

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ANALÝZA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE PŘI VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

**Analysis of educational communication in the lessons
of German language at the second degree of
elementary school**

České Budějovice

2013

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Iva Žlábková, Ph. D.

Vypracovala:

Leona Čurdová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Analýza pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem při hodině německého jazyka na 2. stupni základní školy vypracovala samostatně pouze s uvedením použité 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 fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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 Českých Budějovicích dne 21.4.2013

.....
Leona Čurdová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Ivě Žlábkové, Ph. D. za její pomocné rady, ochotu vést konzultace, vstřícnost a trpělivost. Dále bych chtěla na tomto místě vyslovit poděkování pedagogům a respondentům, kteří byli zapojeni do mého výzkumu. V neposlední řadě si zaslouží poděkování i má rodina, která mě podporovala při studiu a psaní této práce.

Anotace

Diplomová práce s názvem Analýza pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem v hodině německého jazyka na druhém stupni základní školy obsahuje část teoretickou a empirickou. Jejím cílem je zjistit, zda mají žáci druhého stupně základní školy dostatečný prostor pro komunikaci. Aby bylo možné tuto skutečnost vyzkoumat, proběhne pozorování výuky německého jazyka. Zároveň je tato metoda obohacena o dotazování žáků a jejich vyučujících. Zkoumání se uskuteční na dvou základních školách. Na základě zjištěných výsledků dojde k porovnání mezi oběma školami.

V této práci je vysvětlena problematika komunikace. Objevují se zde nejčastější a nejnámější definice komunikace. Značnou část tvoří druhy komunikace a velká pozornost je věnována pedagogické komunikaci. Nelze opomenout ani metody a formy výuky, které učitel v hodinách německého jazyka realizuje. Velmi důležitá je také samostatná práce žáků, při níž si lépe procvičí a osvojí dané učivo. Účelem této práce je objasnit problematiku komunikace a možnosti využití organizačních forem výuky a metod pro zkvalitnění vzdělávání žáků v hodinách německého jazyka.

Klíčová slova: komunikace, samostatná práce, dialog, monolog, projev učitele, projev žáka, otázky

Abstract

This thesis entitled “Analysis of educational communication in the lessons of German language at the second degree of elementary school” contains a theoretical and an empirical part. Its aim is to find out whether the pupils of this type of school have a sufficient space for their communication. In order to investigate this fact, there will be watching of the teaching of German lessons. This method is also enriched by interviewing students and their teachers. The research will be held at two elementary schools. Based on the obtained results, there will be compared both schools.

In this thesis is explained the issues of communication. The most common and the best-known definitions of communication appear there. It is composed largely of types of communication and a big attention is paid to teaching communication. We cannot forget the methods and forms of teaching, which are used by the teacher in German lessons. Very important is also the individual work of students, in which they will practice and learn the discussed schoolwork. The aim of this work is to find out the issues of communication and possibilities to use the organizational forms of teaching and methods for improvement of teaching of German lessons.

Key words: communication, individual work, dialogue, monologue, teacher’s speech, student’s speech, questions

Obsah

Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Komunikace ve škole	10
1.1 Definice pojmu komunikace	10
1.2 Bariéry v komunikaci	12
1.2.1 Horizontální bariéry	13
1.2.2 Vertikální bariéry	14
1.2.3 Kulturní a jazykové bariéry.....	15
1.3 Chyby v komunikaci	16
2 Druhy komunikace	20
2.1 Sociální komunikace	20
2.2 Pedagogická komunikace.....	23
2.3 Verbální komunikace	29
2.3.1 Prvky verbálního sdělení.....	31
2.4 Neverbální komunikace	34
2.4.1 Způsoby neverbální komunikace	35
3 Komunikace mezi učitelem a žákem.....	40
3.1 Monolog	40
3.1.1. Vysvětlování učiva.....	41
3.2 Dialog	42
3.2.1 Dialog mezi učitelem a žákem	44
3.3 Otázky ve výuce.....	45
3.3.1 Typy otázek.....	46
3.4 Pochvaly.....	48
3.5 Organizační formy ve výuce	49
3.5.1 Hromadné vyučování	50
3.5.2 Skupinové a kooperativní vyučování	52
3.5.3 Individualizovaná a individuální výuka	54
3.6 Samostatná práce.....	55
3.7 Zpětná vazba	57
3.7.1 Typy zpětné vazby	57
4 Shrnutí.....	61
II Empirická část	61
1. Charakteristika výzkumu a zvolených metod	62
1.2 Zvolené výzkumné metody	63
2 Zpracování a interpretace získaných údajů	65
2.1 Výzkumný vzorek	65
2.2 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody pozorování u žáků sedmé třídy	66
2.2.1. Vyhodnocení pozorování první vyučovací hodiny	66
2.2.2 Vyhodnocení pozorování druhé vyučovací hodiny	67
2.2.3 Vyhodnocení pozorování třetí vyučovací hodiny	68
2.2.4 Vyhodnocení pozorování čtvrté vyučovací hodiny	68
2.2.5 Vyhodnocení pozorování páté vyučovací hodiny	69
2.2.6 Shrnutí	70

2.3 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody pozorování u žáků deváté třídy	71
2.3.1 Vyhodnocení pozorování první vyučovací hodiny	71
2.3.2 Vyhodnocení pozorování druhé vyučovací hodiny	72
2.3.3 Vyhodnocení pozorování třetí vyučovací hodiny	73
2.3.4 Vyhodnocení pozorování čtvrté vyučovací hodiny	74
2.3.5 Vyhodnocení pozorování páté vyučovací hodiny	74
2.3.6 Shrnutí	75
2.4 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody dotazování u žáků a učitelů, v jejichž hodinách se realizovalo pozorování	76
2.4.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu metody dotazování u žáků sedmé a deváté třídy	77
2.4.2 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v sedmé třídě.....	80
2.4.3 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v deváté třídě.....	81
2.5 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody dotazování u žáků a učitelů na druhé základní škole	82
2.5.1 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u žáků sedmé a deváté třídy	83
2.5.2 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v sedmé třídě.....	88
2.5.3 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v deváté třídě.....	90
2.6 Diskuze výsledků výzkumu	91
Závěr	93
Seznam literatury	95
Přílohy	98

Úvod

V současné době se velmi diskutuje o problematice dorozumívání žáka a učitele v hodinách nejen německého jazyka, ale i ve výuce ostatních cizích jazyků. Komunikace je pro výuku cizích jazyků velice důležitá, a proto se tomuto tématu věnuje značná část publikací, učitelů i veřejnosti. Bez výše zmíněné činnosti není žák schopen naučit se ovládat cizí jazyky. Jestliže žáci nebudou trénovat svůj projev, mohou se u nich vyskytnout potíže s vyjadřováním.

Pro výuku cizích jazyků je velmi důležitá aktivita žáků v hodinách. Naučit se ovládat cizí jazyk není pro žáky vůbec jednoduché zvláště, když nemají cit pro jazyk. Velmi důležitý je také způsob vedení výuky. Žákům musí být poskytnut dostatečný prostor, aby mohli svůj projev realizovat. Jelikož je problematika komunikace stále diskutované téma, zaměřuje se tato diplomová práce na analýzu komunikace mezi učitelem a žákem ve výuce německého jazyka.

Celá práce se dělí na dvě části, a to na teoretickou a empirickou. Úkolem teoretické části je popsat vztah mezi učitelem a žákem v rámci komunikačního procesu a pokusit se podat obraz způsobu vedení výuky. Cílem empirické části je zjistit, zda mají žáci v hodinách německého jazyka dostatečný prostor pro komunikaci.

V teoretickém oddílu se nachází tři kapitoly. První kapitola podává vysvětlení samotného pojmu komunikace, pro který existují různé definice. Skládá se ze tří podkapitol, kdy první se věnuje různým definicím, které byly kdy o komunikaci vytvořeny. Definic lze najít nespočetné množství, proto jsou zredukovány a zmíněny pouze ty nejznámější. Druhá podkapitola pojednává o bariérách, které se mohou při dorozumívání objevit. Jsou to překážky bránící plynulému vyjadřování. Mezi nejčastější překážky je řazen například tzv. haló efekt, nezájem o komunikaci nebo nadřazené chování z hlediska učitele. Dále je pozornost zaměřena na kulturní a jazykové bariéry, neboť v dnešní době navštěvuje české školy velký počet žáků jiných národností. A právě oni mají značný problém naučit se ovládat český jazyk. Poslední podkapitola je zaměřena na chyby při komunikaci. Je zde uveden přehled, které chyby dělá žák, a jaké stanovisko k nim učitel zaujímá. A v neposlední řadě se pozornost obrací na chyby ze strany učitele.

Druhá kapitola se vztahuje na druhy komunikace a obsahuje čtyři podkapitoly. První z nich je zaměřena na sociální komunikaci. Samotný pojem je v této podkapitole objasněn a více rozvinut. Druhou podkapitolu tvoří pedagogická komunikace, která je zde vysvětlena a dále členěna do dvou podkapitolek. V následujících podkapitolkách je podán přehled o typech a účastnících této činnosti. Důležitost se také příkládá zmínění o funkci a pravidlech pedagogické komunikace. Nepatrná část podává přehled zásad efektivní komunikace. Samotný pojem pedagogické komunikace je pro tuto práci podstatnější a významnější než výše zmíněná sociální komunikace. Následující dvě podkapitoly se věnují verbální a neverbální komunikaci, přičemž jsou popsány způsoby vedení těchto činností. Pozornost se zaměřuje i na možné druhy nonverbální komunikace.

Třetí kapitola pojednává o komunikaci mezi učitelem a žákem a je rozdělena na sedm podkapitol. První dvě podkapitoly se věnují nejčastějším metodám komunikace ve výuce. Jsou realizovány pomocí dialogu mezi učitelem a žákem nebo formou monologu, kdy učitel vysvětluje probíranou látku. Poměrná část této kapitoly je zaměřena na organizační formy ve výuce, neboť způsob, jakým učitel vede výuku, je velmi důležitý. Jedná se například o hromadné vyučování, které patří mezi nejstarší a nejvíce používanou metodu. Dále se sem řadí skupinové vyučování nebo samostatná práce žáka, při které je schopen dané učivo nejlépe pochopit a osvojit si ho. Velkou část učitelova projevu tvoří otázky, které nějakým způsobem ve výuce realizuje. Nejčastější jsou otevřené nebo uzavřené otázky. Velmi podstatná je také zpětná vazba, která informuje učitele, do jaké míry si žák učivo osvojil. Nedílnou součástí tvoří také pochvaly, jež slouží k motivaci žáků.

V empirické části je zvolen výzkumný soubor, cíl a výzkumná otázka. Pro toto zkoumání je použita metoda pozorování a dotazování, která bude následně slovně analyzována. Jednotlivé zapisování jevů při pozorování se děje na základě Flandersova pozorovacího systému. Otázky dotazníků vyplývají z poznatků teoretické části. Dotazníky jsou realizovány dva, jeden pro vyučující německého jazyka a druhý pro žáky. Pro lepší přehled slouží grafy a tabulky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Komunikace ve škole

Komunikace zaujímá důležité místo v životě jedince. Jejím prostřednictvím dochází k přenosu informací. Mnoho dospělých se setkává s problémy při komunikaci s dětmi. Nejsou schopni vyjadřovat svá slova takovým způsobem, aby jim děti rozuměly. Příčinou může být nedostatek času. Nesoustředíme se na slova, která vyslovujeme. Tudíž si nejsme jisti, zda je naše sdělení srozumitelné.¹

Základní součástí uskutečnění výchovy a vzdělávání je komunikace. Bez tohoto důležitého prvku by nemohla proběhnout žádná vyučovací hodina. Komunikace je zásadní nutností vyučování. Díky ní může učitel naplnit cíle výchovy a vzdělávání. Komunikace ve škole je velmi odlišná od běžné životní komunikace. Liší se například v tom, proč a za jakých podmínek se komunikuje, co je obsahem této činnosti, kde se odehrává, a vyhraňuje se také časovým ohraničením.²

1.1 Definice pojmu komunikace

Slovo komunikace můžeme definovat různými způsoby, protože se odehrává ve velkém množství odlišných situací. Lze ji charakterizovat jako dorozumívání. Toto slovo vzniklo ze slova dorozumění, nebo-li „pochopení se“. Lidé by si měli navzájem rozumět a používat stejný jazyk. Komunikaci lze také označit jako sdělování. Tím se rozumí informovat někoho o něčem. Z toho plyne, že k této činnosti potřebujeme ještě druhého člověka, který informaci přijme. Nebo můžeme komunikaci chápat jako výměnu informací mezi lidmi. To znamená, že od jednoho komunikujícího je informace vyslána a od druhého přijímána. Poté si mohou role vyměnit.³

Na komunikaci můžeme nahlížet také jako na předávání různých informací pomocí rozmanitých prostředků, například na základě jazyka.⁴

Pojem komunikace pochází z latinského jazyka, konkrétně „communicare“, což lze chápat jako předávání a sdělování různých informací. S tímto pojmem se můžeme

¹Srov. KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995, s. 11.

²Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 25.

³Tamtéž, s. 9.

⁴Srov. PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998, s. 406.

setkat v řadě vědních disciplín. Například v sociologii, biologii, filozofii, psychologii, logice a dalších. Ze sociologického hlediska můžeme komunikaci pojmout jako proces sdělování a dorozumívání.⁵ Existuje mnoho podob sdělení. Dá se komunikovat verbálně, neverbálně. Své postoje, názory sdělujeme slovy nebo posunkem obličeje, gesty, oblečením, chováním.⁶

Různé definice komunikace

- ❖ „Komunikací rozumíme rozlišitelnou odpověď organismu na podnět“.⁷
- ❖ „Společenská (sociální) komunikace je sdělování (přenos informací a výměna významů) v rámci společenského kontaktu“.⁸
- ❖ „Komunikace je transakční proces, ve kterém každá osoba funguje současně jako mluvčí i posluchač. Ve stejném okamžiku, kdy vysíláte svá sdělení, také přijímáte sdělení ze své vlastní komunikace i z reakcí druhé osoby“.⁹
- ❖ Komunikace jako vzájemné sdělování názorů. Lze ji realizovat za pomoci jazyka a stejných lidských potřeb.¹⁰
- ❖ „Komunikace je základním předpokladem organizace řízení a zprostředkování pohybu informací. Podílí se na procesech utvářejících veřejné mínění, zahrnuje širokou oblast masového sdělování i vyučování, které je v podstatě komunikačním procesem. Komunikace umožňuje lidský sociální život, přenos společenských norem, hodnot a ideálů, podílí se na rozvoji vzdělanosti a kultury“.¹¹
- ❖ „Z technického pojetí je možné chápat komunikaci jako systém, jako tzv. komunikační řetězec spojující vysílač s přijímačem pomocí tzv. komunikačního kanálu“.¹²

⁵ Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 16,17.

⁶ Srov. DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 24.

⁷ SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 17.

⁸ Tamtéž, s. 18.

⁹ DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 18.

¹⁰ Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 18.

¹¹ HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 7.

¹² KRÍVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 15.

- ❖ „Komunikace je společenský styk, založený na výměně zpráv mezi lidmi. Aby se taková výměna mohla konat, musí mít příslušná individua společnou zásobu znaků“.¹³
- ❖ Komunikace je definována jako „proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci) či jako přenos nebo vytváření znalostí. Hausenblas (1971) definoval komunikaci široce jako obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“.¹⁴
- ❖ Pojem komunikace znamená vzájemné porozumění.¹⁵
- ❖ Komunikace je sociální kontakt ve smyslu přijímání nebo podávání informací, je to proces výměny informací mezi dvěma nebo více osobami.¹⁶

Z toho vyplývá, že komunikace představuje velmi důležitý prvek v lidském životě. Bez její existence by se člověk nemohl dorozumívat. Komunikaci lze definovat různými způsoby. Za nejužitečnější definici lze považovat tu, která říká, že komunikace umožňuje vzájemnou výměnu názorů. Během komunikace předává člověk informace někomu jinému, jenž je přijímá, a dochází k vzájemné výměně názorů a poznatků.

1.2 Bariéry v komunikaci

I v komunikaci dochází k překážkám, které ztěžují samotný proces komunikování. Jednou z bariér může být uzavření se člověka do sebe. Přestože jsou mu kladeny otázky a je s ním veden rozhovor, nevyjádří své pocity a postoje. Je uzavřen sám do sebe a odmítá s někým komunikovat.¹⁷ Dále se jedná o horizontální bariéry, vertikální bariéry, kulturní a jazykové bariéry.¹⁸

¹³ SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 18.

¹⁴ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 25.

¹⁵ Srov. LAUß, D.; BICHLER, D. *Psychologische Begriffsbestimmungen* (online). c2006, poslední revize 16. 4. 2013. Dostupný z WWW: <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Kommunikation.shtml>

¹⁶ Srov. LAUß, D.; BICHLER, D. *Psychologische Begriffsbestimmungen* (online). c2006, poslední revize 16. 4. 2013. Dostupný z WWW: <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Kommunikation.shtml>

¹⁷ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 17.

¹⁸ Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 31.

Komunikační bariéra je chápána, buď jako zábrana, která znesnadňuje komunikaci člověka s okolím. Nebo zábrana, která se vytváří při učení cizího jazyka, kdy učenec má strach z toho, aby neudělal v jazyce chybu.¹⁹

1.2.1 Horizontální bariéry

Tyto bariéry vycházejí z variabilních myšlenek, vlastností, znalostí. Jsou spojeny s chybami ve vnímání jedince. Učitel nahlíží na každého žáka jinak. Jeden je mu sympatický a pociťuje k němu náklonnost, druhý je mu nesympatický a nemá v něm důvěru. Na to, jaké představy si utváří učitel o žákovi, působí řada podnětů. Mohou to být například nároky, které činí učitel na žáka, nebo učitelovo očekávání. To vše probíhá v komunikaci. Učitel se může řídit podle toho, jak na něj žák poprvé zapůsobil. Negativní dojem, který udělal žák na učitele, způsobí, že učitel vidí žáka jen v nepříznivém světle a tuto roli mu vnucuje. V případě žakovy snahy o zlepšení učitelova dojmu nastane většinou zhoršení situace. Učitel to může vnímat jako drzost a tím se zhorší učitelovo mínění o žákovi.²⁰

Další příčinou je tzv. haló efekt, kdy učitel přenáší žakovu nejviditelnější vlastnost na celou jeho osobnost. Učitel se soustředí jen na tuto vlastnost, a proto nedokáže vnímat jiné. Do horizontálních bariér se řadí i fakt, že učitel podceňuje některé žáky a porovnává je s lepšími. Dává jim to výrazně najevo. Žáci podceňování vycítí a nemají potřebu se více snažit. Lze zde zmínit také favoritismus a projekci. Favoritismus znamená, že učitel si oblíbí určité žáky ve třídě. Snaží se je bránit a ochraňovat. Na základě projekce člověk přesouvá svá vlastní selhání či nedostatky na někoho jiného. Obecně to lze shrnout jako „podle sebe, soudím tebe“.²¹

Velký vliv při posuzování druhého člověka mají emoce. Silné nebo slabé působení emocí má za důsledek, že některé informace jsou postupem času upravovány a ztrácí svůj původní význam. V neposlední řadě je možné zmínit také různé zájmy a problémy s vyjadřováním, což může být například neschopnost vyslovit své názory přesně a srozumitelně.²²

¹⁹Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, s. 112.

²⁰Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 31, 32.

²¹Tamtéž, s. 32- 34.

²²Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 25.

1.2.2 Vertikální bariéry

Mezi vertikální bariéry se řadí vztah mezi učitelem a žákem. Je jasné, že učitel a žák si nejsou ve výuce rovni. Existuje řada překážek, které znesnadňují komunikaci. Mezi ně patří:

- ❖ **Předávání roztržitých informací.** To znamená, že informace nejsou úplné, některá slova jsou vypuštěna.
- ❖ **Nezájem o komunikaci.** Učitel se cítí unaven, snaží se s žáky komunikovat co nejméně, postihuje ho nedostatek času a usiluje utéci před problémy. V jeho pozornosti stojí co nejrychlejší předání poznatků a učiva dětem, tím vytváří malý až nulový prostor pro žakovu komunikaci. Žáci se dostanou ke slovu velmi zřídka.
- ❖ **Zatajení určitých sdělení.** Například učitel řekne žákům, že vše, co je pro ně důležité, se dozví včas.
- ❖ **Nepřesná sdělení,** která vedou k nejistotě.
- ❖ **Učitel se může chovat nadřazeně vůči žákům,** za určitých situací není ochoten s nimi navázat žádný kontakt.²³

Z nerovného postavení učitele a žáka vyplývají jejich práva ve třídě.

Práva učitele:

- ❖ Učitel má právo kdykoli hovořit i za předpokladu, že přeruší žáka.
- ❖ Může hovořit s žákem, se třídou nebo s celou skupinou.
- ❖ Určuje téma komunikace.
- ❖ Při komunikaci může stát na jakémkoli místě v učebně a v různé pozici (má možnost sedět za stolem, stát, chodit atd.).
- ❖ Délka jeho projevu je neomezená (občas se stane, že nedodrží zvonění).²⁴

Práva žáka:

- ❖ Má právo zahájit komunikaci pouze po vyvolání učitelem.
- ❖ Hovoří jen s tou osobou, jež mu byla určena.
- ❖ Komunikuje pouze na předem určené téma.

²³Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 34-36.

²⁴Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 33.

- ❖ Při projevu zaujímá pozici, která mu byla určena.
- ❖ Délka projevu je omezená, smí hovořit po jemu stanovenou dobu.²⁵

Mezi úkoly pedagoga patří výchova a vzdělávání žáků. K tomu, aby byla tato skutečnost naplněna, je zapotřebí správného vykonávání této profese. Učitel by měl mít zájem o žáky, a také o komunikaci s nimi. Je důležité, aby při svém výkladu mluvil jasně, zřetelně a srozumitelně. Jestliže nebudou žáci učitelovi rozumět, ztrácí jeho výklad smysl. Pedagog určuje téma komunikace, popřípadě se může na tématu domluvit se žáky. Spolupráce mezi učitelem a žákem je velmi důležitá, neboť přináší lepší výsledky práce v hodinách. Učitel může ve vyučovací hodině hovořit kdykoli, avšak žáci pouze po jeho vyvolání. To znamená, že jestliže učitel hovoří, žáci, pokud nejsou vyvoláni, by ho neměli přerušovat. Žák je povinen dodržovat práva, jež mu ve třídě přísluší.

1.2.3 Kulturní a jazykové bariéry

V dnešní době přibývá na našich školách stále větší počet dětí romské národnosti. V České republice studují i jiné národnosti například vietnamské, ukrajinské, ruské a další. Pro některé děti je český jazyk velmi náročný a těžký, proto mají při vyučování problém s komunikací. Další překážkou jsou odlišné kultury různých zemí. Jedná se zejména o rozlišné pojetí významu slova nebo rozdílnou nonverbální komunikaci.²⁶

S jedinci jiných národností je potřeba mluvit tempem odpovídajícím jejich jazykovým dovednostem a současně se vyjadřovat jednodušeji. Je dobré nahrazovat složité výrazy opisem slov nebo slovy velmi blízkými. Učitelův projev by měl být srozumitelný a jasný. Může nastat případ, že učitel bude odsuzovat všechny Romy stejně jen proto, že se dostal do konfliktu s jedním z nich. Tomu by se měl vyvarovat. V procesu komunikace je potřeba jistá dávka tolerance a pochopení.²⁷

²⁵Srov. NAVRÁTIL, S.; KLIMEŠ, K.; FLEISCHMANN, O. *Komunikace v pedagogických situacích*. Ústí n. Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1992, s. 28-29.

²⁶Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 36.

²⁷Srov. SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010, s. 141.

Učitelé by měli jednat se všemi žáky stejným způsobem. To, že se učí jeden žák hůře než druhý, neznamena, že si ho bude pedagog méně všimát nebo mu naznačovat, že je horší než ostatní. V žádném případě by učitelé neměli dávat někomu najevo, který žák je slabší a který je naopak výborný. Profese pedagoga s sebou nese jisté povinnosti. To znamená, že učitel by měl mít zájem o žáky, aby byli vzdělaní. Snaží se jim pomoci v případě, že něco neví. Dále je ochoten s nimi komunikovat a vyjadřuje se přesně a jasně. Novou látku vykládá dostačujícím způsobem, aby jí všichni žáci porozuměli. Učitel představuje určitý vzor pro žáky, proto je důležité, jaké postoje zaujímá, a jak se chová.

1.3 Chyby v komunikaci

V komunikaci ve škole může narazit učitel a žák na chybu. Je to například špatná odpověď, chybné sdělení, špatný postup. Na chybu se nahlíží, buď jako na něco, co by se nemělo vůbec vyskytnout. V případě výskytu tohoto prvku se vina přisuzuje žákovi, že nedává při vyučování pozor. Nebo v opačném případě je chyba považována za běžnou věc v lidském životě. Každý člověk se dopouští chyb. Chyby jsou poučné, jimi se člověk učí.²⁸

Počet chyb by se měl zredukovat již v mladším věku a na začátku procesu učení. Každý žák musí počítat s tím, že udělá chybu, a měl by být na to dobře připraven, aby zvládl své emoce a uměl se s chybou vypořádat. Žák by se neměl tímto zakolísáním stresovat. V některých případech slouží chyba k výchově a poznání. Učení žáka není v ohrožení, jestliže je chyba i její působiště zjištěno, zda-li je chyba objasněna a zkorigována.²⁹

Chyby žáka

V případě zjištění žákovy chyby se učitel může zachovat čtyřmi různými způsoby:

²⁸Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 100.

²⁹Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 100.

- ❖ **Detekce chyby** znamená, že žák chybu udělal, učitel jí zaznamenal a snaží se ho na ni upozornit. Nesdělí mu na jakém místě a jakou chybu udělal. Odpověď učitele je pouze jednoslovná, a to ve formě ano - ne, dobře - špatně. Žák musí chybu odhalit a opravit sám.³⁰
- ❖ **Identifikace chyby** sděluje žákovi, co udělal špatně. Vymezuje přesně místo, kde se potíž vyskytla. Podává přímé sdělení o jeho chybě.³¹
- ❖ **Interpretace chyby** nabízí žákovi pomoc zjistit důvod výskytu chyby, proč se jí dopustil, v čem spočívá to, že ji udělal, zda jeho předchozí znalosti nejsou dostačující. Snaží se žákovi pomoci chybu smazat a nalézt správné východisko.³²
- ❖ **Korekce chyby** jejím prostřednictvím je žákovi jednoduchou formou sděleno správné řešení. Není dobré povědět žákům správnou odpověď, aniž by na ní žák nepřišel sám.³³ V tomto případě by chyba mohla narušit další žákův vývoj. Existuje řada způsobů, jak může učitel reagovat na žakovu chybu:
 - Požadovat po žákovi nové řešení úkolu.
 - Pokusit se říci jinými slovy znění úkolu.
 - Rozčlenit úkol na více částí.
 - Pomoci mu s postupem díky záchytným bodům.
 - Podat žákovi informace o chybě, z jakého důvodu ji udělal a co je její příčinou.
 - Zadat žákovi jednodušší úkol, který mu pomůže při řešení úkolu složitějšího.
 - Debatovat o chybě s celou třídou a současně nalézt společné východisko, jak ji opravit a odstranit.
 - Přimět žáka, aby si znovu prošel již probranou látku a učivo, ve kterém má nedostatky.
 - Žákova práce by se měla korigovat až po skončení určité činnosti.³⁴

V dnešní době se učitelé zabírají chybou v nedostatečném množství času. V případě nalezení chyby učitel žáka ihned upozorní na místo, v němž se vyskytla, a požaduje její okamžitou nápravu. Problém tkví v tom, že žákovi neobjasní důvod

³⁰ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 89.

³¹ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 101.

³² Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 101.

³³ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 89.

³⁴ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 101, 102.

přítomnosti chyby, tudíž zde vyvstává možnost, že žák udělá tu samou chybu znovu. Učitel by měl žáky vzdělávat, aby byli schopni sami korigovat chyby a v neposlední řadě by se měli žáci zodpovídat za jejich výslednou práci.³⁵

„J. Slavík rozlišuje chyby normativní a kreativní.

Normativní chyby vznikají tím, že se používá dosavadních norem na současnou situaci, tedy přítomnost se poměruje jen minulostí. Žák je veden k tomu, aby napodoboval, obměňoval vzor. Za chybné bývají proto označovány žákovské tvořivosti, originální nápady.

Kreativní chyby vznikají tím, že se přítomnost poměruje až budoucností. Za chybnou se považuje strnulost, pouhé opakování a rozměšování osvědčených postupů, tedy to, co bylo u normativních chyb vyhlášeno za „správné“. Žák je veden k tomu, že každý nápad a netradiční postup může být základem nečekaně dobrého výsledku.“³⁶

Jestliže žák udělá v něčem chybu, učitel by ho měl nechat přemýšlet, aby na ni přišel sám. V případě, že se žákovi podaří chybu odhalit, by se měl ještě pokusit ji odstranit. Důležité při tom je, aby dokázal říci, proč je to špatně, a jak to má být správně. Při tom mu může pomoci vyučující. Když to žák pochopí, je pravděpodobné, že příště už takovou chybu neudělá.

Chyby učitele

Jiné rozdělení chyb uvádí I. Stuchlíková a L. Prokešová.

Chyby spojené s uměním učitele vést komunikaci během vyučování. Aby byla komunikace během vyučování úspěšná, je zapotřebí, aby si byl učitel vědom pravidel komunikace. Velmi důležitým znakem je také umění naslouchat. Jestliže chce učitel se zdarem komunikovat se žáky, měl by umět navodit působivou komunikaci.³⁷

³⁵Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 103.

³⁶Srov. SLAVÍK, J. Problémy chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, str. 120.

³⁷Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 75, 76.

Chyby, které souvisí se stejnou strukturou vyučování. Žák, který zná svého učitele, od něj očekává určité chování. Jestliže je jednání učitele takové, jaké žák předpokládal, sníží se tím zájem žáka o učitelův projev. Představy o chování učitele si žák vyvodil na základě stereotypních činností učitele. Liší-li se vystupování učitele v jakémkoli vyučování, vzbuzuje to u žáků smíšené pocity a nervozitu. Redukuje se tím opět zájem žáků a zapříčiňuje to negativní dopad na žáka. Z toho vyplývá, že by učitel neměl vést své hodiny pokaždé stejným způsobem. „Nějaké“ prvky v jeho vystupování by si měl zachovat a „jiné“ by měl změnit.³⁸

Chyby spojené s postojem učitele, jež má k žákům. Učitel si „zaškatulkuje“ některé žáky mezi sympatické a jiné mezi nesympatické. Skutečnost, že si označíme žáky na oblíbené a neoblíbené, ovlivňuje naše komunikování s nimi. Pocity, které cítíme v blízkosti druhých, mají velký podíl na tom, jak s nimi budeme jednat. Když žák, který je slabší v učení, dosáhne úspěchu, tak učitel ho pochválí. Ale současně nevěří, že se mu to někdy podaří znovu. To lze označit jako chybný postoj učitele, který může vést ke špatné motivaci žáka. Této chyby by se měl učitel vyvarovat.³⁹

Je dobré, aby učitel upozornil žáka na to, že udělal chybu. Vyučující by měl dát žákovi pár sekund na rozmyšlenou, aby sám zjistil, kde udělal chybu. Žákovo samotné zjištění chyby přispěje k tomu, že příště tu samou chybu neudělá, protože si zapamatuje správné řešení. Tím, že si žák sám hledá chybu, se i zároveň učí. Důležité přitom je, aby vyučující žákovi objasnil, proč vlastně chybu udělal a také, proč je toto řešení správné. Je zapotřebí, řešit správné řešení před celou třídou, aby si byli všichni žáci jisti, že tomu rozumí. Může nastat případ, že žáci danému úkolu nerozumí nebo si s ním neví rady. Pak úkolem učitele je, aby jim znovu vysvětlil jinými slovy zadání úkolu nebo úkol zjednodušil. Až se žáci naučí řešit jednoduché úkoly, začne učitel dávat úlohy složitější, s nimiž jim může ze začátku pomoci.

³⁸Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 78, 79.

³⁹Tamtéž, s. 79-81.

2 Druhy komunikace

Každý člověk komunikuje za určitých podmínek různými způsoby. Například jinak hovoříme v nákupním centru, ve škole nebo doma. Významnou roli při dorozumívání hrají také její účastníci, zda se komunikace odehrává jen mezi dospělými nebo i mezi dětmi. Někteří lidé hovoří před dámami jiným způsobem než před muži. Komunikace se vyskytuje také v různých situacích a v jakémkoli prostředí. I zde je komunikace každého člověka odlišná.⁴⁰

Již při prvním spatření světa se člověk setkává s komunikací a v tomto okamžiku ji začíná také honosně používat. Zpočátku komunikuje za pomoci určitých znamení, gest a mimik. Postupem času se jeho dorozumívání zlepšuje.⁴¹

Následující podkapitoly se věnují druhům komunikace. Velká pozornost se obrací na pedagogickou komunikaci, která je pro tuto práci velmi podstatná. A to z toho důvodu, že tvoří hlavní téma diplomové práce.

2.1 Sociální komunikace

Sociální komunikace je „*vědní disciplína spojující v sobě řadu vědních oborů i praktických společenských činností. Je nejen dílčí sociologickou teorií, ale uplatňuje se i v politické, kulturní, školské, zdravotnické (i jiné) praxi*“.⁴²

Sociální komunikace doprovází jedince v každém společenském styku.⁴³ Má vliv na jeho jednání, myšlenky a postoje. Je přítomna v každém lidském konání. Mnohdy je slučována s pojetím interakce, což znamená, že na sebe navzájem působí dva nebo více faktorů.⁴⁴

⁴⁰Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 39.

⁴¹Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 14.

⁴²HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 7.

⁴³Srov. KOLÁŘ, Z. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 191.

⁴⁴Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 28-29.

V tomto druhu komunikace je významné množství a rychlost přenesení informací. To znamená, zda-li člověk stačil pochytit sdělující zprávy. Podstatné je také působení informací na člověka samotného, na jeho dovednosti, myšlenky a jednání.⁴⁵

Ve společnosti probíhá komunikace dvojím způsobem. Jedním z možných je komunikační akt a druhým komunikační proces.

- ❖ **Komunikační akt** obsahuje dílčí situace komunikace. Patří sem například dialog, vyučování ve škole, televizní pořad. Při komunikačním aktu je přesně stanovena doba trvání a obsah komunikace.⁴⁶ Ve zjednodušené formě řečeno, komunikují účastníci komunikace v určitém čase a v určité situaci o jednom tématu. Může se jednat o komunikaci přímou, kdy se komunikující nacházejí v bezprostřední blízkosti a hovoří jeden k druhému. Nebo komunikaci zprostředkovanou, v níž účastníci komunikace komunikují prostřednictvím médií. Ve vyučovací hodině lze nalézt několik aktů, například mezi vyučujícím a žákem, vyučujícím a žáky nebo mezi žáky samotnými.⁴⁷
- ❖ **Komunikační proces** se sestává z mnoha opakujících se komunikačních aktů a je složitější než komunikační akt. Může to být například televizní vysílání s dílčími pořady.⁴⁸

Existují různé úrovně sociální komunikace:

- ❖ **Makrouroveň** pojímá sociální komunikaci v mnoha oblastech, od historie lidského vývoje až po současnost.
- ❖ **Mezouroveň** označuje komunikaci v užším slova smyslu, například dorozumívání se během společenské hry.
- ❖ **Mikrouroveň** pojímá komunikaci v co nejužším slova smyslu. Týká se jednoduchých aktů v této činnosti, například v otázce a odpovědi.⁴⁹

Účastníci sociální komunikace se dělí do dvou skupin. Jednu skupinu tvoří mluvčí, tedy ti, kteří informace sdělují. Druhou skupinou jsou naslouchající, ti, jež

⁴⁵Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 14.

⁴⁶ Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 7.

⁴⁷Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 15.

⁴⁸Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 8.

⁴⁹Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 28.

sdělení přijmou.⁵⁰ Během této komunikace má hovořící snahu prozkoumat, zda jeho sdělení naslouchající rozumí, aby věděl, jak má dále komunikovat. Naslouchající se snaží odhalit, jaký má mluvčí záměr, ale zjistí ho až po reakci mluvčího na jeho odpověď.⁵¹

V sociální komunikaci odehrávající se ve škole vyvstává otázka, jak rozumět významu sdělených slov? A to buď z postavení hovořícího, nebo z ohledu naslouchajícího, jenž to může chápat jiným způsobem. J. Janoušek říká: „*Na tuto otázku nelze odpovědět abstraktně, dát přednost jednomu nebo druhému hledisku. Záleží na kontextu, daném sociokulturními podmínkami, individuálními zvláštnostmi účastníků, historií jejich vzájemných vztahů. Důležitým vodítkem je zpětná reakce autora sdělení na reakce příjemce vyvolanou tímto sdělením. Teprve reakce autora sdělení ukáže, zda bylo míněno např. jako žert či vážně a zda ovlivní další průběh rozhovoru jako žert či vážné tvrzení. To, jak ji přijal posluchač, je sice důležité, ale neodpoví nám ani na otázku, jak bylo sdělení míněno, ani jak bude dále reagovat autor sdělení.*“⁵²

Každý den nás ve společnosti provází mnoho odlišných komunikačních situací vznikajících na libovolných místech. Komunikační situace mohou vznikat **samovolně**, což je například spontánní setkání lidí, nebo **úmyslně**. Taková komunikace je předem připravená. Jedná se například o divadelní představení.⁵³

V dnešní době je lidská komunikace stále více ovlivněna masmédií. Existuje celá řada masmediálních prostředků. Člověk si může zvolit ten prostředek, který mu bude nejvíce vyhovovat. Média přebírají funkci knihy. V současnosti děti dají přednost počítačovým hrám nebo komunikaci přes sociální sítě, a že jich je dnes spousta, než aby se vzdělávaly prostřednictvím knihy.⁵⁴

Stále více je vyslovován ten názor, že rychlý rozvoj médií zapříčiňuje ztrátu významu školy. Média dokáží zprostředkovat informace žákovi mnohem poutavěji než učitel. Prostřednictvím her na počítači se žák bude moci vrátit k látce, ve které má nedostatky. Svět médií povede k působivému vzdělávání dětí. Naše školy mají sice

⁵⁰ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 15.

⁵¹ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 16.

⁵² KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 17.

⁵³ Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 8.

⁵⁴ Tamtéž, s. 7.

nedostatky v tom, aby rozvíjeli na dostatečné úrovni možnosti vyjadřování žáků. Ale přeci žádná média, ať jsou výchovná sebevíce, nemohou nahradit školu.⁵⁵

Sociální komunikace provází člověka na každém kroku. V některých situacích je plánovaná. Za jiných okolností zase člověk ani nepočítá, že začne s někým komunikovat. V dnešní době mají na děti velký vliv masmédiá. Existují sociální sítě, přes které komunikují. V současnosti stráví děti právě touto komunikací nebo hrou na počítači mnohem více času než v dřívější době. To zapříčiňuje, že jim zbývá méně času nebo také žádný čas na učení nebo čtení knihy. Děti zleniví a poté nebudou schopni se naučit větší množství poznatků. U málokterých dětí si lze povšimnout, že drží v ruce knihu a čtou.

2.2 Pedagogická komunikace

Každý učitel by měl být schopen zdvořilého vyjadřování a ohleduplného vyjednávání s žáky. Vše, co učitel během vyučování udělá, například pohyby rukou, postoj, gesto, je prvkem pedagogické komunikace, při níž dochází k záměně informací mezi účastníky komunikace navzájem. Nejedná se jen o výměnu informací, ale pedagogická komunikace je také prostředkem k vyjadřování emocí, názorů a vztahů ve společnosti.⁵⁶

Pedagogická komunikace je zvláštní podobou sociální komunikace. Přispívá k tomu, aby se člověk uměl ve společnosti nějakým způsobem dorozumět a vyjádřit svůj názor.⁵⁷

Za pomoci pedagogické komunikace žáci dosáhnou dobré výchovy a vzdělání.

Existují různé definice pedagogické komunikace:⁵⁸

- ❖ *„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu“.*⁵⁹

⁵⁵ Srov. ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 5-7.

⁵⁶ Srov. JÚVA, V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 77.

⁵⁷ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 251.

⁵⁸ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 25.

- ❖ „Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu“.⁶⁰
- ❖ „Pedagogická komunikace bývá vymezována jako záměrné a řízené osvojování určitých informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, které slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů“.⁶¹

Na to, jakou kvalitu bude mít pedagogická komunikace, má vliv samotný učitel a žák, jejich znalosti, zdatnosti a v neposlední řadě také dosavadní praxe učitele.⁶² J. Křivohlavý a J. Mareš uvádí pět bodů pro dobré fungování a dobrou efektivnost pedagogické komunikace:

- ❖ **Princip kooperace** říká, že žáci by měli navzájem spolupracovat.
- ❖ **Maxima kvantity** znamená, že žáci sdělí jen ty nejdůležitější informace. Nebudou říkat nic navíc, co není tak podstatné.
- ❖ **Maxima kvality**, podle níž má žák sdělovat pouze ty údaje, o kterých si je jistý, že jsou pravdivé.
- ❖ **Maxima relevance** znamená, že žák má říci jen ty informace, které jsou podstatné pro danou situaci.
- ❖ **Maxima způsobu** udává, že žákův projev má být zřetelný, snáze pochopitelný a jasný.⁶³

Na pedagogickou komunikaci mají vliv jisté okolnosti:

- ❖ Pedagogická komunikace má vymezený prostor. Uskutečňuje se v předem zvolených učebnách.
- ❖ Je omezena časově, například trváním vyučovací hodiny.
- ❖ Má předem stanovený obsah a program.
- ❖ Je ovlivněna vyučovací metodou a organizační formou výuky, jež byly zvoleny.
- ❖ Na pedagogickou komunikaci působí také to, jak je žák ve třídě prostorově umístěn.⁶⁴

⁵⁹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 26.

⁶⁰ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 25.

⁶¹ PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 2.

⁶² Srov. ŠVEC, V. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. *Komenský*, (1991/92), roč. 116, č. 5, s. 230.

⁶³ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 25.

Rozdíl mezi pedagogickou a sociální komunikací spočívá v tom, že pedagogická komunikace má vymezený prostor, ve kterém se bude odehrávat. Dále má stanovenou dobu jejího trvání a obsah. V pedagogické komunikaci je vždy jasné, o čem se bude hovořit. Kdežto sociální komunikace vzniká spontánně a nikdy nemá stanovený obsah.

2.2.1. Typy a účastníci pedagogické komunikace

Podle toho, jak je komunikace předem připravená a jak je předpokládán její průběh, existují tři druhy pedagogické komunikace. Jedním z nich je **podrobné připravení komunikace** učitelem, při kterém by měl akceptovat některá stanoviska:

- ❖ Ujasnit si, komu informace předává.
- ❖ Je zapotřebí uvědomit si cíl a obsah sdělení.
- ❖ Připravit si formu předávání informací, zda se bude jednat o přednášku, diskuzi apod.
- ❖ Uvědomit si časové a prostorové ohraničení, vybavenost třídy a rozestavění žáků.⁶⁵

Druhou podobu reprezentuje komunikace, kterou si učitel **připraví jen orientačně**. Zkušený pedagog je schopen posoudit, jakou podobu dorozumívání bude očividně mít. Umí se lépe orientovat v pedagogických situacích, předpokládá určitý sled událostí.⁶⁶

Poslední typ představuje komunikace, kterou si učitel **nepřipraví**. Nepřipravená komunikace se uskutečňuje v situacích, které jsou jedinečné a nelze je opakovat. Takové situace nejsou předem očekávané. Při řešení této situace musí učitel zvážit pro a proti, musí být hbitý a uvážlivý. Výhodu představují jeho zkušenosti s řešením běžných situací, které mu mohou být nápomocny. Řešení situací, jejichž vznik nebyl předpokládán, se stává velmi únavné pro učitele. Komunikaci ve škole by měla provázet za jakýchkoli podmínek vyrovnanost, snášenlivost a jistota.⁶⁷

Účastníky pedagogické komunikace lze rozdělit do dvou skupin, a to na **vychovávacího** a **vychovávaného**. Vychovávajícím se rozumí dospělý člověk

⁶⁴Srov. KOLÁŘ, Z. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 192-193.

⁶⁵Srov. JŮVA, V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 77-78.

⁶⁶Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 26.

⁶⁷Srov. JŮVA, V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 78.

s pedagogickým vzděláním, ale může to být také skupina žáků, třída nebo žák, nesoucí přiřazenou roli (například byl zvolen do role vedoucího skupiny). Za vychovávaného je považován samotný žák, student nebo posluchač.⁶⁸

Čím více účastníků pedagogická komunikace má, tím horší je její průběh a výsledky. Z toho vyplývá, že pedagogická komunikace je ovlivněna počtem jejích účastníků. Při vyučování cizích jazyků je výhodnější a lepší malý počet žáků, který umožní komunikovat se všemi přítomnými žáky a vytvoří prostor, aby žáci mohli sami komunikovat a procvičovat své jazykové dovednosti. V případě, že se ve třídě nachází velký počet studujících, je potřeba žáky rozdělit do skupin, aby spolupracovali.⁶⁹

Nejběžnějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel a žák, kteří nemají ve výuce rovnocenné postavení. Existuje několik vztahů mezi účastníky pedagogické komunikace:

- ❖ učitel x žák,
- ❖ učitel x třída,
- ❖ učitel x skupina žáků,
- ❖ žák x třída,
- ❖ žák x skupina žáků,
- ❖ žák x žák,
- ❖ skupina žáků x skupina žáků,
- ❖ skupina žáků x třída.⁷⁰

První tři typy se nachází v asymetrickém vztahu, což znamená, že učitel má nadřazené postavení vůči žákům, kteří mu jsou podřazení. Žáci navzájem mezi sebou jsou ve vztahu symetrickém, tedy mají rovné postavení, žádný z nich není nadřazen či podřazen druhému. Ale každý žák se liší svým postavením ve společnosti. Například jeden z nich je pověřen, aby byl vedoucím skupinové práce, při níž žáci upevňují své vztahy mezi sebou navzájem. Jestliže jsou ale ve skupině dva vedoucí místo jednoho, skupina pracuje obtížněji, hůře se dohodnou na nějakém celistvém řešení. Vedoucí se skoro vždy snaží prosadit svou.⁷¹

⁶⁸ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 32.

⁶⁹ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 27, 28.

⁷⁰ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 28.

⁷¹ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 29, 30.

V pedagogické komunikaci se vyskytuje i typ komunikace, kdy žák hovoří sám se sebou. V tomto případě hovoříme o intrakomunikaci. Informace, které žák získal během vyučování, musí zhodnotit, zamyslet se nad nimi. Tedy komunikuje se sebou samotným.⁷²

Zkušení učitelé si pedagogickou komunikaci připravují jen orientačně. Naopak začínající učitelé si musí dělat přípravy podrobně, protože se ještě tolik neorientují v pedagogických situacích a nedokáží předpovědět, co se bude odehrávat. Tyto zkušenosti získávají postupem času a začínou se zdokonalovat ve své profesi.

Na průběh pedagogické komunikace má také vliv počet jejích účastníků. Při vysokém počtu se stává tato komunikace neefektivní, přestává být účinná. Velký počet účastníků zabraňuje tomu, aby mohli komunikovat všichni. Ke slovu se tak tedy dostane jen někdo. V této situaci je vhodné rozdělit žáky do skupin, což umožní, že se mohou všichni zúčastnit komunikace.

2.2.2 Pravidla a funkce pedagogické komunikace

Pravidla komunikace mají vliv na to, jakým způsobem bude pedagogická komunikace probíhat. Při velkém počtu pravidel je nepravděpodobné, že si žáci všechna zapamatují. V tomto případě ztrácí pravidla svou účinnost. Čím méně pravidel je stanoveno, tím nastane větší pravděpodobnost, že si je žáci snáze osvojí. Pravidla může vytvořit učitel, žáci nebo učitel s žáky společně. Avšak při jejich sestavování se musí dávat pozor, aby neobsahovala zbytečná pravidla, ale jen ty nejzákladnější a nejdůležitější.⁷³

Pravidla komunikace mají vliv na jednání žáků a učitelů ve třídě. Jsou důležitá pro činnost žáků, kterou učitel kontroluje. Je potřeba, aby ve vyučovací hodině bylo vytvořeno pořadí určitých činností a aby si učitel uměl sjednat pořádek ve třídě. Učitel zastává dominantní postavení, které má vliv na komunikaci mezi ním a žákem.⁷⁴

P. Gavora⁷⁵ se zmiňuje o „demokratických komunikačních pravidlech“, která jsou vůči žákům více liberální a vychází jim v některých případech vstříc:

⁷² Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 29.

⁷³ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 30-31.

⁷⁴ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 34-35.

⁷⁵ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 39.

- ❖ Žák má povolen při odpovědi sedět.
- ❖ Je mu poskytnut dostačující čas, aby si mohl odpověď promyslet.
- ❖ V určité situaci má dovoleno dát komukoli slovo.
- ❖ Otázky nemusí klást jen učitel, ale také žák se může ptát vyučujícího i celé třídy.
- ❖ Jestliže má žák s něčím problémem, je možné požádat o pomoc učitele či spolužáky.
- ❖ Žáci si mohou sami vybrat, o čem chtějí hovořit. Ovšem téma musí nejprve konzultovat s učitelem.

M. Karnsová⁷⁶ uvádí osm pravidel komunikace, jejichž prostřednictvím lze dosáhnout efektivnější komunikace:

- ❖ **Pozorovat hovořícího.** Základem každé komunikace je naslouchat druhému.
- ❖ **Opsat vlastními slovy sdělení, které mluví pronesl.**
- ❖ **Vnímat pocity hovořícího.**
- ❖ **Zrekapitulovat náplň rozhovoru.**
- ❖ **Otevřít se druhému.** Toto pravidlo se používá jen v případě, že to druhému bude užitečné a pomůže mu.
- ❖ **Objasnit chování.** Například vysvětlení důvodu, proč nenapsal domácí úkol.
- ❖ **Klást otázky v omezené míře.** To znamená, ptát se jen na to nejdůležitější, nepokládat zbytečné dotazy.
- ❖ Je potřeba **zpětné vazby**, aby učitel nebo žáci věděli, co mají zlepšit, zda rozumí probíranému učivu či ne.

Existují i tzv. „bázová komunikační pravidla“, která uvádí P. Gavora.⁷⁷ Tato pravidla se vztahují většinou ke komunikaci ve formě dialogu:

- ❖ Naslouchající by se neměl vkládat do řeči hovořícího.
- ❖ Současně by neměli hovořit dva lidé, vždy mluví jen jeden z nich.
- ❖ Je potřeba pravidelného střídání toho, kdo mluví a kdo naslouchá.
- ❖ Pauzy by měly být krátké.
- ❖ Naslouchající je povinen bezprostředně vnímat hovořícího.

Další práva, která má učitel a žáci, jsou uvedena již v podkapitole 1.2.2.

⁷⁶ Srov. KARNISOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995, s. 15-25.

⁷⁷ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 33.

Pedagogická komunikace má několik funkcí:

- ❖ Umožňuje žákům podílet se na společné činnosti.
- ❖ Žáci si navzájem vyměňují své zkušenosti, informace, názory.
- ❖ Jejím prostřednictvím dochází k výchově a vzdělávání žáků.⁷⁸
- ❖ Zaručuje žákům porozumění již probraných poznatků.
- ❖ Umožňuje procvičování zvládnutého učiva.
- ❖ Zajišťuje použití získaných znalostí a dovedností v praxi.⁷⁹

Ve zjednodušené formě se dá říci, že pedagogická komunikace uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Její účastníci navzájem komunikují, vytváří různé vztahy mezi sebou a společně pracují při různých činnostech.⁸⁰

Je důležité, aby si vyučující uměl sjednat pořádek ve třídě a aby si žáci byli vědomi, že učitel má dominantní postavení. Jestliže žáci nebudou respektovat učitele, budou dělat neustále nepořádek a učitel si s nimi už nebude vědět rady, stává se pedagogická komunikace neúčinná. K tomu, aby tato komunikace dobře fungovala, je zapotřebí, aby byla dodržována určitá pravidla mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky samotnými.

2.3 Verbální komunikace

Pod profesí pedagoga si lze představit, že učitel ve vyučovací hodině neustále mluví. Úroveň verbálního projevu učitele má vliv na to, zda bude výuka efektivní či ne. Čím je pedagog zkušenější, tím dosahuje jeho projev větší kvality.⁸¹

Každý verbální projev má svůj obsah a formu. Součástí obsahové stránky je učitelův výklad nové látky, objasnění pojmů, informace o organizačních záležitostech. Při projevu musí učitel hovořit takovým způsobem, aby mu žáci rozuměli. Učitel by si měl výklad předem promyslet, aby byl logický a aby žáci z jeho projevu vycítili, co je podstatné a důležité. Je potřeba vyhnout se přebytečným odborným názvům a vybrat z nich jen ty nejdůležitější. Úkolem pedagoga je také dostatečné vysvětlení látky žákům.

⁷⁸Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 8-9.

⁷⁹Srov. NAVRÁTIL, S.; KLIMEŠ, K.; FLEISCHMANN, O. *Komunikace v pedagogických situacích*. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1992, s. 28.

⁸⁰Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 28.

⁸¹Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, s. 49.

Obsah učitelova sdělení je omezen časovým prostorem a měl by být žákům úměrný. Co se týká formální stránky, ta nám udává, jakým stylem byl obsah sdělen.⁸²

Verbální komunikace probíhá prostřednictvím řeči. Učitel by se měl vyjadřovat spisovně. Pro účinnost verbální komunikace je zapotřebí, aby učitel a žáci zvládali jisté prvky verbálního sdělení.⁸³

Řeč má tři funkce, které lze označit jako komunikativní. Jedná se o výklad, výraz a apel. To znamená, že člověk nedisponuje s řečí jen prostřednictvím slov a řečnických obrátů, ale může také vyjadřovat své představy, myšlenky.⁸⁴

Jazyk jako komunikační prostředek se člověk učí prostřednictvím komunikace. Právě proto je socializace v rámci pedagogického dění velice důležitá. Řeč označuje nejen předměty a chování, ale i vzájemné pocíťování.⁸⁵

Každá komunikace má svoji funkci. Jsou to například funkce pozdravení, oznamování, vysvětlování, příkazování, definování, ale i kritika a prosba. Tyto funkce komunikace jsou obsaženy, jak v mluveném, tak i písemném projevu.⁸⁶ Dále také komunikace slouží k předávání informací ve společenských vztazích.⁸⁷

V procesu komunikace se učitel a žáci snaží společně nalézt odpověď, správné řešení a vytváří jednotlivé závěry. Učitel má ve výuce dominantní postavení, řídí proces výuky a měl by vždy nějakým způsobem zareagovat na odpověď žáka. Projev učitele převažuje nad samotným projevem žáka. Projev žáka by ale měl být v dnešním vyučování delší než projev učitele, protože žák tím, že je aktivní, získává nové vědomosti a dovednosti. Je k dispozici několik rad, jak lze upravit poměr mezi projevem učitele a žáka:

- ❖ V případech, kde je to možné, by měl učitel používat spíše dialog než monolog.
- ❖ Je důležité, aby učitel uměl dobře naslouchat žákům.
- ❖ Nabádat žáky, aby kladli otázky svým spolužákům. Tím musí žáci udržovat neustálou pozornost.
- ❖ Je lepší vyučovat žáky v malých skupinách, než frontální výuka. Vyučující má možnost tak více zapojovat žáky.

⁸²Srov. JÚVA, V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 80.

⁸³Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 41, 44.

⁸⁴ Srov. BOCK, I. *Kommunikation und Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978, s. 83, 87.

⁸⁵Tamtéž, s. 86.

⁸⁶Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 54.

⁸⁷ Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 17.

- ❖ Žáci by měli pracovat i s jinými materiály, například s internetem, encyklopedií, a ne jen s tím, co jim sdělil učitel.⁸⁸

2.3.1 Prvky verbálního sdělení

Mezi prvky verbálního sdělení se řadí dech, hlas, přízvuk, rytmus, intonace, dynamika řeči, tempo, pauza a také spisovná výslovnost.⁸⁹

Dech

K tomu, aby pedagog zvládl hovořit po celou vyučovací hodinu, potřebuje správně dýchat. To znamená, že proces dýchání musí být vědomě řízen. Nemůže probíhat automaticky, aniž by nebyl kontrolován. Každý člověk dýchá jinak a vdechuje jiné množství vzduchu. Někdo je schopen pohltnout hodně vzduchu, jiný zase méně. To má vliv na učitelův projev. Proto je dobré, správné dýchání cvičit. Lze se řídit určitými pravidly:

- ❖ Než začne člověk hovořit, měl by pohltnout co nejvíce vzduchu.
- ❖ Snažit se, co nejméně zvyšovat hlas. Zvyšování hlasu vyžaduje větší množství vzduchu.
- ❖ Nadechnout se současně nosem a ústy.
- ❖ Jestliže je člověk nemocný, neměl by namáhat své hlasivky. Tím je poškozuje.⁹⁰

Hlas

Pomocí hlasu člověk vydává zvuk, který obsahuje tři složky. Jedná se o sílu, výšku a barvu hlasu.⁹¹

- ❖ **Síla hlasu** udává, zda člověk hovoří potichu či nahlas, a jak se jeho hlasový projev pozměňuje.⁹²
- ❖ **Výška hlasu** vyjadřuje, zdá má mluvčí hluboký hlas či ne. Za nejoptimálnější hlasy jsou považovány ty, které mají střední polohu.

⁸⁸Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 53, 58.

⁸⁹ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 44.

⁹⁰Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 24, 25.

⁹¹Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 46.

⁹²Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 59.

- ❖ **Barva hlasu** zdůrazňuje různé podoby hlasu. Některý hlas můžeme vnímat jako tvrdý a nesympatický, jiný zase jemný a příjemný. Z barvy hlasu se dá zjistit, jakou náladu má člověk, který hovoří.

S hlasem souvisí i pojem **vytrvalost**. Učitel hovoří ve škole několik vyučovacích hodin za sebou. Vyučování probíhá v různě velikých místnostech. Je to velmi náročné na hlasivky učitele, který by měl být schopen mluvit po tak dlouhou dobu.⁹³

Přízvuk

Jeho prostřednictvím se zdůrazňují určité slabiky. Jestliže bude učitel umět přízvuk správně používat, rozčlení tak svou řeč do logických částí. To tedy znamená, že od sebe odliší podstatné a nepodstatné věci, žáci mu budou lépe rozumět a výklad se stane efektivnějším a srozumitelnějším.⁹⁴

Rytmus

Na jeho základě se střídají přízvučné a nepřízvučné slabiky. Aby byl rytmus funkční, je potřeba si uvědomit jeho záměrnosti. V případě, že bude učitel stereotypně opakovat rytmický prvek, stane se jeho projev monotónním. Rytmus obsahuje fonetický přízvuk, krátké a dlouhé samohlásky, a významové přestávky. Je považován za důležitý prvek, který je součástí učitelova projevu. Rytmus, jenž je pravidelný, může sloužit k uklidnění. Kdežto nepravidelný rytmus signalizuje změnu. Každý projev a veškeré činnosti učitele jsou vedeny jistým rytmem. K jeho změně by mělo dojít pouze v případě, že učitel příznivě změní svůj vliv na žáky.⁹⁵

Dynamika

Znamená zdůraznění slova. Vztahuje se na sílu hlasu. Jestliže si člověk myslí, že je nějaké slovo nebo informace důležité, dá na to ve svém projevu důraz. To, jakým způsobem učitel vysloví svůj obsah sdělení, je spjata se zaujetím učitelova postoje k tomuto obsahu. Z toho plynu, že některé složky ve svém projevu chce učitel zvýraznit,

⁹³Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 25-29.

⁹⁴Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 46.

⁹⁵Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 108.

a tím upoutat pozornost. Nebo naopak jiné části jeho výkladu nejsou důležité, proto na ně nebude přikládat důraz, tudíž je vysloví nedůrazně.⁹⁶

Intonace

Jejím prostřednictvím naslouchající zjistí, zda se jedná například o oznamovací, tázací a rozkazovací větu. Intonace plní dvě funkce. První z nich je sdělovací, ze které vyplývá, jestli obsahuje věta nějaké ukončení či nikoli. Druhá funkce je emocionální, jež zaujímá citový postoj k tomu, co chce člověk říci. Stejně jako dynamika slouží k udržení pozornosti a ke srozumitelnosti obsahu sdělení.⁹⁷

Tempo

Označuje rychlost sdělování mluveného projevu. Je důležité, aby bylo tempo řeči uzpůsobeno věku žáků. Může se stát, že žáci neporozumí učitelovu projevu, protože mluvil příliš rychle. V opačném případě, pomalý projev žáky nudí a dochází k odpoutání pozornosti. Jestliže učitel změní tempo projevu, ovlivní tím pauzy a přízvuk. Může se stát, že žáci budou jeho sdělení špatně rozumět. V případě zpomalení tempa udělá učitel ve svém projevu více přestávek, což se jeví pro žáky jako přínosné. Ovšem jestliže vyučující tempo zrychlí, nastane situace, že žáci nebudou stíhat zapisovat si poznámky, ale také špatně porozumí jeho výkladu. Proto by měl učitel zachovat takové tempo, na které jsou žáci zvyklí. Samozřejmě, že v každé třídě existuje jiné tempo.⁹⁸

Pauza

Slouží k oddělení jednotlivých částí projevu. Pauzy se dělí na vdechové a mluvně funkční.

- ❖ V rámci **vdechové pauzy** mluvčí nabírá nový dech.
- ❖ **Mluvně funkční pauzou** se snaží mluvčí udělat text přehlednější, srozumitelnější a chce upoutat pozornost.

⁹⁶Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 108-109.

⁹⁷Tamtéž, s. 45, 109.

⁹⁸Tamtéž, s. 109.

Jestliže člověk nebude dělat ve svém projevu pauzy, může se stát, že naslouchající nepochopí obsah sdělení mluvčího, projev bude chaotický a nesrozumitelný.⁹⁹

Učitel ve výuce neustále hovoří. Pro začínajícího pedagoga to je velmi náročné. Není zvyklý tolik mluvit, proto jsou jeho hlasivky zpočátku brzy unavené. Učitel se musí naučit správně dýchat, aby vydržel po tak dlouhou dobu hovořit. Je zapotřebí, aby se také naučil, jakým tempem má mluvit, aby žáci stíhali pohlcovat nové poznatky. Pedagog musí mít na mysli, že učebna je velká místnost, a proto jí musí přizpůsobit výšku hlasu, aby ho slyšeli i ti, kteří sedí v zadních lavicích. Učitelův výklad by měl být zřetelný a jasný, aby mu žáci porozuměli.

2.4 Neverbální komunikace

Jedná se o komunikaci, při níž nejsou používána slova, ale uskutečňuje se za pomoci, pohledů, gest, mimiky, držení těla, vzdálenosti mezi hovořícími, dotyků, stylu oblékání, postojů člověka.¹⁰⁰

Z historického hlediska je neverbální komunikace starší, než verbální. Dalo by se říci, že mezi jedinci dochází častěji k neverbální komunikaci. Před tím, než lidé zahájí mezi sebou komunikaci, nastane vytváření určitého obrazu o osobách, s nimiž bude komunikováno. Na to, zda se komunikace uskuteční či ne, má vliv například oblečení jedince, jeho vzhled, chování. Jestliže někdo nebude někomu sympatický, nevznikne ani zájem o komunikaci.¹⁰¹

Neverbální komunikací je možné říci, jak se člověk cítí, jakou má náladu, emoce, zda je nemocný a také, zda projevuje zájem komunikovat. V opačném případě tímto druhem komunikace nelze vyjádřit například, když člověk řeší problém, že se nemůže rozhodnout mezi dvěma možnostmi. Nebo nemusí být sdělení jednoznačná,

⁹⁹Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 31-32.

¹⁰⁰Srov. DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001, s. 125.

¹⁰¹Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 17.

například, když člověk pláče, není jasné, zda to jsou slzy radosti nebo žalu. Mimoslovní komunikací lze také sdělit sympatie.¹⁰²

Neverbální komunikace má několik funkcí:

- ❖ Nahrazuje řeč pomocí ilustrace.
- ❖ Dává najevo emoce.
- ❖ Sděluje sympatie.
- ❖ Podporuje řeč, snižuje její rychlost.¹⁰³

Neverbální prostředky, které jsou ustálené a konzervativní, lze použít například při žehnání v církevních rituálech, při demonstraci (potlesk jako souhlas, povstání jako signál úcty) nebo v umění (tanec).¹⁰⁴

2.4.1 Způsoby neverbální komunikace

Mnoho lidí si pod pojmem neverbální komunikace představí pouze výrazy obličeje. Existuje osm základních způsobů této komunikace:

- ❖ Sdělování pohledy.
- ❖ Mimika, výrazy obličeje.
- ❖ Kinezika, sdělování pohyby.
- ❖ Posturologie, sdělování fyzickými postoji.
- ❖ Gestika, sdělování pomocí gest.
- ❖ Haptika, sdělování doteky.
- ❖ Proxemika, sdělování přiblížením nebo oddálením.
- ❖ Sdělování úpravou zevnějšku.¹⁰⁵

Sdělování pohledy

Patří mezi nejčastější způsob sdělování při neverbální komunikaci. Pohledy jedinec zjišťuje, zda rozumí obsahu komunikace, nebo když je v pozici mluvčího, jak na

¹⁰² Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 106.

¹⁰³ Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 90.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 90.

¹⁰⁵ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 106.

obsah zareaguje naslouchající. Jestliže se jedinec bude déle dívat do očí neznámého člověka, zvýší se tím citové napětí a mohou mezi nimi vzniknout nepřátelské vztahy.¹⁰⁶

Učitel může dávat svými pohledy žákům najevo jeho sympatie vůči nim. Na ty žáky, kterých si pedagog váží a oceňuje je, se bude dívat delší dobu. Mrkání může znamenat pocit nejistoty. Krátký pohled může signalizovat ztrátu zájmu nebo v opačném případě zklidnění nervózního jedince.¹⁰⁷

Mimika

Jedná se o sdělování výrazem obličeje. Nejčastěji se tímto způsobem sdělují emoce, nálada, pocity. Vychází se z mimiky očí, jaký je směr pohledu, zda jsou oči velké nebo malé. Svislé vrásky na čele mohou signalizovat starost, zlost nebo bolest. Učitel by se měl naučit rozpoznávat mimické výrazy žáků, aby věděl, jak reagují na probranou látku, zda jí rozumí či ne.¹⁰⁸

Kinezika

Kinezika začleňuje pohyby rukou, nohou, hlavy a těla. Pohyby žáka mají vliv na jeho psychickou stránku. Žák může emocionálně prožívat danou situaci. Například, když žák bude pohazovat hlavou nebo se vrtět, může to znamenat, že má strach a je nervózní. Tím se zhoršuje jeho koncentrace, paměť a proces myšlení.¹⁰⁹

Kinezika se tedy zaměřuje na pohybové činnosti lidí. V důsledku toho lze rozlišit dvě skupiny žáků. První skupinu tvoří žáci, kteří se dokáží plyně vyjadřovat. Ale v případě, že neznají téma, se u nich vyskytnou problémy s pohyby. Do druhé skupiny se řadí žáci, kteří mají sice problémy s vyjadřováním, ale o to lépe se pohybují. Platí tedy, že čím hůře se žák vyjadřuje, tím rychleji se pohybuje. Učitel by si měl být vědom toho, že každý žák se v hodině dokáže jinak koncentrovat. To znamená

¹⁰⁶Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 40-41.

¹⁰⁷Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 18.

¹⁰⁸Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 39.

¹⁰⁹Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 20.

například, že některý žák dokáže na učitelovu otázku odpovědět ihned, jinému zase trvá, než se zkoncentruje a odpoví.¹¹⁰

Posturologie

Podle postoje těla lze zjistit, jaké emoce jedinec prožívá, zda je napjatý nebo uvolněný, jestli má zájem o navázání kontaktu či nikoliv. Posturologie vypovídá o celkové charakteristice chování.¹¹¹ Konkrétní postoj žáka vypovídá o tom, co si právě myslí. Učitel tento postoj snadno odhalí. Měl by ovšem dbát opatrnosti u žáků v pubertálním věku. Tito žáci jsou sice nejistí a mají dost často trému, ale i přesto se snaží předstírat nepřátelský vztah k učitelovi. Vyjadřují tedy nepřirozené postoje, které dokáže zkušený pedagog odhalit.¹¹²

Gestika

V neverbální komunikaci se gesta odlišují od sdělování pohyby a postoji, protože se nejedná jen o přirozené neverbální projevy, ale i o projevy, které jsou spjaty s určitou kulturou. Zatímco v České republice „přikývnutí“ signalizuje „souhlas“, v Řecku a i jiných zemích ten samý pojem vyjadřuje nesouhlas. Jsou k dispozici tzv. slovníky gest, které se vztahují na konkrétní kulturní oblasti. Ve škole například učitel nemusí říkat „sedněte si“, ale sdělí to pomocí gest. Přitom je ale důležité, aby jedinci věděli, jaký význam konkrétní gesto vyjadřuje.¹¹³

Haptika

Je považována za nejjednodušší způsob kontaktu mezi lidmi. Zabývá se sdělováním pomocí dotyku. Nejčastější formu představuje podání ruky, ale řadí se sem i hlazení a políbení. Pomocí haptiky může vyučující pozitivně nebo negativně hodnotit

¹¹⁰ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 258.

¹¹¹ Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 37.

¹¹² Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 258.

¹¹³ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 111.

žáka. Učitel se nejčastěji dotýká žáka na hlavě nebo ramenou, což může znamenat povzbuzení nebo ukáznění žáka.¹¹⁴

Proxemika

Při procesu komunikace vytvářejí lidé určité vzdálenosti mezi sebou. Někteří zaujímají větší vzdálenosti, jiní menší. Je to dáno povahou člověka, typem osobnosti a aktuální náladou. Existují čtyři zóny vzdálenosti:

- ❖ **Intimní zóna (0-50 cm).** Zde vystupují pouze nejbližší lidé. Proniknutí neznámých lidí do této sféry vyvolá stres.
- ❖ **Osobní zóna (50-100 cm).** V této zóně se komunikuje se známými a dobrými přáteli. Umožňuje detailní sledování mimiky.
- ❖ **Sociální zóna (1-3 m).** Řadí se sem rozhovor s větší skupinou lidí, na úradech a ve službě.
- ❖ **Veřejná zóna (3m a více).** Používá se například v divadle nebo ve škole, kdy učitel hovoří před celou třídou. V této sféře musí mluvčí mluvit hlasitěji a zřetelněji, aby mu bylo rozumět.¹¹⁵

Učitel se ve třídě nejčastěji nachází ve veřejné zóně, kterou představuje jeho místo za katedrou. V okamžiku, kdy toto místo opustí, dostává se do zóny sociální, u některých žáků může proniknout až do zóny osobní. Ne všem žákům je příjemné, když jim učitel stojí za zády. Může to způsobit u žáků stres, nesoustředění a také pocit učitelovy nadvlády. Učitelova nadvláda je myšlena v tom smyslu, že když při rozhovoru učitel stojí nad sedícím žákem, dívá se na něj shora. To může u žáka vyvolat pocit mocenského postavení učitele. Nejideálnější je, když se učitel nachází ve veřejné zóně, tedy v přední části třídy. Vidí tak na všechny žáky a nezasahuje do osobní či intimní zóny. Avšak do intimní zóny se dostává pouze při řešení nějaké nesrovnalosti s žákem.¹¹⁶

¹¹⁴Srov. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990, s. 37.

¹¹⁵Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 21.

¹¹⁶Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 259.

Sdělování úpravou zevnějšku

Tento způsob vyjadřování lze nalézt především u dospívajících žáků. Jedná se například o styl oblékání, nápisy a zdobení na oblečení, odznaky, výběr batohů, ale také účes.¹¹⁷

Za velmi důležitý je považován učitelův styl oblékání, který vypovídá o jeho osobnosti a má velký vliv na žáky. Pedagog by měl jít žákům příkladem. Proto je dobré, aby se vhodně oblékal a chodil upravený. Jestliže učitel nedbá o úpravu svého zevnějšku, přinese to s sebou negativní dopad na žáky.¹¹⁸

Podle gest, výrazu v obličeji, chování, postojů lze pochopit, co bude následovat. Dále je možné zjistit, jak se učitel nebo žáci cítí, jaké mají emoce, náladu. To vše probíhá prostřednictvím neverbální komunikace, která většinou po dobu vyučovací hodiny převažuje. Důležitá je také vzdálenost, kterou si učitel drží od žáků. Jestliže stojí pedagog žákům za zády a dívá se jim přes rameno, co píše, například při testu, stane se pro žáky tato situace stresující a nedokáží se přitom soustředit na test. Jestliže chce pedagog při prověrci vidět na všechny žáky, je nejideálnější, když stojí v zadní části třídy. V případě, že vykládá látku nebo komunikuje se všemi žáky, měl by se pohybovat ve veřejné zóně, čili před katedrou. Velmi důležitý je také vzhled učitele a způsob jeho oblékání. Pedagog představuje pro žáky vzor, proto by měl o svůj zevnějšek dbát.

¹¹⁷Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 112.

¹¹⁸Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 260.

3 Komunikace mezi učitelem a žákem

Pedagog ve své profesi neustále hovoří. Buď přednáší studentům, vysvětluje látku, klade dotazy nebo vede diskuzi s žáky. Jeho mluvený projev musí dosahovat vysoké kvality, aby se vyučování stalo efektivní.¹¹⁹

Komunikační činnost učitele spočívá v tom, že v průběhu vyučování řídí aktivity žáků, obstarává pro ně materiální pomůcky, vytváří vhodné podmínky pro spolupráci ve třídě. Učitel je povinen pomáhat žákům s řešením jakéhokoli problému, vysvětlit jeho příčinu a dopomoci jedinci ke správnému řešení. Vyučující by měl žákům naslouchat a měl by vždy nějakým způsobem zareagovat na jejich projev.¹²⁰

Žák by se měl ve výuce vyjádřit k zadaným úkolům, zda jsou obtížné či nikoli, a jaký mají smysl. Během vyučování dostává žák možnost uskutečnit své návrhy, přijmout pomoc učitele, posoudit svou práci a především nahlas vyjádřit svůj názor. Žák je chápán jako aktivní partner pedagoga.¹²¹

3.1 Monolog

Jedná se o plynulý projev, který vede jeden člověk. Během monologu sice mluví jen hovořící, ale jsou přítomni i další účastníci komunikace, kteří nezasahují do jeho projevu. Monolog ve vyučování je veden buď učitelem, nebo žákem, a to ve formě vysvětlování učiva, přednášky, referátu, vypravování. Řadí se sem i delší odpověď žáka. Monolog je v každé třídě a každém vyučovacím předmětu odlišný. Například na druhém stupni školy bude monolog delší než na prvním stupni.¹²²

Monolog může být buď předem připravený, nebo nepřipravený. V případě předem připraveného monologu se jedná o pečlivě sestavený projev, který se většinou čte. Patří sem například přednáška a referát. Co se týká nepřipraveného monologu, ten je více spontánní. Ve vyučovacím procesu dochází ke střídání monologu s dialogem.

¹¹⁹Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, s. 49.

¹²⁰Srov. NAVRÁTIL, S.; KLIMEŠ, K.; FLEISCHMANN, O. *Komunikace v pedagogických situacích*. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1992, s. 25.

¹²¹ Tamtéž, s. 25-26.

¹²² Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 67.

Například vyučující vysvětluje látku, poté klade žákům otázky, aby zjistil, zda žáci probranému učivu rozumí.¹²³

3.1.1. Vysvětlování učiva

Vysvětlování učiva probíhá většinou na začátku hodiny. Ale také se může uskutečňovat v průběhu nebo na konci vyučovací hodiny. Učitelé na základních školách vysvětlují látku pomocí otázek, které kladou žákům. Snaží se od nich získat odpověď, tím se žáci zapojují více do výuky a učitel má jistotu, že probrané látce rozumí.¹²⁴

K tomu, aby byl učitel schopen dobrého vysvětlení učiva, potřebuje velmi dobré znalosti. V případě, že pedagog neovládá danou látku, má v ní nedostatky nebo nedokáže odlišit důležité od nepodstatného, dochází k špatnému objasnění učiva. Učitel hovoří tichým hlasem, často dělá ve svém projevu pauzy. Žáci mohou učitelovy nedostatky odhalit.¹²⁵

Při svém výkladu by se měl učitel snažit, aby mluvil gramaticky jednoduchým jazykem, vyjadřoval se přesně a výstižně, a aby jeho projev netrval příliš dlouho.¹²⁶

Učitelův výklad plní několik funkcí, proto je důležité, jakou má kvalitu. Jedna z funkcí je navození a udržení žákovy pozornosti. Projev učitele by měl navodit zájem o vyučovací hodinu, neboť tato vlastnost je důležitá pro následující činnosti žáků. Druhou funkci tvoří naznačení účelu a tématu hodiny. Úkolem učitele je říci důležitost tématu a spojit ho s každodenními životními situacemi. Je dobré klást žákům otázky, tím se může zvýšit zájem o daný problém. Třetí funkcí je učitelovo upozornění na jisté souvislosti s učivem, které bylo probráno už v dřívějších hodinách. Žáci si tak zopakují probranou látku a vytvoří si určité spojitosti s novým učivem.¹²⁷

Výklad učiva se sestává většinou ze tří fází, a to z expozice, prezentace učiva a závěru.

- ❖ **Expozice.** Jejím cílem je uvedení žáka do nového učiva. Učitel na začátku vyzdvihne cíl vysvětlování a vytyčí hlavní body nové látky. Podstatné je, aby také vysvětlil souvislosti nové látky s již probraným učivem. Při vysvětlování by

¹²³ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 67.

¹²⁴ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, s. 49-50.

¹²⁵ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 67.

¹²⁶ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, s. 51.

¹²⁷ Tamtéž, s. 50.

měl učitel uvádět praktické příklady nebo příklady každodenního života, které napomáhají procesu porozumění. Tím se zvýší motivace žáků.

- ❖ **Prezentace učiva** tvoří podstatu celého vysvětlování. Během tohoto procesu musí učitel žáky zaujmout. Výklad by měl být logický, uspořádaný a zřetelný. Je důležité odlišit podstatné od nepodstatného. Vyučující postupuje buď podle deduktivní, induktivní nebo komparativní metody. Jestliže použije deduktivní způsob, bude vycházet z teorie, na jejímž základě bude spět k příkladům. Induktivní způsob je zcela opačný, na základě příkladů se snaží vyvodit nějaké pravidlo nebo teorii. Prostřednictvím komparativního způsobu se porovnávají dva nebo více postupů.
- ❖ **Závěr.** Je potřeba, aby na konci vysvětlování učitel shrnul hlavní a nejdůležitější body a naznačil, jakým tématem se bude zabývat další hodinu.¹²⁸

Komunikace mezi učitelem a žákem zaujímá ve výuce důležité postavení. Tato komunikace učí žáky komunikovat a také přemýšlet nad daným problémem nebo nad novým učivem. Jejím prostřednictvím se učitel snaží o zapojení všech žáků do výuky, o vysvětlení látky tím, že si s žáky povídá, klade jim otázky a oni se snaží odpovídat. Na většině českých škol převažuje monolog učitele. Na základních školách by monolog vyučujícího neměl být příliš dlouhý. Žáky by poté výuka nebavila a stala by se pro ně neefektivní. Z tohoto důvodu je dobré, když učitel provádí výklad tím, že přitom komunikuje se žáky a neodříkává si tam monolog „sám pro sebe“. Žáci si poté učivo snáze zapamatují. Je také důležité, aby pedagog zadával žákům referáty. Jejich prostřednictvím se žáci naučí pracovat se zdroji a vytáhnout z nich nejdůležitější informace.

3.2 Dialog

Z pedagogického hlediska je dialog považován za vyučovací metodu. Řadí se mezi interpersonální komunikaci, při níž dochází ke komunikaci mezi dvěma osobami.

¹²⁸Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 68-70.

V procesu dialogu se jedinci střídají v roli mluvčího a naslouchajícího. Oba účastníci jsou aktivní a vzbuzují zájem o rozhovor.¹²⁹

Pojem dialog pochází z řeckého slova dia-logos, což znamená „skrze slovo“. V dřívějších dobách byla dialogem označena metoda, která sloužila k odhalení pravdy. Účastníků mohlo být více než jen dva jedinci.¹³⁰

Dialog lze chápat jako princip vyučování. Je součástí tvoření obsahu vyučování. Má vliv na některé prvky ve vyučovacím procesu:

- ❖ Metody a organizační formy výuky.
- ❖ Stanovení cíle výchovy.
- ❖ Volbu žákových úloh.
- ❖ Učební pomůcky.
- ❖ Hodnocení výkonů žáků.¹³¹

Aby se dialog mohl ve třídě uskutečnit, musí být splněny tři hlavní podmínky:

- ❖ **Vybudování vhodného klimatu a atmosféry**, které vyžaduje, aby byl učitel neustále aktivní. Mezi učitelem a žáky by měla vzniknout vzájemná důvěra, která umožňuje lepší spolupráci.
- ❖ **Učitelé i žáci by měli být připraveni vést a využívat dialog**. Role učitele spočívá v tom, jakým způsobem vede výuku, jaký přístup zastává k jednotlivým žákům, a jaká je komunikace v hodině. U žáka záleží na jeho pojetí učení, jakých předchozích znalostí a zkušeností dosahuje, a zda vyslovuje zájem podílet se na výuce.
- ❖ **Volba zajímavých a vhodných témat pro dialog**, která vedou k motivaci žáka. Splnit tuto podmínku není jednoduché. Každý žák má jiný styl a jiné názory. Proto je těžké vybrat téma, které by zaujalo všechny žáky.¹³²

Prostřednictvím použití dialogu ve výuce se žáci učí plánovat své postupy, rozdávat úkoly. Je jim zdůrazněno, že nemohou odejít od započaté práce, ale musí ji dokončit. Dále se snaží o sebehodnocení a učí se motivovat se k práci.¹³³

¹²⁹Srov. ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: Intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 368-369.

¹³⁰Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, s. 117.

¹³¹Srov. KOLÁŘ, Z. *Dialog ve vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 31-32.

¹³²Tamtéž, s. 39-40.

¹³³Tamtéž, s. 46.

Dialog je absolutně osobní záležitostí. Vyžaduje, aby si jeho účastníci byli ještě více rovni, než jsou například v rozhovoru. Dialog je ve srovnání pro oba partnery stejně významný. Má velice blízko ke komunikačním prostředkům oproti jiným komunikačním situacím.¹³⁴

Díky jeho pomoci se žáci učí například společně pracovat na zadaném úkolu, navzájem si rozdělovat jednotlivé úkoly, navazovat komunikace, řešit problémy a také se učí argumentovat. Je důležité, aby ve třídě vládla příjemná atmosféra a aby každý žák neměl strach z toho, že se mu bude někdo posmívat, až bude komunikovat.

3.2.1 Dialog mezi učitelem a žákem

Dialog mezi učitelem a žákem je považován za nejčastější formu komunikace ve třídě. Za pomoci dialogu učitel vysvětluje a prezentuje látku. Lze jím také opakovat učivo a prověřovat dosavadní znalosti žáků. Na základě dialogu si mohou žáci navzájem vyměňovat své vědomosti, zkušenosti a zážitky ze života. Z tohoto hlediska je úkolem dialogu kognitivní rozvíjení žáků. Další funkcí dialogu je podpora rozvoje žákových postojů, představ, myšlenek a názorů. Slouží také k motivaci žáka. V neposlední řadě dialog rozvíjí vztahy mezi jednotlivými žáky ve třídě při různých činnostech a spolupráci.¹³⁵

Ve vyučovací hodině má dialog mezi učitelem a žákem pevně danou strukturu. To znamená, že učitel položí žákovi otázku, poté následuje odpověď žáka, a nakonec učitel reaguje na jeho odpověď. Buď ji potvrdí, že je správná, nebo ji opraví či k ní přidá komentář. Ve zjednodušené formě lze strukturu dialogu učitele a žáka vyjádřit ve třech složkách, které se během vyučování opakují.

U: otázka,

Ž: odpověď,

U: reakce na odpověď.¹³⁶

¹³⁴ Srov. BOCK, I. *Kommunikation und Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978, s. 117-118.

¹³⁵ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 73.

¹³⁶ Tamtéž, s. 75.

Stabilní struktura dialogu mezi učitelem a žákem napovídá svým účastníkům, co mohou v určité situaci očekávat a jaké kroky budou následovat. Každý si je tedy vědom toho, co má v dané situaci dělat. Touto strukturou řídí učitel žáky. Ovšem obsah struktury dialogu je variabilní. Spočívá to v tom, jakou otázkou se učitel zeptá, kolik nápadů, názorů a zážitků vysloví, zda své nápady dokáže dále rozvíjet a zda se dialogu účastní jeden nebo více žáků. Jestliže se dialogu zúčastní více jak dvě osoby, dochází k narušení jeho struktury. To znamená, že učitel položí například jednu otázku, na kterou odpoví více žáků. V tomto případě učitel odpovědi zhodnotí až po poslední odpovědi žáka. Za těchto podmínek by struktura vypadala takto:

U: otázka,

Ž1: odpověď,

Ž2: odpověď,

Ž3: odpověď,

U: reakce na odpovědi.¹³⁷

Tím, že učitel bude klást žákům velké množství otázek, se snižuje pravděpodobnost, že se ho žáci na něco zeptají nebo že podrobněji odpovědí. Dialog zpravidla tvoří otázky a odpovědi. Z výzkumu vyplývá, že učitelé kladou žákům nejvíce uzavřené otázky, u nichž se snáze odhadne správná odpověď.¹³⁸

Dialog mezi učitelem a žákem vede jedince k tomu, aby přemýšleli nad učitelovou otázkou. Tato komunikace vyžaduje žakovu neustálou pozornost. Dialog mezi učitelem a žákem nebo žáky je považován za velmi často používanou formu komunikace ve třídě, kdy učitel klade otázky žákovi nebo žákům a oni odpovídají. Prostřednictvím dialogu se učení stává pro žáky snadnějším. Tím, že je učitel nutí přemýšlet nad jeho otázkami, si novou látku snáze zapamatují.

3.3 Otázky ve výuce

Kladení otázek se řadí mezi nejčastější činnosti učitele. Avšak samotný proces dotazování není pro učitele jednoduchý. Pedagog musí být schopen vyjádřit správnou

¹³⁷Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 75.

¹³⁸Srov. KOLÁŘ, Z. *Dialog ve vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 52.

formulaci otázky, aby jí žáci rozuměli, a měl by umět pracovat s otázkou dále. Tato dovednost se formuje ještě dříve, než učitel začne vykonávat své povolání. Vliv na to mají vlohy jedince, jazyková kultura a také učitelovo pojetí profese.¹³⁹

Výskyt otázek je v lidském životě běžný. Otázka se vyskytuje pouze v dialogické formě komunikace. Z lingvistického hlediska je otázka výrok ve formě tázací věty. Cílem položení otázky je „něco se dozvědět“. Ve školním prostředí je otázka považována za úkol, který je žák povinen splnit. Během vyučovací hodiny je žákům položeno mnoho otázek. Jejich množství závisí na obsahu vyučovací hodiny, stylu řízení výuky učitelem a úrovni žáků. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že v rámci jedné vyučovací hodiny učitel položí 25 až 220 otázek.¹⁴⁰

Dotazování má různé funkce, například motivuje žáka, vzbuzuje v něm zájem o učivo, rozvíjí jeho kritické myšlení, slouží k zopakování probrané látky. Otázky by měly být zaměřeny na podstatné části učiva. Jestliže učitel nejprve vyvolá žáka a teprve potom mu položí otázku, zbytek třídy nezačne nad otázkou ani přemýšlet. Toto by si měl učitel uvědomit. Při dotazování je důležité, aby učitel poskytl žákovi pár sekund na promyšlení odpovědi. V případě, že žákova odpověď bude špatná nebo neúplná, měl by vyučující dalšími otázkami žákovi pomoci nalézt lepší odpověď.¹⁴¹

Zásadní je také způsob, jakým bude pedagog formulovat otázky. Učitel by si neměl odpovědět na žákovu otázku sám nebo tím, že mu položí další otázku. Při dotazování musí učitel brát v úvahu věk žáků a úroveň jejich znalostí, podle nichž sestaví otázku. Dotazy by měly být přesné, stručné, srozumitelné, jednoznačné a měly by být spjaty s každodenním životem žáků. Při vyjadřování musí pedagog používat spisovný jazyk.¹⁴²

3.3.1 Typy otázek

V rámci vyučování klade učitel různé otázky. Nejčastější z nich jsou otázky otevřené a uzavřené.

- ❖ **Otevřené otázky.** Na tyto otázky neexistuje jen jedna správná odpověď, jež by byla známá dopředu. Řadí se mezi otázky vyšší kognitivní náročnosti, což

¹³⁹Srov. KOLÁŘ, Z. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 195.

¹⁴⁰Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 77.

¹⁴¹Srov. DVOŘÁK, D. Umíte se zeptat dítěte. *Rodina a škola*, 2005, roč. 52, č. 3, s. 13.

¹⁴²Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 47-48.

znamená, že jsou zaměřeny na porozumění, aplikaci, analýzu, vyslovení názoru a hodnocení. Žák odpovídá na základě poznatků, které si zapamatoval a které musí při odpovídání sám zpracovat. Slouží tedy k rozvíjení samostatnosti a myšlení.

- ❖ **Uzavřené otázky** jsou charakterizovány jako takové, na něž existuje jen jedna správná odpověď, která je dopředu známá. Patří mezi otázky nižší kognitivní náročnosti. Při odpovědi žáka se jedná o vybavení si učiva, které si pamatuje. Na základě uzavřených otázek žáci vyhledávají informace z textu. Na tyto otázky lze odpovědět krátkou větou.¹⁴³

Existují další typy otázek:

- ❖ **Reproduktivní.** Jsou založeny na vědomostech, které si žák zapamatoval a které si má znovu vybavit. Tyto otázky mají jen jednu správnou odpověď.
- ❖ **Produktivní,** při nichž se uplatňuje navození aktivity v procesu myšlení. Například „Vystihněte hlavní rozdíly mezi hromadným a individuálním vyučováním“.
- ❖ **Aplikační.** Vychází z logického myšlení, analýzy a vyvozování. Na základě vyvození informací z textu má jedinec dospět k jediné správné odpovědi.
- ❖ **Hodnotící,** které vyžadují vyslovení názoru. Každá odpověď je správná.
- ❖ **Organizační.** Řadí se sem organizační otázky během vyučování.¹⁴⁴

Mezi nejznámější dělení otázek patří Bloomova taxonomie otázek:

- ❖ **Otázky na vědomosti.** Žák si vzpomene na konkrétní fakta, pojmy. Například „Jaké státy Evropy znáš? Vyjmenuj je.“
- ❖ **Otázky na porozumění.** Tím, že žák odpovídá, ukáže, že obsahu učiva rozumí, dokáže to vyjádřit vlastními slovy a je schopen odlišit podstatné věci od nepodstatných.
- ❖ **Otázky na aplikaci** se zakládají na umění použít při odpovědi znalosti a postupy v konkrétních situacích. Například „Které z uvedených měst leží v západní, východní, severní či jižní části země?“

¹⁴³ Srov. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 58-61.

¹⁴⁴ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 82.

- ❖ **Otázky na analýzu.** Na jejich základě by měl být žák schopen rozebrat jednotlivé prvky a určit vzájemné vztahy mezi nimi. Například „Porovnej dva státy. Zaměř se na obyvatelstvo, vodstvo a podnebí.“
- ❖ **Otázky na syntézu.** Při odpovědi žák vytvoří plán, postup řešení a nakonec ze všeho vyvodí závěry. Například „Pokus se vymyslet nový stát. Popiš jeho vodstvo, polohu, přírodní podmínky.“
- ❖ **Otázky na hodnocení.** Jedná se o zhodnocení dosavadních myšlenek a poznatků při odpovědi žáka. Například „Který stát by si chtěl nejvíce a nejméně navštívit a proč?“¹⁴⁵

Při dotazování je důležité, aby si učitel uvědomil, že je pro žáky velmi náročné odpovídat před všemi spolužáky. Přepadá je strach z toho, že se jim budou ostatní smát, protože řekli špatnou odpověď nebo otázku vůbec nezodpověděli. Proto je nezbytně nutné, aby vyučující a ostatní žáci respektovali své odpovědi navzájem. Když učitel pokládá žákovi otázku, měl by se mu dívat do očí. To žákovi naznačuje, že učitele zajímá jeho zpětná reakce.¹⁴⁶

Položit správně otázku není jednoduché. Čím je učitel zkušenější, tím je to pro něj jednodušší. Pedagog si musí uvědomit, jakým správným způsobem má položit otázku, aby ji žáci rozuměli a dokázali na ni odpovědět. Při dotazování je zapotřebí, aby se učitel vyjadřoval přesně. Dále je důležité, aby měli žáci dostatečný časový prostor pro svoji odpověď. Jestliže učitel bude po žákovi vyžadovat okamžitou odpověď a neposkytne mu pár sekund na rozmyšlenou, žák odpoví špatně nebo vůbec.

3.4 Pochvaly

Tato část bude věnována pochvalám, které jsou v procesu vyučování velmi důležité a přispívají k motivaci žáků. Proto je potřeba se o nich alespoň stručně zmínit.

Pochvaly jsou považovány za velmi významný prvek při výchově a vzdělávání žáků. Lze je vyjádřit verbálně, ale i neverbálně. A to například pousmáním se, nebo naopak mračením se, pokývnutím hlavou nebo pohyby rukou. Pochvaly mají vliv na

¹⁴⁵ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 83.

¹⁴⁶ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, s. 52-53.

činnost žáků ve vyučování. Mohou žáky motivovat k učení, ale také změnit žákův přístup k vyučovacímu předmětu.¹⁴⁷

Pochvaly se řadí mezi nejčastější odměny, jež pedagog ve svých hodinách realizuje. Vyjadřují tedy kladné hodnocení. Jejich prostřednictvím si žák uvědomuje vztah k sobě samému. Pochvala může u žáka vyvolat hrdost, aktivitu, pocit sebejistoty a chuť učit se. Vzbuzuje také u žáků náklonnost. Je důležité, aby učitel pochválil žáka neprodleně po provedené činnosti. Jakmile tak nebude učiněno, pochvala ztrácí svůj prvotní význam a přestává být účinná.¹⁴⁸

Pochvaly nemají vždy pozitivní účinek. Existují i její negativní stránky. Například není dobré, když učitel chválí žáka za každou vykonanou činnost. V tomto případě také ztrácí pochvala svůj význam. Žák už toto gesto vnímá jako samozřejmost a tudíž na něj chválení přestává mít vliv. Při kladném hodnocení žáků musí být pedagog opatrný, aby se nestalo, že jednoho žáka pochválí a druhého za tu samou také dobře vykonanou činnost nikoli. V hodnocení by měl být tedy objektivní.¹⁴⁹

Učitel by měl využívat pochvaly pouze v případě, že se žák opravdu snaží nebo při zlepšení jeho prospěchu. Je zapotřebí, aby také pochválil žáky slabší, kteří se sice v hodinách moc neprojevují, ale zato dokáží chválu ocenit mnohem více než žáci, kteří jsou více aktivní. Dodává jim to energii, snahu, sebedůvěru, a nemají pocit, že jsou něco méně než ostatní žáci.

3.5 Organizační formy ve výuce

Pojem organizační forma výuky vyjadřuje způsob uspořádání procesu výuky, jaké bylo vytvořeno prostředí pro vyučování a jakým způsobem se organizuje činnost učitele i žáků během výuky. K tomu, aby byla výuka dobře uspořádaná, jsou důležitá dvě stanoviska. Za prvé je podstatné vědět „s kým a jak“ pracovat. To znamená, zda bude výuka probíhat například individuálně, frontálně nebo skupinově. Nebo také jakým způsobem je podporována spolupráce žáků. Za druhé je důležité, na jakém místě

¹⁴⁷ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 87.

¹⁴⁸ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 95.

¹⁴⁹ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 87.

výuka probíhá. Zda se odehrává v tradiční učebně, ve specializované učebně nebo v přírodním prostředí (například terénní nebo ekologické kurzy).¹⁵⁰

Existují různé organizační formy výuky, které se během vyučování vzájemně prolínají a podporují. Jakou formu učitel zvolí, závisí na cíli jeho práce, na učivu, které právě probírá. V neposlední řadě také na možnostech, které mu škola může nabídnout k dispozici. Patří sem:

- ❖ hromadné vyučování,
- ❖ skupinové vyučování,
- ❖ kooperativní vyučování,
- ❖ individualizované vyučování,
- ❖ projektová výuka,
- ❖ domácí učební práce žáků.¹⁵¹

Pedagogická komunikace je také součástí domácí přípravy žáků. V případě, že žák řeší domácí úkol s jedním ze svých rodičů, má jejich komunikace podobu zdánlivého dialogu. V tomto případě se mění projev jednoho z účastníků komunikace, většinou se jedná o projev rodiče, v monolog. Střídání rolí obou komunikujících se objevuje jen zřídka. Je prokázáno, že rodiče, kteří mají stejné pohlaví jako dítě, komunikují s tímto dítětem mnohem snadněji. Čím vyššího vzdělání rodiče dosahují, tím se délka pedagogické komunikace zvětšuje.¹⁵²

Pro tuto práci budou nejdůležitější první čtyři organizační formy výuky.

3.5.1 Hromadné vyučování

Základní charakteristikou tohoto vyučování je, že učitel pracuje s celou třídou v předem určeném čase, za který je zpravidla považována délka vyučovací hodiny. Všichni žáci plní stejné úkoly v hodině vždy ve stejný čas, učí se stejnou látku a pracují stejným způsobem. Během této společné práce se učitel snaží navazovat kontakt nejen s celou třídou, ale i s jednotlivými žáky. Tím vytváří podmínky pro jejich zvládnutí

¹⁵⁰ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 293-294.

¹⁵¹ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 204.

¹⁵² Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 38.

základů probírané látky přímo v průběhu vyučování. Při hromadném vyučování je důležité dodržovat určitý počet žáků ve třídě. Jestliže se ve třídě nachází více žáků, než normy dovolují, stává se výuka neefektivní. Za těchto okolností totiž učitel nedokáže ovládat poznávací činnost žáků a nemůže uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům.¹⁵³

V hromadném vyučování mají převahu zpravidla tři komunikační modely. Nejčastěji se vyskytuje obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem. V tomto případě se jedná o dialog, který je charakteristický pro opakování a zkoušení. Druhý nejčastěji používaný model představuje jednosměrná komunikace od učitele ke třídě. Jedná se o monolog učitele, kdy pedagog vykládá novou látku nebo hodnotí třídu. Třetí model je jednosměrná komunikace od učitele k samotnému žákovi. Učitel dává tedy žákovi nějaký příkaz nebo pokyn.¹⁵⁴

Učitel má během vyučovacího procesu za úkol:

- ❖ **Vytvářet vhodné podmínky pro učení žáků.**
- ❖ **Seznamovat žáky s novou látkou.**
- ❖ **Přispívat k prohloubení a upevnění učiva.** Žáci se společně snaží nalézt cesty, jak použít učivo v praktických úkolech. Dále usilují o propojení souvislostí s učivem z jiných předmětů.
- ❖ **Zajišťovat zpětnou vazbu pro sebe i pro žáky,** aby měl přehled o tom, jak byl splněn cíl výuky.¹⁵⁵

Výuku tvoří jednotlivé vyučovací hodiny. Vyučovací hodiny různých předmětů, které se každý týden opakují, vytváří rozvrh hodin. Je možné rozlišit vyučovací jednotky podle toho, jaké etapy v nich převládají:

- ❖ Hodiny přípravy, kdy se žáci připravují na osvojování nových vědomostí.
- ❖ Hodiny osvojování nových znalostí.
- ❖ Hodiny, v nichž se opakují a upevňují vědomosti.
- ❖ Hodiny sloužící k formování a upevňování dovedností.
- ❖ Hodiny, ve kterých se používají získané vědomosti v praktických činnostech.

¹⁵³ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 205.

¹⁵⁴ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 39.

¹⁵⁵ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 295-296.

- ❖ Hodiny testování a hodnocení.
- ❖ Hodiny kombinované, v nichž se uskutečňují všechny etapy vyučování.¹⁵⁶

V dnešní době se na našich školách nejvíce uplatňují kombinované hodiny, které spějí k určitému stereotypu, jež zapříčiňuje snižování žákova zájmu o hodinu. Tyto hodiny obsahují jednotlivé části:

- ❖ Úvodní část. Sem patří například zahájení hodiny, zapsání do třídní knihy a motivace žáků.
- ❖ Opakování již probrané látky a kontrola domácích úkolů.
- ❖ Vysvětlení nové látky.
- ❖ Opakování a procvičování probrané látky.
- ❖ Shrnutí a utřídění nových poznatků.
- ❖ Zadání a objasnění domácího úkolu.¹⁵⁷

Každý učitel by si měl svou výuku přizpůsobit tak, aby byla pro žáky účinná. Vyučující má možnost vnášet do výuky nové metody a postupy. Nemusí v každé vyučovací hodině postupovat stejným způsobem. Odráží se zde i tvořivost učitele. Výuka se dá oživit například použitím interaktivní tabule nebo pomocí hry, která slouží k opakování učiva. Práce s interaktivní tabulí žáky velice baví. Hromadné vyučování je nejčastější organizační formou výuky. Vyučující komunikuje s celou třídou, ale snaží se navazovat komunikaci i s jednotlivými žáky. Avšak při velkém počtu žáků ve třídě se komunikace s jednotlivými žáky stává nereálná a tudíž výuka ztrácí svou efektivitu. V tomto případě se učitelovi i špatně vykládá látka. Žáci jsou rušiví, neklidní a učitel je musí neustále napomínat. Proto je důležité, aby byl ve všech třídách přiměřený počet žáků.

3.5.2 Skupinové a kooperativní vyučování

Při skupinovém vyučování se ve třídě vytváří malé skupiny žáků, většinou se jedná o tří- až pětičlenné skupinky, které společně pracují na řešení úkolu. Vztahy, které vzniknou mezi samotnými žáky ve skupině, mezi učitelem a žáky, mají vliv na formování názorů, myšlenek a postojů žáků. Výhoda skupinového vyučování spočívá

¹⁵⁶Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 296.

¹⁵⁷Tamtéž, s. 296.

ve vzájemné spolupráci a pomoci žáků. I těm žákům, kteří se ve výuce moc neprojevují nebo jsou nesmělí, se zde nabízí možnost, aby se prosadili a vyslovili své názory. Skupinové vyučování přispívá k rozvoji určitých vlastností, jako jsou spolupráce, odpovědnost a kritičnost. Žáci se také naučí vzájemné tolerance.¹⁵⁸

Pro to, aby práce ve skupině dobře fungovala, je významný výběr žáků. Jestliže se ve skupině najde někdo, kdo bude diktovat, co má každý žák dělat, a dávat příkazy, práce ve skupině přestane být efektivní. Žáci budou pasivní a přestanou mít zájem spolupracovat. Příčinou může být nedostatečná připravenost žáků pro práci ve skupině.¹⁵⁹ Problém tkví v tom, že učitel nepřipraví žáky na nový typ sociální komunikace dostačujícím způsobem. Pro žáky představuje organizování a řízení vlastní činnosti něco zcela nového. To platí i o dovednosti spolupracovat, podřizovat se a kritizovat. Tyto dovednosti se musí žáci naučit. Dále se žáci učí přijímat názory ostatních členů skupiny a vyvozovat jednotlivé závěry. Další problém je charakterizován tím, že učitel vybírá nesprávné úkoly pro skupinovou práci. Jedná se o úkoly, které jsou jednoduché, nelze je rozdělit na jednotlivé části, které by si žáci ve skupině rozdělili a zpracovávali samostatně. Dále úkoly zaměřené jen na procvičování nebo úlohy stejného typu. Další nevýhodou je, že učitel začíná skupinovou práci stereotypně a neumí vést její průběh vhodným způsobem.¹⁶⁰

Ke skupinovému vyučování se vztahuje párové vyučování, při němž probíhá obousměrná komunikace mezi dvěma žáky. Díky komunikaci v párovém vyučování si žáci mohou zvykat na dovednosti, které vznikají při skupinovém vyučování.¹⁶¹

Se skupinovým vyučováním není možné zaměňovat pojem kooperativní vyučování. Skupinové vyučování klade větší důraz na spolupráci žáků a jejich vzájemnou pomoc. Kooperativní vyučování „je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce a podpora“.¹⁶²

¹⁵⁸ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 208.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 210.

¹⁶⁰ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 45-46.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 44.

¹⁶² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 211.

Prostřednictvím skupinového vyučování se žáci učí navzájem spolupracovat, komunikovat mezi sebou, řešit problémy, dávat dohromady své poznatky. Učí se také sbírat potřebný materiál ke splnění úkolu a získávají nové vědomosti a zkušenosti. Důležité při tom je správný výběr členů skupiny. Ti žáci, kteří se nemají moc rádi, nebudou chtít spolupracovat a skupinová práce tak dosáhne špatných výsledků. Učitel by měl žáky dobře připravit na práci ve skupině. Je zapotřebí jim vysvětlit, že všichni žáci mají ve skupině stejná práva. Nikdo není nikomu nadřazen ani podřazen. Všichni pracují stejným způsobem. Pro žáky představuje skupinová práce něco nového, co se musí naučit.

3.5.3 Individualizovaná a individuální výuka

Individualizovanou výuku lze rozdělit na individuální vyučování a individualizované vyučování. Individualizované vyučování znamená, že učitel komunikuje s některými žáky v rámci hromadného nebo skupinového vyučování. Ostatní žáci, s nimiž učitel nekomunikuje, mají zadanou samostatnou práci a neměli by se zajímat o průběh učitelova dialogu se žákem, ani do něj zasahovat. Tento typ se užívá častěji než individuální výuka¹⁶³.

Individuální výuka se považuje za nejstarší organizační formu výuky. Jedná se o osobní kontakt mezi učitelem a jedním žákem. Běžně se používá například při doučování nebo při výuce cizího jazyka, kde učitel konverzuje se žákem. Pro tuto výuku je charakteristické:

- ❖ Různý počet žáků se nachází v jedné místnosti. Každý žák je jiného věku a má různé znalosti.
- ❖ Ve třídě je jeden učitel. Každý žák pracuje sám, navzájem nespolečně.
- ❖ Každý žák má své vlastní učivo, neexistují žádné společné učebnice.
- ❖ Délka trvání výuky je libovolná.
- ❖ Žáci jsou libovolně rozmístěni.

Při individuálním vyučování probíhá učení velmi intenzivně. Učitel má dostatek času na to, aby se mu mohl věnovat.¹⁶⁴

¹⁶³Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 47.

¹⁶⁴ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 1995, s. 294-295.

Tato forma výuky přestala být efektivní, protože učitel pracuje pouze s jedním žákem. Jednotliví žáci nebo žák pracují samostatně ve třídě, ve které učitel vede frontální výuku. Tito žáci tak nemají možnost spolupracovat nebo navazovat kontakty s ostatními žáky. V dnešní době se nejčastěji používá například při doučování, kdy učitel komunikuje s jedním žákem. Ovšem doučování může probíhat současně se dvěma žáky, kdy se navzájem doplňují. Při doučování se učitel žákům více věnuje a vysvětluje jim nejasnosti. Tato organizační forma výuky může být uplatněna i při výuce hraní na hudební nástroj, kdy je zapotřebí, aby se učitel věnoval pouze jednomu žákovi.

3.6 Samostatná práce

Samostatná práce je v hodině cizích jazyků hojně zastoupena. Proto se jí následující část této práce zabývá. Používá se většinou na zopakování již probrané látky nebo procvičení nové látky. Díky samostatné práci si žáci nové učivo lépe zafixují, protože se nad danými úkoly snaží přemýšlet samostatně bez cizí pomoci.

Při procesu vzdělávání žáků hraje samostatná práce velkou roli. Žáci se snaží samostatně přemýšlet, jsou nezávislí ve svém rozhodování, a dokáží se orientovat v nově vzniklých situacích. Samostatnost souvisí s pojmem aktivita. K tomu, aby žák začal pracovat samostatně, je zapotřebí aktivity. Tedy musí mít zájem o činnosti, které vykonává, a zároveň by měl projevovat aktivitu v těchto činnostech.¹⁶⁵

Podstatu samostatné práce tvoří volnost žáků, kteří nejsou nikým ovlivněni. Dále se dokáží vypořádat s novými problémy, jsou schopni využít dosavadních znalostí v nových situacích a snaží se sami zdolávat překážky. Aby měli žáci zájem o prováděné činnosti, musí je učitel k této aktivitě vést. V neposlední řadě je také důležité, aby pedagog žáky na samostatnou práci dobře připravil.¹⁶⁶

Samostatnou práci učitel nejvíce zadává při opakování, kdy žák pracuje se získanými vědomostmi. Na první pohled se zdá, že je to jednoduché. Avšak vytyčit hlavní body ze získaných poznatků, logicky propojit souvislosti s daným učivem, a hledat vztahy v ostatních oblastech není pro žáky jednoduchá záležitost. Vyžaduje to

¹⁶⁵ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 40.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 41-43.

jistou zkušenost, proto je důležité, aby je pedagog na tuto formu práce připravil. Při samostatné práci jsou aktivní všichni žáci. Žádný žák se nemůže vyhnout provádění činnosti, jak tomu bývá například u skupinového vyučování. Samostatná práce je úspěšná, jestliže je učivo svou obtížností přiměřené žákům. Dále jestliže mají žáci k dispozici vhodné učebnice a pomůcky. V neposlední řadě také fakt, že se žák učí postupně osamostatňovat.¹⁶⁷

Samostatná práce se dělí na různé stupně. Z hlediska úrovně aktivity žáka, způsobu učitelova vedení výuky a způsobu vyřešení problémů lze rozlišit následující stupně samostatné práce žáků:

- ❖ **Žákova samostatná práce** – žáci mají snahu pracovat samostatně. Učitel vede a kontroluje průběh jejich činnosti. Tento stupeň práce má omezený postup.
- ❖ **Způsob vyřešení problémů** – učitel pokládá žákům problémové otázky, které se žáci mají snažit vyřešit.
- ❖ **Samočinnost v některém úseku řešení** – učitel vede dílčí úseky řešení problémů a samostatnou práci žáků záměrně radí na místo, které je nejvhodnější v tomto procesu.
- ❖ **Částečná samostatná práce, jež je součástí celého průběhu řešení** – učitel nechává žáky pracovat samostatně a přitom je připravuje na možné problémy.
- ❖ **Žáci jsou samostatně schopni nalézt a vyřešit problémy** – pedagog do průběhu žákovy činnosti nevstupuje. Může jim poskytnout individuální pomoc. Žáci umí nalézat problémy a řešit je.
- ❖ **Tvořivá činnost** – se řadí mezi nejvyšší stupně samostatnosti. Učitel řídí žáky prostřednictvím rad a příkladů.¹⁶⁸

Samostatná práce přispívá k rozvoji žákova myšlení. Žák se snaží daný úkol samostatně vyřešit, aniž by byl nějakou další osobou ovlivňován. Tento druh práce umožňuje naučit se řešit problémy, propojovat dosavadní znalosti s jinými oblastmi, a také se vypořádat s novými situacemi. Samotný proces osamotňování není pro žáka jednoduchý. Proto je úkolem učitele žáky na tuto činnost postupně připravovat. Za výhodu samostatné práce se považuje stanovisko, že jsou do činnosti začleněni všichni žáci. Nemůže se tedy stát, že by se jí někdo z přítomných nezúčastnil. Všichni musí

¹⁶⁷Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 48-51.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 57, 58.

sami za sebe pracovat a přemýšlet. Tato činnost také vede k rozvíjení dovedností. Tím, že žák pracuje sám, se stává aktivním. Aktivita se považuje za nedílnou součást samostatné práce.

3.7 Zpětná vazba

Žáky je potřeba ve výuce podporovat a povzbuzovat. K tomu slouží zpětná vazba, která jim dopomáhá ke zjištění problému, nebo naopak díky ní může žák hodnotit úspěšnost jeho práce. Zpětná vazba také motivuje žáka. Jestliže dostal žák dobrou známku nebo byl pochválen, motivuje ho to k tomu, aby se s chutí učil. Poskytnutí zpětné vazby není jednoduchá záležitost. Vyžaduje to praxi a dostatek času.¹⁶⁹

Zpětnou vazbu lze chápat jako něco, co informuje žáka o jeho procesu učení. Na jejím základě by měl žák vědět, jestli má v něčem nedostatky, či zda je s jeho výkonem učitel spokojený.¹⁷⁰

Zpětná vazba řídí žakovu činnost ve vyučování, poskytuje ujasňování vzájemných vztahů, postojů mezi učitelem a žáky a také díky ní se její účastníci navzájem lépe poznají. Dále se jí žáci učí využívat a začínají se vzdělávat.¹⁷¹

Při poskytování zpětné vazby by měl učitel své připomínky omezit na chování a situace, jež je možno nějakým způsobem změnit. Učitel by měl reagovat co nejdříve po odpovědi žáka, protože v ten moment je žák schopen učitele vnímat. Je důležité, aby se zpětná vazba vztahovala ke konkrétní situaci a aby byla přesně a podrobně zformulována.¹⁷²

3.7.1 Typy zpětné vazby

Dosud je k dispozici poměrně málo výzkumů, které jsou zaměřeny na učitelovu práci se zpětnou vazbou v průběhu pedagogické komunikace. Součástí zpětné vazby je hodnocení, které může být pozitivní nebo negativní. Pozitivní zpětná vazba znamená

¹⁶⁹ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, s. 70.

¹⁷⁰ Srov. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 111.

¹⁷¹ Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 48.

¹⁷² Tamtéž, s. 48-49.

potvrzení správnosti odpovědi žáka. V případě negativní zpětné vazby je odpověď žáka odmítnuta.¹⁷³

Členění zpětné vazby podle jejího zaměření:

- ❖ **Zpětná vazba orientovaná na úkol či výsledek.** Udává žákův výkon, zda je v pořádku či nikoli.
- ❖ **Zpětná vazba orientovaná na proces.** V tomto případě se jedná o proces, který vede žáka k tomu, aby zvládl zadaný úkol.
- ❖ **Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci** slouží k sebehodnocení žáků a k jejich motivaci pro zvládnutí úlohy.
- ❖ **Zpětná vazba zaměřená na osobnost** v sobě zahrnuje informace orientované na hodnocení žákovy osobnosti.¹⁷⁴

Zpětná vazba se dělí také na přímou a nepřímou.

Přímá zpětná vazba:

- ❖ **Souhlas, pochvala.** Například velmi dobře.
- ❖ **Nesouhlas, výtky.** Mluv nahlas.
- ❖ **Částečný souhlas, částečný nesouhlas.** Ano, je to Platón, ale nenarodil se v Rakousku.
- ❖ **Jednoduchá pozitivní odpověď.**
U: Ve kterém státě se nachází město Salzburg?
Ž: V Rakousku.
- ❖ **Jednoduchá negativní odpověď.**
U: Která řeka protéká Prahou?
Ž: Labe.
- ❖ **Částečně pozitivní, částečně negativní odpověď.** Je sice pěkné, že jsi udělal autoškolu, ale neuspěl jsi při maturitě.¹⁷⁵

¹⁷³Srov. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 112-113.

¹⁷⁴Srov. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 112.

¹⁷⁵Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 96-97.

Nepřímá zpětná vazba:

❖ Doplnění původní odpovědi rozvedením.

Ž: Můj otec pracuje v nemocnici, je lékař a provádí operace.

U: Práce tvého otce je velmi důležitá, protože zachraňuje lidem životy.

❖ Doplnění původní odpovědi zpřesněním, zúžením. Máš pravdu, Brno je od

Znojma na mapě jen kousek, pojedeme tam na výlet.

❖ Vyžádání dalších odpovědí:

U: Co patří mezi služby města?

Ž1: Kadeřnictví.

U: Jen kadeřnictví? Co ještě?

Ž2: Obchod.

U: Jen kadeřnictví a obchod? Co ještě? Přemýšlejte, najde se toho spousta.

❖ Přejít k jinému tématu.

U: Který strom nám dává jablka?

Ž1: Jabloň.

U: Který strom nám dává třešně?

Ž2: Třešeň.¹⁷⁶

Z výzkumů plyne, že učitel verbálně nereaguje ihned po žákově odpovědi. V mnoha případech učitel prvně používá neverbálních prostředků. Teprve po několika odpovědích žáka začne reagovat verbálně. Výzkumy také prokázaly, že nejčastěji se používají dva typy zpětné vazby, a to jednoduchá pozitivní odpověď a přechod k dalšímu tématu. Ukázalo se také, že učitelé používají postupy, které žákům usnadňují učivo, a zpětnou vazbu s vysvětlením, jen v omezeném množství.¹⁷⁷

Nabízí se otázka, zda žáci potřebují během pedagogické komunikace vždy zpětnou vazbu. V některých případech žáci zpětnou vazbu nepotřebují. Například, jestliže se jedná o méně obtížné úlohy, v nichž se žák sám orientuje podle určitých bodů, nebo jestliže je žák starší, má více zkušeností a umí si sám řídit své vlastní činnosti.¹⁷⁸

¹⁷⁶Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 97-98.

¹⁷⁷Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 98.

¹⁷⁸Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 98-99.

Na závěr by se dalo říci, že zpětná vazba je důležitou součástí výuky, jak pro žáky, tak i pro učitele. Poskytnutí zpětné vazby není pro vyučujícího snadná záležitost. Nezkušený učitel musí nejprve přijít na to, jak správně zpětnou vazbu poskytnout. Díky ní učitel zjistí, jaké učivo dělá žákům problémy, v čem mají nedostatky, popřípadě, co by měl zlepšit. Ale i žáci například prostřednictvím hodnocení zjišťují, kde dělají chyby. Nebo naopak kladné hodnocení je může motivovat k další práci. Žáci se pak budou s chutí připravovat na hodiny. Jestliže učitel bude neochotný a nepříjemný, to neplatí jen pro pedagoga, ale i pro žáky, nemůže se očekávat dobrý vzájemný vztah mezi učitelem a žáky. Z toho plyne, že učitelé i žáci by měli být ohleduplní a měli by dodržovat určitá pravidla mezi sebou, aby vše fungovalo, tak jak má.

4 Shrnutí

Na začátku této diplomové práce je vysvětlen samotný pojem komunikace. Dále jsou zde uvedeny možné bariéry v komunikaci, které jsou velmi často vyskytovaným jevem ve vyučování. Jedná se například o vztah mezi učitelem a žákem, který představují vertikální bariéry. Jsou zde zmíněny i jazykové a kulturní bariéry, protože dnes je možné vidět na českých školách mnoho žáků jiné národnosti. Dále je pozornost zaměřena na chyby v komunikaci, které jsou také předmětem výzkumu. Bude se zkoumat, jak učitel reaguje, když žák udělá chybu. Zda nechá pedagog žáky, aby na ni přišli sami či nikoli. V hodinách cizích jazyků je velmi důležité, jak učitel komunikuje. Zda dobře artikuluje, mluví nahlas či potichu. Jeho projev musí být srozumitelný a zřetelný, aby mu žáci nejen rozuměli, ale i slyšeli správnou výslovnost cizích slov. Jestliže učitel hovoří potichu, hodina přestává být efektivní. Proto je také součástí výzkumu projev učitele. Pedagog uplatňuje během vyučování různé metody, jako například dialog nebo monolog. Využívá také různé formy vyučování. Jedná se například o hromadnou nebo skupinovou výuku. V hodinách cizích jazyků je také hojně zastoupena samostatná práce žáků, kterou učitelé nejčastěji zadávají pro opakování učiva. Žáci si tím upevňují například znalosti slovní zásoby nebo gramatiky. Důležitou roli hrají také pochvaly, které žáky motivují k dalším činnostem. Učitel by měl žáky pochválit ihned po vykonání činnosti. Pokud tak učiní až později, pochvaly ztrácí svůj smysl. Během výuky klade učitel žákům nespočetné množství otázek, ať už otevřené, uzavřené nebo polouzavřené, aby je přiměl ke komunikaci. Snaží se žákům vytvořit dostatečný prostor pro jejich komunikaci. Pro vyučování cizích jazyků je komunikace velmi důležitá. Jejím prostřednictvím si žáci procvičují souvislý projev, který je v cizím jazyce značně obtížný. Poznatky z teoretické části jsou podkladem pro část empirickou.

II Empirická část

Celá práce se zabývá pedagogickou komunikací mezi učitelem a žákem v hodině německého jazyka. Komunikace je velmi důležitým procesem v hodině cizích jazyků. Bez ní by nebylo vyučování účinné a nebylo by možné ho realizovat. Ke zpracování tohoto tématu mě vedl zájem zjistit, jak v současné době probíhá výuka německého jazyka na základních školách, zda mají žáci zájem komunikovat a také, zda jim učitelé poskytují dostatečný prostor pro jejich komunikaci. S tím ovšem souvisí učitelův způsob vedení výuky, jaké metody a formy ve výuce používá. V neposlední řadě také pedagogova znalost cizího jazyka, který má tuto práci vykonávat.

1. Charakteristika výzkumu a zvolených metod

Ke zpracování empirické části této práce je využita případová studie zaměřená na analýzu komunikačních struktur realizovaných při výuce německého jazyka. Zkoumáme, zda mají žáci dostatečný prostor pro komunikaci.

Jedná se o kvalitativní výzkum, který nepracuje s čísly, ale veškeré zjištění je vyjádřeno ve slovní podobě. Při kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží o co nejbližší vztah se zkoumanými osobami. Usiluje o proniknutí do situací, ve kterých se zkoumané osoby nachází, aby je pochopil a na základě tohoto pochopení je dokázal popsat.¹⁷⁹

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda mají žáci druhého stupně základní školy dostatečný prostor pro komunikaci v hodině německého jazyka. Z toho tedy vyplývá následující výzkumná otázka. Mají žáci 2. stupně základní školy dostatečný prostor pro komunikaci v hodině německého jazyka?

¹⁷⁹ Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 31.

1.2 Zvolené výzkumné metody

Jednou ze zvolených výzkumných metod bylo použito pozorování, které se dělí na přímé a nepřímé. V rámci přímého pozorování sleduje pozorovatel přímo průběh vyučování. Zúčastní se tedy vyučovací hodiny, v níž si zaznamenává jednotlivé kategorie. Při nepřímém pozorování se pozorovatel také zúčastní vyučovací hodiny, jíž si nahraje na diktafon nebo mobilní telefon, a teprve poté si bude z nahrávky zapisovat příslušné kategorie.¹⁸⁰

Pro metodu pozorování je k dispozici mnoho pozorovacích systémů. K neznámějším patří pozorovací systém Flandersův, který velmi dobře charakterizuje činnost učitele a žáka ve vyučovací hodině, nebo Bellackův.¹⁸¹ Pro tuto studii byl použit Flandersův pozorovací systém (viz příloha č. 1). Navíc je sem také zahrnuta kategorie, kterou Flandersův systém neobsahuje. Jedná se o samostatnou práci, která se v hodinách cizích jazyků vyskytuje poměrně často.

Pozorování se realizuje pomocí předem připraveného pozorovacího archu. Zapisování jednotlivých kategorií probíhá tak, že pozorovatel si zaznamená číslo jevu v okamžiku, kdy tento jev zpozoroval. Jedná se tedy o způsob kódování. Osoba, která pozorování provádí, by měla sedět v zadní části třídy. A to z toho důvodu, aby nerozptylovala žáky a měla lepší přehled o celé třídě.¹⁸²

Nejčastěji se pozoruje celá vyučovací hodina, při níž se jednotlivé kategorie zapisují v pěti vteřinových intervalech. Jedná se tedy o velmi podrobný přehled průběhu hodiny. Aby pozorovatel mohl kódovat průběh celé hodiny, potřebuje k tomu jisté zkušenosti.¹⁸³

Pro tento výzkum se nerealizovalo kódování celé vyučovací hodiny, jelikož to bylo velmi náročné na nezkušeného pozorovatele. Zapisování kategorií probíhalo pozorováním prvních pěti minut na začátku, pěti minut uprostřed a posledních pěti minut na konci vyučovací hodiny. Jednotlivé kategorie se zapisovaly v pěti vteřinových intervalech. Učitelé, u kterých bylo pozorování realizováno, byli tak hodní a shovívaví, že umožnili nahrávání jejich vyučovacích hodin na mobilní telefon. Ovšem s tím, že to nebude nikde publikováno a použito proti nim. Samotné kódování probíhalo poté zpětně

¹⁸⁰ Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 78, 79.

¹⁸¹ Tamtéž, s. 77.

¹⁸² Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 80.

¹⁸³ Tamtéž, s. 80.

podle nahrávky, kde byly zapisovány nejen jednotlivé kategorie, jež se vyskytly, ale i přesná slova učitele. Samotnému pozorování nejprve předcházelo pět hodin nácviku.

Způsob kódování:

Čísla zjištěných kategorií se zapisují do sloupců za sebou. Tím vznikne dlouhá řada čísel, která s sebou nese obtížné zpracování. Proto se zapsaná čísla zanesou do tabulky, jež má 10 sloupců a 10 řádků. Spojuje se dvojice čísel tak, jak následují po sobě. V místě protnutí prvního čísla s druhým se udělá čárka. První číslo se vždy vztahuje k řádku a druhé číslo ke sloupci. Tímto postupem se do tabulky přenesou všechna čísla.¹⁸⁴

Z tabulky s údaji lze zjistit tyto závěry:

„1) Jaké je pořadí výskytu jednotlivých kategorií? Která kategorie je nejvíce zastoupena, která je nejméně zastoupena?

2) Jaká je proporce učitelovy řeči?

3) Jaká je proporce řeči žáka?

4) Jaká je proporce vysvětlování učitele vzhledem k jiným kategoriím?¹⁸⁵

Metoda pozorování byla doplněna metodou dotazování a to u těch žáků a učitelů, u nichž bylo prováděno pozorování. Metoda dotazování byla zvolena záměrně. A to zejména z hlediska jejích výhodných vlastností. Je zde možné oslovit velký počet respondentů, tím získáme velké množství odpovědí na otázky. Mezi další výhody patří snadnější zpracování dat a jednodušší vyhodnocování dotazníku.¹⁸⁶

Ještě předtím, než se realizoval výzkum, proběhlo ověřování, zda respondenti rozumí daným otázkám. Pro samotný výzkum byl použit anonymní dotazník pro žáky a pro učitele. Dotazník pro žáky (viz příloha č. 3) obsahuje uzavřené a polouzavřené otázky. Skládá se z jedenácti otázek. Otevřené otázky nebyly použity záměrně, protože žáci nejsou ochotni nad danou otázkou příliš přemýšlet. Tudíž by se zde naskytla větší

¹⁸⁴Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 188, 189.

¹⁸⁵GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 189.

¹⁸⁶Srov. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 90.

pravděpodobnost, že by tuto otázku nezodpověděli. Dotazník pro učitele (viz příloha č. 4) se sestává z jedenácti otázek, a to z uzavřených a z polouzavřených.

2 Zpracování a interpretace získaných údajů

Následující část se bude zabývat vyhodnocením výsledků výzkumu. Nejprve bude vyhodnoceno pozorování, které probíhalo ve dvou třídách. Celkem bylo napozorováno deset vyučovacích hodin. Poté následuje vyhodnocení dotazníků, které byly sestaveny pro učitele. Metoda dotazování byla realizována u čtyř učitelů. A nakonec je provedeno vyhodnocení dotazníků, které vyplňovali žáci. Celkem se na tom podílelo padesát pět žáků. Protože dotazníková metoda byla využita na dvou základních školách, v závěru této práce je provedeno porovnání výsledků mezi těmito školami.

2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl zvolen na základě záměrného výběru, jenž byl také ovlivněn svolením dané školy s uskutečněním výzkumu.

Výzkum se realizoval na dvou základních školách v nejmenovaném jihočeském městě, které má cca osm tisíc obyvatel. První základní škola, na které se výzkum uskutečnil, je základní škola číslo jedna. Zde byli osloveni nejen žáci sedmé a deváté třídy, ale také jejich učitelé německého jazyka. V těchto třídách bylo provedeno pozorování podle Flandersova pozorovacího systému. Celkem bylo napozorováno pět vyučovacích hodin německého jazyka v sedmé třídě a pět vyučovacích hodin německého jazyka v deváté třídě. Současně v těchto třídách byla použita i metoda dotazování, které se zúčastnilo celkem třicet žáků a dva učitelé.

V druhém případě se jedná o základní školu číslo dvě. Na této škole byli osloveni také žáci sedmé a deváté třídy a jejich učitelé německého jazyka. A to záměrně, aby mohlo dojít k porovnání výsledku na obou školách. Bohužel zde škola nepovolila provést pozorování, takže výzkum se realizoval pouze formou dotazování, a to tedy celkem u dvaceti pěti žáků a dvou učitelů.

2.2 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody pozorování u žáků sedmé třídy

Jak už bylo řečeno v podkapitole 2.1, pozorování u žáků sedmé třídy se uskutečnilo v pěti vyučovacích hodinách. Jedná se o pozorování nepřímé, kdy se vyučovací hodina natáčela na mobilní telefon. Kódování se tak realizovalo zpětně z nahrávky. Následně bude analyzováno pět vyučovacích hodin.

2.2.1. Vyhodnocení pozorování první vyučovací hodiny

V první napozorované hodině sedmé třídy se nejvíce vyskytuje, respektive čtyřicet jedenkrát, kategorie číslo šest. Což znamená, že učitel dává pokyny a příkazy. Nejen, že sděluje, co se bude dělat nebo co bude následovat, ale patří sem i vyvolání žáka k odpovědi. Druhá nejvíce zastoupená kategorie je číslo osm, tedy samotné odpovídání žáka. Tato kategorie se zde objevuje třicet devětkrát. V těchto případech se většinou jedná o procvičování látky na cvičeních. Další hojně zastoupenou kategorií je kategorie číslo čtyři, která se věnuje kladení otázek učitele, a vyskytuje se v napozorované části hodiny dvacet dvakrát. V neposlední řadě také kategorie číslo deset, zaznamenaná dvacet jedenkrát, která představuje ticho, ale i samostatnou práci. Ticho se myslí v tom smyslu, když žák při vyvolání neodpoví ihned, ale až po chvíli, nebo také vůbec. Do této kategorie byla přiřazena i samostatná práce, jež se v hodině cizích jazyků velmi uplatňuje.

Nejméně se vyskytuje kategorie číslo devět, tedy dvakrát, která znamená, že žák hovoří spontánně. Čili začíná hovořit sám nebo se snaží sdělit svůj názor. To může být způsobeno tím, že v dnešní době žáci nemají příliš velký zájem o komunikaci, ani o učivo samotné. Ba i chození do školy je pro ně přítěž. Druhá nejméně se vyskytující, a to pouze dvakrát, je kategorie číslo dvě, kdy učitel chválí nebo povzbuzuje žáky. Učitel by měl během vyučovací hodiny povzbuzovat žáky, ale i chválit je za jejich snahu, protože to může být pro žáka motivující. Třetí nejméně se objevující kategorií je kategorie číslo tři, kdy učitel akceptuje nebo rozvíjí žákovy myšlenky. Tato kategorie se v první napozorované hodině vyskytuje pouze třikrát.

Z výzkumu vyplývá, že v napozorované části hodiny hovoří převážně učitel. Samotné vysvětlování učitele se zde objevuje pouze šestkrát. Jen malou část tvoří projev žáků. Při hodině cizích jazyků se předpokládá, že by žáci měli co nejvíce komunikovat, a tím si procvičovat nejen slovní zásobu, ale i mluvený projev. Což se v této vyučovací hodině neprojevovalo. První napozorovaná vyučovací hodina byla zaměřena spíše na procvičování gramatiky, k čemuž jim posloužila jednotlivá cvičení v učebnici, která vypracovávali společně.

2.2.2 Vyhodnocení pozorování druhé vyučovací hodiny

V druhé napozorované vyučovací hodině je hojně zastoupena kategorie číslo šest, což představuje učitelovy pokyny a příkazy. Tato kategorie se zde objevuje třicet pětkrát. Druhou nejčastěji se vyskytující kategorií, respektive třicet jedenkrát, je číslo osm. V tomto případě žák odpovídá. Učitelovo kladení otázek se zde dostává na třetí pozici v nejvíce zastoupených kategoriích. V této napozorované hodině se vyskytuje dvacet čtyřikrát. Zajímavé je, že v druhé napozorované vyučovací hodině je i hojně zastoupena kategorie, tedy dvacet jedenkrát, kdy učitel žáky povzbuzuje a chválí. Jedná se o kategorii číslo dvě. Ocitá se tedy na čtvrtém místě. Zatímco v první napozorované hodině se řadí mezi nejméně zastoupené kategorie.

Naopak nejméně se objevující kategorií je kategorie číslo jedna, která se zde nachází pouze třikrát, a představuje učitelovo umravňování kázně. Dalo by se usoudit, že žáci sice nevyrušují, ale ani nemají snahu něco v hodinách dělat a aktivně se projevovat. Druhá nejméně zastoupená, respektive čtyřikrát objevující, je kategorie, kdy žák hovoří spontánně. Tato devátá kategorie si tedy oproti první napozorované hodině trošku polepšila.

Nicméně i přesto, že odpovídání žáků je druhou nejhojněji realizovanou kategorií, výzkum ukázal, že převážnou část vyučovací hodiny tvoří projev učitele. Samotné vysvětlování pedagoga je v této hodině napozorováno osmnáctkrát, což je třikrát více než v první napozorované hodině. V této hodině převažoval dialog mezi učitelem a žákem, kdy učitel kladl žákům otázky, a žáci se měli snažit odpovídat. Avšak ti nebyli moc výřeční. Na učitelovy otázky odpověděl jen málokterý žák.

2.2.3 Vyhodnocení pozorování třetí vyučovací hodiny

Ve třetí napozorované hodině převažuje samostatná práce, tedy kategorie číslo deset, která byla čtyřicet osmkrát zpozorována. Druhou hojně zastoupenou kategorií, respektive třicet šestkrát objevující, je číslo šest. Čili učitel dává pokyny a příkazy. Tato kategorie se posunula na druhé místo oproti druhé napozorované hodině. Na třetím místě se ocitá kategorie číslo osm, což představuje odpověď žáka. V této napozorované hodině je zaznamenána dvacet čtyřikrát. Oproti první a druhé napozorované hodině si lze povšimnout posunutí šesté a osmé kategorie. Ale pořad zaujímají přibližně stejnou pozici. Zde se do popředí dostává také kategorie číslo pět, kdy učitel vysvětluje nebo objasňuje látku. V tomto případě se jedná o čtvrtou nejvíce zastoupenou kategorii, jež se zde objevuje osmnáctkrát.

Tak jako v předchozích hodinách se i zde kategorie číslo devět, kdy žák hovoří spontánně, řadí k nejméně se vyskytujícím. Tedy třikrát se objevující. Další kategorie, která se velmi málo objevuje, a to pouze jednou, je číslo sedm, která se zabývá učitelovou kritikou žáka. Čili zaujímá k němu kritický postoj. Třetí nejméně zastoupenou kategorií, respektive jedenkrát, je číslo jedna, věnující se umravňování kázně.

I v tomto případě z výzkumu plyne, že převážnou část hodiny hovoří učitel. Kategorie, kdy učitel vysvětluje, je zde zachycena osmnáctkrát. Tedy stejně jako v druhé napozorované hodině. Tato kategorie se vztahuje k činnostem, které jsou v hodině uskutečňovány. V této hodině převažuje samostatná práce, při níž učitel žákům objasňuje nejasnosti, a probírání nové látky. S tím souvisí i větší zastoupení páté kategorie.

2.2.4 Vyhodnocení pozorování čtvrté vyučovací hodiny

Ve čtvrté vyučovací hodině je nejvíce, respektive čtyřicet osmkrát, napozorována opět kategorie číslo deset. Jedná se o samostatnou práci. Jak už bylo řečeno, v hodině cizích jazyků je samostatná práce hojně zastoupena. Druhou nejvíce se objevující kategorií, respektive čtyřicet čtyřikrát, je číslo šest. Tedy příkazy a pokyny

učitele. Tato kategorie zastává stejnou pozici jako ve třetí napozorované hodině. Oproti druhé napozorované hodině, kde kategorie číslo osm, tedy odpověď žáka, byla na druhém místě, se v této hodině řadí až na místo třetí. Objevuje se zde dvacet pětkrát. Z toho vyplývá, že kategorie číslo osm se střídavě umisťuje každou napozorovanou vyučovací hodinu na druhém až třetím místě.

Nejméně vyskytující se kategorií, respektive třikrát, je číslo devět. Leží na stejné pozici jako v předcházejících napozorovaných hodinách. Spontánní řeč žáka se tudíž vyskytuje jen zřídka. Druhá nejméně zastoupená kategorie, a to čtyřikrát, je číslo jedna, kdy učitel umravňuje kázeň. To má svoji výhodu a to takovou, že učitel se nemusí zdržovat napomínáním žáků a nic ho nezdržuje od práce. Kategorie číslo sedm, kterou představuje kritika učitele, zaujímá třetí místo. V této napozorované hodině se vyskytuje pětkrát. Kritika se většinou týká domácích úkolů, které si žáci píšou během vyučování německého jazyka.

Výzkum prokázal, že převážnou část vyučovací hodiny tvoří opět projev pedagoga. Samotné učitelovo vysvětlování, tedy kategorie číslo pět, je zde zastoupena dvacetkrát. Což je o dva více než v třetí napozorované hodině.

2.2.5 Vyhodnocení pozorování páté vyučovací hodiny

V páté vyučovací hodině je hojně zastoupena, respektive padesátkrát, šestá kategorie. Tedy příkazy a pokyny učitele. Druhou nejvíce se vyskytující kategorií, tedy čtyřicet šestkrát, je číslo čtyři, která v sobě zahrnuje kladení otázek učitelem. Tato hodina je opakovací, učitel klade žákům otázky na procvičování slovní zásoby. Třetí nejčastěji zaznamenanou kategorií, respektive čtyřicetkrát, je číslo osm, týkající se odpovídání žáka. V této hodině se často objevuje, tedy devatenáctkrát, i kategorie číslo dvě, kdy učitel chválí žáky.

Opět se v této hodině nejméně projevuje, a to pouze čtyřikrát, spontánní projev žáka. Ale v porovnání s předchozími napozorovanými hodinami se na druhé pozici nejméně zaznamenaných kategorií ocitá kategorie číslo pět, což představuje učitelovo vysvětlování či výklad látky. V páté napozorované hodině se tato kategorie vyskytuje pouze pětkrát. A to z důvodu toho, že se jedná o opakovací hodinu. Třetí nejméně

zpozorovanou kategorií, respektive sedmkrát, je kategorie číslo jedna, která představuje umravňování kázně.

Výsledky výzkumu této hodiny jsou velmi zajímavé a příznivé. Projev učitele sice převažuje, ale lze zde pozorovat výrazné zlepšení žákovi komunikace. Pedagog se zde snažil, aby se žáci dostali ke slovu co nejvíce. V této hodině převažuje metoda dialogu mezi učitelem a žákem.

2.2.6 Shrnutí

Následující část se týká shrnutí výsledků nejvíce a nejméně se objevujících kategorií ve vyučovacích hodinách. Obecně to lze shrnout následovně. Ve všech pěti napozorovaných hodinách se nejčastěji, respektive dvě až šestkrát, vyskytují učitelovy příkazy a pokyny. Do této kategorie se řadí samozřejmě i vyvolávání jednotlivých žáků, což je běžnou součástí pedagogické profese. Další hojně zastoupenou činností v hodině německého jazyka je samostatná práce žáků, neboť učitel z velké části zaměstnává žáky, aby je přiměl ke spolupráci a aktivitě. Tato kategorie zde byla zaznamenána sto sedmkrát. Proto učitel skoro vůbec nepoužívá skupinovou práci jako organizační formu vyučování. Podle učitelova názoru pracuje při skupinové práci vždy jen jeden žák, ostatní sedí a nesnaží se nic dělat. V neposlední řadě převažují ve vyučování učitelovy otázky, na které se žáci snaží, ale i nesnaží odpovídat. Tato kategorie se zde objevuje celkem devadesát dvakrát. Některým žákům je lhostejné, že jim pedagog položil otázku, a nejsou ochotni na ni odpovědět. Nemají zájem účastnit se komunikace, i když se učitel snaží přimět všechny žáky, aby reagovali. Většinou odpovídají vždy ti samí. Především jsou aktivnější žáci v předních lavicích než ti, kteří sedí vzadu. Tato skutečnost souvisí i s tím, že se spontánní projev žáka objevuje ve vyučování jen zřídka, celkem pouze šestkrát. V těchto hodinách lze u učitele pozorovat, že žáky příliš nechválí ani nepovzbuzuje. Tudíž kategorie číslo dvě je v těchto hodinách zastoupena celkem dvacet třikrát. Žáci tak ztrácí motivaci k jakékoli další činnosti, či lepším výsledkům. Pedagog se také nemusí příliš zabývat kázní, protože žáci jsou vcelku poslušní, ale zato málo aktivní. Kategorie, kdy učitel umravňuje kázeň, se zde objevuje celkem patnáctkrát. V těchto napozorovaných hodinách je učitel k žákům jen v malé míře kritický. Kategorie, kdy učitel kritizuje žáky, je celkově zastoupena šestkrát. Ve

většině případů se jedná o kritiku kvůli domácím úkolům z jiného předmětu, které si žáci dělají v průběhu hodiny německého jazyka. Kategorie číslo tři, kdy učitel akceptuje nebo rozvíjí žákovy myšlenky, se zde objevuje pouze v jedné napozorované hodině, a to třikrát. Z výzkumu všech pěti napozorovaných hodin plyne, že ve vyučování německého jazyka převažuje projev učitele nad projevem žáka.

Podle nejvíce se vyskytujících kategorií učitele lze usoudit, že žáci mají dostatečný prostor pro svoji komunikaci v hodině německého jazyka. Učitel se snaží svými pokyny a otázkami zapojovat žáky co nejvíce do komunikace, ale ti jsou většinou pasivní. Nemají příliš zájem komunikovat. I přes učitelovy snahy reagují žáci jen v malé míře na jeho otázky.

2.3 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody pozorování u žáků deváté třídy

Pozorování žáků deváté třídy se uskutečnilo v pěti vyučovacích hodinách. I zde se jedná o pozorování nepřímé. Napozorované hodiny byly natáčeny na mobilní telefon, a proto se kódování realizovalo zpětně z nahrávky. Následující část bude věnována analýze výsledků napozorovaných hodin.

2.3.1 Vyhodnocení pozorování první vyučovací hodiny

V první vyučovací hodině je nejvíce zastoupena, respektive čtyřicet dvakrát, kategorie číslo šest. Což jsou učitelovy příkazy a pokyny. Druhou nejvíce pozorovatelnou kategorií, tedy třicet šestkrát, je kategorie číslo osm, kdy žák odpovídá. Všichni žáci se snaží odpovídat. Hlásí se sami a jsou vyvoláváni střídavě. Během hodiny se vystřídají všichni žáci v komunikaci. Tato hodina byla zaměřená na procvičování slovní zásoby. A to tím způsobem, že učitel kladl žákům otázky, na které měli odpovídat. Dále se žáci měli pokusit o překládání jednoduchých slovních spojení nebo vět. Proto se na třetím místě ocitá kategorie, kdy učitel klade žákům otázky, čili kategorie číslo čtyři. Tato kategorie je zde zastoupena dvacet pětkrát. Během

procvičování se pedagog snaží žáky povzbuzovat a nešetří chválou. Z čehož plyne, že pochvaly a povzbuzování jsou další nejčastěji se vyskytující kategorií, respektive dvacet třikrát. Jedná se o kategorii číslo dvě. Učitel se zde snaží vést dialog se žáky, což se mu v menší míře podařilo. Kategorie, kdy učitel akceptuje myšlenky žáka, se zde vyskytuje dvanáctkrát.

Nejméně pozorovanou kategorií, respektive třikrát, je ta, kdy učitel kritizuje žáky. Tedy kategorie číslo sedm. V této hodině učitel neprojevuje příliš kritiky vůči žákům. Pouze jim v malé míře vytýká, že se nesnaží spolupracovat, nebo že se doma nepřipravují na hodinu. Ale to se týká jen ojedinělých případů. Druhá kategorie, která se nejméně objevuje, respektive pětkrát, je číslo pět. V tomto případě se jedná o učitelovo vysvětlování nebo objasňování nejasností. Třetí místo připadá kategorii číslo jedna, kdy učitel umravňuje kázeň. V této hodině se objevuje šestkrát. Žáci jsou vcelku poslušní a snaží se být aktivní.

I přesto, že se žáci snaží komunikovat, výzkum prokázal, že převážnou část hodiny mluví pedagog.

2.3.2 Vyhodnocení pozorování druhé vyučovací hodiny

Ve druhé napozorované hodině převažuje kategorie číslo šest, kdy učitel dává žákům pokyny, co mají dělat. Samozřejmě se sem řadí také učitelovo vyvolávání jednotlivých žáků. Tato kategorie se zde vyskytuje čtyřicet devětkrát. Druhá nejčastěji se objevující kategorie, respektive čtyřicet osmkrát, je číslo deset, jež představuje ticho, pauzu nebo samostatnou práci. V této hodině převažují činnosti, kdy žáci pracují samostatně. Třetí nejvíce pozorovanou kategorií, tedy třicet osmkrát, je kategorie číslo osm. Jedná se o žákovu odpověď. Po samostatné práci následuje její společná kontrola. Proto také odpověď žáka zaujímá třetí pozici. Kategorie, kdy učitel rozvíjí myšlenky žáka, se v druhé napozorované hodině objevuje dvanáctkrát.

Nejméně zaznamenanou kategorií, respektive jednou, je kategorie číslo jedna, která představuje umravňování kázně ve třídě. Žáci nejsou moc výřeční, ani se nesnaží spolupracovat. Proto se kategorie číslo devět, kdy žák hovoří spontánně, umisťuje na druhém místě v nejméně zaznamenaných. Vyskytuje se zde třikrát. S tím souvisí i fakt, že splnění samostatné práce se žákům příliš nepodařilo. Žáci nebyli na hodinu dobře

připraveni, ba skoro vůbec. Proto je učitel nemá za co pochválit. Z tohoto důvodu se pochvaly považují za třetí nejméně se vyskytující kategorii. Objevují se pouze čtyřikrát. A navíc se pedagog snaží žákům daný problém znovu vysvětlit. Učitelovo vysvětlování se v této hodině vyskytuje patnáctkrát.

Z výzkumu vyplývá, že projev učitele převažuje nad projevem žáka. Ale v porovnání s první napozorovanou hodinou se žákova komunikace zlepšila.

2.3.3 Vyhodnocení pozorování třetí vyučovací hodiny

Ve třetí vyučovací hodině se nejvíce, respektive čtyřicet pětkrát, vyskytuje kategorie číslo šest, jež se ocitá na stejném místě jako v první a druhé napozorované hodině. Jedná se tedy o učitelovy příkazy a rozkazy. Druhou nejčastěji se objevující kategorií, tedy třicet pětkrát, je kategorie číslo čtyři, která se týká učitelových otázek. Lze si povšimnout, že v předchozích dvou hodinách učitel nekladl žákům příliš mnoho otázek. Tato vyučovací hodina je zaměřena na opakování, kdy učitel klade žákům otázky, na které mají žáci odpovídat. Proto je kategorie číslo osm, tedy odpověď žáků, třetí hojně používanou kategorií. V této hodině je zaznamenána dvacet osmkrát. Pouze dvanáctkrát se v napozorované části třetí hodiny vyskytuje kategorie číslo tři, kdy učitel akceptuje žákovy myšlenky.

Kategorie číslo sedm, kdy přistupuje učitel k žákovi kriticky, není ve třetí vyučovací hodině skoro vůbec zastoupena. Objevuje se zde pouze jednou. Učitel není k žákům kritický. Vyučovací hodina probíhá v poklidu, všichni dělají to, co jim pedagog přikázal. Nemá tedy ani moc práce s umravňováním kázně, proto se kategorie číslo jedna vyskytuje jen zřídka a považuje se za druhou nejméně se vyskytující kategorii, respektive třikrát. Třetí nejméně zaznamenanou kategorií, tedy pětkrát, je kategorie číslo devět, kdy žák hovoří spontánně. Tato kategorie se jako nejméně vyskytující objevuje ve všech napozorovaných hodinách. Jen málokterý žák začne sám od sebe hovořit, aby vyslovil svůj názor.

V této vyučovací hodině pedagog využívá hlavně metodu dialogu, který se uskutečňuje mezi ním a žáky. Jen v malé části vyučování uplatňuje vysvětlování, které je zde zachyceno desetkrát. Opět převažuje projev učitele nad projevem žáků.

2.3.4 Vyhodnocení pozorování čtvrté vyučovací hodiny

Ve čtvrté napozorované hodině se nejvíce objevuje, respektive třicet sedmkrát, kategorie číslo šest. Pedagog v této hodině nejčastěji využívá pokynů a příkazů. Lze si povšimnout, že učitelovy příkazy zastávají první místo ve všech doposud napozorovaných vyučovacích hodinách v deváté třídě. Druhou hojně zastoupenou kategorií, tedy třicet jedenkrát, je ta, kdy žák odpovídá. Jedná se o kategorii číslo osm. Čtvrtá napozorovaná hodina je zaměřena na probírání nové látky, kdy učitel vysvětluje žákům nové učivo. Proto se v této hodině objevuje dvacet devětkrát učitelovo vysvětlování. A kategorie číslo pět se tedy ocitá na třetím místě. Kategorie akceptování a rozvíjení žakových myšlenek je zde zaznamenána dvanáctkrát.

Za nejméně se vyskytující kategorii, respektive dvakrát, lze považovat kategorii číslo sedm. Která se ocitá na stejném místě jako v první a třetí napozorované hodině. Učitel je k žákům kritický jen v nepatrné míře. Svou kritiku většinou vztahuje na domácí úkoly, které žáci píší v hodinách německého jazyka. Žáci jsou vcelku poslušní. Pedagoga nezdržuje ve své práci umravňování kázně. Proto je tato kategorie, respektive číslo jedna, druhou nejméně zaznamenanou. A to pouze třikrát. Další kategorií je kategorie číslo devět. Tedy spontánní řeč žáka, která se zde také příliš nevyskytuje, jen pětkrát. Žák se sám od sebe příliš neprojevuje. To je patrné ve všech napozorovaných vyučovacích hodinách.

Ve čtvrté vyučovací hodině převažuje vysvětlování nad dialogem mezi učitelem a žáky. Výzkum prokázal, že projev učitele převažuje nad projevem žáků.

2.3.5 Vyhodnocení pozorování páté vyučovací hodiny

V páté vyučovací hodině se nejčastěji vyskytuje, respektive čtyřicet třikrát, kategorie číslo šest, kdy učitel dává žákům pokyny, co mají dělat. Tato hodina je zaměřená na opakování, které učitel realizuje způsobem, kdy klade žákům otázky a oni mají odpovídat. Proto je kategorie číslo čtyři, respektive učitelovy otázky, druhou nejvíce zaznamenanou činností. Objevuje se zde třicet osmkrát. Na třetím místě se pak ocitá samotné odpovídání žáků. Tedy kategorie číslo osm, jež se v této hodině vyskytuje

dvacet šestkrát. Kategorie, kdy učitel rozvíjí žákovy myšlenky, se zde objevuje dvanáctkrát. Je zajímavé, že tato kategorie se vyskytuje ve všech napozorovaných hodinách ve stejném zastoupení.

V porovnání s předchozími napozorovanými hodinami se i v této kategorii číslo devět řadí k nejméně zaregistrovaným, pouze pětkrát. Jedná se o spontánní řeč žáka. Jak už bylo řečeno, pátá napozorovaná hodina je opakovací, proto je učitelovo vysvětlování nebo objasňování nejasností zaznamenáno jen sedmkrát. Kategorie číslo pět je tedy druhou nejméně zaznamenanou. Žáci nechtějí spolupracovat, tudíž učitel je nemá za co pochválit. Ani za jejich snahu, protože žáci se nesnaží. Učitelovy pochvaly se v této hodině objevují jen zřídka, respektive sedmkrát. Přesto je v silách učitele přimět žáky svými neustálými otázkami ke komunikaci. Na jeho otázky ale odpovídají vždy ti samí žáci, které jako jedině pedagog za jejich snahu chválí.

V páté napozorované hodině převažuje metoda dialogu mezi učitelem a žáky. Z výzkumu vyplývá, že projev učitele opět převažuje nad projevem žáků.

2.3.6 Shrnutí

Následně budou shrnuty výsledky nevíce a nejméně se vyskytujících kategorií pozorování v deváté třídě. Ve všech napozorovaných hodinách jsou nejvíce zaznamenány, respektive dvě stě šestnáctkrát, učitelovy příkazy a pokyny. V porovnání s výsledky výzkumu v sedmé třídě zaujímá tato kategorie stejnou pozici. Převážnou část hodin německého jazyka tvoří také učitelovy otázky, které se vyskytují celkem devadesát osmkrát. A s tím spojené žákovy odpovědi, jež se objevují celkem sto padesát devětkrát. Na základě výzkumu si lze povšimnout kolísání hodnoty komunikace žáků. V jedné hodině se projevují více, v jiných zase naopak méně. Ale přibližně dosahuje projev žáků stejné hodnoty ve všech hodinách. Téměř v každé napozorované hodině převažuje dialog mezi učitelem a žákem. Jen malou část hodiny učitel uplatňuje vysvětlování. Je zajímavé, že žáci skoro vůbec nepracují ve skupinách. Skupinového vyučování využívá pedagog jen zřídka a to z toho důvodu, že chce, aby pracovali všichni žáci, a ne, aby jeden z nich udělal ve skupině vše za ostatní. Naopak je v těchto hodinách zastoupena samostatná práce žáků, která vede k aktivitě a spolupráci. Tato kategorie se zde objevuje čtyřicet osmkrát. Žáci jsou vcelku poslušní, učitel se nemusí

zdržovat umravňováním kázně. Stejně jako v sedmé třídě nejsou žáci příliš aktivní. Projevují se spíše pasivně. Ti žáci, kteří sedí v předních lavicích, jsou aktivnější než žáci, jež sedí vzadu. Učitel se ale snaží oslovovat zejména žáky, kteří nespolupracují, aby se také více zapojovali do výuky a komunikovali.

Z výzkumu vyplývá, že žáci deváté třídy, stejně jako žáci sedmé třídy, mají dostatečný prostor pro komunikaci, kterého ale nevyužívají. Učitel jim klade velké množství otázek a snaží se je podněcovat ke komunikaci, ale žáci jsou i přesto pasivní. Nemají příliš snahu odpovídat. V některých případech jim pedagog musí otázku i několikrát zopakovat, aby vůbec dostal od žáků nějakou odpověď. Sami žáci tedy nemají zájem komunikovat.

Z výzkumu také plyne, že ve všech napozorovaných hodinách převažuje projev učitele. Výsledky mohou být zkreslené. Protože výzkum se uskutečnil pozorováním prvních pěti minut na začátku hodiny, pěti minut uprostřed a posledních pěti minut na konci hodiny. Na začátku a na konci každé hodiny většinou hovoří pedagog, kdy přikazuje žákům, co mají dělat, nebo rozdává úkoly. Z tohoto důvodu by bylo lepší začít pozorování až od páté minuty na začátku hodiny. S tím souvisí pozorování i pěti minut na konci hodiny, které by bylo ideální začít desátou minutou před koncem hodiny. Z toho plyne ponaučení pro nezkušeného pozorovatele.

2.4 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody dotazování u žáků a učitelů, v jejichž hodinách se realizovalo pozorování

Následující část bude věnována vyhodnocení výsledků výzkumu metody dotazování u žáků sedmé a deváté třídy, u nichž se uskutečnila metoda pozorování. Zároveň budou vyhodnoceny výsledky výzkumu u učitelů, kteří vyučují německý jazyk v těchto třídách. Nejprve se společně vyhodnotí výsledky výzkumu obou tříd, současně při tom dojde k jejich vzájemnému porovnání s porovnáním výsledků výzkumu metody pozorování. V neposlední řadě se budou analyzovat výsledky výzkumu dotazování u učitelů.

2.4.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu metody dotazování u žáků sedmé a deváté třídy

V této podkapitole budou zhodnoceny výsledky výzkumu metody dotazování u žáků sedmé třídy, respektive u patnácti žáků. Současně budou vyhodnoceny výsledky výzkumu metody dotazování u žáků deváté třídy, tedy také u patnácti žáků. V obou třídách se současně realizovalo i pozorování. Tito žáci vyplňovali dotazník (viz příloha č. 3), který obsahuje jedenáct otázek. U každé otázky bude uveden počet zastoupení žáků u jednotlivých odpovědích.

První zjišťovaná otázka se týká časového prostoru pro komunikaci ve výuce (viz otázka č. 1, příloha č. 3). Z celkového počtu, respektive patnácti žáků sedmé třídy, čtrnáct žáků odpovědělo, že mají dostatečný prostor pro komunikaci. Zbylý jeden žák tvrdí, že tento prostor nemají. Z výsledků výzkumu pozorování však vyplývá, že je žákům poskytnut dostatečný prostor pro komunikaci, ale nevyužívají ho. U žáků deváté třídy jsou výsledky obdobné. Z celkového počtu patnácti žáků jich třináct odpovědělo, že mají dostatečný prostor pro komunikaci, kdežto pouze dva žáci zastávají stanovisko, že ho nemají. Výsledky výzkumu pozorování v deváté třídě ale prokazují, že je žákům poskytnut dostatečný prostor pro to, aby mohli komunikovat. Výsledky výzkumu pozorování a dotazování se tedy v sedmé třídě shodují, stejně tak je tomu i ve třídě deváté.

Druhá skutečnost, která se zjišťovala, se týká práce ve skupinách (viz otázka č. 2, příloha č. 3). Ze sedmé třídy odpovědělo jedenáct žáků, že ve skupinách pracují velmi málo. Dále tři žáci si myslí, že během výuky nepracují ve skupinách. A pouze jeden žák tvrdí, že ano. Počet zastoupení žáků deváté třídy u jednotlivých odpovědích se naprosto shoduje s údaji ze třídy sedmé. Výzkum prokázal, že učitel sedmé třídy a učitel deváté třídy používá skupinovou práci jen zřídka, tudíž se výsledky výzkumu pozorování a dotazování shodují.

Další zjišťovaná otázka se vztahuje na metodu výuky (viz otázka č. 3, příloha č. 3). Žáci sedmé třídy zastávají ten názor, že v jejich hodinách německého jazyka nejčastěji převažuje metoda dialogu, respektive to si myslí sedm žáků. Druhou nejvíce zastoupenou metodou je samostatná práce, kterou označilo šest žáků. Zbylí dva žáci zastávají stanovisko, že převažuje výklad učitele. Žáci deváté třídy odpověděli

podobným způsobem. Tedy sedm žáků si myslí, že v jejich hodinách převažuje metoda dialogu. Dalších pět žáků se domnívá, že samostatná práce. A tři žáci tvrdí, že převládá učitelův výklad. Z napozorovaných hodin plyne, že v hodinách německého jazyka třídy sedmé a deváté je nejčastěji uplatňován buď dialog mezi učitelem a žákem, nebo samostatná práce. Samozřejmě záleží na činnostech, které se v jednotlivých hodinách uskutečňují. Jestliže učitel probírá s žáky novou látku, může se stát, že bude převažovat jeho výklad.

Čtvrtou skutečností, která se zjišťovala, je to, co vede žáky k tomu, aby se aktivně zapojili do výuky (viz otázka č. 4, příloha č. 3). Převážnou část žáků sedmé třídy, respektive deset žáků z celkového počtu, podnítl nejvíce zajímavé téma výuky. Dále tři žáky motivuje diskuze na dané téma a zbylí dva žáci budou aktivní, když se jim naskytne možnost prezentovat své názory. Žáky deváté třídy, tedy devět žáků z celkového počtu, nejvíce upoutá zajímavé téma výuky. Stejný počet žáků, tedy tři žáky, jako v sedmé třídě přiměje k aktivitě diskuze na dané téma. Zbylí také tři žáci se aktivně zapojí do výuky, jestliže mohou prezentovat své myšlenky. Z výsledků výzkumu pozorování plyne, že opravdu záleží na činnostech, které se v hodině odehrávají. Jestliže učitel vykládá látku, žáci jsou otráveni a převažuje u nich pasivita. V případě, kdy pedagog s žáky opakuje, například formou nějaké hry, žáky to baví a snaží se být aktivní. Dále výzkum prokázal, že žáci mají dostatečný prostor pro vyjádření svých názorů. Ale oni toho nevyužívají, raději mlčky sedí.

Další otázka je zaměřena na odpovídání žáků (viz otázka č. 5, příloha č. 3). Všichni žáci sedmé třídy, respektive patnáct žáků, odpovídají nejčastěji jedenkrát až pětkrát za hodinu. V deváté třídě jsou žáci o něco aktivnější, jedenkrát až pětkrát za hodinu odpovídá jedenáct žáků z celkového počtu, a čtyři žáci se projevují šestkrát až desetkrát. Výzkum v obou třídách prokázal, že nejčastěji hovoří žáci, kteří sedí v předních lavicích.

Další skutečností, která se zjišťovala, je způsob vedení výuky (viz otázka č. 6, příloha č. 3). Všichni žáci sedmé třídy, tedy patnáct žáků, tvrdí, že se jim líbí způsob učitelova vedení výuky. Většinu žáků deváté třídy se také líbí způsob, jakým je výuka vedena. Toto stanovisko zastává čtrnáct žáků z celkového počtu. Zbylý jeden žák si přeje, aby učitel méně zkoušel a dával méně domácích úkolů. Zkoušení je pro žáky velmi stresující, učitelé by měli brát na tuto skutečnost v menší míře ohledy.

Další otázka se vztahuje na komunikaci učitele (viz otázka č. 7, příloha č. 3). Většinu žáků sedmé třídy, respektive deseti žákům, na komunikaci učitele nejvíce vadí nesrozumitelnost výkladu. Dále pak jeho tichý hlas, to potvrdili čtyři žáci, a v neposlední řadě jeho špatná výslovnost. Tuto odpověď zaškrtl pouze jeden žák. Učitel cizího jazyka by měl správně artikulovat, aby mu všichni rozuměli, a také, aby se žáci naučili správnou výslovnost. Převážná část žáků deváté třídy, respektive jedenáct žáků, taktéž nejvíce označilo odpověď nesrozumitelnost výkladu. Zbylí čtyři žáci tvrdí, že jim vadí tichý hlas.

Další skutečnost, která se zjišťovala, se týká učitelových otázek (viz otázka č. 8, příloha č. 3). Většina žáků sedmé třídy, tedy dvanáct žáků, tvrdí, že jim učitel poskytne čas na rozmyšlení odpovědi. Zbylí tři žáci si myslí, že nikoli. V deváté třídě zastává čtrnáct žáků stanovisko, že jim učitel poskytne čas na rozmyšlení odpovědi. Pouze jeden žák vyslovuje opačný názor. Z výzkumu obou napozorovaných tříd plyne, že jim učitel umožní rozmyslet si odpověď, ba dokonce i několikrát otázku zopakuje. Výsledky výzkumu pozorování a dotazování se tedy shodují, jak v sedmé, tak i v deváté třídě.

Následující otázka se vztahuje ke komunikaci (viz otázka č. 9, příloha č. 3). Žáci sedmé třídy, respektive deset žáků, si myslí, že učitel se je snaží zapojovat do komunikace po celou vyučovací hodinu. Zbývajících pět žáků se vyslovuje pro odpověď, že je pedagog zapojuje jen z části vyučovací hodiny. V deváté třídě jsou výsledky velmi podobné. Tudíž devět žáků tvrdí, že je učitel svými otázkami a činnostmi vybízí, aby komunikovali po celou vyučovací hodinu. A šest žáků odpovědělo, že je zapojuje do komunikace jen zčásti hodiny. Výsledky výzkumu pozorování v obou třídách však prokazují, že pedagog neustále klade žákům po celou vyučovací hodinu otázky a vybízí je ke komunikaci. Podněcuje žáky k aktivitě, tím, že jim ukládá samostatnou práci nebo jiné úkoly za účelem komunikace.

Předposlední otázka se týká samotných žáků (viz otázka č. 10, příloha č. 3). V sedmé třídě většina žáků, respektive jedenáct žáků, nemá zájem komunikovat. Zbylí čtyři žáci zastávají opačný názor. U žáků deváté třídy je to obdobné. Tedy osm žáků se nechce účastnit komunikace a sedm žáků má zájem o komunikaci. Z výsledků výzkumu pozorování vyplývá, že žáci nejsou příliš výřeční, nechtějí se účastnit komunikace. Například spontánní projev žáka se ve všech napozorovaných hodinách objevuje velmi málo. Výsledky výzkumu pozorování a dotazování se tedy shodují.

Poslední zjišťující otázka se vztahuje k žákově chybě (viz otázka č. 11, příloha č. 3). Žáci sedmé třídy tvrdí, respektive devět žáků, že když v něčem udělají chybu, učitel je nechá přemýšlet, aby na ni přišli sami. Zbylých šest žáků zastává stanovisko, že jim pedagog ihned sdělí, kde chybu udělali. V deváté třídě je to zcela naopak. Většina žáků, tedy osm, odpovědělo, že učitel jim ihned řekne, kde udělali chybu. Zbylých sedm si myslí, že je nechá nad chybou přemýšlet. V tomto případě záleží na situaci a počtu žáků ve třídě. Jestliže je ve třídě třicet žáků, učitel se nemůže zdržovat čekáním, než si žáci sami najdou chybu a opraví ji.

Na závěr lze konstatovat, že celkové výsledky výzkumu napozorovaných hodin v sedmé a deváté třídě se shodují s výsledky výzkumu metody dotazování v obou třídách. Převážná část žáků se v dotazníku dokonce sama přiznala, že nemají zájem komunikovat v hodinách německého jazyka i přesto, že k tomu mají dostatečný prostor. Je možné si povšimnout, že v hodinách, které jsou zaměřeny na opakování, jsou žáci aktivnější a více se projevují. Velkou roli zde hraje metoda, kterou učitel realizuje. V sedmé a deváté třídě používali učitelé pro opakování hry, které žáky velmi zaujaly. Dále se snažili vést se žáky dialog, kde jim neustále kladli otázky, aby žáci odpovídali. Tím je vybízeli ke komunikaci. V sedmé třídě dokonce učitel nechal žáky, aby vedli dialog sami mezi sebou, což se moc nedařilo. Komunikace vázla, protože žáci se kolikrát ani neuměli zeptat, nebo řekli, že takové zbytečné věci dělat nebudou. Z výzkumu plyne, že žáci obou tříd mají dostatečný prostor pro komunikaci.

2.4.2 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v sedmé třídě

V následující části bude provedena analýza zodpovězených otázek (viz příloha č. 4), na které odpovídala učitelka, jež vyučuje německý jazyk v sedmé třídě, kde se rovněž realizovalo pozorování.

Vyučující považuje výuku německého jazyka za velmi důležitý předmět. I když v současné době tento jazyk není povinný a učí se ho čím dál méně dětí. Ve svých hodinách nejvíce uplatňuje hromadnou výuku, ale snaží se vést i dialog se žáky. Frontální výuku používá z toho důvodu, že se podle jejích slov do vyučování zapojí všichni žáci. Má tedy přehled, zda žáci učivu rozumí, či nikoli. Zastává i názor, že je tato metoda efektivní a rychlá. Není sice moderní, ale je dobrá. Říká, že by mohla

využívat i modernější metody, pro které nemá ve třídě žádné překážky. Ale zůstane věrná těmto dvěma, protože, jak už bylo řečeno, jsou efektivní a vyzkoušené. Vyučující má značné zkušenosti s výukou, jelikož jako pedagogický pracovník působí už více než deset let.

Učitelka není s komunikací žáků spokojená. Neustále se snaží o zlepšení jejich projevu, ale dosahuje spíše negativních výsledků. Je si vědoma faktu, že žáci nemají zájem komunikovat. Proto představuje plynulý projev pro žáky v německém jazyce velký problém. Jejich komunikační schopnost není taková, jaká by měla být. Plynule dokáží říci stěží dvě věty. Vyučující se snaží komunikovat se všemi žáky. Pokládá jim různé otázky, ať už otevřené, nebo uzavřené. Občas také vybízí žáky, aby si pokládali otázky navzájem. Tento způsob je podle jejích slov líbivý pro hospitace, ale jinak zabírá spoustu času a je neefektivní. Stejně jako skupinová práce, proto ji také v hodinách uplatňuje jen málokdy. Co se týče žákovy chyby, vyučující jim ve většině případů poskytne čas na to, aby si ji našli sami. Ale zastává stanovisko, že slabý žák stejně chybu sám nenajde. Pokud je ve třídě dvacet žáků, nelze čekat, protože co by dělali ti ostatní.

Výsledky výzkumu se tedy shodují jak s výsledky výzkumu metody pozorování, tak i s výsledky výzkumu metody dotazování.

2.4.3 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v deváté třídě

Tato část bude věnována analýze dotazníku (viz příloha č. 4), jež vyplňovala učitelka, která vyučuje německý jazyk v deváté třídě, a zároveň u ní proběhlo pozorování.

Vyučující nejvíce uplatňuje v hodinách německého jazyka frontální výuku, ale i metodu dialogu mezi ním a žáky. Skupinovou práci používá jen zřídka, a to při opakování. Podle jejích slov je tato organizační forma neefektivní, protože v ní pracuje pouze jeden žák, který vše udělá za ostatní. Ve využívání jiných metod jí brání struktura třídy.

Podle jejího názoru mají žáci potíže se souvislým vyjadřováním. S tím souvisí i fakt, že žáci nechtějí při hodinách komunikovat a ani se nesnaží. Vyučující tedy není spokojená s jejich komunikací. Jako pedagogický pracovník působí více než šest let,

takže má s žáky značné zkušenosti. Tvrdí, že žáci jsou rok od roku čím dál horší. Jejich celkové snažení slábne, žijí jen počítačem a do školy se nepřipravují. Protože vyučuje německý jazyk v deváté třídě, očekává od projevu žáků určitou úroveň. Snaží se přimět žáky nejen kladením otevřených otázek, ale i různými činnostmi, aby se vyjadřovali souvisle. Například mají sehrát scénku v restauraci. Ale žáci nejsou výřeční a řeknou nanejvýš dvě věty. Když žáci udělají v něčem chybu, učitelka se je snaží navést různými podotázkami, aby si ji uvědomili. V případě dlouhého váhání jim chybu odhalí sama.

I zde se výsledky výzkumu shodují s výsledky pozorování a dotazování u žáků.

Vyučující německého jazyka sedmé i deváté třídy nejčastěji používají nejen hromadnou výuku, ale i metodu dialogu mezi učitelem a žáky. V některých případech se snaží, aby žáci vedli dialog sami mezi sebou. Ale tento způsob není moc účinný. Protože žáci neprojevují zájem o komunikaci, mají potíže se souvislým projevem. Vyučující obou tříd se snaží tyto potíže odstranit, ale jejich snaha dosahuje negativních výsledků. Skupinovou práci považují obě vyučující za neefektivní. Používají ji velmi málo. V hodinách, ve kterých se realizovalo pozorování, nebyla tato organizační forma výuky uskutečněna ani jednou. Pedagogové tvrdí, že při skupinové práci pracuje většinou pouze jeden žák. Ostatní se chovají tak, že s ním spolupracují, ale přitom nic nedělají. Z rozboru odpovědí pedagogů vyplývá, že projev žáků se rok od roku zhoršuje. Otázkou zůstává, co má pedagog pro zlepšení komunikace žáků více učinit.

2.5 Vyhodnocení výsledků výzkumu týkajícího se metody dotazování u žáků a učitelů na druhé základní škole

Následně budou vyhodnoceny výsledky výzkumu, které se týkají metody dotazování u žáků a učitelů na druhé základní škole. Na otázky v dotazníku (viz příloha č. 3) odpovídali žáci sedmé třídy, respektive dvanáct žáků, a žáci deváté třídy, tedy třináct žáků. Současně byli osloveni o vyplnění dotazníku (viz příloha č. 4) i jejich učitelé německého jazyka. Bohužel na této škole se nerealizovalo pozorování z důvodu zamítnutí vedením školy. Nejprve budou zpracovány a současně porovnány výsledky obou tříd, poté dojde ještě k porovnání výsledků s výsledky dotazování u žáků první

základní školy. Pro lepší přehled poslouží tabulka srovnání. V neposlední řadě budou analyzovány výsledky dotazování u vyučujících.

2.5.1 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u žáků sedmé a deváté třídy

V této podkapitole budou zhodnoceny výsledky výzkumu metody dotazování u žáků sedmé třídy, respektive u dvanácti žáků. Současně budou vyhodnoceny výsledky výzkumu metody dotazování u žáků deváté třídy, tedy u třinácti žáků. Tito žáci vyplňovali dotazník (viz příloha č. 3), který obsahuje jedenáct otázek. U každé otázky bude uvedeno zastoupení počtu žáků u jednotlivých odpovědí. Zároveň budou výsledky výzkumu srovnány s výsledky výzkumu u žáků sedmé a deváté třídy na první základní škole.

První zjišťovaná otázka se týká časového prostoru pro komunikaci ve výuce (viz otázka č. 1, příloha č. 3). Žáci sedmé třídy si myslí, respektive šest žáků, že mají dostatečný prostor pro komunikaci, a šest žáků zase tvrdí, že nemají dostatek prostoru pro svou komunikaci. Ale žáci deváté třídy, respektive sedm žáků, tvrdí, že nemají dostatečný prostor pro komunikaci, kdežto šest žáků zastává opačný názor. V porovnání s první základní školou je zde značný rozdíl v odpovědích. Na první základní škole totiž odpověděla převážná většina žáků sedmé i deváté třídy, že jim je poskytnut dostatečný prostor pro komunikaci ve výuce. Pro lepší přehled poslouží tabulka.

Tabulka č. 1

Časový prostor pro komunikaci	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
dostatečný	27	12
nedostatečný	3	13

Druhá skutečnost, která se zjišťovala, se týká práce ve skupinách (viz otázka č. 2, příloha č. 3). Žáci sedmé třídy tvrdí, respektive pět žáků, že pracují velmi málo ve skupinách, stejný počet žáků si myslí, že nepracují během výuky ve skupinách, a zbylí dva žáci zastávají názor, že ve skupinách pracují. Většina žáků deváté třídy, tedy šest žáků, tvrdí, že ve skupinách pracují velmi málo, tři žáci odpověděli, že nepracují,

a naopak čtyři žáci, že pracují ve skupinách. Výsledky výzkumu na první škole ukazují stejný výsledek, ale rozdílný počet zastoupení. Na obou školách se tedy pracuje ve skupině jen zřídka.

Tabulka č. 2

Práce ve skupině	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
ano	2	6
ne	6	8
velmi málo	22	11

Další otázka se vztahuje na metody výuky (viz otázka č. 3, příloha č. 3). Sedm žáků sedmé třídy odpovědělo, že v jejich hodinách převažuje dialog. Zbylých pět žáků se vyslovuje pro samostatnou práci. Podle názoru šesti žáků deváté třídy převažuje samostatná práce, podle pěti žáků dialog, a dva žáci tvrdí, že v jejich hodinách převažuje výklad učitele. Na první základní škole jsou výsledky obdobné. Z vyhodnocení vyplývá, že na obou školách tedy učitelé nejvíce používají metodu dialogu.

Tabulka č. 3

Převaha metody ve výuce	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
výklad učitele	5	2
dialog	14	12
samostatná práce	11	11

Čtvrtou skutečností, která se zjišťovala, je to, co vede žáky k tomu, aby se aktivně zapojili do výuky (viz otázka č. 4, příloha č. 3). Většinu žáků sedmé třídy, respektive devět žáků, nejvíce podnítl zajímavé téma výuky. Zbylé tři žáky zase diskuze na dané téma. Žáci deváté třídy jsou na tom obdobně. Osm žáků se aktivně zapojí do výuky, jestliže se bude probírat zajímavé téma. Zbylých pět žáků bude aktivní při diskuzi. Na první základní škole jsou výsledky podobné. Závěrem lze konstatovat, že žáky obou škol tedy nejvíce podnítl zajímavé téma výuky.

Tabulka č. 4

Aktivní zapojení se do výuky	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
zajímavé téma výuky	19	17
možnost prezentace svých názorů	5	0
diskuze na dané téma	6	8

Další otázka je zaměřena na odpovídání žáků (viz otázka č. 5, příloha č. 3). Převážná část žáků sedmé třídy, tedy jedenáct žáků, odpovídá jedenkrát až pětkrát za hodinu. Zbylý jeden žák neodpoví ani jednou. Většina žáků deváté třídy, respektive jedenáct žáků, také odpovídá jedenkrát až pětkrát za hodinu. Zbylí dva žáci neodpoví ani jednou. Z výsledků obou škol plyne, že žáci nejčastěji odpovídají na učitelovy otázky jedenkrát až pětkrát za hodinu. Zajímavé je, že na druhé základní škole neodpovídají tři žáci vůbec a oproti tomu zase čtyři žáci první základní školy odpovídají i šestkrát až desetkrát za hodinu.

Tabulka č. 5

Odpovědi žáků na učitelovy otázky	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
vůbec	0	3
1x – 5x	26	22
6x – 10x	4	0

Další skutečností, která se zjišťovala, je způsob vedení výuky (viz otázka č. 6, příloha č. 3). Většině žáků sedmé třídy, tedy deseti žákům, se líbí způsob vedení výuky. Zbylí dva žáci by změnili způsob, jakým učitel výuku vede. Chtěli by v hodinách německého jazyka více témat na komunikaci. V deváté třídě jsou všichni žáci, tedy třináct žáků, spokojeni se způsobem vedení výuky. Výsledky výzkumu se na obou školách shodují.

Tabulka č. 6

Způsob vedení výuky	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
líbí	29	21
nelíbí	1	4

Další otázka se vztahuje na komunikaci učitele (viz otázka č. 7, příloha č. 3). Většině žáků sedmé třídy, respektive sedmi žákům, nejvíce vadí na komunikaci učitele tichý hlas. Zbylých pět žáků pak zastává stanovisko, že jim vadí nesrozumitelnost výkladu. U žáků deváté třídy jsou odpovědi obdobné. Většina žáků, tedy šest žáků, zastává názor, že jim vadí tichý hlas. Nesrozumitelnost výkladu označilo pět žáků. Pro špatnou výslovnost se v této třídě vyslovují dva žáci. Na první základní škole žákům nejvíce vadí učitelův nesrozumitelný výklad, kdežto žákům druhé základní školy nejvíce vadí tichý hlas učitele.

Tabulka č. 7

Komunikace učitele	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
špatná výslovnost	1	2
nesrozumitelnost výkladu	21	10
tichý hlas	8	13

Další skutečnost, která se zjišťovala, se týká učitelových otázek (viz otázka č. 8, příloha č. 3). Polovina žáků sedmé třídy tvrdí, že jim učitel poskytne čas na rozmyšlení odpovědi. Druhá polovina žáků si myslí, že nikoli. V deváté třídě zastává pět žáků stanovisko, že jim učitel poskytne dostatek času na rozmyšlení odpovědi. Většina, tedy osm žáků, vyslovuje opačný názor. Na první základní škole je zcela zřejmé, že učitel žákům poskytne čas na rozmyšlení odpovědi. Z celkových výsledků na druhé základní škole nemají žáci čas na to, aby si mohli promyslet svou odpověď. Výsledky na obou školách jsou tedy rozdílné. Samozřejmě každý žák pracuje a přemýšlí jinak, jeden může být rychlý a hbitý. Naopak druhému chvíli trvá, než něco vymyslí a pracuje pomaleji. V tomto případě se tedy jedná o subjektivní vnímání žáka.

Tabulka č. 8

Čas na rozmyšlení odpovědi	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
ano	26	11
ne	4	14

Následující otázka se vztahuje ke komunikaci (viz otázka č. 9, příloha č. 3). Většina žáků sedmé třídy, respektive sedm žáků, je toho názoru, že je učitel zapojuje do komunikace jen z části hodiny. Zbylých pět žáků pak tvrdí, že se pedagog snaží, aby

žáci komunikovali po celou vyučovací hodinu. V deváté třídě žáci odpověděli podobně. Tedy sedm žáků si myslí, že je učitel vyzývá ke komunikaci jen nepatrnou část hodiny. Naopak šest žáků zastává stanovisko, že je učitel zapojuje do komunikace po celou vyučovací hodinu. Výsledky na první základní škole jsou tedy zcela opačné.

Tabulka č. 9

Zapojení žáků do komunikace	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
po celou vyučovací hodinu	19	11
jen z části hodiny	11	14

Předposlední otázka se týká samotných žáků (viz otázka č. 10, příloha č. 3). Polovina žáků, respektive šest žáků, sedmé třídy má zájem komunikovat v hodinách německého jazyka. Druhá polovina nechce a ani se nesnaží komunikovat. V deváté třídě se osm žáků přiznalo, že nemají zájem o komunikaci. Zbýlých pět žáků vyslovuje zájem o komunikaci. Výsledky výzkumu první základní školy jsou velmi podobné výsledkům výzkumu druhé základní školy.

Tabulka č. 10

Zájem o komunikaci	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
ano	11	11
ne	19	14

Poslední zjišťující otázka se vztahuje k žakově chybě (viz otázka č. 11, příloha č. 3). Převážná část žáků sedmé třídy, respektive osm žáků, zastává stanovisko, že je učitel nechá nad chybou přemýšlet. Zbylí čtyři žáci jsou toho názoru, že jim pedagog sdělí chybu ihned a nenechá je, aby si ji uvědomili sami. Naopak v deváté třídě většina žáků, tedy osm žáků, si myslí, že jim učitel poskytne čas, aby mohli přijít na chybu sami. Naopak pět žáků tvrdí, že jim učitel sdělí chybu ihned. Výsledky na druhé základní škole jsou podobné jako výsledky na první základní škole.

Tabulka č. 11

Učitelovo sdělení chyby	Odpověď žáků na 1. ZŠ	Odpověď žáků na 2. ZŠ
sdělí ji ihned	14	12
nechá nad ní žáky přemýšlet	16	13

Na závěr lze konstatovat, že se většina odpovědí u otázek na obou školách shoduje. Neshodují se pouze u otázek č. 1, č. 7, 8 a 9. Žáci druhé základní školy tvrdí, že mají nedostatečný prostor pro svoji komunikaci. Kdežto výsledky výzkumu dotazníkové metody a pozorování na první základní škole ukazují, že tito žáci mají dostatečný prostor pro komunikaci. Zde se nachází tedy první rozdíl mezi školami. Další neshody spočívají v projevu učitele. Žákům na druhé základní škole nejvíce vadí fakt, že učitel mluví příliš potichu. Tím pádem ho špatně slyší a výuka se pro ně stává nudná a přestává působit efektivně.

Výsledky výzkumu na první základní škole však prokázaly, že žákům nejvíce vadí nesrozumitelnost učitelova výkladu. Následující nesrovnatelnosti lze pozorovat u učitelových otázek. Většina žáků druhé základní školy zastává stanovisko, že jim učitel neposkytne možnost, aby si mohli rozmyslet svou odpověď na jeho otázku. Kdežto žáci první základní školy vyslovují opačný názor.

V neposlední řadě lze zmínit rozdíl v komunikaci žáků. Výsledky na druhé základní škole prokázaly, že učitel zapojuje žáky do komunikace jen z části hodiny. Oproti tomu na první základní škole se učitel snaží přimět žáky, aby hovořili co nejvíce, a proto je neustálými činnostmi a pokyny přivádí ke komunikaci po celou vyučovací hodinu. Dále z výzkumu vyplývá, že na obou školách používají učitelé převážně stejné metody a vůbec celkové způsoby vyučování německého jazyka jsou prakticky stejné.

2.5.2 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v sedmé třídě

V následující části bude analyzován dotazník (viz příloha č. 4), na jehož otázky odpovídala učitelka, která vyučuje v sedmé třídě německý jazyk. Bohužel v této třídě

nebylo možné pozorování provést, proto lze výsledky porovnat pouze s výslednými odpověďmi žáků sedmé třídy.

Vyučující působí jako pedagogický pracovník v rozmezí jednoho roku až pěti let. Ve svých hodinách nejčastěji uplatňuje hromadnou výuku a metodu dialogu. Skupinovou práci nemá příliš v oblibě. Používá ji na procvičování gramatiky nebo na rozhovory mezi žáky. Ale při rozhovorech žáci nechtějí komunikovat, nejsou schopni vést mezi sebou dialog. Tuto situaci řeší pedagog způsobem, že vyzve žáky před tabulí, a ti musí vést rozhovor. A to z důvodu nejen vzájemné komunikace a procvičování slovní zásoby, ale i z důvodu trénování mluveného projevu. Což představuje pro žáky nelehkou záležitost. Proto také zadává skupinovou práci jen zřídka.

Učitelka je dále nespokojená s vybavením tříd. Stěžuje si na nefungující techniku a nedostatek počítačů pro žáky. Ve svých hodinách by chtěla realizovat cvičení na interaktivní tabuli, kterou škola sice má, ale skoro pokaždé je mimo provoz.

Podle jejího názoru mají žáci potíže se souvislým vyjadřováním, které je problémem i na první základní škole. Žáci jsou při vyučování velmi hluční, vyučující se pokaždé zdržuje uklidňováním kázně. V neposlední řadě nechtějí spolupracovat ani komunikovat. Jejich komunikační schopnosti jsou na velmi nízké úrovni. Učitelka se snaží klást žákům otevřené otázky, aby je přiměla ke komunikaci. Ale hovoří s ní vždy ti samí žáci. Uzavřené otázky používá pouze v testech při opakování. Chyby si žáci ve většině případů opravují sami. Poté následuje společná kontrola, zda si to opravili dobře.

Vyučující přikládá německému jazyku veliký význam, i když v dnešní době není považován za povinný jazyk. Pro žáky připravuje na každou vyučovací hodinu zajímavé aktivity na opakování s účelem zaujmout. Zastává stanovisko, že celá hodina se ale nemůže odehrávat jen na aktivitách a komunikaci žáka. Je zapotřebí také probírat slovní zásobu a hlavně gramatiku. Protože pro dnešní žáky představuje velké potíže právě gramatika, především časování sloves.

2.5.3 Analýza výsledků výzkumu metody dotazování u pedagoga německého jazyka v deváté třídě

V následující části bude provedena analýza zodpovězených otázek (viz příloha č. 4), na které odpovídala učitelka, jež vyučuje německý jazyk v deváté třídě, kde se také bohužel nemohlo uskutečnit pozorování.

Tato vyučující působí jako pedagogický pracovník také v rozmezí jednoho roku až pěti let. Ve svých hodinách se snaží s žáky co nejvíce komunikovat, proto s nimi velmi často vede dialog. Po celou vyučovací hodinu na ně hovoří německým jazykem, aby si zvykali na výslovnost a zachytili některá slovíčka. Podle jejího názoru jsou žáci čas od času snaživí. Jako další organizační formu výuky používá frontální výuku, kdežto skupinovou práci neuznává. Podle jejích slov je tato organizační forma zbytečná a zabírá spoustu času. Žáci při ní nepracují, pouze mlčky sedí. I zde si učitelka stěžuje na nefungující techniku a nedostatek počítačů pro žáky.

Vyučující není spokojená s komunikací žáků, kteří ve většině případů nejsou moc aktivní. Ale jejich komunikační úroveň je lepší než v ostatních třídách. Toto tvrzení v dotazníku silně zdůraznila. Na každou hodinu si připravuje jednu situační hru, ve které mají žáci za úkol sehrát scénku. Tím si podle jejího názoru procvičují slovní zásobu a současně mluvený projev. Jestliže žáci udělají někde chybu, nechá je, ať na ni přijdou sami, protože jedině tak si zapamatují správné řešení.

Závěrem lze říci, že se výpovědi učitelů shodují s odpověďmi žáků. Učitelé se snaží vést s žáky dialog, aby je přiměli ke spolupráci a komunikaci, ale žáci nemají zájem. Skupinová výuka zde není skoro vůbec uplatňována, protože podle učitelů je neefektivní. Vyučující si připravují na každou vyučovací hodinu pro žáky různé činnosti, které jsou zaměřené na procvičování souvislého projevu a vyjadřování. Co se týče samotného projevu, tak žáci deváté třídy jsou na tom lépe než žáci sedmé třídy. Vyjadřování jim jde lépe než žákům v ostatních třídách. Ba i v některých hodinách jsou žáci deváté třídy velmi snaživí. V porovnání s první základní školou dopadly výsledky velmi podobně. První rozdíl spočívá mezi žáky deváté třídy. Protože žáci deváté třídy na druhé základní škole mají lepší komunikační schopnosti a lépe se vyjadřují než žáci deváté třídy na první základní škole. Učitelé obou škol používají stejné organizační

formy výuky. Na druhé základní škole realizují vyučující navíc situační hry a stěžují si na špatné technické vybavení. Oproti tomu první základní škola nemá k technice žádné připomínky.

2.6 Diskuze výsledků výzkumu

Tato práce je zaměřena na pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem v hodině německého jazyka. Výzkum se uskutečnil na dvou základních školách. Pro výzkum byla použita metoda pozorování a dotazování u žáků sedmé a deváté třídy první základní školy. Současně proběhla metoda dotazování u učitelů, kteří v těchto třídách vyučují cizí jazyk. Dále byla provedena metoda dotazování u žáků sedmé a deváté třídy druhé základní školy, a také u učitelů, kteří tyto žáky vyučují německý jazyk. Zde se neuskutečnilo pozorování, protože vedení školy tuto možnost zamítlo.

Výsledky výzkumu na obou školách dopadly velmi podobně. V hodinách německého jazyka převažuje komunikace učitele nad komunikací žáka i přesto, že učitel klade žákům mnoho otázek, aby je podnítil ke komunikaci. Kladení otázek se řadí mezi nejvíce používanou činnost učitele při komunikaci.¹⁸⁷ Dále z výzkumu plyne, že žáci nemají zájem angažovat se v komunikaci. Ve většině případů jsou pasivní a nechtějí spolupracovat. J. Maňák, který prováděl také výzkumy pedagogické komunikace, dospěl ke stejnému závěru.¹⁸⁸ Žáci se na hodiny německého jazyka nepřipravují, dokonce si i během vyučování píší domácí úkoly. Jejich komunikační úroveň je na velmi nízké úrovni. Podle mého názoru je jedním z důvodů svět počítače. Žáci místo, aby se učili a připravovali se do školy, tráví spoustu času na počítači, zejména na sociálních sítích, kde si píší se svými kamarády, nebo hrají hry. Když jsem byla ve škole na praxi, žáci šesté třídy mi řekli, že tráví denně až 10 hodin u počítače. Pak se nelze divit, že chodí do školy nepřipravení.

Učitelé obou škol nejvíce využívají metodu dialogu mezi nimi a žáky, dále hromadnou výuku. Skupinovou práci nemají příliš v oblibě, používají ji jen zřídka. Na druhé základní škole si vyučující stěžují na špatné technické vybavení. Nedostatek

¹⁸⁷ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 72.

¹⁸⁸ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 51.

počítačů brání žákům v práci s nimi, např. když učitelé chtějí s žáky procvičovat například vyhledávání slovíček v internetových slovnících.

Podstatný rozdíl spočívá v samotné výzkumné otázce. Z výzkumu dále vyplývá, že žáci první základní školy mají dostatečný prostor pro svoji komunikaci, kdežto žáci na druhé základní škole tento prostor nemají. A to i přesto, že se je učitelé snaží vést ke komunikaci. Pro přehlednější srovnání celkových výsledků slouží výše uvedené tabulky.

Závěr

Výzkumným cílem této práce byla stanovena otázka, zda mají žáci v hodině německého jazyka dostatečný prostor pro komunikaci. Pro zjištění a následné vyhodnocení byla použita metoda pozorování, která byla zkombinována s metodou dotazování. Výzkum se realizoval na dvou základních školách, přičemž pozorování probíhalo pouze na jedné z nich. Z výsledků výzkumu vyplývá, že je žákům poskytnut dostatečný prostor pro aktivitu. Bohužel žáci tuto možnost nevyužívají, projevují se spíše pasivně a nemají žádný zájem angažovat se v komunikaci.

Diplomová práce je rozčleněna na oddíl teoretický a empirický. Značná část tohoto zkoumání se věnuje problematice komunikace, která je ztvárněna ve druhé kapitole. Komunikace ve škole je velmi důležitý jev, bez něhož nelze realizovat výuku cizích jazyků. Proto také třetí kapitola pojednává o vztahu učitele a žáka v rámci komunikačního procesu.

První část podává vysvětlení důležitých pojmů jako komunikace, samostatnost, organizační formy výuky, monolog, dialog. První kapitola je zaměřena na různé definice a bariéry, které znesnadňují samotný proces komunikace. Druhá kapitola obsahuje druhy komunikace, jež jsou více vysvětleny a rozebrány. Ve třetí kapitole se objevují organizační formy výuky a také metody nejčastěji realizované ve vyučování. Právě vztah mezi učitelem a žákem tvoří součást tohoto oddílu.

Pro empirickou část byla stanovena metoda pozorování podle Flandersova pozorovacího systému. Bylo napozorováno deset vyučovacích hodin německého jazyka na první základní škole. Pozorování se realizovalo v sedmé a deváté třídě, přičemž v každé z nich se uskutečnilo pět napozorovaných hodin. Tato metoda byla doplněna ještě dotazováním žáků ve výše zmíněných třídách. Dotazník obsahuje jedenáct otázek, týkajících se aktivity a komunikace žáků. Dotazník byl vytvořen nejen pro žáky, ale také pro učitele, jež je vyučují německému jazyku. Vyučující odpovídali na dvanáct otázek s cílem zjistit, jaké metody ve vyučovací hodině nejvíce a nejčastěji využívají. Značnou část tvoří otázky vztahující se na samotný vztah žáků ke komunikaci ve vyučování.

Na druhé základní škole se uskutečnila pouze metoda dotazování. Bohužel vedení školy neumožnilo provést pozorování. Dotazování byli žáci sedmé a deváté třídy i s jejich vyučujícími německého jazyka. Byl stanoven kvalitativní výzkum, ve kterém byly výsledky slovně analyzovány a následně porovnány. Porovnávaly se výsledky metody pozorování a dotazování na první základní škole. Následně se srovnávaly výsledky pozorování a dotazování u žáků s výsledky dotazování učitelů. Na druhé základní škole se porovnávaly výsledky dotazování u žáků s výsledky dotazování u učitelů. Poté došlo k porovnání celkových výsledků metody dotazování mezi oběma školami. Pro lepší přehlednost srovnání mezi oběma školami slouží tabulky, které zachycují procentuální zastoupení jednotlivých žáků u každé odpovědi. Tyto tabulky se vztahují k otázkám v dotazníku. Kromě tabulek zde byly sestaveny i grafy zachycující procentuální zastoupení projevu učitele a žáka v každé napozorované hodině.

Výzkum prokázal, že žáci první základní školy mají dostatečný prostor pro komunikaci, který ale nevyužívají. Raději mlčky sedí a nesnaží se aktivně zapojovat do výuky. Ovšem z výsledků výzkumu na druhé základní škole vyplývá, že žáci nemají dostatečný prostor pro svoji komunikaci. A to i přesto, že se je učitelé různými aktivitami snaží přimět ke komunikaci. Na obou základních školách převažuje v hodinách německého jazyka projev učitele nad projevem žáka. Vyučující nejvíce využívají metodu dialogu a také hromadné vyučování. Výběr metody a organizačních forem výuky závisí na činnostech, které chce vyučující danou hodinu realizovat. Skupinová práce není v hodinách německého jazyka skoro vůbec zastoupena, protože pro učitele je neefektivní a náročná na čas.

Na závěr lze nalézt diskuzi, která prokázala, že téma komunikace žáka se dnes považuje za velmi důležité a diskutované. V dnešní době se najde málo žáků majících zájem a snahu angažovat se při vyučování. Za velmi prospěšné se považují situační metody, jejichž využití umožňuje žákům lépe si procvičit mluvený projev v německém jazyce. Tuto metodu využívá v hodinách jen nepatrné množství vyučujících. Učitel by se měl snažit zapojovat do výuky více her sloužících pro zopakování osvojeného učiva, protože z výzkumu vyplývá, že žáci jsou při hrách aktivnější, vyučování se pro ně stává pestřejším.

Seznam literatury

- BOCK, I. *Kommunikation und Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978. ISBN 3-534-07886-1.
- ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-06-3.
- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- DVOŘÁK, D. Umíte se zeptat dítěte. *Rodina a škola*, 2005, roč. 52, č. 3, s. 13.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-798-8.
- JŮVA, V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KOLÁŘ, Z. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLÁŘ, Z. *Dialog ve vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

KŘIVOHLAVÝ, J.; MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LAUß, D.; BICHLER, D. *Psychologische Begriffsbestimmungen* (online). c2006, poslední revize 16. 4. 2013. Dostupný z WWW:

<http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Kommunikation.shtml>

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-618-0.

NAVRÁTIL, S.; KLIMEŠ, K.; FLEISCHMANN, O. *Komunikace v pedagogických situacích*. Ústí n. Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1992. ISBN 80-7044-039-2.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.

PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990. ISBN 80-7040-022-6.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, J. Problémy chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, str. 120.

SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9 (brož.).

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.

ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: Intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 368-369.

ŠEĎOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVEC, V. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. *Komenský*, (1991/92), roč. 116, č. 5, s. 230.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

Přílohy

Příloha č. 1 Kategorie Flandersova pozorovacího systému

Řeč učitele: 1. Umravňuje kázeň

2. Chválí a povzbuzuje

3. Akceptuje žákovy myšlenky nebo je rozvíjí

4. Klade otázky

5. Vysvětluje

6. Dává pokyny nebo příkazy

7. Kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu

Řeč žáka: 8. Odpovídá

9. Hovoří spontánně

10. Ticho, pauzy, samostatná práce

Příloha č. 2 Celkové výsledky pozorování v absolutních četnostech

Kategorie pozorování	Počet vyskytovaných kategorií v 7. třídě	Počet vyskytovaných kategorií v 9. třídě
1. Umravňování kázně	15 x	13 x
2. Chválení a povzbuzování	23 x	34 x
3. Akceptování žakových myšlenek a citů	3 x	60 x
4. Kladení otázek	92 x	98 x
5. Vysvětlování	67 x	62 x
6. Pokyny a příkazy	206 x	216 x
7. Kritika, nebo prosazování vlastní autority	16 x	6 x
8. Odpovědi žáků	159 x	159 x
9. Žákův spontánní projev	16 x	18 x
10. Ticho, pauzy, samostatná práce	117 x	48 x

DOTAZNÍK

Analýza pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem v hodině německého jazyka na 2. stupni základní školy

Milí žáci a milé žákyně,

jmenuji se Leona Čurdová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho cílem je zjistit, zda máte, jako žáci druhého stupně základní školy, dostatečný prostor pro komunikaci v hodině německého jazyka. Dotazník je anonymní. Jeho výsledky mi poslouží ke zpracování empirické části diplomové práce. Prosím vás o pravdivé vyplnění dotazníku.

Za spolupráci vám předem děkuji.

Pokyny k vyplnění dotazníku: U každé otázky zakroužkujte jednu odpověď. Dále dbejte pokynů uvedených u jednotlivých otázek.

1. Jaký časový prostor ve výuce máte pro komunikaci?

- a) dostatečný
- b) nedostatečný

2. Pracujete během výuky ve skupinách?

- a) ano
- b) ne
- d) velmi málo

3. Jaká metoda výuky převažuje ve vaší hodině?

- a) výklad učitele
- b) dialog
- c) samostatná práce

4. Co nejvíce podnítl vaši chuť zapojit se aktivně do výuky?

- a) zajímavé téma výuky
- b) možnost prezentace svých názorů
- c) diskuze na dané téma

5. Kolikrát odpovídáte za jednu vyučovací hodinu učiteli na otázky?

- a) vůbec
- b) 1x - 5x
- c) 6x – 10x
- d) 10x a vícekrát

6. Líbí se vám způsob, jakým je výuka vedena? Pokud ne, co byste změnili?

- a) ano
- b) ne

Co byste změnili?.....

7. Co vám nejvíce vadí na komunikaci učitele?

- a) špatná výslovnost
- b) nesrozumitelnost výkladu
- c) tichý hlas

8. Když vám učitel položí otázku, dá vám při tom čas na rozmyšlení odpovědi?

a) ano

b) ne

9. Snaží se vás učitel zapojovat do komunikace po celou vyučovací hodinu nebo jen z její části?

a) po celou vyučovací hodinu

b) jen z části hodiny

10. Máte zájem komunikovat v hodinách?

a) ano

b) ne

11. Když uděláte v něčem chybu, sdělí vám učitel, kde jste ji udělali? Nebo vás nechá, ať na ni přijdete sami?

a) sdělí nám to ihned

b) nechá nás nad tím přemýšlet

Děkuji vám za vyplnění dotazníku.

DOTAZNÍK

Analýza pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem v hodině německého jazyka na 2. stupni základní školy

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Leona Čurdová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho cílem je zjistit, zda mají žáci druhého stupně základní školy dostatečný prostor pro komunikaci v hodině německého jazyka. Dotazník je anonymní. Jeho výsledky mi poslouží ke zpracování empirické části diplomové práce. Prosím Vás o pravdivé vyplnění dotazníku.

Za spolupráci Vám předem děkuji.

Pokyny k vyplnění dotazníku: U každé otázky zakroužkujte jednu odpověď. Dále dbejte pokynů uvedených u jednotlivých otázek.

1. Jakou organizační formu výuky nejčastěji používáte? A proč?

a) skupinová

Proč?

b) hromadná.....

Proč?

2. Máte nějaké překážky pro využití metod ve výuce? Pokud ano, jaké?

a) ano

Jaké?

b) ne

3. Mají žáci zájem komunikovat?

a) ano

b) ne

4. Jak dlouho působíte jako pedagogický pracovník?

a) méně než 1 rok

b) 1-5 let

c) 6-10 let

d) 10 let a více

5. Jaká je komunikační schopnost žáků?

a) velmi dobrá

b) dobrá

c) střední

d) velmi špatná

e) špatná

6. Jste spokojená s komunikací žáků v hodinách?

a) ano

b) ne

7. Jaká je reakce žáků na Vaše otázky?

a) ve většině případů dobrá

b) ve většině případů špatná

c) mohla by být lepší

d) žáci se snaží vždy odpovědět

8. Jaké typy otázek většinou žákům kladete? A proč?

a) otevřené.....

b) uzavřené.....

9. Když žák udělá chybu, řeknete mu, kde ji udělal, anebo ho necháte přemýšlet, aby na ni přišel sám?

a) ihned mu řeknu, kde ji udělal

b) nechám ho přemýšlet, ať na ni přijde sám

10. Komunikujete během výuky spíše s jedním žákem nebo s více žáky?

a) s jedním žákem

b) s více žáky

11. Dáváte žákům prostor pro to, aby mohli komunikovat s ostatními žáky? Například jeden žák bude klást otázky a ostatní budou odpovídat.

a) ano

b) ne

c) občas

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

