejprve na samotné téma výzkumu a popis použité metody. Na základě provedeného kvalitativního výzkumu formou zúčastněného pozorování jsou v hlavní části popsány metody řízení třídy, které jednotliví učitelé a učitelky základních škol používají. U každého učitele a učitelky je nejprve stručně charakterizováno jejich vedení vyučovacích hodin, dále je zaznamenáno použití gest a mimiky a v závěru jsou vždy popsány dílčí postřehy z hodiny.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že u některých učitelů a učitelek se ve výuce opravdu objevují genderově nekorektní přístupy, mezi které patří např. *přílišné rozdělování třídy na chlapce a děvčata, které může u žáků vést k posilování genderových předsudků, k nevráživosti mezi pohlavími či nedostatku sociálních dovedností.* Nejvýraznější genderově nekorektní chování se dle výzkumu projevuje u paní učitelky Ireny, která se k chlapcům chová chladněji a

s větším odstupem, než k dívkám. *Např. chlapce oslovuje příjmením a dívky oslovuje zdvojnásobeným tvarem jejich vlastního jména.* U ostatních učitelů bylo zaznamenáno časté použití generického maskulina, kvůli kterému dochází k jazykové diskriminaci dívek. Toto je jeden z nejvýraznějších postřehů výzkumu, neboť učitelé si tuto skutečnost často vůbec neuvědomují. Problematika používání genderově nekorektního jazyka jim do této doby ve většině případů vůbec nebyla zprostředkována.

Druhým výrazným výsledkem vypořádaným na uvedeném vzorku učitelů a učitelek je spojení emocí s řečí těla. Z pozorování vyplývá, že učitelé často projevují své emoce pomocí nonverbálních signálů, které jsou pro žáky lehce čitelné. Učitelé v pozitivním slova smyslu projevují své emoce pomocí řeči těla, např. *když žáka pochválí zdvižením palce vzhůru, usmějí se, souhlasně pokývnou hlavou.* Z pozorování ovšem také vyplývá, že učitelé by si měli dávat větší pozor na projevování negativních emocí a celkově na sebekontrolu, neboť přehnanými reakcemi na chyby žáků, které umocňují svojí řečí těla, často podlamují sebevědomí žáka a žákovo pojetí vlastní identity. Mezi tyto projevy lze zařadit např. *přehnané reakce na chyby žáků u paní Terezy*, které měly náboženský podtext. Chyba žáků tak byla přesunuta do náboženské roviny a byla naprosto nevhodným způsobem zveličena. Naopak velmi kladně působilo na sebevědomí žáka zacházení s chybou u pana učitele Jaroslava, který chybu ve vyučování považuje za něco naprosto přirozeného a užitečného pro rozvoj žáka.

Provedený výzkum ukázal velmi zajímavé způsoby vedení vyučovacích hodin a přinesl pohled na řízení výuky v praxi. Doufám, že uvedené poznatky pomohou čtenáři při jeho sebereflexi, bude-li mít o danou problematiku řízení výuky zájem, a přispějí tak také k rozvoji povědomí o problematice genderu ve škole a společnosti obecně.

18. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Abz.cz* [online]. 2010 [cit. 2010-12-07]. Komunikace. Dostupné z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=komunikace>
- Abz.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-03-20]. Kontextualizace. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kontextualizace>>
- Abz.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-03-03]. Labeling. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/labeling>>
- BÄUMLOVÁ, Barbora. Tajemství lidského úsměvu. Praha : Triton, 2006. 125 s. ISBN 80-7254-781-X.
- BENDL, Stanislav. Ukázněná třída. Praha : Triton, 2005. 304 s. ISBN 80-7254-624-4.
- BERNE, Eric. Jak si lidé hrají. Praha : Dialog, 1992. 194 s. ISBN 80-85194-52-X.
- CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy. Praha : Portál, 1994. 296 s. ISBN 80-7178-014-6.
- CARNEGIE, Dale. Jak získávat přátele a působit na lidi . Praha : Talpress, 1992. 252 s. ISBN 80-900630-6-3.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha : Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- FISCHER a kol. Malý sociologický slovník. Praha : Svoboda, 1970. 614 s.
- FRONEK, Josef. Velký anglicko-český slovník. Praha : Leda, 2006. 1736 s. ISBN 80-7335-022-X.
- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno : Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- HARTL, Pavel. Psychologický slovník. Praha : Budka, 1993. 774 s. ISBN 80-901549-0-5.
- HENNING, Gudrun; PELZ, Georg. Transakční analýza. Praha : Grada, 2008. 320 s. ISBN 978-80-247-1363-2.
- KALHOUS, R.; OBST, O. Školní didaktika. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

-
- KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. Hodnocení žáků . Praha : Grada, 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOPŘIVA, Karel. Lidský vztah jako součást profese. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-150-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jan. Jak zvládat stres. Praha : Grada, 1994. 190 s. ISBN 80-7169-121-6.
- KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 1996. 156 s. ISBN 80-7178-022-7.
- KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LEWIS, D. Tajná řeč těla. Praha : Victoria Publishing a.s., 1989. 230 s. ISBN 80-85605-49-X.
- LIPPA, Richard A. Pohlaví: příroda a výchova. Praha : 2009, Academia. 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.
- MERTIN, Václav. Ironie a výsměch ve výchově. Rodina a škola. Praha : Portál, únor 2007, č. 2, s. 23-25.
- MURPHY, Robert F. Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 1998. 267 s. ISBN 80-85850-53-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. Praha : Academia, 1998. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. Lidské emoce. Praha : Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha : Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- OAKLEYOVÁ, Ann. Pohlaví, gender a společnost. Praha : Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6.
- PEASE, Allan. Řeč těla. Praha : Portál, 2001. 138 s. ISBN 80-7178-582-2.
- PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování . Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PONĚŠICKÝ, Jan. Fenomén ženství a mužství. Praha : Triton, 2008. 213 s. ISBN 978-80-7387-106-2.
- PRAŠKO, Ján. Jak vybudovat a posílit sebedůvěru . Praha : Grada Publishing, 2007. 256 s. ISBN 978-80-247-1352.

-
- PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- RENZETTI, Claire M.; CURRAN, Daniel J. Ženy, muži a společnost. Praha : Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-3.
- ROGERS, Carl R. Způsob bytí. Praha : Portál, 1998. 296 s. ISBN 80-7178-233-5.
- ROSENBERG, Marshall B. Nenásilná komunikace. Praha : Portál, 2008. 221 s. ISBN 978-80-7367-447-2.
- ŘÍČAN, Pavel. Psychologie náboženství a spirituality . Praha : Portál, 2007. 327 s. ISBN 978-80-7367-312-3.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Praha : Otevřená společnost, 2007. 97 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice : Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALDROVÁ, Jana. Gender a společnost. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. 236 s. ISBN 80-7044-808-3.
- VOGEL, Walter. Jak se učí učitele?. Plzeň : Fraus, 2009. 112 s. ISBN 978-80-7238-851-6.
- Vuppraha.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-02-19]. RVP. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>
- VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Praha : Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. Aplikovaná sociální psychologie I. Praha : Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.
- WATZLAWICK, Paul; BAVELASOVÁ, Janet Beavin; JACKSON, Don D. Pragmatika lidské komunikace. Hradec Králové : Konfrontace, 1999. 246 s. ISBN 80-86088-04-9.

19 SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Velká pětka.....	14
Tab. 2: Prožívání emocí	16
Tab. 3: OK mřížka.....	33
Tab. 4: Zásady TOP.....	42

20. SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1: Střídání činností partnerů v komunikaci.....</i>	20
<i>Obr. 2: Flandersův zákon dvou třetin</i>	23
<i>Obr. 3: Strukturální diagram</i>	31
<i>Obr. 4: Interakční styly učitele.....</i>	38
<i>Obr. 5: Model vyučovacího procesu</i>	39
<i>Obr. 6: Tendence v hodnocení.....</i>	50
<i>Obr. 7: Regulátor rychlosti projevu žáka.....</i>	58
<i>Obr. 8: gesto „Pozor“</i>	62
<i>Obr. 9: „Pauza“</i>	62
<i>Obr. 10: „není to zcela správně“</i>	63
<i>Obr. 11: „není to správně“</i>	63
<i>Obr. 12: gesto pro koncentraci</i>	66
<i>Obr. 13: gesto: “modlení“</i>	70
<i>Obr. 14: gesto „ne, ne“</i>	70
<i>Obr. 15: „nesouhlas“</i>	73
<i>Obr. 16: učitel za katedrou.....</i>	74
<i>Obr. 17: „důležitost věci“</i>	77
<i>Obr. 18: „to také není správně“</i>	78
<i>Obr. 19: „kontrola“</i>	80