



Charakteristické rysy komunikace učitelů ve výuce na střední 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: **Jitka Burdová**
Vedoucí práce: PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka Burdová**
Osobní číslo: **P13000192**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání**
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: **Charakteristické rysy komunikace učitelů ve výuce na střední 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 :

Východiskem práce jsou teoretické poznatky o komunikaci ve škole publikované v odborné literatuře. Hlavními tematickými oblastmi jsou: stratifikace národního jazyka, zejména spisovnost/nespisovnost a pedagogická komunikace.

Relevantní zjištění budou následně komparována s výsledky vlastní analýzy autentické komunikace ve škole. Pozornost se zaměří zejména na poměr spisovnosti a nespisovnosti v komunikaci a na odlišnosti ve vyjadřování učitelů českého jazyka a učitelů dalších předmětů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno : Paido, 2005.
HOLUB, Zbyněk et al. Úvod do studia českého jazyka. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 1992.
HRONEK, Jiří; SGALL, Petr. Čeština bez příkras. 2. vydání. Praha : Karolinum, 2014.
KOŘENSKÝ, Jan. Komunikace a čeština. Jinočany : H&H, 1992.
NEBESKÁ, Iva. Jazyk, norma, spisovnost. Praha : Karolinum, 1996.
NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v praxi. Praha : Grada, 2005.
NIKL, Jiří. Pedagogická komunikace. Hradec Králové : Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1990.
MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
PASTYŘÍK, Svatopluk. Úvod do studia bohemistiky. Hradec Králové : Gaudeamus, 2009.
SKLENÁŘOVÁ, Nikola. Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu. Ostrava : Optys, 2013.
Spisovnost a nespisovnost dnes. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno : Vydavatelství MU, 1996.
SVOBODOVÁ, Diana. Psaná a mluvená podoba současné češtiny. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009.
ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠEĐOVÁ Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman. Komunikace ve školní třídě. Praha : Portál, 2012.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury

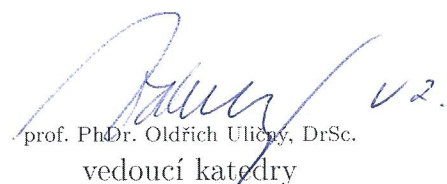
Datum zadání bakalářské práce: 30. dubna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2016



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



prof. PhDr. Oldřich Uličný, 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: 27.4.2016

Podpis: Jiřena Burdová¹

Poděkování

Ráda bych na tomto místě upřímně poděkovala PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Rovněž děkuji Gymnáziu Dr. Antona Randy v Jablonci nad Nisou za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá charakteristickými rysy komunikace učitelů ve výuce na střední škole. V teoretické části se věnuje stratifikaci českého jazyka, ortoepii a pedagogické komunikaci verbální i nonverbální. Praktická část je založena na analýze autentické komunikace zaznamenané při výuce na gymnáziu. Následuje porovnání rysů komunikace učitelů českého jazyka a literatury a učitelů nejazykových předmětů a výsledky pozorování jsou poté komparovány s poznatky z odborné literatury.

Klíčová slova

stratifikace českého jazyka, spisovnost, nespisovnost, ortoepie, pedagogická komunikace, verbální komunikace, nonverbální komunikace

Annotation

This bachelor's thesis deals with characteristic features of high school teachers' communication during the teaching. The stratification of the Czech language, orthoepy, and both verbal and nonverbal pedagogical communication are discussed in the theoretical part of the thesis. The practical part consists of an analysis of authentic communication documented during education at a grammar school. The paper provides a comparison of features of teachers of the Czech language and literature and teachers of non-language subjects. The results of observation are compared to knowledge obtained in relevant literature on the subject.

Key words

stratification of the Czech language, standard language, nonstandard language, orthoepy, pedagogical communication, verbal communication, nonverbal communication

Obsah

Seznam použitých zkratk a symbolů	9
1 Úvod	10
2 Teoretická část	11
2.1 Český jazyk a jeho stratifikace	11
2.1.1 Spisovná podoba češtiny	12
2.1.1.1 Knižní jazykové prostředky	13
2.1.1.2 Neutrální jazykové prostředky	13
2.1.1.3 Hovorové jazykové prostředky	13
2.1.2 Nespisovná podoba češtiny	14
2.1.2.1 Územně (teritoriálně) vymezená nespisovná podoba	14
2.1.2.2 Sociálně vymezená nespisovná podoba	15
2.1.3 K vývojovým tendencím českého jazyka	15
2.1.3.1 Slova zastarávající	15
2.1.3.2 Slova nová	16
2.1.4 Spisovná čeština a škola	16
2.1.5 Nespisovná čeština a škola	17
2.2 Ortoepie	18
2.2.1 Výslovnostní styly	18
2.2.2 Větné zvukové prostředky	19
2.2.3 Ortofonie	19
2.2.3.1 Nemotivované odchylky v tvoření hlásek	20
2.2.3.2 Vady řeči	20
2.2.4 Ortoepie a škola	20
2.3 Komunikační model	21
2.4 Pedagogická komunikace	22
2.4.1 Pravidla pedagogické komunikace	22
2.4.2 Verbální komunikace	24
2.4.2.1 Slovní metody	24
2.4.2.2 Učitelské otázky	26
2.4.2.3 Žákovské otázky a odpovědi	29
2.4.2.4 Učitelova reakce na žákovu odpověď	30
2.4.3 Nonverbální komunikace	30

2.4.3.1	Paralingvální komunikační prostředky.....	31
2.4.3.2	Extralingvální komunikační prostředky	32
3	Praktická část	35
3.1	Předpokládané výsledky pozorování.....	35
3.2	Příprava na náslechy.....	36
3.3	Průběh náslechů.....	36
3.3.1	Charakteristika výzkumného vzorku	37
3.4	Zaznamenané jevy.....	38
3.4.1	Učitelé českého jazyka a literatury	38
3.4.1.1	Volba jazykového kódu.....	38
3.4.1.2	Ortoepie.....	39
3.4.1.3	Pedagogická komunikace verbální.....	40
3.4.1.4	Pedagogická komunikace nonverbální.....	47
3.4.2	Učitelé nejazykových předmětů.....	51
3.4.2.1	Volba jazykového kódu.....	51
3.4.2.2	Ortoepie.....	52
3.4.2.3	Pedagogická komunikace verbální.....	53
3.4.2.4	Pedagogická komunikace nonverbální.....	60
3.5	Porovnání UČJL a UN a závěry pozorování	64
3.5.1.1	Volba jazykového kódu.....	64
3.5.1.2	Ortoepie.....	64
3.5.1.3	Pedagogická komunikace verbální.....	64
3.5.1.4	Pedagogická komunikace nonverbální.....	66
4	Závěr.....	68
5	Použitá literatura.....	70
6	Seznam schémat	72
7	Seznam tabulek.....	72
8	Seznam příloh	73
9	Přílohy	74

Seznam použitých zkratek a symbolů

? – nezařaditelné otázky

A – uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti; aplikační

B – biologie

ČJL – český jazyk a literatura

D – dějepis

H – otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti; hodnotící

HV – estetická výchova hudební

CH – chemie

IKT – informatika a komunikační technologie

M – matematika

NJ – německý jazyk

O – organizační otázky

P – otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti; produktivní

R – uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti; reproduktivní

TV – tělesná výchova

U – učitelská otázka

UČJL – učitel/ka českého jazyka a literatury

UN – učitel/ka nejazykového předmětu

UNH – skupina učitelů humanitního zaměření

UNM – skupina učitelů matematického zaměření

UNP – skupina učitelů přírodovědného zaměření

Z – zeměpis

ZSV – základy společenských věd

Ž – žákovská otázka

1 Úvod

Tématem bakalářské práce jsou charakteristické rysy komunikace učitelů ve výuce na střední škole. V práci se zaměřujeme na úlohu stratifikace národního jazyka, zejména spisovnosti a nespisovnosti, v komunikaci ve škole a na pedagogickou komunikaci, kterou hodnotíme kromě verbální složky i z hlediska využívání složky nonverbální.

V první části práce vycházíme z teoretických poznatků o českém jazyce a o komunikaci probíhající ve školní výuce. Nejprve se věnujeme stratifikaci českého jazyka a spisovné výslovnosti. Spisovnou a nespisovnou podobu českého jazyka následně zasazujeme do kontextu školní instituce a vyjadřujeme, proč a za jakých okolností by měla škola užívání spisovnosti podporovat. V rámci pedagogické komunikace se zaměřujeme jak na verbální, tak nonverbální komunikaci.

V druhé části práce analyzujeme autentickou komunikaci zaznamenanou na Gymnáziu Dr. Antona Randy v Jablonci nad Nisou. Výsledky následně porovnáваме se zjištěním získaným v odborné literatuře a zaměřujeme se na oblasti, jimž jsme se věnovali již v teoretické části práce. Hlavním cílem je porovnat rysy komunikace učitelů českého jazyka a literatury a učitelů nejazykových předmětů. Rovněž se snažíme odhalit odlišnosti a podobnosti v jejich přístupu ke komunikaci.

Zvolené téma práce považujeme za zajímavé a podnětné. V každodenní komunikaci často dochází k působení obecné češtiny na volbu jazykového kódu, spisovná podoba jazyka se zdá být v běžném hovoru omezena. S mateřským jazykem se děti setkávají nejprve u rodinných příslušníků a vrstevníků, ovlivněných právě interdialektem, a tak se škola často stává prvním místem, kde jim je spisovná podoba českého jazyka nejen prezentována, ale kde jsou upozorňovány na její odlišnosti od podoby nespisovné.

Žáci nastoupivší na střední školu by už měli bezpečně rozeznat prvky spisovné a nespisovné češtiny, avšak i přesto by školní instituce měly nadále napomáhat užívání spisovné podoby jazyka a zároveň i podporovat kultivovanou úroveň projevů, které napomáhají národnímu cítění. Protože se člověk učí i nápodobou a pozorováním ostatních, měla by nejen škola základní, nýbrž i střední dbát na spisovné vyjadřování.

2 Teoretická část

Spisovná čeština se stala národním jazykem, jehož nejvýznamnějším sjednocujícím faktorem se stala jeho spisovná podoba, jež je „především stupněm vývoje psaného jazyka, který plní v různé míře úplnosti spektrum funkcí v oblasti kultury, vědy, státní správy“ (Kořenský, 1992, s. 20). Český jazyk jako řeč plní řadu funkcí, za významnější se pokládá funkce komunikační.

Komunikace (z lat. *communicare*, informovat, oznamovat) znamená dorozumívání se, tedy přenášení informací a sdělování myšlenek, názorů a pocitů (Gavora, 2005, s. 9). Ke komunikaci dochází prostřednictvím společné soustavy symbolů a znaků, která je společná pro konkrétní kulturu. Komunikaci lze sledovat z hlediska její realizace a obsahu sdělení, ať už se jedná o verbální nebo nonverbální formu.

Do sociální komunikace, která odráží v rámci sociálního styku společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy (Křivohlavý; Mareš, 1995, s. 15), se zahrnuje tzv. **komunikace pedagogická**, jež se nejčastěji realizuje ve školském prostředí. Gavora (2005, s. 30) ji definuje jako disciplínu zabývající se „popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích. Shrnuje poznatky o systému a zákonitostech komunikace, o efektivní komunikaci, o možnostech jejího nácviku a zlepšení“. Höflerová (2003, s. 20) ji vymezuje jako „typ školské komunikace, kterým jsou plněny hlavní cíle instituce – vzdělávání a některé výchovné cíle“.

2.1 Český jazyk a jeho stratifikace

Český jazyk lze sledovat z různých perspektiv a jednou z možností se jeví zaměření na výběr jazykových prostředků v mluvené i psané formě. Jazyk lze rozdělit do několika vrstev, přičemž první velké roztřídění jazykových útvarů spočívá ve vyčlenění spisovné a nespisovné podoby jazyka. Jednotlivé jazykové prostředky se odlišují specifickými příznaky, které nesou.

Hranice mezi jednotlivými vrstvami není pevná, nýbrž prostupná. Čeština se vyvíjí; přejímají se slova nová, mění se četnost užívání jazykových prostředků a dochází k posunům mezi vrstvami jazyka. Mezi spisovnou a nespisovnou podobou je řada prostředků, které směřují ke spisovnosti, ale kodifikovány zatím nebyly, například *bysme, s lidma* (Sgall, 1996, s. 53).

2.1.1 Spisovná podoba češtiny

Spisovná podoba češtiny shrnuje vyjadřovací prostředky, které se používají relativně ustáleným způsobem (Kořenský, 1996, s. 44) a plní společenské a kulturní funkce v psané i mluvené podobě (Svobodová, 2011, s. 8). Spisovného jazyka by se mělo užívat při oficiálních stycích a veřejných projevech, jako je komunikace ve škole, v masmédiích, na úradech a také v administrativním a odborném stylu.

Je potřeba rozlišovat mezi územ, normou a kodifikací. Jedná se o termíny podobného významu, jsou ale odlišeny mírou závaznosti (Nebeská, 1996, s. 64).

Úzus je chápán jako „*soubor jazykových prostředků, které jsou ve vžité podobě užívány jazykovým společenstvím*“ (Svobodová, 2011, s. 39). Z hlediska tohoto pojetí je možno vymezit úzus lidový a spisovný, který lze považovat za etapu, která předchází normě spisovného jazyka.

Norma, jež má povahu konvenční, je definována jako „*soubor jazykových prostředků, které jsou jazykovým společenstvím pravidelně užívány a považovány za závazné*“ (Svobodová, 2011, s. 39). Důležitým faktorem se jeví přijatelnost těchto prostředků všemi komunikanty a tzv. neuvědomělá znalost uživatelů (implicitnost). Svobodová (2011, s. 40–41) uvádí i další znaky spisovné normy: interiorizaci, inherentnost, závaznost, psanou podobu, funkčnost, jednotu, stabilitu a prestižnost. Mnohé ze zmíněných rysů jsou společné i kodifikaci. Norma je sice relativně ustálená, ale stále variantní, je tedy schopna odrážet změny v mimojazykové oblasti a označuje se za dynamickou. Pouze některé z těchto spisovných variant jsou dále kodifikovány.

Nebeská (1996, s. 37) **kodifikací** rozumí odborné zpracování soudobých noremných prostředků ve formě významných příruček, jako jsou slovníky, pravidla, mluvnice a další. Kodifikace je tedy záznamem úzu a norem spisovné češtiny, přičemž kodifikované jevy napomáhají k stabilizaci normy. Kodifikace se považuje za statickou a podle Nebeské (1996, s. 64) má nejvyšší míru závaznosti a je posuzována jako správnost a záhodnost. Daneš (1977, s. 10–11) rozlišuje tři hlavní kodifikační kritéria, konkrétně:

- 1) noremnost, tedy přijatelnost jazykového prostředku,
- 2) adekvátnost k funkcím, tedy hodnocení, jak jazykový prostředek plní funkční potřeby určitého společenství,

- 3) systémovost, tedy nároky na jazykový prostředek, aby byl v souladu s již existujícími pravidly a aby podporoval vnitřní soudržnost systému.

Nebeská (1996, s. 37) kodifikační kritéria stanovuje odlišně, a sice zdůrazňuje explicitnost, závaznost a funkčnost.

Spisovná podoba češtiny je tedy jediný kodifikovaný útvar národního jazyka (Chloupek, 1996, s. 33) a Nebeská (1996, s. 91–92) připomíná její rysy, které byly podporovány Pražskou školou:

- 1) zřejmá hranice mezi spisovností a nespisovností,
- 2) funkční úplnost,
- 3) kulturní hodnota, tedy závaznost a prestižnost.

Spisovný jazyk se dále diferencuje na tři vrstvy, jmenovitě jazykové prostředky knižní, neutrální a hovorové.

2.1.1.1 Knižní jazykové prostředky

Knižní jazykové prostředky jsou příznačné pro psanou komunikaci oficiální povahy a nehodí se pro projevy mluvené neveřejné ani spontánnější veřejné (Svobodová, 2009, s. 12). Některé knižní výrazy se během vývoje jazyka stávají archaickými, mezi nimiž Svobodová (2011, s. 9) uvádí například gramatické typy tvarů *píši, táži se, péci, téci* a přechodníky.

2.1.1.2 Neutrální jazykové prostředky

Za neutrální jazykové prostředky se považují výrazy stylově bezpříznakové, které jsou jako jediné kýmkoli použitelné v jakékoli komunikační situaci, ať už psané nebo mluvené. Patří sem vyjadřovací prostředky základního slovníku, včetně všech jádrových slov, a také spisovná výslovnost. Je zde patrna značná synonymie a často jednotlivé výrazy směřují ke knižnosti nebo hovorovosti. Svobodová (2011, s. 10) ke srovnání uvádí následující škálu: *(toliko) – pouze – jenom/jen – (akorát)*.

2.1.1.3 Hovorové jazykové prostředky

Hovorových jazykových prostředků se používá při mluvených neveřejných a poloveřejných projevech a při běžném dorozumívání. Do této vrstvy často pronikají i nespisovné výrazy, které se staly široce uplatnitelné, tedy nejen regionálně. Svobodová (2011, s. 10) tuto vrstvu dále dělí na kodifikované a nekodifikované

(*osobák, přijímačky*) jazykové prostředky právě z již zmíněného důvodu pronikání nespisovných a expresivních prostředků do hovorové češtiny.

2.1.2 Nespisovná podoba češtiny

Svobodová (2009, s. 11) v rámci **nespisovné podoby českého jazyka** vymezuje skupinu strukturní a nestrukturní. První skupina, do které spadají územně vymezené útvary, se vyznačuje „*specifickými jazykovými prostředky ve výslovnosti, tvarosloví i slovní zásobě*“ (Svobodová, 2009, s. 11), kdežto druhá skupina, do níž patří sociálně vymezené útvary, je charakteristická pouze slovní zásobou.

2.1.2.1 Územně (teritoriálně) vymezená nespisovná podoba

Mezi územně vymezenou podobu nespisovné češtiny se řadí **dialekty** (místní nářečí) a **interdialekty** (nadanářeční útvary). Touto oblastí češtiny se zabývá Dialektologické oddělení Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky v Praze a Brně a v letech 1992–2011 vydalo šestidílný *Český jazykový atlas*, který zachycuje výzkum nářečí a běžné mluvy.

Hubáček (2002, s. 25) **dialekt** definuje jako „*jazykový útvar národního jazyka užívaný jen na určitém ohraničeném území*“, který se uplatňuje v běžné komunikaci. Místní nářečí lze rozdělit do čtyř základních skupin:

- 1) česká,
- 2) hanácká (středomoravská),
- 3) moravskoslovenská (východomoravská),
- 4) lašská (slezská), (Svobodová, 2009, s. 11).

Interdialekty jsou nadnářeční útvary, jimž místní nářečí postupně ustupují vlivem masových médií. Svobodová (2009, s. 11) uvádí, že v nich zanikají úzce krajové jevy jednotlivých nářečí a že z místních dialektů zůstávají jen výrazné prvky, jež jsou blízké prostředkům navzájem si blízkých nářečí. Běžně se uvádí čtyři druhy interdialektu:

- 1) obecná čeština (nejrozšířenější),
- 2) obecná hanáctina,
- 3) obecná moravská slovenština,
- 4) obecná laština (Hubáček, 2002, s. 25).

2.1.2.2 Sociálně vymezená nespisovná podoba

Sociálně vymezená nespisovná podoba češtiny, tzn. **sociolekty**, se řídí sociálními hledisky a odlišuje se slovní zásobou, která se podle Hubáčka (2002, s. 27) realizuje „na mluvnické bázi některého strukturního útvaru národního jazyka (nejčastěji na bázi obecné nebo hovorové češtiny)“. Sociolekty se vyznačují svou charakteristikou určité skupiny lidí a jsou příznačné synonymičností, expresivitou a často se v nich uplatňují prvky jazykové hry a metafory. Patří mezi ně slangy, dále rozlišené na profesní a zájmové, a argoty (Svobodová, 2009, s. 12).

Slang je definován jako „soubor slov a frází užívaných skupinou lidí spjatých stejným zájmem“ (Grepl, 2012, s. 94), vyjadřuje příslušnost k určité skupině, uskutečňuje konkrétní komunikační potřebu a často se uplatňuje svou ekonomičností (Hubáček, 2002, s. 27). U profesních slangů je důležitá významová jednoznačnost. Neustále dochází k postupnému vývoji slangů a obměňování užívaných výrazů. Příkladem mohou být výrazy školního a studentského slangu *bižule* (biologie), *laborcky* (laboratorní práce) nebo výrazy slangu železničářského *fírcimra* (šatna strojvedoucích), *pešunk* (násep), *veksle* (výhybka), (Maxdorf, 2006).

Argot se vyznačuje snahou o utajení pojmenovávané skutečnosti, a tak významy výrazů jsou známy pouze určité skupině lidí pohybujících se na periferii společnosti. K zachování utajenosti je argot charakteristický nestálostí. Při obohacování slovní zásoby zde často dochází k přejímání z cizích jazyků, čímž se zhoršuje obecná srozumitelnost (Grepl, 2012, s. 94). Příkladem argotu mohou být výrazy *káča* (pokladna), *chlupatej* (policista), *stříkačka* (pistole).

2.1.3 K vývojovým tendencím českého jazyka

2.1.3.1 Slova zastarávající

Slova zastarávající (zastaralá) stojí na periferii českého jazyka a dále se rozdělují na **archaismy**, „pojmenování ustupující jinému pojmenování novějšímu, které se stalo běžnějším“ (Hladká, 2012, s. 94), například *anžto*, *drahný*, a **historismy**, které označují již zaniklé skutečnosti, například *tolar*, *groš*, *halapartna*. Zatímco archaismy se často využívají jako stylistická synonyma, historismy se objevují hlavně v odborné a beletristické historické literatuře (Hladká, 2012, s. 95).

2.1.3.2 Slova nová

Za slova nová, taktéž stojící na periferii jazyka, se považují **neologismy**, tedy slova s příznakem novosti, který postupně ztrácí při častějším používání a při začleňování do lexikálního systému.

Mezi neologismy se vydělují tzv. **okazionalismy**, tedy slova příležitostná, která se mohou, nebo nemusí do lexikálního systému zařadit, dále slova módní, která se náhle rozšíří a později zase zaniknou, a slova autorská, vytvořená pro konkrétní účel, například Hrabalův *pábitel* (Hladká, 2012, s. 95).

2.1.4 Spisovná čeština a škola

Komunikace ve škole se považuje za veřejný projev (Čechová, 1996, s. 223), a proto by se k její realizaci mělo užívat spisovného jazyka. Zatímco spisovný projev ze strany učitele by měl být během výuky samozřejmý, žák do školy přichází ovlivněn vyjadřováním nejbližšího okolí, tj. rodinou. Na druhém stupni základní školy a na střední škole na žáka značně působí také vyjadřování vrstevníků, kteří v pubescentním věku předcházejí svým vlivem i rodinu. V běžném dorozumívání se používá hovorových a nespisovných výrazů, jež si žák přirozeně osvojí imitací. Další silný vliv představují média, v nichž se v dnešní době střídají všechny útvary jazyka. Učitelovým úkolem je, aby žákům reprezentoval spisovnou podobu češtiny, vysvětlil rozdíly mezi spisovností a nespisovností a ukázal, v jakých situacích je vhodné se vyjadřovat spisovně.

Od dřívějšího požadavku vyučovat pouze ve spisovném jazyce neutrálním se již upustilo. Gavora (2005, s. 63) ale tvrdí, že spisovná norma jazyka se stává závaznou a povinnou, aby u žáka došlo k jejímu prohloubení a uvědomění, zároveň se ale nebrání ani pronikání regionálních prvků do žákovy mluvy. Podle Hrbáčka by se měl upřednostňovat hovorový projev vystavěný na neutrálním základě bez knižních výrazů (Hrbáček, 1990 cit. podle Čechová, 1996, s. 224). Čechová (1996, s. 225) představuje dvojí postoj učitelů ke komunikaci se žáky:

- 1) upřednostňování projevů za všech okolností pouze spisovných,
- 2) upřednostňování projevů přirozených, tudíž někdy i nespisovných.

Zatímco první přístup se nepřizpůsobuje komunikačním situacím, druhý přístup může znemožnit přisvojení schopnosti komunikovat spisovně, tedy na vyšší úrovni (Čechová, 1996, s. 225). Správný postoj by měl čerpat z obou přístupů; měl by

zohledňovat komunikační situace a podle nich volit podobu jazyka a odpovídající výrazy. Učitel by měl komunikovat spisovně například při výkladech, ale při morálním a výchovném působení by se měl dle situace umět přizpůsobit mluvě žáků a přiblížit se jim, a tudíž na ně více zapůsobit.

Podle Čechové a Styblíka (1998, s. 10) má vyučování češtiny hlavně rozvíjet schopnost komunikovat spisovným jazykem. Značný důraz je ale kladen i na samotnou komunikaci; sleduje se adekvátnost a záměr projevu. *„Předmětem výuky je český jazyk v celém svém funkčním rozpětí, od prostého sdělování přes sdělování publicistické a administrativní až k odbornému, uměleckému a k řečnickému, a o něm se vyjadřujeme metařečí, a to spisovně“* (Čechová; Styblík, 1998, s. 8). Cílem předmětu český jazyk je také vytváření postojů a vztahů žáků k jazyku. Čechová a Styblík (1998, s. 9) také uvádějí, že s vyspělostí žáků vystupuje do popředí hledisko směřování *„k výstižnosti, adekvátnosti a vhodnosti vyjadřování“*, protože se již předpokládá osvojení spisovného jazyka.

Mají ale všechny vyučovací předměty trvat na projevech ve spisovném jazyce? Podle Čechové a Styblíka (1998, s. 17) mají i ostatní předměty podporovat kultivovaný spisovný jazyk. Brabcová (1996, s. 221) ale připomíná, že v určitých situacích je spisovnost překážkou, která způsobuje pocit nerovnosti a neosobnosti mezi učitelem a žáky. Komunikace by měla stát na spisovném základě, ale zároveň by se měla odlišovat podle situace a záměru. Pokud se jedná o žákovo vyjadřování, Čechová (1996, s. 224) uvádí, že by se měl brát ohled na komunikační faktory jako je předpokládaný adresát, účel a druh projevu.

Žáci by se měli naučit rozlišovat způsoby vyjadřování včetně různých jazykových prostředků spisovného jazyka, v nejrůznějších komunikačních situacích a věnovat pozornost formám a záměru projevu.

2.1.5 Nespisovná čeština a škola

Škola jako státní a celonárodní instituce požaduje užívání spisovného jazyka během vyučování i další komunikace mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a žáky. Komunikace ve škole se totiž považuje za oficiální a veřejnou, a proto vedle spisovného jazyka vyžaduje i základní výslovnostní styl (o stylech níže).

Cuřín (1973, s. 7) připomíná, že z těchto důvodů *„do učebnic a do plánů mohou proniknout jen ty regionální fakty, které nějak ovlivnily celonárodní kulturu, celonárodní dějiny atd., nebo které jsou výraznými, i když místními projevy vývoje*

celonárodního“, a naznačuje tím, že i nespisovné prvky se mohou ve školské komunikaci objevit.

Zatímco Brabcová (1996, s. 221) přijímá použití nespisovných prvků za určité komunikační situace z důvodu odstranění překážky v komunikaci, Cuřín (1973, s. 8) se k nim staví jako k výchovným prostředkům a materiálům, které mohou fungovat jako „*názorné příklady pro aplikaci obecných pouček*“, jež pomohou pochopit některé spisovné jevy.

2.2 Ortoepie

Spisovnost českého jazyka se nehodnotí pouze podle výběru jazykového kódu, ale také podle zvolené výslovnosti. **Ortoepie** (z řeč. *orthos*, správný; *epein*, mluvit), česky spisovná výslovnost, je „*soubor výslovnostních norem, jimiž se řídí zvuková podoba mluvených spisovných projevů*“ (Hubáček, 2002, s. 56). Spisovná výslovnost je založena na konvenci a její pravidla se aplikují na výslovnost jednotlivých hlásek i jejich spojení a na členění souvislé řeči, jmenovitě na frázování, větný přízvuk a intonaci vět a větných celků (Hůrková, 1995, s. 17).

2.2.1 Výslovnostní styly

Hála (1967, s. 12) uvádí tři výslovnostní styly, jež lze v rámci spisovné výslovnosti vydělit:

- 1) **styl základní** (neutrální), užívaný ve veřejných projevech denního styku (ve škole, rozhlase a televizi),
- 2) **styl běžný**, užívaný v běžném hovorovém styku, při němž výraznost není žádoucí; objevují se v něm odchylky od výslovnostní normy a často se charakterizuje rychlejším mluvním tempem.
- 3) **styl vybraný** (zvláště pečlivý), aplikovaný při slavnostnějších oficiálních projevech a charakteristický volnějším mluvním tempem.

Výběr výslovnostního stylu ovlivňuje stupeň připravenosti projevu a jeho (ne)čtení a (ne)veřejnost, monologičnost nebo dialogičnost a (ne)přítomnost adresáta.

Výslovnostní styl se tvoří nejen správnou výslovností hlásek a jejich spojením, ale také větnými zvukovými prostředky. Jakékoli odchýlení od normy způsobuje slohové snížení projevu, které je také například způsobeno zvýšením kvantity samohlásek, naopak její dodržení značí vyšší styl projevu (Hůrková, 1995, s. 71, 72).

2.2.2 Větné zvukové prostředky

Větné zvukové prostředky, mezi něž se řadí frázování, intonace a větný přízvuk, provázejí každou promluvu a jsou s ní významově spojeny, a často dokonce označují emocionální stav mluvčího a jeho postoj k sdělované informaci. Palková (1994, s. 160) tvrdí, že významové odlišení kvalit závisí na percepci adresáta, a proto jejich uplatnění v jazyce a řeči není snadné a lingvistický popis se zjednodušuje.

Větné zvukové prostředky úzce souvisí s paralingválními komunikačními prostředky, ale uvádíme je již zde pro jejich včlenitelnost do ortoepie.

Hůrková (1995, s. 41) **frázování** označuje za „významové členění promluvy na logické úseky“ a představuje jejich hierarchické uspořádání a vazbu k syntaktické stavbě věty, což naznačuje souvislost s její významovou složkou. Chybné rozdělení promluvových úseků nastává při oddělení významově těsných spojení. Frázování se uskutečňuje skrze jiné zvukové prostředky, například pauzou a změnou intonace.

Intonace je Palkovou (1994, s. 160) charakterizována jako „*průběh výšky tónu ve větě nebo její části*“. Intonace má dvě funkce: souvisí s věcným obsahem sdělení a zároveň vyjadřuje emocionální stav a postoj mluvčího (rozrušení, souhlas, ironie). Součástí intonace je kadence, signalizující pokračování a ukončení promluvových úseků a funkčnost vět, tedy jejich druhy, díky stoupavosti a klesavosti intonace (Palková, 1994, s. 161).

Větný přízvuk je „*zvuková prominence některých slov uvnitř výpovědi*“ (Palková, 1994, s. 164), jde tedy o přízvukové zdůraznění slova, k němuž dochází posílením přízvukné slabiky. Zdůrazněné slovo se stává významnějším, nese podstatnou informaci. Větný přízvuk bývá zpravidla v každé větě a běžně se realizuje na posledním slově, tedy na významovém jádře výpovědi. Větný přízvuk značně ovlivňuje smysl věty a kontextovou vázanost a důležitým rysem je i emocionální stanovisko mluvčího (Hůrková 1995, s. 43).

2.2.3 Ortofonie

Základem spisovné výslovnosti je ortofonie (z řeč. *orthos*; *foné*, hlas), určující pravidla o správném tvoření hlásek (Hubáček, 2002, s. 56). Základními zvukovými prvky řeči jsou samohlásky a souhlásky, přičemž ortofonie dbá na dodržování jejich kvality a v případě samohlásek i kvantity.

2.2.3.1 Nemotivované odchylky v tvoření hlásek

V tvoření samohlásek se sledují nemotivované odchylky v kvalitě i kvantitě, které mohou směřovat k otevřenosti nebo uzavřenosti. V prvním případě se samohlásky /i/, /i:/ blíží zvukovou podobou znění /e/, /e:/, v některých případech tak dojde k neúmyslné záměně slov, například *lidový* – *ledový*. Otevřená podoba samohlásek /e/, /e:/ se blíží samohláskám /a/, /a:/, například *této* – *táto*, a /o/ se přibližuje samohlásce /a/, například *prosím* – *prasím* (Hůrková, 1995, s. 19). Větší uzavřenost hlásek se objevuje především v nářečních oblastech, například na Chodsku a Moravě. Při odchylování od správné výslovnosti kvantitativních hlásek se často zkracuje, nejčastěji u hlásek /i:/ a /u:/, protože jejich výslovnost je artikulačně nejnáročnější; jejich zkrácením se tedy výslovnost značně usnadní, například *myslim*, *domu* nebo *vim*. Zkracování může opět být rysem nářečním, například na Ostravsku. Při ztrátě kvantity samohlásek může dojít k záměně významu (Hůrková, 1995, s. 20).

Příčina nemotivovaných odchylek v tvoření hlásek může být objevena v nedbalé výslovnosti, vadě řeči nebo nářečí. V lašských dialektech se objevuje tvrdé /h/ (vliv polštiny) a do některých moravskoslovenských nářečí pod vlivem slovenštiny proniká měkké /h/. V severovýchodních Čechách se lze setkat s obouretným /u/ (Hůrková, 1995, s. 23).

2.2.3.2 Vady řeči

Mezi nejčastější vady řeči patří rotacismus, týkající se vadné výslovnosti souhlásek /r/, /ř/, sigmatismus, sledující nesprávné tvoření sykavek /s/, /z/, /š/, /ž/ a polosykavek /c/, /č/, a v poslední době narůstající lambdacismus, vadná výslovnost souhlásky /l/ (Hůrková, 1995, s. 23). Problematikou vad řeči se zabývá logopedie.

2.2.4 Ortoepie a škola

Ve školách by se mělo prosazovat užívání základního výslovnostního stylu, při němž se dodržuje kvalita i kvantita hlásek, ortoepie hláskových skupin, nepolykají se koncovky a do projevu nepronikají nářeční ani slangové prvky.

Jakékoli odchylky od normálu přitahují pozornost posluchačů. Například učitelova vada řeči se tak stává rušivým elementem, žáci se soustředí na její pozorování a vnímání a předkládanému učivu nevěnují maximální pozornost. Mnohem závažnější je ale pronikání těchto nedostatků do projevů žáků, které nastává nápodobou. Učitelé by tedy neměli trpět vadami řeči, v opačném případě je žádoucí

odstranění nebo alespoň zmírnění vad. Spisovná výslovnost učitele tedy podporuje nejen správnou nápodobu, ale vede také ke srozumitelnosti projevu (Nelešovská, 2002, s. 122).

2.3 Komunikační model

Jakobsonův komunikační model obsahuje šest komunikačních činitelů, vyskytujících se v každé komunikaci. *Mluvčí* předává *sdělení* *adresátovi*, přičemž vyměňované sdělení se realizuje v konkrétním *kontextu*, přístupném jak mluvčímu, tak adresátovi, a uskutečňuje se na základě *kódu*, alespoň částečně sdíleném oběma účastníky komunikace. Nedílnou součástí je také *kontakt*, tedy duševní spojení mezi mluvčím a adresátem (Jakobson, 1995, s. 77). Schematické zobrazení komunikačního modelu lze uspořádat následovně:

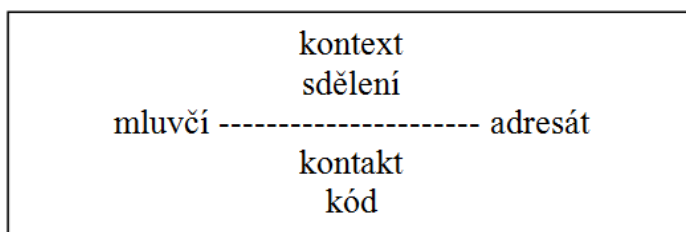


Schéma č. 1: Jakobsonův komunikační model (1995, s. 78)

Každému komunikačnímu činiteli lze přiřadit jinou **jazykovou funkci**, která je jím určena a která podle komunikačního aktu dominuje sdělení. *Emotivní (expresivní) funkce* se řadí k mluvčímu a vyjadřuje jeho postoj k obsahu sdělení, zatímco *konativní funkce* se soustřeďuje na adresáta a skrze vokativ nebo imperativ ho ovlivňuje. *Poznávací (referenční) funkce* se určuje kontextem a vyjadřuje souvislost k obsahu sdělení. *Poetická funkce* vyzdvihuje samotné sdělení. *Fatická funkce* má charakter navázání a udržení kontaktu mezi účastníky komunikace, kdežto *metajazyková funkce* je realizována orientací na kód, tedy v momentě, kdy si účastníci komunikace ověřují užívání téhož kódu (Jakobson, 1995, s. 78–81). Schematické zobrazení jazykových funkcí:

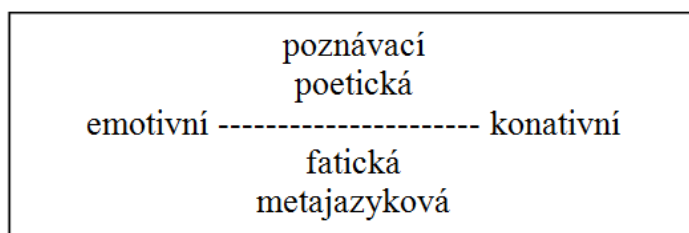


Schéma č. 2: Jazykové funkce v Jakobsonově kom. modelu (1995, s. 82)

2.4 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je typem komunikace sociální, jejíž charakteristika byla podána již na začátku teoretické části práce, a jejím předmětem je sledování pedagogických cílů, výchovy a vzdělávání mezi účastníky komunikace (Mareš, 1995, s. 24.). Širší pojetí termínu zahrnuje veškerou komunikaci, ve které se dítě vychovává a vzdělává, tedy i rodinnou a mimoškolní, kdežto užší pojetí se zaměřuje výhradně na komunikaci mezi učiteli a žáky. Termín *výuková komunikace* pojetí ještě zužuje a zaměřuje se na sdílení informací pouze v rámci vyučovací hodiny (Šalamounová, 2012, s. 20.). Tato kapitola bude sledovat právě nejužší pojetí termínu.

Gavora (2005, s. 25) uvádí, že „*komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků*“. Skrze komunikaci se realizují výchovně-vzdělávací cíle, vyučovací metody a formy a vzdělávací obsahy. Komunikace neplní pouze vzdělávací potřeby, ale také určuje a rozvíjí mezilidské vztahy ve třídě, které Gavora (2005, s. 27) rozděluje na asymetrické a symetrické a na preferenční. **Asymetrické vztahy** jsou definovány nerovností postavení učitele a žáků. Učitel je žákům (a celé třídě) nadřazen a tato pozice je podpořena dominancí funkční, společenskou a zkušenostní a odbornou kvalifikací (Gavora, 2005, s. 35). **Symetrické vztahy** nastávají mezi žáky, kteří jsou si rovnocenně postaveni. **Preferenční** (upřednostňovací) **vztahy** jsou určeny tím, koho si učitel (žák) zvolí za partnera komunikace. Preference vznikají jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky samotnými.

2.4.1 Pravidla pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace se řídí **komunikačními pravidly**, která značně ovlivňují její průběh a která přizpůsobují chování učitele a žáků. Cangelosi (1994, s. 123) zdůrazňuje čtyři funkce, která by pravidla měla plnit:

- 1) maximalizovat spolupráci a minimalizovat rušivé chování žáků,
- 2) zajišťovat bezpečnost žáků a příjemnost klimatu,
- 3) zamezovat rušení ostatních,
- 4) udržovat přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky.

Mareš (1995, s. 32) tvrdí, že pravidla jsou určena především třemi aspekty:

- 1) školou, jejíž pravidla jsou zaznamenána ve školním řádu,

- 2) společností, která se od ostatních societ odlišuje například kulturou a náboženstvím,
- 3) výsledkem střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Ve všech případech dochází k postupnému vývoji pravidel, ale nejrychlejší a nejlépe zaznamatelné jsou výsledky střetu zájmů mezi pedagogem a žáky. Tento proces se opakuje pokaždé, kdy žáci dostanou nového učitele. Jedná se o vzájemné poznávání, kdy žáci zkouší, co si smí dovolit, a kdy učitel zavádí své požadavky.

Nelešovská (2002, s. 30) připomíná, že příliš mnoho pravidel ztrácí svou funkčnost, a prosazuje vymezená funkční pravidla, jejichž počet je sice nižší, ale snadno se zapamatují a jeví se jako podstatná. Vyhlášení pravidel může proběhnout buď jednorázově, nebo postupně, kdy se stanoví nejdůležitější zásady a další se postupně přidávají až podle nastanuvších situací (Mareš, 1995, s. 34).

Nezbytnost pravidel je dána potřebou zorganizovat činnosti a řídit komunikaci. Jeníková (2011, s. 21) zdůrazňuje, že pravidla jsou nepostradatelná a přínosná nejen pro učitele, ale také pro samotné žáky, kteří *„před zahájením činnosti potřebují vědět, co mají dělat, jaký výsledek od nich učitel očekává a jak budou za svou práci hodnoceni“*.

Většina pravidel není fixní, ale učitel je upravuje podle konkrétní třídy a podle organizační formy vyučování. Gavora (2005, s. 37) také upozorňuje, že některá pravidla jsou pouze **konvenční**, kdežto jiná jsou **kodifikovaná** ve školním řádu.

Nejčastěji se rozlišují **pravidla direktivní** a **demokratická** (Gavora, 2005, s. 35). Zatímco při direktivním způsobu vyučování má moc především učitel a žák je značně omezen, demokratická pravidla umožňují žákovi se projevit a zapojit se aktivně a iniciativně, avšak při zachování učitelovy dominance.

Tabulka č. 1: Direktivní a demokratická pravidla (Gavora, 2005, s. 36, 39)

Direktivní pravidla		Demokratická pravidla
Učitel má právo:	Žák smí mluvit:	Žáci smí:
1) kdykoli si vzít slovo,	1) pouze dostane-li slovo,	1) samostatně vést část komunikace,
2) mluvit, s kým chce,	2) pouze s tím, s kým je mu to určeno,	2) zvolit, kdo má odpovídat a klást otázky a obrátit se na spolužáky i učitele,
3) zvolit téma rozhovoru,	3) pouze o tom, co má určeno,	3) zvolit téma učiva (po dohodě) a odbočit od tématu, je-li jejich příspěvek hodnotný,
4) rozhodovat o délce hovoru,	4) pouze tak dlouho, jak je mu určeno,	4) mít dostatek času na odpověď,
5) hovořit v kterékoli části učebny,	5) pouze na místě, které má určeno,	
6) hovořit v jakékoli poloze.	6) pouze vestoje.	5) hovořit vsedě.

V současné škole se sleduje posun v oblasti některých demokratických pravidel: žák smí například zaujmout libovolnou pozici, která odráží jeho potřeby (Höflerová, 2003, s. 104).

2.4.2 Verbální komunikace

Verbální komunikace (z lat. *verbum*, slovo), která probíhá prostřednictvím jazykových prostředků, ve škole zaujímá podstatnou část výuky, protože se díky ní realizuje sdělování a předávání informací, které naplňují výchovně-vzdělávací cíle. Při verbální komunikaci se užívá artikulované řeči a základní jednotkou je slovo.

Nelešovská (2002, s. 43) uvádí tři fáze verbální komunikace:

- 1) záměr něco sdělit,
- 2) vlastní sdělení, které je adresováno určitému příjemci,
- 3) dekodování a odhalení smyslu sdělení.

2.4.2.1 Slovní metody

Při komunikaci se využívá **slovních metod**. Sklenářová (2013, s. 45) rozlišuje dvě základní slovní metody užívané během výuky, a to monolog a dialog.

Monolog je příznačný asymetrickým vztahem mezi učitelem a žáky a je nejčastěji veden právě pedagogem, zatímco žáci zaujímají pasivní postoj. Lze jej dále

podle jeho rysů rozdělit na čtyři typy: vysvětlování, výklad, vyprávění a instruktáž (Sklenářová, 2013, s. 45–46).

Dialog označuje „rozdělení komunikační aktivity mezi učitele a žáka, jedná se tedy o metody aktivizující“ (Sklenářová, 2013, s. 43). Žáci skrze dialog mohou uplatnit osvojené učivo a ověřit si jeho správné pochopení. Další výhodou je možnost sdělovat své názory a vyslechnout si postoje druhých, přičemž dialog vede i k mimojazykovému vývoji: osobnost žáka se sociálně formuje. Sklenářová (2013, s. 46) ho dále rozděluje na rozhovor a diskusi.

Při vyučování převažuje výklad, který má podle Nelešovské (2002, s. 43) zprostředkovat učivo a doplnit text učebnice. Dalším bodem učitelova projevu má být ověření, zda a nakolik žáci učivu rozumí.

Gavora (2005, s. 55) připomíná **Flandersův zákon dvou třetin**, který odhaluje, že verbální komunikace v mluvené formě zabírá dvě třetiny vyučovací hodiny (zbylá třetina je vyplněna například psaním, tichým čtením), z toho dvě třetiny mluví učitel a jednu třetinu žáci. Výzkum Šed'ové a kol. (2012) ale ukazuje, že v českých školách zmíněné Flandersovo pravidlo neplatí. Ve třídě se hovoří čtyři pětiny vyučovací hodiny, z toho tři čtvrtiny učitel a jedna čtvrtina žáci

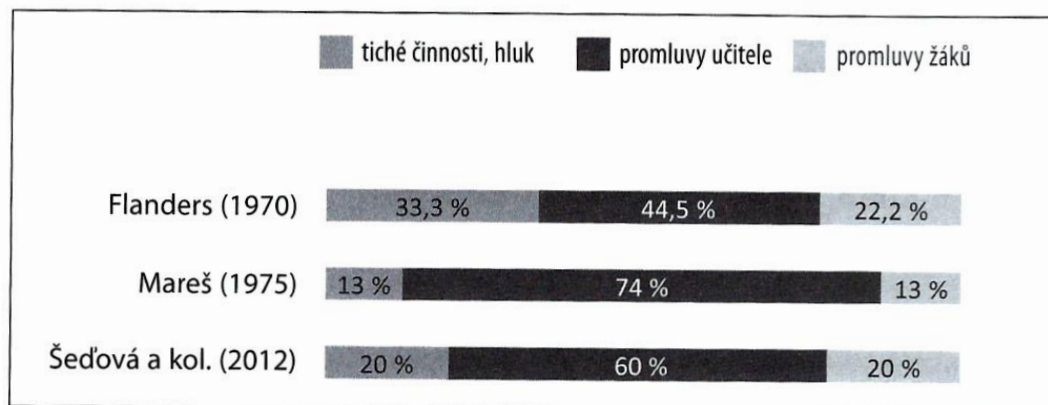


Schéma č. 3: Čas učitele a žáka (Šed'ová a kol., 2012, s. 48)

Ve škole dochází ke konfrontaci žákova jazyka, který se postupně rozvíjí a se kterým žák do školy vstupuje, a jazyka školy. Gavora (2005, s. 61) jazyk školy definuje jako „specifický kód, který je typický pro komunikaci ve školním vyučování“ a jako součást „kultury školy, systému norem a pravidel chování“. Žák se tomuto jazyku musí naučit a osvojit si komunikační pravidla, aby pochopil, co se ve škole odehrává, a aby byl ve škole úspěšný. Žák se jazyku učí explicitně, tedy učitel mu pravidla vysvětlí, přikazuje, opravuje, a implicitně díky pozorování chování ostatních

žáků ve třídě (Gavora, 2005, s. 61). Jazyk žáka se díky škole značně proměňuje – žákova slovní zásoba se rozšiřuje, a to nejen o odbornou terminologii, ale zdokonaluje se i tematická koncentrovanost a písemné vyjadřování a žák se učí metajazykovým schopnostem (Gavora, 2005, s. 62).

2.4.2.2 Učitelské otázky

Nelešovská (2002, s. 44) připomíná rozdíl mezi otázkou a tázací větou. Zdůrazňuje, že otázka se v pedagogické komunikaci používá ve významu úkolu, problému a je součástí výukového dialogu, je tedy následována odpovědí. Výukový dialog se vyznačuje řízeností, kdy nedochází ke střídání kontextu, a umělostí.

Dotazování v rámci vyučování je chápáno tradičně, k čemuž Mareš (1995, s. 72) uvádí následující důvody:

- 1) historická tradice: rozhovor jako ideální vyučovací metoda,
- 2) převládající koncepce slovně-názorného vyučování,
- 3) pojetí vyučovacích metod jako vlivu plynoucího od učitele k žákům,
- 4) absence podrobnějších výzkumů dotazování ve škole.

Otázky se neobjevují pouze v ústní komunikaci, ale také písemně, například v písemných zkouškách a slovních úlohách, a plní různé funkce. Mareš (1995, s. 76) rozlišuje tři základní:

- 1) organizační, která naplňuje věcný význam (*Chybí někdo?*),
- 2) vzdělávací, při níž dochází k aktivizaci žáků, je spojována s funkcí opakovací a zkoušecí,
- 3) výchovnou, která se často projevuje v řečnických otázkách obsahujících pokárání, napomenutí (*Pánové, neruším vás?*).

Vzdělávací a výchovná funkce se často překrývají.

Žádná otázka by neměla být nahodilá, ale měla by vycházet z cílů učiva a splňovat určité požadavky:

- 1) věcná správnost a přesnost; vychází z odbornosti učitele a jejich nedodržení přesvědčuje žáky o nedůležitosti přesného pojmenování,
- 2) jazyková správnost; učitel by na ni měl dbát, nepřehlížet důležitost spisovného projevu a vyhýbat se chybným formulacím a neúplným větám, jež podněcují žáky ke stručným odpovědím, a brzdí tak rozvoj vyjadřovacích schopností,

- 3) srozumitelnost a stručnost; učitel by neměl otázku přespříliš rozvádět a měl by se vyhnout odbočování od tématu, jinak žák může ztratit její smysl,
- 4) jednoznačnost; nepokládat sérii rozdílných otázek, ale zaměřit se na přesné znění dotazu; nedojde tak k několikerému výkladu,
- 5) přiměřenost; nepokládat otázky příliš jednoduché, které vyvolávají pocit podceňování, a nadměru obtížné, jimž žáci neporozumí,
- 6) pravdivost, vyhýbat se tzv. chytákům (Mareš, 1995, s. 78–80).

Otázky mají být logicky upořádané a dostatečně časově odstupňované, aby se žák necítil přehlčen a zaskočen, a zároveň by měly optimálně plnit svůj počet i obtížnost (Nelešovská, 2002, s. 45).

Otázky lze rozdělit na **uzavřené a otevřené**, na otázky **nižší a vyšší kognitivní náročnosti**. Uzavřené otázky mají pouze jednu správnou odpověď a často na ně lze odpověď velmi krátce. Gavora (2005, s. 80) také uvádí, že jsou reproduktivní, žák si tedy vybavuje učivo uložené v paměti. Naopak otevřené otázky ponechávají prostor pro zvažování různých faktorů a promýšlení odpovědí a často se na ně reaguje složitě, včetně zdůvodnění nebo vysvětlení, mohou tedy vést k rozvíjení myšlení (Gavora, 2005, s. 80). Oba druhy otázek se během vyučování střídají podle situace a záměru učitele. Otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti se řídí **principy Bloomovy taxonomie**, která kognitivní procesy rozděluje do pyramidy podle náročnosti. Zatímco otázky nižší kognitivní náročnosti se zaměřují na doslovné vybavení si informace, kterou si žák už jednou zapamatoval, otázky vyšší kognitivní náročnosti se zaměřují na schopnosti porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit, přičemž odpověď nesmí být explicitně přístupná (Šed'ová a kol., 2012, s. 61).

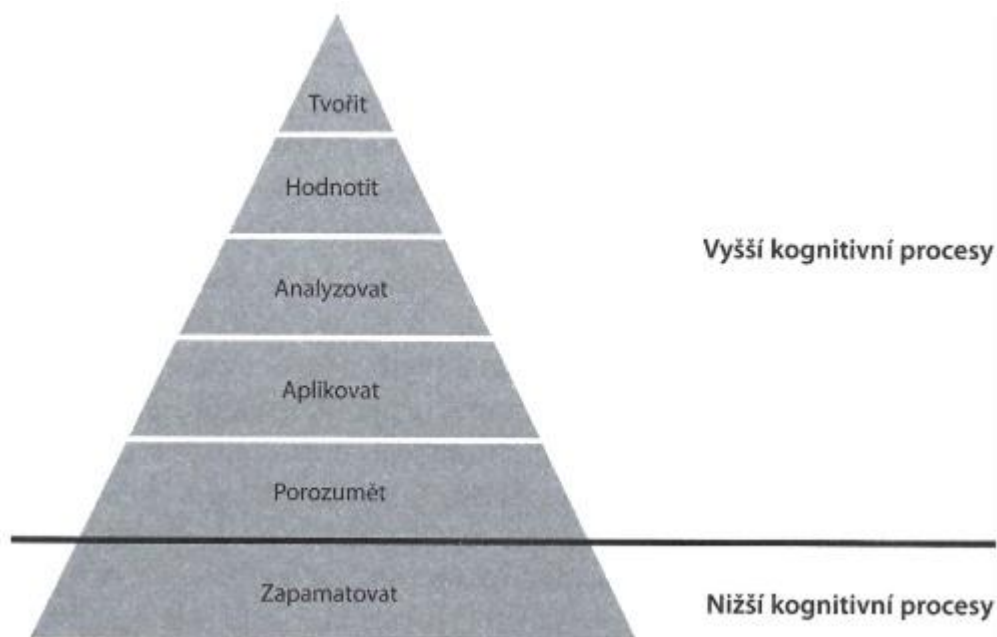


Schéma č. 4: Bloomova taxonomie (Šed'ová a kol., 2012, s. 61)

Výše zmíněné rozdělení se prolíná a vznikají čtyři základní typy otázek:

- 1) **uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti** (reproduktivní), která se domáhá informace dříve sdělené, již si žák vybavuje, případně vyhledává v textu; ve vyučování je zastoupena z 52 %, tedy nejvíce,
- 2) **uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti** (aplikační), která má pouze jednu správnou odpověď, ale neočekává se pouhé vybavení si informace, nýbrž aplikace pravidla, analýza a úvaha; ve vyučování je zastoupena z 25 %.
- 3) **otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti** (produktivní) očekává odpověď, při níž se například vyjmenovává řada prvků; odpověď je tedy obsáhlejší, ale nevyžaduje zapojení vyšších kognitivních procesů, ve vyučování je zastoupena z 9 %, tedy nejméně,
- 4) **otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti** (hodnotící) vyžaduje zapojení vyšších kognitivních procesů; odpověď, obsahující úsudek a hodnocení, může být značně rozsáhlá a nemá předem danou správnou variantu; jedná se o nejproduktivnější otázku, která vede k rozvoji myšlení; ve vyučování je zastoupena z 14 % (Šed'ová a kol., 2012, s. 62–67; Gavora, 2005, s. 143–144).

Součástí otázky bývá také určení žáka, který odpoví. Mareš (1995, s. 82) uvádí čtyři strategie, z nichž může učitel volit:

- 1) formulace otázky a poté vyvolání jedince z hlásících se žáků,
- 2) formulace otázky a poté vyvolání jedince z nehlásících se žáků,
- 3) formulace otázky s okamžitým uvedením konkrétního jména žáka,
- 4) výběr žáka a teprve poté následuje formulace otázky.

První dvě strategie předpokládají, že se aktivizuje celá třída a každý z žáků uvažuje nad odpovědí, protože může být vyvolán kdokoli. Čtvrtý způsob není efektivní, protože nevyvolavší žáci nad odpovědí nepřemýšlejí a jsou pasivní. Proti ale hovoří skutečnost, že někteří neaktivní a nepozorní žáci se jinak k odpovědi nedonutí. Třetí strategie stojí na pomezí, poněvadž úvodní neuvedení adresáta vzbudí pozornost celé třídy, ale po vyslovení jména zájem upadá. Pokud ale je otázka součástí delší diskuze, pasivitě nepropadnou (Mareš, 1995, s. 83).

2.4.2.3 Žákovské otázky a odpovědi

Zatímco dítě předškolního věku pokládá **otázky** velmi často, ve školním prostředí počet dotazů klesá a jedná se hlavně o organizační otázky. Gavora (2005, s. 92, 93) uvádí, že nižší počet dotazů může být zapříčiněn jak pedagogem, tak žákem, a připomíná výzkum Goodův a kol. (1987), jež žákovské otázky rozlišil na osm druhů:

- 1) faktografické otázky, požadující údaj o letopočtu, číslu atd.,
- 2) objasňovací otázky, jež se domáhají vysvětlení nejasného učiva,
- 3) vysvětlující otázky, jejichž cílem je žádost o výklad významu,
- 4) potvrzovací otázky, které požadují dosvědčení správnosti,
- 5) procedurální otázky, týkající se organizace a pravidel chování,
- 6) sabotující otázky, jež žáci využívají k odvedení pozornosti,
- 7) upoutávající otázky, které mají zvýraznit žakovu aktivitu,
- 8) zvědavé otázky.

Kladení otázek ze strany žáků v průběhu vyučování je ale žádoucí, a tak by k tomu měl učitel žáky podněcovat například pravidelným pobídnutím.

Odpověď se s otázkou shoduje obsahově a většinou také v kognitivní náročnosti. Rozlišujeme tedy čtyři typy odpovědí:

- 1) uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti,
- 2) uzavřená odpověď vyšší kognitivní náročnosti,
- 3) otevřená odpověď nižší kognitivní náročnosti,
- 4) otevřená odpověď vyšší kognitivní náročnosti, (Šedřová a kol., 2012, s. 84–85).

Ukazuje se ale, že kognitivní korespondence otázek a odpovědí nenastává vždy, zvláště jde-li o otázku vyšší kognitivní náročnosti (Mareš, 1995, s. 84).

Žákovským otázkám a odpovědím se v praktické části práce věnujeme pouze omezeně.

2.4.2.4 Učitelova reakce na žakovu odpověď

Žákova odpověď je snad vždy následována reakcí učitele, který repliku přijme nebo odmítne, a žák reakci očekává, ať už verbální nebo nonverbální.

Učitel na správnou odpověď může reagovat několika způsoby, mezi které se řadí: **akceptace** (potvrzení) odpovědi, **echo** (zopakování) odpovědi, **elaborace** (rozvinutí, doplnění) odpovědi a **pochvala**, která žáka motivuje (Gavora, 2005, s. 87).

Pokud žák odpoví chybně, má učitel opět několik možností reakce: **detekovat chybu**, přičemž neprozradí chybné místo v odpovědi, **identifikovat chybu**, tedy přímo ukázat na chybné místo, **interpretovat chybu**, tedy vysvětlit příčinu chybování a pomoci odpověď opravit, a **korigovat chybu**, tedy poskytnout správnou odpověď (Gavora, 2008, s. 89).

2.4.3 Nonverbální komunikace

Nonverbální (mimoslovní) **komunikace** využívá odlišných způsobů sdělování než slova. Tyto prostředky lze rozdělit do dvou skupin:

- 1) **paralingvální komunikační prostředky**, skrze které se realizuje zvukové vyjadřování; patří mezi ně hlasitost a rychlost řeči, barva a tónová výška hlasu, slovní důraz, pauzy, a délka projevu,
- 2) **extralingvální komunikační prostředky** (vlastní mimoslovní prostředky); jedná se o projevy těla a řadí se mezi ně oční kontakt (pohledy), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzické postoje (posturologie), gesta (gestika), doteky (haptika), přiblížení nebo oddálení, převýšení a využití prostoru (proxemika) a úprava zevnějšku a životního prostředí (Křivohlavý, 1995, s. 106.).

Nonverbálně se sdělují hlavně emoce, postoje a vztahy; nonverbální komunikace tedy odráží emoční stav člověka.

Nonverbální sdělení vystupuje samostatně, nebo doprovází verbální komunikaci, při níž se může chovat dvojím způsobem: buď zesiluje verbální sdělení, nebo vysílá opačný význam, například ironii (Gavora, 2005, s. 100).

Gavora (2005, s. 99) tvrdí, že většina nonverbálních prostředků je naučena během socializace, která se váže na konkrétní kulturu. Výklad signálů se tedy může v různých kulturách lišit. Stejně tak by se měly vnímat i rozdíly například v úpravě zevnějšku mezi generacemi, protože i zde mohou gesta nabývat různých sdělení. Odlišnosti se dají objevit i mezi jednotlivými žáky. I přes všechny popsateľné rozdíly v chování a ve vysvětlení signálů si původce ani adresát komunikace nemusí informace, které vysílá nonverbálně, uvědomovat, případně je vnímá na podvědomé úrovni.

2.4.3.1 Paralingvální komunikační prostředky

Paralingvální komunikační prostředky odhalují formální stránku sdělení, tedy způsob jeho podání. Tyto prostředky se při písemném projevu ztrácí, případně mohou být vyznačeny grafickými způsoby (Křivohlavý, 1995, s. 59).

Kromě dále uvedených prostředků se sem řadí i větné zvukové prostředky, které byly komentovány v příslušné kapitole.

Hlasitost (intenzita) **řeči** se určuje napětím hlasivek a je přizpůsobována obsahu projevu a prostředí (zvláště akustice). Učitel může hlasitostí klást důraz na podstatné části výkladu. Silný hlas je ukazatelem dominance, tichý naopak prozrazuje trému a nesebevědomost (Gavora, 2005, s. 102).

Rychlost řeči se odvíjí od připravenosti projevu. Neveřejné, nepřipravené promluvy bývají pronášeny rychle (100 slov/min), kdežto veřejná pomaleji (60–80 slov/min). Rychlost projevu výrazně ovlivňuje kvalitu výslovnosti, tedy jeho srozumitelnost. Gavora tvrdí, že příliš rychlé i pomalé tempo přednesu působí na žáka nepříznivě. Rychlé tempo ovlivňuje žákovy pocity, pomalé zeslabuje jeho pozornost. Náhlá proměna tempa umožňuje učiteli něco zvýraznit a na něco upozornit (Gavora, 2005, s. 103).

Barva hlasu (hlasový tón) je individuální aspekt, podle něhož lze odlišit jednoho člověka od druhého. „*Určující je především konkrétní stavba orgánů dechové cesty a kostry obličejové části hlavy*“ (Palková, 1997, s. 58). Barva hlasu je dána také momentálním fyzickým a psychickým stavem; odráží se v ní únava, nemoc a emoce a může ztvárnit různé signály jako varování, polichocení nebo ironii.

Tónová výška hlasu sleduje výšku položení hlasu mluvčího z hlediska intonace, která se během projevu mění. Intonace souvisí s obsahem sdělení, ale vyjadřuje také citové zaujetí (Hůrková, 1995, s. 43).

Slovním důrazem lze vyznačit významnou či podstatnou část projevu a upoutat pozornost, protože řeč tak nepůsobí monotónně (Gavora, 2005, s. 104).

Pauza neboli přestávka v řeči je Müllerovou a Nekvapilem (1986, s. 106) charakterizována jako „*přerušeni proudu řeči u mluvčího identifikovatelné posluchačem*“. Pauzy se často rozlišují na zaplněné, tedy přestávky obsahující parajazykové jevy, a nezaplňené. Oba druhy pauz se často kombinují.

Müllerová a Nekvapil (1986, s. 109–111; 1988, s. 203) rozlišují pauzy:

- 1) syntaktické, které se objevují mezi větnými celky a upozorňují na jejich hranici; lze je dále rozdělit na syntaktické pauzy:
 - a) záměrné, tedy utvářené s ohledem na adresáta,
 - b) nezáměrné, jež v projevech převažují,
- 2) formulační, které slouží k promýšlení, formulování obsahu promluvy a jež jsou příznačné pro nepřipravený projev; lze je dále rozlišit na pauzy:
 - a) záměrné, jimiž se úmyslně působí na adresáta,
 - b) nezáměrné, které v projevech dominují,
- 3) důrazové, jež zvukově vyzdvihují vybraná slova promluvy; jedná se o úmyslné použití mluvčím,
- 4) kontaktní, které působí směrem k adresátovi.

Gavora (2005, s. 102–103) rozlišuje pauzy rozdílně:

- 1) logické, které člení výpověď do menších úseků a stojí na místě významového celku nebo gramatického předělu,
- 2) fyziologické, jejichž umístění souvisí s fyzickým a psychickým stavem člověka a které umožňují nadechnutí,
- 3) pauzy váhání, jež jsou charakterizovány jako nezáměrné přestávky v řeči, vznikající při bezradnosti ohledně pokračování promluvy,
- 4) dramatické, zdůrazňující konkrétní části projevu,
- 5) výstražné, sloužící k upoutání pozornosti.

Délka projevu sleduje trvání projevu mluvčího. Při účasti více osob se pozorují poměry trvání mezi mluvčími a mlčícími osobami (Křivohlavý, 1995, s. 59).

2.4.3.2 Extralingvální komunikační prostředky

Za **oční kontakt** se považuje zaměření zraku, tedy kam, jak dlouho a jak často se člověk dívá (Gavora, 2005, s. 106). Výraz očí může prozradit různé emoce, jako je

radost, nejistota, smutek a únava. Přímost pohledu také odhaluje sebejistotu, odvracení zraku naopak značí stud nebo pochybnosti. Pohledy jsou učitelovým důležitým způsobem komunikace; dává jimi najevo, že třídu pozoruje a kontroluje.

Autentické **výrazy obličeje** (mimika) úzce souvisí s vnitřním prožíváním člověka a prozrazují niterné emoce. Mimika se pozoruje ve třech zónách obličeje:

- 1) tváře, nos a ústa,
- 2) okolí očí a oční víčka,
- 3) čelo a obočí (Svatoš, 2009, s. 65).

Výrazy obličeju žáků jsou zřejmým ukazatelem toho, jak probíranou látku pochopili, a učitel se dle toho může zařídit, například zrychlit nebo zpomalit mluvu, něco zopakovat (Gavora, 2005, s. 107). Křivohlavý (1995, s. 109) tvrdí, že mimické sdělování patří mezi nejdůležitější ze všech způsobů nonverbální komunikace. Mimické projevy slouží jako zpětná vazba při reakci v určité komunikační situaci. V pedagogické komunikaci učitelova mimika podává informaci o přijatelnosti žákova výkonu nebo chování, v opačném směru komunikace vidí učitel žákovy reakce na danou situaci (Svatoš, 2009, s. 65).

Komunikační pohyby (kinezika) podle Křivohlavého (1995, s. 110) souvisí „s intenzitou emocionálního prožívání situace“, přičemž projevovaná emoce se odčítá z výrazu obličeje. Pohyby odpovídají dění v určité situaci, například kývnutím hlavy se vyjádří souhlas, strnulost vyjadřuje neúčast nebo odmítnutí. Kinezika se ale neomezuje pouze na pohyby hlavy, nýbrž sleduje posunky celého těla.

Fyzickými postoji se zabývá posturologie a odhaluje, co člověk vyjadřuje zaujmutím určité polohy těla (často se jedná o sdělení souhlasu či nesouhlasu nebo o přátelské či nepřátelské vnímání druhého člověka). Napjatým postojem se často upozorňuje na nejistotu, obranu nebo útočnost, naopak uvolněný postoj prozrazuje sebejistotu a vlídné naladění člověka. Gavora (2005, s. 107) rozlišuje uzavřené a otevřené postoje, které se odlišují hlavně v tom, zda si člověk chrání hrud', například překřížením rukou, či nikoliv.

Gesta (gestika) patří mezi nejčastější formu nonverbální komunikace, ale od ostatních podob, které jsou typické svou přirozeností mimoslovních projevů, se liší: gesta se významně vážou na konkrétní kulturu. Příkladem může být oddálení spojeného ukazováčku s palcem od úst: zatímco ve střední Evropě to značí, že nám chutnalo, ve Španělsku je to projev přísahy. Rozlišují se gesta funkční, podporující sdělení, a nefunkční (Svatoš, 2009, s. 65).

Haptika označuje komunikaci prostřednictvím dotyků (například podání ruky, poplácání po rameni). Rozlišují se doteky přímé, při nichž se dotýkáme pokožkou, a nepřímé, kdy se dotýkáme přes oblečení. Na významu signálu se silně podílí jak místo doteku, tak jeho intenzita, při které se projevuje libost či nelibost sdělení. Svatoš (2009, s. 66) uvádí, že haptické projevy jsou velmi intenzivní a informativní.

Proxemika se zaměřuje na signály vysílané přiblížením nebo naopak oddálením mezi komunikujícími osobami, převýšením a využitím prostoru. Odstup může vzniknout podle komunikační situace záměrně, nebo nezáměrně. Prostor okolo osoby lze rozdělit na čtyři hlavní zóny:

- 1) intimní; do 0,3 m; její nežádané narušení člověk snáší s vypětím, úzkostí a nepříjemnými pocity,
- 2) osobní; do 1,2 m; je stále ještě citlivá a vhodná pro komunikaci se známým člověkem,
- 3) sociální; do 2,1 až 3,6 m; zaujímá se při formální komunikaci,
- 4) veřejná; od 3,6 m (Křivohlavý, 1988, s. 51).

Při formální komunikaci je odstup mezi komunikujícími větší než při komunikaci neformální až přátelské. Zmíněné zóny jsou velmi individuální, jejich rozpětí ovlivňuje povaha a temperament člověka, kultura a životní prostředí. Při převýšení, tedy jsou-li oči jedné komunikující osoby výše než oči osoby druhé, získává první osoba určitou převahu v síle a dopadu sdělení.

Úprava zevnějšku a životního prostředí je důležitým faktorem jak v prozrazování vlastní identity, taky v nonverbální komunikaci, protože druzí lidé si člověka podle vzhledu kategorizují (Gavora, 2005, s. 108). Pro učitele je proto podstatné, aby úpravou zevnějšku nepůsobil rušivě. Měl by se vyvarovat výběru značně odlišného a vyčnívajícího oblečení (včetně různých nápisů a odznaků) a výstřední úpravě účesu. Křivohlavý (1995, s. 113) také upozorňuje, že úprava třídy, kabinetu a dalších prostorů školy značně vypovídá o lidech, kteří ve zmíněných prostorech pracují a žijí. Je proto pochopitelné, že na podobě a výzdobě třídy by se měli podílet i sami žáci, nejen učitelé a vedení školy.

3 Praktická část

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na charakteristiku komunikace učitelů ve výuce na gymnáziu.

Zkoumání komunikace jsme založili na metodě pozorování, jehož podstatou je přítomnost pozorovatele ve třídě, jenž si zaznamenává sledované jevy a do výuky nezasahuje. Pozorování je dvojího typu: strukturované a nestrukturované. Při strukturovaném pozorování si pozorovatel předem připraví osnovu a rámec podle svých cílů. Naopak při nestrukturovaném pozorování badatel nesleduje určitý záměr, protože nemá připravený rámec pozorování (Gavora, 2005, s. 30). V našem případě se jednalo o pozorování strukturované. Předem byly připraveny podklady, do nichž se zaznamenávaly sledované jevy.

Jsme si vědomi, že vybraný výzkumný vzorek je velice úzký a že závěry výzkumu budou zkreslené a zavádějící, leč výzkum by mohl naznačit aktuální situaci komunikace učitelů na středních školách.

3.1 Předpokládané výsledky pozorování

V komunikaci učitelů českého jazyka a literatury (dále UČJL) předpokládáme užívání spisovné podoby českého jazyka, zejména neutrálních prostředků, a absenci nespisovných jazykových prostředků. Naopak u učitelů bez aprobace českého jazyka a literatury očekáváme převahu hovorových prostředků v rámci spisovné podoby češtiny a v omezeném rozsahu i výskyt interdialektu.

V porovnání UČJL s učiteli nejazykových předmětů (dále UN) předpokládáme znatelný rozdíl v užívání spisovné a nespisovné podoby češtiny, a to ve zvýšené míře spisovných jazykových prostředků u UČJL.

Na základě teorie se domníváme, že ve vyučovacích hodinách bude převládat monolog, zejména výklad a vysvětlování, kombinován s učitelskými otázkami, převážně uzavřenými otázkami nižší kognitivní náročnosti. Procentuální výskyt učitelských otázek předpokládáme shodný s odbornou literaturou (Šedřová a kol, 2012). Verbální komunikace bude doprovázena komunikací nonverbální, přičemž očekáváme záměrné užívání paralingválních komunikačních prostředků, kdežto komunikační prostředky extralingvální budou převážně neuvědomělé.

Nedomníváme se, že by se mezi jednotlivými vyučujícími vyskytovaly významnější rozdíly v pedagogické komunikaci, snad pouze v upřednostňování

a stanovení jejích pravidel. Lze se domnívat, že starší učitelé budou preferovat direktivní pravidla, zatímco ve vyučovacích hodinách mladších učitelů se budou vyskytovat prvky demokratických pravidel.

3.2 Příprava na náslechy

K zaznamenávání verbální i nonverbální komunikace byly vytvořeny tabulky v souladu s teoretickou částí práce a také byly použity dotazníky z publikace *Učitel a žáci v komunikaci* (Gavora, 2005), konkrétně *Schéma k charakteristice ústní komunikace* (s. 141), *Záznam pozorování nonverbální komunikace učitele* (s. 142) a *Schéma k zaznamenávání otázek ve vyučovací hodině* (s. 143).

Nevyplněné podklady k pozorování jsou k nahlédnutí v přílohách.

3.3 Průběh náslechu

Náslechy se uskutečnily na Gymnáziu Dr. Antona Randy v Jablonci nad Nisou v průběhu prosince 2015, ledna a února 2016 v rozsahu 18 vyučovacích hodin, z toho 9 hodin českého jazyka a 9 hodin nejazykových předmětů (3 hodiny matematiky, 2 hodiny dějepisu, po 1 hodině biologie, chemie, základů společenských věd a zeměpisu). Pozorované vyučovací hodiny se uskutečnily ve třech třídách 2. ročníku, konkrétně 2. A (čtyřletý obor), S2. A (čtyřletý obor sportovní) a V6. A (osmiletý obor), přičemž v každé třídě jsme pozorovali 3 hodiny českého jazyka a 3 hodiny různých nejazykových předmětů.

Tabulka č. 2: Náslechy – třídy, předměty, počet hodin

	Třída		
	2. A	S2. A	V6. A
Vyučovací hodina / počet	Český jazyk a literatura / 3krát	Český jazyk a literatura / 3krát	Český jazyk a literatura / 3krát
	Matematika/1krát	Matematika/1krát	Matematika/1krát
	Dějepis/1krát	Biologie/1krát	Dějepis/1krát
	Základy společenských věd / 1krát	Chemie/1krát	Zeměpis/1krát

Pro záměry observace byl 2. ročník vybrán záměrně. Zatímco se žáci v 1. ročnících v době předpokládaného uskutečnění náslechnů ještě mohli přizpůsobovat novému prostředí, žáci posledního ročníku se již pravděpodobně připravovali k maturitní zkoušce, a tak nebylo zcela vhodné zasahovat do jejich hodin. Volba mezi 2. a 3. ročníkem byla uskutečněna podle rozvrhu.

Pozorování nijak nezasahovalo do sledovaných vyučovacích hodin a nevytvářelo specifické podmínky ani úmyslně nepodněcovalo k jiným než učitelem připraveným činnostem.

Učitelé byli sice před počátkem observace seznámeni s jejím cílem, ale z jejich přirozeného chování během vyučovacích hodin lze usoudit, že svůj projev ani vystupování záměrně nemodifikovali. Na požádání učitelů byla pozorovaná činnost žákům stručně představena na začátku observace.

Záznamy z pozorování jsou k naleznutí v přílohách.

3.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Při výuce bylo sledováno 12 učitelů, z nichž při pozorování 3 vedli hodinu českého jazyka a literatury a 9 učitelů hodinu nejazykového předmětu. Všichni učitelé byli vysokoškolsky vzděláni.

Tabulka č. 3: Charakteristika výzkumného vzorku

Učitel	Pohlaví	Věk	Aprobace
UČJL1	žena	31	ČJL, NJ
UČJL2	žena	56	ČJL, HV
UČJL3	žena	38	ČJL, HV, NJ
UN1	muž	46	ČJL, D
UN2	žena	60	ČJL, ZSV
UN3	muž	58	ČJL, D, ZSV
UN4	muž	53	M
UN5	muž	52	M
UN6	žena	56	M
UN7	muž	45	TV, Z
UN8	muž	34	CH, IKT
UN9	žena	46	B, TV

Učitelé českého jazyka a literatury

Věkový průměr UČJL v pozorovaných třídách byl 42 let, zastoupeny byly pouze ženy.

Učitelé nejazykových předmětů

Nejazykové předměty vyučovali většinou učitelé-muži (6), učitelky-ženy (3). Věkový průměr vyučujících byl 50 let, z toho muži 48 let a ženy 54 let.

Mezi UN byli 3 pedagogové s aprobačí českého jazyka a literatury, konkrétně vyučující UN1, UN2 a UN3.

Tabulka č. 4: Třídy a učitelé

	Třída		
	2. A	S2. A	V6. A
Učitel	UČJL3	UČJL2	UČJL1
	UN1	UN6	UN3
	UN2	UN8	UN5
	UN4	UN9	UN7

3.4 Zaznamenané jevy

3.4.1 Učitelé českého jazyka a literatury

Charakteristické rysy komunikace UČJL sledujeme na celkem 9 hodinách, přičemž každý učitel z nich vedl 3. Observaci zaznamenáváme pro každého učitele separátně a za každým tematickým oddílem následuje shrnutí, které je společné pro všechny 3 pedagogy.

3.4.1.1 Volba jazykového kódu

Projev UČJL1 byl spisovný a převážně založen na neutrálních a hovorových jazykových prostředcích, viz: *My tedy nejprve dokončíme Tyla a pak si já vezmu volno a vy si odvykládáte Karla Jaromíra Erbena.* V mluvě bylo možno zaznamenat také knižní výrazy, například *Celé to dílo je vystavěno na kontrastech*, ale pouze v minimální míře. Výjimečně se v projevu projevil výraz interdialektový, například *abysme si doplnili informace*. V jednom případě bylo zaznamenáno chybné užití *díky* namísto *kvůli*: *Díky tomu, že porodila mrtvé dítě, už nikdy nemohla mít děti*, a objevila

se chyba v zápise na tabuli: *Fidlovačka aneb žádný hněv a žádná rvačka*. Slova zastarávající ani nová nebyla zaznamenána.

Projev UČJL2 byl spisovný a učitelka tíhla k užívání knižních prostředků, například *Bylo by záhodno, kdyby..., hovořili jsme, tvorbou spadne k onomu směru* nebo *Bud'te tak laskavi...* V jedné hodině byly výrazněji zaznamenány i hovorové prostředky, například *Hele, připravte si...* nebo *No jasně, asi se svou vrstvou, ne*, které byly velmi kontrastní k hojně využívaným knižním prostředkům. Hovorová podoba spisovné češtiny se vážala k projevu dialogickému, tedy mimo výklad, kdy učitelka komunikovala s žáky přímo. Zcela výjimečně se objevily interdialektové prostředky, a to v případě, kdy vyučující mluvila pro sebe, například při řešení problému s technikou: *Co je zase? Nemám zapnutej, mám zapnutej*. Jednou byl do projevu zařazen neologismus, *demoralization*, ale jeho užití se jevilo záměrné.

Projev UČJL3 byl rovněž spisovný a založen na neutrálních jazykových prostředcích. Objevovaly se také hovorové prostředky, například *A co tahleta parta?*, a také byly zaznamenány prvky interdialektu, například *Vemte si čítanky, maj to i v městské knihovně* nebo *ňáká postava*. Jednalo se ale o sporadické nezáměrné užití. Slova zastarávající ani slova nová nebyla aktivně užívána, pouze při čtení ukázky literárního díla se UČJL3 ptala na význam slov *pryčna* a *cupanina*, jednalo se ale o pasivní užití. Pro UČJL3 se zdálo být typické nadužívání ukazovacích zájmen, například *On jich napsal víc, těch románů, na tenhle nesmíme zapomenout a ten se jmenuje Kronika Pickwickova klubu* nebo *...že ta šlechta v Rusku byla velmi bohatá*.

Shrnutí

Ukázalo se, že UČJL ve vyučovacích hodinách příslušného předmětu užívaly spisovného jazyka a v jejich projevech se objevovaly jazykové výrazy knižní i prostředky hovorové. Není výjimkou, že do jejich projevu pronikl i prvek interdialektový. Vzhledem k regionu, který je nářečně různorodý a k dialektům netíhne, se v projevech UČJL čistě nářeční prvky nevyskytovaly. Slova zastarávající ani nová nebyla záměrně a pravidelně užívána.

3.4.1.2 Ortoepie

Výslovnostní styl UČJL1 lze pokládat za základní, ač se v něm sporadicky objevily nemotivované odchylky od spisovné výslovnosti, například *přihlašte se*. Tento jev byl avšak výjimečný a nebyl doprovázen jinými aspekty naznačující snížení

stylu. Vady řeči nebyly zaznamenány. Větné zvukové prostředky se vyskytovaly přirozeně.

Výslovnostní styl **UČJL2** je možno hodnotit jako základní. Ač použitím knižních prostředků tíhne ke stylu vybranému, hovorové výrazy a středně rychlé mluvní tempo styl naopak snižují. Nemotivované odchylky od spisovné výslovnosti ani vady řeči nebyly zaznamenány. Užívání větných zvukových prostředků označujeme za přirozené.

Výslovnostní styl **UČJL3** lze považovat rovněž za základní, ač se v jejím vyjadřování vyskytly odchylky od spisovné výslovnosti, například *Vemte si čítanky, ještě kousíček* nebo *...musíte být klidní, abyste jí slyšeli*, jednalo se pouze o sporadický výskyt, který styl na běžnou úroveň nesnižoval. I přes odchýlení od normy byla artikulace UČJL3 pečlivá a větné zvukové prostředky přirozené.

Shrnutí

Výslovnostní styl UČJL lze zařadit k základnímu stylu. Nejednalo se sice o jeho čistou podobu, do promluvy totiž pronikaly odchylky od spisovné výslovnosti, ale jejich výjimečný výskyt úroveň stylu nesnižoval.

3.4.1.3 Pedagogická komunikace verbální

V pozorovaných hodinách **UČJL1** se jednalo převážně o komunikaci jednosměrnou (učitel → žáci/žák), iniciovanou učitelkou a probíhající v malé, formální skupině, v níž byly vztahy mezi komunikujícími asymetrické (dominance pedagoga). Rozmístění komunikujících v prostoru bylo sálové a jednalo se o frontální výuku.

Ve vyučovacích hodinách vedených **UČJL2** probíhala převážně komunikace jednosměrná (učitel → žáci/žák), ale v dialogických projevech a při zkoušení se jednalo o komunikaci obousměrnou. Dorozumívání bylo iniciováno učitelkou a odehrávalo se v malé, formální skupině určené asymetrickými vztahy (dominance pedagoga). Rozmístění komunikujících bylo sálové a probíhala zde frontální výuka.

V pozorovaných hodinách vedených **UČJL3** se rovněž převážně jednalo o jednosměrnou komunikaci (učitel → žáci/žák), v dialogických promluvách o obousměrnou (v jedné hodině nejen učitel ↔ žák, ale také žák ↔ žák). Komunikace iniciovaná učitelkou probíhala v malé, formální skupině definované asymetrickými vztahy (dominance učitele) a jednalo se o frontální výuku v sálovém uspořádání.

Shrnutí

Ve vyučovacích hodinách UČJL převažovala jednosměrná komunikace (učitel → žáci/žák), nejednalo se ale o její jedinou podobu: dialogické promluvy, charakterizované obousměrnou komunikací, byly také běžné. Veškeré dorozumívání bylo iniciováno vyučujícími a skupina, v níž komunikace probíhala, byla charakteristická malým, formálním uspořádáním a asymetrickými vztahy mezi komunikujícími. Vedení hodin se řídilo frontálním vyučováním.

Pravidla pedagogické komunikace

Ve vyučovacích hodinách vedených UČJL1 byla zavedena pravidla na direktivním i demokratickém principu. Žáci mohli mluvit i bez vyvolání, ale pouze v případě, že dostali prostor k vyjádření (následoval po otázkách), a pouze s určeným komunikačním partnerem. Na odpovídání měli dostatek času. Místo jejich projevu bylo rovněž vymezeno (lavice, před tabulí) a odvíjela se podle něj jejich poloha (sezení, stání).

Naopak ve vyučovacích hodinách UČJL2 byla pravidla založena direktivně. Žáci mluvili, dostali-li slovo nebo byli-li vyzváni, avšak v situaci bez výběru žáka odpovídali i bez pobídky. Další pravidla byla již ryze direktivní, s výjimkou upuštění od nutnosti mluvit vestoje.

Pravidla stanovená UČJL3 se zakládala na direktivním principu, ale uplatňovaly se i některé normy demokratické (žáci směli odpovídat bez vyzvání, vsedě a měli dostatek času na odpověď).

Shrnutí

Pravidla zavedená v hodinách českého jazyka a literatury byla založena převážně na direktivním principu. Zatímco co u starší UČJL2 se jednalo téměř výhradně o direktivní zásady, mladší UČJL1 a UČJL2 stanovily pravidla i na principech demokratických. Domníváme se, že tomuto rozdílu přispívá právě rozdílný věk vyučujících.

Učitelské a žakovské otázky a reakce na žakovu odpověď

Při analýze získaného materiálu týkajícího se učitelských a žakovských otázek vycházíme z Gavorových kritérií (2005).

V pozorovaných vyučovacích hodinách vedených UČJL1 se objevilo celkem 54 otázek, z nichž na 1 hodinu připadá průměrně 18 otázek, z čehož je 16 (87 %) otázek učitelských.

V hodinách převládaly uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (R; 34 %), například *Kdo hymnu zhudebnil?*, a uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (A) se objevily v podobné míře (30 %). Zatímco uzavřené otázky převládaly v první části hodiny, kdy se opakovala již probraná látka, otevřené otázky zaznívaly při výkladu, kdy se od žáků se očekával úsudek, například *Švanda, jaké tady bude mít vlastnosti?* nebo *Jaké jsou zde realistické prvky?*

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti (P), například *Znáte nějakou dramatickou báchorku?*, a otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (H), například *Co by mohlo třeba být postaveno v Paříži touhle dobou?*, se objevovaly sice sporadicky (v obou případech 4 %), ale vždy během představování nové látky; při opakování se nevyskytovaly.

Organizační otázky (O) byly třetími nejčastějšími (19 %) otázkami. Ve dvou hodinách se organizační záležitosti pojily se začátkem hodiny, v jednom případě se ale vyskytly i během hodiny, kdy žáci prezentovali své krátké příspěvky. Učitelka si dotazy ověřovala, zda vyvolaní žáci byli minulou hodinu přítomni a zda mají zadaný úkol připraven, viz: *Má dnes někdo referát?* a *Nezačali jsme biedermeier, je to tak?*

Mezi nezařaditelné otázky (?; 9 %) zahrnujeme dotazy zjišťující, zda žáci již o aktuálně probírané knize nebo osobnosti měli nějaké povědomí, například *Slyšeli jste někdy o ní [M. D. Rettigová]?* Objevila se i výzva k utišení: *Aničko, můžeš dokončit, co jsem chtěla říct?*

Výběr žáka většinou neproběhl, na otázky směli žáci reagovat i bez pobídky. Volba žáka se uskutečňovala pouze v případech, jednalo-li se o čtení ukázky (výběr následný z nehlásících se žáků) nebo o napomenutí (oslovení následované otázkou).

Reakce na žakovu odpověď měla nejčastěji formu echa a mnohdy po zopakování žakovy odpovědi následovala doprovodná otázka: *Ž: ...se slovy hymny. U: Se slovy hymny, kdo hymnu zhudebnil?* Občas se využívala i elaborace, například *Ano, byl archivář*, která často žakovu odpověď místo samotného rozvíjení upravovala, a také pochvala, například *výborně, dobře*. Pouhá akceptace odpovědi se téměř nevyskytovala.

Tabulka č. 5a: UČJL1 – učitelé a žákové otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	47	7	16	14	2	2	13	7
Procenta (%)	87	13	30	26	4	4	24	13
	100		100					

Tabulka č. 5b: UČJL1 – učitelé a žákové otázky (separátne)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	16	14	2	2	9	4
	Procenta (%)	34	30	4	4	19	9
Ž	Počet	0	0	0	0	4	3
	Procenta (%)	0	0	0	0	57	43

Z celkového počtu 65 otázek položených v hodinách vedených UČJL2 na 1 vyučovací hodinu připadá průměrně 22 otázek, z čehož je 20 (92 %) **otázek učitelých**.

Nejčastěji (38 %) se objevovaly uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti v průběhu celé hodiny. Výrazně se uplatňovaly při opakování, zkoušení a interpretaci ukázky literárního díla, například *Kritický realismus – které země jsme probírali?*

Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti byly druhým nejčastějším typem pokládané otázky (20 %), například *Proč se říká buliči oči?*

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, například *Jaké pohádky [napsala Božena Němcová]?*, se při vyučování uplatňovaly nejméně (3 %).

Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti se objevovaly rovněž omezeně (10 %). Příkladem může být *K čemu asi Němcová používá přesnou a podrobnou charakteristiku?*

Časté (20 %) byly také otázky organizační, které se vyskytovaly hlavně na začátku hodiny, kdy UČJL2 zjišťovala, kdo z žáků chybí a kdo si přeje být vyzkoušen, například *Kdopak má dneska službu?* nebo *Můžete mi říct, jestli jsme tu ukázkou dočetli?*

Nezařaditelné otázky byly položeny téměř v desetině případů (tedy 8 %). Opakovaně se jednalo o pobídnutí a pokyny formované otázkou, například *Našli byste v textu?* nebo *Co si pamatuješ?* (na počátku ústního zkoušení, výzva k mluvení).

Žáci odpovídali bez vyzvání, **výběr žáka** byl proto sporadický.

Nejčastější **reakcí na žákovu odpověď** byla akceptace odpovědi, která se objevovala zejména při zkoušení a opakování učiva. Během probírání nové látky se vyskytovalo echo, například při jmenování autorů *Ano, Dickens*, a také elaborace, například *Ž: Ona je upravila. U: Ano, přestylizovala*. Pochvaly byly proječovány minimálně.

Tabulka č. 6a: UČJL2 – učitelské a žákovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	60	5	23	12	2	6	13	9
Procenta (%)	92	8	35	19	3	9	20	14
	100		100					

Tabulka č. 6b: UČJL2 – učitelské a žákovské otázky (separátně)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	23	12	2	6	12	5
	Procenta (%)	38	20	3	10	20	8
Ž	Počet	0	0	0	0	1	4
	Procenta (%)	0	0	0	0	20	80

V hodinách vedených **UČJL3** se objevilo celkem 82 otázek, průměrně jich tedy na 1 vyučovací hodinu připadá 27, z čehož je 25 (90 %) **otázek učitelských**.

Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti se objevily ve více než polovině případů (51 %), jednalo se tedy o nejčastější výskyt u UČJL3, a učitelka je používala v průběhu celé hodiny, přičemž je ale lze pozorovat hlavně při opakování, kdy se kladl důraz na vybavení si již poskytnutých informací, například *Martine, v jakém jsme období?* nebo *Kdo je paní Bovaryová?*

Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti se v hodině objevily omezeně (12 %) a většinou byly spojeny s interpretací ukázky literárního díla, například *Proč se ten text nečte dobře?*

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti se nevyskytovaly sporadicky (14 %). Zdá se, že UČJL3 tento typ otázky využívala hlavně při opakování učiva a dávala tím větší šanci se projevit, například *Vzpomeňte na knihy – o čem jsou?* nebo *Napadá vás k tomu jiný film nebo příběh?*

Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti se objevovaly sporadicky (5 %) a nebyly vázány ke konkrétní části hodiny, například: *Je to ještě dnes vůbec aktuální téma?*

Organizační a nezařaditelné otázky se vyskytly v obdobné míře (10 % a 8 %). Organizační záležitosti se objevovaly během hodiny a pojily se většinou se zjišťováním stavu počtu učebních materiálů, například *Máš velkou čítanku?* nebo *Máte ode mě všichni okopírované materiály?*

Nezařaditelné otázky většinou obsahovaly nějakou výzvu, například *Co jste vybrali za větu?*

Výběr žáka buď neprobíhal (většinou), nebo UČJL3 vybírala až po položení otázky z hlásících se i nehlásících se žáků. K volbě z nehlásících se žáků přistupovala hlavně v případě hluku ve třídě a upadání pozornosti.

Nejčastější **reakce na žakovu odpověď** byla většinou echo, mnohdy následované další otázkou, například *Ž: Říjnový diplom. U: Říjnový diplom – co to bylo?*, a také elaborace, například: *Ž: Hovorový jazyk. U: Ano, když popisujeme toto prostředí.* Akceptace, projevovaná přikyvováním nebo jednoduchým *dobře*, byla také běžná. Pochvala se příliš nevyskytovala, případně byla spojena s echem nebo elaborací.

Tabulka č. 7a: UČJL3 – učitelské a žakovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	74	8	38	9	10	4	13	8
Procenta (%)	90	10	46	11	12	5	16	10
	100		100					

Tabulka č. 7b: UČJL3 – učitelské a žakovské otázky (separátně)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	38	9	10	4	7	6
	Procenta (%)	51	12	14	5	10	8
Ž	Počet	0	0	0	0	6	2
	Procenta (%)	0	0	0	0	75	25

Shrnutí

V hodinách českého jazyka a literatury se ve **všech třech pozorovaných třídách** objevilo celkem 201 otázek, na 1 vyučovací hodinu tedy připadá 22 otázek, z čehož je 20 (90 %) **otázek učitelských**.

Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti se vyskytovaly nejčastěji (43 %) a docházelo k nim hlavně v první části hodiny, kdy se opakovalo učivo.

Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti byly druhým nejčastějším (19 %) typem dotazů. Nebyly vázány pouze na určitou část hodiny, ale jejich zvýšený výskyt byl patrný při interpretaci ukázky literárního díla.

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti se ve vyučování objevily omezeně (8 %) a nebyly spjaty s určitou částí hodiny. V užívání tohoto typu otázek se UČJL neshodovaly. UČJL3 je zvýšeně užívala při opakování učiva a žákům umožňovala se projevit.

Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti byly ve vyučovacích hodinách uplatňovány nejméně (7 %), sporadicky a nelze je spojit s určitou částí vyučování.

Organizační otázky se ukázaly být nedílnou součástí vyučovacích hodin a mezi učitelskými otázkami se vyskytly v 16 %, a to během celé hodiny, přičemž větší užívání jsme zaznamenali na začátku hodin.

Mezi nezařaditelnými otázkami, které se objevily v 8 %, se ve formě dotazů vyskytovaly převážně výzvy a pobídky k pili či utišení nebo napomenutí. Tento typ otázky není spjat s určitou částí hodiny.

Jelikož žáci směli odpovídat i bez vyzvání, **výběr žaka** většinou nebyl uskutečněn. Pokud k pobídce došlo, jednalo se buď o čtení otázky, nebo o napomenutí formulované otázkou. V obou případech se ale jednalo o minimálně se vyskytující jev.

V **reakcích na žakovu odpověď** sledujeme drobné rozdíly mezi jednotlivými vyučujícími. Nejčastěji se využívalo echa, po kterém často následovala další, doprovodná otázka. Dále se již zjištění liší. Akceptace, elaborace a pochvaly se sice objevovaly, ale jejich užívání se nedá zobecnit.

Tabulka č. 8a: UČJL1, 2, 3 – učitelské a žakovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	181	20	77	35	14	12	39	24
Procenta (%)	90	10	38	17	7	6	19	12
	100		100					

Tabulka č. 8b: UČJL1, 2, 3 – učitelské a žakovské otázky (separátně)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	77	35	14	12	28	15
	Procenta (%)	43	19	8	7	16	8
Ž	Počet	0	0	0	0	11	9
	Procenta (%)	0	0	0	0	55	45

Žákovských otázek se ve **všech pozorovaných hodinách** českého jazyka a literatury vyskytlo celkem 20, na 1 vyučovací hodinu připadají tedy 2 (10 %) otázky.

Organizační otázky byly zastoupeny nejvíce (55 %) a objevily se v průběhu celé hodiny, zejména však na jejím začátku či konci. Zbytek otázek (45 %) pokládáme za nezařaditelné otázky, ač by se daly dále rozdělit podle Goodových kritérií, zmíněných v teoretické části práce. Tento krok nerealizujeme z důvodu zaměření výzkumu na komunikaci učitelů.

3.4.1.4 Pedagogická komunikace nonverbální

Při analýze získaného materiálu z hlediska paralingválních a extralingválních komunikačních prostředků vycházíme především z kritérií Gavorových (2005) a Křivohlavého (1995). Jsme si vědomi individuálních aspektů sledovaných jevů.

Paralingvální komunikační prostředky

UČJL1 během pozorovaných hodin vystupovala přirozeně a klidně. Hlasitost řeči byla přiměřena prostředí; vyučující byla v rozlehlé třídě srozumitelně slyšet i v zadních lavicích, ale nekřičela. Oproti běžné hlasitosti byla řeč mírně nadsazena.

Rychlost řeči byla během vyučovací hodiny proměnlivá. Při řešení organizačních záležitostí, které probíhalo především na začátku hodiny, případně na jejím konci, bylo tempo řeči výrazně rychlejší v porovnání s výkladem, jehož rychlost přednesu se zdála být přirozeným tempem projevů UČJL1. Během výkladu se tempo také zpomalovalo, a to v místech, kdy učitelka žákům diktovala zápis.

Barva hlasu, což je aspekt individuální, byla výraznější, ale ne nepříjemná. Méně obvyklé zabarvení mohlo na sebe zpočátku poutat pozornost.

UČJL1 pracovala se slovním důrazem, který byl přirozený. Upozorňovala jím na termíny a nové, důležité informace. Při čtení textu z doplňovacího cvičení dávala důraz na klíčová slova.

Pauzy byly umisťovány náležitě do větných celků, jednalo se tedy dle Gavory o pauzy logické, podle Müllerové a Nekvapila syntaktické. Při diktování zápisu se pauzy objevovaly častěji (po každých 2–3 slovech). V projevu byly zaznamenány i podle Gavorových kritérií pauzy výstražné, podle Müllerové a Nekvapila kontaktové. UČJL1 se tím snažila obrátit pozornost na sebe a utišit vyrušující žáky.

Délka projevu byla přiměřena, ač převládal monologický přednes, jehož hlavní složkou byl výklad. Monolog byl občas přerušován otázkami. Objevoval se ale

také dialog, jehož iniciátorem byla převážně UČJL1, a to zejména na začátku hodiny, kdy se opakovalo učivo, nebo při úvodu nového tématu.

Vystupování UČJL2 se jevilo přirozené a uvolněné. Hlasitost řeči byla mírně nadsazena, pravděpodobně z důvodu špatné slyšitelnosti a srozumitelnosti, neboť ve třídě byla horší akustika.

Rychlost řeči považujeme za adekvátní. Sled informací bylo možno vnímat bez problémů, tempo řeči nebylo příliš pomalé, aby žáky nudilo, a bylo zároveň proměnlivé: při opakování volila UČJL2 tempo rychlejší než při výkladu nebo interpretaci ukázek.

Barva hlasu se jevila výraznější a zvučná, ale stále příjemná.

UČJL2 se snažila pracovat se slovním důrazem. Kromě přirozeného umístování jej bylo možno zaznamenat, když žáci vyrušovali; učitelka jím na sebe poutala pozornost. K zvýraznění klíčových informací ho využívala výjimečně.

Pauzy byly realizovány většinou přirozeně, tedy podle fyziologických aspektů; označujeme je za fyziologické a logické (syntaktické), protože zároveň odpovídaly skladebným celkům. Výjimečně bylo možno zaznamenat i pauzu dramatickou.

Ve vyučovací hodině dominoval monologický přednes, konkrétně výklad, který byl přerušován otázkami směřujícími na žáky. Část hodiny, kdy se interpretovaly literární ukázky nebo kdy probíhalo zkoušení, byla převážně dialogická, přičemž iniciátorem diskuze byla právě UČJL2.

UČJL3 vystupovala přirozeně, křečovitost ani nervóznost nebyla zaznamenána. Hlasitost řeči se během hodiny proměňovala; UČJL3 volila zpočátku vyjadřování hlasitější, ke konci hodiny už ale byl hlas tišší a zdál se přirozenější.

Rychlost řeči byla rychlá až kvapná, zvláště při řešení organizačních záležitostí a dávání pokynů.

Barva hlasu byla příjemná, bez zvláštností a osobitého zabarvení.

Kromě přirozeného užívání slovního důrazu jej bylo možno zaznamenat také při zdůrazňování klíčových nebo překvapivých informací. Byla jím také zvýrazněna jména osobností, které byly součástí tématu výuky.

Pauzy v promluvě byly přirozené, nacházely se na pomezí větných celků a zároveň se shodovaly s přestávkami potřebnými z fyziologického hlediska. Jednalo se tedy o pauzy fyziologické a logické (syntaktické).

Délka projevu se lišila podle zaměření hodiny. Při opakování na jejím začátku byly promluvy krátké a téměř výhradně se omezovaly na kladení otázek; žákům byl ponechán prostor k vyjádření. Při výkladu se uplatňovala monologická forma s delším trváním. Projev byl přerušován při prezentování ukázek literárních děl nebo sledování krátkých videí.

Shrnutí

Zjišťujeme, že některé paralingvální komunikační prostředky UČJL užívaly záměrně, zejména slovní důraz a rychlost řeči. Rychlejším tempem se snažily vyřešit organizační záležitosti, aby zůstalo více času na probíranou látku. Při sdělování podstatných informací tempo zvolnily, čímž došlo k zvýraznění jejich důležitosti. Používání ostatních paralingválních komunikačních prostředků bylo přirozené a neúmyslné.

Extralingvální komunikační prostředky

UČJL1 pohledy sledovala celou třídu, ale byla ostražitější k zadním lavicím, ve kterých seděli hlasitě se projevující chlapci. Pozornost věnovala všem žákům rovnoměrně, očním kontaktem nevyhledávala konkrétní žáky. Při hodině, ve které žáci měli krátké výstupy, přednostně sledovala žáky stojící u tabule.

UČJL1 doprovázela výklad mimikou, která byla přirozená. Jednalo se například o zvedání obočí nebo mračení.

Pohyby byly značně uvolněné. Při projevech žáků často pokyvovala hlavou a přikývnutím dávala najevo přijímání odpovědi, na kterou reagovala i slovně. Během hodiny stála převážně na místě u učitelského stolu nebo chodila před tabulí, případně mezi řadou bližší katedře.

Během vyučovací hodiny nebyla gesta příliš využívána. Vyskytoval se pouze přirozený, střídavý pohyb rukou.

Doteky se v komunikaci vůbec neprojevovaly, s čímž také souvisí proxemika. UČJL1 nevstupovala žákům do intimní zóny. Přiblížení a oddálení bylo vůči jednotlivým žákům různé podle drah, po kterých učitelka ve třídě chodila. Zatímco u žáků, kolem jejichž lavice procházela, se přiblížila k osobní zóně, vůči ostatním byla dodržována zóna sociální.

Úprava zevnějšku byla neformální (světlé džíny, výrazný barevný svetr nebo sportovní mikina), čímž se přibližovala oblečení žáků.

Pohledy **UČJL2** sledovala celou třídu, nezaměřovala se pouze na konkrétní jedince. Se žáky se snažila neustále navazovat oční kontakt. Pokud se pracovalo s čítankou, sledovala text, pohledy se k žákům vracela až po dočtení ukázky.

Mimika byla nevýrazná, téměř chyběla. Pokud se vyskytla, jednalo se o mhouření očí.

Pohyby byly přirozené a uvolněné. Slovní akceptaci odpovědí doprovázela příkyvováním. Během vyučovací hodiny převážně stála a pohybovala se v prostoru před tabulí a mezi lavicemi. Při komunikaci s žáky udržovala oční kontakt, proto při návratu k tabuli od zadních lavic postupovala pozadu. V případě mluvního cvičení se posadila, naopak při ústním zkoušení obcházela jednotlivé lavice, ve kterých seděli oslovení žáci.

Gesta byla užívána omezeně a jednalo se o pohyby rukou, hlavně zápěstím nebo celou paží. Gesty se snažila napovídat správné nebo očekávané odpovědi.

Zatímco v prvních dvou pozorovaných hodinách nebyly žádné doteky zaznamenány, ve třetí hodině se UČJL2 při napomínání rušícího žáka občas dotkla jeho ramene. Během výkladu se vyučující držela mimo osobní zónu žáků, ale při zkoušení přistupovala těsně k lavici, čím se někdy dostávala na hranici zón osobní a intimní.

Zevnějšek UČJL2 byl upravený, ale neformální (džíny, svetr, případně halenka).

UČJL3 směřovala pohledy téměř k celé třídě, pouze první řadu lavic, u níž se značnou část hodin nacházela, sledovala méně. Při práci s ukázkami sledovala text, ale ozval-li se nějaký hluk, okamžitě pozorovala dění ve třídě.

Mimika byla sice používána přirozeně, ale vyskytovala se omezeně a nevýrazně.

Pohyby a fyzické postoje byly rovněž uvolněné. Protože UČJL3 převážně stála, bylo možno sledovat její přešlapování na místě. V jedné vyučovací hodině preferovala sezení, čímž působila neformálně z důvodu umístění nohy přes nohu.

Gesta se vyskytovala sporadicky a jednalo se o pohyby obou rukou, zvláště pokyvování nebo kroucení zápěstím.

Doteky nebyly během pozorovaných hodin zaznamenány. Ač nikdy nenarušovala osobní zónu, bylo zároveň možno zaznamenat snahu přiblížit se žákům; často stála těsně u prvních lavic, aby se nacházela blíže žákům v zadních lavicích.

Výjimku tvoří první sledovaná hodina, kdy si od žáků naopak držela odstup a převážně seděla u učitelského stolu.

Úprava zevnějšku naznačovala neformální vztah ke škole a k žákům; oblékala se spíše sportovně (botasky, džíny, svetr), ale vždy vystupovala upraveně.

Shrnutí

Z pozorování vyvozujeme, že UČJL extralingvální komunikační prostředky využívaly nezáměrně: jejich chování a jednání bylo uvolněné, vyučující nevystupovaly křečovitě a nervózně. Mimika a gesta byla omezena a spíše nevýrazná. Pozorované vyučující po třídě opisovaly dráhy a preferovaly pozici před tabulí. UČJL1 a UČJL2, jejichž hodiny probíhaly v klasických učebnách, procházely také mezi řadami. Úpravu zevnějšku hodnotíme jako zcela neformální.

3.4.2 Učitelé nejazykových předmětů

UN jsme rozdělili do 3 skupin z důvodu podobnosti zaměření vyučovacích hodin, konkrétně na skupinu humanitní (dále UNH), matematickou (dále UNM) a přírodovědní (dále UNP). Následuje tabulka zobrazující jednotlivé učitele ve zmíněných skupinách.

Tabulka č. 9: Rozdělení UN do skupin

Skupina	UNH	UNM	UNP
Učitelé/předmět	UN1/D	UN4/M	UN7/Z
	UN2/ZSV	UN5/M	UN8/CH
	UN3/D	UN6/M	UN9/B

Učitelé ve skupině UNH měli v aprobaci také český jazyk a literaturu.

Observaci zaznamenáváme pro každou skupinu separátně; za každým tematickým oddílem následuje shrnutí, které je společné pro všechny 3 skupiny.

3.4.2.1 Volba jazykového kódu

Projev učitelů skupiny UNH považujeme za spisovný, což se dalo předpokládat vzhledem k jejich aprobaci. Vyjadřování pedagogů UN1 a UN2 obsahovalo hovorové prostředky ve větší míře, například *Tak poslední a pak už toho nechám, jo* (o zkoušení), UN3 se držel jazykových prostředků neutrálních. Sledujeme

zde pronikání interdialektových prvků. Vyjadřování UN1 úzce souvisí s interakčním stylem; snažil se žákům přiblížit a vyučování pojímal neformálně, a tak se v jeho mluvě objevovaly častěji i prvky interdialektu, například *divný zvířata*. U vyučujících UN2 a UN3 se interdialektové prvky objevovaly sporadicky, například *Kdo byl ten druhý, co přišel pozdě?* nebo *ňáké podrobnosti*. Slova zastarávající ani slova nová se nevyskytovala, ač tedy předpokládáme, že v hodinách dějepisu je možný zvýšený výskyt historismů a archaismů.

Projev učitelů skupiny UNM lze označit za převážně spisovný, založený na neutrálních i hovorových prostředcích. Nespisovné prostředky interdialektové byly občas zaznamenány, například *ňáký kus* nebo *Já ti poradím, jo*. Zmíněné jazykové prostředky se neobjevovaly pravidelně. Slova zastarávající ani slova nová se nevyskytovala. U UN5 jsme zaznamenali nadměrné užívání výrazu *jo*, které lze považovat na parazitické, neboť fungovalo jako prostředek formulační.

Projev učitelů skupiny UNP nemůžeme zobecnit z důvodu větších rozdílů mezi vyjadřováním vyučujících. Ve volbě jazykového kódu UN7 převládal interdialekt, například *votevřete atlasy* a *Ještě ňákej?*. Vyučující UN8 a UN9 se vyjadřovali spisovně, přičemž projev UN8 byl založen na neutrálních prostředcích, ale byly v něm zaznamenány i prostředky interdialektové, například *Už byste měli bejt v polovině*. Jejich užití bylo minimální. Projev UN9 byl charakteristický hovorovými výrazy, přičemž i zde byly patrné interdialektické prvky, například *před šťávama*, *kdybysme* nebo *ňáký*. Slova zastarávající ani slova nová nebyla zaznamenána.

Shrnutí

Ve volbě jazykového kódu jsme mezi jednotlivými skupinami i vyučujícími shledali odlišnosti. Zatímco skupiny UNH a UNM a učitelé UN8 a UN9 tíhli k spisovnému projevu, do nějž občas pronikly interdialektové prvky z obecné češtiny, pro vyučujícího UN7 byl charakteristický projev interdialektický, tedy nespisovný. Čistě nářeční prvky nebyly zaznamenány. Slova zastarávající ani nová nebyla pravidelně užívána.

3.4.2.2 Ortoepie

Výslovnostní styl skupiny UNH lze považovat za běžný. V projevech se objevovaly nemotivované odchylky od spisovné výslovnosti, například *Co s tím?* nebo *Prosim vás...*, a také protahování posledních slabik slov. Výslovnostní styl UN1

a UN2 byl rovněž snižován náznaky vady řeči (polykání *r*, výrazné nosovky). V jednom případě se jednalo o styl základní, v němž se nevyskytovaly ani odchylky od ortoepie, ani vady řeči. Větné zvukové prostředky byly užívány přirozeně.

Výslovnostní styl skupiny **UNM** lze hodnotit jako základní. Nemotivované odchylky od ortoepie se objevovaly výjimečně, například *potišejc*, a vady řeči nebyly zaznamenány. Pouze výslovnostní styl UN5 lze označit za běžný; odchylky od spisovné výslovnosti se objevovaly častěji, například *budem*, *prosim*, *přide*. Větné zvukové prostředky byly užívány přirozeně.

Výslovnostní styl skupiny **UNP** lze označit za běžný. V promluvách se objevovaly nemotivované odchylky od ortoepie, například *co ste popsali*, *video* nebo *já sem vám udělala...* Vady řeči nebyly zaznamenány. Větné zvukové prostředky byly užívány přirozeně.

Shrnutí

Výslovnostní styl UN lze označit za tíhnoucí k běžnému stylu. V projevech učitelů byly zaznamenány odchylky od spisovné výslovnosti, v některých případech i náznaky vad řeči. Zhruba ve třetině případů lze výslovnostní styl označit za základní.

3.4.2.3 Pedagogická komunikace verbální

Ve vyučovacích hodinách vedených učiteli skupiny **UNH** probíhala komunikace obousměrná (učitel ↔ žáci/žák), protože ve všech hodinách převládaly dialogické projevy založené na dotazování. Komunikace byla ve všech případech iniciována pedagogem a probíhala v malé, formální skupině determinované asymetrickými vztahy (dominance vyučujícího). Jednalo se o sálové rozmístění účastníků komunikace a probíhalo zde frontální vyučování.

Komunikace ve vyučovacích hodinách vedených učiteli skupiny **UNM** byla charakteristická obousměrností (učitel ↔ žáci/žák, v hodině UN4 i žák ↔ žáci), protože se ve výuce využívalo dialogických promluv. Dále byla iniciována učitelem, v hodině UN4 i žáky samotnými, a probíhala v malé, formální skupině určené asymetrickými vztahy (dominance pedagoga). Jednalo se o sálové rozmístění komunikujících.

Ve vyučovacích hodinách vedených učiteli skupiny **UNP** byla zaznamenána komunikace obousměrná (učitel ↔ žáci), v jednom případě jednosměrná (učitel → žáci), iniciovaná vyučujícím a probíhající v malé, formální skupině určené

asymetrickými vztahy (dominance pedagoga). Rozmístění účastníků komunikace bylo sálové a jednalo se o frontální vyučování.

Shrnutí

V hodinách vedených UN převažovala komunikace obousměrná (učitel ↔ žáci/žák), charakteristická dialogem, iniciovaná pedagogem a probíhající v malé, formální skupině s asymetrickými vztahy mezi účastníky komunikace. Jednalo se o sálové rozmístění a zejména frontální výuku.

Pravidla pedagogické komunikace

Pravidla pedagogické komunikace **UNH** byla založena jak na direktivním, tak na demokratickém principu. Žáci směli reagovat i bez vyvolání, ale pouze na určeného komunikačního partnera (učitel) a na dané téma, přičemž k vyjádření měli omezený čas. Místo jejich projevu bylo určeno a směli při něm sedět.

Pravidla v hodinách skupiny **UNM** se zakládala převážně na demokratickém principu. Žáci směli vést část komunikace, vstupovat do řešení příkladů a domlouvat se mezi sebou, vztahovalo-li se to k tématu. Kladení otázek bylo žádoucí a na odpověď měli dostatek času. Ač bylo místo jejich projevu určeno, směli zaujmout libovolnou polohu.

Pravidla zavedená v hodinách skupiny **UNP** byla založena jak na direktivním, tak na demokratickém principu. Žáci směli vést část komunikace a reagovat i bez vyzvání, ale hovořili s vybranými účastníky a pouze o daném tématu. Na odpovídání měli dostatek času, ale jejich místo bylo určeno.

Shrnutí

Pravidla pedagogické komunikace byla v hodinách vedených UN založena na direktivním i demokratickém principu. V odlišném věku učitelů neshledáváme příčinu pro zvolený princip pravidel.

Učitelské a žákovské otázky a reakce na žákovu odpověď

V pozorovaných vyučovacích hodinách ve skupině **UNH** se objevilo celkem 67 otázek, z nichž na 1 hodinu připadá průměrně 22 otázek, přičemž **učitelských otázek** bylo průměrně stejné množství (97 %).

V hodinách se téměř v polovině případů (48 %) objevily uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, zvláště v části vyučování, kdy se opakovalo již známé

učivo a kdy se zkoušelo. Výjimkou ale není ani spojitost s probíráním nové látky, kdy se odkazovalo na osvojené vědomosti, například: *Kdy se ujímá prezident své funkce?* a *Jaké skupiny měšťanů vlastně byly?*

Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti byly druhým nejčastějším typem (18 %) a vyskytovaly se výhradně během probírání nové látky, například *Jak vypadaly lodi do té doby?* nebo *Co vadilo šlechtě na církvi?*

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti se objevovaly sporadicky (6 %), rovněž tak otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (3 %). Zatímco u UN1 a UN2 se tyto typy otázek takřka nevyskytovaly, UN3 je užíval zejména při zkoušení; neočekávání konkrétní odpovědi poskytovalo žákovi větší možnost se vyjádřit, například: [Co Karel IV. postavil] *mimo Prahu?* (P) a *Tak proč cizinci tolik navštěvují Prahu?* (H).

Organizační otázky, společně s uzavřenými otázkami vyšší kognitivní náročnosti, byly pro svou četnost užití zařazeny na druhé místo (18 %). Pojily se k začátku vyučovací hodiny a zapisování nepřítomných žáků, například *Kdo má službu dneska?*

Nezařaditelné otázky se objevovaly výjimečně (6 %), jednalo se zejména o pobídky k větší aktivitě, například *Nevybavíš si?*, nebo o dotazy netýkající se předmětu, které měly žáky zaujmout, například *Vy nemáte touhu objevovat?*

Výběr žáka často neproběhl, protože žáci směli na otázky odpovídat i bez vyzvání. Pokud se nikdo nevyjadřoval, vybíral učitel z nehlásících se žáků.

Nejčastější **reakcí na žákovu odpověď** byla akceptace a echo. Elaborace se objevovala často u UN3 a pochvala byla běžná u UN2, například *dobře* nebo *výborně*.

Tabulka č. 10a: UNH – učitelské a žákovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	65	2	31	12	4	2	13	5
Procenta (%)	97	3	46	18	6	3	19	7
	100		100					

Tabulka č. 10b: UNH – učitelé a žákové otázky (separátne)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	31	12	4	2	12	4
	Procenta (%)	48	18	6	3	18	6
Ž	Počet	0	0	0	0	1	1
	Procenta (%)	0	0	0	0	50	50

V pozorovaných vyučovacích hodinách skupiny **UNM** se dotazy vyskytly celkem 72krát, přičemž na 1 hodinu připadá průměrně 24 otázek, z toho je 17 (69 %) **otázek učitelých**. V této skupině lze pozorovat značnou odlišnost nejen od ostatních UN, ale také v rámci jednotlivých vyučujících těžké skupiny. Důvod této rozdílnosti připisujeme specifikům sledovaného předmětu (matematika), v němž se klade důraz na využití vyšších kognitivních procesů, a učebnímu stylu učitelů. Zatímco UN4 a UN5 nechávali žáky pracovat spíše samostatně a pouze dohlíželi na průběh hodiny (žáci se střídali v počítání u tabule, vzájemně si radili a komentovali postupy), UN6 se držela frontálního vyučování, řešené příklady komentovala a ptala se na další možnosti postupu.

Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, například *Co udělám s tou šablonou?*, se objevovaly sporadicky (6 %) a pouze u UN6.

Naopak uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, které se u UN5 vyskytovaly v 6 % a u UN4 vůbec, zaznamenaly nárůst u UN6 (76 %) a zvýšily průměr skupiny na 44 %. Za příklad uvádíme *Proč se a nesmí rovnat 0?*

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti se nevyskytovaly.

Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, například *Co to znamená pro definiční obor funkce?*, se objevily zhruba v desetině případů (12 %) a nepojily se s konkrétní částí vyučovací hodiny.

Organizační otázky (14 %) se pojily hlavně se začátkem vyučovací hodiny, například *Omlouval se někdo, službo?*

Nezařaditelné otázky se celkově vyskytly v 24 %, ale docházelo k nim převážně v hodině vedené UN5, jenž jimi komentoval dění u tabule, naznačoval možné řešení příkladu a podněcoval žáky k aktivitě, například: *Tak kdo na to přide?* nebo *A tohle umíme, ne?*

Žáci odpovídali bez pobídky, **výběr žáka** byl proto zcela sporadický; jednalo se o volbu z hlásících se žáků.

Nejčastější **reakcí na žákovu odpověď** byla akceptace odpovědi, často uskutečněná mimoslovně (přikývnutím, citoslovcem). U UN5 bylo také velmi časté echo. Pochvala byla také využívána; UN4 a UN5 ji realizovali plusem, UN6 ji projevovала slovně, například *výborně, přesně tak*.

Tabulka č. 11a: UNM – učitelské a žákovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	50	22	3	22	0	6	13	28
Procenta (%)	69	31	4	31	0	8	18	39
	100		100					

Tabulka č. 11b: UNM – učitelské a žákovské otázky (separátně)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	3	22	0	6	7	12
	Procenta (%)	6	44	0	12	14	24
Ž	Počet	0	0	0	0	6	16
	Procenta (%)	0	0	0	0	27	73

V pozorovaných vyučovacích hodinách skupiny **UNP** bylo položeno celkem 60 otázek, z nichž na 1 hodinu průměrně připadá 20 otázek, z čehož je 17 (87 %) **otázek učitelských**.

Ukázalo se, že uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti byly nejčastějším typem (38 %) a pojily se s opakováním a probíráním nové látky, přičemž žáci měli k dispozici pomůcky, z kterých směli čerpat (zeměpisný atlas). Jako příklad uvádíme otázku *Jaká řeka rozděluje Ukrajinu?*, která byla následována přímou pobídkou *Mrkni do atlasu*.

Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, například *Která země je ekonomicky vyspělejší?* (porovnávání již diskutovaných zemí), se vyskytovaly výjimečně (4 %), a to pouze u UN7 a nepojily se s určitou částí hodiny.

Rovněž otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, například *Kutikulární zuby – kdo má? – kutikulární zuby*, se ve vyučovacích hodinách objevovaly málo (8 %) a žáci měli k odpovídání povolené pomůcky.

Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, například *Co mají ty země společného?*, byly použity pouze v hodině UN7, a sice na začátku hodiny, kdy se porovnávaly již probrané státy; jejich výskyt byl omezen (6 %).

Naopak organizační otázky, například *Co ty máš na tu prezentaci?* a *Tak kdo je na to dopisování písemek?*, se průměrně objevily ve čtvrtině případů (23 %) a byl zde patrný rozdíl v užití mezi jednotlivými vyučujícími. Zatímco UN7 je omezil pouze na zjištění absence žáků, ve výuce UN8 a UN9 byly velmi časté, což ale připisujeme její zřejmě netradiční podobě (UN8 organizoval nadcházející laboratorní cvičení a UN9 věnovala část hodiny dopisování testů).

Do nezařaditelných otázek (21 %) patří hlavně pobídky k aktivizaci žáků a také výzvy k uklidnění, například *Co je, Terko?*

Na většinu otázek směli žáci reagovat bez vyzvání, proto byl **výběr žáka** sporadický a jednalo se o volbu z nehlásících se žáků. Častěji se uplatňoval u UN7.

Reakce na žakovu odpověď se u jednotlivých vyučujících lišila. UN7 preferoval pouhou akceptaci odpovědí, například *jasně, přesně tak a jo, určitě máte pravdu*, případně echo, reakce UN8 byla omezena a UN9 upřednostňovala elaboraci.

Tabulka č. 12a: UNP – učitelské a žakovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	52	8	20	2	4	3	16	15
Procenta (%)	87	13	33	3	7	5	27	25
	100		100					

Tabulka č. 12b: UNP – učitelské a žakovské otázky (separátně)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	20	2	4	3	12	11
	Procenta (%)	38	4	8	6	23	21
Ž	Počet	0	0	0	0	4	4
	Procenta (%)	0	0	0	0	50	50

Shrnutí

V hodinách předmětů nejazykového zaměření se ve **všech třech pozorovaných skupinách** objevilo celkem 199 otázek, přičemž na 1 vyučovací hodinu připadá 22 otázek, z čehož je 19 (84 %) **otázek učitelských**. Při vyhodnocování následujícího závěru si jsme vědomi rozdílů daných specifiky jednotlivých předmětů i učebním stylem vyučujících.

Nejčastěji (32 %) se vyskytovaly uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti. Ve skupinách UNH a UNP se pojily především s opakováním probrané látky. Skupina UNM, kde se tento typ otázek objevoval výjimečně, průměr výrazně snížila.

Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti byly druhým nejčastějším typem (22 %), ač se ve skupině UNP objevovaly sporadicky, a pojily se s uvedením nového učiva.

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti se vyskytovaly nejméně (5 %), zcela sporadicky a nebyly příznačné pro žádnou část vyučovací hodiny. To platí rovněž pro otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, u nichž bylo použití mírně vyšší (7 %).

Organizační otázky se ukázaly být třetím nejčastějším typem (19 %) a měly spojitost se zapisováním nepřítomných žáků a oznamováním písemných testů.

Nezařaditelné otázky (16 %) svým obsahem pobízely žáky k větší aktivitě a v několika případech se jednalo i o výzvu k uklidnění a nevyrušování.

Jelikož ve všech hodinách směli žáci reagovat na otázky i bez pobídky, **výběr žáka** většinou nebyl realizován. V opačném případě se jednalo o volbu z nehlásících se žáků.

Ač mezi jednotlivými vyučujícími sledujeme drobné rozdíly, za nejčastější **reakci na žakovu odpověď** považujeme akceptaci a následně echo. Elaborace a pochvala se rovněž vyskytovaly často.

Tabulka č. 13a: UNH, M, P – učitelské a žakovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	167	32	54	36	8	11	42	48
Procenta (%)	84	16	27	18	4	6	21	24
	100		100					

Tabulka č. 13b: UNH, M, P – učitelské a žakovské otázky (separátně)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	54	36	8	11	31	27
	Procenta (%)	32	22	5	7	19	16
Ž	Počet	0	0	0	0	11	21
	Procenta (%)	0	0	0	0	34	66

Žakovských otázek se ve **veškerém sledovaném vyučování UN** objevilo celkem 32, na 1 vyučovací hodinu tedy průměrně připadají 4 (16 %) otázky. Ve výuce UN5 se nepodařilo zaznamenat přesné znění žakovských otázek, avšak jejich typ a počet ano.

Organizační otázky, které se pojily hlavně s tematikou nadcházejících testů a ujasňování si aktuálně zadaného úkolu, se vyskytly zhruba v třetině (34 %) případů. Nejvíce (66 %) bylo zastoupeno otázek nezařaditelných, které by bylo možno dále rozdělit podle Goodových kritérií, ale procentuálně ani početně se ale k tomuto kroku neuchylujeme z důvodu primárního zájmu o charakteristiku komunikace učitelů.

3.4.2.4 Pedagogická komunikace nonverbální

Při analýze získaného materiálu z hlediska paralingválních a extralingválních komunikačních prostředků vycházíme především z kritérií Gavorových (2005) a Křivohlavého (1995). Jsme si vědomi individuálních aspektů sledovaných jevů.

Paralingvální komunikační prostředky

Skupina **UNH** vystupovala klidně a uvolněně. Hlasitost řeči byla středně hlasitá, zejména při probírání nové látky, kdežto při zkoušení byl projev tiššího charakteru.

Rychlost řeči UN1 a UN3 byla pomalejší, zatímco UN2 volila tempo rychlé. Ač se při výkladu snažila mluvit pomaleji, řeč se postupně zrychlovala.

Všichni učitelé skupiny UNH měli výrazný, jasný hlas, který se rozléhal po třídě. Tendence k vadám řeči sice poutala pozornost, ale nepůsobila rušivě.

UN1 a UN2 se slovním důrazem pracovali a umisťovali ho na podstatné informace, v případě UN1 také na vtipy.

Pauzy v řeči byly umisťovány náležitě dle fyziologických potřeb a větných celků, jednalo se tedy o pauzy fyziologické a logické (syntaktické). Po otázkách často vznikaly pomlky, zejména v případech, kdy nikdo z žáků neodpovídal. Po poskytnutí krátkého prostoru na promyšlení odpovědi následoval výběr žáka, pokud do té doby nikdo neodpověděl.

Při výkladu, tedy monologické promluvě, se délka projevu vyznačovala delším trváním. Ve všech případech se ale učitelé snažili výklad přerušovat kladením otázek, čímž vznikaly dialogické momenty. Po žakově odpovědi většinou následoval delší projev.

Skupina **UNM** vystupovala uvolněně a přirozeně. Přestože byla hlasitost řeči tišší, mluvený projev byl srozumitelný. Pouze UN5 volil hlasitější přednes. U UN6 byla zaznamenána proměnlivost hlasitosti řeči: na začátku hodiny, kdy zapisovala jména nepřítomných žáků, vyučující téměř šeptala.

Rychlost řeči se jevila kvapnější, pouze UN6 volila řeč pomalejší. Proměnlivost tempa nebyla v hodinách zaznamenána.

Barva hlasu nenesla výrazné ani charakteristické rysy. Hlasy učitelů-mužů, tedy UN4 a UN5, byly zvučnější.

Slovní důraz byl spíše náležitý a přednes nebyl monotónní, nýbrž rozmanitý. Úmyslnost v užití slovního důrazu byla zaznamenána pouze při opakování již řečeného, například *Vytáhni tabuli... Tabuli!*

Pauzy byly umístovány náležitě podle hranic větných celků; jednalo se tedy o pauzy fyziologické a logické (syntaktické). Pauzy také plnily funkci ponechání prostoru žákům k vyjádření. V projevu UN5 se vyskytly pauzy formulační, často vyplňované výrazem *jo*.

Délka projevu byla kratší. Hlavní složkou hodiny byly krátké dialogy, kdežto monologický přednes se vyskytoval minimálně a netrval dlouho.

Skupina **UNP** rovněž působila přirozeně. Hlasitost řeči byla adekvátní, místy hlasitější.

V rychlosti řeči sledujeme značné rozdíly mezi jednotlivými vyučujícími. UN7 volil přiměřené, proměnlivé tempo. Při dotazování bylo rychlejší, během výkladu pomalejší. UN8 rychlost řeči neměnil a zvolil tempo pomalejší, kdežto rychlost řeči UN9 byla kvapná.

Zatímco barva hlasu UN7 a UN9 byla nevýrazná a nepoutala na sebe pozornost, zbarvení hlasu UN8 bylo nápadné, ale ne nepříjemné.

Slovní důraz byl kromě přirozeného užití pokládán na důležité informace nebo části promluvy, které chtěl vyučující zdůraznit, například pojmenování živočichů, kterým byla aktuálně v hodině věnována pozornost. Jednalo se o záměrné užití.

V projevech byly zaznamenány pauzy náležité, konkrétně fyziologické, logické (syntaktické) a formulační.

Délka projevu byla přiměřena a střídaly se úseky monologické i dialogické, které byly častější u UN7 a UN9, zejména při práci s poskytnutými zdroji (atlas, sešity).

Shrnutí

V užívání paralingválních komunikačních prostředků UN sledujeme jak záměrnost, tak nezáměrnost. Úmyslnost byla znatelná ve slovním důrazu, jímž UN zvýrazňovali důležité informace a také na sebe poutali pozornost, a v délce projevu,

kteřá díky častým dialogům byla spíše kratší. Ostatní paralingvální komunikační prostředky byly používány přirozeně a neúmyslně.

Mezi jednotlivými učiteli je zřetelná individualita v projevování zmíněných prostředků.

Extralingvální komunikační prostředky

Učitelé skupiny **UNH** sledovali celou třídu rovnoměrně, nezaměřovali se pohledy na vybrané žáky, pouze u UN1 lze postřehnout větší míru pozornosti věnované prvním lavicím.

Zatímco mimika učitelů UN2 a UN3 nebyla výrazná a přehnaná, u UN1 byly výrazy obličeje časté a nápadné; doprovázel jimi výklad a reagoval jimi na odpovědi žáků.

Pohyby a fyzické postoje nebyly výrazné a nijak nezasahovaly do projevu. UN1 při výuce preferoval sezení, kdežto UN2 a UN3 převážně stáli.

Rozdíl sledujeme také v užívání gest. Zatímco u UN1 a UN2 byla gestikulace častá, výrazná a doprovázela promluvu učitelů, UN3 sice gesta také využíval, ale méně často. Jednalo se o různé pohyby rukou (předloktím) nebo zakládání rukou na hrudi.

V hodinách UN1 a UN3 nebyly doteky zaznamenány, ale ve vyučování vedeném UN2 se učitelka dotkla rukou hlavy žákyně, která měla odpovídat. Nejednalo se ale o napomínající čin, pouze o způsob vyvolání. S doteky souvisí také proxemika; učitelé respektovali osobní zónu žáků, pouze UN2 při dotyku hlavy žákyně vstoupila do její intimní zóny.

Úprava zevnějšku byla spíše formální, pouze UN3 se oblékal neformálně.

Učitelé skupiny **UNM** sledovali sice celou třídu, ale byla zaznamenána tendence věnovat větší pozornost žákům, kteří u tabule řešili zadaný příklad. Pouze UN6 sledovala žáky rovnoměrně.

Mimika byla přirozená, ale nevýrazná a nebyla užívána záměrně.

Pohyby a fyzické postoje byly přirozeného charakteru. Zatímco UN4 preferoval sezení, zejména v předních lavicích a během hodiny místa střídal, UN5 a UN6 pravidelně procházeli mezi řadami.

Vyjadřování gesty bylo u jednotlivých učitelů rozdílné, ale vždy přirozené. UN4 a UN5 využívali gesta přiměřeně a jednalo se o založení rukou nebo různé pokyvování. UN4 k ukazování používal laserové ukazovátko. UN6 gesty živě doprovázela svůj projev a často rukama i prsty odkazovala k tabuli.

Doteky nebyly v hodinách zaznamenány a vyučující většinou nenarušovali osobní zónu žáka. UN6 se občas dostala na hranici zón osobní a intimní; zejména v případech, kdy žákům pomáhala s řešením příkladu přímo v lavici.

Úprava zevnějšku se u vyučujících rovněž lišila. Zatímco UN4 volil neformální oblečení a působil spíše neupraveně, UN5 a UN6 se oblékli formálněji (společenské kalhoty, košile a kravata; společenské kalhoty, rolák).

Učitelé skupiny UNP většinou sledovali celou třídu, pouze UN9 ji pozorovala omezeně, pozornost věnovala promítané prezentaci. Ač zaměření na stejné žáky nebylo zaznamenáno, učitelé orientovali pohledy spíše k určitým žákům: UN7 preferoval aktivní jedince, UN8 pohledy mířil častěji na dívky.

Mimika byla u UN7 a UN8 výraznější, například zvedání obočí, mhouření očí, úsměvy, než u UN9, která ji užívala omezeně. Ve všech případech se jednalo o přirozené, uvolněné projevy.

Skupina UNP preferovala pozici na stálém místě (před tabulí). Pohyby a fyzické postoje byly nenucené, učitelé před tabulí mírně přecházeli. UN7 působil roztržitě.

Gestikulace byla u vyučujících odlišně užívána. UN7 gesty živě a často doplňoval přednes, naopak UN8 gesty šetřil a UN9 je výrazně používala při úvodním opakování, ale během výkladu je omezila.

Doteky nebyly v žádné hodině zaznamenány. Osobní zóna žáků byla respektována, učitelé se drželi u tabule.

Úprava zevnějšku byla neformální, učitelé se oblékali sportovně.

Shrnutí

UN v hodinách vystupovali uvolněně a nekřečovitě. Z pozorování usuzujeme, že extralingvální komunikační prostředky se využívaly nezáměrně a byly individuálního charakteru. Mimika a gesta byla většinou redukována a nevýrazná, ale u některých UN se zaznamenala opačná tendence. Učitelé se pohybovali omezeně; skupiny UNH a UNP se držely u tabule, UNM se pohybovala mezi lavicemi. Osobní zóny nebyly až na výjimky narušovány. Někteří učitelé upřednostňovali formální úpravu zevnějšku, jiní neformální.

3.5 Porovnání UČJL a UN a závěry pozorování

V tomto oddíle porovnáváme vypořádané jevy v hodinách vedených UČJL a UN a snažíme se z nich vyvodit podobnosti i odlišnosti v přístupu učitelů různého zaměření ke komunikaci ve výuce.

3.5.1.1 Volba jazykového kódu

Vyjadřování téměř všech učitelů lze považovat za spisovné a založené na neutrálních nebo hovorových prostředcích, přičemž k hovorovosti tíhli zejména UN. Pouze jeden z učitelů volil nespisovnou podobu českého jazyka.

Do komunikace pronikaly prvky spisovné hovorové i nespisovné interdialektové, a to v různé míře u jednotlivých učitelů. U UČJL se interdialekt objevoval zcela sporadicky. V projevech UN se nadnářeční prvky projevovaly častěji a jednalo se o neuvědomělé proniknutí. Interdialekt v projevu nepřevažoval a vyskytoval se náhodně, proto komunikaci UN hodnotíme rovněž jako spisovnou.

Částečně se tedy potvrdil předpoklad, že UČJL volí spisovný jazykový kód založený na neutrálních jazykových prostředcích. Sporadický výskyt interdialektu ale nepodporuje domněnku o absenci nespisovných jazykových prostředků. Předpoklad vyjádřený v souvislosti s UN, tedy že u nich bude převládat spisovná mluva založená na hovorových prostředcích, se potvrdil.

3.5.1.2 Ortoepie

Výslovnostní styl odpovídá závěrům o volbě jazykového kódu. Zatímco styl všech UČJL lze zařadit ke stylu základnímu, charakteristickému spisovností, u UN převažuje styl běžný z důvodu vyššího výskytu nemotivovaných odchylek od ortoepie.

3.5.1.3 Pedagogická komunikace verbální

Zatímco hodiny UČJL byly charakteristické jednosměrnou komunikací (učitel → žáci/žák), komunikace v hodinách UN byla obousměrná (učitel ↔ žáci/žák). Zbylé charakteristiky byly totožné, tedy komunikace iniciovaná pedagogem, malá a formální skupina, asymetrické vztahy mezi komunikujícími, sálové rozmístění a frontální výuka.

Pravidla pedagogické komunikace

Rozdíly v pravidlech pedagogické komunikace již nejsou dány zaměřením sledovaných předmětů. Během pozorování jsme odhalili, že pravidla byla založena jak na přístupu direktivním, tak demokratickým. Uplatnění demokratických zásad v hodinách se nevztahovalo pouze k výuce vedené mladšími učiteli, ale bylo odhaleno napříč hodinami. Předpoklad spojitosti mezi věkem a pravidly pedagogické komunikace se tedy nepotvrdil.

Učitelské otázky

V hodinách převládají učitelské otázky (87 %) nad žakovskými (13 %). Procentuální výskyt typů dotazů se v jednotlivých skupinách lišil, což bylo dáno charakteristikou jednotlivých předmětů. Zatímco u UČJL a ve skupinách UNH a UNP převládaly uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, ve skupině UNM převažovaly uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti. Hodiny matematiky se od ostatních pozorovaných předmětů velmi odlišovaly ve stylu výuky a obsahu učiva, což způsobilo rozdílnost.

Pokud porovnáme procentuální výskyt učitelských otázek s poznatky z odborné literatury (výzkum Šed'ové a kol., 2012), potvrzuje se, že uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti převažovaly jak v hodinách vedených UČJL, tak UN. Výsledky si odpovídají i procentuálně.

Výsledky se shodují také u uzavřených otázek vyšší kognitivní náročnosti, přičemž procentuální hodnota je mírně zvýšena u UN. Nárůst připisujeme hodinám matematiky, kde se tento typ otázky vyskytoval nejčastěji.

Nejméně kladené byly otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, ale pouze v hodinách vedených UN. Naopak UČJL tento druh otázky používaly více, a tak se stal třetím nejužívanějším.

Šed'ová a kol. (2012, s. 65) považuje otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti za třetí nejčastější typ, což se potvrdilo u UN. U UČJL byl tento druh otázky nejméně pokládán.

Protože nejsou procentuální rozdíly u UČJL ve využívání otevřených otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti nápadné, dospíváme k závěru, že se pozorování shoduje s poznatky z odborné literatury.

Tabulka č. 14: Porovnání učitelských otázek s odbornou literaturou

		R	A	P	H
Procenta (%)	UČJL1, 2, 3	56	25	10	9
	UNH, M, P	50	33	7	10
	Šeďová a kol.	52	25	9	14

Organizační otázky mají ve vyučování oprávněné místo a v pozorovaných hodinách byly hojně zastoupeny (18 %).

Nezařaditelné otázky, do nichž jsme začlenili otázky mající význam pobídek či napomenutí, nebyly v pozorovaných hodinách sporadické (12 %) a sloužily primárně k aktivizaci žáků.

Ukázalo se, že učitelé využívali otázky nejen k navázání kontaktu se žáky, ale také k jejich aktivizaci. Otázky napomáhaly žákům o dané problematice uvažovat již v hodině, a tak je to možné považovat za krok směrem k modelu EUR.

Tabulka č. 15a: Učitelské a žákovské otázky (celkem)

	U	Ž	R	A	P	H	O	?
Počet	348	52	131	71	22	23	81	72
Procenta (%)	87	13	33	18	6	6	20	18
	100		100					

Tabulka č. 15b: Učitelské a žákovské otázky (separátně)

		R	A	P	H	O	?
U	Počet	131	71	22	23	59	42
	Procenta (%)	38	20	6	7	17	12
Ž	Počet	0	0	0	0	22	30
	Procenta (%)	0	0	0	0	42	58

Jelikož žáci směli na otázky reagovat i bez vyvolání, **výběr žáka** probíhal velmi omezeně.

Nejčastějšími **reakcemi na žákovu odpověď** byly akceptace a echo. Elaborace byla na rozdíl od pochvaly, jež byla využívána omezeně, také častá.

3.5.1.4 Pedagogická komunikace nonverbální

Paralingvální i extralingvální komunikační prostředky se projevovaly odlišně u každého jednotlivého vyučujícího, a proto je obtížné jejich projevy zobecnit a určit typické znaky společné pro učitele určitého zaměření.

Paralingvální komunikační prostředky

Některé paralingvální komunikační prostředky byly užívány záměrně jak v hodinách UČJL, tak ve výuce UN. Vědomé projevy byly zaznamenány zejména u slovního důrazu, rychlosti řeči a v délce projevu. Ostatní paralingvální komunikační prostředky byly užívány nevědomě. Učitelé vystupovali přirozeně a bez projevů úzkosti nebo křečovitosti.

Předpoklad, že učitelé uplatňují paralingvální komunikační prostředky záměrně, se tedy potvrdil pouze částečně.

Extralingvální komunikační prostředky

Během pozorování se potvrdil předpoklad o neuvědomělosti a nezáměrnosti extralingválních komunikačních prostředků v projevech učitelů. Jak UČJL, tak UN jimi nesledovali úmyslné působení na žáky a v hodinách působili uvolněně a přirozeně.

4 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zaznamenat a analyzovat charakteristické rysy komunikace učitelů ve výuce na střední škole a následně porovnat způsob vyjadřování a přístup k pedagogické komunikaci učitelů českého jazyka a literatury (UČJL) a učitelů nejazykových předmětů (UN).

Ukázalo se, že učitelé volí spisovný jazykový kód s různou mírou hovorových prostředků, jež jsou výraznější u učitelů UN. Toto zjištění není závadné, protože hovorovost je součástí spisovné češtiny. S pronikáním interdialektových prostředků, které se užívají výhradně neuvědoměle a nezáměrně, se setkáváme u obou skupin, přičemž v projevech UN jsou zmíněné prvky výraznější.

Rozdíl byl zaznamenán ve výslovnostních stylech mezi UČJL a UN: styl první skupiny považujeme za spisovný, kdežto styl skupiny druhé za běžný, protože se v něm vlivem interdialektu objevovaly odchylky od spisovné výslovnosti.

Verbální komunikace se odlišovala ve směru působení. Zatímco u UČJL se jednalo o jednosměrnou komunikaci, UN preferovali obousměrnou. Zbylé charakteristiky byly shodné: komunikace iniciovaná učitelem, malá a formální skupina, asymetrické vztahy mezi komunikujícími a sálové rozmístění. V postoji k pravidlům pedagogické komunikace sledujeme direktivní i demokratické zásady, přičemž důvody preference konkrétního přístupu se nám nepodařilo objasnit. V komunikaci převládají učitelské otázky (87 %) nad žákovskými (13 %). Učitelské otázky se dle četnosti vyskytovaly v následujícím pořadí: uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (38 %), uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (20 %), organizační otázky (17 %), nezařaditelné otázky (12 %), otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (7 %) a otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti (6 %). Výběr žáka, který měl na určitou otázku odpovědět, byl u všech učitelů omezený. Nejčastějšími reakcemi na žákovu odpověď byly akceptace a echo.

V nonverbální komunikaci se rozdíly mezi jednotlivými vyučujícími uplatňovaly nejvíce a bylo obtížné shrnout výsledky pozorování, přesto jsme však došli k závěru, že užívání paralingválních i extralingválních komunikačních prostředků ukazuje spíše na nezáměrnost a přirozenost. Opačnou tendenci jsme shledali pouze u některých paralingválních komunikačních prostředků, konkrétně u slovního důrazu (UČJL, UN), rychlosti řeči (UČJL) a délky projevu (UN). Extralingvální komunikační prostředky byly užívány zcela neuvědoměle. Rozdíl mezi skupinami učitelů nacházíme

v projevování mimiky a gest: tento způsob komunikace byl zaznamenán u UN, u UČJL byl omezen. Učitelé sledovali rovnoměrně celou třídu, preferovali pozice před tabulí, respektovali osobní zónu žáků a úpravou zevnějšku působili neformálně.

Výsledky našeho pozorování a následné analýzy jsou omezené z důvodu úzkého výzkumného vzorku, lze je však vnímat jako konkrétní ukazatel dostačující k nastínění aktuální situace týkající se komunikace učitelů ve výuce na střední škole. Bylo by jistě zajímavé a přínosné výzkum rozšířit o větší počet respondentů z různých typů škol, díky čemuž by se mohly odhalit rozdíly mezi jejich jednotlivými představiteli.

5 Použitá literatura

ADÁMKOVÁ, Ilona; SVOBODOVÁ, Diana et al. *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2011.

BRABCOVÁ, Radoslava. Škola a spisovná čeština. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno : Vydavatelství MU, 1996, s. 220–222.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy – Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 1994.

CUŘÍN, František. *Regionální prvky ve vyučování českému jazyku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

ČECHOVÁ, Marie. Spisovnost z hlediska školy. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno : Vydavatelství MU, 1996, s. 223–226.

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2. vydání. Praha : SPN, 1998.

DANEŠ, František. K dvěma základním otázkám kodifikace. *Naše řeč*, 1977, roč. 60, č. 1, s. 3–13.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005.

GREPL, Miroslav; HLADKÁ, Zdeňka et al. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vydání. Brno : Nakladatelství Lidové noviny, 2012.

HÁLA, Bohuslav. *Výslovnost spisovné češtiny: Zásady a pravidla. Výslovnost slov českých*. 2. vydání. Praha : Academia, 1967.

HOLUB, Zbyněk. *Úvod do studia českého jazyka*. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 1992.

HÖFLEROVÁ, Eva. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské university v Ostravě, 2003.

HRONEK, Jiří; SGALL, Petr. *Čeština bez příkras*. 2. vydání. Praha : Karolinum, 2014.

HUBÁČEK, Jaroslav; JANDOVÁ, Eva; SVOBODOVÁ, Jana. *Čeština pro učitele*. 3. vydání. Opava : Vade Mecum Bohemiae, 2002.

HŮRKOVÁ, Jiřina. *Česká výslovnostní norma*. Praha : Scientia, 1995.

CHLOUPEK, Jan. Spisovná čeština jako formální varieta národního jazyka. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno : Vydavatelství MU, 1996, s. 33–35.

JAKOBSON, Roman. *Poetická funkce*. Jinočany : H&H, 1995.

Jednotlivé slangy a slangové okruhy. *Slovník nespisovné češtiny* [online]. Praha: Maxdorf, 2006 [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: <http://www.slangy.cz/>

JENÍKOVÁ, Marcela. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno : Paido, 2011.

KOŘENSKÝ, Jan. *Komunikace a čeština*. Jinočany : H&H, 1992.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1988.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro; MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.

MÜLLEROVÁ, Olga; NEKVAPIL, Jiří. K pauzám v komunikačním procesu. *Slovo a slovesnost*, 1988, roč. 49, č. 3, s. 202–208.

MÜLLEROVÁ, Olga; NEKVAPIL, Jiří. Pauzy v mluveném textu. *Slovo a slovesnost*, 1986, roč. 47, č. 2, s. 105–113.

NEBESKÁ, Iva. *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha : Karolinum, 1996.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v praxi*. Praha : Grada, 2005.

NIKL, Jiří. *Pedagogická komunikace*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1990.

PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha : Karolinum, 1994.

PASTYŘÍK, Svatopluk. *Úvod do studia bohemistiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2009.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava : Optys, 2013.

Spisovnost a nespisovnost dnes. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno : Vydavatelství MU, 1996.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2009.

SVOBODOVÁ, Diana. *Psaná a mluvená podoba současné češtiny*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009.

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman. *Komunikace ve školní třídě*. Praha : Portál, 2012.

6 Seznam schémat

Schéma č. 1: Jakobsonův komunikační model (1995, s. 78)	21
Schéma č. 2: Jazykové funkce v Jakobsonově kom. modelu (1995, s. 82)	21
Schéma č. 3: Čas učitele a žáka (Šeďová a kol., 2012, s. 48).....	25
Schéma č. 4: Bloomova taxonomie (Šeďová a kol., 2012, s. 61).....	28

7 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Direktivní a demokratická pravidla (Gavora, 2005, s. 36, 39)	24
Tabulka č. 2: Náslechy – třídy, předměty, počet hodin	36
Tabulka č. 3: Charakteristika výzkumného vzorku	37
Tabulka č. 4: Třídy a učitelé	38
Tabulka č. 5a: UČJL1 – učitelské a žákovské otázky (celkem)	43
Tabulka č. 5b: UČJL1 – učitelské a žákovské otázky (separátně).....	43
Tabulka č. 6a: UČJL2 – učitelské a žákovské otázky (celkem)	44
Tabulka č. 6b: UČJL2 – učitelské a žákovské otázky (separátně).....	44
Tabulka č. 7a: UČJL3 – učitelské a žákovské otázky (celkem)	45
Tabulka č. 7b: UČJL3 – učitelské a žákovské otázky (separátně).....	45
Tabulka č. 8a: UČJL1, 2, 3 – učitelské a žákovské otázky (celkem)	46
Tabulka č. 8b: UČJL1, 2, 3 – učitelské a žákovské otázky (separátně).....	46
Tabulka č. 9: Rozdělení UN do skupin	51
Tabulka č. 10a: UNH – učitelské a žákovské otázky (celkem)	55
Tabulka č. 10b: UNH – učitelské a žákovské otázky (separátně).....	56
Tabulka č. 11a: UNM – učitelské a žákovské otázky (celkem).....	57
Tabulka č. 11b: UNM – učitelské a žákovské otázky (separátně).....	57
Tabulka č. 12a: UNP – učitelské a žákovské otázky (celkem)	58
Tabulka č. 12b: UNP – učitelské a žákovské otázky (separátně)	58
Tabulka č. 13a: UNH, M, P – učitelské a žákovské otázky (celkem).....	59
Tabulka č. 13b: UNH, M, P – učitelské a žákovské otázky (separátně).....	59
Tabulka č. 14: Porovnání učitelských otázek s odbornou literaturou	66
Tabulka č. 15a: Učitelské a žákovské otázky (celkem)	66
Tabulka č. 15b: Učitelské a žákovské otázky (separátně)	66

8 Seznam příloh

- 1) Nevyplněný podklad k pozorování
- 2) UČJL1_1
- 3) UČJL1_2
- 4) UČJL1_3
- 5) UČJL2_1
- 6) UČJL2_2
- 7) UČJL2_3
- 8) UČJL3_1
- 9) UČJL3_2
- 10) UČJL3_3
- 11) UN1
- 12) UN2
- 13) UN3
- 14) UN4
- 15) UN5
- 16) UN6
- 17) UN7
- 18) UN8
- 19) UN9

9 Přílohy

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