

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## **Diplomová práce**

Barbora Ladická

Genderová diferenciacie v komunikaci učitele na 1. stupni  
základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Genderová diferenciacie v komunikaci učitele na 1. stupni základní školy vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Kroměříži dne 23. 6. 2017

.....  
Barbora Ladická

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za cenné podněty, rady a připomínky, které mi během psaní poskytla. Děkuji také za vždy ochotně poskytnutou pomoc a věnovaný čas.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 GENDER</b> .....	<b>8</b>
1.1 HISTORIE GENDERU .....	9
1.2 GENDER A POHLAVÍ.....	10
1.3 GENDEROVÁ SOCIALIZACE.....	11
1.4 GENDEROVÉ ROLE A STEREOTYPY .....	13
1.5 GENDEROVÁ IDENTITA .....	16
1.5.1 <i>Psychologické přístupy k utváření genderové identity</i> .....	17
<b>2 KOMUNIKACE</b> .....	<b>19</b>
2.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	22
2.1.1 <i>Paralingvistické aspekty řeči</i> .....	23
2.1.2 <i>Ovlivňování posluchačů</i> .....	24
2.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	25
<b>3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE</b> .....	<b>28</b>
3.1 VERBÁLNÍ PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	30
3.2 NEVERBÁLNÍ PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	31
3.3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE ČINEM .....	32
3.4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE V PRAXI SE ZAMĚŘENÍM NA GENDER .....	33
<b>4 VÝZKUM</b> .....	<b>38</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	38
4.2 CÍL ŠETŘENÍ .....	39
4.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	39
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	40
4.5 ANALÝZA VÝZKUMU .....	40
4.5.1 <i>Analýza komunikace učitele</i> .....	41
4.5.2 <i>Analýza komunikace učitelky</i> .....	57
4.5.3 <i>Závěrečné zhodnocení</i> .....	73
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>79</b>

<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>81</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>82</b>
<b>ANOTACE .....</b>	<b>84</b>

## Úvod

Tvrzení, že matky se mají starat o děti nebo že muži jsou živitelé rodin, tak tyto výpovědi jsou dětem, a nejen jim, vštěpovány odjakživa. Zároveň výrok, že kluci jsou živější, a proto u nich učitelé více tolerují přestupky než u holek, nebo teze, že klukům jde více matematika a holkám jde zase lépe český jazyk, jsou v kuloárech školy omílané tak dlouho, jak jen školy existují. Takové výroky spadají pod téma gender. Gender se stal v posledních pár letech velmi spekulovaným a na povrch se deroucím tématem. Značné části obyvatelstva ovšem zůstává zapovězeno, neboť netuší, co vůbec gender je a co vše pod něj spadá. A také možná proto se téma gender řeší a zkoumá spíše v odborné společnosti.

I když gender společnost neřeší v takové míře, v jaké by to bylo vhodné, tak postavení žen, které byly vždy podhodnocovány, se do značné míry zlepšilo. Otázkou rovnocenného přístupu k ženám, ale i k mužům, se právě zabývají genderová studia. Jejich předmětem zkoumání je popsat roli ženy a muže ve společnosti a také zdůraznit, že společnost se pod vlivem genderových stereotypů chová špatně.

Diplomová práce se zaměřuje na otázky týkající se genderu v komunikaci mezi vyučujícím a žactvem. Cílem diplomové práce je seznámit čtenáře s pojmy gender, komunikace a rozdíly mezi mužskou a ženskou komunikací. Diplomová práce je v rámci teoretické části rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zabývá genderem z obecné perspektivy, kde jsou vytýčeny základy genderu. Jako každý jiný pojem, tak i gender má svou historii, která je zde také v krátkosti zmíněna. Historie a vývoj genderu jsou spjaty s feministickými hnutími. Dalším pojmem, který se vyskytuje v souvislosti s genderem, je pohlaví. Zde je vysvětlen rozdíl mezi genderem a pohlavím, co se týče teoretického vymezení. Následně jsou v práci zmíněny další pojmy, které s genderem souvisí, a těmi jsou genderová socializace, genderové role a stereotypy a důležitý pojem genderová identita. Druhá kapitola se věnuje již komunikaci. Komunikace je nejprve rozebrána jako obecné téma, v rámci dvou podkapitol jsou pak řešeny jednotlivé druhy komunikace. Těmi jsou verbální a neverbální komunikace. Třetí kapitola se věnuje podrobněji pedagogické komunikaci, která je úzce spjata s genderem. V jednotlivých podkapitolách je rozebírána pedagogická komunikace verbální, dále neverbální pedagogická komunikace a třetím druhem je pedagogická komunikace činem. Poslední podkapitola bude hodně zaměřena na rozdílné postavení učitelů a učitelek v rámci pedagogické komunikace v praxi.

Empirickou částí je čtvrtá kapitola diplomové práce. Cílem této části je shrnout poznatky z pozorování chování učitele a učitelky na 1. stupni základní školy v předmětech matematika, český jazyk a prvouka. V rámci této kapitoly budou zodpovězeny výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou je, zda je pedagogická komunikace učitele a učitelky na 1. stupni základní školy vůči žactvu rozdílná. Současně také budou zkoumány dílčí výzkumné otázky, a to, zda vyvolává učitel či učitelka častěji chlapce nebo dívky ve zkoumaných předmětech a zda používá učitel či učitelka častěji oslovení pomocí zdrobnělin.

# 1 Gender

„Gender je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností.“<sup>1</sup> Znamená to tedy, že muž a žena jsou předurčeni k určitým činnostem, k tomu, jak se budou oblékat, jaké barvy budou nosit, jak se budou chovat či čemu se budou věnovat. Ve společnosti je typické, že žena nosí například růžovou barvu a muž modrou či že učitelkou může být převážně žena. Ovšem každá kultura má svou určitou charakteristiku, jak se muž či žena budou chovat. Jedna kultura očekává od muže určité chování a jiná zase odlišné. Například v civilizované Evropě se muž chápe jako ten, kdo přináší do rodiny peníze a žena je ta, co se stará o rodinu a zkrášluje se, kdežto v kmenu Čambuli jsou to převážně muži, kdo se stará o rodinu a zkrášlují se. Ženy naopak jsou chápány jako ty, kdo rozhodují a kontrolují obchod.<sup>2</sup> Pojem gender je tedy pojmem kulturně-sociálním.<sup>3</sup>

Genderová determinace vypadala jinak v minulosti a jinak vypadá i dnes. Je to dáno tím, že se společnost a kultura vyvíjí a genderové stereotypy se stále mění a přetvářejí. Gender se tedy v čase a místě postupně mění a vyvíjí. Nejde o neměnný stav, ale o výsledek vývoje sociálních vztahů mezi mužem a ženou.<sup>4</sup>

Tradičně se pojem gender spojuje s anglickým jazykem, ze kterého i tento pojem vychází. Mnozí autoři ovšem nachází původ pojmu gender v řečtině.<sup>5</sup> Ať už jej přejímáme z kteréhokoli jazyka, překládá se vždy jako rod. Ovšem podle lingvistického výkladu nelze gender chápat jako rod. Nelze je směšovat. Slovo rod totiž evokuje rodinu, vrozenost či přirozenost. To se ovšem neztotožňuje s definicí genderu. Proto je vhodné, abychom slovo gender nepřekládali a nechali jej v původním znění.

Gender je v dnešní době velmi zajímavou problematikou ve všech sférách společnosti. Věnuje se mu obor gender studies (genderová či rodová studia), jež jsou „vědeckou odbornou

---

<sup>1</sup> OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 6. ISBN 80-7178-403-6.

<sup>2</sup> PAVLÍK, Petr. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 7 – 13. ISBN 978-80-87110-01-0.

<sup>3</sup> Tamtéž.

<sup>4</sup> OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 6. ISBN 80-7178-403-6.

<sup>5</sup> ŠIKLOVÁ, Jiřina. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, Eva, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999. s. 9 – 20.



*disciplínou, která sleduje různé sociálně a kulturně podmíněné rozdíly mezi muži a ženami ve společnosti, a to nejen v současnosti, ale i v minulosti“.*<sup>6</sup>

## 1.1 Historie genderu

Aby mohlo být navázáno na další problematiku, je potřeba nejprve pátrat po historii a vzniku genderu. Gender jako takový nemá dlouhý historický vývoj. Dokládá to i fakt, že pojem gender byl poprvé použit až v roce 1955 v článku J. Moneye.<sup>7</sup>

Nelze ale říci, že by v historii genderový fenomén neexistoval. Ovšem až do počátku 19. století, kdy byly genderové otázky spojovány s Biblií, kde Bůh stvořil muže a ženu a dal jim rozdílné postavení a poslání ve společnosti, nebyly tyto otázky víceméně nijak zkoumány.<sup>8</sup> Zvýšený zájem o genderovou problematiku lze vysledovat v souvislosti se zájmem o zlepšení postavení žen ve společnosti. Můžeme tedy říci, že gender jako takový se vyvíjel v souvislosti s feministickými hnutími. Postup, který požadoval zrovnoprávnění žen, tak začíná již na konci 18. století, kdy probíhala Velká francouzská revoluce.<sup>9</sup>

Zejména ve Spojených státech amerických v první polovině 19. století, kde docházelo k celkové demokratizaci společnosti a začaly se řešit otázky rasové a sociální, mezi nimi i požadavek na volební právo žen a zlepšení jejich sociálního postavení, zejména právo na vzdělání.<sup>10</sup> Ovšem tyto otázky se neřešily pouze na druhé straně Atlantiku, ale i v Evropě.

Postupem času docházelo ke zlepšení postavení žen ve společnosti, získaly právo volit či právo na vzdělání, ovšem nepřineslo to kýžené změny, jelikož např. volební právo nebylo hojně využíváno. V návaznosti na hospodářskou krizi v počátku 20. století a vznikající nacistické hnutí došlo k ukončení vývoje feministického hnutí.<sup>11</sup> Zajímavostí je určitě fakt, že

---

<sup>6</sup> ŠIKLOVÁ, Jiřina. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, Eva, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999. s. 9 – 20.

<sup>7</sup> JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 41. ISBN 978-80-247-2284-9.

<sup>8</sup> PAVLÍK, Petr. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Průručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 7 – 13. ISBN 978-80-87110-01-0.

<sup>9</sup> ŠIKLOVÁ, Jiřina. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, Eva, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999. s. 9 – 20.

<sup>10</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 11. ISBN 80-903331-2-5.

<sup>11</sup> Tamtéž.

v českých zemích byl jedním z hlavních aktérů, kteří prosazovali řešení „ženských otázek“, i T. G. Masaryk.<sup>12</sup>

Ve druhé polovině 20. století dochází opět k řešení těchto otázek a dochází k velkému rozvoji ženských hnutí. Podařilo se prosadit některé normy zakazující diskriminaci žen. Nastává rozmach feministických hnutí a vznikají různé názorové a teoretické směry.

Až teprve v 90. letech 20. století došlo ke změně v chápání pohlaví a genderu. Tyto kategorie začaly být vnímány více propojeně, že je nelze od sebe oddělit. Jelikož postupně ženy získaly větší příležitosti ke zrovnoprávnění s muži, začaly se řešit otázky, které se týkají vztahů mužů a žen, změn mužských životních stylů či vymaňování se z tradiční dichotomie muž-žena.<sup>13</sup>

## 1.2 Gender a pohlaví

Pojem pohlaví pochází z anglického slova sex, které zde má dva významy. Prvním je již zmíněné pohlaví, které se dělí na mužské a ženské, druhým významem je kopulační chování, jenž je východiskem rozmnožování.<sup>14</sup>

Pohlaví dítěte určují chromozomy. Buňky ženských vaječníků i mužských varlat obsahují 23 chromozomů, ale právě pouze jeden z mužských chromozomů určí pohlaví dítěte. Při oplodnění vajíčka spermií s chromozomem Y se narodí chlapec, při oplodnění chromozomem X se narodí dívka.

Pojem pohlaví tedy chápeme jako biologický pojem, kdežto termín gender jako psychologicko-kulturní pojem. „*Selský rozum naznačuje, že jde jen o dva způsoby pohledu na tutéž věc a že člověk, který patří k ženskému pohlaví, bude automaticky patřit k odpovídajícímu ženskému genderu.*“<sup>15</sup>

Ovšem ve skutečnosti je tomu jinak. To, že člověk má ženské genitálie, neznamená, že automaticky bude patřit do kategorie ženského genderu. Pohlaví nerozhoduje o tom, jestli se z člověka stane žena či muž, ale rozhoduje o tom socializace člověka se vším, co je v dané společnosti předpokládáno, že žena či muž budou mít. To dokazuje to, že v dnešní době nelze lidi s biologickým pohlavím rozdělit do kategorie žena a muž. Příkladem jsou transsexuálové,

---

<sup>12</sup> ŠIKLOVÁ, Jiřina. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, Eva, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999. s. 9 – 20.

<sup>13</sup> Tamtéž.

<sup>14</sup> OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 22. ISBN 80-7178-403-6.

<sup>15</sup> OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 121. ISBN 80-7178-403-6.

homosexuálové či intersexuálové. Někteří se cítí být ženou, i když mají mužské pohlavní orgány, jiní se cítí jako muži, ale v oblasti erotické se jako muž nemohou chovat.

Zjednodušeně řečeno, to, zda je člověk mužem či ženou podle pohlaví, se obvykle pozná podle jeho vzhledu, ovšem zda jde o muže či ženu podle genderu, nelze tak jednoduše poznat, jelikož kritéria klasifikace jsou určena kulturou a mění se tedy v čase a místě.<sup>16</sup>

### 1.3 Genderová socializace

Člověk neexistuje pouze jako samostatné individuum, ale je součástí společnosti, žije v určité kultuře, druží se. Dochází k jeho začleňování do společnosti. Socializaci jako takovou je obtížné definovat. Socializací tedy chápeme proces, ve kterém se jedinec začleňuje do společnosti tím, že přijímá hodnoty, normy, právo, umění, morálku, zjednodušeně řečeno si osvojuje kulturu své společnosti. Často tento proces proběhne takovým způsobem, že lidé o něm ani neví a jejich hodnoty a zvyklosti jim připadají naprosto přirozené a všude platné.

Socializace poté zahrnuje množství procesů, mezi nimiž nalezneme i genderovou socializaci.

Představme si situaci, že si ve škole hrají děvčata a chlapci. Říká se, že chlapci jsou od přírody hlučnější a dravější, mnohdy i agresivnější než dívky, a možná proto jejich oblíbené hry jsou závody s autíčky, různé hry na vojáky či policisty, kdežto u dívek se říká, že jsou oproti chlapcům klidnější, tišší a tíhnou k hrám, které nějakým způsobem souvisí s pečováním o rodinu. Například hraní si na rodinu, s panenkami jako s miminkem, často si hrají také na vaření v kuchyňce.

Jde pouze ovšem o naše představy a dítě není robotem, tedy není nijak naprogramováno. Jak se bude dítě vyvíjet, není dáno již od početí, ale velký vliv na to má výchova v rodině i ve škole. Mezi vědci jsou rozpory o tom, co má větší vliv na to, jakým mužem a jakou ženou se chlapec či dívka doopravdy stanou. Zda má větší vliv biologická a genetická výstavba člověka nebo genderová výchova a tlak společnosti.<sup>17</sup>

Existuje několik teorií, které se zabývají genderovou socializací. První z nich je esencialistická teorie. Ta je založena na přesvědčení, že *„rozdíly mezi muži a ženami jsou především vrozené a že ženy jsou přirozeně jiné než muži, nejen v biologické, ale i*

---

<sup>16</sup> OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 20. ISBN 80-7178-403-6.

<sup>17</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ, 2003. s. 4. ISBN 80-903228-2-4.

v emocionální oblasti“.<sup>18</sup> Určitou formou esencialismu, ovšem vyhocenější, je biologický determinismus, který říká, že jsme předurčení či naprogramováni naší biologickou podstatou.<sup>19</sup> Druhou teorií je teorie sociální konstrukce, která je založena na opačném názoru. Dle ní vyplývají rozdíly mezi muži a ženami zejména ze socializace ve společnosti. Jde o to, že nezáleží na tom, zda se narodí chlapec či dívka, ale rozdíly mezi nimi plynou až z výchovy, tedy že naplňujeme společenské představy o tom, jak mužství či ženství bude vypadat.

Tyto teorie mezi odborníky převažují. Dále lze nalézt ještě další teorie, které ovšem nejsou tak často zmiňovány v souvislosti s genderem. Patří mezi ně psychoanalytická teorie, kde předními osobnostmi zastávajícími tuto teorii byly S. Freud či E. Erikson, dále teorie sociálního učení, jejímž představitelem je A. Bandura, a konečně kognitivněvývojové teorie, mezi něž řadíme teorii genderových schémat či teorii optických skel kultury, a jejímž představitelem je J. Piaget.<sup>20</sup>

V průběhu genderové socializace dochází k tomu, že jsou dítěti předávány informace o tom, jak by se mělo chovat, tedy v případě chlapce, jak by se takový chlapec měl správně chovat, nebo v případě dívky, jak by se dívka měla chovat. Tuto informaci vědomě, ale vlastně nechtěně, ovšem však automaticky předává rodič, sourozenec, vyučující, kamarád, zkrátka všechny osoby, které jsou v okolí dítěte. Dítě tyto informace přijímá a zároveň je doplňuje o to, co kolem sebe vidí, např. jak se k sobě chovají rodiče, jakou matka či otec v rodině zaujímá pozici či jak se ve společnosti chovají. V dnešní době ovšem velkou roli hrají i média, jako televize či internet, ale i literatura. Ty působí také na jedince a on si z nich vybírá určité informace, které považuje za relevantní.

A. Oakleyová rozlišuje v rámci socializace 4 procesy.<sup>21</sup> Prvním je proces manipulace, který nalézáme u dětí do 5 let a má na dítě trvalý efekt. Dítě zde přejímá matčin pohled na sebe samu. Příkladem tohoto procesu je, že matka češe dceru, a přitom jí říká, že je hezká atd. Potom dcera přejímá od matky, že ví, co znamená být hezká. Druhým procesem je systematické směřování pozornosti na určité předměty. Tento proces je vlastně o hračkách. Dítě se dostává k hračkám rozlišeným podle pohlaví. Dívky si hrají s panenkami a chlapci si

---

<sup>18</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. Gender a společnost. In SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 26 – 31. ISBN 80-903331-2-5.

<sup>19</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. Jsou chlapci od přírody živější a aktivnější než dívky? Gender, genderová socializace a její role v pedagogice. In BABANOVÁ, Anna, MIŠKOLCI, Jozef. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni, 2007. s. 10 – 29. ISBN 978-80-239-8798-0.

<sup>20</sup> RENZETTI, Claire, CURRAN, Daniel. *Ženy, muži a společnost*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003. s. 107. ISBN 80-246-0525-2.

<sup>21</sup> OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 132-133. ISBN 80-7178-403-6.

naopak hrají se stavebnicí či autodráhou. Součástí je reakce, že chlapec je šťastný, pokud dostane „chlapeckou“ hračku a nešťastný či zaskočený, pokud dostane „holčičí“ hračku. Stejně tak to platí i naopak. Třetím procesem je proces verbálního pojmenovávání. I zde je tento proces pohlavně podmíněn. Dítě již v sobě vidí muže či ženu. Poslední fází je aktivita. Chlapci a dívky se setkávají s různými činnostmi, zpočátku se činnost nerozlišuje podle pohlaví, postupem času, když jsou děti starší, již dochází k rozlišení činností podle pohlaví, a to, aniž by to rodič zamýšlel. Ve výzkumu R. Searse, E. E. Maccobyové a H. Levina je patrné, že americké matky již od pěti let dítěte rozlišují na činnosti na chlapecké a dívčí, kdy dívky mají činnosti spíše doma, např. umývají nádobí či stelou postele, a chlapci naopak mají činnosti, které je ženou ven z domu, např. vynáší odpadky.<sup>22</sup>

Ve společnosti stále převládají názory o tom, co je mužské a co ženské. Tyto tradiční představy společnosti poté často odsoudí jedince, který nezapadá do těchto úzů. Tudíž by bylo vhodné, kdyby se společnost zbavila této tradicionality a začala mít své představy flexibilnější, neboť je nutné ocenit ženy, které jsou v politice a o kterých se říká, že ztratily ženskost, nebo muže, kteří pomáhají či dokonce jsou na rodičovské dovolené a říká se o nich, že naopak ztrácí mužství.

#### 1.4 Genderové role a stereotypy

Celý život jsme součástí určitého hraní rolí, nezáleží na tom, zda chceme či nechceme. Ať již je člověk matkou, dcerou, starostou či strážníkem, tak je od něj očekáváno, že tuto roli „bude hrát“, chovat se podle ní a plnit úkoly s ní spojené. Tomu, jak konkrétní role bude vypadat, se učíme již od dětství, a to především díky dětským hrám. Každý si snad vzpomene, že si hrál na ošetřovatelku či na popeláře. Ví, jak se v této roli má chovat, jak vystupovat či co říkat. Ovšem je důležité mít na vědomí to, že role jsou určovány sociálním předpisem, ale především jen herec sám musí vědět, do jaké míry chce danou roli hrát podle již zmíněných předpisů.

Rolí tedy chápeme způsob chování, který je očekáván od držitele určité pozice.<sup>23</sup> V jedné chvíli se člověk ocitne hned v několika rolích, třeba je babičkou, matkou, lékařem či cestujícím v autobuse. V některých rolích se člověk dokonce může ocitnout i proti své vůli, typicky jde o pacienta u lékaře. Najednou neví, kterou roli má hrát dříve. Mluvíme o tzv. konfliktu rolí.

---

<sup>22</sup> OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 133. ISBN 80-7178-403-6.

<sup>23</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. Gender a společnost. In SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 26 – 31. ISBN 80-903331-2-5.

Podle teorie sociálních rolí je chování žen a mužů spíše výsledkem genderových rolí než vrozených znaků. Tradiční genderové role stanovují 3 běžně pozorovatelné znaky chování:

- ženy častěji pracují v domácnosti a muži jsou živiteli rodiny,
- ženy většinou pracují v jiných zaměstnáních než muži,
- ženy mají většinou nižší status než muži.<sup>24</sup>

Genderovou rolí je pak *soubor předpisů a norem očekávaných v jednání a chování žen a mužů, které jsou předávány a zachovávány procesem socializace a které jsou do značné míry stereotypně vymezeny, k čemuž přispívá i fakt, že jsou vnímány jako biologicky dané.*<sup>25</sup> Genderové role si jedinec neosvojuje mechanicky, nýbrž se s nimi různými způsoby ztotožní.

Existují dvě teorie, které se týkají oné identifikace. První z nich je teorie sociálního učení, jež předpokládá, že dítě uvažuje následně: „Chci odměnu a vždycky mě odmění, když udělám chlapecké (dívčí) věci. Takže chci být chlapcem (dívkou).“ Druhá teorie je teorie kognitivní. Předpokládá přesně opačný postup: „Jsem chlapec (dívka), proto chci dělat chlapecké věci (dívčí). Proto za ně budu odměněn.“ Tyto teorie tedy způsobují neustálé tření litosférických desek v sociologickém světě a sáhodlouhé diskuse, které neberou konce.<sup>26</sup>

Určitou specializací jsou „sissy-boys“ a „tomboys“. Těmito názvy jsou označovány v anglické literatuře dívky s chováním a zájmy chlapců („tomboys“) a chlapci s dívčími projevy („sissy-boys“). Ve společnosti i ve vědě se řeší více „sissy-boys“ a mnoha lidem to přijde divnější než „tomboys“.

S pojmem genderová role jde ruku v ruce pojem genderový stereotyp. Genderový stereotyp lze definovat jako přiřazování typických vlastností mužům a ženám, přičemž jednotlivé vlastnosti se často vzájemně doplňují jako krásný příklad protikladu. Zároveň díky nim můžeme předpokládat, jak budou jedinci toho či onoho pohlaví jednat v určitých sociálních situacích. Je dáno mnoha výzkumy, že ženy jsou zaměstnávány v sociální sféře, kdežto muži se vyskytují více v technických povoláních či se věnují přírodním vědním oborům, viz níže.

Genderové stereotypy se souběžně vyvíjely s vývojem každého jedince. Dokázaly se propracovat a ovlivnit naše chování, a to třemi různými způsoby:

- podle stereotypů se snažíme chovat,

---

<sup>24</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví, příroda a výchova*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009. s. 266. ISBN 978-80-200-1719-2.

<sup>25</sup> *Gender – rovné příležitosti – výzkum*. Č. 1/2000 (květen 2000). Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2000. Vychází čtvrtletně. ISSN 1213-0028.

<sup>26</sup> OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 135. ISBN 80-7178-403-6.

- ovlivňujeme ostatní, aby se našim stereotypům přizpůsobili,
- stereotypy o pohlavních rozdílech.<sup>27</sup>

Genderové stereotypy mají ovšem i svou stinnou stránku. V dnešní době se sice s ní už tak často nesetkáme, neboť by to bylo protiprávní jednání, ale někdy může být i na škodu, když se žena chce ucházet o pozici např. vrchního soudce, ovšem komise ji nevybere, neboť přeci nemůže být mírná, náladová, parádnice soudkyně. Musíme na takový post dát ctižádostivého muže.

H. Karsten sestavil tabulku, ve které uvedl seznam vlastností, které se stereotypně opakují v případě charakteristik mužských a ženských chování. I když je tato tabulka již několik let stará, je i nadále velmi aktuální.<sup>28</sup>

*Tabulka 1 – Stereotypní vlastnosti charakterizující ženské a mužské chování*

<b>Ženy jsou</b>	<b>Muži jsou</b>
bezmocné	agresivní
citově založené	aktivní
emocionální	autoritativní
empatické	bojovní
jemné	ctižádostiví
parádnice	dobrodruzi
milovnice dětí	dominantní
mírné	neohrožení
náladové	nesnadno zranitelní
nelogické	nezávislí
nerozhodné	objektivní a věcní
nesamostatné	odhodlaní
něžné	odolní
ohleduplné	odvážní až opovážliví
pasivní	panovační
pečlivé a opatrné	podnikaví
plné porozumění	přímí

<sup>27</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví, příroda a výchova*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009. s. 253. ISBN 978-80-200-1719-2.

<sup>28</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. s. 24-25. ISBN 80-7367-145-X.

poslušné	racionální
povolné	realističtí
přitažlivé a dráždivé	rozhodní
příjemné	rozvážní
přívětivé	sebejistí
senzibilní	sebevědomí
slabé	schopní sebeovládání
soucitné	silní a energičtí
šarmantní	soutěživí
taktní	spolehliví
toužící po jistotě	stateční a smělí
úzkostné	tvrdí
vyžadující ochranu	velcí a silní
zaměřené na rodinu	vůdci
závislé	vyrovnání
žvanivé	zodpovědní

## 1.5 Genderová identita

„Identita je stálé a komplexní vědomí sebe sama. Zahrnuje časovou kontinuitu a hranice mezi sebou samým a ostatními jedinci.“<sup>29</sup> Aby si jedinec mohl osvojit gender identitu, je důležité, aby si uvědomil sebe sama – to je osobní identita. Pokud již má osobní identitu, tak jejím významným aspektem je, že člověk chce patřit do nějaké skupiny. Pokud patří a začlení se, vyvine se identita sociální. Ta je důkazem toho, že jedinec patří do sociální skupiny, a zároveň na sebe přenáší charakteristiky této skupiny.

Identita neexistuje od početí, není to tedy něco vrozeného, nýbrž je to něco, co si člověk utváří sám postupem času. Bylo vypořádáno, že identita se začíná utvářet u jedince okolo třetího roku.<sup>30</sup> V tomto věku si dítě začíná uvědomovat sebe sama, začíná o sobě hovořit v 1. osobě a již si přesně uvědomuje svá přání. Před dosažením třetího věku roku tomu bylo tak, že se jedinec ztotožňoval s primární osobou, kterou vídal, což je rodič.

<sup>29</sup> LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. s. 14. ISBN 978-80-7464-063-6.

<sup>30</sup> Tamtéž.



Nedílnou součástí již zmíněné sociální identity je identita genderová, v některé literatuře je označena pod pojmem pohlavní, dokonce se lze setkat i s pojmem sexuální identita. Genderová identita představuje vnímání a prožívání sebe sama již jako dívku či chlapce s příslušností k té či oné sociální skupině. Ono prožívání může korespondovat s biologickým pohlavím (utváření pohlavní identity) nebo se sociálním vnímáním sebe sama jako muže či ženu, což je genderová identita. Pro některé jedince je důležitější genderová identita, více se s ní ztotožňují, ale naopak pro jiné zase pohlavní identita. Ať tak či tak, pohlavní i genderová identita zajišťují jistou stabilitu genderového režimu ve společenské skupině, do níž jedinec patří. Někteří vědci tvrdí, že tyto kategorie jsou zbytečné a nedůležité pro kvalitní společenský život, ovšem psychologové tvrdí pravý opak, a to je, že pohlavní i genderová identita, ale i sociální identita jsou nezbytné pro kvalitní psychický život člověka ve společnosti. To tedy znamená, že je důležité si uvědomit sebe sama, tzn. já jsem, já existuji, a zároveň uvědomit si sebe sama jako ženu či muže. Je to také potřeba pro to, abychom se začlenili do skupiny a pro lepší organizaci života. Toto tvrzení poněkud vyvrací kulturně-antropologická studia, která tvrdí, že identity nejsou z kamene a že sociální skupina má větší moc, a tudíž se naše identity mohou měnit či utvářet podle toho, jaký je genderově-pohlavní systém v dané společnosti. Ovšem s tímto tvrzením vyplývá najevo pojem dekonstrukce genderu. Znamená to, že některá společnost, která má spíše mužský genderově-pohlavní systém, může znevýhodňovat ženské pohlaví. A děje se tomu i naopak. To má poté za následek psychicky nevyváženého jedince.

### **1.5.1 Psychologické přístupy k utváření genderové identity**

Vývoj genderové identity v psychologii vysvětluje několik přístupů. Všechny se shodují na jedné věci a to, že identita není jedinci dána automaticky od narození, ale že se formuje během vývoje člověka. Mezi základní přístupy patří psychoanalýza, teorie sociálního učení a kognitivní teorie. Ovšem vedle těchto obecných přístupů existuje i další, alternativní pohled, a to je teorie S. Bem – komplexnost pohledu.

- **Psychoanalýza**

Je nestarší ze zmiňovaných teorií a jejím představitelem je S. Freud. Podle této teorie je hlavní zdroj gender identity v tom, že se dítě ztotožní s rodičem stejného pohlaví. Důvod této identifikace je u dívek a chlapců rozdílný, ale shodují se oba tyto důvody v uvědomění si rozdílů mezi ženou a mužem a tj. penis a jeho chybění.

- **Teorie sociálního učení**

Tato druhá teorie vysvětluje genderovou identitu pomocí sociálního učení, a to tak, že dítě získá gender identitu prostřednictvím pozorování, napodobování a modelování chování dospělých osob stejného pohlaví, převážně tedy rodičů. Toto napodobování ještě více upevní metoda trestů a odměn. Znamená to, že pokud dítě – dívka správně napodobí to, co dělá žena, dostane odměnu. Pokud by však napodobovala chování muže, stihne ji trest.

- **Kognitivní teorie**

Kognitivní teorie vychází z kognitivní psychologie, podle níž je utváření gender identity jen vedlejším výsledkem všeobecné potřeby orientovat se ve světě a mít v něm své vnímání, které má potřebná pravidla. Tato teorie tedy říká, že dítě již od narození žije v chaotickém, nesrozumitelném, zcela cizím světě, a potřebuje do něj řád. Hledání tohoto řádu je podle kognitivní psychologie zcela přirozené. Aby dítě našlo řád, musí postupovat po malých krocích, a to jde nejnázne pomocí vzorců. Jakmile nalezne tento vzorec, začíná si ho vztahovat k sobě samému – začne se vnímat jako žena či muž, aby do systému svého okolí zapadlo. Zjištění jsem žena či jsem muž, mám takové či takové pohlaví později funguje jako určité sítko při pozorování a vnímání jedince.

- **Teorie Sandry Bem – komplexnost pohledu**

Jde o určitý alternativní přístup. Vychází z kognitivní psychologie. Současně souhlasí s kulturním vlivem na jedince. Záleží v předpokladu, že v každé společnosti jsou pevné představy o členu skupiny, o jeho chování, o uvažování, o tom, jak by měl vypadat. Tyto představy jsou poté součástí společenských výkladů, které si jedinec osvojuje. S. Bem nazývala tyto představy optickými skly či čočkami, skrz něž jedinec vnímá a hodnotí. Optických skel je mnoho, některá z nich se týkají genderu. Zároveň se skla doplňují a posilují, čímž podle S. Bem vznikne jednotný pohled na svět. Mezi nejdůležitější genderová skla patří genderová polarizace, androcentrismus a biologický esencialismus.

Všechny tyto teorie považují mužské a ženské pohlaví za jeden z hlavních znaků, díky kterému si jedinec vytváří své identity. Některé teorie si myslí, že vytváření si genderové identity je nevyhnutelné a neměnné. Zároveň se dítě učí tomu, k jakému genderu patří, protože pohlaví se stalo hlavním sítém přijímání všeho, co je reálné. Pokud by tomu tak nebylo a pohlaví by nebylo hlavním sítém při budování genderové identity, pak by se stalo pohlaví i jeho identita méně podstatnou záležitostí. Je možné, že by postupem času došlo k tomu, že by se přestalo rozlišovat mezi ženou a mužem, ztratily by se genderové stereotypy, předsudky a společnost by se stala velmi jednotvárnou, plochou a nemyslicí bublinou.

## 2 Komunikace

Člověk je od přírody společenskou osobností, která potřebuje ke svému zdárnému vývoji potkávat ostatní bytosti, tedy mít s nimi nějaký sociální kontakt. K této interakci používá různé nástroje a dovednosti, které posléze řadíme pod pojem komunikace. Počátky slovního dorozumívání neboli komunikování se datují do doby více než 60 000 př. n. l., do doby, kdy žil člověk neandertálský. Ale opravdové hmotné důkazy nacházíme až u dochovaných písemných památek, starých okolo 5 000 let.<sup>31</sup>

Dennodenně se člověk setkává s jiným člověkem či se skupinou lidí. Sociální psychologie má pro toto dění speciální termín, tím je sociální styk. Pojem sociální styk (německy Verkehr) použil poprvé německý filozof K. Marx.<sup>32</sup> V ruštině se tomuto pojmu říká občeniye a nalezneme jej v psychologické, filozofické a také v pedagogické literatuře.<sup>33</sup> V angličtině jej zase nalezneme pod pojmem social contact. Ať již rusky, anglicky, německy či česky, pojem sociální styk můžeme chápat jako „*spojitost dvou rovin mezilidských vztahů, roviny osobního mezilidského vztahu a roviny širších společenských vztahů*“.<sup>34</sup>

Sociální styk má tři složky. Patří sem činnost, interakce a společenské vztahy.<sup>35</sup> Toto je struktura sociálního styku dle J. Janouška. Každá stránka této struktury pak má 2 podoby, a to podle stupně svého zprostředkování buď bezprostřední, nebo zprostředkovanou formu. Odlišnou skladbu sociálního styku podává G. M. Andrejevová, která rozlišuje tyto složky – komunikační stránka, interaktivní stránka a sociálně percepční.<sup>36</sup> „*Společenská činnost, vzájemné působení i vzájemné vztahy jsou nemyslitelné bez předávání, přijímání, konfrontování i sdílení určitých významů. Proto se ze vzájemného působení postupně vyčlenil specifický proces – mezilidská sociální komunikace.*“<sup>37</sup>

K tomu, aby sociální styk měl všechny složky, které má mít, je potřeba systém znaků, kterému říkáme jazyk. Jazyk je nástrojem pouze verbální komunikace. Je důležité rozlišit

---

<sup>31</sup> VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 105. ISBN 80-7178-998-4.

<sup>32</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 9. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>33</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 10. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>34</sup> Tamtéž.

<sup>35</sup> JANOUŠEK, Jaromír. In MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 11. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>36</sup> ANDREJEVOVÁ, Galina, Michajlovna. In tamtéž.

<sup>37</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 12. ISBN 80-04-21854-7.

rozdíly mezi pojmem jazyk a řeč. Jako první začal tyto pojmy rozlišovat F. de Saussure.<sup>38</sup> Ten dokonce rozlišil mluvený projev na tři složky. Těmi jsou řeč, jazyk a mluva. Dle něj je řeč nadřazena jazyku a mluvě, ovšem zároveň jej také zahrnuje. Pro řeč nenašel definici, vymezoval ji pouze pomocí zvuku a myšlenek. Mluva je specifickým aktem vůle a inteligence, jedná se o prostředek mluvčího, který v ní zakódoval své vlastní myšlenky, své vyjádření. Jazyk je potom vytvořený systém znaků, který umožňuje kódovat a dekódovat mluvu.

Již byl zmíněn termín komunikace, proto je potřeba se jím také zabývat. Slovo komunikace je latinského původu (*communicare*), což znamená učinit společným, společně něco sdílet.<sup>39</sup> Komunikaci lze zjednodušeně definovat jako proces sdělování nebo vzájemné výměny informací, ať už jde o myšlenky, názory, emoce nebo postoje ke sdělovaným informacím. Dle Vybírala rozeznáváme u komunikace těchto pět funkcí:

- informativní funkce – jejímž účelem je informovat, předat zprávu,
- instruktážní funkce – cílem je navést či zasvětit,
- persuzivní funkce – účelem této funkce je, aby adresát změnil svůj názor, tedy abychom jej přesvědčili,
- vyjednávací či operativní funkce – záměrem je dospět k dohodě, vyřešit problém,
- zábavní funkce – cílem je rozptýlit a rozveselit druhou stranu.<sup>40</sup>

V rámci komunikace rozeznáváme určité subjekty. Vždy se zde nachází určitý vysílatel (komunikátor) a příjemce (recipient).<sup>41</sup> Příjemce může být jedinec, ale i různě početná skupina lidí. Velké skupiny příjemců nelze oslovit právě přímo, ale pouze zprostředkovaně pomocí hromadných sdělovacích prostředků (médií). Toto je již masová komunikace, která je vždy řízená. Mimo tyto subjekty je v komunikaci zahrnut pramen neboli zdroj informace, dále samotné sdělení a jeho nosič.

Mezilidskou komunikaci lze třídit dle různých hledisek. Nejčastějším dělením je podle použitého komunikačního kanálu, a to na komunikaci verbální, tedy slovní komunikaci, a nonverbální, mimoslovní komunikaci. Do tohoto dělení dále ještě patří tzv. komunikace činem. Typickým příkladem komunikace činem je situace v restauraci, kdy u stolu sedí několik mužů a jeden zvedne sklenici piva. V celkovém pojetí jde o to, že se jedná o přípitek,

---

<sup>38</sup> JANOUŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 11. ISBN 978-80-247-1594-0.

<sup>39</sup> VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 25. ISBN 80-7178-998-4.

<sup>40</sup> VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 31. ISBN 80-7178-998-4.

<sup>41</sup> MUSIL, Josef. *Úvod do sociální a masové komunikace*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. s. 7. ISBN 978-80-86723-44-0.

aniž by kdokoliv z nich něco řekl.<sup>42</sup> Dalším dělením může být dělení z hlediska zprostředkování na komunikaci přímou (interpersonální) nebo pomocí technicko-organizačních prostředků. Komunikaci lze také dělit na komunikaci spontánní a cílenou či řízenou (masová komunikace).

Komunikační kanál může být založen na jakémkoli smyslu, dokonce i na kombinaci smyslů (vícekanálová komunikace), např. zrakový, zvukový, dotykový. Pro člověka jsou nejdůležitější vizuální a akustický kanál, tedy to, co vidí nebo slyší. Pokud se zamyslíme nad rozdílem mezilidské komunikace a technické komunikace, tj. například poslouchání z radiového přijímače, musíme dojít k tomu, že mezilidská komunikace je podstatně složitější než technická. Mezilidská komunikace je složitější z toho důvodu, že řečník musí zaujmout posluchače, aby jej vůbec vnímal. Musí počítat s tím, že posluchač má o některé věci zájem a o některé zase nikoli, ale jasnou věcí je, že při mezilidské komunikaci lze posluchače zaujmout tím, že obohatí svůj „přenos“ o nová slova, o nové teorie, tedy o určité novum, co ještě není popsáno. Samozřejmě to, co komunikátor říká, jak u toho vypadá, má svůj podíl na pozitivním přenosu sdělení. Kdežto u technické komunikace je posluchač ošizen o ztělesnění vysílatele. Tudíž chtění dozvědět se něco nového klesá. Absence vizuální stránky u technické komunikace může být nazývána jako komunikační bariéra. S komunikační bariérou se nesetkáváme jen u technické komunikace, ale i u sociální komunikace. Překážky mohou být v každém komunikačním kanále. Komunikační bariéra může vzniknout, pokud v přenosu sdělení je buď příjemce, nebo vysílatel uzavřené povahy. Velice extrémním a zvláště komplikovaným případem je komunikace s jedincem trpícím autismem.

Jak již bylo nastíněno, sociální komunikace má svou stránku obsahovou a také formální. Ovšem také její obecnost má různé úrovně, dále má různé časové úseky a také se v komunikaci projevují nejrůznější společenské vlivy. V komunikaci je tudíž podstatné nejen to, co si lidé sdělují, ale také jak si to sdělují. B. F. Lomov provedl analýzu sociální komunikace a přišel na tři její úrovně:

- makroúroveň – komunikace v širokém kontextu,
- meziúroveň – je komunikace nejčastěji při hře či při komunikaci jedné skupiny,
- mikroúroveň – na této úrovni probíhá většina rozhovoru mezi dvojicí.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. Vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2008. s. 37. ISBN 978-80-7399-466-2.

<sup>43</sup> LOMOV, Boris, Fjodorovič. In MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 29. ISBN 80-04-21854-7.

Ovšem ať již komunikujeme na jakékoliv úrovni a pomocí různých sdělovacích prostředků, na jednom se musíme shodnout. V dnešní době prostě nelze nekomunikovat. A tento dvojitý zápor je jednou ze základních tezí sociální komunikace.

## 2.1 Verbální komunikace

Jak již bylo zmíněno, verbální komunikace je jedním z druhů komunikace. Chápeme ji jako předávání informací prostřednictvím hlasu nebo písma, které jsou někdy nazývané jako vizuální či akustická komunikace, a je pro člověka nejtypičtější rys lidskosti. Systém předávání informací se poté pojmenovává jako řeč. Řeč má tedy 2 formy, a to zvukovou, což je systém fonetických znaků, ale i písemnou formu, což je naopak systém grafických znaků. Jak u sociální komunikace, tak i u verbální komunikace rozlišujeme komunikátora, tedy člověka, který vysílá „kód“ v mluvené či psané formě, a recipienta, tedy člověka, který „kódové“ sdělení dekóduje a přijme jej.

V rámci verbální komunikace můžeme rozlišit určité fáze. Nejprve u komunikátora musí vzniknout myšlenka, určitý záměr, který chce sdělit recipientovi. Bez něj by nemohla vlastně žádná komunikace probíhat. Následuje fáze slovní formulace, která dává smysl záměru. Jde o vyjádření záměru navenek, pomocí slov či písma. Tedy jedná se o vlastní sdělení. Toto sdělení je adresované příjemci. Příjemce naslouchá či čte to, co k němu bylo vysláno. Poté jej dekóduje, to znamená, že se snaží přijít na smysl onoho sdělení.

Často se vyslané sdělení liší od toho, co příjemce dekódoval, nebo resp. se nekryjí, a proto máme prostředky, kterými lze zpřesnit smysl sdělení. Jedním z nich je rozhovor. Mnohým lidem se rozhovor může zdát jako výměna rolí, to jest, že mluvčí mluví a posluchač poslouchá. Následně si role vymění a proces se opakuje. Toto se může zdát poněkud mechanické. Pokud by to opravdu ve skutečnosti mělo takto fungovat, nikdy posluchač ani mluvčí nedojdou ke zdárnému výsledku, tedy nikdo nepochopí, co kdo řekl, sděloval či tím myslel. Při rozhovoru je důležité dotazování se na to, zda příjemce ono sdělení skutečně pochopil tak, jak to myslela druhá strana.

Specifickým typem rozhovoru je dialog. Dialog můžeme popsat jako nejvyšší formu rozhovoru. Je to z toho důvodu, že při této komunikaci jsou obohaceny obě strany o rozvinutější informace o dané věci, tedy z toho důvodu, že se účastníci snaží dobrat „jádra věci“. Uveďme si příklad. Ve škole má učitel rozhovor s žákem, při kterém se snaží společně dobrat již zmíněného jádra věci, například při řešení špatné známky z testu, kdy oba bádají nad příčinou, z jakého důvodu dostal žák špatnou známku, a snaží se nalézt společné řešení situace.

Řečí jako takovou se zabývá mnoho vědních oborů, přičemž jedním z nich je lingvistika. Dalším vědním oborem, který se o řeč zajímá, je sociální psychologie. Ta zkoumá rozdílnost lidí v chápání významu slov. Každý člověk totiž chápe určité slovo jinak.

Mezi velmi důležité stránky verbální komunikace patří paralingvistické aspekty řeči a ovlivňování posluchačů.

### 2.1.1 Paralingvistické aspekty řeči

Jak již bylo řečeno, řeč má svou formální a obsahovou stránku. Paralingvistické aspekty řeči jsou aspekty řeči, které se soustředí na formální stránku, neboli jakým způsobem je sdělení řečeno. Tedy například zkoumá, jakou intenzitou hlasu použije mluvčí ve svém slovním sdělení či jakou má rychlost. Obor, který se touto otázkou zabývá, je poté paralingvistika.

Mezi tyto paralingvistické aspekty zejména patří:

1. Intenzita hlasového projevu – tento aspekt se věnuje zkoumání hlasitosti nebo naopak tichosti a jak se intenzita mění v průběhu projevu.
2. Tónová výška hlasu – toto hledisko sleduje, jak vysoko či naopak nízko má mluvčí položen hlas, tedy jestli mění hlas v průběhu sdělování, jestli je schopen a jak moc je schopen měnit výšku hlasu. Nejde o to, jak má člověk položen přirozeně hlas, ale jak s ním dokáže pracovat v průběhu sdělování.
3. Barva hlasu – tento aspekt závisí na tom, jak je hlas spektrálně složen. Díky barvě hlasu jsme schopni zjistit emocionální rozložení mluvčího. Barva hlasu se používá k identifikaci osob a je daleko přesnější než například otisky prstů.
4. Délka hlasu – jde o dobu trvání sdělení mluvčího.
5. Rychlost projevu – zjišťuje se, kolik slov řečník řekl za minutu, a také, jak se jednotlivá rychlost měnila v průběhu projevu, které pasáže byly řečeny pomalu a které rychleji. Uvedme si příklad. Výzkumy ukázaly, že dospělý muž denně vysloví 10000 až 12000 slov, kdežto dospělá žena vysloví v průměru 26000 slov.<sup>44</sup> Díky rychlosti projevu mohou posluchači poznat psychický stav mluvčího, neboť je známo, že lidé, kteří jsou naštvaní, tak jejich rychlost sdělení je vysoká, ovšem pokud jedinec utrpí šok, jeho rychlost sdělení je naopak pomalá a zakoktává se.
6. Přestávky v projevu – v tomto aspektu se sleduje, kdy a jak jsou ve sdělení pauzy. Mlčení nebo pauza mohou značit, že mluvčí hledá vhodná slova či že se jedná o obtížné

---

<sup>44</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 63. ISBN 80-04-21854-7.

téma, nad kterým je potřeba se chvíli zamyslet. Pokud je člověk komunikátorem a hovoří správně, je to především díky tomu, že v projevu dělá vhodně zvolené přestávky, které trvají v průměru 0,5-1 sekundu a jsou nápadné.<sup>45</sup> Tímto způsobem řečník docílí, že jeho výklad je pro příjemce onoho sdělení srozumitelný.

- a. Frázování řeči – je nedílnou součástí správného porozumění. Rozumíme tím jisté členění slov do skupin. Tyto skupiny ale musí mít logickou spojitost. Existuje obecné pravidlo pro to, aby komunikátor frázoval správně. Je potřeba, aby si větu rozdělil do skupin tří až pěti slov, které by tedy měly spolu souviset, a řečník by je měl vyslovit na jeden nádech. Po vyslovení jedné skupiny by se poté měl na 0,5-1 sekundu odmlčet a následně pokračovat.
7. Akustická náplň přestávek – v mezerách či pauzách může být buď naprosté ticho, nebo tato pauza může být vyplněna typickým zvukem „ehm“. Tyto výplně se odborně označují jako akustický šum.
8. Přesnost projevu – při přenosu projevu se mohou vyskytnout různé druhy chyb, například špatná výslovnost či přerěknutí. Jde tedy o to, zda se v projevu nachází chyba nebo ne.
9. Způsob předávání slova – způsob předávání může být vcelku, bez přerušení nebo může nastat situace, kdy řečníkovi skočí jiná osoba do řeči, čímž jej přeruší, a výklad již nemá ucelený charakter.

Tyto aspekty budou dále zanalyzovány v praxi v empirické části diplomové práce.

### 2.1.2 Ovlivňování posluchačů

Z definice komunikace vyplývá, že ji chápeme nejen jako výměnu informací, ale i výměnu postojů. Tedy případ, kdy příjemci nepředáváme jen zprávu, ale zároveň, ať již chtěně či nechtěně, jej směřujeme určitým způsobem. Buď jej tedy kloníme k informaci, nebo jej od informace odchylujeme. Ať už tak či onak, posluchače účelně či neúčelně ovlivňujeme. Ovlivňovat lze slovně, ale i mimoslovně.

K základním formám ovlivňování postojů patří tzv. sociální posilování. Posílení se děje buď vyjádřením souhlasu postoje dotyčné osoby, nebo vyjádřením nesouhlasu. Dle výzkumu L. Festingera se lépe ovlivňuje osoba, která zaujímá souhlas s danou věcí, ale recipient nesmí svůj pozitivní postoj dávat přehnaně najevo.<sup>46</sup> L. Festinger přišel na to, že pokud příjemce

---

<sup>45</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 64. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>46</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 66. ISBN 80-04-21854-7.



přijal méně pozitivního sdělení o dané věci, než očekával, byl lépe ovlivnitelný, než když bylo sdělení převršeno množstvím pozitivních postojů. Tato přemíra měla ve výsledku negativní důsledek.

Další formou ovlivňování je argumentování. Argumentování chápeme jako sdělení důvodů, které má jednající pro a proti dané věci. Jde o tzv. zdůvodňování, proč je tomu tak či onak a ne jinak. Je prokázáno, že pro nejúčinnější argumentaci je vhodné, když použijeme nejúčinnější argument jako první.

Dále existují i nepřímé formy verbálního ovlivňování. Mluvčí má možnost ovlivňovat nepřímou, tedy pomocí vhodně kladených otázek. Těmito otázkami lze sdělení prohloubit, lze říci, co ještě nebylo řečeno. Při doptávání se může mluvčí pohybovat na obecné úrovni, ale může i „přitvrdit“ a použít otázky na tělo.

Specifickou formou je zejména přesvědčování. Přesvědčování chápeme jako „metodu ovlivňování, při které se přesvědčovaný jedinec pod vlivem verbálního i nonverbálního působení přesvědčujícího dobrovolně, zainteresovaně a zúčastněně ujišťuje o zdůvodněnosti nějakého stanoviska“.<sup>47</sup> Výsledkem přesvědčování je pak přesvědčení.

## 2.2 Neverbální komunikace

*„Jestliže je možné nemluvit, není možné se nijak neprojevat. Nelze signalizovat takřkajíc „nic“. I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla něco sdělujeme.“<sup>48</sup>*

Neverbální komunikace (nazývaná také nonverbální komunikace) je dalším druhem komunikace. Jde tedy o komunikaci mimoslovní, jež je obvykle doprovázena verbální komunikací.<sup>49</sup> Hlavním účelem je zdůraznit nebo naopak popřít slovní sdělení. Určitá část nonverbální komunikace probíhá bez našeho záměru, tedy, aniž by to vůbec mluvčí zamýšlel.

Nonverbální sdělení bývá někdy nejednoznačné, například když člověk pláče, ale jde o slzy štěstí. I když máme různé způsoby neverbální komunikace, nelze nezaznamenat, že mimoslovní sdělování je jeden nedílný celek a tyto způsoby nelze od sebe separovat, neboť se navzájem doplňují.

Existuje několik způsobů nonverbální komunikace. Můžeme mezi ně zařadit:

1. Sdělování pohledy – sdělování pohledy patří mezi nejčastější nonverbální způsoby v sociální komunikaci. Opět si uveďme příklad. Učitel vejde do třídy a první, jak

<sup>47</sup> GRÁC, Jan. *Persuázia: ovplyvňovanie človeka človekom*. Vyd. 2. Martin: Osveta, 1988. s. 32.

<sup>48</sup> VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 85. ISBN 80-7178-998-4.

<sup>49</sup> VALDROVÁ, Jana. Gender a jazyk. In SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 57 – 59. ISBN 80-903331-2-5.

komunikuje s žáky, tak je, že mezi sebou naváží oční kontakt. Z těchto pohledů lze vyrozumět například náladu, jak žáků, tak i učitele, jestli se písemka bude psát nebo jak písemka dopadla. Sdělování pohledem se skládá z mnoha prvků, mezi které například řadíme délku doby jednoho pohledu, celkový objem pohledů, směr zorné osy, frekvence mrkacích pohledů či úhel pootevření víček.

2. Sdělování výrazem obličeje – zde se může jednat o kulturní gesta (například zdvořilostní úsměv) či slušnostní gesta (například zakrytí si úst při zívání či kýchní). Ovšem nejčastěji jde o sdělování emocí, pocitů či citů. Zvláštností je, že při výzkumu lépe dokázali číst výraz obličeje introverti než lidé extrovertní. Zároveň lépe na tom ve čtení emocí byly ženy. Oblasti, na které se zaměřit při čtení emocí, jsou od čela až po obočí, hodně také řeknou oblasti očí a víček. Třetí oblastí, na kterou se musíme zaměřit, pokud chceme číst výraz člověka, je tvář, nos a ústa.
3. Sdělování pohyby – pomocí sdělování pohyby lze podtrhnout emocionální stránku ve sdělování. Zároveň příjemce informace může z intenzity pohybu vyčíst, jak prožíváme danou situaci. Komunikační pohyby se rozdělují dle částí těla a podle rozsahu pohybu.
4. Sdělování fyzickými postoji – fyzickými postoji se zabývá tzv. posturologie. Ta zkoumá, že už jen tím, že člověk zaujme určitou polohu těla rukou či hlavou, tak tím může sdělovat okolí jeho pozitivní nebo negativní postoj k dané věci. Posturologie rozeznává otevřené a zavřené fyzické postoje, tudíž lze z postoje vyčíst, zda jedinec se sdělením souhlasí či nesouhlasí.
5. Sdělování gesty – gesta musíme odlišovat v nonverbální komunikaci od pohybů. Gesta chápeme jako určité projevy, které nejsou přirozené, ale jsou vázány na kulturu. Kdežto pohyby či postoje nejsou vázány na kulturu, jsou tedy přirozeným projevem člověka. Mezi sdělení gesty obvykle řadíme, když učitel stojí před třídou, a místo slovního spojení, aby si žáci sedli, jim pokyne rukou.
6. Sdělování dotykem – můžeme zde zařadit typicky podání ruky. Již jen z takového, mnohdy nevýznamného společenského gesta, lze vyčíst mnoho věcí, a i druhá strana může podáním ruky mnoho naznačit.
7. Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením – když dvě osoby navzájem komunikují, zastávají určitou vzdálenost od sebe. Tomuto způsobu komunikace se věnuje proxematika. Každý člověk má kolem sebe určitý prostor, kterému se říká zóna. Ta, co je nejbliže u těla, je osobní zóna, a člověk do ní „pustí“ jen ty nejbližší, tedy rodiče či manžela. Ovšem každý člověk má tyto zóny různě velké. Pokud nám při komunikaci druhá osoba naruší osobní zónu, tak zcela přirozeným důsledkem tohoto

narušení je to, že couvneme dozadu, abychom si udrželi nám příjemný odstup, velikost osobní zóny. Takto se může dít i několikrát. Psychologové tento jev označují jako proximatický tanec.

8. Sdělování úpravou zevnějšku – tento způsob nebyl dříve zařazován do neverbální komunikace. Jelikož se ale dnešní společnost neustále vyvíjí a dbá se na to, co kdo má oblečené, jak má upravené vlasy či jaký kdo má potisk na tričku, stala se právě i úprava zevnějšku člověka jednou ze součástí neverbální komunikace. Člověk totiž dá kolikrát na první dojem u jiného jedince právě podle toho, jak je upravený.

Může se zdát, že neverbální komunikace není tak důležitá, jako je tomu u verbální komunikace. Ovšem opak je pravdou. Experimentálně bylo zjištěno, že v rozhovoru nás ze 75 % ovlivní postoj, vzhled či chování člověka, tedy neverbální komunikace člověka.<sup>50</sup> Často si utváříme první dojem o člověku, aniž by promluvil.

---

<sup>50</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 113. ISBN 80-04-21854-7.

### 3 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je zvláštní formou sociální komunikace. I u pedagogické komunikace dochází k výměně informací mezi komunikátorem a recipientem. Ovšem je zde jasně viditelný rozdíl, a to, že recipient i komunikátor jsou zástupci výchovně vzdělávacího procesu. Tato komunikace směřuje k výchovně vzdělávacímu cíli. To znamená, že témata komunikace nejsou například, jak vyměnit pneumatiku u automobilu, i kdyby ji vedla jedna vyučující s druhou, nýbrž například, že vyjmenovaná slova musí děti umět, i když je o půlnoci vzbudí. Pokud je pedagogická komunikace správná, plnohodnotná, tak pak je výsledkem motivovaný žák v emocionální rovnováze, žák má poté dobré vztahy s učitelem, ale i s žáky navzájem. Navíc se v této komunikaci využívá co nejlépe učitelova osobnost.

J. Mareš a J. Křivohlavý uvádí u pedagogické komunikace šest funkcí.<sup>51</sup> První je, že pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků či určité pracovní postupy. Dále obstarává vzájemné působení účastníků. Za třetí zprostředkovává osobní a neosobní vztahy. Za čtvrté formuje všechny účastníky pedagogického procesu. Následně je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání. Konečně vytváří výchovně vzdělávací systém.

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel a žák. Jde o velmi nesouměrné účastníky komunikace, například z toho důvodu, že při komunikaci je pouze jeden učitel, který komunikuje s celou třídou, která může čítat od 15 do 30 žáků. Takováto komunikace může mít charakter masové komunikace. Ovšem pedagogická komunikace může mít i jiné vztahy, než učitel a třída, například když učitel komunikuje jen s určitou skupinou žáků, potom jde o vztah učitele a této skupiny žáků, nebo také najdeme vztahy žáků mezi sebou jako jednotlivci či žáka a skupiny žáků. Ale nejvhodnější typ pedagogické komunikace je, pokud je komunikační vztah učitel – žák, ale zároveň žák – učitel. Znamená to, že při komunikaci by měl být učitel i žák na stejné úrovni. Nikdo by neměl být dominantní či submisivní. Taková komunikace poté spěje k dobrému vztahu mezi učitelem a žákem.

V rámci pedagogické komunikace se vyskytují určitá pravidla. Jejich účelem je například, aby se udržela úroveň slušnosti mezi žáky či aby nedocházelo k rušení ostatních tříd. Pravidla pedagogické komunikace jsou většinou formulována ve školním řádu. Typickým příkladem je, že žáci nesmí mluvit sprostě. Pravidla tedy stanovuje škola, dále

---

<sup>51</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 30-31. ISBN 80-04-21854-7.

společnost, ale nejpodrobnější pravidla si stanovuje samotná třída.<sup>52</sup> Někteří učitelé si tyto třídní pravidla stanovují spolu s žáky. Jindy pravidla stanoví sám učitel. Třetí variantou, která se vyskytuje, je, že si žáci sami stanoví tento třídní řád. Při stanovování pravidel můžeme narazit na určitá úskalí. Například vymezení pravidla nesmí být příliš obecné, ale ani příliš úzce formulované. Pravidel nesmí být mnoho, ale ani málo.

V rámci pedagogické komunikace nacházíme určité organizační formy. Těmi jsou hromadné vyučování, skupinové vyučování a individuální vyučování. Hromadné vyučování je nejčastěji využívané v českém školství. Hovoříme o tzv. frontálním vyučování. Podle toho, mezi kým probíhá komunikace, dělíme takové vyučování do tří struktur. První je obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem (například: „Josefe, kde máš úkol. Já jsem ho zapomněl.“). Zpravidla se jedná o rozhovor, kdy učitel klade otázky a žák odpovídá. Druhá je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (například: „Třídě, dnes si povíme o druhé světové válce.“). Jde typicky o monolog učitele, tedy přednášejícího. Třetí je jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako jednotlivci (například: „Heleno, dones mi žakovskou knížku.“).

V neposlední řadě, co ovlivňuje vztahy ve třídě, a tedy i pedagogickou komunikaci, je prostředí, klima a atmosféra. Do prostředí třídy řadíme vybavení třídy a její uspořádání. Mimo interiér sem patří i hygienické aspekty, což je osvětlení, větrání a vytápění třídy. Dále ergonomický aspekt, což je velikost nábytku, jak je po třídě rozmístěn a jako další i školní pomůcky. Posledním aspektem prostředí je aspekt akustický. Tento aspekt určuje úroveň školního vyučování a je tedy významným a důležitým prvkem a ovlivňuje to, jak žák bude dávat pozor, tedy jeho pozornost.

Atmosféra a klima se mnohým může zdát jako jedno a to samé, ovšem není tomu tak. Atmosféra je krátkodobým jevem, kdežto klima naopak dlouhodobým. Atmosféra třídy může být stálá, mění se až v průběhu několika dní, ovšem také může být velmi proměnlivá, kdy se několikrát změní během jedné hodiny. Například atmosféra třídy bude jiná před písemkou a jiná po ní. Klima nelze nijak měřit či pozorovat, ale můžeme jej zjistit pomocí dotazníků, kde se návodnými otázkami můžeme žáků doptávat. „*Klima ve třídě určuje kvalitu vyučovacího procesu a pedagogické komunikace.*“<sup>53</sup>

I pedagogická komunikace má tři formy. Formu verbální, neverbální a komunikaci činem.

---

<sup>52</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s. 30. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>53</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s. 41. ISBN 80-247-0738-1.

### 3.1 Verbální pedagogická komunikace

V rámci pedagogické komunikace se ve škole patrně nejčastěji využívá řeč. Co se týče řeči a obecně verbální komunikace, viz kapitola č. 2. 1 této práce.

Na základní škole převládá výklad učitele, čím vyšší ročník, tím více se na něj klade důraz. Tento výklad plní určité funkce:

- zprostředkování a zpřístupnění učiva,
- doplnění a aktualizování textu učebnice,
- ověření, jak žáci chápou látku, jež se vyučuje a jak jí dokáží prakticky využít.<sup>54</sup>

Základem pedagogické komunikace jsou především otázky a odpovědi. To se chápe jako tradiční metoda. J. Mareš a J. Křivohlavý vidí důvody zejména v historické tradici a v převládající koncepci slovně-názorného vyučování na českých školách.<sup>55</sup> Dotazování se obvykle chápe jako ústní komunikace mezi učitelem a žákem či žáky navzájem, ale nemusí tomu tak být vždy, jelikož například žáci také píšou testy, kde tedy je dotazování zprostředkováno pomocí otázek.

Otázka a odpověď bývá tradičně součástí dialogu, který se vede ve výuce. Otázku nesmíme zaměňovat s tázací větou, jak se tomu často děje. Otázkou chápeme určitý úkol, jenž je zapotřebí vyřešit, vyjadřuje snahu dozvědět se určitou informaci. U tázacích vět se pak často vyskytují tázací zájmena či tázací částice. K tomu, aby otázka splnila to, co se od ní očekává, je zapotřebí, aby naplnila určité požadavky, mezi které patří:

- přiměřenost – je zapotřebí, aby vyučující při stanovování otázky vycházel ze znalostí, kterými daný žák disponuje. Příliš těžká otázka je pro žáka nesrozumitelná a není schopen ji pochopit.
- srozumitelnost a stručnost – tyto požadavky spolu souvisí, jelikož stručnost je podmínkou srozumitelnosti. Jestliže bude otázka rozvedena do mnoha souvětí, žák ztratí „nit“ a přestane chápat její podstatu. Vliv na srozumitelnost má také výslovnost učitele.
- jednoznačnost – chápeme ji tak, že otázka má být položena tím způsobem, aby na ni existovala pouze jedna správná odpověď. Pokud by tak tomu nebylo, učitel musí akceptovat i jinou odpověď než tu, co zrovna on chtěl slyšet.

---

<sup>54</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s. 42. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>55</sup> MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 75. ISBN 80-04-21854-7.

- věcná správnost a přesnost – tento požadavek klade nárok na určitou odbornou znalost vyučujícího. Ten by měl skutečnosti pojmenovávat přesně a správně, jinak je žáci mohou považovat za nedůležité.
- jazyková správnost – vyučující by měl při svém jazykovém projevu dbát na to, aby byl spisovný a aby skladba projevu byla správná.

Odpověď je složitější na charakterizování, ale obecně můžeme říci, že jde o repliku na určitou otázku.<sup>56</sup> Dále jsou zde nepsaná pravidla, které je dobré dodržovat při tvorbě otázek. Jedno z nepsaných pravidel je, že je důležité, aby otázka byla srozumitelná v jazyce a s obraty, aby jí žák rozuměl. Také je dobré dbát na vhodný sled otázek, čili než je kladena řada otázek, je dobré si promyslet, která otázka má být jako první, která má být následující atd. Pokud už klademe řadu po sobě jdoucích otázek, dbejme na to, aby byl mezi jednotlivými otázkami dostatek času. Pokud bychom neudělali mezi otázkami dostatečné mezery, žák by se cítil zaskočen, a dokonce bychom mohli docílit vzniku komunikační bariéry. To je ovšem nežádoucí.

Aby měla pedagogická komunikace ty nejlepší podmínky, je s ní spojena i akustická vlastnost hlasu. Mezi tyto vlastnosti patří například síla hlasu, výška hlasu nebo barva hlasu. U barvy hlasu se chvíli zastavíme. Barva hlasu v pedagogické komunikaci má 3 základní skupiny dělení, a to na hlas příjemný, sympatický, dále na hlas nepříjemný, nesympatický a v neposlední řadě na hlas neutrální.

Polední znakem řeči či projevu jsou zvukové prostředky. Sem je zařazen přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauze. Rozvedme si více intonaci. Ta je pro učitele nesmírně důležitá. Je to změna tónové výšky hlasu. Tato změna probíhá buď z důvodu sdělovacího či emocionálního. Pro dobrého pedagoga je důležité se vyvarovat monotónnímu monologu. Ztrácí tím žákovu pozornost, motivaci a také chuť se chtít něco nového dozvědět.

### **3.2 Neverbální pedagogická komunikace**

Jak je již zmíněno výše, neverbální komunikací se rozumí mimoslovní komunikace. Nejde ovšem pouze o mimickou stránku řeči, ale jde o celý komplex mimoslovních signálů, který můžeme nazývat řeč těla. Řeč těla je často upřímnější než mluvené slovo, a to z toho důvodu, že slovo je výrazem již promyšleného záměru, kdežto k mimoslovním signálům mnohdy dochází bez volního jednání jedince. Obecně byla tato problematika zpracována v kapitole 2.2.

---

<sup>56</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s. 43. ISBN 80-247-0738-1.

Mimo všech ostatních způsobů nonverbální komunikace, tak v dnešní době vystává do popředí zejména upravenost zevnějšku vyučujícího. To je jedna z věcí, které si dnešní žák všímá jako první, když učitel vejde do třídy.

Pokud je učitel dobrým příjemcem a dobrým v dešifrování sdělení, tak daleko lépe rozumí svým žákům, kteří vysílají různé nonverbální signály. Zároveň pokud si vyučující svou třídu naučí na svá gesta či postoje, tak stačí pouze drobný signál a žák již ví, co se děje, co má dělat, a kantor nemusí přerušovat svůj výklad. Je zapotřebí, aby tato komunikace tedy fungovala na obě strany, jak ze strany pedagoga, tak žáka. Poté docílíme toho, že se ve třídě lépe učí, klima je lepší. Potom se i pedagogická komunikace ve třídě stane účinnou.

Lze konstatovat, že tento druh komunikace je mnohdy důležitější než komunikace slovem. Je to z toho důvodu, že nejen jak se učitel tváří, ale i jak se vyučující na žáky dívá, má na studenty daleko větší vliv, než vůbec cokoli stihne učitel říct žákovi. Mimika obličeje, řeč očí i různá gesta se žákům vryjí do paměti více než jakákoliv slova. Příkladem může být to, z čeho si žáci nejvíce utahují. Samozřejmě to mohou být vtipné hlášky. Ale daleko více to jsou určitá zvláštní gesta, která vyučujícího charakterizují. Dále například při výuce vlastivědy, konkrétně mnohých bitev v historii, když vyučující při výkladu užívá vhodná gesta a učivo „prožívá“, žák si toho daleko více zapamatuje a má daný předmět či učivo daleko raději, než kdyby mu jej podával jiný vyučující, který by pouze seděl za katedrou, ovšem se skvěle propracovanou verbální komunikací.

O kvalitním vyučujícím nerozhoduje pouze neverbální komunikace, ale je zapotřebí, aby tato mimoslovní komunikace byla v souladu s verbální komunikací. Dobrý učitel tedy musí být schopen nejen zdatně mluvit, ale i mluvu vhodně doplňovat gesty či mimikou. Něco jej samozřejmě naučí pedagogická fakulta, ale ostatní učitel získá pomocí praxe, a také je to o tom, aby se „nechal sledovat zkušenějším“ učitelem, který mu dá zpětnou vazbu, co bylo či nebylo správně.

### **3.3 Pedagogická komunikace činem**

Již bylo uvedeno, že své postoje lze vyjádřit i určitým činem. Slovo čin zahrnuje „*naše chování a jednání, tj. vše, co děláme a co má určitý hodnotový dopad či vztah k tomu, jak se ten či onen účastník rozhovoru k rozhovoru má*“.<sup>57</sup>

Jde o významný druh pedagogické komunikace, který je ovšem často opomíjen. V pedagogice jde tedy o způsob jednání kantora se žáky a obráceně čili zde patří, co se dělá a

---

<sup>57</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. s. 177.



jak se to dělá.<sup>58</sup> Můžeme zde zařadit například postoj učitele k žákovi, který je nepřipraven na vyučování či příchod vyučujícího do třídy, kdy se žáci umlčí a postaví se.

Učitel svými činy dává najevo žákovi či třídě jako celku to, že je uznává a ctí. Chodí do třídy včas nebo se vhodně připravuje na vyučování. Je však možné, že se vyučující bude chovat opačně, potom ale jde o sociální devalvací, což je nežádoucí v rámci pedagogiky. Stejně tak to platí i ve vztahu žáků k učiteli.

### 3.4 Pedagogická komunikace v praxi se zaměřením na gender

Proto, abychom se stali dobrým učitelem, je jednou z nejdůležitějších vlastností vztah k dětem. Učitel si vytvoří s žákem určité pouto, můžeme to tedy nazvat jako osobní vztah. Tento osobní vztah není pouze o tom, že by si v rámci komunikace mezi sebou pouze předávali informace. Jde ovšem o to, a je potřeba si to uvědomit, že kantor působí na žáka celou svou osobností. Tento oboustranný mezilidský vztah nazýváme interakce.<sup>59</sup>

Učitelé si často myslí, že jsou ke všem „spravedliví“, že vyvolávají všechny děti stejně a jednají se všemi žáky rovnocenně. Ovšem mnohé výzkumy říkají opak.<sup>60</sup> Výzkumy již několikrát prokázaly, že učitelé i učitelky mají tendenci věnovat více pozornosti chlapcům, na rozdíl od dívek, častěji chlapce vyvolávají, nechávají jim více času na odpověď a jejich zpětná vazba k chlapcům je preciznější.<sup>61</sup> Vyučující na tento zjistitelný fakt reagovali tím, že chlapci více zlobí, a aby na zlobení neměli čas, tak je z toho důvodu více zapojují do vyučovacího procesu.

Často dochází v dnešní době k tomu, že chlapci i dívky jsou v rámci školy směřováni do jednotného oslovení žáci či studenti. Příkladem je, když ředitel hlásí do rozhlasu, že žáci určité třídy vyhráli sportovní či vědeckou soutěž. Tento jev ovšem neshledáváme pouze v rámci škol, ale obecně ve společnosti, například hromadné označení politici zahrnuje jak muže, tak i ženy. Onen úkaz označujeme jako generické maskulinum.<sup>62</sup> Toto generické maskulinum je silně diskriminační vůči ženám. Může se pak stát, že žena vypadá v daném postavení, že se nachází v horší pozici než muž. Přitom jejich funkce je rovnocenná.

---

<sup>58</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s. 57. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>59</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s. 77. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>60</sup> srov. SMETÁČKOVÁ, I. Škola posiluje nerovnost pohlaví, ale nemusí tak být. *Rodina a škola*, 2006, č. 4, s. 14 – 17. ISSN 0035-7766 či KAHLE, J. B., BAILEY, S. Gender Differences in Science Education. *Educational Psychologist*, 1993, č. 4.

<sup>61</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. Ve škole je gender všude kolem nás. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 14 – 18. ISBN 978-80-87110-01-0.

<sup>62</sup> VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studenty. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 23 – 28. ISBN 978-80-87110-01-0.

Paradoxní se to může jevit například v oborech, ve kterých převažuje právě ženské pohlaví. Typicky ve školství, když sama žena používá ono generické maskulinum k označení sebe sama. Například sousloví „my učitelé“, ovšem myslí tím pouze samé ženy, neboť se může zdát, že toto slovní spojení přinese větší uznání.

Ovšem existují možnosti, jak se tomuto generickému maskulinu vyhnout. Je to tím, že užijeme oba dva tvary a pořadí střídáme, nebo využijeme neutrální tvar (například vyučující, učitelstvo). Třetí možností je, že názvy osob nahradíme názvem instituce (například pedagogický sbor).

Z hlediska genderu bývají problematické pochvaly, napomenutí a hodnocení. Vyučující často nevědomě posuzuje žactvo podle představ o mužství a ženství. U žaček se oceňuje píle, svědomitost, spolehlivost a jsou vedeny k tomu být hodnější pohlaví. Kdežto u žáků učitel oceňuje originalitu, odvahu a nápad a jsou vedeni k tomu, že jsou hlučnější a agresivnější pohlaví. Většinou když hoch ve třídě zlobí, tak je potrestaný tím, že je posazen k dívce. Naopak se toto přesazování víceméně neděje.

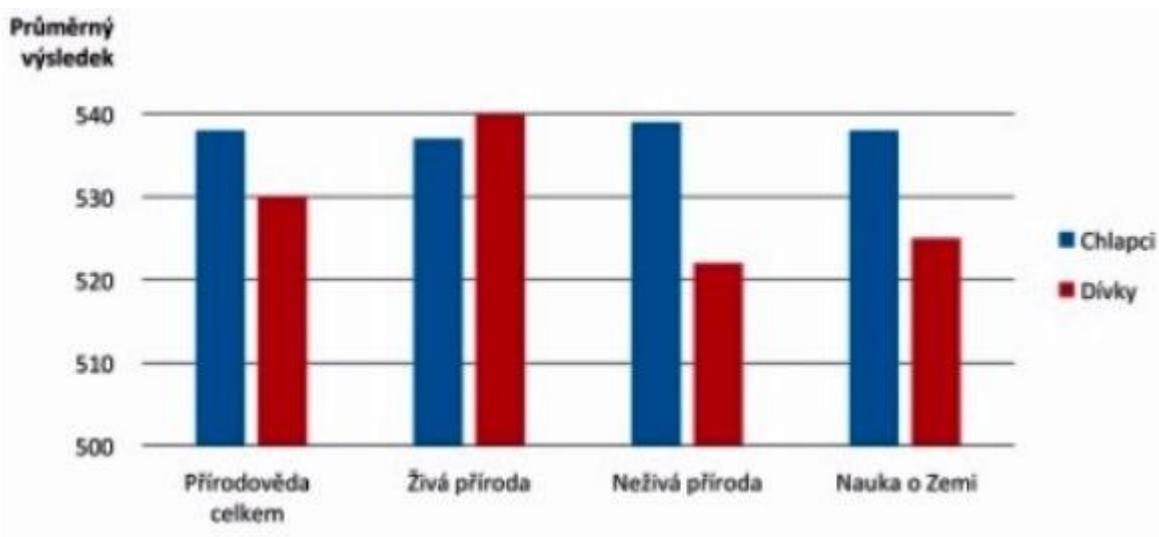
Co se týče hodnocení, tak u dívek se hodnotí to, jestli se učivo naučily dobře nazpaměť, kdežto u chlapců se ani nepředpokládá, že by se něco učili nazpaměť, neboť kluci se učivo nazpaměť učit nemusí, jelikož jsou přirozeně inteligentnější než dívky.<sup>63</sup>

Například výzkum České školní inspekce poukázal na to a potvrdil tvrzení, že muži jsou lepší jak ženy v technických odvětvích.<sup>64</sup> Potvrdil to zkoumáním hodnocení žactva 4. ročníku v předmětech matematika a přírodověda.

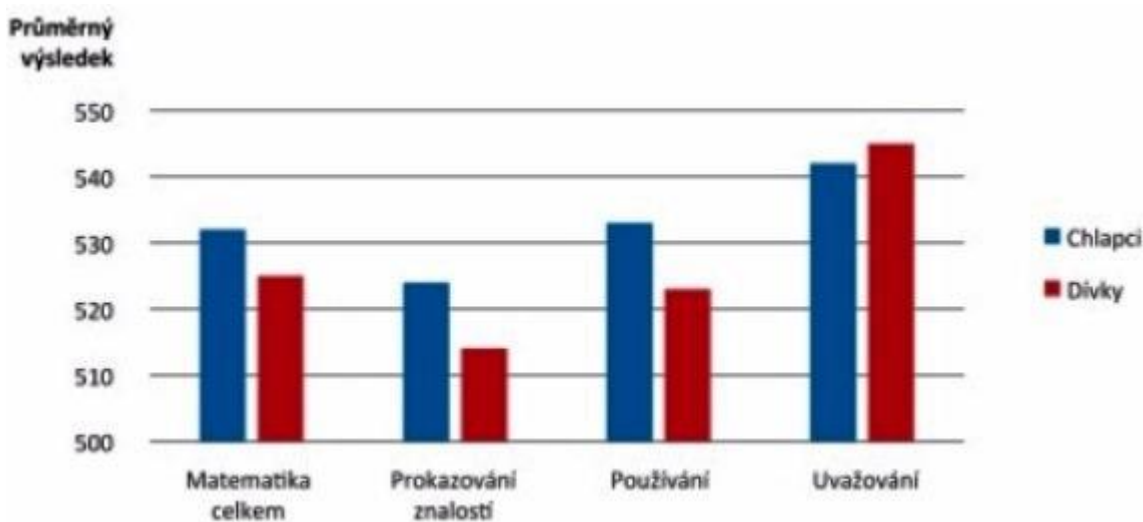
---

<sup>63</sup> VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studenty. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 23 – 28. ISBN 978-80-87110-01-0.

<sup>64</sup> TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef, JANOUŠKOVÁ, Svatava. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015 – národní zpráva* [online]. 2016 [cit. 27. května 2017]. <http://www.csicr.cz/html/timss/html5/index.html?&locale=CSY&pn=23>.



Obrázek 1: průměrné výsledky chlapců a dívek v přírodovědě, 4. ročník<sup>65</sup>



Obrázek 2: průměrné výsledky dívek a chlapců v matematice, 4. ročník<sup>66</sup>

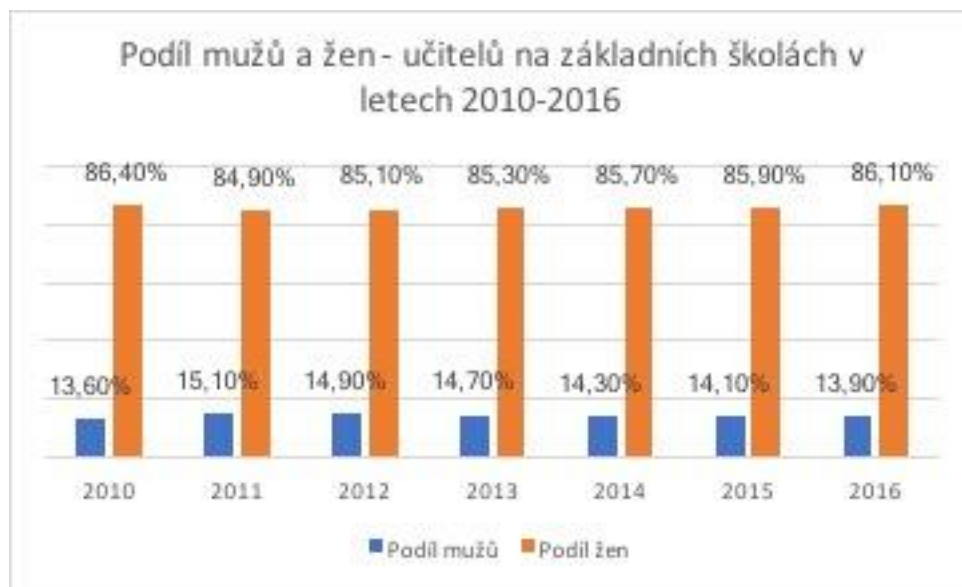
Školství jako takové se vyznačuje velkou genderovou diferenciací. V pedagogickém sboru převažují ženy, a to zejména na základních školách. Kdežto v řídicích pozicích škol zase naopak dominují muži. Zastoupení žen ve školství nebylo vždy tak markantní, jako je tomu dnes. V historii funkci kantora vykonávali především muži. Ženám nebylo dovoleno vůbec učit, později jim byla svěřována pouze vychovatelská pozice. Poté ve 20. století se jim otevřely i brány učitelství.

To, že se ve školství na 1. stupni základní školy objevují především ženy, dokazuje následující graf, sestavený dle dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen „MŠMT ČR“).<sup>67</sup>

<sup>65</sup> TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef, JANOUŠKOVÁ, Svatava. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015 – národní zpráva* [online]. 2016 [cit. 27. května 2017].

<http://www.csicr.cz/html/timss/html5/index.html?&locale=CSY&pn=23>.

<sup>66</sup> Tamtéž.



Graf 1: podíl mužů a žen (vyučujících) na základních školách v letech 2010-2016

Příčinou tohoto nepoměru je několik základních důvodů. Pro muže školství nenabízí dostatečný kariérní postup, oproti ostatním povoláním je zde nižší mzda. Toto opět vychází z genderového stereotypu, že muži jsou živitelé rodiny, a tudíž si musí najít práci, kde mzdové ohodnocení bude vyšší, než nabízí učitelská profese, aby byli schopni uživit svou rodinu. Naopak ženy volí rok od roku více učitelství jako své zaměstnání, neboť jej lze lépe skloubit s rodinným životem. Dále mohou lépe své děti vychovávat, jelikož je učitelství časově flexibilní. Zároveň si ženy myslí, že mají jisté predispozice k tomu být učitelkami. Je to predispozice mateřská a pečovatelská, kterou zastávají v rodině. Současně zde vidí sociální jistotu, jelikož školy patří do státní sféry.

Škola jako taková je vedle rodiny jednou z nejdůležitějších institucí, která vychovává a formuje lidského jedince tak, aby si osvojil kulturní a společenské normy. K tomuto je zapotřebí, aby se na procesu vývoje identity podílela obě pohlaví, tedy jak ženy, tak i muži. To se však neděje, neboť školství, a zejména 1. stupeň, je výrazně feminizováno. Jedinci, ač nevědomky, jsou předávány obrazy, že do školství patří pouze ženy. Lze říci, že se jedná o určitý začarovaný kruh, který se snaží „rozčarovat“ např. nezisková organizace LOM, což je Liga otevřených mužů, která v roce 2008 iniciovala program „Muži do škol“, na kterém se MŠMT ČR má spolupodílet.<sup>68</sup> Tato organizace by chtěla docílit, aby segregace školství

<sup>67</sup> Genderová problematika zaměstnanců ve školství [online]. c2013-2017 [cit. 27. května 2017]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

<sup>68</sup> KYNČLOVÁ, Tereza. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži. In *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. SKÁLOVÁ, Helena. Praha: Gender Studies, 2008. s. 18 – 21. ISBN 978-80-86520-28-5.

nebyla tak markantní, ale hlavním cílem je zapojení otců do chodu školy. Jejich úkolem ovšem není naverbovat muže do škol, ale měnit povědomí společnosti.

Samotné MŠMT ČR se této problematice taktéž věnuje. Snaží se zkoumat tuto problematiku a sbírá statistiky z této oblasti. Datové výstupy poté obsahují informace nejen o tom, jaké je zastoupení mužů a žen ve školství, ale také o jejich platech či vzdělanosti.<sup>69</sup> Tyto informace eviduje od roku 2010.

---

<sup>69</sup> *Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. c2013-2017 [cit. 27. května 2017]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.

## 4 Výzkum

V empirické části budou ověřeny genderové rozdíly mezi komunikací učitele a učitelky na prvním stupni základní školy. Tato část diplomové práce se zabývá oblastí komunikace, a to především rozdíly v pedagogické komunikaci. Současně bude zaměřena i na genderové rozdíly v této komunikaci. Škola, školní prostředí, komunikace a pedagogická komunikace se po vstupu do základní školy stanou nedílnou součástí každého jedince. Zapojením do školního procesu se tyto věci stanou důležitějšími než komunikace v rodině, neboť ve škole tráví děti většinu svého času.

### 4.1 Výzkumný problém

Obecně lze říci, že komunikace ve třídě má určitou stabilní strukturu. Dochází k tomu, že vyučující klade otázky, žactvo na ně odpovídá a posléze přichází na řadu zpětná vazba pedagoga (tzv. IRE struktura).<sup>70</sup> To, proč je pedagogická komunikace právě taková, jaká je, tak závisí často na oněch vyučujících. Oni jsou totiž ti, co nastavují komunikaci ve třídě, určují pravidla, jak bude vypadat. Je logické, že každý vyučující, nehledě na pohlaví, má svůj způsob, jak komunikuje se třídou. Výzkum nebude vyvozovat žádné zobecňování, bude to pouze analýza vybraného učitele a učitelky, tedy určitá osobní analýza.

Výzkum je zaměřen na rozdílnost pedagogické komunikace u mužů a žen v již zmíněných předmětech. Existují genderové teorie, kdy učitel či učitelka například v matematice směřuje svoji komunikaci na žáky, aniž by chtěl, protože jsou techničtější nadaní více než dívky. Kdežto kupříkladu v českém jazyce učitel či učitelka komunikaci směřuje více na žákyně.

Hlavní výzkumnou otázkou, která je řešena, je, zdali je pedagogická komunikace učitele a učitelky na 1. stupni základní školy vůči žactvu rozdílná. V práci jsou dále řešeny i dílčí výzkumné otázky. První z nich je, zda učitelka vyvolává více chlapce či dívky v předmětech matematika, český jazyk a prvouka, a stejně tak i u učitele. Druhou dílčí otázkou je, jaké oslovení používá při vyvolání dívek a chlapců učitel či učitelka. Třetí dílčí otázkou je, zda používá učitelka zdrobněliny jmen žáků více jak učitel.

---

<sup>70</sup> ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. s. 44. ISBN 978-80-262-0085-7.

## 4.2 Cíl šetření

Cílem diplomové práce je zjistit, zda je pedagogická komunikace genderově rozdílná. Na základě prostudované literatury o genderu, o komunikaci, o pedagogické komunikaci se může totiž předpokládat, že poměr v komunikaci učitele a učitelky s žactvem v daných předmětech bude do jisté míry rozdílný.

## 4.3 Výzkumné metody

Ve výzkumném šetření byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. S kvalitativní výzkumnou strategií byly užity metody kazuistiky. Tento výzkum může být chápán dvěma způsoby. Buď jako určitý doplněk kvantitativních výzkumných strategií, nebo jako vyhraněná výzkumná pozice ve vztahu k jednotné, na přírodovědných základech postavené vědě.<sup>71</sup> Existuje mnoho definic kvalitativního výzkumu a pro naše účely byla vybrána definice J. W. Creswella, který definuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“<sup>72</sup>

Získávání dat, informací a poznatků pro tento výzkum probíhal pomocí metody zúčastněného pozorování. Výhodou tohoto pozorování je pochopení subkultury ve třídě, dále nijak nenarušuje interakci mezi učitelem a žáky neboli výchovně-vzdělávací proces. R. Švaříček jej definuje jako „*dlouhodobé, systematické a reflexní pozorování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“.<sup>73</sup>

Analýza dat proběhla pomocí kódovacího schématu, které obsahovalo jednotlivé kategorie, jež byly v pozorování zkoumány. Pozorování bylo v rámci verbální komunikace zaměřeno na tyto kategorie: intenzita hlasového projevu, tónová výška hlasu, barva hlasu, délka projevu, rychlost projevu, přestávky v projevu, akustická náplň přestávek, přesnost projevu a způsob předávání slov. Co se týče neverbální komunikace, byly sledovány tyto kategorie: výraz tváře, pohyby kulturně normalizované, tělesný kontakt, dotyky, tělesný postoj, pohyby rukou, nohou, trupu, prostorové pozice, fyzické aspekty, vzhled. Viz příloha č. 1 a č. 2.

---

<sup>71</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 49. ISBN 80-7367-040-2.

<sup>72</sup> CRESWELL, J. W. In HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 50. ISBN 80-7367-040-2.

<sup>73</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 142. ISBN 978-80-7367-313-0.

Pozorování proběhlo ve dvou obdobích, a to v měsíci únoru a v měsíci květnu, vždy ve třech vyučovacích hodinách – matematika, český jazyk a prvouka. V daném měsíci proběhly vždy tři náslechy. Celkem tedy proběhlo šest náslechlů, a to u obou vyučujících. Analýza dat probíhala po jednotlivých násleších a poté bylo vytvořeno shrnutí a následně komparace celkového zhodnocení.

Před pozorováním proběhl s oběma vyučujícími krátký informativní rozhovor, kde se však nedozvěděli, co bude zkoumáno či co je cílem, aby nedošlo k záměrnému zaměření jejich chování a vystupování ve vyučovací hodině.

#### **4.4 Výzkumný vzorek**

Pozorování proběhlo ve dvou třetích třídách na 1. stupni základní školy. Prvním zkoumaným je muž ve věku 44 let. Pan učitel učí 18 let. Po dlouhé době dostal 3. ročník. Dříve býval třídním učitelem 4. tříd nebo 5. tříd. Jeho třída má 12 dívek a 10 chlapců. Vyučující má rád sport, je sportovní postavy, a i jako mladý se velmi věnoval sportu. Tato sportovní stránka se velmi odráží na jeho stylu výuky i výchovy jeho žáků. Druhou zúčastněnou je žena ve věku 45 let. Její pedagogická praxe je stejně dlouhá jako u učitele. Svou třídu má už od prvního ročníku. Je zde 13 dívek a 10 chlapců. Tato vyučující je spíše zaměřená umělecky, konkrétně na výtvarné umění.

To, jaký je který vyučující, lze vypožorovat i z prostředí a výzdoby školní třídy. Pan učitel má svou třídu vyzdobenou stroze, tři květiny na oknech, obrázky se zde nachází pouze od dětí, které je nakreslily, není zde žádný koberec či hračky, na stěnách visí pouze pomůcky pro výuku. Toto prostředí působí velmi chladně a neosobně. Naopak paní učitelka má evidentně ráda oranžovou barvu, neboť lavice, květináče a všelijaké složky jsou v této barvě. Ve třídě nalezneme koberec a různé hračky, kterými se děti mohou o přestávkách zabavit. Pomůcky a různé didaktické hry má rozřazeny podle abecedy do pytlíčků, ty má v oranžových košicích. Na dveřích této třídy jsou fotky jednotlivých žáků se jmény, děti jsou vyfocené jako námořníci a jejich třída je loď. Podle tohoto je utvořena i výzdoba třídy. Jsou zde nakresleny různé lodě, námořnický kruh, vše vlastní výroby paní učitelky. Ve třídě je spousta květin a rostlin.

#### **4.5 Analýza výzkumu**

Tato podkapitola, jak již název naznačuje, se zabývá již samotnou analýzou dat, které byly získány z jednotlivých náslechlů. Je systematicky rozdělena do dvou podkapitol, a to na komunikaci učitele a učitelky.



#### 4.5.1 Analýza komunikace učitele

Prvním zkoumaným je pan učitel. Nejprve bude analyzována jeho verbální komunikace v prvním náslechu, následně jeho neverbální komunikace a takto budeme pokračovat.

- První období náslechu

Tabulka 2 – 1. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitel

Verbální komunikace	Matematik a chlapci	Matematik a dívky	Český jazyk chlapci	Český jazyk dívky	Prvouka chlapci	Prvouka dívky
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru
<b>Barva hlasu</b>	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená
<b>Délka projevu</b>	3 minuty	2 minuty	4 minuty	6 minut	5 minut	3 minuty
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	pomalejší	pomalejší
<b>Přestávky v projevu</b>	ano	ano	ano	ano	delší	delší
<b>Akustická náplň přestávek</b>	bez akustické náplně	bez akustické náplně	3x hmm	1x hmm	bez akustické náplně	bez akustické náplně
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	2 chyby		bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, nevyrušová n	ucelený výklad, nevyrušová n	ucelený výklad, nevyrušová n	ucelený výklad, nevyrušová n	vyrušová n	nevyrušová n
<b>Počet</b>	21x	16x	13x	32x	14x	10x

<b>vyvolání</b>						
-----------------	--	--	--	--	--	--

První náslech byl sledován v pondělí, a to první tři hodiny. Děti po víkendu byly více upovídáné a hodiny byly trošku hlučnější. Z této tabulky plyne, že projevy pana učitele byly velmi krátké, pokud ovšem nebylo probíráno nové učivo. Jeho komunikace je především na bázi striktních, krátkých pokynů, kterým ovšem děti rozumí a pracují podle nich. To je důvodem kratšího projevu. Ovšem v prvouce byl projev delší, dokonce se blížil 20 minutám, jelikož bylo probíráno nové učivo. Učitel mluvil velice zřetelně, bylo jej slyšet i v posledních lavicích. Na muže má trochu výše postavený hlas, ale nejde o nepříjemně znějící výšku hlasu. Pokud se hlasitost zvýší, má učitel tendenci mít zastřenější barvu hlasu, a to hlavně při vyslovování nosových hlásek, které má tendenci přehánět. Rychlost projevu byla obecně přiměřená probíranému tématu. Nestalo se, že by děti nepochopily, co pan učitel říká. Děti všemu zřetelně rozuměly. V prvouce byla rychlost pomalejší, ale pouze, když byl výklad nového učiva. V rámci svého výkladu učitel dělal přirozené přestávky, které nijak nenarušovaly jeho plynulost, ba naopak byly velmi vhodně zvoleny pro zdůraznění některých pojmů a termínů. Přestávky byly akusticky vyplněny pouze v českém jazyce, kdy zde několikrát zazněla z úst učitele akustická výplň „hmm“. Ona náplň patřila do kategorie údivu, souhlasu a „hmm“ se stoupající tendencí hlasu, míněnou jako výzvu. Pan učitel má již dlouholetou praxi a při tomto prvním náslechu byly vypořádány chyby pouze v českém jazyce. Jednalo se pouze o drobné chyby, které byly učiněny v rámci výkladu vůči celé třídě. Nicméně pozornost dětí byla na velmi vysoké úrovni, že vyučujícího opravily. Dále co se týče výkladu, tak bylo vypořádáno, že učitel užívá nespisovná slova, např. „ju“ či „íčka“ nebo obraty typu „musíme trochu přitvrdit“. Při soutěžích třídu rozděluje na chlapce a dívky, a pokud žactvo trestá, tak využívá pouze trest fyzické formy, jako např. dřepy či kliky. V rámci výkladu byl učitel vyrušován velmi minimálně, ovšem i když se tak stalo, nepřerušilo to celistvost výkladu. Jiná situace byla v prvouce, kdy chlapci byli poněkud živější a vyrušovali výklad, ovšem toto vyrušování nelze považovat za nevychovanost, ale bylo to z důvodu jejich údivu nad novým učivem.

*Tabulka 3 – 1. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitel*

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
------------------------------	---------------------------	-------------------------	----------------------------	--------------------------	------------------------	----------------------

<b>Výraz tváře – mimika</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	zřetelná	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	spíše ne	spíše ne	spíše ne	spíše ne
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	žádné	žádné	větší míra	žádné	větší míra	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	specifický	specifický	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	větší míra	větší míra
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Pan učitel využíval mimiku v mezích normálu. Za celou dobu tohoto náslechu nebyla upozorována přehnaná mimika či výrazovost obličeje. Jinak tomu bylo až v prvoúce, kde probíhal výklad na technické téma a oční kontakt i komunikace jako taková byla směřována spíše k chlapcům, kteří seděli v prvních lavicích a kteří jevíli větší zájem o dané téma. Během náslechu se pan učitel tvářil stejně, s výjimkou toho, když žák udělal nějakou vtipnou chybu. Standartní gesta nebyla upozorována, výjimkou byla pouze matematika a matematická soutěž, kde učitel používal gesta, kdy ukazoval na žáky, kteří vyhráli soutěž. Dále během

náslechu nebyly vypořádány žádné dotyky na dívky, nicméně u chlapců tomu bylo jinak, a to především na žáka v první lavici, kterého různými dotyky musel mírnit. Při výkladu bylo zaregistrováno, že učitel má vůči žákům otevřený postoj, tedy nohy mírně od sebe, je mírně nakloněn na jednu stranu a jeho dlaně jsou otevřeny ke třídě. Dále když probíhal výklad či diktát, učitel měl tendenci chodit, nikoliv ale mezi žáky, ovšem před tabulí, a to s pažemi semknutými za zády a s mírně shrbenými zády. Kinesika byla velice přirozená, v míře, pan učitel nerozhazoval rukama. V prvouce ovšem bylo vysvětlováno nové téma, do kterého se vžil a použil názorně-demonstrační metodu a pomocí rukou ukazoval nové učivo. Proxemika neproběhla, neboť učitel nevedl dialog s žákem, který by stál naproti němu. Nebylo tomu ani v hodině, ani o přestávkách. Učitel byl upravený, oblečen byl sportovněji, má menší vysportovanou postavu.

Tabulka 4 – 1. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitel

Verbální komunikace	Matematika chlapci	Matematika dívky	Český jazyk chlapci	Český jazyk dívky	Prvouka chlapci	Prvouka dívky
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	nižší hlasitost	nižší hlasitost
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru
<b>Barva hlasu</b>	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená
<b>Délka projevu</b>	6 minut	4 minuty	12 minut		17 minut	
<b>Rychlost projevu</b>	pomalejší	pomalejší	přiměřená	přiměřená	pomalejší	pomalejší
<b>Přestávky v projevu</b>	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano	ano
<b>Akustická náplň přestávek</b>	8x hmm		bez akustické náplně	bez akustické náplně	bez akustické náplně	bez akustické náplně

<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, vyrušován	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušován	ucelený výklad, nevyrušován	ucelený výklad, nevyrušován	ucelený výklad, nevyrušován
<b>Počet vyvolání</b>	11x	12x	10x	12x	žádné	

V rámci druhého dne zkoumání byla intenzita hlasového projevu učitele na velmi dobré úrovni, až na hodinu prvouky, kde hlasitost byla velmi snížena, neboť byla využita hra Riskuj pro opakování tématu. Hlasitost v matematice byla občasně zvýšena, a to z důvodu zklidnění třídy a zachování kázně. I když byla intenzita zvýšena, tónová výška, srozumitelnost zůstala v mezích normálu učitele. Stejně tak i barva hlasu, i když při tomto pozorování nebyl tak slyšitelný důraz při vyslovování nosových hlásek. V hodině českého jazyka a prvouky nešlo délku projevu diferencovat, neboť se nevyskytla genderově rozdílná komunikace. V hodině matematiky byla délka učitelova projevu standartní, věnoval se více chlapcům, a to především dvěma. Bylo to z kázeňského a výchovného důvodu. Co se týče rychlosti projevu, učitel v hodinách matematiky a prvouky zvolil pomalejší tempo, neboť v obou hodinách bylo hlavní náplní výuky soutěžní hra. Pomalejší tempo bylo zvoleno především vysvětlení a pochopení pravidel soutěže. Extrémně byla rychlost snížena v matematice, když učitel děti nabádal k bezpečnosti při této hře. Přestávky v promluvě měl učitel vždy na přirozené úrovni, avšak v hodině matematiky byly výraznější přestávky z důvodu kontroly výsledků jednotlivých příkladů a v českém jazyce se jednalo o stejnou situaci, ale o kontrolu doplňovacího cvičení. Ač zatím akustické výplně nebyly pro pana učitele typické, tak při matematické soutěži (početní král) se vyskytly, vždy se jednalo o typické „hmm“, kdy patřily do kategorie přemýšlení. Žádné zásadní chyby nebyly při naslechu zpozorovány. Občas ovšem se učitelův projev mírně rozvolní a poté zazní slangové výrazy typu „žákajda“. Učitel v tomto dni naslechu měl respekt a autoritu, nebyl vyrušován, když mluvil. Výjimkou se stala hodina matematiky, kdy byla i nárazově navýšena intenzita hlasu vůči vyrušujícímu chlapci.

Tabulka 5 – 1. období, 2. náslech (neverbální komunikace) – učitel

<b>Neverbální</b>	<b>Matemati</b>	<b>Matemati</b>	<b>Český</b>	<b>Český</b>	<b>Prvouka</b>	<b>Prvouka</b>
-------------------	-----------------	-----------------	--------------	--------------	----------------	----------------

<b>komunikace</b>	<b>ka chlapci</b>	<b>ka dívky</b>	<b>jazyk chlapci</b>	<b>jazyk dívky</b>	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	zřetelná	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	zřetelná	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizov ané – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	spíše ne	spíše ne	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	větší míra	žádné	větší míra	žádné	větší míra	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	nadřazený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	nadřazený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytn uto	nevyskytn uto	nevyskytn uto	nevyskytn uto	nevyskytn uto	nevyskytn uto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Neverbální komunikace u učitele je velice jemná a nevýrazná. Lze říci, že v porovnání s prvním dnem náslechu nenastaly žádné změny. Jediné, kdy nastává určitá nuance, je při udržování kázně ve třídě, kdy můžeme pozorovat změnu mimiky obličeje. Nové gesto, které dříve nebylo zaznamenáno, bylo ťukání fixou do tabule. Zvoleno bylo z důvodu utišení třídy. V hodině prvouky učitel navíc zatleskal, když žáci uhodli správnou odpověď. Dále se vyskytl

nadřazený postoj s kombinací křečovitého postoje, a to v hodině matematiky a prvouky vůči chlapcům. Důvodem byla nekázeň při soutěžích.

Tabulka 6 – 1. období, 3. náslech (verbální komunikace) – učitel

Verbální komunikace	Matematik a chlapci	Matematik a dívky	Český jazyk chlapci	Český jazyk dívky	Prvouka chlapci	Prvouka dívky
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru
<b>Barva hlasu</b>	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená
<b>Délka projevu</b>	5 minut	4 minuty	3 minuty	5 minut	15 minut	
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená
<b>Přestávky v projevu</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>Akustická náplň přestávek</b>	bez akustické náplně	bez akustické náplně	bez akustické náplně	bez akustické náplně	1x ehm	
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	2 chyby		bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	vyrušování	nevyrušování
<b>Počet vyvolání</b>	10x	8x	11x	14x	9x	3x

V tomto náslechu se objevil jev, kdy učitel sám vyvolával minimálně třídu, ale zavedl vyvolávání po řadách nebo v hodině českého jazyka při opakování látky se děti vyvolávaly navzájem. Ovšem dle pokynů učitele musel vyvolat chlapec dívku a opačně. Co se týče intenzity, výšky a barvy hlasu, vše zůstalo neměnné. Při tomto náslechu je nutné zmínit, že délka učitelova projevu v prvouce je delší z toho důvodu, že diktoval otázky, poté podával správné odpovědi a vysvětlení. Zde poprvé byl jeho slovní výklad ucelený déle jak 3 minuty. Přestávky učitel provádí na rozumných místech. Přestávky jsou většinou bez výplně, ovšem v prvouce se vyskytlo velmi zřetelné a dlouhé „ehm“. Tato výplň byla z důvodu velkého hluku, kdy učitel čekal na pozornost své třídy. V českém jazyce se vyskytly 2 chyby, kdy učitel špatně doplnil písmeno při doplňování. Sám si toho nevšiml, musela jej opravit žákyně.

Tabulka 7 – 1. období, 3. náslech (neverbální komunikace) – učitel

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	zřetelná	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu –</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře



<b>kinesika</b>						
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Tento poslední následek prvního období byl velice chudý na neverbální komunikaci učitele. Ovšem vyskytla se nová věc, a to že učitel při chůzi se různě zastavuje po třídě a zaujímá zde určitá stanoviště, kde se opře a dá nohu přes nohu. Tato stanoviště po třídě má celkem čtyři. První je opření o katedru, druhé je opření se mezi první a druhou lavicí u okna, třetí je taktéž u okna, ovšem za poslední lavicí a konečně čtvrté je u třetí lavice u dveří. Tato stanoviště po dobu náslechu střídá a podle toho, na kterém stanovišti stojí, tak má v zorném úhlu určité žáky a ty vyvolává. Průsečíkem těchto zorných úhlů je třetí lavice uprostřed. V ní sedí dva chlapci a ti byli nejčastěji oslovováni a vyvoláváni.

### **Shrnutí 1. období náslechu učitele**

Po prvním období náslechu lze říci, že učitel má výraznou intenzitu hlasu, velice precizně artikuluje a až na výjimky mluví spisovně. Barva a výška hlasu se mu měnila pouze, když se rozčílil. Co se týče délky projevu, tak v tomto prvním období délky projevu byly kratší, učitel nechával mluvit spíše děti a jejich informace jen doplňoval. Rychlost projevu je adekvátní ke třídě i ročníku, nestalo se, že by třída nerozuměla či nestíhala. Přestávky učitel volí tam, kde by měly být. Ve většině případů nejsou ničím vyplněny. Jde vidět, že má dobře rozmyšleno, jaký bude obsah projevu. Chyby se vyskytly minimálně, spíše šlo o chyby z nepozornosti. Pokud učitel mluví, třída jej obecně nevyrušuje, poslechne si to, co jim chce říci a teprve poté mluví, pokud je tázána.

Za toto první období byla potvrzena dílčí otázka výzkumu, a to že učitel vyvolává v matematice a prvouce více chlapce jak dívky, ovšem naopak je tomu v českém jazyce, kde tedy převažují dívky. Při vyvolávání nepoužívá učitel zdrobněliny jmen, nýbrž jména zkracuje. Například jméno Anděla zkrátil a oslovoval dívku jako „Andy“.

- **Druhé období náslechu**

Tabulka 8 – 2. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitel

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu, místy vyšší	v mezích normálu, místy vyšší	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru
<b>Barva hlasu</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá
<b>Délka projevu</b>	2 minuty	3 minuty	4 minuty	2 minuty	2 minuty	4 minuty
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	pomalejší	pomalejší	přiměřená	přiměřená	přiměřená
<b>Přestávky v projevu</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>Akustická náplň přestávek</b>	bez akustické náplně	bez akustické náplně	s výplní	s výplní	bez akustické náplně	bez akustické náplně
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování
<b>Počet vyvolání</b>	12x	15x	17x	20x	8x	24x

Intenzita hlasového projevu byla přiměřená k velikosti třídy, učitele šlo zřetelně slyšet, a to jak v přední, tak i v poslední lavici. Výška hlasu zůstala i nadále stejná. Barva hlasu již

byla čistá, vymizel učitelův přehnaný důraz na nosové hlásky na konci slov. Délka projevu se vždy pohybovala v rozmezí 10–15 minut. Samostatně věnovaná komunikace dívkám či chlapcům vyšla tentokrát opačně, než bylo předpokládáno. V matematice to bylo dáno novým učivem, které bylo učitelem vysvětlováno. Zvýšená komunikace na dívky tedy byla z důvodu ujištění, zda bylo učivo dívkami pochopeno. Stejný případ nastal v českém jazyce, kdy ovšem chlapci více chybovali, tudíž komunikace byla opět směřována na ně a učivo jim bylo opětovně a pomaleji vysvětleno. Akustické přestávky učitel volil stále stejně vhodně. V českém jazyce byly zaznamenány výplně přestávek, a to zvukovým „eee“, značící přemýšlení učitele. Chyby se nevyskytovaly.

Tabulka 9 – 2. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitel

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	uvolněné držení těla	uvolněné držení těla
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře

<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Neverbální komunikace nebyla i nadále nikterak výrazná. Jediné, co bylo zpozorováno jako určitá anomálie od obvyklé neverbální komunikace učitele, tak bylo výrazné nazdvihnutí obočí při pozdravu k cizí žačce, která vešla do třídy. Držení těla bylo po celou dobu pozorování téměř stejné, učitel měl vzpřímené držení těla i hlavy. Pokud chodil, nohy kladl před sebe se špičkami mírně od sebe. Ovšem v prvouce se jeho postoj mírně lišil, a to tak, že při chůzi se pohupoval, byl mírně nahnbený, nohy kladl od sebe a kolena směřovala ven.

*Tabulka 10 – 2. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitel*

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu, místy vyšší	v mezích normálu, místy vyšší	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru
<b>Barva hlasu</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá
<b>Délka projevu</b>	5 minut	2 minuty	8 minut		2 minuty	5 minut
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená
<b>Přestávky v projevu</b>	ano, výrazné	ano, výrazné	ano	ano	ano	ano
<b>Akustická</b>	5x ehm		5x hmm		bez	bez

<b>náplň přestávky</b>					akustické náplně	akustické náplně
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování	ucelený výklad, nevyrušování
<b>Počet vyvolání</b>	5x	10x	7x	10x	6x	8x

V rámci druhého náslechu na začátku matematiky měl učitel ke třídě výchovný projev, při kterém místy zvýšil hlasitost, a to z toho důvodu, aby jistá slova zdůraznil. Byly zde i delší pomlky, které byly vyplněny „ehm“. „Ehm“ zde bylo z důvodu přemýšlení učitele. I když byly více vyvolávány dívky, déle učitel komunikoval s chlapci, neboť hlavním tématem hodiny byly logické úlohy, které se učitel s hochy snažil dívkám, které je nepochopily či nevyřešily, vysvětlit. Ovšem dívky byly více vyvolány, učitel jim chtěl dát větší prostor, aby ony byly ty, co vysvětlují úlohu, ale z deseti vyvolaných dívek věděly pouze dvě výsledek daných úloh. V českém jazyce byla pozorována hodina čtení, kdy učitel komunikaci nerozdělil mezi dívky a chlapce, pouze vyvolával více dívky, aby četly a aby vysvětlily, o čem byla daná četba. Zde byly vysledovány akustické výplně „hmm“, a to bylo míněno jako určitý souhlas. Učitel v prvouce využil začátku hodiny tak, že třída šla spolu s učitelem do tělocvičny, kde 15 minut děti cvičily. Zde bylo zvláštní vidět učitele v jiném prostředí, kde se mírně změnila jeho neverbální komunikace.

Tabulka 11 – 2. období, 2. náslech (neverbální komunikace) – učitel

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	vyšší	vyšší
<b>Pohyby kulturně</b>	ano, v mezích	ano, v mezích	spíše ne	spíše ne	ano, v mezích	ano, v mezích

<b>normalizované – gestika</b>	normálu	normálu			normálu	normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	v mezích	žádné	v mezích	žádné	v mezích	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	ruce volně položeny na stole	ruce volně položeny na stole	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	vyšší míra	vyšší míra	ano, v míře	ano, v míře	vyšší míra	vyšší míra
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Při tomto pozorování bylo v hodině prvouky změněno prostředí ze školní třídy na prostředí tělocvičny. Zde byla vysledována na učiteli jistá větší uvolněnost, mimika obličeje byla rozmanitější. V mimice šlo rozpoznat štěstí, radost, klid. V hodině matematiky při opětovném napominání byla verbální komunikace doplněna novým gestem – zdviženým ukazovákem. K tomuto gestu byla přizpůsobena i mimika obličeje, kdy čelo bylo mírně pokrčeno, oční kontakt byl intenzivní a víčka byla mírně přimhouřena. Ovšem postoj zůstal stále otevřený. Jen jedna dlaň byla otočena k tělu.

*Tabulka 12 – 2. období, 3. náslech (verbální komunikace) – učitel*

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematik a chlapci</b>	<b>Matematik a dívky</b>	<b>Český jazyk</b>	<b>Český jazyk</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
----------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------	------------------------	----------------------

e			chlapci	dívky		
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	nižší hlasitost	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru	v mezích tenoru
<b>Barva hlasu</b>	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená	zastřená
<b>Délka projevu</b>	4 minut	3 minuty	7 minut	9 minut	7 minut	
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	pomalejší	přiměřená	přiměřená	přiměřená
<b>Přestávky v projevu</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>Akustická náplň přestávek</b>	bez akustické náplně	bez akustické náplně	4x výrazná výplň		bez akustické náplně	bez akustické náplně
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, nevyrušová n	ucelený výklad, nevyrušová n	ucelený výklad, vyrušová n	ucelený výklad, nevyrušová n	ucelený výklad, nevyrušová n	ucelený výklad, nevyrušová n
<b>Počet vyvolání</b>	20x	12x	9x	11x	žádné	

V českém jazyce při třetím náslechu byl dívkám i chlapcům vyhraněn nezvykle dlouhý prostor k vyjádření. Důvodem toho bylo, že si žáci povídali s učitelem, kde byl kdo o víkendu, neboť šlo o pondělní hodinu. V průběhu hodiny bylo zaznamenáno snížení intenzity hlasového projevu spojené se zpomalením projevu. Důvod byl následující. Dva chlapci v první lavici se bavili a učitel byl nucen je několikrát napomenout. Sníženost a zpomalenost se dostavila až u třetího napomenutí. Jelikož žáci byli hlučnější při práci, tak k nim měl učitel

výchovný projev. Protože projev nebyl předem připraven, byly zde upozorovány „eee“ v přestávkách projevu. Tuto výplň můžeme zařadit do kategorie přemýšlení o tom, co učitel řekne. V předchozích násleších druhého období byla barva hlasu čistá, ovšem nyní bylo opět upozorováno užívání nosových hlásek. V ostatních předmětech nedošlo k žádným novým poznatkům.

Tabulka 13 – 2. období, 3. násleších (neverbální komunikace) – učitel

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	zřetelná	zřetelná
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	žádné	žádné	žádné	žádné	větší míra	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické</b>	v mezích	v mezích	v mezích	v mezích	v mezích	v mezích



<b>aspekty, vzhled</b>	normálu	normálu	normálu	normálu	normálu	normálu
----------------------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Při třetím náslechu se opět učitel nijak výrazně neverbálně neprojevil. Jediné, co bylo vyzorováno, tak v hodině prvouky šel se třídou ven, kde na školním pozemku byly rozhozeny otázky, a učitel na začátku hodiny vysvětloval pravidla této bojovky. Jeho postoj byl otevřený. Pokud upozorňoval na bezpečnost, tak bylo opět vyzorováno gesto zdviženého ukazováku. Výraz obličeje měl určitou jiskru. Poté se posadil na lavičku a chvíli čekání vyplnil nervózním klepáním nohou. Jinak učitelova neverbální komunikace nebyla nikterak výrazná, ovšem doplňuje onu verbální komunikaci.

### **Shrnutí 2. období náslechu učitele**

Po druhém sledování lze uvést následující. Intenzita hlasu učitelova projevu byla na velmi dobré úrovni, jeho artikulace není přehnaná. Umí velice kvalitně pracovat s hlasem. Jeho hlas při jakýchkoli výškách nebyl nepříjemný. Délka učitelova projevu byla spíše kratší, nechával mluvit třídu. Po dobu tohoto pozorování šlo určit, že děti mají učitelem zvolené role ve třídě, např. dívka J je čtenářkou třídy, hoch Z je raubíř třídy, dívka A je zodpovědná a když učitel chybí, tak ona hlídá třídu. Oproti prvnímu období se nevyskytla jakákoliv mýlka při oslovování třídy. Při velkém rozčilení nad chlapcem Z učitel použil při oslovování příjmení, a to je již známka toho, že je velmi rozčilený. Po dobu tohoto pozorování se nevyskytla oslovení pomocí zdrobnělých jmen, ba naopak učitel používá zkráceniny jmen či jména v základním tvaru. Jména v základním tvaru používá jen u těch, u kterých neví, dle jeho slov, jak je zkrátit. Tímto byla potvrzena jedna z dílčích otázek, že učitel nepoužívá zdrobněliny jmen. Také byla potvrzena další dílčí otázka týkající se vyvolávání. V technických předmětech učitel vyvolává více hochy jak dívky, kdežto v humanitních předmětech dává přednost dívkám.

#### **4.5.2 Analýza komunikace učitelky**

Pozorování a analýza komunikace učitelky probíhala stejným způsobem jako pozorování a analýza komunikace u učitele.

- **První období náslechu**

*Tabulka 14 – 1. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitelka*

<b>Verbální komunika</b>	<b>Matemati ka chlapci</b>	<b>Matemati ka dívky</b>	<b>Český jazyk</b>	<b>Český jazyk</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
------------------------------	--------------------------------	------------------------------	------------------------	------------------------	----------------------------	--------------------------

ce			chlapci	dívky		
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích altu	v mezích altu	v mezích hlubšího ženského hlasu	v mezích hlubšího ženského hlasu	v mezích hlubšího ženského hlasu	v mezích hlubšího ženského hlasu
<b>Barva hlasu</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá
<b>Délka projevu</b>	5 minut	3 minuty	3 minuty	4 minuty	7 minut	3 minuty
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená, místy pomalejší	přiměřená, místy pomalejší	přiměřená
<b>Přestávky v projevu</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>Akustická náplň přestávek</b>	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné
<b>Přesnost projevu</b>	menší chyby		bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na
<b>Počet vyvolání</b>	8x	13x	24x	23x	15x	7x

Intenzita projevu paní učitelky byla spíše tišší, artikulace přiměřená. Výška hlasu byla spíše nižší míry, barva hlasu byla čistá. Při prvním pozorování bylo zjištěno, že paní učitelka mluví velice dlouho, spíše komunikaci směřuje k chlapcům než k dívkám. Důvodů je několik. Od výchovných, přes kázeňské po pochvalné. Po dobu jejího projevu bylo řečeno velké

množství slov, její pokyny jsou delší, avšak přesné, neboť děti jsou již na paní učitelku zvyklé. Její rychlost projevu byla v mezích normy. Pokud se jednalo o řešení vyrušování či nekázně ve třídě, paní učitelka snížila hlas, zpomalila a následně opět zrychlila tempo. Dělo se tomu jak vůči chlapcům, tak i vůči dívkám. V projevu paní učitelky se vyskytovaly mezery, i když ne tak výrazné. Tyto mezery byly z důvodu přemýšlení či nepřipravenosti projevu a poté byly akusticky vyplněny slovy „vlastně“, „jo“ či „ehm“ nebo „eee“. „Ehm“ a „eee“ bylo použito také před začátky vět. Chyby se v projevu vyskytovaly v matematice při diktování příkladů, bylo to z důvodů nepřichystání si diktovaných příkladů. Chyby byly posléze opraveny paní učitelkou, avšak vznikl ve třídě menší zmatek.

Tabulka 15 – 1. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitelka

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	výrazná	v mezích normálu	výrazná	výrazná	výrazná	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře

<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Neverbální komunikace u paní učitelky byla výrazná. Z její tváře šlo poznat, jaké emoce v danou chvíli prožívala. Pozorováním byly zjištěny jisté automatizace gest. Například pokyn, ať si třída stoupne či sedne, byl doprovázen pohybem dlaně nahoru či dolů. Dalším příkladem bylo ukazování při úklidu třídy na danou osobu, která si má uklidit, a co si má uklidit. Typickým začátkem hodiny u paní učitelky byl úklid kolem lavic, ale hlavně každá hodina začínala tanečkem a zpíváním písně. Paní učitelka umí dobře tančit a při tomto pohybu výraz její tváře značil, že je šťastná a že ji to baví, i když třída byla kolikrát opačného mínění. Pokud byla paní učitelka mírně nervózní, nesvá či se nudila, hrála si se svými delšími gelovými nehty. Dále bylo vyzpozorováno, že pokud paní učitelka řešila kázeňský prohřešek s jedincem, tak její oční kontakt nebyl přímý, naopak očima uhýbala a hodila vlasy do strany.

*Tabulka 16 – 1. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitelka*

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší	spíše tišší
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu
<b>Barva hlasu</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá
<b>Délka projevu</b>	5 minut	2 minuty	3 minuty	4 minuty	3 minuty	7 minut
<b>Rychlost</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřen	přiměřená,

<b>projevu</b>					á, místy pomalejší	místy pomalejší
<b>Přestávky v projevu</b>	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazn é	nevýrazné
<b>Akustická náplň přestávek</b>	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	menší chyby	
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, vyrušován a	ucelený výklad, vyrušován a	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, vyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na
<b>Počet vyvolání</b>	16x	7x	13x	15x	5x	9x

Při druhém náslechu bylo zjištěno, že paní učitelka při testech snižuje svoji hlasitost, která již i tak byla celkem nízká. Paní učitelka byla v některých hodinách vyrušována, a proto nebyl její projev celistvý. Ono vyrušování mělo za důsledek i zapomenutí toho, co chtěla říct, a nastaly jisté mezery v projevu, které byly vyplněny právě již zmíněným „eee“, a to i poněkud na dlouhou dobu. Toto vyrušování bylo především v hodinách prvouky a matematiky. Vyrušování plynulo především z řad hochů, ovšem paní učitelka toto nevhodné vyrušování nikterak v hodině kázeňsky neřešila, spíše jej přehlížela. Během výkladu v prvouce se vyskytly chyby. Šlo o chyby, které se týkaly nepřipravenosti projevu. Ovšem šlo o nechtěné chyby a třída chyby paní učitelky opravila. Dále při pozorování bylo zjištěno, že paní učitelka často nedokončuje věty. Ono nedokončení vět tkví v časovém presu, ale i v tom, že vyučující chce za krátkou dobu říci mnoho informací. Když je pod časovým tlakem, lze zaznamenat i velký nárůst vsuvkových slov typu „jo“ či „takže“.

Tabulka 17 – 1. období, 2. náslech (neverbální komunikace) – učitelka

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matemati ka chlapci</b>	<b>Matemati ka dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
----------------------------------	--------------------------------	------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	----------------------------	--------------------------

<b>Výraz tváře – mimika</b>	výrazná	v mezích normálu	výrazná	výrazná	výrazná	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Během tohoto druhého náslechu bylo vyzpozorováno velice nevšední gesto, kdy děti byly dle slov paní učitelky učeny odpovídat na otázku celou větou, a pokud se tak v hodinách nestalo. Poté to paní učitelka dala velice důrazně najevo. Její mimika obličej se značně změnila, a to vyšpulením pusy a zamračením se. Tato mimika pak byla doplněna velmi důrazně zdviženou dlaní proti jedinci a poté byl přerušen oční kontakt. Následovalo vyvolání jiného žáka. Haptika paní učitelky byla v mezích normálu, nicméně vůči žákovi R byla místy velice důrazná, a to, pokud tento žák nereagoval na slovní pokyny. Potom tedy vyučující

zvolila haptický kontakt, aby docílila výsledku. Co se týče tvoření si stanovišť při projevu, tak paní učitelka má dvě. První, že se opře o katedru a z otevřeného postoje se stane uvolněný postoj. Druhé je u již zmíněného žáka R, kdy se o jeho lavici opře oběma rukama. Je nutné také zmínit, že učitelka nechodila po celé třídě, ale držela si své teritorium, a to pouze na přímce mezi dveřmi a katedrou. Zde se pohybovala přísným krokem tam a nazpět, například při hodině českého jazyka při diktátu.

Tabulka 18 – 1. období, 3. náslech (verbální komunikace) – učitelka

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematik a chlapci</b>	<b>Matematik a dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	vyšší	vyšší	v mezích normálu	v mezích normálu	vyšší	vyšší
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích altu, místy soprán	v mezích altu, místy soprán	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu, místy soprán	v mezích altu, místy soprán
<b>Barva hlasu</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá
<b>Délka projevu</b>	6 minut	3 minuty	10 minut		4 minuty	6 minut
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená
<b>Přestávky v projevu</b>	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné
<b>Akustická náplň přestávek</b>	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	menší chyby	
<b>Způsob předávání</b>	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,

<b>slova</b>	nevyrušová na	nevyrušová na	nevyrušová na	nevyrušová na	vyrušová na	vyrušová na
<b>Počet vyvolání</b>	15x	7x	3x	5x	6x	13x

Při třetím náslechu byla shledána u učitelky menší nervozita a nesoustředěnost. To mělo za důsledek skákání od jednoho tématu ke druhému a nedokončování vět. Vyskytl se tady kázeňský problém s dívkou Z, který učitelka vyřešila v hodině, kdy k oné dívce měla proslov. Tento projev měl velice pomalé tempo s důrazem na některá slova, současně byl podpořen velice výraznými mezerami a celkový dojem byl o to lepší, neboť vyučující zvýraznila intenzitu hlasového projevu a také artikulace byla velice přesná a důrazná. V hodině českého jazyka byla využita skupinová práce, kdy učitelka musela zvýšit intenzitu hlasového projevu, aby si sjednala pořádek a zajistila pozornost. Ono zvýšení hlasu mělo pak místy za důsledek zvýšení tónové výšky hlasu na soprán.

Tabulka 19 – 1. období, 3. náslech (neverbální komunikace) – učitelka

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	mírně uzavřený, tvoření	mírně uzavřený, tvoření	mírně uzavřený, tvoření	mírně uzavřený, tvoření	mírně uzavřený, tvoření	mírně uzavřený, tvoření



	bariér	bariér	bariér	bariér	bariér	bariér
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Velkou změnou oproti předchozím náslechům byl postoj učitelky, který se z obvykle otevřeného a uvolněného postoje změnil na mírně uzavřený postoj a v některých případech byly vytvořeny i bariéry. Tyto bariéry byly představovány především zkřížením nohou při sezení. Další rozdíl při pozorování bylo úplné vynechání haptiky. Za celý náslech nebyl zaznamenán žádný dotek. Příčina této nevšední neverbální komunikace může tkvět ve velkém vyrušování ze stran třídy.

### **Shrnutí 1. období náslechu učitelky**

Intenzita hlasového projevu v prvním období sledování měla tendenci se vyvíjet, a to od tišší formy k hlasitější. Tónová výška byla, až na výjimky, neměnná. Stejně tak barva hlasu. Délka projevu paní učitelky ke třídě byla vždy dlouhá. Pohybovala se v řádu 15–20 minut. Rychlost byla obecně přiměřená. Přestávky v projevu byly výrazné a výrazně vyplněné. Bylo to z důvodu předchozí nepřipravenosti. Chyby se vyskytovaly minimálně. Když už byly vyzorovány, jednalo se o chyby z nepozornosti. Dále byly použity minimální slangové či nespisovné pojmy. Výklad měl ucelený charakter, ovšem vyskytly se případy, kdy byl přerušen, a to žáky. Paní učitelka i dokonce ztratila kontext a následně skákala z tématu na témata, která mezi sebou neměla nic společného. Neverbální komunikace paní učitelky byla výrazná a dobře analyzovatelná. Má zautomatizovaná jistá gesta, která byla obsahem všech hodin. Dochází k častějšímu kontaktu s žáky, a to především s žákem R. Až na třetí náslech byl tělesný postoj otevřený, místy až uvolněný. Kinezika byla vždy v míře, nebylo vyzorováno žádné přehnané máchání rukou, nohou či trupu. Jediné gesto, které by mohlo

být zarážející a mohlo by být považováno i za nepříjemné, je již zmíněné gesto, kdy vyučující zdvihne dlaň k žákovi, když mluví, a tím jeho projev ukončí.

U paní učitelky se v tomto náslechu potvrdily jednotlivé dílčí otázky, neboť vyučující používala při oslovení zdrobněliny jmen a také vyvolávání učitelkou v jednotlivých předmětech je genderově diferenciované (viz tabulky).

- **Druhé období náslechu**

*Tabulka 20 – 2. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitelka*

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu, klesající tendence	v mezích normálu, klesající tendence	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu
<b>Barva hlasu</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá
<b>Délka projevu</b>	7 minut	3 minuty	5 minut	3 minuty	3 minuty	4 minuty
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená
<b>Přestávky v projevu</b>	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné
<b>Akustická náplň přestávek</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	menší chyby		bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání</b>	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,	ucelený výklad,

<b>slova</b>	nevyrušová na	nevyrušová na	nevyrušová na	nevyrušová na	nevyrušová na	nevyrušová na
<b>Počet vyvolání</b>	12x	10x	15x	13x	20x	16x

Při druhém období v rámci prvního náslechu bylo zjištěno, že paní učitelka, pokud má delší, nepřerušovaný projev, který se týká organizace, tak měla tendenci používat klesající intenzitu hlasu. Během tohoto pozorování se rychlost projevu ustálila, byla adekvátní k probíranému tématu i vůči třídě. Přestávky v projevu byly vyplňovány, pro paní učitelku typickým, „jo“ či „eee“. V hodině českého jazyka se vyskytly drobné chyby. Paní učitelka používala jisté ustálené formulace, které byly stejné jak pro český jazyk, tak i pro matematiku, například: „Nyní pojedeme hada“. Poté následovalo probírané téma. V českém jazyce se vyučující spletla a zvolila téma z matematiky. Později se ovšem opravila s tím, že chtěla vyjmenovaná slova.

Tabulka 21 – 2. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitelka

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj

<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Při delším projevu, pokud paní učitelka seděla, tak měla potřebu hrát si s propiskou, kterou převalovala v prstech rukou. Bylo tomu tak pravděpodobně z důvodu její vnitřní nezaujatosti k tématu, které ovšem bylo nutné probrat. V hodinách matematiky probíhala soutěž ve dvojicích, vyučující vynechala oslovování a pouze pomocí ukazováku ukazovala dvojici, která bude soutěžit. Zprvu toto gesto fungovalo, děti na něj reagovaly, ovšem pokud pomocí ukazováku spojovala vzdálenější dvojice, tak odezva od dětí nebyla dle jejích představ. Pokusila se doplnit ono gesto o oční kontakt, odezva poté byla lepší. V rámci plynulosti hry tak byla nucena užívat následně oslovování. Jako v předchozím období, tak i toto období mělo své typické začátky. Děti již bez vyzvání, ale za to za pomoci gesta zdvižení špetky nad hlavu od vyučující, začaly zpívat nacvičenou písničku.

*Tabulka 22 – 2. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitelka*

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematik a chlapci</b>	<b>Matematik a dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu
<b>Barva</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá

<b>hlasu</b>						
<b>Délka projevu</b>	5 minut	3 minuty	4 minuty	10 minut	25 minut	
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	rychlejší	rychlejší
<b>Přestávky v projevu</b>	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné
<b>Akustická náplň přestávek</b>	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné
<b>Přesnost projevu</b>	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, vyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na
<b>Počet vyvolání</b>	8x	5x	6x	12x	žádné	

V hodině českého jazyka bylo analyzováno čtení, kde v této výuce mluvily více děti jak paní učitelka, a to především dívky. Většinu hodiny tvořil komunikační kruh, kdy si děti sdělovaly, co zažily přes víkend. Aby vyučující udržela kázeň, využívala několika možných způsobů. Například počítání od 3 dolů, či pokud je hluk, tak sníží hlasitost svého projevu. V hodině matematiky paní učitelka řešila výchovný problém s žákem J. Šlo o nepříjemnou situaci, kterou řešila před celou třídou, a žáka oslovila velmi netypicky pro tuto situaci, a to zdobnělínou jeho jména. V hodině prvouky šla třída na procházku kolem školy. Po dobu vycházky mluvila především paní učitelka, žáky nevyvolávala, její výklad měl ne předem promyšlené přestávky, které byly vyplněny fyzickými úkoly.

Tabulka 23 – 2. období, 2. následek (neverbální komunikace) – učitelka

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
------------------------------	---------------------------	-------------------------	----------------------------	--------------------------	------------------------	----------------------

<b>Výraz tváře – mimika</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	žádné	žádné	žádné	žádné	velká míra	velká míra
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu

Neverbální komunikace se nikterak výrazně neodlišovala od předchozích náslechlů. Výjimkou byla haptika v hodině prvouky, kdy paní učitelka doplňovala fyzické úkoly různými doteky, aby děti donutila úkoly správně dělat, aby se jim nic nestalo.

Tabulka 24 – 2. období, 3. náslechl (verbální komunikace) – učitelka

<b>Verbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk</b>	<b>Český jazyk</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
----------------------------	---------------------------	-------------------------	--------------------	--------------------	------------------------	----------------------

ce			chlapci	dívky		
<b>Intenzita hlasového projevu</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu, poté mírně zvýšena	v mezích normálu, poté mírně zvýšena
<b>Tónová výška hlasu</b>	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu	v mezích altu
<b>Barva hlasu</b>	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá	čistá
<b>Délka projevu</b>	7 minut	3 minuty	3 minuty	5 minut	5 minut	4 minuty
<b>Rychlost projevu</b>	přiměřená	přiměřená	přiměřená	přiměřená	pomalejší	pomalejší
<b>Přestávky v projevu</b>	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	nevýrazné	výrazné	výrazné
<b>Akustická náplň přestávek</b>	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné	ano, výrazné
<b>Přesnost projevu</b>	menší chyby		bez chyb	bez chyb	bez chyb	bez chyb
<b>Způsob předávání slova</b>	ucelený výklad, vyrušován a	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na	ucelený výklad, nevyrušová na
<b>Počet vyvolání</b>	10x	7x	6x	17x	6x	7x

Intenzita hlasového projevu v hodině prvouky byla mírně zvýšená oproti předchozím náslechům, tempo snižené a přestávky byly výraznější, neboť ve výuce paní učitelka vysvětlovala novou látku pro třídu. Verbální komunikace v tomto náslechu se nikterak nelišila od předchozích náslechů. Jen v hodině matematiky žáci vyrušovali, což mělo za následek, že

vyučující se dopouštěla drobných chyb ve svém výkladu. Tyto chyby ovšem nebyly dětmi zpozorovány, takže nebyly ani opraveny.

Tabulka 25 – 2. období, 3. náslech (neverbální komunikace) – učitelka

<b>Neverbální komunikace</b>	<b>Matematika chlapci</b>	<b>Matematika dívky</b>	<b>Český jazyk chlapci</b>	<b>Český jazyk dívky</b>	<b>Prvouka chlapci</b>	<b>Prvouka dívky</b>
<b>Výraz tváře – mimika</b>	výrazná	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu
<b>Pohyby kulturně normalizované – gestika</b>	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu	ano, v mezích normálu
<b>Tělesný kontakt, dotyky – haptika</b>	přiměřené	žádné	žádné	žádné	žádné	žádné
<b>Tělesný postoj – posturika</b>	křečovitý postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj	otevřený postoj
<b>Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika</b>	větší míra	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře	ano, v míře
<b>Prostorové pozice – proxemika</b>	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto	nevyskytnuto
<b>Fyzické aspekty, vzhled</b>	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu	v mezích normálu



Jelikož byla učitelka nucena řešit výchovné i kázeňské problémy svých žáků, její postoj se při tomto problému výrazně změnil na křečovitý. Velice dobře ono křečovitě sevření bylo možno sledovat na prstech u nohou. Spolu s postojem se změnila i mimika obličeje. Krásně doplňovala její postoj. Nakrabacené čelo s mírně přimhouřenýma očima dávalo jasně najevo, že žáci opravdu mají velký problém. Když byla učitelka v největším afektu, vyskočila jí i žilka na spánku. Tento afekt byl doprovázen velice výraznými gesty, značící její zlobu.

### **Shrnutí 2. období náslechu učitelky**

Paní učitelka měla dobrou intenzitu hlasu, která se postupem pozorování zvyšovala. Při pozorování ve druhém období jí bylo krásně slyšet i na konci učebny. Artikulace nebyla přehnaná, ale i tak jí třída rozuměla. Horší to ovšem bylo, když ji žáci vyrušovali. Mnohdy se stávalo, že ztratila tzv. nit a nesmyslně přeskakovala z tématu na téma, které spolu neměly vůbec nic společného, a tak kolikrát docházelo v hodinách i k menším zmatkům. Nejčastěji tyto zmatky byly při testech, kdy žáci nevěděli, jaké otázky či zadání platí. Neverbální komunikace u učitelky byla velice výrazná a dobře analyzovatelná. Měla naučená určitá gesta, která při komunikaci se třídou používala, a třída na tyto gesta reagovala velice dobře. Mezi nejčastější a docela zábavná gesta patřilo její velice často se opakující pohazování hlavou, zvláště jejími vlasy.

### **4.5.3 Závěrečné zhodnocení**

Cílem výzkumu, který byl proveden na 1. stupni základní školy, bylo zjistit, zda je v daných třídách, kdy v jedné učí učitel a ve druhé učitelka, rozdílná komunikace mezi vyučujícím a žákem. Během dvou období, kdy mezi nimi byl odstup 3 měsíce, bylo vysledováno následující. Pedagogická komunikace učitele byla více založena na verbální komunikaci. Nejde o to, že by u něj žádná neverbální komunikace neprobíhala, ovšem jeho výklad byl především založen na mluveném slovu a gesta či mimiku používal velmi zřídka. Tento poznatek se potvrdil jak v prvním, tak i ve druhém sledovaném období. U učitelky se nedá říci, že by verbální komunikace převažovala nad neverbální či opačně, nýbrž učitelka tyto typy komunikace používala srovnatelně a současně se vzájemně doplňovaly. Její výklad byl často vhodně doplněn různými gesty, ať již se jednalo např. o zdvihnutý ukazovák či pokynutí dlaní, aby se žáci postavili.

Pokud bychom se zaměřili na jednotlivé složky verbální komunikace, tak z hlediska intenzity hlasového projevu učitel využíval lépe své možnosti hlasového fondu. Dále měl přesnější a výraznější artikulaci. Jím zvolené pauzy v projevu dopomáhaly k lepšímu porozumění a také k lepší kázni v hodinách. Na druhou stranu je třeba poznamenat, že

učitelka měla rozmanitou mimiku obličeje, tudíž třída poznala, když učitelka myslela danou věc vážně a kdy s humorem. Kdežto toto u učitele chybělo.

Projevy obou vyučujících se od sebe také lišily jejich délkou, ale také počty slov, kdy učitel mluvil krátce, ale výstižně, kdežto učitelka naopak dlouze a květnatě. Obojí přístup má svá pozitiva i negativa. Je ovšem potřeba poznamenat, že ani jeden přístup neškodil žákům, jelikož jsou na daný styl komunikace již zvyklí. V případě pana učitele by se mohlo zdát, že jsou děti ochuzeny o možnost setkat se s větší slovní zásobou, ovšem naopak u paní učitelky velká slovní zásoba je. Nicméně jí na druhou stranu trvá déle, než cokoli vysvětlí. Ani jeden přístup ale nebrání dodržování předepsaného plánu učiva, ač by se tak na první pohled mohlo zdát.

Pokud bychom měli tedy nějak odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, tak pedagogická komunikace učitele a učitelky na 1. stupni základní školy je rozdílná. A to jak ve verbální formě, tak i v neverbální.

Jednou z dílčích otázek bylo zjistit, zda učitel a učitelka vyvolávají více chlapce či dívky ve zkoumaných předmětech. Předpokladem bylo, že v českém jazyce budou vyvolávány více dívky, a naopak v matematice a prvouce chlapci. Obecně se předpoklad potvrdil. Chlapci byli vyvoláváni častěji v matematice a prvouce a děvčata v českém jazyce. Ovšem samozřejmě lze nalézt i určité anomálie v případě hodin, kdy tomu bylo přesně naopak. Například v hodině matematiky, kdy si učitel nebyl jist pochopením učiva z řad dívek, a tudíž jim věnoval více času a častěji je vyvolával.

Druhou z dílčích otázek bylo analyzovat, jaké učitel a učitelka používají při vyvolání oslovení. Na to navazuje třetí dílčí otázka, zda používá učitelka více zdvojnásoběliny jmen než učitel. Z daného zkoumání bylo zjištěno, že pokud vyvolával učitel, tak vždy použil rodné jméno nebo jeho zkrácený tvar. Nenastal žádný případ, kdy by naopak užil zdvojnásoběliny. Avšak při rozčilení oslovoval dotyčného příjmením. Naopak u učitelky převažovaly zdvojnásobělé tvary jmen, a to i při kárání dětí. Lze tedy shrnout, že učitel při vyvolávání užívá k oslovení rodné jméno a učitelka naopak jeho zdvojnásobělý tvar.

## Závěr

V současné moderní době je společnosti velmi vytýkáno, že nenahlíží na muže a ženy stejně. Ovšem zároveň je nutné podotknout, že v postavení mužů a žen ve společnosti došlo ke zlepšení oproti tomu, jak tomu bylo v dobách minulých.

Diplomová práce se zaměřuje z hlediska genderu na pedagogickou komunikaci na 1. stupni základní školy. Neboť škola je druhá po rodině, která předává a učí děti hodnotám. Proto je důležité, aby učitelé k žákům přistupovali rovnocenně a nestávalo se jim, že by v různých předmětech upřednostňovali dívku před chlapcem či chlapce před dívkou.

Cílem teoretické části bylo porozumět problematice genderu a s ním souvisejícími pojmy, jako je genderová identita či rozdíly mezi genderem a pohlavím. Teoretické poznatky, které byly nabyty, byly zpracovány tak, aby byly pro čtenáře srozumitelné. Současně byly také nezbytné k tomu, aby mohl kvalitně proběhnout výzkum. Téma genderu je široké veřejnosti málo známé a v důsledku této neznalosti pak vznikají genderové stereotypy. A proto je velmi důležité, aby nejen rodiče, ale především i učitelé, kteří jsou do jisté míry ovlivněni genderovými stereotypy, se pokoušeli předcházet těmto stereotypům a nepřenášeli je na dítě. Pokud bude člověk znát tyto teoretické základy, potom lze snadno těmto stereotypům předcházet.

V empirické části bylo provedeno kvalitativní zkoumání pomocí metody pozorování. Byla provedena analýza komunikace učitele a učitelky ve 3. třídě základní školy. Hlavním cílem bylo zjistit, zda je jejich komunikace vůči dívkám a chlapcům rozdílná. Současně také byly stanoveny dílčí výzkumné otázky, které přispěly k přiblížení této problematiky.

Na základě výzkumu byl naplněn hlavní cíl výzkumné části, tedy že komunikace učitele vůči dívkám a chlapcům je rozdílná než komunikace učitelky. Toto zjištění bylo patrně nejmarkantnější ve verbální komunikaci, a to tak, že učitel při svém výkladu mluvil velmi stručně, ovšem výstižně, dělal velmi logické mezery v projevu, kdežto učitelka naopak mluvila dlouze s minimálními pauzami ve své promluvě. Stejně tak byly znatelné rozdíly i v neverbální komunikaci. Nejzřetelnějším rozdílem bylo vůbec to, že učitelova nonverbální komunikace probíhala minimálně a nevýrazně, naopak u učitelky byla velmi rozmanitá, mnohdy až přehnaně výrazná a expresivní.

Současně s hlavním cílem byly naplněny i dílčí otázky. Z provedeného zkoumání jasně vyplynulo, že učitel při oslovování žáků ve třídě nepoužil zdrobněliny jmen. Opačně tomu bylo u učitelky, ta naopak zdrobněliny jmen používala prakticky vždy. Stejně tak se potvrdilo,

že učitel i učitelka v technických předmětech vyvolávají více chlapce, kdežto v humanitních jsou více vyvolávány dívky.

Hlavním přínosem této diplomové práce je uvědomění si, že ať již chceme či nechceme, tak se nám jisté genderové stereotypy tlačí do podvědomí a my na těchto stereotypech ve velké míře stavíme své názory a jednání. Je důležité umět si uvědomit, že pokud je člověk učitelem, tak by se měl zamyslet zpětně nad tím, jak byla jeho hodina vedena, kdo byl vyvolán či jestli bylo k žákům přistupováno rovnocenně bez ohledu na pohlaví. Bylo by vhodné, aby se takto zamýšleli nejen učitelé, ale každý při svém povolání. Tím by se zlepšila kvalita, přístup, a i podmínky na pracovištích.

Na závěr je nutné zdůraznit, že tato analýza je rozbořem komunikace konkrétního učitele a učitelky a závěry, které plynou z této diplomové práce, nelze generalizovat i na ostatní učitele či učitelky.

## Seznam pramenů a literatury

1. BABANOVÁ, Anna, MIŠKOLCI, Jozef. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0
2. *Gender – rovné příležitosti – výzkum*. Č. 1/2000 (květen 2000). Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2000. Vychází čtvrtletně. ISSN 1213-0028
3. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. c2013-2017 [cit. 27. května 2017]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
4. GRÁC, Jan. *Persuázia: ovplyvňovanie človeka človekom*. Vyd. 2. Martin: Osveta, 1988. 367 s.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2
6. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9
7. JANOUŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 169 s. ISBN 978-80-247-1594-0
8. JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ, 2003. 25 s. ISBN 80-903228-2-4
9. KAHLE, J. B., BAILEY, S. Gender Differences in Science Education. *Educational Psychologist*, 1993, č. 4.
10. KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 183 s. ISBN 80-7367-145-X
11. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.
12. LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 107 s. ISBN 978-80-7464-063-6
13. LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. Vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2008. 99 s. ISBN 978-80-7399-466-2
14. LIPPA, Richard A. *Pohlaví, příroda a výchova*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009. 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2
15. MAREŠ, Jirí, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7

16. MUSIL, Josef. *Úvod do sociální a masové komunikace*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 123 s. ISBN 978-80-86723-44-0
17. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1
18. OAKKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-403-6
19. RENZETTI, Claire, CURRAN, Daniel. *Ženy, muži a společnost*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2
20. SKÁLOVÁ, Helena. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008. 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5
21. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0
22. SMETÁČKOVÁ, I. Škola posiluje nerovnost pohlaví, ale nemusí tak být. *Rodina a škola*, 2006, č. 4, s. 14 – 17. ISSN 0035-7766
23. SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5
24. ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. s. 44. ISBN 978-80-262-0085-7
25. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
26. TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef, JANOŠKOVÁ, Svatava. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015 – národní zpráva* [online]. 2016 [cit. 27. května 2017]. <http://www.csicr.cz/html/timss/html5/index.html?&locale=CSY&pn=23>
27. VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, Eva, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999. 171 s.
28. VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Stereotypní vlastnosti charakterizující ženské a mužské chování.....	15
Tabulka 2 – 1. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitel.....	41
Tabulka 3 – 1. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitel .....	42
Tabulka 4 – 1. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitel.....	44
Tabulka 5 – 1. období, 2. náslech (neverbální komunikace) – učitel .....	45
Tabulka 6 – 1. období, 3. náslech (verbální komunikace) – učitel.....	47
Tabulka 7 – 1. období, 3. náslech (neverbální komunikace) – učitel .....	48
Tabulka 8 – 2. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitel.....	50
Tabulka 9 – 2. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitel .....	51
Tabulka 10 – 2. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitel.....	52
Tabulka 11 – 2. období, 2. náslech (neverbální komunikace) – učitel .....	53
Tabulka 12 – 2. období, 3. náslech (verbální komunikace) – učitel.....	54
Tabulka 13 – 2. období, 3. náslech (neverbální komunikace) – učitel .....	56
Tabulka 14 – 1. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitelka .....	57
Tabulka 15 – 1. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitelka.....	59
Tabulka 16 – 1. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitelka .....	60
Tabulka 17 – 1. období, 2. náslech (neverbální komunikace) – učitelka.....	61
Tabulka 18 – 1. období, 3. náslech (verbální komunikace) – učitelka .....	63
Tabulka 19 – 1. období, 3. náslech (neverbální komunikace) – učitelka.....	64
Tabulka 20 – 2. období, 1. náslech (verbální komunikace) – učitelka .....	66
Tabulka 21 – 2. období, 1. náslech (neverbální komunikace) – učitelka.....	67
Tabulka 22 – 2. období, 2. náslech (verbální komunikace) – učitelka .....	68
Tabulka 23 – 2. období, 2. náslech (neverbální komunikace) – učitelka.....	69
Tabulka 24 – 2. období, 3. náslech (verbální komunikace) – učitelka .....	70
Tabulka 25 – 2. období, 3. náslech (neverbální komunikace) – učitelka.....	72

## **Seznam grafů**

Graf 1: podíl mužů a žen (vyučujících) na základních školách v letech 2010-2016..... 36

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1: průměrné výsledky chlapců a dívek v přírodovědě, 4. ročník..... 35

Obrázek 2: průměrné výsledky dívek a chlapců v matematice, 4. ročník..... 35



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: zapisovací arch k analyzování verbální komunikace mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákyní

Příloha č. 2: zapisovací arch k analyzování neverbální komunikace mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákyní

## Přílohy

### Příloha č. 1: zapisovací arch k analyzování verbální komunikace mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákyní

Verbální komunikace	Matematika chlapci	Matematika dívky	Český jazyk chlapci	Český jazyk dívky	Prvouka chlapci	Prvouka dívky
Intenzita hlasového projevu						
Tónová výška hlasu						
Barva hlasu						
Délka projevu						
Rychlost projevu						
Přestávky v projevu						
Akustická náplň přestávek						
Přesnost projevu						
Způsob předávání slova						

**Příloha č. 2: zapisovací arch k analyzování neverbální komunikace mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákní**

Neverbální komunikace	Matematika chlapci	Matematika dívky	Český jazyk chlapci	Český jazyk dívky	Prvouka chlapci	Prvouka dívky
Výraz tváře – mimika						
Pohyby kulturně normalizované – gestika						
Tělesný kontakt, dotyky – haptika						
Tělesný postoj – posturika						
Pohyby rukou, nohou, trupu – kinesika						
Prostorové pozice – proxemika						
Fyzické aspekty, vzhled						

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Barbora Ladická
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Genderová diferenciacie v komunikaci učitele na 1. stupni základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Gender differentiation in communication teacher at primary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku genderu v oblasti komunikace učitele a učitelky na prvním stupni základní školy. V teoretické části jsou uvedeny základní poznatky z genderové problematiky včetně historie, je zde vymezena komunikace a její druhy. Dále je rozebrána pedagogická komunikace, a to i v praxi se zaměřením na gender. Součástí empirické části je kvalitativní výzkum. Výzkumné šetření zjišťovalo, zda je pedagogická komunikace učitele a učitelky na 1. stupni základní školy vůči žactvu rozdílná.
<b>Klíčová slova:</b>	Gender, pohlaví, genderové role, genderové stereotypy, komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, pedagogická komunikace, žák/yně, učitel/ka
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis deals with issue of gender in communication of teacher at primary school. The theoretical part focuses basic knowledges of gender issues including history, then are defined communication and its types. Further, pedagogical communication is discussed, even in practice with a focus on gender. Part of the empirical part is qualitative research. The research survey found out whether the pedagogical communication of teacher at primary school is different.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Gender, sex, gender roles, gender stereotypes, communication, verbal communication, nonverbal communication, pedagogical communication, pupil, teacher
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: zapisovací arch k analyzování verbální komunikace mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákyní Příloha č. 2: zapisovací arch k analyzování neverbální komunikace mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákyní
<b>Rozsah práce:</b>	81
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk