

# Obsah

Úvod.....	10
<b>I. Teoretická část .....</b>	<b>12</b>
<b>1 Komunikace .....</b>	<b>12</b>
1.1 Definice komunikace.....	12
1.2 Mezilidská komunikace.....	14
1.3 Verbální komunikace .....	15
1.3.1 Dialog jako specifická forma rozhovoru .....	17
1.4 Paralingvistické prostředky verbálního projevu –sdělování tónem řeči .....	19
1.4.1 Hlasitost řeči.....	20
1.4.2 Výška tónu řeči.....	21
1.4.3 Rychlost řeči.....	22
1.4.4 Pauzy v řeči .....	23
1.4.4.1 Pausové repliky v dialogu .....	24
1.4.5 Kvalita řeči .....	25
1.4.6 Chyby v řeči .....	25
1.5 Neverbální komunikace.....	26
1.5.1 Řeč mimiky .....	27
1.5.2 Řeč očí.....	28
1.5.3 Řeč gest .....	31
1.5.4 Proxemika.....	36
1.5.5 Haptika .....	39
1.5.6 Posturologie.....	42
1.5.7 Sdělování úpravou zevnějšku.....	45
1.5.8 První dojem .....	45
1.5.9 Chronemika .....	46
1.5.10 Neurovegetativní reakce.....	47
1.6 Pedagogická komunikace.....	47
1.6.1 Charakteristika účastníků pedagogické komunikace .....	49
1.6.1.1 Vztahy mezi účastníky pedagogické komunikace .....	50
1.6.2 Klima třídy .....	52
1.6.3 Pravidla pedagogické komunikace.....	54
1.6.4 Prostorové a časové dimenze pedagogické komunikace.....	58
1.6.5 Školní dialog v pedagogické komunikaci .....	61
1.6.6 Asymetrie v pedagogické komunikaci .....	63
1.6.7 Paralingvální prostředky v pedagogické komunikaci .....	63
1.6.8 Neverbální prostředky v pedagogické komunikaci.....	68
1.6.8.1 Řeč mimiky v pedagogické komunikaci .....	68
1.6.8.2 Řeč očí v pedagogické komunikaci.....	69
1.6.8.3 Řeč gest v pedagogické komunikaci .....	72
1.6.8.4 Proxemika v pedagogické komunikaci .....	74
1.6.8.5 Haptika v pedagogické komunikaci .....	78
1.6.8.6 Posturologie v pedagogické komunikaci.....	79
1.6.8.7 Sdělování úpravou zevnějšku v pedagogické komunikaci.....	81
1.6.8.8 První dojem v pedagogické komunikaci .....	82
<b>II. Praktická část .....</b>	<b>83</b>
<b>2 Neverbální prvky v pedagogické komunikaci z pohledu žáků.....</b>	<b>83</b>
2.1 Metodologie výzkumu.....	83
2.1.1 Charakteristika dotazníku.....	83

2.1.2	Charakteristika škol.....	84
2.1.3	Charakteristika zkoumaného vzorku žáků .....	85
2.1.4	Formulace hypotéz .....	87
2.1.5	Hypotézy a jejich operacionalizace.....	87
2.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	89
2.2.1	Odbočení učitele od tématu během vyučování .....	89
2.2.2	Hodnocení pohledů učitele.....	90
2.2.3	Nejméně příjemný pohled učitele podle názorů žáků .....	92
2.2.4	Míra gestikulace učitelů z pohledu žáků .....	93
2.2.5	Schopnost žáků napodobit gesta učitelů.....	96
2.2.6	Zavedení školních uniforem ano či ne?.....	98
2.2.7	Názor žáků na chození učitele po třídě během vyučování .....	100
2.2.8	Praktikování pohlazení jako způsobu pochvaly .....	102
2.2.9	Praktikování pohlavku jako způsobu trestu .....	104
2.2.10	Přítomnost humoru ve vyučování .....	107
2.2.11	Volba oblečení a celkový vzhled učitele z pohledu žáků.....	109
2.2.12	Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu .....	111
2.2.13	Umí učitelé vhodně zvolit tempo řeči, výšku a tón hlasu, pauzu a jiné zvukové prostředky? .....	113
2.2.14	Diskuze k danému tématu z pohledu žáků .....	115
2.2.15	Uspořádání lavic ve třídě.....	116
2.2.16	Repertoár vlastností dobrého učitele .....	118
2.2.17	Vybrané názory žáků na téma „Můj nejoblíbenější učitel/učitelka“ .....	124
<b>3</b>	<b>Neverbální prvky v pedagogické komunikaci z pohledu učitelů .....</b>	<b>126</b>
3.1	Metodologie výzkumu.....	126
3.1.1	Charakteristika dotazníku.....	126
3.1.2	Charakteristika zkoumaného vzorku učitelů .....	127
3.1.3	Srovnání učitelů ZŠ a nižšího gymnázia .....	128
3.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	128
3.2.1	Odbočení učitele od tématu během vyučování .....	128
3.2.2	Vyžadování očního kontaktu se žáky během vyučování .....	130
3.2.3	Míra gestikulace učitelů při výkladu .....	131
3.2.4	Cílená a bezděčná gestikulace učitelů .....	132
3.2.5	Mimické výrazy učitele ve vyučování .....	134
3.2.6	Čas učitele strávený za katedrou a mimo ni.....	135
3.2.7	Vliv uspořádání třídy na zapojení žáků do výuky.....	137
3.2.8	Uspořádání třídy vzhledem ke studijní úspěšnosti žáků .....	138
3.2.9	Praktikování pohlazení jako způsobu pochvaly .....	140
3.2.10	Praktikování pohlavku jako způsobu trestu .....	141
3.2.11	Doteky učitelů v pedagogické komunikaci .....	143
3.2.12	Typy mimických výrazů učitelů z hlediska četnosti .....	144
3.2.13	Uspořádání lavic ve třídě.....	146
3.2.14	Důraz učitelů na volbu oblečení a celkový vzhled.....	149
3.2.15	Síla hlasu učitele při vyučování .....	150
3.2.16	Regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy a jiných zvukových prostředků během vyučování .....	152
3.2.17	Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu .....	154
3.2.18	Četnost diskuzí k danému tématu ve výuce .....	155
3.2.19	Význam prvků neverbální komunikace z pohledu učitelů .....	157

<b>4 Srovnání výsledků výzkumu mezi pedagogy a žáky .....</b>	<b>158</b>
4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	159
4.1.1 Odbočení učitele od tématu během vyučování z pohledu žáků a učitelů.....	159
4.1.2 Chození učitele po třídě během vyučování podle něho i žáků .....	160
4.1.3 Posuzování pohlavku žáky a učitelí .....	162
4.1.4 Smích ve výuce z pohledu žáků a učitelů .....	164
4.1.5 Oblečení a celkový vzhled učitele posuzovaný učitelí a žáky .....	166
4.1.7 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu .....	170
4.1.8 Četnost diskuzí k danému tématu ve výuce pohledem žáků a učitelů .....	172
<b>Závěr.....</b>	<b>175</b>
<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>182</b>
<b>Přílohy</b>	
<b>Anotace rigorózní práce</b>	

# Úvod

V naší práci věnujeme pozornost pedagogické komunikaci na 2. stupni ZŠ, tedy žákům v období puberty a dospívání. Učitelé již nepředstavují pro žáky jedinou autoritu a neplatí, že mají vždycky pravdu (jak tomu bylo na 1. stupni). Žáci se naopak staví do opozice k autoritě dospělých. Mají tendenci velmi hlučně a razantně prosazovat své názory. Jejich chování je na hranici slušnosti a může být učiteli nepříjemné. Mluví okamžitě a bez rozmyslu. „Slova předcházejí rozumu“, což vede ke kolizním a vyhroceným situacím. Tady je na učiteli, aby jednal rychle a operativně. Vždy je nutné zachovat klidnou hlavu, řešit problémy racionálně a s nadhledem, neboť jen tak zůstane autorita učitele zachována a neposkvřena. To však, upřímně řečeno, nedokáže každý učitel. Není se co divit. I učitel je jenom člověk.

V prostředí 2. stupně se žáci, kromě nového způsobu výuky a většího objemu učiva, setkávají i s různými typy učitelů. Mimo rozličných charakterových vlastností, názorů, metod a forem práce či míry požadavků kladených na žáky má každý vyučující odlišný způsob komunikace. Je jistě snahou obou zúčastněných stran komunikovat co možná nejlépe. Žáci však (vzhledem k jejich výrazné kritičnosti v období dospívání) bedlivě posuzují, jak se jednotlivým vyučujícím daří komunikace ať už s konkrétními žáky, popř. i s celým kolektivem třídy. Jsou-li úspěšní např. při výkladu nové látky nebo při použití humoru ve výuce, mají-li patřičný respekt, jaké volí „donucovací“ prostředky k udržení kázně ve vyučovací hodině, dokážou-li zaujmout konkrétním gestem, mimikou nebo dokonce stylem oblékání apod.

Tyto všechny aspekty pedagogické komunikace a mnohé jiné nás motivovaly k napsání práce zaměřené především na analýzu neverbálních prvků v komunikaci mezi učiteli a žáky. V této souvislosti chceme upozornit na některé z mimoslovních projevů učitele, o nichž se málo mluví, jsou podceňovány a opomíjeny (s důrazem na obsah učiva), ačkoli tvoří nedílnou součást jeho každodenní práce.

Teoretická část je rozčleněna do kapitol věnovaných problematice verbální, neverbální a pedagogické komunikace. Podrobně se zabýváme popisem neverbálních a paralingválních prvků v pedagogické komunikaci s důrazem na jejich funkční využití. V rámci pedagogické komunikace (což je tu pro nás ústředním tématem) věnujeme pozornost mj. dílčím specifickým jako jsou: vztahy mezi účastníky pedagogické komunikace, klima třídy, pravidla pedagogické komunikace, prostorové a časové dimenze pedagogické komunikace, školní dialog aj.

V praktické části vyhodnocujeme výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na žáky a učitele 2. stupně základní školy a nižšího gymnázia. Zajímali nás pohled obou zúčastněných stran na některé z prvků neverbální komunikace v každodenní pedagogické praxi. Cílem bylo konfrontovat výsledky žákovských šetření s vyjádřeními učitelů, tzn. poskytnout vyučujícím zpětnou vazbu o tom, jaké komunikační prostředky využívají a jak tyto prostředky působí na žáky. Sledovali jsme především významné názorové shody a rozdíly ve výpovědích pedagogů a žáků dvou zkoumaných škol.

Srovnáním zjištěných výsledků uvádíme v závěru doporučení pro pedagogickou praxi ve smyslu zvýšení efektivity komunikačních dovedností obou účastníků „výchovně-vzdělávacího procesu“, tzn. učitelů i žáků. Domníváme se, že poznatky, k nimž jsme výzkumným šetřením dospěli, mohou v mnohém usnadnit vzájemnou komunikaci učitelů s žáky, příp. posloužit k přípravě budoucích pedagogů z hlediska postupů, které se rozhodnou uplatňovat v rámci vyučování na 2. stupni základních škol či nižších gymnázií.

# I. Teoretická část

## 1 Komunikace

### 1.1 Definice komunikace

„Komunikovat znamená mnoho dávat.“

**Komunikace** je pojem, který má velmi široké použití. Etymologický slovník<sup>1</sup> převádí jeho význam do češtiny výrazem *spojení*. Naopak Slovník spisovného jazyka českého<sup>2</sup> uvádí na prvním místě jako signifikantní rys *dopravu*, ale zároveň mluví i o *řečovém dorozumívání*.

Původní význam slova je však ukrytý v latinském *communicare*. Pokud na stránkách latinského slovníku<sup>3</sup> pod heslem *commūnicō, āre* lze nalézt takové české ekvivalenty jako *činiti něco společným, sdílet se navzájem, svěřovati se někomu, společně nésti něco s někým, dělit se s někým o něco, stýkati se s někým, společně se s někým raditi* či *smlouvati se*, pak jistě můžeme právem říci, že „*communicare est multum dare*“ (tj. komunikovat znamená mnoho dávat).

V současné době se zachovává do určité míry původní význam *spolupodílet se s někým na něčem, sdílet se navzájem* a *činit něco společným*. Tento význam se však dále rozvíjí a komunikovat dnes znamená *něco si navzájem sdělovat*, v nejhlubším smyslu slova to znamená *otevírat nitro jeden druhému* tak, jak tomu je např. při sdělování tajemství.<sup>4</sup>

Komunikovat tedy znamená *s někým se z něčeho společně radovat, druhému něco předávat, doporučovat, propůjčovat, dávat a přijímat*, tj. *navzájem se sdílet*.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> HOLUB, L.; LYER, S. *Etymologický slovník*. 1. vyd. Praha: SPN, 1968. 253 s. Bez ISBN.

<sup>2</sup> Kol. autorů. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 4. vyd. Praha: Academia, 2007. 141 s. ISBN 978-80-200-1446-7.

<sup>3</sup> PRAŽÁK, J. M.; NOVOTNÝ, F.; SEDLÁČEK, J. *Latinsko-český slovník*. Praha: SPN, 1955. 259 s. Bez ISBN.

<sup>4</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 20 s. Bez ISBN.

<sup>5</sup> J. Křivohlavý popisuje akt komunikace jako *sdělování*, ale navíc zdůrazňuje i *sdílení*, na což upozorňuje M. Mikuláščík ve své publikaci, srov. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 19 s. ISBN 80-247-0650-4.

Význam slova komunikace by bylo jistě možno stále více doplňovat a precizovat, proto nabízím několik definic tohoto pojmu, aby bylo patrné, jak široké sémantické pole tento termín skrývá, srov.

- „*Dopravní cesta, veřejná doprava, sdělování, výměna informací, komunikování, dorozumívání.*“<sup>6</sup>
- „*Přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých médií, zejména prostřednictvím jazyka; sdělování.*“<sup>7</sup>
- „*Vysílání a příjem informace mezi alespoň dvěma partnery při splnění určitých podmínek a zapojení dalších faktorů, a to jazykem (viz komunikace verbální) nebo jinak (viz komunikace neverbální), sdělování, dorozumívání.*“<sup>8</sup>

Uvedený slovník dále rozlišuje *komunikaci jazykovou/verbální* a hovoří o ní takto: „*základní způsob dorozumívání mezi lidmi, dorozumívání pomocí přirozeného jazyka*“<sup>9</sup> a *komunikaci nejazykovou/neverbální* definovanou jako *proces dorozumívání neslovními prostředky, např. gesty, mimikou, hmatem aj.*<sup>10</sup>

Velice zajímavé, byť již částečně vzdálené, je např. filozofické pojetí *komunikace existencionální* podle K. Jasperse, jež klade důraz na vzájemnou interakci mezi komunikanty, ale také např. na uvědomění si sebe sama a své vlastní existence v rámci komunikace, srov.

---

<sup>6</sup> Kol. autorů. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 4. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1446-7.

<sup>7</sup> Kol. autorů. *Akademický slovník cizích slov*. 1. díl, A-K. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. 406 s. ISBN 80-200-0523-4.

<sup>8</sup> LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. 3. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. 61 s. ISBN 80-244-0720-5.

<sup>9</sup> Tamtéž, 62 s.

<sup>10</sup> Tamtéž, 62 s.

- „Člověk si není plně vědom sebe sama, pokud je izolovanou bytostí; teprve v komunikaci mu pohled druhého říká, kdo je a jak je pro druhé; v tomto vztahu a jeho oboustrannosti má člověk také bezprostřední zkušenost o druhém já.“<sup>11</sup>

Na závěr uvádíme téměř metaforické pojetí *komunikace –cesty*, a to cesty jednoho člověka k druhému, ale i tzv. „sociálního zrcadla“, jež nám ukazuje komunikaci v celé její šíři a zároveň odhaluje nejednu obtíž, stejně jako nabízí i cennou životní radu, srov.

- „V tom, jak a co říkáme, jak se chováme, co děláme či neděláme, se odráží náš vztah k lidem a světu. Lidé jsou pro nás jakýmsi sociálním zrcadlem, v němž se vidíme. Pokud na našem pomyslném zrcadle vzniknou šmouhy, nejlepším prostředkem k jejich vyčištění je právě komunikace. Chceme-li se ve své profesi dobře uplatnit, musíme umět správně mluvit.“<sup>12</sup>

## 1.2 Mezilidská komunikace

Z hlediska svého individuálního vývoje nabývá člověk schopnost komunikovat pouze ve styku s lidmi. Tato jeho schopnost se vytváří a rozvíjí v souladu s tím, jak se vytvářejí a rozvíjejí jeho kontakty s ostatními (povětšinou nejbližšími) nositeli téhož jazyka. Nejprve jsou to kontakty s matkou a rodinným prostředím, které podněcují konstituování jeho řečového mechanismu a chování, a posléze i styk s širším okolím a světem, v němž se začíná otevírat cesta k hlubšímu poznávání a vědění.

Aby mohl člověk komunikovat, aby mohl být ve svém společenském jednání úspěšný, musí mít určité **komunikační předpoklady** k tomuto jednání. Tyto předpoklady jsou určitým komplexem schopností, dovedností a znalostí, ale jsou také složitým souborem pravidel

---

<sup>11</sup> KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 5. přepracované a doplněné vyd. Praha: SPN, 1994. 380 s. ISBN 80-04-26059-4.

<sup>12</sup> KROBOTOVÁ, M.; KARÁSKOVÁ, V. *Kultura mluvního projevu učitele tělesné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2003. 6 s. ISBN 80-244-0715-9.



jednání a chování v jednotlivých typech společenských situací. Tato pravidla lze souhrnně označit jako **normy sociálního chování**.<sup>13</sup>

Řečová činnost tedy vychází z jistého souhrnu předpokladů, které jsou nezbytné pro její uskutečňování. Tyto předpoklady musí být vlastní každému jednotlivci tohoto jazykového společenství, v němž se uskutečňují nekonečné řetězce komunikačních událostí. Uvedenými předpoklady obecně rozumíme nejen znalosti o světě, nýbrž i ovládnutí norem společenského styku apod.<sup>14</sup>

### 1.3 Verbální komunikace

*„Bez schopnosti řeči by člověk nebyl člověkem.“*

*Jiří Toman*

Verbální komunikací se rozumí *dorozumívání mezi lidmi pomocí slov a prostřednictvím jazyka*. Osvojení si a používání přirozeného jazyka představuje výbavu, kterou se člověk podstatně odlišuje od ostatních živých tvorů a jež mu umožňuje všestranný rozvoj ve všech oblastech lidské činnosti.

Manifestací jazyka a zároveň i našich myšlenek je *artikulovaná řeč*<sup>15</sup>, kterou lze považovat za jednu z nejdůležitějších forem sociální komunikace. O úzkém vztahu mezi řečí a jazykem svědčí i velký počet sloves mluvení, tzv. *verba dicendi*, srov. např. *mluvit, říkat, hovořit, artikulovat, komunikovat, povídat si, domlouvat se, vyjadřovat se*; ale také *kecat, kvákat, žvanit, blekotat, breptat, mumlat, brblat* aj.

Naše myšlenkové obsahy se promítají do slov a vyjadřují ten či onen vztah k objektivní realitě. Je ale důležité vědět, že při jakékoli komunikaci je význam slov vždy

---

<sup>13</sup> KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. 8 s. ISBN 80-85467-92-5.

<sup>14</sup> HRDINA, R. *Mlčení jako výraz neverbální komunikace a jeho interakce v literárních textech*. Diplomová práce, Olomouc: PF UP, 1998. 8 s.

<sup>15</sup> *Řeč je obecná schopnost konkrétního jazyka umožňující jeho fungování a užívání*, srov. LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. 3. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. 99 s. ISBN 80-244-0720-5.

dotvářen neverbálními prostředky a svrchním tónem řeči<sup>16</sup> (o čem bude dále podrobněji pojednáno), a proto se slova nedají odloučit od neverbálních složek komunikace.

Každé slovo je složeno z písmen a slovem je proto, že označuje určitý konkrétní předmět, který je lidem známý „sám o sobě“ a současně je také lidem známý jeho designát.<sup>17</sup>

Existují však slova označující abstraktní jevy a pocity, která nemusí být všemi účastníky komunikace jednoznačně chápána jako slova označující konkrétní objekty. Například slova „svoboda“ či „nenávisť“ mohou být chápána každým člověkem odlišně, protože mají silný konotativní význam a protože také souvisí s určitými životními zkušenostmi každého jedince.<sup>18</sup>

Když tedy o někom tvrdíme, že rozumí našemu jazyku, znamená to, že rozuměl především našim myšlenkám. Jazyk tedy výrazně omezuje myšlení lidí, kteří jej používají, a jazykové hranice každého člověka se stávají i hranicemi světa daného jedince, řečeno slovy Ludwiga Wittgensteina: „*hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa*“.<sup>19</sup>

Význam verbální komunikace je jistě nepopíratelný. Je nezbytnou součástí nejen našeho každodenního života a našeho myšlení, ale i naší existence vůbec. Téměř pro každého člověka je těžké být jen jeden den bez verbální komunikace. Kdokoli je delší dobu nějakým způsobem separován, bez možnosti komunikace s jinými lidmi, prožívá to jako deprivaci.<sup>20</sup>

Člověk je bezesporu tvor společenský, který potřebuje komunikovat, podělit se o své každodenní zkušenosti, odhalovat své nitro jeden druhému a vést (pokud možno) konstruktivní dialog.

---

<sup>16</sup> Tzn. *paralingvální prostředky*, které tvoří přechod mezi verbálními a neverbálními způsoby sdělování.

<sup>17</sup> Tzn. *mimojazykový fakt*, k němuž se vztahuje jazykový znak.

<sup>18</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 114 s. ISBN 80-247-0650-4.

<sup>19</sup> WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Přel. J. Fiala. Praha: Oikúmené, 1993. 127 s. ISBN 80-85241-30-7.

<sup>20</sup> Deprivace je *ztráta, zbavení; psychický stav v důsledku nedostatku podnětů k činnosti určitého druhu*, srov. Kol. autorů. *Ilustrovaný encyklopedický slovník*. I. díl A-I. 1. vyd. Praha: Academia, 1980. 472 s. Bez ISBN.

### 1.3.1 Dialog jako specifická forma rozhovoru

„Dva monology ještě netvoří dialog.“

Slovo **dialog** je odvozeno z řečtiny, kde *dialegesthai* znamená *rozmlouvat spolu navzájem*, a do češtiny by se dalo volně přeložit jako *rozhovor*.<sup>21</sup> Tento termín se klade často do protikladu k termínu **monolog**, kterým se naopak rozumí *vést řeč sám* či *samomluva*.<sup>22</sup>

Dialog je jistě tou nejkvalitnější formou rozhovoru, která však předpokládá rovnocenné postavení obou účastníků komunikace. Důležitá je vzájemná důvěra, důvěryhodnost a vzájemná otevřenost. Rozhovor se stává dialogem teprve tehdy, když oba účastníci mají dobrou vůli spolu otevřeně komunikovat a vzájemně respektovat stejná práva pro obě strany (např. stejné časové vstupy, naslouchání jeden druhému apod.), tzn. když dovedou respektovat a mít v úctě jeden druhého.<sup>23</sup>

Cílem dialogu jistě není zvítězit nad naším komunikačním partnerem, ale naopak hledat a najít pravdu, hledat a najít porozumění a dohodu. Dialog předpokládá respekt a úctu k partnerovi, kázeň a sebeovládání. Jakmile se snažíme mít za každou cenu poslední slovo, už to není dialog. Pokud je ale rozhovor opravdovým dialogem, je obohacením pro oba jeho účastníky. Obohacením v získávání nových pohledů na téma, ale také obohacením v nových mezilidských vztazích. V dialogu totiž nejde jen o „mluvení“, ale především o naslouchání<sup>24</sup> a pochopení toho druhého, totiž o vzájemné souznění.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> *Forma jazykového projevu, kdy se každá výpověď adresuje přímo účastníkovi komunikace a je omezená tématem*, srov. LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. 3. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. 27 s. ISBN 80-244-0720-5.

<sup>22</sup> V sociální komunikaci se monologem rozumí *samomluva*, tj. slovní projev, který nebere ohled na posluchače, na jeho potřeby, zájem a pozornost. Nejde mu o odezvu, ale jen o předání určitého obsahu. Sejdou-li se dva takto orientovaní lidé a říká-li každý „jen to své“, dialog z toho nevznikne. Interakční a vztahová složka tam degeneruje. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 172 s. Bez ISBN.

<sup>23</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 142 s. ISBN 80-247-0650-4.

<sup>24</sup> J. Křivohlavý odlišuje dialog od běžného pojetí rozhovoru, přičemž klade důraz nejen na výměnu rolí, ale výrazně i na akt naslouchání posluchače tomu, co je mu sdělováno. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 169 s. Bez ISBN.

<sup>25</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 143 s. ISBN 80-247-0650-4.

Psycholog J. Křivohlavý uvádí tři aspekty dialogu<sup>26</sup>, které jsou jeho nedílnou součástí a které by účastníci komunikace měli mít vždy na paměti:

- a) Dialog je zaměřen na zcela určitý **cíl**, k němuž směřuje společná činnost účastníků dialogu.
- b) V dialogu dochází ke **vzájemnému ovlivňování** jeho účastníků.
- c) V dialogickém dění se odrážejí **vzájemné vztahy mezi účastníky dialogu**. Zároveň se v něm tyto vzájemné vztahy vytvářejí a mění.

Je třeba se vyvarovat i překážek, které brání zrodu dialogu, resp. o dialog nejde, pokud nejsou splněny tyto podmínky:<sup>27</sup>

- *Nesplnění úkolových podmínek*: když každému z účastníků rozhovoru jde o něco jiného a když každý z účastníků se tvrdošijně drží svého cíle a svých potřeb;
- *Nesplnění interakčních podmínek*: když nedochází k účinné interakci, pokud nikdo z účastníků není ochoten udělat názorový ústupek a změnit svůj postoj;
- *Nesplnění vztahových podmínek*: pokud chybí atmosféra vzájemné důvěry a dobrých vzájemných vztahů.

I v rámci již probíhajícího dialogu mohou vzniknout překážky, jež brání jeho hlubšímu rozvinutí<sup>28</sup> a jež výrazně narušují (ne-li přímo devalvuji) plnohodnotnou komunikaci:

- *Obavy a strach*. Otevírání se druhému je vždy spojeno s určitým rizikem. Jestliže někomu sdělím nějakou svou představu, postoj či názor, vystavuji se vždy jistému nebezpečí, neboť mé sdělení může být nesprávně nebo zkresleně pochopeno či vyloženo a sdělený záměr tak může být interpretován docela jinak.

---

<sup>26</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 170 s. Bez ISBN.

<sup>27</sup> Tamtéž, 172 s.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 173-174.

- *Obranné reakce.* Jde o situace, ve kterých se jeden z účastníků komunikace dostane do úzkých a snaží se bránit (např. promítá-li někdo vlastní nedostatky, chyby a omyly do jednání druhých).
- *Simulace a disimulace –předstírání a zastírání.* Podmínkou dialogu je naprostá otevřenost a upřímnost. Pokud v průběhu rozhovoru dojde k zatajování, maskování, zastírání, nebo naopak k předstírání toho, co není, jako kdyby to bylo, dialog končí.<sup>29</sup>
- *Neúcta.* Dialog je možný jen za předpokladu vzájemné úcty, která se projevuje v našem jednání, tzn. v činu, chování a neverbálním sdělování. Dojde-li k jakémukoliv projevu devalvace, tj. snížení hodnoty partnera, je to možno vykládat jako projev neúcty.
- *Snaha o ryze věcné komunikování.* Pokud jedna strana projeví snahu o „ryze věcnou“ komunikaci (např. hovoří-li někdo jen v číslech, rozměrech a faktech, ale k ničemu nezaujímá osobní stanovisko), nemůže se sblížit s postojem druhé osoby.
- *Ukázněnost.* Touto ukázněností máme na mysli „krocení“ egocentrismu, tzn. nechtít být stále jen sám středem pozornosti, neprosazovat se „hlava nehlava“ atp.

#### 1.4 Paralingvistické prostředky verbálního projevu –sdělování tónem řeči

„Umět promluvit není o nic větší ctnost než umět přestat“.

*Seneca*

**Paralingvistika**<sup>30</sup> tvoří *přechod mezi verbálními a neverbálními způsoby sdělování.*

Její prostředky sice patří organicky mezi složky neverbální komunikace, avšak verbální projev neustále doprovázejí, doplňují, usnadňují nebo korigují.

<sup>29</sup> Psychologové zde hovoří o *vyhořívání* (tzv. burn-out-effect), kdy jedna strana se snaží pokračovat navzdory všemu předstírání a zastírání druhé strany, ale dostává se do situace, že je zcela vyčerpaná a nemůže dále, srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 174 s. Bez ISBN.

<sup>30</sup> Pro studium neverbálních aspektů, které doprovázejí lidskou řeč, se užívá termínu *paralingvistika*. První část termínu „*para*“ v řečtině znamená doslova „v řeči stojící mimo“. „*Para*“ odpovídá latinskému „*extra*“ –jsoucí mimo. Lingvistika znamená česky totéž co jazykověda.

Jestliže tedy hovoříme o paralingvistice, máme na mysli především jevy, které nelze zachytit klasickými metodami jazykovědy<sup>31</sup>, neboť stojí stranou zájmu fonologického, morfologického, syntaktického, popř. i stylistického. Mezi tyto jevy patří především nelingvistické složky akustického projevu<sup>32</sup> jako např. *časové charakteristiky akustického řečového projevu, hlasové dimenze akustického projevu, interakční vztahy v jazykovém skupinovém projevu* nebo *jiné nežli slovní akustické projevy*.

Předmětem našeho výzkumu budou i některé paralingvistické charakteristiky řeči, které se označují jako *svrchní tóny řeči*<sup>33</sup> a jimiž rozumíme: *hlasitost řeči, výška tónu řeči, rychlost řeči, objem a plynulost řeči, melodie řeči, chyby v řeči, správná výslovnost, kvalita řeči –věcnost hovoru a frázování (členění) řeči*.

V následném výkladu paralingválních prostředků budeme věnovat pozornost pouze těm, které mají přímou souvislost s pedagogickým výzkumem.

#### 1.4.1 Hlasitost řeči

Hlasitost verbálních projevů do jisté míry ovlivňuje anatomická stavba našeho těla.<sup>34</sup> Mluvčí však během projevu může korigovat intenzitu svého hlasu, čímž lze docílit pozitivní, či negativní odezvy u svého komunikačního partnera.

Příliš hlasitý projev je vnímán jako projev afektovaný, silně expresivní, až útočný. Jindy může hlasitá řeč znamenat vitalitu, zdravé sebevědomí, ale také přátelskost a uvolněnost.

---

<sup>31</sup> O tom, že paralingvistika se vztahuje k naší řeči, ale nedá se zachytit klasickými metodami jazykovědy (např. zapsat), píše A. Nelešovská, srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 56 s. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>32</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace (Řeč pohledů, úsměvů a gest)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. s.119. Bez ISBN.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 134-135.

<sup>34</sup> Lidé, kteří mají zdravé plíce, široký hrudník, volné rezonanční dutiny, mají většinou zvučný hlas. Na druhé straně lidé, kteří mají hrudník vpadlý a špatnou průchodnost rezonančních dutin, mají hlas slabý, neznělý. Nechtějme proto nápravu, pokud k tomu nejsou anatomicko-fyziologické předpoklady, srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 104 s. ISBN 80-247-0738-1.

Naopak hlasově slabý projev je posluchači zpravidla přijímán jako nedostatečně přesvědčivý a nejistý. Tichá řeč je velmi často projevem nesmělosti, stydlivosti, ale též rozhodnosti, kdy důraz může být proklamován tichým, pomalým a důrazným projevem za doprovodu výraznějších neverbálních prostředků.

Při komunikaci se doporučuje, zejména při delším projevu, hlasitost obměňovat, a zabránit tak možnému projevu monotónnosti, který působí tlumivě.

V této souvislosti nelze opomenout ani tzv. **témbr** (zabarvení hlasu), který patří mezi nejstabilnější individuální charakteristiky člověka. Ovlivňují jej vrozené dispozice, stupeň mluvní techniky, momentální psychický stav člověka, stejně jako věk a pohlaví.

Z hlediska barvy hlasu můžeme mluvit o hlasu *kovovém, jasném, temném, vrískavém, skřehotavém, pisklavém, nosovém, tvrdém, měkkém, zvučném, sytém, sametovém, plechovém* či *zlomeném*. Z výše uvedených přívlastků je patrné, jak široké akustické spektrum může složení hlasu zahrnovat.

Rezonanční zesílení a bohatost barvy hlasu se dá rozvíjet i cvičením, nicméně dobře posazený hlas a tzv. příjemný témbr<sup>35</sup> je závislý na anatomicko-fyziologických dispozicích konkrétního mluvčího.

#### 1.4.2 Výška tónu řeči

Výška tónu hlasu je podmíněna fyziologicky, zejména anatomickým utvářením hrtanu a hlasového ústrojí.<sup>36</sup> Každý mluvčí disponuje odlišnou tónovou výškou hlasu, ale i zabarvením hlasu (viz výše). Příliš vysoký tón hlasu může znít nelibě, naopak příliš hluboké

---

<sup>35</sup> Tzv. fonogenetický hlas. Říká se, že takový hlas mají častěji muži, srov. hlas některých našich herců (např. M. Moravec, J. Adamíra, V. Preiss aj.). Srov. LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 65 s. ISBN 80-7067-685-X.

<sup>36</sup> Velké, prostorné hrtany a dlouhé hlasivky vydávají hlas hlubší. Hrtany malé, jemně utvářené a kratší hlasivky tvoří hlas vyšší, srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 104 s. ISBN 80-247-0738-1.

tóny hlasu mohou znít nesrozumitelně. Je prokázáno, že přesvědčivěji a důvěryhodněji působí hlas hlubší než vyšší.<sup>37</sup>

### 1.4.3 Rychlost řeči

Tempo, kterým je sdělován obsah projevu, ovlivňuje zejména temperament mluvčího, dále obsah sdělení, konkrétní situace, prostředí, cíl projevu apod.

Rychlost řeči je do značné míry závislá na množství informací, které jsou mluvčím poskytovány. Mezi počtem informací a počtem slov však není přímo úměrný vztah, neboť někdy je možné podat stejnou informaci několika slovy, jindy naopak stručněji s menším počtem slov.<sup>38</sup> Správné tempo se řídí potřebou dobré srozumitelnosti a hodnotou sdělení.

Běžné mluvní tempo v češtině je přibližně 95-105 slov za minutu.<sup>39</sup> Čeština v konfrontaci s ostatními jazyky bývá hodnocena jako jazyk s průměrným tempem.<sup>40</sup> V této souvislosti jen připomínáme, že se rozlišuje *mluvní tempo národní*<sup>41</sup> a *mluvní tempo individuální*.

Individuální mluvní tempo je sice nejvíce ovlivněno temperamentem mluvčího, ale také věkem nebo pohlavím<sup>42</sup>, např. starší lidé mluví zpravidla pomaleji; ženy mají sklon k rychlejšímu mluvnímu tempu než muži.

---

<sup>37</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 120 s. ISBN 80-247-0650-4.

<sup>38</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 103 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>39</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 109 s. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>40</sup> LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 64 s. ISBN 80-7067-685-X.

<sup>41</sup> Tvrdí se, že velmi rychle mluví třeba Francouzi (asi 350 slov za min.) nebo Japonci (asi 310 slov za min.), že velmi pomalé mluvní tempo mají např. Polynésané (kolem 50 slov za min.). Toto hodnocení ovšem často záleží na znalosti jazyka, který posloucháme. Srov. LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 63 s. ISBN 80-7067-685-X.

<sup>42</sup> Řadou studií se např. zjišťovalo množství slov, které řekne muž a žena za den. Ženy se ukázaly z tohoto hlediska výkonnější. U sledované skupiny žen tvořila denní produkce zhruba 26 000 slov, u mužů 10 000 až 12 000 slov za den. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 136 s. Bez ISBN.



Rychlé tempo řeči je charakteristické pro mluvčí impulzivní a temperamentní, ale může být také projevem nevázanosti nebo nervozity. To, co je řečeno rychle, bývá zároveň vnímáno i jako citově vzrušující pro mluvčího.

Příliš rychlá řeč se však vnímá velmi obtížně (především těmi, kteří mají své individuální tempo pomalejší) a vede snadno k únavě adresáta, neboť musí vyvinout obrovské úsilí, aby veškeré informace postřehl a správně vyhodnotil.

Naopak pomalé tempo řeči je projevem váhavosti a celkové zpomalenosti v aktivitě, stejně jako i věcnosti, rozvahy a vyrovnanosti mluvčího.

Tempo řeči je jistě vhodné měnit i s ohledem na to, co právě sdělujeme, např. významné informace či sdělení náročnější na pochopení je vhodné pronášet pomalu a zřetelněji. Rovněž věci důvěrné není vhodné říkat příliš rychle. Naopak technická a věcná témata lze prezentovat podstatně rychleji.

Mluvčí by však neměl nikdy zapomínat, že tempo řeči výrazně ovlivňuje kvalitu výslovnosti, a ta následně i přesnost a srozumitelnost sdělení. Je-li např. mluvní tempo řečníka rychlejší, může vést k nežádoucímu zkracování slabik ve slovech (k tzv. haplologii)<sup>43</sup> nebo k tzv. „polykání“ hlásek na konci slov.<sup>44</sup>

#### 1.4.4 Pauzy v řeči

*„...způsob jakým hospodaříte s dechem při projevech, je přímo úměrný množství myšlenek řečených do konce.“*

*Magda Vašáryová*

---

<sup>43</sup> *Haplologie* je vypuštění slabiky (často podobné jiné) vlivem rychlé nebo nedbalé výslovnosti, např. *čeče* místo *člověče*. Srov. LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. 3. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. 44 s. ISBN 80-244-0720-5.

<sup>44</sup> Na konci slov se velmi často stává, že mluvčí vysloví závěrové hlásky bez náležitého zvukového proudu, tzv. je „spolkne“, což negativně ovlivňuje kvalitu jeho sdělení.

Pauzu lze nejjednodušeji vymežit jako *přerušení proudu řeči u mluvčího identifikovatelné posluchačem*.<sup>45</sup>

Jejich úkolem je text logicky členit a vedle intonace jsou hlavním prostředkem jeho frázování.<sup>46</sup> Dalším důležitým úkolem pauzy je zdůraznit určitá místa v textu a tím text z hlediska interpretace sémanticky hierarchizovat.<sup>47</sup>

Pauzy se navíc výrazně uplatňují při výměně komunikačních rolí mezi mluvčím a příjemcem, k čemuž se váží tzv. pravidla výměny komunikačních rolí (pauzou dává mluvčí partnerovi popud k verbálnímu, popř. i neverbálnímu jednání). Naopak pokus o převzetí verbální aktivity (tzv. „skočení do řeči“)<sup>48</sup> se v reálném dialogu jeví jako více či méně násilné přerušování mluvčího.

Lze tedy konstatovat, že v dialogu je výměna rolí mluvčího a posluchače možná prakticky všude, ovšem realizací pauzy je tato úloha značně usnadněna a v jistém smyslu je v komunikaci faktorem žádoucím.

#### 1.4.4.1 Pauzové repliky v dialogu

Za jistých okolností mohou pauzy v dialogu fungovat dokonce i jako samostatné znaky.<sup>49</sup> Pak mluvíme o funkci tzv. **pauzové repliky**.<sup>50</sup> Jedná se o případy, kdy verbální výpověď jednoho z mluvčích je pauzou přímo nahrazena s cílem realizovat příslušný komunikační záměr mluvčího.

---

<sup>45</sup> Primární pro toto vymezení je hledisko příjemce, tj. jeho možnosti a schopnosti vnímat text a porozumět mu, srov. MÜLLEROVÁ, O.; NEKVAPIL, J. Pauzy v mluveném textu. *SaS* 47, 1986. 106 s.

<sup>46</sup> Tamtéž, 109 s.

<sup>47</sup> MÜLLEROVÁ-NEKVAPIL v této souvislosti mluví o *pauzách důrazových*, které jsou výsledkem volního jednání mluvčího, jsou zamýšlené a zároveň i kontrolované, srov. MÜLLEROVÁ, O. ; NEKVAPIL, J. Pauzy v mluveném textu. *SaS* 47, 1986. 109 s.

<sup>48</sup> Tzv. „*skákáni do řeči*“ odborně označujeme jako *intruzi*, a pokud intruze mezi dvěma lidmi trvá delší dobu, označuje se jako *dueto*, srov. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 121 s. ISBN 80-247-0650-4.

<sup>49</sup> NEKVAPIL, J.; MÜLLEROVÁ, O. K pauzám v komunikačním procesu. *SaS* 49, 1988. s. 202-208.

<sup>50</sup> Tamtéž, s. 202-208.

I když lze pauzové replice připisovat jisté komunikační funkce, „repertoár“ konvencionalizovaných komunikačních funkcí pauzových replik je relativně omezený.<sup>51</sup>

#### 1.4.5 Kvalita řeči

Kvalitou řeči se míní *věcnost hovoru*, tedy nakolik jsou naše sdělení věcná a srozumitelná, a nebo rozvláčná, neurčitá či přímo nepřesná.

Projev mimořádně strohý až úsečný, pohybující se např. v intencích „ano“ a „ne“, pociťujeme jistě nelibě a může nás i urážet, neboť jej vnímáme konfrontačně a invektivně. Rovněž projev mimořádně rozvláčný a upovídaný není při komunikaci vnímán pozitivně. Cílem mluvčích by proto měla být snaha o projev kultivovaný a přiměřený tématům, ke kterým směřují naše sdělení.

#### 1.4.6 Chyby v řeči

V řeči lze odhalit mimořádně mnoho chyb, jež souhrnně označujeme za *artikulační chyby*, např. nesprávná výslovnost některých písmen, přeřikávání, huhlání, koktání, zadržávání v řeči, polykání koncovek, ale také přehnané artikulování. Dále to mohou být různé zvuky („pazvuky“), které nemají nic společného s artikulovanou řečí, srov. např. *ehm, hm, ááá* aj.

Za chybu lze považovat i tzv. „*zabíhavé myšlení*“, kdy se mluvčí během krátké chvíle (např. během dvou nebo tří vět) výrazně odchýlí od tématu a přejde k tématu docela jinému. Zabíravost v myšlení je projevem malé koncentrace na téma, mluvčí se často nechá ovlivnit mentální silou posledních vět nebo myšlenkami, které mu ulpívají ve vědomí.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> NEKVAPIL; MÜLLEROVÁ v této souvislosti uvádějí tyto komunikativní funkce pauzových replik: (1) *věcná neznalost*, (2) *neochota odpovědět*, (3) *souhlas/nesouhlas*, (4) *potíže s navázáním a udržení kontaktu*, (5) *výzva k pokračování ve verbální aktivitě*, srov. NEKVAPIL, J; MÜLLEROVÁ, O. K pauzám v komunikačním procesu. *SaŠ* 49, 1988. 206 s. Tento výčet komunikačních funkcí se však ukazuje jako nedokonalý, neboť nelze popřít, že pauzy v dialozích mohou nést i jiné významy. Také se nabízí otázka, do jaké míry jsou výše uvedené významy pauz mluvčími opravdu konvencionalizované, opomeneme-li jen tzv. standardizované dialogy.

<sup>52</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 122 s. ISBN 80-247-0650-4.

V této souvislosti lze také upozornit na zlozvyk, kterému se říká „*slovní vata*“.<sup>53</sup> Míjíme tím označení pro slova, která mluvčí používá nevědomky ve svém verbálním projevu jako stereotypní výplň mezi slovy či větami. Mluvčí produkuje slovní vatu, jestliže hledá správná slova, nebo v situacích, kdy se cítí více ztrémován, srov. např. *že ano, abych pravdu řekl, tedy, jaksi* apod.

Z dalších paralingválních prostředků jen připomeňme: **přízvuk, rytmus, dynamiku a intonaci** co by prostředky zvukové výstavby řeči.

## 1.5 Neverbální komunikace

*„Mít tak oči k vidění,  
vidět to, co nikdo z lidí  
neviděl a neuvidí...“*

*Jan Čarek*

Termínem *neverbální* či *mimoslovní*<sup>54</sup> se naznačuje negativní vymezení pojmu, neboť se konkrétně nespecifikuje, oč se jedná, ale implicitně se předpokládá, že běží o *jiný než slovní (verbální) druh sdělování*.

Vzájemný vztah verbálního a neverbálního sdělení je dnes v popředí širokého zájmu teoretiků komunikace, z nichž někteří dokonce usilují o vybudování jednotného strukturního modelu komunikace (kontextualizačního klíče), který by zachycoval verbální a neverbální sdělení v celé šíři a vzájemné propojenosti.<sup>55</sup>

Je jistě správné vnímat komunikační proces v jeho úplnosti, tzn. s uplatněním verbálního i neverbálního kódu, které se vždy vzájemně prolínají či doplňují a nabývají tak

---

<sup>53</sup> Tamtéž, 122 s.

<sup>54</sup> Též *nonverbální* nebo *paralingvální*.

<sup>55</sup> Odborníci z oblasti psychologie a teoretikové komunikace mluví o tzv. *kontextualizačním klíči*, přičemž oprávněně upozorňují, že zužování komunikační báze pouze na artikulovanou řeč je značně neúplné, neboť je nutno vnímat komunikační proces v celé jeho šíři, srov. HOFFMANOVÁ, J. Teorie kontextualizace: vzájemné působení jazyka a neverbálních prostředků. *SaS* 55, 1994, s. 51-57.

„hybridní“ podoby. Naopak nerespektování tohoto faktu je do značné míry zjednodušením, či přímo deformací celého popisu mezilidské komunikace.

Ačkoli v dalších částech práce budeme pojednávat o jednotlivých typech neverbální komunikace odděleně, je třeba vědět, že v praxi tvoří dohromady jeden celek, tzv. *gestalt*.<sup>56</sup>

### 1.5.1 Řeč mimiky

*„Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým sdělovačem našich emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu...“*

M. O. Knapp

Slovo mimika pochází z řečtiny, kde *mimos* znamená *citlivě napodobující, imitující a zpodobňující*. Zjednodušeně bychom mohli říci, že se jedná o *citlivé modelování vnitřních psychických stavů výrazy obličeje*, které pak následně sdělujeme svému okolí.

Výrazové možnosti obličeje jsou mimořádné, neboť lidská tvář skýtá velice bohatý informační potenciál a zároveň funguje jako spolehlivý ukazatel našich emocí. Právem se proto nabízí otázka, kolik různých druhů emocí jsme schopni v lidské tváři diferencovat?

V tomto smyslu může výraz lidské tváře odrážet sedm tzv. primárních emocí<sup>57</sup>: *štěstí – neštěstí, překvapení – splněné očekávání, strach a bázeň – pocit jistoty, radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost (až pocit znechucení), zájem – nezájem*.

---

<sup>56</sup> V psychologii se pro celkový obraz, obdobný tomu, který poskytuje celek všech neverbálních projevů, vytvořil termín *tvar –gestalt*. Proto se při studiu sociální komunikace věnuje pozornost např. výrazům obličeje, ale zároveň se příkládá pozornost i tomu, co právě dělají naše ruce atp., nemá-li dojít ke zkreslenému vnímání toho, co je v danou chvíli sdělováno. Srov. KRIVOHĽAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 33 s. Bez ISBN.

<sup>57</sup> Tamtéž, 36 s.

Tímto výčtem ovšem nejsou vyčerpány všechny druhy emocí, které lze v obličeji identifikovat. Jde jen o tzv. primární emoce a jejich výrazy. Vedle nich existují ještě tzv. sekundární, tj. odvozené (složené) emocionální výrazy obličeje.<sup>58</sup>

Dalším důležitým vodítkem pro správné určení konkrétní emoce jsou tzv. *mimické zóny*, tři relevantní oblasti lidské tváře: (1) oblast čela a obočí (horní část), (2) oblast očí (nejdůležitější část), (3) oblast dolní části obličeje s tvářemi, nosem a dominantní partií úst.<sup>59</sup>

Z výše uvedených ukazatelů z oblasti psychologie se nabízí otázka spojitosti té či oné emoce s některou ze tří mimických zón. Podle psychologických výzkumů se *štěstí* dá s velkou přesností (98 %) určit z projevů mimiky dolní části obličeje, *překvapení* se nejpřesněji identifikuje v horní části obličeje (79 %) *smutek* a *strach* se s největší přesností (67 %) dají určit v oblasti víček a očí. Jistou výjimku z hlediska lokalizace představuje *rozčilení*, které nemá „svou“ zónu.<sup>60</sup> Projevuje se aktivitou v celé oblasti obličeje, kde je rozloženo dosti rovnoměrně, neboť při rozčilení jsou v činnosti téměř všechny obličejové svaly.<sup>61</sup>

K přesnému určení emocionálního stavu je ovšem nutno brát v potaz celý komplex chování tváře, tzn. co se děje ve třech oblastech obličeje najednou.

## 1.5.2 Řeč očí

*„Oči dělají to, co by dělaly nohy, kdyby mohly: chodí tam, kam by člověk rád šel, a odvracejí se odtamtud, odkud by nejrady utekl.“*

V souvislosti s mimickými projevy nelze opomenout ani řeč očí (oční kontakt), tj. *výměnu pohledů mezi účastníky komunikace*. Podobně jako výraz tváře i oční kontakt výrazně

---

<sup>58</sup> *Setkáváme se s nimi tehdy, pokud člověk prožívá několik emocí najednou, např. úžas a radost při nečekané výhře, kdy rychlým vystřídáním jednoho emocionálního výrazu druhým vzniká tzv. splynutí či fúze výrazů, srov. KŘIVOHLAVÝ, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 37 s. Bez ISBN.*

<sup>59</sup> Tamtéž, 40 s.

<sup>60</sup> V žádné z mimických zón nebyla přesnost identifikace rozčilení vyšší než 30%, srov. tamtéž, 41 s.

<sup>61</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 41 s. Bez ISBN.

doprovází celý komunikační proces a současně funguje jako spolehlivý ukazatel emocionálních stavů účastníků komunikace.

Problematiku očního kontaktu podrobně studuje psychologie s cílem zjistit, co lze tím či oním druhem pohledu sdělit. Do centra pozornosti se tak dostávají tzv. *aspekty pohledů*<sup>62</sup> („momenty předávání informace“), které jsou přesně definovány, k nimž patří zejména: *zaměření pohledu, doba trvání bodového zaměření pohledu, četnost pohledů, sled pohledů – sekvence, celkový objem pohledů, průměr zornice – velikost pupily, odklon směru pohledu, mrkací pohyby* apod.

- **Zaměření pohledu** – *kam je pohled zaměřen*, tzv. zacílení pohledu. Psychologie zde hovoří o tzv. terčích – může jimi být určitý předmět nebo detail. Sociologové však zajímá zaměření na terče, kterými jsou druzí lidé a jejich ruce, tváře, ale samozřejmě i oči.

Právě vzájemné střetnutí pohledů lze považovat za vrchol neverbální komunikace. *Pohled z očí do očí* může být vyvrcholením kladných přátelských vztahů, nejvšestranější formou styku dvou spřízněných duší jako i projevem jejich vzájemné důvěry.

Stejně tak ale může být vyvrcholením negativních a nepřátelských vztahů. Oči se mohou do sebe zabodnout jako dva šípy a takovýto pohled může být bezeslovným soubojem na život a na smrt. Z očí mohou obrazně řečeno sršet jiskry hněvu a nenávisti.

- **Doba trvání bodového zaměření pohledu** – *jak dlouho trvá pohled člověka na určitý terč*. Často a déle se díváme na osobu, které si vážíme a máme ji rádi, na osobu služebně starší, kterou z nějakých důvodů preferujeme či obdivujeme a o její kladný citový vztah

---

<sup>62</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace (Řeč pohledů, úsměvů a gest)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. s. 29-31. Bez ISBN.

usilujeme. Obecně platí, že častěji a déle se díváme do očí lidem, kteří jsou nám sympatičtí, k nimž máme kladný citový vztah.<sup>63</sup>

Naopak malý zájem o určitého člověka je možno dát najevo nejen tím, že se na něho téměř nedíváme, ale i tím, že od něho odvrátíme pohled, což bývá známkou neochoty pokračovat v dalším styku a konverzaci. Takové opomíjení či přímo ignorování je jistě druhou stranou pocíťováno velmi nelibě, neboť působí v komunikaci destruktivně.

Je ale přirozené, že v situacích, kdy jsme dotazováni na nepříjemné nebo choulostivé věci, obvykle uhýbáme očima a naší snahou je vzájemný zrakový kontakt snížit. Změníme-li ovšem téma rozhovoru, dochází k vyrovnání rolí a opětovnému navázání očního kontaktu.

▪ **Četnost pohledů** –v našem zorném poli se častokrát objeví ne jeden, ale několik lidí. Při podrobnější analýze je možno zjišťovat, kolikrát jsme se v průběhu skupinového rozhovoru podívali na člověka A, kolikrát na člověka B, C apod., srov. např. četnost pohledů učitele věnovaných jednotlivým žákům ve třídě.

▪ **Sled pohledů –sekvence** –díváme-li se na skupinu lidí, pak je možno určit nejen jak dlouho a jak často se díváme na jednotlivé osoby, ale i jejich přesné pořadí, tzn. kam jsme se podívali předtím, než jsme se dívali na jinou osobu, na koho jsme se podívali poté apod.

▪ **Celkový objem pohledů** –*vyjadřuje četnost pohledů a délku trvání jednotlivých pohledů věnovaných určité osobě*, což je považováno za ukazatel sociálního zájmu.

Formulováno okřídlenou větou: „*Oči chodí tam, kam by šly nohy, kdyby mohly.*“

▪ **Úhel pootevření očních víček** –díváme-li se na určitou osobu, pak se můžeme dívat s očima dokořán otevřenýma (srov. např. tzv. „civění“ či „zírání“), nebo naopak přivřenýma.

---

<sup>63</sup> Pohled, který však trvá bez přestání delší dobu, může být vnímán druhou stranou jako nepříjemný. Lidově se v této souvislosti hovoří o „civění“ a „zírání“. V ústní lidové slovesnosti se též zmiňují tzv. „uhrančivé“ oči apod.



Lidé jsou schopni odlišit od sebe s 95 % jistotou celkem 35 různých úhlů pootevření víček. Schopnost vědomě řídit pootevření víček je však menší.<sup>64</sup>

- **Průměr zornice – velikost pupily** – změna v průměru zornic je rovněž důležitým signálem, který však nejsme schopni ovládat vlastní vůlí.<sup>65</sup> Průměr zornic se mění nejen pod vlivem světla<sup>66</sup>, ale také v závislosti na emocionálním stavu člověka. Je-li citově vzrušen, je průměr jeho zornic mimořádně veliký. Naopak minimální průměr mají tzv. zlostné oči.

Průměr zornic našich očí tedy prozrazuje, jaký máme vztah k lidem, na které se díváme.

- **Odklon směru pohledu** – dívám-li se na určitou osobu, pak mohu natočit obličej přímo tam, kam se dívám. Je ovšem také možno dívat se jen „po očku“ nebo zpod řas při sklopené hlavě apod.

Z dalších tzv. aspektů pohledů (viz výše), které již nejsou v souvislosti s naší prací tolik důležité, jen připomínáme: **mrkací pohyby, tvary a pohyby obočí a tvary vrásek kolem očí.**

### 1.5.3 Řeč gest

„...zatímco oko je okno do duše, gestikulace je oknem do znalostí a myšlení jedince.“

Gesty<sup>67</sup> rozumíme *pohyby, které mají výrazný sdělovací účel, doprovázejí slovní projevy nebo je zastupují.* Jde přitom o pohyby kterékoli části těla, i když platí, že většina gest je spojena právě s pohyby rukou.

Gestální projevy řadíme do *kineziky*<sup>68</sup>, nauky zabývající se pohyby těla a jeho částí při neverbální komunikaci. Ačkoli kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů, jedná-li se o pohyby

---

<sup>64</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 79 s. Bez ISBN.

<sup>65</sup> *Je to objektivní signál o našich emocích, protože jde o nervový proces, který nejsme schopni ovládat vlastní vůlí, a tedy nemůžeme nic předstírat*, srov. LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 80 s. ISBN 80-7067-685-X.

<sup>66</sup> Tzv. pupilární reflex

<sup>67</sup> Původ slova je možno hledat u latinského slovesa *gerō, gerere*, což znamená nosit, projevovat cit, smýšlení či vlastnost. Latinské *gestus* znamená řečnický posunek, *gesticulus* pak jako zdobnělina znamená „posuneček“, tzn. drobný řečnický pohyb (srov. gestikulovati).

určitých částí těla, setkáváme se s označením speciálním. Například *chironomie*<sup>69</sup> tvoří část kineziky pojednávající o pohybech rukou, *gestika*<sup>70</sup> se zajímá o pohyby rukou, které doprovázejí nebo nahrazují slovní projev apod.

Existuje názor, že gesta představují starší formu lidské sociální komunikace než řeč. M. Rei se domnívá, že gesto jako sociálně komunikační prvek předchází zrodu jazyka téměř o jeden milión let.<sup>71</sup>

I přes obrovský komunikační pokrok verbální formy sdělování v mezilidském styku hrají gesta stále v oblasti sociální komunikace mimořádnou roli.<sup>72</sup> Zastavme se proto u důležitých funkcí gest<sup>73</sup> v mezilidské komunikaci:

- *Gesta naznačují určitou ideu.*
- *Gesta obrazně naznačují to, co by bylo možno říci slovem, ale co je přece jen srozumitelnější, když se to ukáže.*
- *Gesta zvyšují názornost řečeného.*
- *Gesta mohou dokonce vyjadřovat pravý opak toho, co je slovy sdělováno.*

Z hlediska typologie a klasifikace gest panuje v odborných kruzích (psychologických, lingvistických, etologických aj.) značná nejednotnost, neboť každý z autorů používá různé aspekty třídění.<sup>74</sup>

Jedním z jednoduchých kritérií může být skutečnost, zda-li uživatel použil gesta vědomě, či nevědomě, srov. tzv. *gesta vědomá a nevědomá*.<sup>75</sup> U řady gest je možno zjistit, že jich bylo

---

<sup>68</sup> Kinezika je odvozena z řeckého slova *kinesis*, tzn. pohyb. Oblast sociální psychologie neverbální komunikace, která se zabývá pohyby těla a jeho částí v sociální interakci. Používá se též termínů *kinetika* nebo *kineziologie*.

<sup>69</sup> Z řeckého slova *cheir*, tzn. ruka.

<sup>70</sup> V užším pojetí se gestikou rozumí vědomé a kulturně stanovené pohyby (polohy), naopak kinezikou pouze bezděčné pohyby v sociální interakci, srov. LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 76 s. ISBN 80-7067-685-X.

<sup>71</sup> KRÍVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 71 s. Bez ISBN.

<sup>72</sup> Tamtéž, 71 s.

<sup>73</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 52 s. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>74</sup> Z autorů, kteří se podrobněji zabývali klasifikací gest, můžeme zmínit např.: D. Efrona, K. R. Poppera, Gwyneth Doherty-Sneddon, J. Krívohlavého aj.

použito cíleně s vědomím uživatele, srov. např. toto gesto: vztyčený prst signalizuje přání přerušit proud řečnickových slov a převzít slovo.

Častokrát se ovšem mluvčí přistihne, že udělal gesto, kterého si nebyl nikterak vědom, srov. např. některé pohyby prstem, rukou nebo rytmické pohybování hlavou aj. Obvykle je používáme podvědomě, nejčastěji ve stresových situacích, např. svou rozrušenost dáváme najevo tím, že si taháme za ušní lalůček nebo popotahujeme za svůj oděv, mnozí dospělí lidé používají při pocitu nejistoty gesto úpravy vlasů apod.<sup>76</sup>

Vzhledem k tomu, co již bylo řečeno o složitosti celého komunikačního procesu, se zdá být nejvhodnější rozlišovat mezi *gesty komunikativními* a *nekomunikativními*, tzn. jen informativními, k nimž náleží *gesta rytmická* a *emfatická (emoční)*.

Úkolem rytmických gest je dublovat intonaci a činit ji názornější. Rytmičká gesta zároveň vystupují jako prostředky regulující zrychlení či zpomalení tempa řeči a navíc intenzifikují logický a větný přízvuk. Jejich užití při komunikaci je jevem necíleným, spíše bezděčným, což si jejich původce mnohdy ani neuvědomuje.

Emfatická (emoční) gesta jsou velmi variabilní a vynikají individuálností projevu, což je dáno temperamentem konkrétního mluvčího<sup>77</sup>, srov. např. zaťatou pěst jako výraz vytrvalosti, houževnatosti, nezlomnosti, ale i vzteku nebo hrozby.

Gesta, která fungují v mezilidské interakci na základě dohody a podle předem ustálených pravidel (konvence), považujeme za *gesta komunikativní*. Mezi takováto gesta řadíme:

---

<sup>75</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 73 s. Bez ISBN.

<sup>76</sup> Z hlediska klasifikace neverbálních signálů se mluví o tzv. *adaptérech*, srov. LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 70 s. ISBN 80-7067-685-X.

<sup>77</sup> V této souvislosti je možno poukázat na rozdílnost v temperamentu gestikulace různých národů, srov. např. francouzskou eleganci, italskou výbušnost či anglickou zdrženlivost. U Italů lze pozorovat např. velmi živou gestikulaci, kdy šermují rukama, ať už hovoří či naslouchají. Jejich výrazná gestikulace, i když naslouchají, neznamena snahu vstoupit do hovoru, ale tímto způsobem chtějí ujistit hovořícího, že jsou stejného názoru a že by jednali stejným způsobem. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 74 s. Bez ISBN.

▪ *gesta demonstrativní* – přesně vymezují předmět (denotát) komunikace, zpravidla se jedná o ukázání na prostor, směr, osobu, věc aj., o nichž se mluví. Děje se tak převážně pohyby rukou (ukazováním rukou), avšak může se tak dít i hlavou, pohledem apod. Pohyb rukou se však ukazuje jako přesnější a konkrétnější, proto je při komunikaci preferovanější, např. Odes to tam + gesto = na konkrétní místo, Vypracoval ten + gesto = úkol, Odešel tím + gesto = směrem.<sup>78</sup>

Výrazněji vstupují demonstrativní gesta do komunikačního procesu v případech ztížené jazykové komunikace, pokud přímo nahrazují jazykový projev, např. ukazujeme-li na zápěstí levé ruky + gesto hlavou = otázka typu: „Kolik je hodin?“, popř. „Je nejvyšší čas skončit!“ apod.

▪ *gesta ikonická (zobrazovací)* – „kreslení ve vzduchu“ předmětů nebo činností, o nichž se mluví, např. Udělejte + gesto, kdy ruka opiše ve oválný pohyb = „kruh“ apod.

▪ *gesta metaforická* – „kreslení ve vzduchu“, jež naznačující hlubší myšlenkovou činnost, např. gesto, kdy ruce napodobují pohyb misek vah = „zvažování myšlenek nebo možností“ apod.

▪ *gesta symbolická* – můžeme přímo přeložit do verbálního jazyka (v rámci konkrétní významové oblasti).<sup>79</sup> Mají jednoznačný význam, který je pochopitelný i beze slov, ačkoli je velice snadné nahradit dané gesto slovem či větou bez dalšího vysvětlujícího komentáře, např. gesto vztyčeného palce = Vše jde skvěle!, gesto zdvižené paže = Zastavit!, popř. ukazovák a prostředník vztyčený do tvaru písmene V = gesto „Vítězství!“ aj.).

---

<sup>78</sup> Demonstrativní gesta mají tzv. *deiktickou funkci*, která spočívá v přímém poukazování na předmět skutečnosti. *Deixí* rozumíme přímé poukazování mimo jazyk na objekty reality, zvl. pomocí zájmen a adverbii (tzv. deiktická slova), srov. LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. 3. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. 24 s. ISBN 80-244-0720-5.

<sup>79</sup> Znalost národních symbolů může zmírnit stresy a odvrátit nedorozumění při cestách do zahraničí. Tibeťané např. při setkání s neznámým člověkem vyplazují jazyk, čímž dávají najevo, že nemají zlé úmysly. Obdobné gesto by však v naší kulturní oblasti bylo chápáno velice pejorativně až vulgárně.

Řada těchto symbolů (symbolických gest) má profesionální charakter a umožňuje komunikaci tam, kde mluvené slovo nelze použít, např. v rozhlasovém, resp. televizním studiu apod.

- *gesta kulturní* –při procesu konstituování a formování gest je třeba počítat i s mimořádným vlivem a úzkou spojitostí gest s daným kulturním prostředím<sup>80</sup>, srov. např. v naší kultuře gesta spojená s etiketou<sup>81</sup> stolování nebo pravidly společenského chování.

- *gesta internacionální (mezinárodní)* –mají stejnou platnost v každém jazykovém společenství a zcela jednoznačný význam, např. známé gesto, kdy palec a ukazováček jsou spojeny do kroužku, ostatní prsty ruky jsou ve vertikální poloze = OK.<sup>82</sup>

Jak je možné pozorovat z výše uvedených příkladů, gesty se obrazně naznačuje to, co by bylo možno tlumočit i slovem, ovšem co je daleko srozumitelnější, pokud se to přímo demonstruje. Jestliže si zároveň odmyslíme emocionální aspekty, které gesta často provázejí (zdůrazňujeme zde především aspekt komunikační), je podíl gest na zvyšování obsahu sdělení nepochybný.

Vztah mezi řečí a gesty se však ukazuje jako daleko složitější a stává se předmětem hlubšího zájmu psychologů, sociologů, lingvistů, teoretiků z oblasti komunikace aj. Cílem jejich studia je především synchronizace gest s určitými obsahovými prvky v řeči, s intonací řeči, s gramatikou, sémantickou strukturou řeči nebo i s paralingvistickými projevy. Studuje se i atmosféra, kterou vyvolávají různá gesta u mluvčího i adresáta, stejně jako okolnosti, kdy jsou gesta používána a kdy se jim naopak vyhýbáme.

---

<sup>80</sup> Na rozdíly v pojetí různých kulturních gest upozorňuje kapitola: *Transkulturní a kulturně vázané neverbální projevy*, srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace (Řeč pohledů, úsměvů a gest)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. s. 130-134. Bez ISBN.

<sup>81</sup> Z francouzského *étiquette*, tzn. nálepka označující zboží, v přeneseném smyslu se etiketou rozumějí nepsaná pravidla společenského chování a zákony chování v určité skupině.

<sup>82</sup> O možných výkladech a významu tohoto gesta je možné se seznámit v publikaci A. Pease, srov. PEASE, A. *Řeč těla (Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 12 s. ISBN 80-7178-582-2.

## 1.5.4 Proxemika

„Kdo je mi psychicky blízko, ten je mi proxemicky blízko.“

Jaro Křivohlavý

Proxemika<sup>83</sup>, tedy *sdělování přiblížením či oddálením*, patří mezi nejprostší a zároveň i nejstarší způsoby neverbální komunikace. Stejně jako zvířata mají svá teritoria, také člověk má své stálé vzdálenosti, které (téměř striktně) udržuje při jednání s jinými lidmi. Je to jakýsi „neverbální distanční kód“, který vypovídá o vzájemných vztazích obou komunikujících stran.

Právě podle distance mezi mluvčím a posluchačem stanovil E. T. Hall tzv. *proxemické zóny*<sup>84</sup>, tj. obvyklé vzdálenosti při různých typech setkání. Jsou to:

- **Intimní zóna** (zhruba do 45 cm). Je to prostor, který je vyhrazen pouze pro blízké rodinné příslušníky a důvěrné styky, např. mezi matkou a dítětem, mezi manželi, milenci apod. Jen zcela výjimečně vstupují do této zóny i jiní lidé, např. při emotivní gratulaci, kondolování apod. Jakékoliv narušení této zóny cizími osobami vyvolává v našem kulturním kontextu prudký nárůst emoce a neklidu, srov. např. situaci, kdy vyšetřovatelé záměrně narušují tento prostor, aby zlomili odpor vyšetřovaného.

- **Osobní zóna** (zhruba 45-120 cm). Jde o zónu, do níž mohou vstoupit pouze blízcí přátelé a další příbuzní, aniž by vyvolali znepokojení. Širší osobní vzdálenost (zhruba 75-120 cm) je zóna, jež slouží k „držení si lidí od těla“. Této vzdálenosti, do níž se vejdou 2-4 osoby, dáváme přednost při rozhovorech se známými, sousedy a kolegy, se kterými máme dobré vztahy. Do tohoto teritoria je netaktní vstupovat, když v něm probíhá dialog.

---

<sup>83</sup> Termín *proximita* je odvozen z latinského *proximitās* –blížkost. Kořenem je slovo *prope* –blízko, *proprier* –blíže a *proximus* –nejblíže. Tímto kořenem se vyjadřuje prostorová blízkost. srov. např. i angl. *proximity* –blížkost.

<sup>84</sup> *Osobní (proxemickou) zónu* by si bylo možno představit jako myšlenou čáru ohraničující prostor kolem člověka (např. jako mýdlovou bublinu), která jej obklopuje a on se nachází v jejím středu. Tato zóna však není u každého stejně velká a navíc se mění podle okolností. Mnohé výzkumy ukazují, že každý člověk má ne jednu, ale několik takovýchto „bublin“ o různém poloměru. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. s. 43-54. Bez ISBN.

▪ **Společenská zóna** (zhruba 120-370 cm). Tato zóna neumožňuje vzájemný dotyk ani žádný náznak intimnosti. Je vyhrazena pro setkání s cizími lidmi a pro neosobní jednání se skupinami, např. při obchodním jednání, na schůzích a při diskuzích apod. Dolní hranice této zóny je 120-210 cm, horní pak 210-360cm, přičemž větší oddálení nám vždy dává pocit psychického bezpečí.

▪ **Veřejná zóna** (zhruba nad 370 cm). Je to zóna, které dávají přednost učitelé a přednášející nebo herci. Tato vzdálenost zvyšuje také prestiž i autoritu těch, kdo si ji dokážou udržet. Je však nutno dodat, že konkrétní mluvčí, např. profesor v posluchárně, by měl od svého publika zaujmout takovou vzdálenost, aby byla zřetelně vidět nejen celá jeho postava a pohyby (gestikulace), ale i jeho pohyb v prostoru. Dolní hranice této zóny je 360 cm, horní pak 760 cm.<sup>85</sup>

Jistým problémem se však ukazuje skutečnost, že osobní zóna jednotlivých mluvčích není stejně veliká a mění se podle okolností. Dokonce může dojít ke kolizním situacím, pokud se setká dvojice, z nichž jeden počítá s poměrně velkým odstupem, zatímco druhý se snaží o malý odstup.<sup>86</sup> Hledání přijatelné vzdálenosti pak není jednoduché.

Obecně se dá říci, že lidé, kteří při projevu více gestikulují, např. vznětliví lidé, cholericke a sangvinické typy, uplatňují menší míru osobní vzdálenosti a naopak. Rovněž extrovertní osoby (tj. lidé „otevření“, ochotní ke kontaktu s druhými lidmi) mají sklon

---

<sup>85</sup> Jiné zdroje uvádějí ještě větší oddálení, srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 52 s. Bez ISBN.

<sup>86</sup> Setkají-li se dva lidé s rozdílnými představami o svých osobních zónách, je možno pozorovat jev, kterému se v sociální psychologii říká *proxemický tanec*. Tento „tanec“, při němž je hledána míra vzájemného oddálení vyhovující oběma partnerům, připomíná do určité míry pohyb boxerů v ringu. Obvykle bývá tento proxemický konflikt vyřešen určitým kompromisem, tzn. zaujetím vzájemné polohy, která pro jednoho není ještě příliš dotěrná a pro druhého je již přijatelným přiblížením se k partnerovi. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 50 s. Bez ISBN.

udržovat si od jiných lidí menší osobní vzdálenost než osoby introvertní (tj. lidé „uzavření“, obrácení spíše do svého nitra).<sup>87</sup>

Dosud jsme však uvažovali jen o aspektech proxemiky v rovině horizontální, avšak obdobně je tomu i v rovině vertikální, která se určuje „převýšením“ v úrovni očí obou komunikujících stran. Ideální je situace, kdy oči těch, kteří spolu komunikují, jsou v relativně stejné výši. Srovnajme např. situaci dětského lékaře, který si dřepne tzv. „na bobek“ k dítěti, příp. když dítě postaví na stůl nebo je drží v náručí. V obou těchto případech se dítě poměrně zklidní, neboť se vyrovnává vertikální rozdíl v hladině očí lékaře a dítěte.

Naopak jinou situaci může představovat setkání dvou jedinců, jejichž oči jsou v nestejně výši. Převýšení úrovně očí jednoho z nich může působit „mocensky“ a dávat mu pocit nadvlády („vrchu“). Druhému naopak „vsugeruje“ pocit podřízenosti, srov. např. situaci, kdy dopravní policista stojí nad řidičem a sděluje mu otevřeným okýnkem, že se dopustil dopravního přestupku.

Kladně lze tedy hodnotit situace, kdy oči obou spolu jednajících stran jsou zhruba v téže horizontální hladině. Dojde-li však k tomu, že oči jednoho z komunikujících partnerů jsou výše než oči druhého, vytváří se „sugestivní“ vliv nadřazenosti a podřazenosti. Vystihuje to i řada úsloví, např. „*dívati se na někoho spatra*“, „*mít nad někým vrch*“, „*vzhlížet k někomu nahoru*“ apod.

K dalším tématům, které proxemika řeší, patří i tzv. **teritorialita**, tzn. *členění prostoru na oblasti, které určitá osoba považuje za své území, kde je tzv. „doma“*, např. uspořádání pracovního stolu, kanceláře, pracovní dílny apod., o čemž bude ještě pojednáno v souvislosti s pedagogickou komunikací.

Závěrem je možno říci, že velikost osobní zóny je závislá především na osobnosti mluvčích, kteří vstupují do vzájemného styku, na jejich kulturní příslušnosti<sup>88</sup>, věku, pohlaví,

---

<sup>87</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 44 s. Bez ISBN.



schopnosti rozumět partnerově řeči, míře znalosti jeden druhého, míře přátelské úrovně vzájemného vztahu, ale také na velikosti prostoru, který je oběma k dispozici a jejich představách o uspořádání tohoto prostoru.

### 1.5.5 Haptika

Jestliže proxemika pojednává o mimoslovním sdělování přiblížením či oddálením, haptika (bezprostřední dotyk) je z tohoto hlediska extrémním případem přiblížení, kterým se rovněž něco sděluje. Haptikou<sup>89</sup> přesněji rozumíme *sdělování bezprostředním kontaktem (dotykem)*.

Z částí těla, u nichž dochází k nejčastějšímu haptickému kontaktu, lze uvést ruce, paže, ramena a hlavu. Nejde však jen o to, kterou částí těla se jedna osoba dotkla svého komunikačního protějšku, ale především o přesnou charakteristiku druhu tohoto doteku. Může jít např. o podání ruky, stisk, objetí, položení ruky na rameno, pohlazení, políbení, štípnutí, píchnutí apod.

Určitý dotek mezi komunikujícími stranami lze interpretovat jako projev přátelství či nepřátelství. Některé druhy doteků mají výrazně nepřátelský charakter jako např. pohlavek, facka apod. Naopak výrazně přátelský ráz má např. pohlazení, je-li ovšem autentické a upřímně myšlené.

K základním a vůbec nejčastěji používaným haptickým prostředkům patří **podání ruky**. Vyjadřovací schopnost tohoto prostředku řeči těla je však velmi složitá, neboť se

---

<sup>88</sup> Při styku s cizinci je užitečné vědět, že v různých kulturách existují poněkud odlišné proxemické parametry. Tak např. Japonci a Arabové jsou zvyklí na podstatně užší interpersonální styk než Evropané. Pro Araba je dokonce urážkou, jestliže mu partner „odepře vůni svého dechu“. Obecně je možno říci, že tzv. interpersonální vzdálenost je pro určité kultury příznačná. Při necitlivém chování je tak možno cizince urazit zaujetím vzdálenosti, která je buď příliš dotěrná, nebo naopak příliš daleká. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 47 s. Bez ISBN.

<sup>89</sup> Termín *haptika* je odvozen z řeckého *hápto* –připevňuji, spojuji, srov. i angl. *haptic* –hmatový. Do sociální psychologie byl tento termín zaveden lingvistou Williamem Austinem, který jej definoval jako *taktilní kontakt (dotek)*.

nejedná pouze o projev společenské zdvořilosti při uvítání, popř. rozloučení, ale vyjadřuje se jím také souhlas s přijatou dohodou, gratulace, omluva, pokání apod.

Zastavme se proto u některých „průvodních jevů“, které tuto komunikaci doprovázejí, neboť nám mohou poskytnou cennou informaci o našem komunikačním partnerovi.

- *Teplota* – ruka vlhká (zpotená), popř. její snížená teplota jsou nejzřetelnějším signálem nervozity a úzkosti.

- *Tlak (stisk)* – obecně platí, že čím pevnější stisk, tím silnější je naznačení úmyslu ovládat svůj komunikující protějšek. Osoba používající tohoto stisku je psychology zpravidla hodnocena jako vypočítavá, bezohledná a dominantní.

Stejně negativně ovšem působí i stisk nadměrně chabý, tzv. „leklá ryba“. Osoba s takovýmto stiskem (je-li navíc ještě studený a vlhký) bývá hodnocena jako pasivní a neprůbojná se slabým charakterem.<sup>90</sup>

- *Délka stisku* – stisk ruky, který je kratší než je vhodné v dané situaci, vyjadřuje nedostatek nadšení, zájmu a neochotu spolupracovat.

- *Způsob uchopení ruky* – existuje mnoho způsobů uchopení ruku, proto se rozlišují různé styly stisku ruky. *Dominantní stisk* (dlaň při podání a stisku směřuje dolů) vyjadřuje úmysl vedení, *spojenecký stisk* (dlaň při podání a stisku je v kolmé poloze) vyjadřuje rovnost, *podřízený stisk* (dlaň při podání a stisku směřuje nahoru) vyjadřuje ochotu podřídit se vůli druhého.<sup>91</sup>

Podání ruky však doprovázejí i další neverbální signály. Vedle zrakového kontaktu a výrazu obličeje to může být *kontakt volné ruky s jinými částmi těla našeho komunikačního protějšku*, což výrazně upřesňuje obsahy našich sdělení.

---

<sup>90</sup> Jen málo pozdravných gest je nepříjemnějších než ruka podaná na způsob leklé ryby, zejména je-li studená a vlhká. Měkký a namicovatý pocit spojovaný s leklou rybou je obecně velmi neoblíbený. Většina lidí spojuje podobné podání ruky se slabým charakterem, zejména kvůli lehkosti, s níž lze podávanou ruku obrátit dlaní vzhůru. Srov. PEASE, A. *Řeč těla (Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 35 s. ISBN 80-7178-582-2.

<sup>91</sup> Podrobnější výklad o jednotlivých druzích stisku a způsobech podání ruky nabízí publikace A. Pease, srov. PEASE, A. *Řeč těla (Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 28-37. ISBN 80-7178-582-2.

Pro větší zesílení dojmu srdečnosti či snahy o porozumění se např. *pokládá levá ruka na paži* konkrétní osoby. Jiným podobným prostředkem může být *uchopení za zápěstí, paži či rameno*, ovšem jen tehdy, pokud mezi komunikujícími stranami panují vřelé osobní vztahy, srov. např. uchopení za paži nebo rameno, což v některých situacích signalizuje vyšší stupeň vyjadřované důvěrnosti mezi lidmi, které spojuje silné emocionální pouto.

V této souvislosti nabízíme několik stručných praktických rad, na něž bychom při podání ruky neměli nikdy zapomínat:<sup>92</sup>

➤ Za všech okolností udržujte svou dlaň suchou, používejte střední sílu stisku a držte ruku druhého asi okolo šesti vteřin.

➤ Pro vyjádření převahy používejte dominantní stisk (je silnější a mírně delší). Pro vyjádření přátelství a ochoty spolupracovat používejte spojenecký stisk (má normální sílu a délku). Chcete-li svému sdělení dodat více průbojnosti, uplatněte mírně vyšší sílu stisku. Pro zdůraznění aspektu přátelství, zachovejte střední sílu stisku, ale mírně ho prodlužte. Přitom se usmívejte, mějte uvolněný výraz a udržujte zrakový kontakt.

Jiné z haptických neverbálních prostředků jsou často neodlučitelně spjaty s některými verbálními obraty a tvoří spolu téměř symbiotický vztah. Tak např. **pohlazení** někoho po hlavě vyjadřuje pochvalu, souhlas, uznání, útěchu aj. a bývá realizováno s hodnotícími verbálními výpověďmi typu: *Šikovný chlapec; To je ale hlavinka; Nebud' smutný* apod.

**Políbení** něčí ruky<sup>93</sup> příp. tváře vyjadřuje zpravidla poděkování a vděčnost v doprovodu se slovními obraty typu: *Jsi moje zlatíčko; Moc ti děkuji; Mám z toho radost* apod.

---

<sup>92</sup> Vycházím z publikace D. Lewise, srov. LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. 2. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1998. s. 111-124. ISBN 80-85605-49-X.

<sup>93</sup> V některých společenstvích (např. v Polsku či Rakousku) je políbení ruky častým způsobem, jak muži vítají známé i neznámé ženy, resp. jak se s nimi loučí. Tento neverbální projev je rovněž spojen s bohatou škálou slovních obrátů jako např. *Moje úcta; Klaním se* aj.

**Klepnutí někoho po rameni** v doprovodu s úsměvem je důvěrným způsobem přivítání, popř. rozloučení (nejčastěji mezi mladými muži) a doprovází jej obraty typu: *Zdar; Ahoj; Jak se máš* apod.

Pokud si dva lidé **vzájemně padnou do náručí**, vyjadřuje se tím velmi emocionální a familiární způsob přivítání, popř. rozloučení. Bývá zpravidla realizováno takovými obraty, jako jsou např. *To je ale setkání! Vítám tě opět doma!* apod.

### 1.5.6 Posturologie

„*Dá se říci, že posturologie je „odbornou naukou pro sochaře“.* Ti dovedou dávat pozor na to, kde má kdo ruce a nohy, jak a kam naklání hlavu, zda je předkloněn či zakloněn, případně zda se naklání na tu či onu stranu. Tak vidí člověka v celkovém obraze –konfiguraci všech jeho částí.“

*Jaro Křivohlavý*

Posturologií<sup>94</sup> se rozumí *sdělování fyzickým postojem a různými polohami lidského těla* při určité činnosti, např. při rozhovoru, při posezení, při naslouchání apod. V úvahu se při tom bere nejen poloha jednotlivé části těla, ale konfigurace všech částí těla<sup>95</sup>, např. vzájemná poloha obou nohou, vzájemné umístění pravé a levé ruky, konfigurace polohy ruky a hlavy apod.

Při mezilidské komunikaci je podstatná nejen konfigurace všech částí těla jednoho konkrétního mluvčího, ale i ostatních účastníků komunikace, kteří do tohoto procesu jakýmkoliv způsobem vstupují. Svými tělesnými polohami a fyzickými postoji pak komunikující strany dávají najevo shodu či neshodu názorů, resp. postojů.<sup>96</sup> Při názorové

---

<sup>94</sup> Termín *posturologie* je odvozen z latinského *positura* –postoj, poloha; srov. i angl. *posture* nebo i fr. *posture* –držení těla.

<sup>95</sup> Jde-li nám o vystižení vzájemných poloh většího celku, tzn. všech částí těla při dané základní tělesné poloze, používáme termínu *konfigurace*. Určitá konfigurace pak zahrnuje nejen zcela konkrétní polohu rukou a nohou, ale i polohu těla, krku, hlavy apod., kterou lze vyjádřit to, co máme na mysli. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 61 s. Bez ISBN.

<sup>96</sup> Psychologie v této souvislosti hovoří o *kongruenci (shodě)* a *nekongruenci (neshodě) postojů*. Experimentálně bylo prokázáno, že ve skupinové interakci zaujímají účastníci fyzický postoj v souladu s postojem toho, s nímž názorově souhlasí. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů s žáky*. 1. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav v Olomouci, 1987. 53 s. Bez ISBN.

shodě dvou dialogických partnerů lze často pozorovat, že zaujímají zhruba stejný či podobný postoj (stejná konfigurace), a dokonce užívají i stejná gesta jako jejich komunikační protějšek. Tato shoda názorů je pak (často i bezděčně) demonstrována přesnou nápodobou jejich fyzických postojů<sup>97</sup>, kterými se manifestuje názorový soulad, rovnost a ochota spolupracovat.

Odlíšným (nekongruentním) postojem, např. pokud jeden z komunikujících sedí a druhý stojí, se může vyjadřovat nejen „nerovnost“ komunikujících, ale rovněž jistý nesoulad mezi nimi, např. ten, který sedí, může dávat najevo svůj nezáměr komunikovat, resp. neúctu ke svému komunikačnímu partnerovi.

O tom, že konfigurace různých částí těla má i svůj transkulturní<sup>98</sup> sdělovací význam, dokládá existence tzv. *otevřených* a *zavřených fyzických postojů*. Obvykle jimi dáváme najevo, zda je konkrétní člověk v dané společnosti vítán či nikoliv.

*Otevřený postoj* je vyjádřením přátelského vztahu ve všech kulturách, srov. postoj čelem k druhé osobě, kdy ruce jsou mírně rozpaženy, dlaně jsou otevřené a prázdné, hlava je mírně nakloněna do boku (na stranu) a nohy jsou mírně rozkročené. K tomuto fyzickému postoji náleží i zcela specifický výraz obličeje, tzn. mimický výraz chápaný jako milý úsměv se zaměřením pohledu na druhou osobu. Tímto postojem i beze slov říkáme: „Jsi vítán jako přítel“.

Protikladem k výše uvedenému otevřenému postoji stojí tzv. *uzavřený postoj*, srov. tuto konfiguraci: paže jsou složeny na prsou, hlava je skloněna či odvrácena a náš pohled je zaměřen jinam, než-li na partnera komunikace. V této souvislosti lze uvést i tzv. *neutrální postoj*, srov. neúčastný mimický výraz obličeje, kterým se sděluje malá ochota k bližšímu kontaktu, příp. pocit trapnosti, který daná osoba prožívá, pokud musí být s jinou osobou v užším osobním styku.

---

<sup>97</sup> Podrobněji o tom pojednává publikace A. Pease, srov. PEASE, A. *Řeč těla (Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 99-101. ISBN 80-7178-582-2.

<sup>98</sup> Tzn. srozumitelný lidem hovořícím odlišnými jazyky, příp. přicházejícím z různých kulturních prostředí.

V souladu s naší kulturní tradicí, jistou „otevřeností“ a především dobrou výchovou vždy vstaneme, jestliže chceme někoho přivítat, resp. se s ním rozloučit. Rovněž vstaneme tehdy, pokud chceme neverbálně naznačit, že náš rozhovor (zpravidla oficiální) považujeme za ukončený apod.

Poloha, kterou člověk zaujímá, pokud je sám, je obvykle odlišná od polohy, kterou zaujímá, jestliže se domnívá, že by mohl být někým viděn, příp. pokud je ve společnosti jiného člověka či více lidí. Srov. např. situaci dospívající dívky, jež je sama doma a jejíž tělesná konfigurace vypadá zhruba následovně: ohnutá záda, kolena od sebe, vpadlý hrudník, k sobě stažená kolena apod. Pokud by však nastala situace, kdy by tatáž dívka byla ve společnosti konfrontována s pohledem pohledného mladíka, její tělesná konfigurace by vypadala docela jinak, srov. rovná záda, vypjatý hrudník a ramena, kolena u sebe apod.

I v oblasti zaujímání vzájemných poloh a konfigurací (stejně jako např. u projevů proxemických) však běží o celý soubor faktorů, které tuto komunikaci doprovázejí, tzn. temperament, kvalita mezilidských vztahů, momentální psychická atmosféra zúčastněných stran, kulturní vázanost apod. Zvláštní pozornost je věnována mj. i jevům sexuálního pozorování, s nimiž se můžeme setkat při dvoření, koketování, svádění, sdělování sexuálního zájmu apod.<sup>99</sup>

Dešifrování významu polohové konfigurace není vždy snadné, avšak u některých jedinců je tato schopnost mimořádně rozvinutá. Stačí sebemenší změna polohy jejich komunikačního partnera a tito lidé ihned poznají, že se něco děje, že něco není v pořádku, že se změnil náš postoj fyzický (i mentální) apod. Jiní jedinci, byť např. jinak mimořádně nadaní, jsou k těmto neverbálním projevům naopak „hluší a slepí“.

---

<sup>99</sup> Srov. např. kapitolu: *Gesta a signály při namlouvání a dvoření*, PEASE, A. *Řeč těla (Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 84-90. ISBN 80-7178-582-2.

### 1.5.7 Sdělování úpravou zevnějšku

*„Je to pravda odvěká, že šaty dělají člověka...“*

*V&W*

Sdělování úpravou zevnějšku lze chápat jako *to, co je možno vyčíst ze způsobu oblečení, účesu, líčení apod.*

Úprava zevnějšku tvoří důležitou stránku neverbální komunikace především proto, že vytváří celkový vzhled a obraz člověka v očích těch, s nimiž komunikujeme.<sup>100</sup> Zároveň tím sami dáváme najevo, jaký vztah zaujímáme k partnerům v komunikaci. Volba účesu, výběr a stav šatů, módní doplňky aj. o nás prozrazují velmi mnoho. Zároveň jsme podle těchto „atributů“ svým okolím kategorizováni, tzn. oblečení a celkový vzhled prozrazují věk, pohlaví, popř. i pracovní postavení a identitu s určitou společenskou nebo profesní skupinou.<sup>101</sup>

### 1.5.8 První dojem

Při novém a bezprostředním setkání může první dojem sehrát velice důležitou, někdy dokonce i osudovou roli. Setkáme-li se prvně s člověkem, jenž se na nás příjemně usměje, je čistě oblečen, vhodně upraven, učešan a příjemně voní<sup>102</sup>, jistě i beze slov zaujme naši pozornost. Pokud navíc disponuje vhodně posazeným hlasem lahodícím uchu a v dalším vystupování působí sebejistým a důvěryhodným dojmem, pravděpodobně nám ještě delší dobu zůstane v paměti.

Naopak setkání s fyzicky nevýrazným (popř. i na první pohled odpudivým) člověkem, který navíc špatně artikuluje a není mu rozumět, v nás jistě nezanechá dobrý dojem. Podobně

---

<sup>100</sup> O společenském dosahu „řeči oblečení“ se můžeme podrobněji dočíst např. v publikaci M. Hartley, srov. HARTLEY, M. *Řeč těla v praxi (Teorie, cvičení a modelové situace)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 19-25. ISBN 80-7178-844-9.

<sup>101</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 108 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>102</sup> Používání parfémů bylo donedávna záležitostí pouze žen, zvláště velmi výrazně měly přitahovat pozornost lidí kolem sebe, zejména mužů. V současné době je běžné, že i muži dbají na image z hlediska vůně, i když nemusí jít přímo o parfém, postačí voda po holení. Muž by však neměl zapáchat, neboť zápach může signalizovat nepořádkost a nedbání o sebe.

negativně může vyznít setkání s člověkem, který při prvním setkání působí vyčerpaně či podrážděně, při vzájemném rozhovoru nevěnuje pozornost řečenému, nervózně např. posedává, a pokud promluví, projevuje se např. přehnanou gestikulací. Z takového setkání jistě nemáme radost a snažíme se na tento překerní zážitek rychle zapomenout.

První dojem je jistě v komunikaci velmi důležitý, protože skutečnost, zda je nám někdo sympatický či nikoliv, často určuje směr celého zbývajících setkání.

### 1.5.9 Chronemika

Chronemika<sup>103</sup> je *způsob, jak užíváme a strukturujeme čas ve vztahu k ostatním lidem, tzn. jak mluvíci komunikuje v časových souvislostech.*<sup>104</sup>

Srovnajme např. situaci, kdy mluvíci tzv. „utrácí čas“ komunikováním, tedy neúčelně protahuje rozhovor, jindy je naopak velmi strohý se snahou sdělit co nejrychleji informaci a jít si tzv. „po svém“.

Je jistě uměním dokázat si rozvrhnout komunikační čas své promluvy tak, aby posluchač neměl dojem, že náš projev je příliš odměřený, a nebo naopak velmi rozvláčný a zbytečně podrobný. Chybou je jistě i situace, kdy tzv. není co říci a komunikaci ovládne téměř trapné mlčení.

Časový (chronemický) aspekt je zároveň velmi důležitý, co se týká vzájemné komunikační vyváženosti (asymetrie) obou mluvčích, tedy toho, jakým způsobem respektuje každý z komunikantů právo druhé strany na stejné časové vstupy v dialogu, tzv. výměny komunikačních rolí.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> Termín *chronemika* je odvozen z řeckého *chronos* –čas.

<sup>104</sup> Do chronemiky lze zahrnout i zcela běžné případy každodenního života, např. pokud se někdo výrazně opozdí na smlouvanou schůzku, dává tím najevo, že mu na obsahu jednání příliš nezáleží, a ostatní jej budou považovat za nespolehlivého.

<sup>105</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 131 s. ISBN 80-247-0650-4.



### 1.5.10 Neurovegetativní reakce

Neurovegetativní reakce, tedy *reakce člověka na podněty, jenž na něho působí a které jsou doprovázeny fyziologickými změnami* (např. zvýšením či snížením tělesného tlaku, změnou tepové frekvence, změnou hloubky a frekvence dýchání apod.).<sup>106</sup> Takovéto reakce však jen stěží dokážeme ovládat vlastní vůlí. U některých mluvčích jsou zřetelně rozpoznatelné, srov. např. zčervenání obličeje, bledý výraz ve tváři, třes rukou, pocení apod. U jiných mluvčích nejsou pozorovatelné téměř vůbec, srov. např. situaci přijetí negativní zprávy s tzv. kamennou tváří, stoickým klidem, kdy neheme ani brvou, bez viditelných známek gestálního projevu apod.

Jestliže z dalších neverbálních prostředků jen připomínáme v souvislosti s naší prací *sdělování (komunikaci) činem, pohybovou řeč hluchoněmých, řeč tance, řeč výtvarných a uměleckých děl, řeč masek či bezeslovné pohyby dirigentů* aj.<sup>107</sup> Těmto dílčím neverbálním projevům však nebudeme věnovat větší pozornost, neboť přímo nesouvisí s tématem naší práce.

### 1.6 Pedagogická komunikace

Než přejdeme k podrobnému popisu neverbálních prostředků v pedagogické komunikaci (což je ústředním tématem naší práce), zastavme se nejprve u samotného pojmu *pedagogická komunikace*<sup>108</sup>, který může být chápán z různých hledisek a v rozličném obsahu i rozsahu. Proto na úvod této kapitoly nabízíme názory a definice v pojetí některých autorů.

---

<sup>106</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 131 s. ISBN 80-247-0650-4.

<sup>107</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace (Řeč pohledů, úsměvů a gest)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 9 s. Bez ISBN.

<sup>108</sup> V české a slovenské odborné literatuře se vžilo označovat komunikaci, k níž dochází při vyučování, termínem *pedagogická komunikace*. V angličtině je ekvivalentním termínem *classroom communication* nebo *T-P communication*, srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. 314 s. ISBN 80-7367-047-X.

- „Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele s žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého sociálního klimatu.“<sup>109</sup>
- „Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“<sup>110</sup>
- „Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, motivační, regulační; studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové.“<sup>111</sup>
- „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Slouží k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Informace jsou v pedagogické komunikaci zprostředkovány verbálně i neverbálně. Pedagogická komunikace se řídí specifickými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků. Má prostorové a časové dimenze.“<sup>112</sup>

---

<sup>109</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 26 s. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>110</sup> Tamtéž, 26 s.

<sup>111</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 155 s. ISBN 80-7178-579-2.

<sup>112</sup> Tamtéž, 314 s.

Jak je patrné, každá z výše uvedených definic klade důraz na různé aspekty v pedagogické komunikaci, např. *na příznivé sociální klima mezi učitelem a žákem, na prostředky realizace výchovy a vzdělávání, tzn. cíle, metody a formy výuky, na komunikační pravidla a jeho účastníky, na komunikační prostředí a jeho prostorové i časové dimenze, ale v neposlední řadě i na způsob realizace této komunikace (tzn. verbálně i neverbálně).*

### 1.6.1 Charakteristika účastníků pedagogické komunikace

Je namístě položit si otázku, mezi jakými subjekty probíhá pedagogická komunikace. V této souvislosti se nám jistě vybaví na jedné straně *učitel* (ale také vychovatel, přednášející, mistr odborného výcviku, vedoucí zájmových kroužků, trenér apod.)<sup>113</sup>; na straně druhé *žák* (student, posluchač, účastník kurzu, sportovec apod.).

Zajímavou úlohu v rámci pedagogické komunikace hrají i *rodiče*, neboť jejich role je často podobná učitelům. Svě děti vedou (ať už vědomě či nevědomě) k určitým cílům a ideálům, i když většina z těchto cílů je spíše výchovného charakteru.

Třebaže z hlediska dnešních možností se pedagogická komunikace nemusí odehrávat pouze na rovině učitel-žák, srov. např. moderně koncipované učebnice<sup>114</sup> a didaktické pomůcky, výukové programy na PC apod., zůstává role učitele v procesu komunikace s žákem stále nezastupitelná a dominantní.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Ustanovení § 2 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění přesně vymezuje pojem *pedagogického pracovníka*.

<sup>114</sup> Prostřednictvím učebnice zprostředkovává komunikuje s žáky i např. kolektiv autorů (pedagogů), kteří tuto učebnici připravili.

<sup>115</sup> „...kvalita mluveného projevu učitele je jedním z nejdůležitějších aspektů efektivní výuky.“ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. 316 s. ISBN 80-7367-047-X.

### 1.6.1.1 Vztahy mezi účastníky pedagogické komunikace

Je zcela nepochybné, že účastníci pedagogické komunikace jsou v určitých vztazích,

P. Gavora vymezuje několik typů těchto vztahů:<sup>116</sup>

- 1) učitel – žák
- 2) učitel – skupina žáků
- 3) učitel – třída
- 4) žák – žák
- 5) žák – skupina žáků
- 6) žák – třída
- 7) skupina žáků – skupina žáků
- 8) skupina žáků – třída

První tři typy výše uvedených vztahů jsou *nesouměrné (asymetrické)* s nadřazeným postavením učitele, neboť je to právě on, který rozhoduje především o tom, kdo bude komunikovat (o komunikační asymetrii mezi učitelem a žákem bude dále podrobněji pojednáno v kap. 1.6.6 Asymetrie v pedagogické komunikaci).

Naopak vztahy mezi žáky (možnosti 4-8) lze chápat jako *symetrické*, protože při vzájemné komunikaci jsou žáci rovnocenní a mají stejná práva i možnosti.<sup>117</sup>

Jiným typem vztahů mohou být tzv. *preferenční vztahy*, tzn. upřednostňování určité osoby a ignorování druhých. Srovnajme např. některé případy, kdy učitelé stabilně preferují určité jednotlivce nebo typy žáků (např. výkonné žáky, tzv. „premianty“ či jen děvčata), čímž ostatním žákům dávají daleko menší možnosti sebereflexe nebo je přímo vylučují z komunikace.<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. s.26-27. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>117</sup> Při práci ve skupině (tzv. skupinovém vyučování) se může vyskytnout situace, kdy je přítomen vedoucí nebo dominantní žák, kterého si zvolí sama skupina nebo učitel, příp. se vynoří spontánně v komunikaci. Následně se vztah mezi ním a ostatními členy skupiny stává asymetrickým. Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 27 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>118</sup> Tamtéž, 27 s.

Učitel dává nepochybně najevo (ať už vědomě či nevědomě) své osobní vztahy k žákům především tím, koho si volí v dané situaci za partnera komunikace. Výběr komunikačního partnera pro daný okamžik je však pouze jedním z faktorů, které ukazují na vztahy mezi komunikujícími stranami. Vzájemné vztahy se demonstrují také tím, o čem se komunikuje (i nekomunikuje), jakým způsobem se komunikuje, tzn. je-li např. tón učitele přísný, chladný, vlídný, přátelský apod., ale např. i tím, jak žák hodnotí sám sebe apod.

Probíhá-li dialog mezi učitelem a žákem přímo před zraky celé třídy, žáci jej nejen vidí, ale i podvědomě hodnotí. Tímto způsobem se nejen učí, ale především vyvozují vztahy, které následně promítají sami do sebe.<sup>119</sup> Takto se projektuje celá síť vztahů při komunikaci ve třídě.<sup>120</sup>

Vztahy mezi žáky navzájem odrážejí především oblíbenost a přátelství, nebo naopak chlad, nezájem a rivalitu. Je možno je vysledovat z některých neverbálních signálů, srov. např. volbu souseda v lavici při společné činnosti, ale také z různých forem „nelegální“ komunikace během výuky, srov. např. nedovolený dialog při výuce mezi žáky s řadou doprovodných neverbálních signálů.

Pedagogická komunikace tedy odráží nejen sociální, ale hlavně osobní vztahy komunikujících stran. Zároveň je třeba si uvědomit, že to vztahy se neustále vyvíjejí, tzn. upevňují, prohlubují či jinak se mění.

---

<sup>119</sup> V pedagogické komunikaci žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale i sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme *intrakomunikací*. Žák je během vyučovacího procesu veden k hodnocení získaných informací, vystávají před ním otázky i argumenty, tzn. jako by žák musel vést rozhovor sám se sebou, srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 30 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>120</sup> Tamtéž, 27 s.

## 1.6.2 Klima třídy

Klima ve třídě se dá sotva nějakým způsobem měřit či pozorovat, jak na to upozorňuje J. Průcha, když přímo říká, že „*v lidské skupině existuje cosi nehmatatelného, ale silně jedinci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.*“<sup>121</sup>

I mezi samotnými odborníky z oblasti pedagogiky neexistuje jednotný názor, zda-li se na utváření klimatu třídy hlavní měrou podílejí žáci, nebo naopak učitel.<sup>122</sup>

Z pohledu učitele a na základě vlastní (zhruba desetileté) zkušenosti ve školství mohu konstatovat, že v „komunikačním chování“ jednotlivých učitelů existují velké rozdíly. Při vyučování učitelé často uplatňují své vlastní, individuálně odlišné způsoby komunikace s žáky, např. jeden je nad míru výřečný, jiný naopak komunikačně úspornější, jeden žáky často chválí, jiný je naopak neustále kárá, shazuje a ironizuje. Všemi těmito výše uvedenými přístupy vytváří učitel specifické komunikační klima.

V prostředí české školy zjišťoval některé parametry komunikačního klimatu J. Lašek, přičemž rozlišuje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě.<sup>123</sup>

- *Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)* –klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou své názory a pocity, a to otevřeně a jasně.
- *Komunikační klima defenzivní (obránné)* –v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

Poslední z výše uvedených klimat je velice negativním příkladem třídního klimatu, neboť v něm žáci často přímo „bojují“ s učitelem, využívají jeho slabých stránek, vážne vzájemná spolupráce a žáci jsou pasivní bez tvůrčích ambicí.

Rovněž učitele lze diferencovat na základě toho, jaký typ komunikačního klimatu ve třídách navozují.<sup>124</sup>

---

<sup>121</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. 333 s. ISBN 80-7367-047-X.

<sup>122</sup> Tamtéž, s. 333-354.

<sup>123</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. s. 344-345. ISBN 80-7367-047-X.

Z hlediska žáků výrazně ovlivňuje klima třídy jejich participace a jistá míra spolupráce ve vyučování. Mnohé z výzkumů prokazují, že participace každého jednotlivého žáka ve vyučování je odlišná. Způsobují to zejména tyto faktory:<sup>125</sup>

- *Vysoký počet žáků ve třídě* –v jehož důsledku nemůže učitel během vyučování komunikovat stejně často a stejně intenzivně se všemi žáky;
- *Lokalizace žáků ve třídě* –při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou někteří žáci více zasahováni učitelovými vyučovacími aktivitami (např. žáci sedící v předních lavicích) než jiní žáci (např. ti, kteří sedí v zadních lavicích);
- *Rozdílná preference učitele k jednotlivým žákům* –učitelé mívají výrazné postoje orientace (pozitivní nebo negativní) k určitým žákům, což se projevuje v možnostech, jež jsou jim poskytovány k jejich participaci ve vyučování<sup>126</sup>;
- *Rozdílná komunikace mezi učiteli a žáky v závislosti na pohlaví* –o tom, že učitelé-muži a učitelky-ženy odlišně komunikují s žáky-chlapci a žákyněmi dívkami, upozorňují mnohé studie.<sup>127</sup> Například učitelky se častěji dostávají do konfliktu s chlapci než s dívkami; učitelky častěji chválí dívky než chlapce; učitelé-muži méně často odlišují způsoby komunikace s žáky v závislosti na jejich pohlaví apod.

Z vlastní praxe mohu potvrdit, že dívky se snaží tzv. „vlíbit“ učiteli mladému a fyzicky přitažlivému, stejně jako např. chlapci bojují o přízeň mladé sympatické učitelky. Rozhodující je však osobnost a charakterové dispozice konkrétního učitele a jeho celkové charisma.

---

<sup>124</sup> Existuje zřejmě závislost mezi délkou učitelovy praxe a typem komunikačního klimatu: mladší učitelé (s délkou praxe do 10 let) jsou častěji vnímáni jako ti, kdo navozují spíše suportivní klima; naopak mezi staršími učiteli (s praxí 16-20 let) se výrazně častěji vyskytují učitelé vytvářející defenzivní klima ve třídě. Pokud jde o učitele jednotlivých předmětů, např. učitelé matematiky (muži) jsou posuzováni jako více suportivní, naopak učitelé českého jazyka aj. jako tvůrci defenzivního klimatu. Tamtéž, 345 s.

<sup>125</sup> Tamtéž, s. 346-347.

<sup>126</sup> Učitel ve třídě přímo vytváří skupiny žáků, jež mají odlišný *komunikační status*. Někteří žáci jsou přiřčeni mezi ty, jež s učitelem často komunikují a vykonávají ve vyučování různé verbální i neverbální aktivity, tzn. mají *vysoký komunikační status*, jiní ve vyučování participují málo či vůbec, tzn. mají *nizký komunikační status*.

<sup>127</sup> Tato zjištění se však týkají prostředí amerických škol, zatímco v českých školách z tohoto hlediska nejsou obdobná a fundovaná zjištění k dispozici. Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. 347 s. ISBN 80-7367-047-X.

### 1.6.3 Pravidla pedagogické komunikace

V této části práce pojednáme o pravidlech komunikace, která jsou charakteristická při *frontálním vyučování*. Domníváme se totiž, že se jedná o stále nejpreferovanější typ vyučování<sup>128</sup> (i když jistě ne optimální) a mnozí z učitelů s ním mají největší zkušenosti.

Sledujeme-li komunikaci ve třídě, naší pozornosti jistě neunikne, že probíhá jako sled střídajících se projevů učitele a žáků. Tento průběh komunikace však není (či neměl by být) nahodilý či chaotický, ale poměrně přísně organizovaný. Charakter takovéto komunikace je do značné míry ovlivněn tím, že se uskutečňuje na základě pravidel, jež určují pravomoci učitele a žáka v průběhu komunikace.

Pravidla komunikace mezi učitelem a žákem jsou nezbytná pro *organizaci práce ve třídě*, neboť jednotlivé činnosti je třeba regulovat a žáky v jejich počinání často usměrňovat. Je především v zájmu učitele, aby existoval jistý řád zabezpečující sled činností a jejich hladký průběh.

Může být jistým paradoxem, že i žáci mají zájem o tato pravidla. Musí totiž vědět, co mají v danou chvíli dělat (např. zda-li mluvit, nebo psát), jak konkrétně to mají dělat a také jak bude jejich činnost hodnocena. Jestliže žák nezná pravidla komunikace, cítí se zmatený. Znalost pravidel je proto významným regulativním činitelem pro oba partnery komunikace.<sup>129</sup>

Dalším důležitým úkolem pravidel ve třídě je *zabezpečení dominantního postavení role učitele*.<sup>130</sup> Jestliže je ve skupině více lidí, obecně platí, že musí být určen jeden člověk (popř. se samovolně „vynoří“), jenž komunikaci vede, srov. např. úlohu moderátora v televizní debatě, jenž uděluje či odnímá slovo, hodnotí průběh debaty a uzavírá ji. S trochou

---

<sup>128</sup> Existují např. i jiné formy vyučování jako např. *skupinová, hromadná, párová* či *individuální*.

<sup>129</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 35 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>130</sup> Dominantní postavení role učitele je založeno na tom, že je vůči žákovi: *funkčně a společensky nadřazený, zkušenostně bohatší a odborně kvalifikovaný*. Tamtéž, 35 s.



nadsázky by se dalo postavení učitele ve třídě chápat jako úlohu toho, kdo je jakýmsi „moderátorem“.<sup>131</sup>

I když má učitel na základě komunikačních pravidel dominantní postavení a více pravomocí, může o tuto pravomoc přijít, srov. např. situace, kdy je učitel výrazně submisivní, lidově „na to nemá“ nebo je nezkušený bez dostatečného respektu. V takových případech selhává nejen vzájemná komunikace, ale i úroveň zájmu a znalostí žáků.

Učitelé se jistě odlišují i v tom, jak chápou své dominantní postavení. Při jistém zjednodušení lze říci, že na jedné straně stojí *učitelé direktivní*, prosazující úplnou nadvládu nad komunikací (a také nad žáky), na druhé straně stojí *učitelé demokratičtí* (liberální a tolerantní), kteří naopak připouštějí přenesení určitých kompetencí také na žáka.<sup>132</sup>

P. Gavora v této souvislosti mluví o tzv. *direktivním vyučování* a uvádí pro obě strany tato komunikační pravidla (práva)<sup>133</sup>, srov.

**Direktivní učitel** má právo:

- 1) *Kdykoliv si vzít slovo;*
- 2) *Mluvit s kým chce;*
- 3) *Zvolit téma rozhovoru;*
- 4) *Rozhodovat o délce rozhovoru;*
- 5) *Hovořit v kterékoliv části učebny;*
- 6) *Hovořit v jakékoliv poloze.*

Žák může hovořit:

- 1) *Pouze dostane-li slovo;*
- 2) *Pouze s tím, s kým mu je určeno;*
- 3) *Pouze o tom, co má určeno;*
- 4) *Pouze tak dlouho, jak je mu určeno;*

---

<sup>131</sup> Tamtéž, 35 s.

<sup>132</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 35 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>133</sup> Tamtéž, 36 s.

5) *Pouze na místě, které má určeno;*

6) *Pouze vestoje.*

Z následných pravidel je pro obě strany patrné, že především žák je ve svých kompetencích výrazně omezen, což jistě snižuje i jeho aktivitu a samostatnost. Žák je tak v roli jakéhosi „čekatele“ na pokyn i na téma hovoru, navíc je mu předem určeno za jakých podmínek může hovořit. Takováto strategie učitele sice vede ke klidu a disciplinovanosti ve třídě, avšak mnohá omezení vedou žáka spíše k pasivitě a pohodlné strategii „nijak nevyčínat z řady“.

Nutno však dodat, že i při direktivním stylu výuky se žáci nevzdávají svých možností získat pro sebe část pravomocí v komunikaci, k čemuž využívají různých strategií. Z vlastní praxe mohu potvrdit existenci široké škály strategií a manévrů, kterými se snaží žáci získat výhodu pro sebe, často se snaží narušit plynulý chod výuky a nějakým způsobem vyvést učitele z míry, tzn. „uzmout“ z učitelova času kousek pro sebe, srov. např. tyto projevy žáků: *vyrušování, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění úloh a příkazů, záměrné prodlužování času při plnění úkolu, kladení nesmyslných, popř. „všetečných“ otázek, u nichž žáci předpokládají, že na ně učitel nezná odpověď, napovídání apod.*

Protipólem direktivního učitele je **demokratický učitel**. Demokratická komunikační pravidla sice zachovávají jistou dominanci učitele, avšak jsou vůči žákům více vstřícná a tolerantní, povolují žákům volnější aktivitu a výrazně podněcují vlastní iniciativu žáků. Takováto pravidla mají jistě i podíl na pozitivním pracovním klimatu třídy (o čem již bylo podrobněji pojednáno).

Fungování komunikačních pravidel však klade obrovské nároky na charakterové rysy samotného učitele, tzn. důvěra ve vlastní schopnosti řídit (a především zvládat) třídu, rozdělit se o své pravomoci a zároveň důvěřovat žákům, že jsou schopni převzít část zodpovědnosti za

své učení. Srov. některá z demokratických pravidel komunikace uváděná P. Gavorou<sup>134</sup>, u nichž je nápadné, že více než o kompetencích učitele se hovoří spíše o kompetencích žáků:

- *Žák může odpovídat také v sedě, nemusí vstávat.*
- *Učitel nechává žákovi dost času na odpověď.*
- *Žák může odbočit od tématu (otázky) za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.*
- *Žák může určit, kdo má odpovídat (např. chlapec vyvolá děvče a naopak).*
- *Žák může klást učiteli a třídě otázky (což ovšem vyžaduje výcvik ve tvoření otázek).*
- *Žák může samostatně vést úsek komunikace a stát se moderátorem třídy aj.*

Z toho, co bylo řečeno o direktivních a demokratických pravidlech komunikace ve třídě, by bylo možno předpokládat, že i typologicky existuje učitel buďto direktivní, nebo naopak demokratický. Tato striktní kategorizace se však ukazuje jako mylná, neboť učitel si může zvolit jeden z výše uvedených typů pravidel zcela operativně podle klimatu v dané třídě, srov. např. prosazování direktivních pravidel ve třídě s kázeňskými problémy, naopak v disciplinované třídě, která je výběrová s nadanými žáky, kde není zapotřebí větších „represí“, učitel zvolí demokratická pravidla.

Ať už se však jedná o třídu bez výraznějších problémů, či naopak vysoce problematickou, učitel volí pravidla podle momentální situace ve třídě, tzn. někdy jedná více direktivně, jindy naopak demokraticky.

Přijetí a postupné sžívání se s komunikačními pravidly je dlouhodobý proces. Jistě není možné je nastolit z hodiny na hodinu, neboť žáci si na ně musí postupně zvyknout. Během celého školního roku se jejich dodržování neustále doladuje a znění i výklad jednotlivých pravidel učitel stále precizuje.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 39 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>135</sup> Doporučuje se např. vyvěsit stručné znění komunikačních pravidel na stěnu, a tím je „kodifikovat“. Takto je mají žáci neustále před očima. Vyvstane-li problém a dojde-li k jejich porušení, často stačí, když na ně učitel pouze ukáže rukou. Verbálně nemusí nic vysvětlovat a žáci ihned pochopí, co se stalo.

#### 1.6.4 Prostorové a časové dimenze pedagogické komunikace

*„Učitelé dostanou přidělenou místnost, kterou navrhl někdo jiný, a mají v ní pracovat se skupinou žáků, které si nevybrali. Navzdory nepříznivým podmínkám mnozí učitelé maximálně využívají svých možností a pečlivým a tvořivým uspořádáním učebny zlepšují učební prostředí.“*

*J. S. Cangelosi*

Prostor a jeho uspořádání do značné míry ovlivňuje možnosti komunikace, její průběh, účinky i její celkový výsledek. Školní prostředí v tomto smyslu jistě není výjimkou. Interiér školní třídy má různou velikost, tvar i vybavení. Školní nábytek (tzn. stoly, lavice, tabule aj.), bývá uspořádán do určitého tvaru (obrazce), který umožňuje a zvýhodňuje určitý typ komunikace.<sup>136</sup> Nezanedbatelnou roli hraje i skutečnost, zda a do jaké míry se komunikující (při určitém uspořádání třídy) vidí a poslouchají, což předurčuje intenzitu jejich vzájemné komunikace i spolupráce.

I když se ve škole můžeme setkat s různorodým a často atypickým uspořádáním tříd, v našem výkladu se budeme podrobněji věnovat nejčastějšímu typu, tzn. klasické třídě a *tradičnímu uspořádání*.

Při takovém uspořádání (viz Příloha č. 3, obr. č.1) jsou lavice seřazeny v řadě a učitel stojí v čele. Může tak bez problémů komunikovat s celou třídou i s jednotlivými žáky. Postavení žáka umožňuje především komunikaci s učitelem, ale již méně se svými spolužáky. Komunikace žák – žák je možná jen v případě, kdy učitel zadá úkol pro *párové zpracování* a žák se podílí na vypracování úkolu se svým sousedem (viz Příloha č. 3, obr. 2).

Tradiční uspořádání, kdy učitel zaujímá oddělené postavení, mu umožňuje důkladně sledovat všechny žáky. V některých třídách dosud existuje tradice tzv. stupínku, kam je situován učitelův stůl, odkud může dobře kontrolovat práci žáků. Toto vyvýšené postavení

---

<sup>136</sup> Některé způsoby uspořádání nábytku a jeho tvaru umožňují *jednosměrnou komunikaci* mezi učitelem a žákem, avšak ztěžují *komunikaci obousměrnou* od žáka k učiteli a téměř znemožňují komunikaci mezi žáky. Jiný tvar nábytku a jeho uspořádání naopak podporuje komunikaci mezi žáky, ale zamezuje komunikaci učitel – žák. Určitý typ a seskupení nábytku je vhodný zejména pro individuální práci žáků, jiný pomáhá spolupráci žáků apod. Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 123 s. ISBN 80-7315-104-9.

učitele, připomínající roli tenisového rozhodčího, je zároveň znakem jeho moci a dominance vyjádřené prostorově.<sup>137</sup>

Třebaže žáci mohou dobře pozorovat práci učitele, se svými spolužáky nemají téměř žádný zrakový kontakt a vidí pouze jejich záda. V této souvislosti nelze nepřipomenout, že opravdu efektivní komunikace vyžaduje zrakový kontakt, naopak absence tohoto neverbálního prostředku vede k narušení či přímo ke znehodnocení komunikace. Z hlediska zapojení žáků do vzájemné komunikace se tento tradiční způsob uspořádání lavic ukazuje jako nejméně vhodný.<sup>138</sup>

Z dalších možných typů uspořádání prostoru třídy jen připomínáme:

- *uspořádání lavic do tvaru písmene U* (viz Příloha č. 3, obr. 3) –umožňuje učiteli kontrolovat všechny žáky, všichni žáci rovněž vidí učitele, ale především většina žáků se vidí navzájem (což při tradičním uspořádání není možné). Toto uspořádání je vhodné k diskuzi, společnému řešení problémových úloh, brainstormingu apod.
- *uspořádání v kruhu* (viz Příloha č. 3, obr. 4) –při tomto typu může učitel žáky dobře kontrolovat, všichni žáci si vidí do tváře. Kruh podporuje přímou komunikaci a takřkajíc „zve“ žáky k rozhovoru.<sup>139</sup> U některých učitelů prvního stupně je tento typ komunikace velmi rozšířený a jednou z forem jejich práce je tzv. „komunitní kruh“.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> Podrobněji se tomu věnují studie J. Křivohlavého, který sledoval vliv stupínku, pódia, jeviště či řečniště na klid hovořícího. „*Ukázalo se, že zvýšením místa, odkud se hovoří, se vytváří situace, která dává řečníkovi větší klid. Toto uklidnění se zvýší, když je řečník oddělen od druhých lidí např. stolem či řečništěm. Zvýší se ještě více, když se zvětší i oddálení od posluchačů v horizontální rovině.*“ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 53 s. Bez ISBN.

<sup>138</sup> Tradiční uspořádání je naopak vhodné při obousměrné komunikaci učitele s žákem. Učitel může vyvozovat nebo opakovat učivo, vést rozhovor či besedu, zkoušet apod. Rovněž je takovéto uspořádání vhodné při jednosměrné komunikaci učitele k žákům při výkladu učiva, demonstraci nebo promítání. Hodí se také pro hromadné písemné práce, diktáty, testy apod. Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. s. 123-124. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>139</sup> Toto rozsazení téměř připomíná dávné časy, kdy lidé seděli okolo ohně a povídali si.

<sup>140</sup> Název není odvozen od slova komunikace, ale komunita (společenství). Děti v takovémto kruhu mohou hovořit pouze tehdy, drží-li určený předmět (např. hračku, kamínek apod.), kterým se zároveň předává slovo.

▪ *Uspořádání lavic do tvaru písmene L* (viz Příloha č. 3, obr. 5) –jde o velmi flexibilní uspořádání, které se hodí nejen ke skupinové práci, ale rovněž i ke klasickému způsobu vyučování. Učitel dobře vidí na všechny žáky a žáci dobře vidí na učitele.

▪ *Modulové uspořádání* (viz Příloha č. 3, obr. 6) –při tomto uspořádání jsou žáci rozděleni do menších skupin a pracují na společném úkolu, např. při projektovém vyučování. Kontakty mezi žáky jsou intenzivní, učitel může procházet třídu a sledovat činnost jednotlivých skupin, popř. se skupinou komunikovat.

Ačkoli je většina učitelů opravdu limitována možnostmi třídy, jejím (klasickým) uspořádáním a mobiliářem školního nábytku, při volbě konkrétního uspořádání vždy rozhoduje koncepce vyučování toho kterého učitele.

Je-li učitel „vyznavatelem“ tradičního frontálního způsobu výuky (tzv. direktivní učitel), učí i v tomto duchu napříč tomu, má-li k dispozici moderní nábytek umožňující flexibilní využití prostoru.

V opačném případě, chce-li učitel část svých pravomocí přesunout na žáky a důvěřuje-li kooperativním formám učení (tzv. demokratický učitel), dává přednost skupinové práci. V tomto případě využije všech možností, aby přeorganizoval seskupení nábytku co nejefektivněji.<sup>141</sup>

Kromě prostorového existuje i **časové omezení pedagogické komunikace**. Přestože může učitel komunikovat s žáky i mimo školu, např. ve vlaku, který jezdí do školy, po cestě do školy, na školním výletu či kdekoliv jinde, je jeho komunikace v mimoškolní době výrazně oslabena. Pro vzájemnou komunikaci učitele s žáky je ve škole přesně vymezen čas, např. rozvrhem hodin, ale i reálným časem, který využije učitel a žák při vzájemné komunikaci během výuky.

---

<sup>141</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 128 s. ISBN 80-7315-104-9.

V další části (viz níže) proto podrobněji pojednáme o časových (chronemických) aspektech verbálního projevu učitele a žáka během tzv. školního dialogu.

### 1.6.5 Školní dialog v pedagogické komunikaci

Už nejméně od dob Sokratových považuje historická tradice dialog (rozhovor) za ideální vyučovací metodu. Dialog je základem verbální pedagogické komunikace spočívající v kladení otázek učitelem<sup>142</sup> a následné odpovědi (dialogické replice) žáků.

Vzhledem k tomu, že při tradičním školském dialogu musí být učitel „dominujícím komunikátorem“<sup>143</sup>, vychází proporce (poměr) verbálního projevu učitele a žáků výrazně ve prospěch učitele. Obecně lze konstatovat, že převaha slovního projevu učitele je mimořádná.

Disproporce mezi množstvím verbálního projevu učitele a žáka patří v současnosti k jistým „problémům“ ve vyučování a stává se zároveň i předmětem mnoha studií z oblasti pedagogiky.<sup>144</sup>

Zdánlivě hrozivý obraz komunikace, charakterizovaný výraznou disproporcí mezi projevem učitele a žáků, je však nutno mírně korigovat. Ačkoliv celková proporce verbálního projevu žáků během tradičního vyučování bývá nižší než u učitele, délka jednotlivých replik žáků může být opravdu dostatečná. Jinými slovy, učitel sice hovoří celkově více, nicméně individuální proslovy žáků mohou být dostatečně dlouhé a rozvinuté. Žáci tedy nemusí být nijak významně omezováni při vyjadřování svých myšlenek.<sup>145</sup>

---

<sup>142</sup> Předpokladem toho, že otázka kladená učitelem vyvolá u žáků patřičnou odezvu, je splnění určitých požadavků, tzn. otázka musí být: *stručná a srozumitelná, pro žáka přiměřená, jednoznačná, věcně přesná a jazykově správná*, srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. s. 43-44. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>143</sup> *Učitel musí být dominujícím komunikátorem, musí produkovat mnohem více komunikátů než žáci –protože vyučuje a s jeho rolí je nevyhnutelně spojena aktivita prezentování informací...je takový subjekt edukačního procesu, jehož činnost je prioritně zacílena na transmisi poznatků k příjemci –žákům, a z toho nutně vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci při vyučování*. Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. 316 s. ISBN 80-7367-047-X.

<sup>144</sup> V této souvislosti se hovoří např. o „zákonu dvou třetin“, tzn. dvě třetiny z celkového verbálního projevu ve třídě zabírá učitel a jednu třetinu žáci, srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 55 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>145</sup> Tamtéž, 56 s.

Dále si musíme uvědomit, že důležitou úlohu v komunikaci mezi učitelem a žákem sehrává i tzv. *intrakomunikace* –vlastní uvažování žáků, které ovšem nemusí být doprovázeno verbálními projevy. I když na zadanou otázku odpovídá pouze jeden žák, ostatní žáci tuto odpověď sledují a uvažují společně s dotázaným žákem. Pro širší spektrum žáků se v tomto okamžiku jistě nejedná o ztracený čas, spíše naopak.<sup>146</sup>

Během vyučování žáci rovněž komunikují písemně, např. vypisují si myšlenky, řeší, úlohy, tvoří slohová cvičení, opatřují si poznámky apod. Pokud tedy žák dostane možnost se dostatečně písemně vyjádřit, do jisté míry kompenzuje situace, v nichž mu nebyl dán prostor, aby se mohl vyjádřit verbálně.

Mezi žáky samotnými ovšem existují i výrazné rozdíly v komunikačních aktivitách. Někteří žáci se neustále hlásí a při otázkách učitele ihned vykřikují odpovědi. Jiní se naopak v komunikaci projevují velmi pasivně a mlčí téměř „jako zařezaní“.

Jedním z důvodů tohoto jejich chování může být např. *komunikační ostýchavost*, která může dosahovat až patologických podob, srov. např. situaci, kdy někteří žáci mají takový ostych mluvit před celou třídou, že se nezapojují do verbální komunikace, i když znají správnou odpověď.<sup>147</sup>

Další rozdíly v komunikačních aktivitách lze pozorovat u děvčat a chlapců. O děvčatech se tvrdí, že jsou založena emocionálně, zajímají se spíše o kulturní a společensko-vědní obory a mají méně sebevědomí než chlapci. Chlapci jsou spíše zaměřeni na výkon, jejich zájmy jsou v přírodovědných disciplínách a mají prý více sebevědomí než děvčata.<sup>148</sup> Nutno však podotknout, že tyto charakteristiky obou pohlaví jsou velmi zevšeobecněny a často fungují jako vžitá a nezdůvodněné stereotypy, srov. např. některá děvčata a chlapce s naprosto odlišnými vlastnostmi od výše uvedených charakteristik.

---

<sup>146</sup> Tamtéž, 58 s.

<sup>147</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7367-047-X.

<sup>148</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 59 s. ISBN 80-7315-104-9.



Učitelé by proto při komunikaci měli výrazně přihlížet k rozdílnostem či dispozicím jednotlivých pohlaví, vyvarovat se preferování pouze jednoho typu pohlaví (srov. kap. 1.6.1.1 Vztahy mezi účastníky pedagogické komunikace) nebo určitého typu žáka (např. žáky s vyšší úspěšností apod.). Jistým návodem učitelů, jak zajistit rovnoměrnost participace žáků při komunikaci, je systematicky monitorovat situaci ve třídě, tzn. sledovat, kdo se hlásí, kdo je naopak pasivní a jak se aktivita či pasivita váže k různým vyučovací situacím.<sup>149</sup>

### 1.6.6 Asymetrie v pedagogické komunikaci

V rámci pedagogické komunikace lze vždy pozorovat (i vzhledem k tomu, co již bylo řečeno o proporci verbálního projevu učitele a žáků) jistou nesouměrnost komunikujících stran. Učitel a žáci mají v pedagogickém procesu své pevně vymezené role, a dojde-li k „setkání“ učitele se žákem, jde obvykle o „setkání“ asymetrické, nesouměrné. Učitelův sociální status a postavení žáka ve třídě jsou diametrálně rozdílné. I při vši snaze částečně stírat rozdíly sociální, věkové, vědomostní, komunikační aj. a jednat jako „rovný s rovným“, plně symetrického, vyváženého vztahu mezi učitelem a žákem docílit nelze.<sup>150</sup>

### 1.6.7 Paralingvální prostředky v pedagogické komunikaci

Jestliže má být verbální komunikace ve škole nejen funkční, ale má-li zároveň splňovat požadavky určité kultury mluveného projevu, musí se učitel (ale i žáci) naučit ovládat verbální komunikativní dovednosti<sup>151</sup>, k nimž mj. patří znalost a správné použití zvukových a paralingválních prostředků řeči. V této souvislosti podrobněji pojednáme o

---

<sup>149</sup> Tamtéž, s. 59.

<sup>150</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů s žáky*. 1. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav v Olomouci, 1987. 21 s. Bez ISBN.

<sup>151</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, který má pomoci učitelům připravit žáky pro jejich budoucí život se mj. zamýšlí nad tím, co by se měl žák naučit během devítileté školní docházky. Dosažení tzv. „výstupů“ by mělo být realizováno prostřednictvím šesti *klíčových kompetencí*, které proces výuky usnadňují a zefektivňují. Jednou z nich je mj. *kompetence komunikativní*, jež si klade za cíl naučit žáky komunikovat samostatně a efektivně, pochopit komunikační záměr mluvčího a reagovat při komunikaci pohotově a výstižně, srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 87000-02-1.

paralingvistických prostředcích, tzv. „svrchních tónech řeči“ v rámci pedagogické komunikace (viz níže).

▪ **Hlasitost řeči** (intenzita hlasu) – v běžné pedagogické praxi učitel přizpůsobuje hlasitost obsahu sdělení, ale také akustické kvalitě učebny či prostředí, kde právě probíhá výuka. Je jistě důležité, aby se učitelé naučili pracovat se svým hlasem. Máme tím na mysli především správné hospodaření s hlasem a umění „posadit hlas“, tj. funkčně a ekonomicky využívat výdechového proudu a rozeznít rezonanční dutiny (ústní, nosní a čelní).<sup>152</sup>

U začínajících učitelů lze často pozorovat velice slabý hlasový projev. Je to způsobeno jejich počáteční nejistotou, nedůvěrou ve vlastní schopnosti, strachem, trémou, ale především nedostatkem „hlasové praxe“.<sup>153</sup> Naopak příliš hlasitý projev učitele může být výrazem dominantního postavení učitele, ale zároveň i projevem silně expresivním, afektovaným, až útočným.

Mnozí učitelé často neúměrně (i když bezděčně) zvyšují svůj hlas, že přímo křičí. Tento negativní jev lze považovat za určitou profesionální deformaci, neboť se tak stejně projevují i mimo rámec školy. Pravdou však zůstává, že nevyhovující akustika tradičních učeben nutí vyučující ke zvyšování hlasu, neboť učitel stále bojuje s jemnou ozvěnou, jež učebna vytváří.<sup>154</sup>

Podstatnou stránkou mluvního projevu učitele je i schopnost měnit (modulovat) hlasitost podle obsahu sdělení, čímž lze zvýrazňovat důležité části jeho projevu. Zvuková modulace řeči totiž výrazně ovlivňuje zapamatování toho, co učitel žákům sděluje. Z projevu vhodně zvukově modulovaného si žáci jistě zapamatují mnohem více, než když se jim totéž sděluje monotónně bez jakékoliv změny intonace.

---

<sup>152</sup> KARÁSKOVÁ, V.; KROBOTOVÁ, M. *Některé aspekty řečového projevu učitele tělesné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 41 s. ISBN 80-7067-750-3.

<sup>153</sup> Intenzitu hlasu je možno zlepšovat i jednoduchými hlasovými cvičeními, tamtéž 41 s.

<sup>154</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 102 s. ISBN 80-7315-104-9.

▪ **Témbr** (zabarvení hlasu) –barva hlasu každého jedince je dána anatomicky a fyziognomicky. Proto se jedná o jednu z mála paralingvistických charakteristik, kterou učitel nemůže přímo ovlivnit (odmyslíme-li některé emocionálně vypjaté situace). Ve výhodě jsou spíše učitelé-muži, kteří na základě svých anatomicko-fyziologických dispozic mohou disponovat hlasem, jemuž se říká tzv. „příjemný témbr“.<sup>155</sup>

▪ **Rychlost řeči** (mluvní tempo) –rychlost řeči učitele je často přímo úměrná množství informací, které žákům poskytují.<sup>156</sup> Je jistě chybou, pokud učitel mluví příliš rychle (odmyslíme-li jeho individuální mluvní tempo) a neúměrně spěchá ve snaze probrat stanovené učivo. Takovýto způsob verbálního projevu učitele je velice nežádoucí, neboť negativně působí na pocity žáků a rovněž vytváří napjaté klima ve třídě. Ani velmi pomalé tempo řeči učitele nepůsobí pozitivně na vnímání žáků. V takovém případě je pro žáky velice obtížné a namáhavé sledovat výklad učitele, což zaručeně vede ke ztrátě jejich pozornosti.

Změna tempa řeči (podobně jako změna hlasitosti) proto patří k důležitým „dramatickým nástrojům učitele“, neboť přispívá ke zvýraznění podstatných částí jeho projevu. O zkušenosti učitele proto hodně vypovídá umění, jak pružně a intenzivně dokáže využívat různou rychlost řeči.<sup>157</sup>

#### ▪ **Pauzy v řeči**

Pauzy v pedagogické komunikaci působí jako důležitý prostředek *frázování řeči*, tzn. že zpřehledňují a člení řeč v jejím časovém průběhu. Projev učitele by proto měl být náležitě frázován, aby všechna jeho sdělení působila jednoznačně a srozumitelně. K tomu využívá různé druhy pauz, o nichž nyní podrobněji pojednáme.

---

<sup>155</sup> A. Nelešovská z hlediska účinku na posluchače rozlišuje tři základní skupiny hlasů: (1) *hlasy příjemné, sympatické*; (2) *hlasy nesympatické, neutrální*; (3) *hlasy neutrální*, srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 44 s. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>156</sup> *Mezi množstvím informací a počtem slov však není přímo úměrný vztah. Někdy můžeme stejnou informaci podat několika slovy, jindy stručněji, s menším počtem slov.* Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 103 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>157</sup> Tamtéž, 103 s.

**Pauza fyziologická** –umožňuje učiteli či žákovi, aby se nadechl a mohl dále pokračovat ve svém projevu. Frekvence těchto pauz je velice individuální a nezřídka přímo souvisí s psychikou mluvčího.<sup>158</sup> U začínajících učitelů bývají takové pauzy frekventovanější, delší a neopodstatněné související s nervozitou či podrážděností, což se psychosomaticky projevuje nepravidelným dýcháním.<sup>159</sup>

**Pauza logická** –vyznačují hranice taktů, větných úseků a vět, slouží pro jasné vyjádření myšlenek. Učitel s jejich pomocí člení svůj projev na menší větné úseky, čímž vyjadřuje těsnější nebo volnější vztahy mezi slovy ve větě. Žákům (jakožto posluchačům) napomáhá ke správnému porozumění projevu učitele a odstraňuje možnou mnohoznačnost sdělení. Srovnajme některé z příkladů, které uvádí Peter Gavora:<sup>160</sup> *Obsah literárního díla // je vlastně // autorův záměr...; Kdo ví, // jak se to jmenuje?; Žáci, // hlaste se, // prosím!* aj.

Naopak nesprávné položení pauzy může na žáky působit komicky a zesměšnit obsah celého učitelova sdělení, srov. např. *Zde se pracuje zbytečně // nerušte!* místo správného frázování *Zde se pracuje // zbytečně nerušte!*

**Pauza dramatická** –učitel ji může velmi efektivně využívat při výkladu nové látky, vyprávění apod. Takové pauzy jsou silně expresivní a zároveň slouží ke zdůraznění určité části řeči.

Druhem dramatické pauzy je tzv. *návěští* –odmlka, která má obrátit pozornost na následující část řeči, srov. např. *Vítězem soutěže se stává // Jirka!*

Jiným druhem dramatické pauzy je tzv. *sustence*<sup>161</sup> –nečekané přerušení výpovědi, po němž následuje zcela opačný význam. S pomocí určité výrazové expresivity lze docílit výrazně dramatický efekt, srov. např. *Takové žáky bych rád odměnil, // ale palicí!*

---

<sup>158</sup> Jednoduchým cvičením jako je např. čtení nahlas nebo práce s nepřipravenými psanými či mluvenými projevy lze nacvičit správné kladení pauzy. Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 102 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>159</sup> Tamtéž, 102 s.

<sup>160</sup> Tamtéž, 102 s.

<sup>161</sup> Z latinského *sustineō, ēre, sustinuī, sustentum* –udržet, zadržet

**Pauza výstražná (psychologická)** –pokud učitel nečekaně, avšak zcela cíleně přeruší svoji řeč (přičemž je možno tuto situaci doprovodit i očním kontaktem se třídou, tzn. učitel se na žáky významně podívá), ihned upoutá pozornost celé třídy.

**Pauza formulační** –slouží učiteli (ale i žákům) k promyšlení a formulování obsahu sdělení. I když jsou tyto pauzy především ukázkou postupného odvíjení myšlenek mluvčího, mohou být zaplněny i různými nežádoucími hezitačními zvuky (viz níže).

**Pauza váhání (hezitační)** –u žáků i učitelů lze často pozorovat nechtěné přestávky v řeči. Vznikají v okamžiku, kdy neví přesně, jak dál v projevu pokračovat. Jsou zároveň výrazem bezradnosti a váhání, spočívající v přerušování souvislé řeči a ulpívání na některých samohláskách nebo slabikách, srov. např. některé „pauzy“ *ééé, ehmm* aj.

Těchto nežádoucích prostředků (řečnickým zlovyků) je třeba se vyvarovat. Jsou-li v projevu učitele příliš časté a nápadné, působí na žáky negativně (až komicky). Mohou být zároveň spojovány se špatnou připraveností učitele, v horším případě i jako projev nedostatečné jazykové úrovně či pohotovosti jeho verbálního projevu.

#### ▪ **Pauzová replika**

V souvislosti s naší prací uvádíme příklad rozhovoru učitele a studenta, jenž má ilustrovat pauzovou repliku s komunikační funkcí *věcná neznalost*<sup>162</sup>, srov.

1U *V kterém roce skončila třicetiletá válka?*

1S *0*

2U *V tom roce byl uzavřen vestfálský mír a ten ji ukončil.*

2S *0*

3U *Tak na co se vás mám zeptat?*

---

<sup>162</sup> NEKVAPIL, J; MÜLLEROVÁ, O. K pauzám v komunikačním procesu. *SaS* 49, 1988. 206 s.

### 1.6.8 Neverbální prostředky v pedagogické komunikaci

Pedagogická komunikace je mj. specifická tím, že mimo prvky verbální komunikace (které se ukazují jako dominantní z hlediska přenosu kognitivních informací), obsahuje i prostředky neverbální komunikace, které nám umožňují nejen přenášet, ale především lépe poznat a identifikovat naše postoje či emocionální stavy. Výraznou gestikulací, výrazem tváře či zvýšeným tónem hlasu může vyučující jasně demonstrovat svoji radost, spokojenost a momentální náladu, ale též hněv, nezájem či opovržení. Obdobně může i žák vysílat spoustu neverbálních signálů, ať už přímo k učiteli nebo ke svým spolužákům.

V této souvislosti není od věci poznamenat, že dnešní mladá generace používá mnohá gesta výrazně odlišná od gest generace starší. Rovněž lze pozorovat výrazné rozdíly ve způsobu oblékání, úpravy zevnějšku (především vlasů) apod. Všechny tyto odlišnosti je však nutno chápat jako výraz generačního projevu (jako manifestaci určité dobové subkultury).

I napříč všem „dobovým neverbálním klišé“ lze pozorovat v projevu každého žáka jistý osobitý neverbální rukopis, jeho individuální neverbální styl,<sup>163</sup> jenž dotváří celkový obraz jeho osobnosti. Pakliže je učitel nadměru vnímavý a porozumí tomuto specifickému druhu komunikace, získá velice účinný prostředek jak působit na žáka.

#### 1.6.8.1 Řeč mimiky v pedagogické komunikaci

Během vyučování žáci použijí nepřeberné množství mimických projevů, v nichž jsou ukryta mnohá sdělení. Jestliže chce učitel lépe porozumět svým žákům, měl by být schopen jejich neverbální sdělení nejen zaznamenat, ale především správně dekodovat.

Obdobným způsobem a stejně účinně může komunikovat i učitel se svými žáky. Často pak stačí učitelův drobný úšklebek, letmý úsměv či zachmuřený výraz a žáci (pokud jsou zvyklí takto komunikovat), ihned pochopí, co tím míní.

---

<sup>163</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 99 s. ISBN 80-7315-104-9.

Takto může úspěšně korigovat průběh vyučovací hodiny, aniž by verbálně tlumočil, oč mu běží srov. např. situaci, kdy vyučující potřebuje napomenout žáka, jenž vyrušuje, ale nechce přitom přerušovat výklad. Přistoupí blíže k žákovi (proxemicky naruší jeho osobní zónu) zdvihne obočí, zakroučí hlavou a pomocí obličejových svalů „nahodí“ přísný výraz, jimž žákovi přímo říká: nevyrušuj a věnuj se výuce! Naopak pochvala, jež je určena pouze jednomu žákovi, může být vyjádřena např. krátkým úsměvem a pokývnutím, což znamená: správně, chválím tě!

Jedním z nejdůležitějších mimických projevů učitele je jistě jeho *úsměv*. Úsměv na začátku vyučovací hodiny (pokud je upřímný) navozuje příjemnou atmosféru ve třídě, vytváří pozitivní pracovní klima, motivuje a povzbuzuje žáky, poskytuje vzájemnou důvěru a přináší radost oběma stranám. Opakem úsměvu však může být *grimasa*, úšklebek a jakási deformovaná mimika s jasně negativním významem, jež značí pohrdání a nespokojenost.

Výrazem obličeje může učitel dávat najevo spoustu svých emocí. Různými pohyby obličejových svalů, obočí, čela, úst či brady napoví učitel žákům leccos o stavu svého nitra. Nejvíce však prozradí svým pohledem a hlavně řečí svých očí, o čemž bude níže podrobněji pojednáno.

#### 1.6.8.2 Řeč očí v pedagogické komunikaci

V následující části práce si všimáme tzv. *aspektů pohledů* („momentů předávání informace“) provázejících oční kontakt mezi učitelem a žákem, srov. níže.

- **Zaměření pohledu** –při vyučování v běžné třídě (tzn. zhruba s 20-30 žáky) není učitel jistě schopen věnovat všem žákům stejnou četnost pohledů. Bývá běžné, že některým žákům věnuje učitel více pohledů a jiným méně. Podobně se někteří žáci dívají na učitele velmi často, jiní naopak zřídka.

Přímý pohled žáka většinou signalizuje připravenost, sebejistotu a otevřenost (tzn. nemám co skrývat, nestydím se).<sup>164</sup>

Z pozice učitele je (neustálý) zrakový kontakt během vyučování jistým *nástrojem k řízení třídy*. Jistě není možné, aby si učitel získal autoritu u žáků bez zrakové kontroly třídy. Musí proto soustavně zrakem „klouzat“ po třídě, dokonce i při psaní na tabuli stojí pootočený k žákům, aby tak dával najevo, že neustále třídu kontroluje.<sup>165</sup>

Jiným důvodem neustálého zrakového kontaktu učitele je „*monitorování porozumění*“ žáků. Zkušený učitel už podle chování žáků dokáže přesně odhadnout, zda-li mu žáci porozuměli či zda-li nemluví příliš rychle a složitě. Mnozí z učitelů si při letném pohledu vyberou jen několik jedinců, kteří mu slouží jako *indikátory porozumění*.<sup>166</sup>

▪ **Doba trvání bodového zaměření pohledu** –i při běžném vyučování může nastat situace příliš dlouhého pohledu, tzv. z očí do očí mezi učitelem a žákem. Nutno však dodat, že takováto eventualita zahrnuje různé interpretace, srov. např. situaci, kdy se učitel dlouze dívá na žáka, aby mu dal najevo svoji převahu a zároveň ho i jistým způsobem pokáral. Žák to však nechápe, popř. chce s učitelem bojovat ve smyslu „kdo to vydrží déle“ apod. Jindy může dojít k situaci, kdy se dívka dlouze dívá do očí mladého učitele, který se jí líbí, a tímto způsobem mu naznačuje své sympatie i snahu se mu tzv. „vlíbit“. Žák dlouhotrvajícím pohledem může rovněž naznačovat, že by něco chtěl, např. být vyvolán, zeptat se na něco, nebo dokonce promluvit si s učitelem mezi čtyřma očima apod.

Žákův dlouhotrvající pohled může tedy učiteli mnohé naznačovat např. určitou touhu, potřebu, žádost či frustraci.

▪ **Četnost pohledů** –ačkoli se učitel dívá na celou třídu, jeho pohled se zastavuje u jednotlivých žáků. Nutno dodat, že žáci velice citlivě vnímají, jak často byli pohledem učitele

---

<sup>164</sup> Je velice důležité, aby učitel z výrazu očí správně diagnostikoval jeho psychický stav i osobnostní vlastnosti. Analýza výrazu očí je totiž součástí celkového diagnostikování žáka. Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 106 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>165</sup> Tamtéž, s. 106.

<sup>166</sup> Tamtéž, s. 107.



„navštívení“ v porovnání s ostatními spolužáky. I když má každý učitel ve třídě své „oblíbence“, může věnovat větší objem pohledů např. žákovi, u něhož jednoznačně neví, zda je či není připraven na výuku, zda sleduje vyučování, a nebo je myšlenkami tzv. „mimo“.

Zcela přirozeně věnuje učitel větší objem pohledů žákům, kteří vyrušují, u nichž se projevuje motorický neklid a dělají pokaždé něco jiného, než se od nich očekává.

- **Sled pohledů –sekvence** –je možné rovněž sledovat, na koho se učitel díval dříve, než se podíval na konkrétního žáka, na koho se podíval potom apod. I u žáků lze sledovat, na kterého spolužáka se dívali předtím, než se očima setkali učitelem, srov. např. situaci, kdy žák „hledá“ očima po třídě, kdo by mu poradil s odpovědí, neboť si není jistý, a nebo odpověď vůbec nezná.

Jindy např. učitel systematicky vyvolává žáky sedící v řadě s jistou posloupností, čehož si žáci okamžitě všimnou, a podle toho se chovají, srov. např. situaci, kdy se žák záměrně schovává za toho, jenž sedí před ním, jen aby unikl zpytavému pohledu učitele.

- **Průměr zornice – velikost pupily** – učitel může celkem spolehlivě vysledovat z průměru zornice zájem či nezájem žáků sedících v prvních lavicích. Daleko obtížnější je sledování zornice žáků z posledních lavic, neboť úhel, v němž učitel zornici vidí, je příliš malý.

Jistým problémem může být i chybné posouzení průměru zornice u žáků, kteří mají černé nebo tmavé oči. Tím, že se (nepřesně) přičítá duhovce „rozšíření“ pupily (zornice), může se stát, že učitel konstatuje mimořádný zájem u žáka, ale ve skutečnosti je průměr jeho zornice malý, přičemž tmavá barva očí svádí učitele k nesprávné interpretaci.<sup>167</sup>

Většina z těchto „momentů předávání informace“ je vždy spojena s konkrétní situací nebo činností. Je-li např. žák pochválen za úspěšné zvládnutí úkolu, dívá se do tváře učitele častěji a déle. Naopak žák, jenž musí z úst vyučujícího vyslechnout výtky a pokárání, se snaží

---

<sup>167</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů s žáky*. 1. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav v Olomouci, 1987. s. 59-60. Bez ISBN.

zrakový pohled s učitelem maximálně omezit, tzv. „utíkat“ pohledem, popř. se úplně vyhnout zrakovému kontaktu, srov. např. gesto sklopené hlavy + oči směřují k zemi; popř. gesto odvrácené hlavy, nepřítomný výraz + oči směřují do neurčitého bodu.

I téma rozhovoru výrazně ovlivňuje zrakový kontakt učitele s žáky. Pokud učitel tzv. „odbočí“ od výkladu a vypráví žákům svůj konkrétní (osobní) zážitek, žáci touto změnou rytmu okamžitě zpozorní, což se projeví i větší četností jejich pohledů. Jsou-li však zvolena témata věcná a neosobní, žáci mají naopak tendenci se „skrýt do své ulity“, proto se četnost jejich pohledů podstatně sníží.

Četnost pohledů mezi žáky úzce souvisí i s formou práce, kterou vyučující zvolí, tzn. individuální či skupinové. Při skupinové práci, jež má výrazně kooperativní charakter, lze předpokládat výrazně vyšší četnost pohledů než při úkolech, které mají soutěživý (individuální) ráz.

### 1.6.8.3 Řeč gest v pedagogické komunikaci

Při interakci učitele s žáky hrají gesta významnou a nezastupitelnou roli. Jsou využívána zhruba stejnou měrou oběma stranami, srov. např. situaci vyučujícího, který právě přichází do třídy. Gesto, kdy žáci stojí vzpřímeně před učitelem, vyjadřuje přivítání a pozdrav. Vzpřímený postoj učitele (často doprovázený zrakovým kontaktem) je naopak jeho odpovědí na pozdrav třídy.<sup>168</sup>

Zastavme se nejprve u jednotlivých druhů gest, se kterými se v prostředí běžné třídy můžeme setkat:

- *gesta demonstrativní* – která přesně vymezují předmět (denotát) komunikace, bývají nejčastěji užívanými gesty jak u učitelů, tak i u žáků. Zpravidla se jedná o ukázání na prostor, směr, osobu, věc aj., o nichž se mluví, srov. např. výrok (aposiopesi) učitele doprovázený

---

<sup>168</sup> Tento příklad je však komplexem několika neverbálních signálů (nikoli jen gest samotných), tzn. prostředků posturologických, gestálních a mimických.

gestem: K tabuli půjde... + gesto (ukázání prstem na konkrétního žáka) = výzva pro žáka, aby šel k tabuli.

Názornost řečeného lze často zvýraznit užitím demonstrativního gesta, srov. např. situaci, kdy je ve třídě nezřízený hluk u učitel pronese: Buďte už zticha! + gesto (uhození pěstí do stolu). Učitel tak velmi srozumitelně i emotivně dává najevo, co je ochoten udělat, aby prosadil svoji vůli.

- *gesta symbolická* – která mají jednoznačný význam, pochopitelný i beze slov, ačkoli je velice snadné nahradit dané gesto slovem či větou bez dalšího vysvětlujícího komentáře.<sup>169</sup> Ve školním prostředí výrazně urychlují, usnadňují a regulují komunikaci, stejně jako přispívají k názornosti řečeného, srov. např. některá z častých gest učitele: gesto vztyčeného ukazováčku = Pozor! Nyní věnujte zvýšenou pozornost tomu, co říkám!, gesto prstu přiloženého k ústům = Ticho!, gesto poklepání ukazováčkem na hlavu = Jsi hloupý!<sup>170</sup> apod.

Z nejčastějších symbolických gest žáků lze uvést gesto zdvižené ruky = Chci něco říct! Znam odpověď!, gesto předpažené ruky = Chci něco dodat! (tzn. reakce na předcházející odpověď).

Existují dokonce učitelé, kteří na základě dohody (konvence) s žáky, používají vlastní osobitá gesta, srov. např. gesto dva prsty směřované vodorovně = Nerozumím! Neslyším!

- *gesta ikonická (zobrazovací)* –,kreslení ve vzduchu“ předmětů nebo činností, o nichž se mluví, např. (nalévání, mletí), kreslení tvarů (čtverec, kruh), kreslení velikostí (krátký, dlouhý) apod.

Mnohé z těchto gest jsou rovněž doprovázeny verbálně, srov. např.: Oddělte si v sešitě linkou dnešní hodinu + gesto, kdy ruka vytvoří vodorovný pohyb = linku apod.

---

<sup>169</sup> Někdy jsou tato gesta nazývána „*gesta-emblémy*“, srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 105 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>170</sup> Obdobné gesto, tzn. poklepání prstem na hlavě v oblasti spánku znamená v Holandsku „*Jsi bystrý!*“, naopak u nás vyznívá dosti pejorativně ve smyslu „*Nemáš v hlavě všechno v pořádku!*“.

▪ *gesta rytmická a emfatická (emoční)* –jejich užití při komunikaci je jevem necíleným, spíše bezděčným, což si jejich původci mnohdy ani neuvědomují<sup>171</sup>, srov. např. některá gesta žáků: ťukání tužkou do stolu, třes nohou, rytmické pohyby tělem, otáčení konkrétním předmětem apod.

Gestem ze strany žáka (bez konkrétního typologického vymezení) může být např. i způsob, kterým předkládá učiteli svůj domácí úkol či sešit k nahlédnutí. Bezprostřední reakce, tzn. výraz žákova obličejů na verdikt, jak učitel klasifikuje jeho výkon, může být rovněž gestem nadměru výmluvným.

Za určitých okolností se gesty může vyjadřovat i opak toho, co je tlumočeno verbálně. Srov. situaci, kdy při opakovaném vyrušování žáka k němu učitel pronese: Ještě jednou! + gesto rukou naznačující fyzické potrestání.

Správné používání gest během vyučování je jistě velmi důležité. Účelné a dynamické gestikulování učitele může stimulovat a pozitivně motivovat práci a výkony žáků.<sup>172</sup> Je na učiteli, aby našel optimální mez ve způsobu použití a ztvárnění jednotlivých typů gest. Naopak nadměrné používání gest odpoutává žáky od obsahu sdělení učitele, v některých případech může dokonce působit i komicky. Druhým extrémem jsou verbální projevy bez jakýchkoli známek gestálních projevů, tzn. jakási gestikulační nehybnost a strnulost.

#### 1.6.8.4 Proxemika v pedagogické komunikaci

I tak zdánlivě nevinným způsobem jako je kontakt přiblížením či oddálením můžeme v prostředí třídy velice účinně komunikovat. Žáci často sami uplatňují pravidla proxemiky,

---

<sup>171</sup> Mnohé z těchto gest však souvisí se specifickými poruchami učení, kdy lze v chování žáků pozorovat neustálý motorický neklid. Těmito pohyby žáci zmírňují své psychické napětí, skrývají rozpaky apod.

<sup>172</sup> Některé z pedagogických výzkumů dokonce zkoumaly, zda-li existuje souvislost mezi gestikulací učitele a schopností žáků snadněji si zapamatovat učivo. Bylo zjištěno, že u učitelů, kteří často, ale funkčně používali ikonografická gesta, si žáci zapamatovali sedmkrát více z obsahu verbálního vysvětlování než u učitelů, kteří gesta nepoužívali. To ukazuje na významný vztah mezi používáním různých druhů gest učitele a školními výkony žáků, srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 106 s. ISBN 80-7315-104-9.

aniž by si toho byli vědomi, srov. např. situaci, kdy si žáci kreslí oddělovací čáru na střed lavice, fyzicky se přetlačují apod.<sup>173</sup>

Stejně tak si i učitel vyhrazuje a brání svůj osobní prostor, který se nachází v bezprostřední blízkosti jeho pracovního stolu. Narušení tohoto teritoria žáky může vést k negativní reakci učitele srov. např. situaci, kdy se na začátku vyučovací hodiny žáci natlačí před stůl učitele, aby omluvili svou absenci. Učitel pak následně vyjádří nelibost, zvýší hlas či jinak naznačí svou nespokojenost.

Ve všech těchto případech narážíme na problematiku tzv. **teritoriality**, tzn. *členění prostoru na oblasti, které určitá osoba považuje za své území, kde je tzv. „doma“*. Srov. i jiné příklady běžné v pedagogické praxi. Žák může např. při vstupu do kabinetu zaujmout od učitele větší odstup, neboť vstupuje na „cizí teritorium“ a často ani nezná důvod, proč si ho učitel pozval. Naopak učitel je v kabinetu „jako doma“, proto by měl vždy zvážit adekvátní odstup od žáka.<sup>174</sup> Obdobnou problémovou situací pro žáka může být okamžik, kdy vstupuje do sborovny, ředitelny apod.

I pro učitele mohou být některé situace namíru problematické, srov. např. situaci, kdy učitel vkročí do prostoru, kde se obvykle vyskytují jen žáci (např. šatna určená k převlékání nebo vstup do prostoru, kde probíhá fyzický střet žáků apod.).

Každá konkrétní komunikační situace ve třídě si žádá jinou vzdálenost komunikujících stran. Je jistě rozdíl ve vzdálenosti učitele a žáků, pokud běží o výklad učiva, běžné zkoušení u tabule, vyslovení pochvaly nebo výtky. Jindy ovšem učitel záměrně přistoupí velice blízko k žákovi, jenž vyrušuje, aby ho svou bezprostřední přítomností na vyrušování upozornil.

---

<sup>173</sup> Při boji o vlastní teritorium využívají celou škálu možností –invazi (narušení), kontaminaci (zasáhnutí, poškození, znečištění) i okupaci (obsazení). Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 108 s. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>174</sup> Při volbě vhodného odstupu by si měl učitel vždy ujasnit, o jaký typ setkání mu jde, jinak dochází k nedorozumění, srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 55 s. ISBN 80-247-0738-1.

Učitel často bezděčně vniká a narušuje osobní prostor žáků. Může se jednat o běžnou kontrolu jejich práce nebo situaci, kdy během výkladu učitel opustí své místo za katedrou a začne procházet mezi žáky. Jiným příkladem může být i příklon mladého učitele ke zkoušené žákyni (studentce), kde se průnik do její „intimní sféry“ může odrazit v jejím emocionálním stavu. Všechny tyto případy žáci vnímají velice nelibě, tzn. jako pokus o narušení jejich soukromí.

Přistupuje-li učitel k žákovi, musí mít vždy na paměti, že je třeba respektovat jeho soukromí (osobní zónu) a snažit se, aby svojí přítomností narušoval „vnitřní klid“ žáka opravdu jen minimálně. Jistě je vhodné, aby učitel svůj záměr bezprostředně se přiblížit k žákovi, předem oznámil, srov. např. *Dovolíš mi, abych se podíval, jak pracuješ?* apod.

Mnohé z pedagogických výzkumů zároveň ukazují, že ve třídě existují místa, jimž učitel věnuje (často nevědomky) více pozornosti.<sup>175</sup> Rozumí se jimi obvykle první lavice před učitelem (v rámci tradičního uspořádání třídy), příp. oblast přiléhající ke střední uličce, je-li ve třídě tato ulička, kterou může učitel snadno procházet. Žáci, kteří se nachází v této zóně, bývají častěji dotazováni, zároveň bývají aktivnější a jejich interakce s učitelem je intenzivnější.

Naopak frekvence komunikačních kontaktů klesá se vzdáleností žáka od stolku učitele (čelní stěny třídy). Žáci nacházející se výrazně dál od učitele jsou méně často dotazováni, vykazují menší aktivitu a učitel s nimi téměř nepočítá při řešení důležitých rozhodnutí pro třídu, srov. např. pejorativní narážky některých učitelů k těmto žákům: *Co ty, tam za bukem?*, *Jen spi dál!*, *Co vy, tam vzadu, na odpočinku?* apod.

---

<sup>175</sup> V této souvislosti se hovoří o tzv. *akčních zónách* v rámci zasedacího pořádku třídy. Někteří autoři hovoří o odstupňovaných komunikačních zónách ve třídě: *sociálně právní*, *blízce veřejné* a *vzdáleně veřejné*. Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů s žáky*. 1. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav v Olomouci, 1987. s. 48-49. Bez ISBN.

Samotné rozmístění žáků při ponechání určité volnosti, pokud si žáci mohou sami vybrat místo i souseda v lavici, není náhodné. Učitel tak může pozorovat (podle toho, kde si který žák sedl) systém sociálních vztahů a vazeb ve třídě.

S problematikou proxemiky rovněž souvisí i způsob uspořádání třídy (o čemž bylo podrobněji pojednáno v kap. 1.6.4 Prostorové a časové dimenze pedagogické komunikace).

Řada učitelů dnes již upouští od tradičního uspořádání třídy a při tzv. skupinové práci volí alternativní způsoby uspořádání prostoru ve třídě. Využívají při tom mobilního nábytku, který umožňuje snadné přestěhování či uzpůsobení do konkrétního tvaru podle potřeby. Např. pro některé druhy činností blízké skupinovému rozhovoru se ukazuje jako velice vhodné uspořádání do kruhu apod.

Proxemika má i svou dimenzi vertikální, tzn. „převýšení“ v úrovni očí obou komunikujících stran. I ve škole, stejně jako v běžném životě, je ideální situace, kdy oči těch, kteří spolu komunikují, jsou v relativně stejné výši. Docela jiným případem je situace, kdy učitel při sdělování výtky stojí nad žákem, jenž sedí v lavici. Jejich oči jsou pak v nestejně výši a převýšení očí učitele působí mocensky, dává mu pocit nadvlády a nadřazenosti. Naopak žák při tomto nerovnovážném postavení je vůči učiteli v podřízené pozici.

Při vyjadřování pochvaly a uznání se tyto vertikální role mohou naopak vystřídat, což jistě není na škodu a nijak to nenaruší autoritu učitele. Je však chybou, pokud učitel nerespektuje určité proxemické zákonitosti a uděluje např. stojícímu žákovi výtku vsedě.

Znalost pravidel proxemiky může učiteli pomoci optimalizovat jeho práci a zároveň mu zajistit úspěch při komunikaci s žáky. Rovněž žákům může blízkost kontaktu s vyučujícím mnohé napovědět. Např. o sebevědomí či zkušenostech učitele, srov. např. že začínající učitelky k žákům nepřistupují příliš blízko. Naopak zkušení učitelé-muži k žákům přistupují častěji a těsněji, sklánějí se k nim, přibližují se hlavou k hlavě apod.<sup>176</sup>

---

<sup>176</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 108 s. ISBN 80-7315-104-9.

### 1.6.8.5 Haptika v pedagogické komunikaci

Dotek a sdělování bezprostředním tělesným kontaktem hraje v rámci pedagogické komunikace rovněž důležitou roli. Učitel může prostým dotykem ruky žáka sdělovat spoustu věcí, např. vyjadřuje snahu jej povzbudit, ukáznit či ho na něco upozornit apod.

Žáci velice citlivě vnímají intenzitu a kvalitu konkrétních dotyků, srov. např. pohlazení, poklepání na rameno či pohlavek. V nejnižších ročnících je možno u žáků pozorovat tzv. „dotykový hlad“.<sup>177</sup> Žáci nejen že přímo čekají na dotyk učitele, ale také sami vyhledávají dotyk, nedostává-li se jim dostatečné množství dotyků, srov. např. přitisknutí se k učiteli, srdečné objetí po prázdninovém setkání či nepatrný dotek oděvu učitele.

Např. pohlazení u dětí nižšího školního věku je velice kladně přijímáno a považováno za něco žádoucího. Naopak u starších žáků druhého stupně se můžeme setkat s negativní reakcí, neboť pohlazení považují za něco dětinského, může je přímo obtěžovat či jinak se jich dotknout.

Lidské tělo je rozděleno do několika dotykových pásem, z nichž některé označujeme za intimní, a učitel se jich nesmí dotknout. Povoleným pásmem je hlava, dále záda, ruce a ramena.<sup>178</sup> Mnozí z učitelů se však kontaktu dotykem výrazně vyhýbají, aby tím předešli případným problémům s podtextem sexuálního obtěžování apod.<sup>179</sup>

Důležitou roli zde hraje i situační souvislost, která dává možnost správného pochopení a interpretace určitého doteku. Srovnajme dvě rozdílné situace, např. kdy učitel-muž poklepe po rameni mladou žákyni v okamžiku, kdy se otáčí na spolužačku = *Ukázni se a nevyrušuj!*; jinou situací může být soukromí kabinetu, kdy učitel-muž poklepe po rameni mladou žačku se slovy: *Jsem spokojen s tvou prací, chválím tě...* = ? V mysli mladé žákyně však může

---

<sup>177</sup> Tamtéž, 107 s.

<sup>178</sup> Tamtéž, 107 s.

<sup>179</sup> V této souvislosti není od věci uvést skutečnost, že ženy-učitelky se dotýkají žáků častěji než muži-učitelé. Srov. SVOBODOVÁ, J.; HÖFLEROVÁ, E. Neverbální složky výukového dialogu. In *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava, Univerzita Komenského, 1997, s. 228-235. ISBN 80-88868-20-3.



vzniknout dojem, že učitelé jde více (než o zhodnocení její práce) o vyjádření jeho sympatií a určité náklonnosti.

Mimo pohlazení či poklepání po rameni se (ještě dnes) v prostředí školy můžeme setkat s dalším z haptických prostředků, políčkem, fackou či lidově „záhlavcem“. Je však nutno dodat, že pro mnoho učitelů je z dnešního (moderního a liberálního) hlediska téměř nepřijatelné takového „výchovního“ prostředku použít. Dá se předpokládat, že citlivější na pohlavek budou dívky než chlapci, i když i zde bude způsob akceptování pohlavku spíše individuální (ovlivněný především výchovou) a mnohdy nezávislý na pohlaví žáků.

Z vlastní praxe mohu potvrdit, že někteří z chlapců preferují raději formu fyzického trestu než zápis do žákovské knížky. Ve výběrové hokejové třídě se naopak takovýto způsob „umravňování“ ukázal jako velice účinný, nicméně akceptovatelný žáky-chlapci pouze od učitelů-mužů, kteří si u nich získali přirozený respekt a autoritu. V žádném případě takového způsobu nemohly používat vyučující-ženy, s nimiž by žáci téměř fyzicky bojovali a takovýto způsob trestu by v žádném případě neakceptovali.

Na závěr této kapitoly nelze nezmínit jeden z nejdůležitějších haptických prostředků, tj. podání ruky, který má při komunikaci učitele s žákem své důležité místo. Při setkání, rozloučení či gratulaci je namístě, aby učitel použil zvyk (společenské gesto) podání ruky. Toto „gesto“ může být i výpovědí o vzájemném vztahu učitele a žáka. Podáním ruky žákovi může učitel posílit jeho sebevědomí a dodat mu sebedůvěru. Vždy je třeba se zaměřit na sílu a délku stisku, stejně jako toto „gesto“ doprovodit vhodným zrakovým kontaktem i odpovídajícím verbálním projevem.

#### 1.6.8.6 Posturologie v pedagogické komunikaci

O tom, že je možné komunikovat v různých polohách, se můžeme přesvědčit právě v prostředí běžné třídy. Žáci odpovídají vestoje, vsedě, ale také např. při pohybu v rámci

různých typů aktivit. Některé alternativní koncepce vyučování dokonce připouští i komunikaci vleže, proto již dnes může budit úsměv na tváři vzpomínka na striktní způsob komunikace, kdy vyučující vyžadoval, aby žáci seděli způsobně s rukama za zády.

I učitel využívá širokou škálu poloh. Při vyučování hovoří vestoje, vsedě, ale i v polosedě či při chůzi třídou. Je jistě chybou, pokud vede řeč zády ke třídě (kde mj. chybí oční kontakt), což se často negativně projeví v poklesu pozornosti žáků.

Samotné držení těla učitele není zanedbatelné a mnohdy o něm i leccos prozradí, tzn. zda-li je unavený, uvolněný, strnulý, v napětí apod. Z určitého postoje učitele mohou žáci dokonce poznat i jeho momentální psychické rozpoložení. Nutno však dodat, že by učitel měl být vždy „profesionál“, neměl by „nosit“ své osobní problémy do školy, a tím poznamenávat celkovou atmosféru ve třídě.

Z držení těla učitele je dále možno „vyčíst“ např. dominanci nebo submisivitu, obranu nebo útočnost, sebevědomí či nejistotu.<sup>180</sup>

Tělesná konfigurace učitele je do jisté míry ovlivněna také fyziognomicky, což ovšem neuniká pozornosti žáků, a proto se stává častým námětem parodií a imitací. Srov. některé výrazné příznaky v poloze a držení těla jako např. pokyvování či pohupování ze strany na stranu, zdvižená či skleslá ramena, vztyčená hlava, nebo naopak hlava vtažená mezi ramena apod.

Postoj učitele rovněž prozrazuje jeho zaujetí pro dané téma, o kterém právě hovoří. Naopak poloha, kterou zaujímá naslouchající žák, je pro učitele jakýmsi „ukazatelem“, do jaké míry je zaujat tématem, které je zrovna probíráno.

---

<sup>180</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 107 s. ISBN 80-7315-104-9.

### 1.6.8.7 Sdělování úpravou zevnějšku v pedagogické komunikaci

Učitel působí jako určitý vzor a ve společnosti zastává jistý „status“. Proto by i jeho oblečení nemělo být proti dobrému vkusu. Měl by dbát o svůj zevnějšek, upravenost a solidní celkový vzhled by pro něho měl být běžným standardem.

Vývoj vkusu a módy je však velmi dynamický a to, co bylo znakem dobrého vkusu v minulosti, už nemusí platit. Náušnice v uchu učitele již nepůsobí natolik rušivě či dokonce pobouřlivě, jak by tomu bylo ještě před několika lety. Podmínkou však je, aby vše ostatní bylo v pořádku. Má-li člověk s náušnicí pomačkané šaty, špinavou košili a neumyté vlasy, okamžitě se propadá do jiné kategorie – už není „novátor“, ale „rebel“, příp. „lajdák“.<sup>181</sup>

U žáků lze (hlavně v období puberty) spatřovat velice kritický názor ve střetu s jakoukoliv autoritou. Kritizují přitom nejen samotnou práci učitelů, ale především jejich vzhled a způsob oblékání. Sami přitom chtějí dávat najevo, že jsou jiní než starší generace a mj. k tomu používají i své oblečení. Srov. např. způsob oblékání žáků-pubescentů, tzn. volbu brašen a batohů (často doplněných vlastními výtvarnými počiny), úpravu vlasů neobvyklých střihů i barevných kreací, volbu zdobných prvků na oblečení, různé nápisy, emblémy, odznaky atd.<sup>182</sup>

Je jistě na učitelích, do jaké míry jsou ochotni tolerovat styl oblékání žáků<sup>183</sup>, jenž je projevem jejich svébytnosti, určité společenské a dobové kultury, postoji k současné módě i světonázoru, ale především jednou z cest hledání „sama sebe“ a dospělosti.

---

<sup>181</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. s. 108-109. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>182</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. s. 56-57. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>183</sup> Vzhledem k tomu, že dnešní společnost začíná být stále více sociálně a ekonomicky diferencovaná, se nabízí otázka zavedení školních uniforem i na běžných (státních) školách z důvodů prohlubujících se sociálních rozdílů mezi žáky. Tzv. školní uniforma je běžná na některých typech soukromých škol, kde se však jedná o určitý znak příslušnosti ke škole, který má vytvářet pocit hrdosti.

#### 1.6.8.8 První dojem v pedagogické komunikaci

O tom, zda-li bude učitel kladně přijat žáky, což mj. ovlivní i další následnou spolupráci, nepochybně rozhodne dojem z prvního vzájemného setkání. Žáci si téměř okamžitě začínají tvořit úsudek o vzájemných sympatiích, profesionalitě, zásadách či inteligenci vyučujícího, který před ně poprvé předstoupí.

Ještě než se obě strany vzájemně představí, žáci velice intenzivně vnímají celkový vzhled učitele, tzn. volbu oděvu, upravenost, intenzitu parfému a jeho celkovou image.

Ani sebelepší oblečení a celkový vzhled však nestačí k tomu, aby si učitel své publikum získal. Žáci rovněž okamžitě poznají, zda-li učitel vyniká jazykovou kultivovaností, tzn. kulturou mluveného projevu, je-li dobrým řečníkem a dokáže-li „učarovat“ publikum svým hlasem.<sup>184</sup>

Mimo verbální složky jazykového projevu musí bravurně znát i ovládat prostředky mimojazykové komunikace kam patří např.: modulace hlasu, vhodně kladené pauzy, rychlost a plynulost řeči, srozumitelnost a správná výslovnost, oční kontakt, výraz tváře, vhodně použitá gesta, dobře zvolený odstup, správný postoj, popř. i včasný příchod<sup>185</sup> aj.

Mezi vzhledem i osobní identitou učitele jistě existuje úzká souvislost. Učitelova osobní image totiž žáky informuje o tom, „kdo je“ a co od něho mohou očekávat. Již od prvního okamžiku je vhodné, aby si učitel získal přízeň a sympatie žáků a vyvolal v nich dojem, že nové setkání přijali s potěšením. Kladné přijetí na úvod může být učiteli předzvěstí a příslibem dobré budoucí spolupráce.

---

<sup>184</sup> Na první setkání s žáky by si měl učitel mj. promyslet i *obsah prvních slov*, kterými žáky zaujme a motivuje.

<sup>185</sup> V této souvislosti není zanedbatelný ani aspekt chronemický (časový) vztahující se k samotnému příchodu učitele. Již od prvního setkání by měl učitel jít žákům příkladem svojí dochvilností.

## II. Praktická část

### 2 Neverbální prvky v pedagogické komunikaci z pohledu žáků

#### 2.1 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit především to, jak žáci vnímají neverbální projevy ve školní komunikaci, jakým způsobem přijímají mimojazykové signály od vyučujících při vzájemné interakci, příp. jaké typy učitelů preferují z hlediska povahových vlastností.

Dalším cílem bylo najít výrazné souvislosti, popř. naopak neshody ve výsledcích výzkumu mezi učiteli a žáky (viz dále část 4. Srovnání výsledků výzkumu mezi pedagogy a žáky).

Za účelem získání více informací byl použit kvantitativní i kvalitativní výzkum. Pro kvantitativní výzkum jsme zvolili techniku dotazníkového šetření, a to především z důvodu postihnutí velkého počtu jedinců.

Celkem 92 žákům osmého a devátého ročníku základní školy a 86 studentům tzv. nižšího gymnázia (v intencích stejně starých žáků základní školy) byl předložen dotazník sestavený tak, aby pokud možno věrně zachytil postřehy, názory či přání respondentů.

##### 2.1.1 Charakteristika dotazníku

Žáci byli ubezpečeni o respektování anonymity, aby měli záruku, že informace, které v dotazníku uvedou, nebudou zneužity proti nim.

Formulování jednotlivých položek bylo koncipováno s ohledem na věk respondentů. V případě nesrovnalostí jsme konkrétní položku dotyčnému respondentovi podrobně vysvětlili.

Žákovský dotazník obsahoval celkem 17 položek<sup>186</sup> (viz Příloha číslo 1 ).

---

<sup>186</sup> Typologii otázek diferencuji podle P. Gavory, srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 2010. s. 124-126. ISBN 978-80-7315-185-0.

*Uzavřené (výběrové) položky*, u nichž byl respondentům předkládán určitý počet hotových alternativních odpovědí (otázky č. 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14).

*Polozavřené položky* nabízející respondentům nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádající vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky (otázky č. 4, 5, 15), přičemž otázku č. 5 lze chápat zároveň i jako tzv. *dichotomickou* nabízející volbu ano/ne a otázku č. 15 jako tzv. *polynomickou*, jež předpokládá více odpovědí než dvě.

*Otevřené položky* dávaly respondentům největší míru volnosti s odpovědí na tázaný jev, neboť mohli plně a nepokrytě vyjádřit svůj názor (otázky č. 16, 17).

Poslední dvě položky (ačkoli se přímo netýkaly neverbálních prvků v pedagogické komunikaci) se z pohledu žáků ukázaly jako nejzajímavější, neboť se zde mohli svobodně vyjádřit k vlastnostem dobrého učitele.

### 2.1.2 Charakteristika škol

Pedagogický výzkum proběhl na dvou školách. Na Základní škole v Šumperku, Dr. E. Beneše 1, kterého se zúčastnilo 14 učitelů a 92 žáků osmého a devátého ročníku a na Gymnáziu v Šumperku, Masarykovo náměstí 8, kde s námi spolupracovalo 19 středoškolských profesorů a 86 studentů nižšího gymnázia.

**Základní škola v Šumperku, Dr. E. Beneše 1** je typickou městskou školou s celkovým počtem 495 žáků. Výuka probíhá na dvou budovách. Všechny třídy druhého stupně jsou umístěny v hlavní budově.

Výzkum byl realizován během hodin českého jazyka a dějepisu. Naplněnost jednotlivých tříd se pohybovala od osmnácti do pětadvaceti žáků. Na škole však nejsou výjimkou ani třídy se třiceti žáky.

**Gymnázium v Šumperku, Masarykovo náměstí 8** je výběrová střední škola, která má ročníky jak klasického, tak i nižšího gymnázia. Nižší gymnázium navštěvuje 121 „žáků-studentů“ a klasické gymnázium 541 studentů.

Rozdíl obou škol spočívá především v úrovni nabízeného vzdělání, ale také v obsazení tříd. Třídy nižšího gymnázia byly téměř plně obsazeny. Počet žáků zde kolísal od pětadvaceti do jednatřiceti.

Není od věci poděkovat vedení Základní školy v Šumperku, Dr. E. Beneše 1 a také vedení Gymnázia v Šumperku, Masarykovo nám. 8 za vstřícnost, s níž nám byl výzkum umožněn.

Rovněž děkujeme všem učitelům a středoškolským profesorům, kteří nám poskytli prostor ve vyučovacích hodinách, ale i těm, kteří se aktivně a zodpovědně zapojili ve svém osobním volnu do zpracování dotazníků.

Doufáme, že i oni využili možnosti zamyslet se nad opomíjenými stránkami své práce a že výsledky, které budou zveřejněny, obohatí jejich přístup k žákům.

Jistě bude vhodné, aby také žáci získali zpětnou vazbu. Proto i oni budou seznámeni s výsledky šetření. Po důkladném zpracování všech získaných dat, navštívíme obě školy a s pomocí grafů seznámíme jak učitele, tak i žáky s výsledky našeho pedagogického výzkumu.

### 2.1.3 Charakteristika zkoumaného vzorku žáků

Na **ZŠ v Šumperku** byli dotazníkovým šetřením osloveni žáci *2. stupně základní školy* (viz výše). K našemu výzkumu jsme si zvolili dvě osmé (8.AB) a dvě deváté třídy (9.BC). V prvních dvou případech se jednalo o běžný třídní kolektiv (8.A, 9.B). Další dvě třídy byly specifické přítomností žáků hokejistů (8.B, 9.C), nicméně i v těchto třídách byly přítomny dívky. Vzhledem k tomu, že na této škole zároveň i učím a žáky dokonale znám, nebylo žádným problémem vysvětlit jim cíl dotazníku jako i postup k jeho vyplňování.

Žáci projevíli ihned velký zájem a nadšení (nutno však podotknout, že se nerealizovala očekávaná výuka). Obecně lze říci, že žáci pocířovali jisté omezení, pakliže si museli vybrat pouze jednu odpověď. Nejvíce jim vyhovovaly otevřené otázky, na které mohli odpovídat obsáhleji.

Za obrovskou výhodu považují skutečnost, že jsme nebyli nijak limitováni časem (měli jsme k dispozici jednu vyučovací hodnu). Diskutovali jsme proto podrobněji o jednotlivých otázkách, což nám umožnilo získat ucelenější poznatky o názorech žáků, jimiž se budeme ještě blíže zaobírat.

Vedení **Gymnázia v Šumperku** vyšlo vstříc našemu pedagogickému výzkumu, a proto mohli být dotazníkovým šetřením osloveni zároveň i „žáci-studenti“ *nižšího gymnázia*. Zkoumaný vzorek zahrnoval celkem tři třídy (II.A, III.A, IV.A)<sup>187</sup> ve věkovém rozmezí 12-16 let, což odpovídalo zkoumanému vzorku stejně starých žáků na šumperské základní škole.

Po stručném nastínění cíle dotazníku a instrukcí k jeho vyplňování bylo znát, že respondenti jeví o danou problematiku nevšední zájem. Mnozí také v závěru hodiny živě diskutovali o některých otázkách, i když pokaždé nepřevládal jednotný pohled na věc. Při vyplňování žáci často váhali s odpovědí především tam, kde byli nuceni přiklonit se pouze k jedné variantě. Závěrečné dvě položky jim však vyhovovaly nejvíce, neboť byly tzv. otevřené. Zde totiž mohli formulovat své názory a vyjádřit se obsáhleji.

V každé třídě nám byla dána k dispozici jedna vyučovací hodina. Zhruba polovinu času (20-25 min.) zabralo vyplňování dotazníku a druhá polovina byla věnována diskuzi.

Závěrečná diskuze se ukázala jako veliký přínos celého výzkumu, neboť jsme následně získali ucelenější poznatky o názorech žáků k jednotlivým otázkám (dále se jimi budeme ještě podrobněji zaobírat). Nutno podotknout, že otevřenosti názorů studentů nižšího gymnázia nebránila ani přítomnost vyučujícího.

---

<sup>187</sup> Tzv. sekunda, tercie a kvarta.



Na obou školách žáky dotazník zaujal natolik, že projevili zájem o seznámení s výsledky celého výzkumu.

#### 2.1.4 Formulace hypotéz

Při stanovování hypotéz jsem vycházel jednak z prostudované literatury, jednak z vlastních zkušeností z pedagogické praxe, jako i z poznatků získaných na základě rozhovorů se svými kolegy a jinými učiteli. Pro výzkum neverbálních prvků v pedagogické komunikaci na 2. stupni základní školy a na nižším gymnázia jsem zformuloval následující pracovní hypotézy.

#### 2.1.5 Hypotézy a jejich operacionalizace

**Hypotéza č. 1** *Většina učitelů se striktně drží cíle výuky a neodbočuje od tématu hodiny.*

**Hypotéza č. 2** *Žákům vadí, pokud učitel chodí během vyučování po třídě.*

**Hypotéza č. 3** *Dívky jsou citlivější na pohlavek od učitele než chlapci.*

**Hypotéza č. 4** *Z hlediska mimických výrazů převládá u učitelů častý úsměv.*

**Hypotéza č. 5** *Žákům záleží na oblečení a celkovém vzhledu učitele, tzn. vyžadují, aby byl oblečený sportovně, moderně či konzervativně.*

**Hypotéza č. 6** *Učitelé umí vhodně regulovat tempo řeči, výšku hlasu, pauzu aj. zvukové prostředky.*

**Hypotéza č. 7** *Během tzv. školního dialogu není poměr řeči učitele a žáků stejný. Největší podíl na mluveném projevu má učitel, někdy se projevují aktivní žáci.*

**Hypotéza č. 8** *Učitelé zařazují v malé míře formu diskuze do výuky.*

**Hypotéza č. 9** *Žákům základní školy a nižšího gymnázia nevadí zavedení školních uniforem.*

**Hypotéza č. 10** *Ve školách stále převažuje klasické uspořádání tříd, tzn. že lavice v učebnách jsou uspořádány ve dvou až třech řadách za sebou.*

**Hypotéza č. 11** *Učitelé využívají prvků mimiky k napomenutí žáka, koordinaci třídy, vyjádření radosti či hněvu nebo jako kombinaci předešlých možností.*

**Hypotéza č. 12** *Učitelé využívají síly svého hlasu úměrně prostředí třídy.*

**Hypotéza č. 13** *Učitelé přikládají prvkům neverbální komunikace ve výuce určitý význam.*

K ověření platnosti stanovených hypotéz jsem zvolil tzv. test dobré shody chí-kvadrát<sup>188</sup> (viz Příloha č. 4).

---

<sup>188</sup> Vycházím z publikace: CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 71-76. ISBN 978-80-247-1369-4.

## 2.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

### 2.2.1 Odbočení učitele od tématu během vyučování

Graf č. 1 Odbočení učitele od tématu během vyučování z pohledu žáků základní školy



Graf č. 2 Odbočení učitele od tématu během výuky z pohledu žáků nižšího gymnázia



*„Je vtipný, umí vhodně odbočit od výkladu, probíranou látku prokládá příběhy, které se hodí k tématu, aby si to žáci lépe zapamatovali.“* Jak je patrné z obou grafů, učitelé na

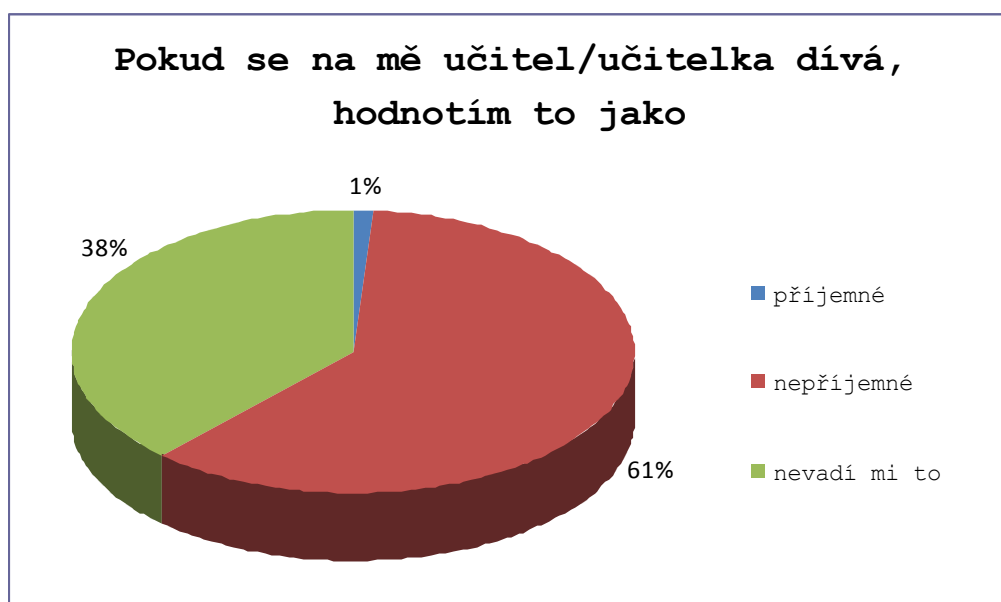
základní škole (dále ZŠ) i na nižším gymnáziu (dále G) umí v různé míře odbočit od tématu výuky, ať už často, někdy nebo jen zřídka.

Pokud učitel dokáže odbočit od tématu a vyprávět i o něčem jiném, co přímo nesouvisí s probíraným učivem, je to vždy žáky vnímáno velice kladně. Kromě toho, že se přeruší výuka a žáci se nemusí učit, což kvitují s povděkem (srov. „*Hlavně že se neučíme...*“), to může přinášet i jiná pozitiva.

Učitel tím zásadně změní rytmus celé hodiny. Jestliže se rozhodne vyprávět něco z vlastních zkušeností, ukáže tím i jinou, - lidštější stránku své povahy. Toto vybočení z rámce hodiny by však nemělo být pravidlem. Zároveň by učitel měl zvážit, zda-li to, co vypráví žákům, je vhodné a přiměřené jejich věku, zda-li se už neopakuje apod. Stejným uměním, jako je odbočení od tématu hodiny, je i plynulý přechod zpátky do výuky.

## 2.2.2 Hodnocení pohledů učitele

Graf č. 3 Hodnocení očního kontaktu s učitelem na základní škole



Graf č. 4 Hodnocení očního kontaktu s učitelem na nižším gymnáziu

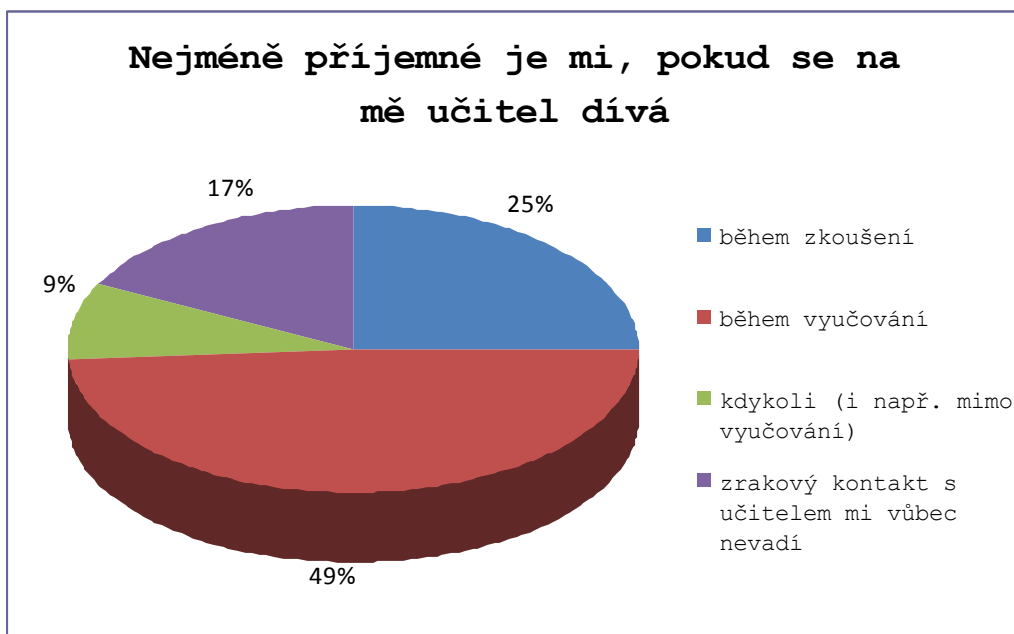


Jak žáci hodnotí oční kontakt s učitelem? Výsledek šetření nás velmi překvapil. Více než polovina (61 %) žáků ZŠ hodnotí oční kontakt s učitelem jako nepříjemný. Na nižším G byly výsledky téměř shodné. Polovina (49 %) žáků G vnímá oční kontakt obdobně. Zarážející se ukazuje skutečnost, že za příjemný označilo oční kontakt s učitelem jen 1 % žáků ZŠ a 3 % žáků nižšího G.

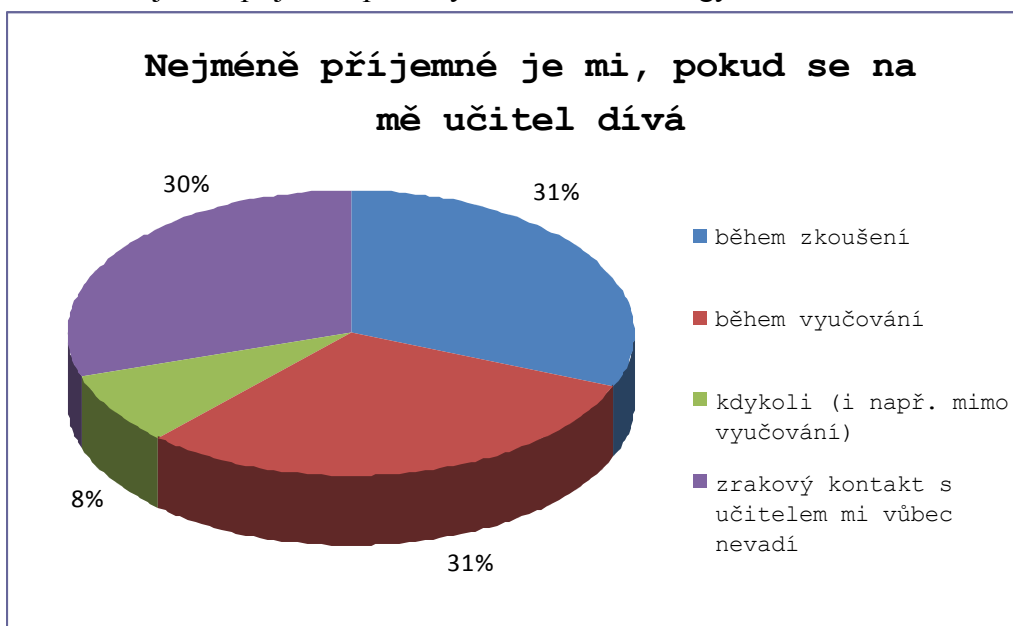
Z těchto zjištění se můžeme domnívat, že učitel stále představuje pro žáky jistou autoritu. Při jejich komunikaci se projevuje vztah nadřazenosti učitele a podřízenosti žáka z hlediska plnění úkolů a pokynů vyučujícího. Někteří žáci však poukázali i na ne příliš dobré vztahy s vyučujícími. „Záleží i jak se na mě dívá!“ nebo „Jak kdy a jak u koho.“ Závěr tohoto zjištění tedy vyznívá ne příliš lichotivě pro učitele. Více než polovina dotázaných žáků vnímá učitelův pohled jako nepříjemný.

## 2.2.3 Nejméně příjemný pohled učitele podle názorů žáků

Graf č. 5 Nejméně příjemné pohledy učitele na základní škole



Graf č. 6 Nejméně příjemné pohledy učitele na nižším gymnáziu



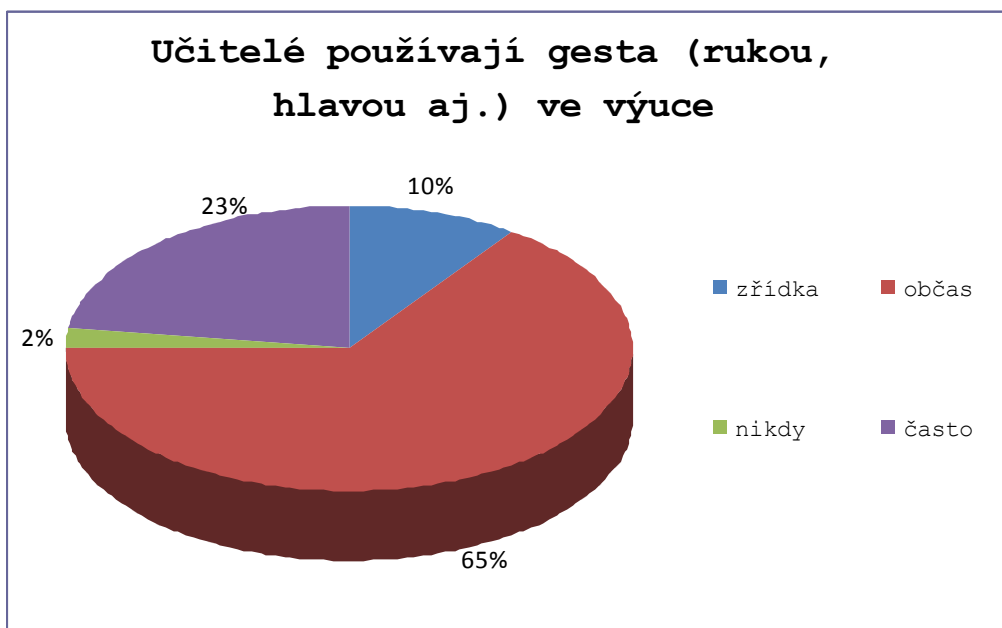
„Je mi nepříjemné, když se na mě učitelka při zkoušení dívá, protože pak všechno zapomenu.“ Který z pohledů hodnotí žáci za nejméně příjemný? Zhruba polovině žáků ZŠ (49 %) vadí, pokud se na ně učitel dívá během celého vyučování, u žáků nižšího G je to o něco méně (31 %). Během zkoušení je to nepříjemné jedné čtvrtině žáků ZŠ (25 %) a 31 %

žáků nižšího G. Jedna dívka z deváté třídy uvedla: „Při zkoušení mi vadí, když mě učitel rentgenuje (tzn. sjíždí pohledem nahoru a dolů).“ Její vrstevník uvedl: „Hodně mi vadí, pokud cítím, že za mnou při testu učitel stojí a dívá se na mě přes rameno.“

Pouze 17 % žákům ZŠ zrakový kontakt s učitelem vůbec nevadí. O něco lepší výsledek jsme zaznamenali u žáků nižšího G, z nichž 30 % je schopno zrakový kontakt s učitelem akceptovat.

## 2.2.4 Míra gestikulace učitelů z pohledu žáků

Graf č. 7 Míra gestikulace učitelů na základní škole



Graf č. 8 Míra gestikulace učitelů na nižším gymnáziu



„Když někdo narušuje výuku a nedává pozor, co právě čteme v učebnici, učitel ukáže rukou na toho, kdo vyrušuje. Pokud si toho dotyčný ani tehdy nevšimne, učitel na něj zavolá a ukáže prstem směrem do učebnice.“ O tom, že jsou učitelé pod drobnohledem žáků, netřeba pochybovat. Žáci jsou velice vnímaví a neuteče jim nic z toho, co učitelé sdělují, ať už cíleně či bezděčně svými gesty. Jedna žákyně nižšího G dokonce osvědčila zvláštní pozorovací talent, když nám napsala, srov. „*Máchání rukou, naznačování rukama i tělem, gestikulace prsty, poťukávání do stolu, otáčení zápěstím, proplétání prstů, ukazování, počítání na prstech, pohrávání si s klíči nebo s propiskou, mnutí ruky, tleskání, ohýbání papíru prstem, gesto „ty, ty, ty!“*“

Zhruba dvě třetiny žáků ZŠ (65 %) uvedly, že občas použije gesto takřka každý učitel. Na nižším G občas použije nějaké gesto sice jen 39 % učitelů, avšak zhruba jedna třetina (35 %) vyučujících nižšího G používá gesta často, a tedy pravidelně. Že by učitel nikdy nepoužil žádné gesto uvedlo jen 2 % žáků ZŠ a 4 % žáků nižšího G.

Žáci nám u této otázky, jež byla polootevřená, popsali celou škálu gestálních projevů, které učitelé v pedagogické komunikaci používají. Mnohá z uvedených gest byla tzv.



demonstrativní (znázorňovací) usnadňující pochopení dané problematiky, srov. „*Např. když nám učitel předvádí pohyby těles ve fyzice.*“, „*Rukou ukazuje různé věci, např. tvar Země, tělo nějakého živočicha...*“, „*Často napodobuje některé věci třeba v biologii, hudební výchově a někdy také v dějepise.*“

Žáci rovněž správně pochopili, že gestem může učitel v danou chvíli položit důraz na důležitý moment svého výkladu, srov. „*Klepe prstem či rukou na tabuli, aby zdůraznil látku.*“, „*Gesta některých učitelů jsou nepřehlédnutelná, proto si látku lehce zapamatují.*“

Jindy učitel ztvární to, co by mohl sdělit slovně, zcela konkrétním gestem, jež pak funguje téměř uzuálně mezi ním a jeho žáky. Jeden žák uvedl, srov. „*Jeho slavné gesto je, že ukáže na žáka a obratem i na stupínek velice rychle (gesto pojd' k tabuli).*“

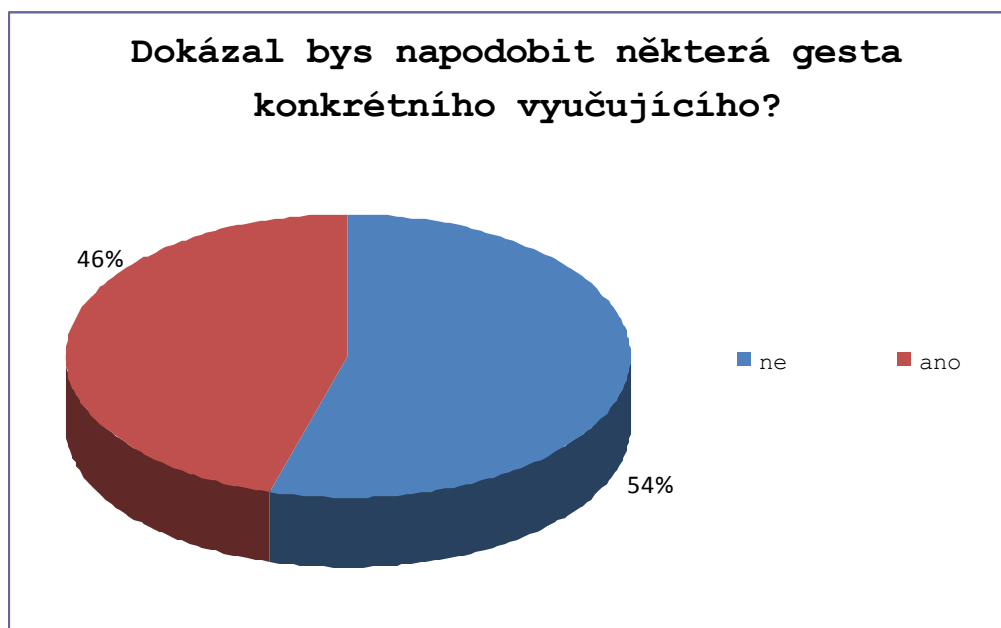
Mimo gest, která jistě výrazným způsobem doprovází komunikaci učitelů s žáky a jeví se jako funkční a důležitá, nám žáci popsali mnohá z gest, která bychom nazvali jako emoční (emfatická), jež působí spíše rušivě. Takovýchto gest by se měli učitelé vyvarovat, srov. „*Paní učitelka XY si vždycky, když se rozčílí, sundá prudce brýle.*“, „*Jedna paní učitelka mávne rukou a zařve: A ven!*“, „*Pan učitel XX mává neustále rukama, shodil mi i pouzdro.*“, „*Nervózně klepe nohama, ukazuje rukou jako „Ave Caesar“ a sedá si na stůl.*“, „*Když něco vysvětluje, neustále dává ruce křečovitě dopředu a chodí po třídě tam a zpět.*“

Asi nejvíce nás však překvapila některá gesta učitelů, která uvedli žáci z nižšího G. Na výběrové škole bychom asi stěží čekali nekultivovaný projev učitelů. Opak byl ale pravdou, srov. některá opravdu neslušná gesta, která do pedagogické komunikace jistě nepatří: „*Dává si nohy na stůl, drbe se na bradce i na hlavě a vrtí se při tom na židli.*“, „*Hází křídou po studentech a tříská novou učebnicí do katedry.*“, „*Některý učitel na sebe přivolá pozornost, když rukou bouchne do stolu nebo zařve, přičemž hází tím, co je mu po ruce (kniha, křída, tužka, pravítko, klíče, houba...).*“ Popis gestálního projevu jedné paní učitelky nám zprvu připadl komický, nicméně pokud je takto nazírána svými žáky, je to spíše tristní, srov.:

„Čeština –učitelka se třese a skáče na židli, přitom jí skáčou špeky, které visí pod stolem volně a nezakrytě.“

## 2.2.5 Schopnost žáků napodobit gesta učitelů

Graf č. 9 Schopnost žáků základní školy napodobit gesta učitele



Graf č. 10 Schopnost žáků nižšího gymnázia napodobit gesta učitele



Dobrý učitel jistě představuje pro žáky vzor k napodobě. Mnozí z žáků však shodně uvedli, že umí napodobit i některá z výrazných gest učitelů. (Zřejmě jen těch z pedagogů, kteří představují osobité typy.) Mezi žáky ZŠ i nižšího G tedy panovala výrazná shoda. Téměř polovina z nich potvrdila, že by gesto konkrétního vyučujícího dokázala napodobit, srov. některé z názorů: „*Popravdě bych dokázala napodobit každé gesto, které vyučující udělá.*“, „*Je to dobrý, líbí se nám, jak to dělá...*“, „*Je to srandovní. Když ona se u toho tak dobře tváří.*“, „*Některé její pohyby bych dokázala napodobit.*“

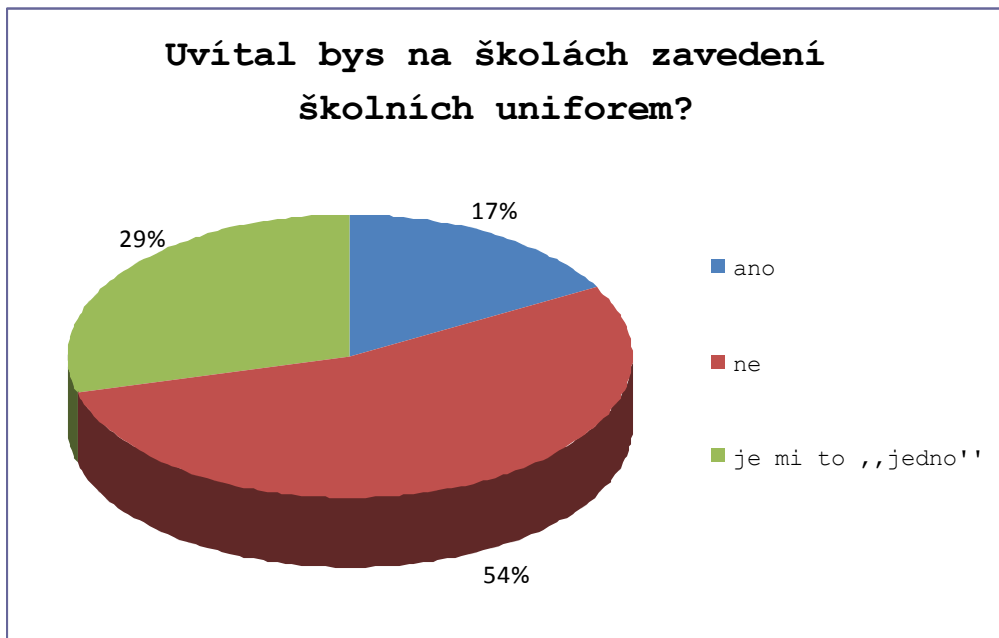
Motivací pro žáky může být humor ve výuce, a nebo naopak špatná nálada učitele, kterou přenesse na žáky, srov. „*Napodobujeme ho, když jsme na něj naštvaní.*“

Velké množství žáků (viz grafy č. 9 a 10) ovšem uvedlo, že by něco takového bylo nad jejich schopnosti. Jeden žák přímo řekl: „*Nenapadlo mě nikdy sledovat gesta učitelů.*“

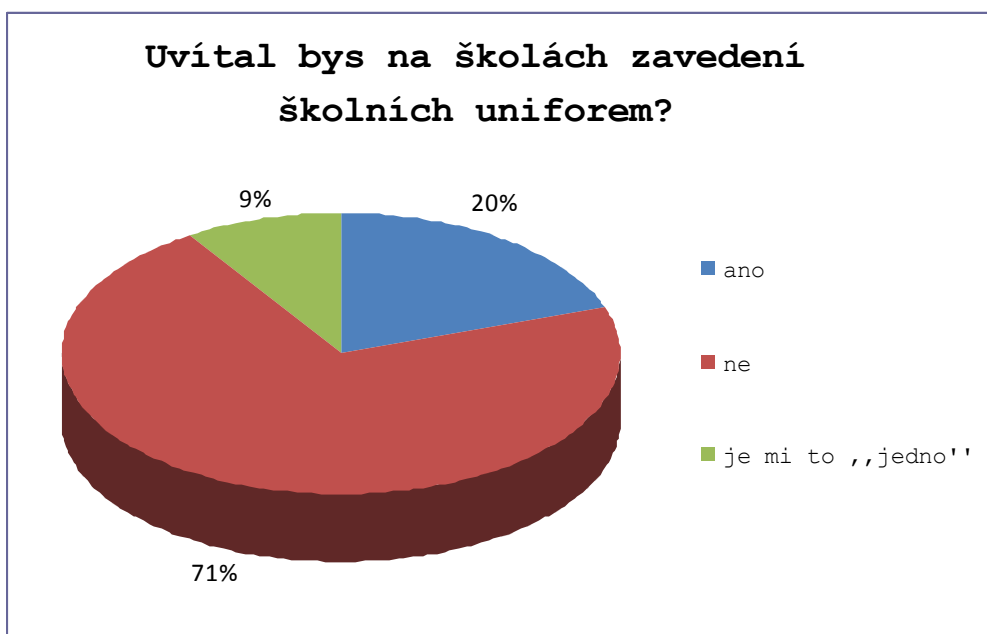
Gesto učitele by nemělo působit rušivě. Učitel by měl vždy vystupovat kultivovaně i z hlediska svého gestálního projevu. Některá z gest, která použije, mohou žákům výrazně dopomoci k pochopení učební látky. Mnohé z gest učitelů však slouží jen jako „přívěsky“ jejich verbálních sdělení, a tudíž žádnou konkrétní funkci neplní. Právě takováto nadbytečná gesta nejvíce lákají žáky k imitaci. Stávají se předmětem karikování učitele, což žáci činí nejen pro své pobavení, ale především jako neverbální způsob ztvárnění učitele, jenž nemusí být u žáků příliš oblíben, srov. „*Nějakou blbinu bych dokázala napodobit.*“, „*Na stupínku tak legračně poskakuje...*“, „*XX, když se rozčiluje, tak rozhazuje rukama.*“, „*Vtipně mává rukama.*“, „*Jezdí si propiskou kolem pusy.*“ apod.

## 2.2.6 Zavedení školních uniforem ano či ne?

Graf č. 11 Zavedení školních uniforem na základní škole



Graf č. 12 Zavedení školních uniforem na nižším gymnáziu



Velice zajímavou se ukázala položka týkající se zavedení školních uniforem. 54 % žáků ZŠ uvedlo, že si zavedení školních uniforem nepřejí. Na nižším G si to dokonce nepřejí

71 % žáků. Naopak těch, kteří by tuto změnu uvítali je 17 % na ZŠ a 20 % na nižším G. Cílem zavádění školních stejnokrojů je jednak vyjádření sounáležitosti a příslušnosti k dané škole, jednak stírání sociálních rozdílů mezi žáky či studenty.

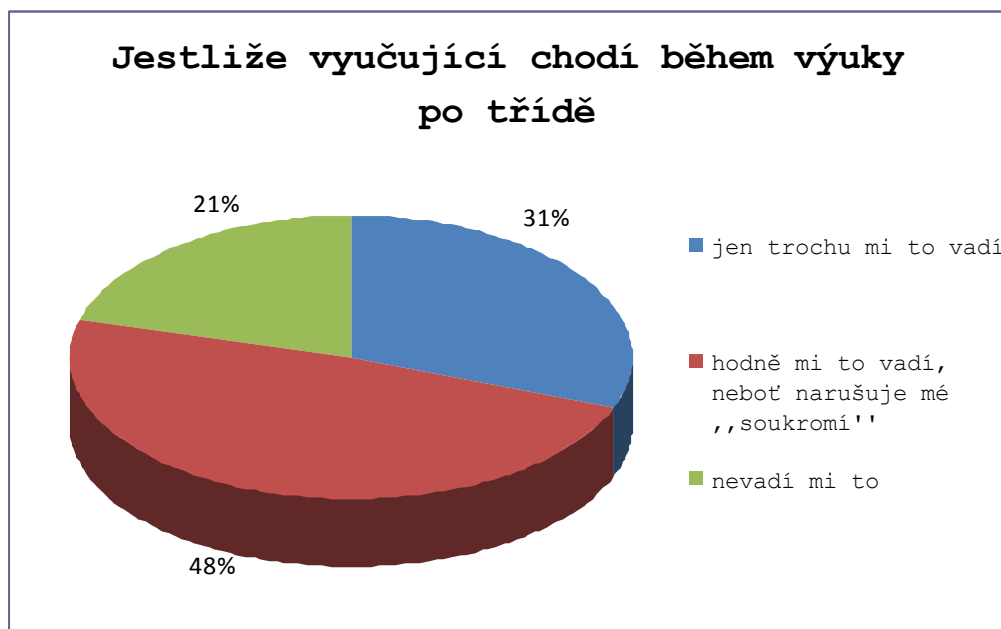
Většina žáků při diskuzi pronesla kategorické ne k zavedení školních uniforem a uváděli k tomu následující argumenty, srov. „*Byli bychom všichni stejní, vadilo by nám to!*“, „*Vše by bylo stejné, nemohli bychom si pochválit oblečení.*“ apod. Z těchto názorů žáků cítíme tendenci k výjimečnosti či odlišnosti. Zároveň je možné u dospívající mládeže sledovat sklon ke kreativité právě ve způsobu oblékání.

Těch, kteří tvrdili ano pro zavedení školních stejnokrojů, bylo sice méně, ale i oni měli své argumenty, srov. „*Nemuseli bychom si závidět oblečení.*“ nebo „*Právě ve školní uniformě bychom byli výjimeční.*“ Tito žáci zřejmě více pociťují aspekt sociální a intenzivněji vnímají sociální rozdíly mezi sebou. Jiní by naopak byli pyšní, že patří k dané škole a mohou to vyjádřit navenek právě školní uniformou.

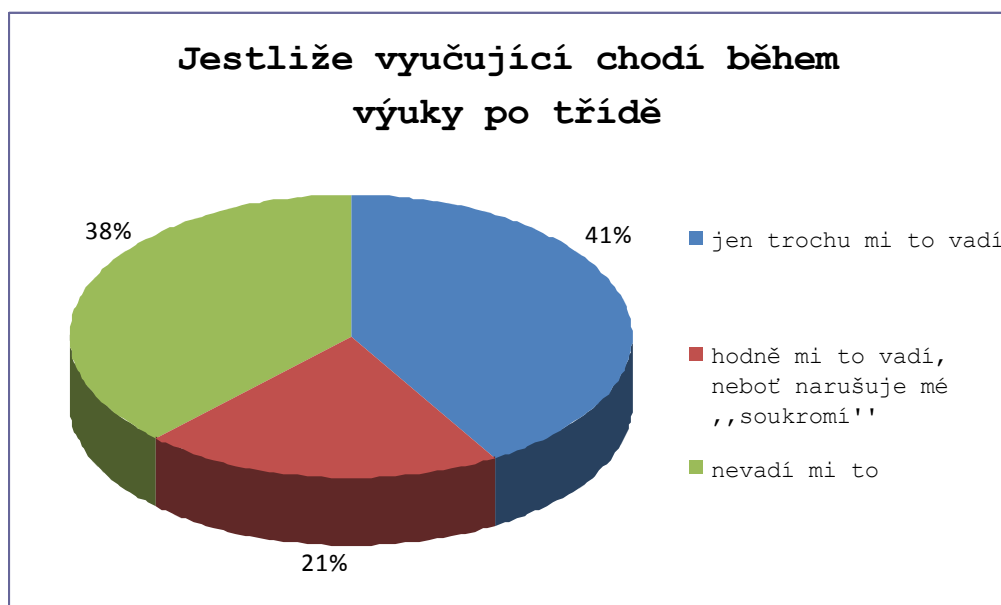
Zajímavým zjištěním bylo, že „žáci-studenti“ gymnázia, tedy z prestižní výběrové školy, se stavěli velice odmítavě k zavedení školních uniforem. Jedna dívka dokonce uvedla, srov. „*Vadilo by mi, že okolí ví, že jsem z gymnázia.*“ Pro odlehčení nabídneme názor jednoho žáka ZŠ, který zavedení uniforem na školách vehementně prosazoval, srov. „*Já bych to chtěl kvůli holčám, ony by měly ty sukně...*“

## 2.2.7 Názor žáků na chození učitele po třídě během vyučování

Graf č. 13 Názor žáků základní školy na chození učitele po třídě během výuky



Graf č. 14 Názor žáků nižšího gymnázia na chození učitele po třídě během výuky



„Mě to znervózňuje, když okolo mě neustále někdo chodí...“ Z obou grafů (grafy č. 13 a 14) je patrný rozdíl v názorech žáků ZŠ a nižšího G. Zatímco téměř polovině žáků ZŠ (48 %) hodně vadí chození učitele po třídě, žáci nižšího G se v tomto ohledu jeví jako daleko

shovívavější. Jen 21 % z nich hodně vadí, pokud učitel narušuje jejich soukromí chozením po třídě. Dokonce 38 % žáků z nižšího G uvedlo, že jim vůbec nevadí pokud učitel během výuky prochází třídou.

Mnozí vyučující mají opravdu ve zvyku pravidelně chodit mezi lavicemi a sledovat práci žáků. Ti naopak ne vždy plní to, co se od nich očekává, proto se jakási kontrola ze strany učitele předpokládá. Jedna žákyně nižšího G nám dokonce řekla, srov. „*Učitel má právo kontrolovat třídu, co dělá. Někteří žáci dělají nepořádek a nepracují. Chození vadí spíše těm, co dělají neplechu.*“

Jiné argumenty žáků už tak sebekriticky nevyznívaly, srov. „*Vadí mi to, protože mám tahák a on to vidí*“, „*Nemůže být zábava (piškvorky).*“, „*Nemůžu si v hodině číst pod lavicí.*“ apod.

Některé názory žáků však měly své opodstatnění. Upozorňovaly na to, že učitel procházením třídou mnohdy narušuje soukromí žáků, jejich intimní zónu, což vnímají velice negativně, srov. „*Nemám soukromí.*“, „*Nemohu se soustředit.*“, „*Kouká mi přes rameno u písemky, špatně se mi pak pracuje.*“

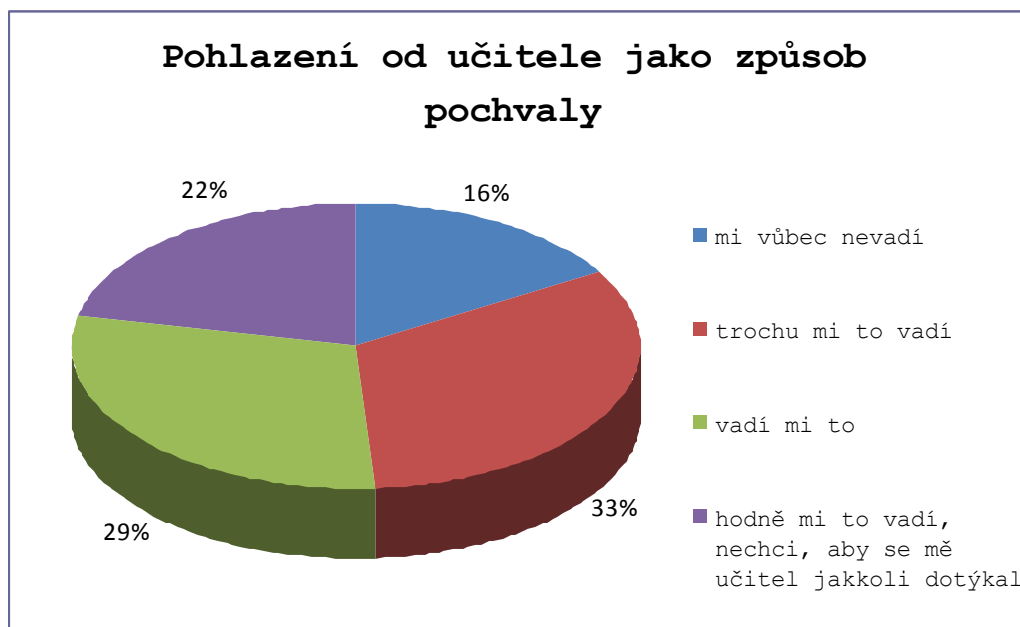
Procházení třídou by učitelé jistě měli omezit na minimum<sup>189</sup>. Pouze v těch případech, kdy se žák nezapojuje do výuky a neplní své školní povinnosti, má učitel právo narušit jeho „soukromí“.

---

<sup>189</sup> Jestliže učitel zvolí skupinovou formu práce, je naopak jeho pohyb po třídě nutný a žádoucí. Žáci budou přímo vyžadovat jeho přítomnost. Jeho funkce ve třídě pak bude především kontrolní a koordinační.

## 2.2.8 Praktikování pohlazení jako způsob pochvaly

Graf č. 15 Pohlazení na základní škole jako způsob pochvaly



Pohlazení jako způsob pochvaly má jistě svůj význam především u nejmenších „školáků“, tzn. u žáků 1. stupně ZŠ<sup>190</sup>. Zajímalo nás však, jak vnímají tento neverbální prvek v pedagogické komunikaci naopak nejstarší žáci 2. stupně ZŠ, tedy žáci 8. a 9. tříd.

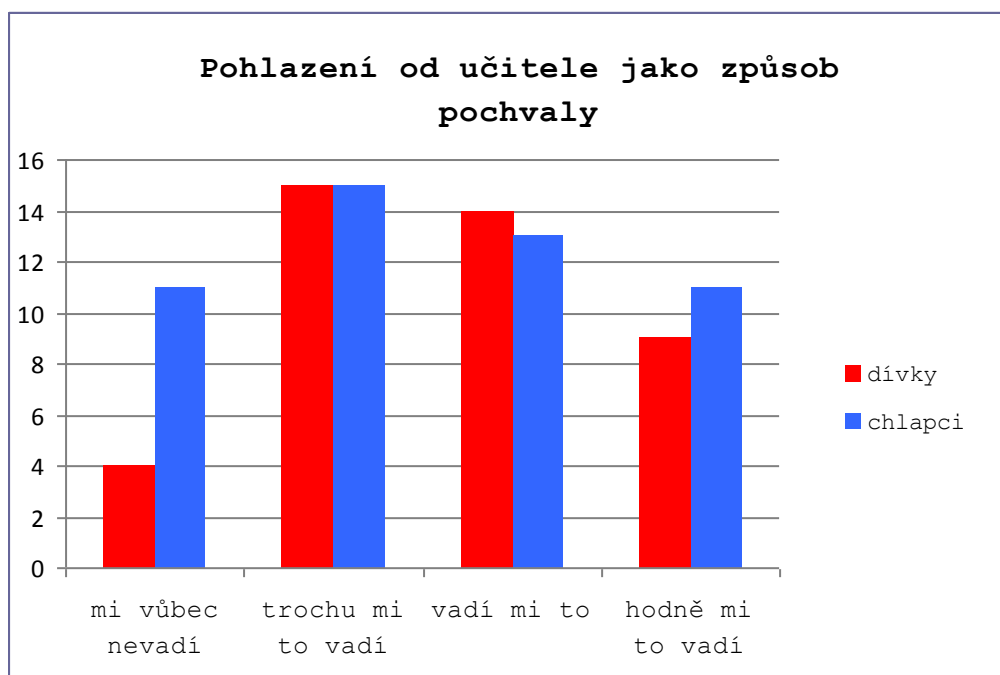
Jen velmi málo z nich (16 %) uvedlo, že jim pohlazení nevadí a jsou ochotni ho akceptovat. Převládal spíše názor, že pohlazení jako způsob pochvaly žákům vadí, a to v různé intenzitě (tzn. trochu, hodně apod.) viz graf č. 15.

Lze se domnívat, že nejstarší žáci 2. stupně ZŠ jsou velmi citliví, pokud se jedná o „narušení“ jejich intimní zóny. Někteří žáci přímo uvedli, že si nepřejí, aby se jich učitel jakkoli dotýkal (22 %), srov. některé z názorů: „...(Akceptuji, ale) *jak od koho.*“, „*Ne, je to příliš osobní...*“, „*Vůbec!*“, „*Mě nikdo nechválí, takže mi je to jedno.*“

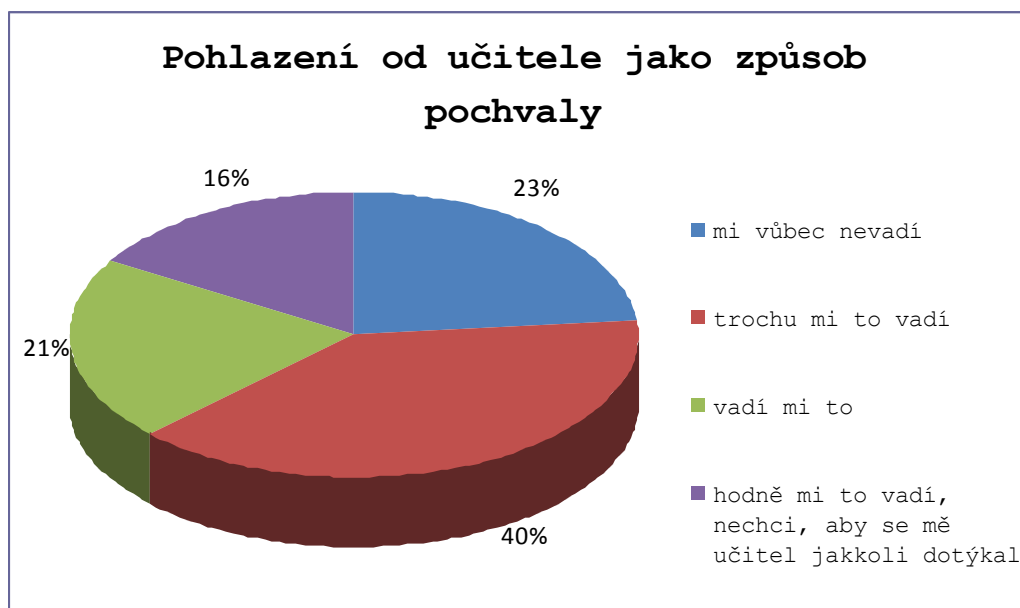
<sup>190</sup> Máme na mysli žáky 1. až 5. ročníku ZŠ.



Graf č. 16 Pohlazení jako způsob pochvaly u chlapců a dívek ZŠ

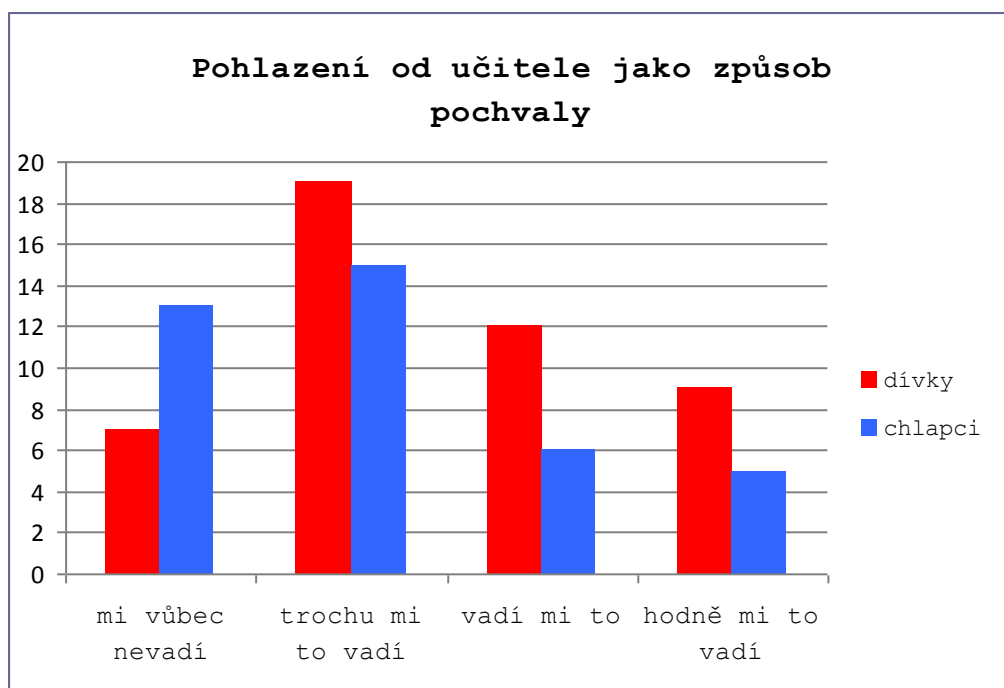


Graf č. 17 Pohlazení na nižším gymnáziu jako způsob pochvaly



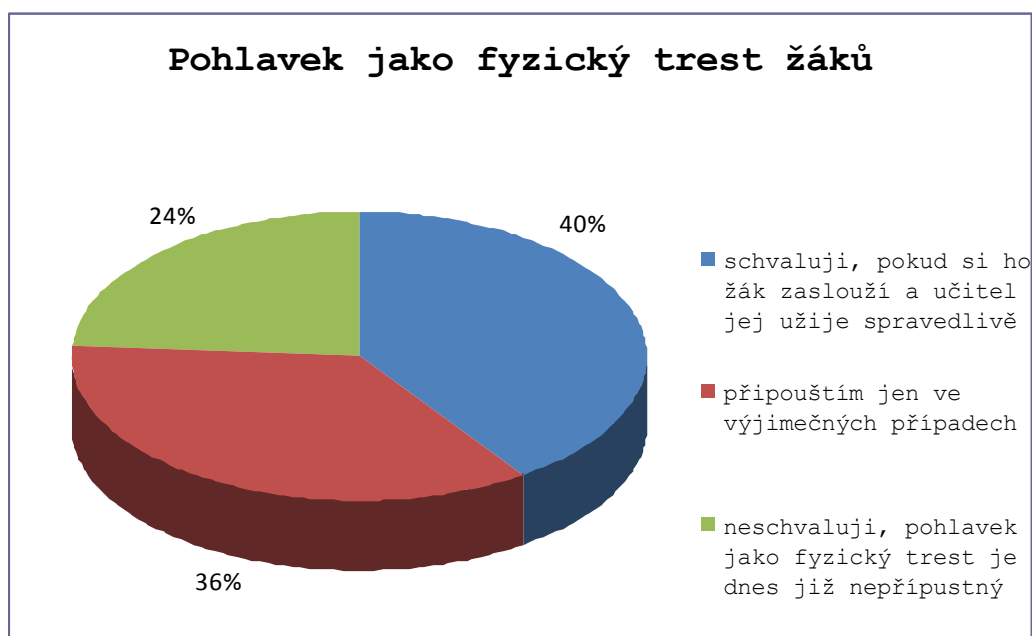
Zjištění, ke kterým jsme došli na nižším G, byla v mnohém podobná ve srovnání se ZŠ. Žáci nižšího G jsou však ochotni více akceptovat pohlazení jako způsob pochvaly (23 %), 40 % nižších gymnazistů pak uvedlo, že jim pohlazení vadí jen trochu. Přesto i mezi žáky nižšího G byl zastoupen názor: „Nechci, aby se mě učitel jakkoli dotýkal.“ (16 %).

Graf č. 18 Pohlazení jako způsob pochvaly u chlapců a dívek na nižším gymnáziu



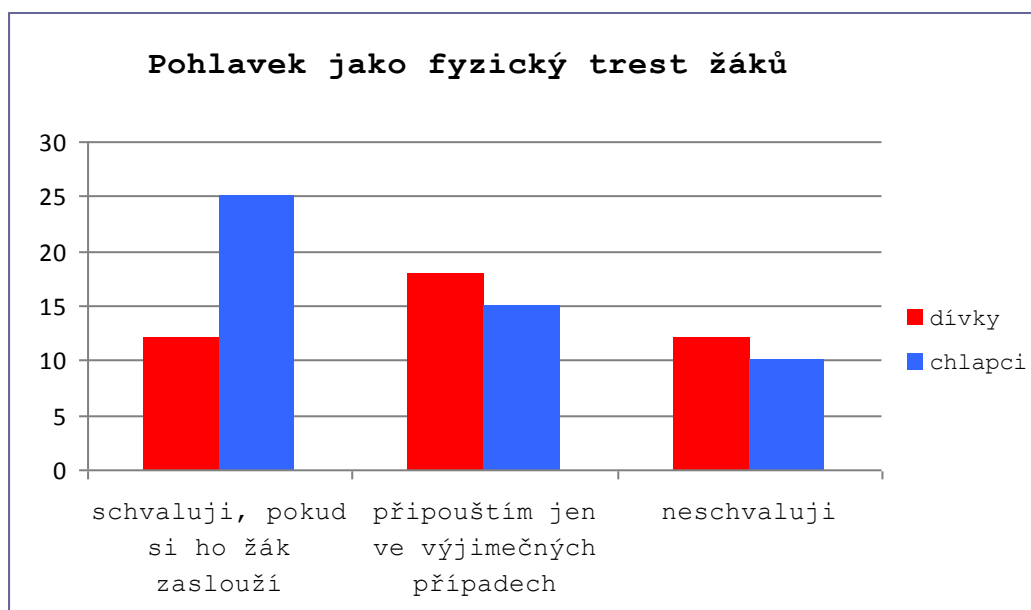
## 2.2.9 Praktikování pohlavku jako způsobu trestu

Graf č. 19 Pohlavek jako fyzický trest žáků na základní škole



Patří ještě pohlavek do běžné pedagogické praxe, nebo ne? Více než třetina žáků ZŠ (40 %) se domnívá, že ano. Učitel jej však musí použít spravedlivě. Pro užití pohlavku jen výjimečně, tzn. v omezené míře, se vyslovila třetina oslovených žáků (36 %). Menší část dotázaných žáků ZŠ (24 %) však pohlavek jako fyzický trest neakceptuje a v podmínkách současného školství jej hodnotí jako nepřijatelný.

Graf č. 20 Pohlavek jako způsob trestu u chlapců a dívek ZŠ

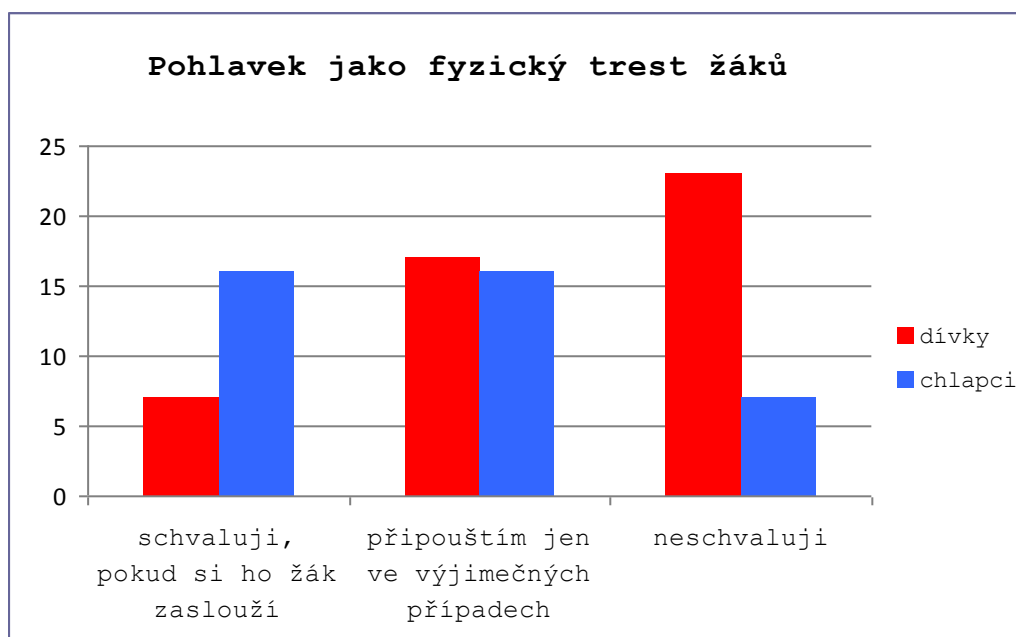


Graf č. 21 Pohlavek jako fyzický trest žáků na nižším gymnáziu



Zhruba podobným způsobem jako žáci ZŠ posuzují pohlavek v pedagogické komunikaci i nižší gymnazisté (viz graf č. 21). Srovnáním názorů žáků obou škol můžeme říci, že dvě třetiny respondentů jsou ochotny pohlavek jako fyzický trest akceptovat (ať už zaslouženě či jen ve výjimečných případech). Zhruba jedna třetina všech dotázaných však užití pohlavku jako fyzického trestu striktně odmítá.

Graf č. 22 Pohlavek jako způsob trestu u chlapců a dívek na nižším gymnáziu



K posouzení vám nabízíme některé z názorů žáků, které vzešly z velice živé diskuze. Každá z protistran měla své argumenty, srov. „*Někdy si chování žáků opravdu žádá o facku.*“, „*Je to spravedlivá a rychlá forma trestu, lepší než poznámka nebo volání domů.*“, „*Když učitel nemá jinou šanci a domluva ani poznámka nezabírá, pak ano...*“

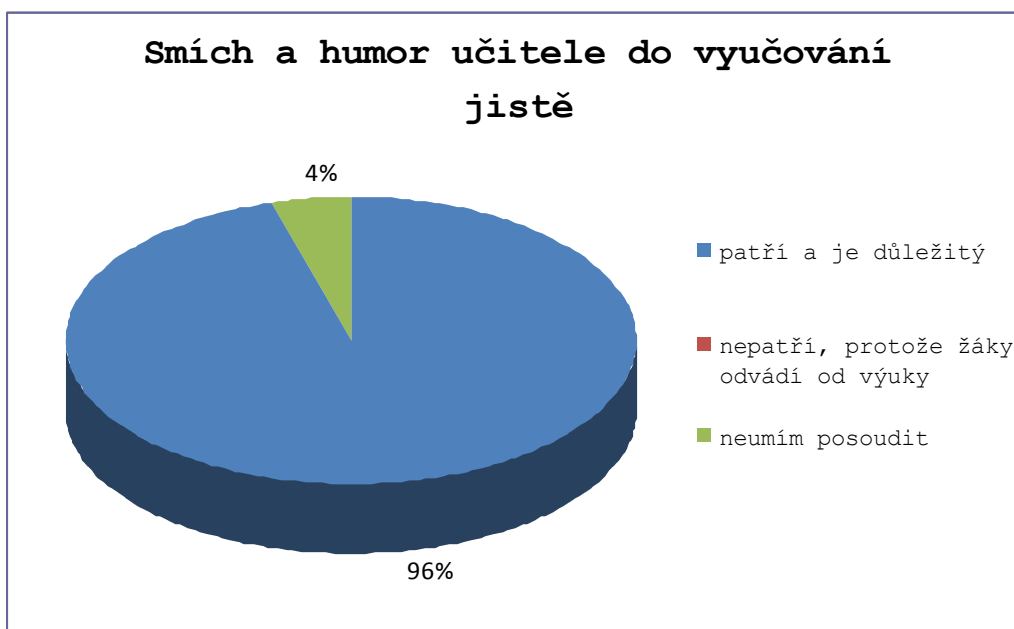
Proti těmto názorům jsme zaznamenali, srov. „*Ne, ponížilo by mě to.*“ (dívka), Striktní a kategorické „*Ne!*“ (chlapec hokejové třídy, silné tělesné konstituce). Jeden z názorů nás však téměř šokoval, srov. „*Klidně bych to učiteli vrátil...*“ (chlapec, výrok byl pronesený vážně a bez legrace).

Rovněž jsme postřehli, že žáci diferencují mezi fackou a pohlavkem, který jsou ochotni akceptovat, srov. „*Pohlavek ano, ne facka!*“ Zároveň upozorňují na konkrétní pohyb a místo na těle žáka, kam směřuje prováděná „exekuce“, srov. „*Záleží, na jakém je to místě.*“

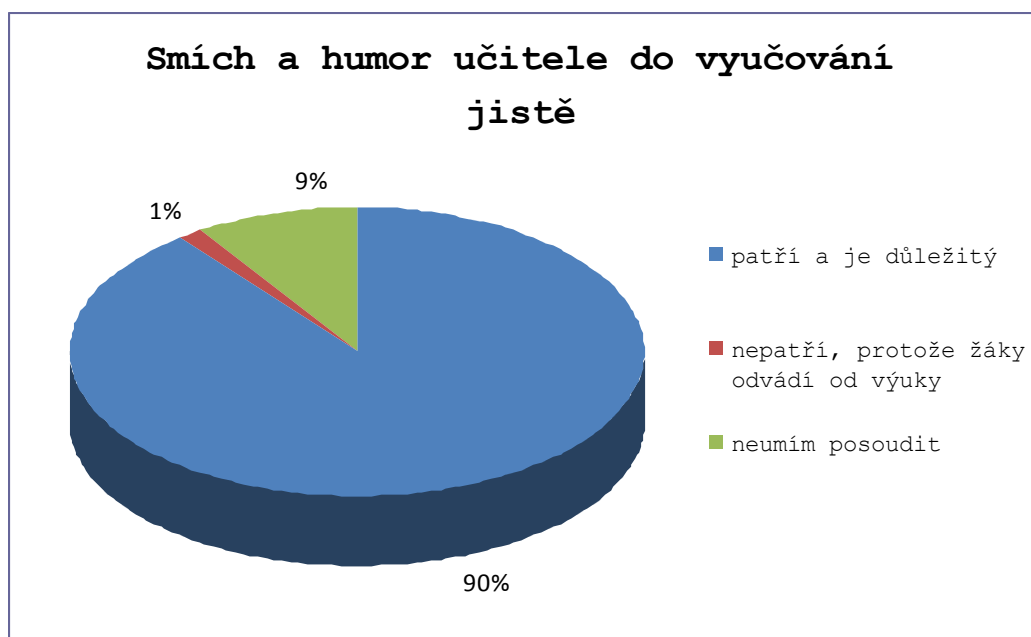
U této položky jsme se zaměřili na pohled chlapců a dívek. Chlapci obou srovnávaných škol jsou ochotni pohlavek přijmout. Zdůrazňují však, že jej musí být užito spravedlivě. I některé dívky ZŠ, byť jen v menší míře, schvalují spravedlivě aplikovaný pohlavek. Upozorňují jen na intenzitu tohoto trestu, srov. „*Jen ne „pecky“...*“ (myšleno skutečně silný pohlavek). Dívky z nižšího G se naopak staví velice striktně, kriticky a odmítavě k fyzickým trestům. Převážná část z nich je proti jakýmkoli formám takovýchto trestů (viz předchozí graf č. 22).

#### 2.2.10 Přítomnost humoru ve vyučování

Graf č. 23 Smích a humor ve vyučování na základní škole



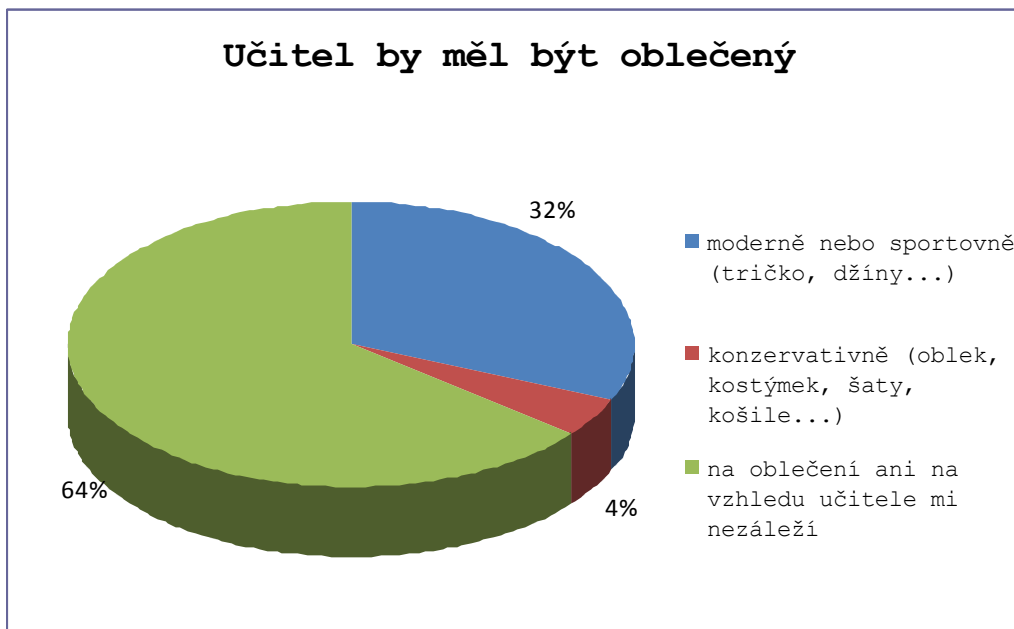
Graf č. 24 Smích a humor ve vyučování na nižším gymnáziu



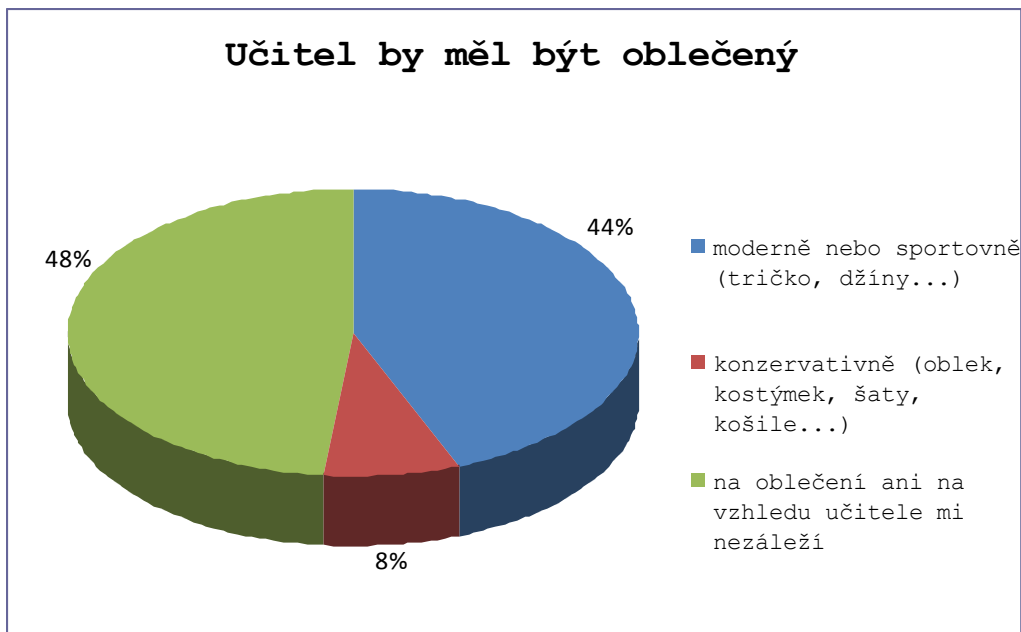
„Humor, ten musí být.“ Zcela nejednoznačněji odpovídali žáci obou škol na otázku týkající se humoru. Téměř všichni žáci ZŠ (96 %) odpověděli, že smích a humor do vyučování zaručeně patří, 4 % žáků ZŠ to neumí posoudit. Na nižším G je pro humor 90 % respondentů, jen 1 % nižších gymnazistů si myslí, že humor do výuky nepatří a 9 % tuto otázku neumí náležitě posoudit. O humoru ve výuce pojednáme ještě podrobněji v kapitole věnované vlastnostem dobrého učitele (viz níže).

## 2.2.11 Volba oblečení a celkový vzhled učitele z pohledu žáků

Graf č. 25 Volba oblečení učitele na základní škole



Graf č. 26 Volba oblečení učitele na nižším gymnáziu



„Na oblečení a vzhledu učitele mi vůbec nezáleží, hlavně aby uměl naučit.“ O tom, že šaty dělají člověka netřeba dlouze polemizovat. Ve společnosti i ve škole to platí dvojnásob. Proti tomu ovšem stojí: „Není důležité, co na hlavě, ale co v hlavě...“

Odpovědi žáků v této položce nás celkem překvapily. Téměř dvěma třetinám žáků ZŠ (64 %) na oblečení a vzhledu vůbec nezáleží. Shodně odpověděla zhruba i polovina žáků nižšího G (48 %). Moderně či sportovně oblečeného učitele by přivítalo 32 % žáků ZŠ, na nižším G by si takto ustrojeného učitele představovalo 44 %. Konzervativně pojatý styl učitelů u žáků ZŠ už prostě není „in“, tzn. 4 % na ZŠ a 8 % na nižším G. Očekávali jsme, že na nižším G budou žáci upřednostňovat konzervativní styl oblékání, který podtrhne autoritu učitelů výběrové střední školy. To se však vůbec nepotvrdilo.

Daleko zajímavější byly názory žáků nižšího G ohledně stylu oblékání učitelů, srov. „*Když mají žáci právo nosit, co chtějí, mají to mít i učitelé.*“, „*Učitel má právo nosit, co chce.*“

Některé z názorů nižších gymnazistů se zároveň ukázaly jako velice kritické, srov. „*Učitel je náš vzor, proto by měl dodržovat i hygienické návyky. Měl by si mýt pravidelně vlasy apod.*“, „*Silnější lidi by měli volit vhodné oblečení. Nikoli upnuté a prosvítavé.*“ Při diskusi jsme využili situace a v plénu (vyučující nebyl přítomen) jsme položili tuto otázku: Je na škole nějaký nevhodně oblečený učitel? Žáci souhlasně odpověděli. Dále jsme tuto otázku raději nerozváděli. Nemám však důvod jejich tvrzení nevěřit.

Žáci z nižšího G se ukázali jako výrazně kritičtí k oblékání učitelů. I když jsou spíše proti zavedení školních uniforem (viz výše), což by podtrhlo prestiž výběrové školy, kterou navštěvují, na druhou stranu si plně uvědomují svoji příslušnost k této škole, a proto jim styl oblékání některých vyučujících zřejmě není lhostejný. Toto zjištění nás potěšilo.

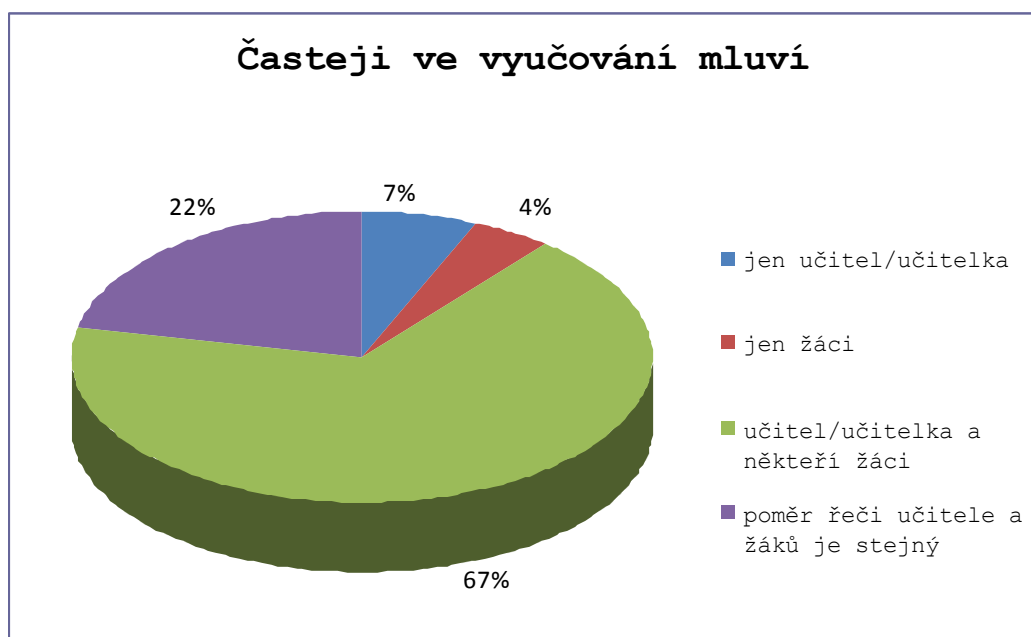
K dnešní době (podle názorů žáků) patří učitel oblečený spíše moderně a sportovně. Někteří žáci uvedli k vlastnostem dobrého učitele (viz níže) i přívlastky jako „*moderní*“ popř. i „*sportovní*“, což může souviset nejen s moderním myšlením, ale i s moderní vizáží a stylem oblékání.



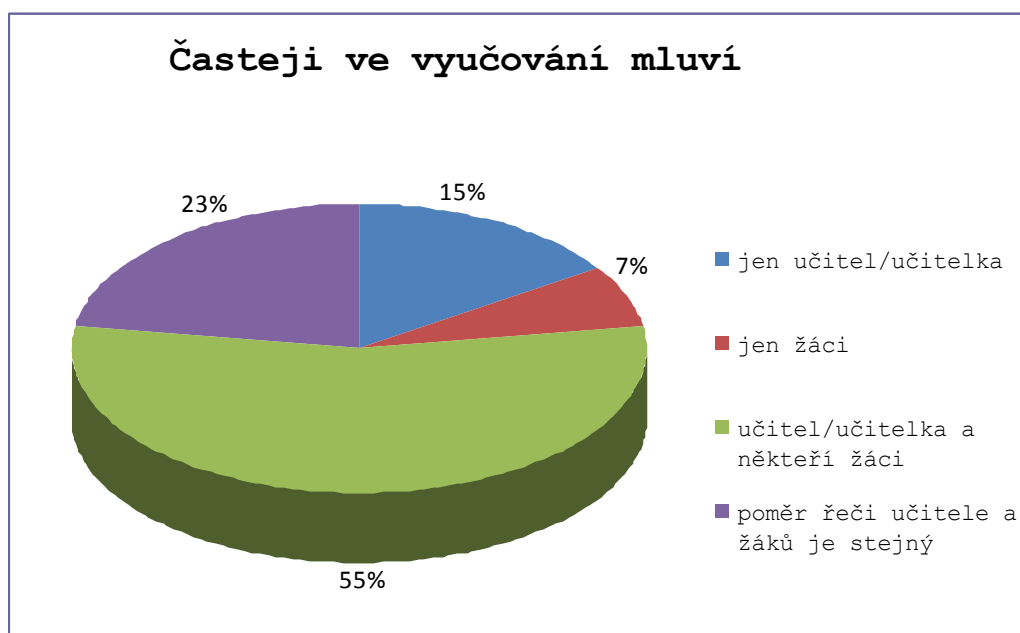
Žáci opravdu bedlivě sledují, jak se učitelé oblékají a mnohdy i velice kriticky hodnotí, zda-li modernímu oblečení odpovídá postava, příp. i věk a celkový charakter učitele/učitelky, srov. „*Některé učitelky si ve sportovním opravdu nedovedu představit...*“

## 2.2.12 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu

Graf č. 27 Poměr řeči žáků a učitele při školním dialogu na základní škole



Graf č. 28 Poměr řeči žáků a učitele při školním dialogu na nižším gymnáziu



Najít způsob, aby se během vyučování dostal ke slovu každý žák a aby byl poměr řeči učitele a všech žáků třídy vyrovnaný, se rovná malému pedagogickému zázraku. Většina dotázaných žáků obou škol se shodně domnívá, že během výuky mluví častěji učitel a jen někteří (spíše prospěchově lepší) žáci. Na ZŠ takto odpověděly dvě třetiny žáků (67 %) a na nižším G více než polovina dotázaných žáků (55 %).

Někteří z dotázaných však uvedli, že během vyučování mluví jen učitel (na ZŠ 7 %, na nižším G 15 %). Může to svědčit i o tom, že u některých vyučujících stále „přežívá“ přednáškový styl výuky, což by jistě nebylo dobré zjištění.

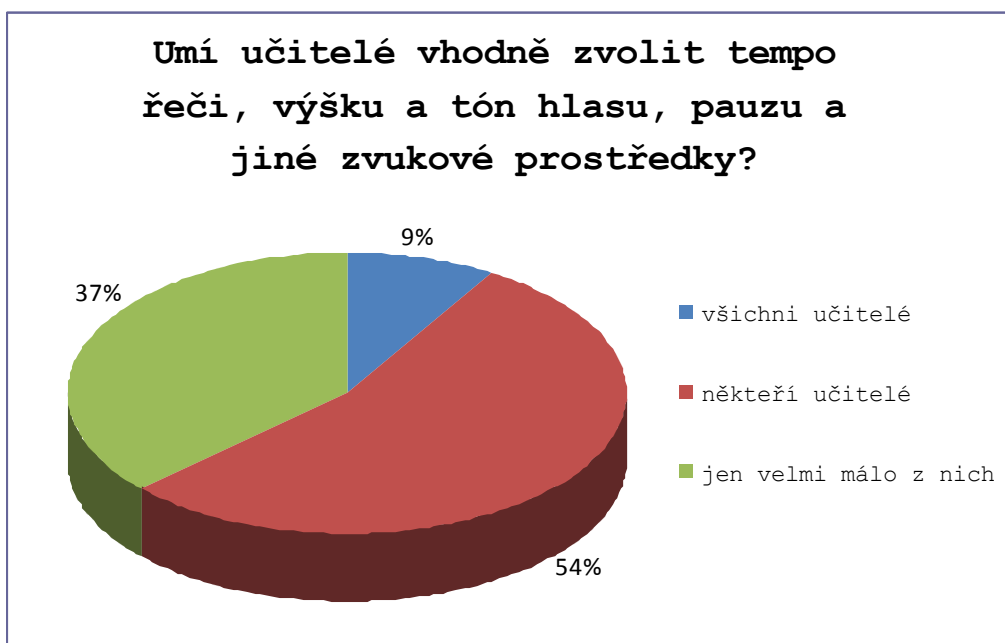
Že je poměr řeči učitele a žáků stejný, téměř shodně odpovědělo 22 % a 23 % respondentů ze ZŠ a nižšího G. Nejméně zastoupený názor byl, že ve výuce mluví jen žáci, 4 % na ZŠ a 7 % na NG.

Obecně platí, že je rozhodující, o jaký typ hodiny běží. Při výkladové hodině, spočívající v prezentování nové látky, zabere projev učitele jistě více času než projev žáků. Pokud se však učitel rozhodne pro skupinovou formu práce, svůj verbální projev omezí na minimum a dá možnost k seberealizaci především žákům.

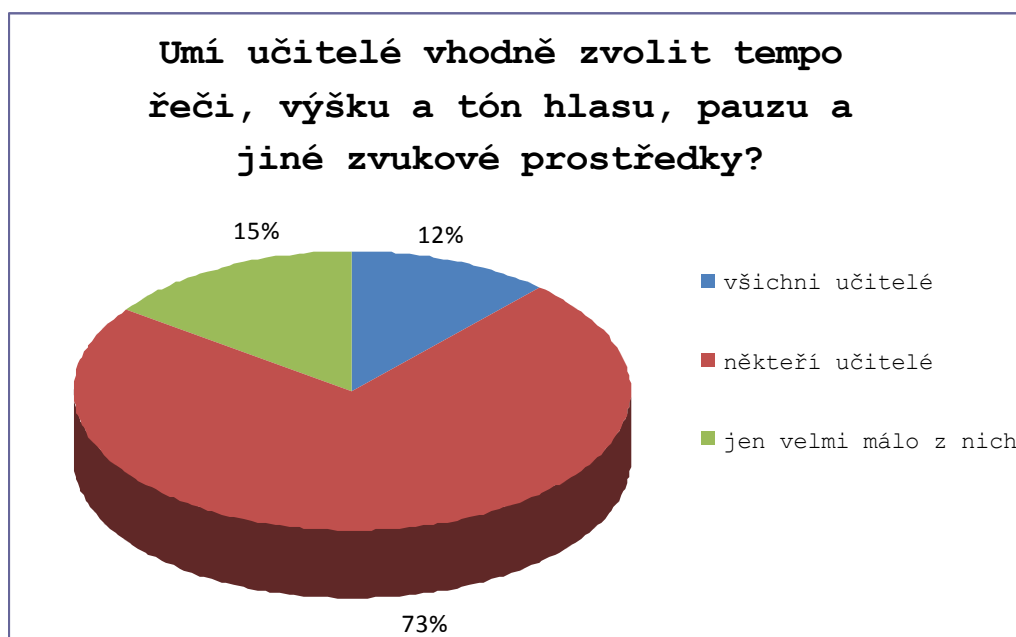
Vlastností dobrého učitele by mělo být především dokonalé využívání schopností žáků. Měl by umět zapojit všechny žáky do výuky. Vést je k samotné činnosti, aby byli schopni např. vyhledat v textu správnou odpověď, uměli seznámit spolužáky s výsledky své práce, dokázali zhodnotit vlastní práci apod. Dostanou-li žáci prostor k plnohodnotnému slovnímu projevu, naučí se zároveň rozvíjet své komunikační i učební dovednosti.

### 2.2.13 Umí učitelé vhodně zvolit tempo řeči, výšku a tón hlasu, pauzu a jiné zvukové prostředky?

Graf č. 29 Umí učitelé základní školy vhodně zvolit tempo řeči, výšku a tón hlasu, pauzu a jiné zvukové prostředky?



Graf č. 30 Umí učitelé nižšího gymnázia vhodně zvolit tempo řeči, výšku a tón hlasu, pauzu a jiné zvukové prostředky?



„Někteří učitelé drmolí jednu informaci za druhou a ještě k tomu potichu.“ Správně zvolit tempo řeči, výšku a tón hlasu, pauzu a jiné zvukové prostředky umí podle žáků ZŠ i nižšího G pouze někteří učitelé. Na ZŠ tento názor zastává zhruba polovina respondentů (54 %) a na nižším G dokonce více než dvě třetiny respondentů (73 %).

O tom, že všichni učitelé umí ovládat tyto zvukové prostředky, žáci určitě přesvědčení nejsou. Jen 9 % žáků ZŠ a 12 % žáků nižšího G tvrdí, že všichni učitelé umí s hlasem dobře pracovat.

Žáci se v tomto ohledu ukázali jako velice kritičtí. Všimají si, že ne každý učitel umí tyto složky vhodně volit a využívat. V této souvislosti snad jen uvedeme, že žáci jsou hákliví na křik, neúměrné zvyšování hlasu či jinak nepříjemný nebo až ječivý hlas. Snad i proto někteří žáci přímo uváděli k vlastnostem dobrého učitele přívlastky typu, slov. „*nekřičí*“, „*neječí*“, „*neřve na nás*“ apod.

## 2.2.14 Diskuze k danému tématu z pohledu žáků

Graf č. 31 Volba diskuze na dané téma z pohledu žáků základní školy



Graf č. 32 Volba diskuze na dané téma z pohledu žáků nižšího gymnázia



Některé předměty jistě nabízejí větší prostor k diskuzi, jiné méně. Podle mínění žáků se nejčastěji diskutuje v českém jazyce, cizím jazyce nebo v občanské či rodinné výchově.

Daleko méně prostoru pro diskuzi žáci pocítují v matematice a jiných přírodovědných předmětech. Záleží však i na osobnosti učitele, zda-li je nakloněný diskuzi či nikoliv.

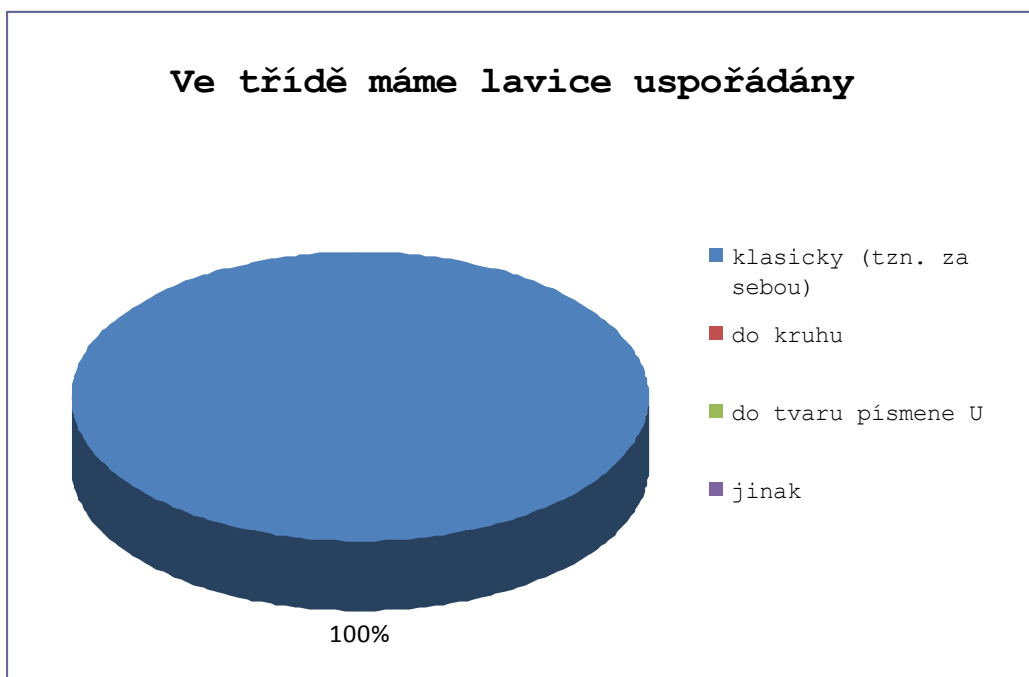
Zhruba dvě třetiny žáků ZŠ (71 %) tvrdí, že učitelé volí diskuzi k danému tématu jen zřídka. Na nižším G je téhož názoru víc než polovina žáků (57 %). Často volí diskuzi 28 % učitelů ZŠ a 39 % učitelů nižšího G, tedy zhruba jedna třetina všech učitelů.

Především učitelé českého jazyka by formou diskuze měli vést žáky k tomu, aby byli schopni vyjádřit své názory odpovídajícími stylistickými i jazykovými prostředky. Rovněž by je měli naučit pravidlům správné komunikace v mezilidském styku, jako i dovednost zdůvodňovat (argumentovat) své názory, ale také respektovat právo na odlišný názor.

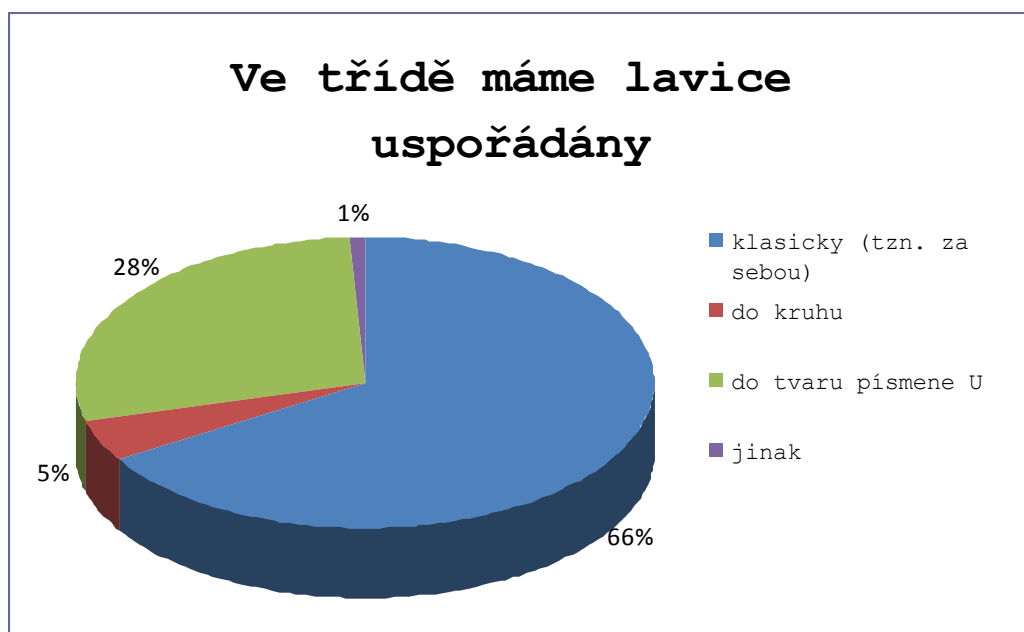
Naopak umění naslouchat žákům je důležitou vlastností dobrého učitele. Z diskuzí a rozhovorů, které často nemusí přímo souviset s probíranou látkou, mohou vyplynout nápady žáků, jak učinit vyučovací hodinu pestřejší, zábavnou, vtipnou či originální. Žáky pak těší, že se mohou přímo podílet na vyučování, což je může výrazně motivovat k učení.

### 2.2.15 Uspořádání lavic ve třídě

Graf č. 33 Uspořádání lavic ve třídě základní školy



Graf č. 34 Uspořádání lavic ve třídě nižšího gymnázia



Srovnáním grafů č. 33 a 34 lze vysledovat markantní rozdíl v uspořádání tříd základní školy a nižšího gymnázia. Zatímco na základní škole zcela převládá tzv. standardní uspořádání lavic v několika řadách za sebou, na nižším gymnáziu (zřejmě i z hlediska metod a forem výuky) učitelé volí i jiné uspořádání třídy než jen „klasické“.

Z následné diskuze s žáky obou škol vyplynulo, že by preferovali jiné uspořádání než jen sezení po dvojicích v několika řadách za sebou. Shodně uváděli, že klasické uspořádání třídy sice vyhovuje učitelům, nikoli však jim samotným. Jeden z názorů zněl: „*Kruhové uspořádání by nám vyhovovalo nejvíce.*“ Má to jistě svoji logiku. V kruhu na sebe všichni vidí, navíc nikdo nemá zvýhodněnou pozici, jak tomu může být např. u žáků v blízkosti katedry. Při diskuzi na dané téma je kruhové uspořádání jistě optimální variantou. Pokud se naopak učitel rozhodne pro skupinovou práci, bude preferovat jiné uspořádání třídy.

Z výzkumu však vyplynulo, že „kreativních“ učitelů je opravdu minimálně. Jistě i proto, že jsou často limitováni prostorem i podmínkami, v nichž musí realizovat výuku. Samotné upravování klasicky uspořádané třídy se může jevit jako velký problém. V některých třídách základních škol jsou mnohdy vžité stereotypy tzv. zasedacích pořádků. Třídní učitelé

také záměrně vytvářejí tzv. „nesourodé dvojice“, proto žáci sedí v blízkosti spolužáka často i proti své vůli<sup>191</sup>. Můžeme se jen domnívat, nakolik to ovlivňuje jejich studijní a pracovní výsledky. Měnit tyto „zaběhnuté pořádky“ a manipulovat s uspořádáním třídy se pokusí opravdu jen málo učitelů. Navíc upravovat prostor třídy lze pouze před vyučovací hodinou, aby nebyl narušen průběh výuky.

Z výše uvedených úskalí, jimž musí „kreativní“ učitel čelit během svého pedagogického působení, je možno usuzovat i na to, proč většina učitelů zůstává u standardního uspořádání třídy.

### 2.2.16 Repertoár vlastností dobrého učitele

Nejsložitější částí dotazníku co do vyhodnocování se ukázala otevřená položka, v níž měli respondenti uvést vlastnosti dobrého učitele. Žáci totiž uváděli nepřeborné množství vlastností a při následném vyhodnocování jsme naráželi na problém „škálování vlastností“. Mezi uvedenými podstatnými a přídavnými jmény byly často jen minimální významové nuance. Do výsledného grafu jsme se snažili uvést maximum námi získaných vlastností.

Vlastnost, jež zvítězila u žáků ZŠ stejně jako u jejich vrstevníků z nižšího G, byl *smysl pro humor*. Učitel prostě musí vynikat smyslem pro humor, tedy být vtipný a humorný. Na druhém a třetím místě (stejně jako i na dalších místech) se však objevily výrazné rozdíly.

Zatímco pro žáky ZŠ je velice důležitá objektivita a nezaujatost, tedy *smysl pro spravedlnost*, žáci z nižšího G byli jiného názoru. Podle nich musí dobrý učitel být *schopen naučit či vysvětlit látku*, popř. *zaujmout výkladem*. Toto zjištění je pozoruhodné v mnoha ohledech. Žáci nižšího G jsou si plně vědomi důležitosti vzdělání, proto jim záleží nejen na studijních výsledcích, ale i na práci učitele do jaké míry dokáže zprostředkovávat žákům učební látku. To však jejich vrstevníky na ZŠ téměř nezajímá, mj. obdobná vlastnost se u nich umístila až na 7. místě.

---

<sup>191</sup> V této souvislosti by bylo namístě zvažovat využití lavic určených pro jednotlivce.

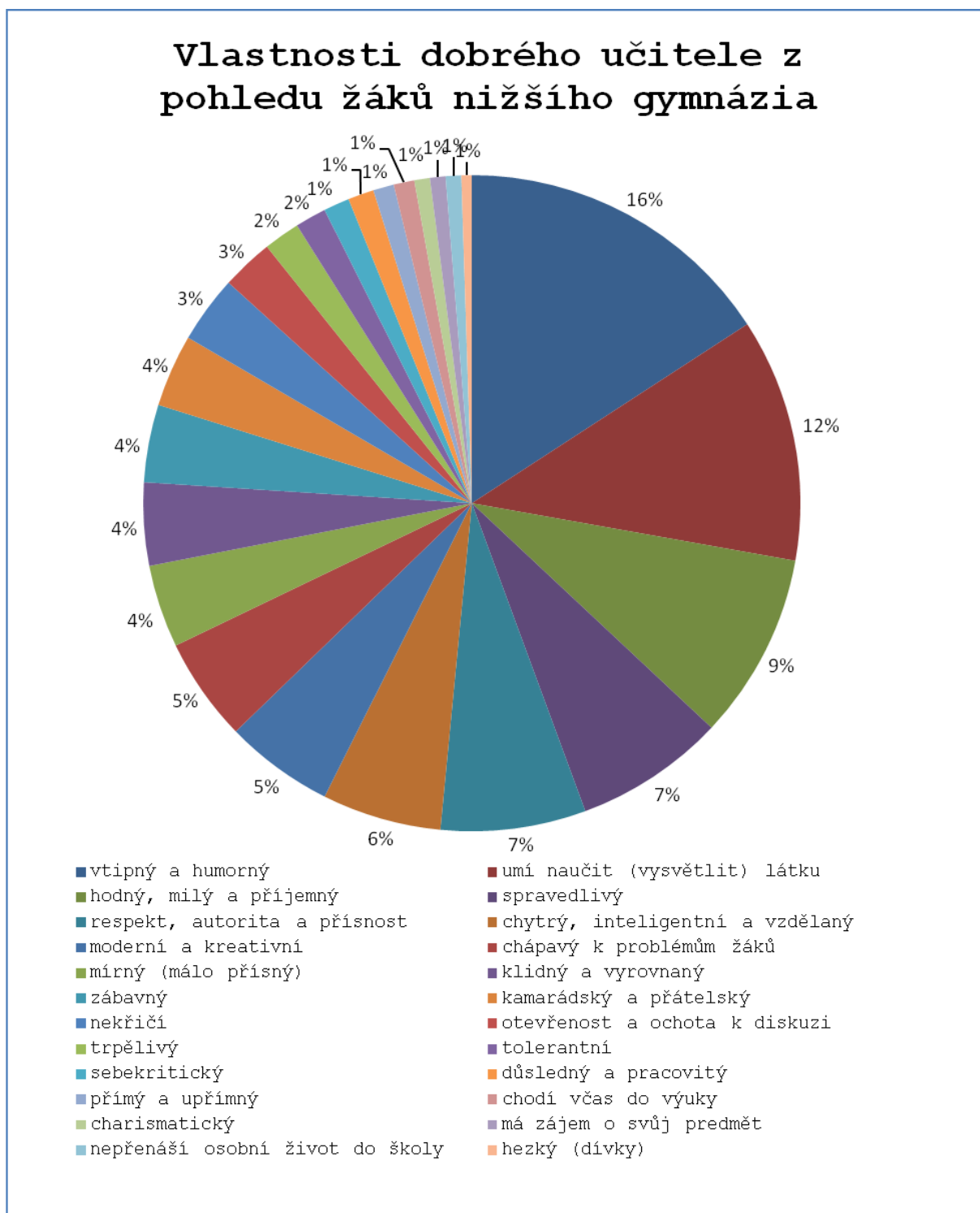


Ani na třetím místě nepanovala názorová shoda. Jako třetí nejfrekventovanější vlastnost uváděli žáci ZŠ *respekt, autoritu a přísnost*. Žáci nižšího G si naopak více považují, když je učitel *hodný, milý a příjemný*.

Graf č. 35 Vlastnosti dobrého učitele z pohledu žáků ZŠ



Graf č. 36 Vlastnosti dobrého učitele z pohledu žáků nižšího gymnázia



Posuďte sami, co si žáci ZŠ a nižšího G představují pod vlastnostmi, jež by opravdu neměly chybět v repertoáru dobrého učitele:

➤ **Humorný a vtipný**

*„Dokáže spojit výuku s humorem.“, „Měl by do výuky přidat i trochu humoru.“, „Bere věci s humorem.“, „Vtipálek“, „Umí v pravou chvíli ukázat smysl pro humor.“, „Občas vtipkuje.“, „Látku prokládá vtipnými poznámkami, díky kterým si zapamatují těžké pojmy.“, „Dokáže při výuce zapojit i vtipné prvky.“, „Je srandovní.“, „Je s ní legrace.“, „Umí se zasmát.“, „V hodinách je sranda.“, „Je usměvavý.“, „Sice nás neučí, ale vím, že dokáže být velice vtipný.“*

➤ **Umí naučit/vysvětlit látku**

*„Měl by umět dobře naučit.“, „Umí dobře vysvětlit látku, hodně se toho naučíme.“, „Vždy všechno vysvětlila tak, že to každý pochopil.“, „Měl by poutavě vysvětlovat danou látku a hlavně ji vysvětlovat jednoduše „polopatě“.“, „Má v učivu dobrý systém (uspořádanost).“, „Umí zaujmout učivem.“, „Matematikářka jako jedna z mála dokázala vysvětlit učivo. Předmět s ní šel sám.“, „Má silný hlas a umí zajímavě vysvětlovat.“, „Dobře učí, látku lze pochopit.“, „Ukáže nám v praxi to, co probíráme.“, „Pořádně vysvětlit učivo, aby to všichni pochopili!“, „Umí látku spolehlivě naučit.“, „Důkladně látku vysvětlí.“, „Vše pořádně opakuje.“, „Dělá dobré zápisky, uvádí i příklady ze života.“, „Dokáže vysvětlit učivo, díky ní jsem fyziku pochopila.“*

➤ **Hodný, milý a příjemný**

*„Měl by být příjemný, když se jej někdo na něco zeptá.“, „Měl by mě mít rád.“, „Měli bychom s ním dobře vycházet.“, „Je to příjemný a milý člověk, náš třídní XX nás má rád.“, „Abych pravdu řekla, mám ji nejradši a nejvíce jí věřím.“, „Má nás jako třídu ráda.“, „Dává možnost opravit si známku.“*

➤ **Spravedlivý**

*„Neměl by trestat třídu jako celek, ale žáka, co je na vině.“, „Měl by trestat jednotlivce, a ne celou třídu.“, „Nikommu nenadržovat!“, „Známkuje spravedlivě.“, „Musí být spravedlivý a nenadržovat některým žákům.“*

➤ **Respekt, autorita a přísnost**

*„Mít respekt třídy, aby žáci neměli pocit nadřazenosti.“, „Vydobít si respekt, ale ne křikem a tresty.“, „Umí ale být i zlá a zakřičet.“, „Vytvořit si respekt u žáků, aby byli v klidu a nebyl hluk.“, „U písemek je velmi přísná.“, „Je neústupná.“, „Je hodná a usměvavá, ale udrží si respekt.“, „Umí si udržet klid.“, „Ne moc kamarádský, protože pak si žáci dělají, co chtějí a moc se toho nenaučí.“, „V písemkách přísná, ale to je dobře, protože nás to naučí se učit.“, „Přísnost, ale ne krutost!“*

➤ **Chytrý, inteligentní a vzdělaný**

*„Ví, o čem mluví.“, „Zná svůj obor.“, „Rozumí tématu.“, „Měl by o látce hodně znát.“, „Pouští nám prezentace a ví o tom strašně moc.“*

➤ **Moderní, technicky zdatný a kreativní**

*„Měl by zpestřovat výuku moderními prvky.“, „Měl by se zajímat o novinky.“, „Měl by umět využívat novou elektronickou techniku –PC a projektory v učebnách. Psát zápisy na PC a pak je spustit i na plátně a vysvětlovat...“, „Musí být moderně oblečený.“*

➤ **Chápavý k problémům žáků**

*„Snaží se nám porozumět.“, „Má pochopení pro studenty s jejich rodinnými nebo jinými problémy.“, „Byla vždycky ochotná všem pomoci a vysvětlit, co jsme potřebovali.“, „Měl by být chápavý k problémům žáků a umět je motivovat k lepším pracovním výkonům.“, „Záleží jí na nás.“, „Pomáhá žákům, kteří potřebují něco vysvětlit.“, „Můžeme se na ni obrátit s problémy ve škole i s učivem.“*

➤ **Mírný, málo přísný**

„Mírný na známkování.“, „Odpouští testy.“, „Nedává moc testů.“, „Přísný, ale ne moc.“,  
„Neměl by nadávat, když někdo zaspí nebo přijde do výuky pozdě.“

➤ **Klidný a vyrovnaný**

„Vše s klidem vyřeší.“, „Nenechá se jen tak něčím rozhodit.“, „Nenechá se vyvést z míry, ale zůstane klidný.“

➤ **Zábavný**

„Nesmí být nudný.“, „Je zábavný, dokáže barvitě vyprávět učivo, které prokládá historkami ze života.“, „Měl by vymýšlet různé hry k danému tématu.“, „Její hodiny jsou zábavné a zajímavé.“, „Občas hrajeme nějakou hru, např. s letopočty, a pak si je lépe pamatujeme.“,  
„Umí udělat z velmi nezajímavého tématu téma zábavné pro žáky.“

➤ **Přátelský a kamarádský**

„Chová se k nám jako kamarádka.“, „Patří spíše mezi nás, je taková „puberťačka“. „Umí se vžít do naší role.“, „Nepovažuje se za učitele, ale za jednoho z nás.“, „Umí to se žáky.“, „Umí si s námi povídat.“, „Dokáže se s námi bavit jako se sobě rovnými.“

➤ **Otevřenost a ochota k diskuzi**

„Dobrý učitel by se měl zajímat o názory žáků, a vytvořit tak diskuzi.“, „Měl by dovolit, aby žáci vyjádřili vlastní názor a vyslechnout je.“, „Měl by do hodiny zařazovat různé diskuze.“,  
„Měl by dávat také slovo žákům.“, „Nechá nás se vyjádřit k tématu.“, „Měl by nechat žáka, aby řekl svůj názor.“, „Dá se s ní diskutovat.“, „Můžeme si s ní o výkladu povídat.“

➤ **Nekřičí**

„Nesmí křičet.“, „Neměl by křičet až ječet.“, „Neměl by po příchodu do výuky začít nadávat.“, „Řve na nás jen velmi málo.“, „Zbytečně nekřičí.“, „Měl by vědět, kdy a jak zvýšit hlas.“

➤ **Trpělivý**

„Neřve po nás, když něco nechápeme.“, „Má s námi svatou trpělivost, když zlobíme.“

➤ **Sebekritický**

*„Přizná si svoji chybu.“, „Připustí si, že nemá někdy pravdu.“*

➤ **Přímý a upřímný**

*„Řešit problémy se třídou, a ne s jejich třídním profesorem. Tím chci říct upřímnost a jednání na rovinu.“*

➤ **Má zájem o svůj předmět**

*„Má zápal pro věc.“, „V testu se vždycky ptá, co nás zaujalo na konkrétním učivu.“, „Učení ho baví.“*

➤ **Nepřenáší osobní život do školy**

*„Neměl by zatahovat svoje osobní problémy do výuky a neměl by si vylévat vztek na nás.“*

➤ **Hezký**

*„Pěkný mladý učitel sportovního typu.“*

## 2.2.17 Vybrané názory žáků na téma „Můj nejoblíbenější učitel/učitelka“

*„V její blízkosti se necítím tak „sevřený“ jako u jiných učitelů...“*

Předposlední i závěrečná položka žakovského dotazníku byla tzv. otevřená. V závěrečné položce měli žáci popsat konkrétního učitele, jehož si váží, a to nejen pedagogicky, ale např. i lidsky.

Otevřenost žáků nás zcela překvapila. Ačkoli byli předem upozorněni, že nechceme znát konkrétní jména pedagogů, pro mnohé z nich bylo téměř nemožné neuvést jméno oblíbeného učitele s pestrým výčtem jeho charakterových vlastností. Jiní žáci naopak disponovali méně rozvinutou slovní zásobou, proto bylo pro ně snazší uvést pouze jméno oblíbeného vyučujícího.

Z celé škály charakterových vlastností jsme vybrali jen ty, které nás nejvíce zaujaly:

/1/ „Tohoto učitele si vážím z mnoha důvodů. Má smysl pro humor, je přátelský, dokáže pomoci a poradit, je vtipný a vždycky se s ním dá domluvit. Mám pocit, že nás nebere jako protivníky. Líbí se mi, že dokáže odběhnout od tématu, což je v hodinách kolikrát fajn. Zdá se mi, že je to jediný učitel, který je na naší škole „normální“ ...“ (dívka ZŠ, 15 let)

/2/ „Nejvíce si vážím asi pana učitele XX. Je spravedlivý a dokáže i přitvrdit. Má přirozený respekt. Jeho hodiny jsou zaměřené nejen na výuku, ale i na vyprávění různých příběhů, které pobaví celou třídu.“ (chlapec ZŠ, 16 let)

/3/ „Učitel, kterého si vážím, je velice chytrý, přátelský, spravedlivý a obětavý. Je to dobrý učitel a hodně toho naučí. Ve třídě má autoritu a každý si ho váží. Dokáže se s žáky domluvit a nedělá jim naschvály.“ (dívka ZŠ, 15 let)

/4/ Vážím si mužských učitelů (některých), protože učitelky nedokážou v hodině mluvit o něčem jiném než o látce. Vážím si učitele, který tohle dokáže, a přesto u něj mají žáci dobré výsledky.“ (dívka ZŠ, 15 let)

/5/ „Paní učitelka XY: je milá, přátelská, má dobrý smysl pro humor, dokáže poradit, a když někdo něco provede, netrestá celou třídu, ale jen ty, co to udělali. Pan učitel XX: je spravedlivý, můžeme říct svůj vlastní názor.“ (dívka ZŠ, 14 let)

/6/ Paní učitelka z češtiny: Vážím si jí, protože je to dobrý člověk. Někteří ji nemají rádi, obzvlášť zlobiví žáci, protože je na ně přísná. Je to hodný člověk, za kterým můžu kdykoliv přijít a cokoli mu říct. Je velmi pozorná a umí skvěle naslouchat. Je hodná, milá, ale občas má i špatnou náladu.“ (dívka ZŠ, 14 let)

/7/ „Vážím si učitele, který je vtipný a výuka s ním je zábavná. Oceňuji také vypravování, které bývá většinou zábavné a také si díky němu probíranou látku lépe pamatuji.“ (chlapec ZŠ, 14 let)

/8/ „Pan učitel XX –spravedlivý, hodný, nemusí zbytečně zvyšovat tón hlasu, ale i přesto si sjedná pořádek. Je vtipný, umí vhodně odbočit od výkladu, probíranou látku prokládá příběhy, které se hodí k tématu, aby si to žáci lépe zapamatovali.“ (dívka ZŠ, 14 let)

### 3 Neverbální prvky v pedagogické komunikaci z pohledu učitelů

#### 3.1 Metodologie výzkumu

Následující část práce si klade za cíl analýzu neverbálních prvků v pedagogické komunikaci, tentokrát však z pohledu samotných učitelů. O důležitosti komunikace (a nejenom té verbální) v pedagogické praxi jistě není pochyb. Učitel, který umí s žáky dobře komunikovat, může touto svou dovedností výrazně ovlivnit průběh i výsledky celé své výuky.

V pedagogické komunikaci totiž správně komunikovat neznamená „pouze něco sdělovat“ (myšleno *předávat učební látku*), ale také spolupracovat, naslouchat a především vytvářet pozitivní vztah mezi učitelem a žákem.

V rámci našeho výzkumu jsme dali možnost vyjádřit svůj názor 33 pedagogům z obou zkoumaných škol v dotazníkovém šetření. Mimo otázek směřovaných přímo na učitele dotazník obsahoval i paralelní otázky, jimiž byli osloveni i žáci. Naším záměrem pak bylo srovnávat názory obou oslovených stran z hlediska výrazných shod či rozdílů. Předpokládáme, že všichni respondenti vyplňovali dotazník zodpovědně a podle svého nejlepšího svědomí.

#### 3.1.1 Charakteristika dotazníku

Pedagogický otazník, který byl rovněž anonymní, obsahoval celkem 19 položek (viz Příloha číslo 2).

*Uzavřené (výběrové) položky*, u nichž byl respondentům předkládán určitý počet hotových alternativních odpovědí (otázky č. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19).



*Polozavřené položky* nabízející respondentům nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádající vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky (otázky č. 5, 9, 10, 11, 12, 13), přičemž otázky č. 5, 12, 13 lze chápat zároveň i jako tzv. *polynomické*, jež předpokládají více odpovědí než jen dvě. *Polozavřené položky* navíc dávaly respondentům možnost doplnit odpověď upřesňujícím údajem, příp. vyjádřit vlastní názor k dané problematice.

### 3.1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku učitelů

Na Základní škole v Šumperku náš dotazník vyplnilo celkem 14 učitelů a učitelek s délkou praxe od čtyř do třiceti sedmi let, a to 10 žen a 4 muži. V učitelském sboru je celkem 35 pedagogických pracovníků, z nich pouze šest je mužského pohlaví, z čehož na prvním stupni učí dva z nich.

Ne všichni členové pedagogického sboru však měli zájem a ochotu zúčastnit se pedagogického výzkumu. Mnozí z nich jsou často frustrováni tristním stavem současného školství, proto bylo respektováno pravidlo dobrovolné vůle vyjádřit svůj názor.

Kolegům, kteří se mého pedagogického výzkumu zúčastnili, velice děkuji. Jistě jsem některým z nich touto cestou nabídl po delší době možnost zamyslet se nad svou každodenní prací i přístupem k žákům.

Dotazník na Gymnáziu v Šumperku vyplnilo celkem 19 učitelů, a to 15 žen a 4 muži s délkou praxe od dvou do třiceti čtyř let. Celkem na gymnáziu působí 60 středoškolských pedagogů, přičemž na nižším gymnáziu vyučuje 40 z nich. Do výzkumu jsme se snažili zapojit především pedagogy, kteří vyučují na tzv. nižším stupni gymnázia, abychom pak jejich odpovědi mohli porovnávat s paralelními odpověďmi jejich „žáků-studentů“.

Samotné vedení školy projevilo veliký zájem seznámit členy učitelského sboru s výsledky tohoto výzkumu na některé z pedagogických rad. Osvícenosti vedení školy, ale i respondentům z řad pedagogických pracovníků, kteří projevili zájem o neverbální tematiku

v pedagogické komunikaci, patří veliký dík. Jakmile bude výzkum hotov, realizujeme schůzku, na níž pedagogické pracovníky i vedení školy s výsledky našeho šetření obeznámíme.

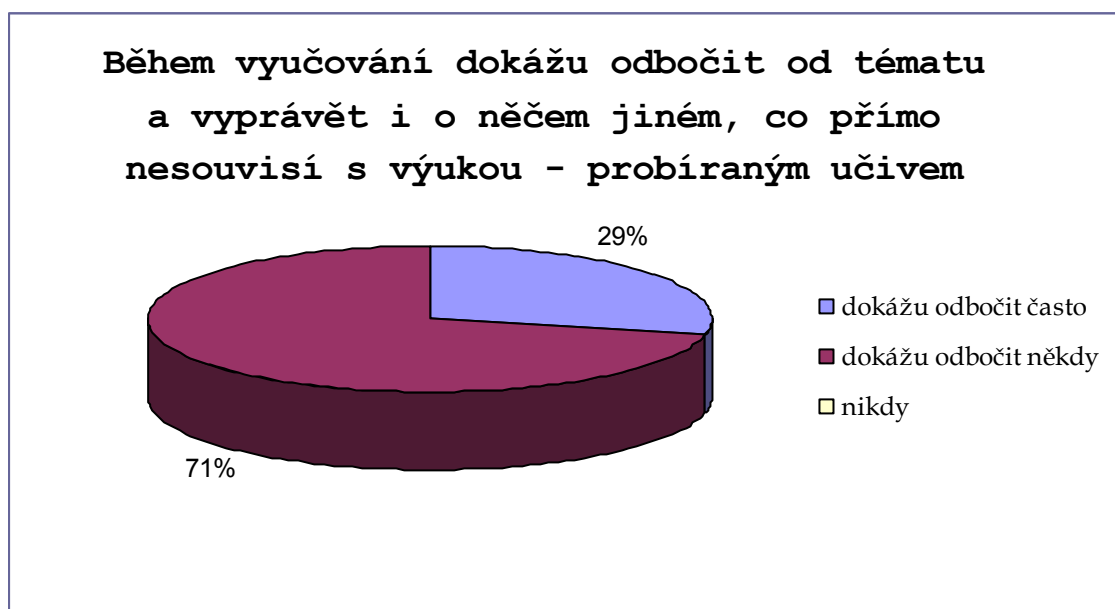
### 3.1.3 Srovnání učitelů ZŠ a nižšího gymnázia

Kromě rozdílu v typu školy a v úrovni vzdělání, jež obě školy nabízejí, nás zajímalo i to, zda-li existují výrazné shody či rozdíly v pedagogické komunikaci (z hlediska neverbálních prostředků) mezi učiteli ZŠ a nižšího gymnázia. Především jakým způsobem se dívají na svou práci a jaký význam přiřkládají některým prvkům mimoslovní komunikace.

## 3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

### 3.2.1 Odbočení učitele od tématu během vyučování

Graf č. 37 Odbočení učitele od tématu během výuky na základní škole



Graf č. 38 Odbočení učitele od tématu během výuky na nižším gymnáziu



„Pokud ano, jde vždy o krátký komentář, příběh. -Vždy ovšem souvisí s učivem. Používám ho pro ilustraci.“ Někdy dokážou odbočit od výkladu zhruba dvě třetiny všech učitelů ZŠ (71 %) i nižšího G (69 %). Často odbočí od výkladu na ZŠ zhruba třetina učitelů (29 %), ovšem na nižším G je to opravdu jen minimum učitelů, tj. 5 %. Důvodem je jistě i skutečnost, že na nižším G jdou učitelé ve výuce „více do hloubky“. Učivo je tam ve srovnání se ZŠ podstatně náročnější a obsáhlejší, tudíž na časté odbočování od tématu není tolik času. Možná i proto téměř třetina učitelů z nižšího G (26 %) uvedla, že nikdy nevybočuje od tématu výuky. Takto ovšem neodpověděl ani jeden učitel ZŠ.

Ne každý učitel však odbočit od tématu dovede. Musí k tomu mít i vrozený talent, určité vypravěčské dispozice, nesmí být upjatý ke svému předmětu, zároveň musí mít smysl pro humor, tedy bavič se vším všudy. Kromě schopnosti odhadnout, kdy je takovéto odbočení od tématu vhodné, by si „učitelé vypravěči“ měli dát pozor na to, aby se pravidelně nevraceli k jednomu a témuž tématu. Mohli by pak ztrácet autoritu a působit před žáky nudně až trapně.

### 3.2.2 Vyžadování očního kontaktu se žáky během vyučování

Graf č. 39 Vyžadování očního kontaktu se žáky během vyučování na základní škole



Graf č. 40 Vyžadování očního kontaktu s žáky během vyučování na nižším gymnáziu



Žádný z dotázaných učitelů se nedomnívá, že by oční kontakt s žáky nebyl důležitý. To je jistě pozitivní zjištění. Více jak dvě třetiny učitelů ZŠ (79 %) i nižšího G (68 %) plně vyžadují oční kontakt s žáky během vyučování. Zhruba jedna třetina učitelů ZŠ (21 %) i

nižšího G (32 %) jen částečně vyžaduje oční kontakt s žáky. Výsledky této položky nás jistě potěšily. O používání očního kontaktu a mimiky bude ještě podrobněji pojednáno v kap. 3.2.5 Mimické výrazy učitele ve vyučování viz níže.

### 3.2.3 Míra gestikulace učitelů při výkladu

Graf č. 41 Gestikulace učitelů při výkladu na základní škole



Graf č. 42 Gestikulace učitelů při výkladu na nižším gymnáziu

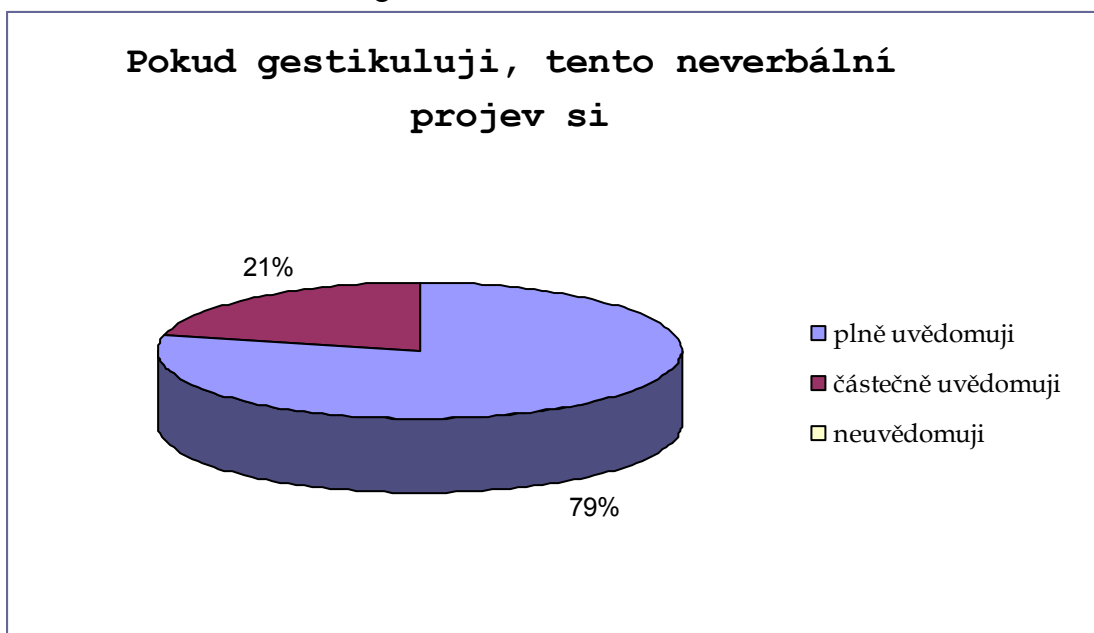


V této položce nás zajímala především míra gestikulace učitelů obou srovnávaných škol. Více než polovina vyučujících ZŠ (57 %) uvedla, že gestikuluje hodně, což nás celkem překvapilo. Jen malá část učitelů z nižšího G (11 %) uvedla, že by gestikulovala hodně. Naopak většina vyučujících nižšího G (89 %) potvrdila, že gestikuluje někdy. Na ZŠ užívá gestikulaci někdy jen menší polovina respondentů (43 %). Žádný z respondentů neuvedl, že by gestikulaci vůbec, tedy nikdy, nepoužil.

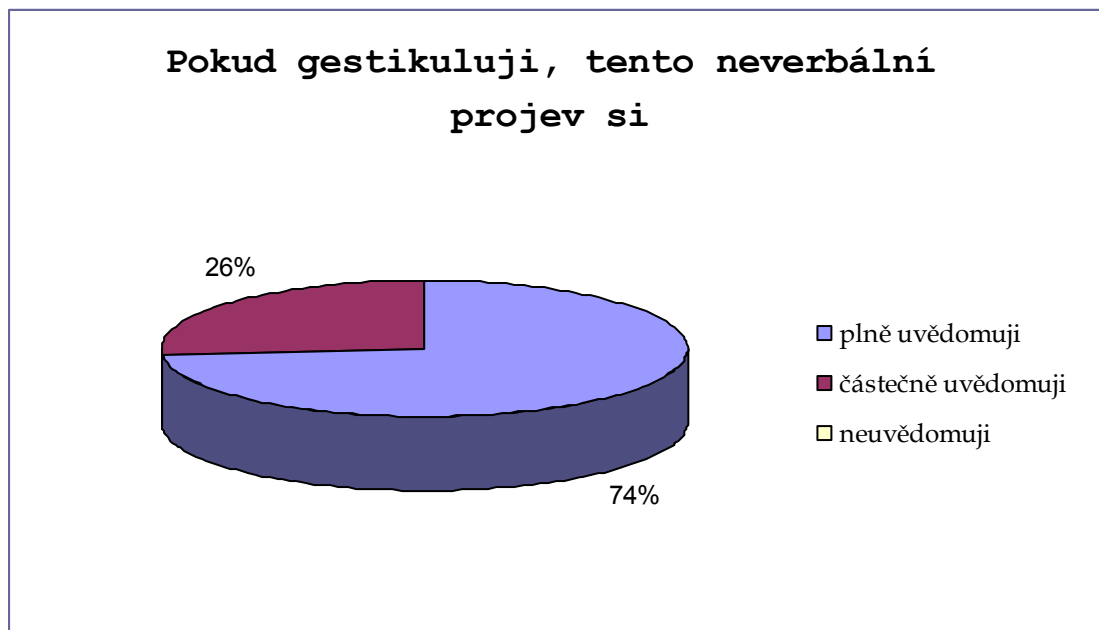
Učitelé by měli používat gestikulaci opravdu s mírou a spíše cíleně a efektivně (viz níže). Ve chvíli, kdy nemá jasnou a konkrétní funkci, zcela pozbývá na významu. Může působit nevhodně či rušivě a snižovat úroveň učitelova projevu.

### 3.2.4 Cílená a bezděčná gestikulace učitelů

Graf č. 43 Cílená a bezděčná gestikulace učitelů na základní škole



Graf č. 44 Cílená a bezděčná gestikulace učitelů na nižším gymnáziu

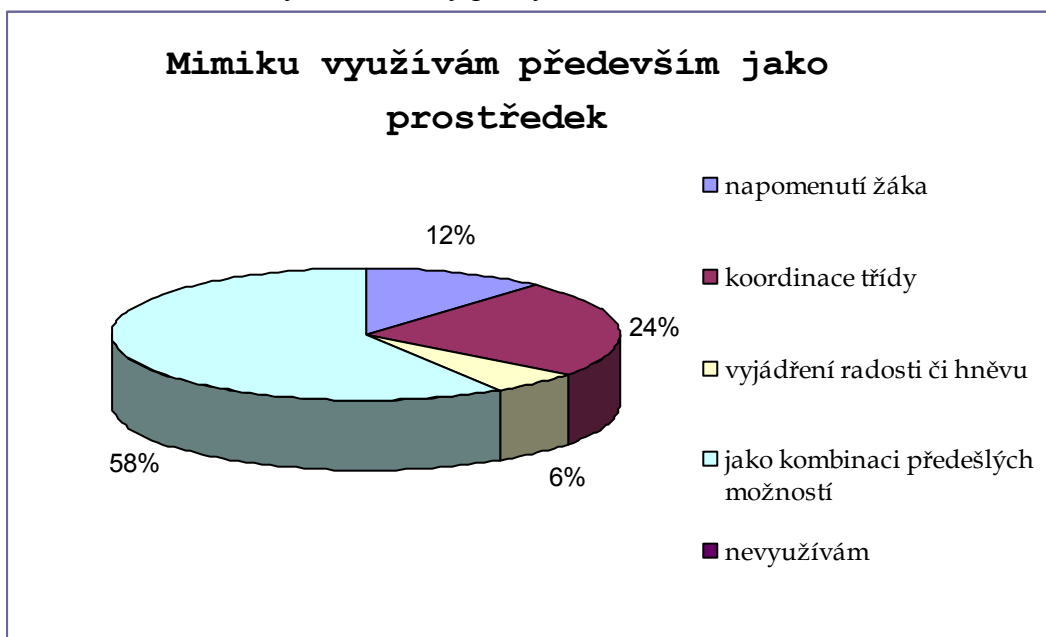


Dále nás zajímalo, zda jsou si učitelé vědomi gest, která užívají. Zda-li je volí cíleně, nebo naopak jen bezděčně a neuvědoměle. Plně si uvědomují používání gest více než dvě třetiny učitelů obou srovnávaných škol (79 % na ZŠ, 74 % na NG). Jen částečně si uvědomuje používání gest méně než jedna třetina respondentů obou škol. Žádný z respondentů neuvedl, že by si užívání gest nebyl vědom.

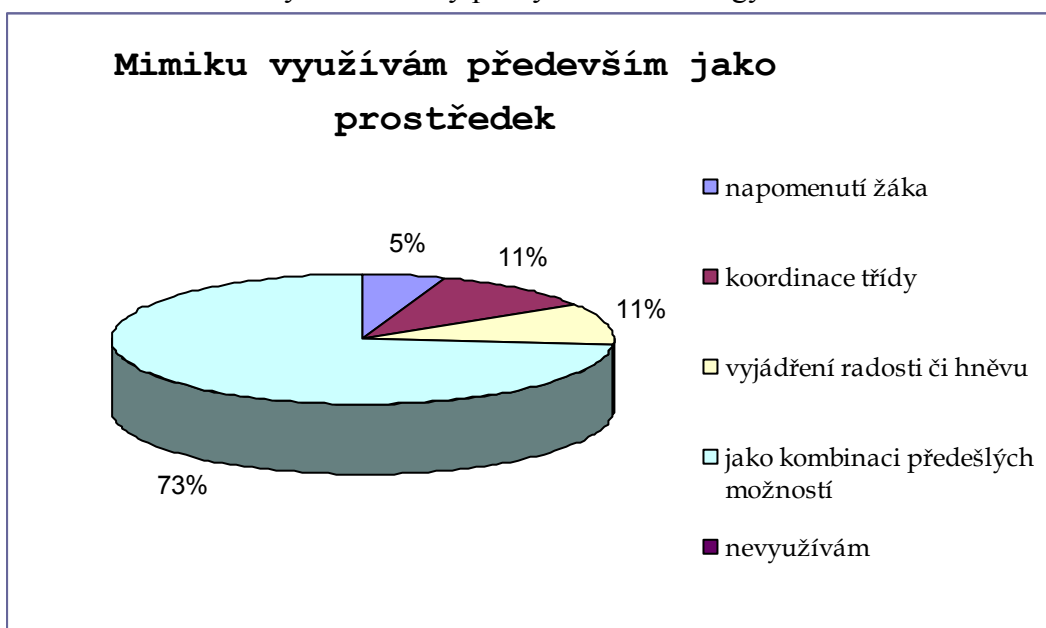
Gesta výrazným způsobem formují osobnost učitele a stejně jako např. mimika patří k jeho mluvenému projevu. Gesty a posunky učitel často doplňuje a zpřesňuje svá tvrzení, srov. např. *gesto zdviženého palce*, jindy mu slouží jako prostředek koordinace třídy, srov. např. *zdvižený prst před ústy*. Při výuce mohou gesta učitele výrazně dopomoci žákům k pochopení probírané látky. Nevhodně zvolené gesto či gesta mohou učiteli naopak hodně uškodit, stane-li se předmětem karikování se záměrem zesměšnit jeho styl vyjadřování.

### 3.2.5 Mimické výrazy učitele ve vyučování

Graf č. 45 Učitelovo využití mimiky při výuce na základní škole



Graf č. 46 Učitelovo využití mimiky při výuce na nižším gymnáziu



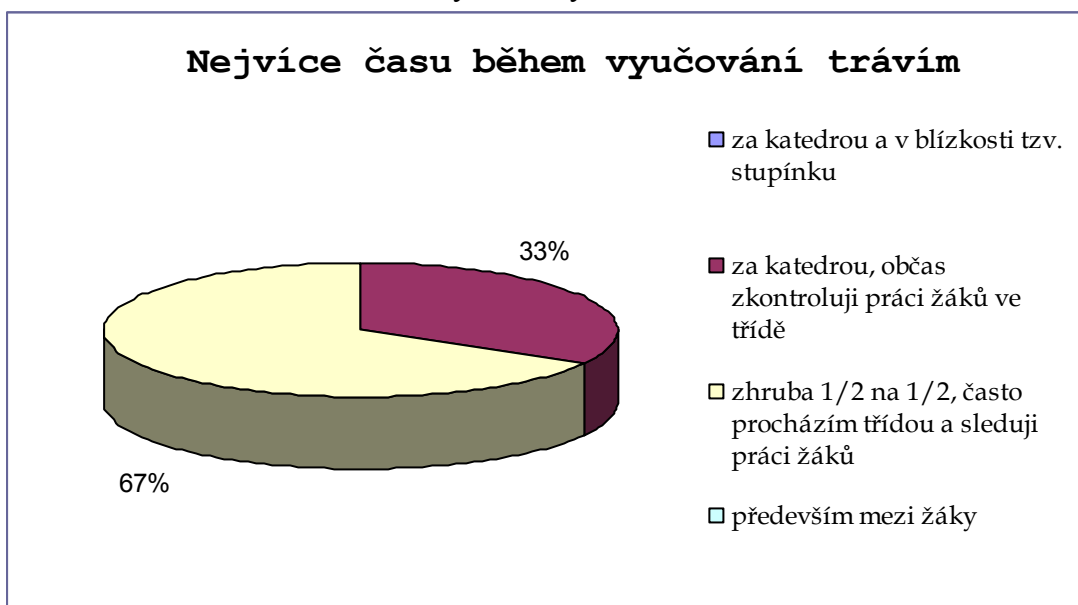
Z výsledných grafů č. 45 a 46 je patrné, že učitelé obou srovnávaných škol využívají mimiku zejména jako kombinaci různých možností sdělení. Ať už je to napomenutí žáka, vyjádření radosti či hněvu nebo prostředek sloužící ke koordinaci třídy. Mnozí z učitelů nám navíc uvedli i jiné možnosti využití mimických výrazů, srov. „*Nespokojený výraz, abych žáka*



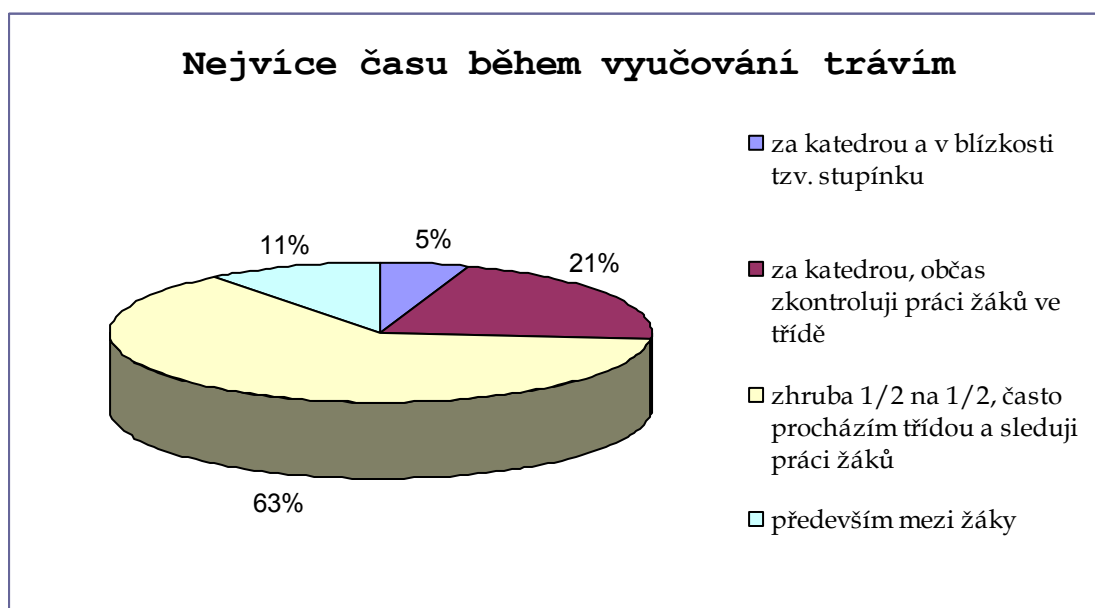
upozornila na chybu, zvednuté obočí při otázce.“, „Mimiku využívám pro zdůraznění důležité informace nebo pro odlehčení situace.“ Jedna vyučující nižšího G dokonce uvedla „pomoc pro žáky“, přičemž o interpretaci tohoto názoru můžeme jen spekulovat. Jasně a výstižně to vyjádřil jeden z učitelů ZŠ, srov. „Pochvala –úsměv, důležitý moment ve výuce –přísný výraz.“

### 3.2.6 Čas učitele strávený za katedrou a mimo ni

Graf č. 47 Čas učitele základní školy strávený za katedrou



Graf č. 48 Čas učitele nižšího gymnázia strávený za katedrou



Více než polovina učitelů ZŠ (67 %) i nižšího G (63 %) tráví čas jednak za katedrou, jednak procházením třídou, tedy se za svými stoly příliš nezdržují. Ani jeden z učitelů ZŠ nevěděl, že by většinu času trávil pouze za katedrou, nebo naopak pouze mezi žáky. Zjištěná šetření u pedagogů na nižším G byla daleko pestřejší. Minimální počet z nich tráví čas za katedrou, tj. 5 %. Převážně mezi žáky tráví čas 11 %, za katedrou s občasnou pochůzkou mezi žáky je to 21 % středoškolských pedagogů.

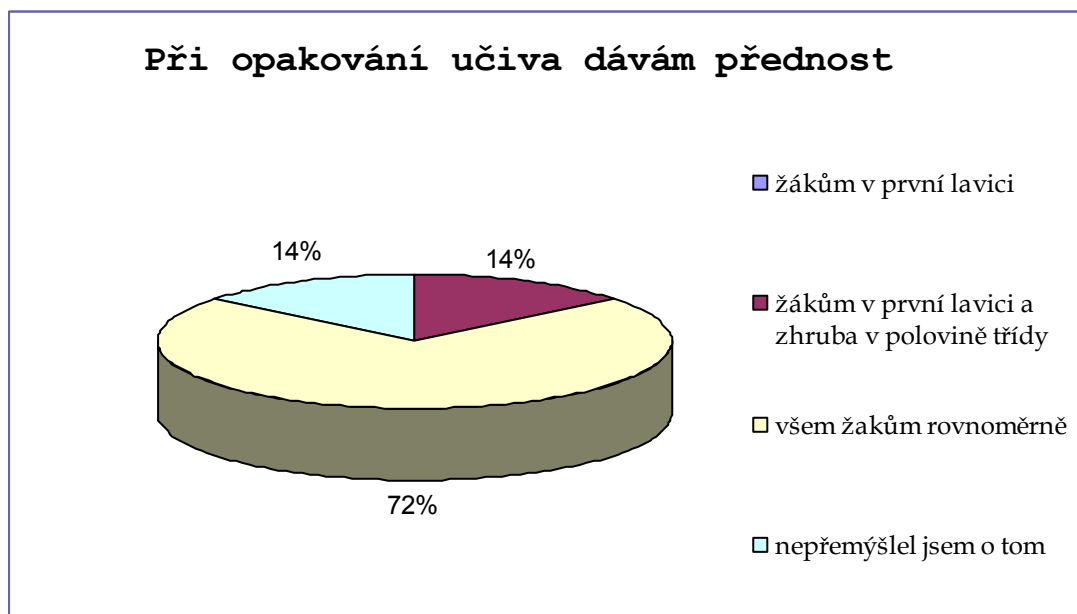
Většina učitelů obou škol však shodně potvrdila, že za nejdůležitější místo ve třídě považuje prostor před tabulí, odkud řídí vyučování. O učitelích, kteří tráví čas pouze mezi žáky (jen 11 % z nižšího G), se můžeme domnívat, že volí spíše skupinovou formu práce či některou z forem interaktivní výuky<sup>192</sup>.

Učitelé z velké části uváděli, že pokud se rozhodnou chodit mezi žáky, je to hlavně proto, „aby mohli zkontrolovat, jakým způsobem žáci pracují, popř. jestli vůbec pracují.“

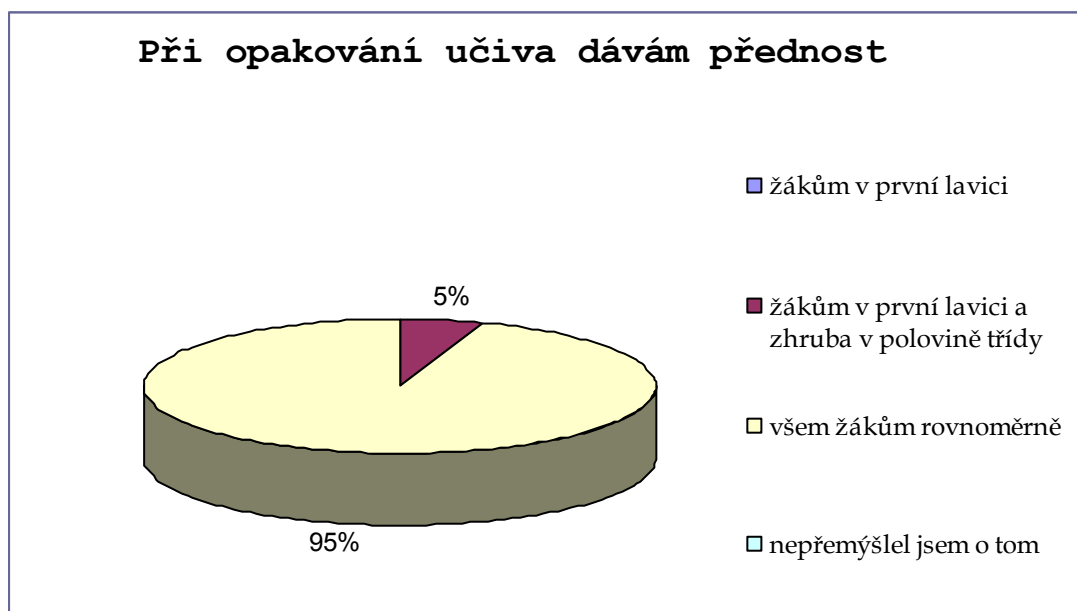
<sup>192</sup> Máme na mysli především učení formou her, vytváření debatních či diskusních skupin, některé z prvků dramatické výchovy apod.

### 3.2.7 Vliv uspořádání třídy na zapojení žáků do výuky

Graf č. 49 Zapojení žáků do výuky z hlediska uspořádání třídy na základní škole



Graf č. 50 Zapojení žáků do výuky z hlediska uspořádání třídy na nižším gymnáziu

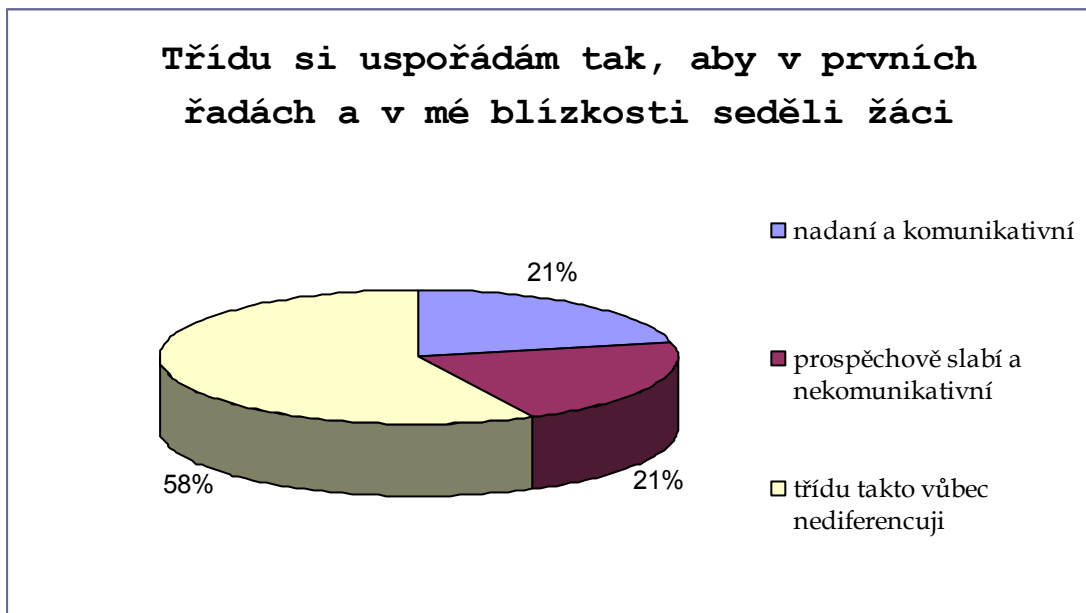


Jistě je optimální, aby učitel dával možnost projevit se všem žákům rovnoměrně bez ohledu na to, jaké místo z hlediska uspořádání třídy zaujímají. Téměř všichni učitelé z nižšího G (95 %) uvedli, že dávají prostor k seberealizaci všem žákům rovnoměrně. Na ZŠ stejně

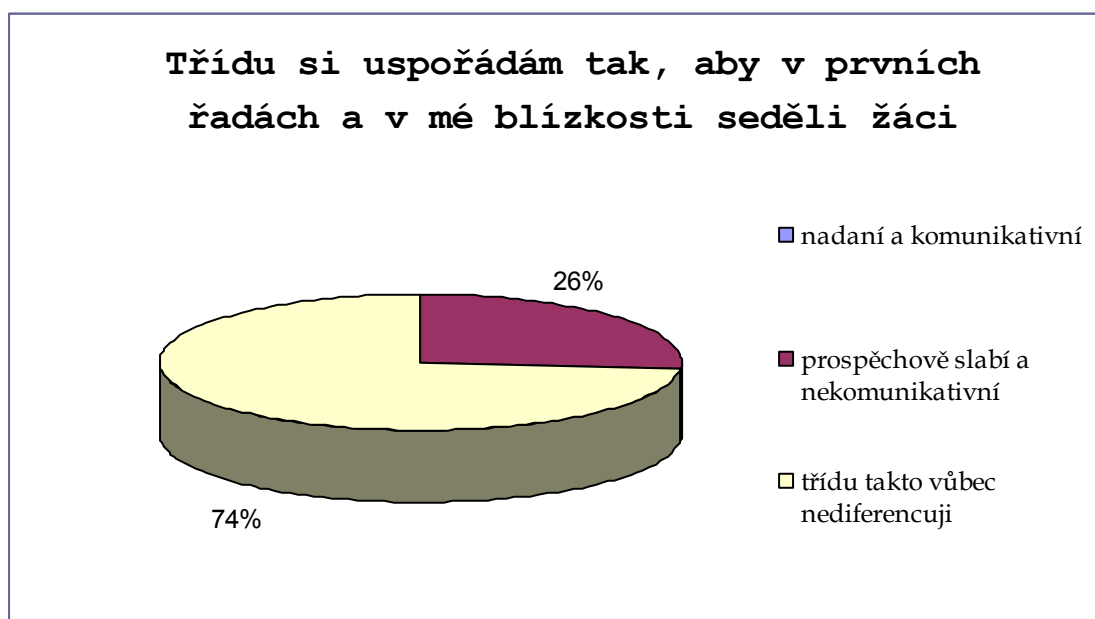
odpověděly dvě třetiny učitelů (72 %). Malá část učitelů ZŠ (14 %) dává prostor projevit se žákům v první lavici a zhruba v první polovině třídy, což jistě není dobré zjištění. Ještě více nás překvapilo, že někteří učitelé ZŠ (14 %) vůbec nepřemýšlejí o zapojení svých žáků do výuky a o tom, zda-li dávají prostor k seberealizaci všem žákům rovnoměrně. Je jen na úvahu, zda-li zrovna u těchto učitelů dostávají možnost vyjádřit se všichni žáci stejně.

### 3.2.8 Uspořádání třídy vzhledem ke studijní úspěšnosti žáků

Graf č. 51 Uspořádání třídy podle studijní úspěšnosti na základní škole



Graf č. 52 Uspořádání třídy podle studijní úspěšnosti na nižším gymnáziu



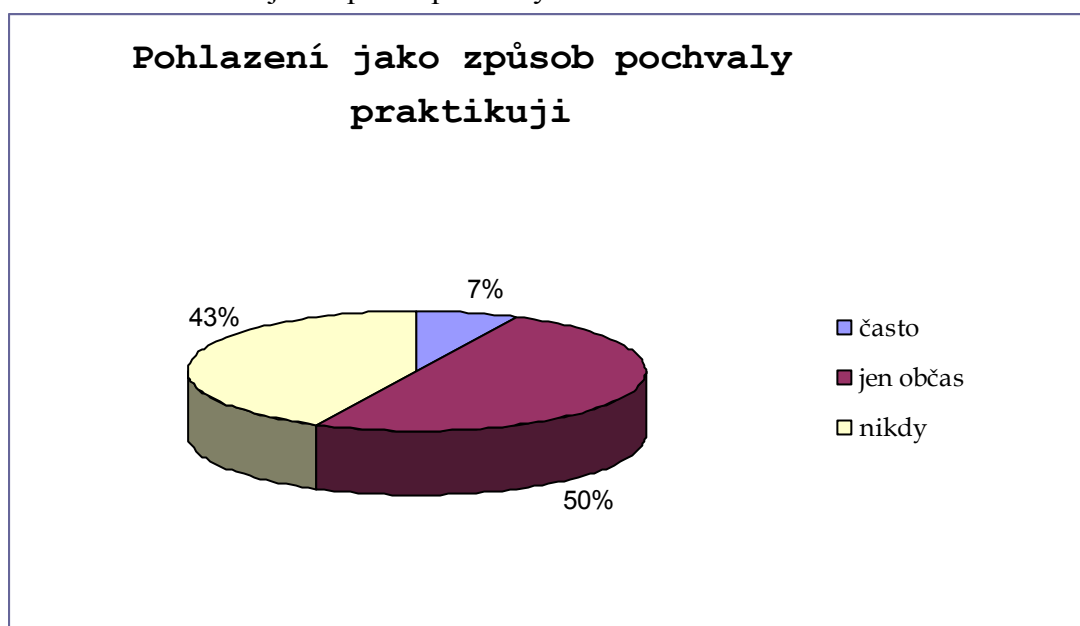
Mají učitelé tendenci záměrně manipulovat s rozesazením žáků, aby v jejich blízkosti seděli žáci nadaní a komunikativní, nebo naopak prospěchově slabí a nekomunikativní? Jak ukázalo dotazníkové šetření, většina učitelů třídu takto vůbec nediferencuje. Žáci mohou sedět podle svého uvážení. Dvěma třetinám učitelů nižšího G (74 %) a větší polovině učitelů ZŠ (58 %) na tom vůbec nezáleží.

Někteří učitelé však do své blízkosti preferují žáky prospěchově slabší a nekomunikativní (26 % na NG a 21 % na ZŠ), zřejmě proto, aby jim mohli pomáhat a více se jim věnovat.

Jiní učitelé sledují opačnou tendenci. Raději si do své blízkosti volí žáky nadané a komunikativní. Méně nadané a prospěchově slabší odsouvají do ústraní, což není pedagogicky správné. Čekali bychom tuto tendenci spíše na nižším G, kde je větší rivalita i konkurence mezi žáky a učitelé si zde mohou vybírat z žáků nadaných prahnoucích po vědomostech. To se ovšem nepotvrdilo. Takto diferencovat třídu měli tendenci pouze někteří učitelé ZŠ (21 %), a to pro nás není lichotivé zjištění.

### 3.2.9 Praktikování pohlazení jako způsob pochvaly

Graf č. 53 Pohlazení jako způsob pochvaly na základní škole



Graf č. 54 Pohlazení jako způsob pochvaly na nižším gymnáziu



Pohlazení jako způsob pochvaly se může u žáků druhého stupně ZŠ i nižšího G jevit jako mírně problematické, a to z několika důvodů. Mimo to, že pohlazení jako forma dotyku narušuje osobní zónu žáka i pedagoga, některým žákům hodně vadí, když se jich učitel jakkoli dotýká. Pro jiné je pohlazení od učitele spíše ponížením, než-li vyjádřením pochvaly.

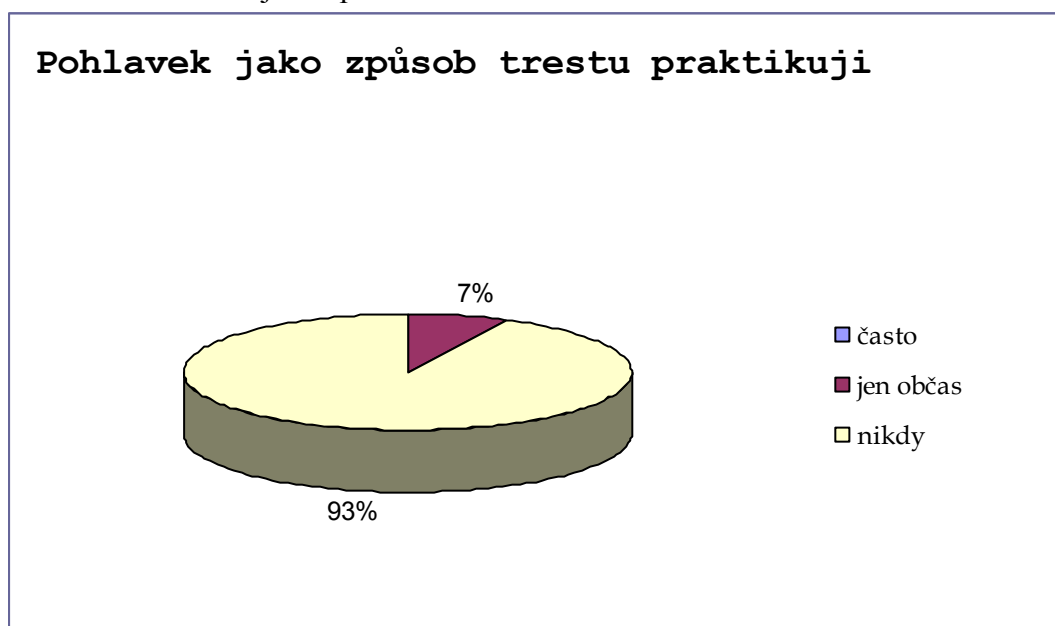
Mezi učiteli obou srovnávaných škol se vyskytly výrazné rozdíly v praktikování pohlazení jako způsobu pochvaly. Téměř všichni vyučující nižšího G (90 %) uvedli, že pohlazení, co by způsob pochvaly, nepraktikují. Na ZŠ takto odpověděla menší polovina (43 %) respondentů. Polovina učitelů ZŠ však občas použije pohlazení, aby žáky pochválila či jinak motivovala k práci. V této souvislosti však nelze neuvést, že někteří učitelé ZŠ učí paralelně i na prvním stupni, kde je pohlazení naopak velice častou formou pochvaly.

Nabídneme vám některé z názorů vyučujících, zdůvodňující praktikování pohlazení u žáků prvního i druhého stupně ZŠ, srov. „*Je důležité zvláště na 1. stupni a v nejnižších ročnících.*“, „*Jako způsob pochvaly by mělo přetrvávat po celou školní docházku.*“, „*Pokud vykoná něco výjimečného nebo když je smutný, nemocný...*“

Jiné z názorů byly striktnější, srov. „*...opravdu velmi málo a jen dívky.*“ (učitelka 2. st. ZŠ). U žáků vyšších ročníků druhého stupně ZŠ je to však na pováženou. Žáci by si takové chování učitele mohli vysvětlovat i jako jistou formu sexuálního obtěžování. Jeden učitel druhého stupně to shrnul krátce a výstižně, srov. „*sexuální harasment*“.

### 3.2.10 Praktikování pohlavku jako způsobu trestu

Graf č. 55 Pohlavek jako způsob trestu na základní škole



Graf č. 56 Pohlavek jako způsob trestu na nižším gymnáziu



Mezi učiteli ZŠ i nižšího G panuje výrazná názorová shoda, zda-li zvolit pohlavek jako formu trestu. Téměř všichni respondenti se domnívají, že nikoli. Na ZŠ se jen zanedbatelné procento pedagogů (7 %) přiznalo, že občas pohlavek praktikují.

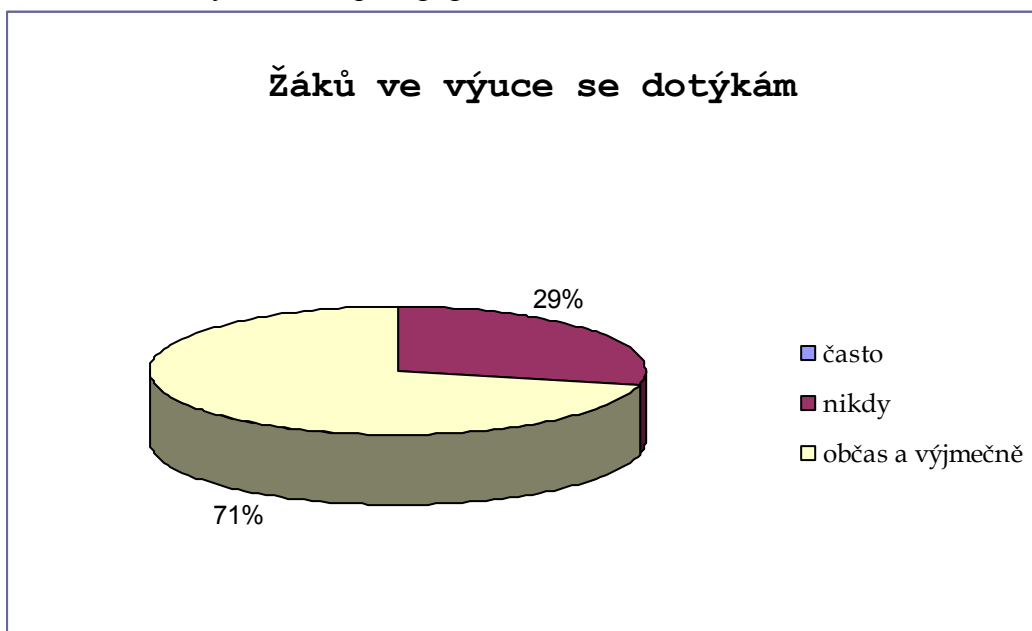
Lze se domnívat, že fyzické tresty na školách jsou už spíše minulostí, což potvrzují i některé názory vyučujících, srov. *„Je to nedůstojné pro učitele i žáka a navíc to nic nevyřeší. Vlastně si ani nedokážu představit, že bych to udělala.“*, *„Násilí do škol nepatří, nemá výchovný účinek.“* A nebo jen krátce a výstižně, srov. *„Nesmím.“* Jen jeden učitel uvedl, srov. *„Pohlavek dám opravdu jen občas, a to pouze chlapcům.“*

Nikdo z dotázaných pedagogů nevedl, že by pohlavek praktikoval často. Vždyť jistě jsou i jiné způsoby trestů či napomenutí. Dokonce i takové, které lze ztvárnit neverbálně, např. výrazem tváře, gestem, posunkem apod.

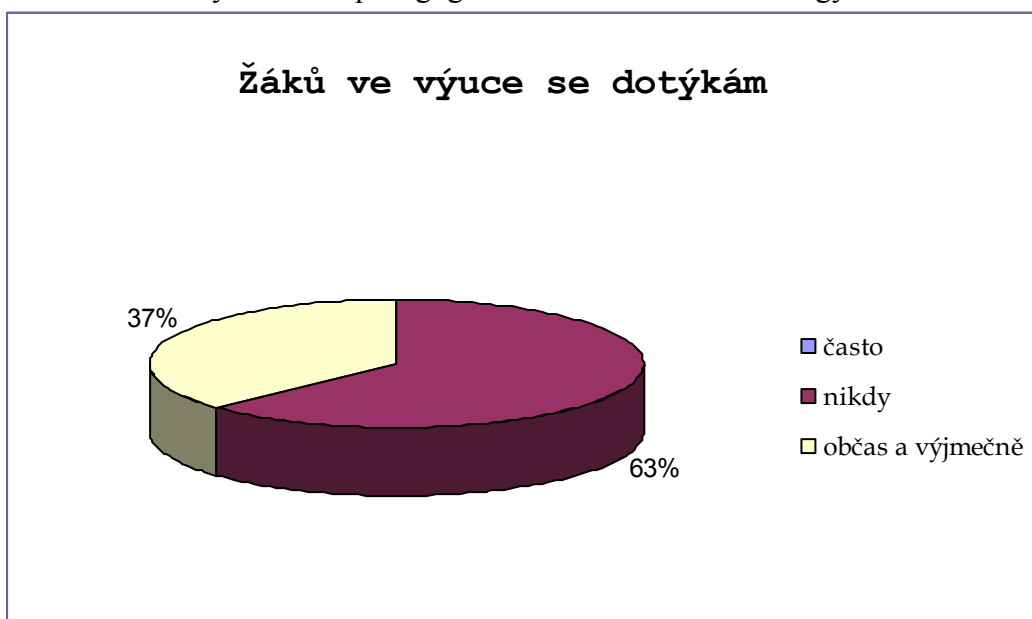


### 3.2.11 Dotečky učitelů v pedagogické komunikaci

Graf č. 57 Dotečky učitelů v pedagogické komunikaci na základní škole



Graf č. 58 Dotečky učitelů v pedagogické komunikaci na nižším gymnáziu



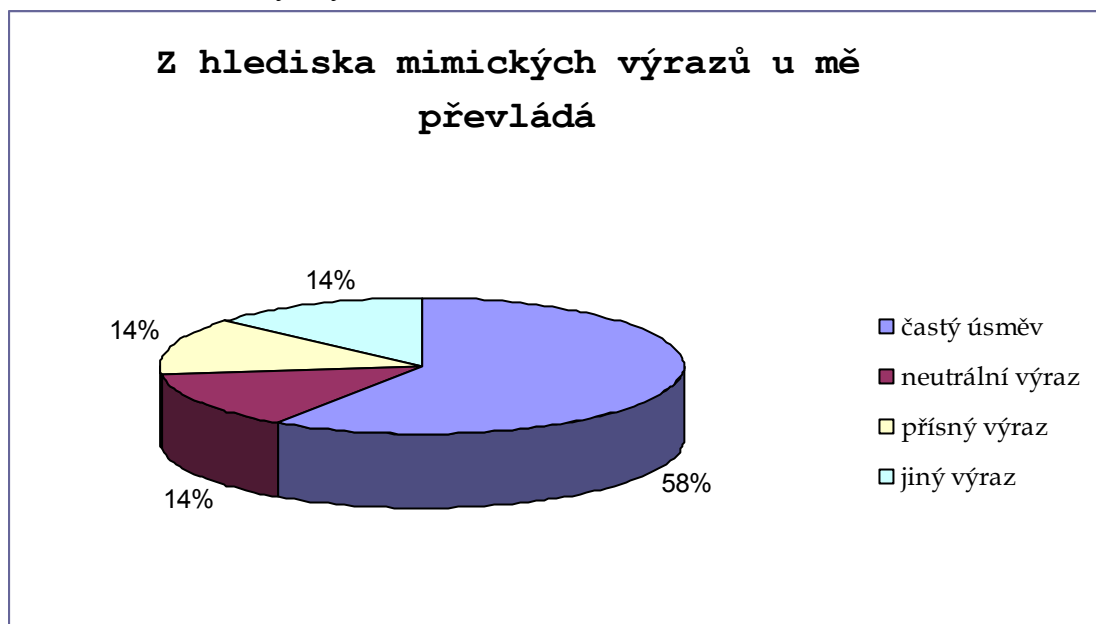
Dotečky v pedagogické komunikaci stejně jako např. pohlazení (viz výše) jsou tématem hodně diskutabilním. Jistě i proto se mezi učiteli nenašel ani jeden, jenž by uvedl, že se žáků dotýká často. Byl by přinejmenším hodně „zvláštní“.

Téměř dvě třetiny učitelů nižšího G (63 %) se žáků nedotýkají nikdy. Jen jedna třetina jejich kolegů (37 %) uvedla, že se žáků dotýká občas a výjimečně. Na ZŠ je situace obrácená. Zhruba dvě třetiny učitelů ZŠ (71 %) se žáků dotýkají občas a výjimečně, jedna třetina (29 %) však nikdy.

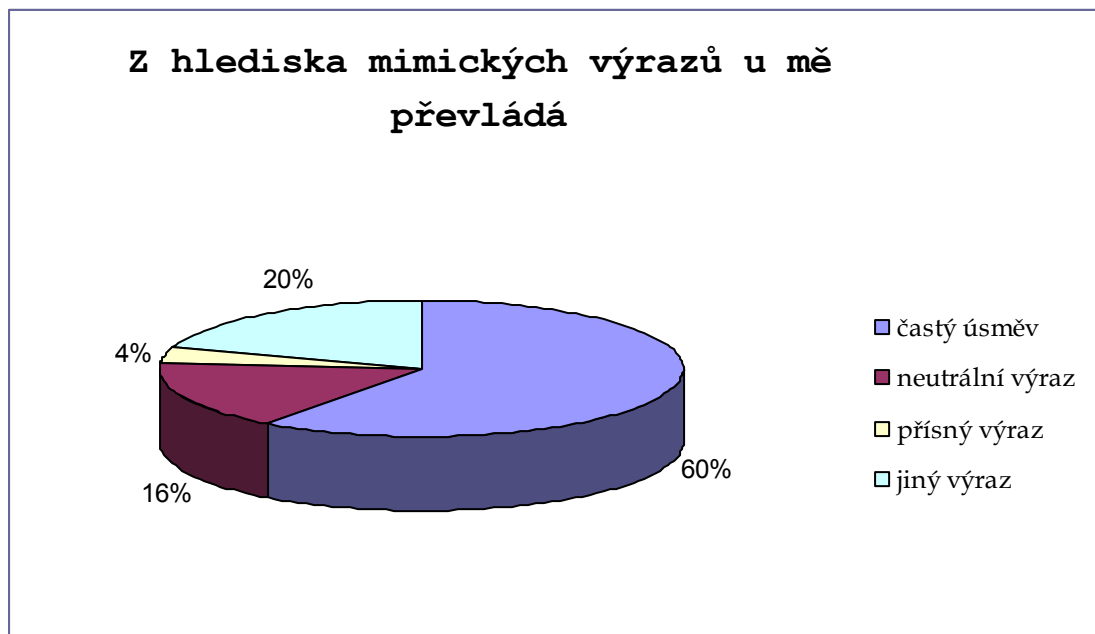
Zajímalo nás tedy, kdy k takovému kontaktu dochází a co si o něm učitelé myslí, srov. některé z názorů: „*V hodinách TV při dopomoci nebo při vysvětlování hry, cviku apod.*“, „*Pokud to potřebuji k uvedení do situace, při hře, řazení třídy apod.*“, „*Při dramatizaci textu nebo při přednesu připomínám držení těla, ruce atd.*“, „*Když jsme se v kruhu drželi za ruce a zpívali písničku.*“, „*Při povzbuzení, pokud se žákovi nedaří, a nebo kamarádké poplácání po rameni.*“ Pouze jeden z názorů byl naprosto odmítavý k této formě komunikace mezi učitelem a žákem, srov. „*U žáků 2. stupně to nepovažuji za vhodné.*“

### 3.2.12 Typy mimických výrazů učitelů z hlediska četnosti

Graf č. 59 Mimické výrazy učitelů z hlediska četnosti na základní škole



Graf č. 60 Mimické výrazy učitelů z hlediska četnosti na nižším gymnáziu



Z mimických výrazů, které převládají u učitelů ZŠ i nižšího G vítězí častý úsměv. Volí jej více než polovina učitelů ZŠ (56 %) a téměř jedna třetina respondentů z nižšího G (60 %). Přísně se naopak tváří nejméně respondentů, tzn. 14 % na ZŠ a jen 4 % na nižším G. Můžeme se v dobré víře domnívat, že většina dotázaných učitelů opravdu vstupuje do třídy s častým úsměvem. Úsměv na začátku vyučování může pozitivně působit na žáky a ovlivňovat celkovou atmosféru ve třídě.

Mnoho z respondentů však uvedlo, že v průběhu výuky se jejich mimický výraz mění, srov. „Při vstupu do hodiny to bývá úsměv, v průběhu výuky přechází v přísný výraz.“, „Střídá se to v průběhu hodiny dle potřeby. Úsměv potěší a povzbudí, přísný výraz pro korigování chování žáků či vyjádření vážnosti okamžiku (nová látka, pojem, souvislosti).“, „V hodinách TV se často usmívám, v hodinách biologie převládá spíše zaujatý výraz pro danou tematiku.“

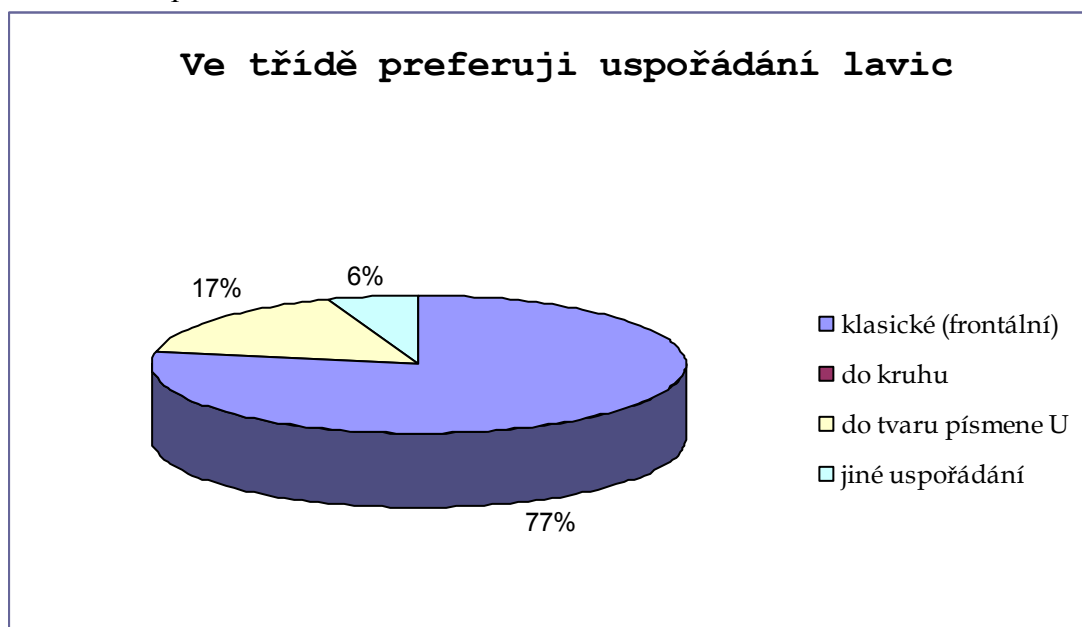
Jiní z vyučujících uvedli, srov. „Záleží na třídě a momentální atmosféře.“ Jsou si zřejmě vědomi toho, že používají celou škálu mimických výrazů, srov. „Podle situace a účelu

*používám kombinaci všech tří výrazů (úsměv, přísný výraz a neutrální výraz).“ Jeden respondent ovšem uvedl, srov. „Nic u mě nepřevládá.“*

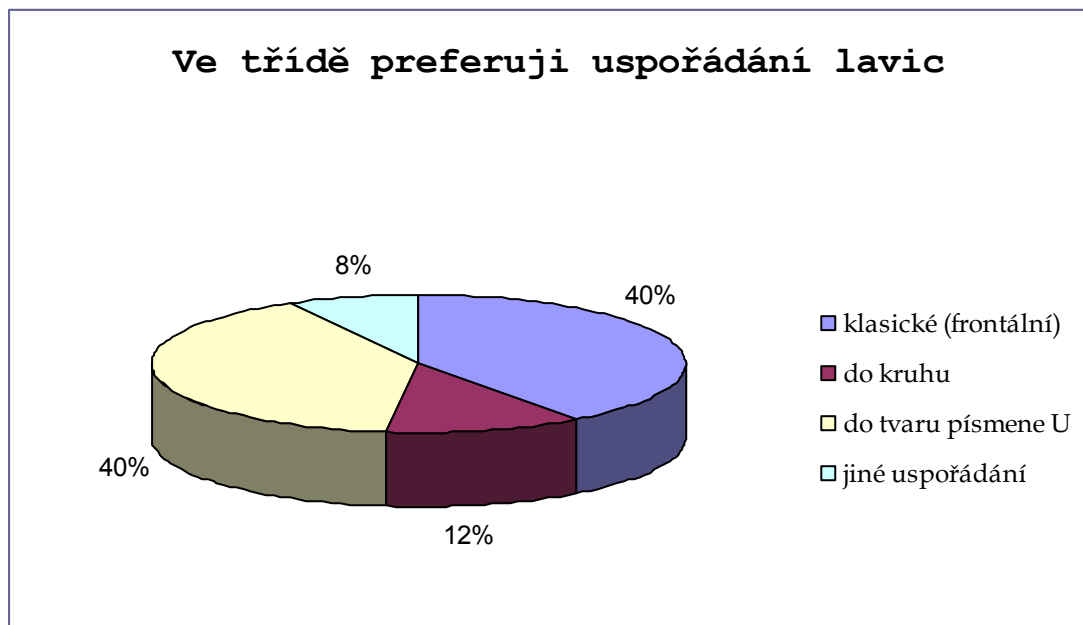
Domníváme se, že při volbě mimických výrazů budou rozhodujícím faktorem především povahové vlastnosti a temperament konkrétního učitele, příp. i jeho vztah k žákům či kolektivu třídy.

### 3.2.13 Uspořádání lavic ve třídě

Graf č. 61 Uspořádání lavic ve třídě na základní škole



Graf č. 62 Uspořádání lavic ve třídě na nižším gymnáziu



„Záleží na provozních podmínkách. Je nutné se podřídít většině, nelze na každou hodinu měnit uspořádání lavic.“ Na sledované ZŠ vítězí klasické uspořádání třídy<sup>193</sup>, což potvrdily více než dvě třetiny respondentů (77 %).

Uspořádání tříd na nižším G je však daleko variabilnější (viz graf č. 62). Nevíme však, je-li to dáno dispozicí třídy, a nebo jsou učitelé nižšího G kreativnější a operativnější, než-li jejich kolegové ze ZŠ. Na nižším G je stejný počet učeben uspořádaných klasicky jako i do tvaru písmene U. Dokonce bychom zde našli i učebny uspořádané do kruhu, byť jen v malé míře (12 %). Máme důvod se domnívat, že učitelé na nižším G jsou schopni změnit si uspořádání třídy dle potřeby. Jiné uspořádání než bylo v nabídnuté škále totiž uvedlo 8 % respondentů.

Nyní vás seznámíme s názory pedagogů obou sledovaných škol na to, jak vnímají uspořádání prostoru ve třídě, srov. „*Při počtu 32 žáků ve třídě to jinak než „klasicky“ prostě nejde!*“, „*Mám raději jiné uspořádání (nejraději kolem „kulatého stolu“, ale to lze jen s menší skupinou studentů, ne v počtu 30 žáků).*“

<sup>193</sup> Máme na mysli uspořádání v několika řadách za sebou.

Mnozí dávali přednost postavení do oblouku (tvaru písmene U), srov. „*Raději do oblouku, ale ne vždy je to možné.*“, „*Do oblouku v NJ.*“, „*HV do U*“, „*Pokud by to bylo možné kapacitně, preferovala bych O nebo U.*“

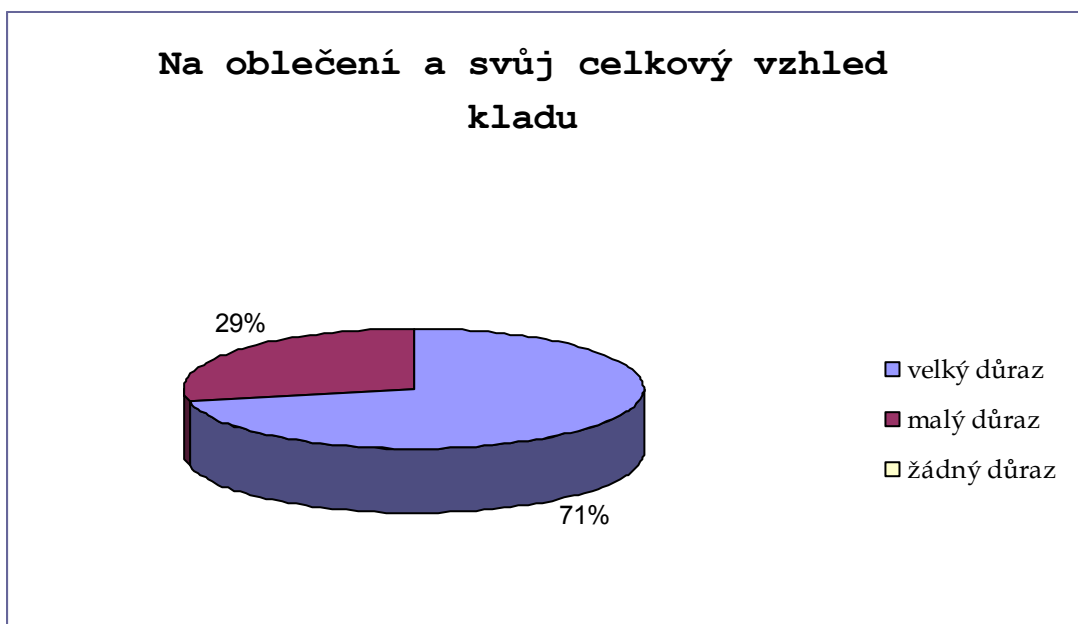
Jiné z názorů upřednostňovaly skupinovou formu práce, srov. „*Do skupin při skupinové práci, jinak jak to vyhovuje třídě.*“, „*Klasické v OV, příp. i skupinky.*“

Někteří z učitelů se ukázali jako velmi kreativní, srov. „*Někdy kruh, tvar U nebo lavice seřazené pro práci ve skupinách.*“

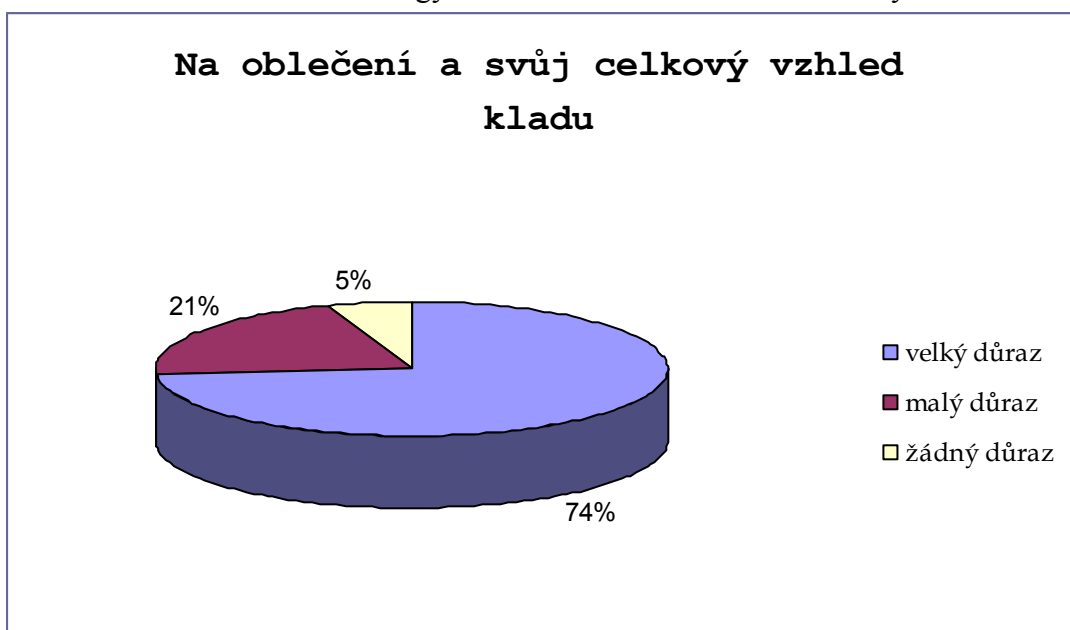
I napříč alternativním možnostem uspořádání třídy se domníváme, že některým učitelům stále více vyhovuje klasické uspořádání lavic. Umožňuje jim to dokonalý přehled o žácích, kteří mají ztíženou možnost mezi sebou komunikovat, bavit se a vyrušovat. Navíc technicky i časově je složité stále měnit uspořádání třídy. Pro pobavení uvedeme jeden z názorů učitele ZŠ, jenž zůstává u klasického uspořádání třídy, srov. „*...když jsem chtěl třídu uspořádat jinak, žáci se na mě osopili a argumentovali zasedacím pořádkem, který jim třídní učitelka nařídila neměnit a důsledně dodržovat.*“

### 3.2.14 Důraz učitelů na volbu oblečení a celkový vzhled

Graf č. 63 Důraz učitelů ZŠ na volbu oblečení a celkový vzhled



Graf č. 64 Důraz učitelů nižšího gymnázia na volbu oblečení a celkový vzhled



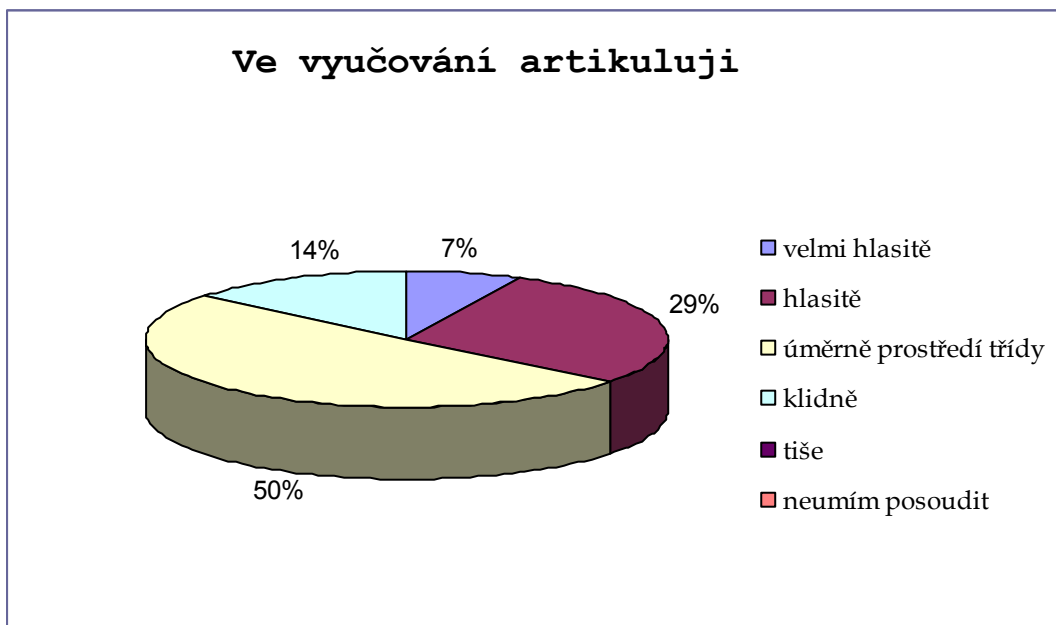
Více než dvě třetiny respondentů z obou srovnávaných škol kladou shodně velký důraz na volbu oblečení a svůj celkový vzhled (na ZŠ 71 % a na nižším G 74 %). Naopak malý důraz na svůj zevnějšek klade méně než jedna třetina všech dotázaných učitelů (na ZŠ 29 % a na nižším G 21 %). Překvapilo nás, že mizivé procento učitelů na nižším G (5 %) se

domnívá, že je to naprosto zbytečné, tedy byli názoru nepřikládat svému zevnějšku žádný význam.

Oblečení i celkový vzhled učitele je nepochybně jeho vizitkou. Vypovídá o jeho osobnosti a může poukazovat i k některým jeho vlastnostem. Není však důležitý styl či „model podle poslední módy“, ale spíše upravenost, čistota, příp. i sladění barev. Žáci jsou velice pozorní a vzhled učitelů (často i velice kriticky a nevybíravě) hodnotí. Někteří z učitelů více než na „super moderní oblečení“ kladli větší důraz na to, aby se cítili pohodlně a příjemně, srov. „*Na oblečení kladu malý důraz, spíše abych se já cítila uvolněně a pohodlně.*“

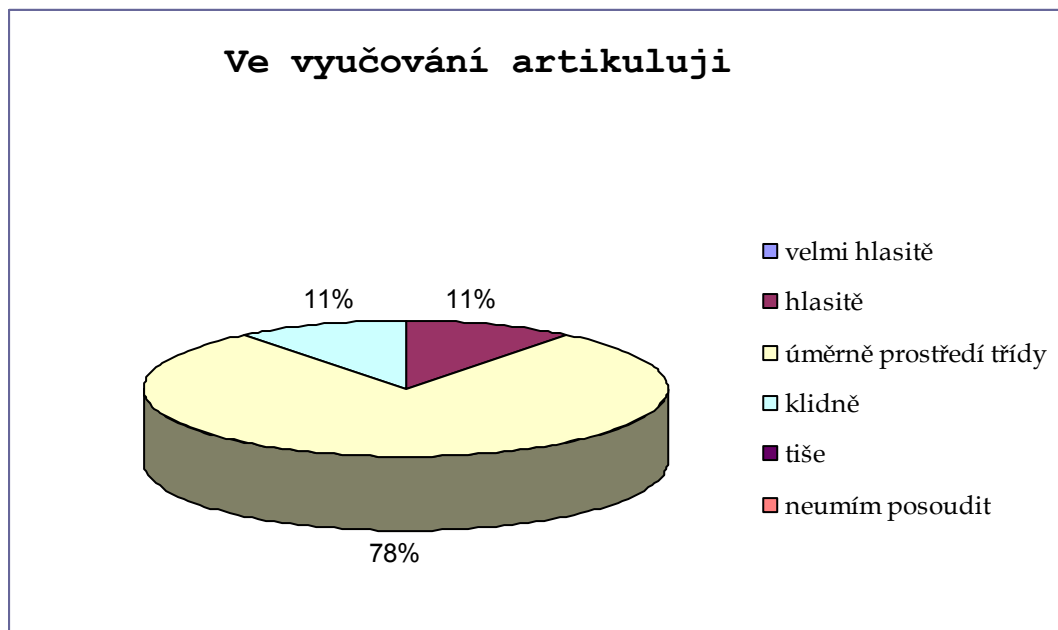
### 3.2.15 Síla hlasu učitele při vyučování

Graf č. 65 Síla hlasu učitele na základní škole





Graf č. 66 Síla hlasu učitele na nižším gymnáziu



„Já naopak ztiším hlas, pokud je ve třídě neklid.“ Většina dotázaných učitelů se snaží zvolit sílu hlasu úměrně prostředí třídy, což je určitě dobře. Na nižším G jsou to více než dvě třetiny vyučujících (78 %), na ZŠ je to přesně polovina. Hlasitě mluví zhruba jedna třetina učitelů ZŠ (29 %), ovšem na nižším G jen minimální počet vyučujících (11 %). Velmi hlasitě nemluví na nižším G dokonce žádný z dotázaných pedagogů. Klidně mluví rovněž minimum dotázaných učitelů (na ZŠ 14 %, na nižším G 11 %). K variantě tíše se nepřiklonil žádný z respondentů.

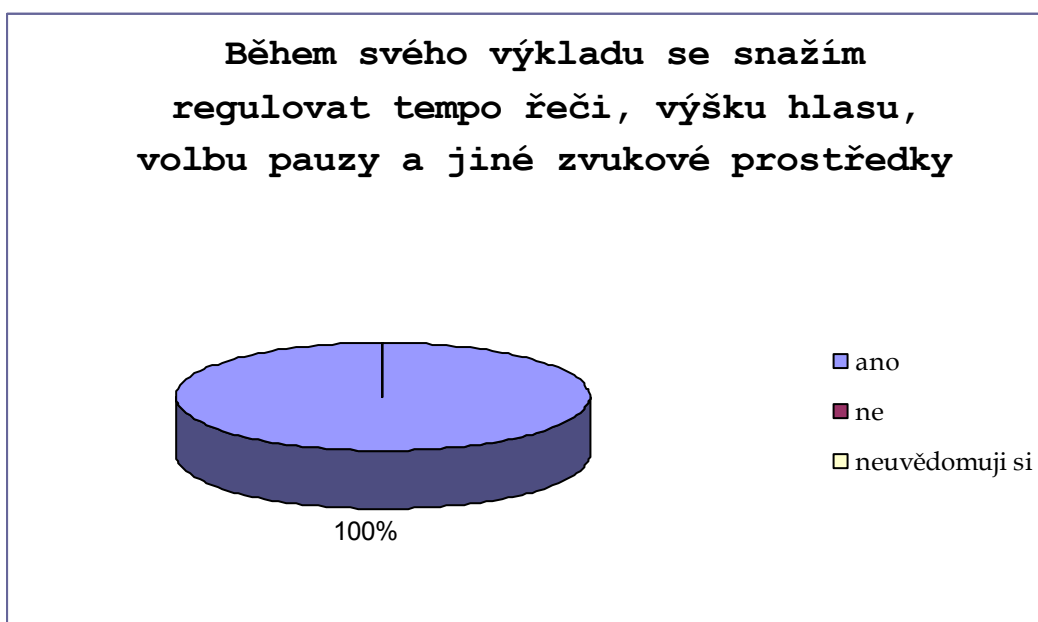
Učitelé muži mají v této kategorii jistě výhodu, neboť disponují dobře posazeným hlasem a mluvit hlasitě je pro ně přirozenější. Nemusí to však být pravidlem, jsou i učitelky ženy s „kvalitní“ hlasovou výbavou.

Někteří vyučující s příchodem do třídy tzv. „nasadí“ a do konce vyučování je jejich projev hlasově monotónní, což může žáky unavovat nebo naopak iritovat, pokud se jedná o výrazně hlasitou artikulaci.

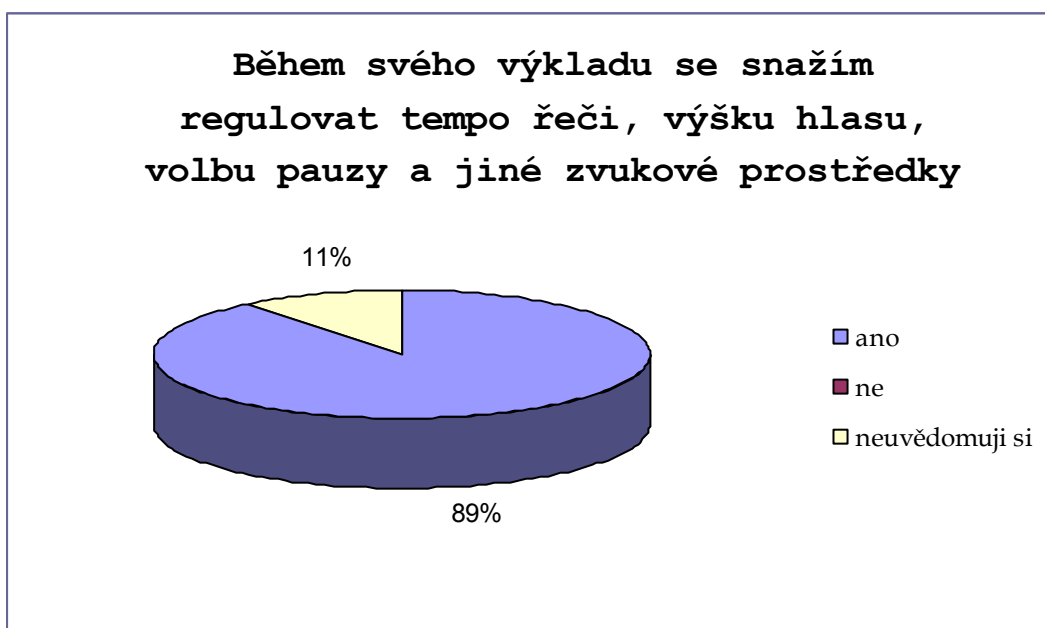
S hlasovým fondem je nutné během celého vyučování stále pracovat a plynule ho regulovat podle potřeby. Důležité části vyučování umět hlasově zdůraznit, jindy hlas naopak ztišit či ztlumit úplně, srov. např. situaci, kdy se žáci baví a nesledují výuku.

### 3.2.16 Regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy a jiných zvukových prostředků během vyučování

Graf č. 67 Regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy a jiných zvukových prostředků u učitelů na základní škole



Graf č. 68 Regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy a jiných zvukových prostředků u učitelů na nižším gymnáziu

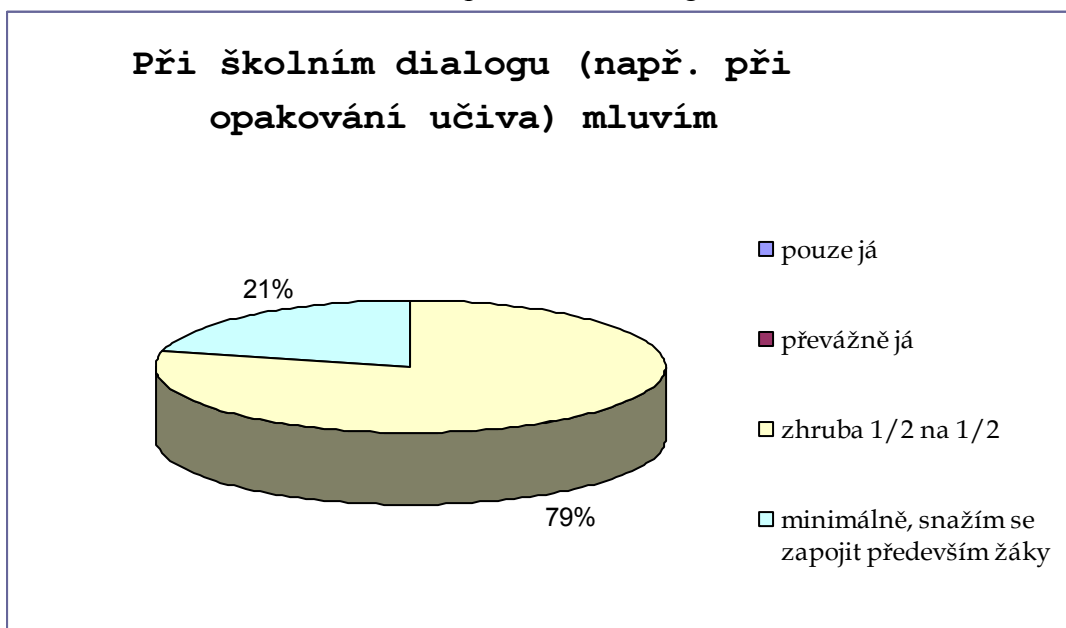


Téměř všichni vyučující obou srovnávaných škol potvrdili, že se během vyučování snaží regulovat tempo řeči, výšku hlasu volbu pauzy a jiné zvukové prostředky. Na ZŠ tak odpověděli naprosto všichni vyučující (100 %), na nižším G skoro všichni dotázaní (89 %). Jen zanedbatelné procento učitelů z nižšího G (11 %) si těchto zvukových prostředků není vědoma.

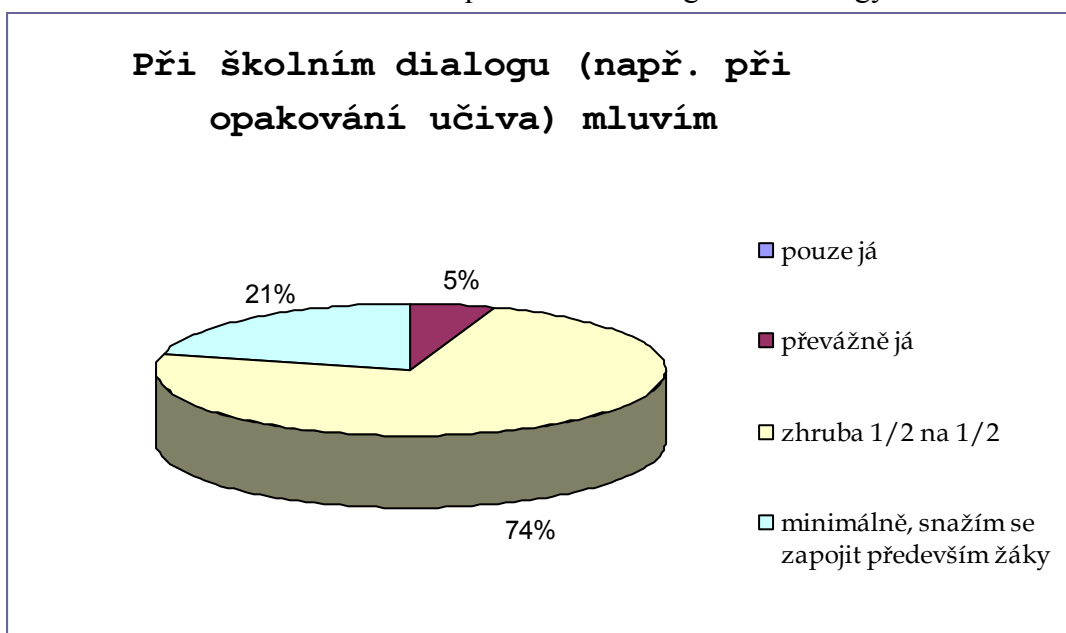
Je ale rozdíl být si vědomý těchto zvukových prostředků a snažit se je regulovat, a nebo je umět skutečně optimálně používat. Tato otázka byla mj. položena i respondentům z řad žáků, proto se k ní ještě vrátíme při srovnávání výsledků šetření mezi žáky a jejich učiteli (viz níže).

### 3.2.17 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu

Graf č. 69 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu na základní škole



Graf č. 70 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu na nižším gymnáziu

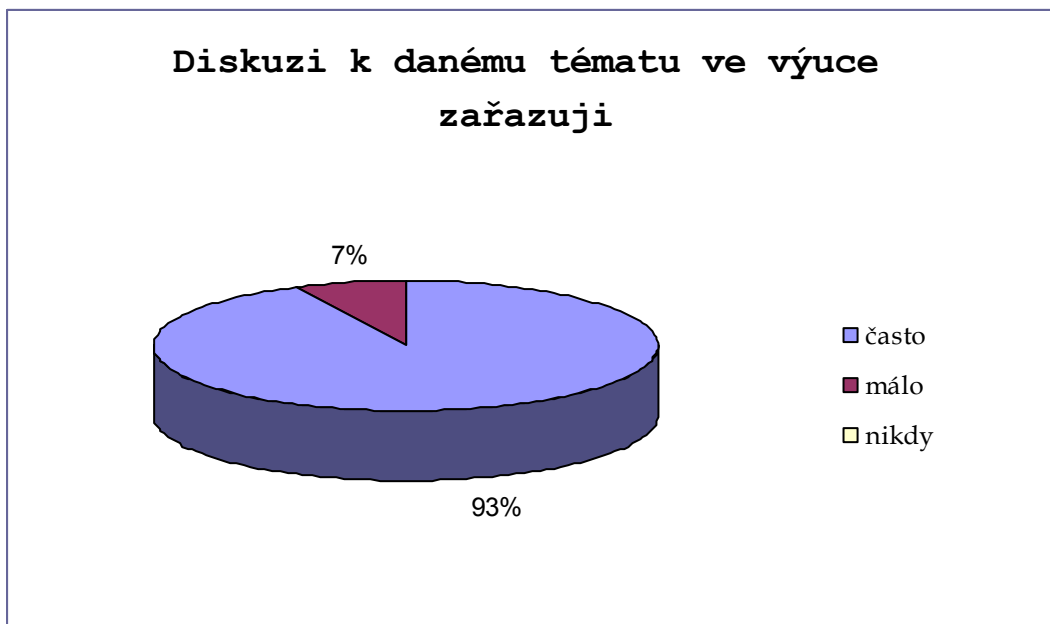


Více než dvě třetiny učitelů obou srovnávaných škol rovněž odpověděly, že je poměr jejich promluv a promluv žáků vyvážený, tedy „půl na půl“ (viz grafy č. 69 a 70). Je tomu tak i ve skutečnosti? V odborných studiích věnovaných této problematice se naopak dočteme

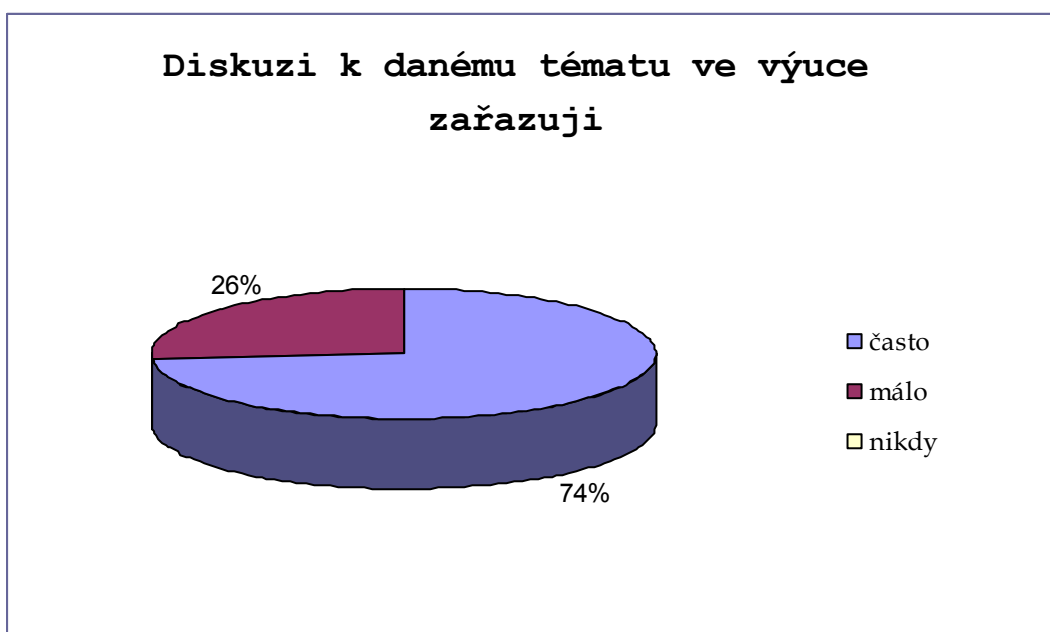
něco docela jiného<sup>194</sup>. I tato otázka byla položena paralelně učitelům a žákům, proto se k ní ještě vrátíme při srovnávání výsledků šetření mezi žáky a jejich učiteli (viz níže).

### 3.2.18 Četnost diskuzí k danému tématu ve výuce

Graf č. 71 Zařazení diskuze do výuky u učitelů základní školy



Graf č. 72 Zařazení diskuze do výuky u učitelů nižšího gymnázia



<sup>194</sup> „Dvě třetiny z celkového verbálního projevu ve třídě zabírá učitel a jednu třetinu žáci.“, srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 55 s. ISBN 80-7315-104-9.

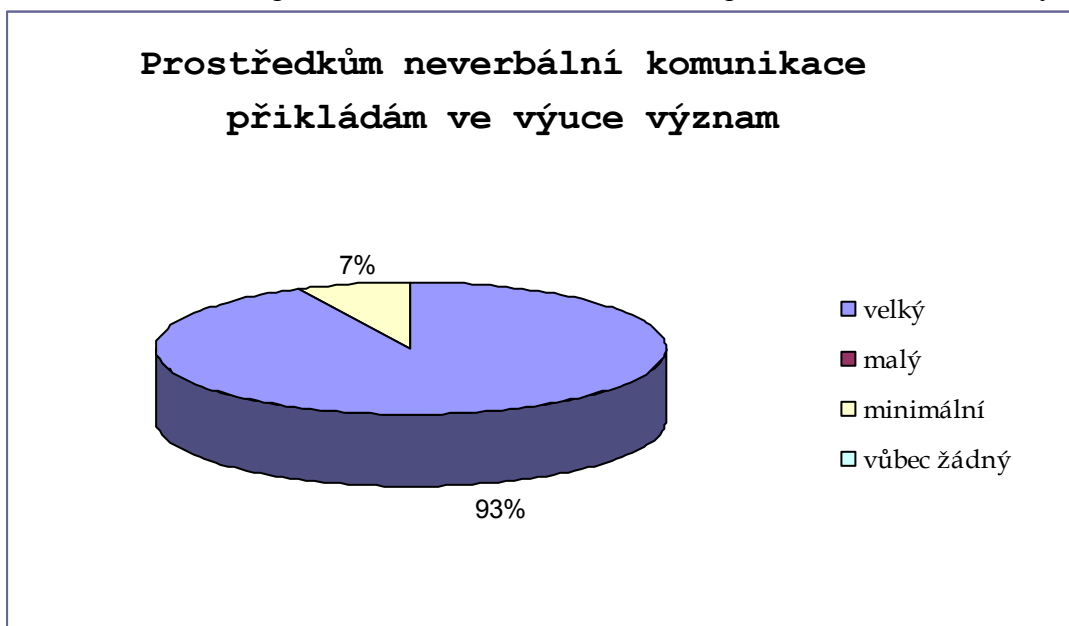
*„Žáci mají mít šanci a právo se vyjádřit a přejít do diskuze.“* Žádný z dotázaných učitelů neuvedl, že by nikdy nezařadil diskuzi do výuky, což je jistě pozitivní zjištění. Více než dvě třetiny učitelů nižšího G potvrdily, že diskuzi ke konkrétnímu tématu zařazují do výuky často (74 %). Téměř všichni učitelé ZŠ uvedli, že formu diskuze zařazují do výuky často (93 %), což nás ovšem hodně překvapilo. Nevíme, zda-li mají na mysli přímo diskuzi k učebnímu tématu, a nebo diskuzi ve smyslu odbočení od tématu. Jen připomínám, že zjišťujeme zařazení diskuze ve smyslu „debaty“ ke konkrétnímu výukovému tématu. Pokud by ovšem odpovídali v duchu naší otázky, bylo by to opravdu velmi pozitivní zjištění.

Mezi učiteli cizích jazyků na nižším G, kteří uváděli, že diskuzi volí často, však vyvstal problém, zda-li jsou konverzace (rozhovory) v cizím jazyce skutečnými diskuzemi, srov. *„Vzhledem k úrovni znalostí jde spíše o rozhovory, a ne o diskuzi jako takovou.“*, *„Diskuzi volím podle jazykové úrovně žáků (v cizím jazyce).“*, *„Jestliže to situace umožňuje, výuka cizího jazyka je specifická.“*

Ostatní vyučující hodnotí formu diskuze jako jednu z pedagogických metod kladně. Jeden z názorů, který preferoval variantu časté diskuze si však posteskl, srov. *„Škoda, že žáci často nediskutují...“*

### 3.2.19 Význam prvků neverbální komunikace z pohledu učitelů

Graf č. 73 Důležitost prostředků neverbální komunikace pro učitele základní školy



Graf č. 74 Důležitost prostředků neverbální komunikace pro učitele nižšího gymnázia



Výsledek posledního šetření věnovaný důležitosti prvků neverbální komunikace v pedagogické komunikaci nás potěšil i zklamal zároveň. Zatímco téměř všichni učitelé ZŠ (93 %) přikládají prvkům neverbální komunikace velký význam, na nižším G je to jen menší polovina (47 %) respondentů. Zhruba stejná část respondentů nižšího G (42 %) přikládá

prvkům neverbální komunikace malý význam, 11 % dokonce minimální. Že by prvky neverbální komunikace neměly vůbec žádný význam, k naší radosti, nevedl ani jeden respondent obou srovnávaných škol.

## 4 Srovnání výsledků výzkumu mezi pedagogy a žáky

Cílem poslední kapitoly naší práce je srovnání výsledků dotazníkového šetření mezi učiteli a žáky. Zaměřili jsme se jen na některé položky, které byly obsaženy v dotaznících jak pro učitele, tak i pro žáky.

Názor učitelů a žáků k některým neverbálním prvkům v pedagogické komunikaci není vždy jednotný, dokonce se může i výrazně lišit. Jak si ukážeme na výsledcích některých šetření (viz níže), nesprávná komunikace ze strany učitelů výrazně narušuje komunikační proces mezi učitelem a žákem. Důsledek této špatně vedené komunikace se projeví např. ve zhoršení prospěchu a snížení studijní úspěšnosti žáků, v odmítání autority učitele a negativnímu postoji k učiteli (ale i k učení), příp. v odmítání vzájemné spolupráce apod.

Přáli bychom si, aby znalost v ovládnutí prvků neverbální komunikace učitelé proměnili ve svou mocnou zbraň, s jejíž pomocí by dokázali ovlivňovat výsledek celého pedagogického procesu nejen ve svůj prospěch, ale především ve prospěch svých žáků.



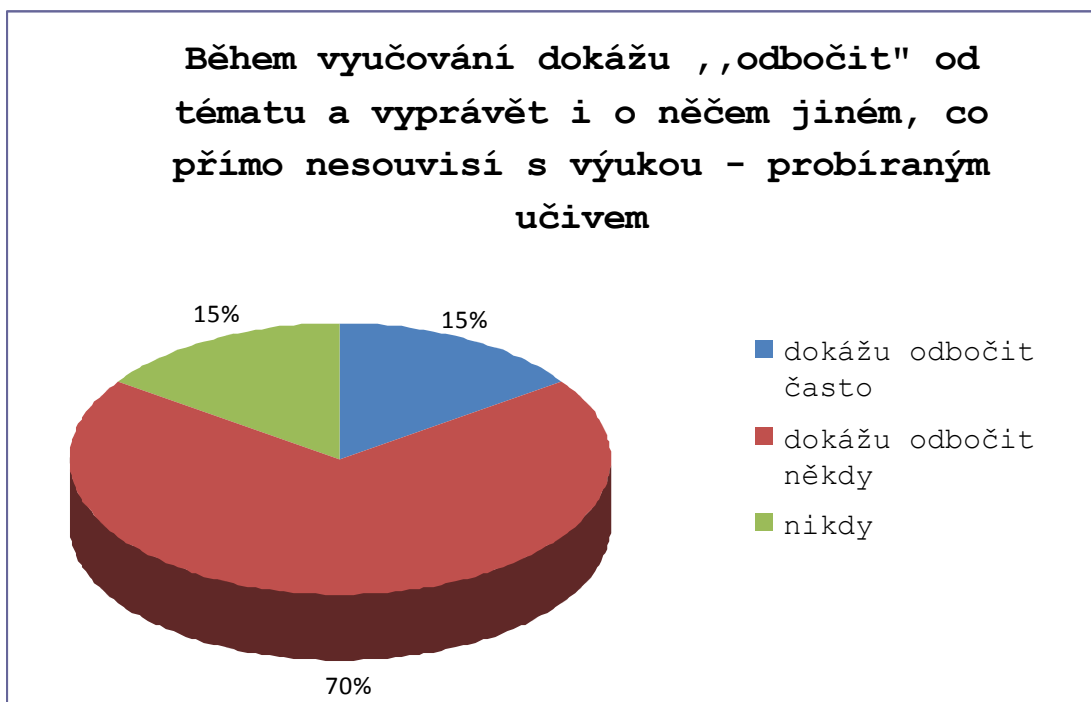
## 4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

### 4.1.1 Odbočení učitele od tématu během vyučování z pohledu žáků a učitelů

Graf č. 75 Názor žáků ZŠ a nižšího gymnázia, zda-li učitelé dokážou odbočit od tématu během vyučování



Graf č. 76 Názor učitelů ZŠ a nižšího gymnázia, zda-li dokážou odbočit od tématu během vyučování



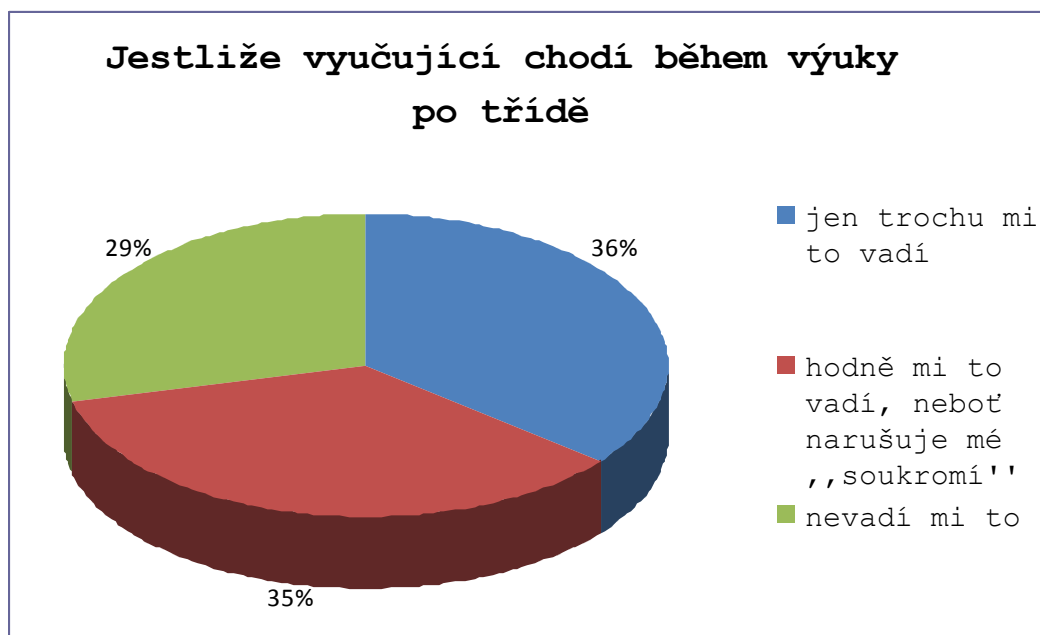
Více než dvě třetiny všech dotázaných učitelů (70 %) vypověděly, že někdy dokážou vybočit z rámce standardní hodiny a vyprávět i o něčem, co přímo nesouvisí s výukou.

To je jistě pozitivní zjištění. Vždyť mnozí z žáků uváděli k vlastnostem dobrého učitele, nejen schopnost umět látku vysvětlit, ale dokázat ji prezentovat zábavnou formou, srov. „*Je zábavný, dokáže barvitě vyprávět učivo, které prokládá historkami ze života.*“ Žáci jistě toto „umění“, které ovšem nemá ve své „výbavě“ každý učitel, umí náležitě ocenit. Často i po letech, kdy už téměř zapomněli teorii z daného předmětu, si bezpečně vybaví historku či vypravěčské schopnosti konkrétního učitele.

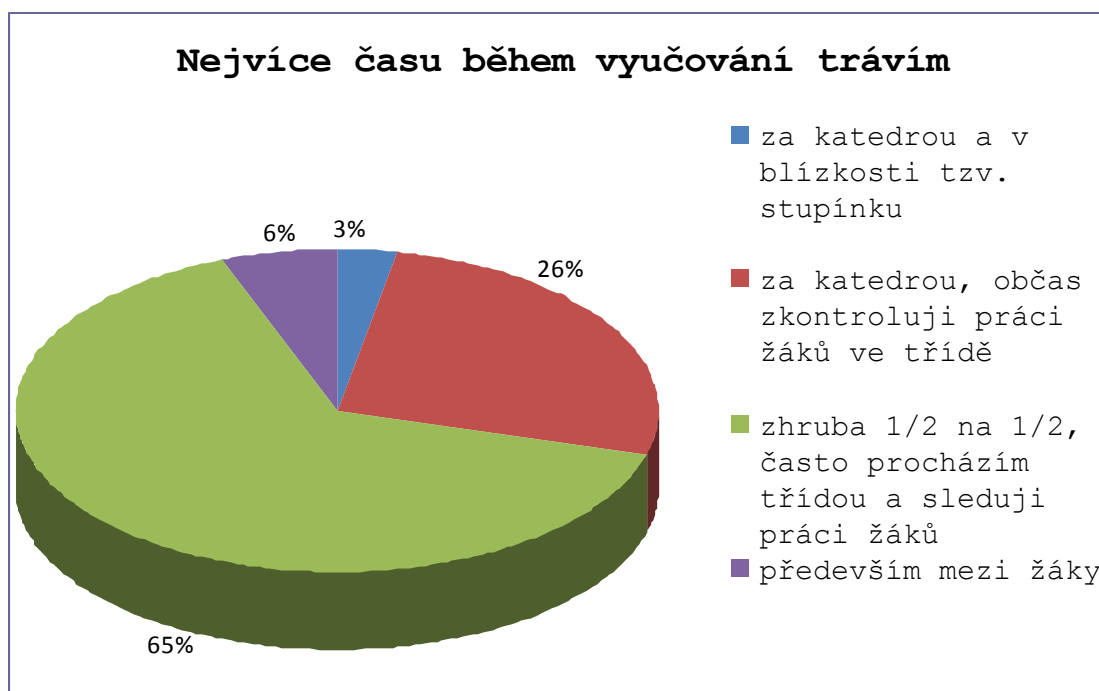
Umět odbočit od tématu a vyprávět příběhy, které navíc dokážou zaujmout dnešní moderní mládež, jistě není mrhání časem. Je to naopak velké umění i deviza učitelů, kteří se snaží učinit svůj výklad poutavým a zajímavým. Tedy nezbytná vlastnost z repertoáru skutečně dobrého učitele.

#### 4.1.2 Chození učitele po třídě během vyučování podle něho i žáků

Graf č. 77 Názor žáků ZŠ a nižšího gymnázia na chození učitele po třídě během vyučování



Graf č. 78 Čas strávený za katedrou z pohledu učitelů ZŠ a nižšího gymnázia



„Často procházím třídou a sleduji, jak žáci pracují a plní zadané úkoly.“ Tento výrok je typický pro většinu dotázaných učitelů (65 %). Považují za nutné chodit po třídě a soustavně sledovat i kontrolovat práci žáků. Vyhovuje však tento způsob „pohybu“ učitele ve třídě i žákům?

Námi dotázaní žáci často uváděli, že jim takový způsob „kontroly“ nevyhovuje. Převládal názor, že chození učitele po třídě během výuky neakceptují a v jisté míře jim i vadí (ať už trochu, nebo hodně). Tedy to, co považují učitelé za nutné, není v souladu s názorem žáků.

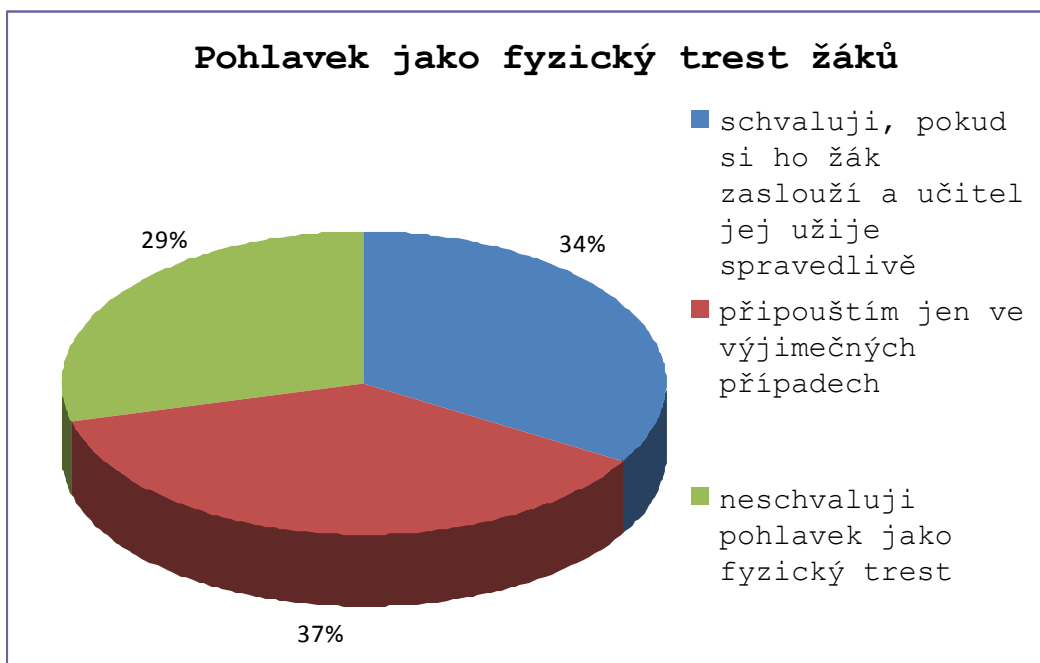
Obě strany uvádějí relevantní argumenty pro svá názorová stanoviska. Učitelé poukazují na často nečestné chování svých žáků (podvádění a opisování) či špatnou pracovní morálku (neplnění zadaných úkolů, nevěnování se výuce, narušování plynulého chodu výuky apod.).

I žáci však mají jistý díl své pravdy. Svěřovali se s nepříjemnými pocity, které zažívají, pokud jim někdo stále chodí za zády a dívá se jim přes rameno. Oprávněně tvrdí, že se pak špatně soustředí na zadanou práci a chybují v důsledku nervozity.

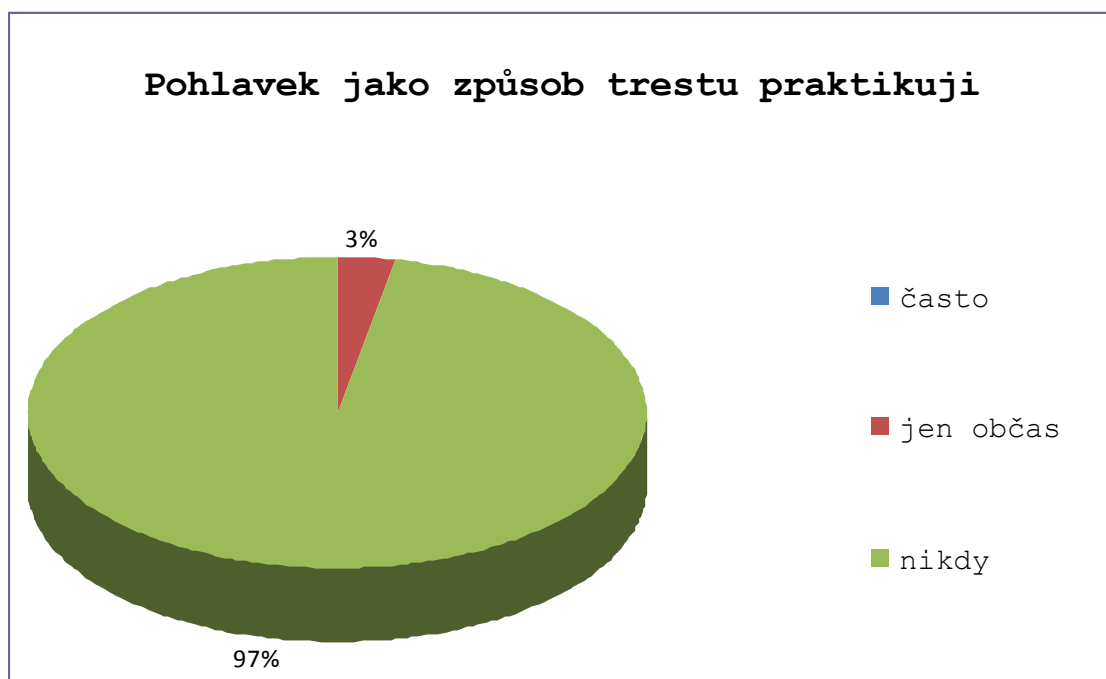
Z psychologického hlediska je osobní zóna každého jedince různá. V pedagogické komunikaci by vyučující měli mít tuto skutečnost vždy na paměti. Pro optimální komunikaci s žáky by se měli naučit správně odhadnout vzdálenost vhodnou pro kontakt s jednotlivci i s celou třídou. Tedy respektovat prostor určený žákům, nenarušovat jej, příp. vstupovat do něho opravdu s citem, minimálně, a nebo vůbec.

#### 4.1.3 Posuzování pohlavku žáky a učiteli

Graf č. 79 Posuzování pohlavku žáky ZŠ a nižšího gymnázia



Graf č. 80 Využití pohlavku jako formy trestu učiteli ZŠ a nižšího gymnázia



Pohlavek jako forma fyzického trestu je v současném školství velice diskutabilní téma. Téměř všichni dotázaní učitelé (97 %) tento „výchovný“ prostředek nepoužívají, někteří z nich jej dokonce zavrhují a hodnotí jako nepřijatelný.

Z řady pedagogických studií vyplývá, že agresivita ve školách přibývá<sup>195</sup>. Jedná se však o agresivitu mezi žáky samotnými (tato problematika ovšem není předmětem naší práce). Uvádíme to jen v souvislosti s diskuzemi učitelů a žáků, z nichž někteří označili pohlavek dokonce jako jistou formu agresivního chování.

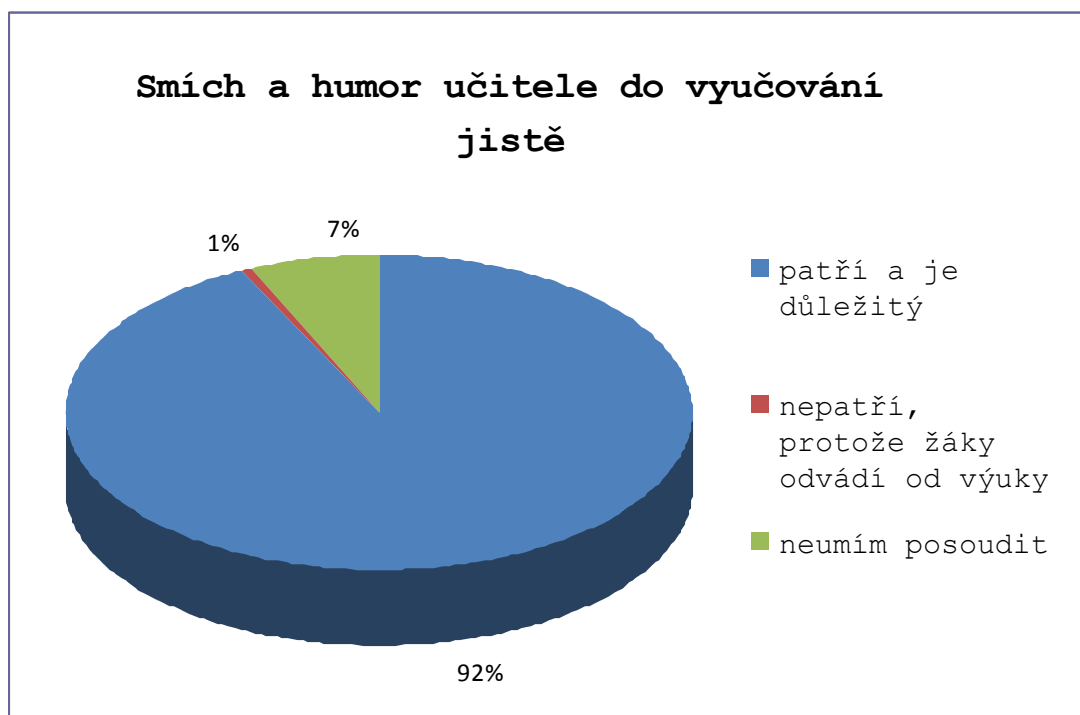
Dotazníkové šetření mezi žáky však ukázalo (i napříč tomu, že učitelé tento „výchovný“ prostředek takřka nepoužívají) jistou míru jejich sebekritičnosti. Dvě třetiny z nich jsou schopny pohlavek opravdu akceptovat, a to pokud jej učitel použije spravedlivě (34 %), a nebo opravdu ve výjimečných případech (37 %). Zbylá jedna třetina žáků (29 %) pohlavek neakceptuje.

<sup>195</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 7 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

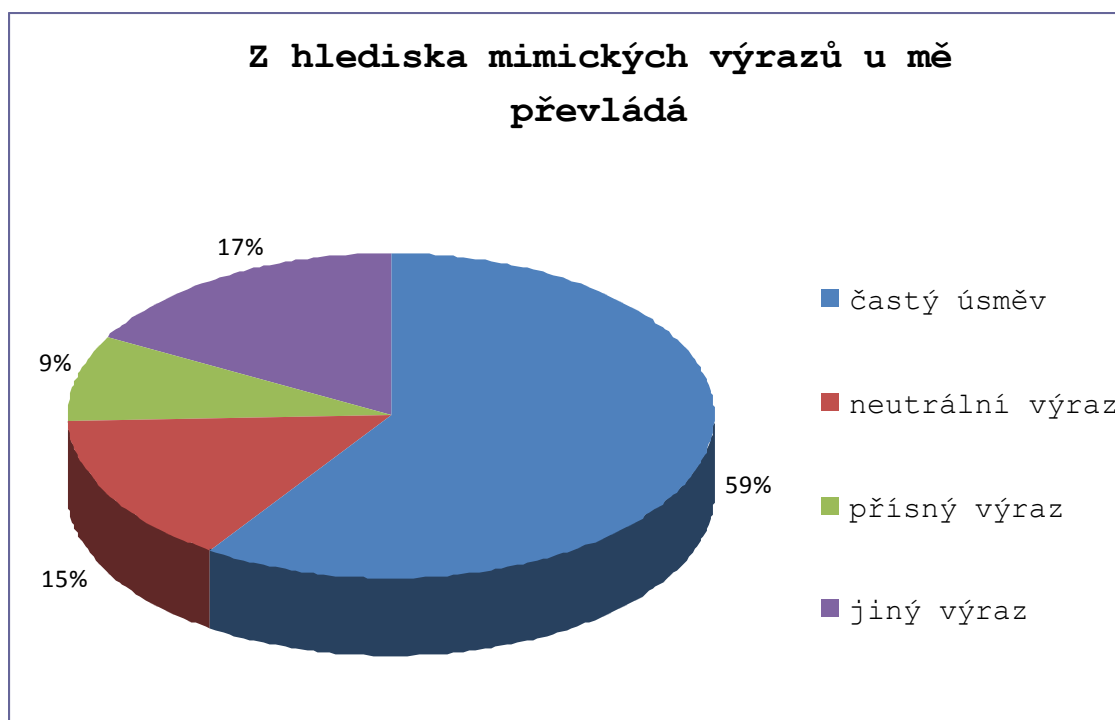
Jistě existují i jiné formy trestu (např. poznámka, napomenutí, zadání samostatné práce, příp. i pohovor s rodiči apod.). Užití pohlavku v pedagogické komunikaci je třeba vnímat opravdu jako krajní řešení. Co si však počít, když veškeré pedagogicko-didaktické metody selhávají? Domníváme se, že použití pohlavku v decentní formě může učiteli pomoci neverbálně upozornit žáka na nevhodnost jeho chování. Hrubější formy fyzického trestu ve školách je však nutno kategoricky odmítnout.

#### 4.1.4 Smích ve výuce z pohledu žáků a učitelů

Graf č. 81 Smích a humor ve výuce z pohledu žáků ZŠ a nižšího gymnázia



Graf č. 82 Mimické výrazy z hlediska četnosti u učitelů ZŠ a nižšího gymnázia



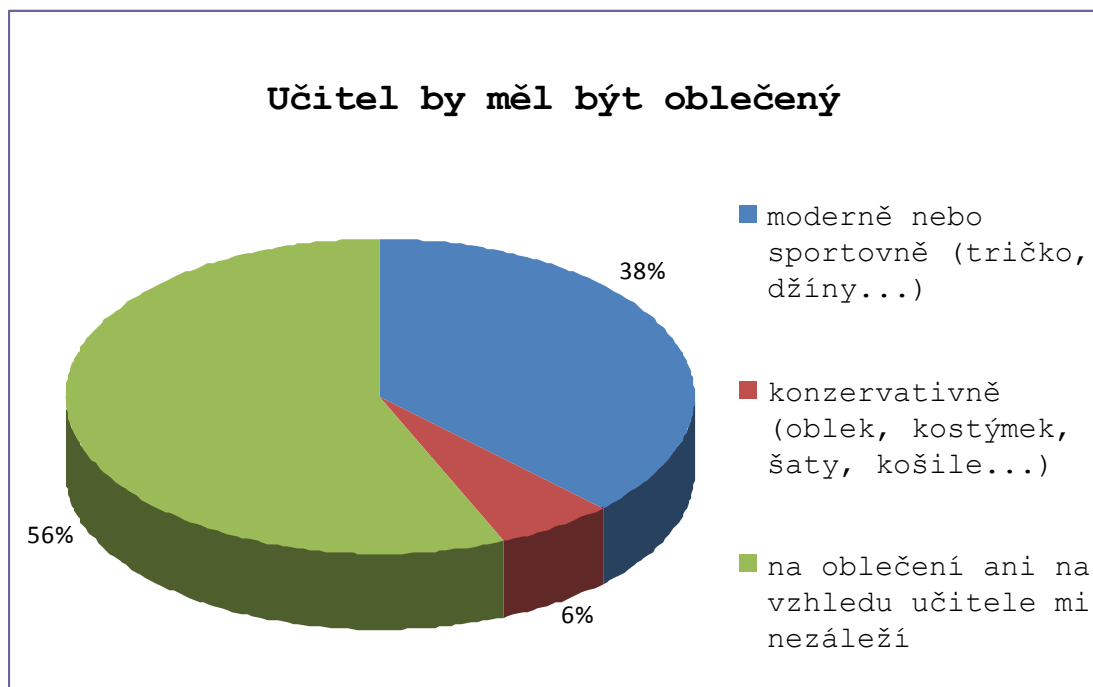
Výrazná shoda mezi žáky a učiteli panovala v posuzování smíchu a humoru ve výuce. Téměř všichni žáci (92 %) shodně uvedli, že smích a humor patří do vyučování, je žádoucí a v pedagogické komunikaci velice důležitý. V této souvislosti jen připomínáme, že smysl pro humor zcela jednoznačně zvítězil mezi vlastnostmi, které žáci uváděli do repertoáru dobrého učitele.

Většina učitelů (60 %) shodně uvedla, že z mimických výrazů u nich převládá častý úsměv. Lze se proto domnívat, že jsou naladěni spíše pozitivně a optimisticky, tedy mají smysl pro humor, kterým jsou schopni obohatit i svoji výuku.

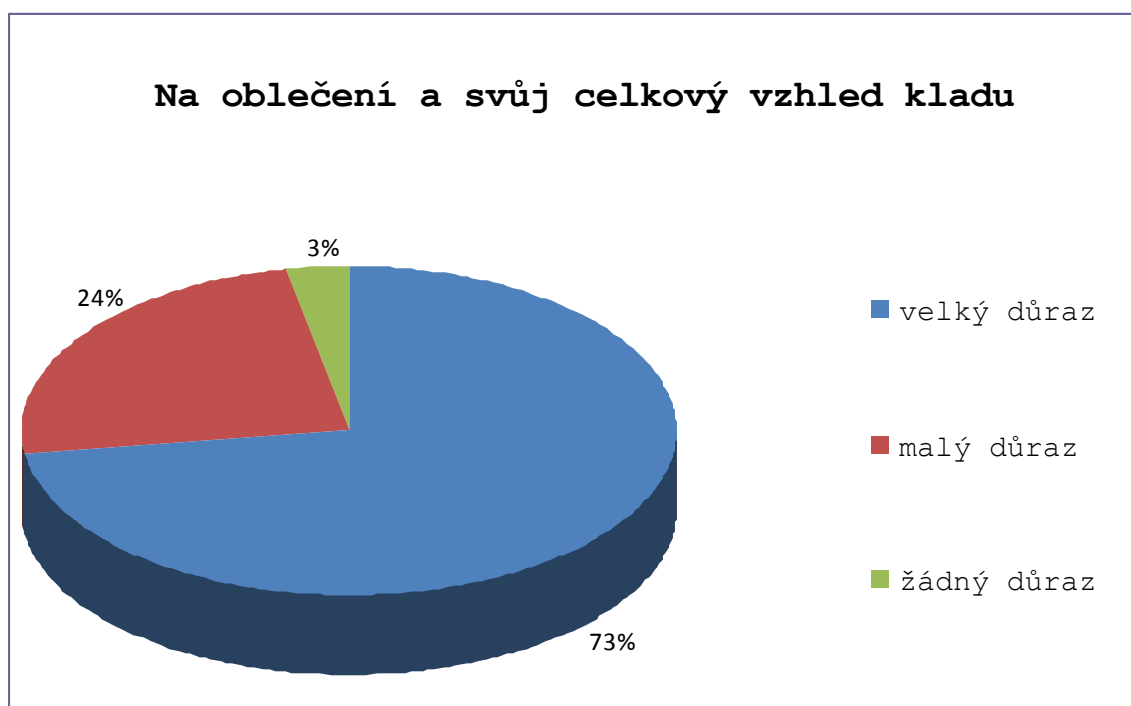
Nálada a temperament učitele může výrazně ovlivňovat průběh celé vyučovací hodiny. Pokud vystupování učitele provází srdečný a upřímný úsměv, může jej docela jednoduše přenést i na své žáky, a vytvořit tak příjemnou atmosféru pro vzájemnou komunikaci.

#### 4.1.5 Oblečení a celkový vzhled učitele posuzovaný učiteli a žáky

Graf č. 83 Volba oblečení učitele podle žáků ZŠ a nižšího gymnázia



Graf č. 84 Důraz učitelů ZŠ a nižšího gymnázia na oblečení a celkový vzhled





Velká část dotázaných učitelů (73 %) shodně vypověděla, že svému zevnějšku a celkovému vzhledu přikládá velký význam. To je jistě dobře. Vždyť kdo jiný by měl jít žákům v tomto ohledu příkladem? Učitel, jenž by chodil do výuky neupravený a zanedbaný, by nepůsobil seriózním dojmem, navíc by (vzhledem k jisté své úloze ve společnosti) mohl budit i veřejné pohoršení.

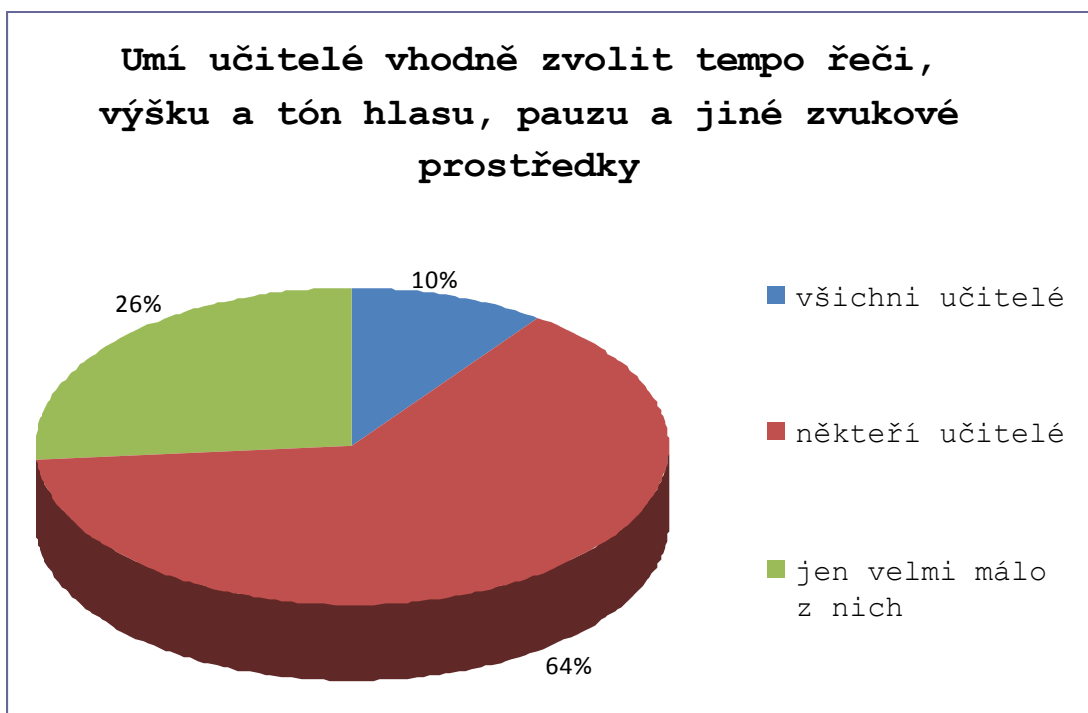
K našemu překvapení jsme však zjistili, že většině žáků (56 %) na oblečení a celkovém vzhledu učitele téměř vůbec nezáleží. Mnozí žáci se dokonce ukázali jako velice kritičtí ke způsobu oblékání některých svých vyučujících. V kritice je opravdu „nešetřili“. Poukazovali např. na nevhodnost volby oblečení vzhledem k fyzickým proporcím postavy, výstřednost v oblékání, a nebo naopak na úplné zanedbávání celkového zevnějšku. Slova tedy nadmíru kritická nevyznívající pro učitele nikterak lichotivě. Uvědomíme-li si, že učitel by měl představovat pro žáky jistý vzor, potom autorita učitelů v některých případech opravdu vážně utrpěla.

Žákům totiž více než na vzhledu učitele (a to je pro nás opravdu pozitivní zjištění) záleželo na jeho chování, vystupování, povahových vlastnostech či dovednosti umět vysvětlit a předávat učební látku.

Péče učitelů o svůj zevnějšek je věcí přirozenou, zároveň i nutností a samozřejmostí mj. i proto, že mají určitý společenský status a plní důležitou roli ve společnosti. Domníváme se však, že při každodenní komunikaci učitelů se žáky je podstatně důležitější oboustranně otevřený, přátelský a pozitivní vztah, což jistě nemůže vykompenzovat ani sebelepší učitelův vzhled či jeho „supermoderní“ oblečení.

#### 4.1.6 Regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy a jiných zvukových prostředků učitele očima žáků a pedagogů

Graf č. 85 Regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy a jiných zvukových prostředků učitelů podle žáků ZŠ a nižšího gymnázia



Graf č. 86 Regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy a jiných zvukových prostředků u učitelů ZŠ a nižšího gymnázia



Opravdu výrazný názorový rozdíl (jak je patrné z obou grafů č. 85 a 86) nastal v posuzování paralingválních prostředků učitelů. Téměř všichni učitelé (94 %) se domnívají, že tyto prostředky naprosto dokonale ovládají, uvědomují si jejich funkci, a dokáží je proto používat cíleně. Jejich „posluchači“, tedy žáci, nejsou ale o dobré „vybavenosti“ pedagogů těmito zvukovými prostředky příliš přesvědčeni.

O tom, že by všichni učitelé byli schopni tyto prostředky skutečně vhodně a účelně používat, je přesvědčeno opravdu minimum dotázaných žáků (jen 10 %). Mezi žáky převládá názor, že jen někteří učitelé umí s těmito zvukovými prostředky vhodně zacházet (64 %), tedy artikulují správně z hlediska využívání zvukových prostředků.

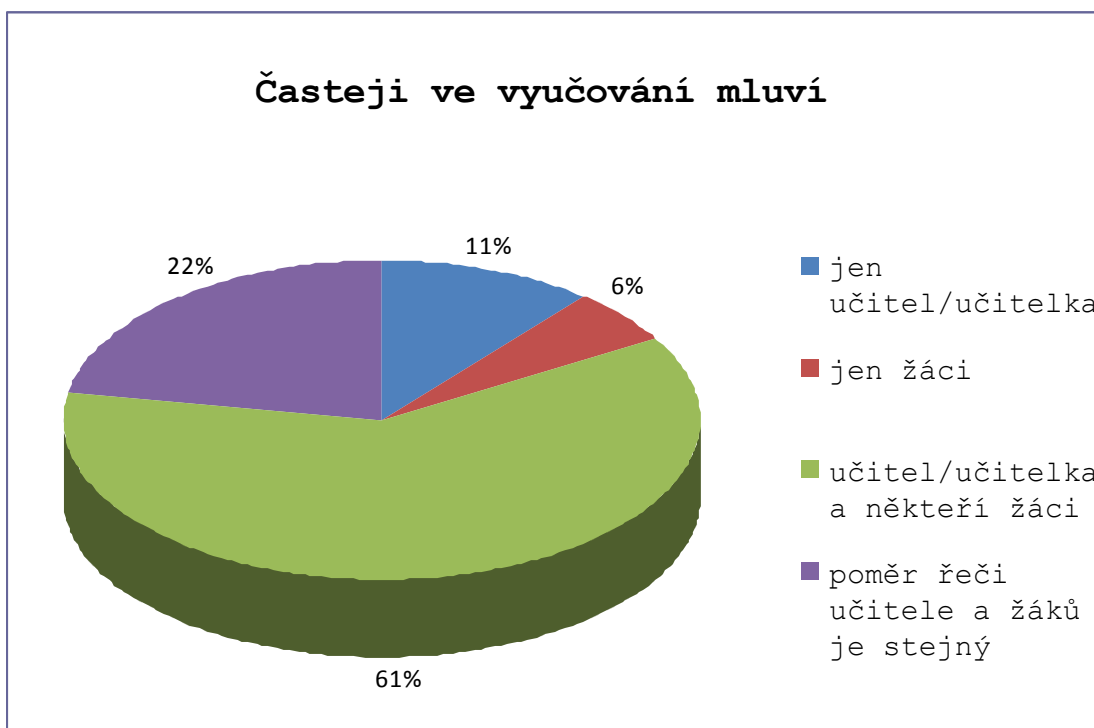
Byť je tento názor velice kritický, nedomníváme se, že je jakkoli nadsazený. Mnozí absolventi pedagogických oborů, jsou jistě dobře vybaveni teoreticky. Je však otázka, nakolik jsou vybaveni rétoricky a nakolik zvládají svůj projev fonačně či akusticky? Většina vyučujících rovněž nejsou češtináři či „jazykáři“, u nichž bychom tuto „dovednost“

předpokládali. V této souvislosti není od věci uvést, že mnohé z žen ve školství nejsou opravdu dobře hlasově vybaveny. Jejich handicapem může být např. síla či zabarvení hlasu.

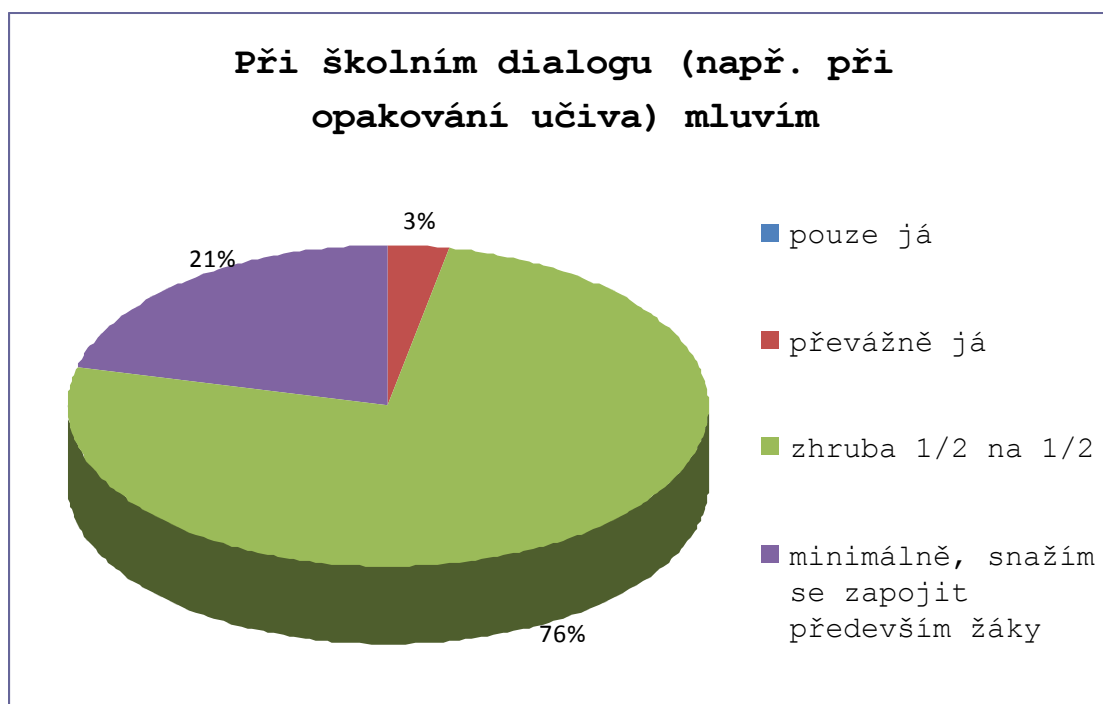
Výše předložené argumenty korespondují spíše s názory žáků. V tomto ohledu máme tendenci akcentovat názory žáků více, než-li jejich pedagogických protějšků.

#### 4.1.7 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu

Graf č. 87 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu podle žáků ZŠ a nižšího gymnázia



Graf č. 88 Poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu podle učitelů ZŠ a nižšího gymnázia



*„Někteří žáci se stále hlásí a při učitelových otázkách hned vykřikují odpovědi, jiní jsou v komunikaci pasivnější a někteří mlčí „jako zařezaní“.“*

*Jan Průcha, Moderní pedagogika, s. 319*

Ačkoli většina učitelů (76 %) shodně tvrdí, že zhruba polovinu času ve vyučování mluví oni a druhou polovinu času jejich žáci, výsledky šetření mezi žáky nám slova učitelů nepotvrzují. Nejčastěji zastoupeným názorem mezi žáky (61 %) je možnost, že během vyučování mluví učitel/učitelka a pouze někteří žáci.

Snaha učitelů zapojit rovnoměrně všechny žáky do výuky (z hlediska verbálního projevu) tedy není úspěšně realizována. I odborná literatura se v tomto ohledu přiklání k názorům žáků<sup>196</sup>. Můžeme jen spekulovat o tom, nakolik je učitel schopen komunikační dovednosti žáků ovlivnit. V tomto smyslu odborná literatura mluví o tzv. individuálních rozdílech v komunikačních aktivitách žáků. Uvádí příčiny „nekomunikování“ žáků např.

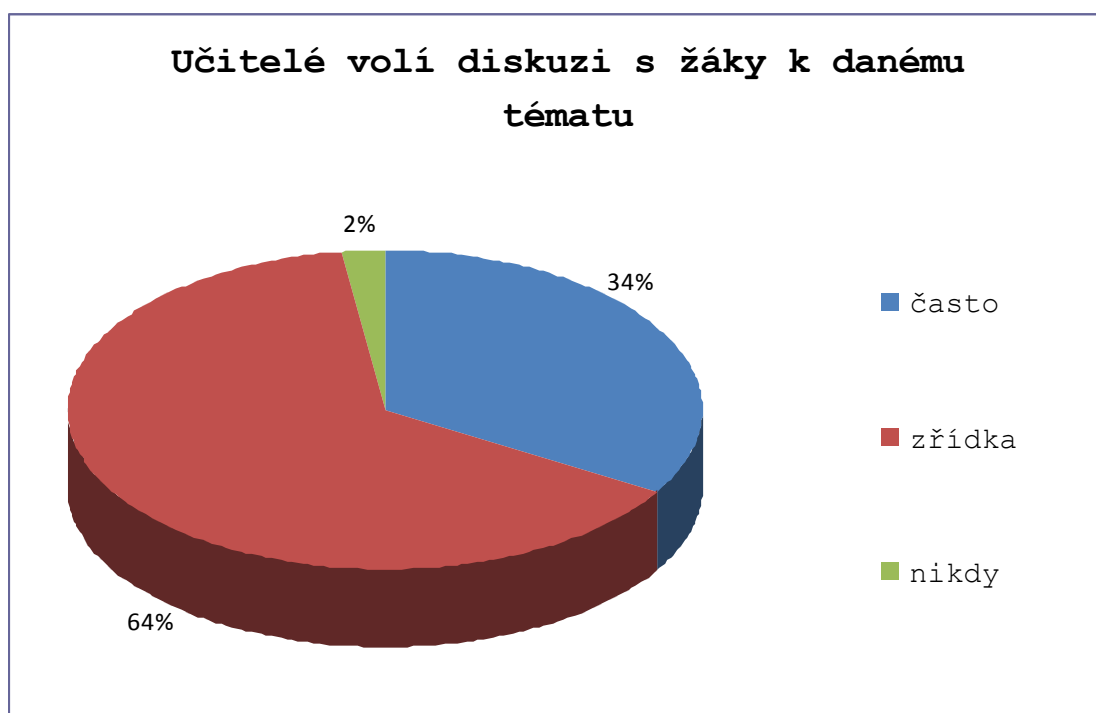
<sup>196</sup> „...podíl komunikačních aktivit učitelů představuje asi dvě třetiny celkového času komunikace v hodině, kdežto tatáž proporce žáků (všech dohromady) pouze třetinu této komunikace.“, srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. s. 316-317. ISBN 80-7367-047-X.

z důvodu komunikační ostýchavosti, jež u některých dětí může nabývat až patologických podob aj.<sup>197</sup>

Cílem učitele jistě zůstává „umění aktivně zapojit“ všechny žáky do výuky podle jejich komunikačních i mentálních schopností. Pokud učitel zvolí výkladovou formu hodiny, bude verbální projev žáka omezen na minimum. Naopak při skupinové práci či opakování učiva by měl vyučující dát prostor k verbální aktivitě především svým žákům.

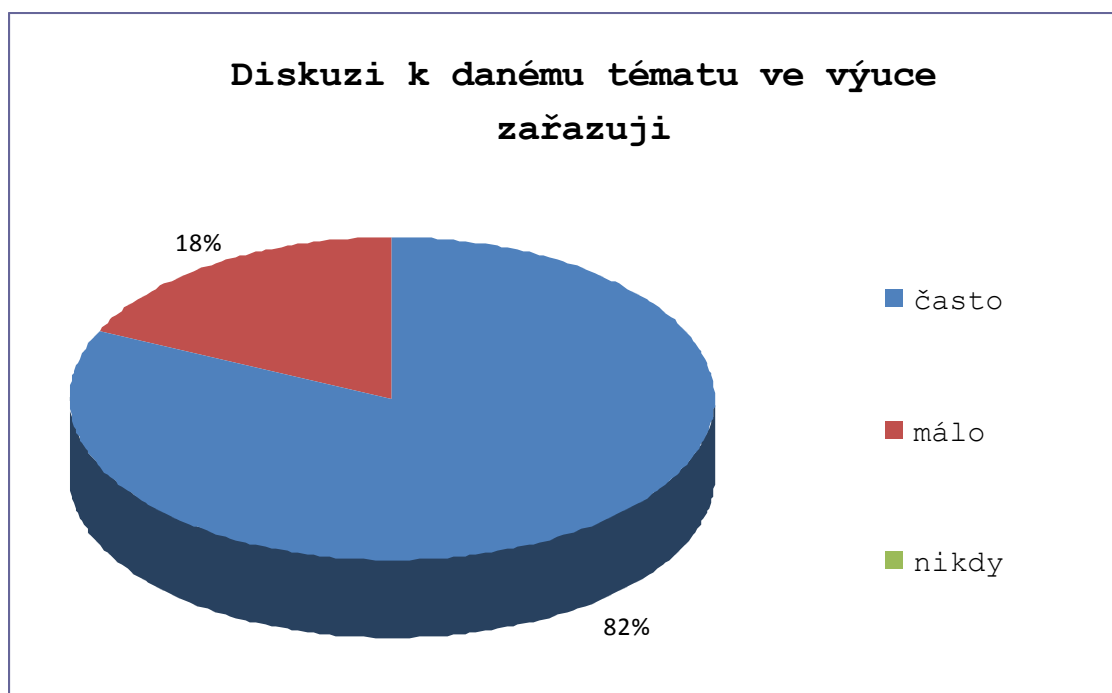
#### 4.1.8 Četnost diskuzí k danému tématu ve výuce pohledem žáků a učitelů

Graf č. 89 Zařazení diskuze do výuky z pohledu žáků ZŠ a nižšího gymnázia



<sup>197</sup> Tamtéž, 319 s.

Graf č. 90 Zařazení diskuze do výuky učiteli ZŠ a nižšího gymnázia



Ačkoli se většina učitelů (82 %) domnívá, že diskuzi k danému tématu zařazuje do výuky často, u žáků převládá názor střízlivější. Tvrdí, že vyučující volí diskuzi k danému tématu jen zřídka, tedy málo (viz graf č. 89).

Jistě ne každý předmět nabízí stejné podmínky k diskuzím. Žáci shodně vypovídali, že v humanitních předmětech (český jazyk, dějepis, rodinná výchova apod.) mají větší prostor k diskuzi, než-li v předmětech přírodovědných (matematika, fyzika, informatika a výpočetní technika apod.). Druhým dechem ovšem dodávali, že záleží i na osobnosti učitele, zda-li je diskuzím nakloněn, nebo nikoli.

Je ale otázkou, co všechno považují učitelé za diskuzi. Například vyučující cizích jazyků spíše než o diskuzích mluví o rozhovorech na dané téma. Vzhledem k úrovni jazykových, ale i všeobecných znalostí žáků jejich „konverzace“ za skutečné diskuze nepovažují.

Diskuze, řízený rozhovor či debata na dané téma však k výuce nepochybně patří. Je to dokonce prastarý způsob výuky mající své kořeny již v antickém Řecku. Tehdy učitel

(filozof) obklopen svými žáky odpovídal na jejich přímé dotazy. Učil je zároveň formulovat myšlenky, chápat pojmy, klást otázky, jako i umění argumentovat či protiargumentovat.

Stejný cíl by měli sledovat i dnešní moderní učitelé (od dob antiky se v tomto smyslu příliš nezměnilo). Umět stylizovat myšlenky jazykově správně, zdůvodňovat pravost svých názorů, umět naslouchat či tolerovat odlišný názor, jako i ovládat a používat pravidla správné komunikace, k tomu všemu by měl učitel vést své žáky, aby byli do praktického života připraveni nejen teoreticky, ale především společensky, kulturně a lidsky.

Touto kapitolou uzavíráme dotazníkové šetření obou srovnávaných škol. Zajímaly nás dva různé úhly pohledů na pedagogickou komunikaci. Pohled učitele, jenž při vzájemné interakci s žáky naráží na mnohá komunikační úskalí, ale i pohled žáků 2. stupně, kteří často vidí práci svých pedagogických protějšků docela odlišnou optikou a mnohdy ji posuzují i výrazně kriticky.

Naším cílem bylo poskytnout učitelům i žákům zpětnou vazbu o tom, jak probíhá jejich vzájemná komunikace. Ze získaných poznatků by se měli především poučit, nacházet řešení přijatelná pro obě strany, naučit se vzájemně dobře komunikovat, tedy spolu umět vycházet, chovat se k sobě slušně, ohleduplně a s respektem.



## Závěr

V rigorózní práci jsme se podrobně zabývali analýzou některých prvků neverbální komunikace v rámci pedagogické komunikace. Naším cílem bylo zjistit, v jaké míře a jakým způsobem je učitelé využívají při výuce. Důležitý byl i pohled žáků na práci učitele při posuzování jeho komunikačních schopností, ať už verbálních či neverbálních. Zajímaly nás především názorové shody a rozdíly obou zúčastněných stran, tedy žáků 2. stupně ZŠ a nižšího gymnázia, ale i jejich pedagogických protějšků.

Výzkum mezi učiteli potvrdil hypotézu, že převážná část z nich dokáže během vyučování odbočit od tématu a vyprávět i o věcech, které přímo nesouvisí s probíranou látkou. Domnívali jsme se, že většina učitelů se striktně drží cíle vyučovací hodiny. Byli jsme proto příjemně překvapeni, že vyučování nemusí být jen suché teoretizování a plnění zadaných úkolů, ale i zábava, sdělování prožitků či prosté odlehčení situace.

Zjistili jsme, že žáci negativně hodnotí chození učitele po třídě během výuky. V rozhovorech poukazovali na nepříjemné pocity obecně, dále na narušování svého soukromí, ale i na uměle vyvolaný pocit vzájemné nedůvěry. Učitelé však oponovali špatnou pracovní morálkou, nečestnými úmysly žáků a nutností pravidelné kontroly.

Posuzování pohlavku v pedagogické komunikaci vyvolalo velké diskuze mezi učiteli i žáky. Ačkoli bylo dotazníkovým šetřením zjištěno, že učitelé tento „výchovný“ prostředek nepoužívají, téměř dvě třetiny žáků odpověděly, že jsou schopny pohlavek akceptovat, ale učitel jej musí použít spravedlivě, a nebo opravdu ve výjimečných případech. Zbylá jedna třetina dotázaných žáků pohlavek neakceptuje. Byla dokonce potvrzena hypotéza, že poměr dívek a chlapců, kteří by akceptovali pohlavek jako způsob trestu, je stejný. I když jsou dívky

„křehká stvoření“ citlivější na doteky a zdálo by se, že by je pohlavek mohl ponížít či urazit, ukázaly se jako sebekritické se smyslem pro spravedlnost, ale i přísnost.<sup>198</sup>

I pohlazení jako způsob pochvaly se u žáků druhého stupně ukázalo jako mírně problematické. Jednak jako forma dotyku narušuje osobní zónu žáka i pedagoga, jednak některým žákům přímo vadí, pokud se jich učitel jakkoli dotýká. Pro jiné je pohlazení od učitele spíše ponížením, než-li vyjádřením pochvaly. Jen velmi málo oslovených žáků (16 %) uvedlo, že jim pohlazení nevadí a jsou ochotni ho akceptovat. Převládal názor, že pohlazení jako způsob pochvaly žákům vadí, a to v různé intenzitě (ať už trochu, nebo naopak hodně). Někteří žáci přímo uvedli, že si nepřejí, aby se jich učitel jakkoli dotýkal. Téměř všichni vyučující nižšího G (90 %) uvedli, že pohlazení, co by způsob pochvaly, nepraktikují. Na ZŠ takto odpověděla jen menší polovina (43 %) respondentů. Druhá polovina učitelů ZŠ však občas použije pohlazení, aby žáky pochválila či jinak motivovala k práci.<sup>199</sup> Obecně lze konstatovat, že pohlazení u žáků vyšších ročníků 2. stupně ZŠ je jistě na pováženou. Žáci by si takové chování učitele mohli vysvětlovat i jako jistou formu sexuálního obtěžování.

Doteky v pedagogické komunikaci stejně jako např. pohlazení (viz výše) jsou tématem rovněž hodně diskutabilním. Mezi učiteli se nenašel ani jeden, jenž by uvedl, že se žáků dotýká často. Dvě třetiny učitelů z nižšího G se žáků nedotýkají nikdy. Jedna třetina jejich kolegů uvedla, že se žáků dotýká občas a výjimečně. Na ZŠ je situace obrácená. Zhruba dvě třetiny učitelů ZŠ se žáků dotýkají občas a výjimečně, jedna třetina však nikdy.

V hodnocení smíchu a humoru ve výuce panovala výrazná názorová shoda mezi žáky a jejich učiteli. Téměř všichni žáci shodně uvedli, že smích a humor do vyučování patří, je žádoucí a pro pedagogickou komunikaci velice důležitý. Většina učitelů navíc uvedla, že z mimických výrazů u nich převládá častý úsměv. Lze se proto domnívat, že jsou naladěni

---

<sup>198</sup> V této souvislosti není od věci uvést, že výzkum byl realizován i v tzv. hokejových třídách s přítomností dívek, což mohlo ovlivnit posuzování této dotazníkové položky.

<sup>199</sup> Nelze však opomenout, že někteří oslovení učitelé ZŠ učí paralelně i na 1. stupni, kde je pohlazení naopak velice častou formou pochvaly.

spíše pozitivně a optimisticky. Tedy mají smysl pro humor, kterým jsou schopni obohatit i svoji výuku.

Názor žáků na oblečení a celkový vzhled učitele nás velice překvapil. Původní předpoklad, že žákům záleží na oblečení a vzhledu učitele (tzn. vyžadují, aby byl oblečený sportovně, moderně či konzervativně), byl vyvrácen. Učitelé naopak přikládají svému zevnějšku velký význam. S jistou nadsázkou by se tedy dalo tvrdit, že kladou důraz na to, co žáky téměř nezajímá. Žáci se však (i napříč tomu, že je zevnějšek učitelů „nezajímá“) staví velice kriticky ke stylu a způsobu oblékání některých učitelů. Upozorňují na nevhodnost volby oblečení vzhledem k proporcím postavy, výstřednost v oblékání apod.

Názorový rozdíl jsme zaznamenali i v položce týkající se práce učitelů se zvukovými prostředky řeči (tzn. regulace tempa řeči, výšky hlasu, pauzy aj.). I když se téměř všichni učitelé domnívají, že tyto prostředky naprosto dokonale ovládají, žáci o této jejich dovednosti přesvědčeni nejsou. Většina žáků vypověděla, že jen někteří učitelé umí s těmito paringválními prostředky vhodně zacházet.

V návaznosti na tuto položku nás zajímalo, jak silným hlasem učitelé během vyučování artikulují. Většina dotázaných učitelů se snaží zvolit sílu hlasu úměrně prostředí třídy, což je jistě pozitivní zjištění. K variantě tiše se dokonce nepřiklonil žádný z respondentů. Učitelé by měli mít na paměti, že s hlasovým fondem je nutné pracovat během celého vyučování. Plynule ho regulovat podle potřeby, důležité části vyučování umět hlasově zdůraznit, jindy je hlas nutné naopak ztlumit či ztlumit úplně.

Také nás zajímalo, kolik prostoru k sebereflexi dostávají žáci v průběhu vyučování, tzn. poměr řeči učitele a žáků při školním dialogu. Třebaže většina učitelů shodně tvrdí, že zhruba polovinu času ve vyučování mluví oni a druhou polovinu času jejich žáci, výsledky šetření mezi žáky nám slova učitelů nepotvrzují. Nejčastěji zastoupeným názorem žáků je možnost, že během vyučování mluví učitel/učitelka a pouze někteří žáci.

V souvislosti s poměrem řeči učitele a žáků nás rovněž zajímalo, jak často bývá zařazena forma diskuze do výuky. Většina učitelů odpověděla, že diskuzi k danému tématu zařazuje do výuky často. U žáků ovšem převládá názor střízlivější. Tvrdí, že vyučující volí diskuzi k danému tématu jen zřídkakdy, tedy málo. Je ovšem otázkou, co všechno míní učitelé za diskuzi. Vyučující cizích jazyků spíše než o diskuzích mluví o rozhovorech na dané téma. Vzhledem k úrovni jazykových, ale i všeobecných znalostí žáků jejich „konverzace“ za skutečné diskuze nepovažují.

Při posuzování gest a gestálních projevů vyučujících žáci osvědčili dobré pozorovací schopnosti. Že by učitel nikdy nepoužil gesto uvedlo jen 2 % žáků ZŠ a 4 % žáků nižšího G. Je tedy zřejmé, že učitelé gesta v určité míře využívají. V rozhovorech žáci správně identifikovali různé typy gest (demonstrativní, deskriptivní aj.), která mohou výrazně usnadnit pochopení učební látky. Zároveň však upozornili na gesta emoční (emfatická), která působí rušivě a žádnou komunikační funkci neplní. Těchto gest by se učitelé měli vyvarovat, neboť slouží jen jako „přívěsky“ verbálních sdělení, tedy jsou nadbytečná a nejvíce lákají žáky k imitaci.<sup>200</sup> Naše rada učitelům tedy zní: Používejte gestikulaci opravdu s mírou, cíleně a efektivně. Ve chvíli, kdy nemá jasnou a konkrétní funkci, zcela pozbývá na významu, může působit nevhodně či rušivě a snižovat úroveň učitelova projevu.

Výzkum potvrdil, že mimika a oční kontakt (podobně jako např. gesta) jsou často využívanými neverbálními prostředky v pedagogické komunikaci. Více než dvě třetiny dotázaných učitelů dokonce plně vyžadují oční kontakt s žáky během vyučování. Učitelé potvrdili, že mimiku volí především jako kombinaci různých možností sdělení (např. napomenutí žáka, vyjádření radosti či hněvu, jako prostředek sloužící ke koordinaci třídy apod.). Šetření mezi žáky nás v mnohém překvapilo. Více než polovina z nich totiž hodnotí oční kontakt s učitelem jako nepříjemný. Za nejméně příjemné žáci označovali pohledy

---

<sup>200</sup> Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že téměř polovina oslovených žáků by dokázala napodobit gesto konkrétního vyučujícího.

během celého vyučování nebo při zkoušení. Byli i tací (cca 8-9 %), kterým vadí pohled učitele kdykoli, např. i mimo výuku. O důvodech této „negativně pojímané komunikace“ můžeme jen spekulovat. Pohled učitele by měl být využíván účelně a pragmaticky s cílem pomoci oběma stranám k lepší komunikaci. Neměl by se nikdy stát nástrojem k nerovnému boji mezi učitelem a žákem (srov. např. pohrdavé a nadřazené pohledy, tzv. „probodávání“ pohledem, zlostné pohledy, tzv. „sjíždění“ pohledem apod.).

Velice zajímavá položka žákovského dotazníku se týkala zavedení školních uniforem. Většina žáků pronesla kategorické ne k zavedení školních uniforem. Argumentovali odmítavým postojem k uniformitě, proti které stavěli touhou po kreativitě, výjimečnosti a odlišnosti.

Zaujalo nás i zjištění, že zatímco na sledované základní škole zcela převládá tzv. standardní uspořádání lavic v několika řadách za sebou, na nižším gymnáziu (zřejmě i z hlediska metod a forem výuky) učitelé volí i jiné uspořádání třídy než jen „klasické“. Najdeme tam stejný počet učeben uspořádaných klasicky jako i do tvaru písmene U. Dokonce bychom zde našli i učebny uspořádané do kruhu, byť jen v malé míře (12 %). Máme důvod se domnívat, že učitelé na nižším G jsou schopni změnit si uspořádání třídy dle potřeby. Z diskuzí s žáky obou srovnávaných škol vyplynulo, že by preferovali jiné uspořádání než jen sezení po dvojicích v několika řadách za sebou. Shodně uváděli, že klasické uspořádání třídy sice vyhovuje učitelům, nikoli však jim samotným.

Téměř všichni učitelé z nižšího G (95 %) uvedli, že dávají prostor k seberealizaci všem žákům rovnoměrně bez ohledu na to, kde žák ve třídě sedí. Na ZŠ stejně odpověděly zhruba dvě třetiny učitelů. Jen malá část učitelů ZŠ dává možnost projevit se žákům v první lavici a zhruba do poloviny třídy, což jistě není dobré zjištění. Udivilo nás však, že někteří učitelé ZŠ (14 %) vůbec nepřemýšlejí o zapojení svých žáků do výuky.

Náš výzkum také nepotvrdil, že by učitelé měli tendenci záměrně manipulovat s rozesazením žáků tak, aby v jejich blízkosti seděli žáci nadaní a komunikativní, nebo naopak prospěchově slabí a nekomunikativní. Většina oslovených učitelů třídu takto nediferencuje a žáci mohou sedět podle vlastního uvážení. Menší část učitelů do své blízkosti preferuje žáky prospěchově slabší a nekomunikativní. Jsou však i učitelé (naštěstí jen 21 % oslovených ze ZŠ), kteří sledují opačnou tendenci. Raději si do své blízkosti volí žáky nadané a komunikativní. Méně nadané a prospěchově slabší naopak odsouvají do ústraní, což není pedagogicky správné.

Nejčastěji uváděnou vlastností dobrého učitele byl *mysl pro humor*. Na 2. a 3. místě (stejně jako i na dalších místech) se mezi žáky ZŠ a jejich vrstevníky z nižšího G objevily názorové rozdíly. Zatímco pro žáky ZŠ je na 2. místě důležitá objektivita a nezaujatost, tedy *mysl pro spravedlnost*, žáci z nižšího G byli jiného názoru. Podle nich musí dobrý učitel být *schopen naučit či vysvětlit látku*, popř. *zaujmout výkladem*. Potěšilo nás, že žáci nižšího G jsou si plně vědomi důležitosti vzdělání. Záleží jim na práci učitele, do jaké míry dokáže zprostředkovat žákům učební látku.<sup>201</sup> Ani na 3. místě nepanovala názorová shoda. Jako třetí nejfrekventovanější vlastnost uváděli žáci ZŠ *respekt, autoritu a přísnost*. Žáci nižšího G si naopak více považují, když je učitel *hodný, milý a příjemný*.

Výsledek posledního šetření věnovaný důležitosti prvků neverbální komunikace v pedagogické komunikaci nás potěšil i zklamal zároveň. Téměř všichni učitelé ZŠ (93 %) přikládají prvkům neverbální komunikace velký význam. Na nižším G je to však jen menší polovina (47 %) respondentů. Zhruba stejná část respondentů z nižšího G (42 %) přikládá prvkům neverbální komunikace malý význam. Že by prvky neverbální komunikace neměly vůbec žádný význam, k naší radosti, neuvedl ani jeden respondent obou srovnávaných škol.

---

<sup>201</sup> To však jejich vrstevníky na ZŠ téměř nezajímá, mj. obdobná vlastnost se u nich umístila až na 7. místě.

Naše práce přináší dvojí pohled na pedagogickou komunikaci. Zkoumá vnímání mimojazykových prostředků nejen samotnými učiteli, ale především jejich žáky. Jestliže se má žák naučit správně komunikovat, měl by se s takovými schopnostmi a dovednostmi setkávat právě u svých učitelů. Přáli bychom si, aby tato práce motivovala učitele ke změně některých jejich dosavadních přístupů k výuce, které nejsou žáky vnímány pozitivně (viz **Příloha č. 5**). Pedagogové by si vždy měli umět odpovědět, zda-li vědí, jak svým chováním a vystupováním působí na žáky a jsou-li vždy přesvědčeni o správnosti svého jednání.

Je na zvážení, jestli by nebylo vhodné seznámit studenty pedagogických oborů s neverbálními prvky v rámci pedagogické komunikace, a to nejen teoreticky, ale především prakticky.<sup>202</sup> Během cvičných vyučovacích hodin by např. měli možnost pracovat na svých hlasových projevech, gestech, mimice, celkovém postoji apod., příp. řešit fiktivní krizové situace (např. rušivé či nespolupracující chování žáků, vyhocený konflikt ve třídě aj.). Svým vlastním prožitkem by pak mohli dospět k poznatkům, které by následně využili ve své budoucí pedagogické praxi.

---

<sup>202</sup> V této souvislosti kladně hodnotíme zařazení některých předmětů do vysokoškolské přípravy učitelů, k nimž patří např. *Kultura mluveného projevu, Komunikační výchova, Rétorika, Diskusní a prezentační technika, Mediální výchova* aj.

## Seznam použité literatury

- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, M. *Stylistika současné češtiny*. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1997. ISBN 80-85866-21-8.
- DOHERTY-SNEDDON, G. *Children's unspoken language*. New York: J. Kingsley, 2003. ISBN 978-1-84642-380-2.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARTLEY, M. *Řeč těla v praxi (Teorie, cvičení a modelové situace)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-844-9.
- HOFFMANOVÁ, J. Teorie kontextualizace: vzájemné působení jazyka a neverbálních prostředků. *SaS* 55, 1994, s. 51-57.
- HOLUB, L.; LYER, S. *Etymologický slovník*. 1. vyd. Praha: SPN, 1968. Bez ISBN.
- HONEY, P. *Tváří v tvář: průvodce úspěšnou komunikací*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 8071694452.
- HRDINA, R. *Mlčení jako výraz neverbální komunikace a jeho interakce v literárních textech*. Diplomová práce, Olomouc: PF UP, 1998.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.



- KARÁSKOVÁ, V.; KROBOTOVÁ, M. *Některé aspekty řečového projevu učitele tělesné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 41 s. ISBN 80-7067-750-3.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 5. přepracované a doplněné vyd. Praha: SPN, 1994. ISBN 80-04-26059-4.
- Kol. autorů. *Akademický slovník cizích slov*. 1. díl, A-K. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0523-4.
- Kol. autorů. *Ilustrovaný encyklopedický slovník*. I. díl A-I. 1. vyd. Praha: Academia, 1980. Bez ISBN.
- Kol. autorů. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 4. vyd. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1446-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1123-2.
- KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.
- KROBOTOVÁ, M.; KARÁSKOVÁ, V. *Kultura mluvního projevu učitele tělesné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2003. ISBN 80-244-0715-9.
- KROBOTOVÁ, M. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2000. ISBN 80-244-0187-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. Bez ISBN.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů s žáky*. 1. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav v Olomouci, 1987. Bez ISBN.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace (Řeč pohledů, úsměvů a gest)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. Bez ISBN.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Tajemství úspěšného jednání*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 8085623846.

- LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. 2. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1998. ISBN 80-85605-49-X.
- LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. ISBN 80-7067-685-X.
- LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. 3. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. ISBN 80-244-0720-5.
- MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- MÜHS, W. *Hlasy ticha. 365 myšlenek o tichu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-225-6.
- MÜLLEROVÁ, O.; NEKVAPIL, J. Pauzy v mluveném textu. *SaS* 47, 1986. s. 105-113.
- NEKVAPIL, J; MÜLLEROVÁ, O. K pauzám v komunikačním procesu. *SaS* 49, 1988. s.202-208.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVAK, J. D.; AUSUBEL, D. P.; HANESIAN, H. *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. Bez ISBN.
- PEASE, A. *Řeč těla (Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-582-2.
- PRAŽÁK, J. M.; NOVOTNÝ, F.; SEDLÁČEK, J. *Latinsko-český slovník*. 2. vyd. Praha: SPN, 1955. Bez ISBN.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SVOBODOVÁ, J.; HÖFLEROVÁ, E. Neverbální složky výukového dialogu. In *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava, Univerzita Komenského, 1997. ISBN 80-88868-20-3.

TUBBS, S. L.; MOSS, S. *Human communication*. New York: McGraw-Hill, 1991. ISBN 0-07-065404-2.

WAHLSTROM, B. J. *Perspectives on Human Communication*. Dubuque (IA): Wm. C. Brown Publishers, 1989. Bez ISBN.

WILSON, T. D.; ARONSON, E.; AKERT, R. M. *Social psychology*. 3rd ed. New York: Longman, 1999. ISBN 0-321-02435-4.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Přel. J. Fiala. Praha: Oikúmené, 1993. ISBN 80-85241-30-7.

#### Zákony:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 87000-02-1.

#### Internetové zdroje:

MŠMT. *Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty>.

Pedagogická komunikace: [online]. 2011 [cit. 2011-06-21] Dostupné na WWW:

< <http://www.bullet-in.cz/clanky/clanky/pedagogicka-komunikace.html> >.

## **Přílohy**