

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Bc. Marie Potůčková

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

**Výuka rétoriky na střední škole.
Současný stav a budoucí perspektivy**

Teaching rhetorics on secondary school.

Present state and future perspectives

Bc. Marie Potůčková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy český jazyk — základy společenských věd (N ČJ – ZSV)

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Výuka rétoriky na střední škole. Současný stav a budoucí perspektivy* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. 7. 2019

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Pavle Chejnové, Ph.D. za její cenné rady a vstřícnost při vedení této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem vyučujícím a studentům uvedených středních škol, kteří mě vlídně přijali a umožnili mi realizaci výzkumu. V neposlední řadě děkuji všem, kteří mě při psaní diplomové práce podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce sleduje různé přístupy středoškolských vyučujících a studentů k rétorice a komunikační výchově. Jejím hlavním cílem je zmapovat, jak studenti nahlíží na kvalitu svých komunikačních dovedností i úroveň výuky komunikační výchovy a jaký postoj vyučující zaujmají k zařazování komunikační výchovy do hodin ČJL s přihlédnutím k možnostem dalšího rozvoje komunikační výchovy. Práce rovněž analyzuje vybrané učebnice komunikační výchovy pro střední školy.

Výzkum byl realizován na sedmi pražských středních školách, a to zejména prostřednictvím dotazníkového šetření. Pro sběr dat byly dále využity také metody ústního dotazování (rozhovoru) a zúčastněného pozorování (hospitace).

Z průzkumu vyplývá, že studenti i vyučující vnímají komunikační výchovu jako nutnou součást výuky ČJL a zodpovědně k ní přistupují. Studenti svůj mluvený projev hodnotí mnohdy přísněji než jejich vyučující. Studenti se rovněž relativně dobře orientují v teoretických základech rétoriky a komunikace, značné potíže jim ale činí jejich aplikace v praxi. Vyučující využívají zejména učebnice, které poskytují klíčová témata komunikační výchovy zpracovaná odborně, přehledně a atraktivně. Co se týče budoucích perspektiv tohoto oboru, podle slov vyučujících je zapotřebí především to, aby se komunikační výchova stala přirozenou součástí všech předmětů, tedy nedílnou součástí komplexního vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

rétorika, komunikační výchova, komunikační dovednosti, mluvený projev, diskuze

ABSTRACT

This thesis deals with various approaches of secondary school teachers and students to the rhetoric and the teaching of communication. The main purpose of the thesis is to map how students see the quality of their own communicative skills and the quality of communication classes and the attitude of teachers to including communication in their classes. Attention is also paid to the development of communication teaching methods.

The survey was carried out at seven Prague secondary schools mainly by using questionnaires. Data were also collected during interviews and when attending classes.

The survey suggests that both students and teachers consider the teaching of communication a necessary part of Czech language and literature lessons and have a responsible attitude to it. Students are more critical to their own speech than their teachers. They have quite a good knowledge of the theoretical basis of rhetoric and communication but they have problems applying the theory in practise. Teachers prefer professional, clear and attractive textbooks of communication. As for the future of the subject teachers are of the opinion that it should become an inseparable part of all subjects, i. e. of comprehensive education.

KEY WORDS

rhetoric, teaching of communication, communicative skills, speech, discussion

Obsah

1	ÚVOD	8
2	CÍL PRÁCE	10
3	TEORETICKÁ ČÁST	11
3.1	Pojmy rétorika, řečnictví a komunikace	11
3.2	Komunikační kompetence	12
3.3	Současné tendence – komunikační výchova v RVP	12
3.3.1	Komunikační výchova a komunikativní kompetence	12
3.3.2	Komunikační výchova v průřezových tématech	13
3.3.3	Komunikační výchova v českém jazyce a literatuře v RVP pro gymnázia	14
3.3.4	Komunikační výchova v českém jazyce a literatuře v RVP pro střední odborné vzdělávání	14
3.4	Historie výuky rétoriky	15
3.5	Komunikační výchova v prostředí českých škol	17
3.6	Mluvený projev ve školní praxi	18
3.7	Způsob realizace komunikační výchovy	19
3.7.1	Mluvní a řečnická cvičení	20
3.7.2	Referát	21
3.7.3	Prezentace	22
3.7.4	Diskuze	22
3.8	Okruhy komunikační výchovy	23
3.9	Učebnice komunikační výchovy pro SŠ	24
4	METODOLOGIE	26
4.1	Forma a průběh výzkumu	26
4.2	Opodstatnění použitých výzkumných metod	27
4.3	Stanovení kritérií pro hodnocení odpovědí	28
4.3.1	Dotazník pro studenty	28
4.3.2	Dotazník pro vyučující	32
4.4	Charakteristika středních škol, které se zapojily do dotazníkového šetření	34
5	PRAKTICKÁ ČÁST	35
5.1	Analýza zjištěných dat – studenti	35
5.2	Analýza zjištěných dat – učitelé	58
5.3	Analýza používaných učebnic	63
5.3.1	Učebnice Komunikace v českém jazyce pro střední školy	63
5.3.2	Učebnice Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy	64

5.4	Záznam z hospitací v jednotlivých ročnících	65
5.5	Komparace výsledků hospitačního šetření s výslednými údaji získanými šetřením dotazníkovým v rámci jednotlivých ročníků	67
5.6	Návrh didaktické situace	73
5.7	Budoucí perspektivy výuky komunikační výchovy	74
6	ZÁVĚR	77
7	ZDROJE.....	79
8	SEZNAM PŘÍLOH	83
9	PŘÍLOHY	85

1 ÚVOD

Diplomová práce s názvem *Výuka rétoriky na střední škole. Současný stav a budoucí perspektivy* zkoumá vztah současných studentů i učitelů češtiny k rétorice. Průzkum byl prováděn na vybraných středních školách v Praze. Zdrojem informací na jedné straně byli studenti a učitelé a druhý zdroj informací tvořily vlastní poznatky, které byly získány osobní účastí v konkrétních vyučovacích hodinách ČJL.

Prostřednictvím dotazníků písemně odpovídalo na soubor sedmi otázek 242 respondentů z řad studentů. Cílem bylo zjistit, jak studenti vnímají význam stávající výuky komunikační výchovy a její propojení s výukou ČJL, příp. jiných předmětů. V souvislosti s tím se studenti vyjadřovali i k časovému prostoru určenému k rozvoji komunikačních dovedností a jeho využití. Dotazník sleduje rovněž zájem studentů o případné rozšíření výuky komunikace ve formě semináře. Dotazy týkající se dosažené úrovně kvality vlastního mluveného projevu vyžadovaly zapojení sebereflexe studentů. Bylo zapotřebí, aby si studenti uvědomili své schopnosti – komunikační dovednosti, které bez problémů zvládají a také ty, které jim činí potíže. Studenti měli v závěru dotazníku možnost vyjádřit se i ohledně svých komunikačních vzorů a schopností, které u nich oceňují.

Do výzkumu se zapojilo také sedm vyučujících, kteří se kromě vyplnění písemného dotazníku zúčastnili i ústního rozhovoru. Jedním z úkolů dotazníkového šetření bylo zjistit frekvenci využívání časové dotace určené pro komunikační výchovu ve výuce ČJL. V návaznosti na způsob realizace komunikační výchovy v rámci ŠVP konkrétní školy (působíště respondenta) učitelé sdělovali, co si od této výuky slibují, jaká jsou jejich očekávání a jakých prostředků za účelem dosažení vytyčených cílů využívají. Zároveň uvedli konkrétní učebnice, které používají, a některé další inspirativní zdroje pro výuku. Učitelé se vyjadřovali i ohledně zařazování řečových aktivit studentů do výuky a také hodnotili, jak studenti dbají na svůj mluvený projev. Podobně jako studenti s využitím sebereflexe hodnotili své dovednosti, tak i učitelé na základě sebereflexe uváděli reakce studentů na nedostatky v projevu, se kterým dotazovaní učitelé jako mluvní vzory během vyučovací hodiny ve třídě vystupovali.

Otázkou: „Co je rétorika?“, na kterou odpovídali studenti v uvedeném dotazníku, se zabývá první kapitola teoretické části – uvádí definice nejstarších antických filosofů i pojetí rétoriky v moderní filosofii. Další kapitoly vysvětlují komunikační kompetence, komparují RVP pro gymnázia s RVP pro střední odborné školy a sledují historii výuky rétoriky. Práce rovněž pojednává o komunikační výchově v prostředí českých škol, o mluveném projevu ve

školní praxi, o způsobu realizace komunikační výchovy, zmiňuje komunikační okruhy a poskytuje analýzu vybraných učebnic komunikační výchovy pro SŠ.

V souladu s teoretickými východisky výzkumná část sleduje způsob zpracování učebního tématu komunikační výchovy ve vybraných učebnicích. Vzhledem ke zjištěným údajům, které naznačují postavení komunikační výchovy v procesu výuky na středních školách, lze uvažovat nad dalšími způsoby realizace výuky rétoriky a potažmo komunikační výchovy s výhledem do budoucna.

Příslibem budoucích perspektiv tohoto oboru je i zájem vysokoškolských studentů o problematiku školní výuky rétoriky již v uplynulých letech. Obdobné téma na úrovni základního školství zpracovával v roce 2010 v diplomové práci *Pěstování kultivovaného projevu a komunikační výchova ve škole (2. stupeň ZŠ)* Daniel Šerák.

2 CÍL PRÁCE

1/ zjistit, jak studenti vybraných středních škol hodnotí kvalitu svých komunikačních dovedností a úroveň výuky komunikační výchovy na škole, kde studují

2/ sledovat postoj vyučujících ČJL na vybraných středních školách k zařazování komunikační výchovy do hodin ČJL (včetně aktivit, které užívají)

3/ podat souhrnné vyhodnocení aktuálního stavu komunikační výchovy na vybraných středních školách s přihlédnutím k možnostem jejího dalšího rozvoje

4/ provést analýzu vybraných učebnic komunikační výchovy pro střední školy

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 Pojmy rétorika, řečnictví a komunikace

Termín rétorika, řečnické umění, se používal již ve starověkém Řecku a Římě. Nejstarší systematická podání obsahu, uspořádání a funkce rétoriky shrnují v díle *Rétorika* Aristoteles a v díle *Základy řečnictví* Quintilianus (Kraus, 2004, s. 7). Aristoteles považuje rétoriku spíše za umění než za vědu, jejímž úkolem není poznání samo, ale hledání cesty, jak poznání přesvědčivě sdělit (Hájková, 2011, s. 14).

Marcus Fabius Quintilianus definoval obor rétoriky jako „umění mluvit nebo psát dobře“ (Kraus, 2004, s. 9) a širší pojetí rétoriky vyjádřil Quintilianus slovy: „*látkou rétoriky je totiž vše, co se jako námět k řeči nabízí*“ (Kraus, 2004, s. 59).

Jeden ze zakladatelů americké nové kritiky, tj. nové literární vědy, Ivor Armstrong Richards (autor knihy *The Philosophy of Rhetoric*, 1936) považuje rétoriku za vědu o nedorozuměních vyvolaných jazykem (špatnou interpretací slov a textů), a tedy i jako vědu o nápravě těchto nedorozumění. Podle Richardse považovala starší rétorika víceznačnost jazykových prostředků za nedostatek. Naproti tomu moderní rétorika počítá s významovou víceznačností jako s jevem naprosto běžným (Kraus, 2004, s. 20).

Mnozí vlivní myslitelé moderní doby (U. Eco, V. Bělohradský atd.) považují rétoriku za univerzální složku filozofie (v souvislosti s tím i vědy, politiky, etiky, teologie), která překračuje hranice jednotlivých vědních oborů a současně je otevírá a zpřístupňuje společenskému mínění (Kraus, 2004, s. 8).

Rétorika je disciplína, jejímž předmětem je řečnické umění (Hájková, 2011, s. 11). Řečnictví ve vztahu k rétorice je tedy chápáno v užším pojetí a vymezuje se uspořádanou situací v určitém prostoru. Dominantními faktory jsou osobnost řečníka, jazyková podoba veřejně přednesené řeči a auditorium (Kraus, 2004, s. 8).

Řečový proces označujeme termínem komunikace. Výsledkem komunikace (komunikační aktivity) je komunikát (celistvý, relativně uzavřený útvar znakové povahy). Řeč (komunikační aktivita) jedince je monolog, řeč dvou nebo více osob se označuje jako dialog (Čechová, 2012, s. 11).

„*Pojem komunikace (z latiny *communicare* = radit se s někým, sdílet se s někým; *communicatio* = sdělení) se obvykle definuje jako výměna informací mezi lidmi, uskutečňující se především prostřednictvím jazyka (psaného nebo mluveného) ... Při jazykové komunikaci dochází neustále k výměně myšlenek: na jedné straně jde o chápání cizích myšlenek a jejich*

osvojování, na druhé straně o formulování a vyjadřování myšlenek vlastních.“ (Šrámková, Hůrková – Novotná, 1985, s. 9)

3.2 Komunikační kompetence

Komunikační kompetenci chápeme jako soubor všech mentálních předpokladů (ovládání jazyka, interakční dovednosti a kulturní znalosti), které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich. Předmětem zájmu komunikačně orientovaného jazykového vyučování jsou primárně komunikační činnosti (Šebesta, 1999, s. 60). Komunikační pojetí předmětu český jazyk předpokládá výuku orientovanou primárně ke komunikačním činnostem s tím, že dbá na rovnoměrný rozvoj všech komunikačních dovedností, tj. mluvit, naslouchat, psát a číst (Šebesta, 1999, s. 62). Komunikačně pojatou výuku ČJL charakterizuje také zesílený důraz na kontext jazykový i situační (Šebesta, 1999, s. 63).

Komunikačně pojaté jazykové vyučování pohlíží na komunikaci jako na komplexní sémiotický proces, podstatně rozšiřuje repertoár dorozumívacích kódů a respektuje sémiotickou heterogenost dorozumívání (Šebesta, 1999, s. 65). Komunikačně pojaté vyučování ČJL rozlišuje dovednosti jazykové a komunikační a v návaznosti tedy výchovu jazykovou a komunikační se zřetelem k tomu, aby i jazykové dovednosti byly rozvíjeny vždy v příslušném komunikačním rámci (Šebesta, 1999, s. 69). V komunikační výchově vztahujeme jednotlivé funkce přímo k záměrům a činnostem komunikantů, tj. činnost produktivní nebo receptivní (Šebesta, 1999, s. 70).

3.3 Současné tendence – komunikační výchova v RVP

3.3.1 Komunikační výchova a komunikativní kompetence

Komunikační výchova je jednou z klíčových složek současného vzdělávání. Důraz na ni je kladen již na základních školách (RVP pro základní vzdělávání), středoškolská výuka pak úroveň komunikačních schopností studentů rozšiřuje a prohlubuje. Svou náplní komunikační výchova směřuje k rozvoji osobnosti studenta v oblasti komunikativních kompetencí, které jsou předpokladem pro úspěšné začlenění jedince do společnosti a jeho následné profesní uplatnění. Student si tak upevňuje pozitivní vztah k jazyku, tříbí si svůj jazykový projev a poznává jazykovou kulturu.

RVP pro gymnázia charakterizuje komunikativní kompetence všeobecněji a komplexněji, např. „*žák rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění*“ (RVP pro gymnázia, 2007, s. 10), zatímco RVP pro střední odborné vzdělávání v rámci komunikativních kompetencí přihlíží více k odbornosti – tak, aby bylo možné zohlednit budoucí profesní uplatnění studentů, např. „*... absolventi by měli dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro pracovní uplatnění dle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět běžné odborné terminologii a pracovním pokynům v písemné i ústní formě)*.“ (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2007, s. 8)

3.3.2 Komunikační výchova v průřezových tématech

Komunikační výchova svou povahou proniká do každé vzdělávací oblasti a oboru, což znamená, že zkvalitnění komunikačních projevů studentů by mělo být jedním ze společných cílů všech vyučovacích předmětů základního i středoškolského vzdělávání. RVP na tuto skutečnost poukazuje prostřednictvím průřezových témat.

V RVP pro gymnázia je na komunikační výchovu největší důraz kladen v průřezových tématech: osobnostní a sociální výchova. Konkrétně se jedná o tematické okruhy sociální komunikace, např. „*verbální a neverbální komunikace (specifika), co vím o svém komunikačním chování, lidská komunikace a jak jí rozumím ...*“ (RVP pro gymnázia, 2007, s. 68) a mediální výchova, zde např. „*... mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů.*“ (RVP pro gymnázia, 2007, s. 78)

Jinak formulovaná jsou průřezová témata v RVP pro střední odborné vzdělávání. Komunikační výchova je zde začleněna zejména v tématech: občan v demokratické společnosti, např. „*žáci jsou vedeni k tomu, aby se dovedli orientovat v mediálních obsazích, kriticky je hodnotit a optimálně využívat masová média pro své různé potřeby; dovedli jednat s lidmi, diskutovat o citlivých nebo kontroverzních otázkách, hledat kompromisní řešení ...*“ (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2007, s. 56) a člověk a svět práce, např. „*verbální komunikace při důležitých jednáních; písemné vyjadřování při úřední korespondenci.*“ (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2007, s. 60)

3.3.3 Komunikační výchova v českém jazyce a literatuře v RVP pro gymnázia

Rozvoj komunikačních schopností a dovedností studentů se realizuje především prostřednictvím vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která zahrnuje vzdělávací obory: český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk.

Ze vzdělávacího obsahu český jazyk a literatura je komunikační výchova naplňována zejména částí jazyk a jazyková komunikace, a to konkrétně očekávanými výstupy, např.: „*žák odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací, v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování), v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči, při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky, volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit, posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou ...*“ (RVP pro gymnázia, 2007, s. 14)

V oddílu učivo je pak komunikační výchova vymezována především těmito body: „*komunikační strategie – adresnost, volba jazykového útvaru, prostředků verbálních a neverbálních s ohledem na partnera; vyjadřování přímé a nepřímé, jazyková etiketa, rétorika – druhy řečnických projevů, příprava a realizace řečnického vystoupení ...*“ (RVP pro gymnázia, 2007, s. 15)

3.3.4 Komunikační výchova v českém jazyce a literatuře v RVP pro střední odborné vzdělávání

Vyučovací předmět český jazyk a literatura je zpracován ve vzdělávací oblasti Jazykové vzdělávání a komunikace – konkrétně jako vzdělávání a komunikace v českém jazyce. „*Obecným cílem jazykového vzdělávání je rozvíjet komunikační kompetenci žáků a naučit je užívat jazyka jako prostředku k dorozumívání a myšlení, k přijímání, sdělování a výměně informací na základě jazykových a slohových znalostí.*“ (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2007, s. 14) V oddílu výsledky vzdělávání je komunikační výchova naplňována formou výstupů: „*žák: vhodně se prezentuje, argumentuje a obhajuje svá stanoviska; využívá emocionální a emotivní stránky mluveného slova, vyjadřuje postoje neutrální, pozitivní (pochválit) i negativní (kritizovat, polemizovat); vyjadřuje se věcně správně, jasně a srozumitelně; přednese krátký projev.*“ (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2007, s. 15) Na uvedené dílčí cíle reaguje oddíl učivo: komunikační a slohová výchova, a to zejména body:

„komunikační situace, komunikační strategie; projevy prostě sdělovací, administrativní, prakticky odborné, jejich základní znaky, postupy a prostředky (osobní dopisy, krátké informační útvary, osnova, životopis, zápis z porady, pracovní hodnocení, inzerát a odpověď na něj, jednoduché úřední, popř. podle charakteru oboru odborné dokumenty) ...“ (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2007, s. 15)

„V závěru střední školy je třeba, aby žák dodržoval všechny zásady kvalitního mluveného projevu: spisovnou výslovnost, náležité kladení přízvuku, vhodné frázování (čtení vět a textu), aby ovládal intonaci a sílu hlasu, volil přiměřené tempo.“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 214)

3.4 Historie výuky rétoriky

První historické zmínky o rétorice, jež jsou podloženy literaturou, pocházejí přibližně z poloviny 5. století př. n. l., kdy Gorgias z Leontin přenesl sicilskou školu rétoriky do Athén. (Langer, 1993, s. 10, 11). V té době byla Sicílie dějištěm demokratických převratů a zároveň místem, kde byly vytvořeny ideální politické podmínky pro rozvoj rétoriky (Hájková, 2011, s. 12). Ze Sicílie pocházejí první placení učitelé umění veřejné řeči – sofisté Corax a Teisiás ze Syrakus, Protagorás z Abdery, Gorgias z Leontin či Prodikos z Kea (Kraus, 2004, s. 18).

Morálku a intelektuální nároky na veřejné projevy, na obsah sdělení zdůrazňuje ve svých spisech (namířených proti sofistickým učitelům rétoriky) Platon, který v souladu s těmito myšlenkami zakládá v roce 387 př. n. l. svoji vlastní školu – Akademii (Hájková, 2011, s. 13, Langer, 1993, s. 11, Žantovská, 2015, s. 95).

Řecký myslitel, rétor a učitel Aristoteles (384 – 322 př. n. l.) v učebnici *Rétorika* podává první systematický výklad řečnického umění a shrnuje nejstarší dějiny tohoto oboru i myšlenky svých předchůdců (Langer, 1993, s. 11). V Římě byl nejvýznamnějším učitelem rétoriky Marcus Fabius Quintilianus (asi 35 – 100 n. l.) – autor dvanáctisvazkového díla *Základy řečnictví*, které se stalo základem humanistických názorů na rétoriku (Hájková, 2011, s. 15).

Od antiky až po nástup romantismu se do soustavy základního školního vzdělání – trivium – řadí tyto obory: gramatika (učí správnému vyjadřování), rétorika (schopnost účinné komunikace) a dialektika (umění správně myslet), tedy logika (Kraus, 2004, s. 7, 11).

V helénistickém období vzniká model ucelené soustavy vzdělání, které tvoří sedm svobodných umění. Předmětem zkoumání rétoriky se nově stávají také dialog a běžný rozhovor (Žantovská, 2015, s. 103).

Na tradici pozdně antické rétorické školy navazuje školství středověké. Osou vzdělávání se v té době stává dvoustupňový systém sedmi svobodných umění: trivium a kvadrivium (aritmetika, geometrie, astronomie a hudba). Výuku rétoriky charakterizuje knižnost, formální vyříbenost projevu, napodobování vzorů a memorování nazpaměť. Také se rozvíjí umění diskuze (Žantovská, 2015, s. 122).

Souvislou tradici rétorické výchovy v Praze založil na konci 13. stol. Ital Jindřich z Isernie, zvaný Jindřich Vlach (Kraus, 2011, s. 108, Žantovská, 2015, s. 130). S pražskou rétorikou je spojeno ještě jméno Mistra Prokopa (1400 – 1482), autora nejstarší česky psané příručky s českou odbornou terminologií (Žantovská, 2015, s. 131).

V období renesance vystupují do popředí zásady, které jsou často protikladem středověkému kulturnímu projevu (Žantovská, 2015, s. 134). Napodobovanými a citovanými ideály v této době jsou Quintilianus a Cicero (v roce 1416 byl nalezen kompletní rukopis Quintiliana *Základy rétoriky* a roku 1526 Ciceronův spis *O řečnickovi*). Předmětem výuky a výchovy je schopnost „dobře mluvit“ s důrazem na estetickou a originální stránku řeči (Žantovská, 2015, s. 135, 137).

V době baroka ovlivňuje výchovu mnoha dětí jezuitské školství. Jezuitský studijní program *Ratio studiorum* se studiu rétorické komunikace věnuje velmi podrobně, a to se zřetelem k osvojení praktických dovedností (Žantovská, 2015, s. 150).

Mezi vedoucí osobnosti počátku 19. století patří profesor rétoriky a literatury Josef Jungmann, autor učebnice *Slovesnost aneb sbírka příkladů s krátkým pojednáním o slohu* (poslední velká česká učebnice rétoriky jako samostatné vědní disciplíny), která se mimo jiné zabývá také výmluvností, tedy rétorikou (Žantovská, 2015, s. 164, 167).

Na přelomu 60. a 70. let 20. století přichází tzv. komunikačně-pragmatický obrat k jazyku, který má pro výuku češtiny zásadní význam. „*Pozornost lingvistů se soustřeďuje na fungování jazyka v konkrétních komunikačních situacích a na pragmatické aspekty, které komunikační situace doprovázejí.*“ (Šmejkalová, 2010, s. 369)

V 80. letech 20. století se pozornost začíná obracet k jazykovým aspektům pedagogické komunikace ve škole. Na komunikačně chápanou jazykovou výchovu je kladen stále větší důraz. Pozornost je věnována komunikativní funkci slovních druhů a jejich stylistickému využití. „*V druhé polovině 80. let se domácí didaktika otevírá i impulzům*

západního školství, kde byl bezprostřední nácvik k rozvoji komunikačních dovedností již ve školské praxi zaveden a kde měli jazykové a slohové výklady častěji než u nás "vyhraněné komunikativní vyústění". Pozornost začíná být také věnována - vedle tradičních produktivních dovedností - i dovednostem receptivním, čímž se předmět jazykové výchovy značně rozšiřuje.“ (Šmejkalová, 2010, s. 369, 370)

3.5 Komunikační výchova v prostředí českých škol

„Komunikační výuku je třeba založit na systému, který nerezignuje na jazykové vzdělávání, ale chápe je jako podpůrné a komplementární.“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 29)

Komunikační výchova jako složka vyučovacího předmětu ČJL se orientuje na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a studentů – číst, psát, mluvit a naslouchat (Šebesta, 1999, s. 69).

Výuka předmětu ČJL má ve své neliterární složce sledovat následující čtyři cíle:

- praktický cíl, který je dominantní a jeho náplní je všestranně rozvíjet komunikační kompetenci žáka nebo k jejímu rozvoji přispívat, tj. dáno obrovským nárůstem komunikace zprostředkované elektronickými médii, nárůstem významu komunikace neverbální, zvýšenými nároky kladenými na spolupráci v pracovním kolektivu, na schopnost rekvalifikace apod. (Šebesta, 1999, s. 59)
- kognitivní cíl, který sleduje zprostředkování poznatků o jazyce a komunikaci
- formativní cíl, který se zaměřuje na rozumovou výchovu
- výchovný cíl (Šebesta 1999, s. 60)

Ke schopnosti efektivní komunikace studentů je zapotřebí, aby studenti nejprve pronikli do zákonitostí, na jejichž základě jazyk funguje, tedy aby si uvědomovali podstatu jazykových jevů a skutečně je pochopili. To znamená, že se nejedná o mechanické osvojování jazykového systému, nýbrž o jeho uvědomělé a aktivní poznávání. Dobrá znalost systému jazyka (jeho fungování a pravidel) a uvědomělý výběr z nabízených možností tohoto systému směřuje k úspěšné komunikaci studentů. Základem komunikační výchovy je naučit studenty uvědoměle využívat osvojené poznatky o fungování jazyka, o příčinách a souvislostech při jazykové komunikaci (Štěpáník, Šmejkalová, 2016, s. 153, 154).

Na komunikační aktivitě jednotlivce se podílejí schopnosti (kritický úsudek, paměť, cit, imaginace, řečová a sociální zakotvenost v určitém společenství), kterými je komunikující bytost obdařena. Jedná se v podstatě o to, co Quintilianus nazývá „habitus“, tedy ustrojení mysli (Kraus, 2004, s. 13).

Ke komunikační výchově náleží výchova produkce jazykového projevu monologického i dialogického a také výchova recepce jazykového projevu, tj. vnímání a porozumění. Produkce a recepce jsou na sobě vzájemně závislé (Čechová, 1998, s. 118).

Záměrem produktora je úspěšné předání komunikátu adresátovi, který komunikát přijme a porozumí mu tak, jak produktor zamýšlel. Úspěšnost realizace tohoto procesu předpokládá vstřícnost a aktivitu produktora i příjemce a souvztažnost činnosti produkční a recepční. K tomu samozřejmě produktor potřebuje ovládnout techniku, modulaci a tvorbu mluveného projevu a adresát si potřebuje vypěstovat schopnost (kompetenci) naslouchat s porozuměním (Čechová, 1998, s. 118).

3.6 Mluvený projev ve školní praxi

Ženevský lingvista Ferdinand de Saussure v díle *Kurz obecné jazykovědy* (1916, česky 1989) uvádí, že základní podoba jazyka je mluvená. Písemný záznam jazyka je od jeho mluvené podoby pouze odvozený, neúplný, někdy dokonce zkreslený (Kraus, 2004, s. 22).

V souladu s tím dnešní koncepce považuje mluvený projev jako základní prostředek komunikace a staví jej na přední místo (Čechová, Styblík, 1998, s. 213). Důležitým předpokladem pro dodržení takovéto koncepce výuky je vhodné působení učitele jako mluvního vzoru, autority, která má co říct a zároveň to umí říct.

Podle Saussura termín řeč zahrnuje pojmy jazyk a mluva (Čechová, 2012, s. 11). Vztah mezi jazykem a řečí je dialektický, jazyk a řeč jsou neoddělitelné. Výsledkem řeči je individuální způsob realizace jazyka, jazykového systému, jeho užívání, tedy produkování jazykových projevů a jejich přijímání (Čechová, 2012, s. 9, 11).

Kvalitu řeči ovlivňují: obsah myšlenky, osobnost a individuální schopnosti mluvčího (Hájková, 2011, s. 27). O kompozici projevu uvažoval již Aristoteles, který v procesu přípravy projevu stanovil pět etap. Klíčový význam v celkovém procesu tvorby mluveného projevu má hned první krok – invence, tedy stanovení tématu a vyhledání argumentů. Cílem druhého kroku – dispozice – je zajistit úplnost sdělení a uspořádat projev tak, aby byl působivý (např. využitím symetrie, paralelismu, gradace). Třetím krokem je elokuce –

stylizace, styl (zahrnuje gramatickou správnost, slohovou jasnost, ozdobnost i přiměřenost řeči vzhledem k tématu a předpokládanému auditoriu). Memorování představuje čtvrtý krok. Předpokládá zvládnutí textu do té míry, aby byl text spíše přednesen, nikoli pouze přečten. Pátý krok, tedy samotné proslovení (přednes řeči), je završením procesu tvorby projevu (Hájková, 2011, s. 14).

V rámci svých individuálních schopností je mluvčí schopen vědomě působit na zvukovou podobu řeči (Hájková, 2011, s. 27). Úspěšné realizaci zvukové podoby řeči předchází zvládnutí techniky a modulace řeči.

„Dokonalá technika mluvení je tedy jedním ze základů výbavy dobrého řečníka.“ (Langer, 1993, s. 22) Osvojení techniky mluveného slova představuje ovládnutí tří základních (nedílně spojených) složek řeči: dýchání – respiraci, tvoření hlasu – fonaci a tvoření hlásek – artikulaci. Zvládnutí techniky řeči je dovednost postupně vytvořená cvičením a následně průběžně cvičením udržovaná (Langer, 1993, s. 22).

Na smyslu sdělení se významně podílejí modulační prostředky, které pomáhají členit souvislou řeč. K modulačním prostředkům řadíme přízvuk slovní (ovlivňující rytmus řeči), přízvuk větný (podílející se na frázování textu a zdůrazňující nejdůležitější část sdělovaného obsahu) a intonaci (sledující souběh síly a výšky hlasu ve výpovědích). Při promluvě je třeba užívat také pauzy – funkční a fyziologické (Hájková, 2011, s. 79, 80, 81). Součástí mluvního cvičení v praxi by se mohlo stát i cvičení, kdy se mluvčí bude vědomě zaměřovat na umístění pauzy fyziologické do některé užití pauzy funkční.

3.7 Způsob realizace komunikační výchovy

Základní kvalitou jazykového projevu je sdělnost projevu (autor sděluje to, co zamýšlí). Vyšším stupněm kvality projevu je jeho výstižnost, která je společně s uvědomělou jazykovou správností hlavním cílem výuky komunikační výchovy na základních školách (Čechová, Styblík, 1998, s. 193).

Nejvyšší kvalitou jazykového projevu je jeho vytříbenost – zahrnuje sdělnost, výstižnost, slohovou vhodnost vyjádření (užitých vyjadřovacích prostředků) vzhledem k jeho adresátovi, prostředí, cíli a také jazykovou správnost. O komplexní uplatňování těchto požadavků, tedy o vytříbené a kultivované vyjadřování usiluje středoškolská výuka (Čechová, Styblík, 1998, s. 193).

Z hlediska didaktiky komunikační výchovy má středoškolský vyučující pro výuku komunikace odlišné podmínky než vyučující na základní škole. Mezi žáky stejného věku na základních školách bývají individuální rozdíly v úrovni komunikačních dovedností výrazně větší než ve třídě středoškolských studentů, kde lze předpokládat, že studenti dosahují obdobných kvalit.

„Praktické zkušenosti ukazují, že každý duševně normálně vyvinutý jedinec má dispozice vypěstovat si schopnost vytvářet funkční jazykový projev, ovšem v různé kvalitě.“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 192)

Komunikační situaci vytvářejí osobnosti – autor a adresát projevu i jejich vztahy, předmět a forma projevu i podmínky, do nichž projev přichází (Čechová, Styblík, 1998, s. 192).

Formy mluveného projevu mohou být různé – projev může být buď důsledně čten, nebo řeč přednesena částečně z paměti; některý řečník naopak svůj projev pronese úplně spatra či improvizovaně. V řečnické praxi se využívají útvary monologické i dialogické.

Mezi základní monology patří řeč jako řečnický útvar, proslov, přednáška, referát, koreferát, diskusní příspěvek a sdělení (Žantovská, 2015, s. 197). Za účelem pěstovat umění vést rozhovor a umění konverzace sledující udržení společenského kontaktu se do výuky zařazují dialogická cvičení (Čechová, Styblík, 1998, s. 221).

3.7.1 Mluvní a řečnická cvičení

V souvislosti s rozvojem veřejné aktivity lidí a zároveň se zjištěním nízké kvality mluvených projevů mnohých dospělých vznikl požadavek na soustředěnou péči o mluvený projev a potřebu mluvních cviků. V tomto ohledu byl systém mluvních cvičení zařazen do školní výuky. Úroveň mluvených projevů se nezdokonaluje automaticky, ale cvičením v souvislém, mluveném projevu. Účelem těchto cvičení je praktické pěstování přesvědčivého veřejného mluveného projevu. Jako témata mluvních cvičení doporučují metodikové témata studentům obsahově blízká, na znalosti nenáročná a zároveň pro studenty zajímavá. To studentům umožňuje, aby se soustředili na vhodný výběr informací a přitom nezapomínali na funkční stavbu projevu (Čechová, Styblík, 1998, s. 217).

Cílem mluvních cvičení je naučit studenty připravovat přirozený projev adekvátní celkové komunikační situaci, který zaujme adresáta a zároveň splní autorův záměr. Důležité přitom je, aby studenti pochopili, že efektní projev vyžaduje od mluvčího zvládnutí tématu, formálních prostředků a v neposlední řadě podání přesvědčivé argumentace. Toto jsou

předpoklady pro vhodné vystupování na veřejnosti a umění svým projevem oslovit posluchače a přesvědčit je o správnosti určité myšlenky (Čechová, Styblík, 1998, s. 217).

Z učitelské praxe vyplývá účinnost mluvních cvičení na formování dovednosti přirozeného souvislého mluveného projevu. „Žáky je třeba naučit ovládat a přiměřeně využívat specifické prostředky mluvených projevů: intonaci, frázování, tempo, sílu hlasu, vedle toho i gesta a mimiku.“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 218)

Důkladná a častá praktická mluvní cvičení by měla studenty vést k jisté stylistické dovednosti, ale také pohotovosti a koneckonců i k tomu, aby si plně uvědomovali práci svého řečového ústrojí, aby své předpoklady mluvit dokázali vědomě využívat a nedostatky odstraňovat (Langer, 1993, s. 8).

Do výuky je vhodné zařazovat i řečnická cvičení, pomocí nichž se studenti učí náležitě přistupovat k jednotlivým projevům z hlediska jejich funkce, stupně jejich veřejnosti a typu adresátů. Různá řečnická cvičení pomáhají studentům uvědomovat si odlišnosti – projevy rázu neformálního, srdečného, nebo naopak spíše věcného a méně osobního, kdy osobnost mluvčího ustupuje do pozadí (Čechová, Styblík, 1989, s. 212).

Realizace řečnických cvičení studentům připomíná i společenské požadavky na chování řečníka, které je součástí celkového vystupování. Studenti se při projevu učí chovat přirozeně, nikoliv však nedbale. Učitel i ostatní studenti sledují mluvní projev daného jednotlivce, mohou se zaměřit vždy účelově na některou rovinu projevu, např. neverbální projev. V konečném důsledku mohou řečnická cvičení podporovat i výchovu morální (Čechová, Styblík, 1989, s. 212).

3.7.2 Referát

Referát má informační charakter, jeho jazyk je neutrální, spisovný a neosobní. Uváděné informace je třeba podle jejich závažnosti hierarchizovat. Jedná se zejména o informace týkající se dat, statistických údajů, grafů nebo vyhodnocení. Je třeba klást důraz na podstatné informace, odbornost, objektivnost a přesnost. V referátu by se mělo dbát na jazykovou střídmost. Referáty jsou většinou čtené, s tím souvisí i promyšlená osnova referátu (Žantovská, 2015, s. 190, 191).

Student zpracovává v referátu nejčastěji odborné téma, které se týká probíraného učiva. Vyučující hodnotí nejen obsahovou správnost referátu, ale měl by od studenta vyžadovat i jazykovou vhodnost a celkovou kulturu vystupování.

3.7.3 Prezentace

„Výraz prezentace je používán pro osobně přednesené projevy, většinou strukturované jako souvislý a uspořádaný sled myšlenek v určité dopředu připravené formě a v předpokládaném časovém limitu za využití konkrétních vizuálních pomůcek – v současnosti často i multimédií – dopředu definovanému publiku.“ (Žantovská, 2015, s. 192)

Současná moderní prezentace je umění, jehož součástí je kromě rétorických prostředků i dovednost používat techniku, a to jak během přípravy prezentace, tak i při její konkrétní realizaci. Přitom je nejdůležitější, aby osoba prezentátora byla schopna řídit a ovládnout tuto komplexnější komunikační situaci (Žantovská, 2015, s. 193).

Strukturu prezentace tvoří jednotlivé „slajdy“, které zobrazují text, obrázky, grafy, videa aj. týkající se tématu prezentace (obvykle odborného). Student může s využitím vizualizace prezentace lépe spolužákům (posluchačům) zprostředkovat klíčové informace přehledně, názorně, poutavě a zajímavě zpracované. Úkolem vyučujícího pak je hodnotit nejen formu prezentace, ale nezapomínat ani na její myšlenku, obsah a v konečném důsledku ani na celkovou kulturu vystupování studenta.

3.7.4 Diskuze

Výše uvedené aktivity (mluvní cvičení, referát i prezentace) jednotlivých studentů mohou být předmětem diskuze.

Obsahem diskuze je sled dialogů. „Dialog může silně působit i v oblasti formativní, neboť se v něm mohou kladně ovlivňovat názory, postoje partnerů; ti mohou vzájemně působit na své chování a jednání, posilovat své volní vlastnosti. Zároveň si účastníci osvojují společenské vystupování včetně způsobu řeči. Úcta k partnerovi se odráží i ve volbě jazykových prostředků. V dialogu se tříbí i intelekt: nutnost přesvědčit partnera silou argumentů vede k soustředění na proces vlastní myšlenkové činnosti.“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 221)

Prostřednictvím diskuze si studenti osvojují nové poznatky a zároveň tříbí své komunikační dovednosti. Studenti o tématu přemýšlejí, zauímají kritický postoj k názorům svých spolužáků. Přitom se učí přesně vyjádřit svá stanoviska, zároveň koncentrovat pozornost, vyslechnout názor druhého, respektovat jej a vhodně, přiměřeně na něj reagovat. Vyučující diskuzi řídí, usměřňuje, čímž se pro studenty stává komunikačním partnerem a zároveň vzorem. Zajišťuje příznivé pracovní klima (nepřipouští zesměšňování druhého, útočnost aj.). V případě nesprávného úsudku studenta podává vyučující přesvědčivé

argumenty, kterými omyl vyvrací. Na konci diskuze vyučující poznatky shrne, vyzdvihne nejdůležitější myšlenky a chybějící informace doplní (Skalková, 2007, s. 192).

„Diskuze je žádoucí využívat především ve vyšších třídách školy základní a ve školách středních. Tím, že učí žáky rozvíjet dovednosti samostatně formulovat vlastní názory a věcně je obhajovat, pohlížet na tutéž otázku z různých hledisek, modifikovat dosavadní vlastní zkušenosti a postoje, být tolerantní k názorům druhých, se stává přípravou na samostatné sebevzdělávání.“ (Skalková, 2007, s. 192)

3.8 Okruhy komunikační výchovy

Náplní učiva komunikační výchovy jsou následující témata, která jsou vymezena RVP a vhodně je zpracovávají autoři moderních učebnic. Studenti se seznamují v různé míře (v závislosti na typu střední školy, na časové dotaci pro výuku ČJL, na postoji vyučujícího vzhledem k významu komunikační výchovy) s pojmy a jejich obsahem: *zdravá a nezdravá komunikace, úspěšná komunikace, komunikační motivy, neverbální komunikace, transakční prostředí, zpětná vazba – vzájemné porozumění, význam uzavřených a otevřených otázek, empatické reakce, vhodně a nevhodně vyjadřovaná kritika, ocenění, pochvala, povzbuzení, pozitivní posilování, řešení konfliktů, komunikační fauly, přesvědčování komunikačního partnera, získávání partnera na svou stranu, rozpoznávání manipulativní komunikace a obrana vůči ní a asertivní komunikace*¹.

Dalším okruhem komunikační výchovy, kterému by měla být ve výuce věnována náležitá pozornost, jsou psychologické aspekty rétorických dovedností (tréma, stres a nejistota při vystupování), které mají vliv na výrazové projevy chování mluvčího, tedy na mluvní tempo, sílu hlasu, zlepšení artikulace a na řeč těla aj. (Buchtová, 2006, s. 149). V publikaci *Rétorika* Božena Buchtová také uvádí: *„Od chvíle, kdy řečník předstoupí před posluchače, až do doby, než odejde, pronáší dva projevy. První slovem a druhý svým tělem. Obě vyjádření musí být v souladu, posluchači posléze poznají rozpor mezi sebevědomým vystupováním a vnitřní nejistotou.“* (Buchtová, 2006, s. 164) Právě v duchu této myšlenky by vyučující měli komunikační výchovu realizovat.

¹ Uvedená témata vycházejí z učebnice: *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Didaktis, Petra Adámková, 2018).

3.9 Učebnice komunikační výchovy pro SŠ

Vzdělaný učitel při výběru učebnic bere v úvahu kromě vlastní analýzy učebnic komunikační výchovy (obsahu textů, metod a forem, jimiž učebnice operují) – za pomoci recenzí v odborném tisku – především jejich úroveň odbornou (Čechová, Styblík, 1998, s. 28, 29).

Na českém trhu je k dispozici celá řada učebnic a výukových materiálů, která alespoň částečně o problematice komunikace pojednává. Pro přehled lze vybrat následující publikace.

Český jazyk a komunikace pro střední školy je čtyřdílnou učebnicí, kterou vydalo nakladatelství Didaktis v letech 2010 – 2013. Jedná se o učební text odpovídající požadavkům RVP pro střední odborné vzdělávání a sekundárně i RVP pro gymnázia. Vyhovuje tak rozsahu učiva českého jazyka a komunikační výchovy středních odborných škol i gymnázií. Autorky Petra Adámková (I. díl, III. a IV. díl), Ivana Bozděchová a Olga Čelišová (II. díl) rozlišují v učebnici dvě části: základní a výcvikovou. Základní část tvoří tři oddíly: jazykový, slohový a komunikační. Výcviková část pak poskytuje teoretické podklady k praktickým komunikačním cvičením. Podpurnými materiály učebnice jsou: pracovní sešit, CD a průvodce pro učitele, které tvoří kompletní sadu.

Přepracováním výše uvedené učebnice vznikla učebnice jednodílná s názvem *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*, jejíž autorkou je Petra Adámková a kolektiv. Učebnici vydalo nakladatelství Didaktis v roce 2018. Nová verze učebnice poskytuje přehledněji zpracované informace a celkově zjednodušený text, který vyhovuje i studentům středních odborných škol. Učební text tedy zohledňuje RVP pro odborné vzdělávání. Obsah učebnice tvoří čtyři základní celky: Jazyk, Sloh, Komunikace a Práce s informacemi. K procvičování nabytých vědomostí studentům slouží pracovní sešit se stejným názvem jako učebnice.

Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy je učebnice kolektivu autorek Jany Hoffmannové, Jaroslavy Ježkové a Jany Vaňkové, kterou v roce 2009 vydalo nakladatelství FRAUS. Učebnice poskytuje vhléd do problematiky komunikační a slohové výchovy v souladu s RVP pro gymnázia. Je tedy určena především studentům gymnázií, a to napříč všemi ročníky (od prvního až do čtvrtého ročníku, popř. od kvinty až do oktávy). Učebnici tvoří celkem čtyři části: Komunikace a text, Sloh (stylistika), Práce s informacemi a textem a Všestranné jazykové rozbory A-M. Vedle učebnice *Komunikace a sloh* je k dispozici

také učebnice *Mluvnice*, ke kterým vychází cvičebnice českého jazyka pro střední školy *Mluvnice, komunikace a sloh*, stejnojmenná příručka pro učitele a CD.

Nakladatelství FRAUS studentům nabízí i čtyřdílnou učebnici s názvem *Český jazyk* (vydáno 2009 – 2012) autorky Věry Martínkové. Učebnice je rozdělena na část slohovou a jazykovou.

Vhodnou učebnicí pro výuku komunikační výchovy je i *Český jazyk pro SOŠ a SOU* od autora Ivo Martince a kol. Učebnici vydalo v roce 2013 nakladatelství FRAUS. Ze stejného nakladatelství vychází také podpůrný výukový materiál – interaktivní kniha *Český jazyk pro SŠ – Mluvnice, Komunikace a sloh – Školní multilicence*.

Dále jsou všechna jazyková i stylistická témata (včetně komunikační výchovy) velice kvalitně a odborně zpracována ve čtyřdílné učebnici *Český jazyk pro gymnázia* (vydáno 2010 – 2016), jejímž autorem je Jiří Kostečka. Učebnici vydalo nakladatelství SPN.

Stejně nakladatelství vydalo také čtyřdílnou učebnici *Český jazyk pro SOŠ* (vydáno 2009 – 2014) od autorky Marie Čechová a kol. Zde jsou např. v učebnici pro 3. ročník v rámci komunikační výchovy velmi vhodně uvedeny a strukturovány kapitoly týkající se diskuze, polemiky a rozhovoru (vždy srozumitelně objasněna definice, téma, kompozice a jazyk). Nechybí zde ani zajímavé otázky, popř. úkoly – např. „*Uspořádejte třídní soutěž o nejzajímavější interview.*“ (s. 33) včetně nastíněného ideálního postupu řešení.

Mezi jednodílné učebnice se řadí i *Český jazyk pro střední školy 1. – 4. ročník*, jejímž autorem je Zdeněk Hlavsa. Učebnice byla vydána v roce 1997 nakladatelstvím SPN. Tvoří ji část mluvnická a stylistická, která se v kapitolách Úvod do metod studia, Obecné poučení o slohu a Slohové útvary věnuje problematice komunikační výchovy. Učebnice cílí na praktické komunikační situace – např. telefonický styk, běžný společenský styk aj.

4 METODOLOGIE

4.1 Forma a průběh výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat především současný stav výuky rétoriky a komunikační výchovy na sedmi vybraných středních školách a také budoucí perspektivy výuky tohoto oboru. Průzkum probíhal v relativně krátkém časovém úseku od 18. října 2018 do 30. listopadu 2018. Šetření bylo realizováno pouze na území Prahy, aby získaná data a výsledky nepodléhaly případným regionálním vlivům. Jeho účelem bylo zjistit jednak přístup studentů k rétorice a úroveň jejich mluvených projevů a jednak postoj pedagogů k výuce komunikační výchovy a jejich ověřené metody a formy výuky.

Doporučení a kontakty na školy (popř. častěji přímo na konkrétní vyučující českého jazyka a literatury) jsem převážně získávala od absolventů souvislých praxí. Pedagogy jsem oslovovala prostřednictvím e-mailu. Z celkového počtu 21 vyučujících (deset z gymnázií a jedenáct z lyceí či středních odborných škol), na které jsem se s prosbou o zapojení do zmiňovaného výzkumu obrátila, se mi kladné zpětné vazby dostalo pouze od sedmi z nich. Jednalo se přitom o čtyři vyučující z gymnázií, jednu vyučující z humanitně zaměřeného lycea, jednu vyučující z humanitně zaměřené střední odborné školy a jednoho vyučujícího ze střední odborné školy ekonomického typu.

Oslovila jsem i řadu vyučujících ČJL ze středních škol technicky zaměřených. Tito vyučující českého jazyka a literatury ale buď na mou prosbu vůbec nereagovali, nebo účast ve výzkumném šetření odmítli. Pro ukázkou připojuji dva e-maily, které jsem obdržela od jedné vyučující ze střední školy technického směru: „... běžně vycházím studentům vstříc, ale nízká hodinová dotace na předmět ČJL nám výuku rétoriky neumožňuje. Na Vaše otázky tedy nemůžeme odpovědět ...“. A dále: „... omlouvám se, ale po dohodě s kolegy si dovolíme dotazníkové šetření odmítnout. Vyučovacích hodin máme opravdu málo a ještě nám jich už nyní dost odpadlo. Přeji hodně úspěchů ...“.

Výzkumné šetření probíhalo na školách A – F přímo v hodinách ČJL a bezprostředně po skončení této výuky. Účast v konkrétní vyučovací hodině za účelem realizace výzkumu mi byla v souladu s časovým harmonogramem vyučujícího umožněna na základě předchozí domluvy. Nebylo tedy možno zajistit, aby se všechny hodiny, na nichž jsem hospitovala, tematicky zaměřovaly na komunikační výchovu.

Během zahájení vyučovací hodiny mě vyučující nejprve studentům představil, stručně předestřel účel mé přítomnosti a vybídl je ke spolupráci. Poté mi byl přenechán prostor pro zadání dotazníku, sdělení potřebných instrukcí a také pro jeho následné vyplnění

studenty. Během šetření jsem byla studentům plně k dispozici, případné nejasnosti jsem se studenty řešila individuálně. Po skončení dotazníkového šetření se opět ujal slova vyučující.

Následně jsem po zbytek hodiny pozorovala nejen samotné ústní projevy studentů, ale také interakci vyučující/ho se studenty a celkově průběh hodiny (včetně náplně výuky i použitých metod a forem).

Po skončení výuky jsem výzkumné šetření zaměřila na samotné vyučující ČJL. Jednalo se o kombinaci dotazníku a rozhovoru. Prostřednictvím dotazníku vyučující reflektovali svůj přístup a postoje k výuce komunikační výchovy, rozhovor pak posloužil k doplnění informací uvedených v dotazníku a k analýze odučené hodiny, na které jsem hospitovala.

Na škole G se mi hospitaci v hodině ČJL vyjednat nepodařilo, proto zde proběhlo výzkumné šetření pouze formou on-line dotazníku (jak pro studenty, tak pro jejich vyučujícího ČJL).

4.2 Opodstatnění použitých výzkumných metod

Provedené šetření bylo realizováno pomocí dvou výzkumných metod, a to metody **dotazování (písemné – dotazník, tak ústní – rozhovor)** a metody **zúčastněného pozorování**.

Jako nástroj pro písemné dotazování (jak u studentů, tak i u vyučujících) byl zvolen nestrukturovaný dotazník (s otevřenými otázkami), který zprostředkoval rychlý, snadný a relativně kvalitní sběr dat od vysokého počtu respondentů (242 studentů a 7 pedagogů). Záměrem otevřených otázek (zejména u studentů) bylo co nejméně limitovat respondenty ve vyjadřování vlastního názoru, příp. osobitého pohledu na věc. Vyplňování dotazníků bylo anonymní.

Během pozorování výuky v konkrétních hodinách ČJL jsem se soustředila zejména na:

- časový podíl, který je v hodině věnován zdokonalování komunikačních dovedností studentů (a to v návaznosti na otázku č. 3 v dotazníku pro studenty a na otázku č. 1 v dotazníku pro vyučující)
- aktivity, s jejichž pomocí vyučující realizují výuku komunikace v hodinách ČJL (a to v návaznosti na otázku č. 4 v dotazníku pro vyučující)

- nedostatky v mluvených projevech studentů, a to zvláště na verbální složku komunikace: nespisovné vyjadřování a obtíže s formulací myšlenek (zde v návaznosti na otázku č. 6 v dotazníku pro studenty a otázku č. 6 v dotazníku pro vyučující)

Zúčastněné pozorování výuky ČJL (osobní přítomnost ve výuce) tedy posloužilo jako doplňující materiál pro vyhodnocování dat získaných sběrem dotazníků.

Ústního dotazování (rozhovoru) bylo využito pouze při sběru dat mezi vyučujícími, protože to dostatek času a celkový relativně nízký počet respondentů (pouze sedm) umožňoval. Rozhovor byl částečně připravený (všem vyučujícím byly položeny stejné otázky – např.: *Jak byste chtěl/a výuku komunikační výchovy v budoucnu realizovat?*), částečně spontánní (reakce na konkrétní situace v hodině, reakce na konkrétní odpovědi v dotazníku).

4.3 Stanovení kritérií pro hodnocení odpovědí

Dotazník pro studenty (viz Příloha C) i dotazník pro vyučující (viz Příloha C) čítal kromě tří informačních otázek (*studenti – škola, kde studují, ročník, který studují, a pohlaví; učitelé – škola, kde učí, ročníky, v nichž vyučují ČJL, a pohlaví*) celkem sedm otázek z oblasti rétoriky a komunikační výchovy. Jeho vyplnění trvalo respondentům přibližně 10 minut.

4.3.1 Dotazník pro studenty

Uvedený dotazník byl sestaven tak, aby postihl různé aspekty teoretického i praktického chápání rétoriky a komunikační výchovy, a to u studentů prvních až čtvrtých ročníků vybraných pražských středních škol. Získaná data byla následně vyhodnocena a zpracována do tabulek uvedených v Příloze A.

Otázka č. 1

První otázka: „*Co je to rétorika?*“ zjišťovala, zda vůbec studenti mají elementární teoretické povědomí o pojmu rétorika. Odpovědi respondentů byly rozděleny do tří kategorií:

- **správně** (tedy správná odpověď) – takto byla vyhodnocena všechna vysvětlení rétoriky, která v sobě zahrnovala alespoň jeden z uvedených klíčových pojmů: mluvenost, řečnictví či ústní projev, byla logicky správně zformulovaná a vycházela z odborně definovaného pojmu rétorika (uvedené v kap. 3.1).

- **nepřesně** (tedy nepřesná odpověď) – zde se jednalo o odpovědi, kdy respondent sice správně uvedl, že jde o pojem z oblasti jazyka, ovšem svou odpověď již nedokázal blíže specifikovat.

- **chybně, popř. vůbec** (tedy chybná odpověď, popř. zcela chybějící) – do této skupiny se řadily všechny odpovědi nevyhovující podmínkám správně ani nepřesně, popř. absentující odpovědi.

Příklady jednotlivých odpovědí uvádí kap. 5.1.

Otázka č. 2

Druhá otázka: „*Nedílnou součástí hodin ČJL je komunikační výchova, prostřednictvím níž si žáci a studenti rozvíjejí své komunikační dovednosti, a získávají tak pozitivní postoj k českému jazyku. Považujete komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL? Proč?*“ cílila zejména na studentovu schopnost vyjádřit svůj vlastní názor, schopnost smysluplné argumentace. Odpovědi respondentů byly zpracovány a vyhodnoceny podle následujících kritérií:

- **ano** (respondent považuje komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL):

- **s uvedením důvodu** – respondent připojil logickou, smysluplnou argumentaci

- **bez odůvodnění** – respondent vyjádřil pouze souhlas s nutností komunikační výchovy v rámci výuky ČJL, popř. respondent sice ke své kladné odpovědi doplnil, že komunikační výchova je důležitá, ovšem bez další argumentace.

- **ne** (respondent nepovažuje komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL, dále se otázkou nezabývá)

- **respondent neporozuměl otázce** (respondent podává odpověď bez požadované výpovědní hodnoty)

Příklady jednotlivých odpovědí uvádí kap. 5.1.

Otázka č. 3

Třetí otázka: „*Kolik času je ve výuce ČJL věnováno komunikační výchově (př. diskuze, referáty, prezentace)?*“ mapovala, kolik času je z pohledu studentů (napříč všemi ročníky) věnováno komunikaci ve výuce českého jazyka na vybraných pražských středních školách. Zde byl studentům (zcela záměrně) ponechán prostor pro dvojí typ odpovědi:

- **časově obecně hodnotící stanovisko** (dostatečně, přiměřeně, málo, příležitostně)
- **konkrétní časový údaj**
 - **z každé vyučovací hodiny** – asi 20 až 40 %, asi 50 %
 - **z týdenní hodinové dotace** – 1 až 2 vyučovací hodiny, méně než 1 až 2 vyučovací hodiny
 - **z roční hodinové dotace** – méně než 20 %, 20 až 40 %, asi 50 %
- **údaj bez požadované výpovědní hodnoty** – student pravděpodobně neporozuměl zadané otázce, v odpovědi nebylo uvedeno časově obecně hodnotící stanovisko ani konkrétní časový údaj.

Příklady jednotlivých odpovědí uvádí kap. 5.1.

Otázka č. 4

Čtvrtá otázka: „*Měli byste zájem o realizaci semináře z komunikační výchovy na vaší škole (se zaměřením např. na zdvořilost v komunikaci, jak správně argumentovat, jak předcházet konfliktním situacím)? Proč ano/ne?*“ směřovala k budoucím perspektivám předmětu rétorika a komunikační výchova, a to z pohledu dnešních studentů. Dotazovaní respondenti se vyjadřovali:

- kladně (ANO)
- záporně (NE)
- nerozhodně

Ke svým odpovědím studenti připojovali argumenty.

Příklady jednotlivých odpovědí uvádí kap. 5.1.

Otázka č. 5

Pátá otázka: „*Jak často tříbíte své komunikační dovednosti v ostatních předmětech?*“ (podobně jako otázka č. 3) se zaměřovala na to, zda studenti vnímají výuku komunikační výchovy (kromě ČJL) také v jiných předmětech. Svá stanoviska ohledně tříbení svých komunikačních dovedností vyjadřovali studenti takto:

- **obecně** (často nebo málo/občas/vůbec)
- **obecně vzhledem k povaze vyučovacích předmětů**
 - **často** (humanitní studia, ekonomie, OV, jazyky) a **méně** (v jiných předmětech)

- **konkrétně vzhledem k osobnosti studenta** (aktivní studenti zlepšují své komunikační dovednosti přirozeně intenzivněji)
- **konkrétně vzhledem k typu aktivit** (zkoušení, prezentace) užívaných v rámci vyučovacích předmětů
- **neuveдено** (studenti neuvedli možnost konkrétního ani obecného vyjádření)

Příklady jednotlivých odpovědí uvádí kap. 5.1.

Otázka č. 6

Šestá otázka: „*V čem byste se v oblasti svých komunikačních dovedností chtěli zlepšit?*“ se soustředila na studentovu schopnost sebereflexe. Zde respondenti uváděli konkrétní příklady svých nedostatků, s nimiž se v komunikaci potýkají. Tabulka č. 9 vymezuje následující oblasti:

- správné využívání prostředků verbální komunikace
- volba přiměřených paralingválních prostředků
- neverbální komunikace
- některé kombinace verbálních, paralingválních a nonverbálních jazykových prostředků
- odbourání nervozity, studu
- v ničem
- ve všem
- neuvedeno

Příklady jednotlivých odpovědí uvádí kap. 5.1.

Otázka č. 7

Poslední otázka: „*Znáte nějakého dobrého současného řečníka? Co vás na něm zaujalo, jaké schopnosti u něho vynikají, čím je jeho projev nápadný?*“ zjišťuje, zda má respondent potřebný kulturně-společenský rozhled a zda dokáže teoretické poznatky o rétorice aplikovat v praxi.

- Studenti ve svém hodnocení uváděli osobnosti z českého i zahraničního prostředí.
- V některých případech respondenti splnili zadání jen částečně – a to v případech, kdy napsali obecně politici, moderátoři (bez jmenného výčtu), nebo dobrého řečníka pouze charakterizovali. Část dotazovaných považuje za dobrého řečníka někoho ze svého bezprostředního okolí (z rodiny, z vyučujících, ze spolužáků).

- Nevyhovující odpověď podali jen ti, kteří uvedli již nežijící osobnost a ti, kteří nikoho neznají, na nikoho si nevzpomínají, popř. se otázkou vůbec nezabývali.

Příklady jednotlivých odpovědí uvádí kap. 5.1.

4.3.2 Dotazník pro vyučující

Uvedený dotazník byl sestaven tak, aby z pohledu oslovených vyučujících ČJL zachytil celkové postavení komunikační výchovy na vybraných středních školách. Šetření bylo prováděno za účelem zjištění přístupu jednotlivých pedagogů k výuce komunikační výchovy a také za účelem zjištění úrovně komunikačních dovedností studentů z pozice jejich vyučujících. Část otázek v dotazníku pro vyučující (konkrétně otázky č. 1, 5 a 6) přitom odpovídala otázkám, které byly položeny také studentům (konkrétně otázky č. 3, 4 a 6 v dotazníku pro studenty). Záměrem těchto vzájemně korespondujících otázek bylo upozornit na případnou rozdílnost/shodu ve vnímání komunikační výchovy z pohledu studentů a z pohledu vyučujících. Získaná data byla vyhodnocena a následně zpracována do tabulek uvedených v Příloze B.

První otázka: „*Nedílnou součástí hodin českého jazyka a literatury je komunikační výchova. Jak často ji do výuky zařazujete?*“ přímo reaguje na otázku č. 3 v dotazníku určeném pro studenty. Vyučující zde reflektovali svůj postoj k výuce komunikační výchovy a v konečném důsledku i význam, který jí v rámci výuky ČJL přiřkládají. Odpovědi respondentů týkající se začleňování komunikační výchovy do výuky ČJL tvořily dvě skupiny: *pravidelně a průběžně*. Kromě frekvence zařazování komunikační výchovy do výuky ČJL uváděli vyučující i příklady osvědčených aktivit využívaných k rozvoji komunikačních dovedností studentů.

Druhá otázka: „*Jakým způsobem je komunikační výchova realizována v rámci ŠVP?*“ zjišťovala, jak je na jednotlivých středních školách zapojených do výzkumného šetření zakotvena komunikační výchova ve Školním vzdělávacím programu. Zaměřovala se tedy na to, z čeho pedagog při přípravě výuky vychází, co je pro něj zavazující a směrodatné. Všichni dotazovaní vyučující přitom k odpovědi přistupovali z hlediska ročníku, který je podle příslušného ŠVP konkrétní střední školy pro výuku komunikační výchovy stěžejní. Jednotlivé ročníky se tak staly organizujícím principem tabulky stejně jako *průběžná výuka* a *multidisciplinarita*, jejichž význam při výuce komunikační výchovy někteří vyučující rovněž zmiňovali.

Třetí otázka: „*Jaké cíle si stanovujete při výuce komunikační výchovy? Jakými prostředky jich dosahujete? Používáte při výuce komunikační výchovy učebnici? Jakou?*“

Vyhovuje vám? Popř. hledáte inspiraci v jiných materiálech? V kterých?“ sestávala z několika podružných otázek spolu bezprostředně souvisejících. Vyučující vycházeli z vlastních výukových cílů (buď komplexních, nebo dílčích) v didaktické praxi a uváděli prostředky, kterými výukových cílů v hodině dosahují. Tuto posloupnost odpovědí zachovává i tabulka č. 16. Respondenti tak poskytovali vhled do vlastní přípravy hodin ČJL a uváděli, co je pro ně ve výuce prioritou, tedy co od studentů očekávají a jakou cestou studenty ke stanovenému cíli přivádějí.

Čtvrtá otázka: *„Jak realizujete výuku komunikace (prostřednictvím diskuze, referátů, prezentací studentů apod.)?“* logicky navazovala na otázku předcházející. Ta se zaměřovala přímo na samotné aktivity, které vyučující za účelem zvyšování úrovně komunikačních dovedností studentů ve výuce aplikují. Respondenti kromě diskuzí, referátů a prezentací studentů mnohdy uváděli ještě další osvědčené aktivity vhodné pro výuku komunikační výchovy.

Pátá otázka: *„Neuvažujete o zavedení volitelného semináře z komunikační výchovy?“* směřovala k budoucím perspektivám výuky komunikační výchovy na středních školách. Vyučující k této otázce přistupovali z reálného hlediska, osobní postoj nevyjadřovali, vlastním názorem neargumentovali. Jejich odpovědi se pohybovaly v rámci možností a dispozic daných jednotlivými školami.

Šestá otázka: *„Jak hodnotíte úroveň komunikačních dovedností svých studentů? Dbají na správnou výslovnost, srozumitelnost a volbu vhodných komunikačních prostředků vzhledem k různým komunikačním partnerům?“* zjišťuje, jak vyučující kriticky reflektují úroveň komunikačních dovedností svých studentů. Někteří vyučující vnímají úroveň vyjadřovacích schopností studentů jako dynamicky se vyvíjející (v průběhu studia zlepšující se), jiní jako stagnující (dobrou, průměrnou, slabou, různou).

Sedmá otázka: *„Reagují studenti negativně na nekvalitní projev pedagoga? Poznají v jeho komunikátu nedostatky?“* zjišťuje, zda respondenti vnímají provázanost mezi kvalitou ústního projevu vyučující/ho a mezi následnými reakcemi studentů. Sleduje, zda si vyučující uvědomují, že dobré rétorické schopnosti vyučující/ho mohou pozitivně ovlivnit a motivovat studenta k aktivnějšímu přístupu ke zdokonalování svých komunikačních dovedností.

4.4 Charakteristika středních škol, které se zapojily do dotazníkového šetření

Škola A:

Jedná se o pražské všeobecné čtyřleté gymnázium, které je fakultní školou Univerzity Karlovy. Výuka je ve všech ročnících realizována se zvláštním zaměřením na humanitní předměty (ČJL, cizí jazyky, dějepis a základy společenských věd).

Škola B:

Uvedená škola B funguje jako pražské všeobecné čtyřleté gymnázium uměleckého směru (se specializací na hudební nebo výtvarnou výchovu).

Škola C:

Jde o pražské lyceum humanitního zaměření, kde je výuka soustředěna na humanitní studia nebo na oblasti umění – hudební, výtvarnou, tělesnou či dramatickou výchovu.

Škola D:

Uvedená škola D je pražským všeobecným osmiletým gymnáziem, které se řadí mezi fakultní školy UK.

Škola E:

Jedná se o pražské všeobecné čtyřleté a osmileté gymnázium.

Škola F:

Uvedená škola F je pražskou střední odbornou školou a funguje jako obecně prospěšná společnost. Výuka se specializuje na humanitní předměty (zejména na český jazyk a literaturu, cizí jazyky, společenské vědy, dějepis aj.)

Škola G:

Jde o pražskou střední odbornou školu ekonomického směru, která výuku realizuje celkem ve dvou oborech vzdělávání.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Analýza zjištěných dat – studenti

Následující kapitola detailně zpracovává data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření provedeného mezi studenty.

1. Co je to rétorika?

Prostřednictvím první otázky „Co je to rétorika?“ byla u respondentů uvedených středních škol zjišťována základní orientace v pojmu *rétorika*. Studenti při vysvětlení tohoto pojmu museli prokázat své příslušné teoretické znalosti a také vyjadřovací schopnosti. Podrobné výsledky šetření zpracovává tabulka č. 1 uvedená v Příloze A.

První ročníky středních škol byly v tomto šetření zastoupeny pouze jednou třídou školy A (všeobecné gymnázium). Z celkového počtu 24 respondentů odpovědělo správně celkem jedenadvacet studentů (87,5 %), jeden student (4,2 %) uvedl nepřesnou odpověď a dva studenti (8,3 %) odpověděli chybně, popř. vůbec.

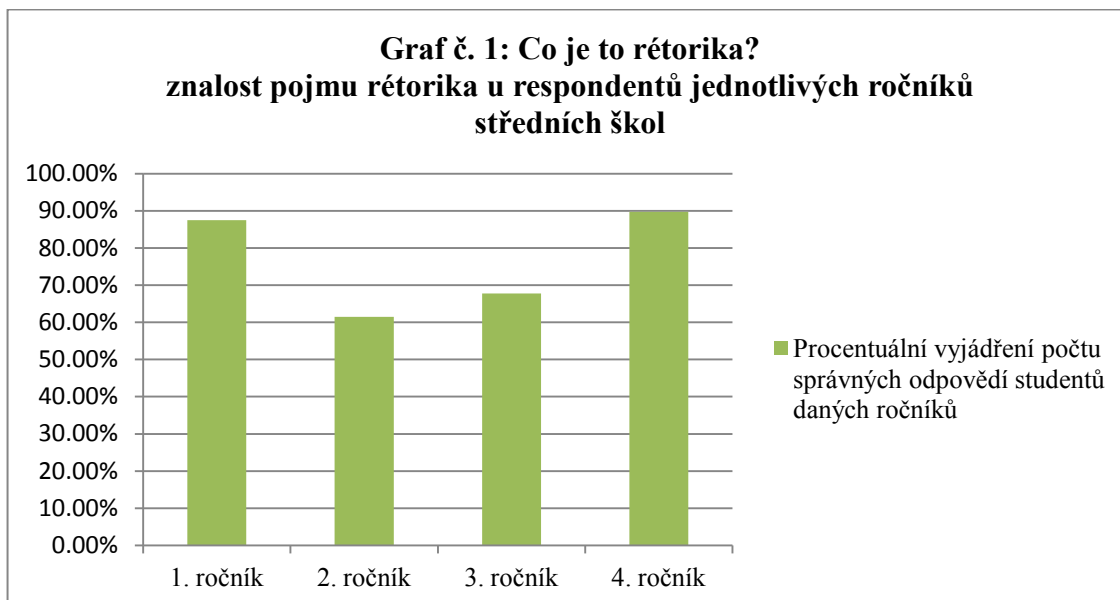
Z druhých ročníků bylo do výzkumu zapojeno 52 studentů (jedna třída školy B – všeobecné gymnázium a jedna třída školy C – pedagogické lyceum). Správnou odpověď podalo dvaatřicet studentů (61,5 %), tři dotazovaní (5,8 %) odpověděli nepřesně a sedmnáct respondentů (32,7 %) se vyjádřilo chybně nebo vůbec.

Třetí ročníky zastupovalo ve výzkumu 59 respondentů (jedna třída ze školy D – všeobecné gymnázium a jedna třída školy C – pedagogické lyceum). Na zadanou otázku správně odpovědělo čtyřicet studentů (67,8 %), nepřesně se vyjádřili tři dotazovaní (5,1 %) a šestnáct respondentů (27,1 %) uvedlo chybnou, příp. žádnou odpověď.

Ze čtvrtých ročníků se výzkumu účastnilo 107 studentů (tři třídy škol A, D a E – všeobecná gymnázia a dvě třídy škol F a G – střední odborné školy). Správnou odpověď podalo šestadevadesát respondentů (89,7 %), odpovědi šesti studentů (5,6 %) byly nepřesné, pět dotazovaných (4,7 %) odpovědělo chybně, popř. vůbec.

Shrnutí:

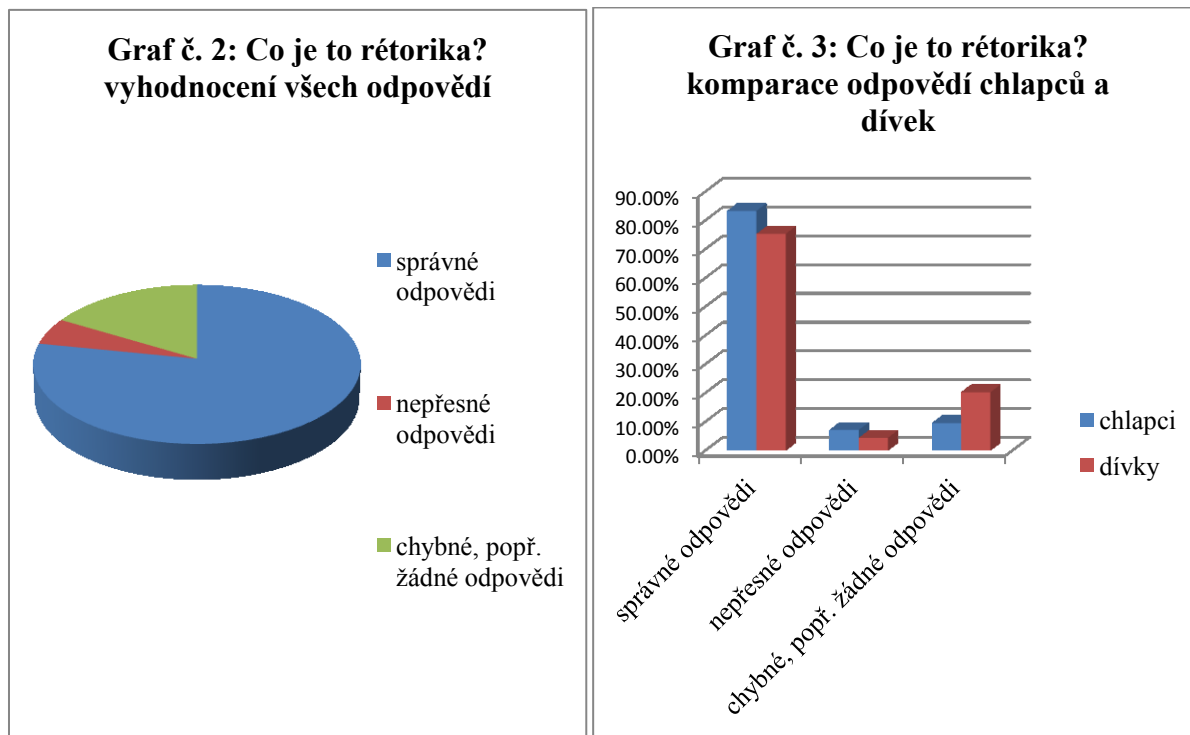
Procentuální vyjádření počtu správných odpovědí napříč jednotlivými ročníky znázorňuje Graf č. 1.



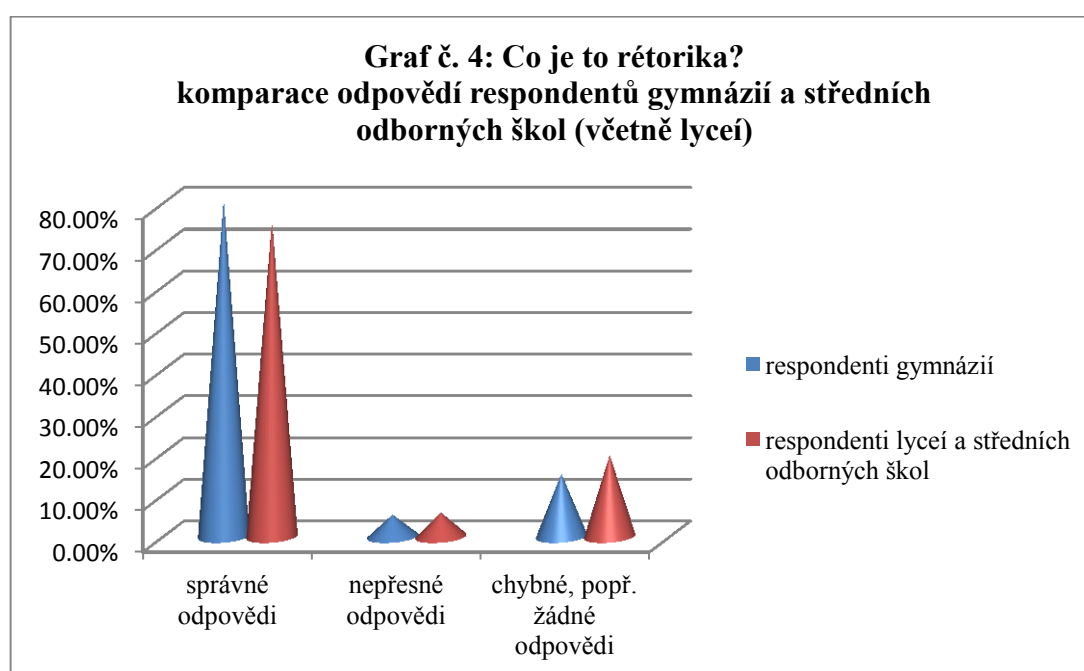
Z uvedeného grafu je zřejmé, že studenti vybraných středních škol mají povědomí o pojmu rétorika především v úvodních a závěrečných ročnících studia, což může být do jisté míry ovlivněno rozložením učiva během studia (na počátku studia se jedná o vzhled do všech disciplín oboru český jazyk, na konci studia je pak důraz kladen na komunikační výchovu a souhrnné opakování k maturitě), příp. humanitním zaměřením prvního ročníku, který se do výzkumu zapojil. Ve druhých a třetích ročnících graf poukazuje na nižší úroveň znalostí sledovaného termínu.

Z 242 respondentů prokázalo znalost pojmu rétorika 189 studentů, tedy 78,1 % (zde např. odpovědi: „*řečnictví, nauka o mluveném projevu*“ nebo „*řečnictví; schopnost co nejlepším způsobem přednést to, co chci sdělit*“ nebo „*Nauka o tom, jak správně mluvit, o řečnictví, zejména jak by měl člověk mluvit a vyjadřovat se při různých projevech. Zkoumá též dopad jednotlivých řečnických prostředků na publikum.*“). Nepřesnou odpověď (př.: „*něco s jazykem*“ nebo „*Určitě je to věda, respektive vědní obor, který je úzce spjatý s jazykem.*“ nebo „*vědecká disciplína oblasti českého jazyka*“) podalo třináct studentů, což tvoří 5,4 % všech dotazovaných. U čtyřiceti studentů (16,5 %) bylo zaznamenáno chybné vysvětlení (např. „*metodika výuky*“ nebo „*výuka v hodinách*“) nebo odpověď chyběla. (Graf č. 2)

Porovnáme-li odpovědi s ohledem na pohlaví respondentů, úspěšnější byli chlapci. Z 84 chlapců správně odpovědělo sedmdesát dotazovaných (83,3 %), nepřesně šest respondentů (7,1 %), chybně nebo vůbec osm chlapců (9,5 %). Z celkového počtu 158 dívek vyhovující odpověď podalo 119 dotazovaných (75,3 %), nepřesně se vyjádřilo sedm respondentek (4,4 %) a 32 dívek (20,3 %) odpovědělo chybně, popř. vůbec. (Graf č. 3)



Při širší analýze lze také porovnat znalost pojmu *rétorika* u studentů čtyřletých a osmiletých gymnázií s úrovní znalostí u respondentů z lyceí a středních odborných škol. Ze 154 studentů gymnázií správně odpovědělo 123 respondentů (79,9 %), nepřesně se vyjádřilo osm (5,2 %) a chybně, popř. vůbec 23 respondentů (14,9 %). U studentů lyceí a středních odborných škol byly výsledky průzkumu obdobné. Z 88 lyceí a středních odborných škol podalo odpověď vyhovující stanoveným kritériím šestašedesát respondentů (75 %), nepřesně se vyjádřilo pět studentů (5,7 %) a sedmnáct dotazovaných (19,3 %) odpovědělo chybně, popř. vůbec. (Graf č. 4)



Z uvedené komparace procentuálně vyjádřených správných, nepřesných a chybných, popř. žádných odpovědí u respondentů z gymnázií a u respondentů z lyceí a středních odborných škol vyplývá, že znalosti porovnávaných subjektů jsou obdobné. Nepatrně vyšší úroveň znalostí pojmu rétorika studentů gymnázií vzhledem ke znalostem studentů lyceí a středních odborných škol je při pohledu na grafické znázornění spíše zanedbatelná.

2. Nedílnou součástí hodin ČJL je komunikační výchova, prostřednictvím níž si žáci a studenti rozvíjejí své komunikační dovednosti, a získávají tak pozitivní postoj k českému jazyku. Považujete komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL? Proč?

Druhá otázka v dotazníkovém šetření cílila na schopnost studentů jasně a srozumitelně zformulovat svůj názor, argumentovat. Respondenti vyjadřovali své stanovisko k otázce, zda považují komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL. Zpracované údaje zaznamenávající postoj studentů ke komunikační výchově zobrazují tabulky č. 2 a 3 uvedené v Příloze A.

V prvním ročníku školy A (z celkového počtu 24 studentů) považuje komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL dvaadvacet respondentů, ovšem pět z nich ke své odpovědi nepodaló žádné odůvodnění. Dva studenti pokládají komunikační výchovu za nadbytečnou, popř. ne zcela nutnou. Na počátku středoškolského studia respondenti vidí hlavní přínos komunikační výchovy především ve zkvalitňování vystupování na veřejnosti, před publikem. Rovněž poměrně velký počet dotazovaných zmiňuje potřebu dobrých komunikačních dovedností pro budoucí život (zejm. pro další studium a zaměstnání) i schopnost mluvit spisovně. Dva studenti se k otázce vyjádřili negativně a argumentují takto: jeden student pokládá komunikační výchovu za důležitou, avšak nikoli za nutnou, druhý student podotýká, že ne všem je komunikace ve třídě příjemná.

Co se týká studentů druhých ročníků škol B a C, komunikační výchovu vyučovanou v rámci ČJL zde za nutnou pokládá z celkového počtu 52 respondentů 46 studentů, přičemž devět z nich k odpovědi nepřikládá žádný argument. Výuku komunikační výchovy by nevyžadoval jeden student a pět respondentů neporozumělo zadané otázce, příp. neodpovědělo vůbec. Nejčastěji přitom studenti vidí užitečnost komunikační výchovy ve využití komunikačních schopností v budoucím životě a při projevech na veřejnosti. Poměrně frekventovaným důvodem byl také požadavek vyjadřovat se spisovně a na veřejnosti srozumitelně. Dále jako důvod užitečnosti komunikačních dovedností respondenti uváděli schopnost běžné komunikace s lidmi, zbavení se strachu a nervozity z vystupování a

komunikace jako součást vzdělání. Student nesouhlasící s nutností komunikační výchovy se vyjádřil tak, že v oblasti komunikace by se měl každý zdokonalovat individuálně.

Z 59 studentů třetích ročníků škol C a D odpovědělo kladně 58 respondentů, z toho sedm studentů nepodalo žádné odůvodnění. Jeden student komunikační výchovu za nutnou nepovažuje, důvod ovšem nepředložil. Jako přínos komunikační výchovy studenti jednoznačně nejfrekventovaněji uváděli využití komunikačních schopností v budoucím životě osobním i profesním. Dále se často objevovaly tyto argumenty: schopnost přesně, srozumitelně vyjádřit své myšlenky, odstranění trémy při veřejných projevech, využití komunikačních dovedností před lidmi, promyšlená komunikace jako prostředek k prosazení se, popř. dosažení svých cílů a schopnost komunikace jako významná součást života společnosti.

Dotazníkové šetření provedené v posledních ročnících gymnázií a středních odborných škol (školy A, D, E, F a G) přineslo následující výsledky. Z celkového počtu 107 respondentů 98 studentů zastává názor, že komunikační výchova je nutná. Bližší odůvodnění své kladné odpovědi přitom neposkytlo šest dotazovaných (pozn. z uvedených 98). Tři studenti se vyjádřili negativně, komunikační výchovu považují za zbytečnost. Položené otázky neporozumělo šest studentů. Nejčastěji se opakující důvody užitečnosti komunikační výchovy byly tyto: využití komunikačních schopností v budoucím životě profesním i osobním, umět přesně, srozumitelně vyjádřit své myšlenky, dobré komunikační dovednosti při vystupování na veřejnosti a schopnost vyjádřit a obhájit svůj názor.

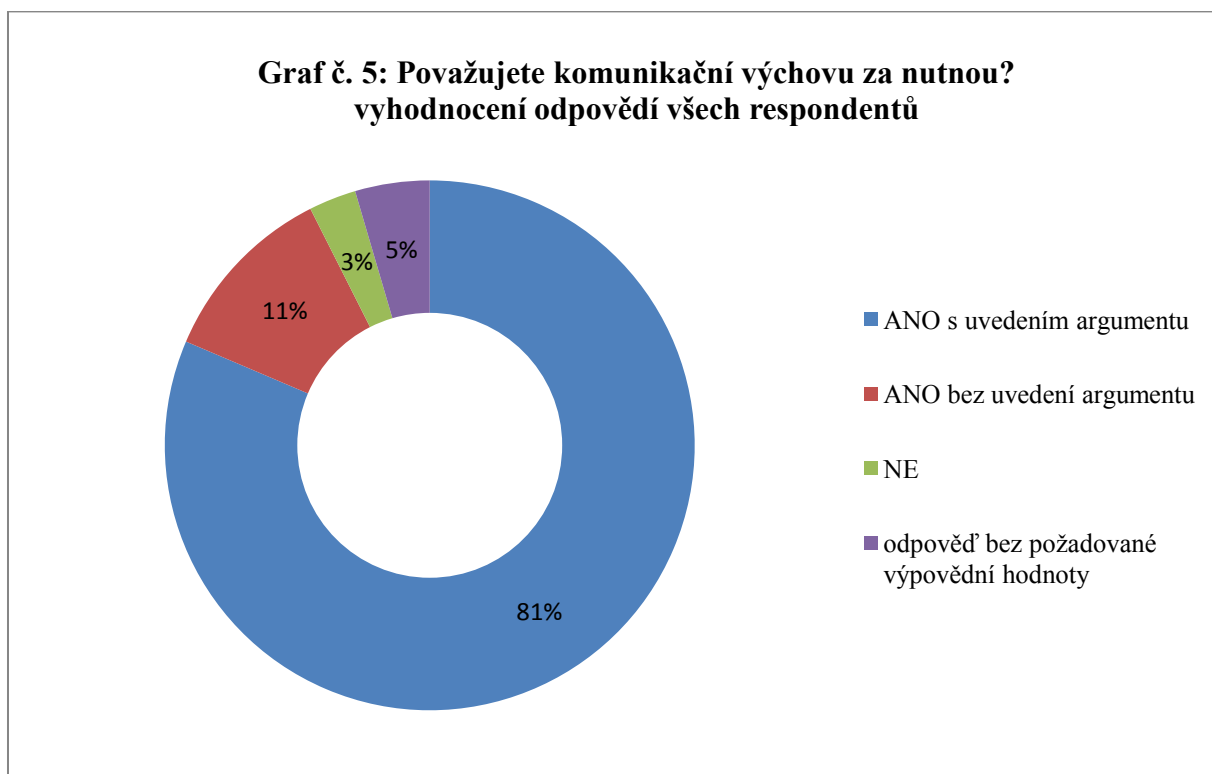
Shrnutí:

Z celkového počtu 242 respondentů považuje komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL 224 dotazovaných.

Své souhlasné stanovisko podložilo srozumitelným a věcným argumentem 197 dotazovaných (81 %), a to např. odpověďmi: „*Rozhodně ano, člověk by se měl naučit správně komunikovat s okolím, používat vhodné výrazy a nestydět se. Určitě se mu to bude hodit do budoucna.*“ nebo „*Ano, protože dorozumívát se mluveným slovem je nejběžnější a je potřeba tuto schopnost ovládat nejen v běžném životě, ale i třeba při komunikaci na úřadech ...*“ nebo „*Určitě ano, pokud chcete něčeho dosáhnout, musíte se umět vyjadřovat.*“ nebo „*Ano, komunikace je základ lidské interakce, proto by ji měl každý ovládat.*“ nebo „*Myslím si, že komunikační výchova je důležitá už jen z toho hlediska, že v dnešní době lidé nahrazují komunikaci z očí do očí elektronikou (ale také je důležité mít slovní zásobu a umět*

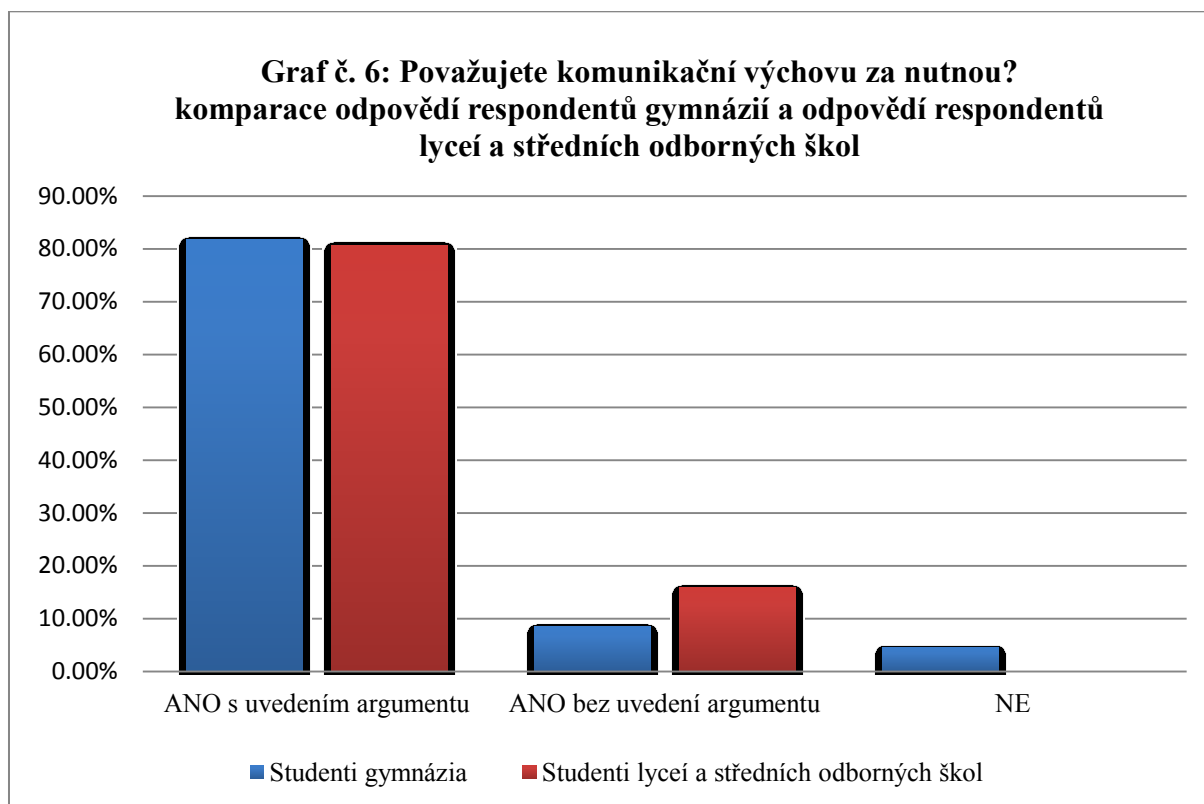
komunikovat).“ nebo „Ano určitě, protože i kdybychom měli všechny znalosti světa a neuměli je vyjádřit, tak nám nejsou užitečné, navíc společnost je založena na komunikaci.“.

Celkem 27 studentů (11 %) sice s nepostradatelností komunikační výchovy souhlasí také, odůvodnit však svou odpověď již nedokázalo (zde např.: „ano, je to důležité“ nebo „ano, je to prospěšné“ nebo „ano, je potřeba komunikovat“ nebo „ano, je důležité umět komunikovat“). Význam komunikační výchovy ze všech 242 studentů odmítá, popř. zpochybňuje pouze sedm studentů (3 %), a to např. odpověďmi: „ne, přijde mi to zbytečné“ nebo „Nepovažuji, na to by si měl každý přijít sám.“ Jedenáct dotazovaných (5 %) neporozumělo zadané otázce. (Graf č. 5)



Další komparaci byly podrobeny také odpovědi respondentů vybraných gymnázií a středních odborných škol (včetně lyceí). Komunikační výchově přikládá význam (ve smyslu *ano*) celkem 139 respondentů z gymnázií (90,2 %) a 85 respondentů z lyceí a středních odborných škol (96,6 %). Z tohoto počtu respondentů ke své odpovědi připojilo odůvodnění 126 studentů gymnázií (81,8 %) a 71 studentů lyceí a středních odborných škol (80,7 %). Zatímco z gymnázií nepodalo srozumitelné vysvětlení k odpovědi jen třináct respondentů (8,4 %), na lyceích a středních odborných školách se jednalo o čtrnáct dotazovaných (15,9 %). Ukazuje se tedy, že oproti gymnazistům studenti z uvedených lyceí a středních odborných škol mají častěji problém svůj názor vyjádřit. Zajímavým zjištěním je i skutečnost, že na gymnáziu nutnost komunikační výchovy zpochybnilo (tedy odpověď *ne* podalo) sedm

studentů (4,5 %), z respondentů na lyceích a středních odborných školách takovou odpověď nepodal nikdo. Co se týče odpovědí bez požadované výpovědní hodnoty, rozdíly mezi studenty gymnázií a studenty středních odborných škol (včetně lyceí) byly zanedbatelné. (Graf č. 6)



V rámci další analýzy byly komparaci podrobeny odpovědi 84 chlapců a 158 dívek. Závěry byly následující: s výrokem souhlasilo 79 chlapců (94 %) a 145 dívek (91,7 %), tedy přibližně stejné procento. Výraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami se neobjevily ani ve schopnosti argumentace. Ukazuje se ale, že nutnost komunikační výchovy zpochybňovali častěji chlapci (6 %) než dívky (1,3 %). Dívky častěji neporozuměly zadané otázce (0 % chlapců a 7 % dívek).

Nejčastěji studenti SŠ jako důvod nutnosti komunikační výchovy uváděli využití komunikačních schopností v budoucím životě osobním a profesním. Mezi další argumenty podporující význam komunikační výchovy patřily zejména tyto: umět lépe – správně, přesně, srozumitelně vyjadřovat své myšlenky, vystupovat před lidmi na veřejnosti, před publikem a mluvit, vyjadřovat se spisovně.

Z tabulky č. 3 je patrné, že přínos komunikační výchovy vnímají první a druhé ročníky v porovnání se studenty třetích a čtvrtých ročníků mnohdy rozdílně. Respondenti z prvního a druhých ročníků uvádějí i argumenty, které starší respondenti zmiňují ojedinele či vůbec, a naopak. Potřeba umět komunikovat s lidmi, rozšíření slovní zásoby, potřeba umět

mluvit, vyjadřovat se spisovně se objevují spíše v dotaznících mladších studentů. Vyšší ročníky SŠ si zase oproti nižším všimají následujících kvalit: schopnost argumentace, schopnost vyjádřit, obhájit svůj názor a schopnost komunikace považují za základ, popř. významnou součást života společnosti, lidské interakce.

3. Kolik času je ve výuce ČJL věnováno komunikační výchově (př. diskuze, referáty, prezentace)?

V rámci třetí dotazníkové otázky oslovení studenti měli co nejobektivněji uvést časový rozsah, který vyučující v hodinách ČJL skutečně využívají pro výuku komunikační výchovy. Vzhledem k povaze otázky (otázka otevřená, blíže nespecifikovaná) se respondenti mohli vyjádřit buď obecně (např. dostatečně, málo), nebo mohli uvést konkrétní časový údaj (vyjádřený např. v minutách během vyučovací hodiny, příp. v hodinách během týdne). Podrobný přehled odpovědí respondentů zobrazuje tabulka č. 4 uvedená v Příloze A.

V prvním ročníku školy A byla nejčastěji uváděná odpověď *1 až 2 vyučovací hodiny týdně*. Z celkového počtu 24 studentů takto odpovědělo sedm z nich. Respondenti, kteří hodnotili časový rozsah výuky komunikační výchovy pouze obecně, byli názorově nejednotní. Tři studenti totiž označili časový rozsah výuky komunikační výchovy za dostačující a rovněž tři studenti hodnotili míru komunikační výchovy za nedostatečnou. Jiné odpovědi se vyskytovaly ve velmi malém množství.

Závěry vyplývající z dotazníkového šetření ve druhých ročnících škol B a C poukazují na velké rozdíly ve studentském hodnocení času věnovaného komunikační výchově na uvedených školách: z celkového počtu 52 studentů se čtrnáct domnívá, že komunikační výchově není věnován v rámci hodin ČJL dostatečný časový prostor (pozn. třináct z nich studuje na škole B). Protikladnou odpověď uvedlo sedm z dotazovaných (všichni ze školy C). Pouze pět studentů se domnívá, že pro zdokonalování svých dovedností v oblasti komunikace mají přiměřené množství času. Celkem jedenáct dotazovaných považuje komunikační výchovu za nedílnou součást každé vyučovací hodiny (*asi 20 až 40 % z každé vyučovací hodiny* uvedlo šest studentů, *asi 50 % z vyučovací hodiny* napsalo pět studentů). Konkrétní časový údaj – *1 až 2 vyučovací hodiny týdně* – uvedli čtyři respondenti. Četnost jiných odpovědí byla zaznamenána v minimální míře.

Ve třetích ročnících škol C a D byla situace ohledně času věnovaného výuce komunikační výchovy uspokojivá. Z 59 studentů se patnáct vyjádřilo, že komunikační výchova se na jejich škole vyučuje v dostatečné míře. Podle šestnácti respondentů je pro komunikaci pevně stanovena 1 až 2 vyučovací hodiny týdně. Další čtyři dotazovaní uvedli, že

jde o méně než jednu hodinu týdně (např. několik minut týdně, jednou za 14 dnů). Celkem osm studentů vnímá výuku komunikační výchovy jako běžnou součást každé vyučovací hodiny s časovým odhadem 20 až 40 %. Jiné odpovědi byly zaznamenány v ojedinělé míře.

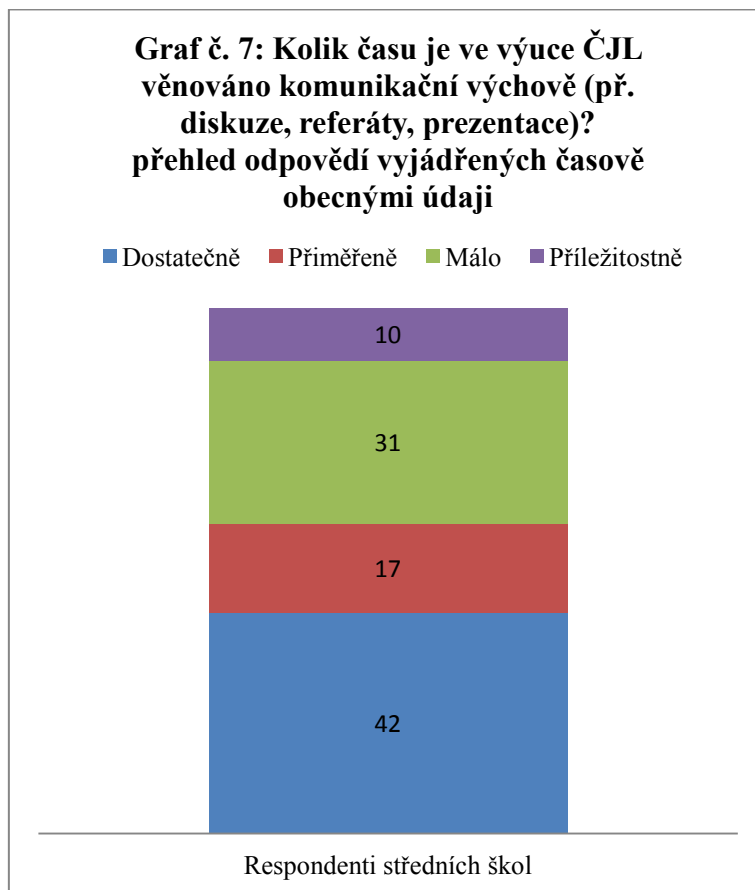
Ze 107 studentů čtvrtých ročníků škol A, D, E, F a G se největší počet respondentů shoduje na tom, že pro komunikační výchovu je určeno zhruba 20 až 40 % z roční časové dotace. Odpověď *1 až 2 vyučovací hodiny týdně* uvedlo celkem čtrnáct dotazovaných. Ze studentů, kteří posuzovali, zda je pro komunikační výchovu určen dostatečný časový prostor či nikoli, byly výsledky následující: sedmnáct dotazovaných se domnívá, že míra komunikační výchovy v hodinách ČJL je dostatečná, osm respondentů ji hodnotí jako přiměřenou, třináct studentů složku komunikace v hodinách ČJL spíše postrádá a sedm studentů uvedlo, že komunikační výchova je do výuky zařazována příležitostně. Četnost jiných odpovědí byla zaznamenána v minimální míře.

Shrnutí:

Z celkového počtu 242 dotazovaných podalo časově obecné vyjádření 100 respondentů, konkrétní časový údaj uvedlo 111 respondentů a 31 studentů podalo odpovědi, které neobsahovaly požadovanou výpovědní hodnotu. Jednalo se o odpovědi, kde časový údaj zcela chyběl (např. odpovědi: „*referáty + mluvní cvičení*“) nebo o odpovědi nekompletní (např. odpovědi: „*0 minut diskuze, 10 minut prezentace, 20 až 30 minut referáty*“ s tím, že dotazovaní neuvedli rámec časového období, z něhož vycházeli). Důvody odpovědí, které neobsahovaly požadovanou výpovědní hodnotu, mohou být různé – nepozornost při čtení otázky, nepochopení otázky, nesoustředěnost při formulaci odpovědi atd.

Ze široké škály konkrétních časových údajů se nejfrekventovaněji vyskytovala odpověď *1 až 2 hodiny týdně* – takto se vyjádřilo 41 respondentů.

Celkem sto studentů se vyjadřovalo ohledně množství času věnovaného komunikační výchově hodnocením časově obecným, a to s využitím čtyř stupňů: 42 respondentů považuje časový prostor určený pro komunikaci jako *dostatečný*, 31 dotazovaných podalo odpověď *málo*, 17 respondentů považuje množství času za *přiměřené* a 10 studentů uvedlo, že čas se komunikační výchově věnuje *příležitostně*. (Graf č. 7)



Porovnávat odpovědi respondentů vybraných gymnázií a respondentů středních odborných škol (včetně lyceí) by v tomto případě nebylo účelné, neboť dotazovaní ve svých odpovědích používali dva zcela odlišné způsoby vyjadřování. Zatímco někteří využívali hodnocení obecné (dostatečně, přiměřeně, málo, příležitostně), jiní hodnotili čas konkrétně, a to v rámci těchto kategorií: z každé vyučovací hodiny, z týdenní hodinové dotace a z roční hodinové dotace. Stejně tak by nebylo relevantní ani směřodatné sledovat případné rozdíly v hodnocení času věnovaného komunikační výchově z pohledu dívek a chlapců.

4. Měli byste zájem o realizaci semináře z komunikační výchovy na vaší škole (se zaměřením např. na zdvořilost v komunikaci, jak správně argumentovat, jak předcházet konfliktním situacím)? Proč ano/ne?

Čtvrtá otázka dotazníkového šetření zjišťovala zájem studentů o předmět rétorika. Respondenti se vyjadřovali k možnosti zavedení volitelného semináře z komunikační výchovy na jejich škole. Dotazovaní svůj postoj k případné realizaci semináře podkládali argumenty. Výsledky provedeného výzkumu mezi studenty SŠ zobrazují v Příloze A tabulky č. 5 (obecný přehled) a č. 6, 7 (záznam argumentů a jejich frekvence).

V prvním ročníku školy A by z 24 studentů případnou realizaci semináře z komunikační výchovy uvítalo devatenáct z nich, což v naprosté převaze odůvodňují

významem komunikace pro budoucí život (profesní i osobní). Celkem tři studenti by seminář z komunikační výchovy nevyužili. Pro svá rozhodnutí uváděli tyto argumenty – nezájem o téma rétoriky, osobní nedostatečná úroveň v oblasti komunikace, upřednostnění atraktivnějších seminářů. Dva respondenti byli nerozhodní, svou odpověď blíže nekomentovali.

Studenti druhých ročníků škol B a C odpovídali takto: z celkového počtu 52 respondentů by devětadvacet studentů s realizací semináře z komunikační výchovy souhlasilo, jedenáct nikoli a dva nedokázali podat jednoznačnou odpověď. Zájem o otevření semináře studenti zdůvodňovali zejména takto: význam semináře pro budoucí život (osobní a profesní), význam při odstraňování nedostatků ze svých komunikátů a při získávání dovedností přiměřeně reagovat v různých situacích. Naopak odpovědi, že jde o zbytečnost (komunikační dovednosti nabyté v životě či v jiných předmětech), že sám respondent postrádá dostatečně vytrénované komunikační dovednosti, že v případě dotyčného jde o zcela neatraktivní téma (nezájem o komunikační výchovu, zájem o jiné semináře), jasně hovořily proti takové iniciativě. Ze dvou studentů, kteří váhali, jeden uvedl, že rozhodující by byl čas výuky, a pro druhého by byla klíčová osobnost vyučujícího.

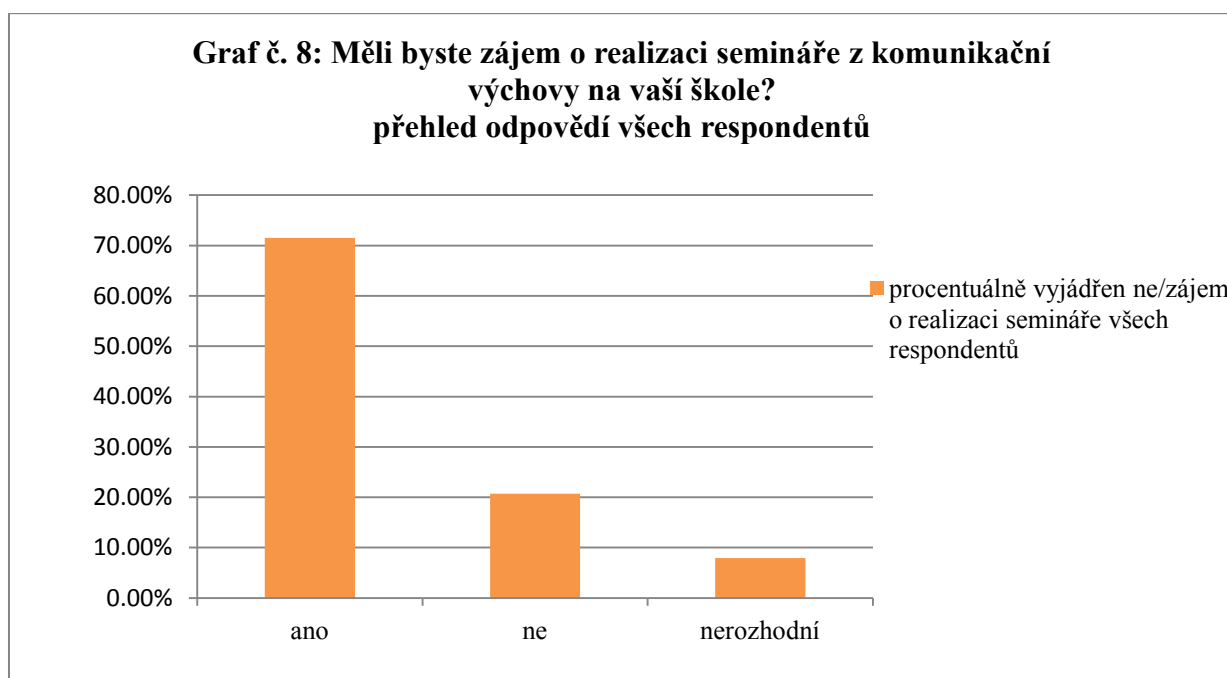
Ze škol C a D se do výzkumného šetření zapojilo celkem 59 studentů třetích ročníků. Zde by zavedení semináře z komunikační výchovy ocenilo devětadvacet studentů, dále čtrnáct respondentů by realizace semináře neoslovila a celkem čtyři dotazovaní by docházku na seminář zvažovali. Největší přínos takového semináře studenti vidí hlavně v následné praktické využitelnosti v každodenním životě (komunikaci považují jako důležitou součást života) a ve zkvalitňování svého stávajícího projevu (odstraňování nedostatků). Respondenti, kteří smysl semináře zpochybňovali, argumentovali takto: nezájem o toto téma, zájem o jiné semináře, dostatečná komunikace v rámci výuky ČJL, dobré komunikační dovednosti respondenta, zbytečnost (postačí komunikační dovednosti nabyté v životě, popř. v jiných předmětech) nebo nedostatek času (příliš mnoho jiných seminářů, náročnost studia aj.). Co se týče nerozhodných studentů, ti sice připustili možnou užitečnost semináře (vylepšení svých komunikačních dovedností), ale rovněž vyjádřili své obavy, a to jak z nucené konverzace, z nedostatečné motivovanosti k docházce na volitelný seminář, tak i ze studu mluvit před ostatními. Jeden respondent svou odpověď nekomentoval.

V maturitních ročnících škol A, D, E, F a G odpovídalo 107 respondentů, přičemž 74 studentů k případnému zavedení semináře zaujalo kladný postoj, 22 studentů by takovou iniciativu nepodpořilo a 11 dotazovaných bylo nerozhodných. Pro realizaci semináře se nejčastěji objevovaly tyto argumenty: přínosné pro život (osobní, profesní), užitečné do

budoucnosti, zlepšení komunikačních dovedností (odstranění nedostatků) a naučit se správně komunikovat, správně se vyjadřovat. Negativní postoj dotazovaní odůvodňovali zejména takto: jde o zbytečnost, dostatečná komunikace v rámci ČJL, nedostatek času z důvodu náročnosti studia, nezájem o toto téma, zájem o jiné semináře a dobré komunikační dovednosti dotazovaného. Studenti, kteří nepodali jednoznačnou odpověď, se vyjadřovali takto: na jedné straně hodnotili nápad zavést takový seminář kladně, na straně druhé však uváděli, že jsou obecně velmi přetížení (málo času, mnoho jiných seminářů aj.), nechtějí mluvit před třídou, popř. k této věci zaujali zcela lhostejný přístup. Ostatní studenti by se rozhodli podle organizačních podmínek semináře.

Shrnutí:

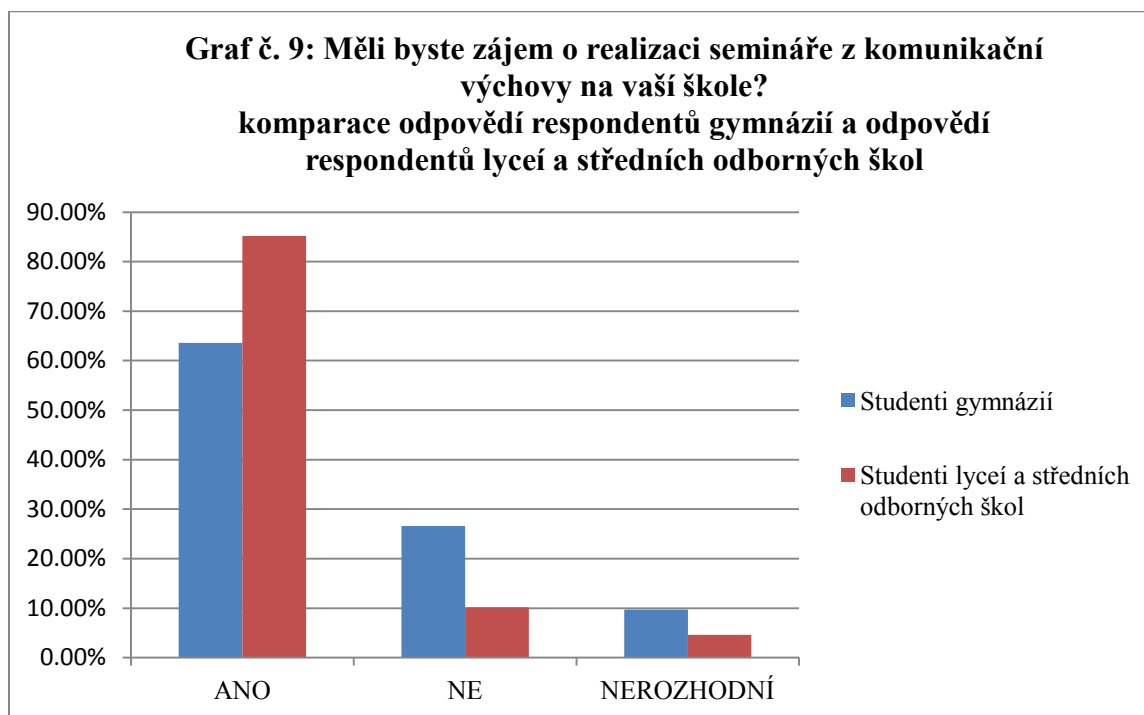
Celkové výsledky čtvrté otázky dotazníkového šetření mapující zájem/nezájem studentů SŠ o seminář z komunikační výchovy jsou následující: z 242 respondentů se pro realizaci uvedeného semináře vyslovilo 173 respondentů (71,5 %), proti jeho realizaci 50 studentů (20,7 %) a 19 dotazovaných (7,9 %) nevedlo jednoznačnou odpověď. (Graf č. 8)



Argumenty podporující realizaci semináře byly přitom následující: „*Ano, protože by nás to mohlo naučit se lépe vyjadřovat a zmírnit stres z mluvení před lidmi.*“ nebo „*Ano, protože je důležité vědět jak se vyjádřit na úrovni. Už jenom pro naši budoucnost, když si budeme např. hledat povolání, tak rozhodně nezazáříme s nespisovnou češtinou a nezdvorilostí. Spoustu studentů v téhle době neví, jak se slušně vyjadřovat, a to může vést ke zbytečným konfliktům.*“ nebo „*Ano, určitě. Protože mám většinou nervy něco říct, chtěla bych se v tom zlepšit.*“ Studenti, kteří by seminář zřejmě neocenili, odpovídali např. takto: „*Ne,*

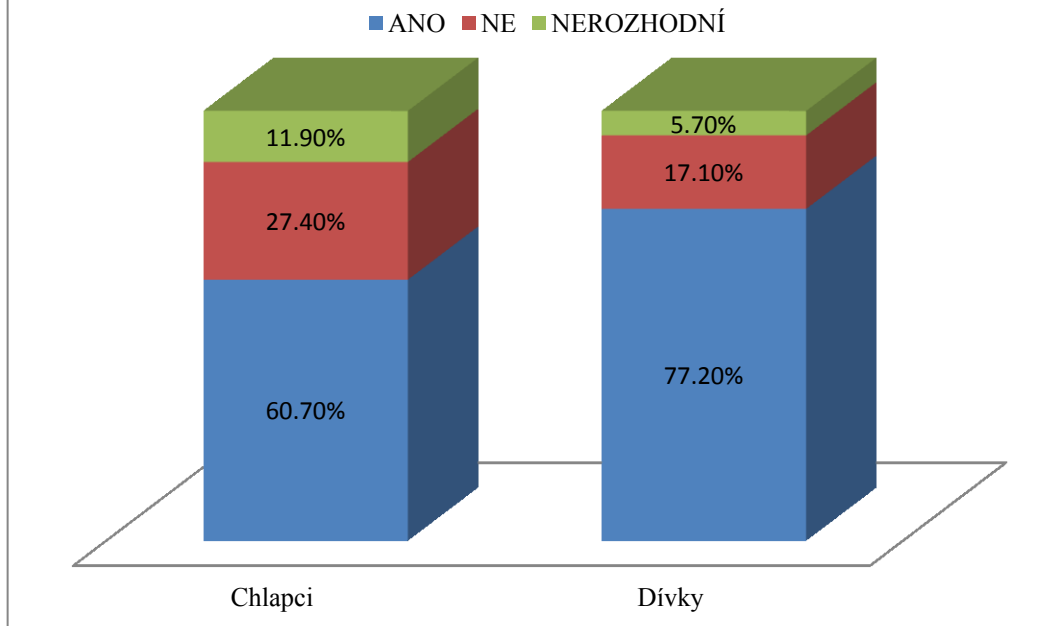
protože bych tento seminář nevyužil.“ nebo „Ne, neumím moc komunikovat.“ nebo „Ne, nemyslím si, že to je nutné. Tato škola nás toho učí dost.“ nebo „Ne, přijdou mi tyto semináře trapné.“ nebo „Ne, přijde mi to zbytečné. Většinu bychom měli umět ze života a něco málo jsme si říkali v ZSV, když jsme probírali psychologii. Také mi to přijde jako manipulace s lidmi.“ nebo „Ne, protože tímto se už zabýváme v hodinách ČJ.“ V dotazníkovém šetření byly zaznamenány i odpovědi nerozhodné: „Jde o to, jakou formou by byl organizován.“ aj.

Z celkového počtu 154 oslovených studentů gymnázií zájem o seminář projevil 98 respondentů (63,6 %), naopak myšlenka vzniku semináře neoslovila 41 dotázaných (26,6 %), 15 studentů (9,7 %), se nevyjádřilo jednoznačně. Z 88 respondentů z lyceí a středních odborných škol by seminář zaujal 75 dotazovaných (85,2 %), negativní postoj k případné realizaci semináře vyjádřilo devět dotazovaných (10,2 %) a čtyři studenti (4,6 %) nebyli rozhodnutí. Z provedeného výzkumu vyplývá, že případný seminář z komunikační výchovy by spíše podpořili studenti lyceí a středních odborných škol. (Graf č. 9)



Porovnáme-li odpovědi chlapců (84) a dívek (158), ukazuje se, že seminář by preferovaly spíše dívky, a to v počtu 122 (77,2 %). Negativně se vyslovilo 27 studentek (17,1 %) a nejednoznačnou odpověď pak podalo devět dívek (5,7 %). Odpovědi chlapců byly zaznamenány v následujícím poměru: realizaci semináře by podpořilo celkem 51 chlapců (60,7 %), opačný postoj vyjádřilo 23 chlapců (27,4 %) a deset studentů (11,9 %) se nedokázalo rozhodnout. (Graf č. 10)

Graf č. 10: Měli byste zájem o realizaci semináře z komunikační výchovy na vaší škole? komparace odpovědí chlapců a dívek



Nejčastěji uváděné důvody pro realizaci semináře z komunikační výchovy byly tyto: přínos pro život (osobní, profesní), užitečnost do budoucnosti, snaha zlepšit komunikační dovednosti (odstranění nedostatků), praktická využitelnost v každodenním životě, naučit se přiměřeně, pohotově reagovat v různých situacích, popř. předcházet konfliktům a naučit se správně komunikovat. Naopak proti otevření semináře uváděli studenti (a to zejména gymnázií) nejčastěji následující argumenty: dostatečná komunikace v rámci ČJL, nezájem o toto téma, zájem o jiné semináře a zbytečnost (postačí komunikační dovednosti nabyté v životě, popř. v jiných předmětech).

5. Jak často trébuje své komunikační dovednosti v ostatních předmětech?

Prostřednictvím páté otázky dotazníkového šetření studenti posuzovali, do jaké míry se jim prostor pro komunikaci otevírá v ostatních předmětech (mimo ČJL). Respondenti se vyjadřovali buď obecně (hodně/málo), nebo svou odpověď specifikovali (s ohledem na povahu předmětu, s ohledem na osobnost studenta, s ohledem na aktivity – pouze v rámci zkoušení, prezentací). Výsledky průzkumu podrobně zobrazuje tabulka č. 8 uvedená v Příloze A.

V prvním ročníku školy A pouze tři z 24 studentů hodnotí frekvenci, s jakou vyučující zařazují různé komunikační aktivity do výuky ostatních předmětů (mimo ČJL), jako dostatečnou (častou), dvanáct respondentů se k této věci vyjádřilo negativně

(občas/málo/vůbec). Pro dva studenty je rozhodujícím kritériem charakter předmětu (v humanitních předmětech se komunikuje výrazně více než v předmětech např. přírodovědně zaměřených). Sedm respondentů odpovědělo, že příležitost pro jakýkoliv mluvený výstup mají jen během zkoušení či prezentací.

Závěry výzkumu provedeného ve druhých ročnících škol B a C byly následující: z celkového počtu 52 studentů pouze sedm dotazovaných uvedlo, že prostor pro zkvalitňování svých komunikačních dovedností se jim v ostatních předmětech otevírá často. Naopak třináct respondentů sdílí názor opačný. Celkem patnáct studentů hodnotí míru času věnovaného komunikačním aktivitám v závislosti na povaze předmětu. Pro osm dotázaných je kritériem osobnost studenta (temperament), popř. jeho vůle (chce-li se během výuky student vyjádřit, příležitost dostane). Pět studentů odpovědělo, že slovo dostávají pouze během zkoušení a prezentací a čtyři respondenti se k otázce nevyjádřili.

Ve třetích ročnících škol C a D byly výsledky šetření následující: z celkového počtu 59 respondentů pouze čtyři dotazovaní zhodnotili, že se prostor pro zlepšování komunikačních dovedností studentů otevírá často, třináct studentů se k této otázce vyjádřilo opačně. Pro 36 respondentů má v tomto ohledu rozhodující váhu zaměření daného předmětu (humanitní předměty více komunikační, exaktní vědy méně). Šest dotazovaných konkretizovalo odpověď tak, že komunikace obvykle bývá ve všech ostatních vyučovaných hodinách realizována pouze prostřednictvím studentských prezentací a referátů.

Dotazovaní studenti čtvrtých ročníků škol A, D, E, F a G podali tyto odpovědi: z celkového počtu 107 respondentů pouze devatenáct studentů uvedlo, že výuka komunikace probíhá i v ostatních předmětech často, naopak 25 studentů se vyjádřilo, že ve vyučovacích hodinách mimo ČJL se komunikační výchova do výuky zařazuje málo/občas/vůbec. Podle 33 dotazovaných frekvence uplatňování komunikačních aktivit záleží na povaze daného předmětu, dva respondenti vidí v tomto směru jako zásadní osobnost studenta – jeho otevřenost a přístup k výuce. A pro 21 dotazovaných způsob zkvalitňování komunikačních dovedností studentů spočívá pouze v přednesení referátu a v prováděných prezentacích.

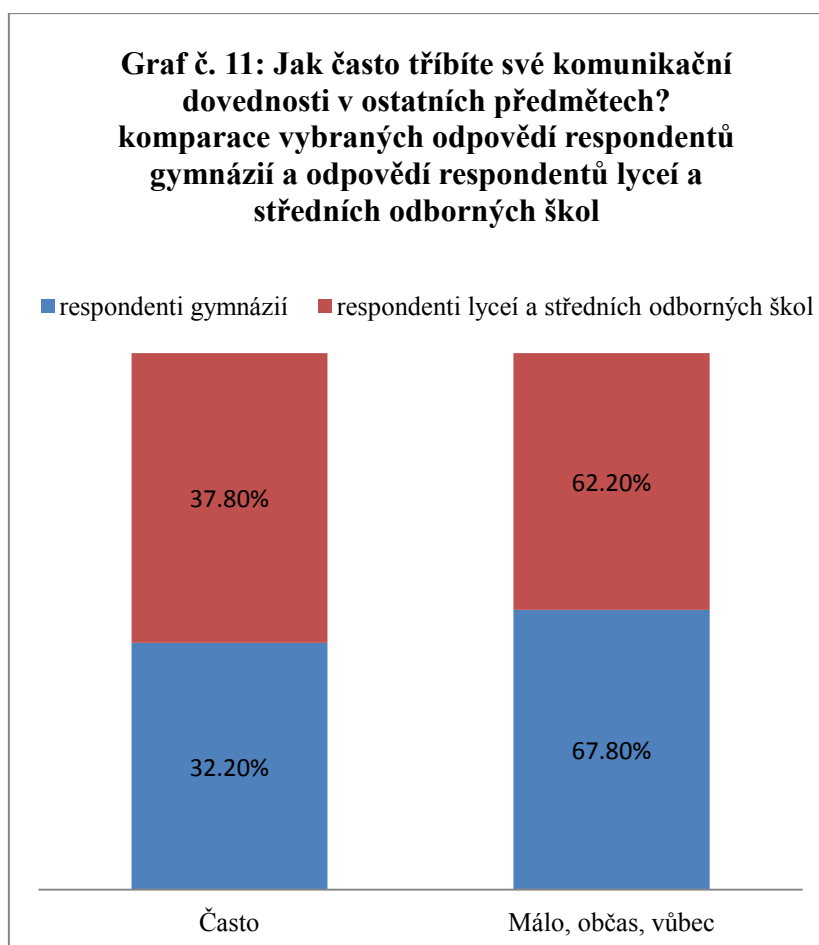
Shrnutí:

Vzhledem k široké škále typu odpovědí byly pro komparaci vybrány pouze odpovědi *často* a *málo/občas/vůbec*. V důsledku toho se logicky snížil i počet respondentů (z celkového počtu 242) na 96, což byl výchozí počet respondentů pro další analýzy.

Spokojenost s frekvencí zařazování komunikačních aktivit do výuky předmětů mimo ČJL vyjádřilo odpovědí *často* 33 dotazovaných. Naopak 63 respondentů pociťuje v oblasti

komunikační výchovy, co se týče jejího zařazování do výuky ostatních předmětů, zřejmě nedostatky. Podle jejich slov se výuka komunikační výchovy v ostatních předmětech realizuje *málo/občas/vůbec*. Téměř ve všech oslovených třídách převyšoval počet studentů, kteří prostor pro komunikaci v ostatních hodinách (mimo ČJL) postrádají. Výjimkou byl pouze čtvrtý ročník školy D, kde situaci kladně zhodnotilo celkem devět respondentů, zatímco kritičtější postoj zaujalo jen pět dotazovaných.

Následující analýza porovnává odpovědi *často* a *málo/občas/vůbec* u respondentů gymnázií a respondentů středních odborných škol (včetně lyceí). Z celkového počtu 59 oslovených studentů gymnázií se devatenáct dotazovaných (32,2 %) vyjádřilo kladně, tedy *často*, zatímco čtyřicet respondentů (67,8 %) bylo opačného názoru, tedy *málo/občas/vůbec*. Co se týče 37 respondentů ze středních odborných škol a lyceí, čtrnáct dotazovaných (37,8 %) uvedlo, že komunikační výchova je i v ostatních předmětech zařazována často, zatímco 23 dotazovaných (62,2 %) by na uplatňování komunikační výchovy v předmětech mimo ČJL kladlo podstatně větší důraz a odpovědělo *málo/občas/vůbec*. Ze závěrů tohoto rozboru vyplývá, že rozdíly v hodnocení zapojování komunikační složky do ostatních předmětů mezi studenty gymnázií a respondenty středních odborných škol (včetně lyceí) jsou minimální, přesto nepatrně lépe situaci posuzují studenti lyceí a středních odborných škol. (Graf č. 11)



Zjišťovat případné rozdíly mezi hodnocením chlapců a dívek ve smyslu frekvence výuky komunikace v ostatních předmětech by pro různorodost odpovědí (obecné časové údaje a časové údaje zohledňující různá kritéria) nebylo relevantní ani směřovat.

Z celkového počtu 242 studentů se 86 dotazovaných shodlo v názoru, že frekvence zařazování komunikačních aktivit do vyučovacích hodin (mimo ČJL) se odráží od charakteru daného předmětu (tito respondenti uváděli, že větší důraz na dobré vyjadřovací schopnosti je kladen především v hodinách humanitně zaměřených, zatímco v exaktních vědách je komunikace omezena na minimum). Deset respondentů pociťuje v tomto ohledu jako zásadní osobnostní rysy studenta – jeho otevřenost a temperament. Jedenáct dotazovaných nedokázalo podat smysluplnou odpověď.

6. V čem byste se v oblasti svých komunikačních dovedností chtěli zlepšit? (studenti uváděli více bodů)

Šestá otázka dotazníkového šetření sledovala studentovu schopnost sebereflexe vlastních komunikačních dovedností, v nichž by se chtěl zlepšit. Odpovědi se týkaly následujících oblastí: správného využívání prostředků verbální komunikace, volby přiměřených paralingválních prostředků, neverbální komunikace, popř. kombinací všech složek. Další odpovědi sledovaly psychologický aspekt ve smyslu odbourání nervozity či studu. Někteří dotazovaní shledávali potíže ve všem, jiní v ničem. Závěry této výzkumné otázky jsou podrobně zpracovány v tabulce č. 9 v Příloze A.

V prvním ročníku školy A studenti nejčastěji uváděli, že se potýkají s nedostatky jednak ve spisovné mluvě (sedm respondentů), jednak ve slovní zásobě (čtyři respondenti). Dva dotazovaní by chtěli dosáhnout plynulejšího, srozumitelnějšího projevu a rovněž dva studenti uvedli, že se soustředí na odbourání artikulačních problémů. Pět dotazovaných bojuje s nervozitou během komunikace. Ostatní odpovědi se objevovaly v minimálním zastoupení.

Studenti druhých ročníků škol B a C se v největší míře shodovali v úsilí rozšířit slovní zásobu (dvanáct dotazovaných) a dosáhnout spisovnosti (jedenáct dotazovaných). Dalších pět respondentů by se zaměřilo na plynulost a srozumitelnost projevu, čtyři respondenti za nejvíce problematickou ve svém projevu považují formulaci myšlenek. Osmnáct respondentek považuje za důležité odbourání nervozity, studu. Jiné odpovědi se téměř nevyskytovaly. Jedna respondentka uvedla, že by se chtěla zlepšit ve všem.

Respondenti ze třetích ročníků škol C a D projevovali největší zájem o zkvalitnění slovní zásoby a dosažení plynulosti, srozumitelnosti projevu (po třinácti dotazovaných). V menší míře by se studenti soustředili na vhodnost komunikace v nepříjemných, konfliktních

situacích (pět dotazovaných). Trému při vystupování pocítuje třináct studentů. Ostatních odpovědí bylo minimum. Tři respondenti by se chtěli zlepšit ve všem, jeden student naopak v ničem.

Na středních školách A, D, E, F a G studenti čtvrtých ročníků odpovídali takto: jedenadvacet respondentů by chtělo dosáhnout plynulého, srozumitelného projevu, devatenáct dotazovaných by zase své úsilí směřovalo k obohacení slovní zásoby. Celkem deset respondentů by se soustředilo na spisovnost. Čtyřadvacet dotazovaných při mluveném projevu znervózní. Jiné odpovědi se vyskytovaly jen zřídka. Pět studentů nepocítuje rezervy v ničem, šest dotazovaných zase ve všem.

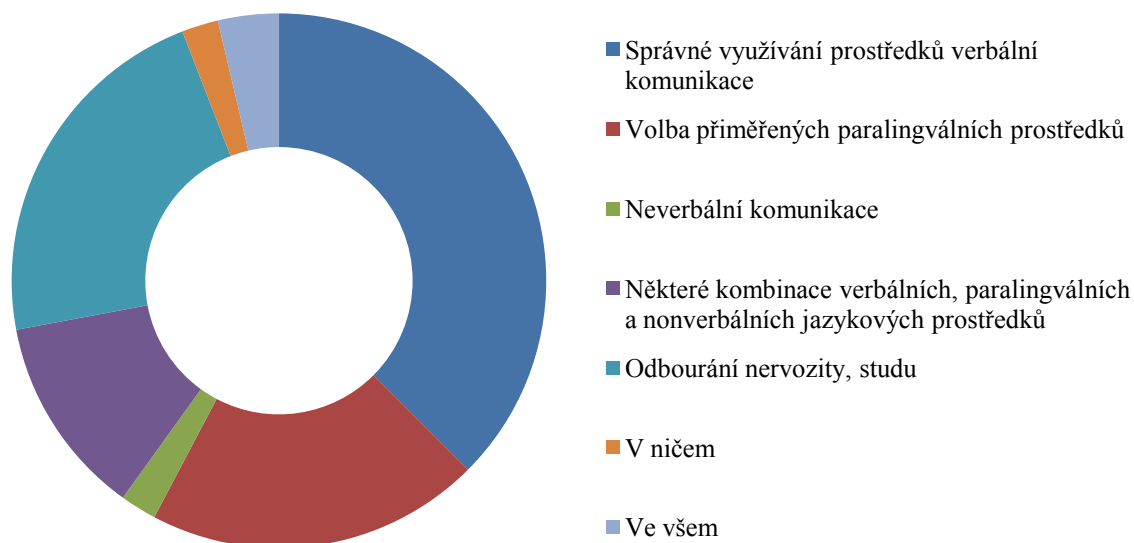
Shrnutí:

Dotazovaní studenti při výčtu konkrétních komunikačních dovedností, v nichž by se chtěli zlepšit, nebyli ve smyslu množství jednotlivě uváděných bodů nijak omezováni. Z tohoto důvodu se počet respondentů liší od počtu sledovaných bodů v odpovědích (počet respondentů: 242, počet hodnocených výpovědí: 272). Získaná data byla poté zpracována do následujících oblastí.

Zlepšování správného využívání prostředků verbální komunikace se týkalo 102 výpovědí, na schopnost lepší volby přiměřených paralingválních prostředků se zaměřovalo 55 výpovědí a 33 odpovědí se týkalo zdokonalování dovedností založených na kombinaci verbálních, paralingválních a nonverbálních jazykových prostředků. Překvapivě nízký počet výpovědí (šest) se zaměřoval na zlepšení neverbální komunikace. Z celkového počtu 272 výpovědí 60 dotazovaných ve své výpovědi uvedlo, že by se chtěli soustředit na odstranění studu a nervozity při mluveném projevu. Ve všem by se chtělo zlepšit deset studentů, naopak o svých dobrých komunikačních dovednostech je přesvědčeno šest studentů. (Graf č. 12) Požadovanou odpověď neuvedlo sedm studentů.

Předmětem grafického znázornění je analýza odpovědí respondentů, která není závislá na celkovém počtu dotazovaných.

**Graf č. 12: V čem byste se v oblasti svých komunikačních dovedností chtěli zlepšit?
rozložení oblastí komunikačních dovedností v závislosti na počtu
konkrétních dovedností uváděných respondenty**



Provedený výzkum ukázal, že o širokou slovní zásobu z celkového počtu 48 dotazovaných usilují především dívky – v poměru 35 dívek (22,2 %) a 13 chlapců (15,5 %). Dosáhnout plynulého a srozumitelného projevu si za cíl vytyčilo celkem 41 studentů, a to rovněž s převahou dívek – v porovnání 30 dívek (19 %) a 11 chlapců (13,1 %). Z 31 dotazovaných by spisovnost ve svém ústním projevu chtěly upevnit opět hlavně dívky – zde 24 dívek (15,2 %) a 7 chlapců (8,3 %).

Pro ukázkou byly vybrány následující odpovědi: „*Chtěl bych se celkově zlepšit v mluvení na veřejnosti, naučit se používat bohatší slovní zásobu a mluvit tak, aby to dávalo smysl.*“ nebo „*V ničem, se svojí úrovní jsem nadmíru spokojen.*“ nebo „*Chtěl bych mluvit srozumitelněji, vyvarovat se vsuvkových slov a naučit se spontánně využívat svého širokého slovního repertoáru.*“ nebo „*Používat bohatší slovní zásobu a pojmenovávat věci přesněji. Také bych chtěla lépe skládat věty a používat bohatší souvětí.*“ nebo „*Ráda bych se zlepšila v komunikaci s ostatními a především při výstupu před třídou či větším publikem.*“ nebo „*Chtěla bych umět přesněji vyjádřit své myšlenky.*“

Při bližší analýze výsledků také zjišťujeme, že dívky se více zaměřují na vhodné, přesné vyjadřování, formulaci myšlenek, propracovanou syntaktickou stavbu projevu, neverbální komunikaci obecně, zdvořilost i na vhodnou komunikaci v nepříjemných, konfliktních situacích, zatímco chlapci usilují spíše o odstranění nedostatků v oblasti užívání paralingválních jazykových prostředků (zejména artikulace). Zároveň můžeme pozorovat, že

u chlapců se projevují větší rozdíly v sebehodnocení – větší počet chlapců (6) než dívek (4) uvedl, že by se chtěl zlepšit ve všem, stejně tak více chlapců (4) než dívek (2) nepocituje ve svém komunikátu žádné nedostatky.

Při porovnání odpovědí studentů gymnázií a odpovědí studentů středních odborných škol (včetně lyceí) byly výsledky následující. Zatímco respondenti z vybraných gymnázií se spíše soustřeďují na dosažení plynulého a srozumitelného projevu a na schopnost improvizace a pohotové, vhodné reakce, dotazovaní studující na středních odborných školách (včetně lyceí) by se zase raději polepšili ve spisovné mluvě a ve vhodné komunikaci v nepříjemných situacích aj.

Podrobíme-li komparaci odpovědi mladších studentů (1. a 2. ročník) a odpovědi studentů starších (3. a 4. ročník), také zde sledujeme jisté rozdílnosti. Zatímco respondenti z nižších ročníků se soustředili především na slovní zásobu a spisovnou mluvu a dále pak na plynulost a srozumitelnost projevu (ostatní komunikační dovednosti mladší dotazovaní zmiňovali jen okrajově, příp. vůbec), studenti předmaturitních a maturitních ročníků si kromě dominantních tří složek uvedených výše všimli i dalších rysů mluveného projevu – zdvořilosti, pohotové a vhodné reakce či vhodné komunikace v nepříjemných, konfliktních situacích.

Provedené výzkumné šetření ukázalo, že středoškolští respondenti při mluvených projevech a při komunikaci obecně bojují nejvíce s nervozitou, trémou a studem. Avšak vzhledem k tomu, že se jedná o psychologický aspekt, je tento bod zmíněn jen okrajově. Při mluveném projevu mnohem častěji k nejistotě inklinují dívky. Z celkového počtu 158 respondentek přiznává boj se stresem 52 dívek (32,9 %). Naopak chlapci se v tomto ohledu zdají být sebejistější – nervozitu při mluveném výstupu přiznalo jen osm respondentů (9,5 %) z celkového počtu 84 chlapců.

7. Znáte nějakého dobrého současného řečníka? Co vás na něm zaujalo, jaké schopnosti u něho vynikají, čím je jeho projev nápadný? (studenti uváděli více osobností)

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na studentovu schopnost rozpoznat dobrého řečníka, tedy zda má dostatečný kulturní přehled, zda dokáže logicky, smysluplně argumentovat a nakonec zda je schopen prakticky využít své teoretické poznatky o rétorice. Podrobně zpracované závěry šetření přinášíme v Příloze A tabulka č. 10 (rétorické schopnosti, které studenti u vybraných řečníků nejvíce oceňovali), tabulka č. 11 (pořadí řečníků podle počtu hlasů udělených studenty), tabulka č. 12 (abecední pořadí řečníků a jejich rétorické

schopnosti, které uváděli chlapci) a tabulka č. 13 (abecední pořadí řečníků a jejich rétorické schopnosti, které uváděly dívky).

V prvním ročníku školy A studenti nejčastěji uváděli osobnosti mediálně známé – Marek Eben, Václav Moravec či Ladislav Špaček a v menším zastoupení i další moderátory, komentátory a osobnosti z oblasti společenskovední. Pro jednoho studenta je řečnickou autoritou jeho vyučující. Dotazovaní přitom u zmiňovaných řečníků nejvíce vyzdvihovali schopnost mluvit vážně i s humorem, klidný, laskavý a otevřený přístup k publiku, schopnost pohotově reagovat i výbornou orientaci v tématu, ke kterému se vyjadřují. Z celkového počtu 24 respondentů pouze čtyři (16,7 %) ponechali otázku bez odpovědi.

Ve druhých ročnících škol B a C jeden student ocenil rétorické dovednosti Ladislava Špačka a rovněž jeden respondent ocenil Jáchyma Topola, tedy osobnost z okruhu společenskovedního. Z osob blízkých studenti uvedli jedenkrát jméno svého středoškolského vyučujícího a čtyřikrát jméno svého spolužáka. Studenti přitom u řečníků sledovali především schopnost mluvit vážně i s humorem, dále spisovnost a rovněž bohatou slovní zásobu. Avšak nadpoloviční většina – 32 dotazovaných (61,5 %) z celkového počtu 52 respondentů druhých ročníků se k otázce vůbec nevyjádřila, popř. si na nikoho nevzpomněla.

Respondenti ze třetích ročníků škol C a D odpovídali takto: nejvíce studentů se shodlo na Miloši Zemanovi, dále uváděli jak osobnosti z kulturního prostředí (Marek Eben aj.), tak i z prostředí politického (Miroslav Kalousek aj.). Poměrně hojně se dotazovaní zaměřovali na okruh svých blízkých – za rétorické vzory považují své spolužáky (vrstevníky) i středoškolské vyučující. Na řečnících přitom studenty nejvíce zaujaly tyto schopnosti: mluvit plynule, srozumitelně a výrazně před lidmi, mluvit vážně i s humorem a schopnost improvizace. Dotazovaní dále kladli důraz i na bohatou slovní zásobu. Celkem 21 respondentů (35,6 %) z 59 dotazovaných nevedlo žádný údaj, popř. si na nikoho nevzpomíná.

V maturitních ročnících škol A, D, E, F a G studenti za dobré rétory považují Miloše Zemana (v nejčtetnějším zastoupení), Miroslava Kalouska, Andreje Babiše, Václava Moravce, Ladislava Špačka a další politiky, moderátory, komentátory a osobnosti z kultury. Nejčastěji přitom dotazovaní oceňovali tyto rétorické dovednosti: schopnost zaujmout publikum a klidný, laskavý přístup k publiku. Dále také zmiňovali schopnosti plynule, srozumitelně mluvit před lidmi, argumentovat, pracovat s hlasem. Z celkového počtu 107 respondentů nepodalo požadovanou odpověď 43 (40,2 %) dotazovaných.

Jako příklad lze uvést následující odpovědi studentů: „*Dominik Duka: Jeho projev jako takový není nejlepší (trochu hůře mluví), avšak projev (kázání) má vždy pečlivě připraven včetně citací. Má obrovský kulturní přehled, který maximálně využívá.*“ nebo „*Miloš Zeman: I když je občas neuctivý, obdivuji jeho schopnost mluvit souvisle bez přípravy.*“ nebo „*Pro mě rozhodně Patrik Hezucký. V komunikaci je pro mě rozhodující spontánnost a jemu rozhodně nechybí.*“ nebo „*Docela Dominik Feri. Má schopnost lidi nadchnout, zapálit pro věc. Navíc má charisma a dobré vyjadřovací schopnosti.*“ nebo „*Osobně mám nejradši youtubera Martina Rotu. Sice to není klasický řečník, ale svými věcnými a dobře cílenými argumenty si vždy získá mou pozornost.*“

Shrnutí:

Z provedeného dotazníkového šetření vyplývá, že uvedená otázka studentům činila mnohdy velké obtíže. Z celkového součtu 242 respondentů otázku ponechalo bez odpovědi, popř. si na nikoho nevzpomnělo 100 (41,3 %) studentů. Ostatní dotazovaní uváděli nejčastěji jména českých osobností z oblasti politiky, kultury, vědy atd. Dále sledujeme, že pro některé studenty se stávají řečnickými vzory osoby z jejich bezprostředního okolí, s nimiž jsou v každodenním kontaktu, a to zejména učitelé, spolužáci či rodinní příslušníci. Zřejmě v důsledku globalizace a neustále se zvyšující úrovně jazykové vybavenosti mladých (především pokud jde o angličtinu) také část studentů hledá rétorické ideály v zahraničí. V menším zastoupení byly v dotaznících zmiňovány mediálně známé osobnosti, zvláště pak anglo-američtí politici či celebrity (Barack Obama, Donald Trump aj.). Celkově pak respondenti u řečníků vyzdvihovali především schopnosti plynule, srozumitelně, výrazně mluvit před lidmi a mluvit vážně i s humorem. Zároveň oceňovali klidný, laskavý a otevřený přístup k publiku, dobrou práci s hlasem i schopnost zaujmout publikum.

Podrobíme-li komparaci odpovědi chlapců a dívek, dojdeme k následujícím závěrům. Chlapci vnímají jako řečnické autority pouze muže, přičemž se zaměřují zvláště na osobnosti z okruhu politického. Některé politiky považují za skutečné vzory nejen řečnické, ale i intelektuální (Pavel Fisher, Vít Rakušan či Bohuslav Sobotka), zatímco jiné hodnotí chlapci značně rozporuplně (Miloš Zeman – na jedné straně skvělý rétor, který je schopen improvizace, pohotové reakce a humoru, na straně druhé mu vytýkají zpochybnitelný obsah řeči, občas neuctivý, neslušný projev. Obdobně nejednoznačně vyznívá i hodnocení Andreje Babiše – dobrá příprava projevu, ale časté naříkání). Chlapci (v porovnání s dívkami) u vybraných řečníků hodnotí kromě jiného též schopnost argumentace.

I pro dívky se řečnickými vzory stávají především muži, a to zejména z kulturního prostředí. V menší míře jako k dobrým řečníkům vzhlížejí dívky také k osobnostem žen (Tereza Kostková, Alice Šniryčová, Světlana Witovská, Daniela Drtinová aj.). Ve srovnání s chlapci posuzovaly dívky dobrého řečníka spíše podle vtipu a zábavy, které do svého projevu zapojují. Dále zmiňovaly přiměřenost emocí, citu, ale i charisma, charakter a vnější krásu osobnosti řečníka.

Porovnáme-li odpovědi studentů gymnázií a odpovědi studentů středních odborných škol a lyceí, zjistíme následující údaje: lépe se s otázkou vypořádali studenti vybraných gymnázií, z nichž si nevzpomnělo, popř. odpověď neuvedlo 58 dotazovaných (37,7 %), u respondentů ze středních odborných škol a lyceí se jednalo o 42 dotazovaných (47,7 %). Studenti z gymnázií kvalitu rétorů posuzují podle spisovnosti, schopnosti improvizace, klidného, laskavého a otevřeného přístupu k publiku. Studenti na středních odborných školách a lyceích od dobrých rétorů vyžadují přesnost a výstižnost projevu, důraz na důležité věci, dobré vyjadřovací schopnosti či výbornou orientaci v tématu své řeči.

5.2 Analýza zjištěných dat – učitelé

Tato kapitola detailně analyzuje výsledky dotazníkového šetření provedeného mezi oslovenými vyučujícími ČJL.

1. Nedílnou součástí hodin českého jazyka a literatury je komunikační výchova. Jak často ji do výuky zařazujete?

První otázka výzkumného šetření sledovala míru, se kterou vyučující ČJL zařazují komunikační výchovu do svých vyučovacích hodin. Někteří z oslovených pedagogů také uváděli konkrétní aktivity, prostřednictvím nichž výuku komunikační výchovy realizují. Jejich odpovědi podrobně zobrazuje tabulka č. 14 uvedená v Příloze B.

Pravidelně, a to jedenkrát týdně po celou dobu studia, se na procvičování komunikačních dovedností studentů soustřeďují dva gymnaziální vyučující z celkového počtu sedmi dotazovaných. Na škole A jsou přitom pro komunikační výchovu vyhražovány tzv. půlené hodiny. Podle výpovědi pedagožky ze školy A studenti zdokonalují své vyjadřovací schopnosti první tři roky obecně a v posledním ročníku se zvláště připravují na ústní projev u maturity.

Průběžně zařazují komunikační výchovu do výuky ostatní z oslovených respondentů. Z provedeného výzkumu vyplývá, že na uvedených gymnáziích se komunikační dovednosti studentů procvičují spíše rovnoměrně v průběhu celého studia, na vybraných lyceích a středních odborných školách je důraz na komunikační výchovu kladen především v závěru studia – ve třetím a zejména ve čtvrtém ročníku.

K odpovědi týkající se frekvence komunikační výchovy v hodinách ČJL pedagogové často doplňovali i osvědčené aktivity, které do výuky zařazují. Na gymnáziích se jednalo např. o tyto: mluvní cvičení (na škole B zejména v prvním ročníku), rozbor textů, čtenářské besedy, popř. referáty či prezentace (v rámci seminářů), na lyceích a středních odborných školách vyučující zdůrazňovali řečnická cvičení či hry typu Aktivita².

2/ Jakým způsobem je komunikační výchova realizována v rámci ŠVP?

Druhá otázka zjišťovala způsob realizace komunikační výchovy v rámci ŠVP. Vyučující se soustředili především na ročník, popř. ročníky, v nichž se v souladu s ŠVP

² Jedná se o společenskou hru, jejímž cílem je, aby jeden hráč zprostředkoval ostatním určitý pojem (slovo, popř. slovní spojení), a to slovním popisem, kresbou nebo pantomimou. (Pro účely komunikační výchovy využíván zejména slovní popis pojmu.)

komunikační výchova vyučuje. Odpovědi dotazovaných pedagogů detailně zpracovává tabulka č. 15 uvedená v Příloze B.

Na základě provedeného výzkumu se ukázalo, že na vybraných gymnáziích je výuka komunikační výchovy zařazována převážně již od začátku studia, a to v rámci oboru rétorika, preventivního programu výuka komunikace či mediálního kurzu. Někteří gymnaziální pedagogové uváděli konkrétní oblasti výuky komunikace napříč všemi ročníky: běžná jazyková komunikace, mluvené projevy, nonverbální komunikace (1. r.), komunikace, projev, proslov (2. r.), komunikační strategie, dialog, diskuze, polemika (3. r.) a nakonec komunikace a zdravé sebevědomí, pracovní pohovor (4. r.) či aktivity, které zařazují v průběhu celého studia: mluvený projev, prezentace, ústní zkoušení. Naproti tomu studenti vybraných lyceí a středních odborných škol se s oborem rétorika blíže seznamují až později (ve třetím a zejména ve čtvrtém ročníku).

Dva pedagogové (jeden z gymnázia A a jeden z lycea C) připomínají ve výuce komunikační výchovy zásadní význam multidisciplinarity (průřezových témat v rámci RVP). Podle jejich výpovědí je pro dosažení dobrých komunikačních kompetencí studentů nezbytné, aby studenti procvičovali své ústní vyjadřování napříč všemi vyučovacími předměty (tedy nejen v hodinách ČJL).

3/ Jaké cíle si stanovujete při výuce komunikační výchovy? Jakými prostředky jich dosahujete? Používáte při výuce komunikační výchovy učebnice? Kterou? Vyhovuje vám? Popř. hledáte inspiraci v jiných materiálech? V kterých?

V rámci třetí otázky dotazování vyučující uváděli cíle, které si pro výuku komunikace stanovují, a osvědčené prostředky (učebnice, jiné materiály), kterými jich dosahují. Přehled odpovědí pedagogů podává tabulka č. 16 uvedená v Příloze B.

Dotazování vyučující volí pro výuku komunikační výchovy jak cíle dílčí (př. naučit studenty vyjádřit srozumitelně svůj názor, rozvíjet schopnost přesnějšího vyjadřování studentů, upevňovat u studentů schopnost argumentace, přesvědčivosti a užití spisovného jazyka), tak zároveň cíle komplexní (př. dosáhnout kultivovaného projevu studentů adekvátně komunikační situaci nebo rozvíjet u studentů schopnost propojovat žánr, obsah a celkový projev). Pouze jedna vyučující ze školy B své výukové cíle výslovně zaměřuje i na pozitivní vnitřní rozpoložení jedince během dané komunikační situace (schopnost studentů překonávat trému a zároveň posilovat sebevědomí).

Co se týče výukových materiálů, dotazování pedagogové nejčastěji při výuce komunikační výchovy vycházejí z jednodílné učebnice *Komunikace v českém jazyce pro*

střední školy (Didaktis, 2018), popř. z jednodílné učebnice *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy* (FRAUS, 2009). Vyučující při výuce komunikační výchovy využívají i učebnice českého jazyka, které se věnují všem jazykovým oblastem rovnocenně (bez konkrétní specializace), např. čtyřdílná učebnice *Český jazyk pro gymnázia* (SPN, 2009) nebo jednodílná shrnující učebnice *Český jazyk v kostce pro střední školy* (Fragment, 2009). Všechny uvedené učebnice přitom vyučující považují za vhodné. Vybírají si z nich různé náměty pro jazykovou i komunikační výchovu.

Současně také hledají praktické tipy na internetu, do výuky zařazují různé prezentace, skupinové práce, dramatické scénky či diskuze. Podle vyučující z gymnázia B se cenným podkladem pro výuku komunikace na SŠ může stát i odborná publikace (zde konkrétně: *Kapitoly ze současné rétoriky*, E. Lotko, 1997).

Nezájem o učebnice a výukové materiály obecně vyjádřili dva respondenti, a to ze škol E a G. Efektivitu výuky komunikační výchovy dosahují důsledným upozorňováním na případné nedostatky v ústním projevu studentů, improvizací, popř. vycházejí z materiálů vlastních.

4/ Jak realizujete výuku komunikace (prostřednictvím diskuze, referátů, prezentací studentů apod.)?

Čtvrtá otázka se soustředila na způsoby realizace komunikační výchovy, tedy na problematiku, ke které se dotazovaní vyučující vyjadřovali velmi často i v rámci jiných otázek. Přehledně zpracované odpovědi zachycuje tabulka č. 17 uvedená v Příloze B.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že respondenti zařazují do výuky nejčastěji diskuze/debaty, dále také referáty a v menší míře pak i prezentace a mluvní cvičení. Někteří pedagogové realizují výuku komunikační výchovy pomocí vlastních aktivit – např. aktivit s kartičkami, autorských čtení a jejich reflexe, „vědecké činnosti“ (práce s odbornou literaturou aj.), rozborů, úvah nad texty, „dramatických“ aktivit – hraní scének.

Ačkoliv byl počet respondentů velmi malý, z odpovědí je zřejmé, že dotazovaní vyučující (muži) volí spíše aktivity klasické (diskuze, referát, prezentace). Naproti tomu dotazované vyučující (ženy) mají potřebu vnášet do výuky ještě další aktivity (viz výše), kterými by výuku komunikace zpestřily, obohatily.

5/ Neuvažujete o zavedení volitelného semináře z komunikační výchovy?

Pátá otázka výzkumného šetření směřovala k budoucím perspektivám výuky komunikační výchovy na vybraných středních školách. Zjišťovala zájem škol (popř. přímo

samotných vyučujících ČJL) o zavedení volitelného semináře z komunikační výchovy. Někteří z oslovených pedagogů svou odpověď podložili argumenty. Reakce respondentů podrobně zpracovává tabulka č. 18 uvedená v Příloze B.

Z provedeného výzkumu jasně vyplývá, že všichni dotazovaní realizaci semináře z komunikační výchovy odmítají. Čtyři respondenti svá stanoviska odůvodňují podobně (seminář nelze zavést z kapacitních či časových důvodů, ale fungovala zde jistá alternativa, tedy seminář, který výuku komunikační výchovy alespoň částečně kompenzoval): „*na škole již funguje jazykově-literární seminář, kde je prostor i pro komunikační výchovu*“ nebo „*na uvedené škole pro tento typ semináře není prostor (větší důraz na komunikační výchovu je kladen na humanitní specializaci)*“ nebo „*na škole fungoval debatní kroužek – navazoval na výuku spol. věd (z iniciativy studentů)*“ nebo „*nelze z kapacitních a časových důvodů zavést, funguje zde např. kroužek tvůrčího psaní, kde je prostor i pro komunikační výchovu*“.

6/ Jak hodnotíte úroveň komunikačních dovedností svých studentů? Dbají na správnou výslovnost, srozumitelnost a volbu vhodných komunikačních prostředků vzhledem k různým komunikačním partnerům?

Odpovědi na šestou otázku se vyučující vyjadřovali k úrovni komunikačních dovedností svých studentů (s přihlédnutím k různým aspektům). Hodnocení vyučujících detailně zachycuje tabulka č. 19 v Příloze B.

Podle pedagogů z vybraných gymnázií jejich studenti dosahují v oblasti komunikace dobrých výsledků, příp. se studenti v průběhu studia značně zlepšují („*na začátku studia – středně dobré, v průběhu studia – výrazné zlepšení*“). Na dalších dvou gymnáziích je úroveň komunikačních dovedností studentů hodnocena vyučujícími průměrně, popř. rozdílně („*na spisovnou výslovnost dbají ne všichni (snaží se spíše pouze v hodinách ČJ), na využití vhodných prostředků dbají někteří ano, někteří ne, ale těch je méně*“).

Respondentka z lycea u svých studentů sice zaznamenává pokroky ve schopnosti umět se vyjadřovat, ovšem podotýká, že je v tomto ohledu nutná důslednost (dbá na důkladné hodnocení řečnických vystoupení, a to prostřednictvím společného hodnocení i hodnocení studentů navzájem). Pedagogové ze středních odborných škol považují úroveň komunikačních dovedností svých studentů za značně rozdílnou („*problém hlavně u studentů s poruchami – SPU*“), příp. za slabou (zde „*snaha jednotlivce zlepšit výslovnost po napomenutí – např. u zkoušení*“).

Z provedeného šetření je zřejmé, že gymnaziální vyučující ČJL hodnotí komunikační dovednosti svých studentů nepatrně lépe, než jak vnímají úroveň komunikačních dovedností studentů vyučující z lyceí a středních odborných škol.

7/ Reagují studenti negativně na nekvalitní projev pedagoga? Poznají v jeho komunikátu nedostatky?

Závěrečná otázka výzkumného šetření zjišťovala, zda dotazovaní pedagogové vycítí reakci studenta na nekvalitní projev vyučujícího a zda je student vůbec schopen odhalit v jeho projevu nedostatky. Za nekvalitní mluvený projev vyučujícího byl přitom považován takový projev, který vykazoval nedostatky alespoň v jedné z následujících oblastí: verbální (nedostatečná slovní zásoba, nespisovnost atd.), paralingvální (monotónnost, nevyhovující hlasitost, nedostatečná artikulace aj.) nebo neverbální (např. nepřiměřená gestikulace). Přehled odpovědí nabízí tabulka č. 20 uvedená v Příloze B.

Ze čtyř oslovených gymnaziálních pedagogů dva respondenti uvádějí, že si student na nekvalitní projev vyučující/ho zareagovat nedovolí. Podle další vyučující na gymnáziu studenti na nekvalitní projev vyučující/ho reagují a nedostatky v jejím/jeho komunikátu odhalí (např. opakování slov, hezitační zvuky). A nakonec pedagožka ze školy E uvádí, že tuto otázku vůbec nelze posuzovat: „otázkou je, zda studenti poznají nespisovné vyjadřování pedagoga (nespisovná mluva celkově ve společnosti)“.

Na vybraném lyceu prý studenti na nekvalitní projev pedagoga reagují (podle slov jedné respondentky: „někteří jsou nepozorní, spí, jiní pedagoga opravují“) a nedostatky v jeho projevu rozpoznají. Otázkou je, zda nepozornost studentů skutečně způsobuje nekvalitní projev vyučující/ho, neboť nepozornost může být důsledkem např. únavy studentů nebo nudného výkladu.

5.3 Analýza používaných učebnic

Pro účely analýzy a následné komparace středoškolských učebnic komunikační výchovy byly vybrány dva tituly, které se na výuku komunikace specializují, a to *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Didaktis, 2018, Petra Adámková a kol.) a *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy* (FRAUS, 2009, Jana Hoffmannová, Jaroslava Ježková a Jana Vaňková).

Přítom výběr výše uvedených titulů nebyl náhodný. Učebnice *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Didaktis, 2018, Petra Adámková a kol.) je podle provedeného dotazníkového šetření mezi vyučujícími ČJL nejčastěji používanou učebnicí. Druhý z titulů *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy* (FRAUS, 2009, Jana Hoffmannová, Jaroslava Ježková a Jana Vaňková) výše uvedenou učebnicí dle mého názoru nejvhodněji doplňuje a dále rozvíjí.

5.3.1 Učebnice *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*

V učebnici *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* se komunikační výchově věnuje samostatná část *Komunikace*, kterou tvoří tři oddíly: Mezilidská komunikace (šestnáct kapitol), *Komunikace na trhu práce* (čtyři kapitoly) a *Masová komunikace* (čtyři kapitoly). Každá kapitola této části obsahuje ukázkový text, vlastní výklad, otázky a úkoly (některé z nich se vztahují k ukázkovému textu), oddíl „více k tématu“ (obsahuje podrobnější informace a zajímavosti) a odkazy. Jednotlivé kapitoly jsou vždy doplněny obrázky spíše ilustračního charakteru.

Za největší pozitivum uvedené učebnice lze považovat vhodné uspořádání jednotlivých částí, což studentům umožňuje snadnou orientaci v textu. Vlastní výklad je srozumitelný a přehledně strukturovaný. Poskytuje komplexní informace k tématu, a to pro studenty velmi zajímavě a atraktivně podané. Teoretické informace autoři učebnice vhodně propojují s praktickým využitím. Na tuto skutečnost poukazují již samotné názvy kapitol: např. „Empatická reakce aneb Jak pracovat s pocity druhých“ (s. 118) či „Sdělování kritiky aneb Jak vyjádřit nespokojenost“ (s. 119). Výhodou učebnice jsou také odkazy na užitá termíny.

Naopak stinnou stránkou učebnice se jeví ukázkové texty, které silně podhodnocují intelektuální úroveň studentů středních škol. Jedná se sice o texty zachycující reálné situace ze života, svým námětem (život dětí) a jednoduchým způsobem podání však splňují spíše požadavky učebnic pro žáky základních škol – např.: „*Hanka se svěřuje matce. Ráno se pohádala ve škole s nejlepší kamarádkou Danou. Ta od Hanky opsala půlku písemky, ale*

nechtěla to Hance přiznat. Pohádaly se a ona teď prý o Hance šíří ve škole různé pomlavy ...“ (s. 118)

Otázky a úkoly jsou sice zajímavé a zcela jistě podněcují studenta k přemýšlení, ale v naprosté většině se týkají pouze osobní zkušenosti studenta – např. „*V jakých situacích záměrně kontrolujete své neverbální projevy? Jak v tu chvíli vnímáte komunikačního partnera - jako přítele, nebo jako soupeře?*“ (s. 114) Otázek, které by se vztahovaly ke konkrétní komunikační situaci (zde např. ke konkrétnímu textu), je minimum – např. „*Navrhněte změny pro zlepšení transakčního prostředí ambasády z úvodního textu.*“ (s. 115)

Učebnice celkově vyučujícím neposkytuje příliš mnoho námětů na aktivity v hodinách. Ve většině případů se omezuje pouze na diskuze, neboť téměř všechny otázky jsou zaměřeny na studentovu schopnost vyjádřit se, zformulovat svůj názor, popř. argumentovat – např. „*Pokuste se říct, co je pro vás jako posluchače důležitější – zda obsah, nebo forma projevu. Svou odpověď zdůvodněte.*“ (s. 125)

Učebnice přitom svou náročností vyhovuje studentům gymnázií a vzhledem ke komplexnosti poskytovaných informací k tématu je dostupná i studentům středních odborných škol. Každé téma studentům přibližuje oddíl „více k tématu“, prohlubuje znalosti studentů i s přesahem do mezipředmětových vztahů a uvádí různé zajímavosti, aktuality – např. o rozdílném výkladu neverbálních projevů v závislosti na čase a typu kultury pojednává příspěvek „Doba se mění“ (s. 114).

5.3.2 Učebnice Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy

Učebnice *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy* zpracovává komunikační výchovu v části Komunikace a text v rámci pěti kapitol (Text a jeho vlastnosti, komunikační model, Komunikační strategie, Členění textu, Intertextualita, Znaky a znakové systémy (kódy) užívané v komunikaci). Každá kapitola je přitom tvořena vlastním výkladem, ukázkovými texty, otázkami a úkoly. Jednotlivé kapitoly uzavírají krátká shrnutí: „Co mám umět“. Učebnice obsahuje také řadu ilustrací a fotografií, které doprovázejí text, popř. se přímo vztahují k některému z úkolů.

Velkou předností uvedené učebnice je logické propojení složky komunikační se složkou textovou (pozn. komunikační výchova jako součást celku Komunikace a text). Díky tomu je totiž v této části učebnice dán mnohem větší prostor pro úryvky z literárních děl i pro konkrétní komunikační situace.

Učebnice rovněž poskytuje řadu nápaditých a kreativních otázek a úkolů, např. „*Nahrajte některou ze současných politických debat a při jejím rozboru v hodině se zaměřte*

na prvky agresivity a konfliktní strategie ve vystoupení hostů (posuďte z tohoto pohledu také roli moderátora).“ (s. 20) Uvedený úkol je vhodný, neboť se týká konkrétní, aktuální mluvené komunikační situace, která by měla být studentům středních škol blízká. Navíc sleduje prvky agresivity a konfliktní strategie – vychází tedy z potřeb současné společnosti. Za zajímavý a podnětný úkol lze považovat i tento: „Na živých koncertech populárních hudebních skupin je rovněž žádoucí kontakt s publikem. Kterými prostředky je ho dosahováno?“ (s. 40) Podobně jako v úkolu předcházejícím je také zde kladen důraz na aktuálnost, reálnost a úzké sepětí se životem studenta.

Největším nedostatkem učebnice je celková nepřehlednost. Výkladový text mnohdy splývá s texty ukázkovými, prokládanými navíc otázkami a úkoly, které nejsou v celistvém textu dostatečně zvýrazněné. Chaotickou organizaci výkladového textu studentovi alespoň částečně kompenzují přehledná shrnutí („Co mám umět“).

Shrnutí:

Z provedené analýzy uvedených učebnic vyplývá, že obě mají své nesporné klady, zároveň však také své stinné stránky. Přesto je lze pro účely středoškolské výuky komunikační výchovy, co se týče vzdělávacího obsahu, považovat za zcela vyhovující. Pro potřeby výuky se jako ideální řešení jeví kombinace obou učebnic, zejména využívání jejich předností – bohaté penzum informací (zajímavosti, aktuality, komunikace moderní společnosti) poskytovaných učebnicí *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* a vzhled do všech stěžejních oblastí komunikace a textu nabízený učebnicí *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy*.

5.4 Záznam z hospitací v jednotlivých ročnících

K vyšší míře přesnosti vyhodnocování současného stavu výuky rétoriky přispěly i vlastní hospitace v příslušných hodinách ČJL (pozn. hospitace nerealizována na škole G, podrobněji odůvodněno v kap. Metodologie).

Škola A

Na škole A jsem byla přítomna ve dvou vyučovacích hodinách ČJL.

Náplní vyučovací hodiny ČJL v prvním ročníku byl úvod do stylistiky. Převážnou část hodiny tvořily výklad a prezentace vyučující na učební téma, za dominantní mluvčí lze tedy označit vyučující. Ve zbytku vyučovací jednotky proběhla krátká interakce vyučující se studenty, během níž byl dán studentům prostor pro vyjádření jejich myšlenek.

Vyučovací jednotka ve čtvrtém ročníku byla tematicky zaměřena na drama, konkrétně na Brechtovo divadlo. Na začátku výuky vyučující pustila video-ukázkou (Mackie Messer). Uvedená ukáзка byla předmětem diskuze, ve které studenti analyzovali obsah záznamu. Moderátorkou diskuze byla vyučující, studenti se v roli mluvčích vyjadřovali k hlubšímu smyslu ukázky. V závěru hodiny studenti poznatky sami shrnuli.

Škola B

Na škole B jsem hospitovala pouze na jedné hodině ČJL, a to ve druhém ročníku. Vyučovací jednotka se tematicky zaměřovala na romantismus. Evokace měla dvě části – nejprve brainstorming (co si představíte pod slovem romantický?) a poté myšlenkovou mapu (Co romantismus znamená v literatuře?). Dále výuka probíhala prostřednictvím prezentace, k níž měla vyučující připravený výklad na dané téma. Následně vybraní studenti předčítali učebnicový text, který vyučující komentovala. Nakonec studenti samostatně vypracovávali cvičení v pracovním sešitě. Shrnutí proběhlo prostřednictvím krátké interakce mezi studenty a vyučující (formou: vyučující pokládá otázky, studenti odpovídají).

Škola C

Na škole C jsem se účastnila dvou hodin ČJL, a to ve druhém ročníku (hodina tematicky zaměřena na frazeologii) a ve třetím ročníku (v hodině probírána osobnost a dílo Petra Bezruče).

Ve druhém ročníku studenti nejprve ústně řešili cvičení na figury, tropy a frazeologii (vyučující vyvolávala vybrané studenty, ti odpovídali). Poté vyučující shrnula všechny poznatky o frazeologii (vyučující studentům pokládala pouze doplňující otázky). Následně vyučující s pomocí prezentace dané téma vyložila. Hodinu nakonec uzavřela krátkou interakcí se studenty (vyučující studentům pokládala otázku, studenti odpovídali).

Ve třetím ročníku na začátku výuky studenti shrnuli základní poznatky o životě Petra Bezruče. Poté vybraná studentka přednesla báseň: „Kdo na moje místo“, po níž následoval podrobný rozbor básně, na kterém se ústně podíleli všichni studenti. Výuku vyučující oživila video ukázkou zhudebněné stejnojmenné básně od Jaromíra Nohavici. Na závěr hodiny proběhla krátká interakce mezi vyučující a studenty (otázky, odpovědi).

Škola D

Na škole D jsem pozorovala výuku rovněž ve dvou třídách, a to v septimě a oktávě. Obě hodiny se přitom prakticky zaměřovaly na komunikační výchovu a ústně pronášené projevy.

V septimě byla výuka zahájena jednotícím prvkem – uklidňující hudbou, poté vyučující ve třídě až do konce hodiny vedl diskuzi na kontroverzní témata, která jsou v povědomí široké veřejnosti. Po uzavření jedné diskuze (prezident Miloš Zeman) otevřel vyučující prostor pro téma z jiné oblasti (registrovaná partnerství).

V oktávě vyučující zahájil hodinu aktivitou, při níž měl vybraný student vždy popsat slovo uvedené na tabuli (např. líbezný, akcie) ostatním spolužákům. Poté následovaly mluvené projevy studentů na volné téma (můj koníček aj.), úkolem ostatních studentů bylo pronášenému projevu důkladně naslouchat a pak jej co nejuvěstižněji zhodnotit.

Škola E

Na škole E jsem hospitovala na jedné hodině ČJL, a to ve čtvrtém ročníku. Tématem hodiny byl historický vývoj českého jazyka. Nejprve vyučující studentům zadala pravopisné cvičení (v podobě „doplňovačky“). Poté studenti řešili v pracovním listu cvičení na dané téma. V závěrečné části hodiny proběhla ústní kontrola cvičení (interakce mezi vyučující a studenty – vyučující studenty vyvolávala, studenti odpovídali).

Škola F

Na škole F jsem se účastnila rovněž pouze jedné hodiny ČJL. Jednalo se o čtvrtý ročník, kde se probírala neverbální komunikace. Vyučující započala výuku aktivitou s kartičkami (každý student musel neverbálně předvést určitou emoci, kterou ostatní studenti měli za úkol uhádnout a danou emoci zařadit do kategorie neverbální komunikace - např. haptika, optika, kinezika). Následoval krátký výklad vyučující (zaměřovala se spíše na zajímavosti). Hodina byla uzavřena aktivitou, kdy se studenti ve dvojicích snažili co nejdéle udržet oční kontakt při současném sčítání čísel, která vyučující diktovala.

5.5 Komparace výsledků hospitačního šetření s výslednými údaji získanými šetřením dotazníkovým v rámci jednotlivých ročníků

Při hospitacích jsem se kromě pozorování vlastního průběhu výuky soustředila také na časový prostor určený pro komunikační výchovu, na jeho využití a také na aktivity,

kterými vyučující rozvíjejí komunikační schopnost studentů. Zároveň jsem sledovala i nedostatky v mluveném projevu studentů (viz blíže kap. 4.2 Opodstatnění použitých výzkumných metod).

Výsledky hospitačního šetření jsem následně porovnávala s údaji uvedenými v dotaznících (studentů i vyučujících).

Škola A

Na škole A vyučující v dotazníku uvedla, že komunikační výchovu zařazuje do hodin ČJL pravidelně, a to jedenkrát týdně (vždy o půlených hodinách). S tím z velké části korespondují i výsledky průzkumu provedeného mezi studenty prvního a čtvrtého ročníku, kde odpověď jedna až dvě vyučovací hodiny týdně byla zaznamenávána nejčastěji.

Osobně jsem se na této škole účastnila dvou standardních (nepůlených) hodin ČJL, a to v prvním a čtvrtém ročníku. Pozorováním výuky v obou uvedených hodinách jsem zjistila, že vyučující volí v každém ročníku za účelem realizace komunikační výchovy odlišný přístup. V prvním ročníku se vyučující soustředila na to, aby byla pro studenty dobrým komunikačním vzorem. Ve čtvrtém ročníku pak přímo cílila na zkvalitňování komunikačních dovedností studentů, neustále jim dávala příležitost k formulaci a vyjadřování vlastních myšlenek.

Vyučující dále v dotazníku uvedla, že komunikační výchovu realizuje především pomocí diskuzí/debat a jiných aktivit (využití kartiček, autorská čtení a jejich reflexe či „vědecká činnost“). V prvním ročníku se jednalo spíše o navázání kontaktu vyučující se studenty, zde ale studenti nebyli příliš aktivní. Ve čtvrtém ročníku vyučující zařadila do výuky diskuzi, která se velice zdařila. Bylo zřejmé, že studenti jsou v průběhu výuky opravdu zvyklí vyjadřovat se k různým tématům, otázkám.

Co se týče nedostatků v komunikátech studentů, vyučující hodnotila vyjadřovací schopnosti studentů pozitivně. Studenti sami však byli v tomto ohledu skeptičtější. Podle jejich výpovědí by se chtěli zlepšit především ve slovní zásobě, mladší studenti pak ve spisovnosti, starší studenti zase v plynulosti a srozumitelnosti projevu.

Provedené hospitační šetření ukázalo, že úroveň vyjadřovacích schopností studentů prvních a čtvrtých ročníků je rozdílná. V prvním ročníku studenti příliš nereagovali na dotazy, které vyučující pokládala. Celkově byli studenti značně neklidní a nepozorní. Situace se změnila až na konci výuky, kdy se vyučující podařilo se studenty navázat kontakt. Ti se sice vyjadřovali mnohdy nespisovně, vždy však podávali logické a smysluplné odpovědi. Studenti

čtvrtého ročníku se do výuky zapojovali aktivně. Vyjadřovali se kultivovaně, bez výraznějších nedostatků. Dbali na správnou výslovnost, spisovnost i na vhodnou formulaci myšlenek.

Rozdílný přístup ke komunikační výchově ze strany vyučujících i studentů během dvou výše uvedených hodin mohl být způsoben řadou faktorů: odlišným tématem hodiny, způsobem podání, postavením vyučující, momentálním rozpoložením vyučující/studentů a nakonec i odlišným ročníkem studia (maturanti zřejmě mají k vyučující bližší vztah než studenti prvního ročníku, kteří se s vyučujícími teprve seznamují).

Škola B

Na škole B vyučující v dotazníkovém šetření uvedla, že komunikační výchovu v rámci jednotlivých hodin ČJL realizuje průběžně (např. prostřednictvím čtenářských besed, popř. v prvním ročníku formou mluvních cvičení na zadané téma). Z výzkumu provedeného mezi studenty druhého ročníku však vyplývá, že studenti považují rozsah komunikační výchovy za nedostatečný, na čemž se shodlo 50 % respondentů z této třídy).

Rovněž z mého pohledu měla vyučující sice obsah výuky velice dobře připraven, ovšem i mně se jevil časový prostor určený pro komunikaci jako ne příliš dostatečný. Studenti své myšlenky vyjadřovali jen v úvodu a závěru hodiny. Velkou část hodiny zaujala svým dominantním postavením vyučující, která zhoršenou kvalitou techniky projevu výrazně snížila účinnost svého výkladu. Studenti byli po tuto dobu pasivní, bez zájmu o dané téma.

Vyučující v dotazníku dále uvedla, že výuku komunikační výchovy realizuje prostřednictvím diskuzí/debat, referátů, mluvních cvičení, rozborů či úvah nad zadanými texty. Žádnou z těchto aktivit však bohužel do hodiny, kterou jsem navštívila, nezařadila.

Co se týče úrovně komunikačních schopností studentů, někteří studenti byli sami k sobě dosti kritičtí. Svě největší komunikační nedostatky spatřují především v trémě, ve slovní zásobě a v plynulosti, srozumitelnosti projevu. Kvalitu vyjadřovacích schopností studentů zhodnotila vyučující jako průměrnou.

Z mého pohledu se úroveň komunikačních schopností studentů jevila jako různá, rozdílná. Někteří studenti byli schopni projevovat se velice kultivovaně, a to po stránce verbální i mimojazykové, jiní si zase naopak podle mého názoru kulturu projevu doposud příliš neosvojili.

Škola C

Vyučující působící na škole C podle své výpovědi v dotazníku zařazuje komunikační výchovu do výuky průběžně, a to zejména prostřednictvím řečnických cvičení (ve třetím ročníku je pak komunikační výchově věnováno celé pololetí). Studenti hodnotí rozsah komunikační výchovy jako dostatečný. Na tomto tvrzení se ve druhém i třetím ročníku shodla vždy největší skupina respondentů.

Hospitačním šetřením bylo zjištěno, že studenti druhého ročníku neměli k mluvenému projevu příliš mnoho příležitostí, aktivní byli pouze v úvodu hodiny. Po dobu prezentace vyučující neprojevovali studenti o výuku zájem a byli značně neklidní. Na závěrečné doplňující otázky pak studenti příliš nereagovali.

Výrazně lépe (podle mého názoru) byla vyučující přijímána studenty třetího ročníku. V této hodině vytvořila vyučující dostatečný prostor pro mluvené projevy studentů. Během vzájemné komunikace měli studenti možnost vyjadřovat vlastní názory. Studenti byli po celou hodinu aktivní, se zájmem se zapojovali do výuky.

Vyučující dále v dotazníku uvedla, že výuku komunikační výchovy realizuje pomocí diskuzí/debat, prezentací a mluvních cvičení. Ve třetím ročníku vyučující do výuky účelně zařadila diskuzi, prostřednictvím které studenti provedli rozbor uvedeného díla. Studenti se do diskuze velmi pěkně zapojovali, celkově se výuka zdařila.

Co se týče kvality komunikačních schopností studentů, vyučující ji posuzuje v rámci celého studia. Poukazuje na to, že se studenti v tomto ohledu postupně zlepšují, ale zároveň podotýká, že je nutná důslednost. Dotazníkovým šetřením u respondentů z řad studentů bylo zjištěno, že někteří z nich se v oblasti svých komunikačních dovedností značně podceňují. Nedostatky spatřují ve slovní zásobě, spisovnosti, plynulosti, ve srozumitelnosti projevu i boji s nervozitou.

Podle mého názoru se úroveň vyjadřovacích schopností studentů druhého ročníku (podobně jako na škole B) dosti lišila. Řada z nich měla po verbální i mimojazykové stránce projev velmi dobře zvládnutý, jiní se naopak potýkali s výraznými problémy při formulaci myšlenek. Studenti třetích ročníků se vyjadřovali bez výraznějších obtíží, techniku řeči měli zvládnutou na dobré úrovni.

Škola D

Vyučující na škole D v dotazníkovém šetření sdělil, že komunikační výchovu do výuky ČJL zařazuje minimálně jedenkrát týdně, což je v souladu s výsledky průzkumu

provedeného mezi studenty (nejčastější reakcí bylo 1 až 2 hodiny týdně, popř. 20 až 40 % z roční hodinové dotace, tedy v přepočtu zhruba 1 až 2 hodiny týdně).

Na této škole jsem hospitovala ve dvou vyučovacích hodinách (septima, oktáva), přičemž obě byly zaměřeny na komunikační výchovu. Všichni studenti se do výuky aktivně a se zájmem zapojovali. Bylo patrné, že vyučující na komunikační výchovu klade velký důraz a že studenti mají ke komunikační výchově pozitivní přístup.

Vyučující v dotazníku dále uvedl, že v hodinách běžně realizuje diskuze/debaty, referáty a prezentace. Kromě zdařilé diskuze jsem měla možnost pozorovat také několik mluvních cvičení a dalších aktivit rozvíjejících komunikační dovednosti studentů. I v těchto činnostech studenti předvedli velice kvalitní výkon.

Co se týče kvality komunikačních schopností studentů, vyučující ji hodnotí jako v průběhu studia neustále se zlepšující. Z provedeného dotazníkového šetření vyplývá, že studenti sami pociťují nedostatky v mluveném projevu – ve slovní zásobě, plynulosti, srozumitelnosti projevu či v nervozitě.

Během hospitačního šetření v obou třídách studenti prokazovali výborné vyjadřovací schopnosti, komunikovali bez výraznějších potíží. Mezi vyučujícím a studenty byla uvolněná, přátelská atmosféra.

Škola E

Vyučující působící na škole E v dotazníkovém šetření ohledně frekvence zařazování komunikační výchovy do výuky ČJL uvedla, že ji realizuje průběžně, a to prostřednictvím mluvních cvičení a rozborů textů i vhodnou motivací k vyjadřování vlastního názoru studentů. Respondenti z řad studentů se v dotazníku nejčastěji shodli na výpovědi, že prostor pro komunikaci v hodinách ČJL je dostatečný, příp. přiměřený.

Vyučující v průběhu výuky neustále studenty podněcovala k tomu, aby se do výuky co nejvíce zapojovali, aby se vyjadřovali k tématu hodiny a své postřehy sdělovali. Přátelská atmosféra mezi vyučující a studenty a celkově příznivé prostředí ve třídě pozitivně ovlivňovalo výuku.

Co se týče aktivit podporujících rozvoj komunikačních dovedností, vyučující v dotazníku uvedla, že do hodin zařazuje zejména diskuze/debaty, referáty, mluvní cvičení, popř. jiná vystoupení studentů (např. formulace vlastní myšlenky, vyjádření vlastního názoru, postřehu). Během vyučovací hodiny ve čtvrtém ročníku, které jsem se účastnila, studenti neustále svými příspěvky výuku doplňovali a zároveň vhodně reagovali na podněty vyučující.

Vyučující ohledně kvality komunikačních dovedností studentů v dotazníku sdělila, že dle jejího názoru se studenti v oblasti vyjadřování v průběhu studia neustále zlepšují. Ovšem i tak hodnotí úroveň komunikačních dovedností studentů jako různou – na spisovnou výslovnost dbají ne všichni, stejně tak jako na využívání vhodných komunikačních prostředků. Spíše se podle jejích slov studenti snaží správně komunikovat pouze v hodinách ČJL. V dotaznících byli studenti ohledně svých komunikačních dovedností značně kritičtí. Nejčastěji uváděli potíže s úzkou slovní zásobou, s plynulostí a srozumitelností celkového projevu.

Na základě provedeného hospitačního šetření se domnívám, že studenti čtvrtého ročníku školy E velmi dobře ovládají verbální i mimojazykovou složku jazyka. Studenti se ve svých komunikátech nedopouštěli žádných zásadních chyb. Mezi vyučující a studenty byla bezproblémová komunikace. Studenti projev vyučující přijímali s respektem, pozorně jí naslouchali.

Škola F

Na škole F vyučující v dotazníku sdělila, že komunikační výchovu realizuje v rámci výuky ČJL průběžně, a to pomocí různých činností (např. formou hry Aktivita, popř. formulací vlastních myšlenek). Ve čtvrtém ročníku pak výuku ČJL zaměřuje na komunikační strategie a rétoriku obecně. Studenti se naopak v dotazníku nejčastěji shodovali na tom, že prostor pro komunikaci je v hodinách ČJL nedostatečný.

Podle mého názoru vyučující po celou dobu výuky vytvářela vhodné podmínky pro komunikaci, často studenty motivovala k tomu, aby sdělovali své postřehy a vhodnou reakcí upozorňovali na to, co je ve výuce právě zaujalo. Dialog mezi vyučující a studenty i mezi studenty navzájem byl bezproblémový.

Vyučující dále v dotazníku uvedla, že pro výuku komunikační výchovy využívá diskuze/debaty, referáty, prezentace, mluvní cvičení i různé dramatické aktivity (např. hraní scének). Ve vyučovací hodině, které jsem se účastnila, vyučující velice vhodně propojila dramatickou výchovu s výchovou komunikační, což studenty motivovalo k aktivitě.

Podle výpovědi vyučující je úroveň komunikačních dovedností studentů různá. Podotýká, že problém je hlavně u studentů s SPU a s dalšími poruchami.

Z provedeného dotazníkového šetření mezi studenty se ukázalo, že studenti sami se do určité míry podceňují. Svě limity spatřují zejména v omezené slovní zásobě, v plynulosti, srozumitelnosti projevu i v nervozitě, trémě při svém mluveném projevu.

Během zúčastněného pozorování ve výuce prokázali studenti velmi dobré komunikační schopnosti. Vyjadřovali se v souladu se spisovnou normou, výraznějších chyb se ve svých komunikátech příliš nedopouštěli.

Shrnutí:

Z provedeného hospitačního šetření pro mne nejcennějším zjištěním bylo, že úroveň výuky komunikační výchovy není dána pouze účinností zařazovaných aktivit, ale že ji ovlivňuje i řada dalších faktorů. Již od počátku studia, bez ohledu na tematické zaměření vyučovací hodiny (tedy i o hodinách mluvnice, literatury a slohu), je úkolem vyučujícího/ho ČJL, aby ve třídě vytvářel příznivé podmínky pro rozvoj vyjadřovacích dovedností studentů, usiloval o otevřené a zároveň bezpečné a laskavé prostředí, aby byli studenti dostatečně uvolnění a motivovaní k aktivní komunikaci během výuky. Taková spolupráce předpokládá respekt ze strany studentů vůči vyučujícímu a zároveň shovívavost vyučujícího ke studentům.

5.6 Návrh didaktické situace

Na základě hospitačního šetření, které jsem provedla na uvedených středních školách, lze říci, že obecně nejvýraznějším problémem ve výuce komunikační výchovy je absence, popř. nedostatečnost dialogického vyučování. Na tuto skutečnost upozorňuje a její projevy podrobně popisuje i Šeďová ve svém příspěvku *Od pseudodialogu k dialogickému vyučování: „Komunikace ve třídě má stabilní až ritualizovanou strukturu – odehrává se jako sled otázek učitele, žákovských odpovědí a učitelských zpětných vazeb. Učitelské otázky jsou obvykle uzavřené a vykazují nízkou kognitivní náročnost. Žákovské odpovědi jsou krátké a nerozvité, nejčastěji jde o vyjmenovávání naučených fakt. Zpětná vazba je lakonická, často jen v intencích dobře – špatně, nenese významnější hodnotící zprávu.“* (Šeďová, 2011, s. 40)

Vyučující by tedy měl do výuky zařazovat aktivity, kterými by komunikační schopnosti studentů rozvíjel vhodně a účelně (pomocí otevřených otázek vést studenty k formulaci vlastních myšlenek za účelem správné a vyčerpávající odpovědi). Odpověď na otevřenou otázku vyžaduje ze strany studenta pohotové, obratné, jasné a srozumitelné vyjadřování. Aplikací tohoto prvku do výuky směřuje vyučující k dialogickému vyučování.

Pro příklad uvádím jeden návrh modelové didaktické situace.

Ročník: čtvrtý ročník

Téma: Mluvený projev (vhodné použít jako opakování)

Cíl: Student sleduje charakteristické rysy mluveného projevu v rovině jazykové, parajazykové i mimojazykové. Projev subjektivně zhodnotí, argumentuje, diskutuje.

Celkový čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina)

Pomůcky: videonahrávky projevů

Forma výuky: skupinová

Konkrétní průběh:

Vyučující zahájí hodinu videonahrávkami čtyř libovolných projevů podobné kvality (projevy řečníků např. Svěráka, Havla, Witovské, Pafka). Studenti se samostatně rozhodnou, který projev byl podle jejich názoru nejzdařilejší, a následně vytvoří čtyři skupiny (podle toho, kterého řečníka preferují). Ve skupinách studenti písemně zformulují argumenty, kterými by vyzdvihli kvality jimi vybraného řečníka, popř. projevu (všímají si přitom všech rovin projevu). Zástupce každé skupiny pak argumenty třídě přednese. Následně své argumenty studenti obhajují v diskuzi. Všechny postřehy a názory z diskuze (tj. jak by měl/neměl vypadat dobrý řečník, jaké jsou jeho kvality, charakteristické rysy) pod kontrolou vyučující/ho studenti zapíší do kategorizované myšlenkové mapy na tabuli a nakonec všechny poznatky shrnou.

Vyučující po celou dobu výuky působí jako moderátor, který svými vstupy (otázkami, myšlenkami) podněcuje studenty ke kritickému myšlení, k argumentaci. Zároveň studentům vytváří prostor k vlastní participaci na výuce.

Přínos aktivity:

- student analyzuje reálné mluvené projevy
- student pracuje ve skupině, zároveň samostatně kriticky uvažuje, argumentuje, naslouchá druhým
- student si praktickou formou ucelí všechny poznatky o mluveném projevu

5.7 Budoucí perspektivy výuky komunikační výchovy

Otázka budoucího směřování výuky komunikační výchovy v prostředí českých škol (základních i středních) se pro stávajícího učitele ČJL jeví jako jedna z klíčových. Jak bylo již řečeno, komunikační výchova se bezprostředně podílí na rozvoji všech komunikačních činností studenta (mluvení, naslouchání, čtení a psaní) a tím i na formování jeho osobnosti. Je tedy nezbytné, aby vyučující význam komunikační výchovy nepodceňovali, naopak aby i do budoucna usilovali o její funkční a plnohodnotnou výuku, odstraňovali, popř. zmírňovali

nedostatky, kterých se v současné době ve výuce dopouštějí a dále uvažovali o možnostech rozvoje její výuky.

Vybraní vyučující ze středních škol se shodují na tom, že by výuku komunikační výchovy i nadále realizovali vesměs na stejných, popř. podobných základech jako doposud. Neplánují navyšování hodinové dotace pro výuku komunikační výchovy formou volitelných seminářů (viz dotazníkové šetření – vyučující, otázka č. 5) ani jiných iniciativ. Spíše zdůrazňují význam pozitivního přístupu vyučujících i studentů ke komunikační výchově během vyučování.

Ohledně budoucích perspektiv výuky komunikační výchovy dotazovaní podotýkají, že pro rozvoj komunikačních dovedností studentů je zásadní i to, aby komunikační výchovu svědomitě a v dostatečném rozsahu do výuky zařazovali i učitelé ostatních předmětů (nejen ČJL). Jak uvádí jedna z vyučujících: „... *vidím to tak, že bude stačit, když na školách budou rétorice věnovat kolegové dostatečnou pozornost a poskytnou studentům dost prostoru pro praktické vyzkoušení všeho, co teoreticky proberou.*“ To vyžaduje, aby ke komunikační výchově všichni vyučující přistupovali jako k jedné z klíčových kompetencí (viz RVP, komunikativní kompetence) a zároveň jako k průřezovému tématu (viz RVP, Osobnostní a sociální výchova, tematický okruh: Sociální komunikace), tedy aby všichni vyučující vnímali komunikační výchovu jako jeden ze společných cílů vzdělávání.

Vyučující ze školy A uvádí, že výuku komunikační výchovy realizuje prostřednictvím velmi zajímavé metody SIC ET NON (metoda „ano a ne“)³, kterou plánuje rozšířit o nová témata. Do budoucna by pro účely výuky a dalšího rozvoje komunikačních dovedností studentů chtěla čerpat nové poznatky a studovat nové přístupy k výuce komunikační výchovy z publikace *Moderní rétorika* (Moderní rétorika. Jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli, Alena Špačková, 2009). Na škole E je podle slov vyučující komunikační výchova zahrnuta do projektu mediální výchovy.

Důležitým předpokladem úspěšného propojování komunikační výchovy s výchovou jazykovou je dbát na vyváženost „mluvení“ a „naslouchání“. O tom pojednává i Šebesta ve své publikaci *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova: „Nejnápadnější bylo zanedbávání dovedností receptivních, na něž upozorňoval mj. K. Hausenblas (1979) a které přetrvává až do dnešní doby. Jednou z příčin uvedeného stavu byla nepochybně skutečnost, že receptivní dovednosti nejsou tak snadno a exaktně vykazatelné a*

³ Metoda SIC ET NON pochází již z období rané scholastiky (Pierre Abélard) a spočívá v konfrontaci protikladů (tedy posuzování argumentů pro a proti) směřující ke konečnému řešení. Prostřednictvím ní byla zjevená pravda zdůvodňována a námítky proti ní vyvráceny (Měšťánek, 1992, s. 32).

měřitelné jako dovednosti produktivní, svou roli však sehrál i předpoklad, že čtení a naslouchání žáci prakticky zvládli na prvním stupni školy a ve vyšších ročnících už není v tomto směru vlastně „co učit“.“ (Šebesta, 1999, s. 61) Učitel by tedy měl mít na paměti, že schopnost pozorně naslouchat výpovědi svého komunikačního partnera, snažit se mu porozumět a vnímat ho, je pro studenta stejně důležitá jako umění své myšlenky produkovat, slovy vyjadřovat své komunikační záměry.

6 ZÁVĚR

Skotský filozof, ekonom a historik David Hume kdysi řekl: „*Důkazem vysokého vzdělání je schopnost mluvit o největších věcech nejjednodušším způsobem.*“ snad právě proto, aby poukázal na význam správné a funkční komunikace, která se stává předpokladem vzdělaného člověka.

Diplomová práce *Výuka rétoriky na střední škole. Současný stav a budoucí perspektivy* reaguje na klíčový cíl výuky ČJL, tedy na cíl komunikační. Vychází přitom z aktuální situace na konkrétních středních školách; sleduje, jak k naplňování tohoto cíle přistupují vyučující a jak komunikační složku výuky ČJL vnímají a přijímají studenti. Na základě provedeného výzkumu (komparace výsledků dotazníkového šetření provedeného mezi vyučujícími i studenty a poznatků z hospitací) lze dojít k následujícím závěrům.

Téměř všichni respondenti z řad studentů považují komunikační výchovu za nutnou součást výuky (zejména pro využití komunikačních schopností v budoucím životě osobním a profesním). Oslovení vyučující ČJL se podle průzkumu komunikační výchovu snaží zařazovat do výuky co nejvíce, význam komunikační výchovy nepodceňují. Výuku komunikační výchovy přitom vyučující nejčastěji realizují zejména prostřednictvím diskuzí, referátů, prezentací a mluvních cvičení. Někteří vyučující vyhledávají další kreativní aktivity (dramatické aktivity – hraní scének, „vědeckou činnost“, aktivity s kartičkami, autorská čtení).

Cenným zdrojem informací a inspirace pro výuku komunikace jsou rovněž učebnice komunikační výchovy. Z aktuální nabídky vyučující nejčastěji využívají učebnici *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Didaktis, 2018, Petra Adámková a kol.), která nabízí jednotlivá témata komunikační výchovy odborně a přitom srozumitelně a atraktivně zpracovaná. Zajímavé náměty na aktivity lze čerpat z učebnice *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy* (FRAUS, 2009, Jana Hoffmannová, Jaroslava Ježková a Jana Vaňková).

Frekvenci výuky komunikační výchovy v rámci ČJL studenti hodnotí značně rozdílně, a to v závislosti na individuálním přístupu vyučujícího, nikoliv na typu střední školy. Nelze se tedy domnívat, že na gymnáziu by byla komunikační výchova do výuky zařazována častěji než na středních odborných školách. Frekvence výuky komunikační výchovy v ostatních předmětech je podle názoru studentů dána charakterem předmětu – více se studenti s komunikační výchovou setkávají v předmětech humanitně zaměřených, v předmětech exaktních se v současnosti pro komunikaci prostor příliš neotevívá.

Z provedeného výzkumu dále vyplývá, že úroveň vyjadřovacích schopností studentů vybraných středních škol je rozdílná. Většina studentů se však v rámci sebereflexe vlastních komunikačních dovedností spíše podceňuje. Hodnotí se mnohdy přísněji, než jak je vnímá jejich vyučující. Zatímco studenti v dotazníku uváděli, že své nedostatky spatřují zejména v nespisovnosti, nedostatečně široké slovní zásobě a především v trémě a nervozitě při mluveném projevu, vyučující se k úrovni komunikačních dovedností svých studentů vyjadřují spíše pozitivně (zvláště pak vyučující na gymnáziích).

Studenti prokázali relativně dobré teoretické základy (pojmu rétorika rozuměla většina z oslovených studentů), velké potíže však studentům činila aplikace teoretických poznatků v praxi. Na poslední otázku v dotazníku: „*Znáte nějakého dobrého současného řečníka? Co vás na něm zaujalo, jaké schopnosti u něho vynikají, čím je jeho projev nápadný?*“ dokázalo reagovat jen minimum studentů. Důvodů mohlo být více. Možná studenti nemají dostatečný kulturně-spoločenský rozhled, možná málo naslouchají, možná se o danou problematiku příliš nezajímají.

Ze získaných odpovědí na výše uvedenou otázku pro mne překvapivým závěrem bylo, že v současné době studenti nehledají své komunikační vzory jen mezi českými osobnostmi kulturního prostředí, jak bych před vlastní realizací výzkumu předpokládala, ale inspirují se i veřejnými osobnostmi zahraničními. Pro některé studenty se pak řečnickými ideály stávají osoby ze sféry nikoliv veřejné, ale soukromé, tedy osoby, které dobře znají ze svého bezprostředního okolí (např. rodinný příslušník, spolužák, vyučující). Vyzdvihují u nich především schopnost plynule, srozumitelně a výrazně mluvit před lidmi, schopnost mluvit vážně i s humorem a klidný, laskavý a otevřený přístup k publiku.

Pro budoucí perspektivy rétoriky a komunikační výchovy v prostředí českých škol je nutno vycházet z její aktuální situace; zaměřit se na postupné odstraňování nedostatků, které jsou překážkou kvalitního rozvoje komunikačních dovedností studentů; klást u studentů větší důraz na kritické myšlení a schopnost argumentace; nebát se otevřít české školy změnám, novým postupům a metodám a více usilovat o dialogické vyučování. Podle slov vyučujících není nutné realizovat specializované semináře komunikační výchovy, spíše je zapotřebí učinit z komunikační výchovy přirozenou součást všech vyučovacích předmětů (tedy součást komplexního vzdělávání), být pro studenty dobrým komunikačním vzorem a mít k výuce komunikační výchovy pozitivní přístup.

7 ZDROJE

Odborná literatura

- 1/ BUCHTOVÁ, Božena: *Rétorika*. 1. vyd., Grada Publishing, a. s., Praha, 2006. 212 s., ISBN: 80-247-0868-X
- 2/ ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. 2. vyd., SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., Praha, 1998. 264 s., ISBN:80-85937-47-6
- 3/ ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil: *Didaktika češtiny*. 1. vyd., Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1989. 254 s., ISBN: 80-04-22439-3
- 4/ ČECHOVÁ, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd., ISV nakladatelství. Praha, 1998. 226 s., ISBN: 80-85866-32-3
- 5/ ČECHOVÁ, Marie: *Řeč o řeči*. 1. vyd., Academia, Praha, 2012. 311 s., ISBN: 978-80-200-2069-7
- 6/ HÁJKOVÁ, Eva: *Rétorika pro pedagogy*. 1. vyd., Grada Publishing, a. s., Praha, 2011. 208 s., ISBN: 978-80-247-1990-0
- 7/ KLIMEŠ, Lumír: *Slovník cizích slov*. 7. vyd., SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., Praha, 2005. 864 s., ISBN: 80-7235-272-5
- 8/ KRAUS, Jiří: *Rétorika a řečová kultura*. 1. vyd., Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, Praha, 2004. 184 s., ISBN: 80-246-0898-7
- 9/ KRAUS, Jiří: *Rétorika v evropské kultuře i ve světě*. 2. vyd., Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha, 2011. ISBN: 978-80-246-2339-
- 10/ LANGER, Antonín: *Úspěch veřejné promluvy. Kapitoly z rétoriky*. 1. vyd., Fortuna, Praha, 1993. 104 s., ISBN: 80-7168-063-X
- 11/ MĚŠŤÁNEK, Tomáš: *Poznámky k dějinám filozofie*. 1. vyd., Bílý slon, Praha, 1992. 103 s., ISBN: 80-900794-7-4
- 12/ SKALKOVÁ, Jarmila: *Obecná didaktika*. 2. vyd., Grada Publishing, a. s., Praha, 2007. 328 s., ISBN: 978-80-247-1821-7

13/ ŠEBESTA, Karel: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha, 1999. ISBN: 80-7184-711-9

14/ ŠEĎOVÁ, Klára: *Od pseudodialogu k dialogickému vyučování*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 39–45). Masarykova univerzita, Brno, 2011.

15/ ŠMEJKALOVÁ, Martina: *Čeština a škola - úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918 – 1989*. 1. vyd., Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha, 2010. ISBN: 978-80-246-1692-6

16/ ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava; HŮRKOVÁ – NOVOTNÁ, Jiřina: *Mluvený projev a přednes*. 2. vyd., Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1985. 304 s.

17/ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; ŠMEJKALOVÁ, Martina: *Průvodce začínajícího češtináře*. Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha, 2016. 317 s., ISBN: 978-80-7290-949-0

18/ ŽANTOVSKÁ, Irena: *Rétorika a komunikace*. 1. vyd., Dokořán, s. r. o., Praha, 2015. 287 s., ISBN: 978-80-7363-712-5

Učebnice

Učebnicový komplet (čtyřdílná učebnice): Český jazyk a komunikace pro střední školy

1/ ADÁMKOVÁ, Petra a kol.: *Český jazyk a komunikace pro střední školy, I. díl*. Didaktis, Brno, 2010.

2/ ADÁMKOVÁ, Petra a kol.: *Český jazyk a komunikace pro střední školy, III. – IV. díl*. Didaktis, Brno, 2013.

3/ BOZDĚCHOVÁ, Ivana; ČELIŠOVÁ, Olga: *Český jazyk a komunikace pro střední školy, II. díl*. Didaktis, Brno, 2012.

-

4/ ADÁMKOVÁ, Petra a kol.: *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*. 1. vyd., Didaktis, Brno, 2018. ISBN: 978-80-7358-228-9

-

Učebnicový komplet (čtyřdílná učebnice): Český jazyk pro SOŠ

5/ ČECHOVÁ, Marie a kol.: *Český jazyk pro SOŠ (I. – IV. díl)*. Nakladatelství SPN – pedagogické nakladatelství, Praha, 2009 – 2014

-

6/ HLAVSA, Zdeněk: *Český jazyk pro střední školy, mluvnická a stylistická část, I. – IV. ročník*. 3. vyd., Nakladatelství SPN – pedagogické nakladatelství, Praha, 2003. ISBN: 80-85937-86-7

-

7/ HOFFMANNOVÁ, Jana; JEŽKOVÁ, Jaroslava; VAŇKOVÁ, Jana: *Komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. 1. vyd., Fraus, Plzeň, 2009. ISBN: 978-80-7238-780-9

-

Učebnicový komplet (čtyřdílná učebnice): Český jazyk pro gymnázia

8/ KOSTEČKA, Jiří: *Český jazyk pro gymnázia, I. – IV. díl*. Nakladatelství SPN – pedagogické nakladatelství, Praha, 2010 – 2016.

-

9/ MARTINEC, Ivo: *Český jazyk pro SOŠ a SOU*. Nakladatelství FRAUS, Plzeň, 2013. ISBN: 978-80-7238-875-2

-

Učebnicový komplet (čtyřdílná učebnice): Český jazyk

10/ MARTÍNKOVÁ, Věra: *Český jazyk, I. – IV. díl*. Nakladatelství FRAUS (Tripolia), Plzeň, 2009 – 2012.

Rámcové vzdělávací programy

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2019-04-04].
Dostupné z: <www.msmt.cz/file/10427_1_1/>.

Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání – obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf>

8 SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHY A: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ – STUDENTI

Tab. č. 1: přehled odpovědí studentů na ot. č. 1

Tab. č. 2: přehled odpovědí studentů na ot. č. 2

Tab. č. 3: přehled odpovědí studentů na ot. č. 2 (důvody užitečnosti výuky komunikační výchovy v rámci hodin ČJL)

Tab. č. 4: přehled odpovědí studentů na ot. č. 3

Tab. č. 5: přehled odpovědí studentů na ot. č. 4

Tab. č. 6: přehled odpovědí studentů na ot. č. 4 (důvody studentů, proč realizovat seminář z komunikační výchovy)

Tab. č. 7: přehled odpovědí studentů na ot. č. 4 (důvody studentů, proč nerealizovat seminář z komunikační výchovy)

Tab. č. 8: přehled odpovědí studentů na ot. č. 5

Tab. č. 9: přehled odpovědí studentů na ot. č. 6

Tab. č. 10: přehled odpovědí studentů na ot. č. 7 (profil dobrého řečníka a jeho komunikační dovednosti)

Tab. č. 11: přehled odpovědí studentů na ot. č. 7 (dobrý řečník pohledem studentů vybraných SŠ)

Tab. č. 12: přehled odpovědí studentů na ot. č. 7 (profil vybraného řečníka a jeho komunikační schopnosti oceňované chlapci)

Tab. č. 13: přehled odpovědí studentů na ot. č. 7 (profil vybraného řečníka a jeho komunikační schopnosti oceňované dívkami)

PŘÍLOHY B: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ – VYUČUJÍCÍ

Tab. č. 14: přehled odpovědí vyučujících na ot. č. 1

Tab. č. 15: přehled odpovědí vyučujících na ot. č. 2

Tab. č. 16: přehled odpovědí vyučujících na ot. č. 3

Tab. č. 17: přehled odpovědí vyučujících na ot. č. 4

Tab. č. 18: přehled odpovědí vyučujících na ot. č. 5

Tab. č. 19: přehled odpovědí vyučujících na ot. č. 6

Tab. č. 20: přehled odpovědí vyučujících na ot. č. 7

PŘÍLOHY C: DOTAZNÍKOVÉ FORMULÁŘE

Dotazník pro studenty

Dotazník pro vyučující

9 PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ – STUDENTI

1. Otázka: Co je to rétorika?

Tabulka č. 1:

SÍDLO ŠKOLY: PRAHA		CO JE RÉTORIKA? – ODPOVĚDI RESPONDENTŮ				
ŠKOLA	ROČNÍK	STUDENTŮ CELKEM	Z TOHO	<i>správně</i>	<i>nepřesně</i>	<i>chybně/vůbec</i>
A	1.	24	chlapci	9	1	1
			dívky	12	-	1
B	2.	26	chlapci	3	-	-
			dívky	10	2	11
C	2.	26	chlapci	2	-	1
			dívky	17	1	5
D	SEPTIMA	29	chlapci	15	2	3
			dívky	7	-	2
C	3.	30	chlapci	2	-	1
			dívky	16	1	10
A	4.	20	chlapci	4	1	-
			dívky	14	1	-
E	4.	28	chlapci	14	-	1
			dívky	9	1	3
D	OKTÁVA	27	chlapci	15	-	1
			dívky	11	-	-
F	4.	21	chlapci	5	1	-
			dívky	14	1	-
G	4.	11	chlapci	1	1	-
			dívky	9	-	-
CELKEM RESPONDENTŮ		242	Z TOHO	189	13	40

2. Otázka: Nedílnou součástí hodin ČJL je komunikační výchova, prostřednictvím níž si žáci a studenti rozvíjejí své komunikační dovednosti, a získávají tak pozitivní postoj k českému jazyku. Považujete komunikační výchovu za nutnou součást výuky ČJL? Proč?

Tabulka č. 2:

SÍDLO ŠKOLY: PRAHA		KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA – NUTNÁ SOUČÁST VÝUKY ČJL? – ODPOVĚDI RESPONDENTŮ					
ŠKOLA	ROČNÍK	STUDENTŮ CELKEM	Z TOHO	ANO		NE	RESPONDENT NEPOROZUMĚL OTÁZCE
				s uvedením důvodu	bez odůvodnění		
A	1.	24	chlapci	6	4	1	-
			dívky	11	1	1	-
B	2.	26	chlapci	2	-	1	-
			dívky	15	3	-	5
C	2.	26	chlapci	3	-	-	-
			dívky	17	6	-	-
D	SEPTIMA	29	chlapci	19	-	1	-
			dívky	7	2	-	-
C	3.	30	chlapci	-	3	-	-
			dívky	25	2	-	-
A	4.	20	chlapci	4	-	1	-
			dívky	14	-	1	-
E	4.	28	chlapci	13	1	1	-
			dívky	12	-	-	1
D	OKTÁVA	27	chlapci	15	1	-	-
			dívky	8	1	-	2
F	4.	21	chlapci	6	-	-	-
			dívky	12	1	-	2
G	4.	11	chlapci	2	-	-	-
			dívky	6	2	-	1
CELKEM RESPONDENTŮ		242	Z TOHO	197	27	7	11

Tabulka č. 3:

DŮVODY UŽITEČNOSTI VÝUKY KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY V RÁMCI HODIN ČJL	POČET STUDENTŮ JEDNOTLIVÝCH ROČNÍKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY										CELKEM
	I.	II.		III.		IV.					
	A	B	C	D	C	A	E	D	F	G	
využití komunikačních schopností v budoucím životě osobním a profesním	5	7	5	12	10	7	9	12	5	3	75
komunikace jako součást vzdělání	-	2	-	-	-	-	-	1	2	-	5
využití při vystupování před lidmi, na veřejnosti, před publikem	7	7	2	3	-	4	2	2	4	-	31
umět lépe – správně, přesně, srozumitelně vyjadřovat své myšlenky	-	4	3	4	9	3	11	5	3	2	44
potřeba umět komunikovat s lidmi	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	4
potřeba umět mluvit, vyjadřovat se spisovně	4	1	7	1	1	2	3	-	1	1	21
odstranění strachu, stresu, studu, nervozity, trémy při mluvených projevech/ vystupování na veřejnosti	1	-	2	-	5	1	1	1	2	-	13
naučit se plynulému projevu	-	1	-	1	-	1	-	-	1	-	4
rozšíření slovní zásoby	2	1	1	-	1	-	-	-	1	1	7
schopnost vyjádřit, obhájit svůj názor	-	-	-	-	2	4	-	3	1	-	10
prostředek k prosazení se, dosažení svých cílů + komunikace jako možnost jak zapůsobit na okolí	1	-	-	3	-	-	-	-	2	-	6
schopnost argumentace	-	-	-	1	-	1	2	1	-	-	5
zdroj odpočinku, zábavy, atraktivity, ozvláštňení výuky ČJL	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	4
schopnost komunikace – základ, významná součást života společnosti, lidské interakce	-	-	1	3	-	-	2	2	-	1	9

3. Otázka: Kolik času je ve výuce ČJL věnováno komunikační výchově (př. diskuze, referáty, prezentace)?

Tabulka č. 4:

SÍDLO ŠKOLY: PRAHA			MNOŽSTVÍ ČASU VĚNOVANÉHO KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ Z POHLEDU STUDENTŮ											
ŠKOLA	ROČNÍK	POČET STUDENTŮ	DOSTATEČNĚ	PŘÍMĚRNĚ	MÁLO	PŘÍLEŽITOSTNĚ	Z KAŽDÉ VYUČ. HODINY		Z TÝDENNÍ HODINOVÉ DOTACE		Z ROČNÍ HODINOVÉ DOTACE			ÚDAJ BEZ POŽADOVANÉ VÝPOVĚDNÍ HODNOTY
							asi 20 až 40 %	asi 50 %	1 až 2 vyuč. hod.	< 1 až 2 vyuč. hod.	< 20 %	20 až 40 %	asi 50 %	
A	1.	24	3	2	3	1	-	-	7	1	-	2	-	5
B	2.	26	-	3	13	-	-	-	3	1	2	1	-	3
C	2.	26	7	2	1	-	6	5	1	-	1	-	1	2
D	SEPTIMA	29	6	1	-	-	1	-	13	4	2	2	-	-
C	3.	30	9	1	1	2	7	-	3	1	-	-	-	6
A	4.	20	2	-	3	-	-	-	7	1	-	3	1	3
E	4.	28	5	5	1	4	1	-	3	1	2	4	-	2
D	OKTÁVA	27	4	1	-	2	-	-	3	1	3	9	2	2
F	4.	21	3	2	6	1	-	-	-	-	-	3	-	6
G	4.	11	3	-	3	-	-	-	1	-	-	-	2	2
CELKEM RESPONDENTŮ		242	42	17	31	10	15	5	41	10	10	24	6	31

4. Otázka: Měli byste zájem o realizaci semináře z komunikační výchovy na vaší škole (se zaměřením např. na zdvořilost v komunikaci, jak správně argumentovat, jak předcházet konfliktním situacím)? Proč ano/ne?

Tabulka č. 5:

SÍDLO ŠKOLY: PRAHA		ODPOVĚDI RESPONDENTŮ				
ŠKOLA	ROČNÍK	STUDENTŮ CELKEM	Z TOHO	ANO	NE	NEROZHODNÍ
A	1.	24	chlapci	8	2	1
			dívky	11	1	1
B	2.	26	chlapci	1	2	-
			dívky	15	6	2
C	2.	26	chlapci	2	1	-
			dívky	21	2	-
D	SEPTIMA	29	chlapci	10	7	3
			dívky	5	4	-
C	3.	30	chlapci	3	-	-
			dívky	23	3	1
A	4.	20	chlapci	4	1	-
			dívky	10	2	3
E	4.	28	chlapci	8	4	3
			dívky	8	4	1
D	OKTÁVA	27	chlapci	11	4	1
			dívky	7	4	-
F	4.	21	chlapci	2	2	2
			dívky	15	-	-
G	4.	11	chlapci	2	-	-
			dívky	7	1	1
CELKEM RESPONDENTŮ		242	Z TOHO	173	50	19

Tabulka č. 6:

REALIZACE SEMINÁŘE Z KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY	POČET ODPOVĚDÍ STUDENTŮ JEDNOTLIVÝCH ROČNÍKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY										CELKEM
	I.	II.		III.		IV.					
	A	B	C	D	C	A	E	D	F	G	
DŮVODY, PROČ ANO:											
přínosné pro život (osobní, profesní), užitečné do budoucnosti	12	7	6	1	-	7	6	3	7	2	51
praktická využitelnost v každodenním životě, důležitá součást každodenního života	-	-	-	6	9	-	-	2	-	-	17
zlepšení komunikačních dovedností, odstraňování nedostatků	-	1	5	4	5	1	2	6	3	1	28
naučit se argumentovat (obratně, zdvořile)	-	3	-	-	2	1	1	-	2	-	9
naučit se zdvořilosti v komunikaci	1	-	-	-	-	-	2	1	2	-	6
naučit se přiměřeně, pohotově reagovat v různých situacích, popř. předcházet konfliktům (nedorozuměním, trapasům)	-	1	3	-	7	-	-	-	-	1	12
naučit se správně komunikovat, správně se vyjadřovat	-	-	2	-	1	3	1	1	2	-	10
naučit se překonávat překážky, obavy v komunikaci (stud)	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-	4
naučit se lépe mluvit, mluvit na veřejnosti – důležité	1	-	1	-	-	-	1	-	-	1	4
umět se prosadit, vyslovit, obhájit svůj názor a akceptovat názor jiný	-	-	-	-	1	1	-	1	-	1	4
pro zajímavost, ze zvědavosti	-	1	1	-	1	-	1	-	2	3	9
komunikace – součást etikety, budování společenských vztahů, nadnárodní komunikace – řečová etiketa, profesionální vystupování, všeobecná vzdělanost studentů	-	1	-	1	1	1	2	-	2	-	8

Tabulka č. 7:

REALIZACE SEMINÁŘE Z KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY	POČET ODPOVĚDÍ STUDENTŮ JEDNOTLIVÝCH ROČNÍKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY										CELKEM
	I.	II.		III.		IV.					
	A	B	C	D	C	A	E	D	F	G	
DŮVODY, PROČ NE:											
osobní nedostatečná úroveň v oblasti komunikace	1	-	1		-	-	-	-	-	-	2
respondentovy dobré komunikační dovednosti	-	-	-	2	1	-	1	1	1	-	6
zbytečnost (postačí komunikační dovednosti nabyté v životě, popř. v jiných předmětech)	-	3	1	1	1	1	-	1	-	-	8
nezájem o toto téma, zájem o jiné semináře	2	1	-	3	-	-	1	1	-	-	8
dostatečná komunikace v rámci ČJL	-	-	-	2	1	-	2	3	1	-	9
nedostatek času (příliš mnoho jiných seminářů, náročnost studia, ...)	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2

5. Otázka: Jak často tříbíte své komunikační dovednosti v ostatních předmětech?

Tabulka č. 8:

SÍDLO ŠKOLY: PRAHA		ODPOVĚDI RESPONDENTŮ							
ŠKOLA	ROČNÍK	STUDENTŮ CELKEM	Z TOHO	ČASTO	MÁLO/ OBČAS/ VŮBEC	ČASTO (humanitní studia, ekonomie, OV, jazyky) MÉNĚ (v jiných předmětech)	s ohledem na osobnost studenta	pouze během zkoušení, prezentace	neuve- dono
A	1.	24	chlapani	2	7	-	-	2	-
			dívky	1	5	2	-	5	-
B	2.	26	chlapani	-	2	-	-	1	-
			dívky	2	4	5	6	4	2
C	2.	26	chlapani	-	1	2	-	-	-
			dívky	5	6	8	2	-	2
D	SEPTIMA	29	chlapani	1	6	9	-	4	-
			dívky	-	2	5	-	2	-
C	3.	30	chlapani	1	1	1	-	-	-
			dívky	2	4	21	-	-	-
A	4.	20	chlapani	-	1	-	-	4	-
			dívky	1	2	5	1	6	-
E	4.	28	chlapani	2	3	7	1	2	-
			dívky	1	3	8	-	1	-
D	OKTÁVA	27	chlapani	5	3	5	-	1	2
			dívky	4	2	2	-	2	1
F	4.	21	chlapani	1	1	1	-	2	1
			dívky	2	4	4	-	3	2
G	4.	11	chlapani	-	1	1	-	-	-
			dívky	3	5	-	-	-	1
CELKEM RESPONDENTŮ		242	Z TOHO	33	63	86	10	39	11

7. **Otázka: Znáte nějakého dobrého současného řečníka? Co vás na něm zaujalo, jaké schopnosti u něho vynikají, čím je jeho projev nápadný? (studenti uváděli více osobností)**

Tabulka č. 10:

PROFIL DOBRÉHO ŘEČNÍKA A JEHO KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	POČET ODPOVĚDÍ STUDENTŮ JEDNOTLIVÝCH ROČNÍKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY										CELKEM
	I.		II.		III.		IV.				
	A	B	C	D	C	A	E	D	F	G	
schopnost plynule, srozumitelně a výrazně mluvit před lidmi	1	1	1	8	2	-	2	6	1	-	22
dobrá slovní zásoba	-	2	1	4	-	-	-	-	-	1	8
schopnost zaujmout publikum, získat publikum „na svou stranu“	-	-	2	1	1	5	2	-	5	-	16
schopnost mluvit vážně i s humorem	6	3	1	6	3	1	1	-	1	-	22
spisovnost	1	3	-	1	1	-	2	-	-	-	8
výborná orientace v tématu, ke kterému se řečník vyjadřuje („dobrý řečník ví, o čem mluví“) + všeobecný přehled	4	-	-	2	1	-	-	-	4	2	13
dobrá práce s hlasem	3	2	-	2	1	1	1	1	6	-	17
neverbální komunikace	1	1	-	-	1	-	1	1	2	-	7
argumentace, schopnost vyjádřit a obhájit své názory	1	-	-	1	-	1	2	3	2	1	11
charisma	-	-	1	1	-	2	-	-	1	-	5
schopnost pohotově reagovat	4	-	-	1	1	1	-	-	1	-	8
projev bez podkladů („z hlavy“)	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
schopnost improvizace	1	-	-	4	-	2	-	-	-	-	7
vystupování bez nervozity, sebevědomí, sebejistota	1	1	-	3	-	-	-	-	-	-	5
klidný, laskavý a otevřený přístup k publiku	6	-	1	-	1	3	2	7	-	-	20
schopnost zpřístupnit své myšlenky publiku (s ohledem na charakter publika)	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
kvalitní přednes	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2
přesnost, výstižnost, důraz na důležité věci, dobré vyjadřovací schopnosti	-	-	-	1	2	-	2	-	4	1	10
nápaditost, hlubší myšlenky, vize	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2

Tabulka č. 11:

DOBŘÍ ŘEČNÍK POHLEDEM STUDENTŮ VYBRANÝCH SŠ		POČET ODPOVĚDÍ STUDENTŮ JEDNOTLIVÝCH ROČNÍKŮ SŠ										CELKEM	
		Z TOHO	I.		II.		III.		IV.				
			A	B	C	D	C	A	E	D	F		G
OSOBNOST ČESKÉ VEŘEJNOSTI	Miloš Zeman	chlapci	-	-	-	2	-	3	1	1	1	1	9
		dívky	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2
	Marek Eben	chlapci	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
		dívky	5	-	-	-	1	-	-	-	-	-	6
	Miroslav Kalousek	chlapci	-	-	-	1	-	-	-	3	1	-	5
		dívky	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Andrej Babiš	chlapci	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	3
		dívky	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Václav Moravec	chlapci	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	3
		dívky	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Ladislav Špaček	chlapci	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
		dívky	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	<i>další politici</i>	chlapci	-	-	-	2	1	-	1	7	1	-	12
		dívky	-	-	-	1	1	-	1	-	1	1	5
	<i>další moderátoři</i>	chlapci	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	3
		dívky	2	-	-	-	-	2	-	-	1	-	5
	<i>další komentátoři</i>	chlapci	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2
		dívky	4	-	-	-	-	1	-	-	1	-	6
<i>další společenskovední osobnosti kultury</i>	chlapci	1	-	-	-	1	2	2	1	2	-	9	
	dívky	-	-	1	-	4	2	1	-	2	-	10	
OBEČNĚ	čeští politici	chlapci	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	3
		dívky	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	čeští moderátoři	chlapci	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
		dívky	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
NEVEŘEJNÉ AUTORITY	učitelé	chlapci	-	-	-	2	2	-	1	-	-	-	5
		dívky	1	1	-	4	2	1	-	2	-	-	11
	spolužáci	chlapci	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	3
		dívky	-	3	1	-	3	3	-	3	-	-	13
ZAHRANIČNÍ POLITICI	chlapci	2	-	-	1	-	-	-	2	-	-	5	
	dívky	-	-	-	1	1	-	-	-	2	1	5	
ZAHRANIČNÍ SPOL. VĚD. OSOBNOSTI	chlapci	-	-	-	1	-	-	2	-	1	-	4	
	dívky	-	3	-	-	2	1	-	-	2	-	8	
POUZE OCEŇOVANÉ RYSY ŘEČNÍKA	chlapci	-	-	-	2	-	-	3	-	-	-	5	
	dívky	-	4	5	2	3	-	-	-	-	1	15	
RESPONDENT NIKOHO NEZNÁ, NEVZPOMÍNÁ SI	chlapci	-	1	3	6	-	-	4	3	1	2	20	
	dívky	-	9	12	3	10	3	10	4	4	4	59	
NEUVEDENO NIC	chlapci	3	2	-	-	-	-	1	-	-	-	6	
	dívky	1	2	3	-	2	2	1	3	1	-	15	
UVEDENA JIŽ NEŽIJÍCÍ OSOBNOST	chlapci	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2	
	dívky	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	3	

Tabulka č. 12:

PROFIL VYBRANÉHO ŘEČNÍKA A JEHO KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI OCENOVANÉ STUDENTY SŠ			
CHLAPCI			
<i>Respondenti z ročníku:</i>			
I. a II. (17 chlapců)		III. a IV., septima a oktáva (67 chlapců)	
JMÉNO ŘEČNÍKA	NÁPADNOST PROJEVU	JMÉNO ŘEČNÍKA	NÁPADNOST PROJEVU
Eben Marek	smysl pro humor, schopnost improvizace	Babiš Andrej	v projevech běžné nařikání, dobrá příprava projevu, ví, co a jak říct, aby zaujal
Mareš Leoš	sebevědomý a kultivovaný projev	Bartoš Ivan	stručné, jasné projevy, které mají „hlavu i patu“
Moravec Václav	velmi dobrý projev, schopnost argumentace a rychlé reakce	Button Craig	jednoduchá, spisovná angličtina, snaha přiblížit se mladým
Navalnyj Alexej	výrazná gestikulace a intonace	Fiala Petr	neústupný, schopnost vše uvést na pravou míru a přesně říct svůj názor
Trump Donald	celkový styl projevu a artikulace	Fisher Pavel	klidný, plynulý, srozumitelný projev, bohatý na hlubší myšlenky a vize, věcná argumentace, schopnost odůvodnit své názory a mluvit „spatra“
Zibura Ladislav	vtipný projev a schopnost jím zaujmout	Halík Tomáš	uhlazený, zřetelný projev, který má „hlavu a patu“
Železný Jakub	spisovnost, dobrá výslovnost	Hilský Martin	příjemný tón, schopnost přednášet pro laika i odborníka
-	-	Kalousek Miroslav	schopnost argumentovat i pod vysokým tlakem, uhlazený, zřetelný projev, který má „hlavu a patu“
-	-	Kodet Vojtěch	charismatický kazatel, schopný zaujmout, udržet si pozornost a zdůraznit dané téma
-	-	Kovář Karel	krásný a vřelý projev
-	-	Kraus Jan	vtipně i vážně dokáže mluvit na dané téma
-	-	Moravec Václav	klidný profesionál, schopný argumentace
-	-	Okamura Tomio	populismus
-	-	Ovčáček Jiří	skvělý rétor, i méně obsažným projevem dokáže u řady posluchačů vzbudit zlost
-	-	Přeučil Jan	zvučný hlas, dobrá artikulace
-	-	Rakušan Vít	dobrá příprava projevu, ví, co a jak říct, aby zaujal
-	-	Rozner Miloslav	údiv nad tím, že se svými vědomostmi (znalostí kultury) dokázal vystoupat až do Parlamentu
-	-	Rota Martin	věcné a dobře cílené argumenty
-	-	RuPaul A. Ch.	šíří pozitivní zprávy, krátká, čistá, úderná řeč
-	-	Shapiro Ben	netradiční postoje a neprůstřelné argumenty
-	-	Sinek Simon	dobře srozumitelný projev, schopnost empatie
-	-	Sobotka Bohuslav	skvělý řečník, výstižné, věcné a srozumitelné projevy, bohatá slovní zásoba, znalost termínů
-	-	Sokol Tomáš	schopnost argumentovat i pod vysokým tlakem
-	-	Špaček Jaroslav	klidný, vyrovnaný, laskavý hlas
-	-	Špaček Ladislav	v souladu s etiketou komentuje vážná témata na úrovni a s humorem
-	-	Trump Donald	energický projev, schopnost zaujmout, někdy je jeho řeč obsahově prázdná
-	-	Veselovský Martin	uhlazený, zřetelný projev, který má „hlavu a patu“
-	-	Zeman Miloš	skvělý rétor, i méně obsažným projevem dokáže u řady posluchačů vzbudit zlost, schopnost mluvit i bez přípravy, schopnost zaujmout velkou masu lidí, nápadný projev, dobrá improvizace, občas zpochybnitelný obsah řeči, schopnost pohotově reagovat s humorem, občas neuctivý, neslušný projev

Tabulka č. 13:

PROFIL VYBRANÉHO ŘEČNÍKA A JEHO KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI OCEŇOVANÉ STUDENTY SŠ			
DÍVKY			
<i>Respondenti z ročníku:</i>			
I. a II. (59 dívek)		III. a IV., septima a oktáva (99 dívek)	
JMÉNO ŘEČNÍKA	NÁPADNOST PROJEVU	JMÉNO ŘEČNÍKA	NÁPADNOST PROJEVU
Eben Marek	výborný moderátor, skvělý řečník, vtipný, milý, chytrý, se smyslem pro humor, nikdy ho nic nezaskočí, pohotové reakce	Babiš Andrej	energický, nepodléhá argumentům
Kostková Tereza	vtipná, souhra s moderátorem Ebenem	Bouček Libor	pohotový, dobře artikuluje, je slušný
Kovář Karel	charisma, schopnost zjednodušit své myšlenky, mladé lidi politicky aktivizuje, nezadržává se	Čok Vilém	nápadný stylem projevu, říká své názory
Mareš Leoš	velice chytrý, na vše má odpověď	DeGeneres Ellen	svérázný projev, nebojí se udělat legraci sama ze sebe
Prince EA	inspirativní rapper, co řeční	Drtinová Daniela	mluví dobře, rychle, nahlas i čistě, dobře reaguje
Šnírýchová Alice	její přednes nikdy nenudí	Duka Dominik	pečlivě připravené kázání (včetně citací), kulturní přehled, kterého maximálně využívá, slabší projev po stránce artikulační
Špaček Ladislav	zábavný, spisovný projev, uvádí vhodné příklady	Feri Dominik	schopnost lidí nadchnout, charisma, dobré vyjadřovací schopnosti, vyjadřuje se obratně a stručně
Topol Jáchym	rozmanitá slovní zásoba	Hezucký Patrik	spontánnost komunikace
Witovská Světlana	asertivní, dobře komunikuje, dobře vypadá	Hilský Martin	schopnost zaujmout posluchače, nápaditý, příjemný tón, charakter
Železný Jakub	mluví velice dobře	Kašáková Veronika	styl vyjadřování, milý, laskavý, asertivní a přesný projev
-	-	Noah Trevor	vtipný, schopnost jasně a lehce popsat situaci a názor, má dobrou argumentaci
-	-	Obama Barack	gestikulace, důraz na důležitá slova
-	-	Oliver James	vzbuzuje zájem o současné dění
-	-	Pálek Přemysl	schopnost zaujmout obecenstvo pouze svým příchodem, intonace (různé polohy hlasu)
-	-	Pithart Petr	všeobecný přehled, dobře zvolené citace, propojení současnosti s historií
-	-	Sokol Ondřej	dobré, vtipné reakce
-	-	Svěrák Zdeněk	plynulá řeč, skvělá intonace, citové zabarvení podstatných informací
-	-	Šíp Karel	schopnost mluvit vážně i s humorem
-	-	Veselovský Martin	klidný, dobře volí svá slova
-	-	Trump Donald	dobrý řečník, schopnost zaujmout, bohatá gestikulace a artikulace
-	-	Watson Emma	emoce, důraz na důležité věci, mluví bez „přerěků“, pomalu a srozumitelně
-	-	Zeman Miloš	dokáže leccos znevážit

PŘÍLOHA B: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ – VYUČUJÍCÍ

1. Otázka: Nedílnou součástí hodin českého jazyka a literatury je komunikační výchova. Jak často ji do výuky zařazujete?

Tabulka č. 14:

ŠKOLA	PEDAGOG	VYUČOVANÉ ROČNÍKY	ZAŘAZENÍ KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY DO VÝUKY ČJL – FREKVENCE A KONKRÉTNÍ AKTIVITY VE VÝUCE	
			PRAVIDELNĚ	PRŮBĚŽNĚ
A	ŽENA	1. 2. 4.	1x týdně, vždy o půlených hodinách (4. ročník – mluvení u maturity)	
E	ŽENA	sekunda 3. 4.		vyjadřování názoru, mluvní cvičení, rozbor textů
D	MUŽ	kvarta septima oktáva	1x týdně minimálně	
C	ŽENA	1. 2. 3. 4.		řečnická cvičení, komunikace (3. ročník - celé pololetí)
B	ŽENA	2. 3.		v ČJL – čtenářské besedy, o seminářích – referáty a prezentace, 1. ročník – mluvní cvičení na zadané téma
F	ŽENA	1. 2. 3. 4.		různé aktivity – formulace vlastních myšlenek, hry typu Aktivita, 4. ročník – komunikační strategie a rétorika
G	MUŽ	1. 2. 3. 4.		zejm. během 4. ročníku

2. Otázka: Jakým způsobem je komunikační výchova realizována v rámci ŠVP?

Tabulka č. 15:

ŠKOLA	PEDAGOG	VYUČOVANÉ ROČNÍKY	ZPŮSOB REALIZACE KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY V JEDNOTLIVÝCH ROČNÍCÍCH						
			1.	2.	3.	4.	PRŮBĚŽNĚ	MULTIDISCIPLINÁRNĚ	
A	ŽENA	1. 2. 4.		obor rétorika					x
E	ŽENA	sekunda 3. 4.	v rámci preventivního programu výuka komunikace	v rámci preventivního programu výuka komunikace + mediální kurz					
D	MUŽ	kvarta septima oktáva					mluvený projev, prezentace, ústní zkoušení		
C	ŽENA	1. 2. 3. 4.			výuka komunikace – celé pololetí				průřez. témata
B	ŽENA	2. 3.	běžná jazyk. komunikace, mluvené projevy, nonverbální komunikace	komunikace, projev, proslov	komun. strategie, dialog, diskuze, polemika	komunik. a zdravé sebevědomí, prac. pohovor			
F	ŽENA	1. 2. 3. 4.				x			
G	MUŽ	1. 2. 3. 4.				důraz na komunik. výchovu	x		

3. Otázka: Jaké cíle si stanovujete při výuce komunikační výchovy? Jakými prostředky jich dosahujete? Používáte při výuce komunikační výchovy učebnici? Kterou? Vyhovuje vám? Popř. hledáte inspiraci v jiných materiálech? V kterých?

Tabulka č. 16:

ŠKOLA	PEDAGOG	VYUČOVANÉ ROČNÍKY	STANOVENÉ CÍLE	PROSTŘEDKY K DOSAŽENÍ STANOVENÝCH CÍLŮ	
				UČEBNICE	JINÉ MATERIÁLY, PROSTŘEDKY, ZDROJE
A	ŽENA	1. 2. 4.	<ul style="list-style-type: none"> rozmluvit jedince vybudovat dobré komunikační návyky u studentů (zejm. v oblasti neverbální komunikace) 	<p>Český jazyk pro gymnázia (SPN)</p> <p>Český jazyk v kostce (Fragment)</p>	
E	ŽENA	sekunda 3. 4.	<ul style="list-style-type: none"> vyjádřit srozumitelně svůj názor mluvit kultivovaně a spisovně rozvíjet schopnost přesnějšího vyjadřování studentů 		<ul style="list-style-type: none"> málo (pouze na doporučení) během komunikace případné opravování chyb ve vyjadřování studentů
D	MUŽ	kvarta septima oktáva	<ul style="list-style-type: none"> upevňovat u studentů schopnost argumentace, přesvědčivosti a užití spisovného jazyka 		<ul style="list-style-type: none"> internet
C	ŽENA	1. 2. 3. 4.	<ul style="list-style-type: none"> rozvíjet u studentů schopnost propojovat žánr, obsah a celkový projev 	Komunikace v ČJ pro SŠ (Didaktis)	<ul style="list-style-type: none"> řečnická cvičení studentů praktické tipy (prezentace, skup. práce, dramatické scénky, diskuze)
B	ŽENA	2. 3.	<ul style="list-style-type: none"> schopnost studentů překonávat trému posilovat sebevědomí studentů dbát o plynulost projevu studentů 	Komunikace v ČJ pro SŠ (Didaktis)	<ul style="list-style-type: none"> odborná stat' <i>Kapitoly ze současné rétoriky</i> (E. Lotko, Olomouc, 1997) prezentace
F	ŽENA	1. 2. 3. 4.	<ul style="list-style-type: none"> dosáhnout kultivovaného projevu studentů adekvátně komunikační situaci 	<p>Komunikace v ČJ pro SŠ (Didaktis)</p> <p>Komunikace a sloh pro SŠ (Fraus)</p>	
G	MUŽ	1. 2. 3. 4.	<p>minimální:</p> <ul style="list-style-type: none"> vést studenty ke správné výslovnosti a k užívání vhodných komunikačních prostředků vzhledem ke komunikační situaci 		<ul style="list-style-type: none"> vlastní (improvizace)

Všechny uvedené učebnice (viz tabulka) vyučující považují za vhodné – vybírají si z nich různé náměty, s nimiž dále pracují ve výuce.

4. Otázka: Jak realizujete výuku komunikace (prostřednictvím diskuze, referátů, prezentací studentů apod.)?

Tabulka č. 17:

ŠKOLA	PEDAGOG	VYUČOVANÉ ROČNÍKY	REALIZACE VÝUKY KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY				
			DISKUZE/ DEBATY	REFERÁT	PREZENTACE	MLUV. CVIČ.	JINÉ AKTIVITY
A	ŽENA	1. 2. 4.	x				1/ aktivity s kartičkami 2/ autorská čtení a jejich reflexe 3/ „vědecká činnost“
E	ŽENA	sekunda 3. 4.	x	x		x	jiná vystoupení studentů
D	MUŽ	kvarta septima oktáva	x	x	x		
C	ŽENA	1. 2. 3. 4.	x		x	x	
B	ŽENA	2. 3.	x	x		x	rozbory, úvahy nad texty
F	ŽENA	1. 2. 3. 4.	x	x	x	x	„dramatické“ aktivity – hraní scének
G	MUŽ	1. 2. 3. 4.	x	x	x		

5. Otázka: Neuvažujete o zavedení volitelného semináře z komunikační výchovy?

Tabulka č. 18:

ŠKOLA	PEDAGOG	VYUČOVANÉ ROČNÍKY	ZAVEDENÍ VOLITELNÉHO SEMINÁŘE Z KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY		
			ANO	NE	ODŮVODNĚNÍ
A	ŽENA	1. 2. 4.		x	na škole již funguje jazykově-literární seminář, kde je prostor i pro komunikační výchovu
E	ŽENA	sekunda 3. 4.		x	
D	MUŽ	kvarta septima oktáva		x	
C	ŽENA	1. 2. 3. 4.		x	na uvedené škole pro tento typ semináře není prostor (větší důraz na komunikační výchovu je kladen na humanitní specializaci)
B	ŽENA	2. 3.		x	na škole fungoval debatní kroužek – navazoval na výuku spol. věd (z iniciativy studentů)
F	ŽENA	1. 2. 3. 4.		x	nelze z kapacitních a časových důvodů zavést, funguje zde např. kroužek tvůrčího psaní, kde je prostor i pro komunikační výchovu
G	MUŽ	1. 2. 3. 4.		x	

6. Otázka: Jak hodnotíte úroveň komunikačních dovedností svých studentů? Dbají na správnou výslovnost, srozumitelnost a volbu vhodných komunikačních prostředků vzhledem k různým komunikačním partnerům?

Tabulka č. 19:

ŠKOLA	PEDAGOG	VYUČOVANÉ ROČNÍKY	ÚROVEŇ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ				
			DOBŘÁ	V PRŮBĚHU STUDIA ZLEPŠUJÍCÍ	PRŮMĚRNÁ	RŮZNÁ	SLABÁ
A	ŽENA	1. 2. 4.	x				
E	ŽENA	sekunda 3. 4.		x		<i>/na spisovnou výslovnost dbají ne všichni (snaží se spíše pouze v hodinách ČJ), na využití vhodných prostředků dbají někteří ano, někteří ne (v menší míře)/</i>	
D	MUŽ	kvarta septima oktáva		<i>/na začátku studia – středně dobré, v průběhu studia – výrazné zlepšení/</i>			
C	ŽENA	1. 2. 3. 4.		<i>/nutná důslednost – hodnocení řečnických cvičení (jednak společné hodnocení, jednak studenti své projevy hodnotí navzájem)/</i>			
B	ŽENA	2. 3.			x		
F	ŽENA	1. 2. 3. 4.				<i>problém hlavně u studentů s poruchami – SPU aj.</i>	
G	MUŽ	1. 2. 3. 4.					<i>/snaha jednotlivce zlepšit výslovnost po napomenutí – např. u zkoušení/</i>

7. Otázka: Reagují studenti negativně na nekvalitní projev pedagoga? Poznají v jeho komunikátu nedostatky?

Tabulka č. 20:

ŠKOLA	PEDAGOG	VYUČOVANÉ ROČNÍKY	REAKCE STUDENTŮ NA NEKVALITNÍ PROJEV PEDAGOGA		STUDENTI POZNAJÍ NEDOSTATKY V PROJEVU PEDAGOGA		
			ANO	NE	ANO	NE	NELZE POSOUDIT
A	ŽENA	1. 2. 4.		nedovolí si			
E	ŽENA	sekunda 3. 4.					otázkou je, zda studenti poznají nespisovné vyjadřování pedagoga (nespisovná mluva celkově ve společnosti)
D	MUŽ	kvarta septima oktáva		nedovolí si			
C	ŽENA	1. 2. 3. 4.	někteří jsou nepozorní, spí, jiní pedagoga opravují		x		
B	ŽENA	2. 3.	x		odhalí typické nedostatky (opakování slov, hezitační zvuky aj.)		
F	ŽENA	1. 2. 3. 4.	x		x		
G	MUŽ	1. 2. 3. 4.	x		x		

PŘÍLOHA C: DOTAZNÍKOVÉ FORMULÁŘE

Dotazník pro studenty:

Na jaké škole studujete? (napište přesný název školy)

Jaký ročník studujete?

Pohlaví

- žena
- muž

1/ Co je to rétorika?

2/ Nedílnou součástí hodin ČJL je komunikační výchova, prostřednictvím níž si žáci a studenti rozvíjejí své komunikační dovednosti, a získávají tak pozitivní postoj k českému jazyku. Považujete komunikační výchovu za nutnou součást výuky českého jazyka a literatury? Proč?

3/ Kolik času je ve výuce českého jazyka a literatury věnováno komunikační výchově (př. diskuze, referáty, prezentace)?

4/ Měli byste zájem o realizaci semináře z komunikační výchovy na vaší škole (se zaměřením např. na zdvořilost v komunikaci, jak správně argumentovat, jak předcházet konfliktním situacím)? Proč ano/ne?

5/ Jak často tříbíte své komunikační dovednosti v ostatních předmětech?

6/ V čem byste se v oblasti svých komunikačních dovedností chtěli zlepšit?

7/ Znáte nějakého dobrého současného řečníka? Co vás na něm zaujalo, jaké schopnosti u něho vynikají, čím je jeho projev nápadný?

Rozhovor s vyučující/m:

Na jaké škole vyučujete? (napište přesný název školy)

Ve kterých ročnících český jazyk a literaturu vyučujete?

Pohlaví

- žena
- muž

1/ Nedílnou součástí hodin českého jazyka a literatury je komunikační výchova. Jak často ji do výuky zařazujete?

2/ Jakým způsobem je komunikační výchova realizována v rámci ŠVP?

3/ Jaké cíle si stanovujete při výuce komunikační výchovy? Jakými prostředky jich dosahujete? Používáte při výuce komunikační výchovy učebnici? Kterou? Vyhovuje vám? Popř. hledáte inspiraci v jiných materiálech? V kterých?

4/ Jak realizujete výuku komunikace (prostřednictvím diskuze, referátů, prezentací studentů apod.)?

5/ Neuvažujete o zavedení volitelného semináře z komunikační výchovy?

6/ Jak hodnotíte úroveň komunikačních dovedností svých studentů? Dbají na správnou výslovnost, srozumitelnost a volbu vhodných komunikačních prostředků vzhledem k různým komunikačním partnerům?

7/ Reagují studenti negativně na nekvalitní projev pedagoga? Poznají v jeho komunikátu nedostatky?