



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Předpoklady efektivní komunikace ve škole

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obory: 7504R269 – Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
7507R036 – Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Autor práce: **Veronika Tomanová**
Vedoucí práce: PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Veronika Tomanová
Osobní číslo: P13000211
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obory: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: Předpoklady efektivní komunikace ve škole
Zadávací katedra: Katedra českého jazyka a literatury

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

Cílem práce bude popis základních komunikačních dovedností učitele, které vedou k odpovídajícím dovednostem u žáka. Relevantní poznatky budou následně porovnány s reálnou komunikací ve škole. Ta bude založena na monitorování autentické výuky.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

CLAYTON, Peter. Řeč těla: čtěte gesta, mluvejte svými pohyby. České vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství - Cesty, 2004.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. 3. vyd. Brno: Paido, 2008, 286 s.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie.

MÜLLEROVÁ, Stanislava. Komunikace ve škole: vybrané kapitoly. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002, 73 s. Studijní texty pro distanční studium (Technická univerzita v Liberci. Pedagogická fakulta).

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha, 2005, 171 s.

PACOVSKÁ, Jasňa. K hlubinám studákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu = To the depths of a student's soul : didactics of mother language in transdisciplinary context. 1. vydání. 242 pages.

PECH, Jaroslav. Řeč těla: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]. Vyd. 1. Praha: NS Svoboda, 2009, 168 s.

VALIŠOVÁ, Alena. Asertivita v rodině a ve škole, aneb, Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli: vybrané kapitoly. Vyd. 3., upr. Jinočany: H, 1998, 181 s. Studijní texty pro distanční studium (Technická univerzita v Liberci. Pedagogická fakulta).

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury


Datum zadání bakalářské práce: 30. dubna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2016



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



prof. PhDr. Oldřich Uličník, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a ochotu při konzultacích. Rovněž děkuji Střední odborné škole obchodní v Liberci za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá předpoklady efektivní komunikace ve škole. V teoretické části se věnuje verbální, neverbální a pedagogické komunikaci, asertivitě, řešení konfliktů a doporučením pro rozvoj komunikačních dovedností vedoucích k efektivní komunikaci. Praktická část je založena na monitorování interakce učitele se žáky v hodinách českého jazyka a občanské výchovy a interpretaci efektivity zaznamenané při výuce. Empirická část práce se zaměřuje také na pozorování neverbální komunikace učitelů českého jazyka a učitelů občanské výchovy, na hodnocení otevřenosti vyučování, prezentaci a procvičování učiva. Teoretická část i vlastní výzkum umožnily formulovat doporučení vedoucí k efektivitě.

Klíčová slova

pedagogická komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, asertivita, řešení problémů

Annotation

This bachelor's thesis deals with assumptions of an effective communication at school. The theoretical part focuses on verbal, nonverbal and educational communication, assertiveness, dealing with conflicts and recommendations for the development of communication skills which lead to an effective communication. The practical part is based on an interaction between teachers and pupils during the lessons of the Czech language and civics and interpretation of efficiency on the lessons. Follow by observing nonverbal communication of teacher of the Czech language and civics, further evaluation of the openness of teaching and presentation and practice of a curriculum. The theoretical part and the research enabled to formulate recommendations which lead to an efficiency.

Key words

Pedagogical communication, verbal communication, nonverbal communication, assertiveness, solving problems

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Obecná charakteristika pedagogické komunikace ve škole	9
2 Typologie základních komunikačních dovedností.....	13
3 Verbální komunikace	17
3.1 Paralingvální aspekty řeči	17
4 Nonverbální komunikace	19
4.1 Způsoby nonverbální komunikace	19
5 Komunikace žáka s učitelem.....	23
5.1 Pravidla komunikace ve třídě.....	23
5.2 Monolog ve vyučování.....	24
5.3 Dialog ve vyučování	25
6 Asertivita ve škole.....	32
6.1 Asertivní techniky	32
7 Řešení konfliktu	35
7.1 Konflikt ve škole.....	35
8 Doporučení pro rozvoj komunikačních dovedností vedoucích k efektivní komunikaci.....	38
II. PRATICKÁ ČÁST	41
1 Náslechy ve třídách	41
2 Výzkumné metody	58
2.1 Hodnocení prezentace a procvičování učiva.....	58
2.2 Hodnocení otevřenosti vyučování.....	59
2.3 Pozorování neverbální komunikace učitele	61
Závěr	62
Použitá literatura	65
Přílohy.....	68

Úvod

Tématem bakalářské práce jsou předpoklady efektivní komunikace ve škole. V práci se zaměřujeme na obecnou charakteristiku pedagogické komunikace, na řešení konfliktů mezi žáky a učiteli či mezi žáky navzájem, a doporučení pro rozvoj dovedností vedoucích k efektivní komunikaci.

V první části práce se zabýváme obecnými poznatky o pedagogické komunikaci, typologií základních komunikačních dovedností, specifiky verbální a neverbální komunikace, komunikací žáka s učitelem, asertivními technikami, řešením konfliktů a předpoklady efektivní komunikace vycházejícími ze žádoucích komunikačních dovedností.

V druhé části práce se zabýváme záznamy vyučovacích hodin na Střední odborné škole obchodní v Liberci, které analyzujeme z hlediska interakce a efektivity. Dále na základě náslechů hodnotíme prezentaci a procvičování učiva, otevřenost vyučování a neverbální komunikaci učitele. Hlavním cílem je zhodnocení efektivity výuky konkrétních náslechů, k čemuž nám slouží porovnání záměrů vyučujícího a výsledného výstupu.

Zvolené téma práce shledáváme podnětným a zajímavým. Z hlediska edukačního procesu, který může mít různé podoby, více či méně se odlišující ve zvolených metodách, aktivitách apod. Navíc se předpokládá, že vyučování závisí na vyučovacím stylu učitele a jeho osobnosti. Vycházíme z předpokladu, že každá vyučovací hodina je jiná, přestože zvolená struktura se nemusí změnit, proto je analýza hodin přínosná, stejně tak porovnání záměrů. Klíčové je sledování adekvátnosti metody z hlediska její efektivity.

Domníváme se, že by vyučující měli ovládat různé metody, jež lze při výuce aplikovat. Stejně tak by měli být schopni diagnostikovat třídy, jelikož jedině tehdy mohou přihlédnout k individuálním preferencím a zvýšit efektivitu edukačního procesu. Žáci by měli být motivováni k vyjadřování zpětné vazby. Jelikož efektivitu ovlivňuje značné množství aspektů, je klíčové určit metody, jež směřují k zvýšení efektivity.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Obecná charakteristika pedagogické komunikace ve škole

Pedagogická komunikace je zvláštním typem komunikace, který sleduje pedagogické cíle a pomáhá vychovávat a vzdělávat. Nejedná se pouze o komunikaci mezi pedagogy a žáky, ale výchovně vzdělávací působení probíhá také v rodině, předškolních zařízeních i mimoškolních zařízeních.

Co tedy konkrétně rozumíme pedagogickou komunikací? Peter Gavora tvrdí, že „pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24).

Pokud je pedagogická komunikace plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje vhodné emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi žáky a učitelem i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří příznivé podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků a umožňuje co nejlépe pedagogicky využít zvláštnosti učitelovy osobnosti (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Existuje pět hlavních přístupů, jak pojímat nejen pedagogickou, ale také obecně každou mezilidskou komunikaci, aby byla funkční a obohatila všechny účastníky. Jedná se o princip kooperace, o konverzační maxima – maxima kvantity, maxima kvality, maxima relevance a maxima způsobu. Princip kooperace spočívá ve spolupráci s partnery a ve formulování svých myšlenek a replik právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje. Maxima kvantity znamenají umět říci dost, ale neříkat více, než je nezbytně nutné, je třeba, aby sdělení bylo dostatečně informativní, ale zároveň úsporné. Maxima kvality znamená nelhat, neříkat nic, pro co není dostatek důkazů. Maxima relevance je umění říci to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům. Maxima způsobu znamená vyjadřovat se jasně, srozumitelně, přesně a jednoznačně (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Funkce pedagogické komunikace

Pojetí pedagogické komunikace se stále vyvíjí, zpravidla bývá zdůrazňováno několik hlavních funkcí:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků komunikace a jednotlivé pracovní postupy
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, postojů a emocí
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání

(Mareš, Krivohlavý, 1995)

Formy pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace má nejméně tři roviny, které se navzájem ovlivňují a prostupují. První rovina je tzv. **detailem připravená**, která se vyznačuje tím, že je předem promyšlená, realizuje se v nezměněné podobě a má podobu téměř „naprogramované komunikace“. Dále je to komunikace, která se dá připravit **rámcově**. Učitel na základě osobních zkušeností při opakujících se pedagogických situacích odhadne, jak bude zřejmě komunikace probíhat a které možnosti připadají v úvahu, umí odhadnout pravděpodobný vývoj událostí. Poslední typ je **komunikace nepřipravená**, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Tyto situace učitel stěží předvídá, ale musí je vyřešit. Často jsou to situace vypjaté, kde je nutné pohotově reagovat a odhadnout vývoj událostí (dtto).

Účastníci pedagogické komunikace

V užším pojetí pedagogické komunikace máme obvykle dvě skupiny účastníků: vychovávající a vychovávané. Vychovávající jsou nejčastěji dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací, ale také skupina žáků ve třídě, žák v určité roli (např. kapitán sportovního družstva). Vychovávaným účastníkem pedagogické komunikace bývá zpravidla žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída atd. (dtto).

Gavora vymezuje několik vztahů mezi účastníky pedagogické komunikace: učitel x žák, učitel x třída, učitel x skupina žáků, žák x třída, žák x skupina žáků, žák x žák, skupina žáků x skupina žáků, skupina žáků x třída. U prvních třech vztahů je nadřazeným postavením učitel, který rozhoduje o tom, kdo bude komunikovat. Vztah učitel-žák můžeme pojmut i opačně žák-učitel. Žák si utváří ke svému učiteli vztah, který se proměňuje a časem upevňuje, neboť vztahy se v pedagogickém procesu neustále vyvíjejí. Jiný druh vztahu nacházíme mezi žáky navzájem. Žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti, ale i mezi žáky můžeme nalézt rozdíly v postavení – např. Když dostává žák pověření od učitele, nebo když je žák zvolen do čelního postavení skupinou žáků (Nelešovská, 2005).

V pedagogické komunikaci žák nekomunikuje pouze s druhými jedinci, nýbrž i sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme intrakomunikace. Objevuje se tehdy, když je žák během vyučovacího procesu veden k hodnocení získávaných informací, k argumentaci a kladení otázek – jako by žák vedl komunikaci sám se sebou (dtto).

Obsah pedagogické komunikace

„Obsah pedagogické komunikace se v podvědomí laické veřejnosti ztotožňuje s učivem. Je pochopitelné, že ve vyučovacích hodinách učitel se žáky komunikuje především o tom, co předepisují učební osnovy. Avšak to, co je předepsáno, se v reálné komunikaci mění, upravuje“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 30).

Pedagogická komunikace není jen předávání sociálních zkušeností či výměnou učebních informací, její obsah závisí na tom, jakou pedagogickou funkci zrovna plní. Může např. zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje, emocionální stavy apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické komunikace je ovlivněn ustanovenými pravidly, podle nichž se komunikuje. J. Mareš uvádí tři skupiny, které formulují komunikační pravidla: **škola, daná společnost a výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.**

Škola svá pravidla formuluje ve školním řádu. Pravidla daná společností mohou být například rozdíly v chování žáků daných odlišnou kulturou, náboženským

přesvědčením atp. Pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetu zájmu mezi žáky a učitelem se dlouho vyvíjejí. Jako příklad můžeme použít proces poznávání nového učitele, kdy děti zkoušejí, co nový učitel vydrží. V tomto případě vše závisí na autoritě učitele, na jeho nárocích na žáky. Pravidla zavádíme proto, že maximalizují spolupracování a minimalizují nespolupráci, zajišťují bezpečnosti a plnohodnotnosti učebního prostředí, zamezují rušení ostatních tříd, udržují přijatelnou úroveň mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy (Nelešovská, 2005).

Nelegální komunikace ve škole

Učitel si ověřuje žákovy znalosti ústně, písemně i prakticky. Učitel žákovu odpověď hodnotí a toto hodnocení mívá pro žáky jisté důsledky jak ve škole, tak doma. Žáci si proto snaží navzájem pomáhat tak, aby i nepřipravený žák odpověděl správně a byl přijatelně hodnocen. Tato forma komunikace se nazývá nelegální komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Nejčastější typ této komunikace je tzv. napovídání. *„Žákovské napovídání můžeme charakterizovat jako specifickou komunikační činnost, při níž spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, jenž má zodpovědět učitelovu otázku (vyřešit zadaný úkol) a nezná správnou odpověď. Verbálně i nonverbálně mu sdělují klíčové prvky správné odpovědi a žák s oporou o tuto pomoc splní zadaný úkol, třebaže nebyl na jeho řešení připraven a někdy odpovědi sám příliš nerozumí“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 85).

2 Typologie základních komunikačních dovedností

Pro efektivní komunikaci je důležitá znalost základních komunikačních dovedností. Do komunikačních dovedností spadá efektivní komunikace, řešení konfliktů, obrana proti manipulaci, naslouchání, empatie, asertivita aj.

Komunikační dovednosti řadíme do tzv. měkkých dovedností neboli *soft skills*. Měkké dovednosti se vyznačují tím, že jejich úroveň nelze jednoznačně změřit – např. ovládání emocí.

Efektivní komunikace

Efektivní komunikace je funkční a kvalitní, je pro obě strany komunikačního procesu příjemná. Efektivní komunikace se vyznačuje určitými prvky:

- 1) Bezprostřední reakce – reakce ihned nebo jen s malým odkladem
- 2) Kognitivní přizpůsobování – přizpůsobování verbálnímu i neverbálnímu repertoáru, zůstat stále „sám sebou“, ochota ke spolupráci, vstřícnost, přívětivost v komunikaci
- 3) Zájem o druhého – nesmí být ale nadměrný a obtěžující, projevuje se nasloucháním, trpělivostí, pohledem, sdílením emocí...
- 4) Reciprocita – vzájemnost, každý má možnost vyjádřit se stejnou měrou, umění poslouchat, nechat domluvit
- 5) Humor – odlehčení tématu, příležitostné žertování, uvolněnější atmosféra napomáhá udržovat pozornost, vede k lepšímu zapamatování. Vyžaduje sociální inteligenci - schopnost odhadnout situaci a naladění partnera, jeho vkus.
- 6) Vyvarování se negativismu – neměl by být nadbytek požadavků, neměli bychom být příliš kritičtí. Není dobré vyjadřovat zklamání, používat silná slova, vyvozovat dalekosáhlé závěry. (Není dobré žákům říkat: „Vy jste nejhorší třída na škole!“)
- 7) Konzistence interakcí – jednat tak, jak jsme už dříve jednali. (Když žáci zlobí, učitel se na ně mračí a oni poznají, že je něco špatně. Kdyby se při kárání žáků jednou smál a podruhé by se mračil, děti by mohly být zmatené a nemusely by poznat, kdy to učitel myslí vážně. To samé platí při zadávání úkolů, učitel by

se měl tvářit vážně a ne se smát, protože žáci by si to mohli vyložit tak, že si učitel dělá legraci, nebo úkol není důležitý.)

Řešení konfliktů

Řešení konfliktů je jedna z forem problémové komunikace. Problémy v komunikaci nastávají tehdy, když je narušena forma porozumění a shody. Tento druh komunikace je často stresující a nepříjemný, proto je nutné při řešení konfliktů zvolit vhodné argumenty. Ve škole můžeme řešit konflikty mezi žákem a učitelem, mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem (Mikuláščík, 2003).

Způsoby řešení konfliktních situací ve škole

Jedním ze způsobů řešení konfliktů je **pasivita**, což je řešení nečinností. Tento typ není ve školství vhodný, protože je vždy nutné reagovat na negativní projevy žáka. Další způsob řešení je **delegace**, což znamená, že řešení svěříme někomu jinému (řediteli školy, výchovnému poradci apod.). Ani tento typ není nejvhodnější, protože je vhodné konflikt vyřešit sám a ve své třídě. Nejvhodnějším řešením konfliktů je tzv. **vyjednávání a projednávání**, protože podstatou je přímá komunikace obou stran (učitel x žák). Obě strany kontrolují proces i výsledek řešení (Pedagogická inkluze, 2016).

Obrana proti manipulaci

Manipulační chování je záluďné a často se na první pohled nedá poznat. Toto chování často využívá citový nátlak, apelování na morálku, na míru odpovědnosti a na různé další hodnoty. Způsoby manipulace jsou různé a často bývají závislé na typu osobnosti. Mohou mít formu předstírané bezmoci, vyhrožování, předstírání stejných zájmů apod. (in Mikuláščík, 2003)

Obrana proti manipulaci není vždy snadná, protože manipulace skrývá záměry mluvčího. Když jsme začali podléhat manipulaci, často říkáme „měl/a bych“, děláme věci, které ve skutečnosti dělat nechceme, nebo podléháme vlivu dominantních osob. Je ale opravdu důležité zamyslet se nad tím, co opravdu chceme. Manipulátor nám neřekne přímo, co má na mysli, ale mlží, naznačuje, že jsme něco udělali špatně, proto v zásadě jedinou obranou proti manipulaci je vyzvat mluvčího, aby otevřeně sdělil, o co mu jde otázkami: „Mohu vědět, co tím myslíš?“ „Z jakého důvodu bych to měl/neměl dělat?“ „Co tím myslíte? Já Vám nerozumím“ (Švec, 2007).

Zpětnou vazbu můžeme dát i do budoucnosti: „Potěšilo by mě, kdybys mi řekla napoprvé, že Tě štve, že jsem byl se svými kamarády a nepsal úkoly.“ (Poté, co bylo již předtím řečeno: „Ta tvoje kumpanie je hrozná.“ A mluvčí reagoval: „Jak tomu mám rozumět?“ a přišla nemanipulativní otevřená odpověď: „No mne štve, že jsi s nimi byl místo toho, abys psal úkoly.“) (dtto)

Naslouchání

Naslouchání je jeden z předpokladů pro úspěšné vedení rozhovoru. Naslouchání žákům je příležitostí, jak se o nich něco dozvědět. Nasloucháním získáme žákovi pozornost a pomůžeme mu dostat se do stavu, kdy je schopný přijmout nějaké sdělení. Opravdu efektivně naslouchat není jednoduché, protože existuje několik faktorů, které nám v efektivním naslouchání brání. Jedná se o: potíže se soustředěním, nedostatek trpělivosti, nesprávné očekávání, nezájem o téma, nezájem o druhé lidi, emocionální bariéry – nepřátelství k mluvčímu, lenost apod. (Müllerová, 2002).

Efektivní naslouchání vyžaduje: sledovat mluvčího (dívat se na něj, dávat najevo svůj zájem), poskytovat ozvěnu (tím, že některá slova opakujeme, dáváme tím najevo zájem), reflektovat pocity mluvčího, ptát se, poskytnout zpětnou vazbu (nikoli však ve smyslu opozice) apod. (dtto).

Empatie

Empatie neboli vcítění označuje porozumění emocím a motivům druhého člověka. Pro schopnost empatie je důležité odsunout svoje názory a hodnoty, naopak je důležité pochopit druhého člověka, proč jednal tak, jak jednal, pochopit jeho pocity a názory.

Empatie je důležitá nejen v osobním životě, ale také ve škole, protože učitel i žáci by měli tuto dovednost ovládat. Empatii může učitel u dětí budovat například tím, že vytvoří pro žáky takové prostředí, které bude založené na vzájemné důvěře, že se sám bude snažit pochopit a zvládnout vlastní pocity, půjde dětem příkladem, vymyslí pro žáky hru, u které budou moct budovat empatii (např. hra, kde se musí řešit různé problémy) (SCIO, 2016).

Asertivita

Asertivita je umění prosadit svůj vlastní názor, stanovisko nebo zájem. Více viz kapitola 6 Asertivita ve škole

3 Verbální komunikace

„Verbální (slovní) komunikaci rozumíme dorozumívání se pomocí slov, popř. jinými znakovými symboly“ (Vybíral, 2000, s. 87).

Rozumíme tím jak jazyk mluvený – systém fonetických znaků, tak jazyk psaný – systém grafických znaků.

V pedagogické komunikaci stojí na prvním místě mluvená forma komunikace. „Mluvení je vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem“ (Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2003. s. 183).

Základní jednotkou verbální (slovní) komunikace je tedy slovo, tudíž je tato kapitola jednou z klíčových, protože slova jsou pro pedagogickou komunikaci nepostradatelná.

Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze. Nejprve musí existovat **záměr** učitele něco žákům sdělit. Dále následuje **vlastní sdělení**, které je adresováno určitému příjemci – žákům, třídě, žákovi. Příjemce se snaží **sdělení dekódovat** a snaží se odhalit jeho smysl. Jedním z možností, jak zpřesnit smysl je rozhovor. Vyšší forma hledání společného smyslu je dialog. V dialogu kde nejen o prostý pohyb informací, ale také o aktivní změnu, kdy se závažnost informace pro příjemce předává při ujmoutí se slova (Nelešovská, 2005).

3.1 Paralingvální aspekty řeči

Paralingvistika se zabývá formální stránkou řeči a tím, jak je sdělení řečeno. Zabývá se tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí. Jde hlavně o tyto aspekty:

- 1) **Intenzita hlasového projevu** – sleduje se, jak tiše nebo hlasitě mluvčí hovoří, jak se intenzita jeho hlasového projevu mění v průběhu slovního sdělení.
- 2) **Tónová výška hlasu** – sleduje se, jak vysoko či nízko je položen hlas mluvčího. Nesleduje se to, zda mluvčí mluví tenorem, basem, sopránem nebo altem, nýbrž to, jak se intonace v průběhu slovního sdělení mění.
- 3) **Barva hlasu** – zjišťuje se, jak vypadá spektrální složení akustické formy projevu mluvčího.

- 4) **Délka projevu** – zjišťuje se, jak dlouho mluvčí mluví. Účastní-li se rozhovoru více osob, sleduje se, jak dlouho každý z nich mluvil, kdo mluvil nejdéle, kdo toho řekl nejméně apod.
- 5) **Rychlost projevu** – sleduje se, kolik slov bylo řečeno za minutu, jak se rychlost řeči během slovního sdělení mění, co se říkalo rychle, co pomalu apod.
- 6) **Přestávky v projevu** – sleduje se, jak a kdy se dělají pauzy v řeči, jak se frázuje, člení mluvená řeč.
- 7) **Akustická náplň přestávek** – v přestávce typu pauzy může být buď úplné ticho, je však možné v řeči zaslechnout i nesrozumitelné zvuky.
- 8) **Přesnost projevu** – v hovoru se mohou vyskytnout různé druhy chyb (ve výslovnosti, syntaxi, volbě slov...). Mluvčí se může přeréknout, zakoktat, může něco vynechat, opakovat apod.
- 9) **Způsob předávání slova** – může probíhat v souladu s komunikačními pravidly, mohou ale nastat i případy skákání si do řeči apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

4 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace je součástí každé komunikační situace, tudíž i pedagogické, z tohoto důvodu se v následující kapitole seznámíme se způsoby nonverbální komunikace. Nonverbální neboli mimoslovní sdělování signalizuje skutečnost, že tento způsob komunikování nepoužívá k přenášení informací slova, ale používá jiné způsoby. „*Mimoslovní chování je často výrazem lidských citů a má zřetelnou komunikační, tedy sdělovací funkci. Každé sdělení má úroveň obsahovou, vyjadřovanou slovy, a úroveň vztahovou, emoční, vyjadřovanou zejména mimoslovně*“ (Černý, 2007, s. 15).

Kromě otázky, jak jinak komunikujeme než slovy, se také nabízí otázka, co si sdělujeme beze slov. Tímto se detailně zabýval Jaro Křivohlavý, který tvrdí, že při nonverbální komunikaci jde o to, co si sdělujeme výrazem obličeje (mimika), oddálením (proxemika), dotekem (haptika), postojem (posturika), pohyby (kinezika), gesty (gestika), pohledy, „tónem řeči“, úpravou zevnějšku apod. (Křivohlavý, 1988).

4.1 Způsoby nonverbální komunikace

Sdělování pohledy – řeč očí

Řeč pohledů patří mezi nejčastější mimoslovní způsoby sdělování v sociální komunikaci. Žáci se dívají na učitele, učitel se dívá na žáky a v těchto pohledech je možno vidět určité sdělení. Abychom této řeči porozuměli, je důležité vědět, jaké prvky obsahuje:

- 1) **Zaměření pohledu** – kam je pohled zaměřen. Na koho se dívá učitel, jestli se žák dívá na učitele, nebo někam jinam, na koho ze spolužáků se dívá apod.
- 2) **Doba trvání bodového zaměření pohledu** – jak dlouho trvá pohled člověka na určitý terč. Např. příliš dlouhý pohled na osobu bývá hodnocen negativně.
- 3) **Četnost pohledů** – učitel se dívá na celou třídu a jeho oči se zastavují u jednotlivých žáků. Žáci zaznamenávají, jak často se na ně učitel dívá v porovnání s ostatními spolužáky.
- 4) **Sled pohledů** – sekvence – sledujeme, na koho se učitel díval dříve, než se podíval na daného žáka, na koho se podíval potom. Obdobně to platí i pro žáky

– např. podívá se na nějakého spolužáka dříve, než se podívá na tázajícího se učitele apod. (Nelešovská, 2005).

Mimika – výrazy obličeje

Sdělování mimikou má různou podobu. Může jít o kulturně tradovaná gesta, která jsou daná nepsanou sociální normou dané země (zdvořilostní úsměv), nebo o tzv. instrumentální pohyb (při kýčání, zívání). Nejčastěji jde ale o sdělování emocí – citů, nálad, pocitů, citových prožitků a afektů. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 109.) Výzkumy zjistily, že člověk dokáže s přesností odlišit sedm primárních emocí ve výrazech obličeje: štěstí – neštěstí, strach a bázeň – pocit jistoty, radost – smutek, klid – rozčílení, neočekávané překvapení – splněné očekávání, spokojenost – nespokojenost, zájem – nezájem (Nelešovská, 2005).

Řeč pohybů – kinezika

Kinezika vznikla z řeckého „kinema“ – pohyb. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybu. Zabývá se pohyby těla v sociální interakci a jejich koordinací.

Sdělování fyzickými postoji – posturologie

„Posturologie se zabývá komplexně držením těla, jeho napětím nebo uvolněním, náklony, polohou rukou, nohou, hlavy, směrem natočení těla a konfigurací všech částí těla“ (Vymětal, 2008, s. 70). Už jen tím, že člověk zaujme určitou polohu těla, nohou, rukou, hlavy, může jiným osobám sdělit, jestli je jeho psychický postoj přátelský nebo nepřátelský, jestli s ním chce komunikovat nebo nechce.

Sdělování gesty – gestika

„V nonverbální komunikaci se gesta odlišují od sdělovacích pohybů a sdělovacích postojů, neboť nejde o přirozené mimoslovní projevy, nýbrž projevy vázané na určitou kulturu. Jednoduchým příkladem je vyjádření souhlasu a nesouhlasu pohybem hlavy. V našich zemích vyjadřuje přikývnutí „ano“, zatímco v Bulharsku, Řecku aj. znamená „ne“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 111).

Gesta jsou účinná také v pedagogické komunikaci. Místo slovního sdělení typu „sedněte si“, se dá použít gesto, které sděluje totéž. Při používání gest je ovšem nutné, aby je adresáti chápali stejně jako autor.

Sdělování dotykem – haptika

Význam sdělování dotykem spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu. Jedná se například o podání ruky, kdy můžeme druhému člověku sdělit, jestli je vítán či jestli přišel nevhod. Dotykem ruky se dá žák povzbudit i ukáznit a přitom může jít o velmi jemný pohyb (Nelešovká, 2005).

Sdělování přiblížením a oddálením – proxemika

Tím, že k druhé osobě přistoupíme, nebo od ní naopak odstoupíme, jí něco sdělujeme. Výzkumy ukázaly, že u osob, které spolu komunikují vestoje, existuje určitá osobní zóna, kterou se myslí pomyslná čára ohraničující prostor kolem člověka, do něhož si nerad druhé lidi pouští. Osobní zóna je u každého člověka jiná a navíc se mění podle okolností (dtto).

Osobní zónu si lze představit jako mýdlovou bublinu, která člověka obklopuje. Člověk je v jejím středu. Rozlišují se čtyři druhy těchto bublin:

- 1) **Intimní sféra** – takový styk pozorujeme například mezi matkou a dítětem, mezi milenci a manžely, ve škole se s ním nesetkáváme. Její dolní hranice splývá s těsným hmatovým dotekem.
- 2) **Osobní sféra** – oddálení těl dvou partnerů o 45-47 cm. Je to maximální hranice, v níž je ještě možno držet se za ruce, případně jít vedle sebe tak, jak vedle sebe chodí manželé. Při setkání s neznámým člověkem dodržujeme tzv. horní hranici – oddálení až o 120 cm.
- 3) **Sociální sféra** – je to vzdálenost, kterou udržujeme při obchodním jednání, při diskuzi ve skupině, při zkoušení žáka učitelem apod.
- 4) **Veřejná sféra** – vystupuje-li někdo veřejně – herec na jevišti v divadle, učitel ve třídě atd. - je nutné, aby zaujal takovou vzdálenost, aby byl dobře vidět (dtto).

Sdělování úpravou zevnějšku a životního prostředí

Hranice nonverbální komunikace se neustále rozšiřují. V poslední době se do nonverbální komunikace zahrnuje i sdělování projevované navenek úpravou zevnějšku a úpravou životního prostředí lidí. S tímto způsobem sdělování se setkávají zejména učitelé dospívající mládeže – jde např. o způsob oblékání žáků, volba batohů pro

přenášení učebnic a sešitů, úprava vlasů apod. Žáci hledají vlastní identitu a negativní učitelské postoje vyvolávají u žáků příslušný komentář: Co je jí/mu do toho, jak chodím oblékaný/á apod.

Také úprava prostředí vypovídá o lidech, kteří v něm žijí a pracují. Úprava třídy vypovídá o žácích, úprava kabinetu o učitelích (Mareš, Křivohlavý, 1995).

5 Komunikace žáka s učitelem

Komunikace mezi žákem a učitelem je řízena určitými pravidly. Tato pravidla vymezují, jaké druhy chování jsou žádoucí a přiměřené, a které jsou naopak nežádoucí a nepřiměřené. Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel. Nejvšeobecnější jsou bázová komunikační pravidla, která platí pro značnou část dialogické komunikace obecně. Mezi bázová komunikační pravidla patří: není dovolené skákat si do řeči, není přípustný paralelní hovor dvou lidí, partneri se musí v roli hovořícího a naslouchajícího střídat, nejsou vhodné časté a dlouhé pauzy, naslouchající musí dát najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Komunikační pravidla z hlediska původu dělíme na kodifikovaná a konvenční. Kodifikovaná komunikační pravidla jsou vytvořena společenskou institucí a jsou zachycená v určitém dokumentu (oslovení důstojníků v armádě apod.). Konvenční komunikační pravidla jsou vžitá, daná zvyklostí (pravidlo pro tykání a vykání) (dtto).

5.1 Pravidla komunikace ve třídě

Průběh komunikace ve třídě nemůže být chaotický, ale poměrně přísně organizovaný. Tato komunikace se uskutečňuje na základě zavedených pravidel. Pravidla komunikace ve třídě jsou zčásti kodifikovaná a zčásti konvenční a upravují chování učitele a žáků v jednotlivých aspektech komunikace (dtto).

Pravidla jsou důležitá pro organizaci práce ve třídě. Učitel by měl činnost žáků usměrňovat, měl by žákům jasně říci, co mají dělat, kdy to mají dělat a jak bude jejich činnost hodnocena, aby se žáci necítili zmatení (dtto).

Učitel by měl mít také ve třídě dominantní postavení. Toto dominantní postavení je založeno na tom, že učitel je vůči žákovi funkčně nadřazený (škola mu svěřila úkol vychovatele a vzdělavatele a on je za to právně zodpovědný), společensky nadřazený (je starší), zkušenější (ví více o světě), odborně kvalifikovaný (je školený profesionál) (dtto).

Direktivní komunikační pravidla

Tento typ komunikačních pravidel platí při autokratickém vyučování, které se vyznačuje vysokou mírou direktivního postavení učitele. Učitel má právo vzít si kdykoliv slovo, mluvit s kým chce, zvolit téma rozhovoru, rozhodovat o délce hovoru,

může hovořit v jakékoliv části učebny, v jakékoliv poloze (vestoje, vsedě, při chůzi) apod. Na druhou stranu žák může hovořit pouze, když dostane slovo, pouze s tím, s kým je mu to určeno, pouze o tom, co má určeno, pouze tak dlouho, jak je mu to určeno, pouze na místě, které má určeno a pouze vestoje. Je vidět, že je žák těmito pravidly silně omezen, je snížena jeho aktivita a samostatnost. I když direktivní pravidla dávají učitelům velkou moc, žáci se nevzdávají svých možností komunikace, využívají široký repertoár strategií, kterými se snaží získat pro sebe výhodu, narušují vyučování a někdy vyvádějí učitele z míry. Mezi tyto strategie patří například vyrušování, napovídání, nevěnovaná pozornost učitelům, neplnění úloh a příkazů apod. (dtto).

Demokratická komunikační pravidla

Demokratická pravidla jsou taková pravidla, ve kterých si učitel zachovává dominantní funkci, ale je vůči žákům tolerantnější a vstřícnější. Mezi demokratická pravidla patří např.: žák může odpovídat také vsedě, nemusí vstávat, učitel nechává žákovi dost času na odpověď, žák může určit, kdo bude odpovídat (např. chlapec vyvolá děvče a naopak), žák může klást učitelům a třídě otázky, žáci si mohou zvolit téma učiva, a to na základě dohody s učitelem nebo diskuze s ním (dtto).

5.2 Monolog ve vyučování

Monolog je souvislý projev jednoho člověka. Při monologu jsou kromě hovořícího přítomni také partneři komunikace, ti ale do aktivního komunikačního projevu nevstupují. Monologem ve vyučování může být vysvětlování učiva učitelem, delší odpověď žáka nebo referát. Na vyšších stupních školy je frekvence a délka monologu větší než na nižších stupních. Monologický projev může být buď připravený (referát, přednáška) anebo spontánní, který obvykle působí živěji a je často přesvědčivější (Gavora, 2005).

Při vyučování se monolog a dialog střídají – učitel několik minut vysvětluje látku (monolog), potom pomocí otázek zjišťuje, jestli mu žáci rozuměli (dialog). Z toho vyplývá, že monolog může mít písemnou předlohu, zatímco dialog ne (výjimkou jsou dialogy herců) (dtto).

Vysvětlování učiva

Vysvětlování neboli objasnění výkladu je velmi frekventovaná metoda, kterou učitel vede žáka k pochopení učiva. Vysvětlení má být ucelené, ale ne zhuštěné. Jedním

z předpokladů dobrého vysvětlování je suverénní znalost učiva – učitel musí učivo znát, neměl by opomíjet důležité informace, naopak by je měl zdůraznit. Výklad by neměl být přesycený teorií, a pokud je to možné, měl by být podpořen praktickým cvičením (dtto).

Gavora uvádí, že vysvětlování učiva obsahuje většinou tři fáze: **expoziční, prezentaci učiva a závěr.**

Cílem **expoziční** je uvést žáka do nového učiva, toto uvedení má kognitivní a motivační stránku. Učitel uvede cíl vysvětlování, hlavní body, vstupní otázky apod. Důležité je to, aby učitel řekl, jak souvisí nové učivo s předchozím, tím oživí dosavadní vědomosti žáků o učivu a žák si pak lépe nové učivo zapamatuje. Motivační stránka expoziční vzbudí u žáka zájem o nové učivo. Motivovat žáky můžeme praktickými příklady, zajímavými situacemi, osobními zkušenostmi, ukázkami reálných předmětů apod. (dtto).

Prezentace učiva je jádrem vysvětlování, při kterém učitel používá buď deduktivní, induktivní nebo komparativní způsob. Deduktivní způsob vychází z teorie a směřuje k příkladům a praktickým aplikacím. Induktivní způsob naopak směřuje od příkladů k vyvození teorie. Komparativní způsob je založen na porovnání dvou nebo více podobných či odlišných jevů, postupů nebo situací (dtto).

Gavora tvrdí, že žákům při sledování učitelova výkladu výrazně pomáhají tzv. orientátory. Jsou to prvky projevu, které naznačují například důležitá místa, „výhybky“, následnost (co je ukončeno, co bude následovat). Orientátory se týkají různých aspektů vysvětlování: organizace vysvětlování (za prvé, za druhé, za A, za B), příčina-následek (a proto, tedy, z toho vyplývá), aplikace a příklady (například, ukážeme si), parafrázování (jinými slovy), upozorňování (všimněte si, je potřebné říci, především), souhrn (všeobecně lze říci).

Závěr je shrnutí hlavních bodů, důležitých pojmů apod. Vhodné je také v závěru říci, jaké učivo bude následovat (dtto).

5.3 Dialog ve vyučování

Dialog je komunikací dvou a více lidí. Při dialogu nestačí, že spolu dva lidé hovoří, musí být dodrženy také zásady dialogu: střídání replik, střídání rolí hovořícího

a naslouchajícího, jeden partner reaguje na druhého, což je podstatou aktivního naslouchání, hledání společného významu (dtto).

- 1) Střídání replik – replika je projev jednoho partnera dialogu, který navazuje na předchozí projev partnera. Trvá do té doby, dokud nezačne hovořit druhý partner. Dialog se skládá z replik jdoucích za sebou, pokud tato podmínka není splněna, jedná se o monolog, ne o dialog (dtto).
- 2) Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího – jeden partner hovoří, druhý naslouchá, potom si role vymění a hovoří druhý partner a první naslouchá.
- 3) Jeden partner reaguje na druhého – dialog je reaktivní způsob komunikace. Partner A ve své replice reaguje na obsah partnera B, ten následně reaguje na obsah repliky partnera A.
- 4) Aktivní naslouchání – nasloucháním dává partner najevo, že hovořícího nejen poslouchá, ale snaží se do něj vcítit. Dívá se na něj, používá nonverbální prostředky a potvrzuje to, že poslouchá (přítakávání).
- 5) Hledání společného významu – v dialogu nejde jen o výměnu informací, partneři usilují o dohodnutí se a porozumění (dtto);

Dialog není vrozenou formou komunikace, dítě se dialogu musí naučit. Postupně se učí jeho prvky a později se stává plnohodnotným účastníkem komunikace.

Dialog učitele s žákem

Tento dialog je nejčastější formou komunikace ve třídě. V současných základních a středních školách převládá nad monologem. Hlavní funkcí dialogu učitele s žákem je kognitivní rozvoj žáků. Uplatňuje se při vysvětlování učiva, opakování učiva, prověřování vědomostí apod. Dialog ale také rozvíjí afektivní stránku osobnosti žáků. Učitel může žáky pomocí dialogu motivovat, dozví se o nich jejich zájmy, názory, představy, postoje, přesvědčení, umožňuje výměnu vědomostí, životních zkušeností a zážitků (dtto).

Dialog mezi učitelem a žákem probíhá většinou podle stabilního schématu: učitel vysloví otázku nebo pokyn, žák odpoví a učitel jeho odpověď buď potvrdí, opraví nebo okomentuje. Tyto tři prvky se cyklicky opakují.

Otázky ve vyučování

Otázky jsou součástí dialogu, protože skrze ně se komunikující obrací k partnerům v komunikaci. Otázky existují i v monologu, pak se ale jedná o řečnickou otázku, na kterou není třeba odpovídat. Otázky tvoří podstatnou část vyučování. „*Ve třídě slouží otázky jako stimuly k odpovědím nebo k jiné činnosti a upírají pozornost žáků na konkrétní učivo*“ (Gavora, 2005, s. 77).

Počet otázek ve vyučování závisí na náplni vyučovací hodiny, na vyučovacím stylu učitele, na úrovni žáků a na dalších faktorech. Učitel může ve vyučování položit několik otázek současně: *Jaké je hlavní město České Republiky? Je to největší město? Je to Liberec?* Tyto vícenásobné otázky jsou ve vyučování běžné a existuje pár základních typů dvojitých otázek:

a) Dvojité otázky aktivizující žáky k odpovědi

V tomto případě druhá otázka nepřináší další požadavek, pouze opakuje první, skutečný význam druhé otázky je Uvažuj!

Učitel: *Jaké znáš savce? Jaké savce?*

b) Dvojité otázky snižující zátěž krátkodobé paměti žáků

Tyto otázky se používají tehdy, když je prvně položená otázka pro žáka příliš složitá, nebo je příliš dlouhá. V těchto případech učitel položí žákovi novou otázku, která obsahuje jádro té první, ale není tak složitá.

Učitel: *Jaké byly důsledky situace, že jedna třída vládla nad druhou v tomto historickém období? Jaké to byly důsledky?*

c) Dvojité otázky ulehčující žákovo vyvozování

Jedná se o takovou otázku, kde druhá otázka specifikuje nebo rozvíjí první otázku, poskytuje žákovi informace k první otázce.

Učitel: *Jaký je to román? Vymyslel autor všechny podrobnosti?*

(Učitel se ptá na historický román založený na autentických událostech) (dtto).

Dále otázky ve vyučování třídíme na reproduktivní (uzavřené), aplikační, produktivní (otevřené), hodnotící a organizační.

Reproduktivní (uzavřené) otázky vyžadují reprodukci faktů, údajů a pouček. Tyto otázky vyžadují od žáků vybavení si vědomostí z paměti nebo jejich hledání v textu nebo obrázku. Příklad: *Ve kterém období žil Hviezdoslav? Jakému žánru se věnoval?*

Aplikační otázky vyžadují analýzu, uvažování, vyvozování, porovnání, ale žák má za úkol dospět pouze k jediné správné odpovědi. Příklad: *Přečti si část Stesků. Na základě poznání žánrů Hviezdoslavovy tvorby, kam by si zařadil jeho cyklus Stesky? Porovnej jeho tvorbu s tvorbou jiného oravského rodáka Kukučina. Jaké shody a rozdíly najdeš?*

Produktivní (otevřené) otázky jsou otevřené a široké, není na ně pouze jedna správná odpověď. K jejich zodpovězení je nutná interpretace, imaginace a tvořivost. Příklad: *Jak by psal Hviezdoslav, kdyby žil v současnosti? Proč lidé škodí životnímu prostředí, i když vědí, že škodí sami sobě?*

Hodnotící otázky vyžadují úsudek, názor a hodnocení. I tyto otázky jsou otevřené. Příklad: *Proč žáci nemají v oblíbené Hviezdoslavu tvorbu?*

Organizační otázky se týkají organizačních, administrativních a disciplinárních otázek vyučování. Příklad: *Kdo chybí? Kdo má službu?* (dtto).

Důležitá je správná formulace otázek. Nejprve je vhodné rozmyslet si, jaký druh otázky chceme položit (otevřenou, uzavřenou), dále musíme otázku jasně formulovat. Otázku položíme a až poté vyvoláme žáka. Otázky je nutné adresovat různým žákům, nejen malému okruhu. Doporučuje se pokládat také doplňující otázky a není dobré pokládat více otázek současně na různá témata.

Odpověď žáka

Odpověď žáka je reakce na učitelovu otázku a tvoří druhou složku struktury dialogu ve vyučování. Očekává se, že žákova odpověď bude na stejné kognitivní náročnosti jako otázka učitele, tzn., že je-li otázka kognitivně náročná, vyvolá kognitivně náročnou odpověď a naopak, je-li otázka kognitivně nenáročná, odpověď žáka bude také kognitivně nenáročná.

Činnost žáka při odpovídání se skládá ze čtyř částí. První část je percepce otázky – žák zachytí otázku sluchem/zrakem. Další fáze je interpretace otázky – žák se snaží otázku pochopit a převede si ji do „vlastní řeči“. Třetí fáze je vytvoření substrátu

odpovědi – tzn., že žák si nejprve odpověď vyváří v duchu, je to pouze podklad a ne doslovná odpověď. Tento podklad pak žák při řečovém projevu rozvine. (dtto).

Učitel na žákovy otázky určitým způsobem reaguje – většinou odpověď potvrdí nebo zamítne. Učitelova reakce může mít verbální formu (Dobře, výborně, mhm, ano) a neverbální (přikývnutí). Existuje typologie reakcí učitele na správnou odpověď žáka:

- a) Akceptace odpovědi žáka** – učitel žákovu odpověď potvrdí, jeho reakce je stručná.

Př.: *Ano. Mhm. V pořádku.*

- b) Echo odpovědi** – Učitel kromě potvrzení správnosti zopakuje odpověď žáka, buď doslovně, nebo ji parafrázuje.

Př.: Žák: *Toto dílo napsal Seifert.* Učitel: *Ano, byl to Seifert.*

- c) Elaborace odpovědi žáka** – jedná se o rozšíření odpovědi žáka.

Př.: Učitel: *Proč chováme ryby a proč je chytáme?*

Žák: *Protože mají dobré maso a jsou výživné.*

Učitel: *Ano. Například mají mnoho vitamínů, výživných látek, ano jsou naši potravou, jednak člověka a jednak také ostatních živočichů.*

- d) Pochvala žáka** – učitel žákovu odpověď ocení a vyzdvihne.

Př.: Učitel: *Děkuji. Velmi hezky jsi odpověděla na všechny položené otázky. Jednička.*

(dtto).

Může dojít k situaci, ve které žák nedokáže odpovědět na otázku učitele. Nejčastěji se předpokládá, že žák nezná učivo, a proto na otázku neodpověděl. Kromě tohoto důvodu existují i jiné důvody – žák otázce učitel nerozuměl, žák měl málo času na přemýšlení a formulování odpovědi, žák interpretoval otázku jinak než učitel, žák odpovídal jinou formou, než chtěl učitel, aby odpovídal, žák byl indisponovaný aj.

Pokud žák na otázku neumí odpovědět, učitel má několik možností. Může otázku zopakovat, přeformulovat, zjednodušit ji, může vyvolat někoho jiného, či odpoví na otázku sám (dtto).

Typologie reakcí učitele na chybnou odpověď žáka

Učitel má možnost reagovat čtyřmi způsoby na chybnou odpověď žáka:

- 1) **Detekce chyby** – učitel chybu zaregistruje a dává žákovi najevo, že k chybě došlo, ale neurčí místo ani druh chyby. Žák dostává minimum informací k tomu, aby se opravil.

Učitel: *Jaký vzorec má kyselina sýrová?*

Žák: H_2SO_3

Učitel: *Ne.*

- 2) **Identifikace chyby** – učitel ukáže, kde a v čem došlo k chybě, žák dostává přesnější informaci o své chybě.

Učitel: *Jaký vzorec má kyselina sýrová?*

Žák: H_2SO_3

Učitel: $SO_3???$

- 3) **Interpretace chyby** – učitel naznačí nebo přímo vysvětlí chybu, pomáhá žákovi chybu odstranit a napravit.

Učitel: *Jaký vzorec má kyselina sýrová?*

Žák: H_2SO_3

Učitel: *Ne. (následuje vysvětlení oxidačních čísel)*

- 4) **Korekce chyby** – učitel poskytne žákovi správnou odpověď.

Učitel: *Jaký vzorec má kyselina sýrová?*

Žák: H_2SO_3

Učitel: H_2SO_4 (dtto).

Otázky žáků

Většina otázek, které žák položí, se týkají spíše organizačních záležitostí než učiva.

Př.: *Smím psát tužkou? Kdy to máme odevzdat?* Většinou žáci kladou otázku učiteli, moderní vyučování si však žádá, aby žák kladl otázky také svým spolužákům (dtto).

Dialog žáka s žákem

Učitel může ve vyučování navodit situaci, kdy otevře nějaký problém a žáci mají za úkol o problému diskutovat, vyměnit si názory, hovořit o svých zkušenostech. S problémem může přijít také žák sám. Učitel v tomto případě stanoví pravidla diskuze a jeho úloha spočívá v usměrňování této činnosti. Při této diskuzi by se měl každý žák projevit, ovšem obvykle je jeden žák vedoucí diskuze a bere si slovo nejčastěji. Na konci učitel diskuzi zhodnotí a shrne (dtto).

6 Asertivita ve škole

V následující kapitole se budeme zabývat asertivním chováním ve škole. Asertivní výcvik má široké uplatnění v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství. Může napomoci začlenit pasivního žáka do skupiny, usnadňuje zaujetí adekvátních postojů k některým jevům šikanování. Některé asertivní techniky jsou často využívány v jednání učitelů s žáky a s jejich rodiči nebo naopak žáků a jejich rodičů s učiteli. Výchova k asertivitě napomáhá k zlepšení vztahů mezi učiteli, rodiči a žáky – buduje partnerské vztahy, napomáhá k vzájemnému porozumění, důvěře a respektování.

„Asertivita je praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani práva ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří významnou strategii jejich každodenního jednání“ (Vališová, 1998, s. 13).

Asertivita především znamená být slušný a zdvořilý, bránit se pouze pravdivou argumentací, být ve svých názorech jednoznačný a stručný a být poučený o vlastních nárocích (Pech, 2009).

6.1 Asertivní techniky

„Přeskakující gramofonová deska“

Tato technika je vhodná za předpokladu, že je potřeba prosadit si náš oprávněný požadavek i přes nějaký odpor. Při této technice, ale pro asertivní jednání obecně platí, že je třeba jednat uvolněně, zdvořile, sebevědomě a klidně. Být zdvořilý znamená vyhýbat se křiku, hrubosti, ironii, výsměšných grimas aj. Požadavek musí být vyřčen stručně a jasně, při dalším jednání opakujeme požadavek stále dokola – proto této technice říkáme „přeskakující gramofonová deska“. Není dobré nechat se odvést od problému, ani nic vysvětlovat (Müllerová, 2002).

Jak říci „ne“

Odmítnutí musí být zdvořilé, klidné, jednoznačné a jasné – vhodný příklad: *Dnes to není možné.* Neměli bychom dlouze vysvětlovat ani se nadbytečně omlouvat – nevhodný příklad: *Mě to moc mrzí, ale to bychom asi nestíhali probrat látku.* Je ale dobré za nabídku poděkovat neb nabídnout jiné řešení – *Děkuji za návrh, já také ráda zpívám a těším se, že si společně zazpíváme třeba na výletě* (Vališová, 1998).

Technika otevřených dveří

Tato technika nás učí akceptovat manipulativní kritiku tak, že klidně kritikovi přiznáme naši chybu, uznáme, že v tom, co říká, je trocha pravdy. Umožňuje kritiku přijímat klidně, bez obran a úzkosti a zároveň kritikovi neposkytuje žádnou nadvládu. Příklady vhodných odpovědí na kritiku: *Můžeš mít pravdu, máš pravdu, může vám to tak připadat, často se mýlím...* (Vališová, 1998).

Jak asertivně kritizovat

Často je cílem kritiků vyvolat v druhých pocit viny nebo si ulevit od vlastních nepříjemných pocitů, místo toho, aby vyřešili nějaký problém nebo někoho ovlivnili k lepšímu. Základní pravidla jak asertivně kritizovat jsou mluvit klidně a zdvořile, kritizovat raději v ústraní – je-li to možné, svoji kritiku vyslovit jasně, stručně, srozumitelně. Je také dobré vyhnout se věcným připomínkám typu: „*Měla by ses méně malovat a raději chodit do školy včas!*“ „*Jsi pěkný lajdák, když chodíš pozdě do školy!*“ Doporučuje se navrhnout kritizovanému nějaké řešení či radu. (Müllerová, 2002).

Jak přijímat kritiku

Asertivní cesta, jak přijímat kritiku znamená, že reagujeme tak, abychom situaci vyřešili v klidu a efektivně, ale také bez decimujících pocitů na obou stranách. Pokud se dostaneme do situace, kdy očekáváme kritiku, můžeme použít techniku tzv. „otevřených dveří“, kdy kritiku vyslovíme jako první – podle pravidel asertivity. Kritik zjistí, že jste si problému vědomi a že se nebráníte kritice. Někdy ale kritiku dopředu neočekáváte, v tom případě obecně platí, že se v prvních přívalech kritiky není dobré bránit se, necháme kritika domluvit. Poté rozlišíme, která kritika byla oprávněná, neoprávněná a nevěcná – nevěcnou kritiku je dobré raději ignorovat – tzv. technika „selektivního ignorování“. K neoprávněné kritice je žádoucí vyjádřit se klidně, zdvořile, srozumitelně, stručně. Oprávněnou kritiku je samozřejmé připustit, uznat, dát najevo snahu věc napravit (dtto).

Jak asertivně pochválit

Ve škole je zásadní žáky chválit. Pochvalou je motivujeme k učení a k další práci. Když chválíme, mluvíme v první osobě, protože kompliment od sebejisté osoby potěší víc. „*Tvůj úkol se mi velice líbil.*“ Pochvala by neměla nikoho manipulovat, špatné je říkat: „*Vy tu tabuli stejně vždycky umyjete nejlépe.*“ Musíme si dát pozor, aby

naše pochvala nezněla spíše jako urážka: „*To jsi opravdu napsala celé sama?*“
Nechválíme na veřejnosti ty žáky, kterým to není příjemné, a nechválíme rutinně (dtto).

7 Řešení konfliktu

Ve škole, tak jako v každé instituci, dochází ke konfliktům, které je nutné adekvátně řešit. Proto si v této kapitole uvedeme možné řešení konfliktů ve škole.

Podle J. Křivohlavého konflikt znamená: „*Střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry se navzájem vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí. Vedle již uvedeného střetnutí protichůdných snah a souboje je možno uvést: spor, srážka, soupeření, neshoda, rozkol, nesoulad, nesouhlas, nesrovnalost, mrzutost, hádka, svár, případně až rvačka, bitka, pranice a bitva.*“ (Křivohlavý 1973, s. 17).

Rupert Herzog tvrdí: „*(Sociální) konflikt je situace, v níž proti sobě stojí dvě nebo více osob se zdánlivě neslučitelnými stanovisky a z toho odvozenými požadavky na chování. Alespoň jedna z těchto osob vnímá přání druhého člověka jako omezování svého života.*“ (Herzog, 2009, s. 28).

7.1 Konflikt ve škole

Ve škole dochází především ke konfliktům mezi žáky a učiteli nebo mezi žáky navzájem.

Konflikt mezi žáky a učiteli

Hlavním problémem, který vede ke konfliktu žáka s učitelem, je menší zájem žáka o daný předmět, než jaký vyučující očekává. To souvisí s neplněním povinností a domácích úkolů, nedostatečnou přípravou na testy, podváděním a psaním taháků, nebo neaktivitou v edukačním procesu.

Tomuto problému se dá předejít vhodnou motivací žáků. Motivace musí přicházet jak od rodiny, tak od učitele. Učitel by měl vzbudit u žáků zájem o předmět. Toho lze dosáhnout pomocí různých materiálů, praktických činností, vhodných aktivit, prací s moderní technikou (interaktivní tabule). Dále je vhodné střídát způsob práce v hodině – skupinová práce, práce ve dvojicích, práce celé třídy, různé projekty aj. Učitel by měl žáka náležitě ocenit a pochválit za dobrý výkon. Pokud se žákům něco nepovede, i neúspěch lze sdělit šetrnou cestou. Totéž platí i pro rodinu, která by měla své děti motivovat například tím, že za hezké známky bude nějaká odměna.

Dalšími problémy, které často způsobují konflikt mezi žáky a učiteli jsou **kázeňské problémy**. Nekázeň se projevuje vyrušováním během vyučování, nevhodným

chováním o přestávkách, špatným chováním k ostatním žákům nebo učitelům, ničením majetku školy aj. Ke snížení kázeňských problémů může vést autorita učitele, jeho důslednost, nebo sledování chování žáků ve výuce i o přestávce (dozory na chodbách).

Konflikty mezi žáky

Hovoří-li se o konfliktu ve škole, který vznikl mezi žáky, nejčastěji bývá zmiňován pojem šikana. Šikana je jednání, kdy žák nebo žáci pro vlastní potěšení ubližují druhým fyzicky i psychicky. Nejčastěji se obětí šikany stává žák, který se od ostatních nějakým způsobem odlišuje – má nějaký handicap, vadu řeči, nebo je tělesně slabý a nedokáže se bránit.

Přestože se téměř nikdy nedá šikaně zcela zabránit, existuje velké množství prevenčních opatření. *„Pod pojmem prevence násilí chápu všechna opatření, která pomáhají zabránit jeho vzniku, eventuálně jej redukovat. Mám na mysli takové postupy, které snižují riziko vzniku násilí (rizikové faktory) a zesilují faktory ochranné.“* (Herzog, 2009, s. 37).

Aby byla prevence násilí účinná, je potřeba s ní začít co nejdříve, nejlépe v raném věku dítěte. Důležitá je také spolupráce všech skupin, kterých se tento problém týká (rodiče, učitelé, vedení, školský sbor aj.). Učitel by se měl snažit o vytvoření pozitivního klimatu třídy, tzn. vytvořit žákům takové prostředí, ve kterém se budou všichni navzájem respektovat, nebudou se bát vyslovit nahlas svůj názor a ve kterém se bude brát ohled na individuální potřeby jedinců.

Řešení konfliktů

Důležitou podmínkou při řešení konfliktů je ochota a zájem obou zúčastněných stran problém vyřešit, vyhradit si pro něj čas a promyslet různé varianty řešení.

Při řešení konfliktů Lilley doporučuje: ...

- 1) postavit se konfliktům tváří v tvář, neřešit je pomocí e-mailu, faxu, dopisu aj.;
- 2) dát najevo své pochopení bez povýšenosti či urážlivosti;
- 3) odejít od konfliktu v případě, že se cítíte ohroženi;
- 4) stát se zrcadlem nebo nahrávacím zařízením, pakliže s Vámi někdo mluví agresivním a výhružným tónem, zopakujte mu ti přesně těmi slovy, kterými vás tak rozčílil;

- 5) staňte se váhou, při konfliktu si sami sebe představte, že obě strany sporu kladete na opačné misky vah, buďte spravedliví (Lilley, 2005, s. 111-113).

1) Agresivní sebeprosazení

Jedná se o styl, kdy jedinec preferuje své osobní zájmy a cíle, a to i za cenu ztráty mezilidských vztahů. Účastníkem konfliktu může být osoba, která jedná z pozice síly dané autoritou (rodič ve vztahu k dítěti, učitel ve vztahu k žákovi). Agresivní sebeprosazení se ve vztahu žáka a učitele projevuje tak, že učitel nepřipouští žádnou diskuzi, nedává žákům prostor projevit svůj názor k dané problematice. Tento způsob je snad nejhorší metodou řešení konfliktů, a to z důvodu agresivního chování jedné či obou stran.

2) Dohoda

Dohoda se dá považovat za ideální způsob řešení konfliktů, kdy obě strany najdou **společnou cestu**, která jim vyhovuje. Podstatou je přímá komunikace obou stran (žák x učitel), obě strany problém vyjednávají, projednávají a kontrolují proces a výsledek řešení. Při dohodě je důležité vyslechnout si argument druhé strany a dát najevo, že ho uznáváme. Dohoda je vlastně jakýsi kompromis, což je situace, kdy jedna či obě strany ustoupí od svých původních požadavků, obvykle od těch méně podstatných.

3) Vyhýbání se konfliktu

Vyhýbání se konfliktům neboli pasivita je situace, při které jedna nebo obě strany konflikt neřeší, nebo si ho nepřipustí, tváří se, že neexistuje. Konfliktům se vyhýbají většinou pasivní a introvertní jedinci, kteří se obvykle stáhnou do sebe a využívají mlčení jako obranný prostředek. S pasivními osobami je právě kvůli komunikační bariéře těžké jednat, tudíž se konflikt obtížně řeší. Pasivní mohou být jak žáci, tak učitelé. Tento typ řešení konfliktu není ve školství vhodný, protože je vždy nutné reagovat na negativní projevy žáka.

Další způsob řešení je **delegace**, což znamená, že řešení svěříme někomu jinému (řediteli školy, výchovnému poradci apod.). Ani tento typ není nejvhodnější, protože je vhodné konflikt vyřešit sám a ve své třídě.

8 Doporučení pro rozvoj komunikačních dovedností vedoucích k efektivní komunikaci

V následující kapitole se zaměříme na několik konkrétních příkladů metod, jež mohou vést ke zvýšení efektivity v komunikaci.

Skupinová práce

Skupinová práce je organizační forma vyučování, při které žáci pracují ve skupinách. Žáci mohou být rozděleni buď učitelem, nebo si skupiny utvoří sami. Je vhodné, když jsou žáci rozvrženi do seskupení rovnoměrně podle znalostí.

Výhodou této techniky je především možnost žáků spolu navzájem spolupracovat, diskutovat, hledat společné řešení, argumentovat a nakonec dojít společně k jednotnému výsledku.

Skupinová práce se vyskytla ve všech třídách (1. A., D1, D2) jak na hodinách českého jazyka, tak na hodinách občanské výchovy. Učitelka zadala žákům do seskupení nejčastěji pracovní list, který žáci společně vyplňovali. Dalším častým skupinovým úkolem byla metoda brainstorming.

Ve sledovaných hodinách učitel měnil pokaždé složení skupiny a žáky v průběhu činnosti monitoroval, aby nedošlo k situaci, že pracovní list vyplní pouze jeden žák a ostatní se aktivity nezúčastní.

Diskuze

Diskuze je rozhovor několika osob, které společně hovoří o některém tématu. Cílem není okamžitě vyvozovat závěry, nýbrž argumentovat, rozebírat problematiku z několika stránek, vyslechnout si také cizí názory.

Diskuze je nedílnou součástí komunikace ve škole, jelikož učí žáky naslouchat, argumentovat, podněcuje žáky zamýšlet se nad tématem. Kromě toho učí žáky neskákat do řeči či používat asertivní techniky. Je důležité, aby ve škole probíhala diskuze nejen mezi žáky, ale také aby měli žáci možnost diskutovat s autoritou, dospělým, kterým je ve škole hlavně učitel.

V průběhu monitorování vyučovacích hodin se diskuze konala především v hodinách občanské výchovy, a to ve všech třídách (1. A, D1, D2), zmíněná aktivita

byla nejčastěji zařazena na konec vyučovací hodiny a sloužila především k závěrečnému shrnutí či ujasnění problematiky, ale také k sebe prezentaci žáků a k možnosti argumentovat a vyjádřit vlastní názor.

V hodinách českého jazyka diskuze nebyla zaznamenána.

Projekty

Projektem ve škole myslíme činnost, která se váže k probíranému tématu. Jedná se o komplexní vyučovací metodu, která propojuje teorii s praxí, například výtvarné ztvárnění témat v českém jazyce (romantismus, klasicismus) nebo dlouhodobější projekt (pozorování). Projekty mohou být realizovány ve škole či doma, jednotlivcem, dvojicí či skupinou, vše záleží na volbě učitele.

Projekt umožní žákům zamyslet se nad tematikou hlouběji a také může sloužit jako opakování a tudíž i ucelení probírané látky. Také se jedná o alternativní metodu ve vyučování, takže žáci ocení, že se mohou vzdělávat také odlišnou formou.

V rámci projektu žáci spolupracují, společně vmýšlí podobu projektu, navíc svoji práci hodnotí a obhajují, tudíž se učí komunikovat před skupinou lidí (třídou).

Ve sledovaných hodinách se projekt vyskytl jednou, a to na hodině občanské výchovy ve třídě D. Žáci měli za úkol na velký arch napsat návrhy, jak nejlépe zvládat stres. Použili k práci různé materiály – obrázky či text z časopisů, fixy, novinové články aj.

Vhodná motivace

Motivace je důležitým předpokladem komunikace ve škole, jelikož se významně podílí na úspěších žáků a na rozvoji jejich osobnosti. Motivace je jednou z aspektů efektivního učení.

Rozlišujeme motivaci vnější a vnitřní. Vnitřní motivací se rozumí motivace, která přichází od žáka samotného – uvědomuje si, že se chce učit, proč se chce učit. Vnější motivace přichází zvenčí (od rodiny, učitele...). Vnější motivace může mít různé podoby (pochvala, dárek, odměna, přijetí na střední či vysokou školu).

Příklady, jak může učitel motivovat žáky k učení: učitel sám musí problematice rozumět a musí dát žákům najevo, že ho probíraná látka baví, učitel by měl žákům sdělovat také zajímavé informace a ne jen fakta, učitel by měl žáky vést k tvořivosti,

aktivitě, sebereprezentaci, měl by aktivity často a vhodně měnit, měl by používat skupinové aktivity, práce ve skupinách, odměny...

Co se týče motivace v průběhu sledovaných hodin, proběhla vždy na začátku vyučovací hodiny, když učitelka uvedla téma a zasadila ho do kontextu. Učitelka žákům sdělovala nejen faktické informace, ale také zajímavosti, vždy vypadala nadšeně a dávala žákům najevo, že ji daná problematika zajímá.

II. PRATICKÁ ČÁST

1 Náslechy ve třídách

Praktická část bakalářské práce vychází z náslechlů na Střední odborné škole obchodní v Liberci. Celkem jsem analyzovala osmnáct vyučovacích hodin, z toho devět hodin českého jazyka a devět hodin občanské výchovy. Náslechy byly realizovány ve třídě 1. A prezenčního studia a ve dvou třídách prvního ročníku dálkového studia. Jelikož je tato střední škola zaměřená na výuku sportovců, studenti dálkového studia jsou věkově totožní se studenty prvního ročníku prezenčního studia.

Mým cílem bylo na vyučovacích hodinách porovnat záměr učitele a jeho reflexi žákem.

Český jazyk, třída 1. A, učitel č. 1

Verbální projev učitele: tempo přiměřené, artikulace zřetelná, pauzy v řeči jsou náležitě

Jazykový kód učitele: spisovná čeština

Neverbální projev učitele: sleduje očima třídu, pohled je rovnoměrně zaměřený na všechny žáky, většinou stojí, gestikulace je přirozená

Třídní klima: klidná atmosféra

Struktura 1. vyučovací hodiny: úvod k tématu (představení nového učiva), výklad nového učiva, shrnutí písemnou formou, zadání domácího úkolu

Metody výuky 1. vyučovací hodiny: frontální výklad, samostatná práce žáků

Způsob interakce 1. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učivo pomocí prezentace.

Žáci – píší si poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (zadání písemného úkolu - žáci napíšou 20 nových pojmů, jmen, informací)

Žáci – píšou na papír dvacet pojmů, které si zapamatovali z výkladu

3) Učitelka – poskytne žákům zpětnou vazbu, opraví pojmy

Žáci – získají zpětnou vazbu

Učitelka použila ve výuce prezentaci, díky tomu, že žáci novou látku viděli, se učili i vizuálně. Kromě toho také poslouchali výklad, aby si mohli udělat do sešitů vlastní poznámky. Tento zvolený způsob vyučující je efektivní, protože studenti vnímali novou látku více smysly. Později vyučující sama ověřila, do jaké míry byl její výklad efektivní, když zadala studentům úkol, aby napsali 20 nových pojmů k tématu. Na konci hodiny žáci obdrželi od učitelky zpětnou vazbu, tím, že pojmy, které vypsal, znovu zopakovali, čímž si je mohli lépe zapamatovat, a tak se zvýšila efektivita výuky.

Hodina byla efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli vypsat správně několik nových pojmů souvisejících s tematikou.

Struktura 2. vyučovací hodiny: úvod k tématu (význam učiva), upevňování probraného učiva formou skupinové a partnerské práce, shrnutí formou pracovních listů, odstranění nejasností, zadání domácího úkolu

Metody výuky 2. vyučovací hodiny: skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka brainstorming¹

Způsob interakce 2. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – zadává žákům skupinovou práci (každá skupina píše znaky určitého funkčního stylu)

Žáci – pracují ve skupinách, píší poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu

Žáci – sdělí učiteli své poznámky

Učitelka – doplňuje poznámky

3) Učitelka – zadá žákům práci do dvojice (pracovní listy)

Žáci – pracují ve dvojicích, vyplňují pracovní listy

4) Učitelka – shrne informace k tématu

Žáci – poslouchají učitele

Učitelka zahájila vyučovací hodinu skupinovou prací, během které žáci museli spolupracovat, argumentovat, čímž se zvýšila efektivita, protože museli o tématu přemýšlet do hloubky. Následně učitelka vyvolávala žáky, aby jí sdělili řešení. Jejich odpovědi doplňovala dalšími informacemi. Poté vyučující zadala do dvojice práci v podobě pracovních listů, tím efektivně aplikovali teorii na praxi. V závěru hodiny

¹ Je skupinová technika, která se zaměřuje na produkování co nejvíce nápadů na dané téma.

učitelka shrnula informace k tématu, čímž žákům začlenila znalosti do kontextu dané problematiky.

Efektivitu vyučovací hodiny bylo možné posoudit na základě toho, že žáci zvládli správně vyplnit pracovní list na základě výkladu učitele.

Struktura 3. vyučovací hodiny: úvod k tématu, upevňování probraného učiva formou didaktických her, shrnutí formou otázek, odstranění nejasností, zadání domácího úkolu

Metody výuky 3. vyučovací hodiny: individuální výuka, brainstorming

Způsob interakce 3. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – zadá žákům samostatnou práci (vymyslet příběh, kde se vyskytne co nejvíc vyjmenovaných a příbuzných slov)

Žáci – pracují samostatně

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (náhodně vyvolává žáky)

Žáci - čtou svůj příběh

4) Učitelka – diktuje žákům diktát

Žáci – píší diktát

5) Učitelka – následující hodinu rozdala žákům opravené diktáty

Žáci – získávají zpětnou vazbu, opravují chyby a odůvodňují je

Úkolem žáků bylo vymyslet příběh, kde se vyskytne co nejvíce vyjmenovaných a příbuzných slov. Touto aktivitou žáci propojili gramatiku se stylistickými dovednostmi, tedy efektivně spojili několik oblastí. Učitelka poté náhodně žáky vyvolávala, aby přečetli svůj příběh, tudíž jejich činnost nebyla zbytečná a dostali zpětnou vazbu. Vyučovací hodina pokračovala diktátem. Efektivita této aktivity spočívala především ve zpětné vazbě ve formě diktátu, který všichni společně opravovali a každý jev, ve kterém chybovali, odůvodnili.

Hodina byla efektivní, jelikož většina žáků měla z diktátu dobré hodnocení (převážně jedničky, dvojky), nejhorší známka byla trojka, tudíž se předpokládá, že učitel se žáky řádně procvičil vyjmenovaná slova před diktátem.

Občanská výchova, třída 1. A, učitel č. 1

Verbální projev učitele: tempo přiměřené, artikulace zřetelná, pauzy v řeči jsou náležité

Jazykový kód učitele: spisovná čeština

Neverbální projev učitele: sleduje očima třídu, pohled je rovnoměrně zaměřený na všechny žáky, většinou sedí, gestikulace je přirozená

Třídní klima: klidná atmosféra

Struktura 1. vyučovací hodiny: úvod k tématu, výklad nového učiva, upevnění probraného učiva formou sledování dokumentu, odstranění nejasností, shrnutí písemnou formou

Metody výuky 1. vyučovací hodiny: kritické myšlení², brainstorming, skupinová výuka, otevřené vyučování, televizní výuka, diskuze

Způsob interakce 1. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – zadá práci ve skupinách (brainstorming na téma sociálně-patologické jevy)

Žáci – pracují ve skupinách

2) Učitelka – ověřuje efektivitu

Žáci – chodí po skupinách k tabuli a píší na tabuli pojmy k dané problematice

4) Učitelka – promítne žákům dokument

Žáci – sledují dokument a píší si poznámky

5) Učitelka – zahájí diskuzi k tématu

Žáci – diskutují s učitelkou, ptají se na nejasnosti

6) Učitelka – ověřuje efektivitu (žáci mají napsat na papír pět vět o tématu)

Žáci – píší pět vět o tématu hodiny

Učitelka zahájila vyučovací hodinu skupinovou prací, žáci pomocí metody brainstorming pracovali na tématu sociálně patologické jevy. Poté vyučující vyvolávala skupiny, aby napsaly na tabuli pojmy, na které přišly. Tímto uvedli téma, k němuž posléze zhlédli dokument. Následně probíhala diskuze na zmíněné téma, která vedla

² Znamená schopnost nepodléhat prvnímu dojmu, nepřebírat názory ostatních, nýbrž vytvořit si vlastní názor na základě svých zkušeností a vědomostí.

k osvětlení nejasností. Vyučující ověřil přínos a efektivitu výuky tím, že dal v závěru hodiny žákům za úkol napsat pět vět k tématu. Tím si nejenom ověřil přínos hodiny, ale také přiměl děti znovu se nad tematikou zamyslet a upevnit si tak související pojmy.

Tuto vyučovací hodinu lze zhodnotit jako efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli vypracovat písemné shrnutí obsahující nové poznatky související s tematikou, a také dokázali diskutovat s učitelkou o dané problematice a používali vhodné a věcné argumenty, jimiž prokázali pochopení tématu.

Struktura 2. vyučovací hodiny: úvod k tématu (význam učiva), výklad nového učiva, upevnění probraného učiva formou sledování dokumentu, písemné shrnutí

Metody výuky 2. vyučovací hodiny: diskuze, kritické myšlení, brainstorming, otevřené vyučování, televizní výuka

Způsob interakce 2. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje pojem „syndrom CAN“, dává žákům otázky k tématu

Žáci – píší si poznámky, odpovídají na otázky

2) Učitelka – promítne žákům dokument k dané problematice

Žáci – sledují dokument, píší si poznámky

3) Učitelka – zahajuje diskusi

Žáci – diskutují s učitelkou i mezi sebou navzájem

4) Učitelka – ověřuje efektivitu (žáci mají napsat na papír pět vět o tématu)

Žáci – píší pět vět k tématu

Hodina byla zaměřena na syndrom CAN. Hned na začátku učitelka vysvětlila pojem a položila žákům několik otázek na danou tematiku, tím děti efektivně zapojila a přinutila se nad problematikou zamyslet. Následně zhlédli doplňující video, k němuž si měli psát poznámky. Poznámkami se zabývali v diskusi, která napomohla k porozumění tématu. Na závěr hodiny si učitelka ověřila efektivitu tím, že žákům zadal za úkol napsat pět vět k tématu. Tím měli žáci znovu možnost nad problematikou přemýšlet a mohli vyjádřit své názory.

Hodina byla efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli vypracovat písemné shrnutí obsahující nové poznatky související s tematikou, a také zvládli diskutovat s učitelkou o dané problematice a používali vhodné a věcné argumenty, jimiž prokázali pochopení tématu.

Struktura 3. vyučovací hodiny: úvod k tématu, upevnění probraného učiva formou sledování dokumentu, písemné shrnutí

Metody výuky 3. vyučovací hodiny: Brainstorming, kritické myšlení, diskuze, televizní výuka

Způsob interakce 3. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – zahajuje diskuzi (téma protidrogová prevence)

Žáci – diskutují s učitelem i mezi sebou na dané téma

2) Učitelka – promítne žákům dokument „Katka“

Žáci – sledují dokument, dělají si poznámky

3) Učitelka – ověřuje efektivitu (žáci mají napsat na papír pět vět o tématu)

Žáci – píší pět vět k dané problematice

Tématem hodiny byla protidrogová prevence a vyučující zahájila hodinu diskuzí, kterou nejprve řídila ona, poté nechala žáky diskutovat mezi sebou navzájem. Tato činnost byla velmi efektivní, jelikož podněcovala žáky formulovat své myšlenky, argumentovat a obhajovat své názory a postoje, a to i mezi sebou, nejen vůči autoritě. Řízenou diskuzí si žáci také učili asertivitě a slušnému chování, např. byl kladen důraz na znalost, že se neskáče do řeči tomu, kdo mluví. K doplnění tématu zhlédli dokument s názvem Katka. Po něm dala vyučující prostor k doplňujícím otázkám a následně je vyzvala, aby napsali pět vět k tématu, čímž si děti upevnili informace o tématu, jelikož musí zformulovat a napsat nejenom věcné informace, ale i svůj názor či postoj. To umožňuje vyučující efektivně poznat osobnosti žáků, a tak zvolit adekvátní přístup.

Vzhledem k faktu, že žáci dokázali vypracovat písemné shrnutí obsahující nové poznatky související s tematikou, hodinu lze hodnotit jako efektivní.

Český jazyk, třída D1, učitel č. 1

Verbální projev učitele: tempo přiměřené, artikulace zřetelná, pauzy v řeči jsou náležité

Jazykový kód učitele: spisovná čeština

Neverbální projev učitele: sleduje očima třídu, pohled je rovnoměrně zaměřený na všechny žáky, většinou stojí, gestikulace je přirozená

Třídní klima: klidná atmosféra

Struktura 1. vyučovací hodiny: úvod k tématu (představení nového učiva), výklad nového učiva, shrnutí písemnou formou

Metody výuky 1. vyučovací hodiny: frontální výklad, individuální práce

Způsob interakce 1. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učivo pomocí prezentace

Žáci – píší si poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (zadání písemného úkolu - žáci napíšou 20 nových pojmů,

jmen, informací)

Žáci – píšou na papír dvacet pojmů, které si zapamatoval z výkladu

3) Učitelka – poskytne žákům zpětnou vazbu, opraví pojmy

Žáci – získávají zpětnou vazbu

Učitelka použila ve výuce prezentaci, kterou obohatila výkladem. Později si vyučující ověřila, do jaké míry byl její výklad efektivní, když zadala studentům úkol, aby napsali 20 nových pojmů k tématu. Na konci hodiny žáci obdrželi od učitelky zpětnou vazbu, tím, že si pojmy, které vypsali, znovu prošli, se zvýšila efektivita výuky, protože pojmy slyšeli už po několikáté a mohli jim lépe utkvět v paměti.

Efektivitu vyučovací bylo možné posoudit na základě toho, že žáci na konci hodiny zvládli vypsát správně několik nových pojmů souvisejících s tematikou.

Struktura 2. vyučovací hodiny: úvod k tématu (představení nového učiva), shrnutí formou pracovních listů, odstranění nejasností

Metody výuky 2. vyučovací hodiny: frontální výklad, individuální práce

Způsob interakce 2. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učivo pomocí prezentace

Žáci – píší si poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (zadání písemného úkolu - žáci napíšou 20 nových pojmů, jmen, informací)

Žáci – píšou na papír dvacet pojmů, které si zapamatoval z výkladu

3) Učitelka – poskytne žákům zpětnou vazbu, opraví pojmy

Žáci – získávají zpětnou vazbu

Vyučující vykládala novou látku, kterou obohatila prezentací, kterou žáci museli poslouchat, aby si mohli psát vlastní poznámky. Následně si ověřila efektivitu tím, že žákům zadala za úkol napsat 20 nových pojmů. Na konci hodiny žáci obdrželi od učitelky zpětnou vazbu, tím, že si pojmy, které vypsali, znovu prošli, se zvýšila efektivita výuky, protože pojmy slyšeli už po několikáté a mohli si je lépe zapamatovat.

Vyučovací hodinu lze hodnotit jako efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli vypsát správně několik nových pojmů souvisejících s tematikou.

Struktura 3. vyučovací hodiny: úvod k tématu, upevňování probraného učiva formou pracovních listů a výukou dramatem, odstranění nejasností

Metody výuky 3. vyučovací hodiny: skupinová výuka, brainstorming, výuka dramatem

Způsob interakce 3. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – zadá žákům skupinovou práci (brainstorming na téma W. Shakespeare – Romeo a Julie)

Žáci – píší na papír co nejvíce slov na téma W. Shakespeare – Romeo a Julie

2) Učitelka – rozdá žákům text (dialog ze hry Romeo a Julie a určí žákům role)

Žáci – vystupují v rolích ve hře Romeo a Julie

3) Učitelka – zahajuje diskuzi, získává zpětnou vazbu na aktivitu

Žáci – diskutují s učitelem, dávají mu zpětnou vazbu

Učitelka zvolila k uvedení tématu metodu brainstormingu a zadala žákům za úkol napsat co nejvíce asociací k Williamovi Shakespearovi, konkrétně k jeho dílu Romeo a Julie. Po zpětné vazbě a uvedení do tématu vyučující rozdala žákům úryvek ze hry Romeo a Julie. Učitelka žákům přidělila role, nejprve danou pasáž přečetli společně a poté měli za úkol jednotliví přečíst své repliky s dramatickým přednesem. Tímto využitím dramatické výchovy ve výuce literatury se děti efektivně seznámily s dílem W. Shakespeara. Efektivní byla také následná diskuze, a to pro obě strany, jelikož vyučující získal zpětnou vazbu na provedenou aktivitu a děti si ujasnili pojmy a informace.

Vzhledem k tomu, že žáci na konci hodiny zvládli diskutovat s učitelkou o dané problematice a používali vhodné a věcné argumenty, jimiž prokázali pochopení tématu, lze hodinu hodnotit jako efektivní.

Občanská výchova, třída D1, učitel č. 1

Verbální projev učitele: tempo přiměřené, artikulace zřetelná, pauzy v řeči jsou náležité

Jazykový kód učitele: spisovná čeština

Neverbální projev učitele: sleduje očima třídu, pohled je rovnoměrně zaměřený na všechny žáky, většinou sedí, gestikulace je přirozená

Třídní klima: klidná atmosféra

Struktura 1. vyučovací hodiny: úvod k tématu, výklad nového učiva pomocí názorných příkladů, upevnění probraného učiva formou pracovních listů, odstranění nejasností

Metody výuky 1. vyučovací hodiny: kritické myšlení, brainstorming, skupinová výuka, otevřené vyučování, diskuze

Způsob interakce 1. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje nové učivo

Žáci – píší poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (zadá skupinovou práci – pracovní listy)

Žáci – pracují ve skupinách, vyplňují pracovní list

3) Učitelka – Zahajuje diskusi na dané téma, získává zpětnou vazbu

Žáci – diskutují s učitelem

Učitelka využívala k výkladu prezentaci. Poté rozdala pracovní listy a ověřila efektivitu svého výkladu tím, že žáci ve skupinách pracovali na vyplnění pracovních listů obsahující otázky a úkoly k probírané látce. V závěru hodiny proběhla diskuze, jež efektivně upevnila žákům nové pojmy a poskytla učiteli zpětnou vazbu.

Hodina byla efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli diskutovat s učitelkou o dané problematice a používali vhodné a věcné argumenty, jimiž prokázali pochopení tématu.

Struktura 2. vyučovací hodiny: úvod k tématu, výklad nového učiva, upevnění probraného učiva formou diskuze, odstranění nejasností, písemné shrnutí

Metody výuky 2. vyučovací hodiny: diskuze, kritické myšlení, brainstorming, skupinová výuka

Způsob interakce 2. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje nové učivo

Žáci – píší poznámek

2) Učitelka – ověřuje efektivitu – zadá skupinovou práci (žáci ve skupinách píší co nejvíc nových pojmů, informací)

Žáci – pracují ve skupinách, píší co nejvíce nových pojmů, informací

3) Učitelka – ověří efektivitu (vyvolává náhodně žáky, ptá se jich na otázky k tématu)

Žáci – odpovídají na otázky

Hodina započala výkladem učitele. Výklad byl doplněný prezentací a děti si psaly poznámky. Žáci sice pracovali ve skupinách při vypsání nových pojmů, ale zpětná vazba byla provedena neefektivním způsobem, jelikož si vyučující pojmy zkontrolovala pouze namátkově, tudíž měli žáci ve cvičení chyby, někteří neměli pracovní listy ani vyplněné.

Vzhledem k schopnosti žáků správně vyjmenovat několik nových pojmů souvisejících s tematikou, hodinu lze hodnotit jako efektivní.

Struktura 3. vyučovací hodiny: úvod k tématu, výklad nového učiva, upevnění nového učiva formou hry, odstranění nejasností

Metody výuky 3. vyučovací hodiny: Brainstorming, kritické myšlení, diskuze, otevřené vyučování

Způsob interakce 3. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učivo

Žáci – píší poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu – zadá skupinovou práci (žáci ve skupinách píší co nejvíc nových pojmů, informací)

Žáci – pracují ve skupinách, píší co nejvíce nových pojmů, informací

3) Učitelka – ověřuje efektivitu (vyvolává náhodně žáky, ptá se jich na otázky k tématu)

Žáci – zodpovídají otázky

Vyučující začala hodinu výkladem nového tématu pomocí prezentace. Následně požádala žáky, aby ve skupinkách vypsali co nejvíce nových pojmů z výkladu. Ovšem společně si poté pojmy nezopakovali. Vyučující rovnou přešla k další aktivitě, a to opakování nově nabytých informací pokládáním otázek. Efektivně sice několikrát zopakovali nové informace, a tím měli možnost upevnit si jejich znalost, ale nebyla provedena dostatečně zpětná vazba k aktivitám.

Hodinu nelze označit jako efektivní, jelikož žáci nedostali adekvátní zpětnou vazbu k aktivitám, tudíž žáci nevěděli správné odpovědi.

Český jazyk, třída D2, učitel č. 2

Verbální projev učitele: tempo většinou přiměřené, artikulace zřetelná, pauzy v řeči jsou náležité

Jazykový kód učitele: převážně spisovná čeština

Neverbální projev učitele: sleduje očima třídu, pohled je rovnoměrně zaměřený na všechny žáky, většinou stojí, gestikulace je přirozená

Třídní klima: klidná atmosféra

Struktura 1. vyučovací hodiny: úvod k tématu (představení nového učiva), upevňování probraného učiva formou pracovních listů, shrnutí písemnou formou

Metody výuky 1. vyučovací hodiny: frontální výklad, individuální práce

Způsob interakce 1. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učivo pomocí prezentace.

Žáci – píší si poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (pracovní listy na probírané téma)

Žáci – samostatně vyplňují pracovní list

3) Učitelka – poskytuje žákům zpětnou vazbu, společně opraví pracovní list, náhodně vyvolává žáky

Žáci – získávají zpětnou vazbu, opravují pracovní listy

Hodinu začala učitelka výkladem s prezentací, během něhož si žáci psali poznámky do sešitů. Poté učitelka rozdala pracovní listy, které žáci samostatně řešili,

aby si zopakovali nově nabyté informace. V rámci zvýšení efektivity poté učitelka pracovní listy s žáky prodiskutovala a poskytla jim zpětnou vazbu.

Hodina byla efektivní, jelikož měli žáci na konci hodiny správně vyplněné pracovní listy a znali správnou odpovědi na otázky.

Struktura 2. vyučovací hodiny: úvod k tématu (představení nového učiva), shrnutí formou pracovních listů, ujasnění nesrovnalostí, zadání domácího úkolu

Metody výuky 2. vyučovací hodiny: frontální výklad, individuální práce

Způsob interakce 2. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učivo pomocí prezentace.

Žáci – píšou si poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (pracovní listy na probírané téma)

Žáci – samostatně vyplňují pracovní list

3) Učitelka – poskytuje žákům zpětnou vazbu, společně opraví pracovní list, náhodně vyvolává žáky

Žáci – získávají zpětnou vazbu, opravují pracovní listy

Učitelka vykládala novou látku, kterou doplnil prezentací. Žáci poslouchali a dělali si poznámky. Poté dostaly pracovní listy, jež měli vyplnit. Učitelka mezitím čekala, než listy vyplní, což považuji za neefektivní. Mohla například chodit mezi žáky a sledovat, jak pracují, případně je navést. Ovšem poté pracovní listy prošli společně a učitelka žákům poskytla zpětnou vazbu, takže si mohli ujasnit případné nesrovnalosti, což efektivní bylo.

Vzhledem k velkému množství správně vyplněných pracovních listů lze vyučovací hodinu hodnotit jako efektivní.

Struktura 3. vyučovací hodiny: úvod k tématu, upevnování probíraného učiva formou pracovních listů a výukou dramatem, odstranění nejasností

Metody výuky 3. vyučovací hodiny: skupinová výuka, brainstorming, výuka dramatem

Způsob interakce 3. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje nové učivo

Žáci – píší si poznámky

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (pracovní listy na probírané téma)

Žáci – ve dvojicích vyplňují pracovní listy

3) Učitelka – poskytuje žákům zpětnou vazbu, společně opraví pracovní list, náhodně vyvolává žáky

Žáci – získávají zpětnou vazbu, opravují pracovní listy

Prezentace doplněná výkladem učitelky sloužila žákům na začátku hodiny jako podklad, na základě něhož si psali poznámky do sešitů. Poté byly žákům rozdány pracovní listy, na nichž pracovali ve dvojicích, tím si efektivně nejenom opakovali novou látku, ale také měli možnost dělat to pro ně příjemnou metodou, což zajisté podněcuje jejich aktivitu. Navíc na průběh vyplňování listů dohlížela učitelka, která chodila mezi žáky, aby zajistila efektivitu činnosti a děti se bavily k tématu. Pro zvýšení efektivitu a docílení toho, že se žáci s novou látkou dobře seznámí, učitelka poté pracovní listy s žáky prošla a poskytla jim zpětnou vazbu.

Efektivitu hodiny bylo možné posoudit na základě většinových správných odpovědí v pracovních listech žáků.

Občanská výchova, třída D2, učitel č. 1

Verbální projev učitele: tempo přiměřené, artikulace zřetelná, pauzy v řeči jsou náležité

Jazykový kód učitele: spisovná čeština

Neverbální projev učitele: sleduje očima třídu, pohled je rovnoměrně zaměřený na všechny žáky, většinou sedí, gestikulace je přirozená

Třídní klima: klidná atmosféra

Struktura 1. vyučovací hodiny: úvod k tématu, výklad nového učiva, upevnění probíraného učiva formou pracovních listů, odstranění nejasností

Metody výuky 1. vyučovací hodiny: kritické myšlení, brainstorming, skupinová výuka, diskuze

Způsob interakce 1. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učiva pomocí prezentace

Žáci – píší poznámek

2) Učitelka – ověřuje efektivitu (zadá skupinovou práci – pracovní listy, testy – téma sociologie)

Žáci – pracují ve skupinách, vyplňují pracovní list a testy

3) Učitelka – zahajuje diskuzi na dané téma, získává zpětnou vazbu, poskytne zpětnou vazbu

Žáci – diskutují s učitelem, získávají zpětnou vazbu

Učitelka vysvětlovala učivo pomocí prezentace, žáci si psali poznámky. Následně zadala žákům skupinovou práci, v průběhu této činnosti na žáky dohlížela, sledovala, jestli pracují. Vyučující si chtěla ověřit, zda žáci nové látce rozumí a ověřila si efektivitu tím, že s nimi o problematice diskutovala, pokládala jim otázky a zajímala se o jejich názor. Žáci tak mohli získat zpětnou vazbu a učitelka si ověřila, zda byla vyučovací hodina efektivní.

Hodina byla efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli diskutovat s učitelkou o dané problematice a používali vhodné a věcné argumenty, jimiž prokázali pochopení tématu.

Struktura 2. vyučovací hodiny: úvod k tématu, výklad nového učiva, upevnění probraného učiva formou diskuze, odstranění nejasností, písemné shrnutí

Metody výuky 2. vyučovací hodiny: diskuze, kritické myšlení, brainstorming, skupinová výuka

Způsob interakce 2. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – vysvětluje učivo pomocí prezentace

Žáci – psaní poznámek

2) Učitelka – ověřuje efektivitu – zadá skupinovou práci (žáci ve skupinách navrhnou řešení různých zátěžových situací)

Žáci – pracují ve skupinách, navrhnou řešení

3) Učitelka – ověřuje efektivitu (vyvolává žáky a diskutuje s nimi o jejich návrhu řešení),

Poskytne žákům své řešení

Žáci – diskutují s učitelem, sdělují své návrhy

Na začátku vyučovací hodiny měla vyučující pro žáky připravenou prezentaci k tématu. Po výkladu rozdělila žáky do skupin a dala jim za úkol, aby vymysleli řešení různých zátěžových situací. Tato aktivita byla efektivní, jelikož žáci museli spolupracovat, sami si rozdělili role, kdo bude mluvit či kdo bude zapisovat. Zároveň se museli nad danou problematikou zamyslet, což vede k lepšímu pochopení. Učitelka si následně ověřila efektivitu tím, že si zkontrolovala, jak žáci pracovali a zda se na aktivitě podíleli všichni. Po vyslechnutí návrhu žáků vyučující poskytla také svůj návrh a společně se všichni dopracovali k jednotnému řešení. Na závěr hodiny žáci s učitelkou diskutovali o aktivitě, dávali jí zpětnou vazbu, jak se jim pracovalo ve skupinách.

Hodina lze označit jako efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli diskutovat s učitelkou o dané problematice a používali vhodné a věcné argumenty, jimiž prokázali pochopení tématu.

Struktura 3. vyučovací hodiny: úvod k tématu a motivace, výklad nového učiva, upevnění nového učiva formou hry, odstranění nejasností

Metody výuky 3. vyučovací hodiny: Brainstorming, kritické myšlení, diskuze, otevřené vyučování

Způsob interakce 3. vyučovací hodiny:

1) Učitelka – zadá skupinovou práci (žáci píšou na velkou čtvrtku co nejvíce návrhů, jak zvládat stres)

Žáci – pracují ve skupinách

2) Učitelka – ověřuje efektivitu – vyvolává žáky a ptá se jich na návrhy

Žáci – odpovídají na otázky, navrhuje řešení

3) Učitelka – promítá žákům dokument o meditaci

Žáci – sledují dokument

4) Učitelka – ověřuje efektivitu, zahájí diskusi

Žáci – diskutují s učitelem, dávají mu zpětnou vazbu

Na začátku vyučovací hodiny zadala učitelka žákům skupinovou práci (projekt). Žáci měli za úkol napsat na velkou čtvrtku co nejvíce návrhů, jak zvládat stres. Efektivita celé aktivity spočívala především ve spolupráci, kreativitě a schopnosti žáků argumentovat. V průběhu práce učitel žáky monitoroval. K práci učitelka žákům pustila meditační hudbu a také krátký dokument o meditaci, což byla vhodná zvuková

kulisa k dané aktivitě. Na závěr hodiny žáci s učitelkou v kroužku diskutovali o celé hodině a také si společně prohlédli projekty.

Hodina byla efektivní, jelikož žáci na konci hodiny zvládli diskutovat s učitelkou o dané problematice a používali vhodné a věcné argumenty, jimiž prokázali pochopení tématu.

Shrnutí na základě pozorování výuky českého jazyka ve třídách 1. A, D1 a D2.

Ve třídě 1. A a D1 vyučuje český jazyk jiná vyučující než ve třídě D2, nicméně struktura a metody vyučovací hodiny byly ve všech třídách téměř stejné. Přesto můžeme nalézt několik odlišností. Ve třídě 1. A žáci dostávali i domácí úkoly, ve zbylých dvou třídách ne. Přisuzuji to faktu, že studenti dálkového studia (D1 a D2) mají během dne několik bloků výuky, tudíž vyučující nepovažuje za vhodné zadávat žákům domácí úkoly. Ve všech třídách převažoval frontální výklad a samostatná výuka, ve skupinách pracovali žáci pouze ojedinele. Rovněž neprobíhala na konci vyučovací hodiny diskuze ve třídách, probíhala pouze jednou ve třídě D1 (diskuze ohledně přednesu Shakespearovy hry). Vyučující používali ve výuce převážně učebnice a pracovní listy.

Shrnutí na základě pozorování výuky občanské výchovy ve třídách 1. A, D1 a D2.

Ve třídě 1. A, D1 a D2 vyučuje občanskou výchovu tatáž vyučující. Vyučující žákům nedává domácí úkoly z občanské výchovy, snaží se žáky zapojit do tématu hlavně během výuky. Ve výuce občanské výchovy jsou hojně využity dokumenty. Žáci si na základě dokumentů píší poznámky. V tomto předmětu převládá skupinová výuka, žáci pracují samostatně pouze ojedinele. Na závěr hodiny žáci s učitelkou diskutují o dané problematice, obě strany tak získávají zpětnou vazbu.

Shrnutí efektivity výuky českého jazyka a občanské výchovy ve třídách 1. A, D1 a D2

Ve většině případů byl záměr učitele totožný s výsledným výstupem. Efektivita hodin českého jazyka byla ověřena převážně pomocí pojmů, či písemným shrnutím,

které měli žáci za úkol napsat na základě výkladu, který slyšeli. Vzhledem k tomu, že písemná shrnutí většinou odpovídala výkladu, hodnotila učitelka vyučovací hodiny jako efektivní.

V hodinách občanské výchovy byla efektivita ověřena pomocí diskuze na konci vyučovací hodiny, kde žáci společně s vyučující hovořili o dané problematice, navrhovali řešení a analyzovali problémy. Jelikož při závěrečné diskusi reakce žáků odpovídaly výkladu hodiny, diskuze byla podnětná, žáci se aktivně zapojovali a měli výstižné argument, hodnotila učitelka vyučovací hodiny jako efektivní.

Ve dvou případech výuka nebyla efektivní a záměr učitele nebyl totožný s výsledným výstupem. Jedná se o vyučovací hodinu, kde vyučující zadala žákům samostatnou práci – vyplňování pracovních listů. Po zadání si sedla a zapisovala do třídnice místo toho, aby žáky při činnosti monitorovala, čímž žáci nevěnovali veškerou pozornost aktivitě a spíše vyrušovali. Následně tudíž měli z části nevyplněná cvičení, ve vyplněných měli velké množství chyb. Vyučující pracovní listy s žáky zkontrolovala pouze namátkově, netrvala u žáků na opravě chyb či na doplnění. Vyučovací hodina byla neefektivní, protože v průběhu edukačního procesu nedošlo k naplnění cílů, jichž vyučující zamýšlela dosáhnout, což se projevilo tím, že žáci nebyli schopni vyplnit správně pracovní listy či nebyli schopni vypsát pojmy na základě výkladu učitelky.

2 Výzkumné metody

Kromě pozorování zmíněných jevů jsem také zvolila formu výzkumu podle Gavory. Zaměřila jsem se konkrétně na tři výzkumy, a to **hodnocení podávání a procvičování učiva, hodnocení otevřenosti vyučování a pozorování neverbální komunikace učitele**. Hodnocení je popsáno níže, výzkumy jsou přiložené na CD.

2.1 *Hodnocení prezentace a procvičování učiva*

Výzkum hodnotí, jak učitel vysvětluje učivo a jak je procvičuje se žáky. Tento výzkumný nástroj jsem aplikovala ve třídě **1. A** na hodině českého jazyka a občanské výchovy kde vyučuje učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Jevy, na které jsem se zaměřila:

Učitel:

1. Vyučuje tempem, které není ani rychlé, ani pomalé.
2. Vysvětluje tak, že je mu rozumět.
3. Vysvětluje, jak mají žáci pracovat.
4. Vysvětluje věci krok za krokem.
5. Upozorňuje, když jsou některé části učiva těžké.
6. Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky.
7. Nezačíná další část učiva, dokud současnému učivu žáci neporozumí.
8. Dává žákům otázky, aby zjistil, zda učivu porozuměli.
9. Když zjistí, že žáci něčemu nerozumí, zopakuje to.
10. Po vysvětlení chvíli počká, aby si žáci věci promysleli.
11. Poskytuje dost času na nácvik.
12. Dává žákům možnost klást otázky.
13. Při zadávání úloh si ověřuje, zda žáci vědí, co mají dělat.
14. Těžké úlohy s žáky nejprve probere, aby věděli, jak je mají řešit.
15. Dopředu řekne, co bude další učivo.

Stejný výzkum jsem aplikovala ve třídě **D1** na hodině českého jazyka a občanské výchovy, kde vyučuje také učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Výzkum jsem provedla také ve třídě **D2**, kde český jazyk vyučuje učitelka č. 2 a občanskou výchovy vyučuje učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Z výše analýz vyplývá, že se odpovědi ve výzkumu příliš nelišily – viz CD. Obě vyučující postupují adekvátním tempem, vysvětlují učivo srozumitelně, instruují, jak mají žáci pracovat, upozorňují na náročné učivo, při výkladu používají příklady a ukázky, nové učivo představují až po porozumění současného, dávají otázky, zopakují podle potřeby učivo, které žáci nepochopili, po vysvětlení počkají, aby si žáci věci promysleli, poskytují dost času na nácvik, dávají žákům možnost klást otázky, při zadávání úloh si ověřují, jestli žáci vědí, co mají dělat a těžké úlohy s žáky nejprve probírají. Žákům většinou neřeknou, co bude další učivo, ale vždy je upozorní, kdy se bude psát test.

2.2 Hodnocení otevřenosti vyučování

Výzkum hodnotí některé vlastnosti vyučování. Tento výzkumný nástroj jsem aplikovala ve třídě 1. A na hodině českého jazyka a občanské výchovy, kde vyučuje je učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Jevy, na které jsem se zaměřila:

Zda jsou:

1. Lavice nejsou umístěny v řadách.
2. Nábytek se podle potřeby přemísťuje.
3. Žáci se ve třídě při práci pohybují i mimo lavice.
4. Žáci podle potřeby mění místa.
5. Žáci mezi sebou při práci komunikují.
6. Žáci uvádějí své nápady a návrhy.
7. Žáci pracují v malých skupinkách.

8. V témže čase pracují jednotliví žáci na různých úlohách.
9. Žáci a učitel dávají slovy najevo své citové stavy (radost, zklamání, napětí).
10. Učitel používá přátelské napomenutí a pokárání.
11. Učebnice se používají selektivně.
12. Mimo učebnice se používají i jiné zdroje informací (tisk, encyklopedie, video, reálné objekty)

Stejný výzkum jsem aplikovala ve třídě **D1** na hodině českého jazyka a občanské výchovy, kde vyučuje také učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Výzkum jsem provedla také ve třídě **D2**, kde český jazyk vyučuje učitelka č. 2 a občanskou výchovu vyučuje učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Z analýzy vyplývá, že výuka českého jazyka probíhá odlišně ve srovnání s výukou občanské výchovy. Při výuce českého jazyka se nábytek podle potřeby nepřemísťuje, žáci sedí ve svých lavicích a nemění svá místa. Žáci mezi sebou při práci volně nekomunikují, spíš poslouchají výklad učitele a většinou pracují samostatně. Při hodinách českého jazyka se selektivně vybírají učebnice (učebnice gramatiky, čítanka), často se používají pracovní listy, prezentace, videa...).

Naopak při výuce občanské výchovy se nábytek podle potřeby přemísťuje (žáci i učitel sedí v kroužku, lépe se tak udržuje oční kontakt). Žáci podle potřeby mění svá místa, pracují v malých či větších skupinách, které se často mění. Sami vznášejí své návrhy a nápady. Učebnice se používají selektivně, hojně se při výuce používají pracovní listy, videa, dokumenty na internetu aj.

Fakt, že výuka občanské výchovy probíhá jinak, než výuka českého jazyka, je zapříčiněn tím, že se v občanské nauce řeší různé společenské problémy či problémy ve škole, zatímco při výuce českého jazyka se postupuje striktně podle učebních osnov. Žáci mohou při občanské nauce sami přijít s tématem, které chtějí řešit, mají víc prostoru projevit se., ovšem vše se musí řídit osnovami.

2.3 Pozorování neverbální komunikace učitele

Tento výzkum byl zaměřen na pozorování neverbální komunikace učitele. Výzkum jsem aplikovala ve třídě **1. A** na hodině českého jazyka a občanské výchovy, kde vyučuje je učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Sledované jevy:

- 1) Intenzita hlasu
- 2) Tempo řeči
- 3) Pauzy v řeči
- 4) Barva hlasu
- 5) Pohled
- 6) Poloha těla
- 7) Postoj
- 8) Gestikulace

Stejný výzkum jsem aplikovala ve třídě **D1** na hodině českého jazyka a občanské výchovy, kde vyučuje také učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Výzkum jsem provedla také ve třídě **D2**, kde český jazyk vyučuje učitelka č. 2 a občanskou výchovu vyučuje učitelka č. 1. Hodnocení jsem provedla na základě pozorování tří vyučovacích hodin daného předmětu.

Z výše analýz vyplývá, že se sledované jevy u vyučujících příliš nelišily. Intenzita hlasu i tempo řeči byly adekvátní. Pauzy v řeči byly většinou náležité a logické. Obě vyučující převážně sledovaly očima třídu a zaměřovaly se rovnoměrně na většinu žáků. Učitelky při vysvětlování učiva většinou stály a jejich postoj byl uvolněný a přirozený. Při názorných ukázkách více gestikulovaly, v ostatních případech byla gestikulace přirozená.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo postihnout obecnou charakteristiku pedagogické komunikace, možná řešení konfliktů mezi žáky a učiteli či mezi žáky navzájem, a doporučení pro rozvoj dovedností vedoucích k efektivní komunikaci. Dále jsme z hlediska interakce a efektivity analyzovali záznamy vyučovacích hodin na Střední odborné škole obchodní v Liberci. Na základě náslechnů jsme hodnotili prezentaci a procvičování učiva, otevřenost vyučování a neverbální komunikaci učitele. Hlavním cílem bylo zhodnotit efektivitu výuky konkrétních náslechnů, k čemuž nám sloužilo porovnání záměrů vyučujícího a výsledného výstupu.

Na základě pozorování výuky tří hodin českého jazyka v každé třídě (celkem 9 hodin) se ukázalo, že struktura a metody vyučovací hodiny byly ve všech třídách téměř stejné, ačkoliv ve třídě 1. A a D1 vyučuje český jazyk jiná vyučující než ve třídě D2. Přesto jsme našli několik odlišností. Ve třídě 1. A žáci dostávali domácí úkoly, ve třídách D1 a D2 žáci domácí úkoly nedostávali, což bylo způsobené tím, že třídy D1 a D2 navštěvují studenti dálkového studia, kteří mají během dne několik bloků výuky, tudíž vyučující nepovažuje za vhodné zadávat domácí úkoly. Ve všech třídách převažoval frontální výklad a samostatná práce, výuka ve skupinách probíhala pouze ojediněle. Rovněž nedocházelo na konci vyučovací hodiny diskuze, uskutečnila se pouze jednou ve třídě D1 (diskuze ohledně přednesu Shakespearovy hry). Vyučující používali ve výuce převážně pracovní listy.

Z pozorování výuky tří hodin občanské výchovy v každé třídě (celkem 9 hodin), kde ve všech třídách vyučuje stejná vyučující, jsme zjistili, že vyučující žákům nedává domácí úkoly, ale snaží se je aktivně zapojit do tématu hlavně během výuky. Ve vyučování jsou hojně využity materiály, na základě kterých si žáci píší poznámky. V tomto předmětu převládá skupinová výuka, žáci pracují samostatně pouze ojediněle. Na závěr hodiny žáci s učitelkou diskutují o dané problematice, obě strany tak získávají zpětnou vazbu.

Z hlediska efektivity byl ve většině případů záměr učitele totožný s výsledným výstupem. Efektivita hodin českého jazyka byla ověřena především pomocí pojmů, či písemným shrnutím, které měli žáci za úkol napsat na základě výkladu, jež slyšeli. Vzhledem k tomu, že písemná shrnutí většinou odpovídala výkladu, zhodnotili jsme vyučovací hodiny jako efektivní.

V hodinách občanské výchovy byla efektivita ověřena pomocí diskuze na konci vyučovací hodiny, kde žáci společně s vyučující hovořili o dané problematice, navrhovali řešení a analyzovali problémy. Jelikož při závěrečné diskuzi reakce žáků odpovídaly výkladu hodiny, diskuze byla podnětná, žáci se aktivně zapojovali a měli výstižné argumenty, hodnotili jsme vyučovací hodiny jako efektivní.

Ve dvou případech výuka nebyla efektivní a záměr učitele nebyl totožný s výsledným výstupem. Jednalo se o vyučovací hodinu, kde vyučující zadala žákům samostatnou práci a během zadání se věnovala zapisování do třídnice místo toho, aby žáky při činnosti monitorovala, tudíž žáci nevěnovali veškerou pozornost aktivitě a spíše vyrušovali. Žáci měli z části nevyplněná cvičení, ve vyplněných měli velké množství chyb. Vyučující pracovní listy s žáky zkontrolovala pouze namátkově, netrvala u žáků na opravě chyb či na doplnění. Vyučovací hodina byla neefektivní, protože v průběhu edukačního procesu nedošlo k naplnění cílů, jichž vyučující zamýšlela dosáhnout, což se projevilo tím, že žáci nebyli schopni vyplnit správně pracovní listy či nebyli schopni vypsát pojmy na základě výkladu učitelky.

Kromě pozorování zmíněných jevů jsme také zvolili formu výzkumu podle P. Gavory. Zaměřili jsme se konkrétně na tři výzkumy, a to hodnocení prezentace a procvičování učiva, hodnocení otevřenosti vyučování a pozorování neverbální komunikace učitele – viz soubory přiložené na CD.

Co se týče hodnocení prezentace a procvičování učiva, obě vyučující postupovaly adekvátním tempem, vysvětlovaly učivo srozumitelně, instruovaly, jak mají žáci pracovat, upozorňovaly na náročné učivo, při výkladu používaly příklady a ukázky, nové učivo představovaly až po porozumění současného, dávaly otázky, zopakovaly podle potřeby učivo, které žáci nepochopili, poskytovaly dost času na nácvik, dávaly žákům možnost klást otázky, při zadávání úloh si ověřovaly, zda žáci vědí, co mají za úkol. Žákům většinou neřekly, jaké bude další učivo, ale vždy je upozornily, kdy se bude psát test.

Z pozorování vyplynulo, že z hlediska otevřenosti vyučování výuka českého jazyka probíhala odlišně ve srovnání s výukou občanské výchovy. Při výuce českého jazyka žáci sedí ve svých lavicích a nemění svá místa, volně mezi sebou nekomunikují, spíše poslouchají výklad učitele a většinou pracují samostatně, efektivně se zapojují učebnice, pracovní listy, prezentace, videa. Naopak při výuce občanské výchovy žáci

podle potřeby mění svá místa, pracují v malých či větších skupinách, které se často mění. Sami vznášejí své návrhy a nápady. Učebnice se používají selektivně, hojně se při výuce používají pracovní listy, videa, dokumenty na internetu aj.

Posledním pozorovaným jevem bylo sledování neverbální komunikace učitele. Zde se projevilo, že se sledované jevy u vyučujících příliš nelišily. Intenzita hlasu i tempo řeči byly adekvátní. Pauzy v řeči byly většinou náležité a logické. Obě vyučující převážně sledovaly očima třídu a zaměřovaly se rovnoměrně na většinu žáků. Učitelky při vysvětlování učiva většinou stály a jejich postoj byl uvolněný a přirozený. Při názorných ukázkách více gestikulovaly, v ostatních případech byla gestikulace přirozená.

Výsledky a analýzy pozorování vnímáme jako dostačující pro formulování faktorů ovlivňujících efektivitu výuky. Uvědomujeme si však, že by bylo vhodné výzkum rozšířit o větší množství respondentů z různých typů škol.

Použitá literatura

CLAYTON, Peter. *Řeč těla: čtěte gesta, mluvíte svými pohyby*. České vyd. 1. Praha: Cesty, 2004, 168 s. Manažer. ISBN 80-718-1117-3.

ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla: Neverbální komunikace pro obchodníky i běžný život*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1658-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

HERZOG, Rupert. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. 1. vyd. v českém jazyce. Plzeň: Fraus, 2009, 120 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-850-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Svoboda, 1988, 235 s. Členská knihovna (Svoboda).

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 189 s. ISBN 978-80-7367-407-6.

LILLEY, Roy C. *Jak jednat s problematickými lidmi*. Vyd. 1. Brno: CP Books, 2005, viii, 118 s. ISBN 80-251-0687-x.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [12] s. obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 361 s. Manažer. ISBN 80-247-0650-4.

MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002, 73 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-708-3618-0.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PACOVSKÁ Jasňa. *K hlubinám šudákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2012, 242 s. ISBN 978-80-246-2152-4.

PECH, Jaroslav. *Řeč těla: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]*. Vyd. 1. Praha: NS Svoboda, 2009, 138 s. Manažer. ISBN 978-80-205-0606-1.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠLÉDROVÁ, Jasňa. Studium komunikace z hlediska potřeb pedagogiky. *Slovo a slovesnost*, 1992, 53, 2, s. 129-138.

ŠVEC, Jakub. *Odmítáme manipulaci: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Komunikace: lekce 8.5*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-16-6.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole: aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. H&H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8291-2.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

Elektronické zdroje:

Efektivní komunikace a zvládání konfliktu [online]. In: [cit. 2015-10-17]. Dostupné z: <http://www.euroschola.cz/Files/File/Skripta%20Efektivni%20komunikace.pdf>

Empatie neboli vcítění. In: *Scio* [online]. [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: https://scio.cz/o-vzdelavani/nove-trendy-a-zajimavosti-ze-sveta-vzdelavani/aktualita_ze_vzdelavani_285.asp

Způsoby řešení konfliktních situací. *Pedagogická inkluze: pro střední školy* [online]. Praha [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: <http://www.pedagoginkluze.cz/32-zpusoby-reseni-konfliktnich-situaci>

Přílohy

Přílohy jsou nahrány na přiloženém datovém nosiči (CD ROM: *Přílohy*).