Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Pedagogika

Lucie Salová

Komunikace mezi učitelem a žáky ve třídě uspořádané do tvaru písmene U

Bakalářská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jarmila Bradová

2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

……

Podpis autora práce

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Jarmile Bradové za vstřícnost a čas, který mi věnovala při vedení mé práce, a také za rady a připomínky, které mi poskytla. Dále chci poděkovat všem respondentům, kteří mi pomohli realizovat výzkum a bez, kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá komunikací mezi učitelem a žáky ve třídě uspořádané do tvaru písmene U na druhém stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část práce se zabývá popisem základních jevů, souvisejících s pedagogickou komunikací na verbální i neverbální úrovni a průběhem komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U. Empirická část se věnuje prezentaci výsledků výzkumu, který se týká průběhu komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U, v rámci kterého byla zkoumána i zóna dominantní aktivity učitele.

Klíčová slova

Komunikace, pedagogická komunikace, interakční styl učitele, uspořádání třídy, zóna dominantní aktivity

Annotation

This bachelor thesis deals with communication between teacher and pupils in classroom, arranged in U-shape, on the 2nd level of primary school. The work is divided into two parts: a theoretical and an empirical one. The theoretical part of this diploma thesis is dedicated to a description of basic phenomena related to pedagogical communication and the course of communication in classroom, arranged in U-shape on the verbal and nonverbal level. In the empirical part are presented results of research that concerns communication flow in a classroom arranged in U shape. This also included examinig of teacher´s aktivity dominant area.

Keywodrs

Communication, pedagogical communication, teacher interaction style, classroom arrangemdominant area of aktivity

Obsah

ÚVOD 7
TEORETICKÁ ČÁST 8
1 Komunikace a interakce 8
2 Pedagogická komunikace 9
2.1 Účastníci pedagogické komunikace 10
2.2 Funkce pedagogické komunikace 11
2.3 Podoby pedagogické komunikace 12
2.4 Pravidla pedagogické komunikace 12
3 Typy pedagogické komunikace 14
3.1 Neverbální komunikace 14
3.1.1 Proxemika 15
3.2 Verbální komunikace 15
4 Prostor v pedagogické komunikaci 17
4.1 Prostředí 18
5 Prostorové uspořádání tříd 19
5.1 Organizační formy vyučování 19
5.2 Zóna dominantní interakční aktivity 22
5.3 Nejčastější varianty uspořádání tříd 24
5.3.1 Sálové uspořádání 24
5.3.2 Modulové uspořádání 25
6 Komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U 27

EMPIRICKÁ ČÁST 29
7 Metodologie výzkumu 29
7.1 Téma výzkumu 30
7.2 Výzkumná otázka 30
7.3 Cíl výzkumu 30
7.4 Vstup do terénu a realizace výzkumu 30
7.5 Sběr dat a technika vyhodnocení 31
8 Výsledky výzkumu 33
8.1 Prostorové uspořádání třídy a zasedací pořádek 33
8.2 Vyvolávání žáků a komunikace ve třídě 34
8.3 Pohyb vyučující v prostoru třídy 35

8.4 Zóna dominantní aktivity 35
9 Shrnutí výsledků výzkumu 39
9.1 Prostorové uspořádání učebny 39
9.2 Komunikace ve třídě 39
9.3 Pohyb vyučující po třídě 39
9.4 Zóna dominantní aktivity 40
ZÁVĚR 41
POUŽITÁ LITERATURA 41
PŘÍLOHY 42

ÚVOD

Už od svého narození přicházíme do styku s ostatními lidmi, ať už jde o rodinu, školu, zaměstnání či volný čas, vzájemně se setkáváme, sdělujeme si informace, názory, postoje zkrátka komunikujeme.

Většina lidí si pod pojmem komunikace představí verbální tedy slovní komunikaci. Velmi často však komunikujeme i neverbálně tedy mimoslovně a hovoří za nás naše jednání.

Tématem mé bakalářské práce je pedagogická komunikace v netradičně uspořádané třídě, konkrétně ve třídě uspořádané do tvaru písmene U na druhém stupni základní školy. Postupně se v teoretické i empirické části budu snažit vysvětlit a odpovědět na základní otázku: Jakým způsobem probíhá pedagogická komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U? Tato otázka je velmi široká, proto jsem si v empirické části stanovila několik specifičtějších podotázek, které budu zkoumat v rámci mého výzkumu.

Cílem mé práce je tedy popsat a zjistit nové skutečnosti o tom, jak probíhá pedagogická komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U, možnosti využití tohoto uspořádání v běžné pedagogické praxi, protože dosavadní výzkumy tomuto tématu nevěnují velkou pozornost. Ani v českých školách si tyto alternativní možnosti uspořádání tříd zatím nenašly své místo.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části postupně vysvětlím pojem komunikace obecně. V samostatné kapitole se budu věnovat pedagogické komunikaci, která zpravidla probíhá během vyučování, kdy dochází ke komunikaci mezi učitelem a žákem nebo naopak a také ke komunikaci mezi žáky. Pedagogickou komunikaci můžeme pozorovat i mimo školu všude tam, kde dochází k výchovně vzdělávacímu procesu. Dále se věnuji funkci a pravidlům pedagogické komunikace a jejím účastníkům.

Průběh pedagogické komunikace ovlivňuje řada faktorů. Pro mou práci je stěžejní vliv prostorového uspořádání a prostředí na vyučování. Tyto termíny postupně vysvětlím, abych se pak mohla věnovat konkrétním organizačním formám vyučování, jako jsou hromadná výuka, skupinová výuka a individuální výuka.

V závěru teoretické části práce popisuji nejčastější uspořádání tříd a konkrétněji se budu zabývat uspořádáním třídy do tvaru písmene U.

V části empirické uvádím popis výzkumného designu, cíle výzkumu, metodologii a jeho význam. Na závěr se věnuji interpretaci výsledků. Pro svůj výzkum jsem si vybrala kombinaci dvou metod, a to přímého strukturovaného pozorování s polostrukturovaným rozhovorem, které jsem provedla na vybrané základní škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Komunikace a interakce

Slovo komunikace pochází z latinského communicare, což můžeme přeložit jako sdílet, radit se nebo spojovat. S pojmem komunikace se setkáváme i v jiných vědních disciplínách – v psychologii, lingvistice, pedagogice, sociologii a v dalších oborech. Může tak mít mnoho významů. Komunikací nazýváme přemisťování lidí, materiálu, ale i zpráv a informací. Komunikace je nezbytným základem všech sociálních interakcí.

Existují tři hlavní vymezení komunikace podle Gavory (2005). Nejjednodušším vymezením chápeme komunikaci jako **dorozumívání**. Znamená to pochopení se, shodu myšlenek. Podmínky této komunikace jsou, aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o jedné věci a dosáhli myšlenkové shody. Další vymezení charakterizuje komunikaci jako **sdělování**. I Mareš a Křivohlavý toto chápe jako „vyměňování představ, idejí, nálad, pocitů, postojů a podobně." (1995, s. 15). Gavora navíc dodává, že v tomto případě komunikace je potřeba druhého člověka, který je adresátem informace. V třetím vymezení je komunikace brána jako **výměna informací** mezi lidmi. Zde klade Gavora důraz na komunikační obousměrnost, kdy informace proudí od jednoho partnera k druhému a naopak. Přitom se nejedná pouze o vysílání informací, ale každý z komunikantů informaci příjme a analyzuje, aby jí porozuměl.

Novák (1999, s. 4 - 5) vymezuje pojem komunikace takto:

„Lidská řeč je prostředkem komunikace, prostředkem jedním z nejdokonalejších. Zahrnuje v sobě totiž několik způsobů komunikace. Komunikaci můžeme chápat, jako sdělení určité zprávy jedním jedincem druhému a přijetí této zprávy vyvolá určité chování jedince, který zprávu přijímá. Zprávu při komunikaci převedeme do nějakého kódu, který je příjemcem dekódován. Specifickým charakterem komunikace u člověka je, že může postupovat oběma směry."

V úzkém spojení s komunikací se můžeme setkat s **interakcí**. „Jedná se o vzájemné působení nebo ovlivňování. Můžeme říci, že lidé jsou téměř pořád ve vzájemné interakci." (Gavora, s. 9). „Naše každodenní zvyky a interakce s jinými lidmi, do nichž vstupujeme, strukturují a utvářejí naše chování." (Giddens, 1992, s. 87).

Smyslem či účelem komunikace je tedy navázání kontaktu, jehož výsledkem má být sdělení či výměna informací, přesvědčení o správnosti jednání, ovlivnění našeho postoje apod.

2. Pedagogická komunikace

V předchozí kapitole jsem krátce nastínila pojem komunikace obecně. Nyní se budu věnovat komunikaci pedagogické, která je specifickým případem sociální komunikace.

„Pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům." (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24). Podle Gavory (1988, s. 22) se „pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků". Jako účastníci výchovně vzdělávacího procesu fungují např. i rodiče ve vztahu k dítěti. Pedagogická komunikace nejvíce působí v prostředí školní třídy. (Průcha, 2009). Kvalitu vyučovacího procesu a pedagogické komunikace tedy určuje komunikační klima ve třídě. „Průcha cituje Laškovy parametry komunikačního klimatu v prostředí českých škol. Uvádí dva typy komunikačního klimatu ve třídě." (Laška in Nelešovská, 2005, s. 41). **Komunikační klima suportivní** (vstřícné, podpůrné) – klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, vyměňujíce si názory a pocity otevřeně a jasně. **Komunikační klima defenzivní** (obranné) – v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

V literatuře se také setkáváme s pojmem výuková komunikace (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Zaměřím se tedy na komunikaci učitel – žák, kterou samozřejmě můžeme chápat i opačně žák – učitel. Pokud vstoupíme do třídy, vždy si všimneme, že jeden z přítomných o něčem hovoří. V jednom případě se může jednat o učitele promlouvajícího k žákům, kteří mu naslouchají. Jindy se role promění a mluví žák. Ostatní spolu s učitelem poslouchají. Může také dojít k situaci, kdy mluví žáci mezi sebou. Samozřejmě může existovat i komunikace písemná. (Gavora, 2005).

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 24) definují pedagogickou komunikaci na základě pedagogických prací jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky." J. Gric, kterého ve své práci citují Sivohlavý a Mareš, koncipuje pedagogickou komunikaci v následujících pěti bodech (1995, s. 25): **princip kooperace** – spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje. **Maxima kvantity** – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné; ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější; **Maxima kvality** – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů; **Maxima relevance** – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům; **Maxima způsobu** – vyjadřuj se jasně, srozumitelně,

přesně, jednoznačně.

Podle Koláře a Vališové (2009, s. 192-193) existuje také řada faktorů, které pedagogickou komunikaci ovlivňují a limitují. Jedná se o následující faktory:

„Pedagogická komunikace je vždy prodchnuta výchovným a vzdělávacím cílem. Prostorové omezení pedagogické komunikace (probíhá v určených místnostech – učebna, dílna, laboratoř, tělocvična, školní knihovna…). Časová limitovanost (čas vymezen rozvrhem, délkou vyučovací jednotky, absence komunikace učitele při domácí přípravě). Vymezení obsahu a programu komunikace (volnost učitele ovlivňována vzdělávacím programem, tématem hodiny). Vymezení pedagogické komunikace pravidly chování (limitováno sociální rolí učitele a žáka, školním řádem, společně zpracovanými pravidly).
Vliv prostorového rozmístění žáků na pedagogickou komunikaci (význam má umístění žáků a učitele ve třídě, možný pohyb po třídě). Vliv vyučovací metody na pedagogickou komunikaci (monolog, dialog, společná práce, skupinová práce). Pedagogická komunikace limitovaná organizační formou výuky (hromadné, skupinové, individualizované, ale i projektové vyučování). Vliv asymetrie sociálních rolí na pedagogickou komunikaci (role učitele a role žáka, učitelův sociální status a status žáka).“

V současné době se některým limitujícím faktorům snaží školy čelit především chápáním dítěte a žáka jako aktivního tvůrce (spolutvůrce) sebe sama v interakci a komunikaci s druhými.

Nezbývá než podotknout, že bez komunikace by se učitel nedozvěděl, zda se žák něčemu naučil, zároveň by se žák učil jen velmi těžce. Chyběla by zde kontrola žákovy práce a zpětná vazba. Je potřeba spolupráce, aby bylo možno pedagogickou komunikaci vůbec uskutečňovat (Nelešovská, 2005). Bez spolupráce obou stran, by komunikace vázla a nebyla by účinná. Komunikace formou rozhovoru je pro žáky přijatelnější než monolog. Převažuje – li monologický projev učitele, žáci postupně ztrácí zájem, stávají se pasivními a nudí se.

2.1. Účastníci pedagogické komunikace

Jak uvádí Mareš a Křivohlavý v užším pojetí pedagogické komunikace se obvykle objevují dvě skupiny účastníků - vychovávající a vychovávané. Vychovávajícími bývají nejčastěji dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací, ale také školní třída, skupina žáků ve třídě, žák v určité roli. Vychovávaným účastníkem pedagogické komunikace bývá žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída, několik paralelních tříd jednoho ročníku atd. (Mareš,

Křivohlavý, 1995)

Dle Nelešovské (2005) jsou nejčastější účastníci pedagogické komunikace učitel a žáci. Tito dva účastníci jsou si navzájem nesouměrnými komunikačními partnery, ať už v rovině kvantitativní, či sociální. Učitel je vždy sám jako jedinec oproti 20-30 žákům. To vede k tomu, že učitel komunikuje s touto skupinou jako s celkem. Různé vztahy mezi účastníky pedagogické komunikace vymezuje Gavora (2005, s. 26-27): učitel X žák; učitel X třída; učitel X skupina žáků; žák X třída; žák X skupina žáků; žák X žák; skupina žáků X skupina žáků; skupina žáků X třída.

První tři typy vztahů jsou asymetrické. Je to dáno tím, že učitel má při komunikaci nadřazené postavení, žák podřízené. Asymetrický vztah se projevuje především možností učitele rozhodovat o mnohých otázkách komunikace – kdo s kým bude komunikovat, o čem, dokdy, jakým způsobem, zda je jeho odpověď vhodná nebo správná atd.

Vztahy mezi rovnocennými partnery jsou symetrické. Takové vztahy jsou vztahy mezi žáky (alternativy 4 – 8). Žáci jsou při vzájemné komunikaci rovnocenní, mají stejná práva i možnosti. Jestliže však žáci pracují ve skupině (skupinové vyučování), může se vyskytnout situace, kdy je přítomen vedoucí nebo dominantní žák. Buď si ho zvolí skupina či učitel nebo se vynoří spontánně v komunikaci. Následně se vztah mezi ním a ostatními členy skupiny stává asymetrickým. Míra této asymetrie je nižší, než při vztahu učitel – žák, protože pravomoci vedoucího žákovské skupiny jsou podstatně slabší.

Gavora (2005) také uvádí, že žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale i sám se sebou. Tuto komunikaci nazývá intrakomunikací.

2.2. Funkce pedagogické komunikace

Ve vyučovacím procesu plní pedagogická komunikace tyto funkce (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25-26):

„Zprostředkovává společnou činnost účastníků jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti. Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí. Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy. Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků. Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. Nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě. Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.“

Z definice pedagogické komunikace Gavory vyplývají dvě důležité funkce. První z nich je pedagogická komunikace jako prostředek k **realizaci výchovy a vzdělávání**. Druhou funkcí je zprostředkování **vztahů, společné činnosti** mezi účastníky komunikace. Jedná se zde o komunikaci mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.

Bohužel ani pedagogická komunikace není vždy funkční. „Mnozí žáci nabývají v jejím průběhu negativního vztahu ke škole a vzdělávání, pochybují o vlastní způsobilosti něco se dobře naučit a být úspěšnými, nevyužívají svých potencialit, rezignují či vzdorují, namísto aby vynaložili žádoucí úsilí." (Helus, 2007, s. 227). Samozřejmě existuje celá řada činitelů, které pedagogickou komunikaci ovlivňují. Největší zodpovědnost ale i zásluhu na fungující a účinné pedagogické komunikaci má stále učitel.

2.3. Podoby pedagogické komunikace

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 26) rozlišují pedagogickou komunikaci na několik dílčích podob, které se navzájem ovlivňují a prostupují. Podle míry připravenosti a míry očekávanosti jejího průběhu můžeme rozlišit pedagogickou komunikaci **detailně připravenou**, která se dá promyslet a připravit předem a provádí se v nezměněné podobě (má podobu „naprogramované komunikace"), **rámcově připravenou**, kdy učitel na základě svých zkušeností s opakujícími se pedagogickými situacemi dokáže odhadnout, jak bude komunikace probíhat, umí odhadnout pravděpodobný vývoj událostí. Nakonec se můžeme setkat s komunikací **nepřipravenou**, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Tyto situace může učitel stěží předvídat, ale musí je bezprostředně řešit. Často jde o situace emocionálně vypjaté, kdy je nutné vcítit se do stavu ostatních účastníků, odhadnout vývoj událostí, možné důsledky a pohotově a správně zareagovat.

2.4. Pravidla pedagogické komunikace

V předchozích kapitolách jsem se zmiňovala o pedagogické komunikaci jako komunikaci mezi učitelem a žákem a naopak, o tom jak se střídají projevy a naslouchání přítomných. Když bychom takovou situaci chvíli pozorovali, zjistíme, že průběh není chaotický, ale poměrně přísně organizovaný. Komunikace se totiž uskutečňuje na základě určitých pravidel. Pod pojmem pravidlo si v této chvíli nepředstavujeme jen něco jako školní řád, ale patří zde i ustálená pravidla, kterými se společnost řídí (nepoužívat vulgarismů, neskákat druhému do řeči apod.) Komunikační pravidla se také zaměřují na běžně známé

přestupky, jakými jsou žvýkání žvýkaček, houpání se na židlích, i napovídání nebo taháky jsou specifickou formou komunikace ve škole (Gavora, 2005).

„Pravidla jsou důležitá pro organizaci práce ve třídě – činnost je třeba usměrňovat, žáky je nutno regulovat. Druhým důležitým posláním pravidel ve třídě je zabezpečení dominantního postavení role učitele. Všeobecně platí, že pokud je ve formální skupině více lidí, musí být určený jeden člověk, který komunikaci vede. Ten má vyšší pravomoci než ostatní komunikující“ (Gavora, 2005, s. 34-35).

Tato pravidla chápeme spíše jako vymezení pravomocí učitele a žáka v průběhu komunikace.

V roli dominantního postavení je podle Gavory (2005) učitel vůči žákovi funkčně nadřazený (je pověřen institucí školy k tomu, aby vychovával a vzdělával, nese za to právní zodpovědnost). Dále je učitel společensky nadřazený tím, že je starší. Učitel je také vůči žákovi zkušenostně bohatší. A na závěr je odborně kvalifikovaný (je školený profesionál).

Nelešovská (2005) dodává, že se pravidla mezi učitelem a žáky dlouho vyvíjejí. Záleží jakou má učitel autoritu, požadavky a nároky na své žáky a také záleží na žácích samotných. Konstatuje pak samotné vymezení pravidel, které může být komplikované. Důležité je, aby se na formulování těchto pravidel účastnili i žáci. Jestliže si žáci za pomoci učitele vymyslí pravidla sami, budou dbát na to, aby byla dodržována. Formulování pravidel by mělo proběhnout na samotném začátku, aby žáci jasně věděli, kde jsou hranice a kam dál už nemohou zajít. Učitel by se však měl vyvarovat toho, aby pravidla nebyla vymezena příliš úzce nebo naopak obecně tak, že by ztrácela svou vypovídací hodnotu. Nelešovská (2005) dodává tři způsoby, jak pravidla vytvářet. Pravidla stanoví učitel. O pravidlech rozhodují žáci. Žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem. Otázku, který z těchto tří způsobů je nejefektivnější, ponechává otevřenou.

Nelešovská (2002, s. 22) udává tyto důvody pro užívání menšího počtu pravidel:
„Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho. Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité. Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování. Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.“

Autorka dále uvádí (tamtéž, s. 31 – 32) proč zavádíme pravidla. Pravidla by měla být založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet

z vaší povahy či osobních sklonů. Pravidla plní několik účelů: „maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolupracující rušivé; zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí; zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě; udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy."

V zásadě však záleží na učiteli, jaký způsob uzná za vhodný, který v praxi shledá nejefektivnějším.

3. Typy pedagogické komunikace

V této kapitole se zaměřím na jednotlivé typy pedagogické komunikace. Téměř ve veškeré literatuře se setkáváme s dělením na dvě základní formy, tedy verbální a neverbální komunikace. Zároveň se také uvádí, že tyto dvě formy působí společně a nelze je od sebe oddělovat. V rámci pedagogické komunikace k nim ještě podle Podgóreckého (1998) a De Vita (2008) spadá dělení na interpersonální komunikaci a animační komunikaci.

3.1. Neverbální komunikace

Neverbální, tedy mimoslovní komunikace je komunikace, kdy se nepoužívá slov, ale jiných způsobů k přenášení informací. Neverbální komunikace je často neprávem opomíjena nebo zúžena pouze na sdělování informací pomocí mimiky (Mareš, Křivohlavý 2005). S tímto souhlasí i Nelešovská (2005, s. 46) a dodává, že při mimoslovní komunikaci jde především „o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla. Taková řeč těla je daleko upřímnější než slova. Antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7% informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38% a 55% z řeči lidského těla."

„Při nonverbální komunikaci jde tedy o to, co si sdělujeme: „**výrazy obličeje** (mimika), **pohledy** (řeč očí), **pohyby** (kinetika), **fyzickými postoji** (konfigurací všech částí těla), **gesty** (gotika), **dotekem** (optika), **přiblížením či oddálením** (proxemika), **tónem řeči**, **úpravou zevnějšku** a **životního prostředí**" (Nelešovská, 2005 s. 46).

Křivohlavý (1988, s. 33) dodává, co si mimoslovně sdělujeme: „**emoce** (pocity, nálady, afekty), **zájem o sblížení** (navázání intimnějšího styku), **snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já**, **snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera**, **řídíme chod vzájemného styku**. Zároveň se zmiňuje o tom, že se nedá sdělit „nic", protože není možné se nijak nechovat."

Dle Gavory (2005) je neverbální komunikace důležitou součástí komunikace ve

vyučování. Kdyby tato složka nebyla přítomna, zdálo by se, že spolu navzájem komunikují jakési stroje, které nedávají najevo své citové stavy, protože je nemají.

3.1.1. Proxemika

V komunikaci je mimo mluveného slova a řeči těla, důležité také to, jak jsme schopni vnímat a využívat prostor kolem nás. Tím, že se k druhé osobě přiblížíme nebo od ní naopak odstoupíme, jí něco sdělujeme. Disciplína, která se zabývá vzdáleností mezi komunikujícími, se nazývá proxemika. V literatuře proxemika figuruje jako jedna z nejstarších disciplín nonverbální komunikace. Vzdálenost mezi dvěma komunikujícími můžeme měřit jak v horizontální rovině, tak v rovině vertikální (výše očí). (Křivohlavý, 1988). „Výzkumy ukázaly, že ten, kdo má oči výše, dostává i určitou převahu (v sociálně psychologickém smyslu) nad tím, kdo má oči níže. Proto se při kárání žáků, vytýkání nedostatků doporučuje, aby učitel spíše stál a žák seděl.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 112).

Tímto se dostáváme k dalšímu pojmu, kterým je **osobní prostor**. Osobním prostorem rozumíme zónu, kde se člověk cítí dobře. Většina autorů popisuje osobní prostor jako bublinu, která nás obklopuje. Nelešovská (2005, s. 55) uvádí rozlišení čtyř druhů těchto bublin podle E. T. Halla:

„**Intimní sféra** – její dolní hranice splývá s těsným hmatovým dotekem partnerů. Takovýto styk pozorujeme například mezi matkou a dítětem, mezi milenci, manžely. Ve škole se s ním nesetkáváme. **Osobní sféra** – oddálení těl dvou partnerů o 45-75 cm. Je to maximální vzdálenost, v níž je ještě možno se držet za ruce, případně jít vedle sebe tak jak vedle sebe chodí manželé. Horní hranicí je oddálení až o 120 cm. dodržujeme ji při setkání s neznámým člověkem, s nímž se nenadále setkáme na ulici. **Sociální sféra** – dolní hranice je 120-210 cm, horní pak 210-360 cm. Jde o vzdálenost, kterou udržujeme při obchodním jednání, při diskuzi ve skupině, při zkoušení žáka učitelem apod. **Veřejná sféra** – vystupuje-li někdo veřejně – herec na jevišti v divadle, učitel ve třídě, profesor v posluchárně atd. – je nutné, aby zaujal takovou vzdálenost, aby byla zřetelně vidět nejen celá jeho postava a pohyby, ale i jeho pohyb v prostoru. Je to vzdálenost od 360-760 cm.“

3.2. Verbální komunikace

Pochází z latinského verbum – slovo a znamená tedy komunikaci prostřednictvím jazyka a řeči. Verbální komunikace užívá artikulovanou řeč, tvořenou hláskami, slovy a větami. Slova jsou symboly s více méně stálým a určitým významem, který není zcela závislý na souvislosti a situaci. Verbální komunikace se projevuje jak ve zvukové, tak v písemné

formě řeči. Je vázána k určitému jazyku (De Vito, 2008; Křivohlavý, 1988; Nelešovská, 2005). Gavora (2005) uvádí, že se jedná o výbavu, kterou se člověk odlišuje od ostatních živých tvorů.

„Hovoří-li sociální psychologové o verbální komunikaci, rozlišují komunikátora, tj. autora mluvené či psané řeči, a recipienta, tj. příjemce sdělení. Může jim být posluchač nebo čtenář. U akustické formy řeči rozlišují mluvení a naslouchání, u písemné formy pak psaní a čtení. Obecně se první druh činnosti označuje jako kódování, druhy jako dekódování řeči. Pro pochopení verbální komunikace je důležité znát jejich časovou následnost“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57).

Podobně jako Mareš a Křivohlavý se i Nelešovská zmiňuje určité fáze verbální komunikace v pedagogickém procesu.

„Nejdříve musí existovat **záměr** učitele něco žákovi sdělit. Ten předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje **vlastní sdělení**, které je adresováno určitému příjemci, v našem případě žákovi nebo skupině žáků nebo celé třídě. Příjemce se snaží o **dekódování sdělení** a snaží se odhalit jeho smysl. Jedním z prostředků, jak zpřesnit smysl, je **rozhovor**. Relativně vyšší formou hledání společného smyslu je **dialog**. V dialogu nejde jen o prostý pohyb informací, ale o **aktivní změnu**, kdy se závažnost informace pro příjemce předává při ujmutí se slova“ (Neleškovská, 2005, s. 42).

4. Prostor v pedagogické komunikaci

V rámci mezilidské komunikace se vždy pohybujeme v určitém prostoru. Ať už se jedná o dopravní prostředek, byt, ulici, čekárnu nebo kancelář, prostor má velký podíl na průběhu i účinku komunikace. Neméně důležitý je také v prostředí školy. Pro mou práci je nejvíce důležitý prostor, který zaujímají žáci a také prostor, který má pro sebe vyhrazen učitel, protože i on musí mít možnost snadného a rychlého pohybu po učebně. Žáci zase potřebují vidět na tabuli, na učební pomůcky atp. Velkou roli při uspořádání učebny hraje velikost učebny, tvar místnosti, akustika, nábytek a didaktické vybavení učebny (Nelešovská, 2005).

Určitým typem nábytku a uspořádáním jeho tvaru je umožněna hlavně jednosměrná komunikace od učitele k žákům. V této situaci jsou ztížené podmínky pro komunikaci od žáka k učiteli a téměř úplně je zabráněno komunikaci žák – žák. Jiné uspořádání zase prospívá komunikaci žák – žák, ale naopak není vhodný ke komunikaci učitel – žák. Další typ uspořádání může podporovat individuální práci žáků, jiný pomáhá spolupráci mezi žáky a další podporuje komunikaci učitel – žák. Místnost, tvar, rozmístění nábytku a hlavně způsob uspořádání žáků ve třídě má tedy velký vliv na to, jak se komunikující vidí, poslouchají a především, jak intenzivní a kvalitní bude učení (Gavora, 2005).

Vše, co bylo výše popsáno, krásně shrnuje Cangelosi.

„Učebna musí mít takové akustické vlastnosti, aby žáci mohli slyšet to, co slyšet mají, bez rušivého dozvuku a šumu. Žáci se také stěží mohou zapojit do učební činnosti, jejíž součástí je použití vizuálních prostředků, nevidí-li dobře, co je jim ukazováno. Dále lze těžko minimalizovat přechodový čas, je-li nutno mezi jednotlivými učebními činnostmi provádět větší přemisťování zařízení učebny. Kromě toho je velmi obtížné vzít si jednoho nebo několik žáků stranou k soukromému pohovoru, pokud k tomu není v učebně žádné vhodné místo a navíc přitom musíte dohlížet na ostatní žáky“ (Cangelosi, 1994, s. 173).

Optimální velikostí učebny a ideálního tvaru místnosti se zabývá mnoho výzkumů. V zásadě se bohužel setkáváme stále se stejným problémem a to, že učitelé ani žáci o tvaru učebny ani o jejím vybavení, nemohou rozhodovat. Učitel má většinou k dispozici učebnu přiřazenou i s žáky, se kterými nikdy nepracoval. I navzdory těmto nepříznivým podmínkám projevuje většina učitelů svou vlastní iniciativu a využívají veškerých možností přeměnit učebnu v tvořivé učební prostředí tak, aby vyhovovalo oběma zúčastněným stranám.

4.1. Prostředí

Poměrně známý pojem prostředí se objevuje v různém pojetí jak ve vědách společenských, tak přírodních (chemie, fyzika). Prostředí je určitý prostor s předměty kolem nás, jsou to jevy, které se dějí nezávisle na našem vědomí, objektivní realita. Prostor vytváří podmínky pro život, jde tedy o životní prostředí, jako jedno z nejzákladnějších prostředí, ze kterého se vyvíjí mnoho dalších. Jisté je, že prostředí, do kterého se narodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, nás v nějaké míře poznamenává a ovlivňuje.

Pro mou práci je však důležitá úloha prostředí ve výchovném a vzdělávacím procesu. Kraus s Poláčkovou (2001) uvádějí hned dvě. První funkce je situační, protože každá výchovná situace se odehrává v konkrétním prostředí, např.: ve školní třídě, doma v kuchyni nebo v klubovně. V tomto případě prostředí tvoří „kulisu“, která může působit pozitivně, negativně nebo i neutrálně. Další funkce je označena jako výchovná (formovací). Tato funkce se vyznačuje tím, že chování dětí i dospělých lidí se mění podle toho, jak střídají prostředí. Jinak se chovají ve třídě, jinak na hřišti, na výletě, jinak v hledišti stadionu, jinak v hledišti divadla.

S funkcí prostředí ve výchovném a vzdělávacím procesu je úzce spojeno jeho využití jako „výchovného prostředku“. Jedná se o pedagogizování (organizovaní) prostředí, kdy dochází k přirozenému nabývání poznatků a zároveň i jistých prožitků. K uskutečnění změn je potřeba aktivita a také především kreativita a vynalézavost vychovatele (Kraus, Poláčková, 2001).

„Prostředí třídy zahrnuje mj. aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147).

5. Prostorové uspořádání tříd

V této kapitole se budu věnovat tomu, jak prostorové uspořádání lavic ve třídě ovlivňuje komunikaci mezi učitelem a žákem. Zaměřím se na základní typy uspořádání tříd a na jejich pozitivní či negativní vliv.

5.1. Organizační formy vyučování

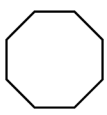
Jak vykazuje většina literatury, zvolená organizační forma má velký vliv na uspořádání třídy a měla by odpovídat povaze úkolu, který chce učitel se žáky plnit. Pokud se možnost ovlivnit organizační formu stává nereálnou, je třeba ji nahradit vhodným souborem výchovných a vzdělávacích metod (Mareš, Křivohlavý, 1995). Nyní se budu věnovat charakteristice tří základních organizačních forem vyučování – hromadné, skupinové a individuální.

Hromadná výuka, někdy nazývána jako **frontální**, je tradičním typem organizační formy vyučování u nás i ve světě. V našich školách zároveň působí i jako forma nejfrekventovanější. Gavora (2005) objasňuje proč tomu tak je. V této formě vyučování nedochází k paralelní komunikaci žáků (komunikace žák – žák) a v daném momentu hovoří pouze jeden člověk (učitel nebo žák). Učitel proto lépe organizuje celou komunikaci a dokáže lépe udržet disciplínu ve třídě. Hromadné vyučování využívají učitelé, kteří kladou důraz na paměťové naučení učiva žáky a na jeho reprodukci. Předností je rychlost a plynulost dialogu učitel – žák. Zároveň u této formy vyučování není záruka, že žák učivu porozuměl dostatečně a zda ho umí aplikovat ve vhodných situacích. (Gavora, 2005).

Mareš a Křivohlavý dělí hromadné vyučování do tří komunikačních struktur (Mareše a Křivohlavý in Nelešovská, 2005, s.32): „Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem. Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě. Jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci.“

Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem

U tohoto případu jde o rozhovor, kdy učitel je v pozici dotazujícího a žák odpovídajícího. V tuto chvíli učitel nepracuje se skupinou, ale se souborem jednotlivců. Rozhovor mezi žáky je obvykle nepřípustný. Podstatou této komunikační struktury jsou správně formulované učitelovy otázky a schopnost zaujmout a zapojit žáky do rozhovoru.

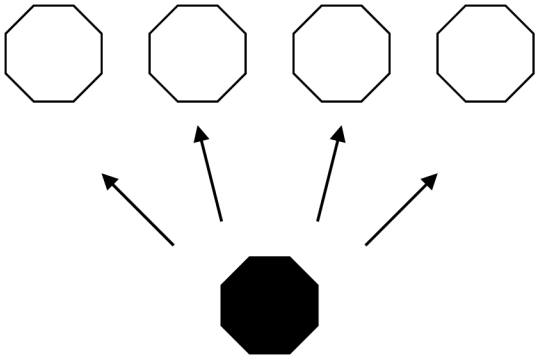


Obr. 1 Obousměrná komunikace mezi učitelem (vyznačen černě) a žákem

Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě

V tomto případě jde o monolog učitele, který se nejčastěji vyskytuje u výkladu, vyprávění nebo případně při hodnocení žáků. Je prokázáno, že čím vyšší ročník, tím této struktury komunikace přibývá. Opět je zde nepřípustná komunikace mezi žáky. Problémem je rychle se ztrácející koncentrace žáků a jejich mizivé zapojení se. Učitel často žáky skoro nevnímá a soustřeďuje se na výklad. Největším negativem této struktury je nemožnost učitele informovat se, jak žáci spolupracují během samotného výkladu. To znamená, jak vnímají, chápou a zpracovávají sdělení učitele.

Jak jsem nastínila již dříve, u hromadného vyučování nejsou vytvářeny podmínky k rozvoji sociálních vztahů mezi žáky. (Nelešovská, 2005).



Obr. 2 Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě

Jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci

„Učitel dává žákovi pokyn, příkaz, klade otázku, žák však slovně neodpovídá.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 39).

Skupinová výuka řeší jeden ze stěžejních problému předešlé hromadné výuky, tedy pasivitu žáků a jejich malou angažovanost v obousměrné komunikaci. Žáci si musí zvyknout působit v jiném učebním, zájmovém či pracovním kolektivu a také rozvíjejí své sociální dovednosti. Právě v těchto aspektech je organizace skupinového vyučování tak důležitá.

„Při skupinovém vyučování je komunikace obousměrná, vztahy mezi komunikujícími jsou

symetrické. Intenzita komunikace žáka se žákem je vysoká, žáci sami iniciují komunikaci a reagují na sebe – kladou si otázky a odpovídají na ně. Třetím prvkem struktury vyučovacího dialogu je reakce na odpověď, která však není tak frekventovaná jako při dialogu učitele se žákem. Jedná se částečně o neveřejnou komunikaci – komunikuje se pouze uvnitř skupiny, ne s ostatními žáky a učitelem. Jazykový registr je často jiný, jazyk je uvolněnější, žáci používají hovorové a slangové prvky.“ (Gavora, 2005, s. 118).

Nelešovská dodává, že skupinové vyučování můžeme podle počtu účastníků ve skupině dělit na párové vyučování a skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině.

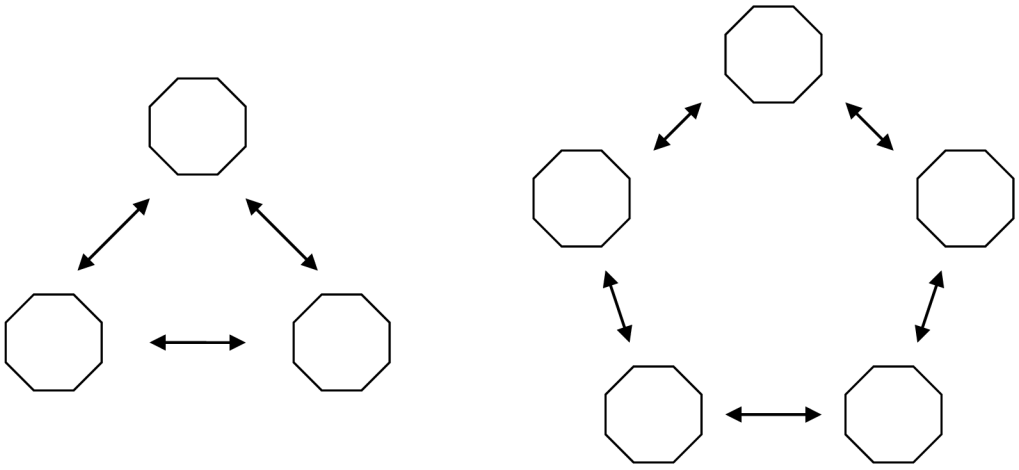
Párové vyučování

Jedná se o vyučování, kde skupinu tvoří pouze dva žáci. Tato forma je vhodná pro žáky, kteří ještě nemají zkušenosti s prací ve skupině a slouží tak jako ideální přechodový článek, při kterém si práci ve skupině mohou zvyknout.

Obr. 3 Párové vyučování – obousměrná žákovská komunikace

Skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině

Zde se kladou velké nároky na přípravu a organizaci učitele. Jak už jsem psala dříve, učitel může skupinu rozdělit zcela náhodně např. losováním, pak se mohou žáci rozdělit do skupin sami podle vzájemných sympatií, dále učitel může určit skupiny na základě studijních výsledků nebo záměrně vytvořit skupiny různorodé, kdy jsou žáci ve skupinách bez ohledu na studijní výsledky, pohlaví, věk, znalosti atd. Protože naše školní řády se skupinovým vyučováním nepočítají, je důležité, aby učitel pevně stanovil pravidla pro komunikaci, vhodně upravil rozestavění nábytku, rozdělil v každé skupině specifické úkoly. Učitel se může rozhodnout, zda zadá každé skupině jiný úkol nebo všem skupinám stejný (Nelešovská, 2005).



tříčlenná skupina pětičlenná skupina

Obr. 4 Skupinová vyučování – obousměrná žákovská komunikace

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 45 - 46) uvádí tato hlavní úskalí skupinové práce:

- Formální používání této formy s minimálním efektem.
- Učitel nepřipravuje žáky na nový typ sociální dovednosti.
- Učitel špatně volí sestavu skupiny vzhledem k zadanému úkolu.
- Učitel nedokáže eliminovat rušivé působení některých žáků, nedokáže řešit nespolupracující jednání některých jedinců.
- Špatně volí otázky a úkoly pro skupiny.
- Učitel nedokáže zorganizovat jednotlivé etapy skupinové práce, zvláště pak počátek výuky.
- Učitel nemá promyšlený způsob vyhodnocování úkolů.
- Učitel nedomýšlí pedagogické důsledky skupinové práce.

Správně zorganizované skupinové vyučování žáky mnohem více motivuje a také jim usnadňuje učení.

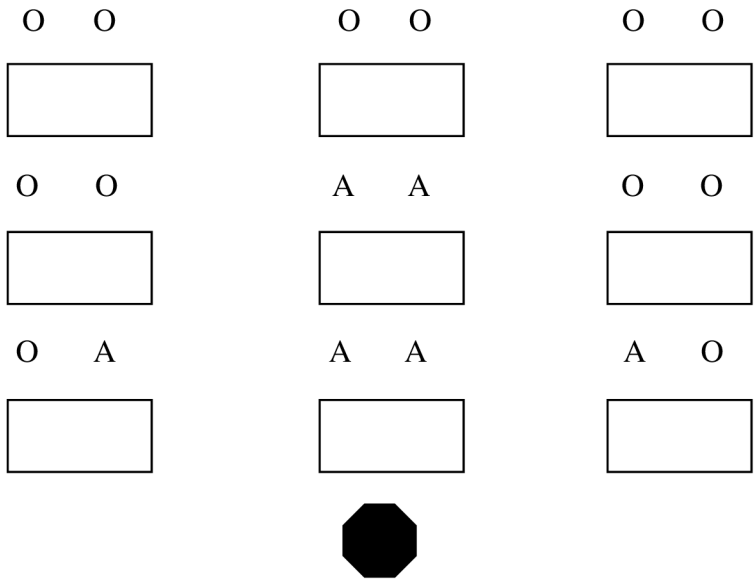
5.2. Zóna dominantní interakční aktivity

Ať už se jedná o jakékoli prostorové uspořádání třídy, je možné, že vyučující věnuje některým místům více pozornosti a některým naopak méně. Zároveň je možné vypozorovat, že i žáci sedící v určitých místech, komunikují s vyučujícím častěji než žáci, kteří zaujímají místa jiná. Tato místa ve třídě jsou označována jako „zóny dominantní

aktivity“ (Gavora, 2005; Mareš, Křivohlavý, 1995). Tyto zóny je možné vypozorovat u všech typů prostorových uspořádání, avšak většina literatury se věnuje pouze uspořádání sálovému, které je v českých školách nejrozšířenější.

U nás i v zahraničí existuje řada výzkumů, které se touto problematikou zabývaly a na základě výsledků došly k zobecnění rozložení míst s největší komunikační aktivitou. Tyto výzkumy se zaměřují na dvě základní témata, můžeme je tedy rozdělit na dva výzkumné směry.

„První směr výzkumu hledá příčiny především v učiteli samotném. Mnozí učitelé (zejména ti, kteří mají málo zkušeností, nebo ti, kteří pracují stereotypně) komunikují se žáky rozdílně podle toho, kde žák sedí. Interakce mezi učitele a žáky sedícími v určitých místech učebny bývá častější než se žáky sedícími jinde. Tato místa ve třídě jsou tzv. akční zóna učitele“(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 49). Je samozřejmě těžké určit její přesnou podobu, ale odborníci se shodují, že při tradičním uspořádání lavic do řad, učitel nejvíce komunikuje se žáky, kteří jsou v centrální pozici a vpředu. Se žáky, kteří sedí v okrajových polohách a vzadu, učitel komunikuje méně. Podle Gavory (2005) se tak primárně děje jednoduše proto, že učitel může se žáky sedícími nejblíže, navázat vizuální kontakt. Dalším vysvětlením je fakt, že žáci sedící v centrálních pozicích, jsou aktivní, hlásí se, rádi diskutují a komentují výklad učitele. Tato zóna se nazývá „zóna aktivní účasti“ (Mareš, Křivohlavý, 1995 s. 50).



Obr. 5 Akční zóna učitele (označena písmenem A)

Druhý směr výzkumů se zabývá vzdáleností komunikujících osob. Výsledky těchto výzkumů se podobají zónám známých z proxemiky a vychází se z názoru, že pokud chceme sdělit informaci určitého charakteru druhé osobě, zaujmeme k němu vzdálenost,

která odpovídá charakteristice sdělovaného obsahu. Mareš a Křivohlavý uvádějí (1995) rozdělení na tři komunikační zóny. První zóna tzv. sociálně poradní sahá do okruhu 3,7 m a je pro ni charakteristická obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem. Učitel se na žáky v této zóně obrací v případech, kdy se má ve třídě o něčem rozhodovat. Komunikace zde je nejčastější. Druhá tzv. zóna blízce veřejná má rozmezí 3,7 až 7,6 m. Učitel kontaktuje žáky sedící v této zóně výrazně méně a kvalita komunikace je také ochuzena. Třetí je zóna vzdáleně veřejná a sahá do vzdálenosti nad 7,6 m. Učitel s touto zónou komunikuje minimálně.

Z výzkumů komunikačních zón je patrně, že aktivizování žáků není jen záležitostí vhodných vyučovacích metod, ale i vhodného prostorového uspořádání tříd (Mareš, Křivhohlavý, 1995). K tomu je samozřejmě potřeba flexibilnějších prostor, kterých je v českých školách stále málo.

5.3. Nejčastější varianty uspořádání tříd

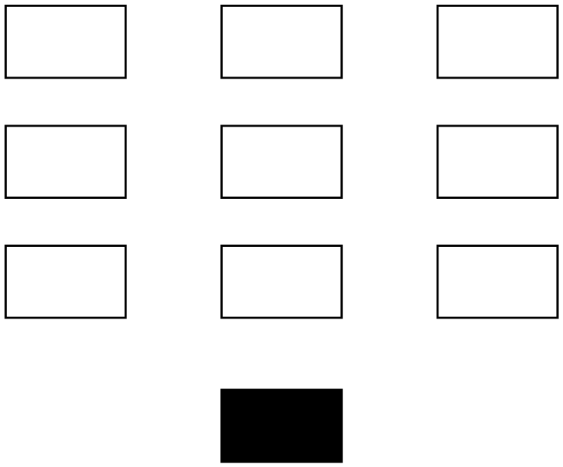
Uspořádání učebny a hlavně lavic ve třídě souvisí se všemi organizačními formami, kterým jsem se věnovala v předešlé kapitole. Všechny uvedené struktury mohou fungovat jen za předpokladu, že žáci v učebně zaujímají potřebný prostor. Svůj prostor ve třídě má samozřejmě i učitel.

Jak uvádí Silberman (1997), neexistuje žádné ideální uspořádání a nabízí hned deset variant uspořádání třídy. Já se však ve své práci budu zabývat pouze třemi nejčastějšími druhy uspořádání tříd, kterými jsou sálové, modulové a do tvaru písmene U (nebo podkovy)(McCrockey, McVetta, 1978) a vysvětlím vlivy, které z nich vyplývají pro průběh komunikace žáků a učitele.

5.3.1. Sálové uspořádání

Sálové uspořádání, často označované jako tradiční, je historicky prvním uspořádáním školních učeben a tříd. V dobách, kdy jediným osvětlením bylo denní světlo, se toto uspořádání ukázalo jako jediné, které by dokázalo toto světlo plně využít. (Bradová, 2011). Protože je tento typ uspořádání nejvhodnější pro klasickou frontální výuku, setkáváme se s ním nejčastěji. U nás můžeme většinou vidět tři řady po čtyřech až pěti lavicích směřujících k tabuli. Lavice jsou seřazeny jak vertikálně, tak horizontálně. Jak uvádí Gavora (2005) učiteli je umožněna komunikace s celou třídou i s jednotlivými žáky. Žák může komunikovat hlavně s učitelem. Komunikace žák – žák je velmi omezená a většinou i nepřípustná. Jedinou výjimkou může být situace, kdy učitel zadá úkol pro párové zpracování, takže žák pracuje se svým sousedem. Sálové uspořádání je vhodné pro výuku

formou výkladu, demonstrace nebo promítání, dále se také hodí pro hromadné písemné práce, diktáty, testy apod. a pro individuální práci žáků. „Učitel v této třídě zaujímá oddělené postavení. Umožňuje mu to dobře sledovat všechny žáky. V minulosti byl učitelův stůl dokonce umístěn na stupínku, aby viděl žáky z nadhledu.“ „Oddělené a případně i vyvýšené postavení učitele je zároveň znakem moci učitele. Jeho dominance je signalizována i prostorově.“ (Gavora, 2005, s. 123).



Obr. 6 Sálové uspořádání třídy

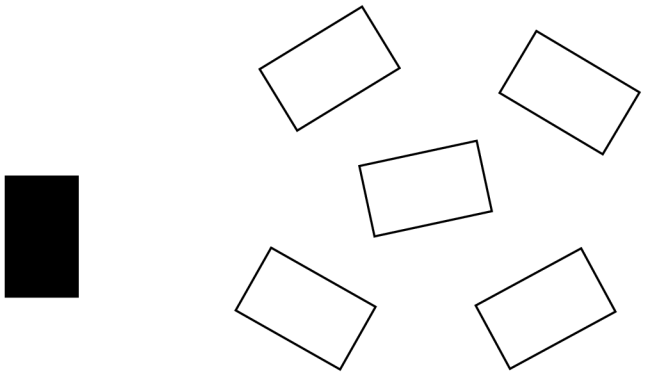
5.3.2. Modulové uspořádání

Při modulovém uspořádání jsou lavice rozděleny do malých skupinek většinou po dvou až čtyřech po celé třídě. Žáci ve skupinách sedí čelem k sobě a už díky tomu mohou mezi sebou lépe komunikovat. Důležité je, aby měli všichni žáci dobrý výhled na tabuli a nemuseli se při výuce otáčet. (Nelešovská, 2005). U tohoto uspořádání je kladen důraz na kreativitu učitele a kooperativní přístup k vyučování. „Představa kooperativního vyučování je práce ve skupinách složených ze žáků disponujících různou úrovní schopností a vědomostí tak, aby se mohli vzájemně od sebe učit a pokročit.“ (Bradová, 2011, s. 199).

Jak zmiňuje Gavora (2005), žáci rozděleni v malých skupinách pracují na problémovém úkolu, společném projektu, vypracovávají laboratorní práci apod. Ve skupinkách pracují samostatně, ale komunikace mezi žáky dané skupiny je vysoká. „Učitel může skupiny nechat pracovat samostatně, procházet třídu a sledovat jednotlivé skupiny, monitorovat jejich činnost, v případě potřeby se skupinou komunikovat.“ (Gavora, 2005, s. 126).

Modulové uspořádání třídy může být zajímavým způsobem, jak zefektivnit výuku a podpořit sociální vztahy ve třídě, naučit žáky komunikovat, spolupracovat, tolerovat ostatní názory atd. Zároveň se u nás setkáváme s problémem, kdy je třída uspořádaná do

modulů, ale žáci stejně pracují samostatně. Učitelé mnohdy přesně nevědí, jakým způsobem tuto výuku vést tak, aby byla opravdu efektivní a užitečná pro obě zúčastněné strany.



Obr. 7 Modulové uspořádání

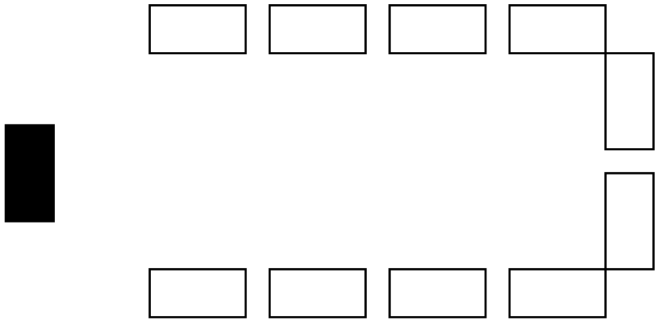
6. Komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U

Klíčovým uspořádáním pro mou práci je uspořádání do tvaru písmene U. Znamená to, že jsou lavice postaveny do čtvercového či obdélníkového tvaru s tím, že jedna strana chybí. Tento tvar může být i zaoblený do již zmiňovaného tvaru písmene U nebo také často používaným označením tvaru podkovy. V některých případech se může jednat o neuzavřený kruh nebo půlkruh. V našich školách se s tímto uspořádáním nesetkáváme tak často, protože náročnost na rozměry třídy je vysoká. Většinou je toto uspořádání využíváno v specializovaných učebnách např. jazykových, kde se žáci nevyučují jako celá třída, ale jsou rozděleni do dvou skupin.

Typ tohoto uspořádání velmi dobře podporuje verbální i neverbální komunikaci všech aktérů. Učitel má kontrolu nad celou třídou, zároveň žáci vidí učitele, ale hlavně i většinu svých spolužáků. Zvýšená kontrola tak napomáhá a motivuje k větší aktivitě žáků. Uspořádání je vhodné k diskusi, společnému řešení problémových úloh, brainstormingu. (Gavora, 2005).

Výzkum Rosenfielda a kol. (1985) potvrdil, že toto uspořádání podporuje spontánní reakce žáků, kdy se bez zvednutí ruky a vyzvání učitele sami zapojili do diskuze nebo vznesli dotaz k tématu. Učitel v tomto případě nemusí mít obavy destruktivního efektu na celou komunikační aktivitu, pokud se výkřiky týkají zadaného tématu naopak je tento fakt vnímán jako velmi pozitivní, protože je tímto podporována participace, žák vhodně projevuje vlastní názor a to vše má vliv na správné učení (Rosenfielda a kol. in Bradová, 2011).

I když je tato forma uspořádání jedna z nejefektivnějších, nevěnuje jí empirický výzkum mnoho pozornosti. I v českých školách se stále setkáváme spíše s tradičním nebo modulovým uspořádáním a bohužel asi skeptickým postojem k vyzkoušení něčeho nového, jako je například uspořádání do tvaru U.



Obr. 8 Uspořádání do tvaru písmene U

Shrnutí teoretické části

V teoretické části své práce jsem se nejdříve zabývala obecným pojmem komunikace. Další kapitola pojednává o pedagogické komunikaci, jako speciálnímu případu sociální komunikace. Pedagogická komunikace pomáhá naplňovat pedagogické cíle nejen ve škole, ale také v rodině a dalších výchovných zařízeních. Důležité tedy bylo vymezení účastníků pedagogické komunikace a jejich funkcí. Vysvětlila jsem její základní složky a to verbální a neverbální.

Komunikaci pedagogickou ovlivňuje mnoho faktorů, pro mou práci je důležitý prostor. Proto jsem nejdříve uvedla jeho vlivy. Věnovala jsem se také pojmu proxemika, jako schopnosti využívat prostředí k dosažení stanovených cílů. S tímto úzce souvisí pojem zóna dominantní aktivity, který jsem blíže specifikovala v poslední podkapitole.

V závěru teoretické části jsem se věnovala organizačním formám vyučování, abych dále mohla uvést nejčastější uspořádání tříd s důrazem na uspořádání do tvaru písmene U. A protože právě uspořádání tříd do tvaru písmene U není věnována velká pozornost ani v empirických výzkumech ani v samotných školách, budu se této problematice věnovat dále v empirické části své práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části své práce se budu zabývat postupem celého výzkumného šetření a popíšu jednotlivé kroky, které vedly k jeho realizaci. Následně se budu věnovat analýze získaných dat a jejich interpretaci. Výzkum se zabývá komunikací a chováním aktérů v netradičně uspořádané třídě na II. stupni ZŠ.

Empirická část je složena ze dvou hlavních kapitol. První kapitola se zabývá tématem, cílem a realizací výzkumu. Druhá se věnuje prezentaci výsledků a následnému shrnutí faktů, která z výzkumu vyplynula.

7. Metodologie výzkumu

V této kapitole popíšu téma, cíl a design výzkumu. Poté se budu zabývat technikou sběru dat a jejich následným vyhodnocením.

7.1. Téma výzkumu

Tématem mé bakalářské práce je pedagogická komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U. Tento typ uspořádání si v českých třídách stále nenašel své zastoupení a objevuje se velmi sporadicky. Ani česká odborná literatura se touto alternativou uspořádání třídy příliš nezabývá. Nabízí se tedy možnost tuto oblast více prozkoumat a získat tak nová data k interpretaci.

7.2. Výzkumná otázka

Na počátku empirického výzkumu se nabízí hlavní výzkumná otázka, kterou jsem si položila a sice: **Jak probíhá komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U?** Tato otázka je pojata poněkud ze široka, a proto jsem vyvodila několik dalších podotázek, na které jsem při pozorování a následném rozhovoru hledala odpověď: **Kterým místům věnuje vyučující nejvíce pozornosti?** V tomto případě jsem se zaměřila na to, kam vyučující nejčastěji směřuje svou pozornost a v kterých místech nejčastěji žáky vyvolává a **zda uplatňuje nějaký svůj systém? Proč se vyučující rozhodla pro uspořádání třídy do tvaru písmene U? Jak vzniká zasedací pořádek ve třídě? Jak se vyučující pohybuje po třídě?**

7.3. Cíl výzkumu

Dozvědět se, jak probíhá komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U a přinést tak nové informace o pedagogické komunikaci v netradičně uspořádané třídě je pro mě hlavním cílem výzkumu. Protože je můj výzkum zaměřen především na komunikaci ze strany učitele k žákovi, budu se také snažit zmapovat jeho zónu dominantní aktivity. Dalším záměrem je tedy zjistit výhody či nevýhody takového uspořádání třídy.

7.4. Vstup do terénu a realizace výzkumu

Výzkum jsem provedla na druhém stupni základní školy. Nejdříve jsem začala hledat třídu uspořádanou do tvaru písmene U, kde bych výzkum mohla realizovat. Telefonicky jsem kontaktovala brněnské školy, o kterých jsem věděla, že takovouto třídu mají k dispozici. Bohužel jsem se setkala pouze s negativními reakcemi. Tak jsem postupně kontaktovala i ostatní školy, bohužel pro mě, stále s odmítajícím přístupem. Nezbývalo tedy nic jiného než se obrátit na školu v místě mého bydliště. Školu, kterou jsem sama navštěvovala. Po telefonickém rozhovoru jsem si sjednala schůzku s ředitelem a samotnou prohlídku školy.

Od těch dob, co jsem zde byla naposledy, prošla škola mnoha změnami. Jednou z nich je, že na škole vytvořili třídu pro děti se zvýšenou inteligencí, což by mimochodem byl možný námět k případnému dalšímu budoucímu výzkumu. Druhou změnou, pro můj výzkum stěžejní, je uspořádání tříd. K jazykovým učebnám uspořádaným do tvaru písmene U, přibyly dokonce některé třídy, které jsou takto uspořádány i během ostatních „běžných" hodin, což je pro mě velmi pozitivní fakt. Potom, co vedení školy souhlasilo s mou účastí na vyučovacích hodinách, jsem se domluvila s konkrétní učitelkou na termínech vstupu do třídy, které jsme časově korigovaly tak, aby vyhovovali nám oběma. Samotné pozorování jsem realizovala v osmi vyučovacích hodinách. Výzkumný vzorek je tedy tvořen jednou vyučující zeměpisu a 22 žáky 6. třídy. Pozorování jsem podpořila následným cca dvaceti minutovým polostrukturovaným rozhovorem s učitelkou, kde jsem zjišťovala především způsob komunikace se žáky.

7.5. Sběr dat a technika vyhodnocení

Sběr dat jsem uskutečnila kombinací kvantitativního a kvalitativního přístupu, využila jsem tedy koncept triangulace. (Švaříček, Šeďová a kol., 2007). V rámci kvantitativního přístupu jsem využila metodu přímého strukturovaného pozorování, protože jsem už před začátkem pozorování přesně věděla, co a jak budu pozorovat a na co se budu zaměřovat. Kvalitativní přístup je v mém výzkumu zastoupen v podobě polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou, který jsem provedla po pozorování. Polostrukturovaný rozhovor je v literatuře označen jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, kdy jsou respondentovi nabídnuty alternativy odpovědí, ale potom se ještě žádá objasnění nebo vysvětlení. (Gavora, 2000).

Na začátku pozorování jsem si předem připravila pozorovací arch, do kterého jsem průběh pozorování zaznamenávala. Záznamovým archem byla jakási mapa třídy, tedy schéma, kde jsem zakreslila jednotlivé rozmístění žáků ve třídě. Poté jsem během celé hodiny do archu zaznamenávala frekvenci komunikace učitele s jednotlivými žáky. Zaměřila jsem se především na okamžiky, kdy učitel vyvolá hlásícího se žáka dále, kdy vyvolá žáka, který se nehlásil a poté reakci učitele na samovolný projev žáka např. vykřiknutím. Každý z těchto jevů jsem opatřila kódem pro jednodušší a rychlejší zápis do archu, kdy jsem každý jev zapisovala u každého místa ve třídě zvlášť. Výsledné údaje jsem vyjádřila v procentech. Zároveň jsem do archu zakreslovala pohyb vyučující po třídě. Tyto všechny momenty mi pomohou prozkoumat komunikaci ve třídě uspořádané do tvaru

písmene U a určit zónu dominantní aktivity učitele, pokud je vůbec možné, ve třídě s takovýmto typem uspořádání, tuto skutečnost zjistit.

Jakmile jsem absolvovala všechna pozorování, potřebovala jsem doplnit některé nejasnosti a další informace o tom, jak hodina probíhá a proč tomu tak je. Využila jsem tedy polostrukturovaného rozhovoru s danou vyučující. Nejvíce mě zajímalo, proč zvolila takovýto způsob uspořádání a jestli se ji v těchto podmínkách dobře vyučuje a komunikuje se žáky. Celý rozhovor jsem nahrávala na diktafon a poté doslovně přepsala do textové podoby. Data, která jsem z polostrukturovaného rozhovoru získala, jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování, což je metoda, kdy je text rozbit na jednotky, kterým jsou přidělena označení a takto označené fragmenty textu jsou dále zpracovány. (Švaříček, Šeďová a kol., 2007). Lokalizovala jsem tedy témata v textu a přiřazovala jim označení. (Hendl, 2005). Jednotlivá témata, která byla založena na podobném významu, jsem na základě výzkumných otázek spojovala do souvislostí.

8. Výsledky výzkumu

Tato následující kapitola se věnuje výsledkům výzkumu, které vyplynuly z analýzy dat zjištěných pomocí přímého strukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Celá kapitola je rozložena na čtyři podkapitoly.

8.1. Prostorové uspořádání třídy a zasedací pořádek

Zjistit, jak probíhá komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U, je stěžejním cílem mé práce. Proto mě jako první zajímalo, co vedlo vyučující k tomu, aby tento typ uspořádání ve své třídě zavedla. Za pomoci výzkumné otázky: **Proč jste se rozhodla právě pro tento typ uspořádání třídy a jaké shledáváte výhody a nevýhody?** *„No tak k tomuto uspořádání třídy mě vedlo především to, že zeměpisná učebna, která je k dispozici na naší škole je právě v tomto uspořádání. To jakoby nebyla v prvé řadě má volba, ale takhle už to tam prostě je.“* Na otázku jestli v tomto uspořádání shledává vyučující nějaké výhody, odpověděla takto: *„Výhody v tom vidím a výhody v tom vidím především ty, že vidím na všechny žáky v podstatě stejně. Není nikdo, kdo se třeba za sebe může navzájem schovat prostě vidím všechny a dokážu tak nějak lépe všechny zapojit jakoby do té hodiny…“ „…A je to i takové to přijde mi to takový přátelštější a tím, že je ta hodina je taková jiná, tak se nám tam i i možná líp pracuje, je to takové nezvyklé a proto je to lepší.“ „A právě u toho zeměpisu já mám dokonce jakoby i občanskou výchovu a tam se to hodí ještě víc, protože to je vlastně předmět pouze o diskuzi a k tomu je ta učebna prostě velmi vhodná.“* Na následnou otázku, která se týká nevýhod tohoto uspořádání, odpověděla: *„Tak nevýhodou může být to, že právě vzhledem k tomu, že to není to tradiční, tak pro ty žáky je to takové jiné, nemají třeba, prostě už to neberou to asi jako úplně typickou hodinu. Takže, třeba, dam příklad třeba na začátku hodiny si nestoupnou a už tam tak nějak sedí a mají tam poházené všude ty věci tak nějak, hodně se tam třeba hádají o tom, kdo vedle sebe bude sedět třeba, je to takový není to tam daný takový ten prostě pevný režim, což je třeba ta nevýhoda. Je to prostě jiné. V podstatě možná volnější.“* Jelikož si tedy vyučující toto uspořádání třídy nezvolila, ale bylo ji nějakým způsobem přiděleno, musela jsem se zeptat, jakému uspořádání třídy by dala přednost, kdyby o tom rozhodovala sama: „*Tak mě toto uspořádání vyhovuje maximálně, protože vyučuji předměty, ve kterých je, řekla bych taková uvolněnější atmosféra a hlavně velký prostor pro tu diskuzi. Takže bych jako určitě volila to uspořádání do U. Přijde mi i že těm dětem to vyhovuje a je to něco jiného než ta klasická třída. Občas mi tam sice vyrušují, ale to fakt záleží na dané třídě a taky se to snažím podchytit, třeba, že je přesadím.“* Vyučující je tedy s možnostmi třídy uspořádané

do tvaru písmene U spokojená a uspořádání by neměnila. Vyvstává, ale otázka, jak je to se samotným zasedacím pořádkem. Už v předešlé odpovědi sama načala fakt, že žáky občas přesadí, pokud vyrušují. Určuje tedy vyučující zasedací pořádek?: *„Ne e, ne e v podstatě neurčuji, v podstatě neurčuji. Ale nechala jsem, ať si sednou, jak chtějí, ovšem ono taky záleží na jaké třídě, některé třídy tam mohly sedět vlastně normálně, nechávám je i teď. V jiných třídách si třeba vedle sebe sedli právě ti, kteří když sedí spolu, kluci především, tak třeba vyrušují, takže ty jsem pak následně musela třeba rozsadit. Ale většinou je tam nechávám, právě tak jak chtějí, právě proto, že to je taková přátelštější hodina.“* To, co jsem tedy zatím z rozhovoru zjistila o samotném uspořádání třídy do tvaru U, koresponduje s názory většiny odborné literatury. Tedy, že hodina v tomto uspořádání opravdu probíhá velmi přátelsky, učitelka má přehled o všem, co se děje a je zde otevřen prostor k diskuzi, což je v rámci zmíněného zeměpisu a občanské nauky velmi vítané.

8.2. Vyvolávání žáků a komunikace ve třídě

V rámci tohoto tématu mě zajímalo, zda vyučující k vyvolávání žáků využívá nějaký systém. Odpověď na výzkumnou otázku jestli má nějaký svůj systém v tom, jak žáky vyvolává, byla následující: *„No... Já učím teprve chvíli a vlastně takový ten svůj systém ještě nemám úplně zajetý, ale třeba například dneska jsem učila jednu hodinu a tam jsem prvně jsem je snažila vyvolávat, nebo prostě, ať se hlásí, tam se hlásili asi tak tři čtyři žáci a přijde mi, že ten zbytek třídy se mnou moc takhle teda nespolupracoval, tak jsem to pak udělala tak, že jsem vyloženě jela jednoho po druhým, prostě zleva doprava, aby se prostě vystřídali všichni. I ti, kteří třeba vůbec nechtěli jít k tabuli, ale nakonec teda šli.“* Vyučující tedy vyvolává žáky podle toho, jakým způsobem se vyvíjí situace a jak žáci v hodině spolupracují. Není si však vědoma toho, že by záměrně používala systém ve vyvolávání. Následuje otázka, zda se žáci více hlásí, nebo spíše vykřikují? *„No to hrozně závisí, jaká to je třída. Ale třeba právě na příklad dneska jsem učila v šesté třídě a ta třída je taková, že na tu kázeň si tak nějak moc nemohou zvyknout a tam prostě já jakmile jsem se snažila jakkoli usměrňovat, aby se prostě hlásili a nevykřikovali, tak to prostě nemělo vůbec smysl, a stejně, stejně prostě vykřikovali.“* Učitelka zároveň dodává, že tento problém s vykřikováním, velmi nesouvisí s konkrétním prostorovým uspořádáním třídy: *„Takže to prostě to závisí na třídě, to nejde říct, jakoby co se týče toho uspořádání učebny, ale to prostě závisí, každá třída, každá skupina žáků, je prostě úplně jiná.“* V tom, jak se tedy žáci projevují v hodinách, ať už přihlášením se nebo vykřiknutím, hraje velkou roli spíše kázeň a celý kolektiv třídy, roli uspořádání třídy chápe učitelka jako vedlejší.

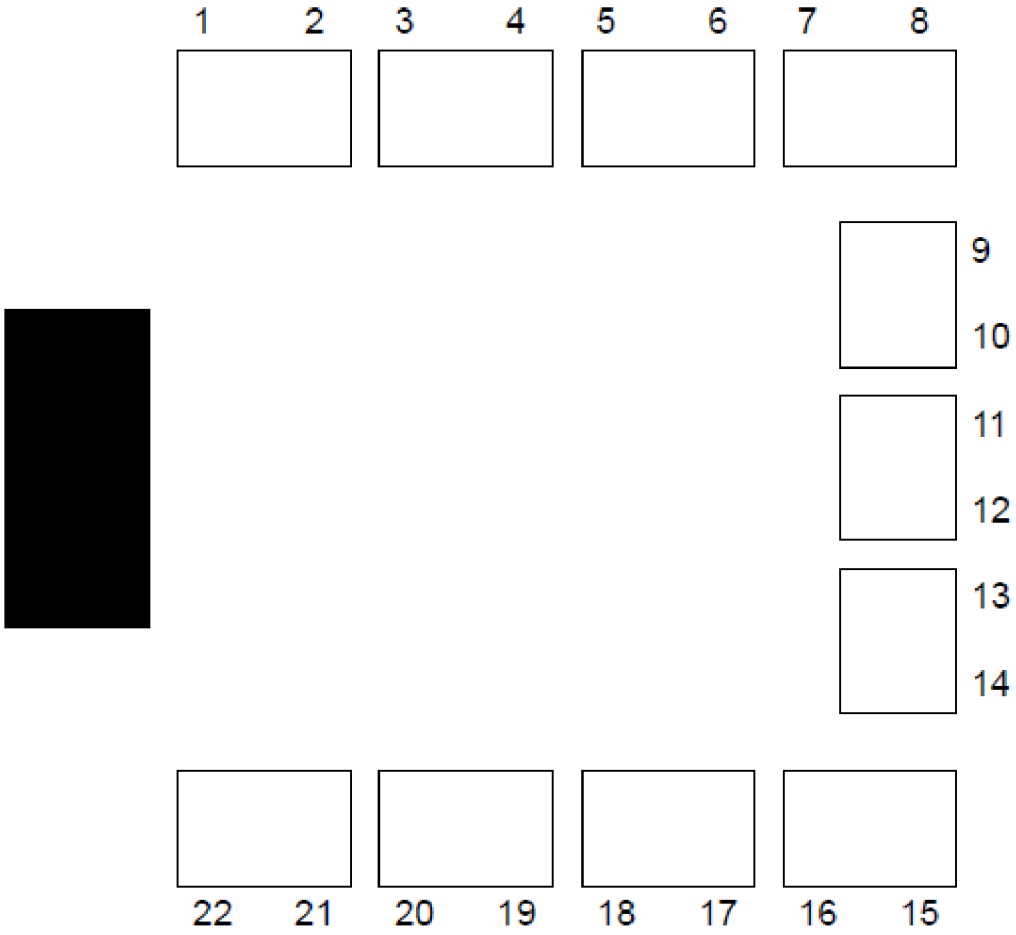
8.3. Pohyb vyučující v prostoru třídy

To, jak se vyučující pohybuje po učebně, jsem se zprvu snažila zaznamenávat do pozorovacího archu stejně jako ostatní témata mého výzkumu. Později jsem si však uvědomila, že přesný a objektivní záznam je nad mé síly. A otevírá se zde možnost hlubšího výzkumu tohoto problému, který pro mě nepředstavuje primární důležitost a na který bohužel nemám dostatek času ani prostředků. Rozhodla jsem se tedy zhodnotit tuto otázku pouze na základě výpovědi samotné vyučující. Ta na otázku: Jak se pohybuje po třídě a kde má svá oblíbená místa? Odpověděla takto: *„No já to teda, v tom jsem možná trošku špatná, ale já i v normální třídě, jako právě v této třídě do U, já jsem většinou tak jako jenom ve předu a přecházím se zleva doprava, protože mně se líp mluví, když chodím, ale vyloženě, vyloženě neobcházím.“* Dále vyučující zmiňuje okamžiky, kdy je nucena svůj pohyb po třídě změnit: *„ fakt jenom výjimečně, například, třeba když teda píšou test, tak to si projdu, to si projdu vyloženě, prostě jakoby kolem nich a snažím se tak dívat, ale ono v tady této třídě moc ani nejde opisovat, ale jinak teda většinou stojím ve předu, takže mé oblíbené místo je prostě vepředu, ale teda nesedím na židli, ale stojím. A dost taky vzhledem k tomu, že učím ten zeměpis tak dost tam pracuji s tou mapou, kde musím právě něco ukazovat, takže většinou ani, vlastně musím stát u té tabule no.“*

8.4. Zóna dominantní aktivity

Podle toho, jak vyučující odpovídala v rozhovoru, si není vědoma toho, že by často směřovala pozornost pouze do určitých míst. Dokonce hned na začátku zmínila výhody uspořádání třídy do tvaru písmene U, a sice že na všechny žáky vidí stejně. Dané vyučující jsem tedy položila ještě další doplňující otázku, která mě zajímala a to: Zda opravdu ke všem směřuje stejnou pozornost? Odpověď zněla takto: *„Tak jako v tom účku si myslím, že vidím na všechny lavice asi stejně. Dost záleží na tom, kde se zrovna pohybuju, ale taky je pravda, že nejvíc mám na očích asi ty, co sedí rovnoběžně se zadní stěnou, přímo naproti mně, pokud stojím před tabulí. Ale myslím, že svoji pozornost jako tak vyvažuju mezi všechny děti stejně. Alespoň se o to snažím, že jo.“* Z odpovědi vyučující je patrný náznak existence určité zóny dominantní aktivity. Proto jsem tuto část podpořila daty získanými při pozorování. Zajímala jsem se o momenty, kdy vyučující vyvolala hlásícího se žáka, dále na moment, kdy žák vykřikl, a vyučující na tento výkřik nějakým způsobem zareagovala a vyvolání náhodného žáka, který se nehlásil. Vytvořila jsem si tabulku, do které jsem průměrný počet každého z těchto jevů zaznamenala, ke každému místu ve třídě. V posledním sloupci tabulky vyjadřuji aktivitu vyučující v procentech. Místa ve třídě jsem označila čísly 1 až 22, podle počtu žáků ve třídě a níže přidávám objasnění označení těchto

míst podle mapy rozložení třídy. Během pozorování se samozřejmě stalo, že některá místa nebyla obsazena, proto jsem je nezahrnovala do svých výpočtů.



Obr. 9 Schéma rozložení třídy s očíslovanými místy

Tabulka č. 1: Průměrné počty výskytů pozorovaných jevů

Číslo místa	Průměrný počet vyvolání hlásícího se žáka	Průměrný počet vyvolání vykřikujícího žáka	Průměrný počet vyvolání náhodného žáka	Celkový průměrný počet vyvolání žáka (%)
1	0,375	0,125	0,625	3,3
2	0,5	0,25	0,5	3,7
3	0,375	0	0,5	2,6
4	0,25	0,375	0,75	4,1
5	0,875	0	0,5	4,1
6	0,375	0,125	0,375	2,6
7	1,125	0,625	0,375	6,3
8	0,125	0,25	0,5	2,6
9	0,375	0,25	0,625	3,7
10	1	0,375	0,5	5,6
11	0,75	0,375	0,625	5,2
12	1,25	0	0,5	5,2
13	0,875	0,5	0,625	5,9
14	0	1	0,5	4,5
15	1	0,625	0,375	5,9
16	1,25	0,25	0,125	4,8
17	0,625	0,25	0,375	3,7
18	0,75	0,5	0,5	5,2
19	1,375	0	0,375	5,2
20	1	0,125	0,5	4,8
21	0,875	0,25	0,625	5,2
22	0,625	0,375	0,5	4,4

V tabulce můžeme vidět, že nejčastěji vyskytovaný jev je, když učitel vyzve hlásícího se žáka. Tento poznatek se shoduje s výpovědí vyučující, která se snaží o to, aby se žáci o slovo přihlásili. I při pozorování jsem tento jev shledala jako převažující nad ostatními. Zároveň musím konstatovat, že ani ostatní dvě situace, kdy žák vykřikl, a

vyučující na tento projev nějakým způsobem reagovala, a kdy vyučující vyvolala náhodného žáka, nijak zvlášť nezaostávaly. Žáci se velmi často o slovo nepřihlásili a do výuky vstupovali svými náměty a připomínkami. Stejně, tak se vyučující snažila zaktivizovat a zapojit žáky, kteří spolupracovali méně. Což dokazuje i rozhovor, který jsem s vyučující pořídila a také to, že třída uspořádaná do tvaru písmene U doslova vybízí ke zvýšené komunikaci a především společné diskuzi všech účastníků.

Pokud se zaměříme na procentuální vyjádření všech vyskytovaných jevů, nejsou mezi nimi příliš zásadní rozdíly. Avšak v místech, která jsou označena od 7 do 13, jsou hodnoty nejvyšší. Což znamená, že z těchto míst komunikovali žáci nejčastěji a také pozornost vyučující k těmto místům byla o něco frekventovanější než ke zbývajícím v celé třídě. To ostatně potvrdila sama vyučující v rozhovoru: *„…ale taky je pravda, že nejvíc mám na očích asi ty, co sedí rovnoběžně se zadní stěnou, přímo naproti mně, pokud stojím před tabulí.“*

9. Shrnutí výsledků výzkumu

V předchozí části práce jsem prezentovala výsledky výzkumu, které nyní shrnu a také objasním odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si na samotném začátku výzkumného šetření položila.

9.1. Prostorové uspořádání učebny

Jak z výzkumu vyplynulo, vyučující si prostorové uspořádání třídy do tvaru písmene U nezvolila sama. Avšak dále se potvrdilo, že je sama vyučující s tímto typem uspořádání velice spokojená a neměnila by. Dokonce, kdyby měla možnost volby, opět by dala přednost třídě v tomto uspořádání, protože v něm shledává řadu výhod pro své působení ve třídě. Vyučující má velmi dobrý přehled nad celou třídou, žáci naopak dobře vidí na vyučující a zároveň na své spolužáky. Právě přátelská atmosféra a velký prostor pro diskuzi, je pro vyučující zásadní. Z toho důvodu žáci většinou mohou sedět, tak jak chtějí a vyučující tak neřídí ani zasedací pořádek v této třídě. Naopak nevýhodou je přístup některých žáků, kteří toto uspořádání chápou jako netradiční, a tak někdy více vyrušují.

9.2. Komunikace ve třídě

Co se týče komunikace ve třídě, zaměřila jsem se na způsob vyvolávání žáků na průběh komunikace jako takové. Při rozhovoru jsem se dozvěděla, že vyučující nemá žádny speciální systém, podle kterého by žáky vyvolávala. Samotným pozorováním tento fakt nemohu ani potvrdit ani vyvrátit. Vyučující nejčastěji vyvolávala žáky, kteří se hlásí. Protože se snažila celou třídu vést k diskuzi, často reagovala i na výkřiky žáků, kteří jsou asi zvyklí, zapojovat se bez zvednutí ruky. Učitelka toto toleruje jen v situacích, kdy je výkřik směřován k probíranému tématu, a právě v těchto případech reaguje zpět k žákovi. Zároveň se velmi snaží o zapojení žáků, kteří se nijak neprojevují, takže je vyvolává zcela náhodně.

9.3. Pohyb vyučující po třídě

Vyučující se po prostoru třídy pohybovala poměrně rovnoměrně. V případech, kdy došlo k diskuzi se třídou, zaujímala nejvíce pozici uprostřed tak, aby byla v centru dění. Zároveň, jak sama přiznává její oblíbené místo je u tabule před třídou, kde se většinou prochází zleva doprava, ale to platí v momentech, kdy podává výklad celé třídě. Jelikož se jedná o hodinu zeměpisu, zaujímá toto postavení také proto, že často ukazuje na mapu, která je také v přední části třídy. Ještě dodává, že ve třídě uspořádané do tvaru písmene U má výhled na celou třídu prakticky odkudkoli a naopak. Takže není tak podstatné, kde se zrovna nachází.

9.4. Zóna dominantní aktivity

Na samém počátku výzkumu jsem si nebyla jistá, jestli bude možné vypozorovat zónu dominantní aktivity učitele ve třídě uspořádané do tvaru písmene U. Dokonce ani při samotném pozorování nebylo zcela zjevné, kam vyučující nejčastěji obrací svou pozornost a kde popřípadě nejčastěji vyvolává žáky. Až při rozhovoru s vyučující se ukázalo, že se možná častěji dívá přímo před sebe. Tedy do řady, která je souběžně se zadní stěnou třídy. Tento fakt částečně potvrdily i výsledky mého pozorování. I když výsledky nebyly nijak diametrálně odlišné, procento výskytu všech pozorovaných jevů bylo u těchto míst o něco vyšší, než u zbytku míst ve třídě. Vyučující tedy nevědomky věnovala těmto místům více pozornosti. Nebo se v těchto místech vyskytovalo více aktivních žáků, než v okrajových částech. Můžu tedy konstatovat, že i ve třídě uspořádané do tvaru písmene U, je možné vypozorovat, alespoň částečně zónu dominantní aktivity učitele a potvrdilo se tak například tvrzení McCorskey a McVetta (1978).

Stále však platí, že empirický výzkum se tomuto uspořádání příliš nevěnuje, a tak se zde otevírá mnoho možností pro další jistě zajímavé výzkumy v této oblasti.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá komunikace v netradičně uspořádané třídě, a to konkrétně ve třídě uspořádané do tvaru písmene U. Zjišťovala jsem, jakým způsobem takový typ uspořádání třídy může ovlivnit průběh samotné komunikace učitele se žáky a také zónu dominantní aktivity. Na základě výzkumu jsem se pak snažila buď podpořit, nebo vyvrátit některá tvrzení, kterým se věnuje dostupná literatura. Také jsem především chtěla zjistit skutečnosti nové, protože literatura i empirický výzkum jsou bohužel v případě tohoto uspořádání poněkud plochá.

Z provedeného výzkumu, vyplývá, že komunikace ve třídě uspořádané do tvaru písmene U probíhá v přátelské atmosféře a mnohem volněji než např. v tradičním sálovém uspořádání. Vyučující má přehled o tom, co se ve třídě děje. Snaží se žáky aktivizovat a povzbudit ke společné diskuzi, což v takové třídě není problém, protože tak, jak žáci dobře vidí na učitele, tak i na sebe navzájem. Zjistila jsem také, že vyučující vyvolává žáky poměrně rovnoměrně. Po provedeném rozhovoru a analyzování pozorování jsem však zjistila, že i ve třídě s takovýmto typem uspořádání, může fungovat zóna dominantní aktivity učitele. A potvrdila jsem tak, již existující zjištění o tomto uspořádání. Samotný pohyb vyučující po třídě nejevil známky něčeho zvláštního, a myslím, že je srovnatelný, s pohybem v tradičně, či jinak uspořádané třídě.

Závěrem bych ráda dodala, že výzkum jsem realizovala v jedné třídě tohoto typu uspořádání a nelze, tak zobecnit výsledná zjištění pro všechny takové třídy. Doufejme, že si tento typ uspořádání třídy najde v budoucnu mnohem více příznivců z řad českých škol. Znovu také upozorňuji, že česká literatura se k tématu tříd uspořádaných do tvaru písmene U, sice okrajově vyjadřuje, ale stále je tato oblast nedostatečně prozkoumaná.

POUŽITÁ LITERATURA

BRADOVÁ, J. (2011). Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu. *Studia paedagogica*. (16)1, 191-210.

CANGELOSI, James S. (1996). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.

DEVITO, Joseph A. (2008). *Základy mezilidské komunikace.* Praha: Grada.

GAVORA, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

GIDDENS, A., & SUTTON W. P. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.

HELUS, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

KOLÁŘ, Z., & VALIŠOVÁ, A. (2009). *Analýza vyučování.* Praha: Grada.

KRAUS, B. (2001). *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido.

KŘIVOHLAVÝ, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.

MAREŠ, J., & KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

NOVÁK, A. (1999). *Vývoj dětské řeči: Fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba.* Praha: UNITISK.

McCROSKEY, James C., & McVETTA, Rod W. (Ed.). (1978). *Classroom seating arrangements: instructional communication theory versus student preferences*. Dostupné z: http://www.jamescmccroskey.com/publications/082.pdfg

NELEŠOVSKÁ, A. (2002). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

NELEŠOVSKÁ, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

PODGÓRECKI, J. (1998). *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava: Repronis.

PRŮCHA, J.(2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

SILBERMAN, Mel. (1997). *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování.* Praha: Portál.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK R. & ŠALAMOUNOVÁ Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál.

ŠVAŘÍČEK, R., & ŠEĎOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

PŘÍLOHY

Přepis rozhovoru s učitelkou

Nejdříve bych se Vás zeptala, proč jste si zvolila takové uspořádání třídy, co Vás k tomu vedlo?

No tak k tomuto uspořádání třídy mě vedlo především to, že zeměpisná učebna, která je k dispozici na naší škole je právě v tomto uspořádání. To, jako by nebyla v prvé řadě má volba, ale takhle už to tam prostě je. Jediná má možnost je teda si ty lavice dát od sebe, ale přijde mi to zbytečné, jako mám ráda toto uspořádání.

Tak asi v tom vidíte teda nějaké výhody, můžete je popsat?

Výhody v tom vidím a výhody v tom vidím především ty, že vidím na všechny žáky v podstatě stejně. Není nikdo, kdo se třeba za sebe může navzájem schovat, prostě vidím všechny a dokážu tak nějak lépe všechny zapojit jakoby do té hodiny, protože většinou se stává to, že v kterýchkoli lavicích už si tam lidi dělají něco jiného, třeba si dělají něco jiného, já už tam třeba pořádně nevidím a tady, tady vidím vlastně na všechno. A je to i takové to přijde mi to takový přátelštější a tím, že je ta hodina, je taková jiná, tak se nám tam i, i možná líp pracuje, je to takové nezvyklé, a proto je to lepší.

A má toto uspořádání i nějaké nevýhody?

Nevýhody…Tak nevýhodou může být to, že právě vzhledem k tomu, že to není to tradiční, tak pro ty žáky je to takové jiné, nemají třeba, prostě už to neberou to asi jako úplně typickou hodinu. Takže, třeba, dam příklad třeba na začátku hodiny si nestoupnou a už tam tak nějak sedí a mají tam poházené všude ty věci tak nějak, hodně se tam třeba hádají o tom, kdo vedle sebe bude sedět třeba, je to takový, není to tam daný takový ten prostě pevný režim, což je třeba ta nevýhoda. Je to prostě jiné. V podstatě možná volnější.

Takže kdybyste si mohla sama zvolit, jaké uspořádání třídy by to bylo?

Tak mě toto uspořádání vyhovuje maximálně, protože vyučuji předměty, ve kterých je, řekla bych taková uvolněnější atmosféra a hlavně velký prostor pro tu diskuzi. Takže bych jako určitě volila to uspořádání do U. Přijde mi i že těm dětem to vyhovuje a je to něco jiného než ta klasická třída. Občas mi tam sice vyrušují, ale to fakt záleží na dané třídě a taky se to snažím podchytit, třeba, že je přesadím.

Takže to mi nahrává na další otázku. Vy tam nějak ten zasedací pořádek asi neurčujete?

Ne e, ne e v podstatě neurčuji, v podstatě neurčuji. Ale nechala jsem, ať si sednou, jak chtějí, ovšem ono taky záleží na jaké třídě, některé třídy tam mohly sedět vlastně normálně, nechávám je i teď. V jiných třídách si třeba vedle sebe sedli právě ti, kteří když sedí spolu, kluci především, tak třeba vyrušují, takže ty jsem pak následně musela třeba rozsadit. Ale většinou je tam nechávám, právě tak jak chtějí, právě proto, že to je taková přátelštější hodina. A právě u toho zeměpisu já mám dokonce jakoby i občanskou výchovu a tam se to hodí ještě víc, protože to je vlastně předmět pouze o diskuzi a k tomu je ta učebna prostě velmi vhodná.

Máte nějaký svůj systém v tom, jak žáky vyvoláváte?

V tom jak žáky vyvolávám? Systém? No ... Já učím teprve chvíli a vlastně takový ten svůj systém ještě nemám úplně zajetý, ale třeba například dneska jsem učila jednu hodinu a tam jsem prvně jsem je snažila vyvolávat, nebo prostě, ať se hlásí, tam se hlásili asi tak tři čtyři žáci a přijde mi, že ten zbytek třídy se mnou moc takhle teda nespolupracoval, tak jsem to pak udělala tak, že jsem vyloženě jela jednoho po druhým, prostě zleva doprava, aby se prostě vystřídali všichni. I ti, kteří třeba vůbec nechtěli jít k tabuli, ale nakonec teda šli.

Máte zkušenost, že se Vám žáci více hlásí, nebo spíše vykřikují a vy je musíte mírnit?

No to hrozně závisí, jaká to je třída. Ale třeba právě na příklad dneska jsem učila v šesté třídě a ta třída je taková, že na tu kázeň si tak nějak moc nemohou zvyknout a tam prostě já jakmile jsem se snažila jakkoli usměrňovat, aby se prostě hlásili a nevykřikovali, tak to prostě nemělo vůbec smysl, a stejně, stejně prostě vykřikovali. Takže to prostě to závisí na

třídě, to nejde říct, jakoby co se týče toho uspořádání učebny, ale to prostě závisí, každá třída, každá skupina žáků, je prostě úplně jiná. Si myslím.

Zaměřím se trošku na vás. Chci se zeptat, jak vy se pohybujete po té třídě? Nebo máte svá oblíbená místa?

No já to teda, v tom jsem možná trošku špatná, ale já i v normální třídě, jako právě v této třídě do U, já jsem většinou tak jako jenom ve předu a přecházím se zleva doprava, protože mě se líp mluví, když chodím, ale vyloženě, vyloženě neobcházím, fakt jenom výjimečně, například, třeba když teda píšou test, tak to si projdu, to si projdu vyloženě, prostě jakoby kolem nich a snažím se tak dívat, ale ono v tady této třídě moc ani nejde opisovat, ale jinak teda většinou stojím ve předu, takže mé oblíbené místo je prostě vepředu, ale teda nesedím na židli, ale stojím. A dost taky vzhledem k tomu, že učím ten zeměpis tak dost tam pracuji s tou mapou, kde musím právě něco ukazovat, takže většinou ani, vlastně musím stát u té tabule no.

Máte pocit, že máte opravdu stejný výhled na všechny žáky, nebo k některým místům směřujete více pozornosti?

Tak jako v tom účku si myslím, že vidím na všechny lavice asi stejně. Dost záleží na tom, kde se zrovna pohybuju, ale taky je pravda, že nejvíc mám na očích asi ty, co sedí rovnoběžně se zadní stěnou, přímo naproti mně, pokud stojím před tabulí. Ale myslím, že svoji pozornost jako tak vyvažuju mezi všechny děti stejně. Alespoň se o to snažím, že jo.