

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Olomouc 2014**

**Dordová Radana**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Radana Dordová**

III. ročník – kombinovaná forma

Obor: Speciální pedagogika pro 2. st ZŠ a SŠ + Přírodopis se  
zaměřením na vzdělávání

**NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE  
V JABLUNKOVĚ PŘI HODINĚ ANGLIČTINY**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.

Olomouc

2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Hrádku ve Slezsku 23. 3. 2014

.....

Děkuji vedoucímu práce PhDr. PaedDr. Václavu Klapalovi, Ph.D., za odborné vedení práce, a poskytování rad, ale i učitelům základní školy v Jablunkově za pomoc při výzkumu.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	7
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
1 Komunikace .....	9
1.1 Pojem.....	9
1.2 Historie .....	10
1.3 Druhy komunikace .....	10
1.4 Složky komunikace .....	11
1.5 Funkce komunikace.....	12
2 Formy komunikace .....	13
2.1 Verbální komunikace .....	13
2.2 Nonverbální komunikace .....	14
3 Pedagogická komunikace .....	21
3.1 Vymezení pojmu .....	21
3.2 Účastníci pedagogické komunikace .....	22
3.3 Pravidla pedagogické komunikace.....	22
4 Komunikace s dětmi .....	24
4.1 Zásady komunikace s dětmi .....	24
5 Didaktické pomůcky.....	26
5.1 Pojem metoda a didaktika .....	26
5.2 Didaktická transformace .....	26
5.3 Učební pomůcky a multimediální systém .....	27
5.4 Vyučovací metody a aplikace ve výuce .....	27
<b>DÍLČÍ ZÁVĚR</b> .....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	35
6 Metodologická část.....	35
6.1 Cíl výzkumu .....	35
6.2 Metoda výzkumu.....	35
6.3 Výzkumný vzorek .....	36
6.4 Předpoklady výzkumu.....	36

6. 5 Výsledky výzkumu.....	36
7 Studentův T-test.....	58
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>65</b>

# ÚVOD

S nonverbální komunikací se setkáváme neustále, každodenně, ať chceme nebo nechceme. Je nedílnou součástí našeho života. Každá situace, do které se dostáváme, je ovlivněna naší komunikací, ať už verbální či nonverbální. Naopak komunikace může být ovlivněna danou situací, do které se dostáváme. Komunikace je mezi námi už spoustu let, v poslední době však nabírá trochu jiného rozměru, mění se v komunikaci elektronickou (počítačovou, mobilní). Lidé spolu hovoří přes mobilní telefony, přes telekomunikační aplikace, přes internet. Při této komunikaci nedochází k vyjádření jedné z našich složek komunikace, a to k nonverbální komunikaci, která je pro naše správné pochopení smyslu dané věty či emoce tak důležitá. Při takovémto druhu komunikace pak může docházet k nadlehčení dané situace, špatnému pochopení druhého, nepochopení.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, jelikož pracuji šestým rokem na základní škole v Jablunkově, z čehož jsem většinu své kariéry trávila ve speciálních třídách, kde jsem měla možnost poznat, jak důležité jsou pro uskutečňování vyučování didaktické pomůcky, bez kterých si nedokážu vyučování v těchto třídách vůbec představit. Pracovala jsem s dětmi s autismem, u kterých je nedílnou součástí komunikace systém piktogramů i jiné způsoby komunikace. Spoustu pomůcek pro usnadnění komunikace s takovými dětmi jsem vyráběla. Mohla jsem se přesvědčit, že jsou takové pomůcky opravdu potřebné, a že svou funkci plní naprosto stoprocentně. Pracovala jsem s dívkou s těžkou vadou řeči, která velmi obtížně vyslovuje. Při této práci jsem mohla poznat, jak je těžké komunikovat s takovýmto dítětem, a především, jak těžká je situace pro ni samotnou, chtěla by něco říct, chtěla by popsat a sdílet s námi své názory, ale není jí to umožněno. Také jsme se pokoušeli o různé náhrady komunikace, ať už o znakovou řeč či piktogramy, ale nějak nedocházelo k nalezení správné podpůrné složky. Spíše jsme se naučili dívce rozumět. Nicméně, didaktické pomůcky nejsou důležité pouze ve speciálních třídách, jejich důležitost jsem měla možnost poznat také na 1. stupni. Zde jsem také uplatnila svou praktickou část bakalářské práce.

Další důvod, proč jsem si vybrala téma nonverbální komunikace, je také ten, že mě vždy zajímala psychologie řeči našeho těla. Je nesmírně zajímavé, jak nevědomky vysíláme signály ostatním lidem jen nepatrnými pohyby částmi svého těla, jak působíme na lidi svým zevnějškem, svým oblečením, účesem apod. Lidé si vytvářejí předsudky o lidech podle jejich vzhledu, aniž by poznali jejich nitro. Někdo vidí člověka s neobvyklým vzhledem a automaticky jej přiřadí k nějaké skupině lidí, kteří jsou podle daného člověka nepatřící do této

společnosti. Je ohromující, co se skrývá pod stiskem ruky, úsměvem, vykročením zpět, když nám vadí narušení naší osobní zóny. Do jaké míry ovlivňují naše vnímání světa barvy, co nám symbolizují a jaké mají tradice na celém světě, ať už třeba v rozdílných smyslech. Své místo zaujímají v nonverbální komunikaci také symboly a značky, které jsou známy celému světu, a ať už přijedete kamkoliv, tak takovému symbolu porozumíte (např. značka stop, symbol pro toalety apod.)

Cílem teoretické části mé bakalářské práce bylo obecně charakterizovat komunikaci, nastínit hlavní složky nonverbální komunikace. První kapitola je věnována komunikaci obecně, její historii, druhům, složkám a taky funkcím. V druhé kapitole je rozlišení komunikace na verbální a nonverbální. Třetí kapitola pojednává o komunikaci v pedagogice. Tuto kapitolu jsem zařadila, protože pracuji na základní škole jako pedagog. Na tuto kapitolu navazuje kapitola o komunikaci s dětmi. Poslední kapitola popisuje vyučovací metody, poukazuje na didaktiku.

Cílem praktické části práce bylo zkoumat, jak velký podíl mají na efektivitě výuky didaktické pomůcky, o kolik je kvalitnější výuka s využitím didaktických pomůcek na základní škole. Že jsou didaktické pomůcky k výuce potřebné a mají dobrý vliv, to jsme věděli již díky J. A. Komenskému. Mé zjištění spočívalo v tom, o kolik lepší je výuka s využitím didaktických pomůcek.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Komunikace

### 1.1 Pojem

Existuje mnoho definic, které se od sebe navzájem liší podle způsobu využití či použití. Např. můžeme hovořit o komunikaci mezilidské, technické, psychoterapeutické, sociální apod. Já jsem vybrala pár definic z oblasti pedagogické, kde se ovšem také objevuje velké množství rozličných definic.

Slovo komunikace je mnohovýznamné, jelikož se dostáváme do mnoha situací, ve kterých se pohlíží na různé cíle a dochází k různým výsledkům. Původ slova pochází z latinského *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým (P. Gavora, 2005), činit něco společným, společně něco sdílet (Z. Vybíral, 2005, 2009).

Komunikace je proces, díky němuž dochází k výměně významů mezi lidmi prostřednictvím používání dohodnuté soustavy symbolů (J. Adair, 2004).

*Sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak podobu sdělování zprostředkováno např. technickým zařízením – didaktická komunikace, pedagogická komunikace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130).*

Každý člověk, každý den, v každé sociální situaci komunikujeme našimi pocity, držením těla, myšlenkami, prostřednictvím nonverbality. Nonverbální komunikace je užívána jako tlumočnická síla a statusu, k vyjadřování lásky a důvěrnosti, k dohodnutí se, k založení vztahu a k řízení plynulosti komunikace. Nonverbální komunikace je velmi rozšířená, stále se rozšiřující, je to podíl skutečně každé lidské snahy (Riggio R. E., Feldman R. S, 2005).

Tři hlavní vymezení komunikace dle Gavory, 2005:

Dorozumívání znamená pochopení, shoda myšlenek. Aby se mohli lidé dorozumívat, musí si rozumět, mluvit stejným jazykem, hovořit o jedné věci a dosáhnout myšlenkového souladu.

Sdělování znamená informování, podávání poznatků, obeznámení se se svými pocity, postoji, názory. Lidé mají potřebu sdělit něco druhému, informovat ho, poučit ho.

Výměna informací je proces, kdy komunikující vyšle informaci a druhý ji přijme. Následně si pak vzájemně úlohy vymění. Kromě přijímání informací musí dojít také ke zpracování informace – analýza, porozumění (P. Gavora, 2005).

Komunikace neznamena pouze proudění informací, ale hovoříme také o podílení se na celku komunikace a na povaze nebo dopadu zprávy. Komunikační výměnou se rozumí jak sdělování, tak sdílení (Z. Vybíral, 2005, 2009).

## 1.2 Historie

Řeč těla je zkoumána teprve asi 50 let. Sociální antropologové zdůrazňují, že původ nonverbální komunikace sahá až do počátku časů, ještě před zrozením mluveného slova. V 16. století se o rozvíjení „interpersonální inteligence“ a zlepšení smyslů zajímal Leonardo da Vinci. Ve svých úvahách nabádal k pozorování držení těla a sledování ostatních lidí. V oblasti filmu můžeme vzpomenout na Charlie Chaplina, který při svém vystupování výrazně využíval gesta (J. Borg, 2012).

## 1.3 Druhy komunikace

Rozdělení podle prostředí a role:

Naše komunikace je přizpůsobená podle toho, v jakém prostředí se zrovna nacházíme. Každý z nás komunikuje jinak ve svém zaměstnání, doma, v obchodě, při vyřizování různých záležitostí na úřadech. Svou komunikaci někteří z nás přizpůsobují také podle toho, s kým hovoří – zda s mužem, ženou, dítětem. Jednotlivé druhy komunikace podle Z. Vybírala:

- komunikace partnerů, kdy nejsou nikým sledováni
- soukromá komunikace partnerů na veřejnosti

- komunikace řízená jednostranně, kde jsou určeny role – např. rozhovor, výslech, přijímací pohovor
- neformální komunikace v malé skupině – např. rodina
- formální komunikace v malé skupině
- komunikace samostatného člověka na veřejnosti
- komunikace jedince v davu – např. fanoušek
- komunikace při obchodování, uzavírání smlouvy
- komunikace prostřednictvím médií
- komunikace interkulturní – např. s cizincem, v cizím prostředí (Z. Vybíral, 2005, 2009).

## 1.4 Složky komunikace

Mezi významný faktor, který ovlivňuje některé aspekty komunikace, je fyzické prostředí. Podle prostředí nese komunikace svůj charakter, jiná je komunikace probíhající doma, na pracovišti, v dopravním prostředku, u lékaře, na sportovním stadionu, ve škole, atd. Prostor ovlivňuje způsob, frekvenci komunikace a také obsah sdělovacích informací.

V komunikaci je nutností mít jakýsi komunikační záměr účastníka. Vědět, proč chce člověk komunikovat, jaký je jeho cíl dané komunikace. Komunikace může mít různý záměr – vysvětlení, poučení, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, uklidňování. Tyto záměry jsou realizovány i ve škole.

Další složkou komunikace jsou pak komunikační akty, což jsou základní jednotky nepřetržitého proudu komunikace. Komunikační akt je úsek komunikace, který obsahuje jeden komunikační záměr a jeden komunikační obsah. Komunikující jsou v dané situaci a čase ve styku a hovoří o jedné věci.

Nezbytnou součástí komunikace jsou účastníci komunikace, které můžeme rozdělit do dvou skupin – ti, kdo informace přijímají, a ti, kdo je vysílají. Hovoříme o komunikačních partnerech. Partnerství charakterizuje to, že hovoříme o živých bytostech, a to, že se střídají v rozhovoru (Gavora P., 2005).

## 1.5 Funkce komunikace

Funkce můžeme rozdělit do pěti hlavních funkcí: informativní, instruktážní, přesvědčující, vyjednávající, pobavující, kontaktující, předvádějící.

Nejméně užívaných funkcí v průběhu komunikačních výměn je informativních, oznamovacích a popisných. I když jsou tyto funkce záměrem, často jde o skryté instruování, častěji však o skryté přesvědčování. S tímto případem, kdy jsou lidé manipulováni (i když je tato skutečnost popírána), se setkáváme např. u zpravodajství televizních stanic nebo tiskových agentur a redakcí.

Někteří komunikující zvolí pro svou komunikaci funkci exhibiční, tzn., že se v komunikačním procesu soustředí na formu – v jejich vystupování jsou viditelné jakési manýry, chtějí upoutat pozornost, obsah je tolik nezajímá.

Tyto funkce jsou platné, jak pro nonverbální, tak pro verbální komunikaci (Z. Vybíral, 2005, 2009).

Důvodem ke komunikaci se může stát naše snaha získat informaci, změnit ji, poskytnout informaci, změnit chování, přesvědčit někoho, vysvětlit něco, vyřešit problém, prozkoumat postoje, poradit, odhalit fakta, rozhodnout se, předat znalosti, zhodnotit, hledat vysvětlení, opravit, navázat vztahy, zjistit příčiny, omezit nespokojenost, hledat názory (Vališová, 2005).

## 2 Formy komunikace

Verbální komunikace je komunikace slovní, tedy za použití řeči (slova či písma). I když lidé spolu hovoří stejným jazykem, není potvrzeno, že si lidé spolu rozumí.

Nonverbální neboli neverbální komunikace je dorozumívání se beze slov, používáno také řeč těla. Pokud je člověk vnímavý a orientovaný v dané problematice, je schopen vyčíst z naší řeči těla spoustu informací. Naše tělo o nás často hovoří, aniž bychom si to uvědomovali nebo to chtěli.

### 2.1 Verbální komunikace

Nejdůležitějším prostředkem verbální komunikace je mluvení – řeč. Podle Slovníku spisovné češtiny je mluvení „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem“. Základní jednotkou je slovo.

Aby byla verbální komunikace nejen ve škole funkční, musí splňovat určité požadavky (verbální komunikativní dovednosti), jako jsou akustické vlastnosti hlasu, práce s dechem, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza, výslovnost (A. Nelešovská, 2005).

Spousta lidí se domluví, i když komunikativní dovednosti nedodržují, ale na místech jako je škola, úřady, televize atd. je třeba dodržovat určité zásady.

Verbálně komunikovat můžeme díky jazyku, což je schopnost, kterou se člověk odlišuje od ostatních živých tvorů. Umožňuje nám rozvoj po stránce sociální, kulturní a technické. Jazyk nám neslouží pouze jako prostředek pro výměnu a zapamatování informací, ale díky němu mohou v interakci učitel-žák (nejen) chápat svoje jednání a činy a také rozumět situacím a událostem (P. Gavora, 2005).

#### 2. 1. 1 Akustické vlastnosti hlasu

Vlastnosti hlasu:

*Síla hlasu – řídí se rozkmitem hlasivek a závisí na dechové funkci. Můžeme rozlišovat hlasy zvučné, znělé a slabé, neznělé.*

*Výška hlasu – je dána počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem. Rozeznáváme hlasy hluboké – mají mešní průbojnost – a hlasy vysoké, které jsou více průbojné, někdy však nepříjemné.*

*Barva hlasu – základem jsou anatomicko-fyziologické podmínky hlasového ústrojí v celém jeho rozsahu, poměry dýchací i utváření a činnost prostorů nad hrtanem. Hlasy příjemné, sympatické, hlasy nesympatické, nepříjemné, hlasy neutrální (A. Nelešovská, 2005, s. 44).*

### 2.1.2 Zvukové prostředky řeči

**Přízvuk** – jedná se o zvýraznění slabiky v mluveném projevu. Při správně používaném přízvuku je řeč mluvčího členěna do logických celků, je srozumitelná, emocionální, zdůrazňuje podstatné.

**Rytmus** – střídání přízvučných a nepřízvučných slabik. Pokud je rytmus pravidelný, uklidňuje, v případě nepravidelného rytmu můžeme vyčíst změnu či vyrušení.

**Dynamika** – zesílení, zvýraznění slova, změna hlasitosti řeči, silová intenzita. Zvýrazňuje projev, upoutá pozornost, srozumitelnost.

**Intonace** – změna tónové výšky. Je třeba vyvarovat se monotónnosti hlasu. Pomáhá nám také udržet pozornost, být srozumitelný.

**Tempo** – rychlost sdělovaného projevu. Vliv na tempo má temperament mluvčího, obsah sdělení, momentální situace, prostředí, cíl projevu.

**Pausa** – přerušení projevu, řeči. Odmlka (A. Nelešovská, 2005).

## 2.2 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace je označení pro mimoslovní komunikaci. Nejedná se pouze o mimickou stránku řeči, ale i o celkovou řeč těla – komplex mimoslovních signálů. Řeč těla je upřímnější než slova.

Mimoslovní komunikací si sdělujeme své emoce, zájem o sblížení, snažíme se vytvořit dojem o tom, kdo jsme, snažíme se záměrně ovlivnit postoj druhého, řídíme chod vzájemného kontaktu (A. Nelešovská, 2005).

Pokud bychom chtěli svou řečí těla oklamat, není to docela možné, protože naše tělo se skládá z mnoha svalů, a nejsme schopni uvědomovat si činnost všech svalů zároveň. Řeč nám plní funkci předávání informací, tělo vyjadřuje pocity (J. Borg, 2012).

Část nonverbálního vyjadřování je dána biologicky, např., mimika. S biologicky určenými vyjadřovacími signály se narodíme a používáme je zcela mimovolně. Většina nonverbálních signálů je však naučená, od dítěte si je osvojujeme v rámci socializace, integrace. Nonverbální způsoby vyjadřování jsou ovlivňovány kulturou, generací, samotnými jednotlivci. Aspekty, kterými je vyjadřování ovlivněno, působí rozdíly (mezi kulturami, generacemi, jednotlivci). Při střetu lidí odlišných kultur může dojít ke komunikačním problémům, jelikož znaky jednotlivých kultur mají rozlišné významy (např. mávající dlaň obrácená směrem k partnerovi má u Španělů význam *Pojď ke mně!*, u Čechů *Nepřibližuj se!*). U generací dochází také k odlišnostem. Mladší generace využívá znaků, které starší generace nezná, nepoužívá. U jednotlivců najdeme rozlišnosti např. v rukopisu (P. Gavora, 2005).

Gesta rukou, pohledy očí, výrazy obličeje, dotyky, držení těla, prostorové chování, tělesný vzhled, mimoslovní projevy, pach – všechny tyto oblasti nám nesou informace o našem nitru (G. Doherty-Sneddon, 2005).

V různých kulturách jsou stejným gestům připisovány různé významy. Tato skutečnost platí především při symbolických gestech, což jsou gesta, která lze vyjádřit slovy. Můžeme uvést příklad – kroužek vytvořený z palce a ukazováčku. Ve Francii znamená podobný znak nulu nebo něco bezcenného. V Japonsku znamená tento znak peníze. V některých státech má neslušný význam. Kulturní rozdíly jsou zřejmě naučené. Dětem nedáváme pokyny, týkající se použití symbolických a ostatních gest, děti se je naučí samy, protože jsou součástí společnosti, kde vyrůstají (G. Doherty-Sneddon, 2005).

### 2. 2. 1 Mimika

Nazývaná také řeč obličeje, má bohatý komunikační potenciál. Jedná se o důležitý sdělovač emocionálních stavů. V rozhovoru nám poskytuje zpětnou vazbu, odráží vzájemné postoje lidí. Někteří badatelé se domnívají, že tvář je vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu.

Svaly našeho obličeje nám umožňují více než tisíc různých výrazů obličeje. Výrazy mohou být díky hbité činnosti svalů produkovány v minimálním čase.

Mezi hlavní funkce mimických projevů patří: *sdělování kulturně tradovaných gest (např. zdvořilostní úsměv), instrumentální pohyby (např. výrazy obličeje při kýchání, při zívání), nejčastější je sdělování emocí – citů, pocitů, nálad, citových prožitků a afektů* (A. Nelešovská, 2005, s. 47).

Odečítat správně emoce není schopen každý z nás, ne každý umí tuto schopnost ovládat. Při výzkumu bylo zjištěno, že tuto schopnost lépe ovládají introverti než extroverti a v pohlaví jsou na tom lépe ženy než muži.

Při složité emocionální situaci může náš obličej vyvolat i několik různých výrazů najednou, několik různých emocí – např. úžas a radost. V životě se dostáváme do situací, kdy se snažíme překrýt náš aktuální „pravý“ emocionální výraz, výrazem „hraným“. Důvodů může být spousta – např. nemilé překvapení, nečekaná situace apod.)

Lidská tvář je složena z různých oblastí, není to nedílný celek, tzn., že emoce se neodráží v celé tváři, ale určitá emoce se odráží více v určité oblasti. Emoce a jejich zóny: bolest můžeme vyčíst z horní části obličeje – víčka, obočí, čelo; štěstí nejlépe vyčteme z dolní části obličeje; překvapení je čitelné v každé části obličeje, nejčitelnější je však v oblasti čela a obočí; smutek a strach se dá určit v oblasti očí a víček; rozčilení je rozložené po celém obličej, není přesně čitelné v žádné zóně obličeje.

Při vyučování má čtení obličeje také své zastoupení, jelikož děti vysílají celou řadu zpráv svými mimickými projevy, a pokud je učitel schopný tuto zprávu přijmout a rozluštit, lépe porozumí žákům (A. Nelešovská, 2005).

## 2.2.2 Pohledy

Také řeč očí je dlouhou dobu studiem fyziologů, psychologů i sociologů. Řeč očí je jedna z nejdůležitějších způsobů sdělování, důležité pro její porozumění však je, vědět, co obsahuje. Obsahuje: *zaměření pohledu, doba trvání bodového zaměření pohledu, četnost pohledů, sled pohledů (sekvence), celkový objem pohledů, úhel pootevření očních víček, průměr zornice (velikost pupily), odklon směru pohledu, tvary a pohyby obočí, tvary vrásek kolem očí* (A. Nelešovská, 2005, s. 50).

Déle se můžeme dívat na osoby, kterých si vážíme, které preferujeme, kterým dáváme přednost. Ve vztahu učitel-žák se na učitele častěji dívají žáci, kteří jsou chválení, než žáci, kteří jsou kárání – ti se snaží zrakový kontakt s učitelem omezit. Řeč očí je velmi důležitá, jelikož jimi sdělujeme, jak nám je, jak se cítíme a jaký máme vztah k lidem, s nimiž komunikujeme (A. Nelešovská, 2005).



### 2.2.3 Kinezika

Pojem pochází z řeckého slova „kinema“, znamenající pohyb. Týká se všech druhů pohybů. Speciální označení platí pro pohyby určitých částí těla, např. chironomie jsou pohyby rukou, gestika jsou pohyby rukou doprovázeny slovní projev. Svalové napětí se během rozhovoru mění, podle toho, zda se jedná o rozhovor klidný, mírný nebo napjatý až konfliktní. Různé naladění uvádí do pohybu různé skupiny svalů (A. Nelešovská, 2005).

### 2.2.4 Gestika

Jedná se o pohyby s výrazným sdělovacím účelem, které doprovázejí slovní projevy nebo slovní projev nahrazují. Většina gest je prováděná prostřednictvím rukou, ovšem týká se i jiných částí těla, všech částí těla.

Gesta mají široké využití – naznačují to, co bychom mohli říct slovem (v některých situacích je lepší využít gesta než slova, např. v hlučné třídě bouchne učitel pěstí do stolu a řekne ticho), zvýší názornost řečené informace, za určitých okolností mohou vyjadřovat pravý opak informace sdělované slovem.

Spousta gest je používána vědomě, ale existují gesta, která používáme naprosto nevědomě.

Své místo zauímají gesta při vyučování. Jsou velmi důležitá, a to z důvodu toho, že pokud je učitel celou dobu jen strmě stojící, bez použití jakýchkoliv gest, nemůže žáky zaujmout, avšak i člověk, který využívá gesta nadměrně, odpoutává pozornost. Gesta bychom měli využívat s mírou (A. Nelešovská, 2005).

### 2.2.5 Posturologie

Posturologie je věda zabývající se polohami těla, věda, která o nás velmi vypovídá. Přátelskost a nepřátelskost či ochotu komunikovat nebo nikoliv, můžeme lehce vyčíst nejen z polohy našeho těla, ale postačí i poloha rukou, nohou, hlavy.

Nejzákladnější polohy člověka jsou vstojce, vsedě, vleže. Při každé poloze zauímají různé části těla rozmanité polohy. O pozituře hovoříme jako o celku, který nejenže

popisuje fyzické postoje a vystihuje různé druhy poloh, ale snaží se o nalézání řádu, který panuje v určitém vztahu, např. ve vztahu mezi různými druhy poloh.

Odlišnosti jsou samozřejmostí i u posturologie, jinou polohu bude člověk zaujímat v případě, že bude sám, a jinou polohu v případě, že se domnívá, že by mohl být někým viděn nebo pokud je ve společnosti jiných lidí (A. Nelešovská, 2005).

Z postoje můžeme vyčíst dominanci nebo submisivitu, obranu nebo útočnost, sebevědomí nebo nejistotu. Z toho hlediska se nabízejí dvě rozlišení postoje – otevřený a uzavřený. Uzavřený postoj vyjadřuje pocit, jakoby se člověk bránil. Můžeme pozorovat překřížené ruce na hrudi nebo sepjaté ruce před sebou. Při sezení je navíc přeložena jedna noha přes druhou. Otevřený postoj působí dojmem uvolnění, hrud' je nekrytá, ruce jsou volně podél těla nebo gestikulují, nohy jsou mírně rozkročené, popřípadě je jedna noha mírně předsunutá (P. Gavora, 2005).

#### 2.2.6 Haptika

Pojem haptika chápeme jako taktilní kontakt, dotek. Taktilní kontakt zahrnuje: *příjem zpráv o působení tlaku, který působí deformaci kůže, příjem zpráv o působení tepla, příjem zpráv o působení chladu, příjem zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest, smysl pro vibrace, který registruje chvění* (A. Nelešovská, 2005, s. 54).

Při doteku sledujeme, jaké části těla se osoba dotkla druhé osoby, kterou částí těla dotek provedla, a o jaký druh doteku se jedná. Doteky mohou být formou podání ruky, stisk, objetí, pohlazení, políbení, štípnutí, píchnutí, odstrčení apod. (A. Nelešovská, 2005).

U malých dětí se můžeme setkat s tzv. dotykovým hladem. K takovému to stavu může dojít v případě, že dítěti není dostáván dostatek dotyků.

Lidské tělo se dělí na několik dotykových pásem. Intimního pásma by se neměl nikdo dotýkat. Mezi povolená pásma řadíme hlavu, záda, ramena a ruce (P. Gavora, 2005).

#### 2.2.7 Proxemika

Patří k jedněm z nejstarších disciplín nonverbální komunikace. Hlavním cílem této disciplíny je studium odstoupení či přiblížení se. Během komunikace vestoje existuje určitá osobní zóna člověka. Jde o jakousi myšlenou čáru ohraničující prostor kolem

člověka, do kterého si nerad pouští druhé lidi. Osobní zóna je rozlišná u každé osoby a mění se podle okolností. Hledání příjemné vzdálenosti nemusí být jednoduché, protože každý má jiné představy o své zóně i zóně druhé osoby (A. Nelešovská, 2005). Při narušení osobního prostoru, dochází k ohrožení psychické svobody, může vyvolat neklid, nervozitu i útok. Častými místy k takovýmto situacím jsou autobus, obchod, výtah (P. Gavora, 2005).

Podle E. T. Halla, kterého Nelešovská ve svých zdrojích neuvádí, rozlišuje proxemika čtyři druhy sfér:

Intimní sféra – těsný hmatový dotyk. S takovým typem styku se setkáme mezi matkou a dítětem, mezi milenci, partnery.

Osobní sféra – oddělení o 45-75 cm, maximální vzdálenost, kdy je ještě možné se držet za ruce, jít vedle sebe. Horní hranice je až 120cm, kterou dodržujeme v případě setkání s neznámým člověkem na ulici.

Sociální sféra – 120-130 cm, horní je pak 210-360 cm. Vzdálenost, která je dodržována při obchodování, jednání, diskuzi ve skupině, ve třídě při zkoušení žáka učitelem.

Veřejná sféra – 360-760 cm, při veřejném vystoupení. Herec na jevišti, učitel ve třídě. Nutné dodržet určité zásady – postavit se tak, aby byla viděna celá postava, pohyby v prostoru (in A. Nelešovská, 2005).

Vzdálenosti mezi lidmi, je větší při neosobním jednání, které je oficiální. Při přátelském jednání je vzdálenost menší, hovoříme o neoficiálním jednání. Vzdálenost při komunikaci mezi komunikujícími je také určena typem osobnosti, zda se jedná o extroverta nebo introverta, a také jaký vztah mají mezi sebou komunikující osoby.

Důležitý pojem v oblasti proxemiky je teritorialita, což znamená členění prostoru, ať už hovoříme o škole, třídě, lavici, pracovním stole apod. Ve školním prostředí se setkáváme s problémy teritoria, např. když učitel vstoupí do prostoru, kde se obvykle vyskytují jen žáci, nebo když musí řešit spor žáků o část lavice nebo pracovního stolu, když žák musí vstoupit do sborovny nebo ředitelny, do kabinetu (A. Nelešovská, 2005).

Ochranu svého prostoru projevují žáci např. rozdělováním lavice na dvě části. U studentů vysokých škol probíhá vyčleňování prostoru jiným způsobem – žáci si své místo obloží taškami kabáty, aby zvětšil svůj osobní prostor (P. Gavora, 2005).

### 2.2.8 Sdělování úpravou zevnějšku

Svým oblékáním, účesem, ozdobami – náš celkový vzhled působí na lidi také nonverbálně, může o nás říci, jací jsme. Podle vnějšího zevnějšku nás naslouchající kategorizují. Oblečení se dělí na formální a neformální. Formální oblečení je např. stejnokroj, oblek, kravata, šaty apod. (P. Gavora, 2005).

## 3 Pedagogická komunikace

### 3.1 Vymezení pojmu

Pedagogická komunikace je chápána jako zvláštní případ sociální komunikace. Jedná se o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle. Během tohoto procesu jsou vyměňovány informace, vyjadřují se fakta, názory, stanoviska, přání či pokyny.

Subjekty, mezi nimiž probíhá komunikace, jsou: učitel, vychovatel, přednášející, vedoucí zájmových útvarů, na straně druhé žák, student, posluchač. Za základní činitele v procesu komunikace lze považovat učitele a žáka. V rozšířeném smyslu hovoříme navíc o učebnicích, učebních pomůckách, didaktické technice a také rodiče se podílejí na vzdělávání žáků.

O pedagogické komunikaci hovoříme i tehdy, komunikují-li žáci mezi sebou (A. Nelešovská, 2005).

Pedagogická komunikace je komunikace zaměřená na člověka. Pod tímto pojmem rozumíme komunikaci, která je založena na základních postojích autenticity, přijetí a empatického porozumění. Z pohledu komunikačního procesu nebo komunikačního vztahu pak označujeme komunikaci jako soustředící se na člověka tehdy, když jedna osoba vnímá ze strany druhé osoby do určité míry základní postoje zaměřené na člověka. Komunikace zaměřena na člověka je také definována jako setkání člověka s člověkem jako rovnocenným partnerem, s respektem k různým názorům a se snahou jim porozumět (Motsching, Nykl, 2011).

Podle J. Grice, kterého v seznamu literatury Nelešovská neuvádí, může být pedagogická komunikace koncipována v těchto pěti bodech:

*Princip kooperace – spolupracuj s partnery.*

*Maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.*

*Maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.*

*Maxima relevace – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům.*

*Maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně (in A. Nelešovská, 2005, s. 28)*

## 3.2 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel x žák. Jedná se o nesoúměrné komunikační partnery, jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. V roli učitele se ocitá jednatel, dospělá osoba, proti níž stojí 20-30 žáků, nedospělých osob. Učitel komunikuje převážně se skupinou jako s celkem, můžeme hovořit o masové komunikaci (A. Nelešovská, 2005).

Typů vztahů v komunikaci:

*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* (A. Nelešovská, 2005, s. 29).

U prvních třech vztahů se jedná o vztahy nesymetrické, protože je zde nadřazen učitel svým postavením, ten rozhoduje, kdo bude komunikovat.

Vztahy v pedagogické komunikaci se stále vyvíjejí. Ve vztahu učitel-žák, který můžeme pojmut i z opačného hlediska žák-učitel, se vytváří vztah ze strany žáka, vztah se upevňuje, proměňuje.

O jiném typu vztahů hovoříme ve vztahu žák-žák. Jedná se o vztah symetrický, žáci mají stejná pravidla a povinnosti. Mezi žáky se objevují také rozdíly v postavení.

Intrakomunikace je pojem, kdy žák komunikuje sám se sebou. Tento typ vztahů je součástí pedagogické komunikace. Intrakomunikace je spojena s myšlením člověka vůbec, není vázána jen na žáky (A. Nelešovská, 2005).

## 3.3 Pravidla pedagogické komunikace

Do pravidel komunikace řadíme nejen školní řád, který je součástí každé třídy, ale jsou to i formální prohlášení vyžadovaného a zakázaného chování. Samozřejmě je pedagogická komunikace ovlivněna tím, jaká jsou dána pravidla, podle kterých se

komunikuje. Existují tři skupiny, které formulují komunikační pravidla, a to škola, daná společnost, výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Škola reprezentuje pravidla formou školního řádu, což není pro žáky nejvhodnější způsob, z důvodů přílišného množství povinností, které žáci musí dodržovat, a které si nechtějí a ani nemohou zapamatovat. Školní řád pak má funkci obsáhlého textu, sloužícího pro přepisování pro problémové žáky. Společností určující pravidla nemusí působit významně, ale zkušený pedagog určitě rozpozná, že se chování žáků odlišuje podle jejich kultury, náboženského přesvědčení apod. Pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetu zájmů, je dlouhodobý proces, neustále se vyvíjející. Mezi žákem a učitelem dochází k neustálému poznávání. Zpočátku žáci zkoušejí, co si mohou na učitele dovolit, co učitel vydrží. Vše záleží na autoritě učitele, na jeho nárocích a požadavcích, což předurčí, jaká pravidla budou v tomto vztahu a zda budou fungovat.

Při určování pravidel je důležité, aby si učitel nevytvořil velké množství pravidel, protože žáci nejsou schopni si tolik informací zapamatovat a tato pravidla ztrácí funkčnost, žáci pravidla nedodržují, nechovají se podle nich.

Dnešním trendem je vytvářet pravidla za přítomnosti žáků, aby tvoření působilo dojmem vzájemné spolupráce mezi učitelem a žákem. Jiní učitelé mají názor opačný a stojí si za názorem, že pravidla by měl vytvářet pouze učitel.

Pravidla se vytvářejí z několika důvodů, jimiž jsou: rozvíjejí spolupracující chování, zajišťují bezpečnost a pohodlnost prostředí, udržují určitou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy (A. Nelešovská, 2005).

## 4 Komunikace s dětmi

### 4.1 Zásady komunikace s dětmi

Uvedené zásady komunikace s dětmi se vztahují k verbální i nonverbální komunikaci.

#### 4. 1. 1 Záměrnost

Pokud máme plánováno sledování dítěte, je potřeba se zaměřit na to, zda se nám dítě snaží sdělit něco záměrně. Každé chování dítěte nese s sebou nějakou informaci (např. zívnutí – to, že je dítě unavené nebo protože se nudí, pláč kojence – má hlad, nebo je mu zima). Reakce na první pokusy o záměrnou komunikaci dítěte podporují rozvoj komunikačních schopností. Ať už se jedná o jakékoli konkrétní chování, měli bychom se zamyslet nad tím, zda je dítě používá záměrně. Pokud budeme v takových situacích všímaví, podpoříme rozvoj dítěte a lépe poznáme počátky skutečné komunikace. Při podpoře signálů jako komunikačního prostředku dítěte musíme být obezřetní, protože se dítě může naučit používat pláč a kňourání jako primární komunikační signály. Povzbuzování záměrnosti je dobré pro vývoj, ale také je důležité si uvědomit, kdy dítě začne používat nežádoucí signály záměrně, a neposilovat je (G. D-Sneddon, 2005).

#### 4. 1. 2 Vizualní signály

Spoléhání na vizuální komunikační signály je nejnápadnějším rysem dětské komunikace. Vizuální kontext umožňuje uskutečnit interakci a vysílat nonverbální signály – pohledy, výrazy tváře a gestikulování rukama. Vizuální kontext je základem schopností dítěte sdělovat okolí své pocity a myšlenky a zároveň i porozumět ostatním lidem. Signály používané dětmi, nám umožňují nahlédnout do jejich emočních fyziologických a kognitivních stavů. Díky nim získáváme mnoho různých typů informací o emocích a známkách myšlení. Bez těchto vizuálních signálů je dětská komunikace ochuzena (např. při telefonování), (G. D-Sneddon, 2005).



#### 4. 1. 3 Komunikace je vrozená

I když se člověk rodí se značnou genetickou výbavou, verbální komunikaci se musí naučit, následná komunikace je ovlivněna komunikujícím vzorem a zkušenostmi, se kterými se dítě setkává. Dítě se musí naučit, jak nejlépe využívat své nonverbální signály a jak se vyznat v signálech druhých lidí. Některé signály, jako je výraz obličeje a pohledy, používá dítě dříve, než pochopí význam a pravidla těchto signálů. Chápání nonverbální komunikace se rozvíjí ještě v mladším školním věku, některé výrazy obličeje až v období dospívání (G. D-Sneddon, 2005).

#### 4. 1. 4 Dospělí by měli být pozorní

V případě, že nebudeme věnovat signálům vysílaným dětmi dostatečnou pozornost, nezískáme z těchto signálů žádnou informaci. Budeme-li sledovat mimoslovní signály a naslouchat tomu, co nám děti říkají, bude naše porozumění snazší (G. D-Sneddon, 2005).

#### 4. 1. 5 Opora

Oporou se rozumí pomoc dítěti dospělou osobou, kterou dospělý prokazuje dítěti při vzájemném dorozumívání. Aby mohl být dospělý dítěti dobrou oporou, musí dokázat přesně posoudit schopnosti a úroveň znalostí dítěte. Jedině tak může dospělý dítěti podat nové informace v příhodný čas a také mu pomoci (G. D-Sneddon, 2005).

## 5 Didaktické pomůcky

### 5. 1 Pojem metoda a didaktika

Pojem metoda je odvozen z řeckého slova „*methodos*“, což je vysvětleno, jako cesta k něčemu, postup k určitému cíli. Vyučovací metoda je specifický způsob uspořádání učitelových činností a žáků, které rozvíjejí vzdělanostní profil žáka a působí v souladu s cíli vzdělávacími a výchovnými (A. Vališová, H. Kasíková, 2011).

V následujícím odstavci popíši, jaký je rozdíl mezi didaktikou obecnou a didaktikou školní. Obecná didaktika je věda o vzdělávacím obsahu i procesu vyučování a učení nebo teorie vyučování a vzdělávání z hlediska obsahové i procesuí stránky. Školní didaktika je teorie výuky, která zaměřuje pozornost k těm aspektům, které bezprostředně souvisejí s realizací výuky ve škole. O školní didaktice můžeme říci, že tvoří jakýsi subsystém obecné didaktiky. Výuku pak definujeme jako proces systematického rozvíjení fyzických a psychických funkcí žáka ve spolupráci s postupným seznamováním a následným osvojováním stanovených odborných informací, postojů a dovedností z jednotlivých předmětů. Výuka je organizována v daném prostoru a čase a se systematicky vymezeným učivem. Rozvíjení psychických funkcí žáků zahrnuje oblasti kognitivní, kde řadíme šest oblastí: vnímání a psychomotorika, rozvoj paměti, rozvoj nižších poznávacích funkcí, rozvoj vyšších poznávacích funkcí, rozvoj hodnotícího myšlení a rozvoj tvořivého myšlení (Z. Kalhous, 1995).

### 5. 2 Didaktická transformace

Vyučování představuje proces, kdy jsou v součinnosti učitel a žáci, kteří mají společný záměr činnosti, a tím je učivo. Dosavadní poznávání, které je potvrzeno praxí, prokazuje, že činnost učitele při vyučování neznamena přenašení látky mechanickým způsobem z učebnice či díky znalostem učitele do „hlavy žáků“. Osvojování učiva nespočívá v pouhé recepci. Učitelé si kladou otázky, čemu mají žáky naučit, ale také jak se žáci učí. Nejedná se o předávání znalostí od učitele, který je aktivní, žákovi, který je pasivní. Učitel i žák se k látce vztahují aktivně.

Základním předpokladem je dobrá znalost předmětu, který učitel vyučuje. V takovém případě pak může následovat uvědomění si, čemu má naučit a v jakém pojetí.

Ví, jak které dovednosti jsou významné, zná vedoucí ideje, k nimž látka směřuje, systém základních pojmů, principů a zákonitostí. Učitel hledá cesty, jak uvést učivo rozličných předmětů do životních propojeností, které tyto dimenze mohou rozvíjet. K objasnění některých obecných pojmů mohou přispět různé disciplíny. A řešení praktických problémů a projektů předpokládá spolupráci různých disciplín. Odborná příprava a pedagogická příprava jsou ve vzájemné interakci. Učitel dospívá k nějakému pedagogickému vědění a také k obsahu a jeho hodnotám, a toto pedagogické vědění transformuje do pedagogických představ o své vlastní činnosti a činnosti žáků. Didaktická transformace je činností učitele, která je tvořivá. (J. Skalková, 2007).

### 5. 3 Učební pomůcky a multimediální systém

Pojem „didaktické prostředky“ zahrnuje všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jedná se o takové předměty, které napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou. S rozvojem kultury a techniky se postupně vyvíjejí didaktické pomůcky, k nimž náleží i vybavení škol a tříd. Významným modernizačním faktorem jsou didaktické prostředky, jejichž součástí jsou i učební pomůcky, jež usnadňují proces učení žáků. Pomáhají k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Rozdělení učebních pomůcek do kategorií: skutečné předměty, např. přírodniny, výrobky, preparáty; modely – statické, dynamické; zvukové pomůcky – slepecké písmo, reliéfové obrazy; dotykové pomůcky, např. učebnice, příručky, atlasy, texty; programy pro vyučovací automaty a pro počítače (J. Skalková, 2007).

### 5. 4 Vyučovací metody a aplikace ve výuce

#### 5. 4. 1 Metody monologické

Tyto metody jsou založeny na využití souvislého mluveného projevu jedince – buď učitele, nebo žáka. Často jsou chápány jako rozmanité varianty, kdy učitel vykládá, popisuje, vysvětluje, a žáci naslouchají. Zařadit zde můžeme vyprávění, vysvětlování, výklad či školní přednášku.

Mezi charakteristické rysy metody vyprávění řadíme konkrétnost, epičnost, živost, bohatost představ. Důležitým aspektem metody vyprávění je emocionálnost, projevující se v tónu vyprávění učitele i ve snaze vzbudit u posluchačů citové zaujetí. Dalším významným znakem vyprávění je přístupnost, která je potřebná především při práci s mladšími žáky, u starších žáků slouží spíše jako pomocná metoda.

Metodu vysvětlování uplatňujeme většinou v případech, kdy se jedná o osvojování látky pojmové povahy. Zde hraje důležitou roli logika výkladu umožňující žákům vytváření si soustavy vědomostí a rozvíjení vlastního logického myšlení. Je často spojována s dalšími metodami, a to z důvodu zvýšení účinnosti osvojovaných poznatků – přidruženými metodami jsou pak např. metody názorné, demonstrační. Pro zvýšení aktivity posluchačů je spojována s metodou rozhovoru či diskuzí a s prvky metod praktických.

Metoda výkladu spočívá v objasňování žákům logicky utříděných odborných pojmů, v poukázání na vztahy. Žáci během této metody vnímají, uvědomují si a zapamatovávají si hotové vědecké závěry, sledují logiku dokazování, myšlenkových postupů učitele nebo prostředku, který učitele zastupuje, např. film, kniha, televize.

Využití metody přednášky je možné podle typu a stupně školy. Vyznačuje se větší strohostí oproti výkladu. Tato metoda se využívá při objasňování rozsáhlejších a důležitých témat především tam, kde je potřeba zobecnit a předat žákům informace, které by těžko získávali z jiných studijních materiálů. Předpokladem přednášky je, že si žáci dělají zápis samostatně. Využívána je jak verbální, tak nonverbální komunikace. V procesu vyučování můžeme rozlišovat několik typů přednášek: **týmová přednáška** – více přednášejících na stejné téma, **přednáška na principu tiskové konference** – před začátkem jsou sesbírány dotazy k tématu a během přednášky je na dotazy zodpovídáno, **přednáška ve spojení s diskuzí** – hodí se pro výukové situace, v nichž je důležitá výměna názorů mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem.

V dnešní době jsou stále více prosazovány tzv. interaktivní přednášky, kdy učitel i během svého monologu vstupuje do kontaktu se žáky. Výhody monologu jsou zachovány, ale zároveň se částečně snižují jeho nevýhody, ke kterým patří např. nízká míra aktivace, nedostatek zpětné vazby, atd. Při výkladu i přednášce je možné využít pomůcky a didaktické techniky, což aktivizuje zejména pozornost žáka. Aktivizovat během výkladu či přednášky je možné prostřednictvím „provokačního“ principu, při kterém vyučující záměrně vyslovuje sporná tvrzení.

K monologické metodě můžeme zařadit také podobu tzv. instruktáže. Instruktáž můžeme rozdělit do dvou, podle obsahu, typu – kratší instruktáž, širší instruktáž. Tato metoda se zpravidla pojí s uplatněním dalších metod. Monologická metoda sama o sobě zřídka vystupuje úplně samostatně. V literatuře jsou uváděny tři základní varianty jejího vztahu k jiným metodám: monolog navazuje na jinou metodu, monolog se střídá s jinou metodou, monolog je východiskem pro další metody (A. Vališová, H. Kasíková, 2011).

#### 5. 4. 2 Metody práce s tištěným textem

Tato metoda je sice členěna jako samostatná skupina, ale ve své podstatě se tento postup uplatňuje ve svazku s metodami jinými nebo je součástí jiné metody.

Práce s textem může vystupovat v reproduktivní povaze, kdy se žák učí informacím, které jsou obsaženy v textu, nebo v produktivní povaze, zde text podněcuje tvořivou činnost žáka.

K těmto metodám řadíme učebnice, metodické materiály, čítanky, cvičebnice, časopisy, slovníky, encyklopedie, historické prameny, krásnou literaturu, antologie, pracovní sešity (patří ke specifickým textům).

Základním úkolem učitele, pokud hovoříme o těchto metodách, je postupné rozvíjení dovedností žáků pracovat samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným textovým materiálem. Významné jsou i další informační dovednosti (informační gramotnost – vyhledávat, zpracovávat a využívat informace podle vlastních potřeb). K efektivnějšímu využití práce s tištěným textem využíváme názorného doprovodného textu – ilustrace, diagramy, schémata, plánky, mapy, tabulky. Mezi důležité funkce těchto doprovodných materiálů patří funkce poznávací, estetická a emocionálně-motivační. Předpokladem pro další sebevzdělávání a seberozvoj člověka je osvojování metod samostatné práce s učebnicí a tištěným textem (A. Vališová, H. Kasíková, 2011).

#### 5. 4. 3 Metody dialogické

Podstatou daných metod je rozhovor, dialog, diskuze – slovní interpretace mezi učitelem a žáky. Využití je jak v plnění základního vzdělávacího cíle, tak v uskutečňování cílů dalších, např. zapojení do týmového řešení problémů, obhajování stanovisek, přesnost formulací. Vystupovat mohou samostatně nebo ve spojení s další, jinou metodou.

Základním požadavkem pro uskutečňování těchto metod jsou správně a přesně formulované otázky a dodržování didaktických požadavků, např. cíl každého dialogu, udržení logické, tematické linie, ponechání času na přemýšlení, aktivizace žáků, kteří se diskuze zatím neúčastní, shrnutí diskuze.

Varianty dialogických metod: výukový rozhovor – má spíše reproduktivní charakter, navazuje na výklad nebo jiné metody, hlavním úkolem není řešení problémů, má více podob: objasňující rozhovor, jehož cílem je pochopení učiva žáky; opakuje či procvičující rozhovor sloužící k upevnění a opakování učiva; shrnující rozhovor zaměřený na shrnutí a systematizování poznatků žáků; problémový či heuristický rozhovor – cílem je naučit žáky řešit problémy a rozvíjet jejich tvořivost a myšlení, celý dialog je věnován řešení problému, hledání variant řešení problému je hlavní obsah rozhovoru. Obě varianty rozhovoru se vzájemně funkčně propojují.

Uvádím ještě další možnosti využití rozhovoru: předem připravené otázky nebo teze, kdy žáci mají čas na přípravu odpovědi, můžeme využít v návaznosti na domácí studium, výklad či demonstraci; žáci sami formulují otázky k danému učivu, k ukázce, k obrázku apod.; další možností dialogické metody může být tzv. středověká disputace, kdy vyučující uloží části žáků, aby obhajovali určitou myšlenku, části pak uloží, aby ji vyvraceli; panelová neboli pódiová diskuze spočívá ve vystoupení odborníka, který je pozván do výuky a diskutuje o určitém problému; princip konference, při které si studenti připraví samostatná vystoupení k určitému tématu (referát); princip brainstormingu, který je charakteristický volnou tvorbou a produkcí nápadů, přičemž se nepřihlíží ke kvalitě a reálnosti myšlenek; brainwriting je jedna z forem brainstormingu, podstata spočívá v psaní nápadů na lístky; metoda mapování mysli je vhodná v etapě hledání nápadů – kreslení a psaní nápadů k danému tématu, kdy podstata problému je napsána uprostřed papíru, tabule a dokola se tvoří myšlenky, možnost zpracování výsledků do grafů (A. Vališová, H. Kasíková, 2011).

#### 5. 4. 4 Metody názorně demonstrační a metody praktických činností žáků

Při těchto metodách se zapojují pozorovací činnosti žáků. Jejich působení směřuje k rozvoji paměti, jsou oporou myšlenkové činnosti žáků, rozvíjejí poznávací aktivity, spojují poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí a silně mohou působit na rozvoj emocí. Také se často pojí s jinými vyučovacími metodami. Demonstrace znamená názorná ukázka předmětu či procesu. Stručná kategorizace demonstračních metod: samostatné

pozorování předmětů a jevů; předvádění předmětů, činností, pokusů, modelů; demonstrace statických obrazů; projekce statická a dynamická.

K nejjednodušším formám demonstračních metod řadíme ilustraci, která slouží jako doplněk slovního výkladu. Je použitelná ve všech typech a stupních škol. V současnosti bývá hodně využívána demonstrace, která má v historii velkou tradici.

Využívána je s ohledem na rozvoj a zdokonalování moderních technických prostředků. Využitelné pomůcky při demonstraci jsou názorné pomůcky dvourozměrného charakteru – statického charakteru (obrazový materiál, grafy, schémata, fotografie) a dynamického charakteru (film, televizní záznam, video-magnetofonový záznam). Názornost nemusí spočívat pouze na vizuálních předmětech, ale důležitou funkci zde zastává i demonstrace akustického charakteru (výslovnost, přednes, citace). Ke specifické formě demonstrace zařadíme ukázkou přímé praxe – např. hospitace, exkurze.

Praktické činnosti žáků jsou úzce spjaty s metodami demonstračními. Dominanci zastává u těchto metod přímá vlastní činnost žáků, styk s předměty skutečnosti a manipulace s nimi. Kategorizace metod praktických činností žáků: didaktické montážní a demontážní práce žáků – se skládáním a rozebíráním (manipulace s předměty) se děti setkávají již v předškolním věku., tato činnost se přesouvá i do školního věku v různých variacích; laboratorní práce – rozvíjení schopností jako jsou pozorování, samostatné uvažování, upevňování manuálních dovedností; praktické pracovní činnosti a práce žáků různého obsahového zaměření – své místo zde uplatní metoda instruktáže, což je možno definovat jako metodu, která zahrnuje vysvětlování, předvádění a vlastní nácvik činnosti, rozvíjení těchto činností probíhá jak na základních, tak na středních školách odborného zaměření; metody systematické pracovní praxe – v podmínkách skutečného života uplatňují své dříve nabyté vědomosti a dovednosti, déletrvající praxe jsou časté na středních a vysokých školách (A. Vališová, H. Kasíková, 2011).

#### 5. 4. 5 Rozborové, situační, projektové a inscenační metody

Důležitou roli při těchto metodách zastává analyticko-syntetický postup uplatňovaný zpravidla při samostatném řešení problémů.

Při metodě rozborové je často využívána práce s textem, kdy žáci provádějí analýzu textových materiálů, chování osob, audiovizuálních programů, stanovisek k různým problémům, historických pramenů. Optimální je využití v individuální nebo skupinové formě, přičemž nalezneme pojitko s dialogem ve skupinách či se závěrečným dialogem

většinou celé třídy, kdy dochází k vyhodnocení výsledků analýz, formulaci závěrů, hodnocení a shrnutí.

Situační metody se zakládají na stejném principu jako metoda rozborová, rozdíl je v tom, že předmětem analýzy u situační metody je ucelené reálná situace z profesního či osobního života. Důležitou fází je výběr situace, která může být vykonstruována nebo vypořizována v reálném životě. Podstata spočívá v analýze situace, pochopení základních vztahů.

Metoda projektová není momentálně chápána jako využití klasických výukových projektů, avšak jde zde o vytváření určitého plánu, projektu, pomůcky, hry, přípravy na praktickou činnost. Projekty zpracovávají žáci i v situacích, kdy metoda vyžaduje vytvoření projektu řešení problémové situace, protože při samostatném použití projektové metody je vlastní projektová činnost tou stěžejní.

Inscenační metoda vyjadřuje vytvoření projektu a z něj vycházející praktické simulování, hraní určité sociální situace a přijímání sociální role. Přijímání určité role a chování odpovídající této roli nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům, vede je k alternativnímu řešení problémů, chápání mezilidských vztahů i konfliktů. Jelikož je metoda časově velmi náročná a nevhodná pro všechny děti, je třeba zvážit její použití. Varianty využití metody jsou od jednoduché strukturní inscenace, kdy je předem vytvořený scénář, předem daný průběh děje, k nestrukturní inscenaci s použitím improvizace v hraní roli, stimulu z pléna, nejsou předem napsané úlohy, realizace je ponechána účastníkům (A. Vališová, H. Kasíková, 2011).

#### 5. 4. 6 Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metoda

Hra má různá poslání, různá pojetí a pro pedagogiku velký význam, jelikož herní situace jsou využívány nejen v předškolní výchově, ale i na ostatních typech a stupních škol. Svým charakterem se hra odlišuje od práce a učení. Člověk se zabývá hrou celý život, ovšem v předškolním věku má specifické postavení, plní funkci vůdčí činnosti.

Mezi aspekty hry patří aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický aj. Hru chápeme jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou ve vztahu vázány danými a domluvenými pravidly, cílem není materiální zájem, ale užitek. Jistou odlišností v sobě skrývá soutěž, jejím cílem je stanovit pořadí účastníků podle předvedených činností nebo výsledků činností. Účelem hry je určitá činnost sama o sobě,



účelem soutěže je dosáhnout umístění. Jelikož se oba pojmy prolínají, hovoříme o soutěživých hrách.

Speciální skupinou her a soutěží jsou didaktické hry a soutěže, které využívají motivace účastníků k výchovně-vzdělávacím účelům. Didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, protože jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací. Didaktickou hru lze definovat jako seberealizaci žáků řízenou určitými pravidly s úmyslem výchovně-vzdělávacího cíle. Nejúčinnější z pedagogického hlediska jsou soutěživé hry, které zvyšují spád aktivit, spojují přirozeně pojímanou dělbu práce se silnou zainteresovaností na konečném výsledku. Pro vítězství skupiny a pro zvýšení vlastního statusu je žák schopen tvořivého nasazení, produkce nápadů, obměňování možných řešení či variant a také ztotožnění individuálního a skupinového cíle. Hry jsou založeny na vysoce účelové a přirozené komunikaci. Hry lze dělit podle různých kritérií, a to: podle doby trvání; podle místa, kde se hra odehrává; podle druhu převládajících činností; podle toho, co se hodnotí; podle toho, kdo je hodnotí; podle toho, kdo je připravuje. Hra se zakládá na nápadu, který určuje ráz hry a tvoří základ pro formulaci pravidel (jednoduchá, srozumitelná, určující chování žáků ve všech myslitelných situacích). Mezi další důležité aspekty důležité pro organizaci hry jsou sledování pedagogického záměru, počet účastníků, cíl hry, seznámení s pomůckami, hodnocení hry.

Na co bychom neměli při hrách zapomínat je diskuze, která vystupuje jako zakončení hry, přičemž cílem je spojit průběh hry a výsledky hry s aktuálním učivem, popřípadě objasnit reálnou situaci, která byla hrou modelována. Důležitou roli při hře hraje výběr členů do dané skupiny. Vyvarovat se je třeba situace, kdy v jedné skupině jsou „silní hráči“, jelikož druhá skupina může být pak značně demotivována a hru předem vzdávají.

Při včleňování her a soutěží do výuky je nutné brát ohled na vytýčený pedagogický cíl. V opačném případě může vzniknout nebezpečí samoúčelnosti a ztráty času. Trénování sociálně interaktivních dovedností je možné prostřednictvím učitelova vedení formou soutěživých prvků, diskuzí se žáky, vedení k řešení problémových situací. Zdravé prožívání úspěchu a přijímání neúspěchu je podmíněno vypracovanými hodnocením výsledků, které nesmí být učitelem podceňováno (A. Vališová, H. Kasíková, 2011).

## DÍLČÍ ZÁVĚR

Tato kapitola uzavírá teoretickou část, ve které byl splněn cíl teoretické části bakalářské práce, a to uvést základní informace o komunikaci obecně, specifikovat nonverbální komunikaci, její nedílné součásti, jako jsou např. mimika, gestika, posturologie, komunikace našim zevnějškem, haptika apod. Všechny tyto složky jsou důležité nejen při vystupování mezi lidmi obecně, ale velmi důležitou roli zaujímají ve školství, kdy pedagog komunikuje se svými žáky, svým tělem vysílá signály, komunikuje taky s rodiči, se svými kolegy. Je neustále „pod dohledem“. O tomto pojednávají další kapitoly.

Součástí této práce je také kapitola o didaktických pomůckách, které také samozřejmě patří k nonverbální komunikaci. Kapitola popsala různé metody práce ve vyučování. Jedna z těchto metod byla využita v mé výzkumné práci, a to metoda inscenační.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 Metodologická část

Tato část bakalářské práce byla zaměřena na porovnání efektivity didaktických pomůcek v hodině barevné angličtiny u žáků 3. ročníku. Výzkum jsem prováděla formou pozorování a porovnávání, kdy jsme společně s kolegyní otestovaly každá svou skupinu žáků, přičemž jedna skupina využila didaktických pomůcek a druhá skupina nikoliv. Následně jsme žáky nahrály a výsledky jsem porovnála.

#### 6. 1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak velkou zásluhu na osvojování učiva mají didaktické pomůcky. Zájmem bylo zjištění, o kolik je kvalitnější výuka s využitím didaktických pomůcek v hodině anglického jazyka, než stejně zaměřená hodina bez využití didaktických pomůcek.

#### 6. 2 Metoda výzkumu

Jako metodu výzkumu jsem si zvolila diagnostickou metodu pozorování a porovnávání, protože jsem chtěla zjistit, jak se žáci učí s pomocí didaktických pomůcek, a o kolik může být lepší výuka s využitím didaktických pomůcek oproti vyučování, kde nebyly použity žádné didaktické pomůcky.

Výzkum byl proveden v hodině anglického jazyka (barevná angličtina) ve třetích ročnících. Jedna skupina (skupina 2) využila pro své osvojování scénku na téma obchod (shopping). Děti nová slovíčka neznaly z předchozích hodin, některé věty jim byly známy. Děti manipulovaly s plyšovými nebo skutečnými předměty (příloha č. 1). Další součástí byly vyrobené libry, které byly využity jako platidlo (příloha č. 2). Rozhovor se uskutečňoval ve dvojicích, jeden žák představoval prodavače, druhý žák kupujícího. Před hraním scény jsme si nová slovíčka ukázali a vyslovili za pomoci flashcards (pouze skupina 2). Druhá skupina

(skupina 1) nevyužila žádnou z metod, které využila první skupina, jejich nácvik rozhovoru probíhal formou čtení textu. Následně byly obě skupiny nahrány při mluveném projevu, žáci přečetli naučený rozhovor a vyučující je postupně nahrávala.

### 6. 3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl prováděn na 1. stupni základní školy ve třetích ročnících. Jednalo se o žáky z jedné třídy třetího ročníku (třída 3. B) a několika dalších žáků druhé třídy třetího ročníku (3. A). Žáci obou tříd jsou na stejné prospěchové úrovni. Sběr dat se uskutečnil v dubnu roku 2014. Šetření proběhla v plně organizované škole ve městě Jablunkově. Výzkumné šetření jsem prováděla za pomoci paní učitelky, která vyučuje vedlejší skupinu. Výzkumu se zúčastnilo 32 respondentů, z toho 11 chlapců a 21 dívek. Ve skupině 1 bylo 6 chlapců a 10 dívek, ve skupině 2 bylo 5 chlapců a 11 dívek. Žáci pracovali ve dvojicích. Věk žáků byl 8 a 9 let. Žáci měli k dispozici výběr 15 druhů surovin, které mohli nakoupit. Do výzkumu byla naplánována jedna surovina, kterou jsem vybrala a použila.

### 6. 4 Předpoklady výzkumu

Předpokladem mého výzkumu bylo, že žáci, kteří měli k dispozici didaktické pomůcky pro sehrání scénky, budou na lepší úrovni s výslovností vět než žáci, kteří nevyužili žádnou z didaktických pomůcek.

### 6. 5 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsem sestavila do grafů a tabulek. Ke každé větě jsem vytvořila tabulky a grafy, kde byly zaznamenány chyby a správné odpovědi vždy 16 respondentů, kteří se účastnili dané věty (žáci skupiny 1 – 8 žáků a žáci skupiny 2 – 8 žáků). Hodnoty jsou vyjádřeny také v procentech. Výsledky výzkumu jsou zpracovány v grafech a tabulkách na následujících stranách. Na závěr jsem uvedla souhrnný graf počtu správných odpovědí obou skupin. Výsledky jsou vyjádřeny i procentuálně. Tento graf obsahuje celý rozhovor. U toho grafu je také porovnání výsledků obou skupin a vyhodnocení, o kolik je některá ze skupin lepší.

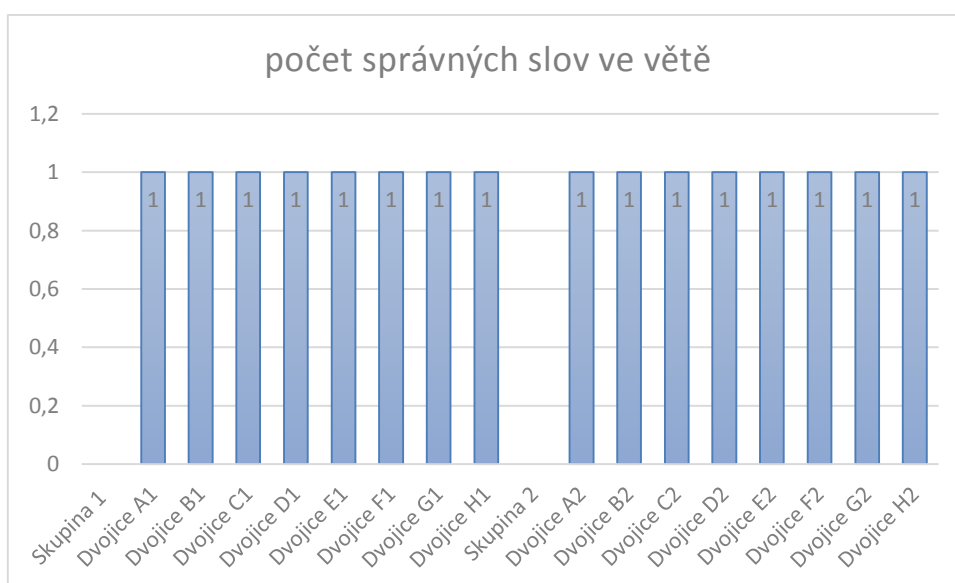
## Věta č. 1

Hello.

Tabulka č. 1 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	0	0%	1	100%
Dvojice B1	0	0%	1	100%
Dvojice C1	0	0%	1	100%
Dvojice D1	0	0%	1	100%
Dvojice E1	0	0%	1	100%
Dvojice F1	0	0%	1	100%
Dvojice G1	0	0%	1	100%
Dvojice H1	0	0%	1	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	1	100%
Dvojice B2	0	0%	1	100%
Dvojice C2	0	0%	1	100%
Dvojice D2	0	0%	1	100%
Dvojice E2	0	0%	1	100%
Dvojice F2	0	0%	1	100%
Dvojice G2	0	0%	1	100%
Dvojice H2	0	0%	1	100%

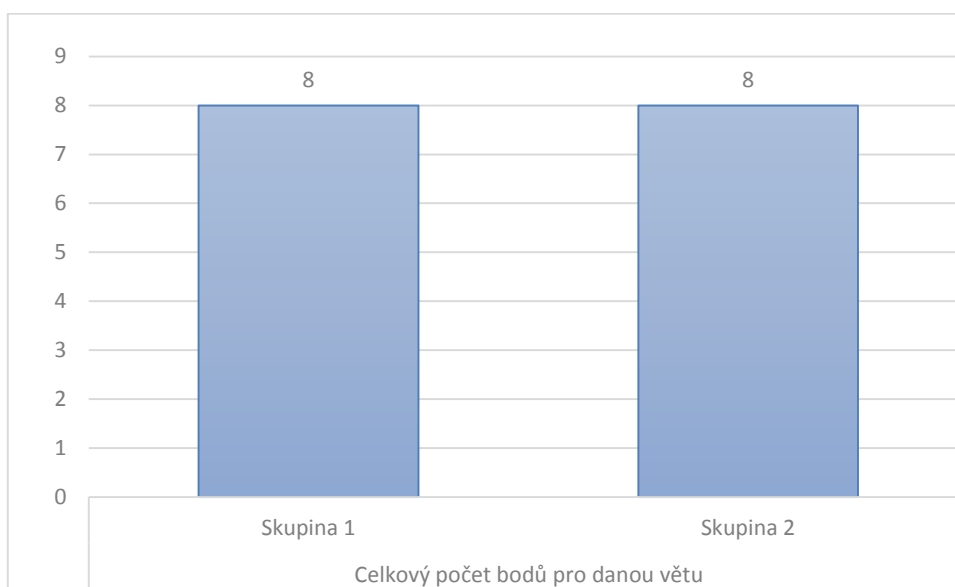
Graf č. 1



Tabulka č. 2

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
8	8

Graf č. 2



V prvním a druhém grafu je viditelné, že žáci umí správně vyslovovat již dobře známé pozdravy. Počet chyb u obou skupin je 0. Skupina 1 i skupina 2 získaly osmkrát po 1 bodu (graf č. 1). Obě skupiny získaly pro tuto větu 8 bodů (graf č. 2). Obě skupiny mají tedy 100% úspěšnost.

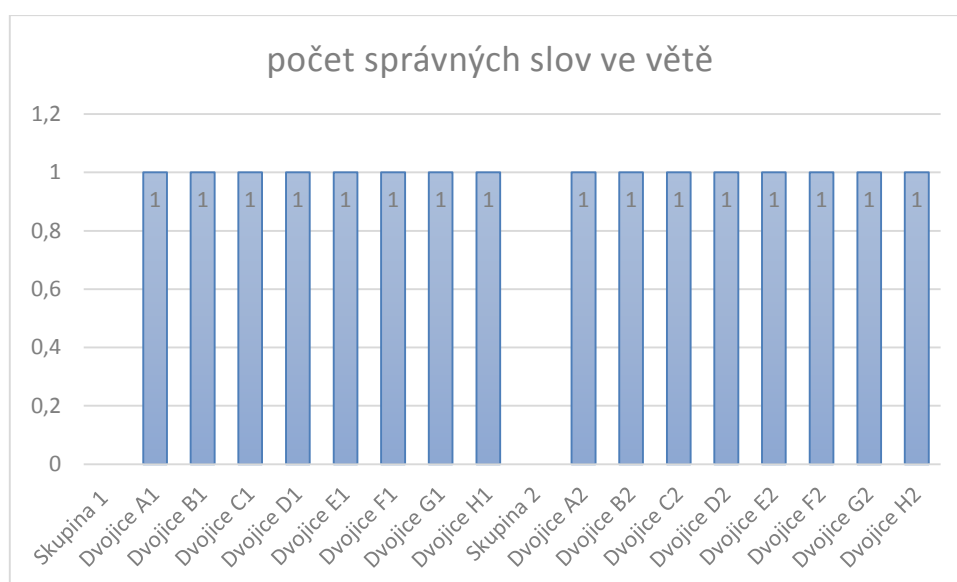
## Věta č. 2

Hello.

Tabulka č. 3 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	0	0%	1	100%
Dvojice B1	0	0%	1	100%
Dvojice C1	0	0%	1	100%
Dvojice D1	0	0%	1	100%
Dvojice E1	0	0%	1	100%
Dvojice F1	0	0%	1	100%
Dvojice G1	0	0%	1	100%
Dvojice H1	0	0%	1	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	1	100%
Dvojice B2	0	0%	1	100%
Dvojice C2	0	0%	1	100%
Dvojice D2	0	0%	1	100%
Dvojice E2	0	0%	1	100%
Dvojice F2	0	0%	1	100%
Dvojice G2	0	0%	1	100%
Dvojice H2	0	0%	1	100%

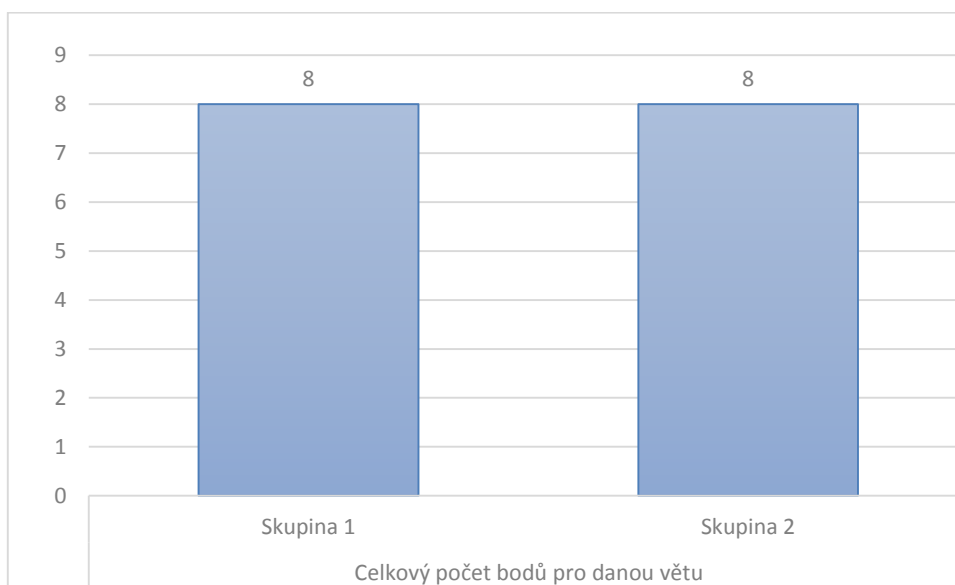
Graf č. 3



Tabulka č. 4

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
8	8

Graf č. 4



Ve třetím a čtvrtém grafu je taktéž viditelné, že žáci umí správně vyslovovat již dobře známé pozdravy. Počet chyb u obou skupin je 0. Skupina 1 i skupina 2 získaly osmkrát po 1 bodu (graf č. 3). Obě skupiny získaly pro tuto větu 8 bodů (graf č. 4). Úspěšnost 100%.



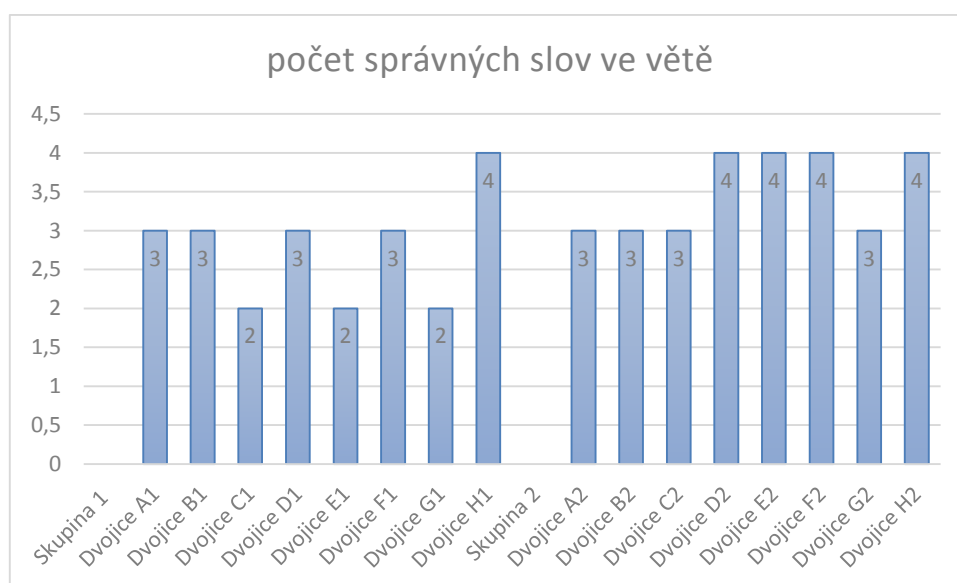
### Věta č. 3

#### Can I help you?

Tabulka č. 5 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	1	25%	3	75%
Dvojice B1	1	25%	3	75%
Dvojice C1	2	50%	2	50%
Dvojice D1	1	25%	3	75%
Dvojice E1	2	50%	2	50%
Dvojice F1	1	25%	3	75%
Dvojice G1	2	50%	2	50%
Dvojice H1	0	0%	4	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	1	25%	3	75%
Dvojice B2	1	25%	3	75%
Dvojice C2	1	25%	3	75%
Dvojice D2	0	0%	4	100%
Dvojice E2	0	0%	4	100%
Dvojice F2	0	0%	4	100%
Dvojice G2	1	25%	3	75%
Dvojice H2	0	0%	4	100%

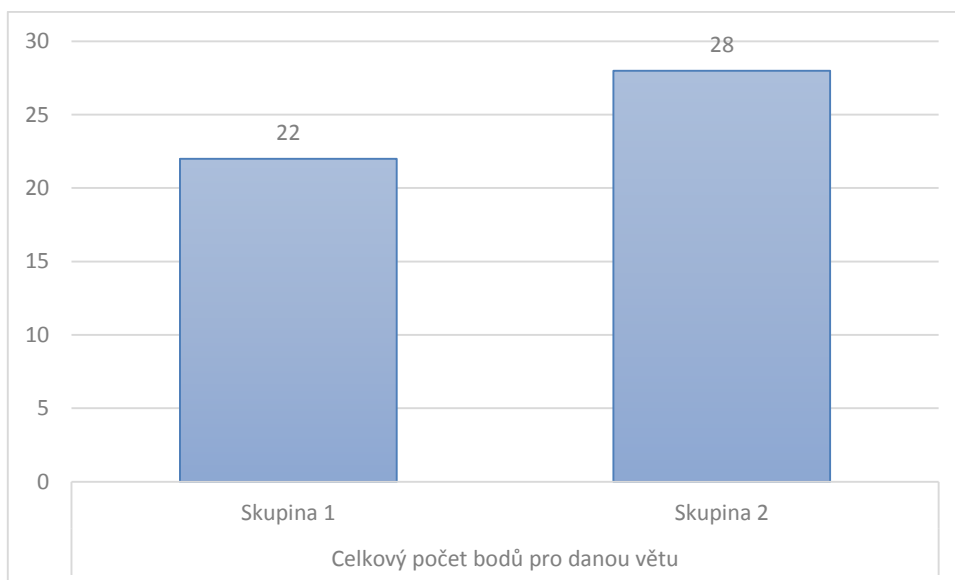
Graf č. 5



Tabulka č. 6

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
22	28

Graf č. 6



Ve třetí větě se objevují chyby, jelikož žáci tuto větu neznají. Ve skupině 1 je celkový počet chyb 10, ve skupině 2 je počet chyb 4. Skupina 1 získala v této větě 3x po dvou bodech, 4x po třech bodech a 1x po čtyřech bodech. Skupina 2 nasbírala 4x po třech bodech a 4x po čtyřech bodech. (Graf č. 6). Celkem tedy skupina 1 dvaadvacet bodů, skupina 2 osmadvacet bodů. (Graf č. 5)

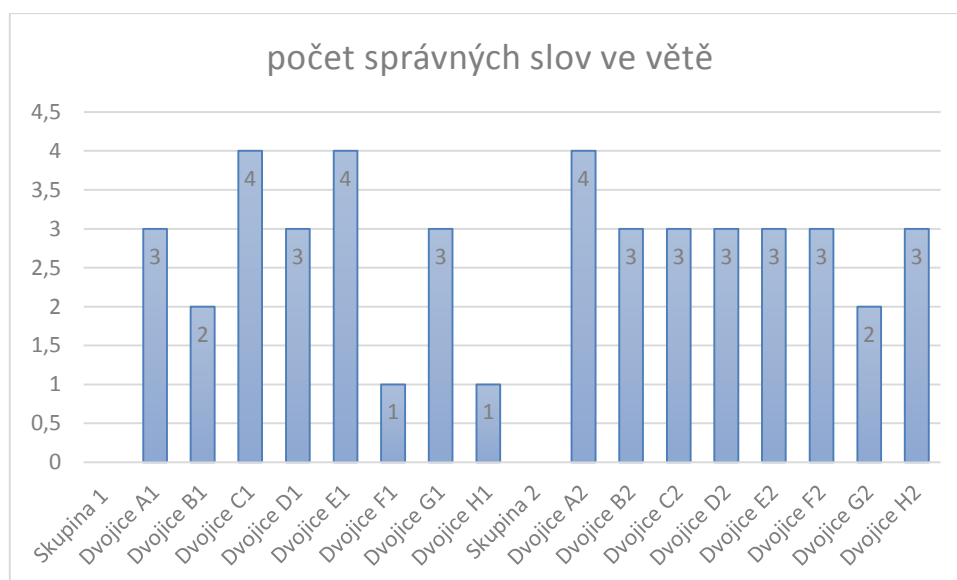
#### Věta č. 4

I would like bananas.

Tabulka č. 7 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	1	25%	3	75%
Dvojice B1	2	50%	2	50%
Dvojice C1	0	0%	4	100%
Dvojice D1	1	25%	3	75%
Dvojice E1	0	0%	4	100%
Dvojice F1	3	75%	1	25%
Dvojice G1	1	25%	3	75%
Dvojice H1	3	75%	1	25%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	4	100%
Dvojice B2	1	25%	3	75%
Dvojice C2	1	25%	3	75%
Dvojice D2	1	25%	3	75%
Dvojice E2	1	25%	3	75%
Dvojice F2	1	25%	3	75%
Dvojice G2	2	50%	2	50%
Dvojice H2	1	25%	3	75%

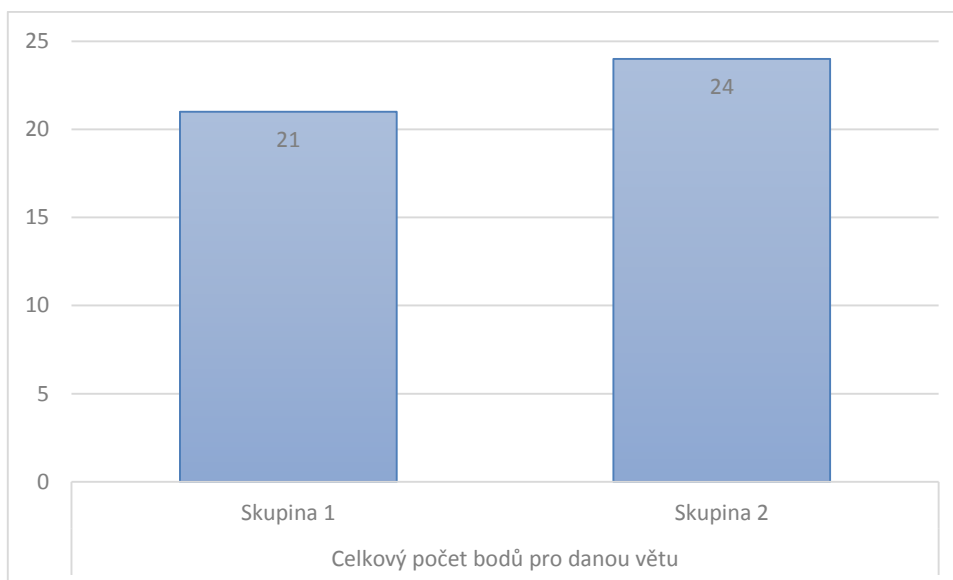
Graf č. 7



Tabulka č. 8

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
21	24

Graf č. 8



Ve čtvrté větě vidíme, že skupina 2 byla opět na lepší úrovni, s celkovým počtem bodů 24, skupina 1 získala 21 bodů (graf č. 8). Skupina jedna získala 2x po jednom bodu, 1x po dvou bodech, 3x po třech bodech a 1x po čtyřech bodech, skupina 2 získala 1x dva body, 6x tři body a 1x čtyři body (graf č. 7).

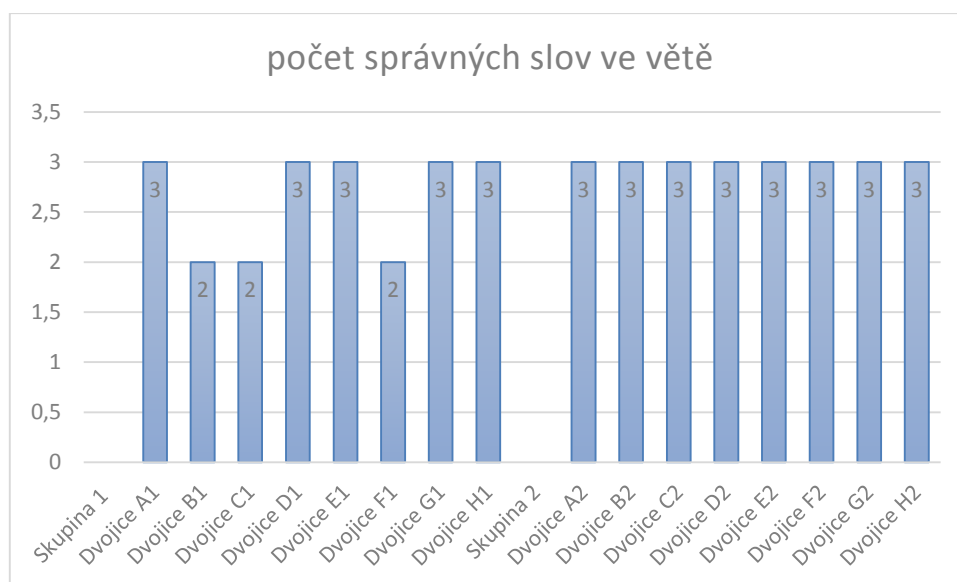
## Věta č. 5

Here you are.

Tabulka č. 9 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	0	0%	3	100%
Dvojice B1	1	33,3%	2	66,6%
Dvojice C1	1	33,3%	2	66,6%
Dvojice D1	0	33,3%	3	100%
Dvojice E1	0	33,3%	3	100%
Dvojice F1	1	33,3%	2	66,6%
Dvojice G1	0	33,3%	3	100%
Dvojice H1	0	33,3%	3	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	3	100%
Dvojice B2	0	0%	3	100%
Dvojice C2	0	0%	3	100%
Dvojice D2	0	0%	3	100%
Dvojice E2	0	0%	3	100%
Dvojice F2	0	0%	3	100%
Dvojice G2	0	0%	3	100%
Dvojice H2	0	0%	3	100%

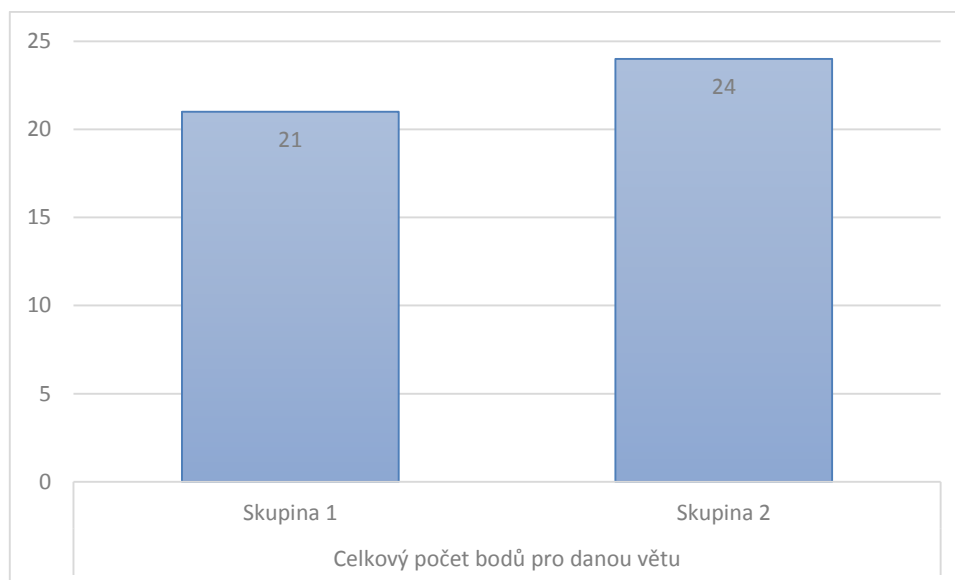
Graf č. 9



Tabulka č. 10

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
21	24

Graf č. 10



V páté větě žáci skupiny 2 nechybovali vůbec, tudíž mají celkový počet chyb 0, počet správných odpovědí mají všechny dvojice 3, skupina 1 má 3 chyby. Pět dvojic nasbíralo během této věty 3 body, tři dvojice nasbíraly během této věty 2 body. Celkem nasbírala skupina 1 21 bodů, skupina 2 24 bodů, viditelné v grafu 10. Věta je pro žáky známá, při výzkumu docházelo k procvičení a upevnění použití dané věty.

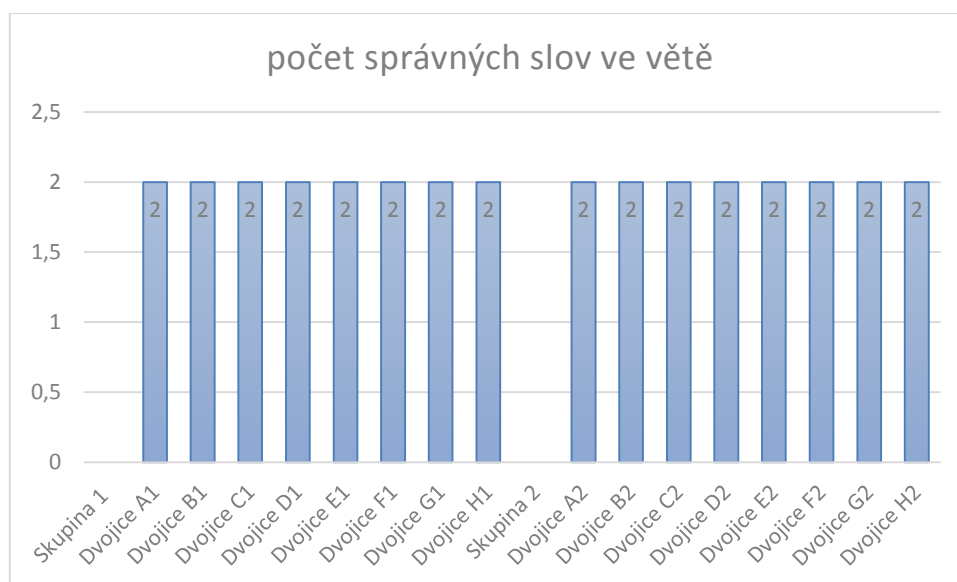
## Věta č. 6

Thank you.

Tabulka č. 11 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	0	0%	2	100%
Dvojice B1	0	0%	2	100%
Dvojice C1	0	0%	2	100%
Dvojice D1	0	0%	2	100%
Dvojice E1	0	0%	2	100%
Dvojice F1	0	0%	2	100%
Dvojice G1	0	0%	2	100%
Dvojice H1	0	0%	2	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	2	100%
Dvojice B2	0	0%	2	100%
Dvojice C2	0	0%	2	100%
Dvojice D2	0	0%	2	100%
Dvojice E2	0	0%	2	100%
Dvojice F2	0	0%	2	100%
Dvojice G2	0	0%	2	100%
Dvojice H2	0	0%	2	100%

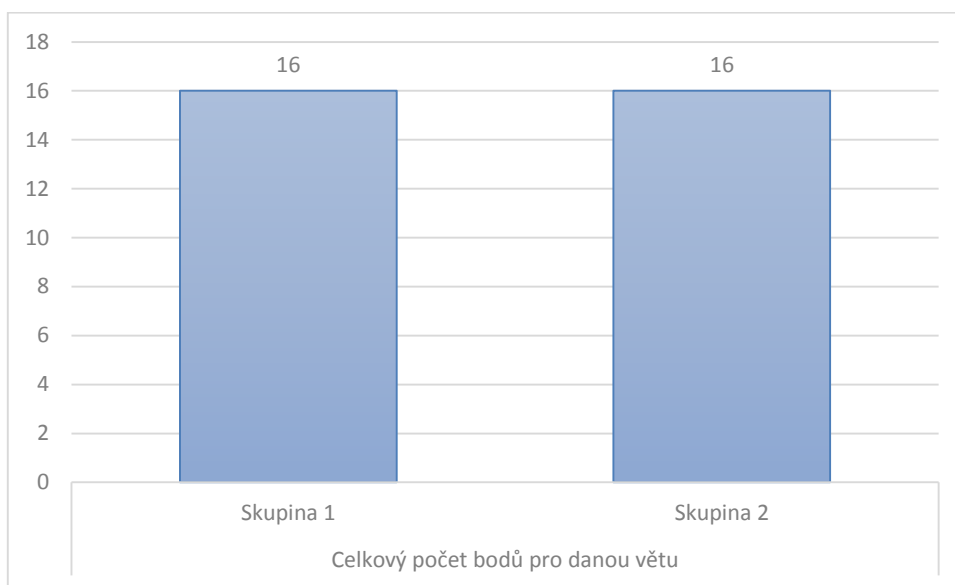
Graf č. 11



Tabulka č. 12

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
16	16

Graf č. 12



V jedenáctém a dvanáctém grafu je viditelné, že žáci umí správně vyslovovat již dobře známé věty týkající se slušného chování. Počet chyb u obou skupin je 0. Počet správných odpovědí u každé dvojice je dvě. Obě skupiny získaly po šestnácti bodech. Vidíme opět 100% úspěšnost.



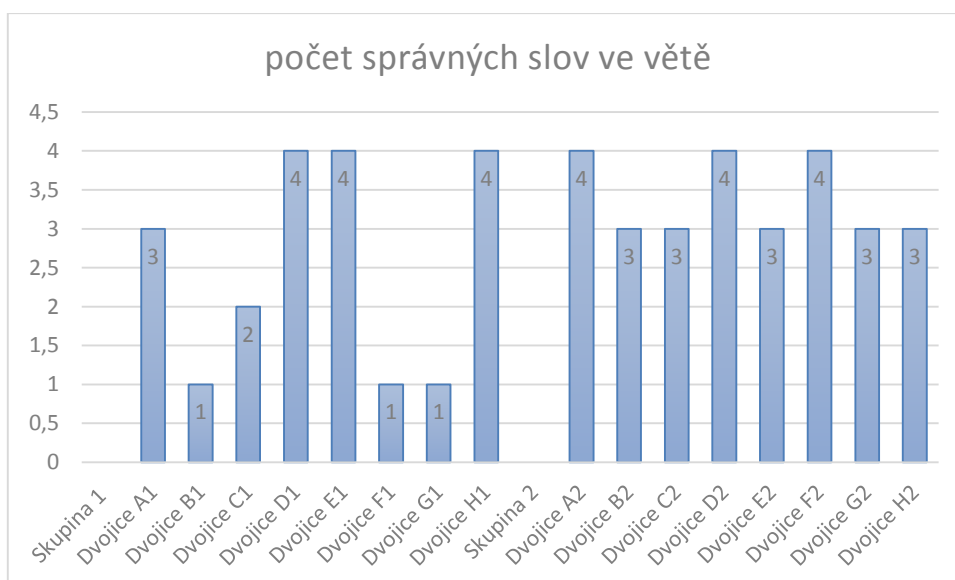
## Věta č. 7

### How much is it?

Tabulka č. 13 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	1	25%	3	75%
Dvojice B1	3	75%	1	25%
Dvojice C1	2	50%	2	50%
Dvojice D1	0	0%	4	100%
Dvojice E1	0	0%	4	100%
Dvojice F1	3	75%	1	75%
Dvojice G1	3	75%	1	75%
Dvojice H1	0	0%	4	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	4	100%
Dvojice B2	1	25%	3	75%
Dvojice C2	1	25%	3	75%
Dvojice D2	0	0%	4	100%
Dvojice E2	1	25%	3	75%
Dvojice F2	0	0%	4	100%
Dvojice G2	1	25%	3	75%
Dvojice H2	1	25%	3	75%

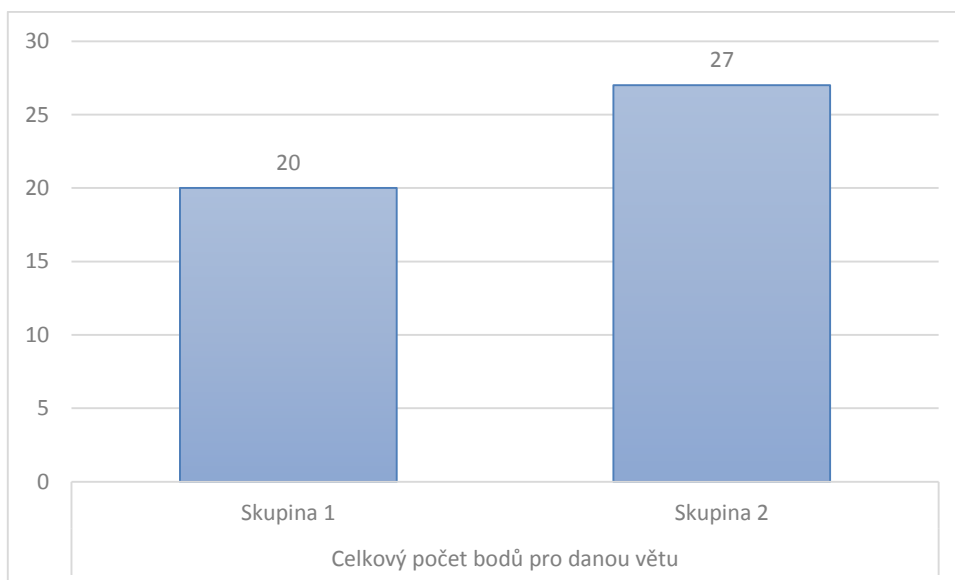
Graf č. 13



Tabulka č. 14

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
20	27

Graf č. 14



Sedmá věta dělala skupině 1 větší problém, celkově chybovali 12x, skupina 2 má 5 chyb, i když byla tato věta pro žáky úplně nová. Skupina 1 získala v této větě třikrát po jednom bodě, jednou dva body, jedna dvojice získala 3 body, a tři dvojice dosáhly plného počtu, čtyř bodů. Skupina 2 získala 5x po třech bodech a 3x po čtyřech bodech. (Graf č. 13). Celkem získala skupina jedna 20 bodů, skupina dvě 27 bodů (graf č. 14).

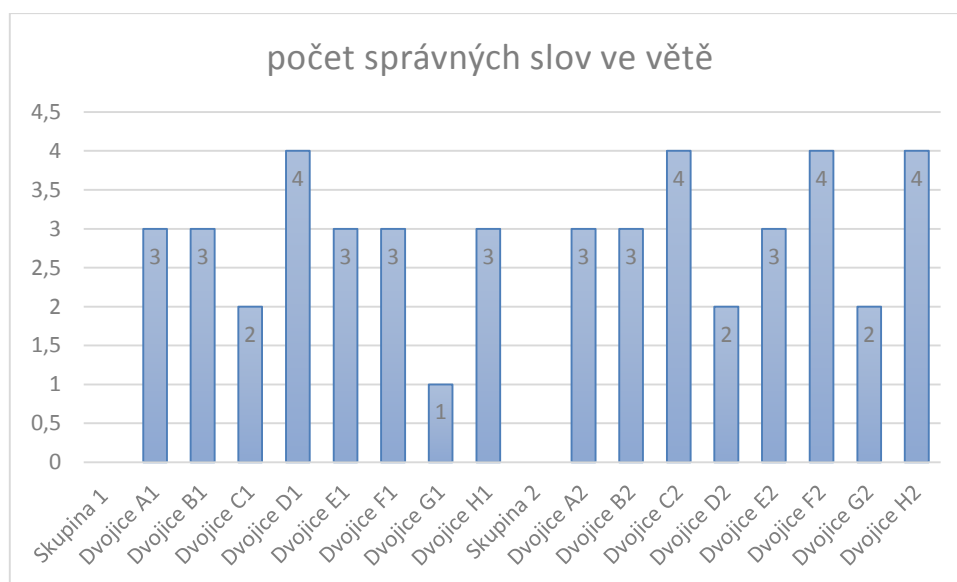
## Věta č. 8

**It is ten pounds.**

Tabulka č. 15 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	1	25%	3	75%
Dvojice B1	1	25%	3	75%
Dvojice C1	2	50%	2	50%
Dvojice D1	0	0%	4	100%
Dvojice E1	1	25%	3	75%
Dvojice F1	1	25%	3	75%
Dvojice G1	3	75%	1	25%
Dvojice H1	1	25%	3	75%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	1	25%	3	75%
Dvojice B2	1	25%	3	75%
Dvojice C2	0	0%	4	100%
Dvojice D2	2	50%	2	50%
Dvojice E2	1	25%	3	75%
Dvojice F2	0	0%	4	100%
Dvojice G2	2	50%	2	50%
Dvojice H2	0	0%	4	100%

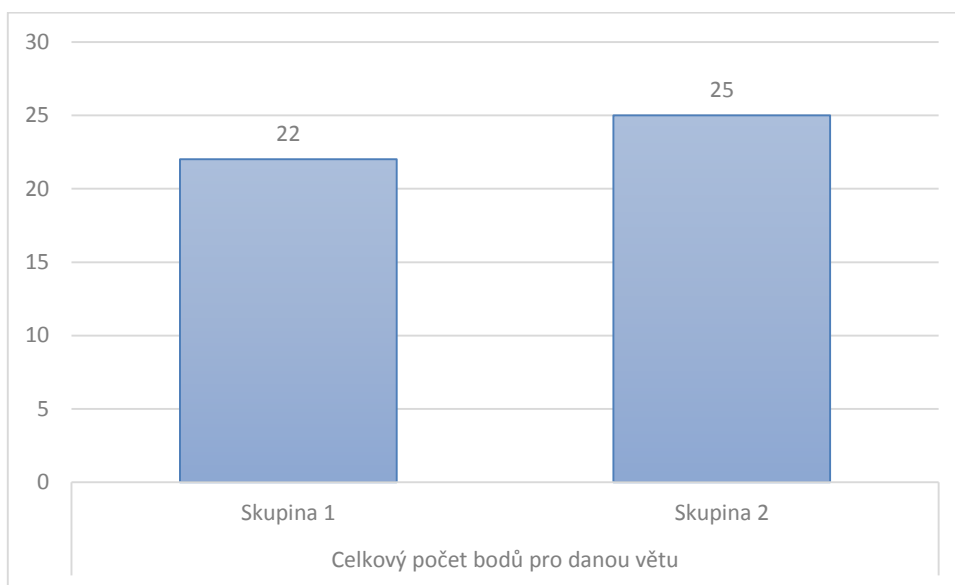
Graf č. 15



Tabulka č. 16

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
22	25

Graf č. 16



U osmé věty skupina 1 udělala 10 chyb, skupina 2 sedm chyb. Skupina 1 získala jedenkrát jeden bod, jedenkrát dva body, 5x tři body, jedenkrát 4 body. Skupina 2 získala 2x po dvou bodech, 3x po třech bodech, 3x po čtyřech bodech. (Graf č. 15). Celkem získala skupina 1 dvaadvacet bodů a skupina 2 o 3 body více, tedy pětadvacet bodů (graf č. 16).

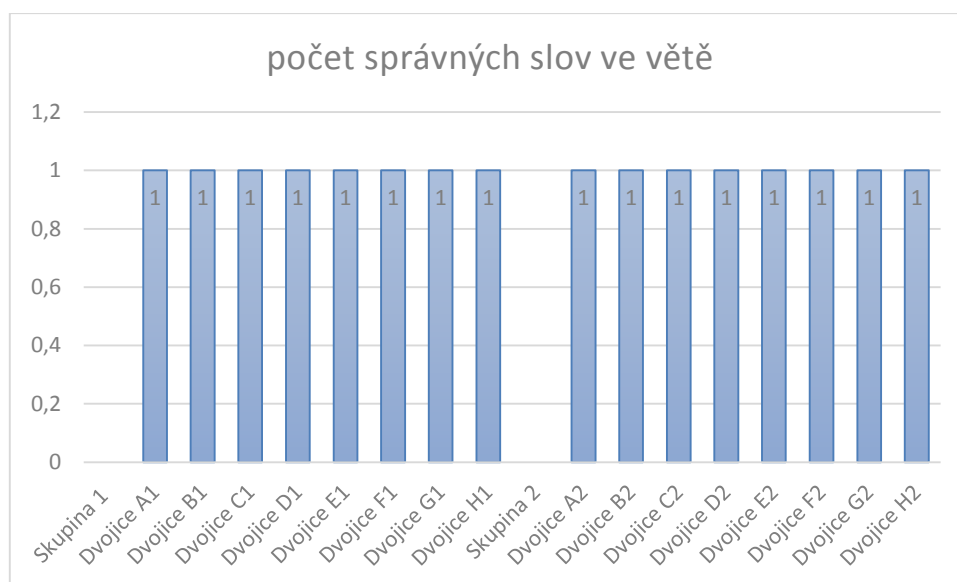
## Věta č. 9

Goodbye.

Tabulka č. 17 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	0	0%	1	100%
Dvojice B1	0	0%	1	100%
Dvojice C1	0	0%	1	100%
Dvojice D1	0	0%	1	100%
Dvojice E1	0	0%	1	100%
Dvojice F1	0	0%	1	100%
Dvojice G1	0	0%	1	100%
Dvojice H1	0	0%	1	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	1	100%
Dvojice B2	0	0%	1	100%
Dvojice C2	0	0%	1	100%
Dvojice D2	0	0%	1	100%
Dvojice E2	0	0%	1	100%
Dvojice F2	0	0%	1	100%
Dvojice G2	0	0%	1	100%
Dvojice H2	0	0%	1	100%

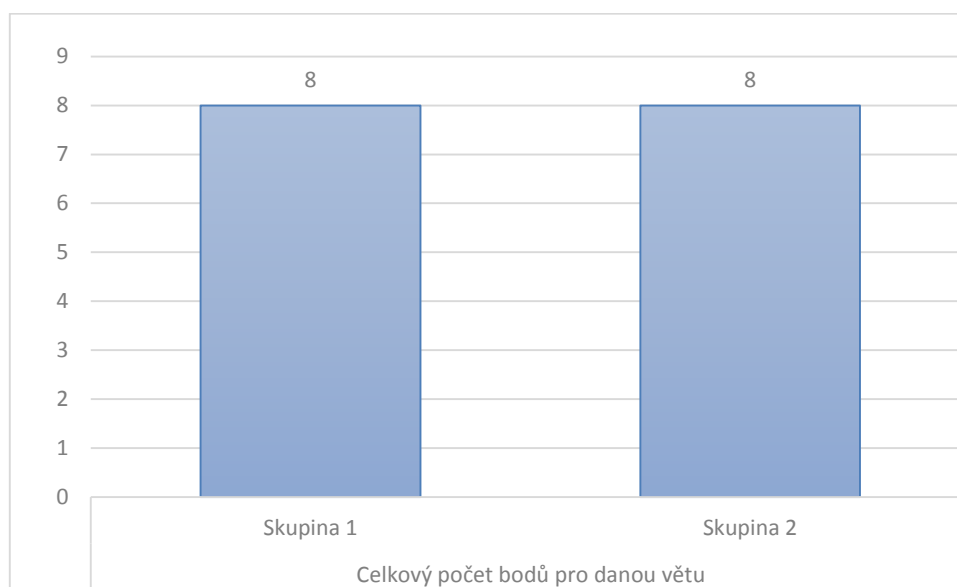
Graf č. 17



Tabulka č. 18

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
8	8

Graf č. 18



V sedmnáctém grafu je opět viditelné, že žáci umí správně vyslovovat již dobře známé pozdravy. Počet chyb u obou skupin je 0. Všechny dvojice obou skupin získaly po jednom bodu (graf č. 17). Obě skupiny získaly po 8 bodech v této jednoslovné větě (graf č. 18).

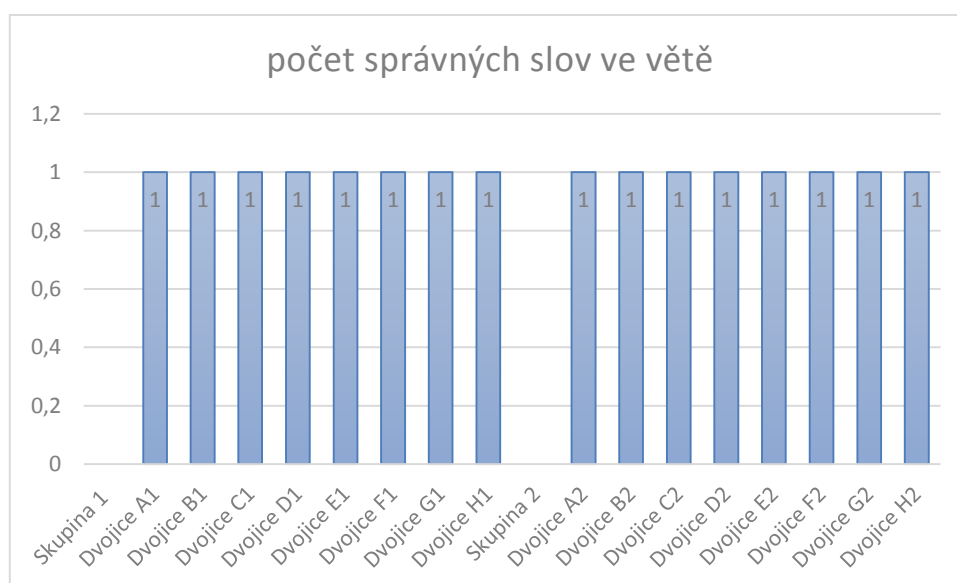
## Věta č. 10

### Goodbye.

Tabulka č. 19 – celkový počet respondentů 16

	počet chybných slov ve větě	chybnost v %	počet správných slov ve větě	správnost v %
<b>Skupina 1</b>				
Dvojice A1	0	0%	1	100%
Dvojice B1	0	0%	1	100%
Dvojice C1	0	0%	1	100%
Dvojice D1	0	0%	1	100%
Dvojice E1	0	0%	1	100%
Dvojice F1	0	0%	1	100%
Dvojice G1	0	0%	1	100%
Dvojice H1	0	0%	1	100%
<b>Skupina 2</b>				
Dvojice A2	0	0%	1	100%
Dvojice B2	0	0%	1	100%
Dvojice C2	0	0%	1	100%
Dvojice D2	0	0%	1	100%
Dvojice E2	0	0%	1	100%
Dvojice F2	0	0%	1	100%
Dvojice G2	0	0%	1	100%
Dvojice H2	0	0%	1	100%

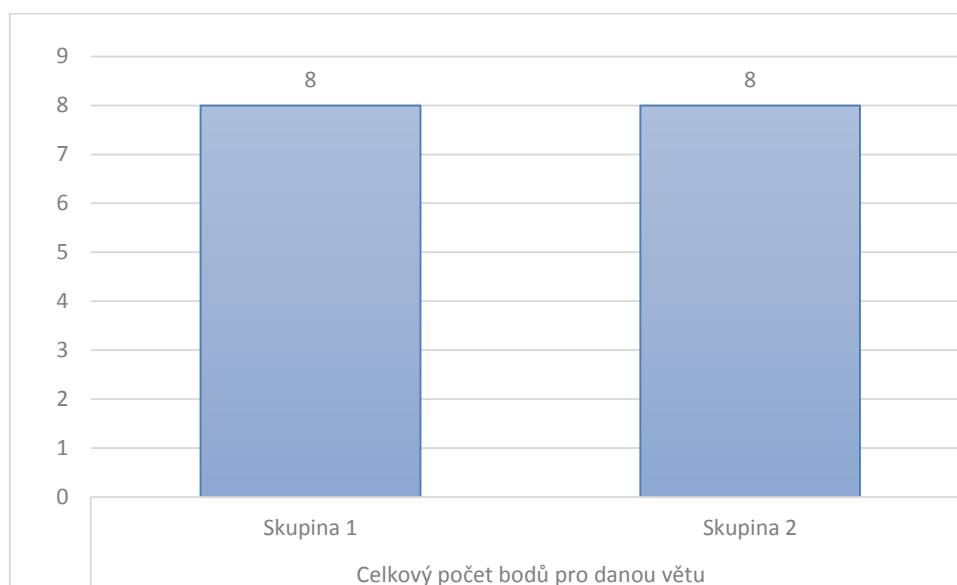
Graf č. 19



Tabulka č. 20

Celkový počet bodů pro danou větu	
Skupina 1	Skupina 2
8	8

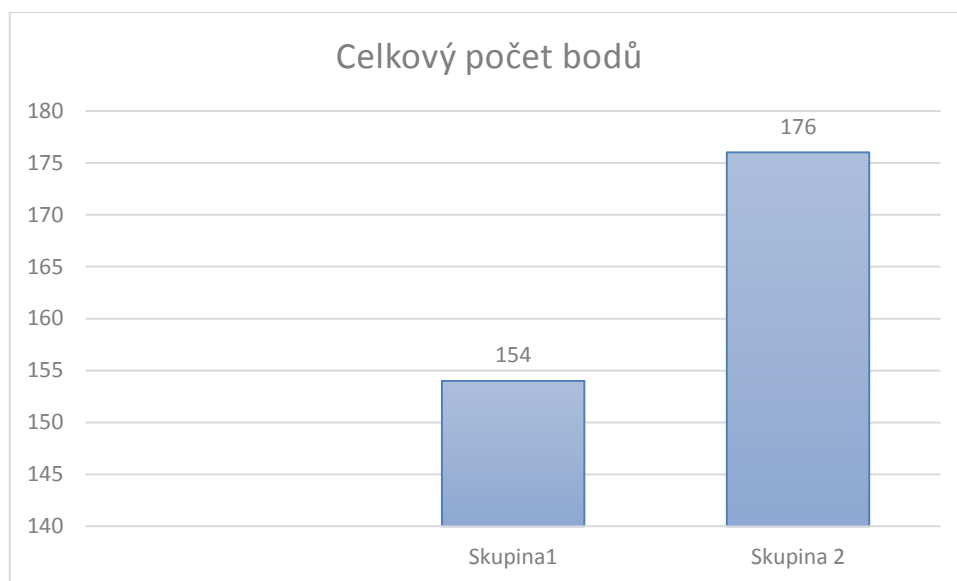
Graf č. 20



V devatenáctém grafu je stejná situace jako v předchozím grafu, žáci umí správně vyslovovat již dobře známé pozdravy. Počet chyb u obou skupin je 0. Všechny dvojice obou skupin získaly po jednom bodu (graf č. 19.). Celkem tedy získaly obě skupiny po 8 bodech (graf č. 20).



Souhrnný graf č. 21 – celkový počet bodů u obou skupin.



V tomto grafu je viditelné, že skupina 2 chybovala v celém rozhovoru méně. Skupina 1 měla z celého rozhovoru 154 bodů a skupina 2 získala 176 bodů. Skupina 2 byla o 22 bodů, z celkového počtu získaných bodů, lepší. Žáci mohli z celého rozhovoru získat celkem 200 bodů za celou skupinu. Skupina dvě vykonala rozhovor celkově na 88%, skupina 1 na 77%. Skupina dvě je tedy lepší o 11%.

## 7 Studentův T-test

Poslední kapitola mé bakalářské práce se bude věnovat jednomu z nejznámějších statistických testů významnosti, které patří mezi parametrické testy. Test byl zvolen k dokázání pravdivosti mého výzkumu.

Studentův t-test je použitelný v případech, kdy se má posoudit významnost rozdílu mezi průměry, kterých dosáhly dvě skupiny osob v jisté oblasti. Z tohoto důvodu je t-test vhodný pro mé ověření.

Provedení daného testu ukážeme na mém výzkumu, ve kterém se zjišťovalo, zda existují významné rozdíly mezi dvěma skupinami, přičemž v jedné z nich byly použity didaktické pomůcky, v druhé nikoliv. Jednalo se o žáky třetího ročníku základní školy v hodině angličtiny.

Vědomosti žáků obou skupin byly měřeny stejným rozhovorem, v němž bylo možné získat max. 25 bodů (počet správně vyslovených slov). Rozhovor byl nahráván učitelem, aby otestoval všechny žáky ve skupině (každá skupina 16 žáků = 8 dvojic). Skupina 2 dosáhla průměrného počtu bodů  $\bar{x}_1 = 22$ , skupina 1 dosáhla průměru  $\bar{x}_2 = 19,25$ .

Máme rozhodnout, zda skupina 2 dosáhla v testu skutečně lepších výsledků než skupina 1 (zda zjištěný rozdíl můžeme ještě připsat náhodě).

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

H<sub>0</sub>: Mezi průměrným počtem bodů u skupiny 1 a průměrným počtem bodů skupiny 2 není rozdíl. Rozdíl mezi průměry je vysvětlitelný na základě náhodného kolísání výsledků.

H<sub>A</sub>: Mezi dosaženým průměrem skupiny 1 a skupiny 2 je rozdíl.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Tabulka č. 21: Výsledky skupiny 2 v rozhovoru angličtiny (úspěšnější skupina)

Dvojice č.	$x_{1i}$	$x_{1i} - \bar{x}_1$	$(x_{1i} - \bar{x}_1)^2$	$x_{1i}^2$
A2	23	1	1	529
B2	21	-1	1	441
C2	22	0	0	484
D2	22	0	0	484
E2	22	0	0	484
F2	24	2	4	576
G2	19	-3	9	361
H2	23	1	1	529
	$\Sigma = 176$		$\Sigma = 16$	$\Sigma = 3888$

$$\bar{x}_1 = 176 : 8 = 22$$

Tabulka č. 22: Výsledky skupiny 1 v rozhovoru angličtiny

Dvojice č.	$x_{2j}$	$x_{2j} - \bar{x}_2$	$(x_{2j} - \bar{x}_2)^2$	$x_{2j}^2$
A1	21	1,75	3,0625	441
B1	17	-2,25	5,0625	289
C1	18	-1,25	1,5625	324
D1	23	3,75	14,0625	529
E1	22	2,75	7,5625	484
F1	16	-3,25	10,5625	256
G1	16	-3,25	10,5625	256
H1	21	1,75	3,0625	441
	$\Sigma = 154$		$\Sigma = 55,5$	$\Sigma = 3020$

$$\bar{x}_2 = 154 : 8 = 19,25$$

Nulovou hypotézu budeme testovat pomocí Studentova testového kritéria t, které se vypočítá podle vzorce:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

kde  $\bar{x}_1$  je průměr skupiny 2,  $\bar{x}_2$  je průměr skupiny 1,  $n_1$ ,  $n_2$  četnosti obou skupin a  $s$  je směrodatná odchylka, která se určí z tzv. nestranného odhadu rozptylu. Nestranný odhad rozptylu  $s^2$  je možno vypočítat ze vzorce:

$$s^2 = \frac{1}{n_1+n_2-2} \left[ \sum (x_{i1} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{j2} - \bar{x}_2)^2 \right]$$

kde  $x_{i1}$  a  $x_{j2}$  jsou jednotlivé naměřené hodnoty v obou skupinách a význam ostatních písmen je stejný jako v předchozím vzorci.

Nestranný odhad rozptylu a odpovídající směrodatná odchylka vycházejí:

$$s^2 = \frac{1}{8+8-2} [16 + 55,5]$$

$$s^2 = \frac{1}{14} [71,5]$$

$$s^2 = 5,107$$

$$s = 2,259$$

Studentovo testové kritérium  $t$  určíme dosazením do vzorce:

$$t = \frac{22 - 19,25}{2,259} \sqrt{\frac{8 \cdot 8}{8+8}}$$

$$t = \frac{2,75}{2,259} \sqrt{\frac{64}{16}}$$

$$t = 1,217 \cdot \sqrt{4}$$

$$t = 1,217 \cdot 2$$

$$t = 2,434$$

Vypočítanou hodnotu  $t$  srovnáme s kritickou hodnotou Studentova  $t$  pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, který se určí podle vzorce:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

kde  $f$  je počet stupňů volnosti,  $n_1$  četnost jedné skupiny a  $n_2$  četnost druhé skupiny.

V našem případě je  $f = 8 + 8 - 2 = 14$ . Kritická hodnota Studentova  $t$  pro 14° volnosti a pro hladinu významnosti 0,05 je  $t_{0,05(14)} = 2,145$ . Protože vypočítaná hodnota  $t$  je větší než kritická hodnota, odmítáme nulovou hypotézu. Mezi průměrnými výsledky skupiny 2 a skupiny 1 v rozhovoru z angličtiny jsou tedy statisticky významné rozdíly, které není možno vysvětlit působením náhody. Stupeň jistoty tohoto závěru je přitom 95%. Pravděpodobnost nesprávného závěru je  $0,05 = 5\%$ .

Nulovou hypotézu u Studentova  $t$ -testu přijímáme v případě, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. V případě, že testové kritérium vychází menší než nula, srovnává se s kritickou hodnotou jeho absolutní hodnota (M. Chráska, 1993).

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na nonverbální komunikaci ve vyučování na základní škole v Jablunkově v primární škole na vzdělávací oblast jazyková výchova, konkrétně na předmět barevná angličtina.

Cílem teoretické části bylo obecně nastínit pojmy, funkce, formy, složky a cíle nonverbální komunikace, ale i obecně popsat komunikaci verbální. Dalším cílem bylo objasnit problematiku didaktických pomůcek a vyučovacích metod v českém školství. Cíle teoretické části byly splněny.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo provést výzkum, na jehož základě bylo potřebné zjistit, o kolik je kvalitnější výuka anglického jazyka s použitím didaktických pomůcek. Výsledky byly z audio nahrávky vyhodnoceny do tabulek a grafů. Následně pak byly ověřeny Studentovým t-testem, který dokázal, že výuka s užitím didaktických pomůcek je na lepší úrovni, než výuka, kde pomůcky využity nejsou. Výsledky byly porovnány jak v přepočtu na body, tak na procenta. Došla jsem k výsledku, že skupina, která využila ve výuce didaktických pomůcek, je o 11% lepší než skupina, která ve výuce nevyužila žádnou z didaktických pomůcek.

Díky Studentovu t-testu, který jsem využila s použitím knihy Doc. PhDr. Miroslava Chrásky, CSc, jsem potvrdila svůj předpoklad, že skupina s využitím pomůcek bude lepší. Výsledek byl potvrzen na základě vyloučení nulové hypotézy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1 ADAIR, John Eric. *Efektivní komunikace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2004, 175 s. Management (Alfa Publishing). ISBN 80-868-5110-9.
- 2 BORG, James. *Řeč těla: jak poznat, co kdo doopravdy říká*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 239 s. ISBN 978-80-247-4474-2.
- 3 DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 197 s. ISBN 978-807-3670-436.
- 4 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
- 5 CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 257 s.
- 6 KALHOUS, Zdeněk. *Základy školní didaktiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 121 s. ISBN 80-706-7546-2.
- 7 MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Vyd. 1. Překlad Jana Bílková. Praha: Grada, 2011, 172 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4736-129.
- 8 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- 9 *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.
- 10 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

- 11 RIGGIO, Ronald E a Robert S FELDMAN. *Applications of nonverbal communication*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2005, xv, 310 p. ISBN 08-058-4335-3.
- 12 SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 13 VALIŠOVÁ, Alena. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 138 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0842-6.
- 14 VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-807-3673-871.



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1** – Pomůcky při scéně nakupování – potraviny

**Příloha 2** – Pomůcky při scéně nakupování – platidlo

Příloha č. 1



Příloha č. 2



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Radana Dordová
<b>Ústav:</b>	Pedagogiky a sociální studií PdF Olomouc
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Nonverbální komunikace na základní škole v Jablunkově při hodině angličtiny
<b>Název v angličtině:</b>	Non-verbal communication at Primary School in Jablunkov in English lesson.
<b>Anotace práce:</b>	Cílem bakalářské práce je vyzkoumat, jakou zásluhu mají na osvojování učiva didaktické pomůcky, použité ve vyučování, v hodině angličtiny 1. stupně. Zaměřuje se na šetření schopnosti dětí správně vyslovit určené věty daného rozhovoru na téma shopping.
<b>Klíčová slova:</b>	Nonverbální komunikace, verbální komunikace, pedagogická komunikace, komunikace s dětmi, didaktické pomůcky, vyučovací metody.
<b>Anotace v angličtině:</b>	Aim of this work was to ascertain what merit have to subject learning teaching aids used in teaching English class in grade 1. It focuses on the investigation skills of children correctly pronounce the sentence for the interview on the subject of shopping.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Non-verbal communication, verbal communication, educational communication, communication with children, teaching materials, teaching methods.
<b>Přílohy vázané v práci</b>	Příloha 1 – Pomůcky při scénce nakupování – potraviny. Příloha 2 – Pomůcky při scénce nakupování – platidlo.
<b>Rozsah práce:</b>	70 s.
<b>Jazyk práce:</b>	CZ