

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace ve školní třídě
Communication in the Classroom

Barbora Piskačová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace ve školní třídě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 30. listopadu 2024

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Pavle Chejnové, Ph.D., za cenné rady a připomínky při psaní diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám a žákům, kteří mi umožnili mou přítomnost v jejich vyučovacích hodinách. V neposlední řadě děkuji manželovi a rodině za velkou podporu nejen během psaní diplomové práce, ale během celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá komunikací mezi učitelem a žákem během výuky. Cílem diplomové práce je zhodnotit, které komunikační funkce převažují ve verbálním projevu vyučujícího. Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části je vymezen pojem pedagogická komunikace, jsou popsány funkce a podoby pedagogické komunikace, jsou charakterizováni účastníci pedagogické komunikace, organizační formy výuky a pravidla komunikace, jsou objasněny rozdíly mezi verbální a neverbální komunikací a mezi větou a výpovědí a je definována komunikační funkce z hlediska výpovědi. Praktická část diplomové práce popisuje metodologický rámec výzkumu a následně specifikuje vlastní výzkumné šetření. V rámci výzkumu byly zvoleny metoda pozorování za současného pořizování audionahrávek prostředí, přičemž hlavním cílem bylo klasifikovat učitelovy výpovědi z hlediska komunikačních funkcí, a metoda dotazování, u níž byla data sbírána pomocí dotazníku pro učitele a interview s žáky, s cílem zjistit, jak na komunikaci nahlíží vyučující a žáci. Diplomová práce je zakončena analýzou získaných dat zaměřenou primárně na frekvenci používaných funkcí výpovědi. Výzkum byl realizován na dvou různých základních školách v Praze při výuce matematiky a českého jazyka. Výsledky výzkumu ukázaly, že nejvíce využívanou funkcí výpovědi u učitelů je funkce direktivní. Další hojně využívanou funkcí byla funkce asertivní spolu s interogativní.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikace, učitel, žák, dialog, školní třída, komunikační funkce výpovědi, mluvní akty

ABSTRACT

The diploma thesis addresses teacher-student communication during instruction. The objective of the diploma thesis is to evaluate which communicative functions predominate in the teacher's verbal expressions. The work is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part defines the concept of pedagogical communication, describes the functions and forms of pedagogical communication, characterises the participants in pedagogical communication, the organisational forms of instruction, and communication rules. It also clarifies the differences between verbal and non-verbal communication, as well as between a sentence and an utterance, and defines the communicative function from the perspective of an utterance. The practical part of the diploma thesis describes the methodological framework of the research and subsequently specifies the research inquiry. The research employed the observation method, with audio recordings of the environment being made simultaneously; the primary aim was to classify the teacher's utterances based on communicative functions. Additionally, the questioning method was used, with data collected through a questionnaire for teachers and interviews with students to investigate how teachers and students perceive communication. The diploma thesis concludes with an analysis of the data obtained, focusing primarily on the frequency of the communicative functions used in utterances. The research was conducted in two different elementary schools in Prague during mathematics and Czech language lessons. The findings indicate that the most frequently used communicative function among teachers is the directive function, followed closely by the assertive and interrogative functions.

KEYWORDS

Communication, teacher, student, dialogue, classroom, communicative function of the utterance, speech acts

Obsah

Úvod	8
1 Pedagogická komunikace	9
1.1 Funkce pedagogické komunikace.....	12
1.2 Komunikační pravidla	13
1.3 Organizační formy vyučování	15
1.3.1 Prostorové uspořádání učebny.....	16
1.4 Atmosféra ve třídě a klima třídy.....	17
2 Verbální komunikace.....	20
2.1 Paralingvistické aspekty řeči	21
2.2 Otázky a odpovědi ve výuce.....	22
2.3 Zpětná vazba.....	23
2.4 Popisný a posuzující jazyk	25
3 Dialog ve výuce	27
3.1 Zásady dialogu.....	27
3.2 Funkce dialogu	28
4 Nonverbální komunikace.....	30
4.1 Funkce neverbální komunikace	30
4.2 Podoby neverbální komunikace.....	31
4.2.1 Mimika	32
4.2.2 Pohledy – řeč očí	32
4.2.3 Kinezika – řeč pohybů.....	33
4.2.4 Gestika – řeč gest.....	34
4.2.5 Posturologie – sdělování fyzickými postoji	34
4.2.6 Haptika – sdělování dotekem	35

4.2.7	Proxemika – sdělování přiblížením a oddálením	35
4.2.8	Sdělování úpravou zevnějšku	36
5	Věta a výpověď	37
6	Autoritativní vs. demokratický přístup učitele	39
7	Komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu	40
8	Komunikační (ilokuční) funkce výpovědi	41
8.1	Teorie mluvních aktů	42
8.1.1	Nepřímé mluvní akty	43
8.2	Druhy komunikačních funkcí výpovědi	43
9	Metodologický rámec výzkumu	46
9.1	Cíle	46
9.2	Výzkumný vzorek	46
9.3	Etika výzkumu	47
9.4	Postup při výzkumu	47
9.5	Metody	49
9.6	Výzkumné otázky	49
9.7	Interview a dotazník	50
9.8	Rámcové charakteristiky hodin	55
9.8.1	ZŠ 1 – 1. třída	55
9.8.2	ZŠ2 – 1. třída	57
9.8.3	ZŠ2 – 3. třída	58
9.9	Analýza výpovědí vyučujícího z hlediska komunikační výpovědi	59
9.9.1	ZŠ1 – 1. třída	59
9.9.2	ZŠ2 – 1. třída	67
9.9.3	ZŠ2 – 3. třída	72

10	Shrnutí praktické části	80
11	Závěr.....	82
	Seznam použitých informačních zdrojů	83
	Seznam grafů	88

Úvod

Téma komunikace ve školní třídě jsem si pro diplomovou práci vybrala, protože ji považuji za významný nástroj učitele. Prostřednictvím komunikace učitel vyučuje a vychovává novou generaci, proto by měla být pedagogická komunikace co nejkvalitnější a nejefektivnější. Téma považuji za stále aktuální a domnívám se, že komunikace je nejdůležitějším prostředkem pro učení žáka a jeho následné vzdělávací výsledky. Učitel by proto měl komunikační dovednosti neustále rozvíjet. Ve vlastní budoucí pedagogické praxi bude jedním z mých hlavních cílů zaměřit se na způsob komunikace se žáky, zejména na zadávání úkolů a využití různých komunikačních prostředků.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se věnuji vymezení pojmu pedagogická komunikace, jejich funkcím, komunikačním pravidlům a atmosféře ve třídě. Dále se zaměřuji na verbální komunikaci, přičemž se věnuji i otázkám a odpovědím ve výuce, zpětné vazbě a v neposlední řadě posuzujícímu vs. popisnému jazyku učitele. Obsahem třetí kapitoly jsou zásady a funkce dialogu během výuky. Čtvrtou kapitolou je neverbální komunikace a všechny její podoby. V páté kapitole porovnávám rozdíl mezi větou a výpovědí. Šestá kapitola představuje komunikační funkce výpovědi, které tvoří stěžejní téma diplomové práce. Obsahem sedmé kapitoly je porovnání přístupů učitele, konkrétně autoritativního a demokratického přístupu. V osmé kapitole, tj. poslední kapitole teoretické části, se zaměřuji na komunikaci v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Praktická část diplomové práce se soustředí na analýzu verbální komunikace, konkrétně na výpovědi učitele z hlediska komunikační funkce. K získání dat jsem zvolila metodu pozorování výuky, kterou jsem si se souhlasem všech nahrála, následně došlo k transkripci nahrávky pomocí metody CHAT a poté jsem se věnovala analýze transkriptů. Výzkumnou část jsem také doplnila dotazníkem s učiteli a interview s žáky. Cílem interview a dotazníků bylo zjistit vzájemný vztah mezi učitelkou a žáky a jejich pohled na komunikaci.

1 Pedagogická komunikace

„Původ slova komunikace můžeme nalézt v latinském *communicare*, což znamená *informovat, oznamovat, radit se s někým*.“ (Gavora, 2005, s. 9)

Podle Průchy et al. (2013, s. 130) je „*komunikace sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání*“. Autor považuje pedagogickou komunikaci za zvláštní případ sociální komunikace, u níž je důležité dosažení pedagogických cílů. Pedagogická komunikace zpravidla zahrnuje vymezený obsah, definované sociální role účastníků a stanovená či dohodnutá komunikační pravidla. Probíhá nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Nejčastěji však k ní dochází ve školním prostředí, a to konkrétně během vyučování, což je předmětem zájmu této diplomové práce.

Dle Andersonové (cit. podle Nelešovská, 2005, s. 27) by se mělo v pedagogické komunikaci jednat o dvousměrný proces, který autorka přirovnává k ping-pongu: „*Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Střídejte se. Ať je míč v pohybu*.“ Autorka dále uvádí, že je pedagogická komunikace zcela nepostradatelnou součástí profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelské profese.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) má pedagogická komunikace 3 podoby. Jednak se jedná o pedagogickou komunikaci, na kterou se dá **předem detailně připravit**, jednak o pedagogickou komunikaci, na kterou se lze **připravit pouze rámcově**, tzn. např. na základě osobních pedagogických zkušeností lze odhadnout, jak bude komunikace probíhat, a nakonec o **pedagogickou komunikaci nepřipravenou**, která se vztahuje k jedinečným a neopakovatelným situacím.

Gavora (1988) nahlíží na pedagogickou komunikaci jako na výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů, která se řídí osobitými pravidly, jež určují pravomoce jednotlivých účastníků. V navazující práci Gavora (2005) popisuje komunikaci ze čtyř perspektiv – vztah mezi komunikací a vyučováním, vztah mezi komunikujícími, skryté kurikulum a sociální konstrukce života ve třídě.

Nejdříve se (Gavora, 2005, s. 25) věnuje **vztahu mezi komunikací a vyučováním**, přičemž pokládá komunikaci za elementární prostředek „*realizace výchovy a vzdělávání*

prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“. Autor zdůrazňuje, že je komunikace hlavní složkou vyučování, bez níž by výchova ani vzdělání nemohlo probíhat, doslovně uvádí: „*Třída bez procesu komunikace by byla mrtvá.*“ (Gavora, 2005, s. 25) Prostřednictvím komunikace učitel zprostředkovává výchovně vzdělávací cíle, obsah, metody a formy výuky.

Dále (Gavora, 2005, s. 26) nahlíží na komunikaci v rovině **vztahu mezi komunikujícími**, přičemž uvádí, že „*[k]omunikace je prostředek k realizaci (otevření, rozvíjení) mezilidských vztahů ve třídě. Umožňuje zrod, zrání, rozvíjení i přeměnu vztahů mezi komunikujícími ve třídě*“. Z pohledu vztahu mezi komunikujícími je důležitá také komunikační struktura, která vyjadřuje způsob uspořádání komunikujících. Za prvky komunikační struktury se např. považují učitel, žák, žáci (třída), učebnice, učební pomůcka aj. Díky komunikační struktuře a jejího záznamu (písemný, zvukový nebo filmový) lze pozorovat:

- kdo s kým komunikuje,
- kdo je iniciátorem komunikace (kdo komunikaci začal),
- jakým směrem je přenášena informace ke komunikujícím,
- kolikrát došlo ke komunikačnímu spojení mezi komunikujícími,
- jaké vztahy existují mezi komunikujícími. (1988)

V pedagogické komunikaci se vyskytují různí účastníci, kteří spolu vytvářejí vztah. (Gavora, 2005, s. 26-27) uvádí následující:

- *„učitel – žák*
- *učitel – skupina žáků*
- *učitel – třída*
- *žák – žák*
- *žák – skupina žáků*
- *žák – třída*
- *skupina žáků – skupina žáků*
- *skupina žáků – třída*“.

První tři definované vztahy (tj. učitel – žák; učitel – skupina žáků; učitel – třída) lze označit za asymetrické vztahy, jelikož je učitel nadřazeným účastníkem. Ve všech případech však

může být vztah také obrácen, například žák – učitel, což znamená, že žák přejímá dominantní pozici a vede komunikaci. Pokud se jedná o rovnocenný vztah a rovnocenné partnery, tedy například vztah žáka s žákem, označuje se daný vztah jako symetrický. Je třeba mít na paměti, že se vztahy neustále vyvíjí a nikdy nezůstávají totožné.

Třetím pohledem na komunikaci je **skryté kurikulum**, které *„se realizuje výlučně prostředky komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, a to verbálně i nonverbálně“* (Gavora, 2005, s. 28) Pod skrytým kurikulem si lze představit prvky sociálního chování. Autor uvádí například, jak se pohybovat ve škole, jak a kde sedět, jak a kdy se hlásit, jak se žáci cítí ve škole, jak se učitel chová k oběma pohlavím a mnoho dalšího. Jde tedy o něco nepsaného a neuvědomovaného, ale velmi důležitého.

Jako poslední pohled uvádí (Gavora, 2005, s. 28) **sociální konstrukci života ve třídě**. *„Učitel a žáci tráví ve třídě okolo jednoho tisíce hodin za rok. Tento čas netvoří pouze vyučování, je to jejich společný život.“* Aby měl učitel s žáky dobré vztahy, musí si navzájem rozumět. *„Učitel a žáci společně vytvářejí, konstruují vzájemné porozumění, které je potřebné pro společný život. Děje se tak od prvního setkání a pokračuje celý školní rok. Proto říkáme, že život ve třídě se sociálně konstruuje.“* (Gavora, 2005, s. 28)

Dle Navrátila, Fleischmanna a Klimeše (cit. podle Nelešovská, 2005, s. 26) by se mělo na komunikaci nahlížet jako na *„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“*.

Je zásadní stále rozšiřovat komunikační dovednosti. Výzkumy prokázaly, že úspěšná komunikace značně ovlivňuje nejen žákovy studijní výkony, ale také jejich vnímání školy, společenskou roli v kolektivu, míru sebevědomí a jejich motivaci. (Dobbs a Arnold, 2009 cit. podle Sword, 2020)

Studie ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation, v překladu Pozorovací výzkum a hodnocení výuky ve třídě) byla provedena v 80. letech 20. století. Zabývala se situací ve třídě, konkrétně byla zaměřena na učební styly, které učitelé využívají, a na to, jak na ně žáci reagují. Po 20 letech byla studie zopakována za účelem zjistit, zda došlo ke změnám nebo zlepšení ve sledovaných oblastech.

Výsledky opakovaného výzkumu ukázaly, že učitelé věnují více času přímé interakci se žáky, potažmo s celou třídou, a častěji s nimi komunikují. Dalším pozitivním posunem bylo zjištění, že i žáci spolu navzájem více mluví. Během skupinové práce řeší záležitosti týkající se úkolu, nejen rutinní věci. Ačkoliv výsledky výzkumu naznačují, že nastal značný posun v interakci mezi učitelem a žáky, při podrobnější analýze změn po 20 letech zůstává zřejmé, že k žádným zásadním změnám nedošlo. Pozornost, kterou má žák (jako jednotlivec či člen skupiny), není více než 2 minuty (průměrně za jednu vyučovací hodinu). (Comber, 1999)

Autoři se shodují, že je pedagogická komunikace klíčovým prvkem při dosahování pedagogických cílů a představuje základní prostředek pro vzdělávání a výchovu žáků.

1.1 Funkce pedagogické komunikace

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 25-26) lze pedagogické komunikaci přiřadit šest klíčových funkcí, které autoři vymezují následovně:

- *„Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.*
- *Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí.*
- *Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.*
- *Formuluje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků.*
- *Je prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.*
- *Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.“*

Gavora (cit. podle Nelešovská, 2005, s. 28) vytyčuje dvě důležité funkce pedagogické komunikace. První funkce spočívá ve využití pedagogické komunikace jako klíčového prostředku k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Druhá funkce se zaměřuje

na zajišťování interakce a budování vztahů mezi účastníky komunikace, tedy mezi učitelem a žáky či mezi žáky navzájem.

1.2 Komunikační pravidla

„Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel. Určují přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace.“ (Gavora, 2005, s. 33) Pravidla pedagogické komunikace vytyčují rámec toho, co je v komunikaci mezi učitelem a žákem dovoleno. Wiemann (cit. podle Gavora, 2005) předkládá tzv. **bázová komunikační pravidla**, která se vyznačují svou univerzálností a platností pro velkou část dialogické komunikace mezi lidmi. Bázová komunikační pravidla jsou založena na těchto principech:

1. Není povoleno skákat do řeči.
2. Je zakázán paralelní hovor dvou lidí.
3. Hovořící a naslouchající se musejí pravidelně střídat.
4. Nejsou dovoleny časté a dlouhé pauzy.
5. Naslouchající dává najevo, že věnuje plnou pozornost hovořícímu.

Vzhledem k zaměření diplomové práce se v následující části zaměřuji na komunikační pravidla specificky uplatňovaná ve školním prostředí, zejména ve školní třídě. Pravidla ve škole jsou většinou stanovena ve školním řádu, na který učitel odkazuje. Pokud je však ve školním řádu nastaveno příliš mnoho pravidel, žáci si je obtížně zapamatují, což vede k jejich nedodržování. Z tohoto důvodu platí zásada, že méně pravidel bývá efektivnější. Menší počet pravidel nejen usnadňuje jejich zapamatování, ale také zvyšuje pravděpodobnost jejich dodržování. Cangelosi (2005) definuje následující důvody pro omezený počet pravidel:

- Méně pravidel je snazší si zapamatovat.
- Konkrétní pravidlo se v rámci menšího počtu nařízení bude jevit jako důležité.
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a motivují je k zamyšlení nad vlastním chováním.
- Funkční pravidla se zaměřují spíše na účelné chování než na zbytečné formality.

Konečná podoba pravidel ve třídě závisí na preferencích učitele, jeho nárocích na žáky i na míře jeho autority. Někteří učitelé preferují od žáků odstup, zatímco jiní se snaží navázat s žáky co nejužší vztah.

Podle Nelešovské (2005) existují tři způsoby, jak pravidla ve třídě vytvořit:

- Pravidla stanovuje výhradně učitel.
- Pravidla vytvářejí sami žáci.
- Pravidla vznikají ve spolupráci učitele a žáků.

Pokud se na tvoření pravidel podílí i žáci, jsou pro ně pochopitelně snadněji akceptovatelná a splnitelná, protože daná pravidla sami spoluvytvořili nebo byla schválena většinovým konsenzem. „*Na formulování pravidel by se měl podílet učitel se žáky (proporce učitelova vlivu by se měla měnit podle stáří a odpovědnosti žáků). Pravidla lze vyhlásit všechna naráz, anebo lze začít nejdůležitějšími pravidly a potom postupně přidávat méně důležitá. Prosazování a kontrolování pravidel je dlouhodobou záležitostí a učitel při nich může použít různých strategií.*“ (Mareš, 1995, s. 34)

Podle Gavory (1988) je komunikace ve školní třídě pevně organizovaná, přičemž učitel určuje, kdo má hovořit, jak dlouho, o čem a s kým. Učitel má právo žáka kdykoliv přerušit, hodnotí správnost a přiměřenost jeho vyjádření. Ve vztahu k žákům zaujímá učitel nadřazenou pozici jak funkčně, tak společensky. Funkční nadřazenost vyplývá z jeho role vyučujícího, zatímco žák je vyučovaný. Společenská nadřazenost je spojena s dospělostí vyučujícího a jeho širšími životními zkušenostmi. Komunikační možnosti žáka jsou omezené – smí mluvit pouze v případě, že mu to učitel dovolí, a pouze s tím, koho mu učitel určí. Žák nesmí přerušovat rozhovor ani klást učiteli otázky, pokud k tomu není vyzván.

Jak uvádí Gavora (2005), lze komunikační pravidla rozdělit na direktivní a demokratická. Pokud učitel používá při výuce direktivní komunikační pravidla, staví žáka do pasivní role „čekatele“. Tento přístup přispívá k udržení pořádku a kázně ve třídě, ale omezuje aktivitu žáků a podporuje jejich pasivitu. Pro žáka platí při uplatnění direktivních pravidel následující restrikce:

- může mluvit pouze v případě, že dostane slovo,
- může mluvit jen s tím, kým je mu určeno,

- může mluvit jen o tom, o čem je určeno,
- může mluvit jen tak dlouho, jak je mu určeno,
- může mluvit pouze na určeném místě,
- může mluvit pouze ve stoje.

Demokratická komunikační pravidla jsou k žákům vstřícnější. Dominantní osobou je stále učitel, ale iniciativa žáků je oproti direktivním pravidlům podporována. Dalo by se říci, že má žák více svobody a možností se projevit. Tento způsob komunikace posiluje žákovu odpovědnost za vlastní učení, čímž zároveň podporuje jeho samostatnost a aktivitu. Mezi konkrétní příklady demokratických pravidel lze zařadit:

- Žák má na svou odpověď dostatek času.
- Žáci se mezi sebou sami vyvolávají – určují, kdo bude zrovna mluvit.
- Žák při své odpovědi nemusí stát.
- V případě, že si žák neví rady, může se obrátit na učitele nebo na spolužáky a poprosit o pomoc.

Dle Petty (cit. podle Nelešovská, 2005, s. 32) by pravidla měla být „*založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z vaší povahy či osobních sklonů*“. Při dodržování pravidel by učitel měl být striktní a spravedlivý ke všem žákům. Učitel by měl nejen vyžadovat dodržování pravidel od všech žáků, ale zároveň je vlastním jednáním modelovat, čímž zajišťuje konzistenci mezi požadavky a osobním příkladem. Pokud učitel sám důsledně respektuje pravidla, poskytuje žákům pozitivní vzor, což je jeden z nejučinnějších způsobů, jak podpořit jejich ochotu pravidla přijímat a dodržovat.

1.3 Organizační formy vyučování

V dobách Komenského byla dominantní formou vzdělávání hromadná výuka, při níž se v jedné třídě vzdělávala až stovka žáků. V průběhu let se počet žáků ve třídě výrazně snížil až na současný počet obvykle dosahující 20–30 žáků ve třídě, a to kvůli snaze o individualizaci ve výuce a také z důvodu většího počtu žáků s poruchami učení. (Průcha, 2009)

Kvalita výuky, a zejména pedagogická komunikace, úzce souvisí s volbou organizačních forem vyučování. Nelešovská (2005) zmiňuje tři hlavní organizační formy: hromadné,

skupinové a individuální vyučování. Hromadné (neboli frontální) vyučování patří mezi nejčastěji používané organizační formy. Tento typ výuky se zaměřuje na všechny žáky a umožňuje učiteli předávat stejné učivo většímu počtu žáků současně. Mezi jeho výhody patří efektivita v přenosu většího množství učiva na široké spektrum žáků. Komunikace při frontální výuce může být jednosměrná (učitel předává informace) i obousměrná (interakce mezi učitelem a žáky). Charakteristickými rysy hromadného vyučování jsou: vysvětlování učiva učitelem, výklad, demonstrace, písemné práce, pokus apod.

Další organizační formou vyučování je dle Nelešovské (2005) skupinová výuka, u níž se klade větší důraz na aktivní zapojení žáků. Bylo prokázáno, že skupinové vyučování žáky více motivuje a usnadňuje jim učení. Autorka rozlišuje dvě základní formy skupinového vyučování: párové vyučování (ve skupině jsou dva žáci) a skupinové vyučování (skupina má tři a více členů). Pro efektivní průběh skupinového vyučování je nezbytné nastavit jasná pravidla spolupráce. Nelze očekávat, že žáci budou okamžitě schopni efektivně spolupracovat bez předchozí přípravy, je třeba žáky postupně naučit společnou práci. Během skupinové práce žáci zastávají následující role: vedoucí, zapisovatel, zásobovatel (přebírá materiály od učitele), kontaktní osoba (zprostředkovává kontakty s jinými skupinami nebo s učitelem) a mluvčí.

Během skupinové práce by měl učitel dohlížet na chování žáků a ideálně redukovat jejich nežádoucí chování, např. agresivitu, dominanci, vyhýbání se práci a blokování skupiny (brzdí ostatní, zabraňuje práci apod.). Na druhou stranu skupinová práce přináší žákům mnoho pozitivních příležitostí k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností, např. žák informuje, objasňuje, snižuje napětí, hledá cestu ke kompromisu, podporuje ostatní, reflektuje apod. (Gavora, 2005)

1.3.1 Prostorové uspořádání učebny

Při uspořádání třídy hraje roli velikost učebny, tvar místnosti, akustika, nábytek a didaktické vybavení učebny. (Nelešovská, 2005)

Třídu lze uspořádat několika způsoby:

- Tradiční uspořádání třídy/sálové uspořádání – lavice jsou rozmístěny do řad, žáci jsou čelem k tabuli, učitel stojí v čele. Učitel komunikuje s žáky a žák s učitelem, je

možná práce ve dvojicích, žák pracuje se spolužákem v lavici. Je možná i práce ve čtveřicích (liché řady se otočí k lavici za sebou).

- Krokev – vhodná ve třídě s omezeným prostorem a větším počtem žáků. Pravidla jsou obdobná jako u sálového uspořádání, jen jsou žáci a jejich lavice více natočené, a lépe tak na sebe vidí.
- Uspořádání pro skupinovou práci – žáci sedí čelem k sobě, snadněji spolu komunikují, židle jsou kolem stolu. Je důležité brát v úvahu, aby měli všichni žáci dobrý výhled na tabuli.
- Kruh – většinou se využívá na koberci, na zemi nebo kruh ze židlí (bez lavic). Je ideální k různým diskuzím, přímým komunikacím, řešení problémového chování, brainstormingu apod.
- Uspořádání do tvaru U – využívá se k podobným aktivitám jako kruh, výhodou jsou lavice. Učitel může kontrolovat všechny žáky, žáci na sebe vzájemně vidí.
- Konferenční uspořádání – vhodné využívat např. během výtvarné výchovy.
- Uspořádání do tvaru L – je možné využívat ve skupinové práci, učitel vidí na žáky a žáci na učitele. (Nelešovská, 2005; Gavora, 2005)

Ačkoliv volba konkrétního uspořádání třídy závisí na preferencích učitele, je nezbytné brát v úvahu, že toto rozhodnutí ovlivňuje kvalitu pedagogické komunikace. Vhodné uspořádání by mělo podporovat efektivitu komunikace a přispívat k celkové dynamice výuky.

1.4 Atmosféra ve třídě a klima třídy

Kvalitu komunikace ovlivňuje kromě uspořádání třídy také atmosféra a klima třídy. Úkolem učitelů je vytvářet žákům příjemné prostředí na práci a učení, neboť je obecně známo, že v pozitivní atmosféře se lépe pracuje. Cangelosi (2000) zmiňuje tzv. „podnikatelskou atmosféru“, během které se žáci pravděpodobněji zapojí do učební činnosti. Dle autora lze takové atmosféry dosáhnout pomocí pěti kroků:

1. využití začátku nového školního roku nebo dalšího pololetí pro tvorbu ideálních podmínek pro spolupráci,
2. důkladná příprava a organizace výuky,
3. nejefektivněji využitý čas ve výuce,

4. volba takové komunikace, která podporuje příjemné prostředí na práci, přičemž žák nemá strach se vyjádřit a nehrozí ztrapnění,
5. jasně určené požadavky na chování.

Je potřeba si ujasnit rozdíl mezi atmosférou ve třídě a klimatem třídy, jelikož pojmy bývají někdy zaměňovány. Atmosféra ve třídě je krátkodobý a proměnlivý jev. Jiná atmosféra bude ve třídě o přestávce před oblíbenou hodinou a jiná před zkoušením či testem. Průcha et al. (2013, s. 22) nahlíží na atmosféru ve třídě jako na „[s]ociálněpsychologickou proměnnou, kterou tvoří aktuální procesy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě aktuálně odehrává nebo co se má v nejbližší době odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel“.

Oproti atmosféře představuje klima třídy dlouhodobý jev. Vytváří se ve vyučovacích hodinách, o přestávkách, ale také mimo školu, například na školních výletech a akcích. Hlavními aktéry jsou třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel a skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Podle Průchy et al. (2013, s. 125) je klima třídy „sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo v má v budoucnu odehrát“. Autor rozděluje klima třídy na aktuální a preferované, přičemž aktuální je fakticky existující klima a preferované je takové, které si žáci a učitelé přejí.

Vykopalová (cit. podle Čapek, 2010, s. 17) zastává názor, že „*utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele*“. Jelikož je učitel spolutvůrcem klimatu ve třídě, měl by se soustředit na ty aspekty, které mohou přispívat k pozitivnímu klimatu, konkrétně vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy. (Čapek, 2010, s. 16) V nižších ročnících bývá role učitele výraznější, zatímco v pozdějších letech se žáci a učitel stávají vyrovnanějšími partnery, kteří na klima třídy působí vzájemně. (Mareš, 1995)

Klima třídy lze měřit následujícími způsoby: pozorování, rozhovor, dotazník, hodnotící a postojové škály, sociometrie a kresebné a projektivní techniky. Vyhodnocení by mělo probíhat pod dohledem poradenského pracovníka školy, který dle sesbíraných dat vyhodnotí závěr a navrhne případná pedagogická opatření. Je však důležitý citlivý přístup, protože

časté testování a měření klimatu může negativně ovlivňovat klima ve třídě. (Gabašová, 2019)

2 Verbální komunikace

Verbální komunikace představuje dorozumívání se pomocí jazyka a vychází z latinského výrazu *verbum*, tedy slovo. (Šedřová, 2019) V *Pedagogickém slovníku* je verbální komunikace definována následovně: „*Slovní sdělování. S verbální interakcí má společný důraz na slovní podobu styku, liší se však tím, že nemusí jít o oboustranné, vzájemné sdělování. Při verbální komunikaci se uplatňuje mj. záměr mluvčího, jeho formulace sdělení (včetně volby jazykových prostředků, použitého slovníku), porozumění sdělovanému u příjemce, smysl sdělení pro příjemce, účinek na příjemce. Mluvená verbální komunikace je obvykle doprovázena neverbální komunikací. Z pedagogického hlediska je důležitá didaktická komunikace a pedagogická komunikace.*“ (Průcha, 2013, s. 338) Ačkoliv verbální komunikace probíhá prostřednictvím jazyka, neomezuje se pouze na mluvenou formu, ale zahrnuje také komunikaci psanou. Jak uvádí Gavora (2005, s. 53), „*[v]e škole je jazyk základem ústní a písemné komunikace – kultivování žáka a odevzdávání kulturního dědictví lidstva*“.

Nelešovská (2005, s. 42) rozděluje verbální komunikaci v pedagogickém procesu do tří fází: záměr, vlastní sdělení, dekodování sdělení. Nejprve musí existovat učitelův záměr žákovi něco sdělit. Následně probíhá vlastní sdělení, přičemž adresátem je žák, skupina nebo celá třída. Žáci se pokoušejí o dekodování sdělení a odhadují smysl sdělení. Funkcí verbálního projevu učitele je nejen žákům zprostředkovat a zpřístupnit učivo, ale také doplnit a aktualizovat obsah učebnice. V neposlední řadě učitel ověřuje, jak žáci učivo chápou a jak ho následně dokáží aplikovat v praxi.

Ve vyučovacích hodinách dominuje verbální projev učitele, zatímco žáci dostávají značně méně prostoru k vyjádření. Gavora (2005, s. 55) na tento jev nahlíží jako na závažný problém: „*Množství výzkumů na celém světě zdokumentovalo, že celková délka verbálního projevu učitele podstatně převyšuje délku verbálního projevu žáků. Při zjišťování byl jednotkou verbálního projevu počet slov. V podstatě shodné závěry vyšly při měření času, který zabrala verbální činnost učitele a žáků. Celkový čas verbálního projevu učitele byl podstatně vyšší než čas verbálního projevu žáků ve třídě.*“

Flanders (cit. podle Gavora, 2005) popsal daný jev tzv. „zákonem dvou třetin“. Dvě třetiny vyučovací hodiny tvoří verbální komunikace, z nichž dvě třetiny zabírá mluvení učitele

a zbývající třetina připadá na žáky. Flanders vychází z průměru několika stovek různých vyučovacích hodin. Je proto nutné vzít v úvahu individuální výjimky, a to jak u učitelů, tak v jednotlivých vyučovacích hodinách, například tělesná výchova, výtvarná výchova aj.

Šed'ová et al. (2019, s. 19) uvádí konkrétní příklad aplikace pravidla dvou třetin: „*Pokud vezmeme v potaz, podle něhož přibližně 10 minut z každé vyučovací hodiny připadne na organizační a další mimovýukové aktivity, zatímco zbylých 35 minut náleží výuce, a aplikujeme na ně pravidlo dvou třetin, vyjde nám, že ve výuce se hovoří krátce přes 23 minut. Učitelé přitom připadá přibližně 15 minut, zatímco zbylých 8 minut náleží přítomným žákům ve třídě dohromady.*“

Z uvedených zjištění vyplývá potřeba poskytnout žákům více příležitostí k vyjádření vlastních názorů a rozvoji verbálního projevu. Klíčovým nástrojem jsou podnětné otázky, které vybízejí žáky k přemýšlení a diskusi.

2.1 Paralingvistické aspekty řeči

Ačkoliv někteří autoři považují paralingvistické aspekty řeči spíše za součást neverbální komunikace, Křivohlavý a Mareš (1995) je řadí mezi verbální komunikaci, která zahrnuje nejen obsah sdělení, ale také jeho formální zpracování. Paralingvistika se zabývá právě formální stránkou a zkoumá dle autorů následující aspekty:

- intenzitu hlasového projevu – označuje, jak hlasitě nebo naopak tiše mluvčí hovoří, přičemž intenzita vypovídá o mluvčím, hlasitý proslov může značit sebevědomí, naopak tichý proslov nesmělost nebo stydlivost;
- tónovou výšku hlasu – vyjadřuje, zda je hlas mluvčího vysoký nebo nízký, příliš vysoké tóny řeči jsou pro posluchače nepříjemné;
- barvu hlasu – je dána spektrálním složením akustické formy projevu hovořícího a představuje vrozenou charakteristiku, kterou nelze snadno zaměnit;
- délku projevu – označuje časový rozsah, jak dlouho hovořící mluví;
- rychlost projevu – měří se podle počtu slov pronesených za minutu, přehnaně rychlá či příliš pomalá řeč snižuje srozumitelnost, dynamiku a energii projevu zvyšuje střídání tempa řeči;

- přestávky v projevu – zahrnují pauzy během projevu, úmyslné přestávky umožňují posluchači zamyšlení nad obsahem, zatímco neúmyslné přestávky často signalizují nejistotu mluvčího;
- akustickou náplň přestávek – v přestávce typu pauzy může být např. úplné ticho;
- přesnost projevu – zahrnuje plynulost, správnou artikulaci a výslovnost, zasekávání, zakoktávání, vynechávání slov atd. může negativně ovlivnit srozumitelnost projevu;
- způsob předávání slova – zaměřuje se na proces přechodu mezi mluvčími, konkrétně na to, zda předávání probíhá v souladu s komunikačními pravidly, nebo nastane skákání do řeči.

2.2 Otázky a odpovědi ve výuce

Otázky jsou důležitým nástrojem, který může žáky motivovat a probouzet v nich zájem o učivo. Klíčová je nejen vhodná formulace otázek, rovněž důležité je pořadí, v jakém mluvčí otázky klade. Nelešovská (2005) zmiňuje požadavky, které by měla splňovat každá otázka, aby vyvolala patřičnou odezvu:

- přiměřenost – je důležité při sestavování otázky myslet na možnosti žáků, na jejich věk i úroveň vědomostí;
- srozumitelnost a stručnost – příliš dlouhá a složitě formulovaná otázka může žáky zmást a snížit schopnost ji pochopit, proto je důležité volit vhodná a srozumitelná slova a dbát na správnou výslovnost;
- jednoznačnost – učitel musí formulovat otázku tak, aby na ni existovala pouze jednoznačná odpověď, v případě širší interpretace otázky musí učitel akceptovat všechny odpovědi žáků;
- věcná správnost a přesnost – učitel musí dodržovat správné a přesné pojmenování skutečnosti;
- jazyková správnost – učitel musí dodržovat spisovný jazyk a dbát na správnou skladbu jazykového projevu.

Otázky lze třídit podle různých aspektů, např. Šafránková (2019) uvádí otázky produktivní a reproduktivní. Produktivní otázky požadují po žákovi přemýšlení, aktivizaci myšlenkových pochodů a argumentaci. Reproductivní otázky požadují paměťové učení

žáka, zapamatování učiva a formulování odpovědi bez hlubších myšlenkových pochodů (např. „Jaký je vzorec pro obsah čtverce?“). Pro zajištění nejvyšší efektivity otázek ve výuce by se měl učitel řídit následujícími doporučeními:

1. Dopřávat žákům čas na promyšlení odpovědi.
2. Klást takové otázky, na které bude muset žák reagovat delší odpovědí.
3. Dát možnost žákům formulovat odpovědi vlastními slovy.
4. Klást žákům více otázek, které stimulují myšlení, namísto otázek vyžadujících pouze náhodné tipování odpovědi.
5. Klást žákům více otázek, které vyžadují tvořivou odpověď.
6. Vyhybat se otázkám, u nichž je odpovědí pouze jedno slovo doplňující větu učitele.
7. Vyžadovat po žácích argumentaci a odůvodnění jejich odpovědi.
8. Formulovat otázky různými způsoby, aby byly pro žáky podnětné a vyžadovaly zamyšlení. (Šed'ová, 2012)

2.3 Zpětná vazba

„Zpětnou vazbu chápeme jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces učení.“ (Šed'ová, 2012, s. 111) V *Pedagogickém slovníku* definují Průcha et al. (2013, s. 386-387) zpětnou vazbu jako „[j]eden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů: (zpětný) vliv řízeného procesu na řídicí orgán nebo přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory. Pokud žák dostane hodnocení kvality své práce, dostává zpětnovazební informaci o tom, jak kvalitně se učí, příp. co by si měl ještě doplnit, aby vyhověl požadavkům učitele. Žákovské dotazy poskytují učitelům zpětnou vazbu o tom, co jim není z výkladu jasné. To učitelům umožňuje přizpůsobit výklad aktuálním obtížím žáků a další průběh vyučování zaměřit na ty partie, které žáci nezvládli“. V současném pojetí je zpětná vazba definována jako korektivní informace poskytovaná jednotlivci, který má zájem pochopit průběh a výsledky procesu, na němž se aktivně podílí a jenž považuje za významný či osobně relevantní. (Mareš, 1995, s. 96)

Autoři se shodují, že zpětná vazba představuje podstatný prvek pedagogické komunikace, který má zásadní význam pro učitele i žáky. Zpětná vazba může být pozitivní i negativní. Ve výuce probíhá bezprostředně po výkonu žáka a poskytuje mu informaci (zpětnou vazbu), jak si vede ve vztahu k požadovaným cílům a jak má dále postupovat. Aby byla zpětná vazba

efektivní, musí být vždy formulována jasně a srozumitelně a zaměřena na proces učení, nikoliv na žákovu osobnost. Zpětná vazba se dělí na dvě základní kategorie:

- přímá zpětná vazba: souhlas, pochvala; nesouhlas, výtky; částečný souhlas, částečný nesouhlas; jednoduchá pozitivní odpověď; jednoduchá negativní odpověď; částečně pozitivní odpověď, částečně negativní odpověď; pozitivní zpětná vazba doplněná vysvětlením; negativní zpětná vazba doplněná vysvětlením;
- nepřímá zpětná vazba: doplnění původní odpovědi rozvedením; doplnění původní odpovědi zpřesněním, zúžením; vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ; vyžádání jediné odpovědi, jediné alternativy; přechod k jinému tématu; smíšená zpětná vazba (Mareš, 1995)

Gavora (2005) vytyčil následující typy pozitivní zpětné vazby:

- akceptace odpovědi žáka – učitel stručně potvrdí odpověď žáka (např. ano, správně, v pořádku);
- echo odpovědi – učitel zopakuje žákovu odpověď;
- elaborace odpovědi žáka – učitel doplní odpověď žáka;
- pochvala žáka – učitel ocení a vyzdvihne odpověď žáka.

Při práci s chybou žáka zdůrazňují Mareš a Křivohlavý (1995) čtyři kroky, které by měl učitel dodržet, aby zpětná vazba splnila účel:

- detekce chyby – chyba je registrována, učitel upozorní žáka na chybu, obvykle upozorní např. správně/chybně, ano/ne;
- identifikace chyby – učitel žáka upozorňuje, kde a v čem konkrétně udělal chybu;
- interpretace chyby – smyslem je objasnit příčiny a navrhnout způsoby řešení;
- korekce chyby – oprava chyby, je nutné opravit celý postup, který k chybě vede, nejen výslednou chybu.

Mareš a Křivohlavý, (1995) upozorňují na zásadní chybu, které se učitelé dopouští. Zapojují žáky pouze minimálně do většiny činností zpětné vazby. Je potřeba žáky v tomto ohledu trénovat, již mladší žáci jsou schopni zvládnout např. detekci a identifikaci chyby. V praxi to většinou vypadá tak, že učitel žáka/třídu upozorní na chybu a úkolem žáka je chybu pouze

opravit, přitom by ji zvládnul najít i sám. Autoři rovněž zdůrazňují potřebu cvičit žáky v opravování vlastních chyb a k přebírání zodpovědnosti za svou práci.

Hattie a Timperleyová (cit. podle Šed'ové et al., 2012, s. 112) člení typy zpětné vazby s ohledem na její zaměření:

1. *„Zpětná vazba zaměřená na úkol nebo na výsledek; diagnostikuje, zda je výkon žáka v pořádku či nikoli.*
2. *Zpětná vazba zaměřená na proces: jde o proces vedoucí ke zvládnutí zadaného úkolu – v tomto typu zpětné vazby mohou žáci obdržet informaci o tom, jakým způsobem modifikovat svůj postup vzhledem k očekávanému výsledku.*
3. *Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci: navozuje vlastní sebehodnocení studentů, motivuje je ke zvládnutí úkolu.*
4. *Zpětná vazba zaměřená na osobnost: obsahuje zprávy zaměřené na hodnocení osobnosti studentů.“*

U zpětné vazby lze rozlišovat několik funkcí. První z nich je regulativní, která umožňuje řídit žákovu činnost. Sociální funkce slouží k ujasnění vztahů mezi učitelem a žákem. Poznávací funkce pomáhá učiteli a žákovi se vzájemně poznat. A poslední rozvojová funkce umožňuje žákovi postupně rozvíjet schopnost využívat zpětnou vazbu k sebehodnocení, vzdělávání a výchově sebe sama. (Mareš, 1995)

2.4 Popisný a posuzující jazyk

„Z výzkumů vyplývá, že žáci se cítí méně ohroženi, méně se u nich projevují sebeobránné postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností, když pracují s učiteli, kteří se soustavně vyjadřují popisným způsobem.“ (Cangelosi, 2000, s. 93) Popisný jazyk je formou komunikace, při níž učitel ukazuje na situaci, chování, pocit nebo dosažený výsledek, aniž by je hodnotil nebo zařazoval do kategorií. Učitel tímto způsobem komentuje, co vidí nebo slyší, a zaměřuje se na konkrétní aspekty úkolu či procesu. Naopak při použití posuzujícího jazyka učitel hodnotí chování, úspěch nebo osobu. Pro ilustraci lze uvést příklady:

- **Posuzující jazyk:** „Aničko, ty jsi pěkně nevychovaná, neumíš se přihlásit o slovo?“ / „To se ti moc nepovedlo.“ / „Ty jsi ale šikovná.“ / „To není moc hezké.“

- **Popisný jazyk:** „Když mluvíš, Aničko, nerozumím, co říká Klárka.“ / „To je dobrý nápad, Honzíku.“

Při popisném jazyku směřuje hodnocení na konkrétní úkol, zatímco posuzující jazyk odkazuje na osobnost a vlastnosti žáka. Popisný jazyk je také pestřejší a obsahuje více informací než posuzující. Učitelé by neměli o žácích přemýšlet jako o nadprůměrných nebo podprůměrných, šikovných nebo problémových. Klíčové je soustředit se na učební úkoly, okolnosti a situace, nikoli na hodnocení osobnosti žáků. (Cangelosi, 2000)

Používání popisného jazyka slouží také jako dobrý příklad komunikace a vyjadřování pro žáky. Pokud je popisný jazyk součástí každodenní interakce ve třídě, žáci jej přirozeně přebírají. Praktickým výsledkem je například situace, kdy učitel pokládá otázky jako: „Jak vám dnešní úloha šla? V čem jste se zlepšili?“ Žák na otázky většinou odpoví popisně, zaměřuje se na vlastní myšlenky, emoce, postupy v úloze apod., místo toho, aby odpověděl například: „Dobře/Špatně.“ (Šulcová, 2023)

3 Dialog ve výuce

Dialog je dle Průchy et al. (2013, s. 51): „*Typ komunikačního aktu, ve kterém se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů. Z pedagogického zřetele je důležitý proto, že je: 1. základem pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky; 2. didaktickým prostředkem pro vytváření řečových dovedností, a proto se uplatňuje jako cvičení v lingvodidaktických programech* → *dialogická metoda.*“ Z uvedené definice vyplývá, že dialog je komunikace dvou a více lidí. V případě, že jsou dodržována komunikační pravidla, mluví vždy jeden a ostatní poslouchají, poté se role vymění.

Kolář (2012) nahlíží na dialog ve vyučování jako na jednu z nejvhodnějších metod ve vyučování. Benefity vidí v tom, že lze pomocí dialogu aktivovat žáky různého věku a v téměř všech vyučovacích předmětech. Dialog také podporuje rozvoj poznávacích schopností žáků. Dle Gavory (1988) poznává učitel pomocí dialogu žáka a jeho názory, postoje, chování, jazykový projev a myšlení. Podle Šed'ové et al. (2012) spadají pod dialogické vyučování následující komunikační situace:

- diskuse – učitel a žáci si volně vyměňují své myšlenky, cílem je sdílet informace;
- dialog s lešením – učitel pokládá žákům kognitivně náročné otázky a poskytuje jim logická vodítka.

„*V dialogickém vyučování žáci vyjadřují své vlastní myšlenky, promluvy mají různou povahu, učitelé na ně reagují a přizpůsobují jim další směr výuky.*“ (Šed'ová, 2012, s. 75)

3.1 Zásady dialogu

Aby mohla být komunikace považována za dialog, je nutné dle Gavory (2005) dodržet následující zásady:

1. Střídání replik – replika je promluva jednoho účastníka dialogu. Pokud nedochází k navazování replik, komunikace se mění v monolog. Dialog tedy vyžaduje schéma střídání, např.: Partner A: replika 1 / Partner B: replika 2 / Partner A: replika 3 / Partner B: replika 4 atd.
2. Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího – během dialogu se střídají repliky i role. Partner A hovoří a partner B poslouchá, poté se jejich role vystřídají.

3. Jeden partner reaguje na druhého partnera – partner A a partner B na sebe navzájem reagují.
4. Aktivní naslouchání partnera – partner A poslouchá partnera B a naopak. Navzájem na sebe reagují neverbálními prostředky (např. pohled do očí, přitakávání atd.).
5. Hledání společného významu – v dialogu nejde pouze o střídání replik a rolí účastníků, ale hlavně o porozumění, dohodu, společný závěr atd.

Nystranda et al. (1997, cit. podle Šed'ová et al., 2012) zdůrazňují, že samotné střídání replik různých mluvčích nestačí k tomu, aby bylo možné komunikaci označit za dialog. Dle Bachtina (1980, cit. podle Šed'ová et al., 2012) představuje dialog střet rozdílných mentálních perspektiv. Každý účastník přináší do konverzace něco originálního a osobitého, což umožňuje vznik skutečného dialogu.

3.2 Funkce dialogu

Dialog ve vyučování plní několik významných funkcí, které lze rozdělit na kognitivní, afektivní a sociální. Dialog umožňuje vysvětlovat učivo a tím rozvíjet **kognitivní schopnosti žáků**. Zároveň podporuje **rozvoj afektivní stránky osobnosti**, protože přispívá k formování zájmů, názorů a představ. Ve většině případů by měl učitel žáky dialogem motivovat. **Sociální stránka vyučování** je důležitá pro rozvoj vztahů ve třídě, pro spolupráci a koordinaci činností. (Gavora, 2005)

Následující část je založena na poznatcích Kesselové (1992), která se věnuje dětskému dialogu, jenž zkoumá prostřednictvím pozorování přirozené komunikace dětí. Dialogy byly pozorovány v těchto následujících situacích: dialog dětí, jež hovoří na téma, které si samy vybraly, dialog dětí během toho, co si kreslí, dialog dvou dětí během hry, dialog skupiny dětí během sociální hry. Autorka považuje za společný znak dětského dialogu následující vlastnosti: spontánnost, nepředvídatelnost, nepřipravenost a bezprostřednost. Vybrané vlastnosti vycházejí z toho, že dětský dialog obvykle není připravený ani cílený a jeho průběh nelze předvídat. Díky těmto charakteristikám se dialogy dětí liší od didaktické dialogické komunikace. Výzkum ukázal, že pro hlubší porozumění dětské řeči nestačí vycházet z monologických projevů dětí nebo z komunikace během výuky, ale je důležité zaměřit se na přirozené dialogy dětí v běžných situacích.

Kesselová (2001) vysvětluje volný konstituční dialog, který vzniká jako přirozená součást společné dětské činnosti, přičemž nejčastěji souvisí s hrou. Autorka tento typ komunikace klasifikuje z hlediska tematické struktury následovně:

- monotematický dialog – hlavní téma se uskutečňuje pomocí částečných tematických bloků vyplývajících z tzv. hypertématu;
- polytematický dialog – tematické bloky jsou poměrně samostatné;
- monotematický dialog s jednoduchou tematickou strukturou – je součástí her, které děti většinou znají a dobře se vyznají v pravidlech.

Morávek a Müllerová (cit. podle Kesselová, 1992) připisují dialogickému projevu další charakteristiky: neoficiálnost, komunikační vyváženost, střídavý informační spád, tematická nehomogenost a obsahová neuzavřenost.

Rozdíl mezi situačním a předmětovým dialogem spočívá především v jejich vzniku a struktuře. Situační dialog začíná jako přirozená součást životní situace dětí v jejich nejpřirozenějším kontaktu, tj. při hře. Na rozdíl od předmětového dialogu jsou repliky krátké a role hovořících a poslouchajících se dynamicky mění. V předmětovém dialogu děti obvykle začínají osobním zájmenem nebo slovesným tvarem v 1. os. j. č. (Kesselová, 1993)

4 Nonverbální komunikace

Neverbální komunikaci definoval DeVito (2008, s. 27) jako „*komunikaci beze slov*“. Je důležité zmínit, že mezi projevy neverbální komunikace existují určité rozdíly. Odlišnosti lze najít mezi kulturami, ale také mezi generacemi, např. mladá generace vyjadřuje svou identitu prostřednictvím odlišného stylu oblékání, postojů, nebo používání jiných gest, které se mohou výrazně lišit od projevů starších generací. Rozdíly v neverbální komunikaci lze však pozorovat i mezi jednotlivými žáky. Každý žák má typický, osobitý styl mimoslovního vyjadřování. Pro učitele je klíčové tento individuální styl pochopit, jelikož mu to pomůže snáze s žákem komunikovat a reagovat na něj. (Gavora, 2005)

Podle Průchy et al. (2013, s. 172) je neverbální komunikace „*mimoslovní sdělování vývojově starší než slovní komunikace. Doprovází, zpřesňuje, doplňuje verbální komunikaci. Slouží ke sdělování emocí, zájmů, záměrů, k přesvědčování lidí.*“ Nelešovská (2005, s. 46) nahlíží na komunikaci beze slov následovně: „*Taková řeč je daleko upřímnější než slova.*“

Mimoslovní komunikací lze sdělovat emoce (pocity, nálady), vyjadřovat zájem o bližší kontakt anebo naopak signalizovat potřebu distancování. Slouží také k vytváření dojmu o sobě samém, k ovlivňování postojů komunikačního partnera nebo k jeho přesvědčování. (Nelešovská, 2005) Na druhou stranu existují určité limity, které mimoslovní komunikace nedokáže překonat. Jak uvádějí Mareš a Křivohlavý (1995), nelze jejím prostřednictvím například vyjádřit dilema, informaci o „ničem“ (např. „Nic neslyším.“) nebo nutnost volby mezi dvěma možnostmi. Ve zkratce: „*Není možné se nijak nechovat.*“ (Mareš, 1995, s. 106)

4.1 Funkce neverbální komunikace

Funkce neverbální komunikace charakterizuje Mikuláščík (2010, s. 106) následovně: „*Může doplnit verbální projev, zesílit jeho účinek, regulovat jej a za určitých okolností jej může plně zastoupit.*“ Každé sdělení plní nějakou funkci, Šedřová et al. (2019, s. 28) rozlišují:

- gesta – prostřednictvím jich jsou vyjádřena slova nebo slovní spojení, např. učitel zdvihne ukazováček a dává najevo, aby žáci dávali pozor;
- ilustrátory – doprovázejí slovní spojení, např. učitel sděluje žákům, aby zavřeli učebnici a tleskne při tom;

- regulátory – usměrňují a kontrolují komunikační proces, např. učitel ukáže na žáka a dává mu tak signál, že může mluvit;
- afektivní projevy – vyjadřují emoce, např. učitel se usměje;
- adaptéry – uspokojují potřeby, např. učitel/žák si hraje s propiskou.

Mikuláščík (2010, s. 107) zmiňuje vztahy mezi neverbální a verbální zprávou:

- opakování a zesílení verbální zprávy – neverbální komunikace podporuje nebo zvýrazňuje obsah slov, např. učitel řekne „cvičení čtyři“ a současně ukáže čtyři prsty;
- odporování – verbální a neverbální chování si vzájemně protirečí, např. ačkoliv žák říká, že domácí úkol splnil, jeho chování vyznačuje opak (může probíhat vědomě i nevědomě);
- reagování na verbální zprávu pouze neverbálními signály – neverbální komunikace může nahrazovat verbální, např. učitelka místo slovní pochvaly ukáže žákovi zdvižený palec;
- důraz nebo doplnění – neverbální signály mohou zdůraznit důležitost slov, např. učitel vyžaduje po žácích klid a pozornost, proto zaklepe na tabuli nebo zatleská;
- regulace – oční kontakt nebo gesta mohou řídit průběh komunikace a zajistit její plynulost.

Je důležité upozornit, že neverbální komunikace může být nepřesná, protože jednotlivé signály mohou být chápány různými způsoby v závislosti na kontextu nebo osobě, která je vnímá. Aby se předešlo možným nedorozuměním, je ideální nedělat předčasné závěry založené pouze na vizuálních podnětech. Mikuláščík, 2010, s.

4.2 Podoby neverbální komunikace

Neverbální komunikace má tyto podoby: sdělování výrazy obličeje (mimika), sdělování pohledy (vizika), sdělování pohyby (kinezika), sdělování fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), sdělování gesty (gestika), sdělování doteky (haptika), zaujímáním vzdálenosti (proxemika), sdělování úpravou zevnějšku (účes, oblečení, doplňky). (Průcha, 2013, s. 172) Je však důležité podotknout že všechny podoby neverbální komunikace se vzájemně doplňují a tvoří nedílný celek. Není možné je od sebe oddělovat. (Mareš, 1990)

4.2.1 Mimika

„*Jsou to pohyby svalů v obličeji, které jsou nejvýraznějším sdělovačem emocí.*“ (Mikuláščík, 2010, s. 108) Mimické svaly plní několik funkcí. Nejčastější z nich je vyjádření emocí, jako jsou city, nálady apod. Dále mimika zahrnuje tzv. instrumentální pohyby, které se objevují např. při zívání nebo kýchání. Kromě toho může mimika sloužit k vyjádření kulturně tradovaných gest, např. zdvořilostní úsměv apod. (Nelešovská, 2005)

Mimické projevy lze rozpoznávat s různou mírou snadnosti. Psychologové Ekman a Friesen (cit. podle Mikuláščík, 2010) zjistili, kolik druhů emocí se dá dobře vyčíst z obličeje, přičemž identifikovali těchto sedm primárních emocí: radost / smutek; štěstí / neštěstí; překvapení / splněné očekávání; klid / rozčilení, vztek; spokojenost / nespokojenost; zájem / nezájem; strach, bázeň / pocit jistoty.

Další výzkumy se zaměřily na schopnost lidí rozeznávat emoce z mimiky obličeje. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) závisí úspěšnost rozpoznávání emocí na povahových rysech člověka. Introverti (lidé uzavření) dosáhli lepších výsledků než extroverti (společenská). Lépe také emoce odečítaly ženy než muži.

Gavora (2005) považuje úsměv za nejdůležitější mimický projev učitele. Úsměvem učitel může vyjádřit mnoho, přičemž sám o sobě nepředstavuje výraznou námahu. Díky upřímnému úsměvu ve třídě učitel přispívá k příjemné atmosféře.

4.2.2 Pohledy – řeč očí

Výraz očí je zásadním prvkem neverbální komunikace, který umožňuje vyjadřovat široké spektrum emocí, například radost, smutek, štěstí, nervozitu nebo únavu. Prostřednictvím výrazu očí je možné odhalit psychický stav jedince i jeho osobnostní vlastnosti. Například přímý pohled žáka ukazuje jeho sebejistotu. Je tedy velmi důležité, aby byl učitel schopný analyzovat výrazy očí. Zrakový kontakt je také důležitým nástrojem učitele při usměrňování třídy. (Gavora, 2005) Zajímavým zjištěním Mareše a Křivohlavého (1990) je, že ženy v roli mluvčího působí přesvědčivěji než muži, protože při komunikaci udržují delší oční kontakt s posluchači.

Podle Mikuláščíka (2010, s. 111) plní oční kontakt během komunikace několik základních funkcí. Slouží ke kontrole zpětné vazby, určuje a ovlivňuje interpersonální vztah, reguluje

tok informací, organizuje diskusi, reflektuje myšlenkovou aktivitu a funguje jako prostředek nejen k předávání, ale i k přijímání informací.

Porozumění řeči očí vyžaduje zaměření na konkrétní aspekty očního kontaktu. Křivohlavý a Mareš (1995) identifikují následující aspekty:

- směr zorné osy – to, na koho se daný člověk dívá;
- délka doby jednoho pohledu – jak dlouho pohled trvá;
- četnost pohledů – kolikrát se během hodiny podívá učitel na daného žáka;
- celkový objem pohledů – předchozí dvě hlediska dohromady (jejich objem);
- sled pohledů – pořadí pohledů, např. koho si učitel všiml dříve nebo později;
- úhel pootevření víček – individuální rozdíly ve způsobu, jakým jsou víčka pootevřena;
- tvary obočí – svraštění obočí, pokrčení čela;
- vrásky kolem očí;
- frekvence mrkacích pohybů;
- velikost zornic – výzkumy potvrdily, že velký průměr zornic obvykle signalizuje vyšší emoční aktivitu nebo vzrušení.

R. V. Exlin (cit. podle Mareš a Křivohlavý, 1995) zjistil, že pohledy žáků ovlivňuje zpětná vazba, kterou od učitele dostávají. Při chválení se žák díval učiteli do očí a udržoval s ním oční kontakt, při kárání nikoliv. Pokud byl učitel žákovi sympatický, žák se na něj díval déle a častěji. Tento efekt se projevoval i ve vzájemných pohledech mezi samotnými žáky.

4.2.3 Kinezika – řeč pohybů

Někteří autoři zastávají názor, že kinezika je součástí gestiky, avšak tento pohled není všeobecně přijímán. Mikuláščík (2010, s. 111) řeč pohybů definuje následovně: „*Jsou to spontánní pohyby různých částí těla, které nemají význam gest.*“

Podle délky trvání pohybu lze rozlišit:

- bodové činnosti – pohyby, které trvají jen několik sekund;
- pohybové kompozice – pohyby, které trvají několik minut;
- pohybové prezentace – trvají více než půl hodiny. (Pužejová, 2020)

4.2.4 Gestika – řeč gest

„Jsou to většinou záměrné pohyby rukou, hlavy, případně i nohou, které mohou dokreslit verbální sdělení, případně ho zastoupit.“ (Mikuláščík, 2010, s. 109)

Gavora (2005) rozděluje gesta podle různých komunikačních funkcí:

- akcentační gesta – doprovází verbální komunikaci, učitel gestem posiluje obsah sdělení, neexistují samostatně, protože nemají žádný samostatný význam;
- gesta-embémy – nemusí provázet verbální komunikaci, mají vlastní význam, jde o ustálený způsob jednání, např. prst před ústy znamená ticho, vztyčený ukazováček pozor aj., alternativně také o vlastní gesta, je však důležité, aby zavedená gesta znali učitelé i žáci;
- ikonografická gesta – znázorňují určité jevy, např. pohybem rukou lze kreslit ve vzduchu různé tvary (čtverec) i vlastnosti (tenký, tlustý) aj.;
- uvolňovací gesta – jedná se o mimovolné pohyby, které zmírňují napětí, nervozitu apod. (např. poklepávání perem do stolu, projíždění vlasů prsty, otáčení prstenem).

Gesta velkým významem ovlivňují školní výkony žáků. Výzkumy, které prováděli Woodall a Folger (cit. podle Gavora, 2005), dokázaly, že učitelé, kteří během výuky používali ikonografická gesta, naučili žáky sedmkrát více než učitelé, kteří ikonografická gesta nepoužívali. V případě akcentačních gest se efektivita výuky zvýšila třikrát ve srovnání s učiteli, kteří tato gesta nepoužívali.

4.2.5 Posturologie – sdělování fyzickými postoji

Posturologie neboli sdělování fyzickými postoji vychází z francouzského „posture“, což znamená držení těla (Gavora, 2005, s. 107). Jedná se o obor, který studuje polohy těla.

„Fyziologie rozeznává tři základní polohy člověka – ve stoje, v sedě a v leže.“ (Nelešovská, 2005, s. 53) Během výuky lze využívat široké spektrum poloh. Žáci pracují v sedě, ve stoje, pohybují se po třídě, pracují na koberci, sedí v tureckém sedu, při některých aktivitách dokonce i leží. Učitel většinou stojí, sedí nebo chodí (pohybuje se po třídě). (Gavora, 2005)

+ (2005) považuje za klíčové téma pedagogické praxe vzájemnou polohu dvou osob během interakce. Postoj člověka se významně liší podle situace – jinak vypadá, pokud je osoba sama, a jinak, pokud je v přítomnosti druhých, kteří ji mohou sledovat. Náš postoj

vypovídá nejen o míře porozumění tématu, o němž jedinec hovoří, ale také o snaze posluchače přesvědčit. V pedagogickém prostředí je velmi důležité, aby postoj učitele reflektoval zaujetí a nadšení pro probírané téma, které předává žákům.

4.2.6 Haptika – sdělování dotekem

Haptika je disciplína, která zkoumá doteky. Lze rozlišovat různé druhy doteků, například krátký a jemný dotek prstem nebo dlaní, pohlazení, objetí či podání ruky. Svobodová a Hoflerová (cit. podle Gavora, 2005) potvrzují, že učitelky (ženy) se dle výzkumů dotýkají žáků daleko více než učitelé (muži). Autorky dále upozorňují, že pro učitele je povolenou zónou u žáka pouze hlava, záda, ramena a ruce. Jemný dotek nebo pohlazení může fungovat podobně jako úsměv, neboť učitel jím vyjadřuje srdečnost a upřímnost.

Dle Mareše a Krivohlavého (1995) lze ve školním prostředí žáka prostým dotykem povzbudit a pochválit, ale zároveň mu dát najevo, že dělá něco, co není v pořádku.

4.2.7 Proxemika – sdělování přiblížením a oddálením

Proxemiku jako první studoval Edward T. Hall, který také tento termín zavedl. Vymezil následující prostorové vzdálenosti, přičemž každá vyjadřuje jiný druh sdělení:

- intimní vzdálenost – jedná se o vzdálenost, při níž je možné cítit a slyšet dech druhého, tudíž o velmi těsnou vzdálenost, odstup představuje maximálně 45 cm;
- osobní vzdálenost – pohybuje se obvykle mezi 45 a 120 cm a vyjadřuje osobní prostor jedince, do kterého jsou vpuštěny pouze blízké osoby, stále je možný fyzický kontakt s druhým, např. držení se za ruce;
- společenská vzdálenost – představuje vzdálenost od 1,2 do 3,7 metrů, využívá se většinou pro společenskou, formální komunikaci, již není možné vnímat detaily mimiky a neverbálního projevu druhé osoby;
- veřejná vzdálenost – jedná se o vzdálenost větší než 3,7 metrů, např. v městské hromadné dopravě. (DeVito, 2008)

Hall (cit. podle DeVito, 2008, s. 162) se dále zabýval konceptem teritoriality, což znamená „*vlastnická reakce na nějaké území nebo předměty*“. Projevy teritoriality lze pozorovat i ve školním prostředí. Například učitel situaci může zažít, když vejde do prostoru, kde

se vyskytují pouze žáci a kde jeho přítomnost není vítána. Do podobné situace se dostává žák, když musí zajít do sborovny, kabinetu nebo ředitelny. (Mareš, 1995)

4.2.8 Sdělování úpravou zevnějšku

Komunikace prostřednictvím úpravy zevnějšku zahrnuje prvky, které lze odvodit z osobního stylu oblékání, účesu, make-upu a dalších vizuálních atribut. Všechny tyto prvky přispívají k utváření osobní image. Pro učitele je důležité věnovat této formě neverbální komunikace pozornost, neboť slouží jako vzor pro žáky. Způsobem oblékání a celkovým vzhledem by měli jít dobrým příkladem. Na některých školách je dokonce pro učitele stanoven dresscode, zatímco na vybraných soukromých školách je běžnou praxí zavedení stejnokrojů neboli uniforem pro žáky.

Styl oblékání může být vnímán jako odraz společenského statusu nebo názorů jednotlivce. Dle DeVita (2008, s. 165) studenti vidí formálně oblečeného učitele jako „*spořádaného, inteligentního a připraveného*“, zatímco neformálně oblečený učitel působí na studenty „*přátelsky, spravedlivě, nadšeně a přizpůsobivě*“.

5 Věta a výpověď

V této kapitole je stručně nastíněna problematika pojmů věta a výpověď, které jsou v lingvistických teoriích definovány odlišně. Dle Karlíka a Grepla (1998) je věta abstraktně chápána a výpovědi jsou reálně existující a smyslově vnímatelné jevy. „*Větou budeme rozumět abstraktně míněnou, tj. komunikační situaci nezakotvenou, jazykovou jednotku obsahující VF (verbum finitum).*“ (Karlík, 1998, s. 20) Autoři dále uvádějí, že věta jako abstraktní jednotka získává reálnou podobu až ve výpovědích. Dokulil, Daneš a Hausenblas (cit. podle Horálek, 1976), klasifikují větu jako běžnou gramatickou formu tohoto projevu, která náleží do gramatického systému. Struktura věty je neměnná a abstraktní.

„*Výpovědi budeme rozumět větu zakotvenou (pronesenou nebo napsanou) v nějaké konkrétní komunikační situaci (S), přičemž ten, kdo produkuje nějakou výpověď, zpravidla se angažuje v nějaké sociální interakci (někomu někdo radí, někoho se na něco zeptá, někomu něco slibuje, někoho zdraví, někoho zahajuje, někoho odvolává z nějaké funkce, plní potřebu navázat s někým kontakt apod.).*“ (Karlík, 1998, s. 21). Dokulil, Daneš a Hausenblas (cit. podle Horálek, 1976), klasifikují výpověď jako nejmenší jazykový projev zakotvený v konkrétní komunikační situaci, tedy minimální komunikační jednotku. Výpověď se zároveň pohybuje v rovině obsahu a promluvy, čímž se odlišuje od abstraktní věty. Její struktura je dynamická, tedy proměnlivá a přizpůsobující se kontextu, na rozdíl od pevné a neměnné struktury věty.

Dle Karlíka a Grepla (1998) je k analýze lingvistických vlastností věty nezbytné studovat výpověď. Autoři uvádí následující vlastnosti, díky kterým se výpověď a věta liší:

- Výpověď je pokaždé vázána na konkrétní komunikační kontext.
- Vzhledem k předchozí vlastnosti dochází při realizaci věty k různým obměnám, např. k vynechání přísudku, např: A: „Kdo se hlásí?“ B: „Klárka.“ (= Klárka se hlásí.)
- Ve výpovědi je podstatné pořadí prvků. (např. Maminka pusinkuje miminko. Miminko pusinkuje maminka. Pusinkuje maminka miminko.)
- V konkrétním komunikačním kontextu je možné ve výpovědi pochopit její obsah („Tu tabuli jsem nesmazal.“ – není jasné, zda ji nesmazal, protože zapomněl, nebo ji

smazal jiný spolužák – „Tu tabuli jsem nesmazal, protože jsem na to zapomněl.“
nebo „Tu tabuli jsem nesmazal, protože ji smazala Anička.“).

- Výpověď umožňuje zkoumat důvody, cíle a záměry mluvčího v dané situaci (např. „Řeknu to mamince.“ může být sdělení, nabídka nebo výhrůžka).
- Pouze u výpovědi lze rozpoznat objekty místa a času, ke kterým autor poukazuje. (Např. z věty „Zítra půjdu k lékaři“ je patrné, že autor, který ji pronesl, půjde den poté, kdy tato věta platila jako výpověď, k lékaři, „zítra“ se tedy identifikuje jako označení časového úseku.)

Dle Chejnové (2010) se v pragmatice častěji používá pojem výpověď než věta. Saussure (cit. podle Chejnová, 2010, s. 27) „rozděluje řeč (*langage*) na jazykový systém (*langue*) a mluvu (*parole*)“. V autentické komunikaci je proto kladen důraz na výpověď jako konkrétní komunikační akt, nikoli na větu jako abstraktní jednotku.

6 Autoritativní vs. demokratický přístup učitele

Každý učitel si vytváří specifický přístup k žákům, od kterého se odráží, avšak v průběhu času se může měnit. Je pochopitelné, že se učitel chová jinak k agresivním a jinak k bezkonfliktním žákům. Čáp (1993, s. 338) upozorňuje, že „[z]působ výchovy silně působí na činnost dětí, na jejich psychický stav, na nejrůznější složky osobnosti“.

Psycholog Lewin (cit. podle Čáp, 1993, s. 332) značně přispěl k poznání způsobu výchovy. Podkladem pro výzkum mu byly přístupy k dětem ve fašistickém Německu, kde „dospělý měl záměr udržet dítě ve stavu podřízenosti“ a na druhou stranu v USA, kde „dospělí zacházejí s dítětem spíše jako sebou rovným, podporují jeho vývoj v dospělého, samostatného občana“. Na základě experimentu poté definoval tři výchovné styly:

- autokratický (autoritativní, dominantní) – učitel rozkazuje, hrozí a trestá, nerespektuje přání a potřeby dítěte, chybí porozumění, neposkytuje dítěti dostatek samostatnosti;
- liberální – učitel řídí děti málo nebo spíše vůbec, nemá na dítě požadavky, nekontroluje, převládá nejistota a chaos, chybí efektivita práce;
- demokratický (sociálně integrační) – učitel dává minimum rozkazů, podporuje iniciativu, učitel na děti působí příkladem, tento styl vytváří příznivou atmosféru, skupina diskutuje o společné práci, učitel podává návrhy, dává dětem na vybranou, učitel má pro děti a jejich individualitu porozumění.

Je pochopitelné, že každý z výše uvedených stylů výchovy vyvolává v dítěti jiný způsob chování. Dominantní chování učitele přispívá k agresivnímu chování žáků, k jejich dominantnímu chování, labilitě, vnitřní nejistotě i nedůvěře k učiteli. Vyvolává v žácích vyšší napětí a dráždivost, přičemž jejich pracovní výkonnost je do značné míry závislá na přítomnosti učitele. Naopak demokratické chování učitele pozitivně ovlivňuje chování žáků, jejich pracovní výsledky a vztahy k učiteli i mezi sebou. Demokratický přístup nezaručuje poslušné žáky, ale zmenšuje jejich opoziční postavení vůči učiteli a snáz se u nich rozvíjí přístup k práci a skupinové vztahy. (Čáp, 1996)

7 Komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) charakterizuje klíčové kompetence následovně: „*Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ (MŠMT, 2023, s. 10)

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* podporuje rozvoj komunikačních kompetencí. Tuto oblast lze dělit na vzdělávací obory *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Obor *Český jazyk a literaturu* lze rozdělit do tří složek: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Obsahem *Komunikační a slohové výchovy* je psaní, mluvení, chápání a vnímání jazykového sdělení, čtení s porozuměním aj. *Jazyková výchova* se zaměřuje na osvojování spisovného jazyka, vede žáky k logickému myšlení, který je základem vyjadřování. V *Literární výchově* žáci pracují s různými literárními druhy, poznávají jejich znaky, vnímají záměry autora a utváří si vlastní názor na přečtený text, rozlišují literární fikci od skutečnosti. Literatura do jisté míry ovlivňuje i samotné žáky, jejich postoje a životní hodnoty. V oborech *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* se žák seznamuje s jiným jazykem než mateřským. Tyto dva obory podporují komunikaci žáků kdekoliv ve světě a překonávají jazykovou bariéru. Žáci nejen poznávají cizí jazyk, ale také kulturu a zvyky dané země. Komunikaci lze rozvíjet i pomocí *Dramatické výchovy*, která je v RVP ZV zařazená jako doplňující vzdělávací obor. (MŠMT, 2023)

Komunikativní kompetence lze charakterizovat jako soubor dovedností, které umožňují žákům efektivně formulovat a vyjadřovat své myšlenky, naslouchat druhým, aktivně se zapojovat do diskuse a konstruktivně argumentovat. Rozvoj těchto dovedností přispívá k efektivní spolupráci a budování pozitivních mezilidských vztahů. Je však důležité zdůraznit, že komunikativní kompetence nejsou izolovanou oblastí. Klíčové kompetence na sebe navazují a souvisí spolu, proto je pro dobrou komunikaci nezbytné pracovat i na dalších kompetencích, které tuto oblast podporují. (MŠMT, 2023)

8 Komunikační (ilokuční) funkce výpovědi

V následující kapitole se podrobněji zabývám komunikační funkcí výpovědi. Karlík a Grepl (1998, s. 421) uvádějí, že prostřednictvím výpovědi „*nejen něco říkáme, ale zároveň tím, co říkáme a jak to říkáme (formulujeme), usilujeme (snažíme se) dosáhnout u adresáta nějakého cíle (záměru)*“. Cílem výpovědi tak může být:

- informovat (např. *Pavel už odešel.*),
- informaci získat (např. *Odešel už Pavel?*),
- přimět k nějaké činnosti (např. *Odejdi už, Pavle.*),
- vytknout mu něco (např. *Tos mě nemohl zavolat?*),
- poradit (např. *Raději mu o tom řekni.*),
- dovolit (např. *Dnes se nemusíš učit.*),
- nabídnout (např. *Uvařím vám kávu?*),
- slíbit (např. *Opravdu to uděláme.*),
- poděkovat (např. *Díky, že jste přišel.*),
- omluvit se (např. *Lituji, že jsem přišel pozdě.*),
- varovat (např. *Ne abys přišel pozdě!*),
- odmítnout (např. *Co bych se ho prosil!*),
- něco navrhnout (např. *Co aby sis vzal dovolenou?*),
- pozdravit (např. *Bud' zdráv.*) a další.

Dle Karlíka a Grepla (1998, s. 421) má smysl každé výpovědi dvě základní složky. První složkou je propoziční obsah, tedy co se říká. Druhou složkou je aktuální komunikační (ilokuční) funkce, která odpovídá na otázku, proč, s jakým záměrem, cílem, úmyslem se to říká.

Funkce výpovědi se může lišit dle kontextu. Stejná věta může mít v různých situacích odlišné komunikační funkce. Například věta „Mám tady auto“ může v jedné situaci znamenat nabídku (tzn. význam „Chceš svézt autem?“) a v jiné odmítnutí (tzn. význam „Nemůžu pít alkohol“). Z tohoto příkladu je patrné, že funkci výpovědi nelze posuzovat izolovaně, ale vždy v závislosti na konkrétním komunikačním prostředí.

Dle Karlíka a Grepla (1998) je pro zdárnou komunikaci klíčové, aby adresát rozuměl nejen obsahu sdělení, ale také komunikační funkci dané výpovědi. Autoři uvádějí, že existuje velké množství komunikačních funkcí, jejichž přesný počet nelze jednoznačně určit, přičemž zmiňují následující výčet: „*oznámení, otázka, výzva, prosba, rada, doporučení, návrh, nabídka, slib, souhlas, dovolení, námitka, výtky, výčitky, omluva, poděkování, varování, výstraha, naléhání, vydírání, vyhrožování, ujišťování, nabádání, pozdrav aj.*“ (Karlík, 1998, s. 423) Školní gramatika oproti tomu pracuje pouze se čtyřmi základními funkcemi vět: „*oznamovací, tázací, rozkazovací a přací. Někdy se uvádějí ještě věty tzv. zvolací.*“ (Karlík, 1998, s. 424). U věty zvolací však autoři upozorňují, že se nejedná o funkci, ale o způsob intonace, protože všechny věty lze pronést s nezvolací i zvolací intonací.

8.1 Teorie mluvních aktů

Filozof Austin (cit. podle Chejnová, 2010) rozlišuje dva základní typy výpovědi:

- konstativní – jedná se o výpověď, která popisuje okolní realitu, může být pravdivá nebo nepravdivá (např. „Venku svítí slunce.“);
- performativní – u těchto výpovědí nelze určit pravdivostní hodnotu, protože vyslovením těchto výpovědí dochází k realizaci určitého jednání (např. „Omlouvám se.“).

Austin (cit. podle Chejnová, 2010) člení mluvní akty na tři úrovně. Lokuční akt zahrnuje samotné vyslovení výpovědi (např. prosba, otázka, poděkování). Ilokuční akt vyjadřuje úmysl mluvčího a zahrnuje rozmanité komunikační funkce (viz kapitola 6.1 Druhy komunikačních funkcí výpovědi). Perlokuční akt působí na adresáta a vyvolává u něj reakci, která může být verbální i neverbální. Bach (Hirschová, 2013) rozděluje ilokuční akty ještě na další typy aktů. Všechny zmíněné typy se nazývají interpersonální akty, které po adresátovi požadují, aby reagoval na akt realizovaný autorem:

- „*Konstatování: potvrzení, ohlášení, konstatování, informování, trvání na něčem, potvrzení něčeho, odpověď, přisouzení (nějaké vlastnosti), vyslovení předpokladu, namítání, popírání, předpovídání, klasifikování, vylučování apod.*
- *Direktivy: výzva, napomenutí, žádost, prosba, rozpuštění (schůze), omluva, zákaz, instruování, nařízení, dovolení, návrh, naléhání, varování apod.*

- *Závazky: souhlas, poskytnutí záruky, nabídka, slib, přísaha apod.*
- *Při/uznání: omluva, kondolence, blahopřání, pozdrav, poděkování, vyslovení uznání apod.*“ (Hirschová, 2013, s. 166)

8.1.1 Nepřímé mluvní akty

„*Taková výpovědní formulace, při které dochází k rozporu mezi tzv. doslovným významem užití komunikační výpovědní formy a její v dané komunikační situaci aktuální komunikační (ilokuční) funkcí.*“ (Grepl, 2017). Dle Hirschové (2013, s. 174) je přesnější označení „*řečové akty realizované přímo a řečové akty realizované nepřímo*“. Rozdíl mezi vybranými typy spočívá v indikátoru ilokuční funkce, který se nachází u přímých řečových aktů.

Chejnová (2010) uvádí jako příklad indirektivní výpovědi vyhnutí se konfliktu s adresátem. Autor místo rozkazu (např. „*Udělej něco!*“) zvolí otázku (např. „*Mohl bys to udělat?*“), čímž zmírní sdělení a vyjádří ho indirektně (nepřímo). Dalším příkladem je výpověď, která plní funkci žádosti. Namísto přímo formulace např. „*Otevři okno*“ použije mluvčí větu „*Je tady horko*“, přičemž předpokládá, že adresát pochopí skutečný záměr sdělení a odpovídajícím způsobem zareaguje.

Uvádím další příklady indirektivního vyjadřování (Grepl, 2017):

„*Ten pes kouše. = Varuji tě, abys toho psa nedráždil, neboť kouše; Pobyt na horách zmírňuje astmatické záchvaty. = Doporučuji vám pobyt v horách, neboť zmírňuje astmatické záchvaty.*“

Hirschová (2013, s. 174) udává následující komunikační situaci indirektivního vyjadřování:

„*A: Pojd'me večer do kina.*

B: Musím se učit na zkoušku.“

Mluvčí B odmítá mluvčího A, jedná se o primární ilokuční akt, který je vyjádřen nepřímo.

8.2 Druhy komunikačních funkcí výpovědi

Dle Karlíka a Grepla (1998) lze komunikační funkce výpovědi klasifikovat na základě dvou klíčových kritérií. Prvním z nich je záměr, kterého chce autor výpovědi dosáhnout. Druhé kritérium se zaměřuje na vztah slov ke světu, který určuje, jakým způsobem výpověď odráží nebo ovlivňuje realitu. Pro diplomovou práci jsou stěžejní následující charakteristiky

z hlediska komunikačních funkcí (KF) výpovědi, které Karlík a Grepl (1998) definují následovně. Příklady komunikačních funkcí jsem formulovala na základě Grepla a Karlíka (1998).

Asertivní – oznamovací, sdělovací, tvrdící

Asertivní funkce se snaží obohatit adresáta o novou informaci a zároveň ho přesvědčit, aby přijal smýšlení mluvčího. Patří mezi ně například sdělení, oznámení, tvrzení, hlášení nebo klasifikace.

„Toto je čtverec.“

Direktivní – výzvodá

Záměrem direktivní funkce je, aby adresát vykonal požadovanou činnost podle pokynů mluvčího (autoritativně i neautoritativně). Mezi ně patří například rozkaz, příkaz, prosba, pozvání, instrukce, návod, návrh, rada nebo doporučení.

„Chraňte před světlem.“

Interogativní – otázková

Účelem interogativní funkce je získat informaci, kterou mluvčí v tu chvíli postrádá a potřebuje. Patří sem především otázky.

„Honzíku, co si o tom myslíš?“

Komisivní

Cílem komisivní funkce je zavázat se k vykonání něčeho, z čehož má prospěch adresát. Patří sem slib, závazek, přísaha a nabídka.

„Slibuji, že tohle už je poslední úloha.“

Permisivní a koncesivní – dovolení souhlasu

Cílem permisivní a koncesivní funkce je odstranit překážky, které brání adresátovi v realizaci jeho záměru. Patří sem například rezignace, odmítnutí, dovolení a nedovolení, souhlas a nesouhlas.

„Jen si klidně povídejte!“

Varování

Účelem varovací funkce je přimět adresáta, aby se vyvaroval takovému jednání, které by mohlo mít negativní dopad. Patří sem například varování, výstraha a výhrůžka.

„Já tě varuji, jestli v tom budeš pokračovat..?!“

Expresivní a satisfaktivní

Expresivní a satisfaktivní funkce dává adresátovi najevo kladný nebo záporný postoj mluvčího k jeho předešlému jednání. Patří sem například pochvala, poděkování, výtka, výčitka.

„To se ti moc povedlo!“

Deklarativní

Deklarativní funkce má za cíl měnit stav světa, většinou se jedná o výsledky řečových aktů institucionálně vázaných a zakotvených. Patří sem například křest, jmenování nebo odsouzení.

„Jmenuji Vás vedoucím obchodu.“

9 Metodologický rámec výzkumu

9.1 Cíle

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat a zhodnotit, které komunikační funkce převažují ve verbálním projevu vyučujícího. Druhým cílem je zhodnotit komunikaci během výuky, konkrétně u jednotlivých typů výpovědí zhodnotit jejich verbální realizaci.

9.2 Výzkumný vzorek

Výzkum jsem realizovala na dvou základních školách v Praze. První školou byla menší soukromá škola, která staví základy na křesťanských hodnotách a spolupráci s rodiči, dále označena jako ZŠ1. Druhou základní školou byla sídlištní škola, která patří mezi největší základní školy v Praze, dále označena jako ZŠ2. Škola se zaměřuje na několik různých oblastí, konkrétně na sport, hudbu, informatiku a výuku cizích jazyků. Na obou školách se vyučuje matematika metodou Hejného.

První třídu v ZŠ1 navštěvuje 20 žáků. Třídu jsem navštívila na začátku školního roku, což zapříčinilo, že žáci byli neklidní. Učitelka ovšem dokázala situaci zvládnout s klidným hlasem. Během hodiny několikrát upozornila žáky na nevhodné chování, bylo však zjevné, že má přirozenou autoritu, děti ji mají rády a respektují ji. Třídu bych definovala jako velmi energickou. Ve třídě nebyl přítomen asistent pedagoga. Učitelka má přibližně šestiletou pedagogickou praxi, z toho čtyři roky vyučuje na této ZŠ.

Na ZŠ2 byly pozorovány dvě třídy. První z nich byla rovněž 1. třída, kterou navštěvuje 25 žáků. Přestože je třídní učitelka začínající pedagožka, působila velmi sebejistě. Třídu navštěvují žáci s velkými rozdíly – zatímco někteří žáci již plynule čtou, jiní mají potíže se soustředěním na momentální aktivitu. Žáci učitelku respektují, což ji umožňuje přirozeně udržovat disciplínu ve třídě. V případě potřeby využívá zvoneček jako prostředek ke zklidnění žáků. Poslední třídou, kterou jsem navštívila, byla 3. třída v ZŠ2, kam dochází 25 žáků. Výuku vedla učitelka s několikaletou pedagogickou praxí, což bylo patrné na jejím profesionálním a klidném přístupu. Žáky uklidňovala klidným hlasem a projevovala vysokou míru empatie.

9.3 Etika výzkumu

Všichni zúčastnění, konkrétně ředitelky školy, třídní učitelky i rodiče žáků, písemně souhlasili s audionahrávkou výuky a povolili realizaci výzkumné části diplomové práce. V rámci GDPR jsem v uvedených ukázkách pozměnila jména, abych zachovala anonymitu žáků i vyučujících.

9.4 Postup při výzkumu

První fází výzkumu bylo zajištění vhodných základních škol, které by umožnily realizaci vstupů do výuky a pořizování nahrávek. Po vyřízení nezbytných formalit jsem v období od listopadu 2023 do ledna 2024 navštívila dvě základní školy v Praze. Vstoupila jsem vždy do dvou vyučovacích hodin vedených jednou učitelkou. Na základě předchozího souhlasu jsem během výuky pořídila nahrávku hodiny, žákům položila pár otázek a učitelku požádala o vyplnění dotazníku. V další fázi jsem nahrávky vyučovacích hodin doslovně přepisovala pomocí transkripční metody CHAT. Ačkoliv tato metoda standardně nezahrnuje velká písmena na začátku promluv, pro potřeby analýzy jsem provedla tuto úpravu transkripce. Zde uvádím ukázkou:

Ž1: Paní učitelko, paní učitelko, nebo můžeme ty hvězdičky vybarvit podle barev, že když se nám vůbec nedařilo, tak ty všechny hvězdičky vybarvíme červeně, když se nám trošku víc dařilo, tak ty hvězdičky vybarvíme oranžově a když se nám super dařilo, tak ty hvězdičky vybarvíme zeleně.

U: Tak by to šlo. Jestli si to takhle nastaviš, může být. Tak pšt, Honzí.

Ž2: A potom ještě žlutou.

Ž3: Já mám zlatou.

U: Výborně, vem si zlatou.

Ž3: I stříbrnou.

U: Skvěle, tak si vyber, jakou chceš.

Ž4: Nejdřív je červená, ta je nejhorší.

U: Tak já vás proběhnu, ale myslím, že se dařilo všem skvěle. Tak a kdo má, tak si teď chvíli může Písmenkov zavřít. No ale předtím než si vytáhneme uvolňovací cviky, tak co potřebujeme uvolnit my?

Žáci: Ruceeeee!

U: Přesně tak.

Ž5: I tělo.

U: Přesně tak, přesně tak, jak říká Kubík. Tak a kdy se protáhneme nejvíc?

Ž6: Ve stoje.

Ž7: Ve stoje.

U: Výborně, tak šup nahoru.

Ž8: A dáme si xxx.

Ž9: Nebo obojí.

U: Nebo obojí.

Žáci: Obojíííí!!!

U: Co se stihne.

Ž10: Obojííííííííí.

U: Klárko! Tak připravení? Pájo?

Všichni: Starý dub, stojí v lese, stojí, stojí, nepohne se. Větrík z něho listy třese, třese všemi listy v lese. Třese v lese, třese v lese, třese, třese, třese, třese. Xxx bum bum bum bum bác.

U: Výborně.

Zkratka **U** označuje výpověď učitelky, zatímco zkratka **Ž** značí výpověď žáka. Případy, při nichž všichni žáci mluvili současně nebo žáci společně s paní učitelkou, nebyly označeny žádnou specifickou zkratkou, ale jsou popsány jako „žáci“ a „všichni“. Pokud nebylo z nahrávky rozumět, co žák nebo učitelka říká, situaci jsem označila pomocí znaků „xxx“. Následně jsem se zaměřila na analýzu učitelčiných výpovědí z hlediska komunikačních funkcí. Poté jsem se snažila zjistit, zda při řízení výuky využívala učitelka verbální

i neverbální komunikaci. Pomocí metody pozorování jsem během výuky zaznamenávala jednotlivé prostředky neverbální komunikace, které učitelka použila, a na základě sesbíraných dat jsem vyhodnotila výsledky. Tento přístup mi umožnil zodpovědět jednu z výzkumných otázek. Jelikož zkoumání neverbální komunikaci nebylo hlavním cílem výzkumu, nevěnovala jsem se mu dále do hloubky. Sloužilo primárně k doplnění kontextu analýzy.

9.5 Metody

Hlavní metodou, kterou jsem ve výzkumu využila, byla analýza nahrávek z hlediska komunikačních funkcí. Pedagogická komunikace je zásadním prvkem během výuky a její vlastnosti jsou charakteristické svou jedinečností a neopakovatelností. Pozorování výuky, pořízení nahrávek a následná analýza proto poskytly ideální metodický základ, zejména i z toho důvodu, že jinak by bylo obtížné či zcela nemožné analyzovat všechny učitelovy výpovědi. Práce se záznamem hodiny přinesla několik významných výhod. Jednou z nich představovala schopnost odhalit detaily, které jsem během výuky nezapozorovala. Další výhodou byla možnost opakovaně se vracet ke sledované situaci nebo výpovědi, což zvýšilo přesnost a efektivitu analýzy. (Hamalová, 1996).

Dále jsem výzkumné šetření doplnila dotazníkem a interview, které jsou blíže popsány v kapitole 9.7.

9.6 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Které typy výpovědí z hlediska komunikační funkce převažují v projevu vyučujících?
2. Využívá učitel k řízení jednotky verbální i neverbální komunikaci?
3. Je hlavním iniciátorem komunikace v hodině učitel?
4. Pokud žák nerozumí zadání/otázce, nemá strach se učitele doptat? Nemá žák strach přispět svými názory/nápady?

9.7 Interview a dotazník

Gavora (2010) upozorňuje, že výhodou interview je možnost zachytit nejen samotné odpovědi od respondenta, ale také jeho náladu a emoce, což umožňuje případně otázky upravit podle situace. Právě proto jsem se rozhodla pro interview s žáky, mým záměrem nebylo pouze získat informace, ale také s žáky navázat kontakt. Předpokládala jsem, že odpovědi budou stručné, což se nakonec během výzkumu také potvrdilo, a proto jsem formulovala otázky tak, aby bylo možné porozumět záměru žáka i na základě krátké odpovědi. Příjemně mě překvapilo, že žáci projevovali zájem a během přestávek se mnou chtěli dále mluvit. Během rozhovorů se však objevily určité jazykové bariéry, např. u otázky „Jaký máš vztah s paní učitelkou?“ někteří žáci nerozuměli výrazu „vztah“, tudíž jsem později otázku přeformulovala na „Jak si rozumíš s paní učitelkou, jak s ní vycházíš?“

Jelikož byly učitelky během přestávky časově vytížené, rozhodla jsem se u nich zvolit formu dotazníku, který jsem jim po skončení výuky odeslala. Tento postup jim umožnil odpovídat v klidu a pečlivě se nad otázkami zamyslet. Otázky byly koncipovány tak, aby nebyla možnost jiné interpretace, protože v daném formátu dotazování nebyla možnost dalšího dovysvětlení.

Mým cílem bylo díky vybraným metodám zjistit, jaký vztah spolu žáci a paní učitelka mají a také jak vzájemně nahlíží na komunikaci.

Interview s žáky

ZŠ1 – 1. třída

1. Pokud nerozumíš zadání, co většinou děláš?

Ž1: Zeptám se paní učitelky Kristýny.

Ž2: Zeptám se paní učitelky Kristýnky.

Ž3: Řeknu, že nerozumím. Zeptám se paní učitelky.

Ž4: Zeptám se paní učitelky.

2. Jaký máš vztah s paní učitelkou?

Ž1: Ona je milá.

Ž2: Paní učitelka je hodná.

Ž3: Dobrý vztah.

Ž4: Střední.

3. Jaké pocity máš, když neznáš odpověď na otázku učitele?

Ž1: Špatně se cítím.

Ž2: Špatná pocit.

Ž3: Špatně se cítím.

Ž4: Skoro brečím.

ZŠ2 – 1. třída

1. Pokud nerozumíš zadání, co většinou děláš?

Ž1: Tak jí to řeknu a zeptám se.

Ž2: Zeptám se kamarádky nebo se přihlásím.

Ž3: No dřív jsem moc nevěděla, ale teď už vím, jak to udělat, tak to zvládám.

Ž4: Většinou si nechám poradit od spolužáka.

Ž5: Zeptám se souseda a když tu soused není, tak paní učitelky.

Ž6: Zeptám se paní učitelky.

2. Jak si rozumíš s paní učitelkou, jak s ní vycházíš?

Ž1: Co je vztah? Paní učitelka je dobrá.

Ž2: Paní učitelka je hodná.

Ž3: Dobrej.

Ž4: Paní učitelka je dobrá.

Ž5: Dobrej.

3. Jaké pocity máš, když neznáš odpověď na otázku učitele?

Ž1: Tak se trošku bojím.

Ž2: Je mi divně.

Ž3: Zkusím zapojit ten svůj mozek. Tak, támhle je Klára, ta s tou červenou krabičkou, té se zeptám.

Ž4: No trošku se jako bojím, že nebudu vědět, že to budu mít špatně.

Ž5: Mně to nevadí, když něco nevím.

ZŠ2 – 3. třída

1. Pokud nerozumíš zadání, co většinou děláš?

Ž1: Bud' se zeptám paní učitelky, anebo se zeptám třeba Aničky nebo Klárky, to jsou moje susedky.

Ž2: Já se přihlásím a zeptám se paní učitelky anebo za ní přijdu.

Ž3: Já většinou se jdu zeptat anebo se někdy poradím s kamarádkou.

2. Jak si rozumíš s paní učitelkou, jak s ní vycházíš?

Ž1: Dobrej.

Ž2: Dobrej.

Ž3: Hezkej.

3. Jaké pocity máš, když neznáš odpověď na otázku učitele?

Ž1: Když nevím něco? Tak řeknu, že jsem se někde ztratila, že nevím, nebo řeknu, že to nechápu.

Ž2: No, ona se zeptá a my spíš, kdo ví, se přihlásí.

Ž3: No, mně se to moc nestává, takže já nevím.

Jako první jsem navštívila ZŠ1. Během přestávky mezi vyučovacími hodinami se žáci aktivně zapojili do interview, přičemž mnozí z nich projevili nadšení a zájem odpovídat. Ukázalo se však, že pokud si žák nebyl jistý odpovědí, měl tendenci opakovat výrok po svém spolužákovi. Přesně z tohoto důvodu se u prvního interview odpovědi opakují. Z tohoto nedostatku jsem vyvodila opatření a při dalších návštěvách jsem volila individuálnější přístup, kdy jsem obcházela lavice žáků. Je přirozené, že především u mladších žáků (především v 1. třídě) může být přítomen strach z přiznání neznalosti nebo obavy, že odpověď nebude správná. Věřím, že tyto pocity postupem času překonají. Vzhledem k tomu, že interview s žáky probíhalo o přestávce, tzn. mezi hodinami, které jsem navštívila, dokázala jsem odhadnout, zda se konkrétní žáci během hodiny spontánně vyjadřují nebo jsou naopak zdrženlivější.

Výběr žáků do interview byl tedy zcela náhodný, ale byla zohledněna snaha položit otázky jak žákům introvertům, tak extrovertům. Z odpovědí žáků je patrné, že mají se svými třídními učitelkami pozitivní vztah. Je očividné, že ve třídách panuje příjemná atmosféra, žáci se nebojí hlásit a být aktivní, ale co je důležité – také se nebojí chybovat a chybu přiznat.

Dotazník pro učitele

ZŠ1 – 1. třída

1. Mělo natáčení vliv na chování žáků?
Myslím, že spíš ne.
2. Mělo natáčení vliv na Vaše chování k žákům?
Spíše ne.
3. Jaké formy neverbální komunikace se snažíte zařazovat do výuky?
Mimika, gesta, oční kontakt.
4. Jsou ve třídě žáci, kteří potřebují speciální přístup?
Ano – dva žáci mají problém s porozuměním a vyjadřováním se v českém jazyce a několik žáků je mimořádně nadaných. Dále je zde několik žáků s kolísáním pozornosti (zatím ale nepotvrzeno poradnou).
5. Volíte spíše autoritativní přístup nebo partnerský?
Volím kombinaci těchto dvou.
6. Máte zavedená nějaká komunikační pravidla?
Ano. Byla společně nastavena již na začátku školní docházky – hlásíme se, mluví jen jeden, neskáčeme si do řeči, nasloucháme si.

ZŠ2 – 1. třída

1. Mělo natáčení vliv na chování žáků?
Na začátku hodiny žáci zaznamenali, že ve třídě je paní učitelka, která sleduje výuku. Myslím si však, že natáčení nemělo vliv na chování žáků. Během výuky žáci pracovali tak, jak jsou zvyklí.
2. Mělo natáčení vliv na Vaše chování k žákům?
Snažila jsem se, aby hodina byla autentická a natáčení nijak neovlivňovalo její průběh, proto si myslím, že ani mé chování k žákům se nezměnilo vlivem natáčení.
3. Jaké formy neverbální komunikace se snažíte zařazovat do výuky?
V rámci neverbální komunikace ve třídě užívám především gesta rukou a výrazy v obličejí. Jelikož učím v 1. třídě, tak pro lepší pochopení žáků jsou tyto prostředky nezbytné. Zároveň pracuji s hlasem – výškou, rychlostí, tak aby žáci dobře porozuměli zadání.
4. Jsou ve třídě žáci, kteří potřebují speciální přístup?

Určitě mám ve třídě žáky, kteří potřebují speciální přístup. Jedná se především o žáky s odlišným mateřským jazykem, u kterých je nezbytné využívat právě neverbální komunikaci pro snadnější pochopení.

5. Volíte spíše autoritativní přístup nebo partnerský?

Snažím se volit spíše partnerský přístup.

6. Máte zavedená nějaká komunikační pravidla?

Ano, komunikační pravidla ve třídě máme zavedená. Pravidla jsme zaváděli již v prvním týdnu, protože vyučuji v 1. třídě, kde bylo důležité nastavit tato pravidla hned od začátku. Celkově jsme si nastavili pravidla, mezi která jsme stanovili i komunikační pravidla, jako je například – hlásíme se nebo mluví jenom jeden. Většinou pravidla žákům během hodiny připomínám, protože na ně často zapomínají. Pokud pracujeme například v kroužku nebo máme tradiční pondělní kruh, tak využíváme malý míček, který si posíláme po kruhu a využíváme to pravidlo, že mluví opravdu jen ten, kdo má míček. Velmi pěkně to funguje, protože se žáci vždy podívají na žáka, který drží míček a neskáčou si do řeči.

ZŠ2 – 3. třída

1. Mělo natáčení vliv na chování žáků?

Myslím, že natáčení nemělo zásadní vliv na chování žáků.

2. Mělo natáčení vliv na Vaše chování k žákům?

Moje chování k žákům bylo ovlivněno v tom smyslu, že jsem místo naučené aktivity ve druhé hodině volila komunitní kruh a řešení aktuálního konfliktu mezi dětmi ve třídě.

3. Jaké formy neverbální komunikace se snažíte zařazovat do výuky?

Z neverbální komunikace volím vzdálenost – přijdu blíž k dítěti, použiji dotek, tělesný kontakt, mimiku, tón hlasu, pohled do očí.

4. Jsou ve třídě žáci, kteří potřebují speciální přístup?

Ve třídě není nikdo se závažnějšími poruchami chování nebo učení. Čtyři děti mají nastavené PO 1.¹ Mají nárok na poskytnutí více času při práci, individuální zadání úkolů, popř. zkrácení úkolů.

¹ PO 1 – Podpůrná opatření 1. stupně

5. Volíte spíše autoritativní přístup nebo partnerský?

Snažím se o partnerský přístup, ale často použiji autoritativní. Stále je co zlepšovat. Někdy je třeba rozhodnout např. v rámci bezpečnosti dětí z pozice autority.

6. Máte zavedená nějaká komunikační pravidla?

Pokud ti někdo dělá něco, co nechceš, řekni mu: Nedělej mi to, mně se to nelíbí. Pokud to nebude respektovat, obrať se na paní učitelku s prosbou o pomoc. Když potřebuji, aby se děti ztišily, řeknu: Kdo mě slyší, tleskne jednou, kdo mě slyší, tleskne dvakrát... apod. Většinou stačí třikrát. Učili jsme se, jak se omluvit, když někdo přijde pozdě, něco zapomene apod. Komunikace učitele by měla být jasná, snažíme se o zpětnou vazbu, máme domluveno, jak na rukou ukazujeme hodně, středně, málo. Tak lze v rychlosti zjistit odpovědi na otázky typu: Jak se ti dařilo spolupracovat ve skupině, pomáhat skupině, jak těžký to pro tebe byl úkol?

Lze konstatovat, že má přítomnost neovlivnila chování žáků ani učitelek, což umožnilo pozorování přirozeného průběhu vyučovacích hodin. Učitelky do výuky vědomě zařazují neverbální komunikaci, přičemž si uvědomovaly její význam pro žáky mladšího školního věku. Nejvíce do výuky začleňují vzdálenost, mimiku, tón hlasu, oční kontakt nebo gesta. Z oblasti nevědomé neverbální komunikace pak bylo patrné především úpravou zevnějšku, nad kterou možná tak nepřemýšlí, ale berou ji automaticky. Pozornost byla věnována také otázce speciálního přístupu k žákům s individuálními vzdělávacími potřebami. Takoví žáci potřebují nejen specifický přístup, ale také zvláštní instrukce, což učitelkám přináší další výzvy při plánování a realizaci výuky. Nicméně lze konstatovat, že každý žák potřebuje individuální, svým způsobem speciální přístup. Důležitým základem pro efektivní komunikaci jsou podle učitelek komunikační pravidla, která nastavují od prvních dní školního roku. Všechny tři učitelky preferují partnerský přístup k žákům, což vyplývá nejen z jejich odpovědí, ale také z průběhu samotné výuky během mé návštěvy.

9.8 Rámcové charakteristiky hodin

9.8.1 ZŠ1 – 1. třída

(listopad 2023, 20 žáků)

Rámcová charakteristika hodiny českého jazyka:

Úvod hodiny byl věnován modlitbě, po níž následovalo ranní přivítání a organizační záležitosti. Hlavním cílem vyučování bylo naučit žáky písmeno D. Nejprve žáci navrhovali slova začínající na vybrané písmeno. Následně pracovali s pracovním sešitem Písmenkov, ve kterém bylo písmeno D tematicky spojeno s obrázkem dortu. V rámci aktivity žáci dort vybarvovali a diskuse se rozvinula na téma oblíbených dortů. Součástí výuky byla také říkanka, která sloužila k procvičení jemné motoriky před nácvičkou psaní. Pokročilí čtenáři pracovali s básní, kterou četli společně s učitelkou, a následně každý žák hledal ve slovech básně písmeno D. Závěrečná část hodiny byla zaměřena na samotný nácviček psaní písmene D – nejprve jej žáci zkoušeli psát ve vzduchu a poté pokračovali v procvičování v písance. Cílem hodiny bylo komplexní seznámení s novým písmenem z abecedy, které bylo prezentováno v různých kontextech. Žáci rozšiřovali slovní zásobu, hledali písmeno v textu a nakonec se učili jeho grafickou podobu. Velká část hodiny probíhala v lavicích, žáci pracovali samostatně, ale také diskutovali nad cvičením v pracovním sešitě. Před psaním byla zařazena pohybová aktivita – procvičení prstů a protažení celého těla ve stoje, což přispělo k jejich aktivizaci.

Rámcová charakteristika hodiny matematiky:

Vyučovací hodina začala na koberci, kde žáci seděli v kruhu a postupně počítali do čtyř, přičemž namísto jedničky museli tlesknout. Aktivita probíhala dále jen s obměnou čísel, čímž si žáci procvičili nejen počítání do čtyř a pěti, ale také postřeh a koncentraci. Po skončení úvodní aktivity se žáci přesunuli do lavic, kde si otevřeli pracovní sešity. Jejich úkolem bylo zaznamenat počet čárek podle zobrazených obrázků. Následně proběhla společná kontrola na tabuli. Další úloha nesla název „Spoj, dokresli a dopiš“, žáci v ní spojovali počet věcí se správnou číslicí, poté proběhla opět společná kontrola. Poslední aktivitou bylo krokování na koberci, přičemž učitelka vybrala jednotlivé žáky, kteří prováděli kroky dle zadání, zatímco zbylí žáci jejich postup kontrolovali. Cílem hodiny bylo pravděpodobně procvičení počítání do deseti, včetně základních operací sčítání a odčítání. Učitelka zařadila do výuky rozmanité aktivity, které kombinovaly práci v lavici s pohybovými úkoly na koberci, díky čemuž byla výuka dynamická a pestrá. Žáci pracovali samostatně, ve dvojicích i ve skupině, čímž byl podpořen rozvoj různých forem spolupráce.

9.8.2 ZŠ2 – 1. třída

(prosinec 2023, 25 žáků)

Rámcová charakteristika hodiny českého jazyka:

V této třídě zrovna probíhalo rozdávání per, jelikož žáci přecházeli od psaní obyčejnou tužkou k používání nových per. Učitelka tento proces zorganizovala tak, že každý den se ve třídě objevil dopis se jmény dvou žáků, kteří svá pera obdrželi. Tento přístup udržoval žáky v napětí a zároveň je velmi motivoval k tomu, aby se více snažili zlepšit své psaní, protože věděli, že jejich pokrok je klíčem k získání pera. Hodina byla zahájena psaním v písance, přičemž učitelka vyzvala žáky, aby vyzkoušeli svá nová pera. Ostatním byla poskytnuta motivace ke zlepšení psaní s cílem prokázat, že jsou také připraveni psát perem. Před samotnou prací v písance ještě proběhlo procvičení jemné motoriky zaměřené na prsty. Poté bylo představeno nové písmeno, konkrétně písmeno S. Učitelka názorně demonstrovala na tabuli, jak správně písmeno S napsat, a upozornila je na správný sklon. Po společném nácviku psaní ve vzduchu následovala samostatná práce žáků v písance, během níž probíhala kontrola a poskytování zpětné vazby. Další část hodiny byla věnována čtení slabik z kartiček. Následně žáci společně pracovali v pracovním sešitě, v němž doplňovali slabiky podle obrázku. Tato činnost byla doplněna o vytleskávání slov, čímž se propojila teoretická a praktická složka výuky. V další aktivitě žáci společně pracovali s textem, přičemž podtrhávali slova podle zadaných kritérií. Následně proběhla společná kontrola na tabuli. Hodina byla koncipována tak, aby zahrnovala rozmanité aktivity, od samostatné práce přes skupinové činnosti až po pohybové aktivity. Z daného průběhu lze usuzovat, že cílem hodiny bylo nejen naučit žáky nové písmeno S, ale také procvičit čtení, práci se slabikami a porozumění textu. Všechny činnosti byly pravidelně kontrolovány a strukturovány tak, aby byly co nejvíce pestré a motivující.

Rámcová charakteristika hodiny matematiky:

Úvod hodiny byl věnován rychlé kontrole domácího úkolu a případným dotazům. Poté měla paní učitelka připravenou rozcvičku zaměřenou na pozornost a sčítání: učitelka tleskla v určité frekvenci a žáci měli za úkol ukázat odpovídající číslo na kartičce. Po této úvodní aktivitě se žáci přesunuli k práci s pracovním sešitem, v němž sčítali obsah dvou misek dohromady. Vybranou úlohu počítali všichni společně, přičemž probíhala i řádná kontrola

výsledků. Druhá část hodiny byla věnována krychlovým stavbám. Aby žáci nepracovali celou hodinu pouze v lavicích, přesunuli se na tuto aktivitu na koberec, kde každý obdržel pytlík s krychlemi. Učitelka trpělivě vyčkala, než si každý žák najde místo na práci, a poté umožnila žákům chvíli volného hraní s pomůckami, čímž docílila, že při samotném výkladu byli žáci pozorní. Poté žáci obdrželi konkrétní instrukce k úkolu, např. postavit krychlovou stavbu ze tří krychlí se třemi podlažími. Žáci s tímto úkolem neměli obtíže a aktivita rozvíjela jejich prostorovou představivost. Poslední úlohou bylo cvičení v učebnici. Žáci měli za úkol porovnávat čísla pomocí matematických znamének ($>$, $<$, $=$) nebo doplňovat objekty na druhou stranu podle zadání. Žáci pracovali samostatně, přičemž pro žáky, kteří dokončili práci dříve, byla připravena doplňková úloha s vyšší obtížností. Vyučovací hodina byla strukturovaná a pestrá, aktivity se střídaly a zahrnovaly jak samostatnou práci, tak kooperativní činnosti. Cílem hodiny bylo procvičování sčítání a odčítání do deseti, porovnávání čísel a rozvíjení prostorové představivosti pomocí krychlových staveb.

9.8.3 ZŠ2 – 3. třída

(leden 2024, 25 žáků)

Rámcová charakteristika hodiny českého jazyka:

Vyučovací hodina byla zahájena společnou aktivitou na koberci, při níž žáci zpívali písničku *Jedna vločka*. Následně si pod vedením učitelky žáci procvičili vyjmenovaná slova po Z, B, L a M. Po zopakování vyjmenovaných slov pracovali žáci s kartičkami – každý si vylosoval kartičku obsahující jedno vyjmenované slovo po M, s nímž měl vytvořit větu. Po dokončení aktivity se žáci přesunuli zpět do lavic, kde pokračovali v práci na cvičení v pracovním sešitě. Jejich úkolem bylo vyhledat vyjmenovaná slova v osmisměrce, přičemž měli možnost pracovat buď samostatně, anebo ve dvojicích. Jakmile většina žáků úlohu dokončila, učitelka přerušila práci zbývajících žáků a požádala je o zpětnou vazbu v podobě výšky ruky – těžké, středně těžké, lehké. Poté žáci pokračovali v rozpracovaných úlohách. Hodina byla koncipována pestrým způsobem, který zahrnoval práci na koberci, v lavicích, samostatně, ve dvojicích i skupinově. Hlavním cílem bylo upevnit znalost vyjmenovaných slov po M a zopakovat všechna vyjmenovaná slova, která žáci již ovládají.

Rámcová charakteristika hodiny matematiky:

Během přestávky došlo ke konfliktu mezi žáky a žákyněmi, proto se učitelka rozhodla věnovat část hodiny řešení dané situace. Namísto autoritativního rozhodnutí dala každému žákovi prostor k vyjádření, čímž umožnila kolektivní hledání řešení. Tímto přístupem demonstrovala důležitost otevřené komunikace a řešení problémů dialogem, k čemuž vedla i své žáky. Tento způsob práce podporuje rozvoj komunikačních dovedností a vzájemného respektu, což lze považovat za klíčové pro budování zdravých mezilidských vztahů. Závěrečná část hodiny byla věnována samostatné práci na úloze v pracovním sešitě.

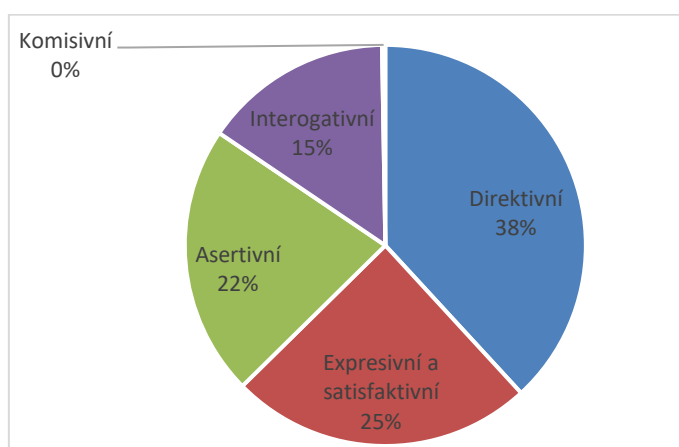
9.9 Analýza výpovědí vyučujícího z hlediska komunikační výpovědi

Tato podkapitola se zaměřuje na hlavní část výzkumu, kterou představuje analýza výpovědí vyučujícího. Podkapitola je rozdělena do tří částí, z nichž každá se věnuje jedné konkrétní třídě. Každá část obsahuje analýzu výpovědí, shrnutí výsledků, ukázkou zajímavých výpovědí a v neposlední řadě procentuální vyhodnocení zaznamenaných typů výpovědí. Pro lepší přehlednost je u analýzy výpovědí vždy uveden příklad dané komunikační funkce, zasazený do kontextu a zvýrazněný.

9.9.1 ZŠ1 – 1. třída

Český jazyk

Během hodiny českého jazyka bylo zaznamenáno celkem 380 učitelských výpovědí, což odpovídá 380 komunikačních výpovědních funkcí. Z Grafu č. 1 je patrné procentuální rozložení komunikačních funkcí.



Graf 1 Analýza č. 1

Nejvíce zastoupená komunikační funkce byla **direktivní**, která tvořila **145** učitelských výpovědí, tedy 38 % z celkového počtu. Uvádím následující příklady direktivní funkce výpovědi, které se objevily v hodině:

*U: **Ted' nelistujte.***

Ted' prosím nelistujte.

Ted' zůstaneme tady.

Potom se podíváme.

Tak, co dál vidíme, Veru?

Ž: Dort.

U: Výborně, je tam velikááááánský dort.

Tak, Matoušku?

Ž: Domino.

U: Výborně, ano.

Druhou nejvíce zastoupenou funkcí byla **expresivní a satisfaktivní** funkce, která se v hodině objevila v **93** výpovědích, což představuje 25 % z celkového počtu. Jako příklad uvádím:

U: Tak dobře, Juli, děkuju.

Co potřebuje Honzík?

Ž: Já jsem xxx.

U: Přinesl taky razítko?

No tak dneska musíme dát spoustu razítek.

Krásné, tak půjčíme si?

Super, děkuji, Honzí. Tak máme další razítko.

Dále se často objevovala funkce **asertivní**, která se vyskytla v **83** výpovědích, což odpovídá 22 % z celkového počtu. Příkladem mohou být:

U: Anička s Matějem slaví narozeniny, protože jsou dvojčata.

Ž: Počkat a jim je jeden rok?

U: No, není to jenom tak.

Anička s Matějem slaví narozeniny a vy máte dokreslit, kolik můžou slavit let, když jsou v první třídě?

Ž: Sedm.

Ž: Šest.

Ž: Sedm.

U: Tak, oni slaví sedm, sedmé narozeniny.

Funkce **interogativní** byla zastoupena v **58** výpovědích, což představuje 15 % z celkového počtu. Příklady daných výpovědí jsou:

U: Tak, Vojtišku, máš už hotovo?

Ž: Jo.

U: Super, tak pojd'.

Tak já vyberu nějaké supr razítko.

Ž: Já to mám strašně šišaté.

U: Teeeda, tak co vybereme narozeninového?

Ž: Dort tam je, asi.

U: Krásnou kytičku narozeninovou?

Funkce **komisivní** se objevila v učitelských výpovědích pouze jednou, a to následovně:

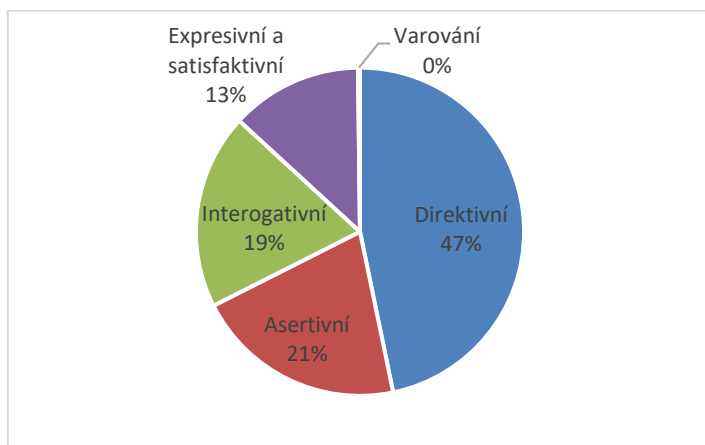
Ž: Xxx.

U: Fakt?

Tak to budu držet palce.

Matematika

Celkový počet učitelských výpovědí zaznamenaných během hodiny matematiky činí 524. Tento údaj představuje souhrn všech komunikačních funkcí využitých vyučujícím v průběhu vyučovací hodiny, viz Graf č. 2.



Graf 2 Analýza č. 2

Nejvíce zastoupenou komunikační funkcí byla opět funkce **direktivní**, která se vyskytla ve **245** výpovědích, což představuje 47 % z celkového počtu učitelských výpovědí. Příkladem mohou být:

U: Takže tohle si teďko už nemusíte nosit.

Stačí si to někam založit.

Bud' do boxíku vložit.

Ž: Xxx.

U: Zlatuško, vyvolala jsem tě?

Emi?

Ž: Xxx.

U: Jasně, ale to pohni, ať už, ať už je to hotové.

Já vím, že jsi tu dlouho nebyla, ale psala jsem, ať to doděláš.

Tak nevím, proč to ještě není.

Výborně, fajn.

Pavle.

Tak, všichni na koberec, všichni na koberec.

Asertivní funkce se v hodině matematiky vyskytovala v **109** výpovědích, což představuje 21 % z celkového počtu učitelských výpovědí. Následuje příklad rozhovoru, ve kterém se tyto funkce objevují:

U: Já vím, že to chtěl spojit i Kája, že jo.

Ž: jo.

U: Já už jsem ho nenechala potom.

Čekala jsem, jestli na to někdo přijde.

Výborně, Péťo.

Tak Beník ještě, na co přišel Beník?

Já už vidím, že všechno je tak nějak spojeno, ještě na něco jsme došli?

Já vím, Alžbětko, ti upadne ručička.

Významně byla zastoupena také funkce **interrogativní**, která se vyskytla ve **101** výpovědích, což odpovídá 19 % z celkového počtu učitelských výpovědí. Jako příklad lze uvést:

U: Takže do kolikati jsme včera počítali?

Při tleskání...

Ž: Čtyři.

U: Ehm, takže zase zkusíme zopakovat.

Na jedničku tlesknem jo?

A já začnu.

Víme, jak na to?

Vzpomenem si?

Funkce **expresivní a satisfaktivní** byla ve výuce matematiky zaznamenána v **68** případech, což představuje 13 % z celkového počtu učitelských výpovědí. Následuje ukázka z hodiny:

U: Dobře, Zuzi, tak jo, skvěle.

Tak jo, děkuju, já myslím, že pšt, že jsme to vyčerpali.

Ž: Nevyčerpali.

U: Ne, Kubí, stejně ležíš na lavici, takže tě bohužel nemůžu vyvolat.

Tak my podobných příkladů budeme mít ještě spousty, takže ne, ne taky vykřikujete, ted' ne, bohužel. Těch příkladů budeme mít spoustu, takže ještě pamatujte si všechna ta kouzla, která s tím jdou dělat, Terko, a necháme si to zas na příště.

Moc vás chválím, kolik jste toho vymysleli.

Funkce **varování** se v hodině matematiky objevila pouze jednou, konkrétně:

U: Ještě někdo má nějaký nápad?

Vítek má nápad.

Karle, naposledy!

Komentář k výpovědím:

Funkce deklarativní se nevyskytla ani v jedné z výpovědí. Tento fakt lze pravděpodobně přičíst skutečnosti, že deklarativní funkce se v pedagogické komunikaci běžně nevyskytují. Dále bylo zjištěno, že funkce permissivní a koncesivní se ve výpovědích také neobjevila. Přesto lze některé direktivní výpovědi interpretovat jako funkčně blízké, což naznačuje, že komunikace obsahovala dané prvky funkcí, avšak nebyly explicitně vyjádřeny typickým způsobem.

Řečové akty realizované nepřímo:

Nyní zmíním příklady indirektních odpovědí, které jsem zaznamenala v učitelských výpovědích v ZŠ1.

Otázka ve funkci direktivní:

- *Tak máme všichni všechno nachystáno?*

- *Zkusíme to?*
- *Dokážeš to najít znovu v Písmenkově?*
- *Nezapomeň, že máme spodní i horní linky, kterých by se to mělo dotýkat, jo?*
- *Pozor tady na ty konce, jo?*
- *Na jedničku tlesknem, jo?*
- *Tři, to jste chtěli říct, že jo?*

Rozkaz zmírněn oznamovací větou:

- *Tak, Janičko, pracujeme.*
- *Tak, Honzíku, toto na lavici nepatří.*
- *Ted' zůstaneme tady.*
- *Ale nevykřikujeme.*
- *Takže, hledáme v básničce a kontrolujeme.*
- *Taaaak, nevidím, že byste byli nachystaní.*
- *Shora dolů a vééééliké břicho.*
- *Ale úplně v tichosti, všichni v lavici a svačíme.*

Nejednoznačné výpovědi:

Dále bych chtěla zmínit výpovědi, u kterých nebylo jednoznačné určit funkci anebo se ve výpovědi objevilo více funkcí:

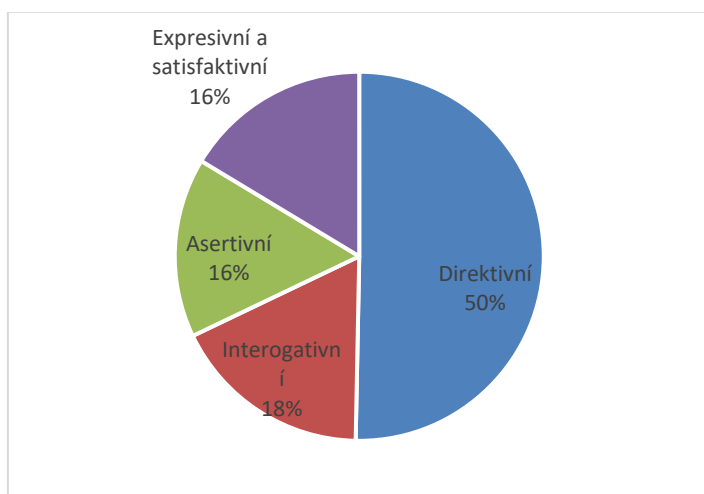
- *Dáváme jednu, dneska už jsme dali dvě, takže další už ne.* V této výpovědi lze najít tři funkce: *dáváme jednu* – asertivní, *dneska už jsme dali dvě* – asertivní, *takže další už ne* – direktivní.
- *Tak a zase mi to zmizelo. Výborně.* První výpověď jednoznačně vykazuje funkci asertivní. Druhá výpověď by mohla být interpretována jako funkce expresivní, nicméně v kontextu však lze rozpoznat, že výraz *výborně* byl použit ironicky, protože učitelce nejde zapnout dataprojektor. V tomto případě plní *výborně* funkci satisfaktivní.
- *Výborně, už se nám to tady opakuje, ale vymysleli jste spoustu slov, spoustu slov.* Slovo *výborně* je funkce expresivní, zatímco zbylá část výpovědi spadá pod funkci asertivní.

- *Tak já vás proběhnu, ale myslím, že se dařilo všem skvěle.* Výpověď je složena ze dvou částí, přičemž *Tak já vás proběhnu* má funkci asertivní a *myslím, že se dařilo všem skvěle* je příkladem funkce expresivní.
- *Krásně jsme si uvolnili ručičku, což je super, můžete si potom ještě dodělat.* Mohlo by se zdát, že celá výpověď plní funkci expresivní. Po podrobnější analýze je však patrné, že částí *můžete si potom ještě dodělat* učitelka vyzývá žáky, tzn. se jedná o funkci direktivní.
- *Tady jsou trošku delší slova, ale čtenáři můžou zkusit číst se mnou, jo?* První část věty *Tady jsou trošku delší slova* je funkce asertivní, druhá část *čtenáři můžou zkusit číst se mnou, jo* by mohla být interpretována jako otázka z důvodu otazníku, což by značilo funkci interogativní (otázkovou). V kontextu však učitelka žáky vyzývá, aby četli s ní, což činí funkci direktivní.
- *Jani. Pepí? Jonáši. Petře.* Několikrát za vyučovací hodinu učitelka oslovila žáky jejich jménem, funkci jsem zvolila direktivní, protože je buď vyzývala ke slovu, anebo je naopak chtěla utiшит.
- *Tak jdeme na to. Taaakhle.* Vzhledem k tomu, že učitelka výpovědí *taaakhle* vyzývá žáky, aby psali písmeno určitým způsobem, plní výpověď funkci direktivní.
- *Zkusíme nějaké barevné, možná tady budu mít barevný polštářek anebo ne.* Výpověď začíná funkcí direktivní ve výrazu *zkusíme nějaké barevné*, čímž učitelka žáky vyzývá k činnosti. Druhá část výpovědi *možná tady budu mít barevný polštářek anebo ne* představuje funkci asertivní, jelikož učitelka oznamuje možnou skutečnost.
- *Tak výborně, jenom pozor tady na ty konce, to trošku vylepšíme, jinak super.* Věta začíná i končí funkcí expresivní (*tak výborně* a *jinak super*), zatímco části *jenom pozor tady na ty konce* a *to trošku vylepšíme* plní funkci direktivní.
- *Jakube, naposledy!* Tuto výpověď lze interpretovat dvěma možnými způsoby. Na jedné straně by mohla být funkce varování, pokud učitelka signalizuje možné důsledky dalšího nevhodného chování žáka. Současně by mohla být přítomna direktivní funkce, která slouží jako přímá výzva k ukončení činnosti. V kontextu situace byla výpověď interpretována jako varování.

9.9.2 ZŠ2 – 1. třída

Český jazyk

Během hodiny českého jazyka bylo zaznamenáno celkem **324 komunikačních výpovědí**. Z Grafu č. 3 níže, můžeme vidět procentuální rozdělení komunikačních funkcí vyskytujících se ve vyučovací hodině.



Graf 3 Analýza č. 3

Nejvíce zastoupenou funkcí byla funkce **direktivní**, která byla zaznamenána v **163** případech, což odpovídá 50 %. Jako příklad uvádím následující výpovědi:

U: Takže, podívejte se.

V prvním řádku budeme nacvičovat pouze takovou tu čárku, ano?

Aby měla správný sklon.

A odkud začínáme? Odspona.

Žáci: Nahoru.

U: Je to důležité, protože na to rovnou naváže tady ta polovina lístečku, ta kapička.

Takže my pojedeme nahoru a pak pěkně do té kapičky, nahoru a do té kapičky.

Vezmeme si tužku a zkusíme si to, Soni, nejprve ve vzduchu.

Takže společně, jdeme.

Nahoru a kapičku a ještě jednou, nahoru a kapičku, a ještě jednou nahoru a kapičku.

Výborně.

Tak nejprve si každý pětkrát obtáhne vzor nahoře a pak začneme psát celou stránku.

Druhou nejvíce zastoupenou funkcí byla **interogativní** funkce. Ta byla zaznamenána v 57 výpovědích, což představuje 18 %. Příklady interogativní funkce:

U: Juli, co máme dělat?

[cinká zvonečkem] *Pusinka je zamčená, dokonce slyšíme, Kryštů, sedni si, ať z té židle nepadneš.*

Tak, Bětu, Bětu, máme tam obrázky, co budeme asi doplňovat do těch oranžových rámečků?

Ž: Xxx.

U: Slabiky, výborně. Budeme doplňovat společně a budeme to i psát na tabuli.

Co máme, Bětu, na prvním obrázku?

Ž: Tarantule.

U: A obecněji bychom to řekli jak?

Podobnou četnost vykazovala funkce **expresivní a satisfaktivní**, která se vyskytla v 53 výpovědích, což představuje 16 % z celkového počtu. Ilustrací jsou následující příklady:

U: Taks to napsal naprosto správně.

Ž: Já jsem napsal ypsilon.

U: Vždyť to je správně.

Ž: Tam byl ten pavouk, vid'.

Ž: Xxx.

U: Tak to není správně.

Protože u slova léky je jaké e?

Vždyť to máš správně Kryštůfku, co to povídáš?

Ž: Já jsem to opravil.

U: Tak si sedni.

Tak výborně, super.

O dvě výpovědi méně, tzn. **51** výpovědí a 16 % z celkového počtu, tvořila funkce **asertivní**.

Jako příklad lze uvést:

U: Emi, jaká je první slabika?

Ž: My.

U: My. A já vám prozradím, že tady bude tvrdé y, ano?

Takže kdo napsal měkké, tak místo měkké bude tvrdé.

Matematika

V hodině matematiky bylo zaznamenáno celkem **312** komunikačních výpovědí. Zastoupení konkrétních komunikačních funkcí můžeme vidět v Grafu č. 4.



Graf 4 Analýza č. 4

Nejvýše zastoupenou funkcí byla **direktivní**, která se objevila ve 143 výpovědích, což představuje 46 % z celkového počtu. Jako příklad uvádím:

U: [cinká zvonečkem] A ted'ka všichni dávají pozor.

Všichni mají otevřenou učebnici na straně 41.

A nejprve, než se do ní vrhneme, tak koukáme na mě ted'.

A je hrozně, hrozně důležitý a těžké, takže dáváme pozor.

Druhou nejčastější funkcí byla **interrogativní**, která byla zaznamenána v **82** výpovědích, tedy ve 27 % z celkového počtu. Ukázky interogativní funkce:

U: Čtyři, Mílo, kolik tady mám puntíků?

Ž: Dva.

U: Co s tím mám udělat?

Ž: Hodit je dolů a spočítat dohromady.

U: Ano, budeme je počítat dohromady.

Budeme je sčítat.

Dávat do té obrovské mísy.

Jirko, kolik to teda bude?

Aserktivní funkci využila učitelka ve **46** výpovědích, což odpovídá 15 %. Jako příklad lze uvést:

U: Ale Terko, to není pravda, nás zajímá čtyři plus devět je šest.

Včera jsme si to vysvětlovali.

My máme 6 a v jedné misce předtím byly xxx.

Funkce **expresivní** a **satisfaktivní** se vyskytla ve **41** výpovědích, což představuje 12 % z celkového počtu. Jako příklady těchto výpovědí uvádím:

U: Šest, super.

To je celkem jednoduché, vid', Miky.

Matouši, teď přichází to složitější, chybí nám počet v té horní misce.

Ž: Takže je devět, tam máš pět a do toho bílýho rámečku doplníš čtyři.

U: Matouš má naprostou pravdu, protože...

Komentář k výpovědím:

V analýze vyučovacích hodin ve ZŠ2 – 1. třída nebyla v učitelských výpovědích zaznamenána funkce varování. K usměrnění žáků využívala učitelka spíše funkci direktivní,

například oslovováním žáků jménem s cílem vyzvat je ke zklidnění. Funkce deklarativní se rovněž nevyskytla, patrně ze stejného důvodu. Dále učitelka nevyužila ani funkce permissivní a koncesivní.

Řečové akty realizované nepřímo:

Nyní uvedu příklady indirektních odpovědí, které jsem zaznamenala v učitelských výpovědích v ZŠ2 (1. třída).

Otázka ve funkci direktivní:

- *Odlož tužku a dávej pozor, jo?*
- *Jáchy? Tyhle kostky si necháš v lavici a vezmeš si tyhle, jo?*
- *V prvním řádku budeme nacvičovat pouze takovou tu čárku, ano?*
- *Se mi zdá, že by mohla být o trošku víc, běž si ji ořezat, jo?*
- *Zkusíme to spolu?*
- *Soňo, trošku pomaleji, ať ostatní stíhají, jo?*
- *Vlad'ko, přečteš mi větu?*

Rozkaz zmírněn oznamovací větou:

- *Pusa je zavřená.*
- *Tak, Eliško, ruku dolů.*
- *Pavouk, tak vytleskáme.*

Nejednoznačné výpovědi:

U následujících výpovědí nebylo možné jednoznačně určit funkci, případně se ve výpovědi objevilo více funkcí současně:

- *Vem si krásně tužku, já myslím, že to máš pěkné.* Větu je potřeba při analýze rozdělit na dvě části. První část výpovědi *vem si krásně tužku* vyzývá žáka, aby tužku správně uchopil, což odpovídá funkci direktivní. Druhá část, *já myslím, že to máš pěkné* vyjadřuje pochvalu, takže se jedná o funkci expresivní.
- *Dobře, tak já myslím, že už jsi to nacvičil dostatečně, tak zkus tenhle řádek.* Věta se rovněž dělí na dvě části. První část výpovědi *dobře, tak já myslím, že už jsi to nacvičil dostatečně* je expresivní, učitel se kladně vyjadřuje k žakově práci. Druhá

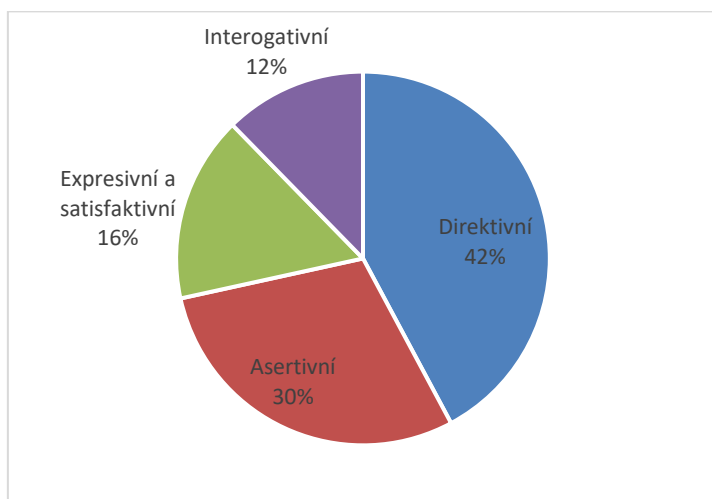
část *tak zkus tenhle řádek* představuje výzvu k další činnosti, což odpovídá funkci direktivní.

- *Tak super, další řádek, jo?* Ačkoliv se jedná o krátkou větu, je nutné ji opět rozdělit, jelikož obsahuje více funkcí. První část *Tak super* plní funkci expresivní, zatímco druhá část *další řádek, jo* vyzývá žáky k další práci, což odpovídá funkci direktivní, navíc je vyjádřena nepřímou.
- *Ale je, já si myslím, že Jáchym by ti dokázal poradit.* Přestože celá věta působí, že plní funkci asertivní, obsahuje dvě odlišné funkce. První část *ale je, já si myslím* je asertivní, neboť vyjadřuje názor mluvčího. Druhou částí *Jáchym by ti dokázal poradit* vyzývá učitelka žáka k činnosti, konkrétně k tomu, aby spolužákovi poradil, což odpovídá funkci direktivní.
- *Veru?* Ačkoliv věta obsahuje otazník, který by mohl naznačovat funkci interogativní, ve skutečnosti plní funkci direktivní, jelikož se učitelka snaží získat pozornost žákyně a vyzvat ji k činnosti.

9.9.3 ZŠ2 – 3. třída

Český jazyk

V hodině českého jazyka jsem klasifikovala celkem **211** učitelských komunikačních funkcí, viz Graf č. 5.



Graf 5 Analýza č. 5

Nejčastěji se vyskytovala **direktivní** funkce, která byla identifikována v **89** výpovědích, což odpovídá 42 % z celkového počtu. Pro ilustraci uvádím příklady:

U: Tak kdo ji zná, tak se přidá, jinak to zkusíme víckrát.

Všichni: Jedna vločka, druhá vločka, hurá padá sníh. Pojedeme z kopce dolů všichni na saních.

U: Tak, kdo ji nezná, tak si to řekneme ještě jednou.

Jedna vločka, druhá vločka, hurá padá sníh.

Zkuste zopakovat.

Žáci: Jedna vločka, druhá vločka, hurá padá sníh.

U: Tak zkusíme zazpívat, je to jednoduchá sloka.

Výrazně zastoupenou funkcí byla i funkce **asertivní**, která se objevila v **62** výpovědích, což představuje 30 %. Příkladem můžou být následující výpovědi:

U: A úplně nová jsou po M.

To ještě asi neumíme.

Všichni: My, mýt, myslit, mýlit se, hmyz, myš, hlemýžď, mýtit, zamykat, smýkat, dmýchat, chmýří, nachomýtnout se, mýto.

U: Ano, tak my támhle máme na tabuli, tak ty ještě třeba všichni neumí a někdo už je umí.

Ale tady jsou otočená slova po L, která už máme procvičená.

Funkce **expresivní a satisfaktivní** se vyskytla s počtem **34** výpovědí, což je 16 %. Jako příklad lze uvést:

U: Výborně, to je dokonce souvětí složené ze dvou vět.

Maruška?

Ž: Viděl jsem v lese ptáčka s lysým místem na křídle.

U: Ještě jednou? Viděl jsem v lese ptáčka...

Ž: ...který měl lysé místo na křídle.

U: Oooooo, to se ti moc povedlo!

Ž: Slyším holku.

U: Slyšíš?

Ž: Slyším holku.

U: Ano, dobře.

Ž: Miminko polykalo kaši.

U: Výborně.

Interrogativní funkce se vyskytla ve **26** výpovědích, což představuje 12 % z celkového počtu. Příklad dané funkce lze nalézt ve výpovědích:

U: Rozumí všichni?

Tak si v duchu promýšlejte svoji větu, ano?

Tak, Mirku, co řešíš?

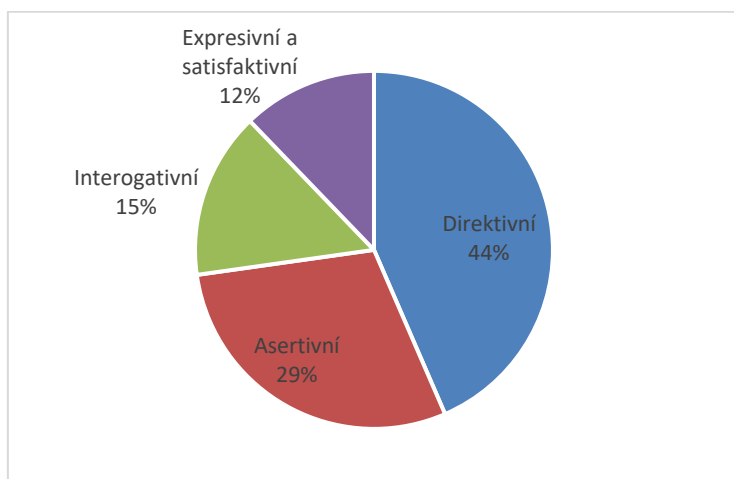
Ž: Eliáš se mě ptal, co je to lýko.

U: Aha, tak mu to chceš vysvětlit?

Tak mu řekni, co je lýko.

Matematika

Jak je patrné z Grafu č. 6, během hodiny matematiky jsem dle komunikačních funkcí třídila celkem **246** učitelských výpovědí.



Graf 6 Analýza č. 6

Nejčastěji se vyskytovala **direktivní** funkce, která byla identifikována ve **107** výpovědích, což odpovídá 44 %. Jako příklad uvádím následující:

U: Prosím, pojd'te na chvíličku dozadu na koberec, a kdo bude chtít, k tomu řekne svůj názor.

U: Tak, nebudeme o tom diskutovat ve skupinách.

U: Nebudeme o tom diskutovat ve skupinách.

Budeme o tom mluvit všichni dohromady, jo?

Ž: Kluků je víc, takže vyhrajou kluci.

U: Uděláme o tom takovou poradou.

Ale abychom splnili slib, že si zazpíváme citrónky, tak začneme. Trošku se nadechneme, protože tady vznikly takový konflikty, trošku se nadechneme a potom si to vysvětlíme.

Všichni: V jedné mořské pustině, ztroskotal parník v hlubině.

U: Tak vy jste chtěli někdo zpívat, tak zpívejte.

Další často zastoupenou funkcí byla **asertivní** funkce, kterou jsem klasifikovala ve **72** výpovědích, což odpovídá 29 %. Jako příklad lze uvést:

U: Máme tady takovou věc, že jsme včera vlastně se domluvili, že o velké přestávce budou mít kluci k dispozici koberec vždycky v pondělí a ve středu a holčičky v úterý a ve čtvrtek.

Protože zatím to bylo tak, že měl ho libovolně, kdo chtěl, ale stávalo se, že tam byli hlavně vždycky kluci, který tam chtěli hrát svojí hru.

Tak jsme si řekli...

Ž: Xxx.

U: Tak jsme si řekli tohle pravidlo, ale vznikly tady vlastně takový...

Ž: Protestace!

U: Ale vznikly tady takový nevyjasněnosti, jak to je, když se chce dostat třeba tady do domečku, děvčata do svého domečku, kluci už nemají svůj domeček, už si ho xxx.

Interrogativní funkci jsem určila ve 37 výpovědích, což odpovídá 15 % z celkového počtu. Jako příklad dané funkce uvádím:

U: Takže první číslo, které tam napíšeme bude Jáchymku?

Ž: Jedna.

U: Jedna, protože nula plus jedna je jedna?

Další dvě číslice sečteme, to bude xxx.

Jedna plus dvě, to bude?

Ž: Tři.

U: Ano, zapíšeme trojku.

Potom jaká dvě čísla sečteme?

Ž: Jedna a dva.

U: No to jsme teď sečetli, tak další?

Poslední klasifikovanou funkcí byla funkce **expresivní a satisfaktivní**, která byla identifikovaná ve 30 výpovědích, což představuje 12 % z celkového počtu. Uvádím následující příklad:

U: Tak dobře, tohle se ti nelíbilo.

Ž: Tak aby se na to přestaly ptát.

U: Ano.

Ž: *No, že mě napadlo to samý, co Kubu. Že by se to otočilo nebo by tam možná mohly lízt tím oknem a to.*

Ž: *Ne!*

Ž: *Jo!*

Ž: *A to, třeba by se to taky mohlo ňák přesunout. A to, že to.*

U: Děkujeme, Danečku.

Komentář k výpovědím:

Vyučující ve 3. třídě, stejně jako učitelka v 1. třídě, nevyužívala výpovědi, které by plnily funkci varování, pravděpodobně je nahrazovala funkcí direktivní. Obdobně jako ve všech ostatních hodinách se ve výpovědích neobjevila funkce deklarativní, permissivní ani koncesivní, což může souviset s tím, že během výuky nenastaly situace vyžadující daný typ komunikace. Často byly využívány výpovědi, které měly formulaci oznamovací věty, která je typická pro výpovědi s funkcí asertivní. Učitelka spíše komentovala jednání a chování žáků, přičemž jim dávala prostor k zamyšlení, zda je jejich přístup správný. Jako příklad takových výpovědí uvádím: *Nejsi vyvolaný Vojto, já nerozumím tomu, co říká Maxim.* Případně *Přenastavíme si v hlavičce, že se teď budeme věnovat matematice.*

Řečové akty realizované nepřímo:

Opět uvádím příklady indirektních odpovědí, které jsem zaznamenala v učitelských výpovědích v ZŠ2 (3. třída).

Otázka ve funkci direktivní:

- *Tak si v duchu promýšlejte svoji větu, ano?*
- *Ještě jednou?*
- *Tak, zazpíváme ji na začátku matematiky, připomenete?*
- *Tak ještě si to promyslíš, Luky?*
- *Jenom mu dejte klíček a on si to sám zařídí, jo?*
- *To je snad ve třídě jasné, ne?*
- *Budeme o tom mluvit všichni dohromady, jo?*

Rozkaz zmírněn oznamovací větou:

- *Na lavici je penál, velký sešit z češtiny a tady se rychle dorozdá ten žlutý.*
- *Tyto dva, velký a žlutý, to je všechno.*
- *Tak čekáme, honem, šup, šup.*
- *Zatím na to nesaháme.*
- *Tak, můžete si vybrat jednu pro sebe.*
- *Lukáš je na řadě.*
- *Na lavici máme, nám stačí jen ten velký pracovní sešit.*
- *Tak nebudeme o tom diskutovat ve skupinách.*
- *Ted' nejsi na řadě.*
- *Mluví jenom jeden.*

Nejednoznačné výpovědi:

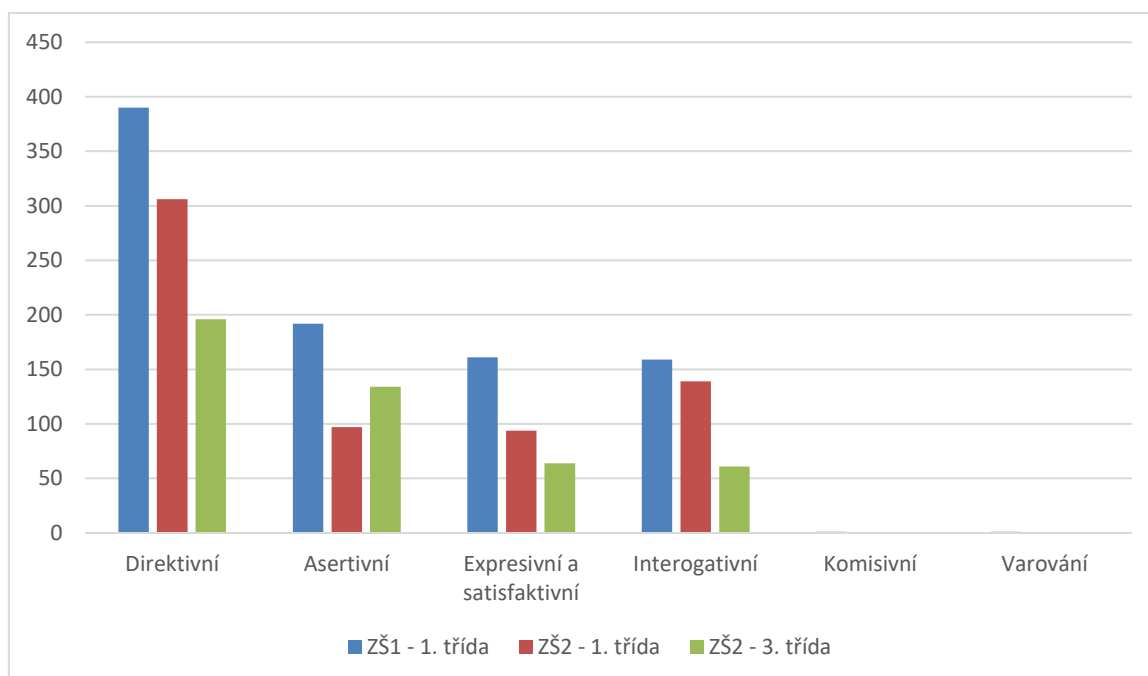
V této části uvádím výpovědi, u nichž nebylo možné určit funkci, nebo byla potřeba větu rozdělit na více částí s různými funkcemi:

- *Tereška měla pravdu, jsou tam vyjmenovaná slova po L, ale ještě, než si vezme každý svoji kartičku, tak si povíme.* Větu je nutné rozdělit, protože obsahuje více funkcí. *Tereška měla pravdu* má funkci expresivní, *jsou tam vyjmenovaná slova po L* plní funkci asertivní (učitelka oznamuje) a *než si vezmeme každý svoji kartičku, tak si povíme* odpovídá funkci direktivní (učitelka dává žákům instrukci, ať vydrží a zatím na kartičky nesahají).
- *Ty tam máš mlýn, tak pozor!* U této výpovědi bylo náročné určit funkci, protože slovo *pozor* může evokovat varovací signál. Po hlubším zamyšlení se ukazuje, že učitelka žáka upozorňuje na chybu a výpovědí jej vyzývá k nápravě, proto jsem funkci určila jako direktivní.
- *Názor jsi už řekl!* Učitelka konstatuje situace a komentuje, že žák se již vyjádřil. Zároveň ale nepřímo vybízí k tomu, aby nyní mlčel a dal prostor ostatním žákům.
- *Tak, Tedy, vadí mi, že mi skáčeš do řeči a že se nepřihlásíš, že něco chceš.* Výpověď není jednoznačná a nabízí více možností interpretace. Na jednu stranu lze uvažovat o funkci satisfaktivní, protože učitelka dává najevo záporný postoj k žakovu jednání. Dále by mohla být označena jako asertivní, přičemž učitelka žákovi oznamuje, že jí

vadí jeho chování. Poslední možností je dle mého názoru funkce direktivní, ke které se přikláním. Učitelka sice dává najevo záporný postoj, ale zároveň chce žáka výpovědí vyzvat k tomu, aby změnil své chování a začal se hlásit, místo aby skákal do řeči.

10 Shrnutí praktické části

Z výzkumného šetření vyplývá, že bez ohledu na třídu, žáky či vyučující byla nejvíce využívanou funkcí direktivní funkce (viz Graf č. 7). Druhou nejčastěji zastoupenou funkcí byla funkce asertivní spolu s interogativní. Je patrné, že nejvíce komunikačních výpovědí bylo řečeno učitelkou z 1. třídy v ZŠ1, zatímco nejméně výpovědí jsem zaznamenala u učitelky ZŠ2, která vyučuje 3. třídu. Z toho lze usoudit, že v 1. třídě je třeba poskytovat žákům podstatně více instrukcí, což odpovídá vyššímu počtu komunikačních výpovědí, zatímco u starších žáků se objem těchto výpovědí snižuje, což lze považovat za přirozený vývoj.



Graf 7 Souhrnná analýza všech využitých komunikačních funkcí

Na základě výzkumných otázek stanovených na počátku výzkumného šetření lze formulovat následující odpovědi:

1. Které typy výpovědí z hlediska komunikační funkce převažují v projevu vyučujících?

Výsledky výzkumu ukázaly, že nejvíce užívanou funkcí je jednoznačně funkce direktivní. Obě funkce – asertivní i direktivní – jsou ve výuce nezbytně nutné a jejich

volba závisí na konkrétní situaci. Je na učitelích, aby zvážili, kdy je vhodnější zvolit asertivní nebo direktivní výpověď.

2. Využívá učitel k řízení jednotky verbální i neverbální komunikaci?

Primárním cílem šetření byla analýza verbálních výpovědí učitele, avšak z pozorování výuky i odpovědí učitelů je patrné, že neverbální komunikace významně přispívá k efektivnímu řízení jednotky. Učitelé si jejího významu uvědomují a cíleně ji využívají. Z prostředků neverbální komunikace využívají učitelé například oční kontakt, mimiku, gesta, vzdálenost, ale také úpravu zevnějšku.

3. Je hlavním iniciátorem komunikace v hodině učitel?

Pozorování a transkripce nahrávek výuky umožnily sledovat, jak se účastníci komunikace střídají. Ačkoliv je učitel hlavním iniciátorem komunikace v hodině, dává žákům prostor se kdykoliv vyjádřit a přijímá jejich názory, viz ukázka ze ZŠ2, 3. třída, v níž značná část hodiny byla věnována řešení konfliktu mezi žáky. Tato vyučovací hodina byla vhodným příkladem komunikační výměny, kterou iniciují především žáci, ke které se vyjadřuje Šed'ová (2012). Nicméně v případě, že se komunikace ubírá nežádoucím směrem, učitelka zasáhne a situaci usměrní. Tato zjištění jsou v souladu se zákonem dvou třetin, jak uvádí Šed'ová (2019) a Gavora (2005), podle kterého připadá vyučujícímu velký podíl komunikace během výuky. Žáci mají během výuky spousty příležitostí se vyjádřit, jejich výpovědi jsou ale většinou příliš krátké, a tak dominujícím a hlavním iniciátorem v hodině je vždy učitel, jak potvrzuje Šed'ová (2012).

4. Pokud žák nerozumí zadání/otázce, nemá strach se učitele doptat? Nemá žák strach přispět svými názory/nápady?

Ve všech třídách panovala příjemná atmosféra. Díky interview s žáky a díky mé přítomnosti ve výuce mohu potvrdit, že všechny učitelky mají ve třídě respekt a přirozenou autoritu, avšak zároveň bylo patrné, že jsou vnímány jako osoby, kterým se žáci mohou s důvěrou svěřit.

11 Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo posoudit, které komunikační funkce převažují ve verbálním projevu vyučujícího. Teoretická část se zabývala klíčovými aspekty pedagogické komunikace, verbální či neverbální komunikací, dialogu ve výuce, komunikací v RVP, rozdílu mezi větou a výpovědí, a zvláště pak komunikační funkcí výpovědi.

Stěžejní část diplomové práce tvořila výzkumná část, která vycházela především z nahraných vyučovacích hodin, které byly následně přepsány, aby bylo možné identifikovat komunikační funkce jednotlivých výpovědí. Analýza prokázala, že nejvíce využívanou funkcí je jednoznačně funkce direktivní. Dalšími často používanými funkcemi byly asertivní a interogativní funkce. Naopak funkce permissivní a koncesivní se neobjevila ani v jedné ze sledovaných vyučovacích hodin. V komunikačních výpovědích vyučujících byly rovněž identifikovány řečové akty realizované nepřímou výpovědí, které obsahovaly více komunikačních funkcí. Typickým příkladem byly otázky plnicí funkci direktivní anebo rozkazovací věty, které vyučující obvykle zmírňovaly formou oznamovací věty.

Transkripce nahrávek umožnila nejen detailní analýzu komunikačních funkcí, ale také srovnání četnosti výpovědí mezi vyučujícími. Výsledky ukázaly, že učitelka v 1. třídě během hodiny vysloví více výpovědí než učitelka ve 3. třídě, což lze přičíst potřebě mladším žákům poskytovat podrobnější instrukce a podporu. Pomocí dotazníků a interview jsem nahlédla do vnímání vzájemné komunikace a vztahů mezi žáky a vyučujícími, což by samotným pozorováním výuky nebylo možné. Pozorování výuky dále umožnilo identifikovat prostředky neverbální komunikace, které učitelky využívaly k řízení třídy. Byly to například mimika, gesta nebo vzdálenost.

Na závěr je třeba zdůraznit význam komunikace ve školním prostředí. Pro většinu žáků mladšího školního věku představují učitelé vzor, a proto je zásadní, aby jejich výpovědi byly promyšlené a sloužily jako ideální komunikační model. Během jedné vyučovací hodiny vysloví učitel přibližně 200–400 výpovědí, což představuje stejný počet příležitostí k předání optimálního komunikačního vzorce a k upevnění pozitivního příkladu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ANDERSON, Jean, 1993. *Dobry start do školy*. Praha: Portál. ISBN (brož).
- AUSTIN, J. L., *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofía, 2000.
- BACHTIN, Michail Michajlovič, 1980. *Román jako dialog*. Praha: Odeon.
- CANGELOSI, James S., 2000. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 3. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-406-0.
- COMBER, Chris, Maurice GALTON, Linda HARGREAVES a Debbie WALL, 1999. Inside The Primary Classroom: 20 Years On. In: *Inside The Primary Classroom: 20 Years On* [online]. [cit. 2024-10-18]. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=5&sid=2eefece7-5e14-46f4-8653-5cf5981e2d71%40redis&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=70497&db=nlebk>
- ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7370-4.
- DEVITO, Joseph A., 2008. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- EKMAN, P., FRIESEN, W. V., & ELLSWORTH, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. Pergamon Press.
- FLANDERS, N. *Analyzing Teacher Behavior*. Reading: Addison-Wesley, 1970.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
- GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.

- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201008/contents/nkc20102108688_1.pdf
- GREPL, Miroslav, 2017. Indirektní realizace komunikační funkce. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2024-11-01]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/INDIREKTN%C3%8D%20REALIZACE%20KOMUNIKACE%20FUNKCE>
- HALL, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday.
- HALL, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, NY: Doubleday
- HAMALOVÁ, Dagmar, 1996. Analýza záznamu pedagogické komunikace. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. U, Řada pedagogická. Roč. 45, č. U1, s. [115]-121. ISSN 1211-6971.
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007, roč. 77, č. 1.
- HIRSCHOVÁ, Milada, 2013. *Pragmatika v češtině*. Vyd. 2., V Karolinu 1., dopl. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2233-0. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=905905&lang=cs&site=eds-live>
- HORÁLEK, Karel, 1976. Věta a výpověď. *Slovo a slovesnost* [online]. 37(2), 81-85 [cit. 2024-10-30]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2368>
- CHEJNOVÁ, Pavla, 2010. *Didaktické transformace pragmlingvistických témat*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-497-6. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:5fd2bc20-fb93-11e7-b1a1-005056827e52>
- KARLÍK, Petr a Miroslav GREPL, 1998. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-281-4.

- KESSELOVÁ, Jana, 1992. Výstavba dialógu deti (I). *Slovenská reč* [online]. **57-1992(5)**, 269-277 [cit. 2024-10-19]. Dostupné z: <https://www.juls.savba.sk/ediela/sr/1992/5/sr1992-5-lq.pdf>
- KESSELOVÁ, Jana, 1993. Výstavba dialógu deti (II). *Slovenská reč* [online]. **58(5)**, 275-281 [cit. 2024-10-19]. Dostupné z: <https://www.juls.savba.sk/ediela/sr/1993/5/sr1993-5-lq.pdf>
- KESSELOVÁ, Jana, 2001. *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-05-0.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R. K.: Patterns of Agressive Behaviour in Experimentally Created Climates, *Journal of Social Psychology* 1939.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN isbn80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy], 2023. *RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. edu.cz. Dostupné z výchozí stránky: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-11-08].
- MÜLLEROVÁ, O. – MORÁVEK, M.: Dyadická komunikace (Pokus o komplexní charakteristiku situace dialogu.) *Slovo a slovesnost*, 37, 1976.
- NAVRÁTIL, Stanislav; KLIMEŠ, Karel a FLEISCHMANN, Otakar, 1992. *Komunikace v pedagogických situacích*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-039-2.

- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN isbn80-247-0738-1.
- NYSTRAND, M., GAMORAN, A., KACHUR R., PRENDERGAST, C. *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College Press, 1997.
- PETTY, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUŽEJOVÁ, Yveta, 2020. Neverbální komunikace. In: *Komunikace* [online]. [cit. 2024-10-19]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/odz/zdrav/128/page04.html>
- SAUSSURE, F. de *Kurz obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 2007.
- SVOBODOVÁ, J. HÖFLEROVÁ, E. Neverbální složky výukového dialogu. In *Štylistika neverbálnej komunikácie*, Bratislava, Univerzita Komenského, 1997.
- SWORD, Rosalyn, 2020. Effective Communication in the Classroom: Skills for Teachers. *High Speed Training* [online]. 16.10.2020 [cit. 2024-10-18]. Dostupné z: <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/communication-skills-for-teachers/>
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-271-1190-9.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK, Martin MAJCÍK a Jana NAVRÁTILOVÁ, 2019. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9529-8.
- ŠULCOVÁ, Magdaléna, 2023. Popisný jazyk aneb když dětem vidíme do hlavy. *Eduzměna* [online]. 24.6.2023 [cit. 2024-10-17]. Dostupné z:

<https://www.eduzmena.cz/cs/pribehy/detail/popisny-jazyk-aneb-kdyz-detem-vidime-dohlavy>

VYKOPALOVÁ, Hana, 1992. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-161-0.

WIEMANN, J. M. Explication and Test of a Model Communication Competence. In MORSE, B. W.; PHELPS, L. A. (eds.). *Interpersonal Communication: A Relational Perspective*. Minneapolis: Burgess, 1980.

WOODALL, W. G.; FOLGER, J. P. Nonverbal Cue Context and Episodic Memory: On Availability of Evidence of Nonverbal Behavior as Retrieval cues. *Communication Monographs*, 52, 1985.

Seznam grafů

Graf 1 Analýza č. 1	59
Graf 2 Analýza č. 2	62
Graf 3 Analýza č. 3	67
Graf 4 Analýza č. 4	69
Graf 5 Analýza č. 5	72
Graf 6 Analýza č. 6	75
Graf 7 Souhrnná analýza všech využitých komunikačních funkcí.....	80