

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Interakce ve škole: vyjednávání žákovských a učitelských rolí

Interaction at school: negotiation of pupil and teacher roles

Ing. Jitka Spalová

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Navazující magisterské studium – matematika jednoobor

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Interakce ve škole: vyjednávání žákovských a učitelských rolí“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze 11. 7. 2017

.....

Ing. Jitka Spalová

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mi pomohli s vypracováním předkládané diplomové práce. Zvláště PhDr. Daně Bittnerové, CSc. za konzultace, cenné rady, komentáře a odborné vedení diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá interakcí ve škole, tedy vzájemným působením a ovlivňováním se dvou subjektů (učitele a žáků) v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Jednotliví aktéři interakce zastávají různé sociální role, které si často vyžadují různé způsoby komunikace.

V teoretické části je přiblížena metoda školní etnografie. Dále je tato část zaměřena na obecný popis osobnosti učitele, jeho autority a jeho rolí při pedagogické interakci se žáky, a na pedagogickou komunikaci jako nejdůležitější část interakce pedagogické.

Empirickou částí je etnografická studie hodin českého jazyka na SŠ v Rokycanech. Jedná se o kvalitativní výzkum, který spočívá v subjektivním popisu zkoumaného prostředí. Zaměřuje se na identifikaci a sledování jednotlivých interakčních žánrů probíhajících při výuce. Je analyzováno, jak si učitelka vyjednává svoji roli, jakou roli vymezuje žákům, jak si vytváří a udržuje autoritu, kdy, proč a jak se žáky komunikuje, ať verbálně, či neverbálně. Rozbor je proveden na základě pořízených videozáznamů jednotlivých hodin, interview s vyučující, její úvahy o žácích, které vyučuje, a úvah žáků o jejich učitelce českého jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA:

žák, učitel, sociální role, školní etnografie, pedagogická komunikace, autorita učitele

ABSTRACT

This thesis deals with interaction in educational environment, i.e. mutual interaction between two subjects (teachers and students) and their influence on one another during the educational process, with each participant involved in different social roles, which often require different ways of communication.

The theoretical part focuses on the general description of teacher's personality, his authority and his role in pedagogical interaction with students, and on pedagogical communication, which forms the most important part of interaction between the teacher and students.

The empirical part is an ethnographic study of the Czech language classes at a secondary school in Rokycany. It is a qualitative research that consists of a subjective description of the studied environment. It focuses on monitoring individual interaction genres in the classroom, how the teacher negotiates her role, creates and maintains authority, when, why, and how students communicate, verbally or non-verbally. The analysis is made on the basis of video recordings of individual hours, interviews with teachers, its reflections on students she teaches and reflections of students on their Czech language teacher.

KEYWORDS:

Student, teacher, social role, school ethnography, pedagogical communication, teacher's authority

OBSAH

Interakce ve škole: vyjednávání žákovských a učitelských rolí

I. ÚVOD	8
II. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Školní etnografie	10
2 Sociální a pedagogická interakce	12
2.1 Sociální styk	12
2.2 Sociální interakce	12
2.3 Pedagogická interakce	15
3 Sociální a pedagogická komunikace	17
3.1 Sociální komunikace	17
3.2 Pedagogická komunikace	17
3.2.1 Funkce pedagogické komunikace	18
3.2.2 Účastníci pedagogické komunikace	19
3.2.3 Náplň pedagogické komunikace	20
3.2.4 Pravidla pedagogické komunikace	21
3.2.5 Druhy pedagogické komunikace	23
3.2.5.1 Verbální pedagogická komunikace	23
3.2.5.2 Neverbální pedagogická komunikace	28
4 Učitel	32
4.1 Role učitele	32
4.2 Osobnost učitele	33
4.3 Typologie osobnosti učitele	35
4.4 Autorita učitele	36
4.5 Výchové styly učitele	39
4.6 Učitel na střední škole	40
4.7 Vztah učitel – žák	41
III. EMPIRICKÁ ČÁST	43
5 Etnografický výzkum na SŠ	43
5.1 Výzkumný projekt	43
5.2 Metody sběru dat	43

5.3	Výzkumný vzorek	44
5.4	Etika výzkumu.....	46
6	Analýza a interpretace dat.....	46
6.1	Dramaturgie vyučování	46
6.1.1	Definice učitelské role	47
6.1.2	Oddělení učitelské role od jejích ostatních rolí	51
6.1.3	Na scéně	52
6.1.3.1	Interakční žánr – ÚVODNÍ ADMINISTRACE.....	52
6.1.3.2	Interakční žánr – DIKTÁT	53
6.1.3.3	Interakční žánr – DOPLŇOVÁNÍ.....	55
6.1.3.4	Interakční žánr – PROPŮJČENÍ ROLE	57
6.1.3.5	Interakční žánr – SOUTĚŽ	60
6.1.3.6	Interakční žánr – UKONČENÍ HODINY	61
6.1.4	Komunikace verbální	62
6.1.5	Komunikace neverbální	63
6.1.6	Autorita učitelky	66
IV.	ZÁVĚR.....	68
V.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	71
VI.	SEZNAM PŘÍLOH	74

I. ÚVOD

Interakce ve škole, neboli pedagogická interakce je vzájemné ovlivňování se dvou subjektů ve výchovně vzdělávacím procesu. Je jednou z nejdůležitějších složek pedagogického procesu a musí být v souladu s cíli výchovy a vzdělávání. Tato práce je zaměřena na pedagogickou interakci při výuce.

Téma diplomové práce jsem si zvolila, jelikož bych chtěla jako učitelka s poměrně krátkou praxí porozumět veškerému dění při výuce. Interakce se žáky ve škole nejen mě, ale i ostatní učitele, provází každý pracovní den. Chtěla bych zjistit, jak učitel komunikuje se žáky, jak si vyjednává a udržuje svoji autoritu, proč, kdy, jakým způsobem, za jakých okolností a na jakých principech udržuje interakci se žáky. Je důležité vědět, jakých chyb se při interakci se žáky vyvarovat, co v pedagogické interakci zdokonalit, jak navazovat a udržovat kontakt se žáky po celou dobu výchovně vzdělávacího procesu. Nejen já, ale i mnoho učitelů s dlouholetou praxí má v interakci se žáky větší či menší problémy.

Východiskem diplomové práce je zpracovaná rešerše dostupné odborné literatury a dalších zdrojů, jejichž seznam je uveden na konci celé práce.

Teoretickou část práce otevírá kapitola přibližující školní etnografii. Jedná se o způsob kvalitativního výzkumu založeného na dlouhodobém pobytu v určitém prostředí, shromažďování informací pomocí pozorování nebo rozhovorů.

Další kapitola se zabývá sociální interakcí, tzn. vzájemným aktivním působením, ovlivňováním jedinců, skupin a prostředí, a interakcí pedagogickou, která se vztahuje pouze na výchovně vzdělávací proces.

Třetí kapitola je věnována komunikaci, a to jak obecně komunikaci sociální, tak speciálně komunikaci pedagogické. Zabývá se jednotlivými funkcemi, účastníky, náplní, pravidly a druhy pedagogické komunikace. Oddíl druhů komunikace je dále rozčleněn na část popisující rovinu verbální, pro kterou je specifický monolog a dialog, a na část zabývající se rovinou neverbální, neboli mimoslovní, charakterizovanou např. pohledy, mimikou, gesty nebo doteky.

Poslední kapitola teoretické části je věnována učiteli samotnému. Učitel je popisován jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci

a výsledky tohoto procesu. Tento díl vymezuje roli učitele, uvádí typy jeho osobnosti, třídí jeho výchovné styly, zabývá se učitelovým vztahem se žáky, autoritou, kterou musí disponovat, a základními podmínkami, které mu pomáhají si autoritu vybudovat a následně udržet.

Dále následuje empirická část, etnografická studie výuky českého jazyka na střední škole v Rokycanech. Tato studie je založena na přímém pozorování a sběru dat v „přirozených“ podmínkách. Výzkumným tématem je objasnění a hlubší pochopení problematiky vyjednávání rolí při vyučovacích hodinách vedených v různých třídách s různým vzorkem žáků. Jsou pořízeny videonahrávky tří vyučovacích hodin, interview s učitelkou, její úvaha o žácích, které vyučuje a úvahy jednotlivých žáků o jejich učitelce češtiny a hodinách s ní. Poslední částí je celkové zhodnocení a závěrečné shrnutí

Cílem experimentální části této diplomové práce je ověřit, jak lze teze, které formuluje pedagogika, doložit, případně vyvrátit v sociální realitě (jak učitelka komunikuje se třídou, jak si vyjednává svoji autoritu a na jakých principech udržuje interakci se žáky). Dalším cílem je identifikace jednotlivých interakcí mezi učitelem a žákem a interpretace jejich významu pro vyjednávání jednotlivých rolí.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní etnografie

Etnografie je metodologií vhodnou ke zkoumání symbolických významů a organizace způsobů života sociálních skupin a jedinců v nich. Často bývá využívána k poznání života v rámci různých institucí, např. škol. V rámci etnografie se od šedesátých let 20. století počala rozvíjet samostatná větev označovaná jako školní etnografie. Orientuje se na školu jako na základní výzkumný terén a snaží se porozumět její kultuře a jednotlivým skupinám aktérů, kteří se uvnitř ní pohybují (Šeďová 2007, s. 124).

Protože kritizuje tradiční přístupy, bývá považovaná za alternativní a vzhledem k výši podílu na pedagogickém výzkumu, je metodologií menšinovou, dokonce můžeme říci, že až okrajovou. V českém prostředí je známá především Pražská skupina školní etnografie. Ta byla založena v roce 1991 na Pedagogické fakultě univerzity Karlovy.

Jde o způsob kvalitativního výzkumu prováděný dlouhodobým pobytem v určitém prostředí (v tomto případě ve škole), shromažďováním informací pomocí pozorování nebo rozhovorů. Rozbor je prováděn pomocí kvalitativní obsahové analýzy.

Školní etnografie, jakožto součást pedagogického výzkumu, je dle Kučery (1992, s. 25 – 26) přístupem:

- **naturalistickým** – je prováděn v přirozených, terénních podmínkách, svými metodami se jim přizpůsobuje,
- **holistickým** – zachycuje co největší šíři okolností a podmínek, jevů nebo událostí, komplexně je interpretuje,
- **kvalitativním** – zdůrazňuje kvalitativně různé koncepce prostředí,
- **interakčně a interpretativně zaměřeným** - interpretuje školní realitu, členové svojí interpretací akcí společně konstruují realitu,
- **reflexivním** – pozorovatel přistupuje se svou specifickou výzkumnou perspektivou, kulturní výbavou a osobní subjektivitou, kterých si musí být vědom, a jejichž projevy na prostředí působí, podílí se na jeho konstrukci,
- **relačním a kooperativním** – vztah a interakce mezi pozorovatelem a členy prostředí tak vstupují přímo do výzkumných zjištění, aktéři jsou v různé míře spoluautory výzkumu i výzkumné zprávy či konkrétní etnografie,

- **textově a literárně zaměřeným** – výsledky musí být smysluplné pro aktéry uvnitř prostředí i pro veřejnost mimo školu či školství a musí na ně esteticky působit.

Etnografický výzkum, jakožto pobyt s pozorováním v určitém prostředí, člení Kučera (1992, s. 20 – 21) do několika základních bodů a činností:

- **design výzkumu** – bývá založen na „tušených problémech“, je flexibilní, během pozorování se badatelův názor vyvíjí, spolu s ním je třeba korigovat i představu jak a co zkoumat; vždy záleží na faktu, zda chceme popsat nějaký problém v daném prostředí dokonale a úplně, nebo se chceme zabývat určitým jevem v různých prostředích,
- **vstup do terénu** – jde o fázi, kdy pozorovatel vstupuje do určitého prostředí a členové samotného pozorovatele danou situací provádějí a sjednávají další a další potřebné kontakty,
- **vztahy v terénu** – můžeme rozlišit různé stupně vztahů a účasti – úplný pozorovatel, zúčastněný pozorovatel, pozorující účastník, úplný účastník,
- **zprávy z terénu** – jedná se zejména o etnografické rozhovory s informátory řídicí se určitými pravidly a obsahující různé typy otázek (často jsou upřednostňovány nondirektivní otázky),
- **analýza dat** – jde o rozčlenění a rozbor sebraných informací (konstruktivnost x enumerativnost (výčet), generativnost x verifikativnost, induktivnost x deduktivnost, subjektivnost x objektivnost); častou otázkou je, kam až v analýze zajít, zda zůstat u deskripce bez zobecnění; co se týká validity výsledků, preferuje se tzv. triangulární metoda, kdy dochází ke srovnání několika výzkumů, metod i teorií,
- **psaní etnografie** – existují různé způsoby organizace textu – např. přirozená historie (jak probíhal výzkum), chronologie (jak probíhal výzkum v terénu), zužování a rozšiřování záběru, oddělení pasáží vyprávění a jeho analýzy, uspořádání podle témat; rozeznáváme různé druhy etnografických textů – terénní poznámky, reflexivní deník, memoranda, apod.

2 Sociální a pedagogická interakce

2.1 Sociální styk

Sociální stykem je označení situace, kdy se lidé stýkají s jinými lidmi. Protože je člověk bytostí biopsychosociální a kontakt s ostatními je výraznou lidskou potřebou, probíhá sociální styk neustále a všude. Člověk nemusí vystupovat jen sám za sebe, ale též jako součást sociální skupiny jakékoli velikosti a druhu. Prostřednictvím sociálního styku probíhá socializace.

Vališová ve své publikaci (2010, s. 226) rozlišuje tři základní složky sociálního styku:

- **Sociální percepce** (*vnímání a poznávání světa kolem nás, zahrnuje vytváření obrazu o okolí i mně samotném*). V pedagogické interakci, tedy interakci probíhající v pedagogickém prostředí, rozumíme pod pojmem sociální percepce například způsob, jak učitel vnímá žáka a žák učitele, jak vnímá jeden učitel rodiče a oni jeho, jak vidí ředitel učitele, jak učitel vnímá celou třídu jako určitou sociální skupinu, jak žáci určité školy vnímají učitelský sbor,).
- **Sociální interakce** (*něco se mezi účastníky interakce děje, vznikají určité vztahy, které tvoří další rovinu styků, setkání*). Jde tedy o souhrn působení, styku mezi jedincem a jeho sociálním prostředím. Nejsilnější místo v sociální interakci zaujímá styk interpersonální.
- **Sociální komunikace** (*účastníci sociální interakce si již něco sdělují, lidé se vzájemně dorozumívají*)

Dle J. Janouška (1984) má sociální styk tyto odlišné stránky:

- **procesuální** – dynamičtější – vzájemné působení lidí
- **vztahovou** – statictější – společenské vztahy lidí
- **interakční** – spojnice mezi společenskými vztahy a vzájemným působením

2.2 Sociální interakce

Je vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí; jeden subjekt vyvolává svým jednáním změnu v jednání druhého subjektu (Hartl, Psychologický slovník, 2004).

Jde o proces, který je z valné části utvářen vzájemným jednáním, přičemž odezva každé osoby je v každém bodě silně ovlivněna tím, co právě řekl druhý (Fontana, 2014, s. 279).

Sociální interakce můžeme rozdělit do dvou typů:

- 1. Převážně jednosměrné působení subjektů** – jedná se o situace, kdy jeden člověk působí na druhého či na skupinu osob, např. tím, že se na ně dívá, něco jim říká, dává pokyny, hodnotí je,...

Tyto situace Mareš a Křivohlavý (1977, s. 76) rozděluje do dalších pěti skupin:

- **Potenciální pozorování**

Patří k nejjednodušším formám interakce. Jeden člověk je pozorován druhým, přičemž pozorovaný ví, že je pozorován (např. učitelova činnost při samostatné práci žáků v hodině, činnost žáků při výkladu nového učiva)

Z výzkumů vyplynulo, že přítomnost jiných lidí v roli potenciálních pozorovatelů vede ke zvýšení výkonu při provádění činností, které už mají žáci osvojené, a naopak ke snížení výkonu u těch činností, které si teprve začínají osvojovat nebo které vyžadují samostatnosti myšlení.

- **Koakce**

Mluvíme o ní v případě, že oba účastníci vykonávají obdobnou činnost. Jsou tedy zároveň aktéry i potencionálními pozorovateli. Celá situace ale nesmí mít podobu soutěže. Z výzkumů vyplynulo, že v případě zautomatizovaných činností se zvyšuje motivace, v případě tvořivějšího charakteru činností jsou výsledky obou aktérů velmi podobné.

- **Interakce mistra s učedníkem**

Účastníky jsou tentokrát dva aktéři, z nichž jeden mistrovsky ovládá danou činnost a druhý se ji teprve učí. Nejde o prosté kopírování činnosti mistra, ale učedník hledá klíče a signály, podle kterých pozná, zda činnost probíhá správně. Toto učení pozorováním, neboli observační učení, obohacuje nejen učedníka, ale i mistra, který si během procesu ujasní, co je pro učedníka v dané činnosti nápovědním signálem. Tím může svůj výkon ještě zlepšovat.

- **Interakce typu sociálního posilování**

Posilováním se rozumí kladné hodnocení, případně i odměna za určitý výkon. Škála možností posilování je velmi široká – od nonverbálních forem přes verbální až po věcné odměny. Nevýhodou je malá trvanlivost, ovlivní danou osobu pouze na krátkou dobu.

- **Interakce typu sugestivního ovlivňování**

Jde o takový druh sociální interakce, kdy jeden člověk nekriticky přijímá sdělení a příkazy druhého. Při autosugesci si jedinec sám sobě něco přikazuje a ukládá. Při heterosugesci sugestor záměrně snižuje kritičnost druhého, aby promyšleně ovlivňoval jeho myšlení a chtění. Někteří lidé se dají snáze ovlivnit od ostatních (dle průzkumů se děti dají snáze ovlivnit než dospělí, ženy snáze než muži). Děti jsou nejsnáze sugestivně ovlivnitelné mezi 8. a 12. rokem života, tedy v době, kdy navštěvují základní školu. Tohoto faktu by si měli být vědomi i učitelé.

2. **Obousměrné působení dvou subjektů** - jedná se o úplnou formu sociální interakce, o situace, kdy jsou oba subjekty aktivní a navzájem se ovlivňují.

Tyto situace Mareš a Křivohlavý (1989, s. 121) rozdělují do dalších pěti skupin:

- **Interakce při kooperování**

Kooperace usnadňuje činnost jednotlivců i celé skupiny, skupina dosahuje vyššího výkonu, než kdyby pracoval každý člen sám a jejich individuální výkony se sečetly. Spolupráce žáků při výuce je velmi důležitá i pro budoucí pracovní období.

- **Interakce při soupeření**

Při soupeření se každý účastník snaží dosáhnout co nejlepšího výsledku pouze pro sebe. Charakteristickým rysem soupeření je kdo s koho – je-li jeden vítězem, druhý musí být poraženým. Tato interakce je typická hlavně pro sporty.

- **Interakce typu pomoci**

Interakce, kdy se jeden člověk snaží pomoci druhému. Jde buď o občanskou, nebo o profesionální (zdravotníci, požárníci, psychologové ...) pomoc člověku nebo lidem. Interakce typu pomoci není výjimkou ani ve škole (pomoc slabším spolužákům, dětem v nepředvídaných a těžkých životních situacích, ...).

- **Hra**

Tuto situaci lze rozdělení na kooperativní a soupeřivou. Velmi důležitou roli hraje motivace.

2.3 Pedagogická interakce

Zatímco sociální interakce mluví o vzájemném působení a ovlivňování se dvou subjektů obecně, pedagogická interakce se zaměřuje pouze na výchovně vzdělávací proces. Je jednou z nejdůležitějších složek pedagogického procesu a musí korespondovat s cíli výchovy a vzdělávání.

Pedagogická interakce probíhá v konkrétním výchovném prostředí. Tím může být např. prostředí školy, mimoškolní činnosti – zájmových kroužků, rodiny, ...) a jednotliví aktéři zastávají při interakci různé sociální role, které si často vyžadují různé způsoby komunikace. Např. učitel bude se žáky jednat jinak než vychovatelka ve školní družině, rozdíl bude v komunikaci suplujícího a třídního učitele se stejným kolektivem třídy,....

Pedagogická interakce klade nároky na určité kompetence učitele, asistenta nebo vychovatele, které jsou velmi důležité pro rozvoj interpersonálních vztahů. Jsou jimi například komunikativní dovednosti, schopnost řešit problémy, zvládat konflikty, analyzovat situaci, schopnost empatie atd.

Obdobně, jako rozlišuje Mareš a Křivohlavý dva druhy sociální interakce, Pelikán (1995, s. 120) ve svém díle píše o dvou druzích interakce ve výchovně vzdělávacím procesu:

1. Bipolární interakce

Pedagogickou interakci v tradiční výuce nazýváme **bipolární**, převažuje působení směrem od učitele k žákovi, učitel má jasně dominantní roli. Ovlivňuje žáka prostřednictvím stanovených metod, aby dosáhl vytýčených cílů ve všech oblastech. Žák se přizpůsobuje učiteli a plní jeho požadavky. Interakce je zaměřena především na vzájemnou konfrontaci účastníků.

2. Substacionální interakce

Jde o interakci nového, netradičního pojetí výuky, kdy má být učitel žákovi průvodcem. Spočívá ve společném směřování k cílům. Dominance učitele mizí, jeho role se mění v roli partnera, který provází žáka při hledání vlastní cesty k poznání a objevování. Pro substacionální interakci jsou důležité následující sociální dovednosti učitele:

- komunikativní dovednosti
- dovednost správné percepce
- empatie
- sebereflexe učitele

- **Komunikativní dovednosti**

Mezi komunikativní dovednosti patří především schopnost naslouchat žákovi a porozumět mu. K tomu patří nutnost vnímat a rozumět neverbálním projevům. Neverbální projevy vypovídají zejména o emocích žáka. Při výuce nejde pouze o předávání informací, ale i o nacházení cesty ke společným cílům a hodnotám. Při této cestě je velmi důležité zvládnutí konfliktních situací. Jejich řešení závisí na zvolení správných komunikačních strategií.

- **Dovednost správné percepce**

Sociální percepce hraje významnou roli při poznávání a hodnocení žáků. V percepci žáka učitelem může docházet k mnoha chybám, které vyplývají z jeho povrchního poznání. Tyto subjektivní dojmy vstupují do interakce učitele s žákem. Je třeba, aby si toto učitel uvědomoval a aby usiloval o hlubší poznání žáka, nejen souzení dle vzhledu a chování.

- **Empatie**

Čejková (Pedagogická orientace 2005) ji definuje jako schopnost vcítit se do způsobu prožívání a myšlení druhého člověka. Kromě schopnosti empatie musí učitel sám chtít poznat způsob prožívání žáka. I tato schopnost má nějaká úskalí, např. nedostatek zkušeností pedagoga, velký počet žáků ve třídě, nebo složité pronikání k žákovi, jeho velká uzavřenost.

- **Sebereflexe učitele**

Sebereflexe je hodnocení sebe samého, rozbor celé své osobnosti, svých schopností, postojů, činů, popřípadě citů i svého myšlení. Je zaměřena na popis a rozbor důležitých prvků pedagogického procesu, na jejich hodnocení, stanovení dalších cílů, postupů a strategií. Sebereflexe interakce je zaměřena na názory učitele, na způsob, jakým probíhá, jaký vztah a mezi učitelem a žákem vzniká, na jaké je úrovni.

3 Sociální a pedagogická komunikace

3.1 Sociální komunikace

Dle Mareše a Křivohlavého (1989, s. 18) je sociální komunikace společným jmenovatelem tří základních stránek sociálního styku – společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.

V širším pojetí je komunikace vzájemná výměna představ, idejí, nálad, pocitů nebo postojů, v užším pojetí jde o sdělování (výměnu informací). Nedílnou součástí je i porozumění a zpětná vazba, která vrací informace o porozumění zpět řečníkovi.

Průcha, Valterová, Mareš (1995, s 125) konstatují, že *komunikace je sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.*

Člověk je tvor sociální a komunikace hraje v jeho životě velmi důležitou a neodmyslitelnou roli. Jednak se podílí na uspokojování jeho primárních potřeb, jednak na jeho sociálním rozvoji.

Dle Ondráčka (2003) má na člověka zásadní vliv uspokojení nebo těchto dvou potřeb:

- prosadit vlastní autentičnost – být ostatními akceptován a přijímán,
- cítit se druhými pochopen.

V lidské komunikaci však v žádném případě nejde jen o přenos zpráv. Hovořící člověk se snaží posluchače ovlivnit, je něčím motivován. K tomu, co sděluje, zaujímá určitý postoj, posluchači ho naznačuje a snaží se tím posluchače ovlivnit.

Komunikaci lze považovat za dílčí případ interakce. Stejně jako sociální interakce je komunikace ovlivněna účastníky, situací, obsahem, cílem, místem a podmínkami, za kterých probíhá.

3.2 Pedagogická komunikace

Podle Gavory (1988, s. 22) je *pedagogická komunikace výměnou informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, slouží k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, informace jsou zprostředkovány verbálně a neverbálně. Pedagogická komunikace se řídí*

specifickými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků. Má prostorové i časové dimenze.

Mareš a Křivohlavý (1989, s. 30) velmi podobně uvádějí, že pedagogická komunikace vede k naplnění pedagogických cílů, napomáhá vychovávat a vzdělávat. Ale ve svém díle píše, že tento druh komunikace lze pojmout různými způsoby. Už přívlastek „pedagogická“ může vést k nesprávné představě, že jde pouze o komunikaci mezi učitelem a žáky komunikaci ve škole. Do pedagogické komunikace se však zahrnuje též výchovně vzdělávací působení v prostředí rodiny a v předškolních nebo mimoškolních zařízeních.

Podle A. A. Leont'jeva (1979) je optimální a plnohodnotnou pedagogickou komunikací taková, která zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti. Je třeba si všimnout ještě dalších aspektů a počítat s tím, že nemusí vždy probíhat nejlépe.

3.2.1 Funkce pedagogické komunikace

Pojetí pedagogické komunikace prochází vývojem, neustále se mění názory na její pedagogické funkce. Dle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 25-26) mezi nejdůležitější patří:

- zprostředkování společné aktivity účastníků a jednotlivých pracovních postupů a na ní je závislá úspěšnost, popřípadě neúspěšnost daných technik a činností,
- zprostředkování vzájemného působení účastníků, včetně výměny informací, postojů, názorů, zkušeností, motivů a emocí,
- formování osobních i neosobních vztahů všech účastníků pedagogického procesu, zvláště osobností žáků,
- ve vztahu ke vzdělávání a výchově je jak verbálním, tak neverbálním prostředkem ke splnění vytyčených cílů, k interpretaci učiva atd.,
- zajišťuje funkci, vývoj, dynamiku a stabilitu všech výchovně vzdělávacích systémů.

Pedagogická komunikace má dle Mareše a Křivohlavého (1989 s. 31) nejméně tři roviny, které se navzájem ovlivňují a prostupují. Podle míry připravenosti komunikace a míry očekávanosti jejího průběhu můžeme rozeznat:

- **Téměř naprogramovanou komunikaci** – provádí se v nezměněné podobě.
- **Pedagogickou komunikaci**, která se dá připravit jen rámcově. Učitel (na základě osobních zkušeností s opakujícími se pedagogickými situacemi) dokáže odhadnout, jak bude zřejmě komunikace probíhat, které možnosti připadají v úvahu. Při vlastní komunikaci vstupují do hry učitelovy převládající postoje k žákům, rozdílná očekávání, navyklé stereotypy jednání.
- **Nepřipravenou komunikaci**, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Tyto situace může učitel jen stěží předvídat, ale musí je vyřešit. Často jde o situace emocionálně vypjaté, kdy je nutné se vcítit do stavu ostatních účastníků a odhadnout vývoj událostí, možné důsledky a pohotově a správně zareagovat. Zkušený učitel se dokáže k takovým situacím vrátit a z průběhu nepřipravené komunikace se poučit. I když se tyto situace nikdy přesně neopakují, zkušený učitel zahrne možná řešení do repertoáru svých pedagogických činností. Pokud se v budoucnu setká s obdobnou situací, může být pro něj v daný moment sice neočekávaná, ale nezastihne ho úplně nepřipraveného. Dovednost komunikovat se dá do jisté míry trénovat a rozvíjet. Učitelé by měli být na pedagogickou komunikaci speciálně připravováni.

3.2.2 Účastníci pedagogické komunikace

V pedagogické komunikaci obvykle nalezneme dvě skupiny účastníků – vychovávané a vychovávající.

Vychovávajícím účastníkem bývá obvykle dospělý jedinec s určitou pedagogickou kvalifikací (učitel, asistent, vychovatel, ...), ale výjimkou není ani část třídy nebo žák v určité sociální roli (např. mluvčí třídy, předseda, vedoucí skupiny, atd.).

Vychovávaným bývá obvykle žák jako jednotlivec, skupina žáků, oddíl, školní třída, nebo i více tříd. Může nastat i případ, že jedinec se nachází zároveň v roli vychovávaného i vychovávajícího (např. při samostatném učení).

Pedagogickou komunikaci často charakterizuje jeden velmi nápadný rys, a to nesouměrnost komunikačních partnerů. Tato nesouměrnost je jednak kvantitativní, ale i kvalitativní. Na jedné straně stojí ve většině případů učitel, dospělý jedinec a na druhé straně skupina žáků (děti nebo adolescenti, často sociálně velmi různorodí). Už tato

specifičnost naznačuje, že učitel nemůže být v komunikačním vztahu s každým členem skupiny zvlášť, ale musí komunikovat se skupinou jako celkem.

Počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Dá se říci, že *čím vyšší počet účastníků, tím se možnosti přímé mezilidské komunikace zužují, s klesajícím počtem rozšiřují. Neznamená to však, že ideálem je učitelova komunikace s jedním žákem, neboť tím bychom ignorovali řadu výchovných cílů* (Mareš, Křivohlavý. 1989, s. 32).

Helus ve své knize (2007, s. 324-330) popisuje, že vůdčími aktéry ve výuce jsou učitelé, kteří určují obsah a směr výuky, nesou za ni odpovědnost. O žácích hovoříme jako o spoluaktérech komunikace, protože výuku spoluutváří. Neměli by být proto jen pouhými objekty učitelova působení, které jsou odkázány na to jen poslouchat, reprodukovat a podřizovat se, nýbrž aktivními účastníky. Na základě toho se učí být spoluodpovědnými za své úspěchy a neúspěchy. Výzkumy však stále potvrzují to, že hlavní úlohu při komunikaci ve výuce má učitel. Převažují organizační formy výuky orientované na učitele nad formami orientovanými na žáky, jako jsou např. práce ve dvojicích, ve skupinách nebo projektová výuka. Toto se přenáší i do fází výuky, kde se jen zřídka vyskytují fáze orientované na motivaci a metakognitivní podporu učebních procesů.

3.2.3 Náplň pedagogické komunikace

Mareš a Křivohlavý ve svém díle (1989, s. 36) uvádějí, že dříve byla podle širší veřejnosti chápána náplň pedagogické komunikace shodně s učivem v učebních osnovách. Dnes se vychází ze školních vzdělávacích programů, které jsou realizované v závislosti na rámcovém vzdělávacím programu. V každém případě slouží pedagogická komunikace především k předávání různých sociálních zkušeností a učebních informací. Obsah pedagogická komunikace je závislý na pedagogické funkci.

Pedagogická komunikace je používána především ke sdělování různých informací. Její náplní mohou být také postoje komunikátorů k samotnému sdělení včetně zaujímaných postojů k posluchači. I emocionální vztahy jsou obsahem pedagogické komunikace. Jsou charakteristické zvlášť pro nonverbální komunikaci nebo požadavky na reakce, např. potvrzení o přijetí informací, jejich akceptace atd. Pedagogická komunikace musí naplňovat i další komunikační pravidla, což znamená, že v jejím obsahu je využití dalších slovních i mimoslovních prostředků.

Učitel využívá různé druhy informací. Šikulová (2014, s. 5) je rozděluje na:

Regulativní – rozumí se jimi sdělení, kterými jsou učiteli navazovány, regulovány organizovány i hodnoceny činnosti, jako jsou úkoly, pokyny, otázky, instrukce, pochvaly, zákazy, apod.; vedou k naplnění cílů pedagogického procesu.

Afektivní – jedná o sdělení, která rozvíjí názory, zájmy, postoje a potřeby žáků. Díky těmto informacím učitel působí na volní a emocionální oblast jedinců.

Kognitivní – jsou to informace pro žáky úplně nové. Tato sdělení jim podává učitel, nebo jsou žáky objeveny samostatně (prostřednictvím učebnic, encyklopedií, časopisů, tisku, internetových a dalších zdrojů).

3.2.4 Pravidla pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace, jakožto součást komunikace sociální, má svá pravidla. Jedná o tzv. **komunikační pravidla**, která jsou přesně definována a určují je obecná pravidla chování lidí ve společnosti. Tato pravidla vycházejí z dohody mezi jednotlivými účastníky komunikace. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 32) k tomu píší: *Část komunikačních pravidel je výslovně formulována školou, část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti, část je výsledkem složitého a zajímavého procesu střetu zájmů mezi učiteli a žáky. V posledním zmíněném případě se některá pravidla a normy chování vyvíjejí: na počátku bývá konflikt mezi žáky a učitelem, pak nastupuje etapa „vyjednávání“ a nakonec buď dojde ke shodě (konsenzu) obou stran nebo jedna strana prosadí svou.*

Jůva (2001, str. 79) popisuje, že v rámci klasického frontálního vyučování ve třídě má učitel tato práva: *kdykoliv si vzít slovo, hovořit s kým chce, zvolit téma rozhovoru, rozhodovat o délce hovoru, hovořit v kterékoliv části učebny a v neposlední řadě hovořit v jakékoliv poloze. Z toho plyne, že komunikaci (ale i interakci) ve školní třídě zahajuje učitel. Pro komunikaci si sám, dle svého uvážení, vybírá konkrétního žáka, popř. skupinu žáků nebo dokonce celou třídu. Učitel má právo zasahovat do hovoru žáka, skupinky několika žáků nebo celé třídy. Téma dialogu nebo polylogu učitele ve třídě je obvykle dáno učebními osnovami. Učitel dle svého uvážení může s daným tématem odchýlit, nebo na základě svého vlastního uvážení třeba zvolit téma jiné. Délka verbální komunikace učitele není limitována. Někdy není omezena ani zvoněním, které upozorňuje na možnost ukončení vyučovací hodiny. Učitel však může v průběhu svého výkladu komunikovat z různých míst ve třídě (například z místa u katedry, z uliček mezi lavicemi, ze zadní části*

učebny, atd.), stejně tak může při hovoru s žáky využívat různých poloh – může komunikovat vestoje, vsedě, v polosedě nebo např. i při chůzi.

Ze všeho výše popsaného tedy vyplývají žákova práva a povinnosti. Žák smí mluvit, jen když mu učitel dá slovo, pouze s tím, s kým mu určí, jen o tom, co je mu nařízeno, jen tak dlouho, jak je určeno, jen na místě, které má k tomu určené, a většinou jen vestoje. Žáci při výuce dostávají slovo až v tom okamžiku, kdy jim ho učitel udělí. Z toho plyne, že žáci by neměli mluvit bez svolení učitele, tedy kdy je napadne. Žáci hovoří jen k osobě, kterou byli tázáni nebo která jim dala jiný pokyn k hovoru, v naprosté většině případů hovoří k vyučujícímu. Téma hovoru je dáno učitelem, nezávisí tedy na žácích. Téma hovoru je dáno otázkou nebo pokynem. Učitel může žáky kdykoli v jejich hovoru přerušit, nebo naopak je může vyzvat k tomu, aby pokračovali v hovoru. Žáci většinou hovoří v lavici anebo u tabule, na výzvu učitele (Jůva, 2001, str. 79).

Všechna tato popsaná komunikační pravidla mohou žáky silně omezovat, snižovat jejich aktivitu i samostatnost. Jednoduše můžeme říci, že žáci jsou neustále v pozici jakýchsi „čekatelů“. Taková pozice může být přínosná pro udržení disciplíny ve třídě, ale na druhou stranu podporuje pasivitu žáků. Pravidla uplatňovaná při komunikaci učitele s žáky ve třídě jsou částečně zakotvena ve vnitřním řádu školy – ve školním řádu (Gavora, 2007, s. 42-43).

Naštěstí si dnes již mnoho učitelů uvědomuje, že zapojit žáky do výuky je mnohem přínosnější. *Motivovat žáky k výukovému spoluaktérství a vést je k jeho realizaci v souladu s jejich věkem, osobnostním založením a vyvstávajícími okolnostmi je jedním z předních úkolů učitele jako aktéra vůdčího. Díky spoluaktérství je žák socializován pro své životní role stejně významně jako se to děje zvládáním konkrétních témat učiva* (Helus, 2007, s. 228)

Střelec (1998, str. 153) uvádí, že komunikace ve školní třídě by se měla řídit těmito pravidly: *podporovat samostatný projev, dbát na správné používání mateřského jazyka, oceňovat aktivitu a samostatnost, dávat příležitost k samostatným rozhodnutím s odpovědností za ně, dodržovat a vést k dodržování zásad slušného a společenského chování, oceňovat a podporovat týmovou práci, vzájemnou pomoc, pěstovat pocit sounáležitosti ke třídě, škole, městu, národu, dávat najevo nespokojenost a netolerovat hrubost a agresivitu, vést děti k toleranci k názorům ostatních, učit žáky naslouchat a vést*

dialog na dané téma a vést děti ke schopnosti klidně diskutovat, argumentovat, přijímat názory bez zbytečných emocí, řešit problémy konstruktivně nikoliv hádkou.

Vždy jsou nesmírně důležité pedagogicko-psychologické zkušenosti učitele. Při změnách forem a metod výuky, se změní i struktura komunikace. Vždy je potom nutné přizpůsobit i komunikační pravidla, která jsou ve třídě nastavena.

3.2.5 Druhy pedagogické komunikace

Šikulová dělí pedagogickou komunikaci na:

- **přímou a nepřímou** – dva lidé spolu hovoří tváří v tvář nebo je informace přenášena nebo zprostředkována nějakým médiem (učebnice, počítačovou technikou, rozhlasem, televizí,...),
- **jednostrannou a dvoustrannou** – rozumíme tím monolog nebo dialog,
- **se zpětnou vazbou a bez zpětné vazby** – je-li možnost komunikátora přijímat reakce auditora,
- **částečnou a hromadnou** – je dána počtem účastníků, např. masová je zvláštním druhem hromadné komunikace,
- **verbální a neverbální** – slovní a mimoslovní.

3.2.5.1 Verbální pedagogická komunikace

Verbální pedagogická komunikace je uvědomělý projev účastníka nebo účastníků s cílem přenosu informací, primárním kontaktním prostředkem je řeč. Zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace z důvodu, že při přenosu informací je nejméně ztracen smysl sdělení.

U verbální komunikace se rozlišují dvě strany – komunikátor a příjemce. U mluvené formy rozlišujeme mluvení a naslouchání, u písemné formy psaní a čtení. Obecně můžeme mluvit o kódování a dekódování řeči. Pro pochopení je velmi důležité znát chronologickou následnost informací. Učitel by měl být schopen předávat žákovi informace ve formě mluvené i psané.

Podle Gavory (2007, s. 60-61) je verbální komunikace uskutečňována prostřednictvím jazyka, který je typickou a přirozenou výbavou každého člověka. Umožňuje jeho kulturní, sociální i technický rozvoj. U přirozeného jazyka je možné rozeznat tyto čtyři roviny: gramatiku, lexikum, výslovnost a pravopis. Gramatiku nazveme

kostrou jazyka. Slouží jako soubor pravidel správného užití jazykových forem. Díky spojení s lexikem můžeme vyjádřit prakticky všechny myšlenky, dokonce můžeme porozumět i dříve neslychaným větám, lze tvořit i věty bez předlohy atd. Fonetický systém jazyka a pravopis potom dávají myšlenkám písemnou i zvukovou formu. Zatímco jazyk je systémem, řeč je činností. Řeč realizuje jazyková pravidla při řečové činnosti.

V **obsahové stránce** verbální komunikace se uplatňuje vzdělanost mluvčího i posluchače, jejich všeobecný i oborový přehled, slovní zásoba (množství slov, terminologie), zájmová a hodnotová orientace (o čem mluví, jak dlouho a jak podrobně, čemu dává přednost, jak často mluví o sobě a v jakém smyslu), ale i jeho aktuální potřeby a psychické stavy.

Formální stránka verbální komunikace zahrnuje zvukové prostředky hlasu. Ty se označují jako paraverbální nebo paralingvistické aspekty řeči, souvisejí přímo s jazykovým vyjádřením v mluvené řeči, ale při písemném přepisování mluvené komunikace se ztrácí. Patří mezi ně:

- **intenzita hlasového projevu** – jak hlasitě nebo tiše se hovoří,
- **tónová výška hlasu** – jak vysoko, popř. nízko je položen hlas mluvčího,
- **barva hlasu** – vyjadřuje spektrální složení zvuků, lze určit, kdo mluví, nese informace o aktuálním emocionálním stavu řečníka,
- **délka projevu** – jak dlouho mluví ten, kdo se chopil slova,
- **tempo projevu** – kolik slov bylo řečeno za daný časový interval, rychlost vypovídá o psychickém stavu mluvčího, překotně rychlá mluva odpovídá stavu psychického vzrušení, malá produkce slov naznačuje tíseň, úzkost, strach mluvit,
- **intonace řeči** - melodie řeči, vychází z osobnosti komunikujícího, nutné pěstovat a užívat přirozenou intonaci,
- **frázování** – rytmus řeči, přestávky v projevu, členění proudu slov do určitých celků, skupin slov, jinak je komunikační projev často nesrozumitelný,
- **přesnost projevu** – jaké chyby se v projevu vyskytují (vynechávání, logické chyby, přeřeknutí se, zakoktávání se),
- **způsob předávání slova** – probíhá-li v souladu s komunikačními pravidly nebo skákáním do řeči.

Verbální komunikace probíhá nejčastěji ve formě monologu nebo dialogu. Dle výzkumu M. Samuhelové z roku 1988 Mareš a Křivohlavý (1995, str. 39) uvádějí, že *v hromadném vyučování převládají tři komunikační struktury. Nejčastější je oboustranná komunikace mezi učitelem a jedním žákem (42 % výskytu). Jde o dialog, typický pro opakování a zkoušení. Druhou nejfrekventovanější strukturou je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (30 % výskytu). Jde o monolog učitele při výkladu nového učiva, hodnocení třídy, oslovování všech žáků apod. Třetí v pořadí je jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako jednotlivci (10 % výskytu). Učitel dává žákovi pokyn, příkaz, klade otázku, žák však slovně neodpovídá.*

- **Monolog**

Dle Gavory (2007, s. 80) jde o projev učitele, u kterého musí být přítomni žáci, ti se však aktivně komunikačního projevu neúčastní. Monolog může být ve vyučování veden jak žákem, tak učitelem. Setkáváme se s ním při vysvětlování učiva, při delších odpovědích žáků nebo například při referátu. Může se vyskytovat až v 25 % vyučovací hodiny.

Na prvním stupni základních škol je monolog méně častým jevem, s rostoucím věkem žáků se můžeme se zastoupením monologu při výuce setkávat čím dál častěji. Jeho frekvence a délka závisí vždy na stylu výuky a druhu předmětu. Monolog je buď předem připravený (např. přednáška, referát), nebo nepřipravený. Může mít i písemnou předlohu. Je-li využíván pro vysvětlení učiva, učitel usiluje o to, aby žáci učivu porozuměli. Vyučující musí bezpodmínečně disponovat perfektními znalostmi daného tématu.

Pro vysvětlování učiva jsou typické 3 fáze: expozice, prezentace a závěr. Měly by být splněny požadavky jako je plánovitost (učitelova příprava na hodinu), problémovost (dobré je vyvarovat se pouhého konstatování názorů, způsobů, přístupů nebo alternativ řešení, dále neschematického přístupu nebo nereproduktivního ovládnutí učiva) a názornost (využití příkladů, obrázků či ilustrací, schémat atd.).

Forma monologu není v současné době preferována, jelikož žáci v jednostranném projevu učitele nejsou nuceni aktivně poslouchat a pracovat. To může vést k neefektivnímu vnímání a vstřebávání nových poznatků a informací. Upřednostňovány jsou aktivizující formy, při kterých jsou žáci zapojováni do výuky a musí se aktivně podílet na vyučovacím procesu. U menších dětí je z důvodu udržení pozornosti žádoucí proložit monolog dialogem a různými aktivitami a úkoly.

- **Dialog**

Dialog je formou verbální komunikace založené na dorozumívání dvou nebo více osob. Mezi základní zásady patří:

- **střídání rolí mluvčího a posluchače** – v dialogu hovoří vždy jeden účastník a druhý ho poslouchá, poté dojde k výměně rolí,
- **vzájemné reakce účastníků** – jeden z účastníků komunikace reaguje na druhého,
- **střídání replik** – charakteristickým rysem dialogu jsou repliky, rozumíme jimi mluvené reakce na předchozí projev; dialogem můžeme též rozumět řadu na sebe navazujících replik,
- **aktivní naslouchání účastníků** – naslouchání hovořícímu účastníkovi projevuje druhý jak verbálně, tak neverbálně; verbálním projevem může být např. přitakávání „ano“ nebo „hmm“ a k neverbálním vyjádřením může být třeba přikyvování hlavy.
- **hledání společného významu** – cílem dialogu je dohoda, porozumění, dospění ke společnému názoru (Gavora, 2007, s. 86-87).

Nejčastější formou pedagogické komunikace je dialog učitele se žákem. Ve výuce plní dialog hned několik didaktických funkcí – je využíván např. k prezentaci nových informací, může být vhodným prostředkem ke zjištění žákových znalostí, k vysvětlování nebo opakování učiva. Dialog přispívá k rozvoji osobnosti žáků, jejich názorů, postojů, zájmů a představ, dává možnost sebehodnocení. Dále slouží jako motivační prostředek, k pochvale, povzbuzení nebo uznání.

- **Kontaktní slova a signály**

Dle publikace Müllerové a Šimečkové (1987) plní kontaktní funkci *oslovení, pozdravy, zdvořilostní formule, nebo např. kontaktní členící signály. Kontaktní platnost i tykání nebo vykání*. Dalšími kontaktními prostředky mohou být i citoslovce (hej, haló, člověče, hola, lidičky, panečku,) nebo výrazy slovesného původu (rozumíš, prosím, hled', podívej se, počkej, poslyš, poslechni, víš) a dále i výrazy jiného původu (pravda, vid', že, ne) a u sloves užití 1. os., nebo 2. os. pl.

- **Slova, která nemají vlastní lexikální význam**

Ta se podle Svobodové (2000, str. 53-54) vyskytují v replikách s navazovacím a, tak, nebo takže (*a už se uklidníme, takže Vojto ..., tak povídej, takže si pište*). Důvodem

užívání výše zmíněných slov je podle autorky učitelský zlozvyk. Je nutné tato slova maximálně eliminovat, mohou vést ke zbytečnému zatěžování posluchačů a komunikaci mohou zbytečně brzdit. Dalšími obraty, bez vlastního významu mohou být frekventované výrazy: Víš? Že jo? Že ano? Prosím vás.

- **Zdvořilostní obraty**

Zdvořilostní obraty jsou ustálená vyjádření společenského vztahu a udržování společenského kontaktu účastníků. Zdvořilostními obraty jsou i různé pozdravy, většinou na úvod nebo ukončení rozhovorů. Ve škole se na začátku vyučovací hodiny učitel se žáky zdraví verbálně, žáci nonverbálně.

- **Oslovení**

Oslovení je dalším komunikačním prostředkem. Má v komunikaci své nezastupitelné místo a používání oslovení komunikaci obvykle zrychluje. Odlišujeme oslovení křestním jménem, příjmením, titulem (paní, pane, slečno, kolego,...) nebo oslovení hromadné. Dle Svobodové (2000, s. 53-54) je rozdíl při použití vokativu na začátku nebo na konci výpovědi. Jestliže použijeme oslovení na začátku, slouží k navazování kontaktu. Je-li použito uprostřed nebo na konci výpovědi, slouží spíše k adresování sdělení. Zdrobnělá a citově zabarvená oslovení jsou typická pro mateřské školy a první stupně základních škol. S rostoucím věkem dětí tato oslovení postupně mizí. Hromadná oslovení, oslovení větší skupiny žáků, slouží především k udržení kontaktu mezi učitelem a třídou.

- **Otázky**

Pomineme-li výklad a organizační pokyny, patří kladení otázek mezi nejčastější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci. Šikulová ve své publikaci uvádí, že v pedagogickém procesu plní otázky funkci:

- **organizační** – otázky mají většinou věcný, citově neutrální charakter, klade je ve většině případů učitel, ale mohou je vznášet i žáci,
- **vzdělávací** – otázky můžeme podle průběhu pedagogického procesu a užívaných vyučovacích metod dále dělit na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a klasifikační,
- **výchovnou** – otázky plnící tuto funkci často splývají s otázkami vzdělávacími, jelikož odlišení funkcí je pouze relativní

3.2.5.2 Neverbální pedagogická komunikace

Komunikace nonverbální, neboli též mimoslovní naznačuje, že komunikace k přenosu informací nepoužívá slova, ale mimoslovní signály. V minulosti se v pedagogické praxi ve větším množství vyskytovaly verbální kontaktní prostředky, ale v posledních letech se ve výuce častěji uplatňují též prostředky neverbální. Mareš a Křivohlavý (1989, s. 104) ve svém díle rozlišuje základní způsoby mimoslovní pedagogické komunikace. Mezi ně řadí sdělování:

- **pohledy** (tzv. řeč očí),
- **výrazy obličeje** (mimika),
- **pohyby** (kinezika),
- **fyzickými postoji** (konfigurací všech částí těla),
- **gesty** (gestika),
- **dotekem** (haptika),
- **přiblížením či oddálením** (proxemika).

Tyto uvedené způsoby neverbálního sdělování tvoří nerozdělitelný komplex, vzájemně se doplňují. Verbální komunikace je vždy uvědomělý projev, u neverbální komunikace ale tomu tak vždycky být nemusí.

Mimoslovní komunikací se dají sdělit např. emoce, sympatie, vztahy, souhlas či nesouhlas, některé postoje, váhání, atd. Neverbální komunikace má však omezené sdělovací prostředky, nelze jejím prostřednictvím sdělit vše, nicméně v sociální komunikaci zaujímá nezastupitelné místo.

• Sdělování pohledy

Jde o nejfrekventovanější způsob mimoslovní komunikace. Účastníci si dávají najevo, že se vzájemně vnímají a poslouchají. Dle Mareše a Křivohlavého (1989, s. 106-107) je k porozumění řeči očí třeba znát prvky, kterými disponuje. Těmi jsou především:

- **směr zorné osy** – důležité je sledovat cíl pohledu účastníka komunikace, tím nejcitlivějším je okamžik pohledu z očí do očí,
- **četnost pohledů** – kolikrát učitel namíří svůj pohled na jednotlivce v kolektivu celé třídy, citlivost na četnost pohledů je obecně mimořádná,

- **délka doby jednoho pohledu** – účastníci komunikace jsou citliví především na pohled z očí do očí, trvá-li příliš dlouho, stává se nepříjemným; dlouhodobější pohled může učitel použít k nonverbálnímu usměrnění žáka, který např. vyrušuje,
- **sled pohledů** – mluvíme o pořadí pohledů, na koho se učitel poíval dřív, na koho později,
- **celkový objem pohledů** – je výsledkem četnosti a délky pohledů, můžeme z něj vyčíst zájem o jednotlivé posluchače,
- **tvary obočí** – svaštění obočí nebo pokrčení čela,
- **velikost zornic** – průměr zornice závisí jak na intenzitě světla, tak na intenzitě emocí, závislost je dokonce přímo úměrná,
- **četnost mrkání** – může souviset nejen s fyziologickými ději, ale i s psychickými stavy člověka člověka,
- **úhel pootevření víček** – souvisí postojem a sympatiemi k dalším účastníkům komunikace,
- **vrásky kolem očí.**

Z výzkumů řeči očí vzešly poznatky, které Mareš a Křivohlavý (1989, s. 107) uvádějí ve svém díle. Zmiňují, že například žáci, kteří jsou chváleni, se častěji dívají do očí kantora, zatímco napomínání a káraní žáci zrakové kontakty s učitelem omezují. Sympatickému učiteli je věnován častější pohled než učiteli nesympatickému. Totéž platí i mezi žáky samotnými. Při častém nesouhlasu učitele se žákem klesá četnost i délka pohledů žáka na učitele. I téma rozhovoru ovlivňuje objem pohledů žáka na učitele. Zatímco neosobní témata objem zvyšují, osobní naopak snižují. Veškerá uvedená zjištění však nelze brát vždy jako směrodatná. Mohou být ovlivněna různými faktory – například sociálním chováním, pohlavím, osobnostními odchylkami, odlišnostmi mezilidských vztahů atd.

Oční kontakt je velmi důležitou součástí neverbální komunikace. Díky očnímu kontaktu učitel udržuje žakovu pozornost, eliminuje možnost žáků věnovat se jiným aktivitám. Díky zrakovému kontaktu učitel dostává od žáků zpětnou vazbu (zda je žáky vnímán, jestli jeho pedagogický výstup je dostatečně zajímavý a motivující nebo zda žáci porozuměli výkladu)

- **Sdělování výrazem obličeje**

Pomineme-li zdvořilostní gesta nebo instrumentální pohyby (zívaní, kýčání), sdělujeme mimikou nejčastěji emoce (nálady, afekty, prožitky aj.). Dají se vyčíst z výrazů obličeje bez použití slov. Poznáme je citlivým pozorováním pohybů a tvarů čela, očí, očních víček, obočí, tváří, nosu, rtů a brady. S velkou přesností lze rozeznat primární emoce, jako jsou například klid – rozčilení, radost – smutek, zájem – nezájem, štěstí – neštěstí, strach nebo překvapení. Chceme-li odhalit psychický stav druhého člověka, je mimika nejdůležitějším zdrojem informací. Pro správné odečítání emocionálních stavů lidí z výrazu obličeje existují výukové programy. Je dokázáno, že např. překvapení se objeví v oblasti čela a obočí, strach a smutek se nejlépe určí pozorováním očí a očních víček, štěstí se určí z pozorování dolní části obličeje. Jen rozčilení je příznačné pro celý obličej. Zkušený učitel by měl mít citlivost pro rozeznání emočního stavu žáka z výrazu jeho obličeje. Touto schopností tak může předejít různým konfliktům nebo nedorozuměním. Naproti tomu sám učitel by se měl naučit alespoň částečně skrývat své emoce, zvláště ty negativní a vždy zachovat příjemný výraz v obličeji. I mimika učitele může mít motivující účinek na žáka.

- **Sdělování pohyby**

Z pohybů v obličeji lze zjistit druh emocí, z rozsahu pohybů lze určit jejich intenzitu. Kinezika se zabývá komunikačními pohyby. Nejmenší jednotkou pohybu je kin. Komunikační pohyby lze dělit podle částí těla, které jsou v pohybu a dále podle rozsahu a způsobu pohybu jednotlivých částí těla. Pohyb hlavy nás může informovat o souhlasu, nesouhlasu, váhání nebo vzdoru.

Co se týká pedagogické komunikace, učitel by měl mít své pohyby vždy pod kontrolou, měly by být účelným doprovodem mluveného projevu, nikoli rušivým elementem. Zrovna tak, jako učitel pozná podle pohybů žáka jeho připravenost, či nepřipravenost, i žákovi neunikne učitelova nervozita.

- **Sdělování fyzickými postoji**

Studiu sdělování informací držením těla se věnuje tzv. posturologie. Zaujetím určité polohy těla, rukou, nohou nebo hlavy dává jedinec ostatním najevo své psychické postoje (přátelství a nepřátelství, ochotu jednat, či nikoli, souhlas a nesouhlas). V souvislosti s tímto lze mluvit o souhlasném či nesouhlasném postoji. Souhlasný postoj vyžaduje shodu postoje s druhou osobou, obdobnou zaměřenost neverbálního sdělování.

Posturologie se zabývá i změnami fyzických postojů při probíhající komunikaci. V pedagogickém procesu se dá např. sledovat vývoj fyzického postoje žáka při zkoušení nebo při jiném dialogu s učitelem. Výsledkem pozorování je popis změn v postoji, cíl, kam míří – zda k výslednému souhlasu nebo nesouhlasu. Typicky negativní postoj naznačují zkřížené ruce na hrudníku. Učitel by se měl vyvarovat takovýchto postojů, ruce by měl účelně využívat ke gestikulaci, popřípadě je nechat volně.

- **Sdělování gesty**

Gesta jsou projevy spjaté s danou kulturou, nejde o přirozené neverbální projevy. Musíme je tudíž striktně odlišit od sdělovacích postojů a pohybů. Příkladem je vyjádření souhlasu a nesouhlasu v různých zemích (zatímco u nás přikyvování znamená souhlas, v jiných zemích, např. v Bulharsku, značí nesouhlas). V pedagogickém procesu je gestům připisován velmi důležitý význam. Nejfrekventovanějšími gesty, kromě vyjádření souhlasu či nesouhlasu, je gesto neverbálního vyjádření pro „posad'te se“, „postavte se“, „konec“, „ticho“, „pozor“ atd. S gesty musí učitel zacházet opatrně, gesta musí být účelná a žák je vždy musí chápat naprosto stejně jako učitel. Nelogická, špatně volená a přehnaná gesta můžou žáky mást, strhávat jejich pozornost a narušovat hodinu.

- **Sdělování dotykem**

Studiu sdělování informací doteků se věnuje tzv. haptika. Prostřednictvím doteků lze vyjádřit velké množství emocí, a to kladných i záporných. Doteky můžeme použít k povzbuzení, chvále, pokárání i trestu. Učitel by měl být v používání dotyků velmi obezřetný, aby nedošlo ze strany žáka k nesprávnému výkladu a následně ke zbytečnému nedorozumění, popř. konfliktu. Dále by měl zvážit používání sdělování dotyky s ohledem na věk žáků. S rostoucím věkem žáků klesá vhodnost užívání hmatových kontaktů.

- **Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením**

Problematikou odstupů mezi účastníky komunikace, ať už vertikální, nebo horizontální, se zabývá proxemika. Mareš a Křivohlavý (1989, s. 111-112) na základě provedených výzkumů uvádí, že každá osoba komunikující vestoje, má určitou osobní zónu, do které by neměl jiný člověk vstoupit. Velikost této zóny se odvíjí od konkrétní situace. Konstatují, že existuje přímá úměrnost mezi odstupem komunikujících lidí a jejich sociální blízkostí. Proxemika rozlišuje celkem čtyři zóny:

- **intimní sféra** je zónou do 45 cm; s tou se ve škole nesetkáme; je typická pro osoby, které jsou si velmi blízké (manželé nebo matka s dítětem),
- **osobní sféra** je zónou od 45 do 120 cm; je charakteristická pro partnery, rodinu, popř. velmi blízké přátele,
- **sociální sféra** je zónou od 120 do 360 cm; ve škole se s ní setkáme např. při zkoušení žáka; jinak je typická pro skupinové diskuze nebo obchodní a obdobná jednání,
- **veřejná sféra** je zónou od 360 do 760 cm; v pedagogickém procesu je běžná pro hovořícího učitele k celé třídě nebo k žákům v přednáškové místnosti.

Proxemika se kromě horizontálního odstupu komunikujících osob zabývá i jejich vzdáleností vertikální. Mají-li účastníci komunikace oči ve stejné výšce, pak si jsou do jisté míry rovni. Výzkumy však potvrdily, že ten, jehož oči jsou výše, má i určitou převahu.

4 Učitel

4.1 Role učitele

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 261).

Učitel patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností. Může se stát i důležitým modelem pro dítě a mladistvého (Čáp, Mareš, 2001, s. 264).

Sociální role je společností očekávaný způsob chování člověka v určitém sociálním postavení a prostředí.

Role učitele je jednou ze sociálních rolí, můžeme na ni nahlížet jako na komplexní výsledek jednotlivých společenských očekávání většího množství sociálních skupin: rodičů, žáků, ostatních pedagogů, vychovatelů, ale i širší veřejnosti a samozřejmě nelze opomenout sebepojetí. Ze všech možných společenských očekávání lze sestavit vlastnosti „dobrého učitele“.

4.2 Osobnost učitele

Učitel je jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, podílí se na socializaci a vzdělávání žáka. Učitel byl po dlouhou dobu považován za vzor všech ctností, byl osobou moudrou, vzdělanou, důvěryhodnou – člověkem s převážně kladnými charakterovými vlastnostmi. Doby, kdy učitele žáci i jejich rodiče bezmezně uznávali a obdivovali, je minulostí. V dnešní době jsou učitelé vnímáni různě. Roste počet žáků, kteří neberou osobnost učitele jako autoritu a nestydí se to dávat zřetelně najevo. V tomto názoru jsou často podporováni i svými rodiči.

Učitel by měl být člověkem vzdělaným v mnoha směrech, především pedagog, psycholog, sociolog, manažer, ekonom, filosof i politik. Učitel má velmi silný nástroj, který má vliv nejen v kvalitě vzdělání žáků, ale i v tvorbě jejich názorů a sociálních postojů.

Stejně, jako je tomu i v jiných oborech, jsou i učitelé různí. Liší se svými zájmy, temperamentem, vlastnostmi, potřebami, názory, postoji i způsoby chování a jednání. Jednání i chování každého učitele se nesmí vymknout určitým pravidlům a normám. Každá chyba a neadekvátní jednání je považováno za fatální. Každý od něj očekává, že bude způsobilý vykonávat své povolání s nejlepším vědomím a svědomím.

Kromě základních předpokladů, které by měl učitel mít, však evidentně existují osobnostní vlastnosti, které jsou pro výkon učitelské profese nezbytné. Je jasné, že ne každý temperament osobnosti je vhodný pro plnohodnotnou výchovu dětí a mládeže. Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele – rozsah učitelových profesních činností je tak velký a rozmanitý, že žádný učitel nemůže tento rozsah splňovat rovnoměrně, dosavadní evaluace učitelů založená na jednotlivých a izolovaných kritériích (délka vzdělání nebo délka praxe) je nedokonalá a musí být nahrazena komplexnějším hodnocením.

- *Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky* – učitelé se odlišují svými postoji, motivacemi, zájmy, hodnotovými preferencemi, očekáváním, ...
- *Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků* – teze netvrdí, že vůbec neovlivňují, ale konstatuje, že jde o vliv spíš nepřímý a zprostředkovaný

- Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných a kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka (novice) k statusu experta – v těchto etapách se mění některé charakteristiky (např. věk nebo zkušenosti), zatímco jiné zůstávají stabilní (např. pohlaví nebo neuropsychický typ) (Průcha 2009).

Dle přílohy týdeníku Školství 18. 3. 2009 – *Profesní standard kvality učitele*, jsou na učitele kladeny nároky týkající se interakce se žáky:

- *projevuje respekt k žákům a žákyním bez genderových předsudků,*
- *vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání (očekává úspěšné zvládnutí učení), podporuje jejich sebedůvěru,*
- *projevuje porozumění pro potřeby žáků, zajímá se o jejich názory, představy, problémy, pocity a dává prostor pro jejich vyjadřování,*
- *bere v úvahu individuální možnosti a potřeby žáků a zohledňuje je při výuce, se žáky s rozmanitými specifickými vzdělávacími potřebami pracuje samostatně i ve spolupráci se školským poradenským zařízením,*
- *má kvalitní mluvený projev (vyjadřuje se jasně, srozumitelně, adekvátně věku žáků, zvládá hlasové prostředky),*
- *vhodně využívá prostředky neverbální komunikace (např. dobrý oční kontakt, úsměv, přátelská, vstřícná gestikulace, pohyb po třídě, respekt k zóně osobního prostoru),*
- *podporuje soudržnost třídy založenou na vzájemném respektu, ohleduplnosti, toleranci k různosti, důvěře (podporuje schopnost žáků naslouchat si, domluvit se, řešit problémy a konflikty),*
- *systematicky vytváří podmínky pro spolupráci žáků v procesu učení, rozvíjí kooperativní dovednosti žáků při práci ve dvojicích, malých i větších skupinách,*
- *společně se žáky tvoří pravidla soužití třídy (jasně a srozumitelně vymezuje hranice a limity sociální komunikace a chování ve třídě (mezi žáky navzájem a ve vztahu k učiteli) a důsledně vyžaduje jejich dodržování,*
- *individualizuje výuku s ohledem na možnosti žáků (např. diferencuje učivo a nároky na žáky, respektuje individuální tempo učení u žáků a dává jim přiměřený čas ke splnění*

úkolů, modifikuje metody práce, kritéria a způsoby hodnocení žáků), snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka vzhledem k jeho předpokladům,

- *snaží se rozvíjet vnitřní motivaci k učení – vzbuzovat zvědavost, zájem žáků o učení a poznávání nových věcí „ukazováním“ smyslu učení a konkrétních učebních činností,*
- *využívá širokého spektra výukových metod s důrazem na aktivní učení žáků,*
- *zvládá efektivní řízení a organizaci výuky, např. adekvátně řeší neočekávané situace a problémy, modifikuje své plány a improvizuje, reflektuje rozhodovací procesy, uvědomuje si jejich důsledky, případně mění strategie,*
- *hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně zpětnou vazbu k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí také postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.,*
- *hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) vzhledem k individuálním možnostem žáků,*
- *zprostředkovává žákům kritéria hodnocení (žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení), eventuálně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření,*
- *využívá různých motivujících metod hodnocení (kvantitativní hodnocení, slovní hodnocení, hodnocení pomocí portfolia), podporuje u žáků sebehodnocení a vzájemné hodnocení.*

4.3 Typologie osobnosti učitele

V dnešní době existuje mnoho typologií učitele, které se snaží najít jakýsi ideální model profilu osobnosti učitele. Žádný z učitelů však není zcela vyhraněný a nenáleží tak pouze k jednomu typu. Tyto modely se zaměřují především na dominantní charakteristiky jedince, které se mohou týkat několika oblastí, např. vztahu učitele k žákům, jeho postojů, stylu vyučování apod. Snaha o pojmenování a popsání typů osobnosti má velice dlouhou tradici. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Asi nejznámější je typologie W. O. Döringa. V ní rozlišuje šest typů učitele:

- **Náboženský** – je charakterově spolehlivý, u žáků si sice získá úctu, ale není příliš oblíbený, postrádá smysl pro humor a působí příliš vážně. Vyznačuje se také necitlivostí k vědě.

W. O. Döring zde rozlišuje ještě dva podtypy:

- **pietistický** – učitel citově vřelejší, kterého žáci milují, ale obvykle není schopen udržet si kázeň ve výuce,
- **ortodoxní** – více intelektuální, žáci se ho obávají, vyskytuje se u něj větší zastoupení složky teoretické a politické.
- **Estetický** – má bohatou fantazii, je schopen empatie. Objevuje se u něj velice silná potřeba formovat své svěřence.

Döring opět rozlišuje dva podtypy:

- **aktivně tvůrčí** – příliš nerespektuje osobitost žáka, vidí v něm spíš jakousi příležitost k vytváření uměleckého díla; dovede však žáky nadchnout pro svůj předmět,
- **pasivně receptivní** – žáci ho milují, je schopen vcítit se i do těch, kteří mají odlišné zaměření a snaží se podílet na jejich duševním životě.
- **Sociální** – svůj zájem nezaměřuje pouze na vybrané jednotlivce, ale na všechny. Pokud je ještě k tomu schopen empatie, označuje ho Döring jako ideální typ. Bývá velice trpělivý a žáky milovaný, ale nedostává se mu příliš respektu.
- **Teoretický** – vyznačuje se větším zájmem o teoretické poznatky a vyučovací předmět než o žáka samotného.
 - **tvůrčí** – snaží se, aby žáci pouze mechanicky nepřijímali poznatky, ale sami se na jejich získávání i aktivně podíleli,
 - **pasivně receptivní** – není schopen vytvořit si k žákům vztah a nutí je pouze k mechanickému osvojování poznatků.
- **Ekonomický** – připravuje žáka pro běžný praktický život, učí ho samostatnosti a s co nejmenším úsilím ho motivuje k co nejlepším výkonům.
- **Politický** – snaží se prosazovat vlastní osobnost, je přísný a často nespravedlivý, jedná se spíše o mocenský typ (Fišer, 1965; Kohout, 2002).

4.4 Autorita učitele

Etymologicky slovo autorita pochází z latinského slovesa augere, které znamená zvětšovat, množovat nebo rozšiřovat (auctor = původce a zakladatel). Počátky authority

jako sociálního a politického jevu musíme hledat ve starověkém Římě (Viktorová, 1995, s. 106).

Optimální autorita může znamenat ideální postavení učitele, který si musí zajistit bezpečný způsob přežití. Autoritu můžeme vidět jako nezbytný předpoklad pro vstup učitele do vztahu se žáky. Vztah učitele a žáka je vždy vztahem nerovným, hierarchickým, jde o vztah, kdy učitel poroučí a žák poslouchá. Autoritu však nelze nazvat násilím, jelikož to může nastoupit teprve v případě, že autorita naprosto selhala, ztratila moc a sílu. Existuje velmi tenké rozhraní mezi uznáním autority a nedobrovolným podřízením se jí.

Autoritu učitele můžeme dnes najít ve dvou odlišných významech:

1. *autorita je pravomocí, legitimní mocí vyplývající z formálního (úředního, právního) postavení učitele jako zástupce společnosti vůči žákům - formálně pověřeným určitým rozhodováním, například organizováním vyučování, hodnocením a klasifikováním žáků apod. V tomto významu se jedná o tzv. **formální autoritu**, je dána zákony a předpisy, které vymezují postavení učitele.*

2. *autorita označuje určitou kvalitu vztahu žáků k učiteli, spočívá v dobrovolném přijetí, dobrovolném uznání vedoucího postavení učitele žáky. Jedná se o tzv. **neformální autoritu**. Neformální autorita není automaticky dána formálním postavením učitele, ale učitel, který jí chce dosáhnout, o ni musí usilovat. Dosáhne-li jí, není to nic konečného – autoritu je potřeba neustále udržovat a obnovovat v čase a vůči novým žákům (doplňkové texty k předmětu Pedagogika MFF UK).*

Obdobně dělí autoritu i Viktorová (1995) ve spolupráci se studenty, a to na autoritu:

- **charismatickou** – existuje symbióza mezi konkrétní osobou a mimořádnými vlastnostmi, kterými disponuje. Nazývá ji autoritou vůdčí,
- **byrokratickou** – je autoritou založenou na normách, závazných pro všechny, kdo ji vykonává; legitimita byrokratické autority se převádí do legality obecných norem a pravidel.

Viktorová (1995, s. 109) dále ve své publikaci uvádí, že žáci jsou odmítavější k autoritě, která vychází pouze z faktu, že se člověk stal učitelem. Vidí nebezpečí v možnosti zneužití moci. Daleko více uznávají autoritu, která si vše zaslouží prací, schopnostmi, zájmem o žáky nebo kvalitními postupy.

Občas bývá autorita nesprávně zaměňována s autoritativností učitele, který si svoji autoritu vynucuje, aniž by ji žáci byli ochotni dobrovolně přijmout. Vyznačuje se velkým množstvím rozkazů, trestů, zamítání svobodných projevů studentů a vůbec i jejich iniciativy. Charakteristickým rysem vztahu žáků a autoritativního učitele je nedůvěra.

Oproti tomu vztah žáků s učitelem, jehož autorita je neformální, můžeme ji nazvat charismatickou, je založen především na důvěře. Jeho dobrý vztah se žáky jeho autoritu ještě podporuje.

Začínající učitelé by rádi tuto neformální autoritu měli, ale jeví se být velmi zrádným tuto autoritu získávat za každou cenu. Chybou bývá nastavení velmi nízkých požadavků nebo věnování se nevhodným tématům, která by se se žáky neměla probírat (např. pomlouvání ostatních, zvláště neoblíbených učitelů).

Neformální autoritu ovlivňuje například i klima školy, pedagogický sbor a vzájemné vztahy mezi učiteli, jednání s kolegy, ale i sami žáci. Určitý význam mají i rodinná zázemí žáků, postoj rodičů ke škole i k učitelům samotným. Na tvorbu autority má vliv i zájem žáků o daný předmět a v neposlední řadě i motivace k učení.

Ze strany učitele patří mezi základní podmínky, které pomohou k budování autority:

- **odborná způsobilost** a neustálá aktualizace poznatků (další vzdělávání pedagogů),
- **pedagogická způsobilost** – nutné dovednosti učitele, jako např. příprava na výuku, rozvržení učiva, organizační schopnosti, vysvětlování a prezentace učiva, schopnost zaujmout, komunikovat a udržet pozornost,
- **vztah k žákům** – zájem o žáky, pozitivní postoj,
- **vztah k předmětu** – kladný vztah dopomáhá k motivaci, budí i zájem žáků, motivuje je k efektivnímu učení,
- **charakter a osobní vlastnosti** – objektivnost, spravedlnost, čestnost, dodržování pravidel, pravdomluvnost, sebeovládání, přiměřená náročnost a tolerance, důslednost, sebeovládání atd. (oproti tomu mezi vlastnosti, které sráží autoritu učitele, jsou např. nejistota, nervozita, bezradnost, vznětlivost, zbabělost, zastrasování, nespravedlnost),
- **vystupování, vyjadřování a vzhled**, ale i oslovování,

- **všeobecné znalosti učitele** – rozhled učitele i v jiných oblastech, než pouze ve svém předmětu.

Neformální autorita není tak jasně vytyčena jako autorita formální, která má dána jasná pravidla a je kontrolovatelná. Neformální autoritu je náročné vybudovat, ale snadné je ji ztratit. Vždy ji doprovází vzájemná důvěra a pozitivní vztah učitele a žáka.

4.5 Výchovné styly učitele

Bendl (2004) zařazuje do výchovného stylu učitele:

- názor na žáka a postoj k němu,
- míru a způsob kladení požadavků a jejich kontrolu,
- druhy odměn, trestů a s jakou četností jsou uplatňovány,
- postupy, techniky a strategie výchovy.

Čáp (2001) rozlišuje styly:

- **Autokratický (autoritativní) styl** - typické je zde dominantní postavení ve třídě, nadměrná kontrola nad žáky, velmi málo respektuje potřeby žáků, nepodněcuje je k samostatnosti a iniciativě, charakteristické je napomínání, rozkazy, tresty, humor v podobě ironie a zesměšňování. Při tomto stylu třída vykazuje dobré výsledky, ale jen po dobu výuky. Patrné jsou i narušené a vypjaté vztahy.
- **Liberální styl** – na výkon a kázeň žáků jsou kladeny nízké požadavky, činnost žáků je řízena jen velmi málo, charakteristický je „lhostejný“ či nejistý přístup k žákům. Žáci mají nepřiměřenou volnost, chybí jim disciplína, organizace, mnohdy nedosahují takových výsledků, kterých by pod vlivem jiného vedení mohli dosáhnout.
- **Demokratický styl** – jsou vytvářeny optimální podmínky pro učení, probíhají diskuse s žáky, přiměřené požadavky, podpora samostatnosti, iniciativy žáků. Demokratický styl je pro učitele dosti náročný a jsou k jeho vytvoření potřebné zkušenosti.

Dle Čápa a Mareše (2001) a dalších výzkumů vedl autokratický styl k vyššímu napětí, dráždivosti, dominanci a agresi vůči ostatním členům skupiny. Někdy byl patrný společný odpor žáků proti učiteli. Liberální styl nemotivoval žáky k plnění úkolů a dosahování cílů. Demokratický styl vedl žáky ke vzájemné spolupráci, iniciativě, samostatnosti. Samotní žáci hodnotili demokratický styl nejlépe, naopak autokratický nejhůře.

4.6 Učitel na střední škole

Diferenciace učitelů

Učitelé jsou diferencovatelní zejména podle věku, pohlaví, délky praxe, vystudovaném oboru nebo typu školy, kde učí. Protože cílem mé diplomové práce je výzkum na střední odborné škole, budu se snažit popisovat právě tuto skupinu.

Učitelé středních odborných škol se tedy dají rozčlenit také na učitele všeobecných předmětů, odborných předmětů a na učitele odborného výcviku. Na středních odborných školách a učilištích vyučují absolventi vysokých škol nejen pedagogických, ale i vysokých škol s odborným zaměřením, podle toho, jaký obor vyučují. Ekonomii na střední škole tedy většinou vyučuje inženýr ekonom, strojírenské předměty inženýr strojař, všichni s doplňkovým pedagogickým vzděláním, tedy s minimem pedagogiky a psychologie.

Dle MŠMT ČR ve školním roce 2013/2014 pracovalo na středních školách celkem asi 40000 učitelů, z toho 40 % byli muži. Feminizace českého školství je patrná. Dle Průchy (2002) je největší feminizace patrná v mateřských školách – až 99,8 % učitelek. V primárním vzdělávání je to 84,5 %, v nižším sekundárním vzdělávání 81 %, ve vyšším sekundárním 56,3 %. Zatímco učitelky na středních školách ve většině případů vyučují předměty s humanitním zaměřením, učitelé zase ty přírodovědné a technické. Základní rozdíl mezi mužským a ženským pohlavím ve školství je dle Průchy (2002) patrný ve zvládnutí stresu a zátěže spojenými s učitelskou profesí. Na zdravotní zátěž ve školství si daleko více stěžují ženy-učitelky než muži-učitelé. Učitelé jsou tedy zřejmě psychicky i fyzicky více odolní vůči stresu a zátěžovým. Rozdíly mezi oběma pohlavími jsou patrné také ve srovnání pracovní spokojenosti učitelů a učitelek. Učitelky jsou totiž podle Průchy (2002) obecně spokojenější se svou prací než učitelé.

Dalším faktorem diferenciace učitelů je jejich **věk**.

Dle článku „Věková struktura pedagogických pracovníků v regionálním školství“ uvedeném na webu tydenik-skolstvi.cz (2011/22): *Stárnutí populace je dlouho diskutovaným společenským, demografickým i ekonomickým problémem a tento problém se výrazně týká i sféry školství. I tentokrát je však potřeba pohlížet na věkové aspekty pedagogických pracovníků v členění na učitele, zástupce ředitele a ředitele škol, případně také podle jednotlivých stupňů škol. Učitelé a učitelky ve věku 56 let a více tvoří na středních školách, vyšších odborných školách a konzervatořích 20 % všech učitelů. Ve*

věkové kategorii 46 - 55 je jich 32 %, ve věku 36 - 45 let se jedná o 26 % a v nejmladší věkové kategorii do 35 let je 21 % učitelů a učitelek. Obecně se tvrdí, že učitelská populace stárne.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit servávání učitelů ve školství i po dosažení důchodového věku, zatímco mladí absolventi vysokých škol mnohdy nedostanou šanci se ve školství uplatnit.

Posledním faktorem diferenciací učitelů, který bych uvedla, je **délka praxe**.

Průcha (2002) uvádí dvě zažitá základní kritéria, která obratem vyvrací. Učitelé s kratší praxí jsou progresivnější, nejsou psychicky ani fyzicky natolik opotřebovaní a vpouští do své výuky nové trendy. Učitelé s dlouhou praxí jsou zase odborníci vyškolení léty praxe, jsou efektivnější, jejich žáci vykazují lepší výsledky. Na základě výzkumů však dospěl ke zjištění, že nejlepší výsledky v předmětu matematika vykazovali žáci 8. ročníku pod vedením učitelů s nejkratší praxí do 5 let. Na druhém místě se umístili žáci pod vedením učitele se střední délkou praxe do 20 let. Jako poslední byli žáci učitelů s mnohaletou praxí přes 20 let. Tvrdí, že rozhodně nemusí platit fakt, že učitelé s delší praxí naučí žáky více. Vždy záleží i na kvalitách, osobnostních rysech, na přístupu k žákům a na vytvoření vzájemného vztahu.

4.7 Vztah učitel – žák

„Vstupem do školy přijímá dítě další důležitou sociální roli – roli žáka. Stát se žákem znamená pro dítě regulovat své chování podle daných společenských norem, vyrovnat se s požadavky danou rolí vymezující – tzn. s požadavky v roli nezbytnými (vyžadující se chování), ale i s požadavky v roli nepřipustnými (zakazující se chování). Zprostředkovatelem těchto požadavků ve výchovně vzdělávacím procesu je učitel. Učitel a žák jako komplementární sociální role jsou ve výchovně vzdělávacím procesu v interakci, vytváří se mezi nimi vzájemný vztah, který má za následek psychologické klima (atmosféru) usnadňující nebo naopak znesnadňující žákovi plnění požadavků na něho kladených. Vzájemný vztah se tak stává jednou z podstatných podmínek učení žáka, pro učitele znamená prostředek k dosažení výchovně vzdělávacích cílů“ (Schneiderová, 1994).

Vztah učitel – žák obohacuje obě dvě strany novou zkušeností. Formuje žáka na základě jeho vnímání chování učitele a zároveň přináší učiteli poznatky o svém působení, a případně ho nabádá ke změnám chování k žákovi. Ve vztahu učitel – žák je role učitele

jako dominantní. Učitel provází žáka procesem učení, jeho vedoucí pozice vyplývá z výčtu činností, které jsou pro žáky nenahraditelné. Mezi ně patří především stanovení cílů a prostředků k jejich dosažení, dále určení forem a metod výuky, způsoby kontroly a hodnocení žáka. Dominance v tomto případě není chápána jako vláda nad žákem, ale možnost učitele vytvářet podmínky pro jeho rozvoj. Učitel musí umožnit žákovi rozvíjet a uplatňovat jeho kvality a dále spolupracovat na svém sebe vlastním rozvoji. Přijmout roli žáka vyžaduje značnou míru ochoty ze strany žáka uznat učitele jako výchovnou autoritu. Formální autoritu učitele, která je jasně daná, je třeba doplnit autoritou přirozenou, tzv. neformální. Vždy je přirozená autorita závislá na osobnostní charakteristice učitele.

Dle Čábalové (2011) hraje vztah učitelé a žáka velmi významnou roli v celém procesu výuky, zvláště v jeho struktuře. Italský pedagog Tonucci má velmi zajímavý pohled na tuto problematiku a upozorňuje, že výuku nelze chápat jako prosté hromadění pojmů, učiva, definic, ale jako tvorbu kognitivních struktur žáků v jejich činnostech a v jednotlivých vztazích, jak s učitelem, tak s ostatními žáky.

To nemůže nastat díky nějaké magii nebo utopické a naivní víře ve spontánní schopnosti dětí, ale jedině pod vlivem učitele jako výsledek jeho profesionality. On to je, kdo musí zajistit, aby děti mluvily, vyjadřovaly se, uměly naslouchat, nestáhly se do sebe při prvních obtížích a po prvních výsledcích. On zajišťuje, že práce může dlouhodobě probíhat a dosahovat maximálně možné úrovně za přispění všech a ku prospěchu každého (Tonucci, 1991).

III. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Etnografický výzkum na SŠ

5.1 Výzkumný projekt

Primární oblastí výzkumu práce je vzájemná interakce učitele a žáka při výuce českého jazyka. Klíčovou otázkou této případové studie je, jak základě zmíněné interakce vyjednává učitelka svoji roli. Celý výzkum je namířen na jednu vyučující s cílem do hloubky analyzovat její pozici v roli učitelky. Výzkumným tématem je objasnění a hlubší pochopení problematiky vyjednávání rolí při vyučovacích hodinách vedených v různých třídách s různým vzorkem žáků. Zajímá mě, jak učitelka, která je hodnocena žáky i svými kolegy jako úspěšný pedagog, komunikuje se třídou, jak si vyjednává svoji autoritu a na jakých principech udržuje interakci se žáky. Cílem etnografické studie je jistá forma narace, tedy příběhu výuky, kde se odehrává vyjednávání a potvrzování rolí učitele a žáka. Dalším cílem je identifikovat jednotlivé interakce mezi učitelem a žákem a interpretovat jejich význam pro vyjednávání jednotlivých rolí. Při výzkumu je využíván přístup školní etnografie, problém je řešen analýzou dat získaných pozorováním (pro detailní zpracování – z natočených videí). Data jsou analyzována kvalitativní metodou, která je vzhledem ke zkoumanému souboru a hloubce požadovaného porozumění vhodnější.

Chceme, aby chápání zkoumaného subjektu vzešlo ze získaných údajů. U kvalitativního výzkumu musíme sice formulovat výzkumné otázky, ale v průběhu zkoumání se k nim můžeme vracet, otázky zdokonalovat podle toho, co chceme zkoumat a tak danému problému porozumíme co nejlépe. (Walker, I., 2013)

5.2 Metody sběru dat

Výzkum je pojat jako studie výuky českého jazyka jedné vyučující v různých třídních kolektivech na střední škole v Rokycanech. Tato studie využívá etnografického designu, je založena na pozorování, které umožňuje zachytit veškeré prvky sociální interakce ve výuce. Vhodnost této metody určují požadavky na výzkum. Velmi dobře zodpovídá otázky typu „Co se děje?“, popř. „Proč a jak se něco děje?“. Cílem analýzy této práce je zjistit, zda, jak, proč a jestli vůbec se liší výuka v různých kolektivech, jaké jsou používané prostředky verbální i neverbální komunikace při výuce žáků, jak si učitel vyjednává svou roli, jak si vytváří svoji autoritu, jak se jeho autorita projevuje, jak si ji

udržuje, jak se jeví jeho vztah k žákům. Tato etnografická studie je založena na přímém pozorování a sběru dat v „přirozených“ podmínkách. O těch můžeme mluvit především ve srovnání s výzkumy, které jsou postaveny zejména na odvozených datech získaných z rozhovorů a úvah, které se uskutečnily pouze za účelem výzkumu. Hodiny českého jazyka, které byly natáčeny, by probíhaly, i kdyby nebyly předmětem výzkumu. Z důvodu co nejmenšího narušení hodin jsem se vyhnula přítomnosti další osoby (pozorovatele) při výuce, videa byla natáčena vždy jedním dobrovolníkem z řad přítomných žáků.

Byly natočeny celkem tři vyučovací hodiny českého jazyka s jednou vyučující v různých třídních kolektivech. Výhodou natočených hodin v elektronické podobě je bezesporu možnost opakovaného zhlédnutí, jasně pozitivum vidím v uchování většího množství informací oproti paměti pozorovatele. Bohužel kvůli použití pouze jedné kamery nebylo možné zachytit celý kolektiv, resp. veškeré dění, které v průběhu vyučování probíhalo. Kamera byla mířena prioritně na osobu vyučující. Ani zvukový záznam nezabírá kompletně veškerý zvuk. Šum ve třídě se občas tříští s tichými mluvenými reakcemi jednotlivých žáků a ne vždy je všemu dobře rozumět. Nicméně většina nahrávky je srozumitelná a vhodná k analýze.

Kromě zmíněných videí bylo dalším zdrojem výzkumu interview s vyučující a její úvaha o žácích, které vyučuje, a dále krátké úvahy žáků o učitelce českého jazyka.

Stejně jako v každé jiné případové studii, ani zde zkoumaný vzorek a analýza sebraných dat nemůže sloužit k zobecnění a napasování závěrů na všechny školy a třídy, byť stejného nebo obdobného typu. Přínos analýzy tedy nespočívá v možnosti zobecnění závěrů na celou populaci, ale ve vystihnutí modality sociální reality, v reflexivním přístupu k tématům a otázkám a v logickém vyvozování závěrů.

5.3 Výzkumný vzorek

V empirické části diplomové práce jsem se rozhodla zkoumat interakci mezi učitelem a žákem na střední škole v Rokycanech. Právě tuto školu jsem si vybrala, protože zde působím 6 let jako učitelka všeobecných předmětů, konkrétně matematiky a fyziky. Zním tedy velmi dobře prostředí školy, poměry, které zde panují, pedagogický sbor a samozřejmě i žáky a jejich schopnosti.

SŠ Rokycany

Jedná se o středně velkou školu, kterou navštěvují žáci převážně z okresu Rokycany, ale dojíždí sem i žáci z celého Plzeňského kraje. V současné době má škola cca 550 žáků. V minulých letech byl tento počet i přes 700, ale v důsledku menšího počtu dětí na základních školách se snížilo i množství žáků na této škole. Střední škola nabízí žákům po základní škole tři čtyřleté maturitní obory denní formy (Mechanik seřizovač, Gastronomické služby, Obchodník-podnikatel), sedm oborů středního vzdělávání s výučním listem (Mechanik opravář motorových vozidel, Strojní mechanik, Obráběč kovů, Prodavač, Kuchař – číšník, Opravář zemědělských strojů, Lesní mechanizátor) a dále dva dvouleté nástavbové maturitní obory denní formy (Podnikání a Provozní technika) a jeden tříletý nástavbový maturitní obor kombinované formy (Podnikání).

Natáčené třídy

Část výzkumného vzorku pro tuto práci tvoří žáci různých ročníků a různých oborů. Ve všech třídách se žáci navzájem dobře znají, protože etnografie probíhá ve druhém pololetí školního roku. Výzkum je prioritně zaměřen na učitelku a její roli v hodinách českého jazyka.

První natáčení probíhalo 30. 3. 2017 v prvním ročníku oboru mechanik seřizovač. Jedná se o čtyřletý studijní obor zakončený maturitní zkouškou. Tuto třídu navštěvuje 27 chlapců ve věku 15 – 16 let. Tématem hodiny českého jazyka byl „Klasicismus a osvícenství v literatuře“. V době natáčení bylo přítomno 24 žáků.

Druhou natáčenou hodinou, dne 18. 4. 2017, byl český jazyk ve druhém ročníku tříletého učebního oboru (mechanik opravář motorových vozidel, opravář zemědělských strojů a lesní mechanizátor). Tuto třídu navštěvuje celkem 20 chlapců ve věku 16 – 17 let, ale při natáčení 6 žáků chybělo. Tématem hodiny byl administrativní funkční styl.

Posledního natáčení dne 20. 4. 2017 se zúčastnili žáci třetího ročníku tříletého učebního oboru. Jedná se o dvouoborovou třídu (kuchař-číšník a prodavač), navštěvuje ji celkem 26 žáků, 7 chlapců, 19 dívek, ve věku 17 – 19 let. Výzkumu se zúčastnilo 22 přítomných žáků. Tématem hodiny byla slova jednoznačná, mnohoznačná, nadřazená, podřazená a souřadná.

Vyučující ČJ

Učitelka, jejíž hodiny českého jazyka byly natáčené, je mladá, velmi pohledná a atraktivní blondýna. Je jí 29 let. Vystudovala střední hotelovou školu a dále na Západočeské univerzitě v Plzni, Pedagogické fakultě, bakalářské a magisterské studium v oboru učitelství českého jazyka a psychologie pro střední školy. Během studia nastoupila do SŠ Rokycany jako učitelka všeobecných a odborných předmětů. Při zaměstnání vystudovala navazující magisterský program na Vysoké škole hotelové v Praze, obor Management hotelnictví a lázeňství. K dnešnímu dni má 8 let pedagogické praxe. Vyučuje všeobecné předměty – český jazyk a literaturu, občanskou nauku, psychologii a dále odborné gastronomické předměty – potraviny a výživu, stolničení, komunikaci ve službách, technologii, výrobu a odbyt v gastronomii a praktická cvičení.

5.4 Etika výzkumu

Informovaný souhlas

Učitelka českého jazyka i žáci byli seznámeni s cíli výzkumu a s jeho použitím pouze pro empirickou část diplomové práce. Zákonní zástupci nezletilých žáků byli o této skutečnosti informováni při třídních schůzkách. Byli poučeni, že v případě nesouhlasu se nemusí výzkumu zúčastnit a v jeho průběhu můžou kdykoli odstoupit. Všichni žáci i jejich zákonní zástupci s etnografickou studií souhlasili, stejně tak tomu bylo i s učitelkou českého jazyka.

Anonymizace

Vzhledem k zachování anonymity žáků i jejich učitelky českého jazyka, byl každému z nich přiřazen pracovní pseudonym. Škola byla anonymizována a zbavena podrobností tak, aby ji nebylo možné z vnějšku identifikovat.

6 Analýza a interpretace dat

6.1 Dramaturgie vyučování

Ve své knize Všichni hrajeme divadlo interpretuje Erving Goffman (1999) lidské chování jako hraní společenských rolí. Obdobné pojetí je použito v analýze této etnografické studie. Goffman (1999) tvrdí, že porozumí-li člověk jako pozorovatel zákonitostem společenských her, nenechá se následně snadno zmást manévry a strategií daného představení. Zkusím sledovat, jak se učitelka v obvyklých pracovních situacích

chová, jak prezentuje svoji roli a činnost před žáky, jak řídí a kontroluje dojem, který si o ní žáci vytvoří, a co může být součástí jejího představení. Dle Goffmana je na jevišti prezentována fikce a ne vždy je dobře nazkoušená. Na jevišti se herec v převlečení za určitou postavu představuje jiným postavám ztvárněným dalšími herci, se kterými vstupuje do interakce. V našem případě jde o interakci učitelky, jejíž pracovní roli nazvu Sofie, se žáky.

6.1.1 Definice učitelské role

V první řadě je při analýze nutné popsat, co všechno a jakým způsobem definuje Sofiinu učitelskou roli, resp. jaké jsou prvky, které její roli utvářejí.

1) Příprava

Sofie ustanovuje svoji roli učitelky už před vstupem do třídy, kdy se, jak sama uvádí, na výuku se připravuje. Vždy má rozvržené aktivity do celé hodiny, nicméně přiznává, že je občas nutná improvizace. Žáci se někdy chovají jinak, než očekává. Neporozumí-li látce, je třeba vše zopakovat, popř. vysvětlit, což vede ke zdržení, nedodržení časového rozplánování a vynechání nějaké aktivity. Naopak někdy ji mile překvapí, látku pochopí rychle a zbývá čas i na nenaplánované. Na každé probírané téma má zpracovanou prezentaci, kterou žákům promítá na plátno, aby jim i sobě ulehčila práci. Materiály však slouží jen jako podpůrná pomůcka pro zápis do sešitů. Uvádí, že se vyhne dlouhému psaní na tabuli a dotazům žáků na neporozumění slovům při diktování do sešitu. Kromě přípravy vyučovací hodiny přesahuje Sofiina role učitelky i do doby po samotné výuce, kdy žákům rozesílá studijní materiály. Do těch si pak mohou při výkladu vpisovat další poznámky a detaily. Žáci k její přípravě na hodiny uvádějí:

- *Snaží se nám ulehčit práci tím, že nám posílá materiály na FB, a to je u mě velký plus.*
- *Nahrává nám na Facebook studijní materiály. Vždy se drží tématu a nemele pátý přes devátý.*
- *Při hodinách nám pouští prezentace, někdy píšeme i do sešitu, ale málo, protože po sociálních sítích nám posílá materiály.*

2) Kázeň a disciplína

Sofie v hodinách naprosto jasně určuje, kdo bude koho poslouchat. Role učitelky je vždy dominantní. Dává to najevo svým postojem, pohledem i hlasem. Sama tvrdí, že ve svých hodinách vyžaduje klid a pracovní morálku. Ona je tou, která rozhoduje

o sekvenci aktivit. Zadává žákům úkoly a striktně vyžaduje jejich plnění. Je neustále ve střehu, žáky pozoruje, prochází mezi nimi a kontroluje jejich činnost. Říká, že začne-li se žák zabývat věcmi, které nesouvisí s výukou, nebo nepracuje, nejprve ho na to upozorní a opakuje-li se tento stav, zkontroluje jeho vykonanou práci a oznámkuje ji. Už v prvních ročnících prý nastavuje jasná pravidla. Vyžaduje po všech žácích, aby si vedli sešity, které následně minimálně jedenkrát za pololetí kontroluje. V případě, že látku nemají dopsanou, vyzkouší je z ní ústně. Disciplíny a kázně dosahuje svojí důsledností, dynamikou hodiny a jejím rychlým spádem.

Dle vyjádření jejích žáků

- *Umí také zvýšit hlas a uklidnit nás.*
- *Je rázná a hodná zároveň.*
- *Pečlivě kontroluje, jestli máme doplněné učivo.*
- *Prověřuje nás až moc a je důsledná. Moc křičí.*
- *Nezažila jsem hodinu, aby na nás musela křičet nebo nás často napomínat.*
- *Při výuce klade důraz na každého žáka, vyučování je rychlé, hodiny rychle utíkají.*

[výpovědi žáků]

3) Transparentnost

Sofiino vystoupení v roli učitelky je po celou dobu představení při výchovně vzdělávacím procesu založeno na jasnosti a srozumitelnost předávání vědomostí. Její hodiny mají vždy velmi podobné schéma: úvodní část (přivítání, kontrola absence, zápis do třídní knihy, seznámení s činností v dané hodině), opakování látky z minulé hodiny, plynulé navázání výkladem nového, závěr (shrnutí nově probraného, zopakování úkolu, rozloučení). Vše je podrobněji popsáno v Interakčních žánrech (kapitola 5.5.3 Na scéně). Aktivity při výuce jsou řazeny s rozmyslem, chronologicky nebo dle obtížnosti od jednoduchých ke složitějším. Z dění v hodině je patrné, že látku žákům předává uspořádanou, přehlednou, srozumitelnou, výstižnou formou. Je přiměřeně náročná. Sami žáci udávají, že vždy přesně vědí, co po nich bude chtít, co se mají naučit.

- *Vždy se drží tématu a nemele pátý přes devátý.*
- *Rozumíme tomu, co po nás chce.*
- *Její výklad je srozumitelný, dá se lehce pochopit.*
- *Myslím si, že velmi dobře rozumí tomu, co nás učí, a umí nám přesně říci, co po nás bude požadovat.*

4) Motivace

Motivace žáků je nedílnou součástí Sofiny role učitelky. I ona sama vidí motivaci jako velmi důležitou součást výchovně vzdělávacího procesu. Jako prostředek pozitivní motivace používá velmi časté pochvaly nebo odměňuje žáky za práci v hodině malou jedničkou.

U: ... kdo vymyslel ... nebo odkud pochází ten pojem – doba temna.....?

Ž: Jirásek

U: Celým jménem

Ž: Alois Jirásek

U: Alois Jirásek, **výborně** [videozáznam S1, 30. 3. 2017]

.....

U: Poněmčování jak to řekneme? ... poněmčování je

Ž: Germanizace

U: Germanizace, **výborně**.... [videozáznam S1, 30. 3. 2017]

.....

U: Jakube, řekni mi, kde se setkáš s administrativním funkčním stylem?...

Ž: Víceméně v kdejakých jakoby úředních věcech, třeba na úřadech, v kancelářích a nebo spíš na takových ředitelských postech, jako v sekretariátech třeba.

U: **Dobře, výborně**, mohlo by být [videozáznam AOL2, 18. 4. 2017]

.....

U: Karle, jakou znáš ještě další divadelní hru od Shakespeara?

Ž: Romeo a Julie

U: **Výborně** [videozáznam S1, 30. 3. 2017]

.....

U: Tak si teď pojdme vzít pracovní list ... a my tady máme další úkoly ... najděte co nejvíce slov podřazených k následujícím slovům... máme tam obuv, dopravní prostředek, světadíl, slohový útvar

Pojďme si nejdřív zkusit tu obuv...

Dám vám dvě minuty, **a kdo napíše nejvíce výrazů a bude je mít správně, dostane jedničku za aktivitu** ... tak jedeme ... teď... [videozáznam KP3, 20. 4. 2017]

Další motivací žáků je propojení výuky českého jazyka s praxí, ukázání využití naučeného v běžném životě.

U: ...třeba **žádost o uvolnění z výuky** ... nadpis je tučně, přehledně, někdy i podtržen, aby bylo výrazné na první pohled, na co je dopis zaměřen, čeho se týká... a pak máme vždycky oslovení ... oslovení je v jakém pádě?... Tomáši... V kterém pádě máme oslovení?

Ž: V pátém.

U: V pátém pádě ... ano, Michal to vlastně říkal ... takže pátým pádem voláme, oslovujeme... Pozor na to, není žádný dobrý den, pane Novák, ale pane....

Ž: Nováku.

U: Nováku, ano. Pane Nováku ... a nepoužíváme ani moc to dobrý den, i když někdy, když už se znáte, s tím daným, tak tam třeba použijeme dobrý den, ale když budeme psát paní ředitelce žádost o uvolnění z výuky, tak tam **napišeme vážená paní ředitelko**, čárka ... ano? ... Takže oslovení, oddělujeme ho čárkou a na nový řádek začínáme ten text, který chceme sdělit [videozáznam AOL2, 18. 4. 2017]

.....
U: Prosím vás ... Sluha dvou pánů se hraje pořád ... hrajou ho v Praze v Národním divadle ... a dokonce se hrál i u nás v Plzni... vedle Plazy, jak je Nová scéna ... **takže kdybyste chtěli vyrazit do divadla ... takže sledujte program a můžete se na to jít podívat**... [videozáznam S1, 30. 3. 2017]

Motivační účinky má podle Sofie i začleňování vhodných, či žáky vítaných, vzdělávacích aktivit do výuky, jako je vyplňování pracovních listů, čtení z čítanek, zhlédnutí videoukázek nebo soutěžní úkoly pro žáky.

Ve sledovaných hodinách nebyla zaznamenána žádná konfliktní situace, nicméně Sofie uvádí, že má ve svém repertoáru strategie, které mají mobilizovat žáka na základě negativní motivace. Sama je popisuje následovně: „V případě, že žáci opakovaně nepracují, nedávají pozor nebo se věnují činnostem nesouvisejícím s výukou, jsou vyvoláni na ústní zkoušení z probrané látky, popřípadě dostanou zvláštní domácí úkol.“

[interview s učitelkou]

Žáci ve svých úvahách o výuce českého jazyka píší i o jiném zdroji motivace, který Sofie ve svém interview vůbec nezmiňuje. Je jím její vzhled. Ten je pro žáky, konkrétně pro chlapce, velmi motivující,

- Umí zaujmout celou třídu, hlavně svým vzhledem.
- Díky jejímu vzhledu ji poslouchám.

- *Je mladá, a proto se dokáže vžít líp do role žáků.*
 - *Motivuje nás vzhledem a dobrým chováním.*
 - *Je krásná, na její hodiny chodím rád, i když nesnáším ČJ.*
 - *Rád na ni koukám, je pohledná. Dá se pořád poslouchat, i když je téma nezajímavé.*
- [výpovědi žáků]

6.1.2 Oddělení učitelské role od jejích ostatních rolí

Ze Sofiina představení je markantní, že se snaží o co nejstriktnější oddělení role učitelky od svých rolí ostatních, má přesně stanovené hranice. To mimo jiné souvisí s tím, že v hodinách nepracuje záměrně či cíleně se svou rolí, respektive s image, atraktivní ženy. Dává najevo, že jejím prioritním posláním je předávání vědomostí a zkušeností žákům. Komunikaci vždy sama řídí a její téma se po celou dobu výuky drží výhradně českého jazyka, popřípadě věcí s ním úzce souvisejících, jako je například využití probíraného učiva v běžném životě, mezipředmětové vztahy apod.

Goffman (1999) se ve svém díle zabývá tzv. osobní fasádou. Označuje jí výrazové vybavení a rozděluje ji na vzhled a způsob vystupování. Vzhled je tím, co nás může informovat o společenském postavení účinkujícího, ne vždy a ne zcela je v režii herce. Zatímco způsob vystupování nás upozorňuje na to, jakou roli hodlá účinkující sehrát v blížící se situaci.

I přesto, že se Sofie snaží roli učitelky úplně od ostatních rolí oddělit, její vzhled a mládí jí v tom trochu brání. Ve třídě se sice snaží vyvarovat jakýchkoli emocí, které by umožnily dostat se mimo oblast výchovy a vzdělávání, nenechává žáky nahlížet do svého soukromí. Přesto je v představení zaznamenáno jedno Sofiino výraznější překročení hranice role učitelky a vnáší do výuky své emoce.

... Sofie potřebuje jednotlivým žákům přidělit role z dramatu, aby si společně přečetli úryvek Tartuffa z čítanky. Bohužel, nikdo nemá zájem

U: Takže rozdělíme prosím vás role ... pojďme ... (nikdo se nechce přihlásit)

U: To vás vždycky docela baví drama, ne? Co?...Když čteme společně.... Tak kdo, přihlaste se ... [videozáznam S1, 30. 3. 2017]

... trochu zkouší použít svoje přednosti, rozvlíní se koketně v ramenu, a chce přimět žáky, aby se sami nabídli ke čtení ... vše budí dojem lehkého koketování se žáky ... jelikož

pobízení bylo neúspěšné, obratem se vrací ke své divadelní roli učitelky, vše má rázem pod kontrolou a žáky vybírá dle svého uvážení.

Žáci ale roli učitelky a její roli mladé ženy odděleně vidět nechtějí. Sofiin vzhled a mládí s radostí přijímají, zvláště chlapci jsou nadšeni, dokonce píší, že díky jejímu vzhledu a mládí se snaží zalíbit se jí, proto více pracují a dávají pozor. V některých situacích jí tedy vzhled a věk pomáhá k lepšímu zvládnutí role, protože jako učitelku ji přijímají i proto, že je přitažlivá.

- *Velmi rád se na ni dívám. Motivuje nás svým vzhledem a dobrým chováním.*
- *Čeština mě baví, a když má kluk krásnou učitelku, tak se vyplatí i chodit. Je moc krásná a já dávám pozor.*
- *Vypadá sexy, v hodinách je klid, protože se všichni snažíme jí zalíbit.*
- *Je mladá, a proto se dokáže vžít líp do role žáků.*

[výpovědi žáků]

6.1.3 Na scéně

Momenty ve výuce, které se opakují a tvoří dílčí celky, lze chápat jako interakční žánry, sekvence, z nichž si Sofie skládá svoji performanci učitele a na nichž svoji roli vyjednává. V každém interakčním žánru lze nalézt roviny týkající se:

- vyjednávání role učitele - Sofiina vystupování (verbální a neverbální komunikace),
- vymezení role žáka,
- cíle interakce, požadované výstupy.

6.1.3.1 Interakční žánr – ÚVODNÍ ADMINISTRACE

Úvodní administrativní části hodin probíhají vždy naprosto stejně, je prvním interakčním žánrem vyskytujícím se ve všech hodinách. Jde vždy o interakci mezi učitelkou a třídou jako celkem. Sofie dle svého názoru považuje administrativu v hodině jako nutnou byrokratickou záležitost, věnuje jí maximálně tři až pět minut. Ale uvádí, že si alespoň ujasní, kolik je žáků ve třídě, kdo na dané hodině není, kdo má vysokou nebo častou absenci a samozřejmě jí pomáhá zapamatovat si jména žáků hned na začátku jejich studia.

Administrativní část začíná příchodem Sofie do učebny. Už při rázném příchodu si začíná vyjednávat svoji roli, žádá beze slov žáky, aby se všichni postavili a vzájemně se

pozdravili. Přestože má na tváři úsměv, dává najevo, kdo bude koho poslouchat. Žáci si naráz stoupají, jen co se otevřou dveře.

U: Dobrý den, pojdme se hezky pozdravit..... posadte se. Tak zapíšeme Služba mi nadiktuje, kdo chybí A pustíme se do literatury Připravte si všichni literaturu....naposled jsme dělali klasicismus, tak to dneska doděláme a podíváme se spolu na osvícenství.

U: Táák, službu má Dan Hořák a Jirka Lehman ...souhlasí prosím vás ti, co chybí, jo? ...Nikdo nepřišel, nikdo neodešel...

Ž: Přesně. (netrvá na odpovědi služby, důležité pro ni je, že dostává odpověď)

U: Takže je to ... Kolák Honza chybí, Daniel Jahoda chybí, ostatní jsou tady ... ještě Dan Mráčeksouhlasí?....

Ž: Jo.

U: Super [videonahrávka S1, 30. 3. 2017]

Administrativa ji podle všeho zdržuje, prokládá ji vsuvkami se sdělením, co si mají žáci připravit, co budou po vyřízení byrokratických nutností dělat. Nenechává jim prostor pro povídání a nekázeň. I při zapisování do elektronické třídní knihy se snaží udržet oční kontakt se třídou. Rozhlíží se po třídě a kontroluje, zda služba hlásí chybějící správně. Oznamuje číslo hodiny, téma minulé hodiny a dnešní téma, kterým na poslední probírané učivo navážou.

6.1.3.2 Interakční žánr – DIKTÁT

Tohoto interakčního žánru je využíváno pro nadiktování učiva, které si má žák osvojit, na které se může posléze podívat doma. Vyskytuje se ve všech natáčených hodinách, ale zaujímá časově max. pět až deset procent z celé hodiny. Kasíková (2001) ve své publikaci *Interakční žánry ve vyučování* popisuje tři okolnosti, kdy učitel volí diktát. Prvním důvodem k diktátu je neklid žáků. Jakmile učitel vstane a začne diktovat, neklid ustává. Druhou situací, kdy učitel užívá tohoto žánru, je posunutí diktátu do žánru výklad – diktát. Výklad má jasně strukturovaný a žák si zapisuje. Poslední situací je využití diktátu při zadávání úkolů.

Na této scéně volí Sofie zmíněný interakční žánr pouze při diktování poznámek do sešitu. V některých případech si při tomto žánru vypomáhá připravenými materiály, které žákům promítá pomocí dataprojektoru na stažené plátno nad tabulí. Eliminuje

zbytečná neporozumění mluvenému slovu, žáci mají důležitá fakta a použitou terminologii na očích. Ze studie hodin je zřejmé, že žáci diktátu velmi dobře rozumí, chování žáků při tomto žánru v různých třídách a za různých okolností bylo naprosto shodné – jen ticho a psaní, žáci se diktátu zcela podřizují.

Diktát probíhá velmi pomalu, Sofie mluví zřetelně, srozumitelně a jasně formuluje věty. Její řeč je do jisté míry redukována, při diktátu vynechává jakákoli slova bez vlastního lexikálního významu. Dobře artikuluje, na konci větného celku klesá hlasem, někdy žákům pomůže s interpunkcí – diktování pomlček, čárek, teček. Tím eliminuje pravopisně chybný zápis do sešitů a předejde dotazům, které by zbytečně brzdily a narušovaly diktát.

U: ... Mariana ale pana Tartuffa nechce ... Mariana ale pana Tartuffa nechce ... čárka ... proto ji chce Orgon provdat násilím ... proto ji chce Orgon provdat násilím ... tečka...
[videonahrávka S1, 30. 03. 2017]

U: Jednou ... když si povídá Elmíra ... velký e ...jednou, když si povídá Elmíra ... čárka ... manželka Orgona ... manželka Orgona ... čárka [videonahrávka S1, 30. 03. 2017]

Diktuje tak pomalu a každý větný celek zřetelně zopakuje, že žáci nemají sebemenší problém a vše v pohodě stíhají. I přesto Sofie neustále bedlivě sleduje celou třídu, občas se prochází pomalu a tiše po učebně, aby nenarušovala svůj mluvený projev, a ujišťuje se, zda je vše v pořádku, zda všichni jejímu tempu stíhají a nikdo se neztrácí. Aby na všechny dobře viděla, nesedí, ale stojí u prvních lavic.

Není zde však znatelný žádný prostor pro reakci žáků. Při psaní evidentně nikdo nepřemýšlí nad obsahem vět, veškerou energii vkládají do převodu mluvených informací zaznamenaných sluchem do písemné podoby. Všechna fakta obsažená v diktátu žáci vnímají jako podstatná. Samotný žánr diktátu Sofie občas obohacuje výkladem. Dochází k vysvětlení již zapsaných poznámek, popř. k upozornění na souvislosti s již probranou látkou. Tím Sofie ustanovuje obsah probírané látky, který měl diktát poznámek písemně fixovat.

U: ... svou dceru Marianu Tartuffovi ... čárka ... i když už ji slíbil Valérovi ... další postava, kterou už známe z Lakomce ... všimněte si, že autor používá furt stejná jména ... i když už ji slíbil Valérovi ... tečka [videonahrávka S1, 30. 03. 2017]

*U: Jednou ... když si povídá Elmíra ... velký e ...jednou, když si povídá Elmíra ... čárka ... manželka Orgona ... manželka Orgona ... čárka ... s Tartuffem ... s Tartuffem ... čárka ... vyzná jí Tartuffe lásku ... vyzná jí Tartuffe lásku ... **všimněte si, jak se to tu zase všechno zamotává, stejně jako u toho Lakomce** ... vyzná jí Tartuffe lásku ... tečka ...*

[videonahrávka S1, 30. 03. 2017]

Při tomto žánru dochází při výuce k částečné eliminaci nebo až k úplnému vymizení nonverbální komunikace. Jelikož činnost žáků se omezuje jen na poslouchání a psaní, učitelka nepoužívá žádné kontaktní prostředky, jakými jsou různé pohledy, mimika, gesta nebo zvláštní fyzické pohyby a postoje, které by za normálního výkladu s největší pravděpodobností doprovázely mluvený projev.

Naopak velmi důležitou součástí diktátu jsou paralingvální jevy jako např. přesnost projevu, přestávky v řeči, tempo projevu, ale i barva hlasu. Díky některým zmíněným paralingvistickým jevům žáci jasně chápou, co si mají napsat, co je tedy myšleno jako součást diktátu a co nikoli, co je jen vsuvkou, vysvětlením a přiblížením jevů.

- **Role učitele** – vyjedná si ji zejména tím, že prochází po třídě, pozoruje a kontroluje práci žáků, je důsledná a (všichni si musí psát), diktuje a přitom koriguje tempo, přizpůsobuje vše jejich rychlosti psaní, respektuje žáka a jeho schopnosti, pomáhá při zápisu diktováním interpunkce.
- **Role žáka** – je vyjednáována posloucháním a převáděním mluveného slova učitele do písemné podoby, seděním v lavicích, klidem při diktátu.
- **Cíl interakce** – shrnutí výkladu, zápis v sešitech, vytvoření vlastního výukového materiálu samotným žákem, což přispívá k lepšímu zapamatování látky, procvičování grafomotoriky, koordinace uší, očí a ruky.

6.1.3.3 Interakční žánr – DOPLŇOVÁNÍ

Tento interakční žánr tvoří podstatnou část každé hodiny. Jedná se o doplňování ústní. Sofie se žáky opakuje učivo, popř. se při výkladu nové látky odvolává na již probrané. Začne větou a žáci pokračují v jejím dokončení (většinou jednoslovný nebo dvouslovný výraz), nebo odpovídají na doplňovací otázku. Při této interakci Sofie prochází mezi žáky, od první lavice k druhé, popř. třetí a couvá zpět. Neustále všechny žáky sleduje. Pokládá otázku celé třídě nebo jednotlivci.

U: *A dále jsme si probrali nejznámějšího představitele klasicistní literatury ... a to byl ...*

Ž: *Molière.*

U: *Molière, výborně ... Říkala jsem, že Moliéra máme taky u maturity A hlavně jsme spolu probírali i jeho stěžejní dílo a tím je...*

Ž: *Lakomec.*

U: *Lakomec, výborně ... [videonahrávka S1, 30. 03. 2017]*

.....

U: *Alois Jirásek, výborně Takže Alois Jirásek potom zpětně tuto dobu pojmenoval jako dobu temna ... co to znamená, když to byla doba temna...?*

Ž: *Období válek.*

U: *Období válek.*

Ž: *Nejistoty.*

U: *Nejistoty.*

Ž: *Poněmčování.*

U: *Poněmčování jak to řekneme? ... poněmčování je*

Ž: *Germanizace.*

U: *Germanizace, výborně.... Říkali jsme si, že tady byly*

Ž: *Mory.*

U: *Výborně. [videonahrávka S1, 30. 03. 2017]*

.....

Ž: *Třicetiletá válka*

U: *Třicetiletá válka ... od kdy do kdy trvala třicetiletá válka, Milane?...*

Ž: *Šestnáct...šestnáctosumnáct*

U: *Šestnáct osmnáct až?*

Ž: *Štyřicet osum.*

U: *Šestnáct set čtyřicet osm, výborně.*

Trvala 30 let ...když to byla třicetiletá válka,... trvala třicet let. Součástí tadyté války byla velká událost ...

Ž: *Bitva na Bílé hoře.*

U: *Výborně, bitva na Bílé hoře ...pojd'me si říct datum ...*

Ž: *Osmýho jedenáctý šestnáct dvacet.*

U: *Perfektně, takže to umíme.... Tááák [videonahrávka S1, 30. 03. 2017]*

Tento interakční žánr má velmi rychlý spád. Probíhá bez jakýchkoli prodlev. Po položení otázky celé třídě se téměř vždy dočkává odpovědi. Vystává však problém, že většinou reagují ti samí žáci (3 – 7 žáků). Aby tento jev omezila, občas vyvolá jednotlivce, který se do interakce doposud aktivně nezapojoval. Dle Sofiina vyjádření vyvolává žáka, který ztrácí pozornost nebo se začíná zabývat jakoukoli nežádoucí činností. Oslovuje-li ho před položením otázky, většinou dostává obratem odpověď (pokud žák ví). Vyvolá-li žáka ale až po položení otázky, zpravidla ho tím zaskočí a musí otázku zopakovat znovu, popř. ji položit trochu jinak. Ale cíl vtáhnout ho do vzdělávacího procesu je splněn.

U: *A co bylo napsáno ve Vestfálském míru, Davide?*

Ž:

U: *David mi to řekne ... **Zaručoval** **Komu byla zaručena vláda?** ...*

Ž: *Habsburkům.* [videonahrávka S1, 30. 03. 2017]

Časté vyvolávání žáků až po položení otázky je udržuje v napětí a pozornosti, jelikož netuší, jestli náhodou nebudou osloveni a vyzváni k doplnění nebo zodpovězení. Při správném doplnění reaguje pochvalou – slovní (výborně, super, dobře), doprovázenou pokývnutím hlavy, případně i pousmáním. V opačném případě většinou zakroucením hlavou, mimikou v obličejí značící nesouhlas, popřípadě i gestem ruky.

- **Role učitele** – svoji roli si vyjednává procházením po třídě, neustálým pozorováním žáků, udržováním jejich pozornosti, předáváním vědomostí, opakováním naučeného, vyvoláváním a dotazováním žáků, zdůrazňováním důležitého, kontrolou žáků, jejich znalostí a vědomostí, motivací, odměňováním (formou pochvaly, gestem souhlasu, úsměvem).
- **Role žáka** – je vyjednávána seděním v lavicích, posloucháním a vnímáním vyučující, odpovídáním, prokazováním znalostí, zapojováním se do komunikace.
- **Cíl interakce** – opakování probraného učiva, výklad s odvoláváním se na probranou látku, podklad pro zápis do sešitů, vtažení žáků do aktivní interakce a komunikace.

6.1.3.4 Interakční žánr – PROPŮJČENÍ ROLE

Jak uvádí Kasíková (2001) ve své publikaci, jde o žánr, *kdy žák v určitém, předem vymezeném úseku vyučovacího času nastupuje na místo učitele, aby prezentoval učivo, případně je mu svěřena i funkce kontrolní, hodnotící. Je to žánr zajímavý pro obě strany:*

pro žáka je to zřetelné vysunutí z normy vyučování, učitelské hledisko je obdobné: prezentuje jej jako něco specifického, „svého“.

S tímto interakčním žánrem se v naší etnografii setkáváme hned ve dvou případech následujících bezprostředně za sebou. Jednu z natáčených hodin zahajují mluvní cvičení dvou žáků. Ti si měli za domácí úkol připravit recitaci části monologu z veršovaného dramatu Manon Lescaut. Žák po dobu mluvního cvičení nastupuje na místo učitelky (před lavice, k tabuli), zatímco Sofie se odebrá mezi ostatní žáky, můžeme nazvat do „hlediště“. Mluvní cvičení jsou poměrně krátká. Na žácích je ale poznat určitá nervozita s vystupováním před ostatními. Ostatní spolužáci, včetně učitelky, pozorně naslouchají.

Po ukončení výměny rolí při přednesu mluvního cvičení začíná hodnocení. I zde propůjčuje učitelka svoji roli hodnotitele žákům a žádá po nich vyjádření k výkonu spolužáka. Především chce, aby vyjmenovali, co se jim na projevu líbilo, co jejich spolužáci zvládli, s čím si dobře poradili.

U: Tak, Zuzko ... **Co se nám líbilo na mluvním cvičení?**

Ž: Mluvil nahlas.

U: Ano...

Ž: Srozumitelně, že mu šlo rozumět všechno...

U: Přesně tak ... Alexi, jak ty bys zhodnotil mluvní cvičení?

Ž: Dodržoval oční kontakt.

U: Hmm.

Ž: Nijak se nekroutil.

U: Takže měl i dobrý postoj, správně....**Ještě by chtěl někdo vyzdvihnout něco, co se mu povedlo? Co se nám líbilo na mluvním cvičení?** Jaké měl třeba tempo hlasu? Tempo řeči...

Ž: Měl takový ... snažil se to recitovat.

U: Určitě, takže mluvil středním tempem, bychom mohli říct ... a líbilo se nám to, nebo se nám to nelíbilo?

Ž: Líbilo.

U: Tak kdybychom to měli zhodnotit, dali bychom mu jedničku?

Ž: Ano.

U: Ano, jedničku... [videonahrávka KP3, 20. 04. 2017]

.....

U: Když zhodnotíme mluvní cvičení Simči... Co se nám líbilo, Hanko?

Ž: Mluvila dost nahlas, udržovala oční kontakt, měla to připravený.

U: Ano, měla to připravené... Žany, ještě něco bys podtrhla, co se jí povedlo?

Ž: Docela jako ten postoj udržovala, sice tou nohou trochu ...

U: Ano, trošku nohou pohybovala, jinak postoj měla hezký.

Ž: Mluvila plynule.

U: Ano, mluvila plynule, nazadhrávala se. [videonahrávka KP3, 20. 04. 2017]

Až poté se ptá na chyby.

U: ... je tady někdo, kdo by jí něco doporučil, aby vylepšila?

Ž: Možná, když byla trochu nervózní, tak strašně zrychlila úplně.

U: Ano, ještě si toho někdo všimnul? Jak začala být nervózní, tak začala mluvit trošičku rychleji. [videonahrávka KP3, 20. 04. 2017]

Určitě je pro žáky složitější hledat, rozpoznat a popsat pozitiva než negativa přednesu. Sofie nemá problém s výběrem hodnotících žáků, hlásí se o slovo sami. Nechává třídu udělit přednášejícím známku, ale je zřejmé, že kdyby měla názor na hodnocení odlišný od žáků, bude mít poslední slovo. Ona je tím, kdo rozhoduje o definitivním verdiktu, o známce. I když projev při mluvním cvičení nebyl bezchybný, hodnotí ho výbornou. Určitě přihlíží ke snaze, ke složitosti výměny rolí a k domácí přípravě. Tím motivuje žáka k dalšímu výkonu.

- **Role učitele** – je vyjednávána nasloucháním výstupu žáka, korigováním propůjčené role a hodnocením, řízením diskuze při hodnocení, vyzdvihováním pozitiv žakovského projevu.
- **Role žáka** – žák svoji roli vyjednává výstup před ostatními, hodnocením práce spolužáka, naslouchání spolužákovu výstupu, argumentováním při hodnocení, hledáním pozitiv a negativ v projevu, vyjádřením názoru, zapojením se do diskuze.
- **Cíl interakce** – nechat žáka vyzkoušet si prezentaci před ostatními, zkusit spolužáka ohodnotit, vyzkoušet si roli učitele, naučit žáka hledat pozitiva na práci druhého, umět se vyjadřovat, argumentovat a objektivně hodnotit, zdůvodňovat svá hodnocení a rozhodnutí.

6.1.3.5 Interakční žánr – SOUTĚŽ

Jak uvádí Klusák (2001) ve své publikaci o interakčních žánrech, je soutěž vždy vázána na již probranou látku, tudíž na její opakování, ani zde tomu nebylo jinak.

Soutěž, kterou Sofie využívá k interakci, vtahuje do procesu všechny žáky ze třídy. Týká se opakování nadřazených, podřazených a souřadných slov. Každý žák, na svůj papír nebo do sešitu, má napsat co nejvíce slov podřazených k jednomu slovu nadřazenému (např. obuv nebo větný člen). Soutěž je časově limitována, ale s rozmyslem tak, aby i ti, co píší pomaleji, měli šanci na výhru. Po ukončení časového limitu si každý sám počítá slova, která napsal. Žáci s největším počtem slov je čtou ostatním. Samozřejmě následuje odměna ve formě malé jedničky.

Žáci jsou v roli soutěžících, Sofie v roli rozhodčí. Koriguje soutěž, měří čas, při čtení slov rozhoduje o jejich správnosti, ale takovým způsobem, aby žáci nabyli dojmu, že o správnosti rozhodují sami. Žákům dává prostor pro diskuzi, klade jim doplňovací a zjišťovací otázky tak, aby sami posuzovali, zda vyjmenovávaná slova jsou v pořádku.

U: A jestliže ne, tak proč? [videonahrávka KP3, 20. 04. 2017]

.....

U: V čem se spletl, jak by to bylo správně,... [videonahrávka KP3, 20. 04. 2017]

Žáci se neustále hlásí a na chyby se upozorňují sami navzájem, přičemž dochází k opakování již dříve probrané látky, což byl evidentně jeden ze Sofiiných cílů při použití tohoto žánru. Sofie je ale vždy ta, která dělá definitivní verdikt. Soutěží pozitivně motivuje žáky, každému dává možnost prezentovat své práce, získat pochvalu nebo jinou odměnu. Z reakcí žáků je znatelné, že je soutěž baví.

Při tomto typu hry se učitelka vyvarovala všech úskalí, která interakční žánr může přinést a která ve svém článku Klusák (2001) popisuje: „Daný interakční žánr však v sobě nese rovněž nepříjemný rozpor: čím úspěšnější je učitel v stimulaci aktivity žáka, tím větší potíže má s tím, aby dostal své zodpovědnosti za dodržování pravidel regulérnosti soutěže. Vedle „přehřátí“ aktivity třídy a rozdrobenosti řeči žáků pak vystupuje frustrace žáků z nepoměru vynaložené angažovanosti v situaci a možností skutečného uplatnění. Skutečně je zarážející kontrast mezi tím, kolik času a energie děti vynakládají na hlášení a nakolik omezená je možnost faktického uplatnění. Snaha mnoha žáků domoci se výsady být vyvolán učitelem, je téměř úporná.“ (Co se v mládí naučíš, 2001, s. 132)

- **Role učitele** – svoji roli vyjednává prostřednictvím funkce rozhodčí, tzn. je při tomto žánru nejdůležitější, udává tempo práce, neustále kontroluje, provádí žáky celým žánrem, určuje, co kdo bude dělat a jak dlouho bude činnost trvat, dle potřeby vnáší komentáře, odvolává se na probranou látku, v případě chyby žádá po žácích vysvětlení a opravu, ověřuje jejich znalosti, po soutěži je tím, kdo oceňuje a chválí.
- **Role žáka** – žák je postaven do role soutěžícího, který musí poslouchat rozhodčího. Žáci sedí ve svých lavicích, pracují, píší, vymýšlí, dělají to, co jim učitel řekne. Jednotlivci seznamují ostatní s výsledky své práce, posuzují správnost řešení a vše odůvodňují.
- **Cíl interakce** – prověřování znalostí, pochopení látky, zapojení všech žáků do interakce, práce s chybou, opakování.

6.1.3.6 Interakční žánr – UKONČENÍ HODINY

Opět jde o žánr, který se vyskytuje v téměř stejné podobě ve všech vyučovacích hodinách. Skládá se ze tří částí: ze shrnutí nově probraného učiva, ze zpětné vazby a z ukončení výuky pozdravem žáků s vyučující. Jde o velmi krátce trvající žánr, jelikož ve všech hodinách jakoby neočekávaně zazvoní, Sofie zrychlí tempo, rychle vše zopakuje a vyzve žáky k postavení ve svých lavicích a pozdravu.

Na rozdíl od žánru doplňování je ukončení hodiny ve znamení Sofiina monologu. Stručně opakuje látku celé hodiny, mluví velmi zřetelně a poměrně rychle, ale tak, aby jí bylo dobře rozumět. Nedává žákům prostor k žádné reakci. Až po skončení svého monologu se dotazuje, zda mají k látce nějaký dotaz, jestli vše pochopili. Očekávaně žádný dotaz nepřichází, jelikož hodinu už formálně ukončilo zvonění. Žáci začínají být neklidní. Ale Sofie jasně dává najevo, kdo tu velí. Zvyšuje intenzitu hlasu a zrychluje, čímž dává žákům pokyn, aby ještě vydrželi, že už bude brzy konec. Někdy ještě zopakuje, co žákům uložila za domácí úkol. Nakonec žáky žádá, aby se postavili a vzájemně se pozdravili. Opět dává pokyny v 1. os. pl. Po pozdravu ještě ukládá úkol na vybrání pomůcek. Bere si všechny své věci a odchází z učebny. Žáci opět bez problémů poslouchají, není nutné příkazy opakovat ani zvyšovat hlas. Úkoly plní bez jakéhokoli vzdoru.

U: Tak, pojd'me se pozdravit ... děkuji za pozornost, na shledanou ...

Ještě mi služba vybere čítanky a přinese je... [videonahrávka S1, 30. 03. 2017]

.....
U: *Tak, pojďme se pozdravit ... hezký víkend.* [videonahrávka AOL2, 18. 04. 2017]

- **Role učitele** – svoji roli vyjednává předáváním vědomostí a shrnutím učiva, které by si měli žáci z hodiny odnést. Dále procházením mezi prvními lavicemi a neustálým pozorováním všech žáků. Zde dochází k upevňování role i zvyšováním intenzity hlasového projevu. Staví do pozice toho, kdo je schopen zodpovědět případné žákovy otázky. Je tím, kdo hodinu oficiálně ukončuje.
- **Role žáka** – učitelka vymezuje žákovi roli posluchače a toho, kdo její úkoly plní. I když by žáci rádi ukončili hodinu sami se zazvoněním, učitelka to nedovoluje. Ještě po oficiálním ukončení výuky interakce pokračuje, žáci vybírají pomůcky a Sofii pomáhají.
- **Cíl interakce** – zopakování nově probrané látky, ukončení hodiny, pozdrav a poděkování za pozornost při společně strávené hodině českého jazyka.

6.1.4 Komunikace verbální

- **Monolog a dialog**

V natáčených vyučovacích hodinách je použita komunikace ve formě dialogu i monologu. V dialogu většinou dominuje učitelka, podporuje ho kladením otázek, vesměs doplňovacích, na které žádá od žáků odpovědi. Žákům sice dává prostor i pro delší odpovědi, nicméně moc aktivní nejsou, do delších odpovědí se příliš nehrnou a jejich slovní reakce jsou ve většině případů velmi krátké, často pouze jednoslovné. Není-li žák schopen sám odpovědět, Sofie otázku formuluje jinak nebo mu pomáhá, aby každý nakonec odpověděl správně. Ve třídě je po celou dobu natáčení relativní klid, učitelka nemusí používat žádné prostředky k uklidnění a pokárání žáků.

V monologu i dialogu nejčastěji používá u slovesných tvarů 1. os. pl., a to jak v indikativu, tak imperativu, čímž dává žákům jasně najevo zahrnutí své osoby do skupiny adresátů mluveného projevu. Žáci tak nabývají dojmu, že učitelka je v kolektivu třídy a má s nimi společný zájem – studium českého jazyka (*pojďme se podívat, probírali jsme spolu, četli jsme...*).

- **Oslovení**

Učitelka výhradně používá k oslovení křestní jména žáků, některá jména v domácí podobě (*Vojto, Dane, Jindro*), ale nikdy ve zdvořilé. Oslovení používá především při pobídnutí žáka k odpovědi, a to buď před položením otázky, nebo až po jejím zaznění.

Je vidět, že všichni žáci po celou hodinu neudrží pozornost a oslovuje-li žáka až poté, co položí otázku, musí její znění zopakovat. V případě, že oslovení předchází dotazu, tento problém nenastává. Přesně, jak popisuje Svobodová ve svém díle, oslovení na začátku slouží k navazování kontaktu – žák ví, že s ním učitel hovoří a otázka je pokládána právě jemu. Má-li znalosti, odpovídá. Oproti tomu, přijde-li oslovení až po otázce, je použito výhradně k jejímu adresování. Není-li žák plně soustředěn, žádá učitelku o zopakování otázky nebo o nápovědu.

Žádné oslovení příjmením, titulem ani oslovení hromadná nejsou při výuce zaznamenána.

- *Snažím se je oslovovat křestními jmény.*
- *Výjimečně použiju i přezdívku, pokud je žák pod tímto pseudonymem znám po celé škole a nemá pejorativní zabarvení. Nesmí to ale žákovi vadit.*
- *Používám i familiární a deminutivní formy jmen.*

[interview s učitelkou ČJ]

- **Slova bez lexikálního významu**

Nejfrekventovanější slova bez vlastního lexikálního významu jsou používány částice tak nebo takže. Dalšími používanými slovy jsou a, tedy, tak jo a jo, ale žádná slova nejsou tak frekventovaná, aby nenarušovala mluvený projev.

6.1.5 Komunikace neverbální

- **Sdělování pohledy**

Sofie pozoruje všechny po celou hodinu, neustále s nimi udržuje oční kontakt. Ten na chvíli ztrácí pouze při zápisu do třídní knihy, při hledání učebního materiálu v počítači a dále při hromadné četbě z čítanky. V ostatních případech se neustále mění směr pohledu, snaží se pohled rovnoměrně rozdělovat mezi všechny žáky. Při položení otázky a následné vyvolání žáka se osa směru pohledu stáčí k danému jednotlivci. Obdobně tomu je i při odpovědi konkrétního žáka. Sofie k němu okamžitě pohled namíří. I žáci se snaží ji po většinu hodiny bedlivě pozorovat.

- *Vždy se snažím udržovat oční kontakt s celou skupinou žáků i s vyvolaným jednotlivcem.*

- *Délku pohledu přizpůsobuji potřebě. V případě, kdy žák vyrušuje nebo nedává pozor, věnuji mu významněji delší pohled než při běžné komunikaci.*

[interview s učitelkou ČJ]

- **Sdělování výrazem obličeje**

Během výuky má Sofie velmi příjemný výraz obličeje. Buď je dobře naladěna, nebo všechny své emoce zanechává mimo scény. Už při úvodním pozdravu můžeme pozorovat úsměv. Výrazněji se usmála třikrát za hodinu. Dokonce i kárání žáka, který si nepřipravil mluvní cvičení, řeší s úsměvem. Objevují se souhlasné výrazy obličeje, výraz, který povzbuzuje žáka ke správné odpovědi, dále výraz nesouhlasu, výraz váhání, výraz zvědavosti.

- *Výrazem obličeje a očním pohledem se snažím dávat žákům najevo svou pozornost. Je důležité, aby měli pocit, že je vyučující se zájmem vnímá a reaguje na jejich jednání.*
- *V případě, že se mi něco nelíbí, žák toto pozná z negativního postoje i zamračeného výrazu v obličeji. Žák většinou pochopí, že je něco špatně a snaží se své jednání napravit.*
- *Jinak se ve tváři snažím mít vždy pozitivní či neutrální výraz.*

[interview s učitelkou ČJ]

- **Sdělování pohybem**

Učitelka pouze chvíli, kdy hledá studijní materiál v počítači a zapisuje do třídní knihy, sedí, ostatní dobu stojí před první lavicí nebo chodí mezi žáky. Během opakování prochází mezi lavicemi žáků, nejčastěji v úrovni první a druhé lavice, poté couvá zpět. Důvodem couvání je pravděpodobně nepřetržité udržování očního kontaktu se žáky. Při diktování poznámek a četbě z čítanky stojí u první lavice. Její pohyby jsou naprosto přirozené a účelné, v žádném případě přehnané, v žádném případě nenarušují průběh hodiny.

- *Nejčastěji se pohybuji v přední části třídy, mám zde tabuli a hlavně dataprojektor, který při výuce často využívám.*
- *Pokud žáci mají samostatnou práci, nebo během výkladu nového učiva, procházím se po třídě a kontroluji jejich činnost a zápis do sešitů.*

[interview s učitelkou ČJ]

- **Sdělování fyzickými postoji**

Postoj Sofie po celou hodinu českého jazyka byl přátelský, ruce měla volně podél těla nebo si jimi pomáhala při výkladu. Žádný negativní postoj během celé hodiny nebyl zaznamenán. Dle jejího vyjádření si na negativní postoje dává velký pozor, snaží se vyhnout se jim.

- *Postoj se snažím mít sebevědomý a účelný.*
- *Stojím vzpřímeně, ruce mám většinou podél těla, nekřížím je přes hrudník a snažím se vyhnout i ostatním negativním postojům.*

[interview s učitelkou ČJ]

- **Sdělování dotyky**

Žádné dotyky nebyly zaznamenány, i sama vyučující je striktně odmítá, zvláště na střední škole.

- *V pedagogické interakci a komunikaci zásadně doteky nevyužívám.*
- *Pro základní školy, především pro žáky na prvním stupni, je to asi příznačné, ale na střední mi to přijde nevhodné.*

[interview s učitelkou ČJ]

- **Sdělování gesty**

Sofie velmi často gestikuluje. Její gesta jsou rozmanitá, ale vždy v souladu s mluveným projevem.

- **Proxemika**

Sofie stojí před prvními lavicemi, popřípadě po třídě prochází. Vždy respektuje osobní zónu žáka. Ani jedenkrát nebyla narušena.

- *Většinou nevstupuji do osobní zóny žáků a respektuji tuto vzdálenost. Samotné je mi nepříjemné, když ji někdo ze žáků narušuje mně, to ustupuji dozadu.*

[interview s učitelkou ČJ]

- **Paralingvistické jevy**

Mluvený projev Sofie je hlasitý, srozumitelný, důrazný. Po celou dobu velice dobře artikuluje. Tempo i intenzitu hlasového projevu vždy přizpůsobuje interakčnímu žánru, který právě probíhá. Vyhýbá se zdoluhavým a nudným pasážím, dobře intonuje. Správné odpovědi žáků důrazně opakuje, aby si je všichni zafixovali.

- *Hlidám si, aby projev nebyl monotónní.*
- *Využívám vhodnou intonaci, změny v síle hlasu a rychlosti tempa.*
- *Hlasitost řečového projevu přizpůsobuji vždy individuálně každé třídě, záleží na počtu žáků, velikosti místnosti a hluku.*

[interview s učitelkou ČJ]

6.1.6 Autorita učitelky

Vrátím-li se k teoretické části týkající se autority učitele, kde je uvedeno, že autorita může znamenat ideální postavení učitele, kterým si musí zajistit bezpečný způsob přežití, že ji můžeme chápat jako nezbytný předpoklad pro vstup učitele do vztahu se žáky, nemá Sofie se svou autoritou a jejím uznáním žádný problém. Má autoritu, umí si vytvořit respekt. Žáci ji poslouchají, spolupracují, v hodinách nedochází k žádným kázeňským problémům, učitelka se nemusí zdržovat jejich napomínáním. Samozřejmě, že její autoritu ovlivňuje i její věk a vzhled. I žáci sami přiznávají, že vyučující je jim sympatická a že dělají všechno proto, aby se jí zalíbili. To znamená, že nevyrušují, nechtějí být napomínáni, spolupracují, rádi s ní vstupují do dialogu. Mají pocit, že díky jejímu věku patří s nimi do stejné generace, proto jim velmi dobře rozumí.

Vezmeme-li v potaz dělení autority na formální a neformální, u Sofie převládá autorita neformální. Žáci její autoritu přijímají zcela dobrovolně a bez problémů. Sami píšou, že i když je český jazyk nebaví, na hodiny chodí rádi, učitelka podle nich je sama autoritou, umí si udržet pořádek. Určitě k tomu přispívá i její hlasitý, srozumitelný a rázný projev.

Dle dělení autority, které ve své publikaci uvádí Viktorová (1995), je vyučující autoritou charismatickou. Existuje jistá symbióza mezi její osobou a mimořádnými vlastnostmi, kterými disponuje. Má zájem o žáky, v hodinách je kvůli nim, záleží jí na kvalitním předávání vědomostí, nehledá na žácích a jejich práci chyby, vyzdvihuje jejich klady, nesprávnou odpověď nehodnotí nevhodnými poznámkami, ale snaží se s chybou žáka pracovat, upozorňuje je na různá úskalí. Je vidět, že jí jde o úspěch studentů. Kromě toho se svou mluvou, volbou slov a používáním 1. os. pl. včleňuje mezi žáky (v hodnocení vyučující žáky se i tento fakt, že se umí do žákovské role vcítit, objevil; důvodem, dle žáků, je ale její nízký věk).

V natáčených hodinách nedochází k žádnému odmítnutí iniciativy žáků, každý, kdo se chce jakkoli projevit, dostává příležitost. Neporozumění látce je vždy okamžitě

řešeno a vysvětleno (dle názoru žáků třeba i několikrát za sebou), dotazy jsou zodpovězeny. Během pozorované výuky nejsou vydávány téměř žádné rozkazy ve 2. os. sg. Má-li Sofie potřebu žákům sdělit, co mají dělat, jde na to velmi nenásilnou formou (*pojdme se podívat ..., zopakujme si ..., najdeme si stranu ..., zhodnotme mluvní cvičení ..., řekni nám, prosím, ...*), přičemž nemusí ani jednou zvyšovat hlas.

Viktorová uvádí znalosti a dovednosti, které pomáhají k budování a udržování autority. Jsou v souladu s dovednostmi, kterými disponuje Sofie:

- **Odborná způsobilost** – je vzdělaná v oboru, který vyučuje, v tomto konkrétním případě v českém jazyce a oblastech souvisejících.
- **Pedagogická způsobilost** – má vzdělání v oblastech pedagogiky a psychologie, hodiny jsou připravené, promyšlené, logicky uspořádané se střídáním činností, působí sebejistě, komunikuje se žáky na vysoké úrovni, má dobré organizační schopnosti, umění zaujmout, její projev je srozumitelný, mluva zřetelná a spisovná.
- **Vztah k žákům** – udržuje si velmi přátelský vztah se žáky, je vstřícná, ochotná pomoci, vyzdvihuje pozitiv žáků, chválí, podporuje iniciativu a samostatnost žáků, nekomentuje nevhodně jejich chyby, snaží se o jejich vysvětlení.
- **Charakter a osobní vlastnosti** – je objektivní, přiměřeně náročná, z natáčených hodin je patrná jistota výstupu, sebeovládání, tolerance i důslednost
- **Oslovení** - oslovuje žáky křestním jménem, tyká jim, ale přitom si udržuje dostatečný odstup.
- **Všeobecné znalosti** – je vzdělaná ve více oblastech, má všeobecný přehled

Sami žáci popisovali charakterové vlastnosti učitelky následovně:

- *mluví velmi srozumitelně, je objektivní, vstřícná, hodně nás motivuje,*
- *je důsledná, ale i vstřícná,*
- *má kamarádský přístup, ale i přesto má autoritu a všichni ji respektujeme,*
- *jelikož je mladá, rozumí nám a dokáže se nám přizpůsobit; snaží se nám vyjít vstříc, co nejvíce to jde,*
- *umí být přísná i důsledná,*
- *je objektivní, vstřícná, hodně nás motivuje,*
- *ví, o čem mluví. Je přísná i hodná, umí potrestat. [výpovědi žáků]*

IV. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala interakcí učitele a žáka při výuce českého jazyka na střední škole v Rokycanech. První část byla věnována teoretickým východiskům a základním pojmům, druhá empirické studii zkoumané problematiky.

Cílem diplomové práce bylo na základě školní etnografie nahlédnout do povahy komunikace mezi pedagogem a žáky a uvažovat, jak je naplňována role učitelky. Práce byla pojata jako případová studie vyučující Sofie. Záměrně byla zvolena učitelka, která je hodnocena kolegy i žáky jako úspěšná pedagožka. Východiskem pro teoretickou část byly poznatky z pedagogické a psychologické literatury. Jádrem praktické části jsou pořízené tři videonahrávky z hodin českého jazyka a literatury, které byly následně analyzovány dle zvolených kritérií. Dále byl proveden rozhovor s vyučující a vypracovány úvahy žáků o jejich učitelce. Výhodou natočených hodin v elektronické podobě je bezesporu možnost opakovaného zhlédnutí. Jasně pozitivum vidím i v uchování většího množství informací oproti paměti pozorovatele.

V první řadě bylo podstatné přesně určit, co všechno učitelkou roli definuje. Toto vymezení jsem rozdělila do čtyř složek. Pilíře role učitelky Sofie tvoří příprava, disciplína, transparentnost a motivace. Učitelka nepodceňuje ani jednu ze zmíněných čtyř složek, proto jsou její hodiny na velmi vysoké úrovni. Příprava je velmi důležitou složkou, přestože vzniká před samotným vstupem do hodiny, nebo i po ní. Zahrnuje nejen učitelčiny přípravy na výuku, ale také následnou komunikaci se žáky, když jim zasílá výukové materiály. Výuka má jasnou strukturu. Vyučující střídá činnosti, které na sebe logicky navazují. Při předávání vědomostí žákům dává svým hlasovým projevem najevo důležitost některých faktů, které po nich bude následně vyžadovat. Po celou dobu natáčených hodin neměla učitelka jediný důvod k uklidňování žáků, sama si je také vědoma, že je třeba nastavit jasná pravidla a ta dodržovat. Žáky neustále motivovala a cíleně je vtahovala do aktivního podílení se na vzdělávacím procesu. Na základě analýzy jsem dospěla k závěru, že učitelka svoji roli naplňuje jak v době vyučování, tak v době mimo ni. V komunikaci se žáky se prezentuje jako osoba, která je jednoznačně zaměřena na žáka a jeho rozvoj, a jako osoba, která je transparentním průvodcem žáka na poli akademického vědění.

V další části jsem zvažovala pedagogické strategie, které učitelka Sofie využívá k naplňování své role. Hledala jsem ve výuce momenty, které se opakují a tvoří dílčí celky.

Využila jsem koncept interakčních žánrů, z nichž učitelka skládá svoji performanci učitele, a na jejichž základě si svoji roli vyjednává. Tyto interakční žánry představují zmapování a rozčlenění natáčených hodin do jednotlivých pedagogických interakcí. Každý žánr lze popsat ve třech rovinách. Za první rovinu lze považovat vyjednávání učitelské role, za druhou vymezení role žáka a třetí rovinou jsou cíle daných interakcí, popř. požadované výstupy.

První interakční žánr, kterým byly zahajovány všechny natáčené hodiny, jsem nazvala úvodní administrací. Jde o první interakci mezi žáky a jejich učitelkou a vždy je spojena s byrokratickou nutností zápisu do třídní knihy. Slouží k prvotnímu navázání kontaktu obou stran a k základnímu vymezení rolí.

Druhým identifikovaným interakčním žánrem je diktát. Konkrétně jde o diktování zápisu do sešitů. Role jsou jasně vymezeny, učitelka diktuje, žáci píší. Mluvený projev při této interakci je hlasitý, zřetelný, vyučující dobře intonuje. Prochází mezi žáky a kontroluje jejich činnost. Nenechává jim však žádný prostor pro jakoukoli reflexi.

Další žánr, který byl identifikován, jsem nazvala doplňování. Zde je učitelská role nejdominantnější z celé výuky. Vyučující klade zjišťovací otázky, nebo nechává žáky doplnit část věty. Vždy se jedná pouze o doplňování ústní. Tímto interakčním žánrem udržuje pozornost všech žáků, opakuje a upevňuje jejich znalosti a dostává od třídy zpětnou vazbu.

Čtvrtým interakčním žánrem je propůjčení role. Žák dostává prostor zkusit si zahrát roli učitele. Vyučující ho nechává v jednom případě vést krátkou část hodiny, v druhém případě ho pasuje do role hodnotitele výkonů svých spolužáků. I v tomto žánru ale učitelka dohlíží a koriguje vše, co se na scéně odehrává.

Dalším žánrem je soutěž. I Klusák (2001) ve své publikaci zmiňuje, že tento žánr patří snad k základní výbavě ukázkové hodiny. Žáci jsou v roli soutěžících, učitelka v roli rozhodčí. Jde o soutěž, kdy každý pracuje sám za sebe, všichni jsou tedy do interakce vtaženi stejně. Při vyhodnocování dochází k práci s chybou, což vede k dalšímu opakování a prohlubování učiva.

Posledním žánrem je ukončení výuky. Tento žánr, přestože probíhá velmi krátký časový úsek, je složen z několika částí: z velmi rychlého zopakování látky monologem učitelky, připomenutí zadání domácího úkolu, pozdravu s přáním příjemného stravení

zbytku dne. I když na konec hodiny upozorňuje zvonění, učitelka si vyjednává pozici té, která výuku oficiálně ukončí.

Všechny identifikované interakční žánry učitelka využívá k naplnění své role. Uplatňuje v nich pilíře, na nichž staví svoji roli. Významné je si uvědomit, že právě interakční žánr diktát v jejích hodinách zaujímá významnou roli. Učitelka v něm uplatňuje především transparentnost a disciplínu. Naopak v druhém nejfrekventovanějším žánru, doplňování, učitelka posiluje navíc pilíř motivace. Důležité je si uvědomit i to, že prostřednictvím žánrů zahájení a ukončení výuky učitelka rámuje čas, který je vymezen přímou komunikací se žáky. V obou rituálech posiluje svoji roli.

Další kapitola se zabývá učitelčinou verbální i neverbální komunikací. Na základě videonahrávek a provedeného rozhovoru jsou identifikovány a popsány všechny prostředky, které při verbální i neverbální komunikaci se žáky používá, a prostřednictvím nichž si svoji roli vyjednává.

Závěrečná kapitola charakterizuje a popisuje autoritu učitelky, odvolává se na pedagogické teze a snaží se formulovat shody s realitou. Hledáme takové prvky a prostředky, které jí napomáhají autoritu vytvořit a udržet, ale i takové, které její autoritu sráží.

Učitelka s žáky komunikuje nejen v době vyučování, ale také díky moderním technologiím se její role zpřítomňuje i v časech mimo vyučování. Svoji roli buduje na čtyřech pilířích: přípravě, disciplíně, transparentnosti a motivaci. V těchto ohledech ji také žáci vnímají a oceňují. Dochází zde ke shodě v pojetí role ze strany učitelky i ze strany žáků. Vyučující se také snaží přesně tuto roli naplňovat, když se žáky komunikuje. Nicméně do její role intervenuje ještě jeden pilíř, který ona sama neverbalizuje a který jen v situacích, kdy nefunguje pedagogická komunikace, ona sama (neuvědoměle) uplatňuje. Tímto pilířem je její atraktivita. Její mládí a fyzická přitažlivost velmi významně vstupují do hry. Žáci právě tomuto pilíři přiřkládají velký význam. Nabízí se uvažovat o dilematu rolí: učitelky a mladé atraktivní ženy. V pojetí učitelky jsou většinou tyto role rozpojeny. Ba dokonce systematickostí výuky, učitelčin důraz na řád, jakoby z ní snímaly jiné role, jiné identity. Přesto ji žáci velmi silně vnímají přes její vnější image, skrze kterou posuzují to ostatní. Nabízí se otázka, zda a do jaké míry by pilíř atraktivity mohl posilovat roli učitele, kdyby ho ostatní pilíře nepodporovaly.

V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni: aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství. 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X
- ČEJKOVÁ, Iva. *Současné trendy v pojetí pedagogické interakce*. Pedagogická orientace 2005, č. 2, s. 60–64. ISSN 1211-4669.
dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1297>
- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FIŠER, Jan. *Z typologie osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Ústav učitelského vzdělání na Univerzitě Karlově, 1965. 22s.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Portál 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. 248 s.
- GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 191 s. ISBN 978-80-223-2327-7.
- GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1
- HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-1990-0
- HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1
- HELUS, Zdeněk. *Speciální psychologie pro pedagogy*. 1. Vydání. Praha: Grada, 2007. 208 s. ISBN 978-80-247-1168-3
- JANOŮŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 169 s. ISBN 978-80-247-1594-0
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

- KASÍKOVÁ, Hana, KLUSÁK, Miroslav. *Interakční žánry ve vyučování, in Co se v mládí naučíš..?* .Pražská skupina školní etnografie, Praha 2001. 229 s. ISBN 80-7290-046-3
- KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2002. 148 s. ISBN 80-7048-043-2.
- KUČERA, Miloš. *Studia paedagogica č. 8 - Školní etnografie - přehled problematiky*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy pro potřebu posluchačů UK. Tiskárna Dialog. Novovysočanská 24N. Praha 9, 1992, 32 stran
- MAREŠ Jiří, KŘIVOHLAVÝ Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- MÜLLEROVÁ, Olga, ŠIMEČKOVÁ, Alena. *Způsoby a prostředky navazování kontaktu v telefonických rozhovorech*. Slovo a slovesnost, volume 48 (1987), number 4. dostupné na: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=3195>.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a. s., 2005. 171 s. ISBN 9788024707389.
- ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo....* Praha: ISV, 2003. ISBN 80- 86642-18-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- REICHEL Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Vztah učitele a žáka*. Ostrava: Atelier Milata, 1994. 31 s.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, 1998. 179 s. ISBN 80- 85931-61-3.
- ŠIKULOVÁ, Renata. *Pedagogická komunikace jako prostředek sociální interakce*. Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/files/KPR_sikulova_pedakomun.pdf.

- ŠVARŤÍČEK Roman, ŠEĎOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Translated by Stanislav Štech. Praha: UK, 1991. 65 s. ISBN 80-901065-1-X
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
- WALKER, Ian. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-3920-5
- <http://www.tydenik-skolstvi.cz> , příloha školství – 11/2009, 18.3.2009
- ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Doplňkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK*, listopad 2012
- ZOUNEK, Jiří, ŠEĎOVÁ, Klára. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido, 2009. 172 s. ISBN 978-80-7315-187-4,
přístupné z pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=753&edmc=753
- <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3096>

VI. SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – **INTERVIEW S UČITELKOU ČJ**
- Příloha č. 2 – **UČITELKA OČIMA ŽÁKŮ**