

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Vliv organizačních forem vyučování na rozvoj komunikativních
dovedností žáků na I. stupni základní školy

Diplomová práce

Marcela Flodrová

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Olomouci 4.4.2008

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Aleně Nelešovské, CSc., za pomoc při zpracování daného tématu. Dále Mgr. Renatě Procházkové za prezentaci ukázkových hodin a Mgr. Vítu Hrabinovi za pomoc při kompletaci diplomové práce.

Obsah

1	Úvod	5
1.1	Cíl, metody a rozčlenění práce	6
2	Teoretická část	7
2.1	Základní problémy „polistopadového„ školství	7
2.2	Změny ve výchovně vzdělávacím procesu	7
2.3	Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV	9
2.4	Vymezení pojmu komunikace, specifika pedagogické komunikace	10
2.4.1	Pojem komunikace	10
2.5	Účastníci pedagogické komunikace	12
2.6	Komunikační výuka mateřského jazyka na I. stupni základní školy	12
2.7	Organizační formy práce ve vyučování	14
2.7.1	Vymezení pojmu a definice	14
2.8	Organizační formy vyučování a prostorové rozmístění žáků	22
2.9	Hra – prostředek komunikace se žáky, kooperativní hra	23
2.10	Vliv masmédií, internetu, slangu na rozvoj komunikace žáků	25
2.10.1	Informace v masovém médiu	25
2.10.2	Vliv internetu na lidskou komunikaci	26
2.10.3	Zjednodušené vyjadřování	26
2.10.4	Diskutování na internetu	27
3	Praktická část	28
3.1	Analýza vyučovací hodiny matematiky (protokol z vyučovací hodiny - příloha č. 2)	29
3.2	Analýza vyučovací hodiny výtvarná výchova (protokol příloha č. 3)	33
3.3	Shrnutí sledovaných vyučovacích hodin	36
4	Závěr	37
5	Seznam použité literatury	38
6	Přílohy	40

1 Úvod

Zaměříme-li se na výchovu a vzdělávání v základním školství v České republice po roce 1989 do současnosti, prošly tyto dvě oblasti dynamickými změnami. Před rokem 1989 zde existovala jednotná a jediná školská soustava, která byla poněkud direktivní a svazující jak ze strany pedagogů tak i žáků. Po převratných polistopadových změnách roku 1989 se ve všeobecné euforii začalo naše základní školství pomalu měnit.

Vysoké požadavky jsou kladeny na primární školství, kde je důraz kladen na využívání nových forem a metod práce, otevřené a klidné komunikace. Vzhledem ke změnám v naší společnosti (vstup do EU, s tím spojené otevření hranic mezi státy, způsob myšlení dnešní mladé generace...) bychom měli umět nabídnout žákům jiné možnosti a alternativy, jak by mohli využít svoji energii schopnosti, dostupné informační a komunikační technologie. Všechny těchto změn ve školství není možné uskutečňovat pouze starými postupy – frontálním způsobem vyučování. Je nutné využívat nových forem vyučování – individuální vyučování, skupinové vyučování, párové vyučování atd. Veškerá činnost výchovně vzdělávacího procesu žáků ve škole by měla být zaměřena na osobnostní růst každého jedince. Měly by být respektovány jeho individuální schopnosti, dovednosti a individuální tempo při jejich osvojování.

Organizační formy vyučování a rozvoj komunikace žáků na I. stupni ZŠ jsou cílovou oblastí mé diplomové práce. Zde se nabízejí dvě důležité otázky. První – rozvíjí učitelé I. stupně komunikativní dovednosti pomocí nových organizačních forem vyučování? Z toho vyplývá otázka druhá – je naplňována kompetence komunikativní, vymezená v RVP, nejen ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace?

V praktické části vycházím z vlastních zkušeností a postřehů, ale i z práce svých kolegů. Ne všichni jsou ale schopni a dokonce někteří ochotni přestoupit ze zajatých kolejí. Odstraňování přežitků starého školského systému není věcí lehkou. Vyžaduje to především další vzdělávání pedagogických pracovníků, další rozšiřující studium. Velkým úkolem je získat si důvěru žáků a samozřejmě i jejich rodičů.

1.1 Cíl, metody a rozčlenění práce

Cílem diplomové práce studijního programu Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol – „Vliv organizačních forem práce na rozvoj komunikativních dovedností žáků na I. stupni základní školy“ je zmapovat používání organizačních forem práce v hodině matematiky a výtvarné výchovy a vyhodnotit rozvoj komunikativních dovedností žáků prostřednictvím těchto organizačních forem práce.

Diplomová práce je členěna do několika částí. První část rozpracovává teorii. Jedna stať pojednává o změnách v českém školství, další stať hovoří o pedagogické komunikaci a účastnících pedagogické komunikace. Stěžejním bodem teoretické části jsou organizační formy práce (individualizované vyučování, hromadné vyučování, skupinové vyučování, diferencované vyučování, problémové vyučování) z hlediska rozvoje komunikativních dovedností žáků. Praktická část obsahuje pozorování a analýzu vyučovacích hodin matematiky a výtvarné výchovy ve spojeném 3. a 4. ročníku. Výsledkem tohoto výzkumu je zmapování organizačních forem práce ve zmíněných vyučovacích hodinách a jejich vliv na rozvoj komunikativních dovedností žáků. Poslední část zaznamenává výsledky výzkumu a následné využití výstupů z výzkumu v autoevaluaci školy jako jednoho z nástrojů při hodnocení školy.

Metody práce:

- studium odborné literatury,
- pozorování ve vyučovacích hodinách,
- práce s videozáznamem,
- analýza videozáznamu,
- vyhodnocení shromážděných údajů.

2 Teoretická část

2.1 Základní problémy „polistopadového„ školství

Po roce 1989 vyvstalo v oblasti školství mnoho otázek, které se postupně vykrystalizovaly v několik hlavních otázek: Jaká je naše dosavadní škola? Jsou nutné zásadní změny, v jakých směrech a do jaké míry? Mimo jiné i těmito otázkami se začali zabývat učitelé, ředitelé, rodiče i studenti pedagogických fakult. Nejvíce byl kritizován uniformní charakter školy, normativně vymezený a přehlacený obsah vzdělávání. Charakter vzdělávání byl encyklopedický. Nebyly respektovány individuální potřeby žáků. Komunikace mezi učitelem a žáky byla nedostačující, v mnoha případech pouze jednostranná, škola vychovávala pasivní žáky autoritativními přístupy. Zkoušení a klasifikace byla zaměřena převážně na znalosti žáků, ne na jejich individuální schopnosti. Škola byla uzavřena vnějšímu okolí, spolupráce s jinými institucemi a organizacemi byla minimální. Bylo potřeba zásadních změn.

Zásadní reforma vzdělávacího systému měla obsáhnout všechny prvky vzdělávacího systému, jeho strukturu, řízení a hodnocení, změny cílů, obsahu, metod výuky a celého klimatu. Hovoříme zde o vnitřní a vnější reformě, které tvoří jeden celek.

Základním principem reformy je humanizace školy. Humanizační snahy jsou zejména vedeny směrem k dítěti – zkvalitnění komunikace mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu, prostor pro přirozený a svobodný projev dětí, úcta k dítěti, respekt atd. Neméně důležité jsou i proměny obsahu vzdělávání a vyučovacího procesu, organizační formy podporující individuální práci a kooperativní formy práce, experimentování, společné hledání na základě vlastních činností. Zvýšený zřetel směrem k dítěti ale neznamená, že se učitel bude podřizovat dítěti v jeho spontánním vývoji, úloha učitele jako „vedoucího“ nezaniká, ale snahou je vyloučit přílišný autoritativní přístup k dětem. Nejde zde o to, aby učitel vystupoval ze své moci, ale aby děti uznávaly autoritu učitele a dobrovolně se mu podřídily. Přístup humanizace nezavrhuje nutnost klást úkoly, požadavky, dodržovat jasná pravidla. Jde o hledání vyváženosti mezi svobodou dítěte a vedením ze strany učitele. Ale zároveň je nutné dětem zdůraznit, že svoboda je zvýšená odpovědnost sama za sebe, za své jednání a svá rozhodnutí.

2.2 Změny ve výchovně vzdělávacím procesu

V roce 1995 bylo asi 15 – 20 % učitelů, kteří přistupovali ke vzdělávání svých žáků novými způsoby výuky. Zbývající většina pedagogické veřejnosti buď svůj styl práce nechtěla změnit, vnitřně nepřijala nové pojetí školy a vyučování nebo chce, ale není vybavena, připravena realizovat tyto změny. Je velice obtížné odlišit, zda se u těchto učitelů jedná o setrvačnost a stereotyp v jejich práci nebo jim chybí zkušenosti, znalosti a kompetence. Lze to ale považovat za obecný jev.

Základní změnou ve vyučování je nový postoj k žákovi jako svébytné osobnosti, s vlastní identitou, právy, vlastním viděním světa. Tato zásadní změna se očekává v přístupu učitele k žákům, změny komunikace ve vyučovacím procesu. Partnerský vztah mezi učitelem

a žákem je základ. Učitel by se měl snažit chápat, respektovat, vcítit se do potřeb žáka, být mu oporou a poradcem. Komunikační aktivity vedeny obousměrně jsou důležitou podmínkou pro komunikační aktivity žáků. s ní souvisí i vytváření pozitivní sociální a emocionální atmosféry ve třídě. Všechny tyto aspekty mohou být naplněny, pokud mezi učitelem a žáky panuje důvěra, pocit jistoty, bez stresu a strachu.

Různá profesní sdružení (projekt Zdravá škola) a občanská sdružení (PAU), Sdružení pro tvořivou dramaturgii, kladenské občanské sdružení AISIS (projekt „Dokážu to?“) apod. se o reformaci primární školy snažila.

Důležitým bodem byla změna obsahu učiva. V roce 1990 vznikaly první soukromé a církevní školy. Byl jim dán dostatečný prostor pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů. Od školního roku 1991/1992 jsou upraveny učební osnovy. Poskytly učitelům určitý prostor pro tvořivou práci, nové metody. Někteří učitelé považovali tyto změny stále za nedostačující, osnovy je neustále svazovaly. Začali sami aktivně pracovat s novými alternativami – přesunovali náročné učivo do vyšších ročníků, upouštěli od některých odborných termínů, které byly pro děti příliš abstraktní, integrovali některé předměty.

V roce 1993 se do obsáhlého projektu „Vzdělávací standardy z pohledu učitele I. stupně“ zapojilo několik set učitelů I. stupně, v první řadě učitelé z PAU. Výsledkem tohoto snažení měl být návrh standardů, rámcových osnov pro pět ročníků I. stupně základní školy. Největším problémem pro učitele bylo odlišit standard – předpokládaný cíl, od základního či rámcového učiva jako prostředku k dosažení cílů – standardů. Další významná změna nastala v roce 1993, kdy je školám nabízen projekt Obecná škola. Vznikají další programy – Národní škola, Živá škola atd. Učitelé zkoušejí nové přístupy nejenom k žákům, ale i k rodičovské veřejnosti – netradiční třídní schůzky, návštěva rodičů ve vyučování, různé společné mimoškolní akce. Hledá se tak nová cesta k obnovení narušené komunikace a důvěry mezi školou a rodinou.

Do změn v základním školství, potažmo školství vůbec, se zapojilo i MŠMT. 7. dubna 1999 schválila vláda ČR hlavní cíle vzdělávací politiky, které se staly východiskem „*Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR*“. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha je otevřeným dokumentem, který by měl být v pravidelných časových odstupech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace upravován a obnovován.

Časovým horizontem strategického dokumentu byl dán rok 2005, některé jeho části až k roku 2010. Výše zmíněný dokument dává konkrétní podněty k práci všech typů škol a pedagogických pracovníků jako nositelů výchovné a vzdělávací činnosti.

Nejvyšší úroveň nového systému v českém školství je *státní program vzdělávání* (užívá se termínu národní kurikulum). Za jeho zpracování odpovídá MŠMT.

Další úroveň kurikulárních dokumentů jsou *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP), které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a předkládají pravidla pro tvorbu *Školních vzdělávacích programů* (dále jen ŠVP) – jsou nejnižší úrovní systému, podle nichž se bude uskutečňovat vzdělávání v konkrétní škole. Bílá kniha, RVP i ŠVP jsou *veřejné dokumenty* přístupné široké nepedagogické i pedagogické veřejnosti.

2.3 Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV

RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednou z nich je vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se uskutečňuje ve vzdělávacích oborech *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Vzdělávací obor Cizí jazyk je v RVP ZV vymezen jako doplňující vzdělávací obor, který není předmětem mé diplomové práce. Zmínila jsem se o něm proto, aby nebyl narušen komplexní charakter vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace tvoří kompaktní celek. Pro větší přehlednost je rozdělena do tří složek:

1. Komunikační a slohová výchova
2. Jazyková výchova
3. Literární výchova

Složka *Komunikační a slohová výchova*. Na základě vzdělávacího obsahu, vymezeného v RVP ZV, se žáci v této složce učí vnímat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovanému písemnému projevu a další.

Složka *Jazyková výchova*. Vzdělávacím obsahem této složky je např. zvuková stránka jazyka – rozlišování zvukové a grafické podoby slova, rozlišování slovních druhů, i/y po tvrdých, měkkých a obojetných souhláskách. Slovní zásoba a tvoření slov – slova a pojmy. Tvarosloví – slovní druhy, správné užívání gramatických tvarů. Skladba – práce s větou jednoduchou, souvětím, spojovací výrazy. Pravopis – základy morfologie (koncovky podstatných a přídavných jmen) a syntaxe (shoda přísudku s podmětem).

Složka *Literární výchova*. Vzdělávacím obsahem poslední složky je mimo jiné např. poslech literárního textu a tvořivé činnosti s ním, přednes vhodného textu, dramatizace, používání základních literárních pojmů aj.

Vzdělávání v oblasti Jazyk a jazyková výchova využívá postupy, metody, aktivity (výchovné a vzdělávací strategie), které povedou k utváření a rozvoji klíčových kompetencí. RVP ZV vymezuje šest klíčových kompetencí. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“.¹

Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je rozvoj komunikačních dovedností žáků dán svým obsahem. Komunikační dovednosti žáků je však nutné rozvíjet ve všech oblastech vzdělávání. Aby byl tento požadavek splněn, je povinností každé školy mít ve svém ŠVP ZV rozpracovány vzdělávací strategie každé vzdělávací oblasti. Vzdělávací strategie jsou promyšlené a logicky řazené postupy, kterými škola vede žáky k osvojování klíčových kompetencí vytyčených v RVP ZV. Podle RVP patří v ŠVP do Charakteristiky jednotlivých vzdělávacích předmětů.

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

Od školního roku 2007/2008 je povinností každé základní školy v 1. a 6. ročníku vyučovat podle vlastního ŠVP ZV. i naše škola má vypracován vlastní ŠVP, dále s ním pracujeme, čerpáme nové poznatky a zkušenosti při jeho dokončování. Jako příklad (příloha č. 1) uvádím výchovně vzdělávací strategie matematiky a výtvarné výchovy. Tyto dvě vzdělávací oblasti jsou předmětem výzkumné části mé diplomové práce.

2.4 Vymezení pojmu komunikace, specifika pedagogické komunikace

2.4.1 Pojem komunikace

Komunikace (z latinského slova *communicare*) znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. Komunikace může být *přímá*, komunikující jsou bezprostředně přítomni. Druhým typem komunikace je komunikace *zprostředkovaná* – komunikující spojuje médium (telefon, záznamník, e-mail, dopis aj.). Úkolem komunikace je:

1. *Dorozumívání* – vychází z dorozumění, tj. pochopení se. K tomu je nutné, aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o stejné věci a dospěli k myšlenkové shodě.
2. *Sdělování* – podávání informací, poznatků, svých pocitů, postojů, názorů apod. Zde je potřeba adresáta, druhého člověka, který informace přijímá.
3. *Výměna informací mezi lidmi* – jeden účastník vyšle informace, druhý ji přijme. Úlohy si vyměňují. Oba dva informace vnitřně zpracují, analyzují je, porozumí jim. Oba účastníci komunikace si předávají slovo, každý z nich přispívá k informování a dorozumívání.

Jak uvádí profesorka Nelešovská ve Vybraných kapitolách z komunikativních dovedností I., je komunikace potřebou člověka být v kontaktu s jinými, vyměňovat si s nimi informace, jedním z nejdůležitějších předpokladů jeho existence. Takový proces, ve kterém dvě nebo více osob jsou vůči sobě podněty a navzájem na sebe reagují, se nazývá *interakce*. Předávání informací při interakci při sociálním styku nazýváme *komunikací*. Komunikace je základní složkou interakce mezi lidmi. Dále pak uvádí, že je komunikace spjata se vzájemným působením lidí – *sociální interakce*. Komunikace probíhá ve dvou liniích:

1. linie předmětně obsahová, která je nositelem toho, o čem se mluví,
2. linie interpretační příkládající větší či menší význam tématu komunikace.

Lidé mezi sebou komunikují především prostřednictvím řeči. Řeč je zvláštním případem komunikace. Je to soubor znaků nebo chování s primární funkcí oznámit informace, zprostředkovat je.

Proces, kterým komunikace beze sporu je, obsahuje 4 složky:

1. komunikátor – osoba, která nám předává určitou informaci,
2. komunikant – osoba, která určitou informaci přijímá a dešifruje,
3. komuniké – obsah informace,
4. komunikací vyvolaný účinek.

Pro náš další výzkum je potřebné se věnovat komunikaci *pedagogické*, která nás provází celým pedagogickým procesem. „Jestliže pedagogickou komunikaci považujeme za zvláštní případ sociální komunikace, můžeme říci, že jde o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle.“² Pedagogická komunikace tedy všestranně a harmonicky rozvíjí osobnost jedince. Pedagogická komunikace plní ve výchovně vzdělávacím procesu např. funkci informativní, formativní, je nápomocna při realizaci pedagogického procesu aj.

Stanislava Müllerová ve své práci hovoří o šesti funkcích pedagogické komunikace:

1. „Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.
2. Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším slova smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí.
3. Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
4. Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků.
5. Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.
6. 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.“³

Didaktický proces je tedy především procesem komunikace, interakcí mezi učitelem a žáky, žáků mezi sebou. V pedagogické komunikaci probíhá výměna informací mezi účastníky sloužící k dosažení cílů výchovně vzdělávacího procesu.

Při komunikaci se žáky ve výchovně vzdělávacím procesu, ale i mimo něj, bychom měli dodržovat určitá „nepsaná“ pravidla, která ne vždy každý z nás dodržuje:

- učitel by měl vystupovat jako partner při komunikaci nikoli jako oponent,
- učitel by se měl snažit porozumět žákovi, formulovat sám jeho námítky, aby mu bylo jasné, že jim rozumíme,
- nesnažme se za každou cenu svá tvrzení vydávat za argument, jde pouze o mínění učitele, ale žák s ním nemusí souhlasit.

Ke komunikaci při vyučování lze přistupovat z různých hledisek:

- hledisko pedagogické si všímá hlavně vlivů přenášených informací a vědomostí na celkový rozvoj osobnosti žáka vzhledem k plnění výchovně–vzdělávacích cílů vyučovací hodiny

² Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc, 2002 (s. 25).

³ Müllerová, S. *Komunikace ve škole*. Liberec, 2002 (s. 8, 9).

- hledisko lingvistické sleduje množství a kvalitu komunikátu a jeho správnost z pohledu syntaxe
- hledisko psychologické si všímá jak informace, které si učitel a žáci vyměňují, působí na rozvoj jejich osobnosti a formují psychiku a soc. vztahy ve třídě

2.5 Účastníci pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace probíhá mezi základními subjekty interakčního procesu. Za ně lze považovat učitele a žáka. Komunikují-li žáci mezi sebou, i tehdy hovoříme o pedagogické komunikaci. Bez komunikace učitele se žákem by nevznikala reflexe, zda žák pochopil výklad, zda se něčemu naučil. Chyběla by zpětná vazba tohoto procesu. Jednostranné vedení pedagogické komunikace v procesu vyučování vede k mnoha problémům. Pokud mezi sebou tyto dva subjekty nespolupracují, nelze vůbec pedagogickou komunikaci realizovat.

Pokud budeme vycházet ze skutečnosti, že nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace je učitel x žák, jsou navzájem v určitých vztazích. Profesorka Nelešovská vymezuje tyto některé vztahy:

- „učitel x žák,
- učitel x třída,
- učitel x skupina žáků,
- žák x třída,
- žák x skupina žáků,
- žák x žák,
- skupina žáků x skupina žáků,
- skupina žáků x třída.“⁴

Je nutné si ovšem uvědomit, že vztahy v pedagogické komunikaci se stále vyvíjejí, nestagnují, upevňují se, proměňují.

Počet účastníků komunikace ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace ve vyučovacím procesu. Učitel by měl promýšlet organizační formy, využívat jejich různé možnosti. Pokud není možné organizační formu ovlivnit, je třeba přistoupit k vhodnému výběru výchovných a vzdělávacích metod. Organizačními formami ovlivňujícími pedagogickou komunikaci se budu zabývat v 5 kapitole.

2.6 Komunikační výuka mateřského jazyka na I. stupni základní školy

„Komunikační výuka mateřského jazyka vychází z tzv. pragmalingvistiky, která jazyk nechápe jako systém řečových tvarů, ale jako součást chování.“⁵ Cílem a základním úkolem

⁴ Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc, 2002 (s. 28).

⁵ Mühlhauserová, H., Neužilová, V. *Metodický průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 5. ročník*. Znojmo, Tiskárna Sládek 2007 (s. 3).

výuky mateřského jazyka, orientované komunikačně, je naučit žáky základním komunikačním dovednostem – tedy naslouchání, mluvení, čtení a psaní.

Cílem komunikační výchovy je:

1. Prostřednictvím různých komunikačních situací za využití jazykových i mimojazykových prostředků připravit žáky na každodenní dorozumívání s lidmi.
2. Rozvíjet rozumové schopnosti žáků – jazyková výchova může přispět k rozvoji rozumových schopností např. metodou kritického myšlení, analytickým čtením a nasloucháním, kladením otázek apod.
3. Učit žáky společensky žádoucím způsobům dorozumívání.

Jednotlivé komunikační dovednosti uvedené výše jsou součástí stejného komunikačně–poznávacího procesu. Nejlépe se rozvíjí na základě žákovských zájmů a zkušeností. Každá vyučovací hodina mateřského jazyka by měla být tedy zaměřena na žáka, jeho zkušenosti s jazykem a se světem. Naslouchání, čtení, mluvení a psaní by měly tvořit pevnou součást vyučovací hodiny bez ohledu na její obsah. Prostřednictvím dovedností v oblasti *vnímání* a *naslouchání* přijímáme a dešifrujeme sdělení. Umožňují nám přesněji vnímat, lépe chápat, přesněji interpretovat a vyhodnocovat daná sdělení. „Vnímání je proces přijímání, uspořádání, zpracování a interpretace velké škály přicházejících podnětů.“⁶

Naslouchání je speciálním typem vnímání, kdy přijímáme a zpracováváme zvukové signály. *Efektivní naslouchání* umožňuje učit se, získávat nové informace, poznatky o druhých, o sobě, rozumněji a logičtěji se rozhodovat. Pomáhá rovněž porozumět druhým, navazovat a udržovat vztahy s nimi.

Abychom mohli se žáky vést komunikaci v duchu pravidel přijatelných pro všechny účastníky komunikačního procesu, je nutné se na nich předem dohodnout. Je dobré, aby učitel se žáky taková pravidla sestavil společně. Třída o jednotlivých navržených pravidlech hlasuje, měli by s nimi souhlasit všichni žáci. Pravidla vyvěsíme na viditelné místo ve třídě a v průběhu roku je můžeme se žáky doplňovat podle situací, které vzniknou v kolektivu. Pokud žák některé z pravidel poruší, stačí ukázat na jeho písemnou podobu. Pravidla komunikace ve třídě upravují chování učitele a žáků v jednotlivých aspektech komunikace. V dnešní době, kdy se prosazuje více komunitní škola a její humanistické pojetí, snažíme se komunikační situace vést v duchu demokratických pravidel. Tato pravidla zachovávají dominantní postavení učitele, ale vůči žákům jsou více tolerantní, podporují iniciativu žáků a navozují příjemné klima ve třídě.

Příklad demokratických pravidel komunikace

„Žák může – samostatně vést komunikace a určit, kdo má hovořit

- klást učiteli i třídě otázky, diskutovat se všemi,
- odbočit od tématu (otázky), je-li příspěvek hodnotný,
- po dohodě s ostatními určit téma učiva a komunikace,
- odložit odpověď s tím, že si připraví něco navíc,

⁶ Tamtéž.

- hovořit tam, kde právě pracuje,
- odpovídat také vsedě, nemusí vstávat,
- obrátit se o pomoc na učitele a spolužáky.⁷

2.7 Organizační formy práce ve vyučování

2.7.1 Vymezení pojmu a definice

Vymezit pojem organizační forma není zcela jednoduché, poněvadž nebyl v didaktice ustálen a měnil se. V didaktice je spojován s problematikou prostředků vyučování. Patří k základním otázkám teorie vyučování.

Definice organizační formy

Podle Vrány: „Forma vyučovací je způsob, kterým podává učitel žactvu učivo.“⁸ Můžeme říci, že tento výklad vyučovací formy se blíží dnešnímu výkladu vyučovacích metod.

Podle Mojžíška: „...vyučovací jednotku, která je časově limitována, která má svůj přesně dimenzovaný výukový a také výchovný cíl a plní vzdělávací a výchovné cíle. Je v ní použito mnoha vyučovacích metod, které tvoří organickou jednotu didaktických postupů a je v ní upravena specifickým způsobem aktivita objektu i subjektu.“⁹ Tento výklad lze chápat jako definici pro pojem vyučovací hodina.

Solfronk definuje organizační formu jako: „uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka). Každá organizační forma vyučování vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky.“¹⁰

Ve vztahu se změnami ve společnosti se objevují ve vývoji vyučování nejrůznější organizační formy. Ve vyučování používáme organizační formy, které přímo ovlivňují průběh pedagogické komunikace.

Nejčastěji používané organizační formy:

- individuální vyučování,
- hromadné vyučování (kolektivní, frontální),
- skupinové vyučování – kooperativní, párové,
- individualizované vyučování,
- diferencované vyučování,
- problémové vyučování.

⁷ Mühlhauserová, H., Neužilová, V. *Metodický průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 5. ročník. Znojmo, Tiskárna Sládek 2007 (s. 4).*

⁸ Vrána, S. *Slovník moderní pedagogiky. Brno 1948 (s. 27).*

⁹ Mojžíšek, L. *Vyučovací formy. Praha, SPN 1973 (s. 5).*

¹⁰ Solfronk, J. *Organizační formy vyučování. Praha, UK 1992 (s. 19).*

Individuální vyučování – nejstarší organizační forma výuky založená na mezilidské komunikaci. Myšlení a učení se děje individuálně. Každý žák má svůj jedinečný styl učení. Co žákovi pomáhá v jedné situaci, nemusí být dobré pro situaci druhou. Každý žák potřebuje pomoc. Učitel může pracovat s jednotlivcem, poskytuje-li mu individuální pomoc nebo ukazuje žákovi, jak být za své učení odpovědný. Učitel řídí činnost vždy jednoho žáka. V rušných třídách se ale individuální přístup uplatňuje velmi málo. Ti žáci, kteří většinou zvládají svou práci a jsou klidnější, se musí spokojit s vymezeným prostorem, kde se jim učitel věnuje individuálně. Žáci potřebují různé druhy pomoci učitele. Někteří potřebují např. radu nebo povzbuzení, ukázat pracovní techniku, podat informaci, která jim pomůže v další práci. Hovoříme zde o individuálním kognitivním vedení, o pomoci tvůrčího typu. Úkolem učitele je klást větší důraz na rozumové pochody. Vyučování se mnohdy zaměřuje na osvojování dovedností, které nejsou v souladu s potřebami žáků. Žáci si mají především osvojit kde, kdy a jak konkrétní dovednosti uplatnit v běžném životě. Náročnost, učení v praktických souvislostech a individuální přístup jsou klíčovými prvky účinné výuky. Kognitivní vyučování se nejvíce osvědčuje, když se žáci učí např. náročným úkolům vyžadující duševní úsilí (číst text, které potřebuje ke svému pochopení určitou námahu), cíleným úkolům, které mají souvislost s běžným životem (číst pro získání informací), úkolům, při nichž je uplatňován individuální přístup napomáhající učení (pozorovat činnost druhého, sami se pak sledované činnosti naučí). Řada učitelů ale může namítnout, že na takový způsob učení nemají čas, protože mají ve třídě velký počet žáků. Individuální kognitivní učení můžeme zařadit jakou součást každého vyučovacího dne. Jiný postup může být takový, že si učitel pro každé jednotlivé dítě vyhradí určitý čas, např. jednou za čtrnáct dní. Individuální vyučování je uplatňováno jak pro žáky průměrné, tak i pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, tj. žáky nadané a žáky se specifickými vývojovými poruchami učení.

Hromadné vyučování – je nejvíce využívanou organizační formou vyučování. Učitel řídí činnost celé skupiny žáků najednou, má ve vyučovacím procesu vedoucí roli. Vyučovací proces probíhá v jednotlivých vyučovacích hodinách. Vyučovací hodina se řadí mezi základní organizační formy hromadného vyučování. Dalšími organizačními formami jsou vycházka a exkurze.

Nyní se zastavím u zvláštností vyučovací hodiny při práci v odděleních. V současné době se snižuje počet dětí ve třídách. s tímto problémem se potýkají zejména na vesnických školách. Jinak tomu není i na naší základní škole. Jsme sice plně organizovanou školou, ale vzhledem k malému počtu žáků na I. stupni jsme byli nuceni přistoupit ke sloučení ročníků – 1. a 2. ročník a 3., 4. a 5. ročník. Zde je třeba jiné organizace vyučování než v běžných třídách. Předně je nutné zdůraznit, že práce v těchto třídách je velmi náročná na přípravu učitele. Vyučování ve spojených ročnících lze rozdělit na vyučování přímé a na samostatnou práci žáků. Při přímém vyučování učitel pracuje převážně s jedním ročníkem (oddělením). Přímé vyučování je vždy výchozím bodem pro samostatnou práci žáků. Navazuje na samostatnou práci předchozí a připravuje podmínky pro novou samostatnou práci. Ostatní ročníky pracují samostatně na úkolech, které jim učitel zadal. V samostatné práci si žáci převážně upevňují, opakují a prohlubují nové poznatky a procvičováním si upevňují potřebné dovednosti. Při práci v odděleních s přímým vyučováním začínají zpravidla mladší žáci. Rovněž tak je přímému vyučování v nižších ročnících věnováno více času než u žáků starších. Oba tyto požadavky vyplývají z toho, že starší žáci mohou již samostatně pracovat bez delší přípravy. Vyučovací hodiny tří ročníků vyučovaných

společně jsem zaznamenala na videozáznamu a dále s ním budu pracovat v praktické části diplomové práce.

Každá komunikace, které vzniká ve vyučovacím procesu, je charakteristická svou komunikační strukturou: kdo s kým komunikuje, kdo komunikaci započal (*iniciátor*), odkud kam komunikace probíhá. V hromadném vyučování můžeme vyznačovat tři komunikační struktury. *Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem* (nejčastější), dialog při opakování a zkoušení. Další komunikační strukturou je *jednosměrná komunikace od učitele směrem ke třídě*. Jde zde o monolog učitele např. při výkladu nového učiva, hodnocení třídy apod. Poslední komunikační strukturou v hromadném vyučování je *jednosměrná komunikace od učitele ke konkrétnímu žákovi jako jednotlivci*, dává žákovi pokyny, klade otázku, žák ale slovně neodpovídá.

Další komunikační situací při hromadném vyučování může být rozhovor s učitelem. Může být realizován jako *rozhovor se třídou*, *rozhovor se žákem před třídou*, *rozhovor se žákem mezi ostatními žáky* a nebo jako složitější podoba rozhovoru v rámci hromadného vyučování, *rozprava ve třídě*.

Základní komunikační strukturou komunikační situace *rozhovor se třídou* je obousměrnost mezi učitelem a žákem. Nejčastější podobou je, když učitel klade otázky a žák odpovídá. Méně často klade otázky žák a učitel odpovídá. Tato komunikační struktura ovlivňuje žáka především v tom, že s učitelem komunikuje přímo, omezeně komunikuje se spolužáky, nespolupracuje s nimi vůbec, má možnost se ujmout slova, převažuje verbální činnost žáka, dostává se mu zpětné vazby, omezeně může vyjádřit svůj názor, omezeně může žák hodnotit svou práci a rovněž omezeně přebírá odpovědnost za výsledky své práce.

V komunikační situaci *rozhovor se žákem před třídou* se základní charakteristika rozhovoru nemění. Opět zde probíhá obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem, kdy učitel komunikuje s jedním žákem delší dobu. Oproti výše zmíněné komunikační situaci se komunikace realizuje „...ve zvlášť vyhrazeném „veřejném“ prostoru, jakoby na jevišti.“¹¹

Prostřednictvím tohoto dialogu je žák zkoušen a jsou prověřovány jeho vědomosti, objevují se zde i sociální vztahy mezi žáky – zvláštní druh žakovské komunikace, *napovídání*. Komunikace a spolupráce mezi spolužáky se v této komunikační struktuře nepřipouští, bez svolení učitele do dialogu nemají zasahovat. Vystupují zde jako diváci.

Rozhovor se žákem mezi ostatními žáky je další komunikační situací, která se využívá např. při orientačním zkoušení nebo individuálním přístupem k žákovi. Probíhá zde obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem. Ostatní žáci zde vystupují opět jako pozorovatelé, mezi sebou nesmějí komunikovat. Žák musí odpovídat bez cizí pomoci.

Složitější podobu rozhovoru má *rozprava ve třídě*. Obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem je zde zachována, objevuje se obousměrná komunikace mezi žáky. Všichni se mohou zúčastnit rozhovoru, rozvíjí se diskuse. Řídící roli si zpravidla ponechává učitel. Jedním z úskalí této komunikační struktury pro učitele je, že neumí

¹¹ Mareš, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, (s. 42).

vybrat vhodné výchovné téma, kterým by přiměl žáky k přemýšlení, nerozvíjí u žáků komunikační dovednosti, neumí diskutovat, věcně a stručně zasáhnout do rozpravy.

Pedagogická komunikace vedená organizačními formami hromadného vyučování nevyužívá a nerozvíjí sociální vztahy mezi žáky v zájmu nerušeného průběhu vyučovacího procesu.

Docent Solfork řadí do hromadného vyučování také *projektové vyučování*. Proběhly zde změny v uspořádání učiva na základě určitého úkolu – projektu. Projekty v sobě tedy zahrnují problematiku z oblasti společenské, hospodářské a dalšího života lidí. Projekt řeší vždy praktické úkoly.

Skupinové vyučování – vzniklo jako kompromis mezi vyučováním individualizovaným a vyučováním hromadným. Při této organizační formě se postupuje odlišně. Třída je rozdělena do menších skupin. Interakce zde probíhá mezi žáky samotnými. Záměrně jsou vytvářeny didaktické situace, v nichž musí žáci spolupracovat a komunikovat mezi sebou. Začíná se zde zdůrazňovat sociální aspekt. Umožňuje žákům vzájemnou spolupráci, komunikaci mezi sebou, řešit společně úkoly, podřídit se názoru druhého, vyslechnout druhého, stát si za svým názorem. Mění se klima třídy, ustupuje strach z neúspěchu, tréma. Skupinová práce má spoustu pozitiv. Např. do práce se zapojí více žáků a zvýší se tak aktivita při učení, vyjadřování žáků je přirozenější, žáci se učí komunikativním dovednostem, zvyšuje se sebevědomí žáků, jejich samostatnost atd.

Skupiny žáků jsou slouženy buď ze žáků stejných schopností – homogenní nebo s různou rozumovou úrovní – heterogenní. Od složení skupiny se potom odvíjí obtížnost zadaných úkolů. Je nutné, aby učitel skupinovou práci organizačně důkladně promyslel. Žáci se spolupodílejí na utváření pravidel práce a komunikace ve skupině. Je rovněž nutné, aby učitel zvolil vhodný úkol pro práci ve skupině. Hodnotí se každá skupina zvlášť. Nikdy nehodnotíme jednotlivce. Kontrolu zadaných úkolů provádíme závěrečnou diskusí ve třídě. Hodnocení může mít slovní podobu nebo předem dohodnutá různá bodování. Skupinové vyučování lze využít v každé etapě vyučovacího procesu – jako motivaci, seznámení s novým učivem, při opakování i procvičování učiva. Skupinová práce usnadňuje učení, je motivující, reguluje činnost účastníků vyučovacího procesu.

Opět se zaměřím na komunikační struktury, které vznikají při skupinovém vyučování, na jejich charakteristiku a na důsledky komunikačních struktur na žáky.

Při *skupinovém vyučování* o 3 až 5 žácích vzniká složitější pedagogická komunikace. Komunikační strukturu tohoto typu lze využít zejména při laboratorních pracích, opakování a procvičování učiva, při motorickém tréninku (sportovních činnostech) nebo při řešení výchovných problémů v žákovském kolektivu. Pro učitele vznikají při volbě výše uvedené komunikační struktury různá úskalí, která přecházejí v nedostatky ze strany učitele. Patří k nim např.: úkoly se nehodí ke skupinové práci, počet úloh a jejich skladba neodpovídá složení žákovské skupiny, úkoly jsou příliš snadné, jsou nezajímavé, nevedou ke kreativnímu myšlení, skupina nemá o čem vést diskusi, nestanoví jasná pravidla skupinové práce, neumí dostatečně motivovat žáky v počátku skupinové práce, průběh žákovské práce neumí vhodně řídit a neumí vhodně ukončit skupinovou práci a dostatečně nepromýšlí způsob hodnocení práce žáků ve skupinách. Dalším nedostatkem učitelovy přípravy na organizační formu skupinového vyučování spočívá v nedomyšlených

pedagogických důsledcích skupinové práce a s ní spojené sociální komunikace mezi žáky ve skupině. Výsledek může být pozitivní, ale i negativní. Jsou to např. tyto případy:

1. Práce skupiny je špatně hodnocena. Důsledkem je nesprávně zvolené stanovisko. Pokud si nesprávné stanovisko zvolila celá skupina, situace má většinou dva možné výsledky. Prvním je ten, že žáci uznají chybně zvolené stanovisko, přijmou ho jako chybu kolektivu a napříště se snaží tomuto omylu vyvarovat. Druhým možným výsledkem je, že žáci chybu uznají, ale pátrají po konkrétním viníkovi, který navrhl dané řešení. Za špatné hodnocení skupiny pak obviní žáci právě jeho. Obviněný žák může rezignovat, postaví se na okraj skupiny, nebo naopak se brání a postaví se skupině. Jestliže je nesprávné řešení prosazeno silnou individualitou ve skupině a ostatní žáci nesouhlasí, potom začnou jedince kritizovat. Členům skupiny se buď podaří takového jedince s velkým sebevědomím utlumit a nebo se takový jedinec postaví proti skupině.
2. Skupina zvolí správné řešení a její práce je dobře hodnocena. Jestliže správné stanovisko vybrala celá skupina, žáci jsou povzbuzeni a jejich pracovní a komunikační vztahy se upevňují. Pokud se správné stanovisko zvolilo proti rozhodnutí některých členů skupiny, tito žáci většinou svůj omyl přiznají a tato situace je vede k sebekritice. Jestliže se ale správný názor jedince prosadí přes nesouhlas ostatních žáků skupiny, skupinový úspěch může postavit jedince na stranu jednu a zbytek skupiny na stranu druhou, prohloubí rozdíly mezi jedincem a skupinou. Zbytek skupiny může přejít k pasivnímu postoji při společném řešení, nebo naopak se postaví proti úspěšnému žákovi, pokud se začne chovat nadřazeně a povýšeně. Pokud si žáci ve skupině nejsou schopni problémy vyřešit sami, musí výchovně působit učitel (změnou složení skupiny, změnou pravidel pro skupinovou práci, výměnou rolí ve skupině).

Organizační forma skupinového vyučování rovněž ovlivňuje činnosti žáka. Je omezená přímá komunikace s učitelem, naopak probíhá nepřímá komunikace mezi žákem a učitelem. Narozdíl od hromadného vyučování, při volbě různých komunikačních situací, zde probíhá komunikace a spolupráce mezi spolužáky, žáci sami si volí cíl a metody, kterými daného cíle dosáhnout. Žáci mají možnost ujmout se slova, probíhá zde převážně verbální činnost žáka, naopak nonverbální minimálně. Žákům je poskytována zpětná vazba, mohou vyjadřovat svůj názor, přebírají odpovědnost za výsledky své práce. Omezena je možnost hodnocení vlastní práce.

Můžeme se však setkat se zvláštními podobami skupinové práce. Forma skupinového vyučování zde spíše plní funkci organizačního prostředku. Jde o rádobý formu skupinové práce – žáci sedí ve skupině u jednoho stolu, ale pracují každý na jiném úkolu, směřují k vlastnímu cíli. Tato organizace nemá nic společného se skupinovou prací. Naopak může ještě vyvolat nežádoucí účinky. Žáci se mohou mezi sebou bavit. Tím pádem odbíhají od svého úkolu, jsou nesoustředění, ve třídě vzniká nekázeň. Dalším příkladem, kdy nejde o organizační formu skupinové práce, nýbrž o organizační prostředek je – žáci sedí ve skupině, dostanou stejný úkol, ale pracují na něm individuálně. V těchto dvou případech se v žádném případě nerozvíjí sociální vztahy mezi žáky.

Skupinové vyučování je jedním ze znaků kooperativní formy práce. Mezi další znaky kooperativního vyučování patří: „Pozitivní vzájemná závislost: žáci vnímají, že jsou spojeni

se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci, a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu... Interakce tváří v tvář: činnost se odehrává v malých kooperujících skupinách. Pokud máte tvář před sebou, máte adresáta. Pokud máte tvář, máte bezprostřední zpětnou vazbu... Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů: výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek... Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností: kooperativní učení nefunguje, pokud k němu nejsou žáci vybaveni také dovednostmi. Jejich utváření je postupné, od nejjednodušších dovedností po dovednosti již velmi složité – od znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně, až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem. Reflexe skupinové činnosti: efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a rozhoduje o dalších krocích...¹² s kooperativními formami výuky lze začínat od prvních okamžiků školní docházky. i ve frontální formě výuky lze žáky připravovat na jiný přístup ve výuce – často používáme vazbu s „My“. Pro mladší žáky i ty, kteří nejsou doposud zvyklí pracovat novým způsobem, je lépe organizovat menší skupiny, tedy nejlépe v párové výuce. Jak velkou skupinu žáků utvořit záleží také na cíli a typu úkolu. Skupiny by měly být nejvýše čtyřčlenné – z hlediska interakce mezi žáky. Žáky vedeme k přesvědčení, že práce ve skupině je pro ně výhodnější. Třída rozdělená na kooperativní skupiny si musí postupně zvykat na to, že relativně pracuje samostatně. Každý člen skupiny může zastávat určitou roli. Např. „reportér – dělá zápis, kontrolor – kontroluje výsledky, propagátor – prosazuje výsledky skupiny navenek, kontaktní osoba – má na starosti kontakt s učitelem a s druhými skupinami.“¹³

Skupinové vyučování je velkým pomocníkem při začleňování slabšího žáka do vyučovacího procesu. Ostatní členové skupiny mají potřebu slabšímu žákovi vysvětlit, ujasnit, co nepochopil. Současně oni sami chápou jasněji, o čem mluví. Při začleňování těchto žáků musíme pečlivě zvažovat složení skupin. Zvažujeme rovněž hodnocení skupinové práce. Pokud skupina pomáhá slabšímu žákovi, měla by být v hodnocení zvýhodněna. Pokud jsou rozdíly ve schopnostech žáků ve skupině příliš velké, uvažujeme raději u méně schopného žáka na určitou dobu o podpůrném učebním plánu.

Párové vyučování je jednou z možných sociálních situací při skupinovém vyučování. Charakteristické pro tuto komunikační situaci je spolupráce žáků ve dvojicích doprovázená obousměrnou komunikací mezi účastníky sociální situace. Učitel zde zaujímá spíše úlohu motivačního zdroje, průběžně kontroluje a v konečné fázi hodnotí výsledky. Párové vyučování může někdy tvořit přechod mezi vyučováním hromadným a typickým skupinovým vyučováním. Má blízko i k vyučování individualizovanému. Párového vyučování lze využít např. při laboratorních pracích, opakování a procvičování učiva.

¹² Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997 (s. 39 – 40).

¹³ Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997 (s. 80).

Individualizované vyučování – z komunikačního hlediska je nesnadné uvedenou formu vyučování charakterizovat, protože obsahuje celou řadu velmi odlišných typů. z velké řady vybírám:

1. *Individualizované vyučování založené na komunikaci učitele s některými žáky na základě hromadného nebo skupinového vyučování.* Ostatní žáci ve třídě většinou provádějí samostatnou práci, dialog mezi učitelem a vybranými žáky nemají sledovat ani do něj zasahovat.
2. *Individualizované vyučování bez osobního kontaktu s učitelem.* Převážně vzdělávací činnost učitele je zprostředkovaná pomocí určitého materiálního prostředku. Např. programovou učebnou, audiovizuálním programem. Komunikace mezi žákem a autorem textu probíhá zprostředkovaně.

Tak jako předchozí výše uvedené organizační formy vyučování ovlivňují činnost žáků, je tomu tak i u vyučování individualizovaného. Individualizované vyučování vedené prostřednictvím učitele umožňuje přímou i nepřímou komunikaci žáka s vyučujícím, naopak zde neprobíhá komunikace a spolupráce mezi spolužáky, žák sám si může volit metody a obsah k dosažení cíle, který si sám může zvolit pouze omezeně. Žák má možnost ujmout se slova, převládá zde převážně verbální činnost žáka. Žákovi je umožněna zpětná vazba, má možnost vyjádřit svůj názor a zhodnotit výsledky své práce. Pokud probíhá individualizované vyučování bez přítomnosti učitele, je omezena žákova přímá komunikace s ním a naopak probíhá komunikace nepřímá. Je zde omezená komunikace a spolupráce mezi spolužáky. Žák sám si volí cíl, obsah i metody k dosažení cíle. Může se ujmout slova, ale převážně se uplatňuje nonverbální činnost žáka. Žákovi je umožněna zpětná vazba, možnost vyjádření vlastního názoru je omezena. Má možnost hodnotit vlastní práci a přebírá odpovědnost za výsledky své práce.

Daltonská soustava – doc. Solfronk ve své knize Organizační formy vyučování zařadil soustavu daltonskou mezi způsob individualizovaného vyučování. Učitel zde zaujímá roli poradce, žákům nepřednáší žádné učivo. Pomáhá jim při samostatném studiu, vymýšlí pro ně učební problémy, zkouší je. Žáci pracují samostatně a individuálně. Umožňuje i spolupráci těch žáků, kteří pracují na stejném úkolu. Mohou se volně sdružovat do skupin, ale poznatky si osvojují sami. Učební látka je rozdělena do jednotlivých měsíců do podoby problémů. Mezi učitelem a žákem je uzavřena dohoda. Žák se snaží dosáhnout vytyčených cílů. Za svou práci tak získává pocit odpovědnosti. Nejsou vázáni rozvrhem hodin, pracují podle svého individuálního rozvrhu. Diferenciace se uplatňuje i při obtížnosti úkolů. Rozvrh učebních hodin je určen spíše pro učitele.

Diferencované vyučování – při této formě vyučování vycházíme z individuálních zvláštností žáků. Žáky můžeme dělit do skupin podle vymezených kritérií: podle míry obecných schopností diference kvantitativní a dále pak podle individuálních zájmů žáků – diference kvalitativní. Další diference může být např. podle pohlaví nebo zaměření na budoucí povolání (na II. stupni) atd.

Základní formy diferenciaci:

1. vnější diferenciaci – podle této formy diferenciaci jsou žáci rozděleni do speciálně zaměřených škol nebo tříd podle schopností nebo zájmů,
2. vnitřní diferenciaci – tato diferenciaci se uskutečňuje uvnitř třídy. Učitel si rozdělí žáky např. podle prospěchu, výkonnosti, zájmů. Učitel rozdělí žáky většinou do dvou až tří větších skupin.

Diferenciaci se odráží také v obsahu a rozsahu učiva. Učitel probírá učivo podle schopností žáků, liší se i rozsah učiva. Při vnitřní diferenciaci žáků může učitel operativně přerazovat žáky z jedné skupiny do druhé podle výkonu žáka. Učitel má možnost věnovat se menší skupině žáků, rozvíjí u žáků samostatnost při práci.

Problémové vyučování – žákům nejsou předkládány ucelené poznatky, ale jsou jim předkládány problémové situace. Při jejich řešení mají žáci za úkol sami objevovat a získávat nové poznatky, zkušenosti. Případně osvojené vědomosti a dovednosti používají při řešení problémových situací. Profesorka Nelešovská definuje didaktický problém takto: „Didaktický problém je teoretická nebo praktická obtíž, kterou žák samostatně řeší svým aktivním zkoumáním. Základem této obtíže je zpravidla cílevědomě a záměrně organizovaná situace, ve které žák usiluje v souladu s určitými potřebami o překonání obtíže a tím získává nové poznatky, nové zkušenosti.“¹⁴

Pokud je problém vhodně zvolený, může žáky bezprostředně motivovat k řešení problémů, řešení problémů rovněž vede k rozvíjení poznávacích schopností žáků, zejména tvořivé učení. Při řešení problémových situací žáci procházejí těmito etapami:

- objevením, rozbořením problémové situace,
- promýšlením problému, vytvářením hypotézy řešení daného problému,
- řešením problémů a ověřováním hypotéz, nalezením správného řešení,
- kontrolou správnosti řešení, využití v podobných situacích.

Problémové vyučování můžeme uplatnit v různých předmětech. Vhodné je řešení problémů při skupinovém vyučování, kde se lépe rozvine diskuse nutná k řešení problému. Problémové vyučování je rovněž vhodné zařazovat do hromadné organizační formy vyučování a zároveň kombinovat s ostatními organizačními formami a s nimi souvisejícími vyučovacími metodami.

V závěru této kapitoly můžeme říci, že výchovně vzdělávacích cílů není možné dosáhnout pouze jedním nebo dvěma typy komunikačních situací. Vzhledem k rychlým vývojovým postupům v oblasti komunikace, verbální i nejnovějších komunikačních technologií, je nutné kombinovat různé typy komunikačních situací, aby se vzájemně doplňovaly, jejich nedostatky a přednosti byly přinejmenším v rovnováze.

¹⁴ Nelešovská, A. *Didaktika I. Olomouc, 1999 (s. 27).*

2.8 Organizační formy vyučování a prostorové rozmístění žáků

Organizační formy ve vyučovacím procesu ovlivňují pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žáky. Podobně tomu je i v prostorovém rozmístění nábytku v učebnách.

Vzdálenost mezi učitelem a žáky může ovlivnit jejich vzájemnou komunikaci. Pouze učitel může měnit onu vzdálenost, např. učitel sedí za učitelským stolem a žák je zkoušen u tabule nebo žáci píší v lavicích a učitel se pohybuje volně po třídě. V dnešní době jsou ještě stále školy, kdy se rozmístění žáků ve třídách téměř nemění. Žáci mají lavice v pravidelných vzdálenostech od sebe a stále více postaveny dále od čelní stěny učebny. Učitel se pohybuje u tabule před lavicemi. Různé výzkumy však dokázaly, že takové uspořádání prostoru má vliv na zdárný průběh pedagogické komunikace. Dále pak bylo dokázáno, že čím bude vzdálenost žáků od čelní stěny větší, tím bude klesat počet a intenzita kontaktů žáků s učitelem.

Dalšími výzkumy bylo dokázáno, že ve třídách existují místa, kterým učitel, často nevědomky, věnuje daleko více pozornosti než ostatním. Na těchto místech jsou žáci daleko více aktivnější než jinde. Tato místa jsou nazývána *akční zónou učitele*.

Každý typ pedagogické komunikační situace, obecně i mezilidské komunikace, je podmíněn určitou komunikační vzdáleností. Vzdálenost mezi učitelem a žáky dělá některé typy komunikace účinnější než jiné. Výzkumem byl předložen předpoklad, že v klasické třídě jsou *tři komunikační zóny*. První je označována jako *sociálně poradní*. Blízkost učitele se žáky podporuje intenzivní pedagogickou komunikaci, i obousměrnou. K žákům, sedících v této zóně, hovoří učitel častěji, obrací se na ně tehdy, když se má o něčem rozhodovat. Tito žáci bývají v hodinách aktivnější. Druhá zóna je nazývána *blízce veřejná*. Zde se počet kontaktů učitele se žáky snižuje. Nižší kvalitou se vyznačuje i komunikace mezi účastníky pedagogické komunikace. Poslední zónou je zóna vzdáleně veřejná. Zde probíhá nejméně komunikace mezi učitelem a žáky.

Tyto vztahy probíhající v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žáky nezávisí pouze na učiteli samotném. Pokud dáme žákům možnost určit si vlastní zasedací pořádek – ti, kteří se nechtějí aktivně zapojit do vyučování, si sedají do vzdálenějších lavic. Naopak žáci pilní a aktivní si sedají do lavic předních. Tito žáci právě ovlivňují podobu komunikačních zón. Užívá se také proto obecnějšího označení *zóny aktivní účasti*. Aktivita žáků na pedagogické komunikaci je ovlivněna také uspořádáním školního nábytku ve třídě. Žáci volí raději netradiční uspořádání nábytku.

Závěrem lze říci, že umístění žáka ve třídě začne ovlivňovat jeho aktivitu ve vyučovacím procesu. Místem, na kterém se žák nachází, je ovlivněn i učitel, jeho jednání se žákem. Žáci sedící mimo zónu aktivní účasti mají více možností zabývat se jinými činnostmi, nedávat pozor. Důsledkem toho může být zhoršení chování a prospěchu takto sedících žáků. Výsledkem mnohdy bývá určitá averze učitele k těmto žákům. Do této zóny si mohou ale sedat také žáci, kteří hůře slyší a potřebují odezírat. Jsou tu i žáci uzavření, mají sice kladný vztah ke škole, ale nechtějí být stále vyvoláváni, nechtějí vystupovat před kolektivem. Jejich uzavřenost se však může ještě více prohlubovat.

Pokud je učitel vnímavý a zkušený, může se těmto problémům komunikačních zón vyhnout. Může promyšleně zapojovat do výuky všechny žáky, pohybuje se více v prostoru třídy, mění zasedací pořádek. Školy by proto potřebovaly více variabilního prostoru a více kombinovatelného školního nábytku, aby s ním mohl učitel kreativně pracovat a prostorově ho upravovat.

Uvedme několik příkladů uspořádání učebny pro různé formy práce v pedagogickém procesu:

- *tradiční uspořádání učebny* – lavice jsou uspořádány do řad, učitel stojí v čele – nejvíce využívané uspořádání při frontálním, hromadném vyučování. Stejného uspořádání můžeme využít při skupinové práci, kdy žáci pracují ve dvojicích nebo ve čtveřicích.
- *krokev* – využívá se zejména tam, kde je málo prostoru a mnoho žáků. Učitel opět stojí v čele. Lavice jsou postaveny dvě a dvě vedle sebe. Jsou k sobě mírně natočeny, takže žáci na sebe vidí lépe, než u uspořádání viz výše.
- *uspořádání pro skupinovou práci* – možno využít podlouhlých nebo kulatých stolů, židle rozmístěny okolo. Žáci sedí vedle sebe, čelem k sobě, jsou zde vytvořeny lepší podmínky pro komunikaci mezi sebou. Učitel musí pamatovat na to, aby všichni žáci viděli dobře na tabuli a nemuseli se otáčet.
- *kruh* – zvláště u učitelů I. stupně je toto rozmístění oblíbené. Jedná se o rozsazení bez stolů. Využíván je např. koberec (z vlastní praxe – žáci si nosí polštářky nebo sedáky na židle). Uspořádání v kruhu podporuje přímou komunikaci. „Komunitní kruh“ je jednou z forem využívající uspořádání v kruhu. Žáci v kruhu mohou hovořit pouze tehdy, pokud v ruce drží daný předmět (kamínek). Další žák může hovořit až tehdy, dostane-li do ruky předmět od žáka, který mluvil před ním. Stejného pravidla se musí držet i učitel. Při těchto činnostech se žáci učí a upevňují mnohé komunikativní dovednosti – přijímat informace, zpracovávat přijímané informace, vyslechnout druhého apod.
- *rozestavení do tvaru „U“* – využívá se zřídka např. v odborných učebnách

2.9 Hra – prostředek komunikace se žáky, kooperativní hra

Hra je určitou formou odpočinku a zábavy, ale i práce, prostředkem kontaktu, poznání i sebepoznání. Od začátku minulého století však lidé hru považovali jen za zábavu a ztrátu času. Jakmile dítě dosáhlo školního věku, očekávalo se od něj, že bude pracovat a hrát si bude jen tehdy, když práci dokončí nebo během prázdnin. Podle těchto názorů malé děti trávily čas hrou, protože neumí dělat cokoli užitečného. Větší děti musí vykonávat práci přinášející užitek a prospěch, to vše podle hodnocení dospělých.

My už dnes ale víme, že hra má při rozvoji dítěte nezastupitelnou a mnohem důležitější roli. Vytváří základ učení, především učení nápodobou. Hra je významným prostředkem společenské adaptability, dítě potřebuje ke svému všestrannému rozvoji kontakt s ostatními. Ten navazuje zejména a především bezprostředně při hře.

Vycházíme-li ze skutečnosti, že člověk se nejlépe posuzuje v situacích, při činnostech, které jsou pro něj nejtypičtější, pak hra nám umožňuje objektivněji nahlédnout do světa lidí.

Hra je pro každého z nás srozumitelná a jasná, každý z nás hru zná od dětství, není pro nikoho neznámá, nemusí se jí tedy nijak obávat.

Hra je nedílnou součástí života dítěte, hraje si nejen „jak žije“, ale hrou také „žije“. Prostřednictvím hry se nespoutaně seberealizuje a seberozvíjí. Hra jako nejtypičtější projev dítěte může nejlépe přispět k jeho poznávání. Jelikož nám dosud chybí náležitě propracovaná metodika s touto problematikou, můžeme pouze hypoteticky předpokládat určité souvislosti mezi projevy dítěte při hře a charakteristikou jeho osobnosti – temperament, schopnosti, vlastnosti, zájmy apod. Při analýze údajů této oblasti je proto nezbytný dostatek psychologických znalostí, především však zkušeností. Herní aktivity umožňují posouzení fyzických kvalit dítěte, psychomotorických a rozumových schopností, vlastnosti osobnosti. Do hry se promítají i přání a potřeby dítěte, jeho postoje.

Hra může pomoci začlenit do kolektivu ty žáky, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni – např. sociálně handicapovaní, s vývojovými poruchami učení apod. Každý pedagog, který řídí skupinu nebo jednotlivce při hře, musí sledovat atmosféru, která provází herní činnost. Vždy by se měl snažit vytvořit atmosféru tolerance, vzájemné důvěry a pohody. Není to vždy jednoduchý úkol. i pedagog „profesionál“ získává zkušenosti praxí řadu let a najdou se situace, které vedou i zkušeného pedagoga k zamyšlení. Velmi důležité je také naladění dítěte, správná motivace, „nadchnutí pro hru“, což mohu potvrdit ze své vlastní praxe. a pokud se do hry zapojí i sám pedagog, pak děti hrají ještě s větším zájmem a nasazením.

Hra ve škole je ale příliš organizovaná, snahou hry je dostat z jedince co nejvíc, což přináší do hry stres. Hra neumožňuje potěšení z ní. Tradiční hry ve škole jsou většinou strukturovány tak, že v nich vítězí jen málo žáků. To vše přináší výchovná negativa. Žáci se učí těšit z neúspěchu, z chyb druhých, chtějí prohru svých spolužáků. Žáci se tedy neučí, jak zdravě soutěžit, ale hra je nutí k soutěživosti. Neumí si potom hry užít jen tak pro radost.

Jinak je tomu u kooperativních her. Jsou to hry spolupráce, jsou uspořádány tak, že vyhrává každý, nikdo neprohrává. Žáci si hrají spolu ne proti sobě. V kooperativních hrách se žáci snaží o jeden společný cíl. Kooperativní hry vylučují strach z neúspěchu, upevňují sebevědomí žáků, podporují sebepřijetí. Kooperativní hry podporují sdílenou radost, motivaci ke společným činnostem.

„Kooperativní hry mají čtyři základní komponenty:

1. Kooperace – hráči vytvářejí zvláštní jednotku; každý hráč je jejím členem se svým specifickým přispíváním. Protože existuje společný cíl, existuje i společný pohyb k cíli, pomoc jednoho druhému k dosažení cíle. ...Výsledek je pocit zisku, ne ztráty, a to pro všechny zúčastněné, což zvyšuje efektivitu učení.
2. Akceptace přijetí, souhlas – ...V kooperativních hrách má každé dítě významnou úlohu v rámci hry, je důležité pro splnění společného cíle. Přijetí je tak základní podmínkou úspěšného průběhu i výsledku hry.

3. Začlenění – ...Děti chtějí být součástí akce, ne mimo ni. Touží po začlenění, pokud se neobávají, že mohou být poníženy, odmítnuty. ...
4. Legrace, radost, potěšení – ...Děti jsou zbaveny očekávání a strachu z prohry, odmítnutí. Sdílená radost a legrace je větší radost a legrace.“¹⁵

V rámci vyučování hra plní tři základní funkce:

- „instrumentální – hra jako instrument při rozvoji poznávacích procesů a utváření dovedností;
- diagnostickou – hra jako prostředek diagnózy a autodiagnózy;
- existenciální – hra jako prostředek rozvíjení vnímavosti, uvolňování bariér tvořivosti, rozvíjení lidského potenciálu, řešení komunikačních problémů skupiny a dynamizace její struktury.“¹⁶

Shrneme-li postřehy z této kapitoly, pak se dostáváme k závěrům, že hra musí být pro dítě zábavou a potěšením. Vhodně zvolený čas, správný výběr hry a dobrá motivace jsou účinnými faktory, mohou nám být velmi nápomocny. a pokud je hra postavena na výše jmenovaných komponentech, funguje komplexně.

2.10 Vliv masmédií, internetu, slangu na rozvoj komunikace žáků

Poslední kapitola teoretické části zdánlivě nesouvisí s organizačními formami ve vyučování. V současné době jsou tyto didaktické technické prostředky velmi významné v organizaci vyučovacího procesu. Využívání počítačů ve výuce změníme zcela její strukturu.

Informační a komunikační technologie obklopují a zejména ovlivňují žáky na každém kroku a velmi intenzivně. Řeč zde bude o všudypřítomné reklamě, komunikaci po internetu a s ním související jednoduché vyjadřování jedinců.

2.10.1 Informace v masovém médiu

Mnoho autorů tvrdí, že informace jsou do masových médií zařazovány nejen pro svůj obsah sdělení, ale především proto, že obrazově vypadají atraktivněji. Médii v tomto případě nemáme na mysli jen televizi a rozhlas, ale i knihu, fotografie, časopisy. S těmito všemi prostředky informací se naši žáci setkávají stále více. Médium, kterým může být také pouze výrok, věta, ovlivňuje představy žáků – např. o tom, co je dobré a co zlé, ovlivňují vytváření a ukládání představ žáků. K přesvědčení žáků velmi přispěje, dozví-li se, že je o tom či onom přesvědčen ten, koho žáci berou jako *názorovou autoritu*. V tu chvíli nastává na straně žáků ke splynutí obsahu informace a vztahu k autoritě sdílející stejný názor. Nyní je pro žáka důležitější vztah k tomu, komu věří, než obsah. Pokud se přesvědčovací metody (strategie) používají déle, potom se mění v *propagandu*. Úkolem

¹⁵ Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní hra. Praha, Portál 1997 (s. 62).

¹⁶ Tamtéž.

propagandy je získat příjemce zpráv (žáky) na stranu toho, kdo sdělení šíří, a manipulací ovládnout jeho názory (např. v posledních 4 až 5 letech se masově propaguje film o čarodějnickém učni Harry Potterovi).

Masmédia často určují, o kterých tématech se začne uvažovat, mluvit. Téma může ale zapadnout, pokud se ho nechopí a nešíří takový jedinec, který je pro žáky autoritou – nemusí jít jen o televizi, ale i např. o blízkou osobu, herce, zpěváka, učitele a začne mu věnovat pozornost. Už pouhou konverzací o daném tématu, které bere vážně, šíří mezi ty, kteří v něm vidí názorovou autoritu.

Dalším prostředkem mediálního vlivu je „band-wagon“ (znamená doslova „vůz s kapelou“ – na volebních a politických shromážděních vyhrávaly propagační vozy). V přeneseném slova smyslu může takový efekt vyvolat např. hlouček před výkladní skříní a jeho důsledkem např. koupě zboží jen proto, že si ho kupují druzí, nebo přejímání myšlenek, vkusu, postojů. Poslední zmíněné je právě typické pro žáky, kteří velmi rádi přebírají chování, jednání i oblékání podle svých názorových autorit. Mnohdy ale přebírají takové chování a jednání, která se neslučují se školním řádem (v případě základní školy) nebo právními normami (pokud se tak děje mimo vyučování). Příklady bychom našli nespočet – např. napodobují „své nesmrtelné“ hrdiny, myslí si, že i jim se nemůže nic stát, používají na své spolužáky „prvky bojového umění“, jak to vidí v oblíbených kreslených filmech atd.

2.10.2 Vliv internetu na lidskou komunikaci

„Vliv internetu na lidskou komunikaci lze hodnotit jako obohacující, nebo neblahý. Analýza neblahého vlivu si všímá dopadů na kvalitu řeči a myšlení (ochuzování slovní zásoby, anglisty a expanze počítačové terminologie), dopadů na životní styl, zdravotní a psychický stav (hrozba „závislosti“) apod.

Přínosem internetu pro komunikační možnosti je umožnění informační dostupnosti a prostupnosti, interaktivnosti při výměně zpráv a rychlost při zprostředkování kontaktu.“¹⁷

2.10.3 Zjednodušené vyjadřování

Zjednodušované vyjadřování je vysvětlováno úsporou času, zrychlením výměny informací. Postihuje tak ale jazyk syntakticky, sématicky, kompozičně i stylově. Zjednodušené vyjadřování neshledáváme jen na internetu, ale v masových médiích všeobecně. K „elektronickému“ sdělování zjednodušenými jazykovými možnostmi může docházet z několika příčin:

1. účastníci komunikující prostřednictvím internetu reagují bez rozmýšlení a bez předem připraveného projevu,
2. osvojují si společný jazyk s omezením slovní zásoby, ovlivňují se tím navzájem,

¹⁷ Vybíral, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha, Portál 2000 (s. 151).

3. mají nedostatečně spisovnou slovní zásobu,
4. používaný jazyk může být projevem protestu, snahou odlišit se od konformního vyjadřování pomocí spisovného jazyka.

2.10.4 Diskutování na internetu

V dnešní době se hojně rozšířil takzvaný „pokec“ (chat). Je to jakési nekontrolované zaznamenávání delších či kratších monologů, zvláštní druh vystupování před veřejností. Pisatel zůstává díky zašifrovanému sebeoznačení v anonymitě. Tento druh „kecání“ je velmi rozšířen zejména mezi mládeží. Potvrzuje to fakt potřeby „popovídat si“, k někomu patřit, prožít pocit důležitosti.

Předností tohoto druhu komunikace je rychlost předávání zpráv, možnost jednoduše předávat náročnější data, doplňovat si potřebné informace, podělit se o nové poznatky a předávat je dál.

Počítače mají ale i negativní vliv na člověka, jak bylo citováno v úvodu této kapitoly. Např. dlouhý pobyt ve virtuálním světě – člověk má porušeny asociace, emoční stabilitu, afektivitu. Takový jedinec může ztratit i své originální myšlení, může trpět pocitem odcizení a obtížně se může navracet do reálného světa, může přestávat vnímat hranice mezi virtuálním světem a světem reálným... Mohou se změnit jeho agresivní vzorce chování, může ztratit kontakt se sociálním prostředím, může se projevit i autoagresivní chování.

Závěrem této kapitoly je nutné říci, že práce s počítači je velmi přínosnou zkušeností, která rozšiřuje vzdělávání, vědění a obzory našich žáků. Na straně druhé ale: „všeho s mírou!“

3 Praktická část

Při své výzkumné práci jsem se snažila zmapovat, do jaké míry jsou rozvíjeny komunikační schopnosti žáků na I. stupni základní školy v různých vyučovacích hodinách, nejen v mateřském jazyce. Mým úkolem je tedy potvrdit nebo vyvrátit tuto hypotézu: Čím více učitel využívá ve výchovně vzdělávacím procesu různých vhodně zvolených organizačních forem vyučování, tím více se rozvíjejí komunikativní dovednosti žáků.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila jeden ze tří výzkumných problémů – deskriptivní výzkumný problém. Deskriptivní výzkumný problém vyhledává a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého problému.

Vzhledem k tomu, že jsem si k pozorování vybrala prostřednictvím dostupného výběru 3. a 4. ročník naší základní školy, mohou být výsledky výzkumu zkreslené. Závěry z mého šetření platí tedy jen pro naši základní školu. Jelikož jsem zkoumala ročníky ve škole, kde působím jako ředitelka, byl pro mě pilotážní průzkum jednodušší. Žáky 3. a 4. ročníku jsem učila ve školním roce 2006/2007. V předvýzkumu jsem si vyzkoušela techniku zaznamenávání jednotlivých komunikačních struktur a jejich následné vyhodnocování.

Při samotném výzkumu jsem uplatnila metodu pozorování.

Metoda pozorování - patří mezi základní diagnostické metody. Pozorování musí plnit dvě podmínky:

Musí být:

1. Cílevědomé – musí být předem určeny a vymezeny jevy, které mají být sledovány a k jakému účelu budou zjištěné výsledky sloužit. Sledování částečně organizovaných činností v žákovském kolektivu, skupinové práce ve vyučovacím procesu, řešení situací (navozených, přirozených).
2. Objektivní – stanovit kritéria, podle kterých se budou zkoumané jevy třídit, hodnotit a zejména interpretovat. Pozornost byla zaměřena především na komunikační struktury v procesu vyučování.

Pozorování dle délky trvání:

- Krátkodobé – při plnění nějakého dílčího úkolu (při spontánní hře o přestávce, při soutěži).
- Dlouhodobé – sledování žáka ve stejných situacích, ale v delších časových intervalech (den, týden, celý školní rok).
- Individuální – sledování pouze jednoho žáka v kolektivu třídy.
- Skupinové – sledování celého třídního kolektivu.
- Příležitostné – nastane-li k němu příležitost (při hře).
- Systematické – jde o předem přesně a systematicky promyšlené, naplánované pozorování, je náročné i na přípravu (při práci ve vyučování je nezbytné pečlivě připravit náplň vyučovacích hodin a promyšleně zorganizovat celý průběh).

- Přirozené – pozorování v běžných každodenních činnostech žáka, mnohdy také navozuje náhodné situace.
- Navozené – řízené, učitel záměrně připraví, navodí určitou situaci. Žáci si ani neuvědomují, že jsou pozorováni. Učitel do situace vstupuje jako partner žáka, může do ní kdykoli zasahovat (např. při hře).
- Komparativní (srovnávací) – tento způsob pozorování umožňuje učiteli pozorovat reakce a projevy několika sledovaných žáků v určitých běžných situacích.
- Nepozorované (skryté) – pozorovatel je mimo prostor, ve které je sledovaný žák. Při tomto druhu pozorování lze využít nejrůznějších prostředků (např. kamera). Nejpřirozenější způsob nepozorovaného pozorování je, když se učitel zapojí se žáky do činností (např. do sportovní hry).

Pro svůj výzkum jsem zvolila skupinové pozorování. Pozorovala jsem dvě vyučovací hodiny (matematiku a výtvarnou výchovu) přímo v kmenové třídě 3. a 4. ročníku. Zde jsem uplatnila přímé pozorování. Zároveň jsem si z obou vyučovacích hodin udělala videozáznam, se kterým jsem následně pracovala – nepřímé pozorování.

3.1 Analýza vyučovací hodiny matematiky (protokol z vyučovací hodiny - příloha č. 2)

Analýzu vyučovací hodiny jsem prováděla pomocí videozáznamu pořízeného přímo ve vyučovací hodině. Nejdříve jsem se zaměřila na organizační formy práce, kterých paní učitelka užila ve vyučování. Provedla jsem grafický přepis zvukového záznamu vyučovací hodiny – protokol (příloha č. 2). Je tvořen čtyřmi sloupci. Obsahem prvního sloupce je pořadí řádků, do druhého sloupce jsem zaznamenala účastníka činnosti ve vyučovací hodině. Označeny jsou symboly, vysvětlivky jsou součástí přílohy. Do třetího sloupce jsem zapsala doslovné, autentické znění verbálního projevu účastníků vyučovací hodiny, a to tak, že projev každého dalšího účastníka jsem zaznamenala do nového řádku. Zaznamenány jsou např. i chybné tvary a nedokončené věty a slova. Čtvrtý sloupec obsahuje činnosti neverbální (např. rozdávání pomůcek) a činnosti tiché verbální (psaní a tiché čtení). Zápisy ve čtvrtém sloupci se uvádějí v závorkách.

Tématem hodiny bylo procvičování základních matematických operací. Připomínám, že matematika probíhala ve spojených ročnících. Organizace vyučování v takovém případě probíhá obdobně jako v malotřídní škole. Základní organizační formou je tedy diferencované vyučování. Jedná se o vnitřní diferenciaci podle věku žáků. Paní učitelka zadala samostatnou práci třetímu ročníku. Pracovali organizační formou párového vyučování. Jak je z videozáznamu patrné, je tato organizační forma vyučování z hlediska komunikace mezi žáky velmi efektivní. Se čtvrtým ročníkem potom pracovala hromadnou organizační formou. Následovala samostatná práce žáků čtvrtého ročníku. Pracovali samostatně v lavicích. Individuální formu vyučování uplatnila paní učitelka u žákyně 6. ročníku (měla mít hodinu tělesné výchovy, ale dlouhodobě nemůže cvičit). Paní učitelka žákyni zadávala úkoly, připomínala postup při zaokrouhlování a dávala organizační informace. Jednalo se zde o rozhovor se žákem mezi ostatními žáky. Ostatní žáci se ale do tohoto rozhovoru nezapojují, pracují samostatně. Potom pracovala se čtvrtým ročníkem hromadně. Opakovali prostřednictvím hry násobky. Následovala samostatná práce v lavicích do pracovních sešitů. Zde se jednalo o nepřímou komunikaci s učitelem, kdy žáci využívali informace z učebnice. Mezi tím paní učitelka pracovala individuální organizační

formou se žákyní 6. ročníku. Opakovaly písemné dělení se zbytkem. Třetí ročník postupně dokončoval práci. Brali si barevné počítání a pracovali samostatně v lavicích. Se čtvrtým ročníkem paní učitelka opakovala hromadnou organizační formou zaokrouhlování. Po ústním procvičení pracovali žáci čtvrtého ročníku opět samostatně v lavicích.

Následovalo přímé vyučování žáků třetího ročníku. Řešili slovní úlohu z tabule hromadnou formou vyučování. Po té následovalo opakování násobilky stejným způsobem jako u žáků čtvrtého ročníku. V závěrečné části třetí ročník řešil slovní úlohu prostřednictvím učebnice. Paní učitelka zde aplikovala opět formu hromadného vyučování.

Nyní se zaměřím na analýzu komunikace ve sledované hodině. K tomuto účelu jsem použila příkladu Flandersova systému na pozorování komunikace ve třídě. Flanderův systém obsahuje deset kategorií jevů:

„UČITEL

1. Akceptuje žakovy city. Přijímá nebo objasňuje vhodným způsobem duševní stav žáků. ...
2. Chválí a povzbuzuje. Hodnotí pozitivně žáka, povzbuzuje ho, žertuje (ale ne na účet jiného), uvolňuje napětí. ...
3. Akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí. Opakuje výrok žáka, parafrázuje ho, modifikuje ho. Shrnuje, co žák řekl. Porovnává jeho výrok s jinými výroky (s vlastními nebo s výroky žáků).
4. Klade otázky. Otázky se týkají učiva, způsobu práce nebo organizačních záležitostí.
5. Vysvětluje. Podává žákům fakty, názory. Objasňuje, komentuje učivo. Vysvětluje postup nebo způsob práce.
6. Dává pokyny nebo příkazy.
7. Kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu. Kritika se týká špatné odpovědi nebo narušování disciplíny. Učitel zdůvodňuje vlastní postup. V krajním případě se dovolává vlastní autority.

ŽÁK

8. Odpovídá. Jeho odpověď je vyvolaná učitelovou otázkou nebo pokynem.
9. Hovoří spontánně. Jeho odpověď přesahuje požadavek učitele. Sám začíná hovořit. Vyslovuje vlastní názor anebo návrh.
10. Ticho. Pauzy. Zmatek. Nesrozumitelná komunikace.¹⁸

Při zaznamenávání jednotlivých kategorií jsem využila systém přirozeného kódování. Na začátku každé pozorované kategorie jsem udělala záznam. Zapsala jsem číslo zjištěné kategorie (kódování) do sloupců pod sebe. Takto jsem získala dlouhou řadu čísel. Pro lepší orientaci jsem napsaná čísla přenesla do tabulky (matice 10 x 10). Čísla se spojují po dvojicích. Záznam v matici se dělá vždy na místě protnutí prvního čísla a druhého čísla ve dvojici. První číslo páru se týká řádku, druhé číslo sloupce matice. Tímto způsobem se převedou do tabulky všechny zapsané kódy.

¹⁸ Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000 (s. 187 – 188).

Tabulka s údaji z vyučovací hodiny matematiky:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2			//	///	/	////////	/	///	/	/
3		///		////	///	////////		////////	///	/
4		/			/	////////		////////// //////////	////	////
5		/		////		//////// ///		///	//	/
6		//	/	////////	////////	/	//	////////// //////////	////////	///
7				///	///	////////	/	////////	//	
8		////////	////////	////////	///	////////// ////////	////////	/	////////	///
9		//	///	////////	///	//////// ///	/	////////		///
10		//	/	////	//	////	///	///		

Pořadí výskytu jednotlivých kategorií v matematice (vzestupně):

1. Učitel akceptuje žákovy city	suma 0
2. Učitel chválí a povzbuzuje	suma 22
3. Ticho. Pauzy. Zmatek. Nesrozumitelná komunikace	suma 24
4. Učitel vysvětluje	suma 32
5. Učitel kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu	suma 34
6. Učitel akceptuje žákovy myšlenky nebo je rozvíjí	suma 38
7. Učitel klade otázky	suma 55
8. Žák hovoří spontánně	suma 58
9. Učitel dává pokyny nebo příkazy	suma 107
10. Žák odpovídá	suma 128

Nejčteněji zastoupena je kategorie č. 8 – žák odpovídá. z tohoto výsledku by se dalo usuzovat, že v hodině matematiky byly komunikativní dovednosti žáků dostatečně rozvíjeny. Ale jak je patrné z videonahrávky, žáci odpovídali pouze na otázky paní učitelky. Většinou se vyjadřovali v jednoduchých větách, často větu nedokončili. Paní učitelka odpovídala za žáky. Převažovala zde obousměrná komunikace mezi paní učitelkou a vyvolaným žákem. Nerozvíjela se spolupráce mezi žáky, nebyla rozvíjena komunikace mezi nimi. Další čteně zastoupenou kategorií je kategorie č. 6 – učitel dává pokyny nebo příkazy. V tomto případě probíhala jednosměrná komunikace od paní učitelky k žákům. Kategorie č. 9 – žák odpovídá spontánně, je třetí nejvíce zastoupenou kategorií. Žáci vykřikovali odpovědi, překřikovali se, napovídali si. Probíhala zde obousměrná komunikace mezi žáky a paní učitelkou. Věty byly opět jednoslovné, jednoduché. V případě napovídání se jednalo o obousměrnou komunikaci mezi žáky (někdy i jednotlivcem) a žákem. i v těchto případech žáci využívali pouze jednoduché věty. Další kategorie č. 4 – učitel klade otázky. Otázky byly pokládány tak, aby žáky dovedli k jednoduchým odpovědím. Paní učitelka nedávala dostatek času a prostoru pro to, aby mohli žáci samostatně přemýšlet. Někdy odpovídala za žáky. Za těchto okolností se nerozvíjí logické myšlení žáků a druhým nedostatkem je, že se ke slovu nedostanou žáci, kteří potřebují více času na rozmyšlenou. V další kategorii č. 7 – učitel kritizuje nebo prosazuje vlastní názor, paní učitelka nevyužila práce s chybou, kde by mohli žáci uplatnit svůj názor, navrhnout různá řešení, vyslechnout názor druhého, případně s ním nesouhlasit. Zde byl dán velký prostor pro rozvoj komunikace mezi žáky a dále by se zde rozvíjela komunikativní kompetence.

Zaměříme-li se na proporce učitelovy řeči v hodině matematiky, dostáváme se k číslu 60 % (součet frekvence kategorií 1 až 7 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 9). Jedná se tedy o více než polovinu vyučovací hodiny, kdy hovoří paní učitelka. Proporce řeči žáků je 39 % (součet frekvence kategorií 8 a 9 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 9) z celé vyučovací hodiny. z toho je tedy patrné, že většinu vyučovací hodiny hovořila paní

učitelka. Paní učitelka ve vyučovací hodině nerozvíjela spontánnost a volnost žáků, 66 % z celé vyučovací hodiny byli žáci řízeni přímým vlivem paní učitelky.

Závěry ze sledované vyučovací hodiny matematiky:

- z organizačních forem bylo využito diferencované vyučování, hromadné vyučování, v malé míře párové vyučování a individuální vyučování,
- komunikativní dovednosti žáků zde byly rozvíjeny ve velmi malé míře,
- žáci byly většinu vyučovací hodiny pasivní, vyučovací hodina byla málo efektivní z hlediska komunikace ve třídě.

3.2 Analýza vyučovací hodiny výtvarná výchova (protokol příloha č. 3)

Tématem hodiny bylo zdobení kraslic. i zde jsem k analýze vyučovací hodiny využila videonahrávku. V této hodině paní učitelka učivo nediferencovala podle ročníků. Všichni žáci měli jednotné zadání. Paní učitelka zařadila organizační formu hromadného vyučování a individuálního vyučování. Při hromadném vyučování paní učitelka vysvětlovala žákům postup práce, dávala pokyny a instrukce k samostatné práci. Dále individuálním vyučováním žákům radila v postupu práce, pomáhala v rozhodování, povzbuzovala.

K analýze komunikace ve vyučovací hodině výtvarné výchovy jsem opět využila Flandersův systém na pozorování komunikace ve třídě popsany v kapitole 3.1.

Tabulka s údaji z vyučovací hodiny výtvarné výchovy:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2				/	////	////////		/	////	///
3		//		/	/	//		/	///	////
4		//			//	//	/	////	/	////
5		///	/	////		////////	/		////////	////
6		////////		///	////////		/	/	////////	////////
7		/		/	/	///		/	//	/
8			/	////	///	////	/		////	////
9		////////	////		////	////////	////	////		////////
10		////	////	///	////	////////	////	///	////////	

Pořadí výskytu jednotlivých kategorií ve výtvarné výchově (vzestupně):

1. Učitel akceptuje žákovy city	suma 0
2. Učitel kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu	suma 10
3. Učitel akceptuje žákovy myšlenky nebo je rozvíjí	suma 14
4. Učitel klade otázky	suma 19
5. Žák odpovídá	suma 22
6. Učitel chválí a povzbuzuje	suma 34
7. Učitel vysvětluje	suma 55
8. Ticho. Pauzy. Zmatek. Nesrozumitelná komunikace	suma 60
9. Žák hovoří spontánně	suma 69
10. Učitel dává pokyny a příkazy	suma 77

Nejčtenější kategorií je kategorie č. 6 – učitel dává pokyny nebo příkazy. Paní učitelka předávala pokyny ohledně postupů samostatné práce žáků. Probíhala zde jednosměrná komunikace paní učitelka – žáci. Druhá v pořadí je kategorie č. 9 – žák mluví spontánně. Jednalo se zejména o spontánní výkřiky žáků, ukazovali paní učitelce své výrobky nebo měli dotazy ohledně své práce. V malé míře zde probíhala obousměrná komunikace mezi paní učitelkou a jednotlivými žáky. Dále se několikrát rozvinula komunikace mezi žáky, tedy obousměrná komunikace. Ve výtvarné výchově vzniká ruch (v hodinách výchovného charakteru zcela běžné) a nesrozumitelná komunikace mezi žáky. Při nesrozumitelné komunikaci vznikají obousměrné komunikace mezi žáky nebo mezi žáky a paní učitelkou. Na třetím místě je tedy kategorie č. 10 – ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace. Dále v pořadí je kategorie č. 5 – učitel vysvětluje. Vzhledem k obsahu vyučovací hodiny bylo nutné, aby paní učitelka v průběhu hodiny opakovala postup práce. Opět se zde uskutečnila jednosměrná komunikace od paní učitelky k žákům. Kategorie č. 2 – učitel chválí a povzbuzuje je velmi důležitou kategorií, zvláště potom v předmětech výchovného charakteru. Opět se zde jednalo o jednosměrnou komunikaci. Je pátou nejčastější kategorií.

Také v této vyučovací hodině jsem vyhodnocovala proporce učitelovy řeči v celé vyučovací hodině (součet frekvence kategorií 1 až 7 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 9). Řeč paní učitelky byla v tomto případě zastoupena 69 % z celé vyučovací hodiny. Žáci se na komunikaci ve vyučovací hodině podíleli 30 % (součet frekvence kategorií 8 a 9 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 9). Vyhodnotila jsem rovněž proporce vysvětlování paní učitelky vzhledem k jiným kategoriím (součet frekvence kategorie 5 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 7). Vysvětlování bylo tedy zastoupeno 2 % z celé vyučovací hodiny. Poslední hodnotou je proporce nepřímého působení paní učitelky na žáky vzhledem k přímému působení na ně (součet frekvence kategorií 1 až 4 dělený součtem frekvence kategorií 5 až 7). 47% z celé vyučovací hodiny měla paní učitelka přímý vliv na žáky. Žáci přebírali všechny informace a poznatky už „hotové“. U žáků se nerozvíjela samostatnost,

vzhledem ke zvolenému učivu nebyla uplatněna spolupráce a s ní související nezbytná komunikace nutná při spolupráci. Žáci neuplatňovali svůj názor, pouze jej přijímali pasivně.

Závěry ze sledované vyučovací hodiny výtvarné výchovy:

- z organizačních forem vyučování bylo využito hromadné vyučování a individuální vyučování,
- komunikativní dovednosti žáků byly rozvíjeny minimálně,
- z hlediska komunikativních dovedností byli žáci ve vyučovací hodině převážně pasivní.

3.3 Shrnutí sledovaných vyučovacích hodin

Můj výzkum byl zaměřen na organizační formy práce vyučování a jejich vliv na rozvoj komunikace žáků na I. stupni základní školy.

Ve své diplomové práci jsem pozorovala dvě vyučovací hodiny – matematiku a výtvarnou výchovu. Jelikož bylo ve vyučovacích hodinách použito pouze hromadné organizační formy práce, nepodařilo se mi potvrdit hypotézu: Čím více učitel využívá ve výchovně vzdělávacím procesu různých organizačních forem vyučování, tím více se rozvíjejí komunikativní dovednosti žáků. Komunikativní dovednosti žáků se tedy rozvíjely minimálně. V malé míře tedy byla naplňována i komunikativní kompetence dána RVP a dále pak následně v ŠVP.

Z výsledků výzkumu je tedy patrný fakt, jak je důležité volit vhodné organizační formy práce vedoucí žáky k otevřené komunikaci ve vyučování. Pokud se ve vyučování používá pouze tradičních forem práce, žáci pasivně přijímají informace prostřednictvím paní učitelky, popřípadě učební pomůcky.

4 Závěr

Výrazný vliv na rozvoj komunikativních dovedností, nejen v jazyce českém, mají vhodně používané organizační formy práce. Tuto skutečnost může ovlivnit pouze sám učitel, který promýšlí průběh svých vyučovacích hodin.

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na mapování různých organizačních forem práce a jejich vliv na rozvoj komunikativních dovedností žáků. Záměrně jsem se nevěnovala českému jazyku, kde je rozvoj komunikativních dovedností prioritou tohoto vzdělávacího oboru. Sledovala jsem hodinu matematiky a výtvarné výchovy.

Práce se žáky I. stupně je mým posláním a výzkum mi potvrdil, že naše práce může být tvůrčí, rozmanitá pokud budeme více volit nové přístupy k našim žákům. Budeme žáky brát jako „rovnocenné partnery“, kteří jsou zvědaví, dychtiví nacházet něco nového a nepoznaného a naopak nebude žákům předkládat „hotové“ informace, které budou pasivně přijímat. Nebudeme potom moci říci, že jsou žáci pasivní a nesamostatní. Výsledky z výzkumu dále použiji ve své praxi. Jako ředitelka školy předkládám každé dva roky výsledky hodnocení školy. Jedním ze sledovaných oblastí bude oblast rozvoje komunikativních dovedností žáků a následná provázanost se ŠVP a Koncepcí rozvoje školy.

Jelikož výzkum probíhal pouze v mé kmenové škole, nemohu tedy tvrdit, že se mé výzkumné závěry dají aplikovat i na jiné školy stejného typu. Rozhodující je vždy pedagog, vliv školního klimatu, kolektiv třídy, obsah učiva a používání forem a metod práce se žáky.

Rozvoj komunikativních dovedností prostřednictvím rozličných organizačních forem práce je možné za těchto předpokladů:

- nejdůležitější je učitel a jeho příprava na vyučování,
- vhodně zvolené výchovně vzdělávací cíle vyučovací jednotky,
- s tím souvisí vhodná volba organizačních forem vyučování (úzce s nimi souvisejí metody),
- nebránit se zařazovat „netradiční“ formy práce.

5 Seznam použité literatury

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Gavora, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Univerzita Komenského Bratislava, 1996. ISBN 80-223-1005-0.

Fischer, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

Jeřábek, J., Tupý, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: INFRA, s.r.o., 2004. ISBN 80-86666-24-7.

Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-167-3.

Mareš, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

Mareš, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

Mechlová, E., Horák, F. *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN, 1986.

Mojžíšek, L. *Vyučovací formy*. Praha, SPN 1973.

Mühlhauserová, H., Neužilová, V. *Metodický průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 5. ročník*. Znojmo: Tiskárna Sládek, 2007.

Müllerová, S. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Pedagogická fakulta: technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0.

Nelešovská, A. a kol. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Nelešovská, A., Spáčilová, H. *Didaktika II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-258-1.

Nelešovská, A., Spáčilová, H. *Didaktika III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7067-795-3.

Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-07381.

Nelešovská, A. *Vybrané kapitoly z komunikativních dovedností I*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-174-2.

Schneiderová, A. *Komunikační dovednosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-688-8.

- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85-866-33-1.
- Solfronk, J. *Organizační formy vyučování*. Praha, Univerzita Karlova 1992.
- Spilková, V. *Standardy na I. stupni ZŠ očima PAU*. Praha: Stro-M, 1994. ISBN 80-901662-1-0.
- Spilková, V. *Proměny primárního vzdělávání v českých školách*. Praha: Portál, 2005.
- Spilková, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- Svatoš, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.
- Svatoš, T. *Sociální a pedagogická komunikace (ukázky teorie a praktická cvičení)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-794-3.
- Svatoš, T. *Sociální a pedagogická komunikace (teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu)*. Opava: Slezská univerzita, 2005. ISBN 80-7248-292-0.
- Valenta, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: občanské sdružení ASISSIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.
- Vrána, S. *Slovník moderní pedagogiky*. Brno 1948.
- Vybíral, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

6 Přílohy

Příloha 1 – Výňatek ze ŠVP ZV Škola – základ života Vlasatice

Příloha 2 – Videonahrávka z hodin matematiky a výtvarné výchovy (nosič DVD)

Příloha 3 – Protokol z hodiny matematiky

Příloha 4 – Protokol z hodiny výtvarné výchovy

Příloha 5 – Grafické vyhodnocení Flandersova systému – hodina matematiky

Příloha 6 – Grafické vyhodnocení Flandersova systému – hodina výtvarné výchovy