



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

# Komunikace jako nástroj výuky

Vypracovala: Bc. Eliška Hornová  
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Anotace**

Cílem diplomové práce je deskripce a analýza prvků komunikace, kterými se učitelé v praxi snaží zefektivnit svou výuku. Autorka sleduje variabilitu komunikace učitele s žáky v jednotlivých vyučovacích hodinách v závislosti na daném prostředí školní třídy, technických vybavenostech učebny, délce praxe pedagoga a s ohledem na další proměnlivé jevy a aspekty související s tímto tématem. Výzkum samotný je podpořen polostrukturovanými rozhovory s jeho účastníky, což dokresluje obraz pozorované pedagogické situace.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsou zpracovány základní teoretické poznatky na téma komunikace. Nejprve z obecného hlediska a poté i z hlediska konkrétního – komunikace ve škole (školním prostředí) s přihlédnutím ke všem možným proměnným, které takovouto komunikaci ovlivňují. Část praktická pak zkoumá pedagogickou komunikaci ve vyučovacích hodinách na nižším i vyšším stupni gymnázia - Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce.

## **Klíčová slova**

Komunikace, komunikace ve výuce, učitel, žák, dialog, monolog, rozhovor, gymnázium.

## **Abstract**

The aim of the thesis is to describe and analyze the elements of communication by which teachers in practice try to make their teaching more effective. The author is monitor the variability of teacher communication with pupils in individual teaching hours depending on the given school classroom environment, the technical facilities of the classroom, the length of the teacher's practice and with regard to other variable phenomena and aspects related to this topic. The research itself is supported by semi-structured interviews with its participants, which illustrate the picture of the observed pedagogical situation.

The thesis is divided into theoretical and practical parts. In the theoretical part, basic theoretical knowledge on the topic of communication is processed. First from a general point of view and then from a specific point of view – communication in the school (school environment) taking into account all possible variables that affect such communication. The practical part then examine pedagogical communication in teaching hours at the lower and upper level of the grammar school - Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce.

## **Key Words**

Communication, communication in teaching, teacher, student, dialogue, monologue, interview, grammar school.

**Prohlášení o autorství práce**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Mé poděkování patří vedení školy Gymnázia Bohumila Hrabal v Nymburce a všem pěti vyučujícím, bez kterých by tato práce nikdy nevznikla! Zároveň nemohu opomenout poděkovat panu PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph. D. a panu Mgr. Bc. Tomáši Mrhálkovi, Ph. D. kteří se svou trpělivostí, věnovaným časem a cennými radami velmi výrazně zasloužili o vytvoření této práce. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině.

## Obsah

Úvod .....	9
1. Komunikace .....	11
1.1 Komunikace v obecném měřítku.....	11
1.2 Pedagogická komunikace .....	12
1.3 Závěrečné shrnutí teoretické části práce .....	21
2. Metodologie výzkumného šetření.....	22
2.1 Cíle práce.....	22
2.2 Výzkumné otázky.....	23
2.3 Výzkumné předpoklady .....	23
2.4 Strategie výzkumu.....	24
2.5 Sběr dat.....	24
2.6 Vyhodnocení dat .....	27
3. Prezentace dílčích výsledků výzkumu - výuková komunikace v on-line hodinách na Gymnáziu Bohumila Hrabala v Nymburce .....	28
3.1. Přírodovědné předměty .....	28
3.1.1 Analýza komunikace - MAT – 1. sledovaná hodina (Pondělí 29. 3. 2021).....	28
3.1.2 Analýza komunikace - MAT – 2. sledovaná hodina (Středa 31. 3. 2021).....	30
3.1.3 Analýza komunikace - BIO – 1. sledovaná hodina (Středa 7. 4. 2021) .....	31

3.1.4 Analýza komunikace - BIO – 2. sledovaná hodina (Pondělí 12. 4. 2021) .....	33
3.1.5 Analýza komunikace - ZEM – 1. sledovaná hodina (Pondělí 22. 3. 2021) .....	34
3.1.6 Analýza komunikace - ZEM – 2. sledovaná hodina (Středa 24. 3. 2021) .....	35
3.2. Humanitní a společenskovední předměty.....	37
3.2.1 Analýza komunikace - DĚJ – 1. sledovaná hodina (Pondělí 22. 3. 2021) .....	37
3.2.2 Analýza komunikace - DĚJ – 2. sledovaná hodina (Pátek 26. 3. 2021) .....	38
3.2.3 Analýza komunikace - ZSV – 1. sledovaná hodina (Pátek 26. 3. 2021) .....	40
3.2.4 Analýza komunikace - ZSV – 2. sledovaná hodina .....	41
3.3. Jazykovědné předměty .....	42
3.3.1 Analýza komunikace - CJL – 1. sledovaná hodina .....	43
3.3.2 Analýza komunikace - CJL – 2. sledovaná hodina (Čtvrtek 25. 3. 2021) .....	44
4. Prezentace dílčích výsledků výzkumu - rozhovory s vyučujícími.....	46
4. 1. Pedagogická komunikace ve třídě.....	47
4.2 Rozdíl mezi výukou on-line a prezenční výukou (v rámci pedagogické komunikace) .....	49
4.3 Charakter prostředí třídy (třídní klima) a fyzické vybavení/uspořádání třídy.....	51
5. Závěry výzkumu a diskuse.....	56

Závěr .....	62
Seznam zkratk .....	64
Předměty.....	64
Typ ročníku .....	64
Učitelé .....	64
Resumé .....	65
Seznam použité literatury .....	66
Knižní zdroje:.....	66
Přílohy.....	68
Příloha č. 1 Porovnání hodin matematiky prezenční vs. on-line výuka.....	68
Příloha č. 2 Porovnání hodin biologie prezenční vs. on-line výuka.....	68
Příloha č. 3 Porovnání hodin zeměpisu prezenční vs. on-line výuka.....	69
Příloha č. 4 Porovnání hodin dějepisu prezenční vs. on-line výuka .....	69
Příloha č. 5 Porovnání hodin základů společenských věd prezenční vs. on-line výuka .....	70
Příloha č. 6 Porovnání hodin českého jazyka a literatury (literatury) prezenční vs. on-line výuka .....	70



## Úvod

*Komunikace jako nástroj výuky* je název této diplomové práce, kterou se chystáte právě číst. Práce si dává za cíl volně navázat na stejnojmennou bakalářskou práci sepsanou v roce 2019. Pokračování v tématu pedagogické komunikace bylo z naší strany motivované i tím, že jsme chtěli získat jasnou a konkrétní odpověď na to, co přesně „stojí“ / „se ukrývá“ za kvalitní pedagogickou komunikací, která vyvstala od doc. Mgr. Jiřího Jošta, CSc. při obhajobě bakalářské práce a nám se zalíbila k hlubšímu prozkoumání. Tudíž dalším našim cílem je především z rozhovorů s vyučujícími najít odpověď na tuto otázku.

V původním plánu k této práci bylo pokračovat ve výzkumu v prezenční výuce ve škole v září loňského roku, což se tedy kvůli pandemii COVID-19 uskutečnit nemohlo a následně pandemie práci i podruhé přibrzdila. Nicméně celkově hodnotíme onu „změnu“ z prezenční pedagogické komunikace na on-line pedagogickou komunikaci jako pro naši práci zajímavou, možná i přínosnou.

Struktura diplomové práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V první části diplomové práce, tedy té teoretické se zabýváme teorií komunikace, nejprve z obecného hlediska a posléze z hlediska více pedagogického a směřujeme k pedagogické komunikaci, která je zásadní pro zbývající části práce. Této teoretické části se věnuje kapitola první nazvaná: *Komunikace*. Druhou teoretickou kapitolou je kapitola s názvem: *Metodologie výzkumného šetření*, která seznamuje čtenáře s cíly práce, strategií výzkumu a sběru dat a rovněž s výzkumnými otázkami, ze kterých vycházejí i naše výzkumné předpoklady. Touto druhou kapitolou tedy končí ta část práce, která je věnována teoretickým poznatkům a poté již následuje část praktická, která je rozdělena do kapitol tři, čtyři a pět, ve kterých se setkáváme s naším výzkumem a jeho závěry, vše je doplněno o příslušné tabulky, grafy, obrázky a schémata, tak aby čtenáři usnadnila orientaci v dané problematice. Praktická část tedy začíná kapitolou třetí, která nese název: *Prezentace dílčích výsledků výzkumu - výuková komunikace v on-line hodinách na Gymnáziu Bohumila Hrabala v Nymburce* a pokračuje do kapitoly čtvrté: *Prezentace dílčích výsledků výzkumu - rozhovory s vyučujícími*, které jsou pro práci stěžejními. V kapitole třetí se věnujeme popisům námi provedených náslechlů u pěti vyučujících Gymnázia Bohumila Hrabala

v Nymburce při jejich on-line výuce. Navštívili jsme tak výuku na nižším i vyšším stupni gymnázia a to v těchto předmětech: matematika, biologie, zeměpis, dějepis, základy společenských věd a rovněž český jazyk a literatura. Na tyto náslechy v on-line prostředí a také na náslechy v rámci výzkumu k bakalářské práci z roku 2018 jsme navázali v kapitole čtvrté, ve které s těmito pěti vyučujícími vedeme rozhovor na téma pedagogické komunikace, komunikace s žáky, prostředí učeben atd. Poslední kapitola této diplomové práce jak již její název: *Závěry výzkumu a diskuse* napovídá, si dává za cíl shrnout to, co jsme se v rámci výzkumu k této práci dozvěděli a provázat to s tím, co již víme z výzkumu k bakalářské práci.

Cílem naší diplomové práce tedy bylo získat nové poznatky o pedagogické komunikaci – především z rozhovorů s vyučujícími. Získat podrobnější odpověď na to: *Co se skrývá za kvalitní pedagogickou komunikací?* A rovněž propojit poznatky z prezenční výuky (výzkum k bakalářské práci) s poznatky ohledně komunikace z on-line výuky (výzkum k diplomové práci).

Ještě jednou tedy musíme poděkovat oněm pěti vyučujícím za ochotu autorku práce do svých hodin pustit a posléze o dění v nich i hovořit. Rovněž zde také musíme dodat, že autorka práce je absolventkou daného gymnázia a jsme si jistí, že i to a dobré vztahy s vyučujícími napomohlo k vytvoření celé praktické části bakalářské i diplomové práce.

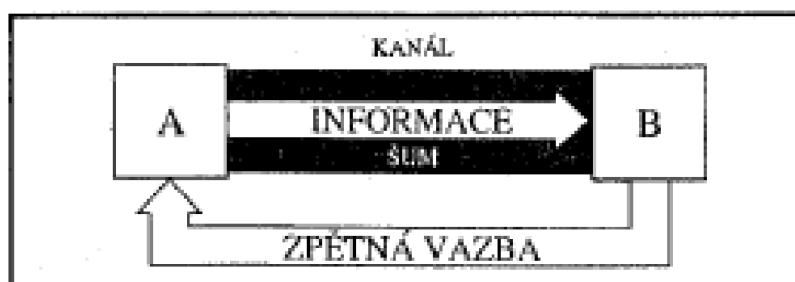
## 1. Komunikace

V této úvodní kapitole si opět nastíníme nejprve, co je to komunikace, jak se projevuje atd. Následně se zaměříme podrobněji na to, co se skrývá pod pojmem pedagogická komunikace, jak pedagogická komunikace probíhá, jaké aktéry v ní můžeme zaznamenat a rovněž např. na pojem akční zóna učitele.

### 1. 1 Komunikace v obecném měřítku

Z bakalářské práce již víme, že komunikace je přenos informací z jedné strany na stranu druhou a do tohoto přenosu nám mohou vstupovat další jevy jako např. komunikační šum atd. Vybíral (2000, s. 25) to vystihuje takto - *komunikace je založena na proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci)*. To co Vybíral popisuje slovně, Gavora ve své knize *Učitel a žáci v komunikaci* (2000) nastiňuje obrázkem následovně.

Obrázek č. 1 – Model komunikace z hlediska teorie informace



Zdroj: Gavora, P. (2005) *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido s. 12.

Tato námi zmíněná definice a i daný obrázek č. 1 - *Model komunikace z hlediska teorie informace* nám ukazují, jakým způsobem probíhá komunikace. Vybíral hovoří o tom, že informace vychází ze zdroje, to je u Gavory písmeno „A“ a putuje k příjemci u Gavory písmeno „B“. Tento proces ovšem může být narušen komunikačním šumem, což může „příjemci“ informace dekodování toho, co chtěl „zdroj“ sdělit, velmi ztížit. Zároveň se tedy v podobě určité zpětné vazby vrací informace zpět k původnímu zdroji. Do toho, jakým způsobem příjemce původní sdělení dekoduje, se započítává, jak porozumění verbální, ale stejně tak i neverbální části dané komunikace.

Neverbální komunikace je v knize *Školní didaktika (2002)* v kapitole *Neverbální komunikace* od Prokešové popsána následovně: *Neverbální komunikace („mluvení beze slov“) je pohybovým chováním, v němž gesta, mimiku, pozice těla a další výrazové prostředky vzájemně propojujeme do smysluplných sdělení, která mohou být bezděčná, ale také záměrná.* (Prokešová, 2002, s. 256 in Kalhous & Obst a kol., 2002) To že je neverbální komunikace velmi výrazným prostředkem v komunikaci s žáky nám v našem výzkumu potvrzují i všichni vyučující. *Uvádí se, že v mezilidském styku 55 % sdělovacích aktů tvoří mimické projevy, z 38 % akustické nelingvistické projevy a jen 7 % slovní sdělení.* (Prokešová, 2002, s. 256 in Kalhous & Obst a kol., 2002)

To, co nám popisuje a zdůrazňuje Vybíral, Gavora a Prokešová nám do své vlastní definice komunikace shrnuje vyučující českého jazyka a literatury (v našem rozhovoru k této diplomové práci) následovně: *„Komunikace je proces okamžitého reagování na něco, co ten druhý řekne nebo udělá nebo naopak neřekne, neudělá. V tom je komunikace náročná, že není čas přemýšlet nad nějakou vyspělou komunikační technikou“.* (CJLU<sub>1</sub>, Nymburk 25. 3. 2021) Tato definice vyučující, kterou jsme zaznamenali z našeho rozhovoru, nás postupně přesouvá k tomu, co je pro následující kapitoly a především praktickou část práce nejpodstatnější a to je pedagogická komunikace odehrávající se ve výuce.

## **1.2 Pedagogická komunikace**

Než navážeme na Vybíralovu (2000, s. 25) definici komunikace, že *komunikace je založena na proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci)* a provážeme jí s pedagogickou komunikací, musíme si nejprve nadefinovat aktéry této pedagogické komunikace. Těmito aktéry pedagogické komunikace jsou učitelé a žáci. Učitele popisuje Helus (2015) jako vůdce výukové komunikace, doslova uvádí: *Učitelé výuce vtiskují její obsah a směr, nesou za ni rozhodující zodpovědnost a to jak osobní/morální, tak společenskou – právní, profesní.* (Helus, 2015, s. 323, 324) Tedy Helus (2015) představuje učitele jako někoho, kdo je pro pedagogickou komunikaci zásadní, ve Vybíralově modelu hovoříme o „zdroji“ a u Gavora v obrázku č. 1 - *Model komunikace z hlediska teorie informace* bychom učitele zařadili pod písmeno „A“. Druhým významným činitelem

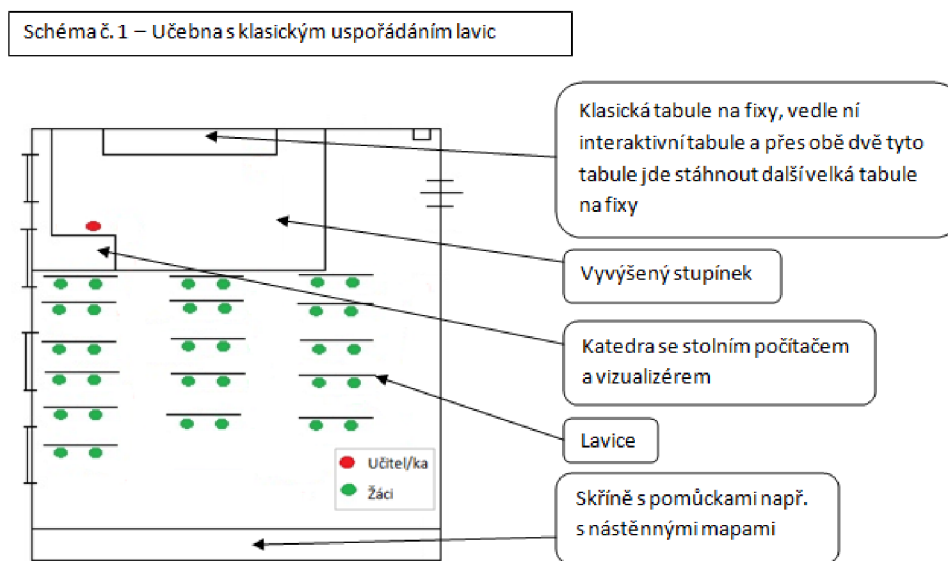
pedagogické komunikace ve vyučovací hodině je žák/žáci. Helus (2015) vidí žáky takto: *Žáci jsou spoluaktéry: výuku spoluvytvářejí. Nejsou tedy jen objekty učitelova působení, odkázanými toliko poslouchat, reprodukovat, podřizovat se... Mají být subjekty – aktivními účastníky formulace výukových cílů, průběhu výuky i jejího hodnocení. Na základě spoluaktérství se učí být spoluodpovědnými za své úspěchy a neúspěchy, ale také za atmosféru soužití v jejich třídě.* (Helus, 2015, s. 324) Z toho mimo jiné vyplývá, že Helus klade důraz jednak na to, aby učitelé nepřebírali veškerou aktivitu v komunikaci a nechali žáky se participativně zapojit, ale také můžeme vidět kladený důraz na pozitivní klima třídy, které tedy dle Heluse je jedním z důležitých faktorů přispívajících ke kvalitní pedagogické komunikaci. Opět, když se vrátíme k definici Vybírala, žáky bychom zařadili do popisu „příjemci“ a u obrázku od Gavory bychom žáky zařadili pod písmeno „B“. Zde samozřejmě musíme upozornit, že Helus (2015) dává důraz na to, že žák má být spoluaktérem výukové komunikace. *Ve chvíli, kdy spojíme učitelovo vůdčí aktérství a žákovo spoluaktérství, vytvoří se specifické výukové partnerství obou, které má být jedním z klíčových znaků současné školy, realizující osobnostně rozvíjející výuku.* (Helus, 2015, s. 328) To nám tedy naznačuje, že je možné, aby se role těchto dvou aktérů výukové komunikace na chvíli vyměnily.

Několikrát jsme již zmínili termín pedagogická komunikace. Definice pedagogické komunikace dle Průchy (2001) je následující. *Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, má vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační.* (Průcha, 2001, s. 155) Pedagogickou komunikaci ovlivňuje velké množství věcí a osob. Kupříkladu jednotlivé psychologické aspekty osobnosti učitele i žáků a z toho vycházející třídní klima. Dále také prostředí třídy, to jak je třída např. vyzdobena aj. Rovněž mezi důležité faktory ovlivňující kvalitu a četnost pedagogické komunikace patří i počet účastníků/aktérů pedagogické komunikace. Mezi aktéry pedagogické komunikace jak jsme již zmínili výše, řadíme učitele a žáky. O této situaci s množstvím aktérů pedagogické komunikace píše Mareš a Křivohlavý ve své knize: *Komunikace ve*

škole (1995) následovně: *Už sám počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Dá se říci, že se vzrůstajícím počtem osob se možnosti přímé mezilidské komunikace zužují, s klesajícím počtem rozšiřují.* (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 27) Toto tvrzení o důležitosti počtu osob nám potvrdili všichni vyučující účastníci se našeho výzkumu. Nejvíce se o těchto „počtech“ rozhovořil vyučující BIOU<sub>1</sub> a to především z toho důvodu, že jako učitel biologie má možnost vidat se se svými žáky na biologických laboratorních cvičeních v počtu žáků 10 – 12, což je jedna třetina běžného počtu žáků ve třídě. Proto tedy dochází k větším možnostem dialogu v těchto méně početných hodinách. Totéž reflektuje i vyučující CJLU<sub>1</sub>, která vyučuje taktéž německý jazyk, kde do skupiny dochází podobný počet žáků jako do biologických laboratorních cvičení a tak je komunikace s těmito žáky intenzivnější. Dalším činitelem, který má podíl na kladné pedagogické komunikaci je již Helusem zmiňované třídní klima, které Zormanová definuje takto: *Jako klima třídy je stručně, řečeno, označována celková atmosféra, tj. vztahy mezi členy třídy (žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci). Jedná se o sociálně psychologické jevy, které jsou dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Na téže škole mohou existovat vedle sebe rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách: od klimat působících na žáky pozitivně až po klimata působící negativně.* (Zormanová, 2014, s. 42) Zde tedy panuje shoda mezi textem od Heluse, textem od Zormanové a vyučujícími Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce o tom, že třídní klima je pro kvalitní pedagogickou komunikaci velmi podstatné.

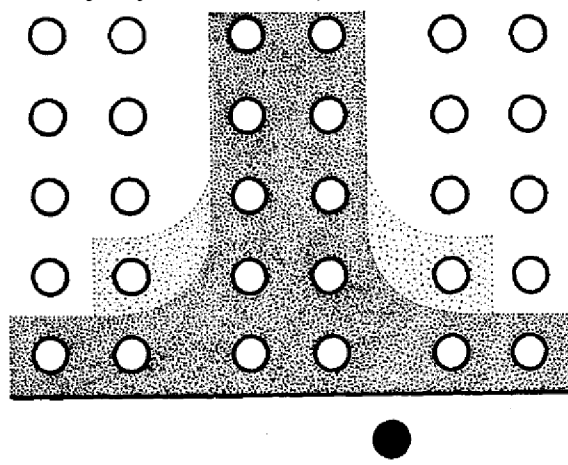
Mezi další faktory, již méně založené na vztazích patří faktor prostředí učebny, ve kterém se žáci a učitelé snaží o onu kvalitní pedagogickou komunikaci. Danému prostředí třídy přikládáme poměrně velkou váhu na celkovou pedagogickou komunikaci, neboť je to něco co na člověka působí možná trochu podvědomě, ale poměrně silně. Přeci jen z pohledu žáků i učitelů existují místa ve třídě, kde se žák i učitel podvědomě cítí lépe než jinde. Proto je především rozestavení lavic v učebně velmi důležité. Pokud se bavíme o „klasické“ tedy „ne-alternativní“ škole velmi často se setkáme s rozestavením židlí a lavic tak, aby vytvořili klasické/sálové

uspořádání. Šed'ová a kol. (2012, s. 27, s. 28) – sálové uspořádání, toto uspořádání nám naznačí schéma č. 1 – *Učebna s klasickým uspořádáním lavic*.



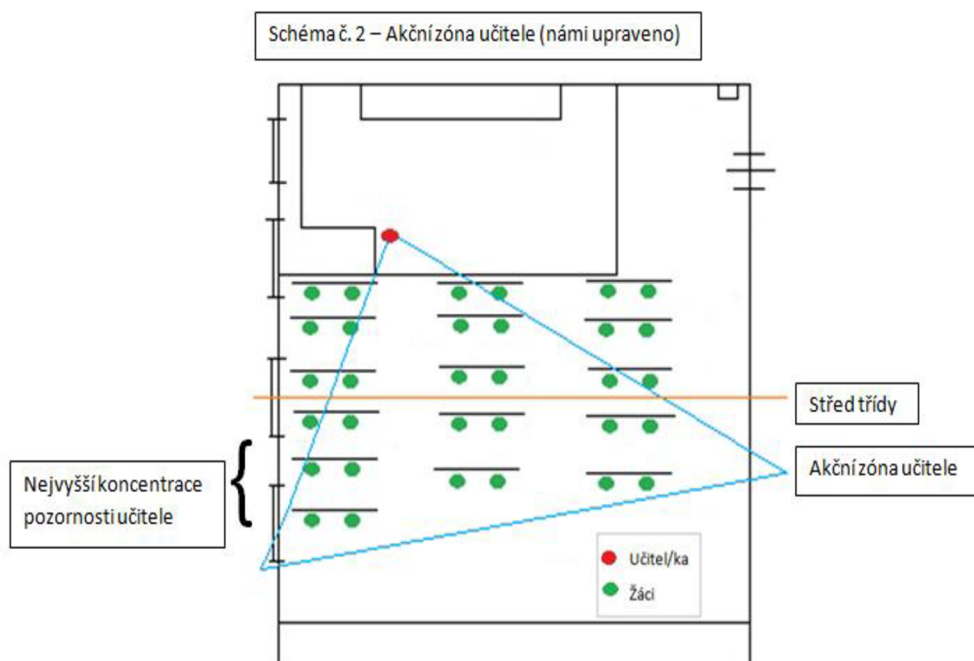
Sálové uspořádání lavic v učebně je pro učitele důležité v několika věcech. Mimo to, že mají o třídě lepší přehled, než např. když jsou lavice uspořádané do skupin pro čtyři žáky. Tento poznatek nám navazuje na akční zónu učitele, kterou nám popisuje obrázek č. 2 – *Akční zóna učitele v běžné učebně*. Akční zóna učitele je zóna, kde *interakce mezi učitelem a žáky sedícími v určitých místech učebny bývá častější než se žáky sedícími jinde*. (Mareš & Křivohlavý, 1989, s. 56)

Obrázek č. 2 – *Akční zóna učitele v běžné učebně* (hustější tečkování označuje rozsah zóny podle Adamse a Biddle, 1970; řidší tečkování podle Turnera, 1982. Učitel je vyznačen černě)



Zdroj: MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995) *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita centrum pro vzdělávání učitelů, s. 56.

Na tomto místě si dovolueme využít poznatků z rozhovoru s vyučujícími, viz dále kapitola č. 4 – *Prezentace dílčích výsledků - rozhovory s vyučujícími* a zmínit se o větě, kterou jsme zaznamenali od vyučující CLJU<sub>1</sub>: „*Třidu učitel vnímá více od středu dozadu a ty přední lavice bereš jen takovým periferním viděním*“. To je v přímém rozporu s tím, co vidíme na obrázku č. 2 - *Akční zóna učitele v běžné učebně*. Pokusíme se to tedy ilustrovat na našem dalším schématu č. 2 – *Akční zóna učitele (námi upraveno)*



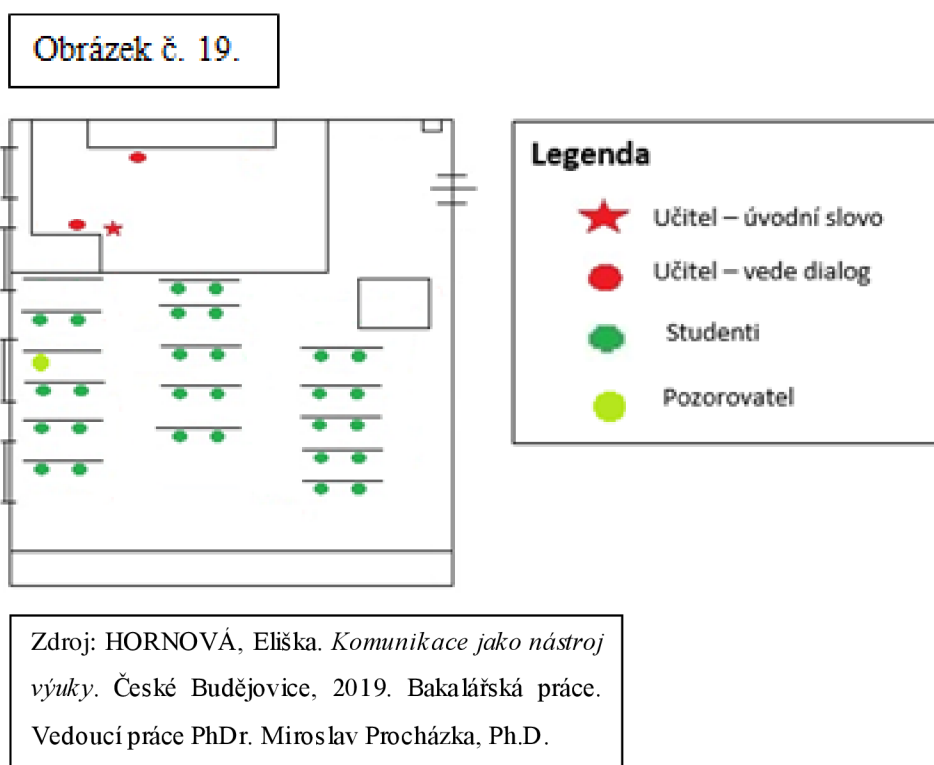
Námi upravená akční zóna učitele vyplývá ze zúčastněného pozorování v rámci výzkumu k bakalářské práci (Hornová, 2019) a rovněž z rozhovorů s vyučujícími k této diplomové práci. Ve schématu je uveden učitel na nejčastější pozici, na které se v průběhu našich zúčastněných pozorování nacházel a od toho se odvíjí jeho zorné pole (naznačené modrou výsečí) a na něj napojena akční zóna. Rozhovor nám také naznačil, že se učitelé častěji soustředí na žáky ve střední, ale především v zadní části učebny. To nám tedy naznačuje, že nejvíce pozornosti věnují učitelé žákům sedícím ve čtvrté až šesté lavici.

Další velkou výhodou sálového uspořádání učebny, tedy především pro vyučující, je možnost poměrně libovolně se po třídě pohybovat. A právě pohyb učitele je to, co nás velmi zajímá, jelikož tímto pohybem učitel vytváří rovněž



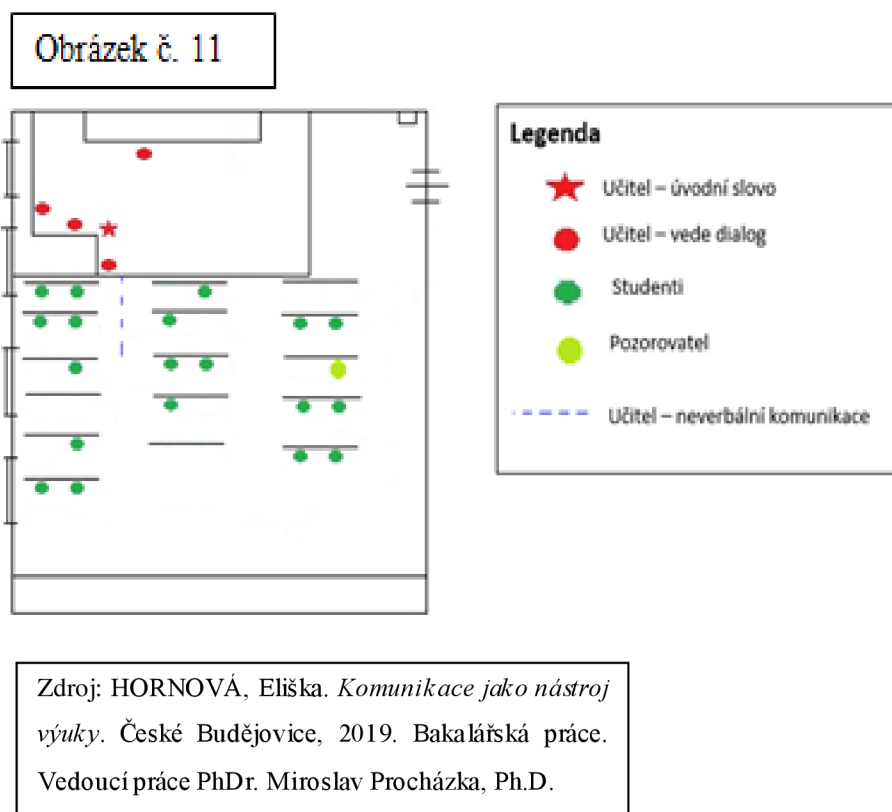
neverbální komunikaci s žáky. Než se opět pomocí schémat pokusíme popsat několik základních pohybů učitelů, kterých jsme si v rámci našich dvou výzkumů všimli, je na místě položit si otázku: Co podmiňuje pohyb učitele po třídě? Zde přicházíme s teorií podloženou rozhovory s vyučujícími, ze kterých vyplynulo, že za pohybem učitele jsou tyto následující činitele (styl výuky učitele – to, co učitelé vyhovuje; vztah učitel-žák; fyzické vybavení třídy nábytkem a přístroji a to o jaký předmět se jedná).

První skupina učitelů se vyznačuje tím, že se nejčastěji pohybuje v prostoru mezi katedrou a tabulí, viz přiložený obrázek. (Tento pohyb je nejčastěji vidět u učitelů jazykových předmětů, ať již českého jazyka či jiného cizího jazyka vyučovaného na dané škole) – závěr vyplývá z výsledků pozorování k bakalářské práci (Hornová, 2019).



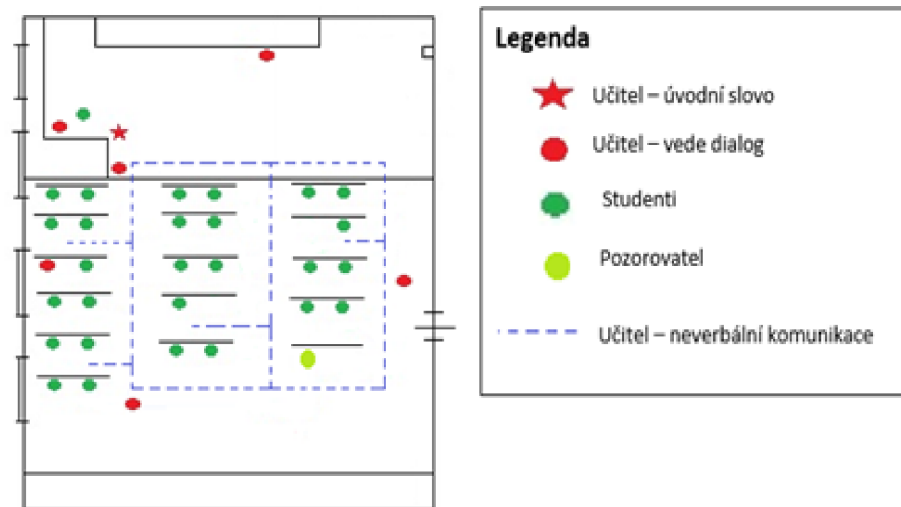
Druhá skupina učitelů má pohyb pestřejší a pohybují se po úsečce mezi katedrou a oknem/zdí na druhé straně či popřípadě občas vystoupí do úsečky od katedry směrem do třídy ve vzdálenosti maximálně po úroveň třetí lavice, viz přiložený obrázek. (Tento pohyb si trůfáme tvrdit, že je nejčastější. Ve výzkumu

k bakalářské práci jsme jej zaznamenali u vyučujících na biologii, základy společenských věd, zeměpis a dějepis. Taktéž můžeme poznamenat, že jde o velmi častý pohyb učitelů na PF JU). – závěr vyplývá z výsledků pozorování k bakalářské práci (Hornová, 2019).



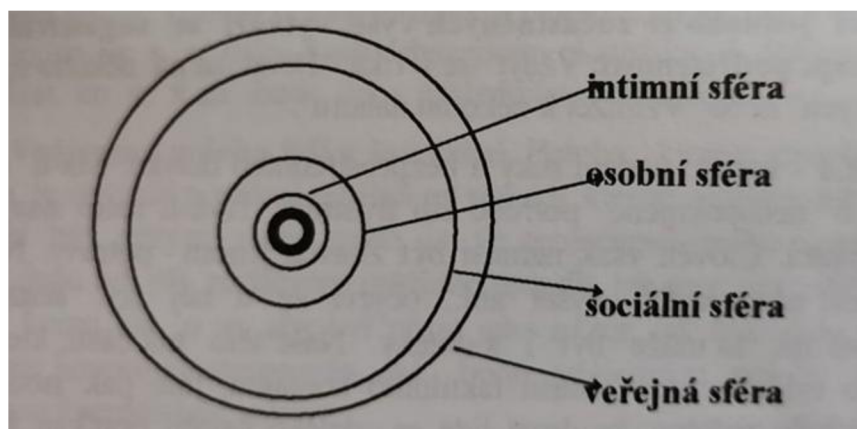
Třetí a poslední skupinou jsou vyučující, kteří se po třídě pohybují téměř všude, viz příložený obrázek. (Tento typ pohybu je nejtypičtější pro vyučující matematiky, fyziky a chemie, a to z toho důvodu, že pokud se v těchto předmětech dělají nějaké výpočty - učitelé potřebují přesně vědět, jak jsou jejich žáci na tom s prací, a proto se po třídě určitými v obrázku nastíněnými trasami pohybují. Samozřejmě tento pohyb se odehrává i v jiných předmětech např.: v zeměpise při práci s atlasy nebo v českém jazyce při vypracovávání gramatických cvičení. Jen si dovolíme tvrdit, že pro matematiku, fyziku a chemii je tento typ pohybu učitele nejběžnější) – závěr vyplývá z výsledků pozorování k bakalářské práci (Hornová, 2019).

Obrázek č. 3



Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

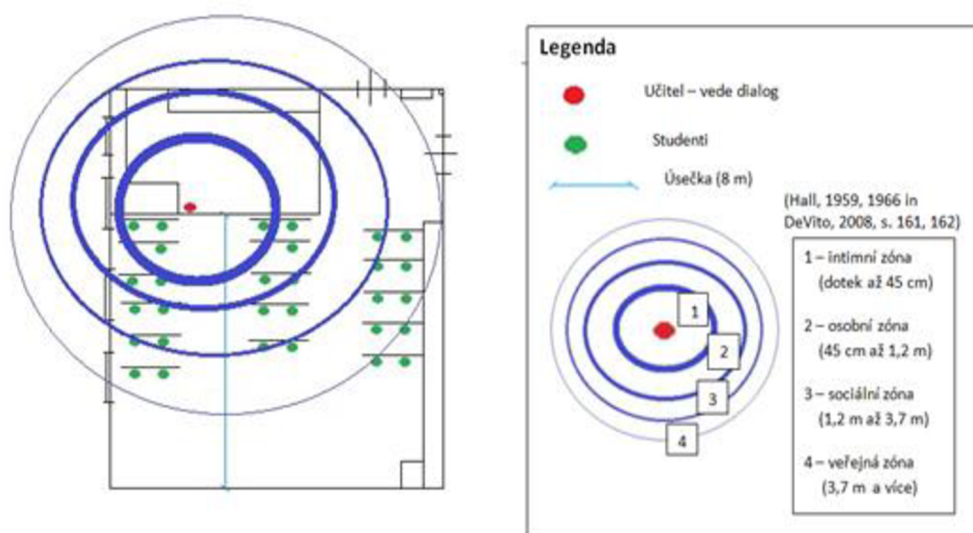
Tím, že se učitel pohybuje po třídě, mění v návaznosti na svůj pohyb i strukturu osobní zóny. Strukturu osobní zóny definuje Eger a kol. následovně: *Osobní zónu si můžeme představit jako mýdlovou bublinu, která obklopuje člověka. Ty bubliny jsou vlastně čtyři, hovoříme o čtyřech sférách zóny* (Eger a kol., 1998, s. 213) Rovněž to Eger a kol. ukazují i na přiloženém obrázku č. 3 - *Struktura osobní zóny*.

Obrázek č. 3 – *Struktura osobní zóny*

Zdroj: EDGER, L. a kol. (1998) *Efektivní školský management*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 213.

Ve chvíli, kdy si promítneme strukturu osobní zóny do prostoru školní učebny, zjistíme, že učitel zasahuje do všech čtyř pásem, pokud se zdržuje v prostoru u katedry s tím, že samozřejmě s jeho pohybem po třídě se vzdálenosti od určitých žáků mění a tím se rovněž mění i ona struktura osobní zóny.

Obrázek č. 28



Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Z toho, co píše Mareš a Křivohlavý, vyplývá, že nejčastěji vedená komunikace bude v prvních třech pásmech, neboť *už sama blízkost účastníků podporuje intenzitu pedagogické komunikace i její obousměrnost. Učitel mluví k žákům zde sedícím častěji, obrací se na ně v případech, kdy se má ve třídě o něco rozhodovat. Žáci, kteří zde sedí, bývají v hodině aktivnější, jsou svou blízkostí k učiteli vtahováni do děje.* (Mareš & Křivohlavý, 1989, s. 57) Toto tvrzení můžeme na základě našich poznatků z účastněného pozorování k výzkumu k bakalářské práci (Hornová, 2019) vytvořeného v roce 2018 potvrdit – do aktivní komunikace s vyučujícími se nejčastěji dostávali žáci sedící v prvních dvou, třech lavicích a především ti, kteří seděli v prostřední řadě (při sálovém uspořádání učebny). Poznatek, že nejčastěji komunikovali s učitelem žáci sedící v prostřední řadě, si vysvětlujeme tím, že jak

vidíme ve schématu č. 2 – *Akční zóna učitele (námi upraveno)* jsou tito žáci v podstatě v neustálém zorném úhlu učitele, proto vstoupit do komunikace s učitelem ve chvíli, kdy se žák ocitá v jeho zorném úhlu pohledu, není nijak náročné.

Nicméně vztah mezi kvalitní pedagogickou komunikací, rozmístěním účastníků pedagogické komunikace po třídě a jejich vzájemná vzdálenost není samozřejmě vše, co onu kvalitní pedagogickou komunikaci ovlivňuje. Další věcí, která je velmi důležitá, je rovněž „chuť“ žáků do pedagogické komunikace s učitelem vstoupit a vytvořit tak kvalitní pedagogickou komunikaci. Proto je pro učitele důležité i to, kde mu kteří žáci v hodině sedí (situace, kdy mají žáci sami od sebe možnost ovlivnit, to kam se ve třídě posadí) tzv. zóna aktivní účasti. *Stává se, že ti žáci, kteří se nechtějí podílet na průběhu vyučování, se usilovně snaží obsadit zadní lavice. Naopak žáci pilní a snaživí si sedají do předních lavic. Jsou to tedy i žáci, kteří ovlivňují podobu komunikačních zón.* (Mareš & Křivohlavý, 1989, s. 57)

Toto můžeme tedy shrnout tak, že aktivitu žáka tedy mimo jiné ovlivní, to kde ve třídě sedí a také to, jak se učitel po třídě pohybuje.

### ***1.3 Závěrečné shrnutí teoretické části práce***

V této kapitole jsme se pokusili z teoretického hlediska shrnout to, co jsme již napsali do bakalářské práce (Hornová, 2019), a také jsme se snažili si připravit prostor pro to, co se objeví na následujících stránkách této diplomové práce. Teoreticky jsme tedy nejprve shrnuli, co jsme se o komunikaci dozvěděli již v bakalářské práci a následně tyto poznatky propojili a doplnili o informace z knih od Gavory (2005) a Vybírala (2000). Následně jsme se začali podrobně věnovat tématu pedagogické komunikace a to díky knihám od Průchy (2001), Heluse (2015) a Zormanové (2014), díky kterým jsme se dostali k tématu aktérů pedagogické komunikace a dalším činitelům a faktorům pedagogické komunikace. Na závěr jsme se věnovali opět díky knize od Mareše a Křivohlavého (1989) akční zóně učitele a zóně aktivní účasti s přesahem do pohybu učitele a důrazu na pohyb v souladu s pedagogickou komunikací. Všechny tyto teoretické poznatky jsme se snažili provázat jak s tím, co již zaznělo ve stejnojmenné bakalářské práci, ale také s tím, co jsme se dozvěděli z rozhovorů s vyučujícími.

## **2. Metodologie výzkumného šetření**

V části *Metodologie výzkumného šetření* nejdříve nastíníme, jaký postup jsme při našem výzkumu a posléze rozhovorech s účastníky výzkumu zvolili. Dále se budeme věnovat výběru výzkumných objektů, zúčastněnému pozorování v on-line hodinách, metodám sběru dat a v neposlední řadě přípravě a průběhům našich polostrukturovaných rozhovorů. Rovněž budou zmíněny výzkumné otázky, výzkumné předpoklady a i samotné cíle práce.

### **2.1 Cíle práce**

Základním cílem práce je propojit poznatky získané z bakalářské práce s poznatky zjištěnými o dva roky později týkající se pedagogické komunikace. S tím rozdíllem, že v bakalářské práci jsme se věnovali pedagogické komunikaci v prezenční formě a v diplomové práci se budeme ve svých pozorováních věnovat pedagogické komunikaci v on-line prostředí. Vše bude doplněno o rozhovory s vyučujícími, které považujeme pro tuto práci za nejpodstatnější. V těchto rozhovorech se samozřejmě zaměříme na ono propojení poznatků o jejich úhlu pohledu na svou pedagogickou komunikaci a to jak z on-line prostředí, tak z prostředí výuky v klasické školní učebně. Dalším našim cílem je nalézt odpověď na otázku doc. Mgr. Jiřího Jošta, CSc.: *Co se skrývá za kvalitní pedagogickou komunikací?*

Tedy jak již bylo naznačeno, v této teoretické části se budeme věnovat teoretické přípravě výzkumu z on-line vyučovacích hodin na nižším i vyšším stupni Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce. Zároveň se rovněž budeme věnovat teoretické přípravě námi vedených polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, ve kterých se zaměříme na pedagogickou komunikaci.

Za klíčové v této kapitole tedy považujeme propojení výzkumu z bakalářské práce (výzkum z roku 2018) s výzkumem z letošního roku (roku 2021), kde se opět zaměříme na to, jakým způsobem je realizována komunikace mezi žákem a učitelem/učitelkou ve vyučovací hodině. Také budeme zkoumat podíl dialogu a monologu v jednotlivých hodinách. Dále nás bude zajímat kontext prostředí třídy a také genderový možný rozdíl v komunikaci s vyučujícím.

Z toho tedy vyplývá, že metodologie výzkumu bude založena na výzkumné strategii kvalitativní. Stejně jako v případě bakalářské práce bude jednou z metod získávání dat zúčastněné pozorování s časovým záznamem průběhu učitelovy komunikace v daných výukových hodinách. Kategorizované jsou tři oblasti analýzy záznamů komunikace: Dialog, Monolog, Ostatní. Do kategorie ostatní řadíme veškerou komunikaci, která probíhá v hodině, ale k danému tématu hodiny se nevztahuje např.: řešení kázeňských problémů, řešení tzv. třídnických věcí jako jsou omluvenky aj., zkoušení jednoho žáka, samostatnou práci atd. Druhou použitou metodou bude polostrukturovaný rozhovor vedený s vyučujícím po již zmíněných pozorováních. Výsledky pozorování a rozhovorů budou vztaženy k následujícím výzkumným otázkám a výzkumným předpokladům.

## ***2. 2 Výzkumné otázky***

VO1 Jak se bude proměňovat komunikace učitele s žákem ve vztahu k genderovým aspektům?

VO2 Jak učitelé zpětně hodnotí vliv prostředí třídy na kvalitu komunikace s žáky?

VO3 Jakým způsobem bude probíhat vzájemná aktivní interakce mezi učitelem a žákem/žáky v on-line výuce?

## ***2. 3 Výzkumné předpoklady***

Výzkumný předpoklad č. 1 Lze předpokládat, že komunikace učitel versus žák se bude proměňovat i na základě genderových vztahů.

Výzkumný předpoklad č. 2 Lze předpokládat, že charakter prostředí třídy bude mít na pedagogickou komunikaci vliv.

Výzkumný předpoklad č. 3 Lze předpokládat, že vzájemná aktivní interakce mezi učitelem a žáky v on-line prostředí bude probíhat odlišně od vzájemné aktivní interakce při prezenční výuce.

## ***2. 4 Strategie výzkumu***

Výzkum k diplomové práci opět začal u vedení školy Gymnázia Bohumila Hrabal v Nymburce, se kterým jsme se bez jakýchkoliv komplikací opět dohodli na spolupráci. Rovněž jsme se opět shodli na tom, že oslovování vyučujících s přáním moci být na jejich hodinách a vést s nimi rozhovor bude opět v naší režii bez zásahů ze strany vedení školy. Na tom jsme se tedy shodli již v polovině dubna 2020 (v původním plánu byl výzkum plánovaný na září 2020 v prezenční formě). Ovšem tento náš plán překazila celosvětová pandemie Covid-19 již takto v počátku a posléze výzkum i zbrzdila. Tudíž s výzkumem jsme začali až téměř o rok později.

Na začátku března 2021 jsem se tedy začala domlouvat s jednotlivými vyučujícími o možnosti zahrnout je do výzkumu k diplomové práci. Opět, jako v případě bakalářské práce, jsem měla již několik „předvybraných“ vyučujících, se kterými bych ráda spolupracovala. Tentokrát, jak již bylo mnohokrát naznačeno, jelikož se jedná o pokračování bakalářské práce, bylo mým cílem pro spolupráci přesvědčit vyučující, kteří již byli součástí výzkumu k bakalářské práci, aby mohlo tedy proběhnout ono porovnání. Veškeré tyto komunikace probíhaly po komunikačních médiích, myšleno e-mail, telefonáty či přes Facebook. Během těchto úvodních dní jsem vybraným vyučujícím nastínila plán pro svou diplomovou práci a vyčkala na jejich posléze kladnou odpověď. To tedy znamená, že do výzkumu bylo ochotno se zapojit pět vyučujících, dvě ženy a tři muži. Posléze jsme se tedy domluvili na určité hodině, do které se mohu připojit (výuka probíhala on-line přes platformu Google Meet) a podívat se na ní. Každého vyučujícího jsem poprosila o dva náslechy a posléze rozhovor. Zde pokládám za vhodné zmínit, že při výběru hodin mi všichni učitelé dali možnost vybrat si jakoukoliv jejich hodinu. Jediná případná korekce přišla ve chvíli, kdy již např. měli na danou hodinu naplánovaný test. Přehled hodin, kterých jsem se mohla účastnit, se nachází v Tabulce č. 1 – *Rozvrh náslechů v rámci výzkumu* a přehled rozhovorů je uveden v Tabulce č. 2 – *Rozvrh rozhovorů s vyučujícími viz níže*.

## ***2. 5 Sběr dat***

Po domluvě s pěti vyučujícími jsem navštívila v rámci výzkumu u každého z nich dvě hodiny z daného předmětu. V daném případě se jednalo o metodu



zúčastněného pozorování, během těchto hodin jsem si psala poznámky o dění v hodině se zaměřením na sledování jednotlivých časových úseků: Monolog, Dialog, Ostatní. Z těchto dat jsem vytvořila grafy, které jsou součástí práce v následující kapitole číslo 3. *Prezentace dílčích výsledků výzkumu - výuková komunikace v on-line hodinách na Gymnáziu Bohumila Hrabala v Nymburce*. Přehled navštívených hodin je uveden v Tabulce č. 1 – *Rozvrh náslechnů v rámci výzkumu*.

Tabulka č. 1 - Rozvrh náslechnů v rámci výzkumu		
První týden výzkumu (22. 3. - 26. 3. 2021)		
Den a datum	Pondělí - 22. 3. 2021	
Vyučovací hodina	6.	7.
Vyučovaný předmět	DĚJ	ZEM
Kódové označení učitele	DĚJU <sub>1</sub>	ZEMU <sub>1</sub>
Třída	V. G.	V. G.
Den a datum	Středa - 24. 3. 2021	
Vyučovací hodina	2.	5.
Vyučovaný předmět	ZEM	ČJL
Kódové označení učitele	ZEMU <sub>1</sub>	CJLU <sub>1</sub>
Třída	V. G.	V. G.
Den a datum	Čtvrtek - 25. 3. 2021	
Vyučovací hodina	1.	x
Vyučovaný předmět	ČJL	x
Kódové označení učitele	CJLU <sub>1</sub>	x
Třída	V. G.	x
Den a datum	Pátek - 26. 3. 2021	
Vyučovací hodina	1.	2.
Vyučovaný předmět	ZSV	DĚJ

Kódové označení učitele	ZSVU <sub>1</sub>	DĚJU <sub>1</sub>
Třída	V. G.	V. G.
Druhý týden výzkumu (29. 3. - 2. 4. 2021)		
Den a datum	Pondělí - 29. 3. 2021	
Vyučovací hodina	1.	7.
Vyučovaný předmět	MAT	ZSV
Kódové označení učitele	MATU <sub>1</sub>	ZSVU <sub>1</sub>
Třída	N. G.	V. G.
Den a datum	Středa - 31. 3. 2021	
Vyučovací hodina	2.	x
Vyučovaný předmět	MAT	x
Kódové označení učitele	MATU <sub>1</sub>	x
Třída	N. G.	x
Třetí týden výzkumu (5. 4. - 9. 4. 2021)		
Den a datum	Středa - 7. 4. 2021	
Vyučovací hodina	1.	x
Vyučovaný předmět	BIO	x
Kódové označení učitele	BIOU <sub>1</sub>	x
Třída	V. G.	x
Čtvrtý týden výzkumu (12. 4. - 16. 4. 2021)		
Den a datum	Pondělí - 12. 4. 2021	
Vyučovací hodina	1.	x
Vyučovaný předmět	BIO	x
Kódové označení učitele	BIOU <sub>1</sub>	x
Třída	V. G.	x

Druhou součástí výzkumu byly ony rozhovory, ty proběhly vždy až po obou sledovaných hodinách, ve kterých jsem sbírala data. Zde byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který v průměru trval 75 minut a probíhal opět on-line skrze platformy jako: Google Meet, Microsoft Teams či Facebook Messenger. Přehled rozhovorů je uveden v Tabulce č. 2 – *Rozvrh rozhovorů s vyučujícími*.

Tabulka č. 2 – Rozvrh rozhovorů s vyučujícími	
Den a datum	Kódové označení učitele
Čtvrtek - 25. 3. 2021	CJLU <sub>1</sub>
Pátek - 26. 3. 2021	DĚJU <sub>1</sub> , ZEMU <sub>1</sub>
Čtvrtek - 8. 4. 2021	MATU <sub>1</sub>
Pondělí - 12. 4. 2021	ZSVU <sub>1</sub>
Neděle - 30. 5. 2021	BIOU <sub>1</sub>

## 2. 6 Vyhodnocení dat

Celý výzkum proběhl od poloviny března do konce května 2021.

Během náslechlů a rozhovorů jsem si psala pečlivé poznámky. Poznámky z hodin se týkaly např.: tématu dané hodiny, zapojení žáků do hodiny, třídního klimatu, zkoušení, možnostech on-line výuky (různé výukové programy a další aplikace, které měly za cíl zjednodušit učitelům i žákům on-line výuku, jako např.: program Google Jamboard<sup>1</sup> aj.)

Z takto získaných dat jsem vytvořila tabulky a grafy, kterým v práci přisuzuji velký význam. Mnou vytvořené grafy se tedy objeví v kapitole třetí: *Prezentace dílčích výsledků výzkumu - výuková komunikace v on-line hodinách na Gymnáziu Bohumila Hrabala v Nymburce* a v kapitole páté: *Závěry výzkumu a diskuse*.

<sup>1</sup> Aplikace Google Jamboard – jde o aplikaci, která má nasimulovat internetovou tabuli. Tuto bezplatnou internetovou tabuli je možné využívat pro zápisky z vyučovací hodiny, popřípadě pro vkládání: obrázků, textů, geometrických tvarů aj. (Po sdělení s žáky je zde ta možnost, že i žáci samotní budou moci do daného Jamboardu psát).

### **3. Prezentace dílčích výsledků výzkumu - výuková komunikace v on-line hodinách na Gymnáziu Bohumila Hrabala v Nymburce**

V této kapitole se budeme věnovat výsledkům výzkumu v oblasti pedagogické komunikace v on-line vyučovacích hodinách na nižším i vyšším stupni gymnázia. Tyto námi uvedené výsledky jsou založeny na zúčastněném pozorování u pěti vyučujících z Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce získaných v průběhu druhé poloviny března až první poloviny dubna (tedy v období on-line výuky). Celkem se tedy budeme bavit o pěti vyučujících, dvanácti následových hodinách a šesti různých předmětech. Zde považuji za důležité dovysvětlit, že pod zkratkou DĚJU<sub>1</sub> a ZEMU<sub>1</sub> se skrývá jeden a ten samý vyučující.

Již z předchozí tabulky č. 1 tedy vyplývá, že se v této části zaměříme jak na přírodovědné předměty, tak na společenskovední a humanitní předměty a i na jazykovědné předměty. Za zástupce přírodovědných předmětů jsem si vybrala: matematiku, biologii a zeměpis (dále jen MAT, BIO, ZEM). Z humanitních a společenskovedních předmětů jsem se účastnila následů na hodinách: dějepisu a základu společenských věd (dále jen DĚJ, ZSV). V neposlední řadě ze zástupců jazykovědných předmětů jsem si vybrala český jazyk a literaturu (dále jen CJL).

Všechny takto nabyté poznatky jsme shrnuli do následujících popisů daných vyučovacích hodin. Dané popisy obsahují část přímého popisu hodiny a také analýzu pedagogické komunikace v dané hodině, která je doplněna již zmiňovanými grafy.

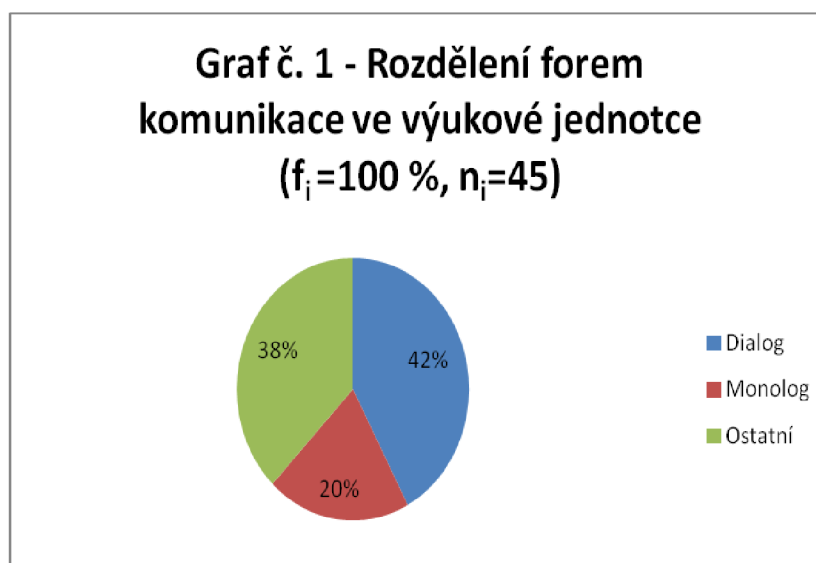
#### ***3.1. Přírodovědné předměty***

Nejprve tedy popíšeme skupinu předmětů s nejvíce zástupci a to přírodovědné předměty – MAT, BIO, ZEM.

##### **3.1.1 Analýza komunikace - MAT – 1. sledovaná hodina (Pondělí 29. 3. 2021)**

Na první ze dvou sledovaných hodin matematiky u vyučující MATU<sub>1</sub> jsem se připojila do prostředí Google Meet v pondělí 29. 3. 2021 se začátkem třetí vyučovací hodiny. Třetí vyučovací hodina začíná v 9:35 a končí v 10:20.

Hodina matematiky na nižším stupni gymnázia na téma: *Největší společný dělitel - procvičování* začala, přesně na čas kratším úvodem, kde bylo zapotřebí seznámit žáky s mou přítomností na hodině a rovněž s tématem dané hodiny. Následovala část, ve které vyučující MATU<sub>1</sub> kladla důraz na procvičování prvočíselného rozkladu ve spolupráci s již zmiňovanou aplikací Google Jamboard. Během této části probíhala na poměry on-line prostředí poměrně aktivní diskuse o daných matematických problémech spjatých s tématem hodiny. Do této diskuse se zapojilo z celkového počtu 29 žáků 8 dívek a 3 chlapci, tedy celkem 11 žáků. Práce v Google Jamboard pokračovala i poté a to několika skupinovými úkoly v aplikaci, po kterých vyučující MATU<sub>1</sub> vždy nechala čas na kontrolu a zpětnou vazbu k nim. Předposlední část hodiny byla zaměřena na samostatnou práci žáků v programu IXL<sup>2</sup>, zde měli žáci za úkol vypočítat zadané příklady na téma: největší společný dělitel a prvočíselný rozklad. Po celou dobu samostatné práce se vyučující MATU<sub>1</sub> snažila do práce žáků zasahovat co nejméně. Poslední fázi vyučovací hodiny bylo shrnout poznatky z dané hodiny, zadat domácí úkol (v IXL) a se žáky se rozloučit.



Přiložený graf č. 1 nám naznačuje procentuální vyjádření komunikace v dané vyučovací hodině. Z grafu vidíme, že převládá se 42 % kategorie *Dialog*, celkový čas strávený v dialogu byl v této hodině 18 minut a 59 sekund. Do kategorie *Dialog* jsme započítali čas strávený v dialogu vyučující vs. žák; žák vs. žák a rovněž dialog

<sup>2</sup> Aplikace IXL je placenou aplikací na procvičování matematických dovedností. Velikou výhodou této aplikace je to, že vyučující má okamžitý přehled o procentuální úspěšnosti svých žáků v daných matematických cvičeních.

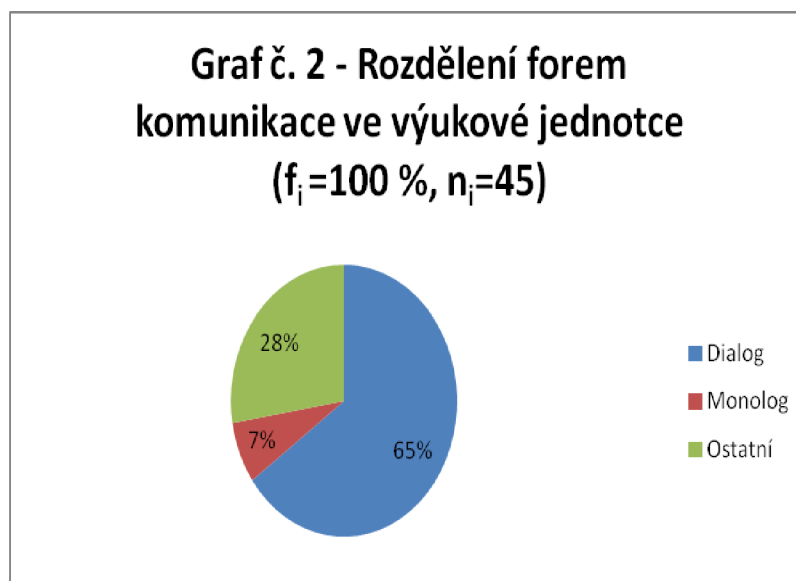
v průběhu skupinové práce, tedy žák/učitel vs. žák, žáci. Dialog dvou a více žáků mezi sebou trval 2 minuty a 22 sekund, dialog vyučující s žákem/žáky trval 6 minut a 53 sekund. Zbývajících 9 minut a 44 sekund do celkového počtu minut strávených v dialogu jsem zaznamenala jako dialog během skupinové práce. Druhou nejpočetněji zastoupenou kategorií s 38 % je kategorie *Ostatní*, kam jsme zařadili samostatnou práci, ta trvala 14 minut a 04 sekund, úvod a rozloučení celkem 2 minuty a 12 sekund a rovněž řešení kázně v on-line třídě, což trvalo 45 sekund. Poslední částí grafu je kategorie *Monolog* zastoupená 20 %, což v přepočtu na minuty znamená přesně 9 minut, především monologu vyučující a rovněž 1 min a 29 sekund trvající monolog žáka. To nám tedy ukazuje na to, že celkový monolog vyučující MATU<sub>1</sub> byl celkem 7 minut a 31 sekund.

### **3.1.2 Analýza komunikace - MAT – 2. sledovaná hodina (Středa 31. 3. 2021)**

Druhá mnou sledovaná vyučovací hodina matematiky se odehrála ve středu 31. 3. 2021. Opět u vyučující MATU<sub>1</sub>, ve stejné třídě nižšího gymnázia. Ovšem s tím rozdílem, že hodina na téma: *Největší společný dělitel - opakování* proběhla druhou vyučovací hodinu, tedy v čase od 8:40 do 9:25.

Hodina matematiky začala opět na čas, tentokrát bylo přítomných 24 žáků. První věcí, kterou vyučující MATU<sub>1</sub> s žáky během úvodních minut potřebovala vyřešit, bylo rychlé připomenutí pokynů ohledně třídnických věcí. Následovalo představení tématu hodiny a 2 minuty dlouhé řešení kázeňských problémů týkajících se zpožděného či vůbec neodevzdaného domácího úkolu v programu IXL z minulé hodiny. Následovala skupinová práce v Google Jamboard, která byla následně vždy prodiskutována. Do takovéto diskuse se zapojili 2 chlapci a 1 dívka. V další fázi hodiny byla vyučující MATU<sub>1</sub> použita metoda badatelsky orientované výuky do této metody se aktivní diskusí zapojili 3 chlapci a 2 dívky. Poté následovalo dovysvětlení problematického jevu vyučující MATU<sub>1</sub> a shrnutí toho, co zatím v hodině vypočítali. Předposledním úkolem před zakončením hodiny a rozloučením se bylo pro žáky nižšího gymnázia splnit zadání v pracovním sešitě, tedy šlo o samostatnou práci. Na tuto samostatnou práci měli žáci 6 minut a 33 sekund, během kterých měli vypočítat dané příklady do pracovního sešitu a na Google Classroom vyučující poslat fotografii

jejich práce v sešitě (bez odeslání fotografie neměli dovoleno se z prostředí schůzky v Google Meet odhlásit).



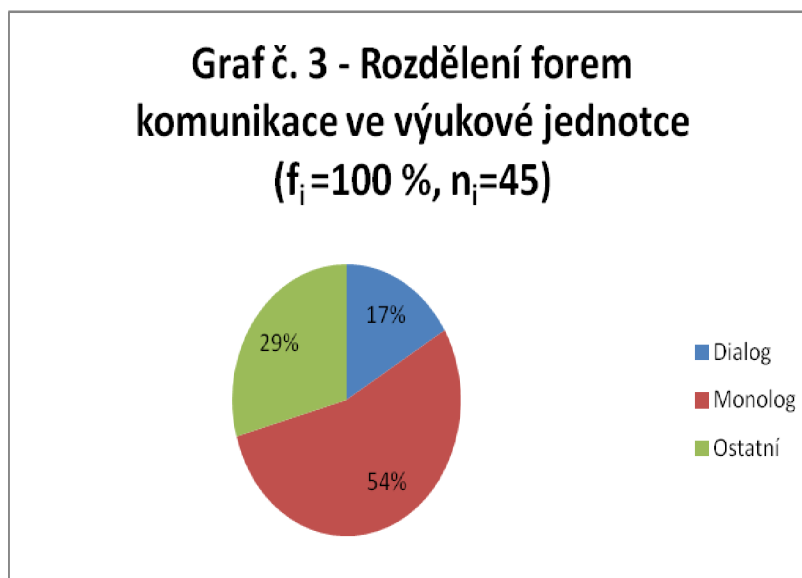
Přiložený graf č. 2 nám opět ukazuje procentuální rozložení třech našich nadefinovaných kategorií v mnou sledované druhé vyučovací hodině matematiky ve třídě na nižším stupni gymnázia. Výrazně nadpoloviční složkou je v tomto případě kategorie *Dialog*. Celkový čas strávený v dialogu činil 29 minut a 17 sekund z tohoto čísla nejvýrazněji vystupuje dialog v rámci skupinové práce, který trval 20 minut a 50 sekund. Dále jsem zaznamenala dialog mezi žáky navzájem a to v hodnotě 2 minut. Zbytek, tedy 6 minut a 27 sekund strávila vyučující MATU<sub>1</sub> v dialogu se svými žáky. Druhou nejvyšší hodnotu vidíme u kategorie *Ostatní*, která činí 28 %, což je celkem 12 minut a 25 sekund. Z tohoto časového úseku patří největší část, konkrétně 6 minut a 33 sekund samostatné práci. Zbývajících 7 % rozdělených na 2 minuty a 23 sekund – monolog vyučující a 55 sekund – monolog žáka, řadíme do kategorie *Monolog*.

### 3.1.3 Analýza komunikace - BIO – 1. sledovaná hodina (Středa 7. 4. 2021)

Na první společnou následovou vyučovací hodinu k učitelce BIOU<sub>1</sub> jsem se připojila rovněž do prostředí Google Met ve středu 7. 4. 2021 se začátkem první vyučovací hodiny, tedy v 7:45. První vyučovací hodina začíná v 7:45 a končí v 8:30,

což byla doba, kdy se učitel BIOU<sub>1</sub> se třídou vyššího gymnázia věnoval tématu: *Druhoústí – opakování, Ostnokožci*.

Vyučující BIOU<sub>1</sub> začal svou střeďeční první hodinu ještě před 7:45 a to streamováním tematické hudby, tím také dal šanci všem jeho 29 žákům se včas připojit na hodinu. Následoval úvod, kde bylo nutné seznámit žáky s mou přítomností, taktéž s tématem hodiny, ale i prodiskutovat výsledky předešlého testu a zároveň se dohodnout na testu následujícím, tentokrát ze vzdušnovců. Dalším krokem bylo spustit prezentaci v PowerPointu, nasdílet jí s žáky a zopakovat téma druhoústých. Do diskuse nad tímto tématem se zapojili 3 dívky a 1 chlapec. Předposledním krokem dané hodiny před shrnutím poznatků z hodiny a rozloučením se s žáky bylo začít nové téma a to Ostnokožce, kde vyučující BIOU<sub>1</sub> opět s žáky nasdílel PowerPointovou prezentaci doplněnou především o obrazový materiál.



Opět i k této hodině přikládáme graf znázorňující procentuální rozložení třech námi vybraných kategorií *Dialog*, *Monolog*, *Ostatní* v dané výukové hodině. V této hodině biologie převažovala kategorie *Monologu*. Monolog s celkovou časovou dotací 24 minut a 57 sekund, z toho 24 minut a 02 sekund hovořil vyučující BIOU<sub>1</sub>, zbylých 55 sekund hovořil žák na téma druhoústých. To tedy dává celkem 54 % výuky. 29 % výuky jsme zařadili do kategorie *Ostatní*, celkem se jedná o 13 minut a 30 sekund. Tato časová dotace je rozdělena mezi již zmiňovaný úvod – 9 minut a 55 sekund, řešení kázeňských problémů - 20 sekund a závěrečné shrnutí a rozloučení se s žáky, které trvalo 2 minuty a 15 sekund. Na posledním místě

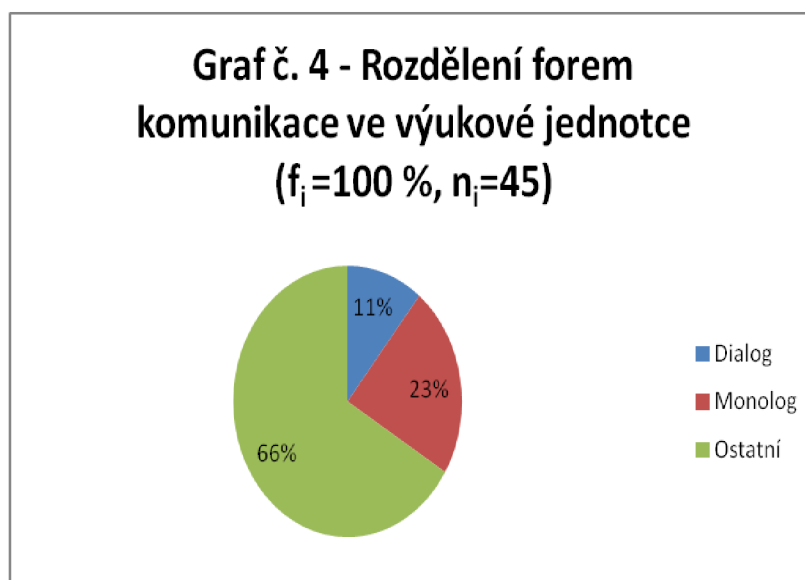


v grafu vidíme se 17 % kategorií *Dialog*. Dialog mezi vyučujícím a čtyřmi žáky (3 dívky a 1 chlapec) trval 7 minut a 33 sekund.

### **3.1.4 Analýza komunikace - BIO – 2. sledovaná hodina (Pondělí 12. 4. 2021)**

Druhý následek na hodině biologie se opět konal u vyučujícího BIOU<sub>1</sub>, rovněž první hodinu (od 7:45 do 8:30), rovněž ve stejné třídě vyššího gymnázia a opět přes Google Meet. Rozdílem tedy bylo akorát téma, které znělo: *Úvod do polostrunatců a strunatců* a rovněž den, neboť 12. 4. 2021 bylo pondělí. Stejný byl i počet žáků přihlášených na on-line výuku a to 29.

Vyučující BIOU<sub>1</sub> zahájil výuku ještě před 7:45 streamováním tematické hudby a opět tak dal čas všem žákům se do hodiny přihlásit. Následovala úvodní část a to tedy seznámení žáků s tématem hodiny. Hlavním bodem programu bylo však zkoušení jednoho chlapce, který nebyl předminulou hodinu přítomen, nepsal tedy test a tak se vyučující rozhodl jej vyzkoušet. Celkem zkoušení trvalo 18 minut a 03 sekundy a věnovalo se tématu Klepítkačů. Do zkoušení mimo komunikace o tématu bylo zahrnuto na konci i žákovo sebehodnocení. Po zkoušení následovalo opakování z předchozí hodiny, kde se do aktivní diskuse s vyučujícím BIOU<sub>1</sub> zapojilo 5 žáků z toho 3 dívky a 2 chlapci. Posléze vyučující přešel k tématu hodiny, tedy polostrunatci a strunatci, kde opět přes Google Meet s žáky sdílel PowerPointovou prezentaci s velkým množstvím obrazového materiálu. Jako poslední z dané hodiny následovalo shrnutí probrané látky, připomenutí testu následující hodinu a rozloučení se s žáky.



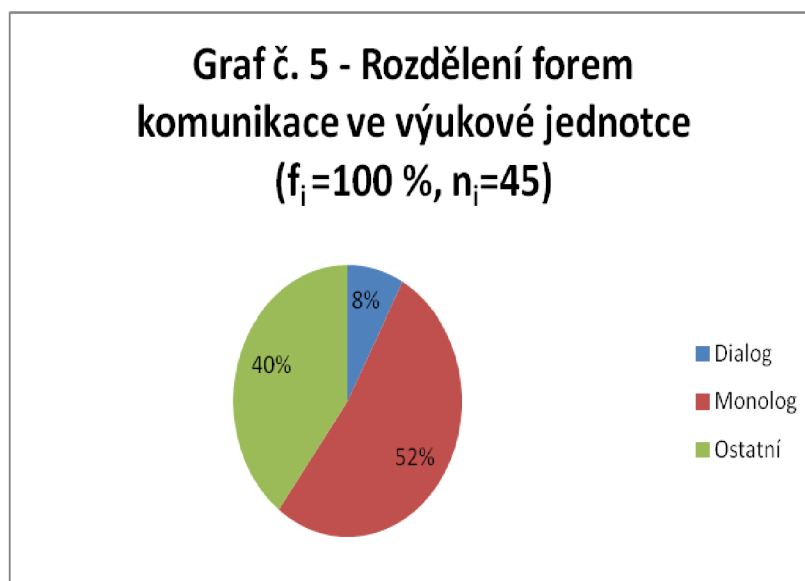
V grafu č. 4 opět vidíme rozložení tří našich základních složek během oné on-line výuky. Z grafu je tedy patrné, že s 66 % převládá kategorie *Ostatní* a to s nadpolovičním počtem procent i minut. Celkem se v této kategorii jedná o 29 minut a 10 sekund. Do kategorie *Ostatní* řadíme již zmiňované zkoušení, které trvalo 18 minut a 03 sekundy úvod, který trval 8 minut a 55 sekund a i závěr/rozloučení se, které trvalo 2 minuty a 12 sekund. Druhou procentuálně nejvíce zastoupenou kategorií je *Monolog*. Tento monolog byl veden ze strany vyučujícího BIOU<sub>1</sub> směrem k jeho žákům a trval 11 minut a 05 sekund, což nám naznačuje oněch 23 % v grafu. Poslední kategorií s 11 % je *Dialog*, kde vyučující BIOU<sub>1</sub> v aktivní dialogické komunikaci se svými žáky strávil 4 minuty a 45 sekund.

### 3.1.5 Analýza komunikace - ZEM – 1. sledovaná hodina (Pondělí 22. 3. 2021)

První náslechová hodina zeměpisu s vyučujícím ZEMU<sub>1</sub> proběhla v pondělí 22. 3. 2021 sedmou vyučovací hodinu, tedy od 13:20 do 14:05 v on-line prostředí Google Meet ve třídě vyššího gymnázia. Hodina byla na téma: *Glaciální a marinní reliéf*.

Hodina zeměpisu začala přesně načas s úvodním seznámením všech přítomných 29 žáků s mou přítomností na hodině a rovněž seznámením žáků s tématem hodiny. Po úvodu nastalo krátké opakování endogenních pochodů, kde se do aktivní diskuse s vyučujícím ZEMU<sub>1</sub> zapojilo celkem 6 žáků z toho 4 chlapci a 2

dívky. Následovalo dokončení fluvialního reliéfu z minulé hodiny, kdy vyučující během svého výkladu s žáky sdílel jak na Google Classroom, tak na Google Meet obrázky a náčrtky týkající se fluvialního reliéfu např.: meandr, stromovitou říční síť či říční terasu. Rovněž krátké zápisy z hodin vyučující ZEMU<sub>1</sub> zapsal do aplikace Google Jamboard. V další části hodiny přišlo na řadu zkoušení jednoho žáka, který se o zkoušení přihlásil dobrovolně. Po zkoušení nastala chvíle na avizovaný glaciální reliéf, následné shrnutí hodiny a rozloučení se s žáky.



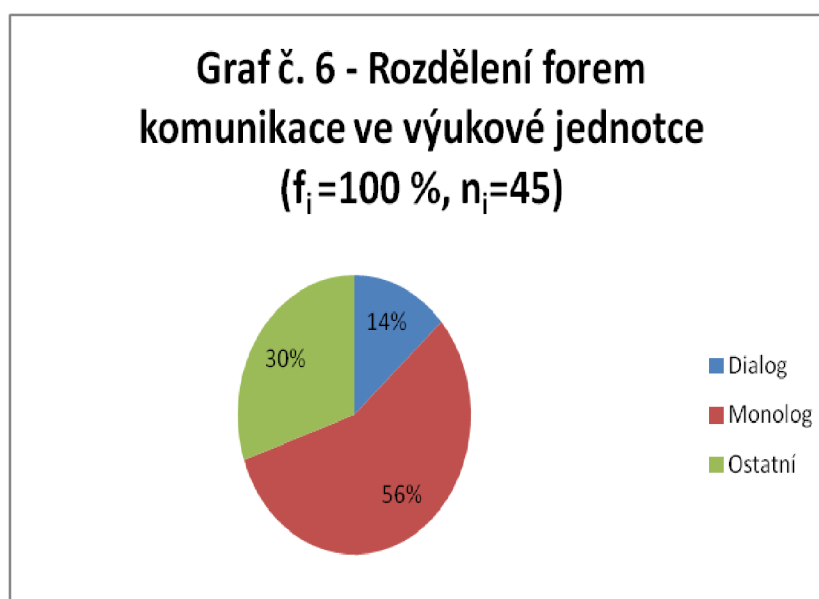
Graf číslo 5 nám opět naznačuje, jak daná hodina proběhla v číslech. Těsnou nadpoloviční většinu, tedy 52 % získala kategorie *Monolog*, kdy jsem zaznamenala 18 minut monologického výkladu vyučujícího ZEMU<sub>1</sub>. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií je kategorie s názvem *Ostatní*, která trvala celkem 13 minut a 40 sekund z toho 9 minut a 55 sekund bylo věnováno zkoušení, 2 minuty a 35 sekund bylo věnováno úvodu a 1 minuta a 10 sekund závěru a rozloučení se. Tento výčet tedy dohromady vytváří oněch 40 %. Třetí kategorií v našem grafu je kategorie *Dialog*, který jsme v hodině zaznamenali v časové dotaci 2 minuty a 45 sekund, což tedy činí oněch 8 %.

### 3.1.6 Analýza komunikace - ZEM – 2. sledovaná hodina (Středa 24. 3. 2021)

Na druhou náslechovou hodinu zeměpisu u vyučujícího ZEMU<sub>1</sub> jsem se opět do prostředí Google Meet připojila ve středu 24. 3. 2021 druhou vyučovací hodinu,

tedy mezi 8:40 a 9:25. Rovněž se také opět jednalo o stejnou třídu na vyšším stupni gymnázia, kde tématem pro danou hodinu byl: *Krasový reliéf*.

Vyučující ZEMU<sub>1</sub> zahájil hodinu opět načas úvodem, ve kterém seznámil své žáky s tím, co bude danou hodinu hlavním tématem. Následovalo dokončení resty z předchozí hodiny, tedy dovysvětlení glaciálního reliéfu. Během toho, co opět vyučující ZEMU<sub>1</sub> sdílel s žáky jak na Google Chlassrom, tak na Google Meet obrázky a náčrtky daného reliéfu do aktivní komunikace s ním vstoupili 3 chlapci. Následovalo zkoušení jednoho náhodně vybraného žáka. Dále byl probírán marinní reliéf a posléze se dostalo i na ústřední téma dané hodiny a to na krasový reliéf, během něhož opět s vyučujícím ZEMU<sub>1</sub> komunikovali tentokrát 2 chlapci. Stejně jako v případě fluviálního reliéfu i posléze v dalších tématech vyučující stále s žáky sdílel náčrtky a obrazové materiály, na kterých danou látku vysvětloval. Taktéž zapisoval krátké poznámky z hodiny do aplikace Google Jamboard. Hodina byla zakončena krátkým shrnutím probrané látky a rozloučením se s žáky.



Graf č. 6 nám opět naznačuje, jak se daná hodina zeměpisu vyvíjela v rámci procentuálního rozdělení do kategorií: *Dialog*, *Monolog*, *Ostatní*. Nejvíce z těchto tří kategorií získal *Monolog*, konkrétně tedy 56 %, což činí 25 minut a 20 sekund, během kterých vyučující ZEMU<sub>1</sub> vykládal danou látku. 30 % vidíme u kategorie *Ostatní*, do které mimo úvodu – 1 minuta a 55 sekund, závěru 1 minuta a 30 sekund, řešení kázeňských problémů 10 sekund řadíme i již zmiňované zkoušení, které trvalo

10 minut a 02 sekundy opět i se závěrečnou sebereflexí žáka. Celkem to tedy znamená, že 30 % kategorie *Ostatní* je v přepočtu na čas z výukové hodiny 13 minut a 37 sekund. Poslední kategorií v grafu je *Dialog*, ten je zde zastoupen 8 %, což se rovná 5 minutám a 13 sekundám ve variantě diskuse učitel vs. žák/žáci a 50 sekundám ve variantě diskuse žák vs. žák. Celková doba strávená v dialogu činí 6 minut a 03 sekundy.

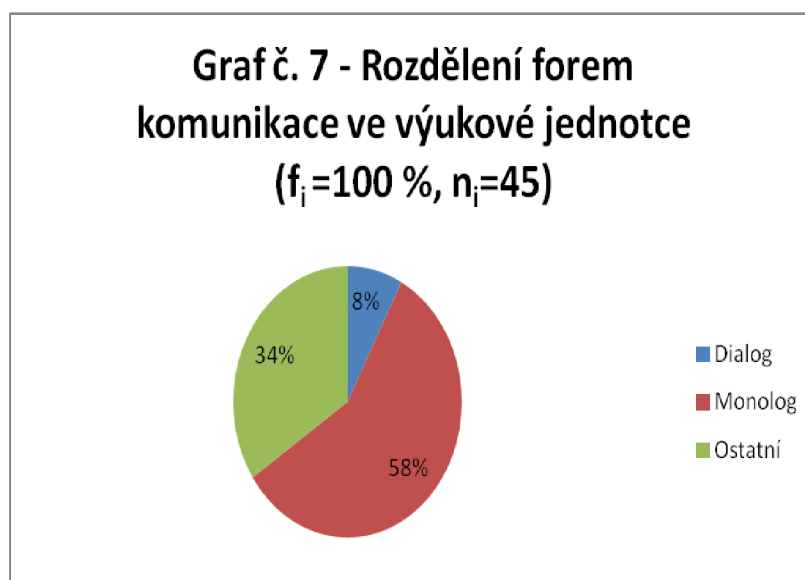
### ***3.2. Humanitní a společenskovední předměty***

Zde bude následovat popis skupiny předmětů řadících se mezi humanitní a společenskovední předměty, konkrétně tedy – DĚJ a ZSV.

#### **3.2.1 Analýza komunikace - DĚJ – 1. sledovaná hodina (Pondělí 22. 3. 2021)**

První náslechová on-line vyučovací hodina a vůbec první hodina výzkumu obecně proběhla v pondělí 22. 3. 2021 u vyučujícího DĚJU<sub>1</sub> šestou vyučovací hodinu tj. mezi 12:30 a 13:15 u žáků třídy vyššího gymnázia.

Do on-line prostředí Google Meet se přihlásilo 29 žáků, kteří byli nejprve vyučujícím DĚJU<sub>1</sub> obeznámeni s mou přítomností v hodině a následně i tématem dané hodiny které znělo: *Cesta k české konfesi, Rudolf II.* Posléze následovalo seznámení žáků s výsledky „pětiminutovky“ z minulé hodiny. Následovalo zkoušení jednoho chlapce doplněné na závěr o chlapcovu sebereflexi nad svým výkonem. Po zkoušení začal vyučující s výkladem o Rudolfovi I. Habsburském, Maxmiliánu II. a Rudolfovi II., při výkladu do aktivní komunikace s vyučujícím vstoupili 4 dívky a 1 chlapec. Vyučující DĚJU<sub>1</sub> zároveň dělal pro žáky krátký zápis do aplikace Google Jamboard. Celá hodina byla zakončena shrnutím poznatků z této výuky a rozloučením se s žáky.

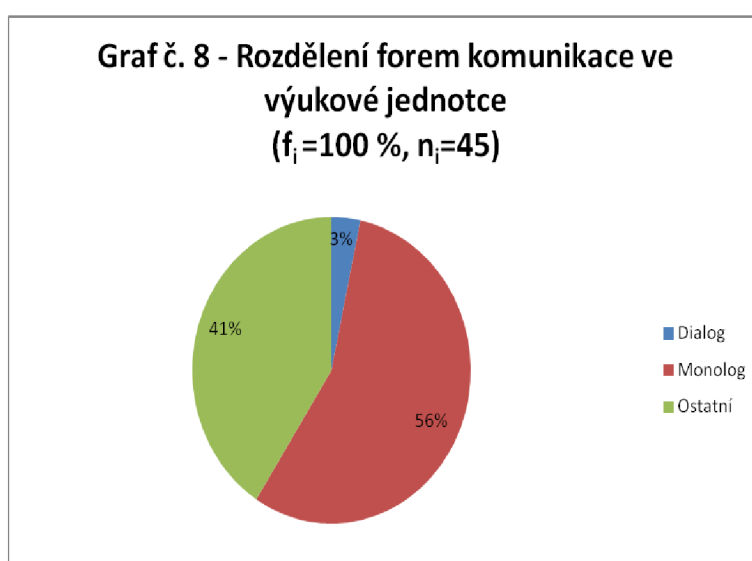


Graf č. 7 nám pět naznačuje, jak daná vyučovací hodina probíhala v procentuálním vyjádření v našich třech zvolených kategoriích. Největší procentuální zastoupení z grafu vidíme v kategorii *Monolog*, celých 58 %, což v přepočtu na minuty znamená přesně 26 minut, během kterých vedl vyučující DĚJU<sub>1</sub> monolog. Druhou početně nejvíce zastoupenou kategorií je kategorie *Ostatní*, do které řadíme úvodní slovo vyučujícího – 2 minuty 50 sekund, závěrečné slovo vyučujícího a rozloučení se s žáky – 1 minuta a 43 sekund a samozřejmě již zmiňované zkoušení – 10 minut a 56 sekund. Třetí kategorií v grafu je *Dialog*, který se odehrál ve vztahu vyučující vs. žák v časové dotaci 3 minuty a 31 sekund a to tedy činí oněch 8 % dialogu v grafu č. 7.

### 3.2.2 Analýza komunikace - DĚJ – 2. sledovaná hodina (Pátek 26. 3. 2021)

Druhá mnou sledovaná hodina dějepisu proběhla opět u vyučujícího DĚJU<sub>1</sub>, opět u stejné třídy vyššího stupně gymnázia a opět v on-line prostředí Google Meet. Tentokrát však druhou vyučovací hodinu, tedy od 8:40 do 9:25 v pátek 26. 3. 2021. Hodina byla na téma: *Vpád pasovských vojsk, vláda Matyáše*. Této vyučovací hodiny se zúčastnilo 28 žáků.

Vyučující DĚJU<sub>1</sub> začal opět načas úvodem, kde připomněl, že i v této hodině se budu nacházet i já. Dále obeznámil své žáky s tématem hodiny a tím, že dnes začne zkoušením. Po dozkoušení jedné dívky, která se o zkoušení přihlásila dobrovolně, pokračoval ve výkladu přesně tam, kde minulou hodinu (viz 3.2.1 Analýza komunikace - DĚJ – 1. sledovaná hodina (Pondělí 22. 3. 2021)) skončil, tedy Rudolfem II. následoval vpád pasovských a vláda Matyáše. Během tohoto výkladu se do aktivní komunikace s vyučujícím dostaly 2 dívky. Vyučující opět během svého výkladu dělal kratší zápis do aplikace Google Jamboard a se svými žáky sdílel především mapy jako např. mapu o vpádu pasovských. Celou hodinu vyučující DĚJU<sub>1</sub> zakončil shrnutím poznatků a rozloučením se s žáky.

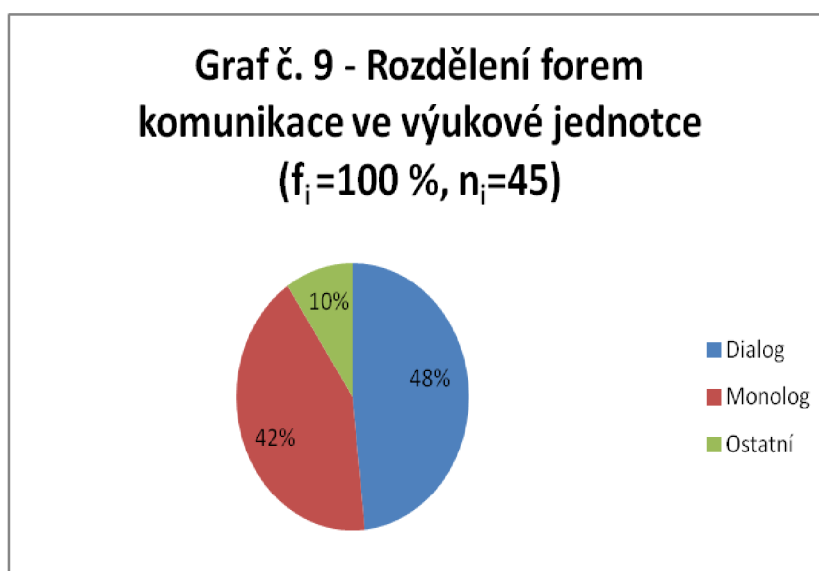


Graf č. 8 ukazuje na rozdělení třech hlavních částí dané výuky. Z 56 % se ve výuce objevila kategorie *Monologu*, která dosáhla celkové dotace 25 minut a 05 sekund a vždy šlo o monolog vedený vyučujícím. Za monologem následuje kategorie *Ostatní*, která je zastoupena 41 %. 41 % činí 18 minut a 25 sekund z výukové hodiny. Do kategorie *Ostatní* jsme zařadili 2 minuty trvající úvodní proslov vyučujícího DĚJU<sub>1</sub>, 2 minuty a 05 sekund trvající závěrečné shrnutí a rozloučení se s žáky, ale především 14 minut a 10 sekund trvající zkoušení. Poslední kategorií je kategorie *Dialogu*, který jsem v hodině zaznamenala s celkovou délkou trvání 1 minuta a 30 sekund, kdy vždy šlo o dialog mezi vyučujícím DĚJU<sub>1</sub> a žákem respektive žákyní, což tedy činí ony 3 % dialogu v grafu č. 8.

### 3.2.3 Analýza komunikace - ZSV – 1. sledovaná hodina (Pátek 26. 3. 2021)

První on-line vyučovací hodina základů společenských věd v prostředí Google Meet u vyučujícího ZSVU<sub>1</sub>, kterou jsem v rámci výzkumu navštívila, se odehrála v pátek 26. 3. 2021 první vyučovací hodinu, tedy od 7:45 do 8:30. Hodina byla na téma: *Základní ekonomické pojmy – výroba* a do prostředí Google Meet se přihlásilo 31 žáků třídy z vyššího gymnázia.

Vyučující ZSVU<sub>1</sub> hodinu zahájil krátkým obeznámením žáků o mé přítomnosti a dále se již věnoval první části hodiny, kterou pravidelně začíná diskusí nad aktualitami daného dne/týdne. Do této diskuse se zapojilo celkem 9 žáků z toho 5 chlapců a 4 dívky. Druhou fází hodiny bylo dokončení tématu základní ekonomické otázky, opět převážně prostřednictvím diskuse s žáky, do které se mu zapojilo 8 žáků 4 dívky a 4 chlapci. Během této diskuse vyučující ZSVU<sub>1</sub> sdílel v prostředí Google Meet s žáky svou PowerPointovou prezentaci. V další části hodiny se vyučující ZSVU<sub>1</sub> věnoval novému tématu a to ekonomickým systémům, opět s podporou PowerPointové prezentace. Rovněž i v této části hodiny se vyučující ZSVU<sub>1</sub> doptával na jednotlivá témata a tím tak docílil dalších dialogických jednání, do kterých se zapojilo 6 chlapců a 5 dívek. Poté vyučující hodinu shrnul a s žáky se rozloučil.



Z grafu č. 9 a jeho třech základních kategorií můžeme vyčíst, že procentuální nejvyšší zastoupení měla v dané vyučovací hodině kategorie *Dialog*. Konkrétně



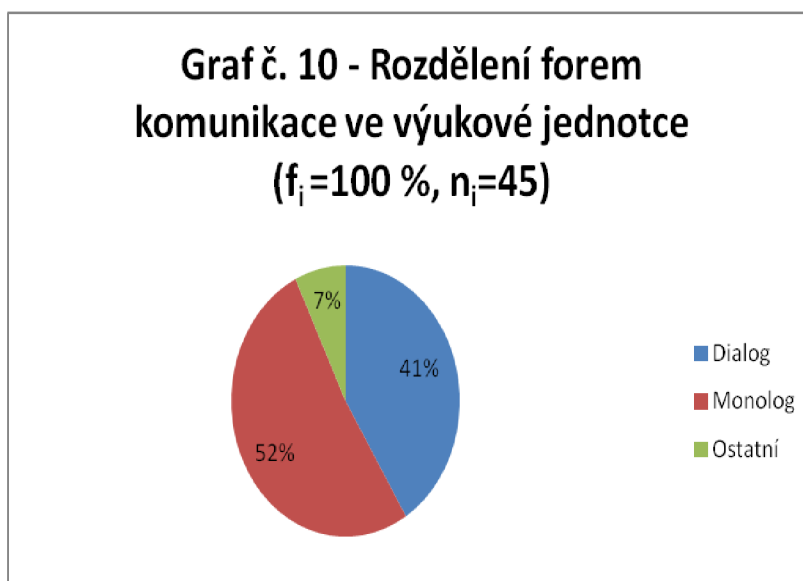
vidíme, že dialog dosáhl 48 %, čemuž odpovídá 21 minut a 45 sekund. Z tohoto celkového času dialogu bylo dialogickou komunikací mezi vyučujícím ZSVU<sub>1</sub> a žákem/žáky stráveno 18 minut a 45 sekund. Zbývající 3 minuty proběhl dialog mezi žáky o daném tématu bez korekce vyučujícího – do takového dialogu se během hodiny dostali opakovaně 2 chlapci. Druhou pozici s celkovými 42 % zaujímá v našem grafu kategorie *Monolog*. Monolog v dané hodině proběhl pouze ve směru od vyučujícího ZSVU<sub>1</sub> směrem k jeho žákům a to po sečtení kratších monologů během hodiny dostáváme přesně 19 minut. Poslední částí grafu je kategorie *Ostatní*, v té je zahrnut úvodní 3 minuty a 15 sekund dlouhý úvod a 1 minutu dlouhé rozloučení se s žáky na konci hodiny. Celkem se tedy bavíme o 4 minutách a 15 sekundách, což v grafu činí oněch 10 %.

### **3.2.4 Analýza komunikace - ZSV – 2. sledovaná hodina (Pondělí 29. 3. 2021)**

Druhá hodina základů společenských věd, které jsem se v rámci svých náslechu účastnila, se odehrála v pondělí 29. 3. 2021 u stejného vyučujícího ZSVU<sub>1</sub>, opět v on-line prostředí Google Meet. Změnou, ale bylo, že jsem tentokrát navštívila paralelní třídu vyššího gymnázia, než tomu bylo v námi sledovaném prvním případě. Hodina byla na téma: *Základní ekonomické pojmy – výroba* a hodiny se účastnilo 23 žáků.

Vyučující ZSVU<sub>1</sub> zahájil hodinu přesně načas ovšem s tím plánem, že ještě chvíli počká, než se připojí všichni žáci. Mezitím tedy žáky obeznámil s mou přítomností na vyučovací hodině a posléze začal opět dialogickou rozpravou s žáky o novinkách/aktualitách daného dne/týdne. Zde uvedeme malý příklad témata, o kterých se diskutovalo: smrt Petra Kellnera, PPF, sčítání lidu domů a bytů nebo zaseknutá loď v Suezském průplavu aj. Do diskuse nad těmito tématy (se všemi těmito tématy přišli žáci sami, sami je chtěli diskutovat) se zapojilo 7 žáků z toho 5 chlapců a 2 dívky. Následující fáze hodiny již na téma ekonomické pojmy, statky a spotřeba či ekonomické systémy probíhaly z části pomocí monologu vyučujícího ZSVU<sub>1</sub> a z části dialogem vyučujícího s žákem/žáky. Závěr hodiny věnoval vyučující otázce: *Proč komunismus ekonomicky nefungoval?* Na otázku si s žáky

stihli odpovědět pouze částečně, proto ji zadal jako bonusový domácí úkol na příští hodinu. Následně shrnul poznatky získané z dané vyučovací hodiny a s žáky se rozloučil.



V grafu č. 10 opět vidíme rozložení kategorií *Monologu*, *Dialogu* a *Ostatní* v procentuálním vyjádření z dané výukové hodiny. Z grafu je patrné, že s 52 % a tedy celkovým časem 23 minut a 14 sekund se na první místo dostává *Monolog* vyučujícího ZSVU<sub>1</sub>. Druhý v pořadí mezi našimi kategoriemi se objevuje *Dialog*. Zastoupený 41 %, tedy celkem 18 minutami a 31 sekundami. Zde máme dialog opět rozdělen na část, kde diskutují žáci mezi sebou bez zásahu vyučujícího ovšem na dané téma - takto vedený dialog trval 2 minuty. Zbytek času dialogu, tedy konkrétně 16 minut a 31 sekund strávil vyučující ZSVU<sub>1</sub> v dialogu s žákem/žáky. Poslední kategorií v našem grafu je kategorie *Ostatní* zastoupená 7 %. 7 % odpovídá 3 minutám a 15 sekundám, které se rozdělily mezi úvod a závěr hodiny. Úvodní slovo vyučujícího trvalo 2 minuty a závěrečné rozloučení s žáky trvalo 1 minutu a 15 sekund.

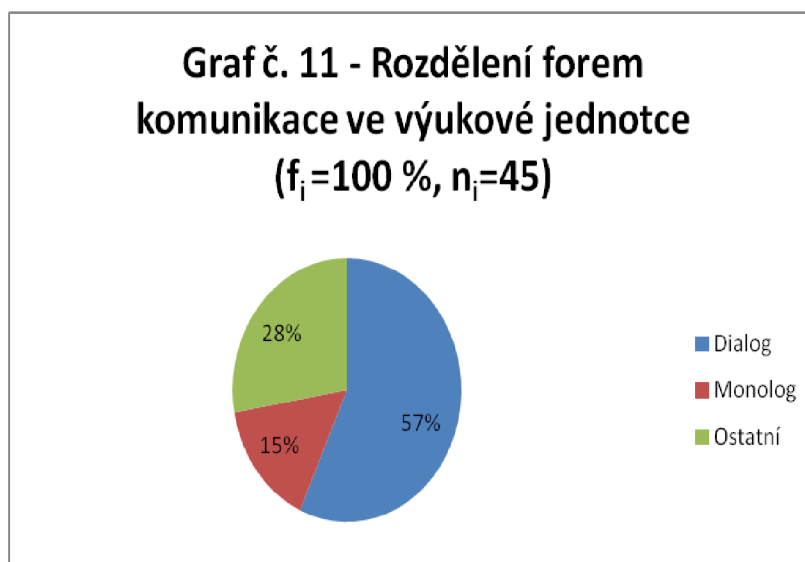
### 3.3. Jazykové předmety

V této části práce bude následovat popis českého jazyka a literatury – CJL radícího se mezi jazykové předmety.

### 3.3.1 Analýza komunikace - CJL – 1. sledovaná hodina (Středa 24. 3. 2021)

První hodina českého jazyka a literatury u vyučující CJLU<sub>1</sub>, kterou jsem v rámci výzkumu navštívila, se odehrála ve středu 24. 3. 2021 pátou vyučovací hodinu, tedy mezi 11:35 a 12:20 v on-line prostředí Google Meet. Zde považuji za důležité upozornit na to, že se jednalo o hodinu věnovanou literatuře nikoliv gramatice. Hodina ve třídě na vyšším stupni gymnázia byla na téma: *Renesance a humanismus – úvod (část 2)* a do hodiny se přihlásilo 25 žáků.

Vyučující CJLU<sub>1</sub> zahájila výuku krátkou úvodní pasáží, během které žáky obeznámila s mou přítomností na hodině a nastínila téma, kterému se s žáky budou danou hodinu věnovat. Posléze vyučující a žáci přešli k tématu nejprve renesance, kde vyučující CJLU<sub>1</sub> kladla velký důraz na zopakování látky, kterou s žáky probírala v hodině českého jazyka a literatury o den dříve. To je tedy možná příčina toho, že se do diskuse o renesanci s vyučující dostalo celkem 11 žáků z toho 8 chlapců a 3 dívky. Poté následovala další část na téma renesance a humanismus, kde se objevila i samostatná práce v podobě čtení kratších úryvků z učebnice na téma humanismus a následná diskuse o nich. Do této diskuse o člancích se s vyučující CJLU<sub>1</sub> zapojili 4 žáci, konkrétně 3 chlapci a 1 dívka. Následovala opět samostatná práce – čtení ukázky v učebnici, tentokrát úryvek o Utopii a o Vladaři. Samozřejmě i po této samostatné práci nastala diskuse mezi vyučující CJLU<sub>1</sub> a jejími žáky, do které se aktivně zapojili 2 chlapci. Posléze nastalo opět samostatné čtení ukázky o Leonardu da Vinci, po které se diskutovalo nad tím, jak vypadá tzv. renesanční člověk. Do této diskuse se zapojila 1 dívka a 1 chlapec. Poté následovalo samostatné čtení předpoledního textu na téma renesance ve střední Evropě. Zde nastala kratší diskuse, do které se zapojil 1 chlapec. Posledním textem, který si žáci samostatně přečetli a následně o něm diskutovali, byl text na téma renesance v ČR. Zde se do diskuse o renesanci v ČR s vyučující CJLU<sub>1</sub> dostali celkem 3 žáci z toho 2 dívky a 1 chlapec. Poslední fázi hodiny před tím, než vyučující shrnula poznatky z dané hodiny a rozloučila, se s žáky bylo, že po každém žákovi chtěla, aby jí sdělil jedno slovo, které si zapamatoval o renesanci.



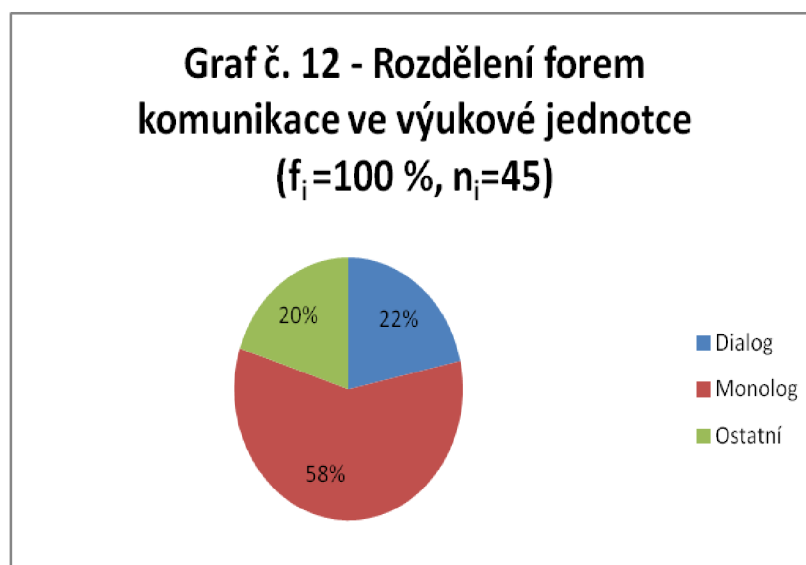
Graf č. 11 nám ukazuje přehled procentuálního vyjádření třech námi vytvořených kategorií – *Dialog*, *Monolog*, *Ostatní* v průběhu sledované vyučovací hodiny. Z tohoto grafu je patrné, že procentuálně je nejvíce zastoupen *Dialog*. Celkem se jedná o 57 %, což se rovná 25 minutám a 32 sekundám, které vyučující CLJU<sub>1</sub> strávila v diskusi se svými žáky. S 28 % následuje kategorie *Ostatní*, do které jsme zařadili mimo úvodního komentáře vyučující, který trval 2 minuty a závěrečného shrnutí a rozloučení se s žáky, což trvalo 1 minutu a 30 sekund i samostatnou práci – v tomto případě samostatné čtení ukázek, které v součtu zabralo 8 minut a 59 sekund. Poslední kategorií, kterou v grafu vidíme je kategorie *Monologu* zastoupená 15 %, to odpovídá 6 minutám a 59 sekundám, které vyučující CJLU<sub>1</sub> strávila v monologu směrem ke svým žákům.

### 3.3.2 Analýza komunikace - CJL – 2. sledovaná hodina (Čtvrtek 25. 3. 2021)

Druhá výuková hodina českého jazyka a literatury (zaměřená opět na literaturu, ne na gramatiku) u vyučující CLJU<sub>1</sub> opět proběhla v on-line prostředí Google Meet. Hodina na téma: *Sonet, Francisco Petrarca* byla pokračováním toho, co je popsáno výše pod bodem 3.3.1, tedy naslechová hodina proběhla i u stejné třídy vyššího gymnázia. Ovšem tentokrát byla výuka naplánována na první vyučovací hodinu, to znamená od 7:45 do 8:30.

Vyučující CJLU<sub>1</sub> zahájila výuku delším úvodním slovem než předchozí hodinu a to proto, aby se všech 25 žáků stihlo na hodinu do Google Meet připojit. V této

úvodní řeči opět připomněla, že na hodině budu přítomna i já a následně sdělila téma dané vyučovací hodiny. Následoval teoretický úvod od vyučující o tom co je to sonet atd. Krátké zápisky, které by běžně vyučující CJLU<sub>1</sub> zapsala na tabuli v on-line prostředí zapisovala do chatu schůzky. Posléze svým žákům vyučující zadala úkol samostatně si přečíst texty sonetů od Francesca Petrarce – sto sonetů Lauře a na toto téma se posléze rozpoutala diskuse tentokrát celkem s 6 žáky – z toho s 5 chlapci a 1 dívkou. Následovala teoretická monologická rozprava vyučující CJLU<sub>1</sub> o sbírce sonetů Lauře, o samotném Petrarce a následné shrnutí dané hodiny plus závěrečná informace o blížícím se testu a rozloučení se s žáky.



Graf č. 12 naznačuje rozložení třech námi vybraných kategorií – *Dialog*, *Monolog*, *Ostatní* v rámci dané vyučovací hodiny. Z grafu č. 12 můžeme vidět, že s 58 % převládla ve čtvrté hodině literatury kategorie *Monolog*. Monolog probíhal od vyučující CJLU<sub>1</sub> směrem k žákům a trval celkem 26 minut a 17 sekund. Druhou procentuálně nejvíce zastoupenou kategorií je *Dialog* s 22 %, což v přepočtu na minuty činí 9 minut a 43 sekund. Tento dialog byl vždy veden mezi vyučující CJLU<sub>1</sub> a žákem/žáky. Poslední třetí kategorií v grafu č. 12 je kategorie s názvem *Ostatní*, kam jsme zařadili 2 minuty a 10 sekund dlouhý úvodní proslov, 1 minutu a 15 sekund dlouhý závěrečný proslov spojení s rozloučením se s žáky a rovněž i samostatnou práci v podobě čtení textů zadaných vyučující v celkové výši 5 minut a 15 sekund, což tedy dohromady činí oněch 20 %, které vidíme v grafu.

#### **4. Prezentace dílčích výsledků výzkumu - rozhovory s vyučujícími**

V této kapitole se zaměříme na poznatky, které jsem získala z rozhovorů se všemi pěti vyučujícími Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce o jejich pedagogické komunikaci a obecně o tom, jak oni vidí a dokáží popsat své vyučovací hodiny. Všechny tyto rozhovory byly pořizeny až po oněch dvou násleších v hodinách jednotlivých vyučujících, opět v on-line prostředí pomocí (Google Meet, Microsoft Teams nebo Facebook Messenger) ostatně přesný rozpis rozhovorů je uveden v tabulce č. 2 – *Rozvrh rozhovorů s vyučujícími* viz výše.

Cílem této etapy výzkumu bylo prostřednictvím diskuse s vyučujícími zjistit, jakým způsobem se oni sami staví k pedagogické komunikaci, jaké prvky pedagogické komunikace považují za klíčové a provázat vše s poznatky z bakalářské práce. Tedy diskuse byla vedena jak na téma pedagogické komunikace v on-line hodinách, tak na téma pedagogické komunikace v prezenční výuce, se kterou mají vyučující přeci jen více zkušeností a jsou tedy schopni o ní více hovořit.

Rozhovory byly polostrukturované a sledovaly tyto dílčí výzkumné cíle: *Pedagogická komunikace ve třídě* – je název podkapitoly, ve které jsme hledali odpověď na to, co je to ona kvalitní pedagogické komunikace. Jestli a jak bude dialog v rámci pedagogické komunikace odlišný ve vztahu k genderu. Dále jak již sám název podkapitoly naznačuje: *Rozdíl mezi výukou on-line a prezenční výukou (v rámci pedagogické komunikace)* jsme tedy zkoumali jaký je, či zda vůbec je nějaký rozdíl mezi prezenční a on-line výukou. Na závěr v podkapitole: *Charakter prostředí třídy (třídní klima) a fyzické vybavení/uspořádání třídy*, jsme diskutovali nad třídním klimatem a fyzickým vybavením třídy z hlediska potencionálního ovlivnění pedagogické komunikace. V této části jsme rovněž navázali na bakalářskou práci a s vyučujícími jsme hovořili o tom, jak oni sami vnímají svůj pohyb ve výuce a také jestli a jak je pohybem vyučujícího ovlivněna ona neverbální komunikace mezi ním a žákem/žáky.

Ještě považuji za důležité zmínit, že všechny rozhovory, které v průměru trvaly 75 minut, jsem zahájila otázkou: *Jak byste mi popsal/a svou pedagogickou komunikaci?* (tuto otázku znali vyučující dopředu) Mým cílem tedy bylo ze začátku

nechat vyučující hovořit samostatně, popřípadě poté se doptat na otázky, směřující k odpovědím na naše výzkumné předpoklady.

Všem vyučujícím patří poděkování za to, že si pro tento rozhovor našli čas ve svém volném čase!

#### **4. 1. Pedagogická komunikace ve třídě**

*„Komunikace s žáky „na živo“ ve třídě je k nezaplacení, je to něco co ti přináší radost“.* (BIOU<sub>1</sub>, Nymburk 30. 5. 2021) S tímto sdělením se ztotožnili všichni zbylí čtyři vyučující a také zdůraznili to, že výuka on-line byla zajímavá změna, ale za rok ztraceného fyzického kontaktu s žáky ve třídě to nestojí.

Jako základní stavební kámen pedagogické komunikace všech pět vyučujících uvádí rozdíl v tom, jestli vyučují na nižším či vyšším stupni gymnázia. Rozdíl mezi komunikací na vyšším a nižším stupni vyučující matematiky MATU<sub>1</sub> uvádí následující: *„Na nižším stupni se musím mnohem více hlídat, abych dávala podrobnější a jasnější pokyny pro práci, ne že by je ti starší nepotřebovali, ale přeci jen se již nemusí říkat úplně všechno. Zároveň na vyšším gymnáziu by se žáci měli naučit přebírat zodpovědnost za to, co se naučili. To po těch malých chtě nechtě nejde chtít, aby cítil zodpovědnost za to, co se naučil. Řád a systém v práci ano, ale očekávat od nich, že budou mít vnitřní motivaci k tomu se učit, to je předčasné“.*

Dalším odrazovým můstkem pro kvalitní pedagogickou komunikaci uvádějí vyučující dobrý vztah s žáky. Vztah se svými žáky velmi zdůrazňoval vyučující biologie, který převážně učí na vyšším stupni gymnázia a tudíž své myšlenky směřoval touto cestou. *„S žáky na vyšším gymnázia se snažím být na stejné úrovni, nepovyšuješ se, bereš je jako téměř dospělé, nebo dospívající lidi, kteří mají svůj názor a kteří jsou někdy chytřejší než ty. Snažím se být s nimi na stejné lodi, jedeš s nimi stejný úsek, prožíváš i ty jejich životy... Taky nemám rád žádné konflikty, to víš sama, že se snažím probruslit tak, nějak aby byla spokojenost na obou stranách. To znamená, že po nich něco chceš, to určitě - chceš, aby se nám vzdělávali, aby dobře napsali ty písemky, aby s tebou komunikovali, aby nosili to, co mají a zas na druhou stranu jim dáváš jistou volnost i názorovou i toleruješ nějaké menší drobnosti“.* (BIOU<sub>1</sub>, Nymburk 30. 5. 2021)

Třetí částí, na které je podle všech pěti vyučujících postavena pedagogická komunikace, je to, jací jsou oni sami jako osobnost, co jim vyhovuje, jak oni se projevují. Všechny pět vyučujících mi potvrdilo, že se cítí být otevření novým nápadům a velmi komunikativní a to se odráží na jejich stylu výuky nejvíce. Toto, co se snažili ostatní vyučující říci, shrnula MATU<sub>1</sub> takto: „*Já mám ráda, když se ta komunikace co nejvíce blíží nějakému dialogu. Dialogu z jedné strany učitel z druhé strany třída*“. Tuto svou myšlenku dále rozvádí a hovoří o tom, že jí vyhovuje reagovat na to, co se v té třídě děje a pomoci jisté improvizace reagovat na nápady dětí. Potvrzením této myšlenky je její následující věta: „*Mám pocit, že je obrovská škoda, aby ty nápady zapadly, jenom proto, že já mám naplánované říct v zápětí něco jiného*“. *Šikovnými nápady se mnohdy nechám svést na úplně jinou kolej, než po které jsem chtěla jet a prostě mi ve výsledku připadá, že je to na konec efektivnější. Takže nejvíce mi vyhovuje způsob komunikace, kdy od dětí přichází nápady, je na co reagovat*“. (MATU<sub>1</sub>, Nymburk 8. 4. 2021)

Jednou z mých podotázek k tomuto tématu bylo i téma genderových aspektů ve vztahu ke komunikaci učitel – žák. Má otázka tedy zněla: *Do aktivní komunikace sami od sebe s Vámi vstupují častěji dívky nebo chlapci?*

Po delším přemýšlení vyučující biologie, zeměpisu a dějepisu a rovněž vyučující českého jazyka a literatury odpověděli, že častěji s nimi komunikují dívky. Zatímco vyučující matematiky a základů společenských věd odpověděli, že častěji s nimi vstupují do komunikace chlapci. Ve chvíli, kdy jsme začali řešit, proč to tak je dospěli jsme s první skupinou (která tvrdí, že častěji hovoří dívky) k závěru, že dívek je, většinou ve třídě o něco více, což tedy zvyšuje pravděpodobnost jejich zapojení se do hodiny. Dále vyučující zmiňovali, že dívky jsou obecně snaživější, což se ukazovalo především v on-line výuce, kdy s nepozorností měli větší problém chlapci. Jako jednu z nejdůležitějších věcí, která jistě souvisí i s již zmiňovanou snaživostí a rovněž to zaznívalo od všech vyučujících, bylo to, že dívky si častěji píší pečlivější poznámky z hodin, což tedy opět zvyšuje pravděpodobnost toho, že se třeba na něco zeptají. Vyučující BIOU<sub>1</sub> do této debaty vnesl i prvek toho, že si myslí, že chlapci se obávají se na něco zeptat, aby nebyli třídou považováni za moc aktivní a vyhnuli se tak případnému zesměšnění.



Druhá skupina vyučujících, kteří jsou přesvědčeni, že více s nimi hovoří chlapci, si to vysvětluje tím, co je naprosto v protikladu především s teorií vyučujícího BIOU<sub>1</sub>. Vyučující MATU<sub>1</sub> doslova říká: „*Kluci jsou takový odvážnější, klidně plácnou něco, co není úplně do puntíku správně a ono se to pak nějak vykrytalizuje, někdo něco doplní*“. Jedním dechem ale dodává, že je to možná tím, že matematika a fyzika je více „klukovská“ parketa a zároveň se zamýšlí nad tím, jak ona vnímá třídu a přichází s myšlenkou, že je možné, že podvědomě více vnímá chlapce než dívky a že je také možné, že může záležet i na pohlaví vyučujícího. To že by mělo na komunikaci nějaký zásadní význam pohlaví vyučujícího učitel ZSVU<sub>1</sub> nijak nezdurazňuje, spíše větší aktivitu chlapců v jeho výuce připisuje tomu, že jsou chlapci průbojnější. Doslova říká: „*Kluci jsou rychlejší, průbojnější a především, když položím obecnou neadresnou otázku, nečekají s odpovědí na to, až někoho vyvolám. Poté dodává, že každý učitel má v každé třídě nějaké „fanoušky“ a ti sním, komunikují téměř vždy*“.

V tématice toho, kdo s vyučujícími častěji vstupuje do diskuse v hodině, se učitelé Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce rozcházejí. Ovšem všichni jasně zmínili, že v diskusi mimo vyučovací hodinu jsou vždy aktivnější, otevřenější a více ochotna něco sdělit děvčata.

#### ***4.2 Rozdíl mezi výukou on-line a prezenční výukou (v rámci pedagogické komunikace)***

Všech pět vyučujících se shodlo na tom, že rozdíly mezi prezenční a on-line komunikací samozřejmě jsou. Především v tom, že ne se všemi žáky se vyučující během hodiny vidí. Žáci sice na hodině připojení jsou, ale nemají všichni zapnutou kameru. Což vede k tomu, že v takovou chvíli je podstatné každé vyřčené slovo a je z pohledu vyučujících důležitější dávat si pozor na to, jak a co říkají, aby si s žáky porozuměli. Vyučující se ale shodují na tom, jim na oněch rozdílech mezi komunikací v prezenční formě a v on-line prostředí nepřišlo nic nápadně rozdílného. „*Samozřejmě kromě toho, že žáky nevidíme nebo je na kameře vidíme, ale stejně nevíme, co dělají. Ve škole se děti brebtáním vyrušují navzájem, ale i v off-line jsou děti často duchem úplně jinde*“. (CJLU<sub>1</sub>, Nymburk 25. 3. 2021) Vyučující BIOU<sub>1</sub> poukazuje také na to, že některým žákům on-line výuka umožnila lepší časový

management a to vidí jako jeden z důvodů, proč se několika žákům velmi dobře dařilo v biologické olympiádě.

Rozdílům mezi on-line a prezenční formou výuky se v našem rozhovoru zabýval nejvíce vyučující zeměpisu a dějepisu. Samozřejmě co se týče rozdílů v pedagogické komunikaci, souhlasí se svými kolegy, ale v rámci oněch rozdílů vidí i další důležité věci, jako například to, že *„Komunikace je v on-line prostředí rychlejší, neřeší se tolik kázeňské problémy... Zároveň je tedy více času na výuku, neboť nejsou žádné exkurze a učí se, i když je třeba někdo v karanténě... Kupříkladu loni jsem probral s žáky více učiva než za jiné roky. Nicméně to je vše vykoupeno tím, že nemůže probíhat kvalitní diskuse, když mluví dva naráz, tak už se přenos seká a také v on-line prostředí neprobíhá socializace – v prezenční výuce musí žáci reagovat nejen na mne, ale i na své spolužáky“*. (DĚJU<sub>1</sub>, Nymburk 26. 3. 2021) Poslední věta vyřčená vyučujícím koresponduje i s tím, co zdůrazňuje Procházka ve své knize *Sociální pedagogika*, a to fakt, že žák se musí v prostředí školy vyrovnat s tím, že okolo něj jsou další žáci, na které je potřeba rovněž reagovat. *Setkáním se školním prostředím se dítě stává žákem a spolu-žákem zároveň, zvnitřňuje si nové situace a má velkou šanci naučit se samostatně reagovat, být činné, aktivní k dospělým i vrstevníkům*. (Procházka, 2012, s. 126)

Na druhé straně on-line výuka může mít i svá pozitiva a to nejen lepší časový management žáků, který zmiňoval vyučující na biologii, ale také jsou zde jisté výhody pro vyučující, jednu z nich zmiňuje vyučující ZSVU<sub>1</sub>: *„Ano, chybí mi, že ty žáky nevidím, ale třeba daleko lépe se mi moderuje to, kdo se mnou mluví (teď v tom on-line), protože prostě vidím na první pohled, kdo mluví, kdo si zapl ten mikrofon dřív“*. Právě to, co zmínil vyučující základů společenských věd, je jev, který se projevuje i u vyučujících dalších společenských věd, například to stejné mi potvrdil i PhDr. Salim Murad, PhD. při jednom z našich rozhovorů (mimo diplomovou práci), totéž potvrzují i další jeho kolegové z katedry společenských věd na PF JU.

### ***4.3 Charakter prostředí třídy (třídní klima) a fyzické vybavení/uspořádání třídy***

Z hlediska prostředí třídy myšleno vztahů ve třídě a tedy třídního klimatu reflektují vyučující, že se snaží o to, aby se v dané hodině žáci cítili dobře. Obzvlášť vyučující MATU<sub>1</sub> hovoří o důležitosti dobré atmosféry ve třídě především v souvislosti s tím, že důležitou částí pedagogické komunikace je to, aby se žáci naučili se sami ptát. Dále dodává, že pro vytvoření dobrého třídního klimatu je důležitá i komunikace o tom, co se stalo v hodině po ukončení dané vyučovací hodiny. Na toto navazuje vyučující BIOU<sub>1</sub> s tím, že upozorňuje na to, že disponuje mimo hodin biologie a tělesné výchovy s danou třídou i hodinami biologických laboratorních prací, které se v třítydenním cyklu střídají s dalšími hodinami v jiných školních laboratořích jako je fyzika a chemie. Během těchto laboratorních prací je vyučující BIOU<sub>1</sub> schopen využít toho, že má v tu chvíli ve třídě 10 - 12 žáků a probrat s nimi podrobněji jisté věci, které posléze mohou pomoci v tvorbě třídního klimatu. Nehledě na to, že vyučující s kombinací aprobací biologie a tělesná výchova, jsou nejvíce vytižené kombinace ve výjezdech s žáky na kurzy mimo školu – např.: ekologický kurz, geologický kurz, lyžařské kurzy atd. Což těmto vyučujícím opět dává možnost poznat své žáky z jiné perspektivy. Na kvalitu třídního klimatu dávají důraz i ostatní vyučující, ovšem asi nejdůležitější je to pro vyučujícího ZSVU<sub>1</sub>. *„Zakládá si na tom, aby bylo možné v svých hodinách říci v podstatě cokoliv a mohlo se diskutovat jakékoliv téma týkající se základů společenských věd, popřípadě, když je to téma mimo současnou probíranou látku a je pro diskusi zajímavé, podstatné tak se snažím to téma do kontextu výuky nějakým způsobem zase dostat, a i blbou odpověď se snažím nějakým způsobem zachytit“.* (ZSVU<sub>1</sub>, Nymburk 12. 4. 2021)

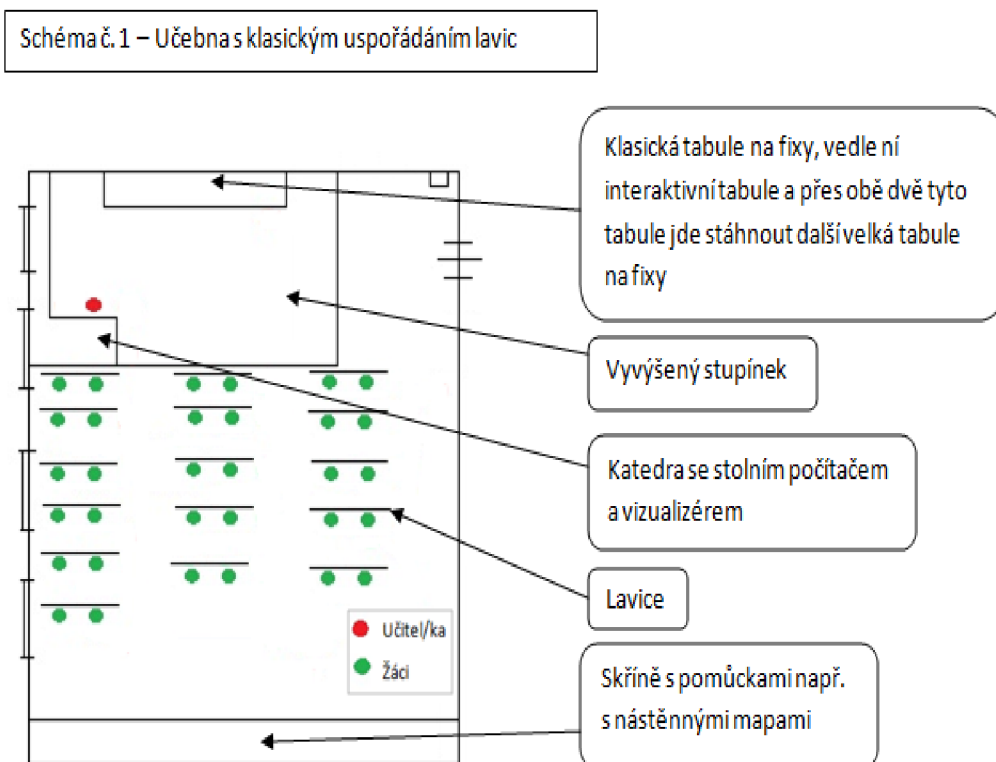
Charakter prostředí třídy z hlediska vybavení učebny je další důležitou součástí výuky, která má vliv na pedagogickou komunikaci. Především na pohyb vyučujících po prostoru učebny, zde se tedy bavíme o neverbální komunikaci. Co se týče vybavení učebny, je Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce vybaveno lépe než například přilehlá Základní a mateřská škola Komenského, Nymburk či Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická v Českých Budějovicích a to

především z toho důvodu, že ve všech třídách se nachází stolní počítač, reproduktory a v drtivé většině tříd se setkáme i s interaktivní tabulí a vizualizérem (ten nejvíce využívá vyučující ZEMU<sub>1</sub> a to k promítání různých schémat), které ve výše zmiňovaných školách chybí. Dále je již samozřejmostí mimo interaktivní tabuli i tabule druhá a to buď tabule na křídle či převážně na fixy popřípadě kombinace těchto dvou tabulí. V této souvislosti tedy ještě stojí za zmínku, že se ve třídě neseťkáme s jednou tabulí, ale rovnou třemi (interaktivní tabulí, tabulí menší na fixy – umístěnou vedle interaktivní tabule a jednou velkou tabulí na fixy, která se dá přes obě dvě zmiňované tabule přetáhnout).

Co se týče rozestavení lavic většina učeben Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce, by se zařadila do klasifikace dle Šed'ová a kol. (2012, s. 27, s. 28), jako učebny se sálovým uspořádáním. Ovšem ve škole nalezneme i jiné uspořádání učeben např.: takové, kde jsou lavice umístěny do půlkruhu či takové, kdy lavice jsou spojeny tak aby vytvářely skupinové prostředí pro čtyři žáky, anebo nacházíme lavice spojené do jedné řady (tedy jako klasické tradiční uspořádání ovšem bez oněch uliček mezi řadami).

Z rozhovoru s vyučujícími ohledně uspořádání třídy vyplývá to, že na jakém místě ve třídě je umístěna interaktivní tabule a na jakém místě je druhá tabule (na křídle nebo fixy) pro ně není podstatné. Vyučující českého jazyka a literatury toto zdůvodňuje tím, že především literatura je založená na práci s textem, kdy se texty žákům snaží vždy přinést vytištěné či používá ty, které jsou v učebnici, proto jí rozmístění tabulí nijak neovlivňuje. To že rozmístění tabulí vyučující nijak zásadně v jejich pedagogické komunikaci neovlivňuje, potvrzuje i vyučující základů společenských věd, který při výuce pracuje s interaktivní tabulí pomocí prezentéru tudíž, když komentuje to, co je právě na tabuli promítáno nepotřebuje stát blízko oné tabule. Jediné, co k rozmístění tabulí ve třídě dodává, je to, že z jeho úhlu pohledu je optimální, když je daná tabule uprostřed, neboť z pozice žáků je na ni vidět ze všech stran velmi dobře a rovněž, když on sám potřebuje něco na tabuli ukázat (bez využití prezentéru) může si stoupnout z obou stran tabule a tím tedy na tabuli lépe něco vysvětlit.

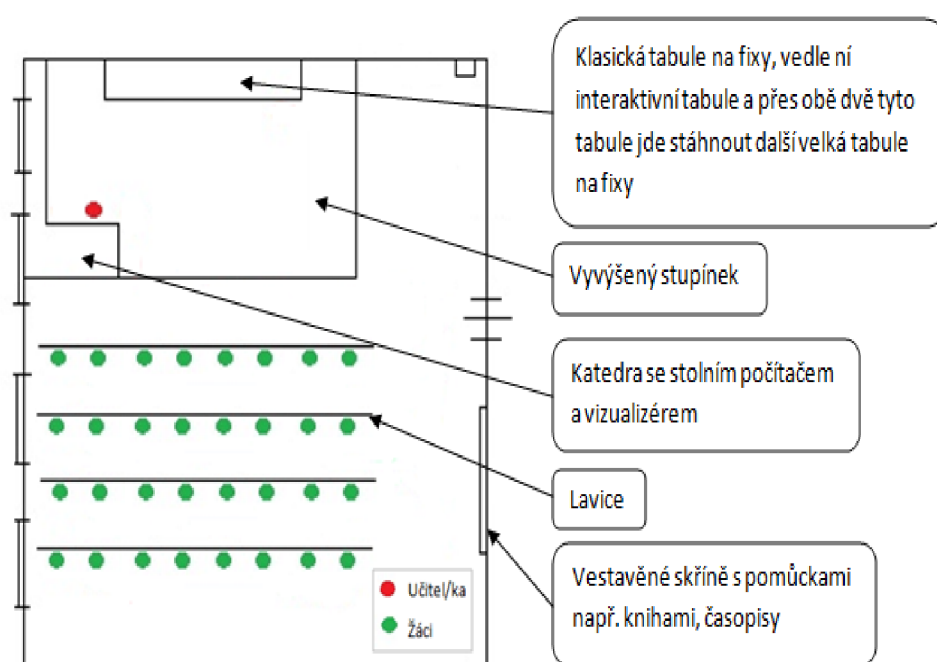
Z rozhovorů dále vyplývá, že vyučujícím se nejlépe učí v učebně s klasickým/sálovým uspořádáním lavic viz příložené schéma č. 1 – *Učebna s klasickým uspořádáním lavic* a nejhůře se vyučujícím učí v učebně se spojenými lavicemi do jedné dlouhé řady, viz příložené schéma č. 3 – *Učebna s atypickým uspořádáním lavic*. Také k běžné výuce (výuce bez využití počítačů) není úplně oblíbena počítačová učebna, viz schéma č. 4 – *Počítačová učebna s atypickým uspořádáním lavic*.



Takto uspořádaná učebna (učebna se klasickým/sálovým uspořádáním lavic) vyhovuje všem vyučujícím a to především z důvodu, že se dá procházet mezi lavicemi, tedy pohyb vyučujících není nijakým způsobem narušen a záleží tak jen na nich, jak prostor využijí. Procházení mezi lavicemi je nejvíce důležité pro vyučující přírodovědných předmětů, především matematiky, fyziky a chemie. Vyučující MATU<sub>1</sub> toto při rozhovoru potvrzuje, doslova říká: „*Nejsem zvyklá sedět někde za katedrou, jsem stále někde ve třídě*“. Na doplňující otázku čím je její pohyb po třídě motivován vyučující MATU<sub>1</sub> odpovídá následovně: „*Motivace mého pohybu vychází z potřeby vidět do sešitů, jednoznačně tedy vidět, co žáci dělají to mi v on-line prostředí velmi chybí. Takže asi vidět do sešitů, ne že bych chtěla prvoplánově hlídat,*

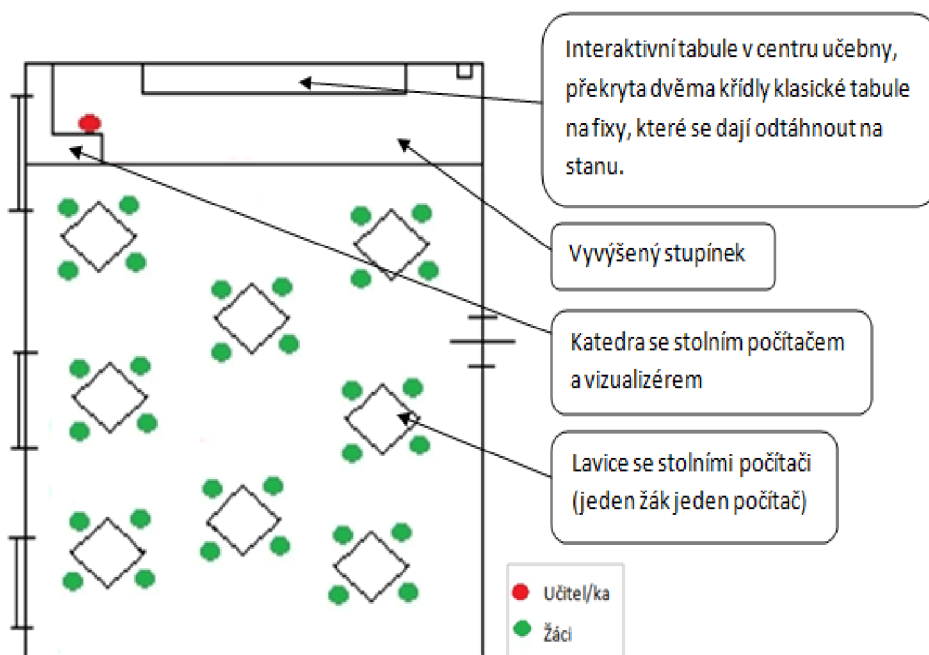
*jestli žáci dělají to, co mají dělat, nicméně to mé chození po třídě k tomu asi taky přispívá, ale zkrátka potřebuji vidět, jestli to jde nebo nejde s čím je problém, reagovat na to pokud možno rychle. Někomu kdo se nerad ptá, mohu poradit hned přímo u lavice. Další motivací je to, že se chci občas „schovat“, mám pocit, že jsou části hodiny, kdy bych tam teoreticky nemusela nebýt a mělo by to fungovat. To samé je když žáci počítají na tabuli, tak jsem taky v zadu a neruším vepředu. U tabule tak je pouze ten, kdo tam má v tu chvíli být a na koho se má soustředit pozornost.... Prostě to tak cítím“.*

Schéma č. 3 – Učebna s atypickým uspořádáním lavic



Naopak všech pět vyučujících se shoduje na tom, že učebna vyobrazená na schématu č. 3 – *Učebna s atypickým uspořádáním lavic* je pro ně velmi nepříjemná na pro klasickou výuku. Především z důvodu, že takovéto uspořádání lavic omezuje vyučující v jejich možnostech, co se týče pohybu po třídě a jakékoliv nahlížení do sešitů žáků je pro vyučující velmi náročné.

Schéma č. 4 – Počítačová učebna s atypickým uspořádáním lavic



Druhou třídou, která není u vyučujících v oblibě, je počítačová učebna uspořádaná do skupinových stolů s místy pro čtyři žáky. Mezi učebnou popsanou v schématu č. 3 – *Učebna s atypickým uspořádáním lavic* a učebnou načrtnutou v schématu č. 4 – *Počítačová učebna s atypickým uspořádáním lavic* je veliký rozdíl a to v tom, že v případě předchozí učebny sice vyučující na začátku a na konci hodiny ztratí 2 – 3 minuty přestavováním lavic do vhodnějšího uskupení, ale je to možné. Zatímco v tomto druhém případě není kvůli stolním počítačům danou třídu možné nijak přestavět. Tato třída se samozřejmě většinou využívá k hodinám zaměřeným na práci na počítači například v rámci ICT, tedy integrací počítače do daného vyučovacího předmětu, pro které je tato učebna vhodná. Ovšem někdy se stane, že je v dané učebně nutné odučit „běžnou“ vyučovací hodinu a tady opět všichni vyučující vidí problém jednak v tom, že pohyb učitele po třídě je velmi omezen, ale především v tom, že z principu rozložení stolů a míst k sezení pro maximálně 32 žáků se stane, že 16 žáků, tedy polovina maximálního počtu, sedí k vyučujícímu a také k tabuli zády a musí se tedy nějakým způsobem otáčet, což zhoršuje pravděpodobnost aktivní komunikace s vyučujícím.

## 5. Závěry výzkumu a diskuse

V této kapitole se pokusíme v návaznosti na námi provedený výzkum a rozhovory s pěti vyučujícími Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce shrnout to nejpodstatnější, co z výzkumu podle nás vyplývá. Provedeme zde ono porovnání s bakalářskou prací, které jsme avizovali v úvodu a rovněž zodpovíme na naše výzkumné otázky a z nich vycházející výzkumné předpoklady nacházející se v kapitole druhé věnované metodologii práce.

První námi formulovaná výzkumná otázka se věnovala proměnám vztahu komunikace učitel – žák a s tím spjatým genderovým aspektem komunikace. Na jejím základě jsme formulovali následující výzkumný předpoklad: *Lze předpokládat, že komunikace učitel versus žák se bude proměňovat i na základě genderových vztahů.*

Pro komplexní nastínění této problematiky jsme zvolili shrnout naše poznatky jak z bakalářské, tak diplomové práce do námi vytvořené tabulky č. 3 - *Do aktivní komunikace s učiteli častěji vstupovali chlapci nebo dívky? (porovnání on-line výuka vs. prezenční výuka vs. výpověď učitelů).* V této tabulce vidíme nejprve záznam o tom, kdo komunikoval s vyučujícími častěji v on-line výuce (výzkum k diplomové práci), kdo s vyučujícími komunikoval častěji v prezenční výuce (výzkum k bakalářské práci) - (Hornová, 2019) a jak to celkově za celou svou pedagogickou kariéru hodnotí daní vyučující (rozhovory k diplomové práci).

Tabulka č. 3 – Do aktivní komunikace s učiteli častěji vstupovali chlapci nebo dívky? (porovnání on-line výuka vs. prezenční výuka vs. výpověď učitelů)					
V on-line prostředí		V prezenční formě		Názor vyučujících	
Vyučovací předmět	Genderová otázka	Vyučovací předmět	Genderová otázka	Kódové označení učitele	Genderová otázka
MAT	dívky	MAT	chlapci	MATU <sub>1</sub>	chlapci
BIO	dívky	BIO	dívky	BIOU <sub>1</sub>	dívky



ZEM	chlapci	ZEM	chlapci	ZEMU <sub>1</sub>	dívky
DĚJ	dívky	DĚJ	dívky	DĚJU <sub>1</sub>	dívky
ZSV	chlapci	ZSV	chlapci	ZSVU <sub>1</sub>	chlapci
CJL	chlapci	CJL	dívky	CJLU <sub>1</sub>	dívky

Z námi vytvořené tabulky vyplývá, že shodu ve všech třech sloupcích má vyučující na biologii, kterému jak v on-line, tak prezenční formě častěji reagují v hodinách děvčata, což nám potvrdil i v rozhovoru. Stejně tak nacházíme stoprocentní shodu u vyučujícího základů společenských věd, který hovoří o tom, že častěji s ním do komunikace v hodině vstupují chlapci, což můžeme naším výzkumem jak v on-line, tak prezenčním prostředí potvrdit. Poslední shoda ve všech třech sloupcích je v tabulce vidět v kolonce u vyučujícího dějepisu, který reflektuje to, že s ním hovoří více dívky. Ovšem zde nastává první neshoda (vyučující na dějepis a zeměpis je ten stejný člověk) v případě dějepisu jsou aktivnější dívky, což dokazuje výzkum i rozhovor s vyučujícím – to ale neplatí v případě zeměpisu, kde vyučující stále hovoří o tom, že aktivněji s ním do komunikace vstupují dívky, což z hlediska našich výzkumů nemůžeme potvrdit a jak v on-line tak prezenčním prostředí v komunikaci v zeměpise převažovali chlapci. Další neshodu vidíme u vyučujících na matematiku a český jazyk a literaturu. Obě dvě dámy se shodují v kolonce „prezenční výuka“ a „rozhovor“, ale mýlí se v on-line výuce. Toto jsem s vyučujícími řešila již během našeho rozhovoru a dospěli jsme k závěru, že záleží na dané třídě a odhodlání žáků se do on-line výuky zapojit a rovněž v případě matematiky rozhoduje také faktor, zda se ocitáme v matematice na nižším či vyšším stupni gymnázia (náročnost látky).

Tento námi uvedený výzkumný předpoklad se nám tedy nepodařilo prokazatelně potvrdit.

#### Diskuse k prvnímu výzkumnému předpokladu

Z výsledků našeho šetření vyplývá, že učitelé jsou si jistější v porovnání komunikace mezi svými dlouholetými zkušenostmi a prezenční formou výuky. Mezi těmito dvěma kategoriemi nacházíme téměř stoprocentní shodu. O něco patrnější

rozdíl je v oblasti on-line výuky, kde vidíme větší rozdíly. Zde ovšem musíme vzít na vědomí, že porovnáваме on-line výuku, která v době našeho výzkumu trvala něco málo přes rok a prezenční výuku u učitelů, kteří mají více než osmnáctiletou praxi, což předpokládáme, že je jeden z důvodů oné „chybovosti“ v odhadu komunikace s žáky během on-line výuky. Přeci jen učitelé Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce měli během pěti dní přejít z prezenční výuky na výuku distanční – na něco úplně nového, neznámého. Tudíž měli větší množství práce s tím, naučit se s technikou, porozhlédnout se po kvalitních výukových aplikacích a samozřejmě výrazně upravit či vytvořit kompletně nové přípravy na výuku on-line, než bedlivě sledovat genderové rozdíly v komunikaci. Toto naše tvrzení podporují jednak výsledky z námi vedených rozhovorů, ale i výzkum Rokose a Vančury (2020) ze kterého vyplývá, že učitelům příprava na on-line vyučování zabrala mnohem více času, než příprava na prezenční výuku a rovněž také to, že relevantních on-line výukových zdrojů zpočátku nebylo tolik. *Příprava učitelů na on-line výuku se nejčastěji pohybovala mezi dvěma (34,5 %) až třemi (31,0 %) hodinami.* (Rokos & Vančura, 2020, s. 139)

Druhá námi položená výzkumná otázka měla za cíl dovést pedagogy k reflexi vnímání školního prostředí, ve kterém komunikace a výuka probíhala před epidemiologickými opatřeními. Zpětně jsme tedy diskutovali problematiku prostředí třídy a to jak z pohledu třídního klimatu, tak fyzického vybavení dané učebny na kvalitu komunikace s žáky. Na základě uvedené otázky jsme formulovali následující výzkumný předpoklad: *Lze předpokládat, že charakter prostředí třídy bude mít na pedagogickou komunikaci vliv.*

Tato naše výzkumná otázka má dvě části a z toho, co jsme se dozvěděli především během rozhovorů s vyučujícími, se opět setkáváme s tím, že se nám daný předpoklad nepotvrdil. První část otázky, tedy dotaz na charakter prostředí třídy braný z hlediska atmosféry ve třídě, třídního klimatu, byl vnímán všemi vyučujícími jako enormně důležitá podmínka pro efektivní komunikaci s žáky. Vyučující se shodují na tom, že bez pozitivního třídního klimatu se jen těžko „přežije“ celý školní rok. Ve druhé části otázky nás zajímalo, jak vybavení třídy a rozmístění lavic, dle

názoru učitelů, ovlivňuje či neovlivňuje vyučující při jejich pedagogické komunikaci. Na tuto otázku jsme od všech pěti vyučujících dostali stejnou odpověď, a to tu, že vybavení třídy (to na jakém místě ve třídě se nachází interaktivní tabule, kde je druhá tabule, kde je katedra atd.) pro ně není vůbec podstatné, jediné, co k tomuto dodávají, je to, že by uvítali, kdyby tabule byla vždy uprostřed, aby se kolem ní dalo dobře chodit. Více je však ovlivňuje rozložení lavic v učebně a to především z důvodu případného omezení jejich pohybu po třídě, což vnímají jako omezující pro neverbální komunikaci. Na tomto místě se opět shodli všichni vyučující, že se jim nejlépe vyučuje v učebně s klasickým/sálovým uspořádáním lavic a naopak nejhůře se cítí při výuce v učebně se spojenými lavicemi do řad či pokud mají v počítačové učebně s lavicemi uspořádanými do skupin po čtyřech vyučovat klasickou hodinu (tedy hodinu bez využití počítačů).

I tento námi uvedený výzkumný předpoklad se nám tedy nepodařilo prokazatelně potvrdit.

#### Diskuse k druhému výzkumnému předpokladu

Ohledně tohoto výzkumného předpokladu jsem si díky své dlouholeté znalosti a osobní zkušenosti ve výuce s danými vyučujícími byla potvrzením předpokladu jistá. Proto mne tedy udivilo, že jsem se v části výzkumné otázky zmýlila. To, že pro učitele Gymnázia Bohumila Hrabala v Nymburce je důležité dobré třídní klima, o tom jsem neměla pochyb. Pochyby na mé straně nenastaly ani u předpokladu, že rozložení lavic v učebně velmi jasně ovlivní pedagogickou komunikaci, osobně bych řekla, že rozložení lavic nejen pedagogickou komunikaci ovlivňuje, ale přímo uspořádání lavic nastavuje hranice této komunikaci. Ovšem, že mi nikdo z učitelů nepotvrdí můj předpoklad toho, že jejich pedagogická komunikace a pohyb po třídě je ovlivněn rozmístěním pomůcek (myšleno tabulí, nástěnných map aj.) po třídě, to jsem nečekala. Jediný, kdo se alespoň trochu přiblížil mé představě o ovlivnění pedagogické komunikace, rozmístěním pomůcek po třídě byl vyučující ZSVU<sub>1</sub>, který ale během výkladu používá prezentér, právě proto, aby nebyl jeho pohyb po třídě omezován. Ostatní učitelé tento můj předpoklad okomentovali tím, že do jejich aprobací a osobitého charakteru to nijakým zásadním způsobem nezasahuje a proto se nad tím ani nijak zvlášť nikdy nezamýšleli.

Třetí výzkumná otázka, kterou jsme se během práce zabývali, sledovala, jak bude on-line výuka z hlediska komunikace vůbec pobíhat. V návaznosti na tuto otázku jsme formulovali následující výzkumný předpoklad: *Lze předpokládat, že vzájemná aktivní interakce mezi učitelem a žáky v on-line prostředí bude probíhat odlišně od vzájemné aktivní interakce při prezenční výuce.*

Tato naše výzkumná otázka nebyla v rámci výzkumu dostatečně zodpovězena. Vyučující samozřejmě řešili technické aspekty komunikace s žáky, jak komunikují pomocí výpočetní techniky, jak jinak vypadá zápis poznatků na virtuální tabuli, jak funguje ve škole využívaná aplikace Google Jamboard aj. Ovšem otázka byla zaměřena na to, zda bude kupříkladu docházet k menší či naopak větší aktivitě žáků v komunikaci s vyučujícím atd. V tomto smyslu se nám výzkumný předpoklad nepotvrdil a to ani v rozhovorech, ani v první etapě výzkumu. Průběh hodin byl ve vztahu ke komunikační aktivitě učitele téměř totožný v on-line prostředí s prezenční výukou. Vyučující vedli své hodiny téměř tak, jak by vypadaly v běžné učebně. Při násleších a pozorování on-line výuky jsme se setkali s ústním zkoušením, s diskusemi nad aktualitami v ZSV a jinými běžnými věcmi. I procentuální rozložení námi zkoumaných jevů v hodině (*Dialog, Monolog, Ostatní*) bylo velmi podobné – grafické znázornění výsledků je k dispozici v příloze této diplomové práce, (výzkum proběhl v prezenční výuce 2018 – graf vlevo) s výzkumem k diplomové práci (výzkum proběhl v on-line výuce 2021 – graf vpravo) viz přílohy č 1 až č. 6.

V příloze k této práci je uvedeno 6 dvojic grafů. Vlevo jsou uvedeny grafy z výsledků k bakalářské práci (Hornová, 2019) a vpravo jsou grafy vytvořené k této diplomové práci. Vždy jde tedy o porovnání komunikace v prezenční výuce vs. komunikace v on-line výuce v jednom daném předmětu. Mimo mnoha rozdílů v grafech - především v tom, kdy, kde a za jakých podmínek byla data k nim sebrána je tu i něco, co mají všechny grafy společného. Oním společným bodem jsou námi stanové kategorie: *Dialog, Monolog* a *Ostatní* vyjádřené v procentech – to, co jsme zařadili do jednotlivých kategorií, jsme již popsali výše v textu v kapitole věnované metodologii práce, nicméně nám v těchto přílohách jde o procentuální porovnání obou výzkumů.

Diskuse k třetímu výzkumnému předpokladu

Tato výzkumná otázka námi byla vystavěna lehce provokativně, takže mne nepřekvapilo, že se v celém jejím rozsahu nepotvrdila, v podstatě jsem s tím i na základě znalosti vyučujících počítala. Počítala jsem s tím, především proto, že v době vytváření této diplomové práce jsem se hlouběji nad tímto tématem zamyslela a došla ke stejnému závěru jako vyučující ZSVU<sub>1</sub> a to k tomu, že každý učitel má mezi svými žáky určité své „fanoušky“, kteří s ním vstoupí do komunikace v podstatě každou vyučovací hodinu, a je téměř jedno, na jaké téma to zrovna bude. To souvisí i s tím, co píše Rokos a Vančura (2020). *Zdá se, že nespolupracující žáci bojkotovali činnost u konkrétních předmětů, popř. učitelů, kteří tyto předměty vyučují.* (Rokos & Vančura, 2020, s. 139) To nám tedy naznačuje přirozenou selekci aktivity žáků vůči různým předmětům popřípadě učitelům jak v době on-line výuky, tak v „klasické“ prezenční výuce. Což je tedy něco, čím se dané dva typy výuk nijak od sebe neodlišují.

## Závěr

V této diplomové práci jsme se v teoretické a posléze i v praktické části práce věnovali tématům: pedagogické komunikace a průběhu pedagogické komunikace ve vyučovací hodině z pohledu dialogu, monologu a ostatních faktorů.

Jelikož s naší diplomovou prací navazujeme na naši práci bakalářskou, je teoretická část práce opět založena na poznatcích nejprve o komunikaci obecně a vzápětí o komunikaci pedagogické a to z knih, které považujeme za nejdůležitější. *Komunikace ve škole* autorů Mareše a Křivohlavého (1995) a rovněž *Sociální psychologie pro pedagogy* Helus (2015). Následně jsme se v teoretické části práce zabývali podrobněji akční zónou učitele a na ni navázaným pohybem vyučujícího, k čemuž nám nejlépe posloužily knihy Mareše a Křivohlavého – *Sociální a pedagogické komunikace ve škole* (1989) a rovněž kniha *Efektivní školský management* Eger a kol. (1998).

Praktická část práce je založena na zúčastněném pozorování ve vyučovacích hodinách, které probíhaly on-line u vyučujících, kteří byli rovněž součástí výzkumu k bakalářské práci a to z toho důvodu, aby mohlo dojít k celkovému zhodnocení pedagogické komunikace. Celkovým zhodnocením pedagogické komunikace nejen prostřednictvím náslechnů v hodinách, ale i prostřednictvím rozhovoru s vyučujícími a i díky propojení poznatků z výzkumu k bakalářské práci jsme chtěli dospět k jasnějšímu poznání pedagogické komunikace.

Naším hlavním cílem tedy bylo shrnout poznatky o pedagogické komunikaci z bakalářské a diplomové práce na jednom místě a tak rozšířit a ucelit naše poznání o pedagogické komunikaci. Dále jsme si také dali za cíl odpovědět na otázku vyřčenou při obhajobě bakalářské práce doc. Mgr. Jiřím Joštem, CSc. a zjistit tak: *Co se tedy skrývá za kvalitní pedagogickou komunikací?* Odpověď na tuto otázku jsme během obhajoby bakalářské práce nehledali nijak dlouho, po krátkém dialogu jsme se shodli, že hlavním klíčem ke kvalitní pedagogické komunikaci je osobnost učitele. Naopak při rozhovorech s vyučujícími jsme na tuto otázku hledali odpověď poměrně dlouho. Dotkli jsme se především tématu vztahu učitele s žáky jakožto ústředního opěrného bodu pro budoucí kvalitní pedagogickou komunikaci. Ovšem po delším

hovoru se všech pět vyučujících shodlo na tom, že vztah učitel-žák je klíčový, ale předchází mu právě již zmiňovaná osobnost učitele.

Dovolíme si tedy tvrdit, že námi vytyčené cíle se nám do velké míry povedlo naplnit.

Na úplný závěr můžeme uvést větu vyučující MATU<sub>1</sub>: „*Každý má nastavenou komunikaci se třídou nějak jinak a tak mu to osobně vyhovuje a i vychází*“. (MATU<sub>1</sub>, Nymburk 8. 4. 2021)

## **Seznam zkratek**

### ***Předměty***

BIO – biologie

CJL – český jazyk literatura a mluvnice

DĚJ - dějepis

MAT - matematika

ZEM - zeměpis

ZSV – základy společenských věd

### ***Typ ročníku***

N. G. – nižší stupeň gymnázia

V. G. – vyšší stupeň gymnázia

### ***Učitelé***

BIOU<sub>1</sub> – učitel/ka biologie

CJLU<sub>1</sub> – učitel/ka českého jazyka a literatury a mluvnice

DĚJU<sub>1</sub> – učitel/ka dějepisu

MATU<sub>1</sub> – učitel/ka matematiky

ZEMU<sub>1</sub> – učitel/ka zeměpisu

ZSVU<sub>1</sub> – učitel/ka základů společenských věd



## Resumé

The thesis on „*Communication like a implement of education*“ brought with it some interesting findings regarding pedagogical communication.

In the first chapter, we dealt with communication in general and then mainly pedagogical communication from a theoretical point of view, which is crucial for other chapters of the thesis.

The second chapter focuses on the methodology (how we collected the data and how we later processed it) for the practical part of the work - research and interviews very important for this work.

In chapter three, we described our research at the grammar school: Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce. We summarized this research in on-line teaching hours in descriptions and graphs.

Chapter four is based on interviews with grammar school teachers with which we have spoken on topics related to pedagogical communication.

In the fifth chapter we finally answered the three/four research questions asked by us in charter two. Of which only one came true, this may be based on a small sample research.

## Seznam použité literatury

### *Knižní zdroje:*

EGER, L. & VÁŇOVÁ, M. a kol. (1998). *Efektivní školský management*. 1. vyd. Plzeň: Západočeské univerzity, 224 s. ISBN 80-7082-430-1.

GAVORA, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Padio, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

HELUS, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.

HORNOVÁ, E. (2019). *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 131 s. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

KALHOUST, Z. & OBST, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. 1. vyd., Praha: Portál, 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita centrum pro vzdělávání učitelů, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 161 s. ISBN 80-04-21854-7.

PROCHÁZKA, M. (2012). *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, J. a kol. (2001). *Pedagogický slovník*. 3., rouš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

ROKOS, L. & VANČURA, M. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. Vědecký časopis České pedagogické společnosti. 2020, 30(2), 122-155. ISSN 1211-4669.

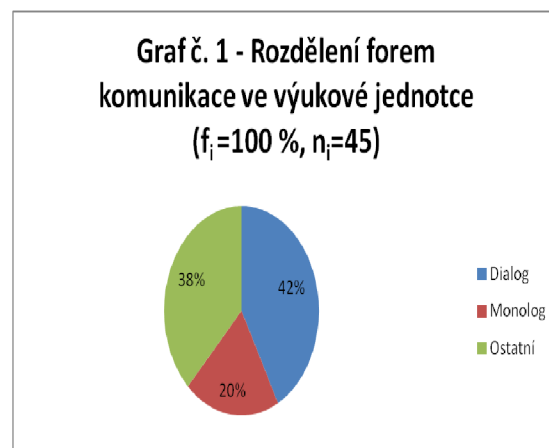
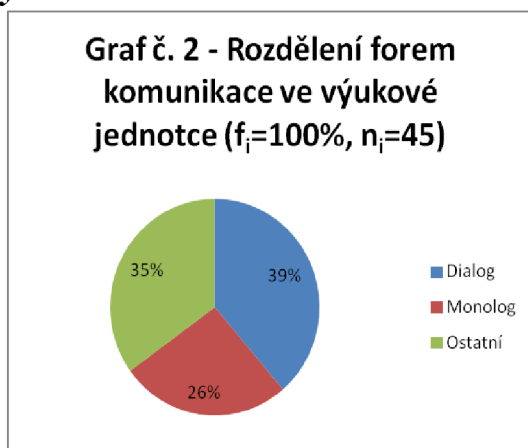
ŠEĎOVÁ, K. a kol. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

VYBÍRAL, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

ZORMANOVÁ, L. (2014). *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

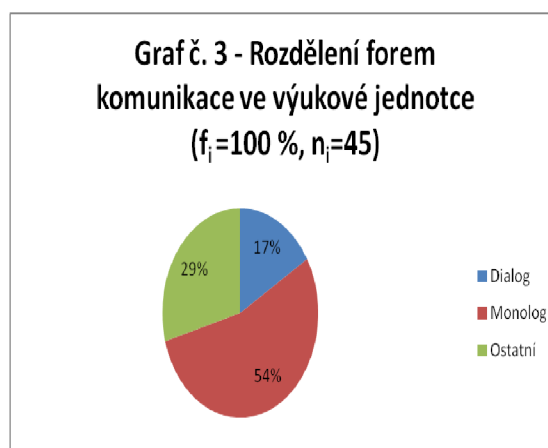
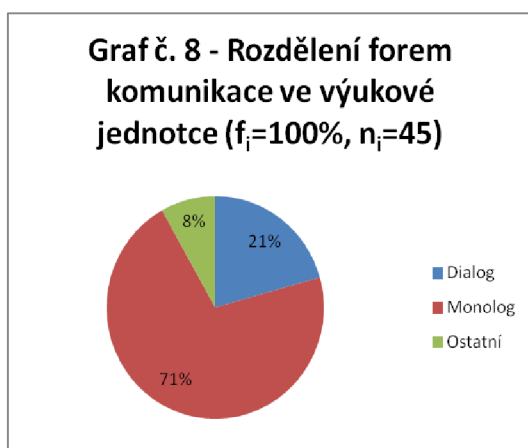
## Přílohy

### *Příloha č. 1 Porovnání hodin matematiky prezenční vs. on-line výuka*



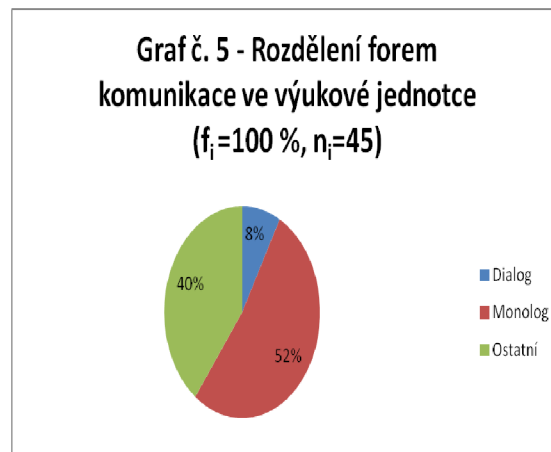
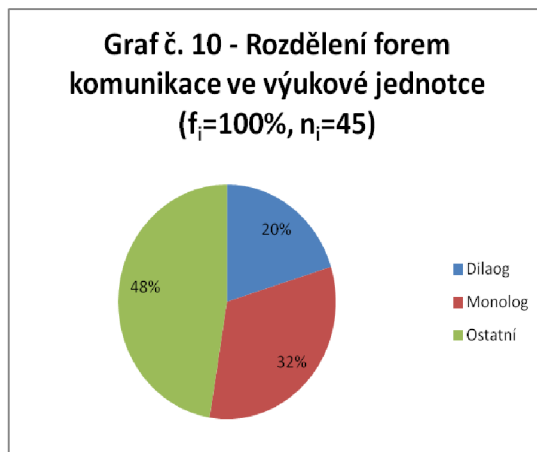
Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

### *Příloha č. 2 Porovnání hodin biologie prezenční vs. on-line výuka*



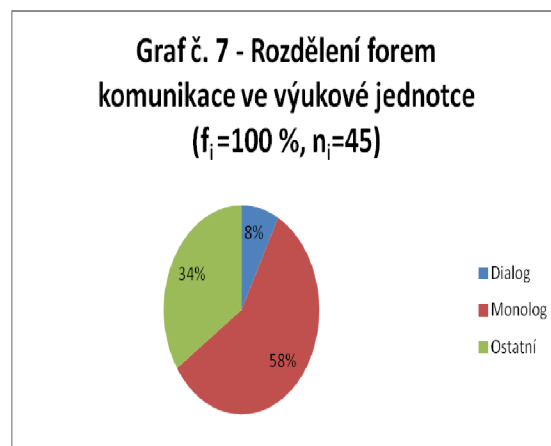
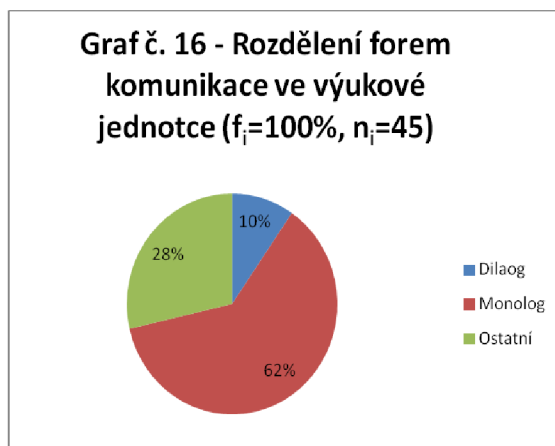
Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

**Příloha č. 3 Porovnání hodin zeměpisu prezenční vs. on-line výuka**



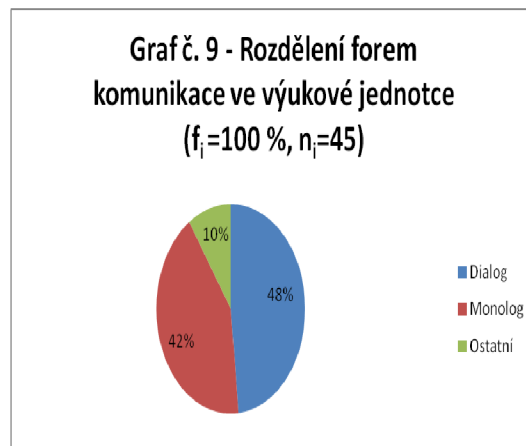
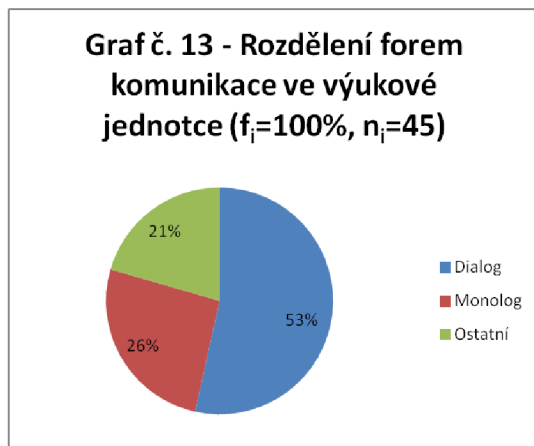
Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

**Příloha č. 4 Porovnání hodin dějepisu prezenční vs. on-line výuka**



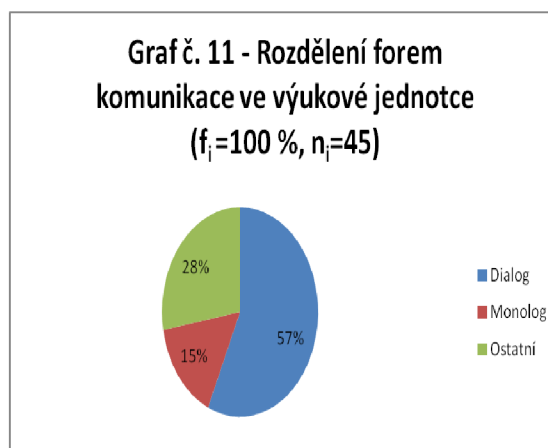
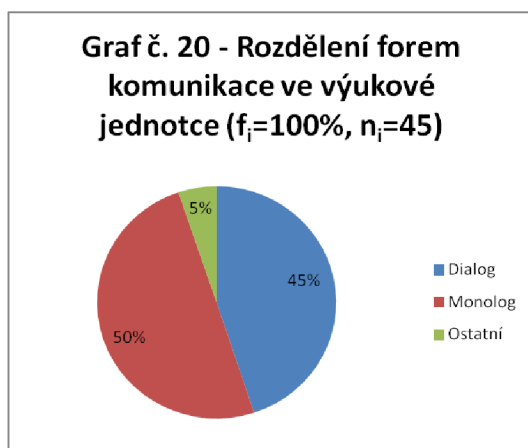
Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

**Příloha č. 5 Porovnání hodin základů společenských věd  
(prezenční vs. on-line výuka)**



Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

**Příloha č. 6 Porovnání hodin českého jazyka a literatury  
(literatury) prezenční vs. on-line výuka**



Zdroj: HORNOVÁ, Eliška. *Komunikace jako nástroj výuky*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.