

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

EVA NEŠETŘILOVÁ

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická komunikace ve výuce odborných předmětů na střední škole

Bakalářská práce

Autor: Eva Nešetřilová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Hradec Králové

2016

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Eva Nešetřilová
Osobní číslo: P12552
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
Název tématu: Pedagogická komunikace ve výuce odborných předmětů na střední škole
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem je zjistit stav pedagogické komunikace na střední škole. Teoretická východiska: typy komunikace, organizační formy vyučování a komunikační struktury při vyučování, ověření teoretických východisek v praxi metodou pozorování, vyhodnocení, stanovení závěrů.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie
Datum zadání bakalářské práce: **14. listopadu 2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **18. listopadu 2016**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

L.S.
Juklová, Ph.D.

Mgr. Kateřina
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucího bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Podpis:

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Tomáši Svatošovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a poskytnutou konzultační činnost v oblasti jejího technického zpracování.

Anotace

NEŠETŘILOVÁ, Eva. *Pedagogická komunikace ve výuce odborných předmětů na střední škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 56 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá podstatnými znaky pedagogické a sociální komunikace v podmínkách střední odborné školy. Cílem je zjistit současný stav pedagogické komunikace na střední škole. Teoretická východiska: typy komunikace, organizační formy vyučování a komunikační struktury při vyučování, ověření teoretických východisek v praxi metodou pozorování, vyhodnocení, stanovení závěrů.

Klíčová slova: pedagogická a sociální komunikace, verbální sdělování, organizační formy, kategoriální systém.

Annotation

NEŠETŘILOVÁ, Eva. Educational communication in teaching vocational subjects in high school. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2016. 56 pages.

Bachelor thesis. Thesis deals with the essential features educational and social communication in terms of vocational schools. The goal is to determine the current state of educational communication in high school. Theoretical concepts types of communication, organizational forms of teaching and communication structure in teaching, testing theoretical bases of practical method of observation, evaluation and conclusions.

Keywords: teaching, teacher, student, educational and social communication, organizational forms of teaching.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod..... | 8 |
| I Teoretická část..... | 9 |
| 1. Motivy vzniku práce..... | 9 |
| 1.1 Cíle práce..... | 10 |
| 2. Základní poznatky o sociální a pedagogické komunikaci..... | 10 |
| 2.1 Obecný pohled na verbální komunikaci..... | 11 |
| 2.2 Obecný pohled na nonverbální komunikaci..... | 12 |
| 3. Pedagogická komunikace..... | 13 |
| 3.1 Vymezení pojmu „pedagogická komunikace“..... | 13 |
| 3.2 Fáze verbální komunikace v pedagogickém procesu..... | 15 |
| 3.3 Komunikace a vyučovací metody..... | 16 |
| 3.4 Proměny komunikace v různých organizačních formách výuky..... | 18 |
| 3.5 Specifikace komunikace mezi učitelem a žáky na SŠ..... | 19 |
| 3.5.1 Individualizovaná a individuální výuka..... | 19 |
| 3.5.2 Hromadná výuka (přímá výuka)..... | 20 |
| 3.5.3 Skupinové a kooperativní vyučování..... | 21 |
| 3.5.4 Párová výuka..... | 23 |
| 4. Pozorování a hodnocení ve vyučování..... | 23 |
| 4.1 Stručný přehled metod kvalitativního výzkumu..... | 24 |
| 4.2 Stručný přehled metod kvantitativního výzkumu..... | 25 |
| 4.3 Hospitace a pozorování jako zdroj poznatků o komunikaci..... | 26 |
| 4.4 Metoda FIAS a její užitná hodnota ve školní praxi..... | 27 |
| II Empirická část..... | 30 |
| 5. Předmět a cíle šetření..... | 30 |
| 5.1 Organizace šetření a průzkumný vzorek..... | 31 |
| 5.2 Průběh výzkumného šetření..... | 31 |
| 5.3 Použitá metodologie..... | 32 |
| 5.4 Kvalifikované předpoklady..... | 32 |
| 5.4.1 Výsledky pozorování..... | 32 |
| 5.4.2 Činnostní analýza metodou FIAS..... | 35 |
| 5.5 Hlavní výsledky z výzkumu-průzkumu..... | 48 |
| 6. Závěrečné shrnutí..... | 51 |
| 7. Seznam použité literatury..... | 54 |
| 8. Přílohy | |

Úvod

Bakalářská práce se zabývá podstatnými **znaky pedagogické a sociální komunikace** v podmínkách střední odborné školy. Je členěna na dva oddíly.

Teoretická část přibližuje tematiku komunikace v sociálních a pedagogických souvislostech. Je zaměřena na proměny výukové komunikace v organizačních formách výuky. Věnuje pozornost komunikačním strukturám, vznikajícím při vyučování. Navazující část se zabývá metodami pozorování a hodnocení ve výuce, se zaměřením na sdělování.

Obecným cílem empirické části je ověřit teoretická východiska ve školní praxi metodou pozorování a zaznamenáním komunikačních činností. Záměrem je posoudit, nakolik se výuková komunikace mění spolu s měnícími se organizačními formami výuky zvolené pedagogem. Dále bylo záměrem popsat rozdíly v komunikaci mezi hlavními aktéry výchovně vzdělávacího procesu.

Komunikace je nezbytnou součástí života nás všech. Jistá forma komunikace probíhá již mezi matkou a dítětem v době před porodem a v prvních letech života si dítě utváří základní komunikační dovednosti, na základě kterých je pak schopno vyjadřovat svoje emoce, postoje a názory. Sociální sdělování doprovází společné činnosti, podílí se na vzniku a tvarování mezilidských vztahů a obvykle směřuje k nějakému cíli. Odehrává se v každodenním životě všude tam, kde lidé mezi sebou komunikují.

Ke specifickým typům sociální komunikace patří **pedagogická komunikace**. Jejím prostřednictvím se naplňují pedagogické záměry, obecně se uskutečňuje proces vzdělávání a výchovy. Sdělování jako podstatná součást edukačního procesu se podílí na vztazích mezi vychovatelem a vychovávaným a do jisté míry předurčuje jeho úspěšnost a kvalitu. Učitel ovlivňuje žáky svým jednáním, svými schopnostmi a vlastnostmi. V souboru jeho dovedností a dispozic by měly být zastoupeny sdělovací kompetence při styku se žáky, rodiči, veřejností, kolegy v profesi apod.

Význam a výchovný efekt učitelova působení je určen nejenom slovy či gesty, také celkovým výrazem osobního projevu a způsobem, jakým ho uplatňuje v měnících se edukačních podmínkách.

Komunikační kompetence je podmínka úspěšného pedagogického působení.

Uvedeme na příkladu práce Svatoše (2006), který ve své publikaci uvádí 4 klíčové kompetence: **kompetenci oborově-vědní, kompetenci pedagogickou, psychodidaktickou**

a především kompetenci sociálně-osobnostní (Svatoš, 2006). Autor se zabývá otázkou, proč správně komunikovat. Pokud se budoucí pedagog naučí zvládat komunikační zákonitosti a dokáže je správně využít, nemívá problémy v sociálních vazbách v rodině, mezi přáteli a kolegy v zaměstnání (Svatoš, 2006).

Komunikace ve vyučování odráží kvality pedagoga. Je prostředkem k vytváření vztahů mezi učiteli a žáky v podmínkách edukace. Je spojnicí mezi předem danými záměry a reálnými efekty výuky.

I Teoretická část

1. Motivy vzniku práce

V oblasti pedagogické teorie se zajímáme o různorodost pohledů na mezilidské sdělování, chceme hlouběji poznat, jakým způsobem se v současné době komunikace odehrává, co jí ovlivňuje, jaký typ pedagogické komunikace je dominantní a jak se na její podobě podílejí hlavní aktéři komunikant a komunikující. Dále více poznat vztah mezi vyučovacími metodami, organizačními formami výuky a proměnami komunikace. Z těchto záměrů a motivů vznikl tento text a konkrétní struktura.

Bakalářskou práci jsme rozdělili na část teoretickou a praktickou. V teoretické části uvádíme **přehled poznatků**, se kterými je možné se v praxi setkat v obecné a pedagogické komunikaci. Ovlivňuje bezprostředně **výsledky výchovně-vzdělávacího procesu**. Po úvodních pasážích textu se věnujeme základním poznatkům o sociální a pedagogické komunikaci. Nelze se vyhnout informacím ohledně verbálního a neverbálního sdělování, jeho místu ve výuce, didaktickým postupům, jakými jsou vyučovací metody a organizace vyučování. Zvláštní pozornost věnujeme pozorování a hodnocení komunikace ve školním prostředí v praktické části práce.

Empirické šetření jsme zaměřili na popis s cílem poznat **základní charakteristiky komunikace** na střední odborné škole a posouzení podílů komunikace učitele a žáků.

Zvolili jsme **kategoriální pozorování Flandersovu metodu interakční analýzy**. Pro zaznamenání dat a jejich vyhodnocení jsme využili odpovídající počítačový program. V závěrečné části jsme vyhodnotili kvalifikované předpoklady.

1.1 Cíle práce

Cílem práce v oblasti pedagogické teorie bylo na základě prostudování dostupné literatury shromáždit základní poznatky o sociální, resp. pedagogické komunikaci, vysvětlit způsob jakým se sdělování uskutečňuje a jaké podoby mívá vzájemná interakce mezi vyučujícím a žáky ve výuce.

Cílem práce v oblasti pedagogického průzkumu bylo uskutečnit šetření mezi účastníky školní edukace v podmínkách střední odborné školy. Metodologie vychází z principů Flandersova kategoriálního systému (1970), kterým je možné ověřit (vyvrátit, upravit...) předem určené kvalifikované předpoklady.

Vytýčili jsme tři kvalifikované předpoklady:

1. Ve sledovaných hodinách budou **zastoupeny všechny organizační formy** výuky a s nimi spojená komunikace.
2. Ve vyučování bude mít **dominantní komunikační aktivitu učitel** oproti žákům.
3. V komunikaci učitele **budou převládat aktivity přímé výuky** a organizační informace.

2. Základní poznatky o sociální a pedagogické komunikaci

Kapitola je věnovaná základním poznatkům **sociální a pedagogické komunikaci**. Objasňuje pojem komunikace, její význam, smysl a k čemu slouží. Poukázali jsme na tematiku komunikace verbální a neverbální v praktickém životě.

Slovo komunikace z lat. „communicare“ je možno chápat ve významu spojení konzultovat a předávat poznatky. Pojem je používán v každodenní slovní zásobě. Patří k mezioborovým pojmům, užívá se ve filozofii, v pedagogice, psychologii, sociologii, biologii, jazykovědě a v mnoha jiných vědách (Svatoš, 2002).

Sociální komunikace je **vybudovaná na společné činnosti, oboustranném působení mezilidských vztahů**. Její části interakční a percepční na sebe navazují.

Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských činností. K tomu, aby se člověk s ostatními mohl domlouvat, potřebuje dobře rozvinutou komunikační schopnost. Slouží **k dorozumívání a sdělování svých myšlenek, pocitů** (Svatoš, 2006). Verbální komunikace probíhá prostřednictvím řeči a jazyka. Řeč je zvláštní dorozumivací prostředek člověka, záměrně užívajícího specifické znaky a symboly, které mají stanovený řád (Klenková, 2006). K jasnému, pochopitelnému a srozumitelnému dorozumívání je nezbytné si odpovědět na dotazy: kdo sděluje, proč sděluje, co sděluje, prostřednictvím koho nebo čeho sděluje, komu sděluje, s jakými komplikacemi či námahou sdělování probíhá, jaký účinek sdělování vyjadřuje (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Základem sociální komunikace není jen společenský styk, ale vše co vzájemně působí na společenskou činnost a je neoddělitelně spjato s předáváním, přijímáním, konfrontováním a sdílením s určitými významy (Svatoš 2006).

Komunikaci charakterizují nejméně čtyři činitelé:

Komunikátor jedná se o osobu sdělující něco nového či zdroj informací.

Komunikant je příjemce reagující na sdělení komunikátora.

Komunikační kanál je nepostradatelná podmínka zdárné výměny informací k porozumění a pochopení obou komunikujících. Podmínkou je předem domluvený kód.

Komuniké je obsah sdělení a nová informace komunikujících. (Klenková, 2006).

2.1 Obecný pohled na verbální komunikaci

Sociální a pedagogická komunikace se nejčastěji spojuje s **verbálními (slovními) projevy**. Slovo může být vyjádřeno akusticky nebo v písemné podobě. Věnujme nejdříve pozornost pojmu řeč, které je s verbálním lidským sdělováním spojováno nejčastěji.

Řeč je charakteristickou lidskou schopností. S touto schopností se člověk nerodí. Osvojuje si jí při verbálním styku v mluvícím prostředí. Jazyk je složitý systém znaků a symbolů všech forem. Člověk jazyk využívá k vyjadřování svých pocitů, přání, myšlenek apod. Řeč rozdělujeme na mluvenou a řeč vnitřní. Vnitřní řeč slouží k porozumění, uchovávání, formulování myšlenek pomocí slov verbálně a graficky (Klenková, 2006).

Obecně rozlišujeme obsah verbálního sdělení a jeho formu (zvukovou stránku vyjádření). Jde o důležitý faktor mezilidského sdělování.

Mluvená forma má tři základní zvukové znaky: **dech, hlas a výslovnost** (artikulaci). Dech je nejdůležitějším prostředkem, na kterém se „nese“ obsah komunikace.

Učitel, který umí s dechem správně hospodařit, má předpoklad, že nebude mít problém s navázáním kontaktu se žáky. Použije-li správnou modulaci a intenzitu hlasu může spolu s kultivovaností a artikulací zaujmout své posluchače.

Akustické a další faktory jsou zahrnuty do termínu paralingvistické prostředky řeči.

Intenzita, obměna, síla hlasu, dynamičnost slovního vyjadřování během hovoření; **tón hlasu** („výška,“ v průběhu slovního projevu); **zabarvení hlasu** (ovlivňují okolnosti, místo a atmosféra, kde se mluvčí nalézá během proslovu); délka projevu žáků a vyučujícího v průběhu školní verbální komunikace; **pochopitelnost, jasnost, srozumitelnost** témat slovního podání mluvčího. Základním předpokladem je změna **tempa slovního projevu**, jež jsou **přestávky a pauzy v projevu** (pomlky, frázování).

Akustický obsah přestávek odmlčení a pauza, vyplněná šumem nebo tichem mají sdělovací význam. Preciznost slovního vyjádření – pochybení během přednášení (zadrhnutí, zvolení nesprávného výrazu aj.). **Lingvální projev** vyučujícího by měl být pro žáky prvořadý. Styly předávání slova mají komunikační pravidla. Jsou vázaná na vybrané organizační formy výuky (Kalhous, Obst a kol. 2002).

Uvedli jsme některé hlavní poznatky o verbálním sdělování a zvukové stránce mluveného projevu s ohledem na interakci mezi učitelem a žákem. Komunikace má také mimoslovní část a o některých jejích znacích se zmíníme v následující podkapitole o nonverbální komunikaci.

2.2 Obecný pohled na nonverbální komunikaci

Předpokládá se, že **mimoslovní komunikace** vznikla **dříve než komunikace verbální**. Jde o „pozůstatek“ dorozumívacích gest a posunků v etapách lidské fylogeneze. Nonverbální komunikace představuje veškeré mimoslovní sdělení vědomě nebo podvědomě vysílané člověkem. Jde o celý soubor mimoslovních vyjádření nazývajících se řeč těla.

Nonverbální komunikací sdělujeme především **vnitřní stavy, postoje či emoce**. Mimikou, gestikulací a dalšími projevy **lze dát najevo svoje stanovisko a současný názor spolu s kladnými nebo zápornými emocemi v konkrétní situaci**. To ovšem neplatí univerzálně pro všechny lidské kultury. Je třeba pamatovat na odlišné nonverbální projevy náboženství, zvyků či obyčejů. Proto se stává, že může dojít

k neporozumění smyslu a obsahu komunikace mezi komunikanty rozdílných kultur (Nelešovská, 2005). Ve své publikaci autorka uvádí že: „*Antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7% informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38% a 55% z řeči lidského těla.*“ (Nelešovská, 2005, s. 44).

Členění sdělování základních mimoslovních projevů dle Mareše a Křivohlavého:

- Pohyb člověka (kinetika)
- Výraz v obličeji (mimika), sdělování pohledy
- Fyzickými postoji (posturologie)
- Dotekem (haptika)
- Komunikace přiblížením či oddálením se (proxemika)
- Tón hlasu (paralingvistika)
- Komunikační působení úpravou zevnějšku a životním prostředím
- Komunikace činem, jak se učitel a žáci k sobě chovají a projevují vzájemný vztah svým vystupováním (Mareš, Křivohlavý 1995).

První kapitolu jsme věnovali základním poznatkům o sociální (částečně i pedagogické) komunikaci. Komunikace je vyjádření mnoha atributů, jež má souvislost ve společenském životě lidí. Schopnost navazování kontaktu je výsledkem sdělování, oboustranné výměny informací, názorů, vzájemného porozumění lidem pomocí verbálních a neverbálních komunikačních prostředků, značně ovlivňující socializaci člověka, zejména pak v podmínkách výchovy a vzdělávání.

3. Pedagogická komunikace

3.1 Vymezení pojmu „pedagogická komunikace“

S vymezením pojmu „pedagogická komunikace“ (synonymicky výuková komunikace nebo komunikace ve škole) se v literatuře setkáváme velmi často. Některé definice jsou si podobné a mají shodné znaky, jiné přicházejí s relativně novým obsahem sledovaného pojmu. Ukážeme si na příkladech v dalších řádcích textu.

Pedagogická komunikace je nedílnou součástí sociální komunikace. Odehrává se mluvenou, psanou, publikovanou, názornou formou, slovním vyjádřením, obrazovým materiálem, gestikulací, také ve znakové řeči (Průcha, Walterová, Mareš,

2009). Během pedagogické komunikace **vzniká sociální interakce** (jeden subjekt svým jednáním podněcuje změnu v druhém subjektu a souběžně je tímto subjektem zpětně ovlivňován. Její **úloha** spočívá sledováním výchovných cílů, **pomáhat, vychovávat a vzdělávat**. Jsou daná **jednoznačná a jasná pravidla a sociální role všech zúčastněných**. Jedná se o komunikaci mezi pedagogem a žákem v předškolních, školních, mimoškolních zařízeních a v neposlední řadě hlavně v rodině (Mešková, 2012).

Autoři S. Navrátil, J. Fleischmann, K. Klimeš (1982) uvádějí: „*Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu*“ (in: Nelešovská 2005, s. 26).

Charakteristiku pojmu „pedagogická komunikace“ Svatoš přibližuje: „*Pedagogickou komunikací (nebo také výukovou komunikací či komunikací ve škole) budeme rozumět záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace, na jedné straně si zachovává základní společné rysy, zatím co v jiných rysech je specifická*“ (Svatoš, 2006, s. 75).

Na rozdíl od „běžné“ sociální komunikace je sdělování v podmínkách výchovy a vzdělávání vždy cílově zaměřené a sleduje předem stanovené záměry. Stěžejním úkolem pedagogické komunikace je účast na prohlubování vychovávaného a vzdělávaného jednotlivce. **Rozvíjet individualitu jeho osobnosti** v souladu s jeho schopnostmi a možnostmi. Obsahem pedagogické komunikace jsou výchovné a vzdělávací cíle. Uskutečňuje se ve stanoveném časovém rozmezí. Výuka zpravidla probíhá ve školních třídách, tělocvičnách, dílnách apod. Vyučování se může odehrávat i mimo školní budovu prostřednictvím mimoškolních akcí jako jsou exkurze, lyžařské výcviky, školy v přírodě apod.

Pedagogická **komunikace je vázaná obsahem vyučování, školním kurikulem, didaktickými metodami, školní klimatem a komunikací mezi rodiči, učiteli a vedením školy**. Je třeba brát na zřetel sociální role učitele a žáka. Velkou měrou působí na pedagogickou komunikaci osobnost vyučujícího, profesionalita, věk a další faktory (Kolář, Vališová, 2009).

Pedagogická komunikace **by neměla být jednosměrnou komunikací, ale obousměrnou komunikací.** V průběhu výuky často hovoří vyučující, žáci se stávají posluchači. Je třeba se zaměřit pomocí vhodných metod na obousměrnou komunikaci, která vzbudí aktivní projev žáků. Vybízet ke komunikaci je nezbytně nutné všechny žáky. Stává se, že učitelé podvědomě dotazují a podněcují k odpovědi žáky s lepším prospěchem. Dochází k této situaci z důvodů, že u žáků mající slabší prospěch je méně rozvinuta vyjadřovací schopnost a tudíž je komunikace s nimi obtížnější.

Významným prvkem v sociální a pedagogické komunikaci **je zpětná vazba.** Prověřuje komunikační reakci na sdělenou informaci a umožňuje kontrolu porozumění. **Předchází nepochopení a nedorozumění. Příkladem** přímé zpětné vazby **je souhlas, pochvala, nesouhlas,** částečný souhlas, jednoduchá negativní odpověď, pozitivní zpětná vazba doplněná **vysvětlením.** Zpravidla se vyskytuje smíšená zpětná vazba (Kolář, Vališová, 2009).

Pedagogická komunikace se řadí k jedné z nejdůležitějších kompetencí učitelské profese. Vhodně zvolenou verbální komunikací může učitel mezi sebou a žáky podněcovat kladné vztahy důvěry a sympatií nebo nedůvěry a antipatií. Je třeba mít na paměti, aby pedagogická komunikace byla vždy oboustranná učitel – žák, žák – učitel v pozitivní a klidné atmosféře.

3.2 Fáze verbální komunikace v pedagogickém procesu

Zkušenosti ukazují, že **pedagogická komunikace se ve škole uskutečňuje především verbální cestou a hlavní složku tvoří slovo.** V pedagogickém procesu má verbální komunikace **daná pravidla.** Především je třeba, aby vyučující měl **jasný cíl,** co chce žákovi říci. Poté vlastní sdělení určené adresátovi (žákovi, žákům). Adresát usiluje o dekódování sdělení a zjišťuje význam sdělení. Rozhovor či dialog je nástroj jak specifikovat vlastní sdělení (Klenková, 2006).

Důležitým faktorem je formální stránka řeči, tzn. jak je informace sdělena.

Dle H. Lasswella jsou to otázky:

„1. Kdo to říká? 2. Co říká? 3. Jak to říká? 4. Komu to říká? 5. Jaký je efekt tohoto sdělení?“ (in: Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 59).

Chceme-li, aby pedagogická komunikace byla srozumitelná, velmi záleží na tom, jak pozorně posluchač vnímá hovořícího a jak hovořící vnímá posluchače. Zda jsou schopni

vzájemně dekodovat slovní projevy společně s neverbálními projevy. V následujícím odstavci budeme pojednávat o komunikaci a interakci mezi žáky a vyučujícími pomocí vyučovacích metod, jež vedou k dosažení edukačních cílů.

3.3 Komunikace a vyučovací metody

Do výčtu tradičních výukových metod, jsou zařazeny metody, které jsou součástí klasických hodin, jejichž podstata je verbální sdělování.

Výuka je sled konkrétních činností za účasti učitele, žáků a učiva na sebe vzájemně působících. V průběhu výuky učitel zpravidla chodí po třídě, vykládá novou látku, názorně demonstruje zvolené pomůcky nebo píše na tabuli. Sdělování nových informací patří k nejdůležitějším složkám dnešní výuky. **Převažuje mluvené slovo** vyučujícího, méně však žáka a žáků mezi sebou. Sdělování obou zúčastněných stran je doplňováno neverbální komunikací. Souběžně je využívána psaná forma komunikace, kdy vyučující spíše na tabuli a žáci si zapisují poznámky do sešitů (Průcha, 2002).

Také pro oblast vyučovacích metod platí, že co autor, to poněkud jiné vymezení a strukturování metod výuky. Jako příklad mnohých typologií uvádíme následující členění: **Monologické metody** (vyprávění, objasňování, výklad, popis, přednáška, práce s textem). **Dialogické metody** (rozhovor, dialog, diskuse). **Metody písemných prací** (písemná cvičení, kompozice aj.). **Metody práce s učebnicí**, knihou, textovým materiálem. **Metody názorně demonstrační** (předvádění, pozorování předmětů a jevů, demonstrace předmětů, činností, pokusů a modelů, práce s obrazem, projekce statická a dynamická, instruktáž. **Metody dovednostně praktické** (návčik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnosti žáků, pracovní činnost, grafické a výtvarné činnosti (Zormanová, 2012).

Není obtížné poznat, že mnohé z uvedených metod jsou založeny na učitelově a žakově komunikaci a ve většině případů mají podobu slovního sdělování.

K oblíbeným monologickým vyučovacím metodám mezi žáky patří **vyprávění**. Dobrý vypravěč dokáže zaujmout, motivovat, působit na emoční stránku prožívání (uklidnění nebo naopak rozproudění), rozvíjení fantazie. Vytváří mezi vypravěčem a posluchači příjemnou atmosféru a přátelský vztah při společném prožívání příběhu. Reakcí na poutavé vyprávění je často dialog mezi vyučujícím a žáky.

Metodu vysvětlování vystihuje logické a systematické předávání učiva žákům. Učitel bere ohled na vědomosti, dovednosti a věkovou hranici. Postupuje od jednoduchého ke složitějšímu, pokud si žák osvojí podstatné, tehdy je možné dále prohlubovat učivo.

K objasnění obtížnějšího jevu je nutný pozvolný postup se žakovou stálou zpětnou vazbou, zda učivu rozumí. Správně zvolené příklady, ukázky či pomůcky pomáhají žákům lépe porozumět, osvojit a vybavit si naučené vědomosti. Mezi nejvíce užívanou monologickou metodu na středních školách se řadí **výklad**. Umožňuje získávání nových znalostí, vědomostí, dovedností, zkušeností a také upevňování pojmů a vzájemných souvislostí (Zormanová, 2012). O uspořádání, struktury a podstaty výkladu je nezbytné informovat žáky srozumitelnou formou (Vališová, Kasíková, 2007).

Poté prokázat tvrzení, v případě potřeby objasnit osvojené učivo, dále pak následuje jeho prohloubení. Další fází je demonstrace ukázek s využitím učiva v praktickém životě (názorně demonstrační metoda). Na závěr vyučující rozšíří učivo o zajímavosti a zvláštnosti.

Názorně demonstrační metoda umožňuje zprostředkovat žákům učivo v souvislostech. Podstatou názorně demonstrační metody je snaha cíleného působení na všechny smyslové orgány žáků. Je úzce propojená zejména s metodami slovními a praktickými. Zpravidla je doplněna výkladem. Slabinou demonstrační metody může někdy být nesamostatné myšlení spojené s nedostatečným rozvojem komunikačních dovedností (Zormanová, 2012).

Populární klasická vyučovací metoda orientující se na zjevné vlastnosti určeného jevu je **popis**. Podobá se metodě výkladu a vysvětlování. Metoda popisu má své zákonité pořadí. Je nezbytné, aby učitel užíval přesnou odbornou terminologii, předložil učební látku žákům tak, aby jí porozuměli. Uplatnění metody se využívá k popisu vzhledu osob, živočichů, rostlin, věcí, zeměpisné údaje aj.

V dnešní době je nutná podpora a zdokonalování tradiční četné techniky patřící k hlavním složkám vzdělávacího procesu. Jedná se o samostatnou činnost žáka - práci s textem. Důležité je, aby žáci uměli číst s porozuměním a aktivně pracovat s textem. Podněcuje žáka k vybudování kompetencí soběstačné práce s informacemi, formulování vlastních myšlenek a kladnému vztahu k literatuře (Zormanová, 2012).

Slovní metoda užívaná Sokratem ve starověku je **rozhovor**. Sokratovský rozhovor je forma rozhovoru, jehož cílem je prostřednictvím podnětných otázek navést k novým informacím logickou cestou za pomoci vlastních zkušeností (Zormanová, 2012).

Výukový rozhovor má být vysvětlující, procvičující a směřující k snadnějšímu porozumění probraného učiva nebo může mít záměr uspořádat a shrnout naučené (Vališová, Kasíková, 2007).

Užitím tradičních výukových metod je zajištěno zprostředkování vědomostí, znalostí a dovedností prostřednictvím působení vyučujícího organizujícího žákovi činnost a stanovení konkrétních edukačních cílů.

Správně zvolená výuková metoda, či vzájemné prolínání několika výukových metod je velkým obohacením a motivačním prostředkem vyučovacích hodin pro žáky.

Můžeme říci, že obdobné závěry platí i v případech organizování výuky pedagogem. Důsledky konkrétní zvolené formy a jejího naplňování ve vyučovací hodině se pak projeví i ve vzájemné komunikaci mezi aktéry výuky.

3.4 Proměny komunikace v různých organizačních formách výuky

Pojmu **organizační forma výuky** rozumíme zorganizování, uspořádání vyučovacího procesu, vytvoření vhodných podmínek prostředí a charakter organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Každá organizační forma výuky formuje vztahy mezi učitelem, žákem, obsahem a prostředky vzdělávání. Pro uskutečnění vyučování z hlediska pedagoga jsou podstatné jednotlivé aspekty s kým a jak pracujeme, o jaký typ výuky se jedná, kde výuka probíhá (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Organizační forma výuky je skladba celého výukového procesu, jeho částí, vzájemných vazeb v prostoru a čase. Jednotlivé formy výuky zobrazují vnitřní skladbu procesu výuky (Solfronk, 1991).

V průběhu historie školství organizační formy výuky dosahovaly velkých změn v závislosti na změnách funkce školy, obsahu vzdělávání a stylu komunikace vyučujícího a žáka. Individuální vzdělávání nahrazovalo frontální (hromadnou) výuku. Klade důraz samostatnost, aktivitu a vyhledávání novodobých způsobů působení učitele na žáky. Základy hromadné a organizační formy výuky vytýčil **J. A. Komenský** (Janiš, 2003). Organizační formy výuky se řadí do soustavy vyučovacího procesu. Výběr odpovídající organizační formy by měl být uskutečněn v souladu s učebními cíli, vhodně zvolené strategie vyučovacích činností vyučujícího, přípravy školních pomůcek, propojení učební kreativity žáků s probíraným učivem (Janiš, 2010).

Pojednali jsme obecně o vztazích mezi vyučovacími metodami, organizačními formami a podobách výukové komunikace. Následující oddíl je zaměřený na specifikaci komunikace mezi učitelem a žáky na středních školách.

3.5 Specifikace komunikace mezi učitelem a žáky na SŠ

Členění organizačních forem je možné z hlediska několika aspektů. **Z časového** (vyučovací hodina, blok, semestr), **stylu řízení žáků** (hromadná, skupinová a kooperativní výuka, párová, týmová, diferencovaná, individuální, individualizovaná výuka), **v určených prostorách** (třída, školní pozemek, tělocvična apod.).

Za dominantní a běžné členění se považuje řízená soustava žáků ve vztahu **vedení a usměrňování učitelem** (Janiš, 2010). Nejčastěji hovoříme o třech nejvýznamnějších organizačních formách vyučování – **individuální, skupinové a hromadné**. Obvykle se členění organizačních forem vyučování vztahuje na školní prostředí. Mimo výchozích organizačních forem výuky, rozlišujeme organizační formy, vyskytující se v místech mimo školní prostředí. Jedná se o např. vzdělávání v rodinách, firemní vzdělávání (kurzy, semináře, školení aj., Maňák, Švec, 2003). Překrývající se „formy“ mohou ulehčovat pedagogickou komunikaci, současně tak znesnadňovat nebo znemožňovat jiný typ výuky. V dnešní škole je zvolení organizačních forem výuky limitováno rozvrhem vyučovacích hodin, měnícími se předměty během školního dne a týdne.

Ve výuce je zapotřebí využít vhodně zvolené vyučovací metody a organizační formy výuky, které usnadňují pedagogickou komunikaci. Pokud jsou žáci včleněni do vyučovacího procesu v jakémkoliv předmětu, je motivace žáka výraznější, vede ke snadnějšímu osvojení učiva a praktickým dovednostem (Sitná, 2009).

3.5.1 Individualizovaná a individuální výuka

Za jednu z nejstarších a nejpoužívanějších forem výuky dodnes se řadí **individuální vyučování**, samostatné, svobodné, **nezávislé, individualizované**. Jedná se o respektování individuálních potřeb a způsobů učení. Jde o často nepřetržitý kontakt učitele a žáka. Individuální výuka realizovaná jedním pedagogem jednoho žáka, **formou domácí výuky**, doučování, výuce na hudební nástroj, vysokoškolské

konzultace apod. Využití individuální výuky využíváme **u talentovaných nebo naopak zaostávajících a integrovaných žáků**. Zmíněná forma výuky patří k nejefektivnějším formám výuky, při níž pedagog bezprostředně působí na žáka, **ovlivňuje, podporuje a současně motivuje** k další společné práci. Snadněji rozpozná jeho nadání, schopnosti a potřeby. Je třeba, aby učitel dokázal zvolit pro žáka individuální způsob tempa, techniku výuky a efektivní didaktické pomůcky.

Individuální výuka se řadí k ekonomicky náročným formám. Využití v praxi je v současnosti minimální (Janiš, 2010). Naopak hromadná výuka se dnes řadí k nejvíce využívaným formám.

3.5.2 Hromadná výuka (přímá výuka)

Zprávy o frontální výuce poskytují archeologické nálezy se záznamy už kolem roku 2000 let př. K. Na úlomcích hliněných tabulek je patrné, jak sumerští žáci učilišť zachycovali školní záznamy už kolem roku 2000 let př. K. (Maňák, Švec, 2003).

V důsledku rozmachu obchodu a průmyslu, především po objevení Ameriky jsou další zmínky o pedagogickém objevu své doby – masové výuce. Hromadná výuka (frontální výuka, dříve užívaný výraz – masové vyučování) je významným pedagogickým objevem doby (Janiš, 2003).

Nepochybně odpradávná se osvědčilo systematizování vzdělávání a procházelo vývojem, vypracovávalo se, adaptovalo se podle potřeb a společenských cílů.

Hromadná výuka se řadí mezi **dosud nejpoužívanější formu výuky**. Jan Ámos Komenský vytvořil didaktický systém vybudovaný na hromadném vyučování. Hlavní úloha vyučujícího je vést a usměrňovat průběh činnosti ve třídě. Podmínkou hromadného vyučování je zformování, seskupení žáků pokud možno na stejném věkovém a mentálním stupni vývoje (seskupení žáků v ročníku je homogenní). Školní ročníky jsou soustředěny podle věku dětí. Třída provádí stejné zadané úlohy ve stejném čase, postup výuky je hromadný s využitím stejných metod. Od vyučujícího se neočekává kooperace mezi žáky. Pokud žáci spolupracují, tento jev je často vyučujícími považován za nežádoucí a často je postihován (Kalhous, Obst a kol., 2002). **Výuka** se

odehrává **v předem stanoveném časovém úseku** (vyučovací hodina 45 minut), zpravidla ve třídách, učebnách, tělocvičnách apod.

Komunikace se odehrává **pomocí dialogu, diskuse učitele se žákem, učitele se třídou**. Náročnost hromadné výuky pro učitele spočívá v časovém prostoru věnování se všem žákům. Umožňuje vyučujícímu se na jedné straně věnovat žáku individuálně (využití individuální formy výuky), zároveň je třeba zachovat kontakt s ostatními žáky. Velkou předností hromadné výuky je v krátkém časovém úseku **oslovení velkého počtu žáků**, zároveň však spatřujeme pokles aktivity a kázně ve třídách.

Přípravy prezentací učiva musí vyučující zvolit tak, aby vytvořil podmínky výuky pro srozumitelný výklad nového učiva, motivaci žáků, rozšíření znalostí, dostatečnému upevnění učiva a zabezpečil vzájemnou zpětnou vazbu ve výuce. **Kvalitu výuky ovlivňuje počet žáků**. Menší kolektiv zajistí efektivnější a snadnější činnost učitele ve výuce. Srovnání s jinými formami výuky, hromadná výuka se řadí k ekonomicky výhodným a nejpoužívanějším metodám (Janiš, 2010).

Přímá výuka - výzkumné šetření na českých základních školách upozornilo na skutečnost, že hromadná (frontální) výuka se v posledních letech zásadně změnila podle nároků současného školství do dnešní podoby. V základní podobě se takřka již neobjevuje. Výkladovou část hodiny vyučující prolínají otázkami směřujícími k žákům a naopak. Komunikace má spíše formu rozhovoru. V případě, že se z žáků stanou apatičtí posluchači, proces učení nevzniká. Pedagogové si vážnost vzniklé situace uvědomují (Dvořák, Starý a kol. 2010). B. Rosenshine se koncepcí přímé výuky zabývá a již 30 let. Následující text se opírá o myšlenky spojené se zkušenostmi jmenovaného autora.

Jak pomoci žákům dospět k úspěchu ve studiu?

Denním opakováním (v každé vyučovací hodině), výkladem nové látky po malých krocích, kladením častých otázek žákům, prezentováním vzorových úloh a cvičení, řízeném procvičování, průběžném zjišťování zvládnutí učiva a míry úspěšnosti, poskytováním strukturované podpory při řešení učebních úloh, samostatném procvičování, týdenním a měsíčním opakování učiva.

„V posledních letech uvádějí střední odborné školy stále častěji pokles úrovně žáků téměř ve všech všeobecně vzdělávacích předmětech. Vstupní úroveň znalostí žáků se ovšem netýká pouze všeobecného vzdělávání, ale promítá se i do výuky odborných

předmětů (aplikace matematických fyzikálních a jiných znalostí, dovedností a ochota učit se, řešit problémy apod. “ (Dvořák, Starý a kol. 2010).

3.5.3 Skupinové a kooperativní vyučování

„Organizační forma výuky, v níž žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolů, charakteru činnosti, výkonu nebo učebního tempa žáků. Vytváření skupin je uplatňováno především při problémové metodě ve výuce a při týmovém řešení učebních úloh“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 265).

Popularita **skupinové (kooperativní) výuky** vzrůstala v USA, Francii a dalších evropských zemích v první polovině dvacátého století. Významným podnětem bylo poskytnout vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žáky, oboustranně spolupracovat a podpořit činnost žáků. Počátky sedmdesátých let 20. století upozorňují na sociální aspekt skupinové výuky. Učení ve skupině **zlepšuje vzájemnou komunikaci a kooperaci žáků**. V dnešní době cítíme, že pokles komunikace v rodině často vážně a mnohdy mizí, vzniká „**sociální prázdno**.“ Z těchto důvodů škola vytváří podmínky pro zlepšení socializace dětí a dospívající mládeže.

K nevýhodám hromadné výuky patří nepřizpůsobení výuky nárokům a zájmům jednotlivých žáků, což vede k pasivitě žáků. Skupinová výuka tento nedostatek odstraňuje (Janiš, 2010). **Základem pro kooperativní výuku je zkvalitnění komunikace a spolupráce učitele se žáky**, podpora aktivního přístupu jednotlivců, vzájemná kooperace žáků a skupin ve třídě samostatně pracujících, nezávisle na ostatních skupinách. Jednotlivé týmy mohou řešit shodné nebo odlišné úlohy zadané vyučujícím. Spolupráce jednotlivých členů skupiny na zadaném úkolu je velice důležitá. Žáci spolu vzájemně komunikují nad zadaným tématem, hledají odpovědi na vzájemně položené dotazy.

Komunikace se odehrává uvnitř pracovní skupiny, použití jazyka je často bezprostřední, uplatňuje se spíše hovorový jazyk. Úspěšnost skupiny je závislá na **znalostech, schopnostech a domácí přípravě** jednotlivých příslušníků. Pomocí skupinových metod si žáci upevňují dovednosti k řešení problémových situací, rozvoj učebních, sociálních, občanských, personálních a komunikačních kompetencí. Vyučující má funkci průvodce, poradce, partnera, koordinátora, pozorovatele a mentora (Sitná, 2009).

Je celá řada možností, jak vytvořit pracovní skupiny. Nedílnou součástí kooperativního vyučování je **stanovení a dodržování jasných pravidel samotnými žáky a rychlé**

sestavení pracovních týmů. Velikost a skupinové uspořádání je třeba čas od času měnit. Obměna příslušníků skupin, přispívá k posílení partnerských vztahů, jež vylepšují třídní klima. Vyučovací metodu volíme dle četnosti, velikosti týmů a zvolených skupinových metod (diskuse, debata, snowballing – sněhová koule, brainstorming – bouře mozků, Buzz Gross – muší skupiny, role play – hraní rolí apod.). Nejčastěji užívaná skupina je sestavena ze dvou až šesti žáků. Stanovení a častá změna úloh členů týmu, zajistí větší úsilí jednotlivého člena. Při zadávání rolí je nutné, aby pedagog bral zřetel na jejich **sociální vyspělost a komunikativní dovednost.** Přednesení týmové práce vyučujícímu a ostatním skupinám slouží k posouzení a ocenění. Vyhodnocení práce žáků se odlišuje od hodnocení v klasické výuce. Učitel posuzuje zvládnutí učiva, ne co žák neumí. Současně je dán prostor k individuálnímu sebehodnocení jednotlivce i na vyhodnocení týmu zprostředkované jeho příslušníkem (Sitná, 2009).
Mezistupněm hromadné a individuální formy výuky je párová výuka.

3.5.4 Párová výuka

Párová výuka je nejmenší skupinová spolupráce žáků, kteří sedí ve společné lavici. Dvojice spolu vypracovává zadanou úlohu, vyměňují si vzájemně znalosti, vědomosti, dovednosti a zkušenosti s daným tématem. Mezi klady párové výuky nesporně patří **rychlejší porozumění** učivu a jeho procvičení.

Rozšiřuje slovní zásobu, poskytuje zpětnou vazbu, zvyšuje aktivní přístup při výuce. Párové vyučování je přechod mezi hromadou a individuální formou výuky, poskytuje využití metod kooperativního vyučování (Janiš, 2010).

Mezi nejvíce využívané organizační formy vyučování se řadí individuální, hromadná, skupinová a párová výuka. Je zřejmé, že v každé organizační formě výuky vykonává pedagog jinou úlohu. Na žáky jsou kladeny rozdílné nároky. Vyváženost zmíněných organizačních forem výuky, usnadňuje žákům vstřebání poznatků z výuky. K posouzení získaných vědomostí (ve výuce) se využívá pedagogická diagnostika.

4. Pozorování a hodnocení ve vyučování

Kapitola věnuje pozornost zásadnímu tématu, kterým je pozorování a hodnocení ve škole se zaměřením na roli žáka, včetně jeho komunikačních projevů.

Pozorování se řadí k nejvýznamnějším pedagogickým metodám, umožňujícím získání údajů za delší časový úsek, pozorování reakcí na rozličné události ve školním prostředí.

Pedagogická diagnostika je orientovaná na posuzování aktuálního stavu, vědomostí (co žák ví a zná), dovedností (co žák dovede), schopností (na co žák má) žakových vlastností, postojů a názorů (jaký je) a úrovně výchovnosti žáka, popřípadě dalších sfér ovlivňujících efektivnost výchovného vlivu pedagogů (Průcha, 2009).

Hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu je neodlučitelnou složkou výuky. Cílem je informovat, korigovat, podněcovat a hlavně motivovat žáky. Podává informace o úspěšnosti průběhu a dosažení výsledků v podobě známek nebo slovního hodnocení.

Evaluace podává učiteli zpětnou vazbu o jeho práci. Žákům poskytuje zpětnou vazbu jejich prospěchu a má žáky motivovat k vyšším školním výkonům. Je podkladem pro evidenci prospěchu žáka, dosažené úrovně pro další učení (Slavík, 1999).

Klasifikace formou známkování (pětistupňové prospěchové, čtyřstupňové za chování, vyjádřené číselným nebo slovním způsobem) patří k tradičním způsobům školního hodnocení. Orientuje se na vzájemné srovnávání žáků. Jedná se víceméně o posouzení rozsahu zvládnutí znalostí, vědomostí, dovedností, schopností užití poznatků a jazykový projev jednotlivců. Slavík definuje slovní hodnocení: „*Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Jeho odlišnost oproti klasifikaci je nápadnější u sumativního než u formativního hodnocení*“ (Slavík, 1999, s. 129-130).

Slovní hodnocení poskytuje sdělení informací o osvojení znalostí probraného učiva, předpokladů, postojů, samostatnosti, píle apod. Zprostředkovává posouzení osobností jako celku. Pátrá po příčinách, objasňuje, vytváří prognózy, doporučuje a navrhuje postupy ke zlepšení žáka.

Dnešní školství je zpravidla orientované na **subjektivní hodnocení realizované učiteli**. Jejich povinností je zodpovědně hodnotit úroveň školních výsledků a chování. Pozorování, resp. evaluace, spadá do širšího rámce, pojednává o postupech zkoumání výchovně vzdělávacích, jevů souborně označované jako metody pedagogického výzkumu.

V následující kapitole uvedeme stručný přehled metod kvalitativního výzkumu.

4.1 Stručný přehled metod kvalitativního výzkumu

„Termínem kvalitativní výzkum se označují různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza. Tyto přístupy vycházejí z různých teoretických paradigmat, nejčastěji hermeneutiky a z fenomenologie“

(Maňák, Švec, Švec, V. 2005, str. 55).

Kvalitativní výzkum nejčastěji používá zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny, videozáznam, triangulaci, případovou studii (kazuistiku) (Olecká, 2010).

U **nestandardizovaného pozorování** je obdobný postup jako u standardizovaného pozorování a zrovna tak jeho členění. Odlišnost spočívá ve formě a metodě získávání. K pozorování daného předmětu se využívá audiovizuální technika a současně je proveden podrobný záznam spolu s vnímání subjektivních dojmů a pocitů z pozorovaného.

K jedné z výzkumných metod v empirickém pedagogickém výzkumu, převážně kvalitativním se řadí **případová studie**. Cílem zkoumání je podroben jednotlivý žák, skupina žáků, učitelé, jednotlivá třída, škola apod. Dílčí případy jsou podrobně popsány a vyloženy. Dojde k takovému typu objasnění, jež při zkoumání totožných objektů v hromadném souboru není možné dosáhnout. Výhoda metody je eventualita důkladného poznání podstaty případu, nevýhoda je ohraničenost zevšeobecnění výsledků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Případová studie – kazuistika je často využívána v pedagogických, medicínských, oborech aj.

Analýza obsahu je výchozí metoda kvalitativního výzkumu. Rozhovor a pozorování je přepracován do podoby textu a je následně analyzován (Olecká, 2010).

Při využití kvantitativního i kvalitativního výzkumu je nejprve třeba si uvědomit cíl, důvod šetření a zodpovězení základních otázek: Co se chce badatel o daném tématu dozvědět či co chce pochopit? Jaká byla zvolená forma zájmu? Výzkumník si musí položit dané otázky a dokázat nalézt odpovědi. Motivy předmětu zkoumání mohou udávat, jakým směrem se bude ubírat, a interpretaci nabytých dat (Olecká, 2010). Stručným přehledem metod kvalitativního výzkumu se zabývá navazující oddíl práce.

4.2 Stručný přehled metod kvantitativního výzkumu

„Ustálené, nikoli však výstižné, označení pro metodologii výzkumu v pedagogice a sociálních vědách, která je založena na pozitivizmu (je někdy nazývána „novopozitivistický“). Hlavními znaky jsou: zdrojem poznání má být pouze objektivní /objektivizované a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách. Cílem výzkumu je objasňování jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených hypotéz a formulování zákonitostí“

(Maňák, Švec Š, Švec, V. 2005, s. 56).

Pozorování patří mezi často používané metody v přírodních vědách. Kvantitativní výzkum využívá metodu standardizovaného pozorování. Pozorování musí být záměrné, systematické, organizované a v neposlední řadě registrované. Ke zkvalitnění je možné využít počítačové programy, fotoaparát, kameru a jiné pomůcky a přístroje, jež napomohou zachycení objektivní skutečnosti. Pozorování dělíme na zúčastněné a nezúčastněné, dále pak na pozorování zjevné (neutajené) a skryté (utajené).

Dotazník se řadí k nejpropracovanějším a nejvíce využívaným způsobům provedení získávání dat. Příprava podkladů a vyhodnocování je časově nenáročná. Zapojit do šetření je možné velký počet respondentů nezávisle na mnoha místech. Může být anonymní, umožňuje větší časový úsek na promyšlení pro dotazovaného. Nevýhoda dotazníkového šetření je nízká návratnost, vyplnění jinou osobou a opomenutí zodpovědět na některou z daných otázek. Položené otázky by měly být uzavřené, srozumitelné, jednoznačné a hlavně neodradit dotazovaného. Vyplnění dotazníků by nemělo příliš respondenta časově omezovat.

Rozhovor (interview) je předem připravený dialog, ve kterém dotazovaný odpovídá na otázky. Dotazující si odpovědi zapisuje nebo využívá nahrávací techniku. Patří k časově náročným a pracným výzkumným metodám.

Standardizovaný rozhovor se řídí jasně danými pravidly v textovém formuláři. Výsledky šetření se vyhodnocují numericky (kvantitativně).

Skupinový rozhovor 6 -10 respondentů se odehrává v klidném, známém prostředí. Obtíž nastává, pokud se členové skupiny vzájemně ovlivňují.

Experiment (vědecký pokus) je nejdůležitější prostředek empirického šíření vědeckých poznatků. Cílem jednání a pozorování je ověření či vyvrácení hypotéz nebo skutečností, které něco tvrdí o příčinných vztazích určitých jevů. Školní experiment je

konání učitele nebo žáků, při němž aktivně a do určité míry i samostatně poznávají a studují reálný stav věci (Olecká, 2010).

Kvalitativní spolu s kvantitativním výzkumem, každý po svém se podílejí na rozsahu pedagogických znalostí. V poslední době se stále častěji oba výzkumy propojují.

Cílem smíšených výzkumů je využití silných stránek a zároveň odstranit stránky slabé (Hlad'o, 2011).

Jako jedna z pozorovacích metod kvantitativního výzkumu v praxi se využívá hospitace ve vyučovacích hodinách.

4.3 Hospitace a pozorování jako zdroj poznatků o komunikaci

Hospitace patří k základním prostředkům kontrolní činnosti výchovně vzdělávacího procesu. **Uskutečňují se ve vyučovací jednotce.** Mimořádně se hospitační činnost provádí při dozorech žáků na chodbách, o přestávkách, v jídelně, při exkurzích, výletech, kulturních akcích aj. Hospitace v mimoškolním uvolněném prostředí prozradí kvalitu vzájemných vztahů mezi zúčastněnými. Inspekční hospitace realizuje vedení školy a školní inspekce s cílem přezkoumat průběh výchovně vzdělávacího procesu. Provádí se rozbor obsahu, organizace a výsledky výuky s ohledem na osnovy předmětu. Obvykle se využívají hospitační archy, na něž se provádí záznam. Po ukončení návštěvy ve výuce a vyhodnocení je realizován pohospitační pohovor s vyučujícím.

Hospitace je pro pedagogické pracovníky a posluchače pedagogických fakult inspirativní, instruktážní, podává autentický pohled na výuku ve školním prostředí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Dalším cenným zdrojem informací o průběhu vyučování jsou tzv. kategoriální systémy. V empirické části práce jsme pracovali s metodou podle Flanderse (FIAS 1970).

Flandersův systém interakční analýzy (FIAS) umožňuje hospitantovi vypracovat přesný chronologický záznam o průběhu výuky (resp. interakci mezi učitelem a žáky) (Linhartová, 2001).

4.4 Metoda FIAS a její užitná hodnota ve školní praxi

V první polovině 60. let dvacátého století nalzáme v odborných anglosaských literárních dílech vědecké zmínky o podrobném pozorování skutečného způsobu výuky ve školních podmínkách. Vědecké zaměření bylo podrobně analyzovat systém komunikace mezi vyučujícím a žáky. Vědci soustředili svojí pozornost ke dvěma

propojeným úhlům pohledů, na efekt a kvalitu průběhu edukace. Z dřívějšího pohledu skupinového zkoumání „**dění ve třídě**“ se badatelé soustředili na vzdělávaného žáka a jeho postavení ve školním prostředí. Snaha výzkumníků o tzv. mikroanalytického hlediska na sdělování ve výuce je propojena s postupy Bellacka, Flanderse, Tabera apod. U nás se uvedenou problematikou aktivně zabývají J. Mareš, P. Gavora, J. Průcha, T. Svatoš, J. Doležalová, J. Bímová a další.

V průběhu šedesátých let podal N. A. Flanders první informace o novém pozorovacím systému zaměřeném na připravenost učitelů, budoucích učitelů a na účinnou interakci a komunikaci ve školní třídě. Zmíněná metoda se stále vyvíjí a zdokonaluje. Sloužila a stále slouží k charakteristice chování a vystupování učitele a žáka v hodinách hromadné výuky. Nabízí tři varianty vyhodnocení získaných hodnot a formulování závěrů kódování. **Prvotní způsob** byl vytvořen na „seskupování“ do maticového záznamu. Hodnoty zachycovaly sled po sobě jdoucích čísel, ze kterých se vytvářely jednotlivé číselné dvojice, jež byla přenesena do matice 10 krát 10. Řádek znázorňoval první z číselné dvojice, druhé číslo se zaznamenalo do sloupců. V bodě protnutí (řádek, sloupec) se označil. Tímto náročným způsobem se vyhodnocovala data pozorování.

Druhá varianta zpracování - víceméně vizuální - prezentuje tabulární či grafické znázornění frekvence pozorovaných úrovní v daném časovém řezu.

Třetí postup roztřídění informací je symbolické znázornění tzv. indexy. Je zaměřen na zlomkové znázornění přítomnosti úseků sumarizovaných seskupení kódů (vyučujícího), na rozdíl od srovnatelně zpracovaných kódů (žáků). Ve Flandersově metodě se využívalo zpočátku 10 kategorií činností (Svatoš, 2013).

Úlohou pozorovatele bylo písemnou formou během 3 sekund určit konkrétní děj ve výuce a přiřadit k odpovídajícímu kódu. Vystávaly pochybnosti vzhledem k náročnosti pozorování a krátkému časovému úseku kódování o pozorovatelově správném zařazování jevů k číselným kódům pravdivě. Obavy vědců vedly k myšlence, zda vyhovuje pouze desetistupňová škála kódování. Amindon a Hunterová se rozhodli rozšířit kódovací škálu hodnot z deseti kódů na 24.

Pelikán charakterizuje kategoriální systém TIVT s 25 kategoriemi. Na jeho rozšíření spolupracoval s Laškem. Je pozoruhodné, že naopak N. F. Flanders směřoval k zúžení kódovacího systému ve verzi s názvem ORTASAQ (Svatoš, 2013).

Koncepce kódování metody FIAS z roku 1970 vyplývá, že vědeckého bádání bylo zaměřeno zejména na vystupování vyučujícího a druhořadé bylo vnímání projevů žáků

ve výuce. Právě tato skutečnost motivovala Svatoše a Doležalovou k doplnění prvotní metody o sledované úrovně kódů, jež se více zaměřují na působení žáka ve vyučovací hodině.

Tabulka č. 1: Kategorie chování původního systému FIAS (Svatoš, 2011).

| Učitel | |
|---------------|---|
| 1. | Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem. |
| 2. | Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žákovým výkonem. |
| 3. | Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků. |
| 4. | Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky. |
| 5. | Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory. |
| 6. | Dává pokyny či příkazy. |
| 7. | Kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost. |
| Žák | |
| 8. | Odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel. |
| 9. | Žák sám začíná hovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem. |
| 10. | Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace). |

Významnou podporou ve fázi shromažďování dat a počátečního kvantitativního utřídění je využití počítačového software programu CodeNet. Jeho předností je možnost definovat a sledovat až 20 činnostních kategorií v jakkoliv zvolených kódovacích časových úsecích. Výsledkem jsou procentuální a grafické resumé, jež je možné uložit v excelových tabulkách a uchovat pro další využití. Navzdory tomu, že zrod Flandersova systému interakční analýzy byl vynalezen více než před 50 lety, patří ke stálícím současných moderních výzkumů (Svatoš, 2011).

V teoretické části jsme využili poznatky získané studiem vědecké literatury.

Pro obecně uznávané výhody a přednosti jsme využili Flandersovu metodu interakční analýzy k průzkumnému šetření, vyhodnocení závěrů. V empirické části bakalářské práce prezentujeme průběh šetření

Tabulka č. 2: Kategorie chování upraveného systému FIAS (podle Svatoše a Doležalové) (Svatoš, 2011).

| Učitel | |
|---------------|---|
| U1 | Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem. |
| U2 | Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žakovým výkonem. |
| U3 | Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků. |
| U4 | Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky. |
| U5 | Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory. |
| U6 | Dává pokyny či příkazy. |
| U7 | Kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žakovo nevhodné chování nebo činnost. |
| Žák | |
| Z1 | Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele. |
| Z2 | Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužáků. |
| Z3 | Sděluje, vysvětluje, uvádí názory - „pod tlakem“ a působením učitele (další osoby). |
| Z4 | Sděluje, vysvětluje, uvádí názory – z vlastní iniciativy a motivace. |
| Z5 | Řídí, modifikuje, poskytuje pomoc při činnosti druhého (druhých). |
| Z6 | Probíhá zřejmá skupinová (nebo celotřídní) diskuse. |
| Z7 | Žáci provádějí samostatnou učební činnost – bez zjevné interakce. |
| O1 | Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace). |

II Empirická část

5. Předmět a cíle šetření

Pedagogická komunikace patří k významným prvkům ve výchovně vzdělávacím procesu. Její úroveň má vliv na celkové pedagogické působení. Vhodně zvolená **pedagogická komunikace** je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, zkvalitňování a upevňování vztahů mezi vyučujícími a žáky. Pokud vyučující ovládá pedagogickou komunikaci, je velký předpoklad, že vyučování bude pro žáky poutavé (Linhartová, 2011). V úvodní části práce jsme vyzdvihli význam efektivní pedagogické komunikace. Kapitoly se zabývají nejdůležitějšími faktory, které nejvíce působí na komunikaci ve výuce. Komunikace spolu se vzájemnou interakcí učitele a žáka spolu souvisí.

Předmětem teoretického oddílu bakalářské práce je vhléd do problematiky komunikace mezi učitelem a žákem. V empirické části práce uskutečníme výzkumné šetření komunikace mezi učitelem a žáky ve výuce.

Cílem empirického šetření je:

1. **Získat a shromáždit** data v jednotlivých ročnících.
2. **Zaznamenat** podíl účasti učitele a žáků ve výuce odborných předmětů metodou pozorování na Střední škole služeb, obchodu a gastronomie v Hradci Králové.
3. **Stanovit kvalifikované předpoklady**, ověřit, vyhodnotit a posoudit získaná data.
4. **Monitorovat**, zda budou v komunikaci vyučujícího, převládat aktivity přímé výuky a organizační informace.
5. **V závěrečné části posoudit** vyhodnocené údaje se stanovenými kvalifikačními předpoklady, jež byly vytýčeny za cíl výzkumného šetření.

Rozhodli jsme se pro kvalitativní výzkum, **metodu standardizovaného pozorování za využití Flandersova systému interakční analýzy**, (dále metoda FIAS). Metoda FIAS prostřednictvím softwarového programu dokáže zcela spolehlivě zaznamenat atmosféru ve výuce a vzájemné komunikační vazby mezi učitelem, žákem a žáky navzájem.

5.1 Organizace šetření a průzkumný vzorek

Teoretická část práce poskytuje informace o základních poznatcích v oblastech sociální a pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky. Dále pak popisuje její průběh ve vyučování. Zprostředkovává vytvoření reálné představy o komunikaci a klasických formách výuky ve školním prostředí. Jedním z nejdůležitějších faktorů pedagogické komunikace je sebereflexe učitelů, jež mohou získat prostřednictvím efektivní nadčasové metody FIAS, která vznikla již v minulém století.

Šetření se uskutečnilo ve školních učebnách, devíti vyučovacích hodinách, prvního až třetího ročníku studijního oboru Prodavač ve výukových předmětech Ekonomie, Daňová evidence a Obchodní provoz. Studie byla plánovaná v průběhu školního roku 2014 - 2015 na Střední škole služeb, obchodu a gastronomie v Hradci Králové. Účastníci průzkumného vzorku byli vyučující a žáci.

Začátkem školního roku jsme kontaktovali zástupkyni ředitele Střední školy služeb, obchodu a gastronomie v Hradci Králové a seznámili ji s tématem práce a metodou výzkumu. Požádali jsme o svolení, zda je možné uskutečnit výzkumné šetření. Zástupkyně byla velice vstřícná, souhlasila a zprostředkovala schůzku s pedagogy. Požádali jsme vyučující o možnost provést v jejich hodinách potřebná šetření zmiňovanou metodou FIAS a po vysvětlení našich záměrů se i tak stalo.

5.2 Průběh výzkumného šetření

Pozorovali jsme celkem devět vyučovacích hodin v každém ročníku po třech hodinách ve třech odborných předmětech. Záměrem bylo posoudit každou vyučovací hodinu. Každou třetí sekundu jsme prostřednictvím softwarového programu zapisovali průběh výuky. Na konci vyučovací hodiny jsme záznam ukončili. Zaznamenaná data plánovaných devíti hodin výuky odborných předmětů Ekonomie, Daňová evidence a Obchodní provoz jsme zpracovali a vyhodnotili.

5.3 Použitá metodologie

Pedagogický obor lze zkoumat kvalitativně nebo kvantitativně zaměřenými výzkumy. O obecných otázkách metodologie je již pojednáno ve čtvrtém oddílu teoretické části práce.

5.4 Kvalifikované předpoklady

Na základě zkušeností z pedagogické praxe a s oporou o teorii jsme stanovili tři kvalifikované předpoklady.

1. Ve sledovaných hodinách budou zastoupeny všechny organizační formy výuky a s nimi spojená komunikace.
2. Ve vyučování bude mít dominantní komunikační aktivitu učitel oproti žákům.
3. V komunikaci učitele budou převládat aktivity přímé výuky a organizační informace.

Uvedené předpoklady budeme dále konfrontovat se skutečnými nálezy ze šetření v podmínkách dané střední školy. Nejprve budeme charakterizovat formální stránku šetření, tj. vyučovací hodiny určené k analýze.

5.4.1 Výsledky pozorování

Administrativní ráz výukových hodin

Tabulka č. 3: Administrativní ráz výukových hodin

| Třída | Předmět | Vyučující |
|------------------|-----------------|------------------|
| 1. D, 2. D, 3. D | Obchodní provoz | Mgr. J. M. |
| 1. D, 2. D, 3. D | Ekonomie | Mgr. P. J. |
| 1. D, 2. D, 3. D | Daňová evidence | Ing. A. K. |

Administrativní ráz 3 výukových hodin Obchodní provoz

Tabulka č. 4: Třída 1. D - Obchodní provoz

| | |
|---------------------------|--|
| Vyučovací předmět: | Obchodní provoz |
| Téma výuky: | Práva a povinnosti zaměstnanců prodeje, vnitřní řád firmy, zákoník práce |
| Cíl výuky: | Seznámit s právy a povinnostmi zaměstnanců prodeje, s vnitřním řádem firmy a zákoníkem práce |
| Technika výuky: | Výklad, práce s textem |
| Typ výuky: | Teoretická |

Tabulka č. 5: Třída 2. D - Obchodní provoz

| | |
|---------------------------|---|
| Vyučovací předmět: | Obchodní provoz |
| Téma výuky: | Prodej v různých formách |
| Cíl výuky: | Vysvětlit druhy prodeje - pultový, samoobslužný a volným způsobem |
| Technika výuky: | Výklad, práce s textem, videozáznam |
| Typ výuky: | Teoretická |

Tabulka č. 6: Třída 3. D - Obchodní provoz

| | |
|---------------------------|---|
| Vyučovací předmět: | Obchodní provoz |
| Téma výuky: | Účetní a dokladová inventarizace |
| Cíl výuky: | Znalost povinností účetní jednotky, vyplňování účetních dokladů, archivace, inventarizace |
| Technika výuky: | Výklad, práce s textem a pracovními listy, videozáznam |
| Typ výuky: | Teoretická |

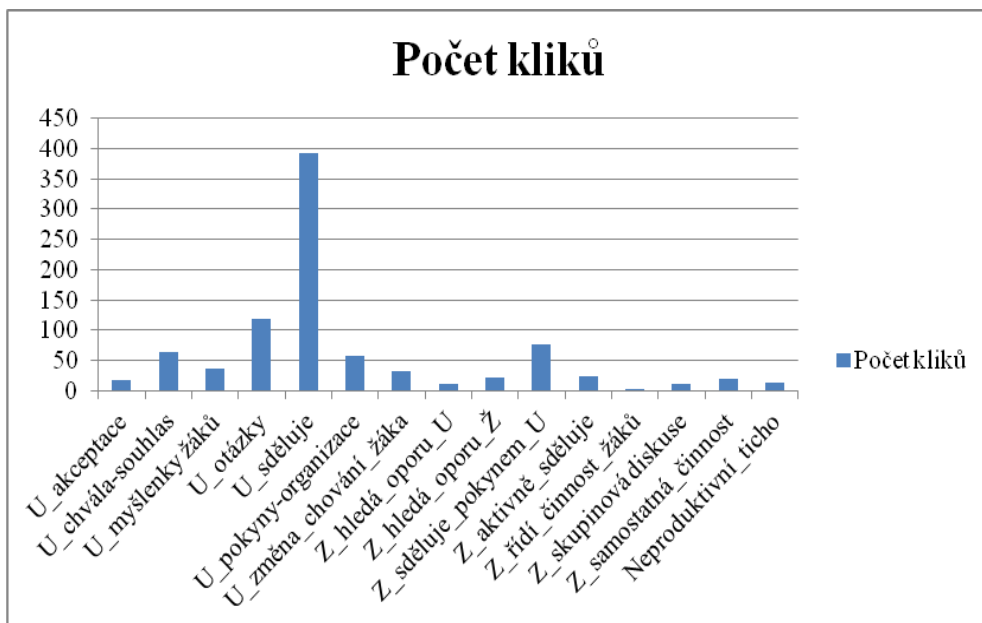
5.4.2 Činnostní analýza metodou FIAS

V předchozím textu jsme seznámili s metodou kategoriálního systému. Na jejím principu jsme analyzovali za přímé účasti na výuce devět vyučovacích hodin.

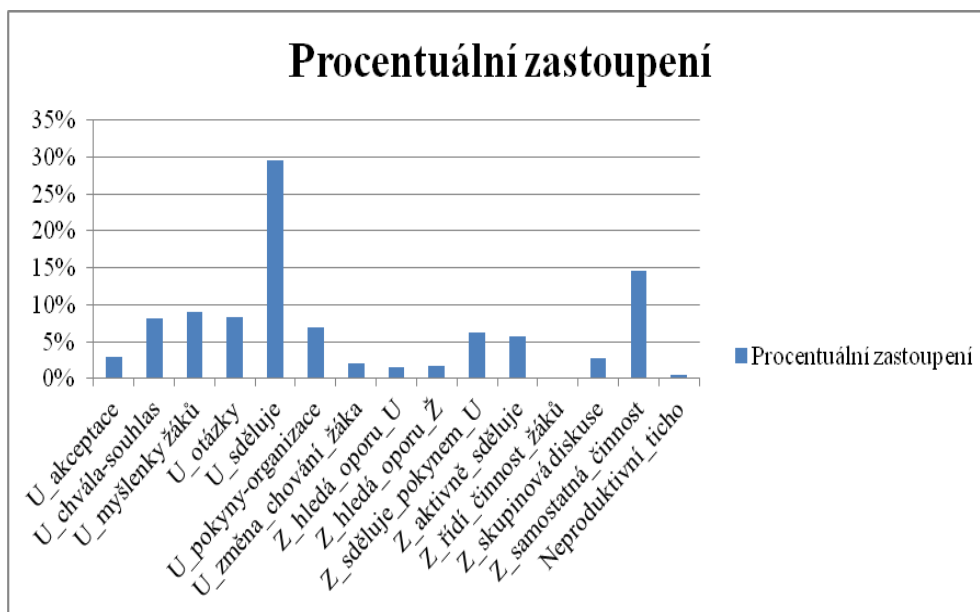
Tabulka č. 7: 1hodina, Třída 1. D, Obchodní provoz - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 18 | 2% |
| U_chvála-souhlas | 64 | 7% |
| U_myšlenky_žáků | 36 | 4% |
| U_otázky | 119 | 13% |
| U_sděluje | 392 | 44% |
| U_pokyny-organizace | 57 | 6% |
| U_změna_chování_žáka | 32 | 4% |
| Z_hledá_oporu_U | 12 | 1% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 22 | 2% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 77 | 9% |
| Z_aktivně_sděluje | 24 | 3% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 3 | 0% |
| Z_skupinová_diskuse | 12 | 1% |
| Z_samostatná_činnost | 19 | 2% |
| Neproduktivní_ticho | 13 | 1% |

Hodina měla charakter hromadné výuky. Převažovala výkladová část sdělováním probíraného tématu vyučujícím. Pozornost u většiny žáků se učiteli dařilo udržet v průběhu výkladu a téměř v celé výuce. Učitel často kladl otázky k probírané látce a zmiňoval problémové otázky z praktického života. I když vyučující dokázal podnítit žáky ke komunikaci a přemýšlení, z reakcí žáků na konci výuky bylo patrné, že si zatím dostatečně neuvědomují potřebu osvojit si znalost práv a povinností zaměstnanců a proč je nutné znát vnitřní řád firmy.



Graf č. 1: 1:1 hodina Obchodí provoz, Třída 1. D - Počet kliků

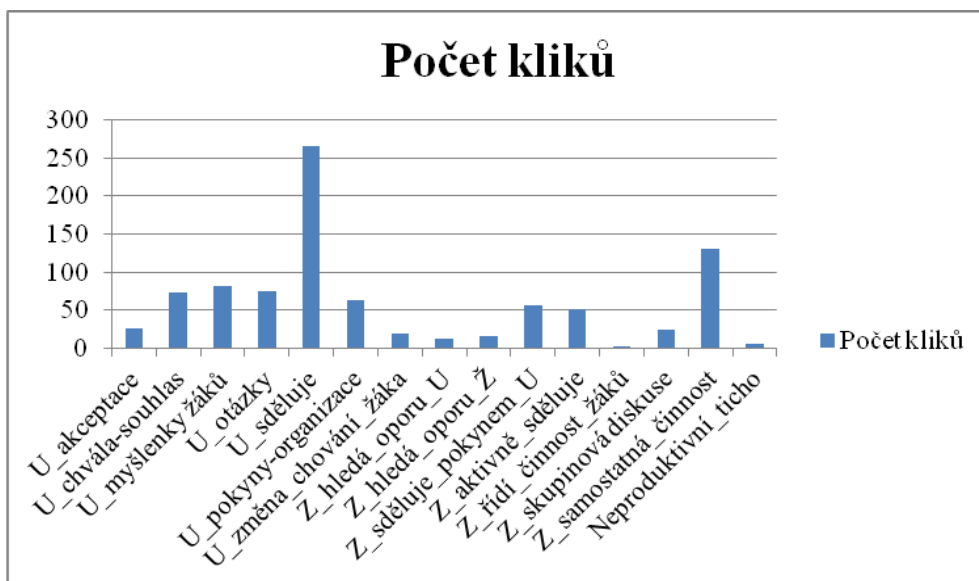


Graf č. 2: 1:1 hodina Obchodí provoz, Třída 1. D - Procentuální zastoupení

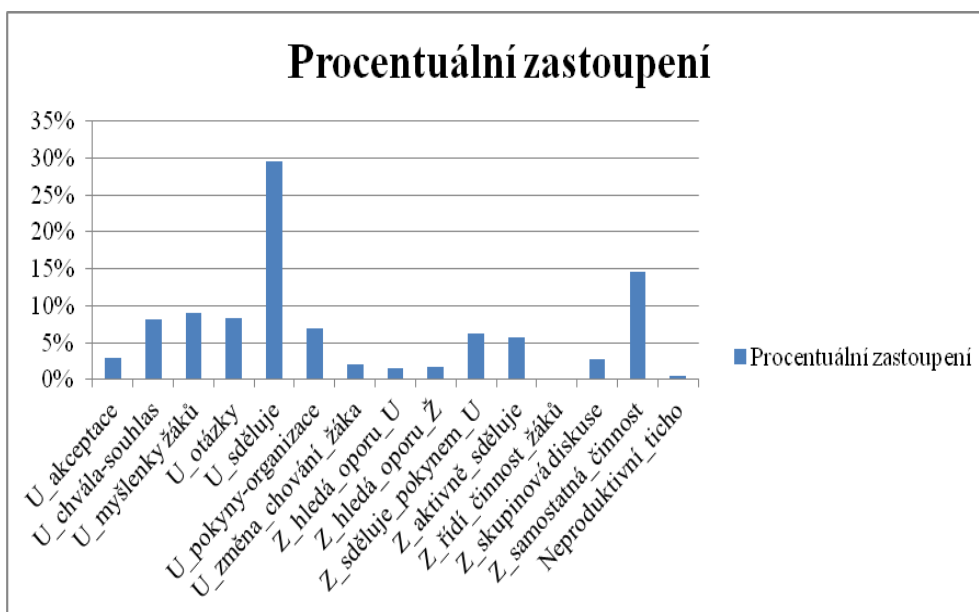
Tabulka č. 8: 1hodina, Třída 2. D, Obchodní provoz - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 26 | 3% |
| U_chvála-souhlas | 73 | 8% |
| U_myšlenky žáků | 81 | 9% |
| U_otázky | 75 | 8% |
| U_sděluje | 266 | 30% |
| U_pokyny-organizace | 63 | 7% |
| U_změna_chování_žáka | 19 | 2% |
| Z_hledá_oporu_U | 13 | 1% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 16 | 2% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 56 | 6% |
| Z_aktivně_sděluje | 51 | 6% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 1 | 0% |
| Z_skupinová diskuse | 24 | 3% |
| Z_samostatná_činnost | 131 | 15% |
| Neproduktivní_ticho | 5 | 1% |

V úvodní části hodiny vyučující zadal písemnou práci. Formuloval požadavky na žáky jasně a srozumitelně. Výkladová část hodiny byla obohacena instruktážním videem spolu s praktickými ukázkami. Závěrečná část hodiny byla využita k objasnění správných odpovědí písemného testu a žáci byli vedeni k sebehodnocení.



Graf č. 3: 2:1 hodina Obchodí provoz, Třída 2. D - Počet kliků

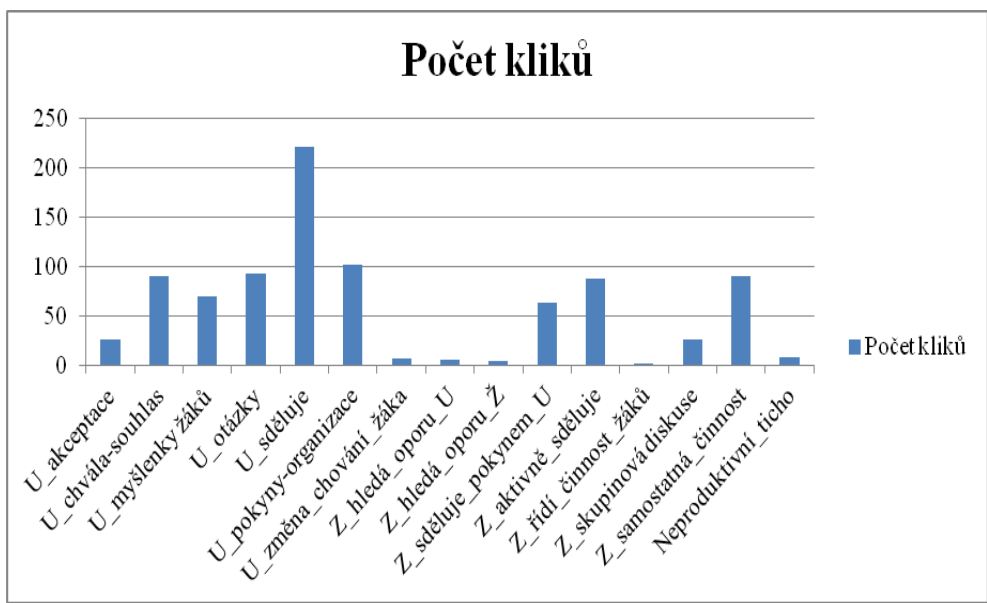


Graf č. 4: 2:1 hodina Obchodí provoz, Třída 2. D - Procentuální zastoupení

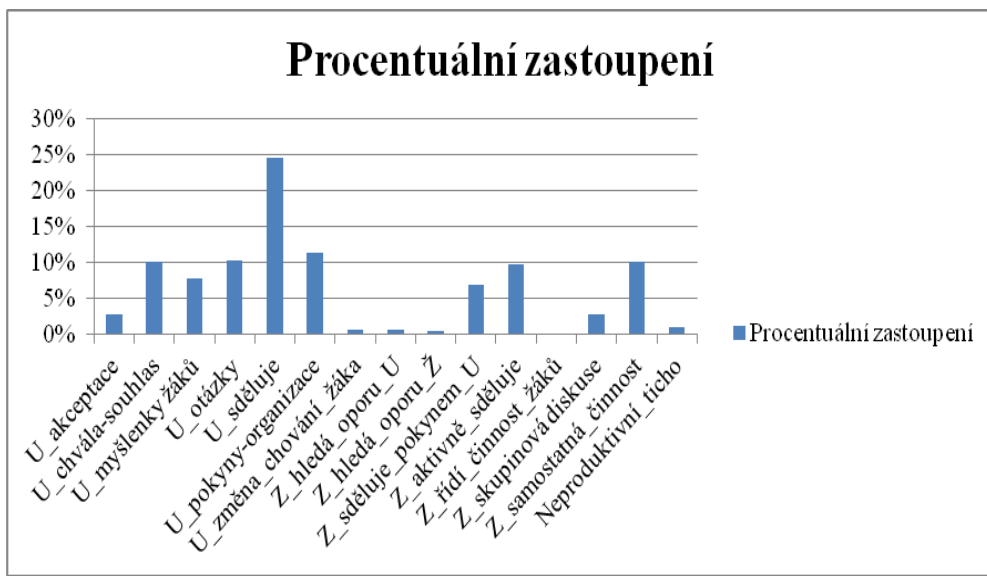
Tabulka č. 9: 1hodina, Třída 3. D, Obchodní provoz - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 26 | 3% |
| U_chvála-souhlas | 91 | 10% |
| U_myšlenky žáků | 70 | 8% |
| U_otázky | 93 | 10% |
| U_sděluje | 222 | 25% |
| U_pokyny-organizace | 102 | 11% |
| U_změna_chování_žáka | 7 | 1% |
| Z_hledá_oporu_U | 6 | 1% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 4 | 0% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 63 | 7% |
| Z_aktivně_sděluje | 88 | 10% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 2 | 0% |
| Z_skupinová diskuse | 26 | 3% |
| Z_samostatná_činnost | 91 | 10% |
| Neproduktivní_ticho | 9 | 1% |

Zvolený typ výuky byl informativního, interaktivního a částečně skupinového charakteru. Byl dán prostor k samostatné práci. Organizace hodiny a pracovní tempo žáků bylo přizpůsobené tématu hodiny. Přechod mezi jednotlivými aktivitami byl plynulý.



Graf č. 5: 3:1 hodina Obchodí provoz, Třída 3. D - Počet kliků



Graf č. 6: 3:1 hodina Obchodí provoz, Třída 3. D - Procentuální zastoupení

Administrativní ráz výukových předmětů Ekonomie

Tabulka č. 10: Třída 1. D - Ekonomie

| | |
|---------------------------|---|
| Vyučovací předmět: | Ekonomie |
| Téma výuky | Hodnocení úrovně národního hospodářství |
| Cíle výuky: | Objasnit pojmy: hrubý domácí produkt, hrubý národní produkt |
| Technika výuky: | Výklad |
| Typ výuky: | Teoretická |

Tabulka č. 11: Třída 2. D - Ekonomie

| | |
|---------------------------|---|
| Vyučovací předmět: | Ekonomie |
| Téma výuky: | Pracovně právní vztahy |
| Cíl výuky: | Objasnit povinnosti zaměstnavatele před uzavřením pracovního poměru |
| Technika výuky: | Výklad, práce s textem, pracovními listy |
| Typ výuky: | Teoretická |

Tabulka č. 12: Třída 3. D - Ekonomie

| | |
|---------------------------|--|
| Vyučovací předmět: | Ekonomie |
| Téma výuky: | Právní formy podnikání |
| Cíl výuky: | Seznámit s pojmy právnická a fyzická osoba |
| Technika výuky: | Výklad, práce s textem |
| Typ výuky: | Teoretická |

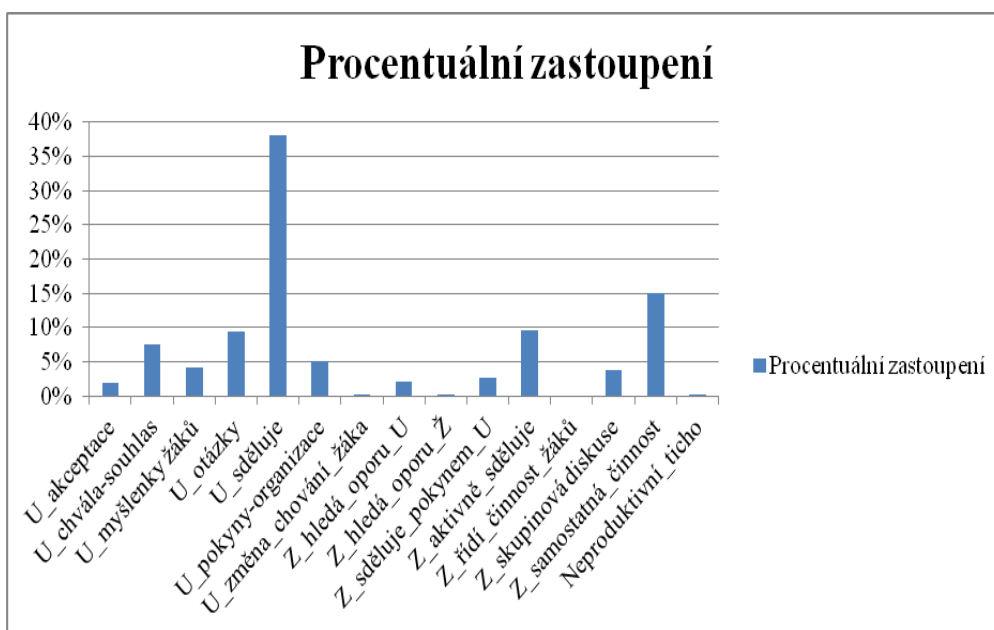
Tabulka č. 13: 1hodina, Třída 1. D, Ekonomie - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 18 | 2% |
| U_chvála-souhlas | 68 | 8% |
| U_myšlenky žáků | 37 | 4% |
| U_otázky | 85 | 9% |
| U_sděluje | 342 | 38% |
| U_pokyny-organizace | 46 | 5% |
| U_změna_chování_žáka | 1 | 0% |
| Z_hledá_oporu_U | 19 | 2% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 2 | 0% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 24 | 3% |
| Z_aktivně_sděluje | 87 | 10% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 0 | 0% |
| Z_skupinová diskuse | 34 | 4% |
| Z_samostatná_činnost | 135 | 15% |
| Neproduktivní_ticho | 2 | 0% |

Učitel navazuje na probírané učivo z minulé hodiny. Pracuje s předem připravenými texty a tabulkami. V průběhu výuky využívá tyto formy a metody práce: písemnou, samostatnou práci, práci s textem, ve dvojicích, frontální výuku. Výuka byla systematická. Vyučující přistupoval k žákům přátelsky, měl přirozenou autoritu.



Graf č. 7: 4:1 hodina Ekonomie, Třída 1. D - Počet kliků

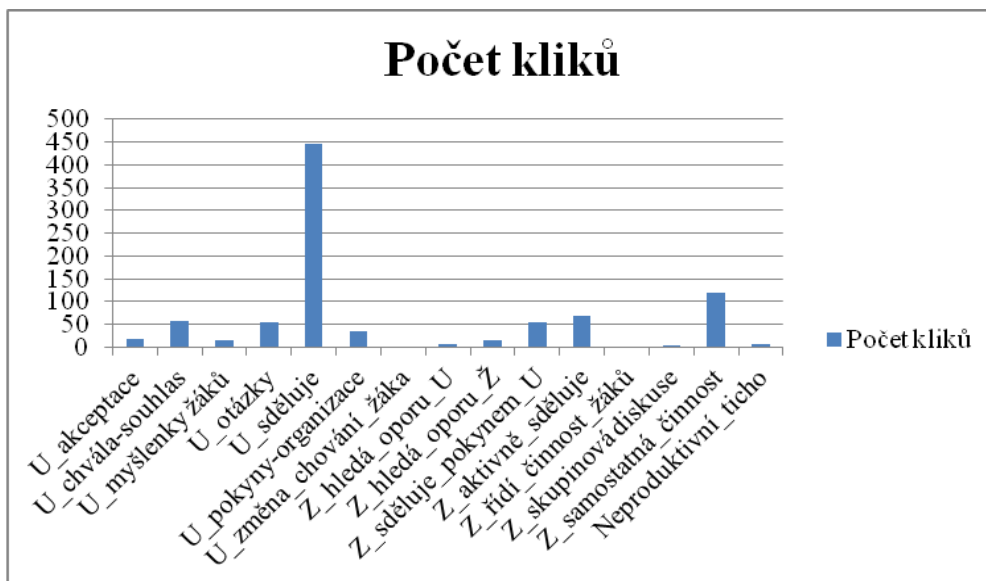


Graf č. 8: 4:1 hodina Ekonomie Třída 1. D - Procentuální zastoupení

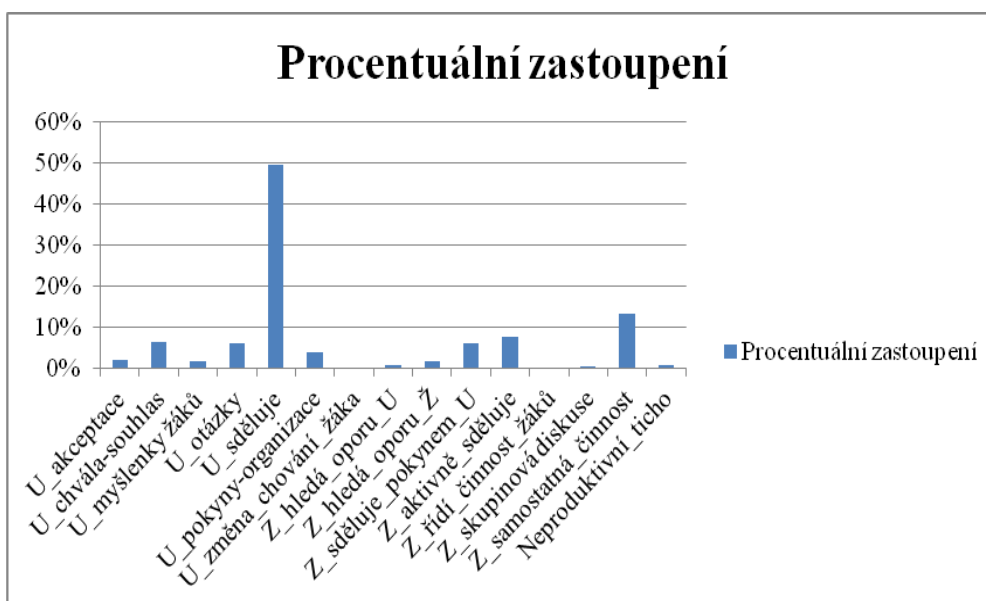
Tabulka č. 14: 1hodina, Třída 2. D, Ekonomie - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 17 | 2% |
| U_chvála-souhlas | 58 | 6% |
| U_myšlenky_žáků | 16 | 2% |
| U_otázky | 55 | 6% |
| U_sděluje | 446 | 50% |
| U_pokyny-organizace | 36 | 4% |
| U_změna_chování_žáka | 0 | 0% |
| Z_hledá_oporu_U | 7 | 1% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 15 | 2% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 54 | 6% |
| Z_aktivně_sděluje | 68 | 8% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 0 | 0% |
| Z_skupinová diskuse | 3 | 0% |
| Z_samostatná_činnost | 119 | 13% |
| Neproduktivní_ticho | 6 | 1% |

Ve výkladové části vyučující plynule navázal na tematický celek z minulé hodiny. Po ukončení samostatné činnosti, pracoval s chybou žáků a během výuky uplatňoval neustálou aktivizaci všech žáků. Velice pěkně a nenásilně vyučovací jednotkou prolínal vzdělávacími a výchovnými cíli. V průběhu hodiny opakovaně motivoval pochvalou, průběžně hodnotil výkony, což se projevilo na aktivitě žáků.



Graf č. 9: 5:1 hodina Ekonomie, Třída 2. D - Počet kliků

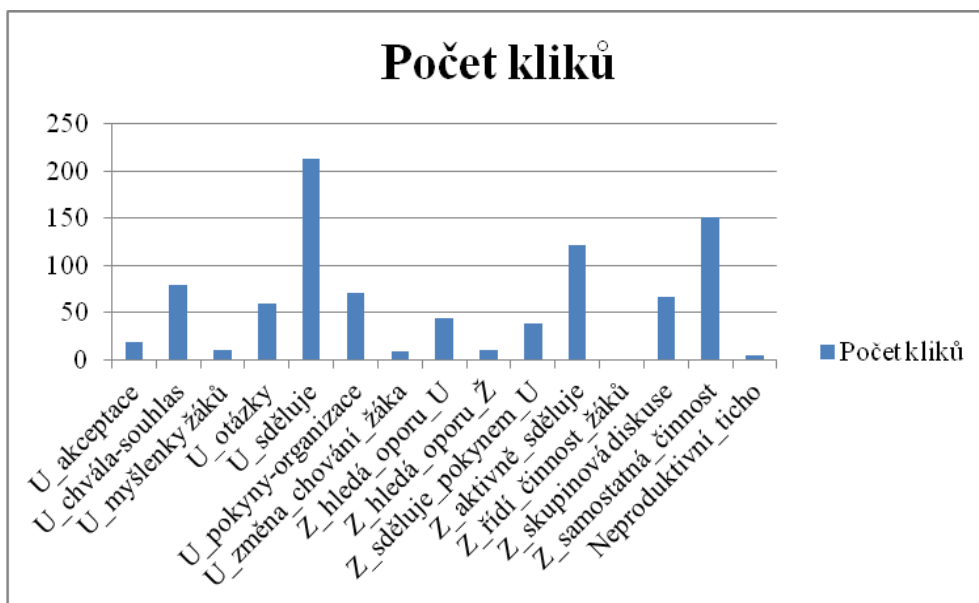


Graf č. 10: 5:1 hodina Ekonomie, Třída 2. D - Procentuální zastoupení

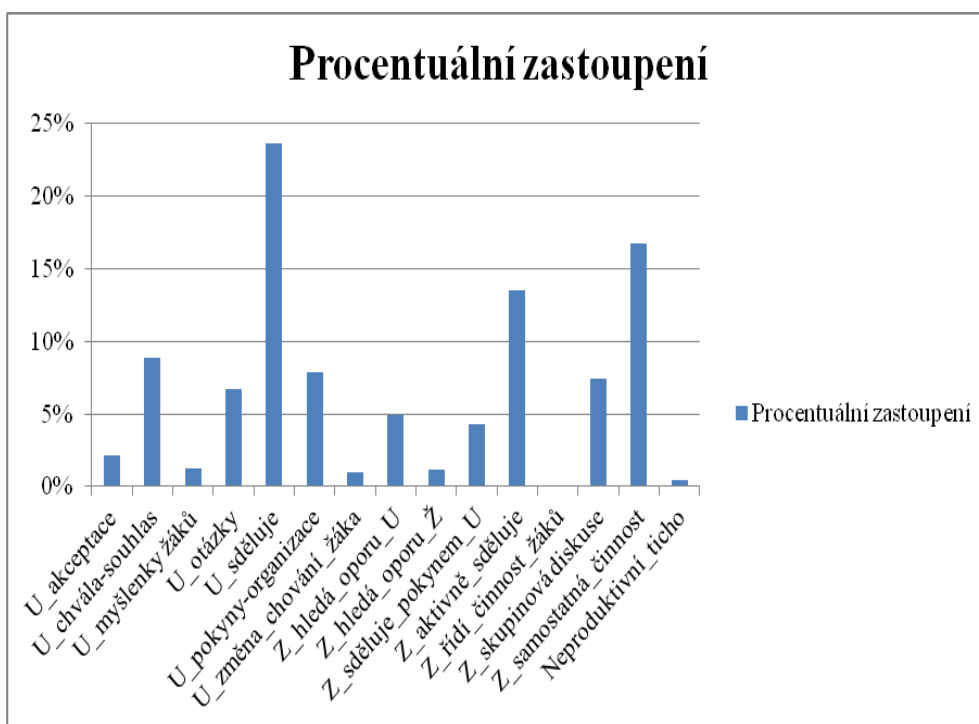
Tabulka č. 15: 1hodina, Třída 3. D, Ekonomie - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 19 | 2% |
| U_chvála-souhlas | 80 | 9% |
| U_myšlenky žáků | 11 | 1% |
| U_otázky | 60 | 7% |
| U_sděluje | 213 | 24% |
| U_pokyny-organizace | 71 | 8% |
| U_změna_chování_žáka | 9 | 1% |
| Z_hledá_oporu_U | 44 | 5% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 10 | 1% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 39 | 4% |
| Z_aktivně_sděluje | 122 | 14% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 0 | 0% |
| Z_skupinová diskuse | 67 | 7% |
| Z_samostatná_činnost | 151 | 17% |
| Neproduktivní_ticho | 4 | 0% |

V hodině byla příjemná atmosféra, žáci bez zábran komunikovali s vyučujícím. Občas bylo nutné vhodně usměrnit jejich projevy. Cíl hodiny nebyl zcela naplněn. Vzhledem ke skutečnosti, že výuka v daném předmětu pokračovala příští hodinu, probrané téma vyučující dokončil v příští výuce.



Graf č. 11: 5:1 hodina Ekonomie, Třída 3. D - Počet kliků



Graf č. 12: 6:1 hodina Obchodní provoz, Třída 3. D - Procentuální zastoupení

5.5 Hlavní výsledky z výzkumu - průzkumu

Celkový evaluační popis devíti výukových hodin

Tabulka č. 16: Sumarizace evaluační popis devíti vyučovacích hodin

| Kategorie | E_1. D | E_2. D | E_3. C | OP_1. D | OP_2. D | OP_3. C | Ú_1. D | Ú_2. D | Ú_3. C | SUM A | % |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-------------|------------|
| U_akceptace | 18 | 17 | 19 | 18 | 26 | 26 | 0 | 0 | 0 | 124 | 2% |
| U_chvála-souhlas | 68 | 58 | 80 | 64 | 73 | 91 | 57 | 42 | 59 | 592 | 7% |
| U_myšlenky žáků | 37 | 16 | 11 | 36 | 81 | 70 | 30 | 12 | 39 | 332 | 4% |
| U_otázky | 85 | 55 | 60 | 119 | 75 | 93 | 34 | 56 | 45 | 622 | 8% |
| U_sděluje | 342 | 446 | 213 | 392 | 266 | 222 | 347 | 350 | 296 | 2874 | 35% |
| U_pokyny-organizace | 46 | 36 | 71 | 57 | 63 | 102 | 85 | 71 | 51 | 582 | 7% |
| U_změna_chování_žá ka | 1 | 0 | 9 | 32 | 19 | 7 | 8 | 23 | 13 | 112 | 1% |
| Z_hledá_oporu_U | 19 | 7 | 44 | 12 | 13 | 6 | 21 | 0 | 27 | 149 | 2% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 2 | 15 | 10 | 22 | 16 | 4 | 0 | 0 | 0 | 69 | 1% |
| Z_sděluje_pokynem_ U | 24 | 54 | 39 | 77 | 56 | 63 | 56 | 61 | 104 | 534 | 7% |
| Z_aktivně_sděluje | 87 | 68 | 122 | 24 | 51 | 88 | 27 | 28 | 36 | 531 | 7% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0% |
| Z_skupinová diskuse | 34 | 3 | 67 | 12 | 24 | 26 | 79 | 0 | 78 | 323 | 4% |
| Z_samostatná_činnost | 135 | 119 | 151 | 19 | 131 | 91 | 149 | 257 | 147 | 1199 | 15% |
| Neproduktivní_ticho | 2 | 6 | 4 | 13 | 5 | 9 | 7 | 0 | 5 | 51 | 1% |

Komplexní hodnocení devíti vyučovacích hodin, které jsme evaluovali na Střední škole služeb, obchodu a gastronomie v Hradci Králové, je procentuálně znázorněno v sumarizačním grafu. Uskutečnili jsme standardizované pozorování ve studijním oboru Prodavač, devíti výukových hodin v předmětech Obchodní provoz Ekonomie a Daňová evidence ve třídách 1. D, 2. D a 3. D. V grafu není zohledněn typ vyučovací hodiny, probírané učivo a další proměnné. **Nejvíce byly zastoupeny následující aktivity: učitel sděluje spolu se samostatnou činností žáků.** Je patrné, jakou obvyklou formou výuky jsou vedeny hodiny odborných předmětů na středních školách. Tato skutečnost se prokázala v hospitačních hodinách. Záleží na zvoleném typu výuky, probíraném učivu a hlavně na přístupu učitele. **Je zde zřejmá převaha činností a komunikace vyučujícího nad žáky. Jde o hodiny výkladové, ve kterých jsou součástí doplňující činnosti např. zjišťování, ověřování znalostí, upevňování učiva, psaní poznámek z výuky.**

Jaké bylo zapojení žáků ve vyučovacích hodinách? **Samostatná činnost** dosáhla vysokého procenta zásluhou **písemných prací a vypracovávání poznámek** z výkladu učitele. Stojí za povšimnutí, že **sdělování z vlastní iniciativy a sdělování pod „tlakem“ učitele je vyrovnané**. Je zde znatelný zájem o práci v hodinách a diskusi s vyučujícím.

Pro ujasnění předkládám procentuelní hodnoty komunikační aktivity učitele oproti žákům zaznamenané v hodinách prvních, druhých a třetích ročníků.

Tabulka č. 17: Výběr 1

| Třída | Předmět | Žák % | Učitel % |
|---------------|-----------------|--------------|-----------------|
| 1. D | Obchodní provoz | 18 | 81 |
| 1. D | Ekonomie | 34 | 66 |
| 1. D | Daňová evidence | 37 | 62 |
| CELKEM | | 30 | 70 |

Při pohledu na první ročník je zřetelný celkový rozdíl činnosti učitele, v poměru 70% proti 30% aktivity žáků.

Tabulka č. 18: Výběr 2

| Třída | Předmět | Žák % | Učitel % |
|---------------|-----------------|--------------|-----------------|
| 2. D | Obchodní provoz | 33 | 67 |
| 2. D | Ekonomie | 30 | 70 |
| 2. D | Daňová evidence | 39 | 62 |
| CELKEM | | 34 | 66 |

Při pohledu na druhý ročník je zřejmý celkový rozdíl činnosti učitele, v poměru 66% proti 34% aktivity žáků.

Tabulka č. 19 : Výběr 3

| Třída | Předmět | Žák % | Učitel % |
|---------------|-----------------|-----------|----------|
| 3. D | Obchodní provoz | 32 | 68 |
| 3. D | Ekonomie | 48 | 52 |
| 3. D | Daňová evidence | 44 | 56 |
| CELKEM | | 41 | 59 |

Při pohledu na třetí ročník je očividný celkový rozdíl činnosti učitele, v poměru 59% proti 41% aktivity žáků.

V hodinách prvního ročníku předmětu obchodní provoz je nejmarkantnější převaha komunikační aktivity učitele ve všech sledovaných ročnících. Nejvýraznější aktivita žáků byla zaznamenána ve výuce ekonomie třetího ročníku. Musíme zde zohlednit komunikační aktivitu žáků prvních ročníků z adaptačních důvodů. Je třeba brát zřetel na přechod z jiného školního prostředí, navázání nových vazeb se žáky a učiteli. Na žáky jistě mají tyto aspekty značný vliv.

6. Závěrečné shrnutí

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo objasnit způsob, jakým se uskutečňuje **komunikace a vzájemná interakce** mezi vyučujícím a žáky ve výuce. Stěžejním prvkem celé práce je obeznámení se základními poznatky sociální a pedagogické komunikace. Poukázali jsme na význam verbální a nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci.

Dále jsme podrobněji seznámili s organizačními formami výuky, pozorováním, hodnocením a diagnostikou ve výchovně vzdělávacím procesu. Pozornost jsme věnovali funkci **hospitace** ve výuce, sloužící jako zdroj poznatků o proběhu komunikace učitele a žáků. Hospitace jsme použili v praktické části práce.

V závěru teoretické části jsme popsali ve stručném přehledu metody kvalitativního

a kvantitativního výzkumu, charakterizovali metodu podle Flanderse, známou pod zkratkou FIAS (Flandersův systém interakční analýzy).

Empirická část vycházela z předem stanovených kvalifikovaných předpokladů, které do jisté míry nahrazují obvyklé hypotézy.

Hospitační činností a prostřednictvím metody FIAS jsme shromáždili data z devíti vyučovacích hodin odborných předmětů na Střední škole služeb, obchodu a gastronomie v Hradci Králové. Pro zaznamenání dat a základní vyhodnocení jsme použili softwarový program CodeNet, který náročnou etapu sběru dat výrazným způsobem ulehčil. Po datové analýze jsme závěry porovnali s predikovanými předpoklady. K čemu jsme dospěli:

První předpoklad: Ve sledovaných hodinách budou zastoupeny všechny organizační formy výuky a s nimi spojená komunikace.

Ve sledovaných hodinách byly zastoupeny následující formy výuky: hromadná, skupinová a párová. Během pozorování bylo zjištěno, že ve sledovaných hodinách nejsou zastoupeny všechny organizační formy výuky a s nimi spojená komunikace.

První předpoklad nebyl potvrzen.

Druhý předpoklad: Ve vyučování bude mít dominantní komunikační aktivitu učitel oproti žákům.

Ve všech sledovaných ročnících probíhala komunikace směřující od učitele k žákům „jednosměrná komunikace“ byla nejvíce častá. Komunikace směřující od žáků směrem k učiteli (dotazy k organizaci výuky, k probíranému učivu apod.) a „obousměrná“, byla vyhodnocena jako méně častá. Do vyučovacího procesu byl žák včleňován otázkami vnesenými učitelem. Dle výsledků ve všech sledovaných vyučovacích hodinách má dominantní komunikační aktivitu učitel oproti žákům. **Lze říci, že druhý předpoklad je potvrzen.**

Třetí předpoklad: V komunikaci učitele budou převládat aktivity přímé výuky a organizační informace.

Ve všech sledovaných hodinách převažovaly aktivity přímé výuky.

Vyučující se věnovali krátkému opakování probrané látky. V průběhu výkladových oddílů se komunikace částečně odehrávala učitelovým monologem, proloženém dialogy a diskusí se žáky na probíraná témata. Mnohdy byla pozornost věnována vzorovým úlohám, procvičování a společnému vyhodnocení. Úvodní části výuky učitelé věnovali

seznámení žáků s tématy, plány a cíli hodin. Pokynům týkajícím se organizace např. písemných prací, aktuální přípravy a jakým způsobem mají žáci pracovat, se vyučující věnovali v průběhu vyučovacích hodin. Organizačních pokynů ve výuce bylo využito v malých časových úsecích. Závěrem lze říci, že v komunikaci učitele převládaly aktivity přímé výuky a organizační informace. **Třetí předpoklad byl potvrzen.**

Ve všech sledovaných vyučovacích hodinách byla zastoupena nejvíce **hromadná výuka**. Skupinové a párové vyučování bylo začleněno jen v malé míře. Oživení výuky o další organizační formy, nebo jejich vzájemné propojení by mohlo přispět k posílení vazeb učitele a žáků. Došlo by s velkou pravděpodobností ke zvýšení zájmu o daný předmět. Poté by se změnil poměr komunikační aktivity učitele oproti žákům.

Je pravda, že vyučovací hodiny by byly pak časově náročnější na přípravu vyučujících a organizaci práce. Propojování výukových metod žáky aktivizuje, lépe si upevňují vědomosti a dovednosti, učí se využívat získané poznatky v praktickém životě a v neposlední řadě spolupracovat a komunikovat s vrstevníky.

Hlavní úloha pedagogů je nasměrování vzdělávacího a výchovného procesu tak, aby zvyšoval zájem o studium a zkvalitňoval úroveň absolventů pro další profesní dráhu.

V bakalářské práci jsme si ověřili stav pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky na příkladu střední školy. Domníváme se, že výsledky mohou sloužit vyučujícím k **okamžitému hodnocení průběhu** výuky, k základní charakteristice komunikace učitel - žák a především **jako zdroj poznatků k sebehodnocení pedagogů**.

Téma pro další výzkumnou práci by mohlo být propojení metody FIAS s využitím videozáznamu v hospitačních hodinách, kde by podle připravených hodnotících kódů účastník výzkumu zaznamenával podobně jako u metody FIAS předem zvolené hodnoty. Využitím obou metod by došlo k okamžité sebereflexi a motivaci vyučujícího. Učitel by si mohl v krátkém časovém horizontu vytvořit reálný pohled na sebe sama. Našel by v oblasti své práce podněty, kde je třeba změnit způsob komunikace se žáky, styl výuky, co udělat jinak, nebo naopak vidět, v čem vyniká apod.

Naše zkušenosti ukazují, že ne každé vedení školy, resp. ne všichni pedagogové, mají zájem zúčastnit se výzkumných šetření, jakým bylo i to naše. Je proto potřebné zdůrazňovat, že metoda FIAS, resp. celá výzkumná procedura nemá sloužit jako zdroj kontroly a vnějšího hodnocení „řadového“ pedagoga ze strany školního managementu;

metodika popsaná v naší práci má směřovat spíše k sebepohledům učitele na svou práci s cílem hledat její další alternativy.

7. Seznam použité literatury

DVOŘÁK, D. a STARÝ, K. a kol. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-7315-104-9.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-820-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠ, K. *Organizační formy výuky: pracovní texty pro studenty doplňkového pedagogického studia č. 4*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, ISBN 80-7041-365-4.

JANIŠ, K. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, ISBN 978-80-7435-047-4.

KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-253-x.

KAŠPAROVÁ, J. a STARÝ K. a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011, ISBN 978-80-87063-42-2.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOLÁŘ, Z. a VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

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

LINHARTOVÁ, D. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001, ISBN 80-7157-556-9.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š. a kol. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80-210-1070-3.

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

OLECKÁ, I. a IVANOVÁ, K. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010, ISBN 978-80-87240-33-5.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. a kol. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1.

Praha: Portál, 2009, ISBN. 978-80-7367-246-1.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

SOLFRONK J. *Organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-7066-334-0.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Vyd. 2., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, ISBN 80-7041-176-7.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: [ukázky teorie a náměty pro praktický nácvik]*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, ISBN 80-7041-604-1.

ŠEĐOVÁ, K, a ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0085-7.

VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

SVATOŠ, T., 2011 *Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému*. Brno: Studia Pedagogica, 2011, MU, ročník 16, č. 1. s. 175-190. ISSN 1803-7437.

SVATOŠ, T. *Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole*. Pedagogika Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, r. 2013 č. 2. s. 111-127. ISSN 0031-3815.

8. Přílohy

Administrativní ráz 3 výukových hodin Daňová evidence

Tabulka č. 20: Třída 1. D - Daňová evidence

| | |
|---------------------------|----------------------------------|
| Vyučovací předmět: | Daňová evidence |
| Téma výuky: | Obsah daňové evidence |
| Cíle výuky: | Objasnit problematiku předmětu |
| Technika výuky: | Výklad, práce v pracovním sešitě |
| Typ výuky: | Teoretická |

Tabulka č. 21: Třída 2. D - Daňová evidence

| | |
|---------------------------|--|
| Vyučovací předmět: | Daňová evidence |
| Téma výuky: | Dlouhodobý majetek |
| Cíl výuky: | Seznámit s dlouhodobým majetkem a jeho dělením |
| Technika výuky: | Výklad, práce v pracovním sešitě |
| Typ výuky: | Teoretická |

Tabulka č. 22: Třída 3. D - Daňová evidence

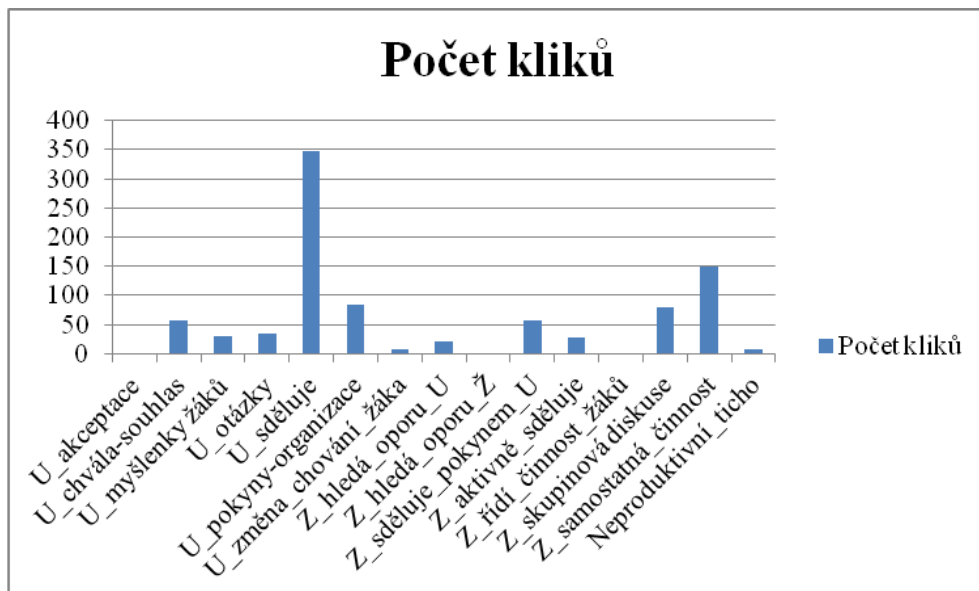
| | |
|---------------------------|---|
| Vyučovací předmět: | Daňová evidence |
| Téma výuky: | Inventarizace majetku a daňová evidence |
| Cíl výuky: | Objasnit zjednodušenou inventarizací, jak zjistit skutečný stav zásob |
| Technika výuky: | Výklad, práce s pracovním sešitem |
| Typ výuky: | Teoretická |

Tabulka č. 23: 1hodina, Třída 1. D, Daňová evidence - Evaluace

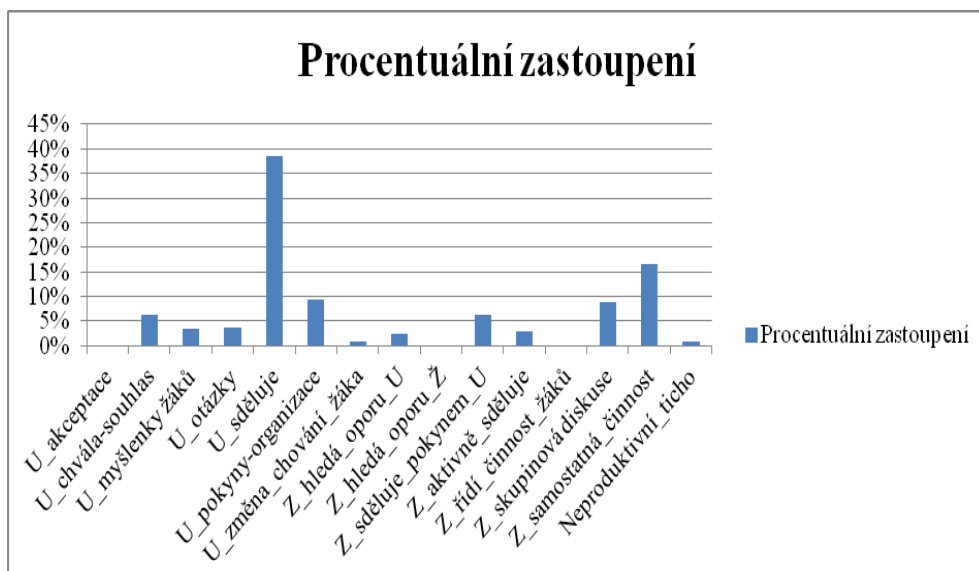
| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 0 | 0% |
| U_chvála-souhlas | 57 | 6% |
| U_myšlenky žáků | 30 | 3% |
| U_otázky | 34 | 4% |
| U_sděluje | 347 | 39% |
| U_pokyny-organizace | 85 | 9% |
| U_změna_chování_žáka | 8 | 1% |
| Z_hledá_oporu_U | 21 | 2% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 0 | 0% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 56 | 6% |
| Z_aktivně_sděluje | 27 | 3% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 0 | 0% |
| Z_skupinová diskuse | 79 | 9% |
| Z_samostatná_činnost | 149 | 17% |
| Neproductivní_ticho | 7 | 1% |

Zvolený typ výuky byl informativní s využitím mezipředmětových vztahů. Probíranou látku dokázal vyučující žákům přiblížit a objasnit. Výkladová část hodiny, byla oživena

skupinovou diskusí na dané téma. Žáci se rozdělili do skupin, ve kterých konzultovali zadaný úkol. Hodina proběhla v příjemné atmosféře, žáci spolupracovali.



Graf č. 13:1 hodina, Daňová evidence, Třída 1. D - Počet kliků

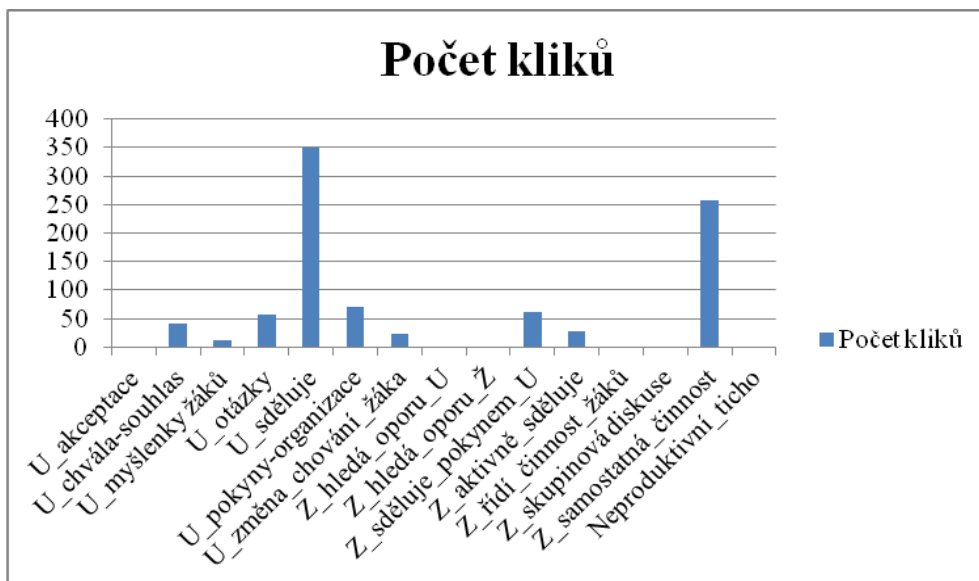


Graf č. 14:1 hodina, Daňová evidence, Třída 1. D - Procentuální zastoupení

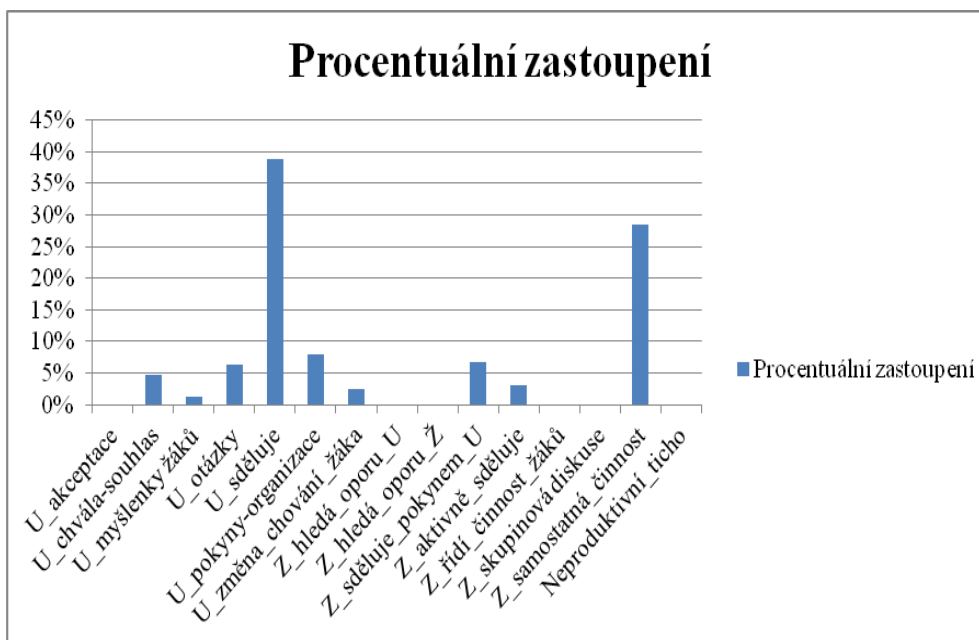
Tabulka č. 24: hodina, Třída 2. D, Daňová evidence - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 0 | 0% |
| U_chvála-souhlas | 42 | 5% |
| U_myšlenky_žáků | 12 | 1% |
| U_otázky | 56 | 6% |
| U_sděluje | 350 | 39% |
| U_pokyny-organizace | 71 | 8% |
| U_změna_chování_žáka | 23 | 3% |
| Z_hledá_oporu_U | 0 | 0% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 0 | 0% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 61 | 7% |
| Z_aktivně_sděluje | 28 | 3% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 0 | 0% |
| Z_skupinová_diskuse | 0 | 0% |
| Z_samostatná_činnost | 257 | 29% |
| Neproduktivní_ticho | 0 | 0% |

Zvolený typ výuky byl hromadný, informativního charakteru. Učitel navázal velmi dobrou spolupráci se žáky. Komunikace byla přiměřená, učitel systematicky opravoval žáky v nesprávné terminologii. Žáci pracovali bez vážných chyb. Na drobné úspěchy reagoval pochvalou. Kázeňské nedostatky řešil klidně bez výrazných emocí. Přistupoval k žákům jako k osobnostem.



Graf č. 15: 1 hodina, Daňová evidence, Třída 2. D - Počet kliků

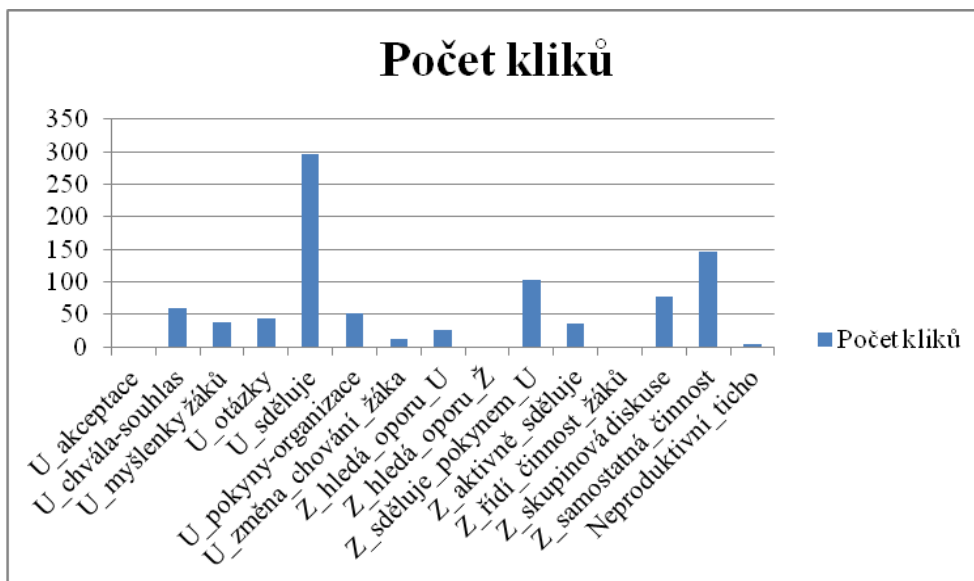


Graf č. 16: 1 hodina, Daňová evidence, Třída 2. D - Procentuální zastoupení

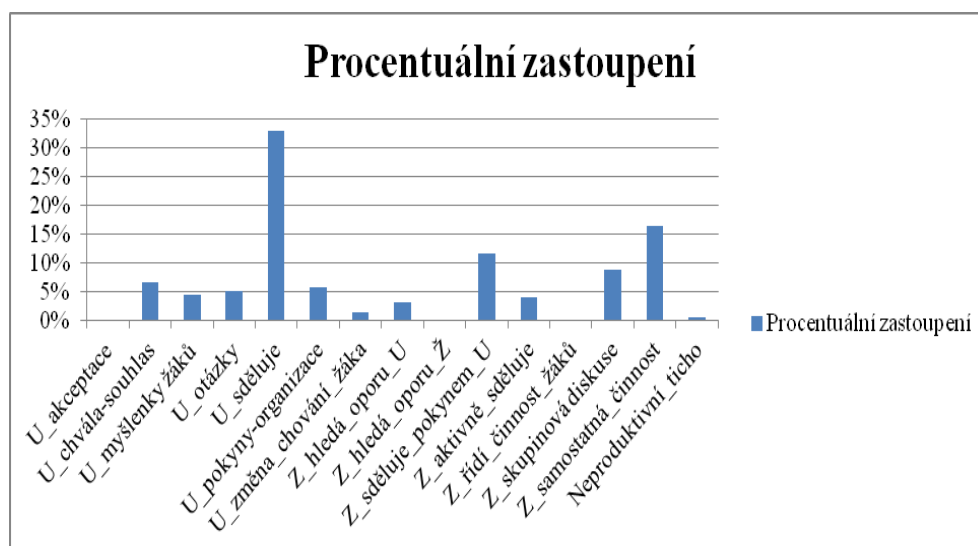
Tabulka č. 25: 1hodina, Třída 3. D, Daňová evidence - Evaluace

| Kategorie | Počet kliků | Procentuální zastoupení |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| U_akceptace | 0 | 0% |
| U_chvála-souhlas | 59 | 7% |
| U_myšlenky_žáků | 39 | 4% |
| U_otázky | 45 | 5% |
| U_sděluje | 296 | 33% |
| U_pokyny-organizace | 51 | 6% |
| U_změna_chování_žáka | 13 | 1% |
| Z_hledá_oporu_U | 27 | 3% |
| Z_hledá_oporu_Ž | 0 | 0% |
| Z_sděluje_pokynem_U | 104 | 12% |
| Z_aktivně_sděluje | 36 | 4% |
| Z_řídí_činnost_žáků | 0 | 0% |
| Z_skupinová_diskuse | 78 | 9% |
| Z_samostatná_činnost | 147 | 16% |
| Neproduktivní_ticho | 5 | 1% |

Ve výkladové části hodiny učitel propojoval teoretické a praktické poznatky tématu výuky. Vhodnými otázkami je vedl k aktivitě. Každý žák dostal v průběhu hodiny příležitost komunikovat s učitelem. Během skupinové činnosti proběhla vzájemná interakce mezi žáky. Vyučující vhodně reagoval na znalosti žáků pochvalou.



Graf č. 17: 1 hodina, Daňová evidence, Třída 3. D - Počet kliků



Graf č. 18: 1 hodina, Daňová evidence, Třída 3. D - Procentuální zastoupení