

# Projevy dominance v řeči učitele při komunikaci s žákem

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Králíková**  
Osobní číslo: **H17033**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Projevy dominance v řeči učitele při komunikaci se žáky**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o interakci a výukové komunikaci na prvním stupni základní školy.  
Vymezení teoretických východisek zabývajících se řečí učitele ve školní třídě.  
Vymezení výzkumného problému a stanovení cílů výzkumu.  
Realizace kvalitativního výzkumu metodou nestrukturovaného pozorování a interview s učiteli prvního stupně základních škol.  
Zpracování a vyhodnocení dat a jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi primárního vzdělávání.



Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

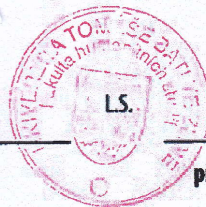
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia Paedagogica*, 18(1), 7–36.
- Simonds, J. Ch., & Cooper, S. J. (2014). *Communication for the Classroom Teacher*. Harlow: Essex.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Šedová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace* 25(1), 32 – 62.
- Šedová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majčík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmardová, A. (2016). Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. *Studia pedagogica*, 21(1), 127 – 137.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan





**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

11.4.2020

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;



(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla - výdělkem jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělkem dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zaměřuje na projevy dominance v řeči učitele na prvním stupni základní školy. Cílem je zjistit, zda se tyto projevy vyskytují u učitelů prvního stupně základní školy. Výzkumného šetření se zúčastnilo pět učitelů základní školy, kteří byli pozorováni v třech vyučovacích hodinách. Hlavní metodou při sběru dat je pozorování, které je doplněno o interview. Bylo zjištěno, že učitelé projevují dominanci v několika kategoriích, ovšem svou dominanci si neuvědomují.

Klíčová slova: výuková komunikace, učitelské otázky, verbální dominance učitele

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on the manifestations of dominance in the speech of a teacher in the first stage of primary school. The aim is to find out whether these manifestations occur in first grade elementary school teachers. Five primary school teachers participated in the research investigation and were observed in three lessons. The main method in data collection is observation which is supplemented by interview. It was found that the teachers show dominance in several categories, but they are not aware of their dominance.

Keywords: education communication, teacher questions, teacher's verbal dominance

## **Poděkování**

Při této práci mě podporovalo mnoho lidí, proto bych jim chtěla poděkovat. V první řadě bych chtěla poděkovat paní PhDr. Haně Navrátilové, PhD., za trpělivost, přínosné rady a zejména za odborné vedení diplomové práce. Velké díky patří všem účastníkům výzkumu, tedy učitelům základních škol. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu při finální etapě mého studia.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE</b> .....	<b>13</b>
1.1 CÍLE VÝUKOVÉ KOMUNIKACE .....	17
1.2 FORMY VÝUKOVÉ KOMUNIKACE .....	18
<b>2 ŘEČ UČITELE</b> .....	<b>20</b>
2.1 UČITELSKÉ OTÁZKY .....	23
2.1.1 Funkce učitelských otázek .....	26
2.1.2 Typy učitelských otázek.....	26
<b>3 PROJEVY DOMINANCE</b> .....	<b>30</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
<b>4 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	40
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY.....	40
4.3 DESIGN VÝZKUMU.....	41
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	41
4.5 FÁZE VÝZKUMU.....	43
4.6 VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU DAT.....	47
4.6.1 Zúčastněné pozorování.....	47
4.6.2 Nestrukturované interview .....	48
4.7 ANALÝZA DAT.....	49
4.7.1 Otevřené kódování .....	49
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKU VÝUKUMU</b> .....	<b>50</b>
5.1 KATEGORIE – DOMINANCE V OTÁZKÁCH .....	53
5.2 KATEGORIE – DOMINANCE V POKYNECH .....	60
5.3 KATEGORIE – DOMINANCE VE ZPĚTNÉ VAZBĚ.....	64
<b>6 SHRUTÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>71</b>
6.1 JAKÝM ZPŮSOBEM SE PROJEVUJE DOMINANCE UČITELE PŘI KOMUNIKACI S ŽÁKEM VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ?.....	71
6.2 JAK UČITELÉ VNÍMAJÍ KOMUNIKACI SE ŽÁKY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ? .....	71
6.3 JAK SE PROJEVUJE DOMINANCE V OTÁZKÁCH VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI? .....	72
6.4 JAK SE PROJEVUJE DOMINANCE V POKYNECH VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI? .....	72
6.5 JAK SE PROJEVUJE DOMINANCE VE ZPĚTNÉ VAZBĚ VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI? .....	73
<b>7 DISKUZE A LIMITY</b> .....	<b>75</b>



<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>85</b>

## ÚVOD

Téma dominance v řeči učitele je v dnešní době velmi aktuálním tématem, leč na prvním stupni základní školy ne příliš probádaným. Dává prostor k diskuzi o tomto tématu a také nahlédnutí do této problematiky. V dnešní době se setkáváme se dvěma názory na vnímání dominance. Někteří lidé vnímají dominanci jako pozitivní, ovšem stále je zjevné, že většina lidí vnímá dominanci jako moc, která je pojímána z negativního pohledu, zejména se hovoří o důsledcích na osobnost a vývoj žáka.

Důvodem volby tématu diplomové práce byl vliv mého okolí, a to zejména proto, že jsem slýchávala od svých přátel a známých věty, které mě nutily více nad tímto tématem přemýšlet. Jejich otázky se týkaly zejména toho, zda může učitel projevovat dominanci k svým žákům. Mí přátelé uváděli příklady tohoto typu komunikace, zda jim to může tímto způsobem vysvětlovat, jestli jim danou věc může zakazovat, a zda se to dotýká i jich jako rodičů, protože v nejzazších případech dítě nechce chodit do školy, bojí se učitele a podobně. Proto mi toto téma přišlo zajímavé a aktuální, a to nejen v mé situaci v roli budoucího učitele, ale také proto, že toto téma silně rezonuje v dnešní společnosti. Je důležité o tomto tématu mluvit a pokusit se případné nedostatky regulovat či je odstranit.

Jelikož se i já chci v budoucnu věnovat učitelské profesi, je proto nezbytné vědět, jaké chyby se vyskytují při komunikaci s žákem a snažit se těchto chyb vyvarovat. Také tento fakt byl motivací a důvodem volby uvedeného tématu diplomové práce.

V rámci teoretické části jsou zpracovány tři kapitoly, navazují na téma diplomové práce. První kapitola zajišťuje pohled na výukovou komunikaci a možné způsoby projevů dominance učitele ve školní třídě. Je důležité ale také podotknout, jaké funkce a cíle výuková komunikace zastává. S komunikací souvisí řeč, a to zejména prostor učitele, který dává svým žákům v mluveném projevu, nebo opak, zda se zde projevuje jeho dominance v komunikaci a zastává roli dominantního organizátora dění ve školní třídě, vše je pod jeho vedením. S řečí a komunikací neodmyslitelně souvisí učitelské otázky. Učitelské otázky mohou naznačovat jistou dominanci, a to zejména, pokud se jedná o otázky uzavřené, které nevedou žáka k vyšší kognitivní náročnosti. S děním ve školní třídě, zejména tedy s komunikací a řečí učitele souvisí zpětná vazba, která je žákům dáována. Zde se projev dominance objevuje velmi často, např. poukazováním na chyby žáků, popřípadě se jedná o neuvědomované zesměšnění či výhružky, které jsou známé všem, každý slyšel větu, „Pokud to neuděláš, dostaneš za pět“. Tento fenomén neustále převládá i na prvním stupni základní školy.

V praktické části diplomové práce je popsán a realizován kvalitativní výzkum. Cílem výzkumu je zjistit, jak se dominance v řeči projevuje u učitelů prvního stupně základní školy, a hlavně v jaké podobě se zde vyskytuje. Cílem diplomové práce je zjistit, jak je komunikace vnímána učiteli, jak popisují svou komunikaci ve školní třídě. Naším názorem je, že i učitel je člověk a může se stát, že se ve výkladu objeví emoce, ovšem dominantní řeč učitele by se vůči žákům vyskytovat neměla. Výsledky výzkumu potvrzují dominanci učitele v řeči ve školní třídě v různých formách, ovšem je velmi překvapivé, že si učitel dominantní postavení v řeči a celkové komunikaci ve školní třídě, neuvědomuje.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**



## 1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE

Komunikace je nedílnou součástí lidského života, která probíhá kdekoli a za jakýchkoliv podmínek. Prolíná mnoho disciplín od pedagogiky, přes sociologii a psychologii až například po dopravu (Klenková, 2006). Můžeme říct, že komunikace je určitý tok informací, sdělení informátora k informovanému, v tomto případě od učitele k žákovi, tento proces se odehrává i zpět.

V českém pedagogickém prostředí je častěji využíván pojem pedagogická komunikace, kterou popsali Mareš s Křivohlavým (2009) jako vzájemnou výměnu daných informací, a to mezi účastníky edukačního procesu. Tyto informace mohou být zprostředkovány jazykovými i nejazykovými prostředky. Tato komunikace se může odehrávat i mimo školní třídu, mimo vyučovací jednotku. Rozdíl mezi těmito druhy komunikace je v tom, že výuková komunikace se výhradně odehrává mezi učitelem a žákem ve vyučovací jednotce. Můžeme říci, že výuková komunikace je určitým pilířem ve školní třídě, kde probíhá komunikace v procesu vyučování a učení. Například při vysvětlování látky učitel komunikuje s žáky, čímž si žáci osvojují další vědomosti. Rozdílů ve výukové komunikaci nalezneme několik. Například to může být atmosféra ve třídě, vyučovací předmět, velmi podstatnou věcí je stanovení vhodných cílů (Šalamounová, Navrátilová, 2020).

Průcha (2009) zmiňuje, že výuková komunikace podléhá pravidlům, která určují práva a role komunikačního procesu. Komunikace ve školní třídě probíhá střídáním projevů učitele a žáků. Pravidla by měla určovat pravomoci nejen učitelů ale i žáků. Pravidla komunikace ve školní třídě jsou, jak je nazval Gavora, posláním. Prvním z nich je, že zajišťují organizaci práce ve školní třídě. Druhým posláním je zabezpečení dominantního postavení role učitele, kde se dominance dostává do popředí v komunikaci ve školní třídě, a tím i do komunikačních pravidel, kde má více pravomocí právě učitel. Všechna tato pravidla souvisí s tím, jak učitel chápe své dominantní postavení a celkově svou dominanci. Zde Gavora (2005, s. 35 – 36) popsal učitele jako demokratický článek v komunikaci ve školní třídě, a na druhé straně učitele direktivní, kteří ukazují svou dominantní vládu nad komunikací.

V tomto smyslu mluvíme o takzvaném autokratickém stylu vyučování, kde se učitel dle Lukášové (2010, s. 28) projevuje určitým způsobem:

- *Učitel žákům stále něco rozkazuje a zakazuje.*
- *Většinu času hovoří sám, druhé nepustí ke slovu.*
- *Vyčítá, vyhrožuje, varuje, často trestá, vyvolává napětí a strach.*
- *Zajímá se jen o výkony a kázeň, a ne o možnosti a podmínky, je v jakých se žáci učí.*
- *Málo přihlíží k přáním potřebám žáků, popřípadě je nezná, ani se nesnaží je poznat, žáci se musí podřizovat.*
- *Požaduje, aby se všechno dělo podle jeho pokynů, nepřipouští např. jiný, samostatný postup řešení učební úlohy.*
- *Omezuje samostatnost a iniciativu žáků. Pokud se pokouší o humor, přechází do ironie a zesměšňování některých žáků.*

Tyto znaky jsou maximální hranicí, které učitel při tomto výukovém stylu může dosáhnout. Věřím, že s takovým přístupem k žákům se setkáme jen zřídka, ovšem domníváme se, že i takoví učitelé se stále ještě ve vyučování najdou.

Tento styl souvisí i s komunikačními pravidly, která nazýváme direktivní, v tomto případě se rozlišují specifická pravidla pro učitele i žáka. V následujících tabulkách je graficky zpracován příklad, který popisuje Gavora (2005, s. 36):

<b>Direktivní vyučování</b>	
<b>Komunikační pravidla pro učitele</b>	
<b>Pravidlo</b>	<b>Způsob uplatňování pravidla</b>
Učitel má právo	
1. kdykoliv si vzít slovo	Učitel začíná komunikační akt, může přerušit řeč žáka.
2. mluvit s kým chce	Sám si vybírá partnera – konkrétního žáka, skupinu žáků nebo třídu jako celek.
3. zvolit téma rozhovoru	I když je učivo dané osnovami, konkrétní témata komunikace volí učitel podle svých záměrů.
4. rozhodnout o délce hovoru	Délka hovoru učitele není omezena jiným komunikantem (dokonce ani zvoněním).
5. hovořit v kterékoliv části učebny	Učitel může mluvit do katedry, v uličce nebo z jiného místa.
6. hovořit v jakékoliv poloze	Učitel může mluvit vestoje, vsedě nebo při chůzi.

Tabulka č.1: Komunikační pravidla pro učitele

Z výše uvedeného schématu je zjevné, že tato pravidla se týkají verbálního i nonverbálního projevu. Další ukázkou jsou pravomoci žáka v direktivní komunikaci s učitelem.

Direktivní vyučování	
Komunikační pravidla žáka	
Pravidlo	Způsob uplatňování pravidla
Žák může hovořit	
1. Pouze dostane-li slovo.	Slovo mu uděluje učitel. Žák nesmí hovořit bez svolení ani tehdy, když nemluví nikdo.
2. Pouze s tím, s kým mu je určeno.	Hovoří k tomu, kdo mu položil otázku anebo jiný pokyn k odpovědi. Je to zpravidla učitel.
3. Pouze o tom, co má určeno.	Téma hovoru je dáno otázkou (pokynem).
4. Pouze tak dlouho, jak je mu určeno.	Délka hovoru učitele není omezena jiným komunikantem (dokonce ani zvoněním).
5. Pouze na místě, které má určeno.	Hovoří v lavici, jestliže dostane pokyn, hovoří u tabule.
6. Pouze vestoje.	

Tabulka č. 2: Komunikační pravidla žáka

Jak poukazuje Gavora (2005), první pravidlo, které je žákovi určeno, je hlavní dominantou všech pravidel, které se nadále od tohoto pravidla odrážejí. V těchto pravidlech je žákovi určeno kdy, jak, proč, s kým a jak dlouho může komunikovat. Tato pravidla žáka omezují, žák ztrácí samostatnost a snižuje svou aktivitu. *Žák je v roli čekatele: čeká na pokyn k hovoru, čeká na téma hovoru, je mu určeno, dokdy může hovořit atd.* Gavora (2005, s. 36)

Dle Gavory (2005, s. 25 – 29) má výuková komunikace mnoho zvláštností, díky které se odlišuje od komunikace v jiných zařízeních či situacích. Tyto odlišnosti jsou dány rolími, které jedinci hrají, obsahem (téma rozhovoru), cílem (důvod komunikace), v neposlední řadě také časem a prostorem. Aspekt zaměřený na komunikaci a vyučování, kdy je komunikace ve vyučování charakterizuje jako, základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních i nonverbálních projevů učitele i žáka. Komunikace je základem pro realizaci edukačního procesu.

Neverbální komunikaci se věnuje Šmardová (2016, s. 129), která uvádí, že „*neverbální komunikace tvoří společně s verbální a paralingvistickými projevy základní formy komunikace*“.

Tuto komunikaci můžeme také nazvat jako bezeslovnou. „*Označení nonverbální (tedy mimoslovní) sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací.*“ Mareš s Křivohlavým (1987, s. 104). poukazují také na neznalost, že se neverbální komunikace promítá pouze v mimice, ovšem neverbální projevy se vyjadřují pomocí těla, tyto projevy nejsou časově omezeny. I když člověk verbálně nemluví, projevy celého těla jsou zde stále. Neverbální komunikace je projevem spontánním. Můžeme ji tedy vnímat za upřímný projev, ale také za nejednoznačnou.

V této diplomové práci se zabýváme zejména verbální výukovou komunikací, která probíhá prostřednictvím slov. Jedním z neznámějších oborů, který se zabývá verbální komunikací, je například lingvistika, filologie nebo filozofie. Verbální komunikací se zabýval např. DeVito, který vymezil tento pojem obecně jako: „*slovní signály přenášené zvukem a přijímaném sluchem*“ (DeVito, 2008, s. 99). Dalším autorem je Mikuláščík (2010, s. 113), jež verbální komunikaci popsal jako vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Tato komunikace v sobě zahrnuje dle Mareše a Křivohlavého (1995, in Sklenářová, 2013) zvukovou, písemnou i jinou grafickou formu řeči. Ve výukové komunikaci se vyznačuje fázemi:

- *záměr učitele žákovi něco sdělit;*
- *vlastním sdělením, které je adresováno určitému žákovi, nebo skupině žáků;*
- *žák se snaží o dekódování sdělení, pochopit jeho význam.*

Způsob, jakým výuková komunikace probíhá ve školní třídě mezi učitelem a žákem, se liší od běžné komunikace. V komunikaci ve školní třídě se může objevovat školní jazyk, ale to není zásadní rozdíl. Hlavním rozdílem je způsob mluvy komunikátorů, v tomto případě učitele směrem k žákovi. Ve školním prostředí, zejména u začínajících učitelů, je snaha o změnu ve vyučování, které se zaměřuje na žáka a na samostatné žákovo poznávání. Žákovi se dává větší prostor, aniž by byl učitelem ve svých myšlenkách a nápadech napomínán a přerušován. Z vlastní zkušenosti vím, že starší generace učitelů s novodobým učením (například kooperativní výuka, kde si žáci volí role a učitel je jejich průvodcem, projektová



výuka nebo badatelsky orientovaná výuka) nesouhlasí, což je velká škoda, protože škola a hlavně učitel by měl podporovat žáka v bádání a nalézání odpovědí na problémové otázky.

## 1.1 Cíle výukové komunikace

Domníváme se, že zvolení cíle je jednou z nejdůležitějších, ale také z nejnáročnějších otázek ve vzdělávacím procesu. Cíl by měl učiteli dát pochopení důvodu komunikace. Každý učitel by měl vědět, čeho chce danou komunikací docílit, kam směřují jeho kroky, a to například kladení otázek (viz níže kapitola 2.1).. Z výzkumu bylo zjevné, že tento cíl si učitel nestanovuje v předstihu, ale vytváří si ho před zahájením výuky, popřípadě přímo ve výuce.

Nechat žákům prostor pro vyjádření a komunikaci je jedním z velmi důležitých cílů. Sklenářová (2013) poukazuje na dvojí pojetí cílů a rozdílů mezi nimi. Uvádí cíl edukační, který se pojí k obsahu učiva. Jsou zde záměrné činnosti, které vedou k dosažení tohoto předem daného cíle, druhý z nich je komunikační cíl. Domníváme se, že je důležité tyto cíle propojit tak, aby naplnily hodinu a daly prostor všem účastníkům komunikačního procesu. Navzdory tomu autoři uvádějí tento fakt tak, že komunikační cíl by se měl vzdělávacímu cíli podřídít, což - dle mého názoru - poukazuje na dominanci učitele, kdy žák nemá prostor pro tvorbu svého komunikačního toku o daném tématu. Při zvolení daného cíle jsme si vědomi toho, čeho chceme docílit, to znamená, že každý cíl plní jistou funkci.

Ať už je cíl vzdělávací, nebo komunikační, nese více funkcí. Díky komunikaci se odehrává proces edukace, ale také navázání vztahů a vzájemné činnosti (Gavora, 1988, s. 24 – 26). Tyto vztahy závisí na postavení a na učebním stylu učitele, který je popsán výše. Pro shrnutí, pokud učitel komunikuje s žáky s dominancí, tyto vztahy mohou být trvale narušeny.

Funkcemi komunikace se zabýval mj. Vybíral (2005, s. 31), který popsal pět hlavních funkcí komunikace (viz níže).

1. Informativní funkce – informovat, předat zprávu
2. Instruktažní funkce – instruovat, navést
3. Persuazivní funkce – přesvědčit, aby adresát změnil názor, zmanipulovat
4. Operativní funkce – vyjednat, domluvit

## 5. Zábavní funkce – pobavit, rozveselit druhého

Domníváme se, že u všech těchto funkcí může projevit dominantní role učitele. Jeden z důvodů je ten, že i když učitel předává zprávu, je důležité, jakým způsobem ji předává, jaká slova volí, jakým hlasem a tónem uvedenou informaci předává svým žákům.

## 1.2 Formy výukové komunikace

Formy verbálního projevu můžeme rozdělit do dvou kategorií. První z těchto kategorií je dialog. Dialog se ve školním prostředí považuje za vhodnou formu komunikace mezi učitelem a žákem v edukačním procesu. Tato forma komunikace by měla žáka podněcovat k vyšším kognitivním otázkám.

V souvislosti s dominancí se budu zabývat monologem, který se liší od dialogu tím, že může být předem připravený. Hlavní rozdíl je, že ho můžeme definovat jako určitý mluvený projev hovořícího, jehož součástí je posluchač, který nezasahuje do řeči hovořícího.

Ve vyučování by mělo být typické, že se monolog střídá s dialogem a opačně, je to souhra mezi účastníky komunikace. Simson a Cooper (2014) uvádějí, že monologický učitel se zajímá pouze o znalosti a vše má přitom pevně pod kontrolou, tudíž se stává dominantní částí edukačního procesu.

S monologem učitele se setkáváme v různých formách, jako například vyprávění, přednáška. Většinou část vyučovací jednotky v českém školním prostředí tvoří vysvětlování či popis obsahu učiva, kdy se žáci stávají pasivními a učitel dominantním účastníkem hodiny. V obvyklém případě tvoří monolog čtvrtinu z vyučovací hodiny. Čím vyšší je stupeň školy, tím více monolog převládá. Je nutné podotknout, že je velmi důležitý i vyučovací styl učitele (srov. Gavora, 2005, s. 67).

Velkou otázkou je i to, jaký učitel je, jaká je jeho osobnost a jeho názory. Setkala jsem se mj. s učitelem, který byl dominantní po celou dobu vyučovací hodiny, nebo žákům zadal práci a pouze kontroloval a řídil činnost, i tak se stával jedinou dominantou v dané školní třídě.

Pokud učitel přebírá kontrolu v širším úseku komunikace, hovoříme o vnořeném monologu, kdy se učitel projevuje jako „*dominantní mluvčí, který vstupuje s monologickou*

*promluvou do rozhovoru a potvrzuje opakovaně svou dominanci v řízení komunikace, což žáci převážně pasivně akceptují“ (Navrátilová, 2016, s. 92 – 93).*

Učitel jako dominantní aktér má vliv na průběh a podobu komunikace ve výuce. V tomto ohledu můžeme komunikaci popsat jako asymetrickou, kde učitel zastává roli dominantního komunikátora, který má svá pravidla v komunikaci ve třídě, které dodržuje nejen on, ale i žáci. Nejen že učitel ovlivňuje téma komunikace, ale také vymezuje, jakým směrem komunikace se komunikace bude ubírat, a pro koho bude určena.

## 2 ŘEČ UČITELE

Řeč považujeme za vlastnost člověka, která je nezbytnou součástí života. Řeč spadá mezi pojmy psychologické. Je spojená s psychologickými procesy, čímž můžeme říci, že bez řeči by naše myšlení nemohlo fungovat. Řeč je základním pilířem tvorby komunikace (viz výše kapitola Výuková komunikace). Můžeme konstatovat, že řeč je nedílnou součástí učitelské profese, která podněcuje žákovské učení. Důležitou otázkou je, jakým způsobem učitel podněcuje svou řečí žákovské učení. Vnímáme ji „*Nejen jako produkt, ale i výsledek, který můžeme hodnotit, ale komplexněji jako proces.*“ (Navrátilová, 2021, s. 22). Cílem by měla být podpora žákovského učení, vést žáka k porozumění významů. Úkolem učitele je vést žáky k prohloubení dosavadních znalostí o nové poznatky.

Jak je tomu doopravdy ve školní třídě? „*Reálný stav řeči učitele v prostředí třídy je ovšem opakovaně podrobován kritice, přičemž předmětem zkoumání je především verbální projev učitele a jeho jednotlivé formy*“ (Navrátilová, 2021, s. 25).

Již ze své praxe vím, že učitelovým cílem je splnit cíl a učivo. Je velkým otazníkem, proč učitelé žákům nedávají větší prostor, a proč nevyužívají řeč a její potenciál, jak zmiňuje Mercer a Dawes (2014 in Navrátilová, 2021). Z výzkumu Fishera a Larkina (2008) vyplývá, že mnoho žáků nevyužívá svých řečových schopností, pouze jim jde o to, aby obstáli ve výuce a učitel by se na další věci nedotazoval. Zde si můžeme všimnout jisté dominance učitele, který nemusí svým žákům dávat prostor. Druhý pohled je, že učitelé musí více svým žákům porozumět, jak svou řeč využívat k podpoře žákovského učení.

Cazderonová (2001, s. 54) hovoří o důležitosti posunu od recitace učiva ke skutečné diskusi tak, aby bylo možné zpracovat témata, která ne zcela odpovídají struktuře hodiny. V dnešní době se ve třídách vyskytuje více než 25 žáků na jednoho učitele, kde si učitel řídí celý proces, řeč žáků může být díky učiteli potlačena i kvůli pravidlům, která učitel zastává. Velmi zajímavým faktem je, že se v učitelích odrážejí jejich vlastní zkušenosti. Každý měl svého ideálního učitele, od kterého se chtěl učit, jenž byl mu vzorem. Ovšem může dojít i k situaci, kdy si učitel prostřednictvím dominance sjednával ve třídě pravidla, proto i tato zkušenost vede k jednání učitele ve školní třídě, kdy si například může myslet, že být dominantní je jediný způsob, jak žáky naučit pravidla, která nebudou narušovat jeho vyučovací hodinu.



Je důležité se také podívat na délku řeči projevu učitele. Gavora (2005) poukazuje na výzkumy Neda Flanderse (1970), který popsal takzvaný zákon dvou třetin, kdy ze dvou třetin dominuje ve výuce svou řečí učitel a z jedné třetiny žáci.

verbální projev		ticho
hovoří učitel		hovoří žáci
přímý vliv učitele	nepřímý vliv učitele	

Schéma č. 1: „Zákon dvou třetin“

Učitel by měl být podněcovatel žáků, tak i řeč učitele by měla být orientovaná na žáky, kteří od učitele přijímají informace. V tomto případě hovoříme o řeči sociocentrické, která je ve školním prostředí považovaná za vhodnou. Ovšem je zde i opak, který popsal Vybíral (2005, s. 109 – 110) jako egocentrickou řeč. Jedná se o řeč, která se vyskytuje u dospělých, jelikož je dána mentálními strukturami. Jako příklad uvádí jediný výraz při hodnocení, kde například autor uvádí „klasika, síla, fajn a jiné.“ V tomto případě žák neví, co tímto chtěl učitel říci. Pokud učitel ve svých hodnoceních použije například slovo *klasika*, můžeme v žákovi vyvolat negativní pocity, ve kterých můžeme vnímat tzv. nálepkování. Egocentrismus hovoří o učiteli jako o mluvčím třídy.

Verbální projevy dominance učitele má cíl, který Navrátilová (2021, s. 31) popisuje jako převzetí kontroly nad třídou jako celkem, kontrolu nad procesem výuky, jde zejména o soustředění učitele na zvládnutí tématu, které on sám vybral. Komunikace v tomto případě je vedena pouze jedním konvergujícím, kterým se stává učitel.

Všechna pravidla, která jsou ve třídě dána, jsou určena učitelem, který dominuje při komunikaci. Tato pravidla zajišťují učiteli řízení a chod celé komunikace ve školní třídě. Učitel svou řečí ovlivňuje komunikaci ve školní třídě. Direktivní typy výroků můžeme popsat jednoduše v několika typech, kdy učitel přebírá kontrolu. Jedná se o:

- upoutání pozornosti,
- kontrolování rozsahu a rozložení řeči,
- zpřesňování tématu,

- prověřování či potvrzování porozumění,
- opravování a upravování řečeného,
- sumarizování.

Mortimer, Scott, Aguiar (2006, in Navrátilová, 2021) popisují čtyři typy komunikačních přístupů učitelů, které vycházejí z vyjádřených protikladů interaktivní – neinteraktivní a dialogický – autoritativní:

Interaktivní dialogický	Učitel společně se žáky uvažují nad celou škálou idejí k tématu, pokládají pravé otázky. Ideje jsou následně buď rozvíjeny, nebo zůstávají jen jako možné pohledy.
Neinteraktivní dialogický	Učitel opakuje a sumarizuje téma z různých úhlů pohledu.
Interaktivní autoritativní	Učitel se zaměřuje na konkrétní stanovisko v rámci učiva a vede k němu studenty prostřednictvím rutinního vzorce otázka – odpověď.
Neinteraktivní autoritativní	Učitel pouze prezentuje konkrétní stanovisko v rámci učiva.

Tabulka č. 3: Čtyři typy komunikačních přístupů učitelů

Autoritativní přístup učitele má jeden velký cíl, jedná se o upoutání žákovy pozornosti k obsahu vyučovací hodiny, který učitel prezentuje. V tomto ohledu se jedná o znemožnění žákům komunikovat ve školní třídě nejen s učitelem, ale i se svými spolužáky, jelikož by to bylo v rozporu s pravidly, která jsou popsána výše. Žák může mít slovo a komunikovat pouze v případě, že učitel žákovi udělí slovo, nebo žákova výpověď není brána v potaz. Učitel jeho výpověď přijme, ale dále s ní nepracuje. Zde selhává zpětná vazba od žáka k učiteli, který by měl snahu poukázat na možné inovace ve výuce. Navrátilová (2021, s. 34), poukazuje na otázky, které jsou kladeny směrem od žáka k učiteli. Pokud se žákova snaha ve vyučovací hodině ukáže, a pokládá učiteli otázky, učitel si tyto otázky transformuje tak, aby mu vyhovovaly k připravené práci s tématem, nebo v horším případě jsou jeho otázky zcela ignorovány.

Autoritativní přístup je dán autoritou učitele. Autorita pochází z latinského slova *auctoritas*, který můžeme přeložit jako vzor, moc. V současné době je autorita vnímána jako moc, která se projevuje mnoha způsoby, jako například donucením či přesvědčováním o názoru.

Řeč je jedním z nejsilnějších projevů dominance. Pomocí řeči dosáhne učitel cíle, který si zadal. Učitel ovládá obsah výuky a komunikace, ale také vztahovou rovinu. Pokud učitel využívá dominanci pro kontrolu a udržení pozornosti ve školní třídě, tato dominance se bude stupňovat právě z důvodu kontroly dění ve třídě.

Dominantní projevy v řeči se nejvíce projevují v odměně, která zde může být v hodnocení, tedy v klasifikaci. Tím, jak učitel klasifikuje, může narušit i vztahy ve školní třídě, jelikož se jedná o doporučení, formuje se tím i postavení žáky ve školní třídě.

Jde o to, aby učitel mohl ovládat chování žáků. Cílem ovládnutí chování je zejména efektivní řízení školní třídy.

## 2.1 Učitelské otázky

Otázky jsou jedním ze základních faktorů v edukačním procesu, jsou iniciovány učitelem. Učitelské otázky mohou mít dvě formy zakončení, mohou mít tázací význam, ale také například oznamovací význam, který vybízí žáka k odpovědi, formu rozkazovací, kdy sledujeme dominanci učitele v řeči, nebo formu práci. Učitelské otázky definuje Švaříček a Majcík, (2020, s. 41) jako, *„iniciaci učitele směřující k žákům, jejímž cílem je podnítit žáky k verbální participaci na výuce. Žáci jsou při výuce schopni komunikační záměr učitele hbitě rozpoznat, i když nemá formu tázací věty“* Autoři také poukazují na zahraniční výzkumy Englishe, Hargreaves a Hislama (2002), kdy se míra učitelské promluvy, ať už ve formě otázek či výkladu, zvyšuje oproti žakovským promluvám, s tím souvisí i nárůst času promluv.

Každá otázka by měla vyvolat určitou odezvu. Učitelská otázka má své požadavky, které uvádí Nelešovská (2005):

- přiměřenost,
- srozumitelnost a stručnost,
- jednoznačnost,

- věcná správnost a přednost,
- jazyková správnost.

Učitel by měl v určité míře dbát na úroveň vědomostí a věk svých žáků. Pokud žák otázku (vzhledem k náročnosti) není schopen pochopit, nemůže na ni odpovědět. Srozumitelnost a stručnost je základem při tvorbě dialogu a tvoření otázek pro žáky daného věku. Pokud se otázka skládá z mnoha souvětí, žák se přestane orientovat, například více otázek za sebou, souvětí se týká vícero témat. Podmínkou pro jednoznačnost je položení jedné otázky, jediným možným způsobem odpovědi. Pokud otázka není přesná, vede to ke skutečnosti, že žáci tuto otázku nebudou reflektovat za důležitou, taktéž i odpověď. Posledním požadavkem je jazyková správnost, která napovídá o učitelově úrovni, učitel by měl dbát na spisovnost.

Při kladení otázek je důležité pokládat otázky ze života žáků, z jejich zkušeností, čehož je - dle mého názoru - v dnešním českém školství veliký nedostatek. Propojení běžného života s učivem se nevyskytuje v základních školách často. Myslím si, že otázky, které by byly spojeny s jejich běžným životem, by měly také funkci motivační a rozvíjely by také konverzační a komunikační schopnosti žáků.

Autoři Godinho a Wilson (2008) poukazují na to, že kladení otázek je klíčem k učení. Velkým otazníkem je, jakým způsobem učitel klade otázky. Pokud je kladení otázek efektivní, podporuje informované rozhodování. Každá otázka by měla mít svůj účel. V kontextu třídy existuje mnoho účelů otázek, a ty ovlivňují typ kladených otázek. Proč učitelé kladou otázky? Důvod je prostý, mělo by to být z důvodu usnadnění a zhodnocení učení. V ideálním případě by otázky měly:

- podnítit zájem, zvědavost,
- navést žákovo myšlení určitým směrem,
- podpořit žáky k aktivnímu zapojení,
- kontrolovat žáky - ověřit si jejich znalosti
- upevňovat naučenou látku,
- strukturovat nebo řídit úkoly.



Při rozhovoru učitelé podotýkali, že se velmi liší řeč u mladších žáků, kde učitelé volí zejména jednoduchá slova, témata blízká věkům žáků apod. Nikdo ovšem neřekl, jak přizpůsobit řeč a jakým způsobem žákům témata zprostředkovávat.

Fisher a Larkin (2008) ve svém výzkumu zjistili, že se učitelé neshodují na tom, co je v řeči podstatné. Učitele podotýkali, že žáci hovoří o tématech velmi dobře, pokud jim jsou blízká, což učitelé kritizovali, zejména pokud se téma žáka neshodovalo s tématem učitele, které měl připravené. Velmi dominantní bylo vyjádření, které bylo „škatulkovací“. Učitelé mají názor, že pokud mluva žáka je na dobré úrovni, je i žák sám na dobré úrovni, což jasně odkazuje na „nálepkování“ učitele. Pokud se žák špatně vyjadřuje, je vlastně špatný ve všech ohledech. Velmi časté byly také odkazy na rodiče, učitelé podotýkali, aniž by zcela znali chod domácnosti, že chyba je na straně rodičů. Častou příčinou jejich špatného vyjadřování byla situace, že rodiče s žáky doma nečtou, nenutí je k četbě, a proto se žáci neumí vyjadřovat a jejich mluvený projev je na špatné úrovni.

Čím je žák starší, tím se jeho témata k hovoru mění, což bylo centrem kritiky učitelů. Podotýkali, že v tomto ohledu je velmi těžké žáky zaujmout, což prokázalo, že učitel o projev žáků nejeví příslušný zájem. Myslím si, že pokud by učitelé opravdu měli zájem žáky zaujmout, dokázali by to, jen by museli omezit svá pravidla, což u dominantního postavení je velmi těžký krok.

Ve své praxi jsem měla možnost sledovat mnoho učitelů. Z výzkumu bylo patrné, že většina z nich byla ve své hodině dominantní v komunikaci ve školní třídě, což je velmi překvapující. V současné době by přístup měl být obrácený a orientovaný na žáka a jeho potřeby, ale i učitelé vědí, že by to snižovalo jeho dominanci. Otázkou je, zda učitelé o tento směr, orientovaný na žáka, stojí.

Pokud učitel zasahuje do komunikace, můžeme ho označit jako kontrolora projevu, kdy žák ustupuje do pozadí a zůstává ve stínu dominantního projevu učitele, snaží se maximálně o vybavení toho, co učitel právě řekl. Pokud bychom hovořili o vzájemném doplňování projevů obou účastníků interakce, dle Francise (2002, in Myhill, 2006) je interakce vedená řečí učitele s přestávkami, kde žák může vložit svou odpověď.

V tomto případě Sharpe (2008) hovoří o učiteli v roli přenášejícího informací potřebné k výuce a obsahu, který si sám zvolil. Při současných teoriích by měla být role učitele jako pozorovatele, facilitátora, který společně ve spolupráci s žáky přichází na nové informace o tématu. Žáci si sami konstruují tyto informace pouze s naváděním učitele. Vysvětlením tohoto projevu dominance učitele může být zkušenost, kterou učitel má. Tato zkušenost se s ním „může nést“ již od dětství, kdy přejal role od svých učitelů.

### 2.1.1 Funkce učitelských otázek

Každé položení dané otázky by mělo mít svou funkci. Neodmyslitelně zde patří funkce kognitivní, která směřuje žáky k zamyšlení se nad danou problematikou a položenou otázkou. Domníváme se, že nejdůležitější funkcí na prvním stupni základní školy je funkce motivační. Myslím si, že pokud žáky otázka daného tématu nezaujme, nedojde zde ani ke splnění kognitivní funkce. Švaříček (2011), který zkoumal funkce učitelských otázek, popsal čtyři formy dotazování, které nazval *reprodukcí, memorováním, diskusí a produkcí*.

Tyto formy dotazování popisují učitelské otázky, které vedou od nižších kognitivních procesů k vyšším kognitivním procesům. Zmíněná forma reprodukce vede k opakování toho, co se již žáci naučili, nebo v dané chvíli přečetli. Forma memorování je spojována s procvičováním, aby došlo k ukotvení dané látky. Při diskusi by se mělo jednat o otevřené otázky, které splňují funkci jak vyšší, tak i nižší kognitivní náročnosti. Poslední formou je produkce, což je jedna z nejdůležitějších funkcí kladení otázek, která vybízí žáky k porozumění, jedná se tedy o vyšší kognitivní proces učení.

Další funkce, které by měly učitelské otázky plnit, jsou motivace, podpora a směřování myšlenkových procesů žáka.

Dle Švaříčka (2020, s. 47) by měly učitelské otázky plnit funkce, které můžeme rozdělit jako aktivizace žáků, kdy v tomto případě mohou žáci odpovídat na otázky nižší kognitivní náročnosti. Druhou je kontrola, zde se vyskytují zejména otázky uzavřené, které jsou pro dominujícího učitele typické, můžeme je také nazvat otázky testové. Poslední funkcí je vytvářet nové poznatky, nacházíme se v otevřených otázkách vyšší kognitivní náročnosti.

### 2.1.2 Typy učitelských otázek

Typy učitelských otázek se zabývalo mnoho autorů, vzpomeňme např. Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, které by měly vést ke kognitivním otázkám. Typ položené otázky určuje do značné míry její účel. Obecným způsobem můžeme kategorizovat otázky jako otevřené a uzavřené. Pokud je otázka uzavřená, odpověď je neoddiskutovatelná, je jednoduše odrecitována, zatímco otevřená otázka vybízí k interpretaci, není na ni předem připravená odpověď.

V návaznosti na otevřenost a uzavřenost otázek popisuje Švaříček a Majcík (2020) typologii otázek, kterou dělí na uzavřenou otázku nižší kognitivní náročnosti, kdy na danou otázku existuje pouze jedna správná odpověď, kterou učitel zná a prověřuje, zda ji zná také žák. Otevřenou otázku nižší kognitivní náročnosti, kde se jedná o otázku, v níž je správných vícero odpovědí, ale žáci si tyto odpovědi vybavují z paměti. Uzavřenou otázku vyšší kognitivní náročnosti, kde je důležité porozumění a aplikace, nejde zde jen o vybavení si z paměti, ovšem i tato otázka vede k jedné správné odpovědi. Otevřenou otázku nižší kognitivní náročnosti můžeme popsat jako otázku, na kterou existuje více správných odpovědí, v poslední řadě se jedná o otevřenou otázku vyšší kognitivní náročnosti, ve které je potřeba zapojit vyšší kognitivní procesy, jelikož se jedná o otázku otevřenou, existuje zde vícero možností odpovědí.

Godinho a Wilson (2008, s. 3) rozdělují učitelské otázky na následující typy:

- zásadní,
- pomocné,
- hypotetické a strategické,
- provokativní, řečnické,
- neuctivé a obsahově neutrální.

Otázky typu *“Co, kdy, jak, kdo a proč mohou zapadat do rámce pro plánování otázek týkajících se produktů, procesů a názorů.”* (Godinho, Wilson, 2008, s. 4). Tento typ otázek by měl žáky podněcovat, uspořádat jejich myšlenky například při vyprávění.

Opakem mohou být otázky řečnické, provokativní, ale také neutrální. U těchto otázek není žák podněcován a někdy se také může mít negativní pocity. Otázkou je, proč učitelé tímto způsobem otázky kladou? Je to velmi zajímavé, ale výzkum ukázal, že si učitelé neuvědomují, jakým tónem a způsobem otázku položili, při interview se o tomto typu otázek vůbec nezmínili, popisovali zejména výše zmíněné otázky.

Jakou úlohu nebo roli učitel zastává? To je velmi těžká úloha, jelikož nevhodně a nesrozumitelně či jiným negativním způsobem položené otázky, mohou být pro žáky intelektuální i emocionální výzvou. Učitel by měl pokládat otevřené otázky, které žáka podněcují k vyšším kognitivním úrovním, ale ne vždy tomu tak je. Učitel by neměl volit otázky, které nejsou hodnotící. Dominantní učitelé často ve své roli volí otázky, které jsou

uzavřené a jsou takzvaně kvízové. Otázky musí zaznít jasně a stručně, nikoli jiným způsobem. Dominující učitel často klade několik otázek za sebou, důvodem může být urychlení komunikace. Řetězec otázek může být pro žáky velmi matoucí. Učitelé by se měli „vyhýbat pasti“, například odpovídat na vlastní otázky z důvodu netrpělivosti. Každý žák by měl dostat přiměřený čas k odpovědím.

### 2.1.3 Zpětná vazba

Tato práce je zaměřená na dominanci v řeči učitele, dominance se zejména projevuje v zpětné vazbě učitele. Podle Švaříčka a Majcíka (2020) označujeme zpětnou vazbu učitele za „*jeden z elementárních prvků pedagogické komunikace.*“ Zpětnou vazbu vnímáme jako určitou reakci učitele na žakovu odpověď, tato odpověď může být nejen pozitivní, ale i negativní, kde se projeví dominance učitele při zpětné vazbě.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) podotýkají, že celková zpětná vazba ovlivňuje žákův výkon a zájem o další vzdělávání a učení se, z čehož vyplývá, že dominance učitele v řeči negativně ovlivňuje žákův postoj nejen ke vzdělávání, ale také k učiteli a celkově k pedagogům na velmi dlouhou dobu. Dominantnost v řeči učitele se nejvíce projevuje při reakci na chybu žáka, která může být určitým až zesměšněním výkonu daného žáka. Tento jev nazýváme afektivní rovinou, kdy zpětná vazba může v žákovi vyvolat strach, pocit selhání. V tomto případě je zde důležitá role učitele a jeho postavení k dané problematice, buď žáka podpoří, nebo naopak jej utvrdí, že selhal (Majcík, 2019).

Nemůžeme ale opomenout také neverbální projevy dominance učitele ve vzdělávacím procesu. Je zřejmé, že toto chování je těžší zachytit a zaznamenat než verbální projevy dominance. Neverbální komunikace je zřejmá a to z toho důvodu, že ji učitel nemůže zcela řídit, je nekontrolovatelná, tedy neuvědomovaná. Tělesné projevy vycházejí z pocitů z dané situace nebo momentu. Verbální projev učitele je vždy doprovázen neverbální složkou, ať už je to postoj, gesta, mimika apod.

Zpětná vazba má své typy, v obecném hledisku můžeme zpětnou rozdělit do dvou typů podle toho:

- 1) jakou informaci obsahuje
- 2) k jakému účelu se vztahuje vzhledem k žakovskému výkonu. (Švaříček, 2020, s. 49)

V první řadě jde o sumativní zpětnou vazbu, která hodnotí dosažený výkon. Cílem tohoto typu zpětné vazby je ohodnotit správnost odpovědi. Druhý typ je formativní zpětná vazba, kdy žák dostává zpětnou vazbu vzhledem k procesu řešení úlohy. Při zpětné vazbě závisí na tom, jakým způsobem učitel zpětnou vazbu řekne (viz výše).

### 3 PROJEVY DOMINANCE

Dominance je velmi specifický pojem, kterému chybí jednotná definice, popřípadě je tento pojem nedefinován. V běžném prostředí, ale i v literatuře je dominance chápána jako synonymum dalších slov, jako například moc, nadřazenost. Tyto dva pojmy jsou využívány velmi často, podle Dunbara a Burgoona (2005) jsou to pojmy neuchopitelné. Zaměřují se vzájemně, ale také se mohou zaměřovat s pojmy nadřazenost nebo status.

Hess, Adams a Kleck (2005) ve své práci porovnávají dominanci a afiliaci. Tyto dva pojmy jsou v těchto experimentech pojmy klíčovými. Problémem je, že pojem vysvětlení samotného pojmu dominance zde zcela chybí, i když je klíčová.

Moc je v publikaci Dunbara a Burgoona (2005, s. 208) považována za latentní, kdy je možné chápat moc jako schopnost a jedinci, kteří nemusí dosahovat svých cílů, nemusí být bráni jako bezmocní. Otázkou je, zda moc, která je uplatňována, je vždy úspěšná a naopak, tedy může být skrytá. U moci je také důležité, čím je ovlivněná, jedná se zejména o kulturní normy společnosti. V tomto ohledu můžeme říci, že dominance je manifestní. Prosazení své dominance není závislé na moci člověka, který dominuje. Dominantní projevy se vztahují k vzorcům, které jsou závislé na kontextu a vztahu, kdy se jeden člověk snaží získat kontrolu druhého. Na dominanci lze nahlížet v kontextu komunikace jako na dynamický stav, který se kombinuje s temperamentem.

V dnešní době dominanci vnímá každý člověk svým způsobem, taktéž je to i v učitelské profesi. Jiní autoři vnímají dominanci jako přirozenou vlastnost člověka. Jde o „*souvislost způsobů, jakými komunikujeme a sociálních potřeb, které zahrnují také potřeby dominance a moci.*“ (Plháková, 2004, s. 240).

Velkou otázkou je, odkud uvedené dominantní chování pramení. Plháková (2004, s. 242) uvádí „*dominantní chování vychází buď z potřeby lidí ovládat, nebo z obavy, že by s daným jedincem mohl manipulovat někdo druhý.*“ Další pohled na dominanci a její prameny popsali Carver a Scheier (2000). Uvádějí, že dominance pramení ze skutečnosti dosahování cílů. Dochází k nim na základě konkurence, která usiluje o stejné cíle, například jiný učitel, o kterém si můžeme myslet, že jeho třída podává lepší výsledky, nebo je poslušnější. V tomto ohledu se obracíme na dominantní chování. Druhým pramenem dominance jako prostředku přimět ostatní, aby pracovali tak, jak potřebujeme,

což dominanci podporuje. „*Oba tyto názory poskytly věrohodný základ pro dominanci jako projev motivační reaktivity*“ (Carver, Scheier, 2000, s. 748).

Ergens (2007) zmiňuje výzkumy, které dokazují, že „*v českém i mezinárodním pedagogickém diskurzu zaznívají již relativně dlouhou dobu názory, že tradiční frontální výuka je založená na dominantním postavení učitele.*“ Učitelé v tomto případě řídí proces učení, který neodpovídá potřebám edukačního procesu, a tento projev neodpovídá potřebám žáků. Krejčířová a Kargerová (2003) tvrdí, že dominantní chování a vyučování vyvolává v žácích pocit, že se musí přizpůsobit a nemohou rozhodovat o svém učení a jeho průběhu. Každý žák, samozřejmě každý člověk, má potřebu učit se.

Dominanci můžeme rozdělit do dvou částí. První z nich je dominance připsaná, která je dána určitými faktory, mezi něž patří věk učitele, role, rodinný stav, zejména sourozenecká pozice, pokud se daný učitel v dětství musel prosazovat, nese si tyto poznatky i do své praxe a celého života. Druhým typem je dominance sociální, která je získána díky demonstraci dovedností, vhodnou volbou strategií v sociálních interakcích.

Jiní autoři rozdělují dominanci na další druhy, např. přidělenou dominanci, preference dominance, dominantnost rysů osobnosti, vnímanou dominanci, pocíťovanou dominanci (Mast, Hall, 2004). Přidělená dominance, kdy je v očekávání dominantní projev učitele, dominance je zde jistá. Tento fenomén nemusí korespondovat s osobností učitele.

Dominantnost rysů osobnosti je přidělována zejména vrozeným vlastnostem člověka. Ve velké míře s tímto typem souvisí preference dominance, která je v souladu s osobnostností učitele, ale hrají zde roli například gender učitelů, situační faktor, kdy je váhání nad „chtít být, či nechtít být dominantní.“ Vše závisí na osobnosti učitele, ale také na situacích, ve kterých se učitel nachází.

Jako další je autory vyjmenována vnímaná dominance, která zejména souvisí s aktuálním chováním žáků. Je-li žákovo chování neukázněné, projeví se i dominance učitele, kterou jevit sám chtěl.

Posledním typem dominance je pocitová dominance, kterou můžeme chápat z citového pohledu, kdy zejména souvisí na zmíněných faktorech předešlých dominancí, ale také na tom, jak sám učitel se cítí být dominantním článkem edukačního procesu, a zejména komunikace ve školní třídě.

Ve výukové komunikaci pocitová dominance vystupuje jako vnitřní motiv, který přirozeně reguluje chování. Díky přirozenosti svého jednání učitel komunikuje s žáky či se

skupinou. Je zcela zjevné, že se do komunikace ve školní třídě promítá také postoj učitele, který můžeme vnímat jako nevědomé jednání, které vytváří funkce komunikace a také její pravidla, která jsou uvedena v předchozí kapitole. Velký vliv má také osobnost učitele, ale také žáků. Záleží na tom, zda se žák snaží zasahovat do komunikace, a tak potlačit učitelovu dominanci. Pokud učitel není žákem omezen, poté si svá sdělení formuluje tak, aby docílil toho, co on uzná za vhodné, a aby naplnil svůj cíl. Auger (2005, s. 39) podotýká, že učitelův postoj k žákům může být nevědomý zejména v oblasti citů a učitelovy fantazie.

V dominanci se rovněž poukazuje na přání učitelů, která jsou nevědomá. V tomto případě je učitel dominantní z důvodu naplnění jeho přání o fungování školní třídy, tento fakt se poté projevuje v přístupu, který uplatňuje k žákům. Ovšem i zde je tenká hranice mocí a dominancí.

Autor dále poukazuje na fázi, ve které se učitel nachází, zejména se jedná o syndrom vyhoření (*burnout syndrome*), který je v pedagogické profesi zcela běžným jevem. V tomto případě učitel není uspokojen po stránce profesní, může být až nad normy přísný, neústupný, řídící celý proces v komunikaci. V důsledku *burnout syndromu* učitel vede svou výuku neústupně, a chce udržet linii, která je zavedená v dané školní třídě, ovšem zde je to na úkor komunikace, která by měla být s žáky vedena. Může zde být i druhá strana, kdy učitel s žáky ani nekomunikuje, ale jeho hodiny jsou vedeny formou výkladu, který je zcela v jeho režii, látku pouze přednese tak, aby splnil cíle, které si zadal dříve, popřípadě jsou dlouhodobě dány školním vzdělávacím programem (ŠVP).

Obecně můžeme konstatovat, že dominantní projevy učitele mohou být uvědomělé, ale i neuvědomělé. Provedený výzkum naznačuje, že v mém případě se jedná o neuvědomělé jednání učitelů, ovšem jedná se o prosazení sebe sama v komunikaci ve školní třídě.

Je důležité podotknout, že dominance může být ve výukové komunikaci vnímána jako přirozenost, která je součástí edukačního procesu. Jedná se o přirozené a přímé jednání učitele ve školní třídě. Záleží na tom, jaký styl učitel preferuje, zde se jedná o direktivní styl (viz níže). Pro shrnutí a celistvost tématu se direktivní styl učitele projevuje zejména v převaze komunikace učitele nad žákem, kdy tato komunikace je tvořena pravidly.

Dominantní roli určuje také v širším pojetí společnost. Gavora (2005) vymezuje nadřazenost funkční, která je dána školou, společností s ohledem na věk. Nadřazenost je



spojena také s kvalifikací a zejména se zkušeností, kterou by učitel měl mít. Jestliže společnost vnímá roli učitele tímto způsobem, a učitel o tento fakt přijde, může nastat selhání v komunikaci s žáky, ale také žákovo učení. Tento fakt byl zjištěn i při interview (viz níže výsledky výzkumu), kdy učitel podotýkal, že zpočátku nevěděl, jak má s žáky komunikovat, pocítil, že ztrácí svou autoritu.

Je důležitý také fakt, v jak velké míře své projevy dominance učitel uplatňuje. Breckelmans, Wubbels a Levy (1993 in Gavora, Mareš, 2004) poukazují na typy učitelů, kteří mohou projevovat dvou dominantí:

<b>Přísný</b>	Nedává žákům příliš volnosti, všechny kontroluje, vynucuje si pořádek ve třídě, žádá dodržování pravidel.
<b>Organizátor</b>	Vše musí být v jeho režii, říká, co se bude dít, určuje, jak žáci mají postupovat, často vysvětluje, ale také usměrňuje pozornost žáků.
<b>Napomáhající</b>	Žákům pomáhá, má zájem, je přátelský, ohleduplný, má zájem.

Schéma č. 2: Proměnné v modelu učitelova interpersonálního chování vůči žákům

Zejména u těchto typů učitelů se projevilo, že žáci podávají vyšší výkon. Z výzkumu vyplývá, že pokud je učitel dominantnějším, žákovské výkony jsou vyšší. Opakem byli učitelé, kteří žákům dávali volnost, tito žáci byli ve výsledku nejistí, nespokojení a dosahovali nižších výkonů.

Projev dominance ve výukové komunikaci je dle Ergense (2007) hlavním pojmem kritiky frontálního neboli takzvaně tradičního vyučování, kde je velký předpoklad dominance, zejména z důvodu výkladu učitele. Ergens také podotýká, že v tomto typu vyučování „je pozornost žáků věnována učiteli.“. Učitel potřebuje mít ve školní třídě klid a také ticho, potřebuje, aby žáci spolupracovali, i když se stávají pasivními posluchači ve výukovém procesu.

Výzkumná šetření Bendla (2002) přinesla zajímavé poznatky o tom, jaké vlastnosti by žáci preferovali a ocenili u svých učitelů.

Žákyně + žáci (N – 895)			
Pořadí	Žádané charakteristiky	Počet	%
1	přísnost	536	59,9
2	láska	405	45,3
3	zajímavá výuka	243	27,2
4	humor	187	20,9
5	sebevědomí	157	17,5
6	autorita	68	7,6
7	spravedlnost	66	7,4
8	mládí	44	4,9
9	udržet si kázeň	38	4,2
10	inteligence	37	4,1

Tabulka č. 4: Žáky žádané charakteristiky

Z výzkumu vyplývá, že ukázněnosti učitel ve školní třídě docílí přísností, ale zároveň i láskou a zajímavou výukou. Důležité pro žáky ale také bylo sebevědomí, které velmi snadno odhalí. Jak i ze své zkušenosti vím, pokud jsem se snažila „mít vše pod kontrolou“, nikdy hodina neproběhla dle mých představ, a ani žáci z této hodiny neměli dobrý pocit a nic si neodnesli, jelikož se hodina začala „bourat jako domeček z karet“. Poté jsem zpracovala vlastní zpětnou vazbu a dala jsem žákům prostor v komunikaci, ale vše mělo svá pravidla, která jsme si s žáky nastavili. V tomto ohledu byla hodina úplně jiná, zastávala jsem autoritu, nastavila jsem žákům pravidla, ale komunikace a její způsob byl v režii žáků.

Pokud ale hovoříme o neadekvátním prosazování své dominance učitelem, můžeme říci, že učitelovo chování není vhodné, jelikož jedná tak, aby žákům uškodil, popřípadě jim zabránil v projevu. Velkým problémem je posuzovat nevhodného chování učitele, jelikož tento pojem je vnímán jako neurčitý. Můžeme také vymezit typy učitelova nevhodného chování (Mareš, 2013, s. 9).

1. Učitel, který vědomě uskuteční jednání k žákovi či skupině, křičí na žáky, nadává jim. Ve školní třídě má svého oblíbeného žáka, kterého protežuje a výkony nadhodnocuje, naopak má i žáka, kterého si „zaškatulkoval“, jeho výkony podhodnocuje a žáka může i „depat“.
2. Učitel, který nevědomě uskuteční chování k žákovi či skupině. Není obeznámen ze situací dostatečně, i přesto ji vyhodnotí a reaguje nevhodně.
3. Učitel, který vědomě opomíjí jednat, můžeme to nazvat ignorací žáka. Žák se neustále hlásí, ale jelikož je žák problémový, nevyvolá ho, jeho odpovědi bere jako nerelevantní.
4. Učitel, který nevědomě opomíjí jednat. Žák se hlásí, ale jelikož učitel jeho aktivitu nepřepokládal, podívá se jiným směrem a vyvolá jiného žáka.

Všechny tyto dominantní projevy učitele mohou mít za následek negativní vliv na psychiku žáka. Snižuje žákovo myšlení, celý proces učení je zkomplikován. Žáci ve třídě jsou velmi všímaví, pokud by viděli, že například učitel si „zasedl“ na některého ze spolužáků, může to mít vliv i na jejich vzájemnou komunikaci, a tím i na celkový kladný postoj ke komunikaci ve školní třídě (Mareš, 2013).

Dominance se může projevit v nevhodném chování v pěti typech:

1. **Dominance donucování** – trestání žáků
2. **Dominance odměňování** – pochvala učitele, zmenšení trestu, či dosažení další odměny
3. **Dominance legitimní** – postavení učitele ve společnosti
4. **Dominance expertní** – dominantnost na základě kvality výuky
5. **Dominance sympatií** – nepřímá dominance vyvolaná empatickým projevem učitele

Dominantní projevy se týkají i vztahové roviny. Pokud se dotkneme vztahové roviny mezi učitelem a žákem, mluvíme o učiteli, který preferuje interakční styl výuky. Vliv učitele na žáka můžeme dle Wubbelse a Brekelmanse (2005, in Šed'ová et al, 2020) rozdělit do dvou kategorií. První z nich je dominance, druhou je submisivita. Dominanci můžeme dále rozdělit do dvou typů.

1. **Organizátor** – tento typ organizuje, řídí, dává úkoly, dává strukturu komunikaci i situaci ve třídě, udržuje pozornost žáků.

**2. Přísný učitel** – vše drží pevně ve svých rukou, kontroluje, vyžaduje pozornost a klid, má pravidla a normy, které musí žáci dodržovat.

Předešlé kapitoly byly věnovány pravidlům, o která se dominantní učitel opírá. Jde o to, aby žáci tato pravidla dodržovali a učitel by jim byl vzorem při jejich dodržování. Pokud žák akceptuje pravidla nastavená učitelem v komunikaci, jedná se pouze o ritualismus, který popsal Woods (1997, in Šed'ová et al, 2012). Žák s těmito pravidly není ztotožněn, dodržuje je, aby se vyhýbal konfrontaci s učitelem a nedostal sankce například ve formě trestu.

Pokud učitel potlačuje žáka a jeho iniciativu v komunikaci, hovoříme o dominantní konstelaci ve školní třídě. Z výzkumu Šed'ové et al. (2012). Jeden z typů, kde je dominantní projev učitele nejvyšší, je typ, který autoři popsali jako „přesilovku“. Žák i učitel mají jiné komunikační cíle; učitel prezentuje, žák se stává pasivním a nepoutá učitelovu pozornost, aby nenásledovaly sankce.

Velkým otazníkem pro učitele je, jak udržet ve školní třídě pravidla, která ale nebudou v rozporu s chováním vůči žákům. Pravidla jsou velice stabilní a mezi učiteli široce sdílená, což Šed'ová (2011) označuje jako sociální dominanci, která zahrnuje institucionální mechanismy a kázeňské techniky. Tyto techniky učitelé vyvíjejí.

Rozdělujeme je do čtyř typů prevence, monitorování, signalizace a intervence učitele. Vztahy mezi těmito typy jsou projevem sociální dominance. Tyto mechanismy jsou zachyceny autorkou v následujícím schématu.

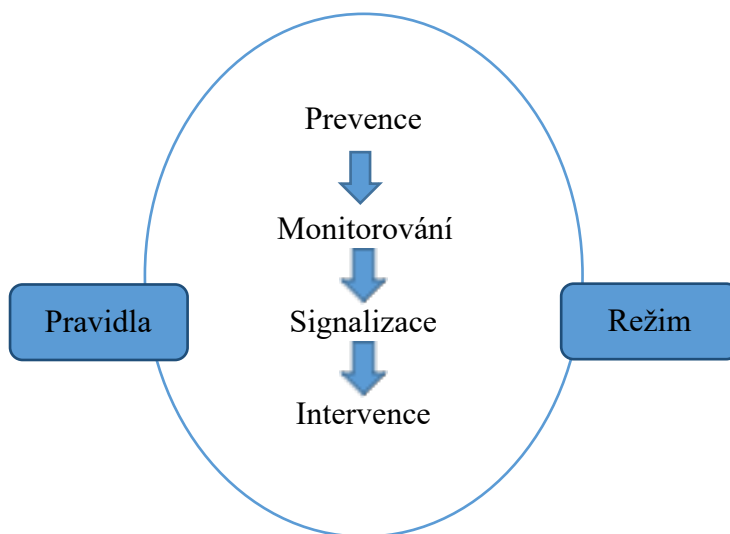


Schéma č. 3: Institucionální mechanismy a kázeňské techniky

Z uvedeného schématu je zjevné, že intencionální mechanismy tvoří pravidla, která jsou sdílená a popisují, jak se má žák chovat. Velký vliv má také režim, který je ve škole nastaven. Díky kázeňským technikám učitelé pracují s hodnocením, kdy se do hodnocení začleňují motivy režimu a pravidel pro třídní komunikaci. Všechna tato pravidla jsou velmi individuální a závisí na osobnosti a způsobu výuky každého učitele. Šed'ová (2011, s. 94) podotýká, že cílem učitelů je žákova poslušnost vůči učiteli a ochota spolupráce s ním.

Kázeňské techniky mají vůči mechanismům dynamický vztah. K mechanismům se mohou učitelé přimknout a mohou je buď zvyšovat, nebo kopírovat. Následkem toho může být vytvoření odstupe, který technikami může do jisté míry oslabovat, nebo zcela zpochybnit.

Kázeňské techniky, které učitel využívá, rozdělujeme v obecném pohledu do základních typů, které jsou zmíněny výše (viz schéma 4). Tyto typy tvoří:

- 1. Preventivní aktivity**
- 2. Monitorování**
- 3. Signalizace**
- 4. Intervence**

Preventivní aktivity obsahují různé postupy. Jedná se o vytváření pravidel a chování, kterými se učitel snaží zamezit zvyšování kázně. Tyto postupy obsahují různé typy činností, mezi které Šed'ová řadí především práci se školním klimatem třídy, definování a vysvětlení pravidel chování a pracovních postupů, ale i vzájemný respekt mezi žáky a spolupráci.

Dalšími prvky kázeňských technik jsou monitorování a signalizace, které se vzájemně doplňují, což ale neznamená, že se tyto techniky nemohou odehrávat odděleně.

Monitorování je zaměřeno na vyhledávání jádra nekázně ve školní třídě. Učitelé zaznamenávají zejména nekázeň, která není dostatečně zjevná, jedná se o plnění žákovských úkolů, které jim byly zadány učiteli, ale také zda jsou argumenty žáků v komunikaci dostačující, což při dominantním postavení učitele nejsou, jelikož se k argumentům žáci v malé míře dostanou. Pokud je v monitoringu zaznamenán pokles, přichází na řadu signalizace. V tomto případě učitel již žáky upozorňuje na tyto projevy nekázně. Učitel upozorní verbálně i neverbálně, kdy neverbální projev dominuje v mimice, v gestikulaci, přesunem k lavici neukázněného žáka. K verbálním projevům patří např. napomínání.

Posledním prvkem techniky kázně je intervence. Intervence přichází na řadu v případech, kdy učitel neuspěl se signalizací a identifikoval přestupek v žákově chování či jednání. V tomto případě již učitel uděluje sankce, které jsou formou trestů (za nedodržení požadavků učitele) nebo odměn, kdy žáci plní úkoly, které jsou učitelem požadovány.

Jakým způsobem může učitel limitovat problémy s kázní u žáků? Dát žákům prostor komunikovat, diskutovat například ve skupinách, motivovat žáky, tázat se žáků na adekvátní otázky. Pokud se budeme bavit o dominanci v projevu učitele, i při skupinové práci bude vše v organizaci učitele.

Pokud učitel není s kázní žáků spokojen, projeví se verbální i neverbální kontrolu nad situací, jak je již zmíněno výše. Občas je neverbální projev silnější než projev verbální.

Pro upřesnění shrnutí jsem si dovolila vypůjčit pojmenování projevu dominance v komunikaci název „dominátor“. Z výzkumu Navrátilové (2016, s. 96), je definován strategií, ovládnutím školní třídy. Kdy jsou využívány různé projevy, a to zejména mimika učitele, hlasitost a zbarvení hlasu, rychlost projevu.

V jeho projevu je veden monolog, který nahrazuje otázky ve vyučování, aby žáka podnítil ve vzájemné interakci. Jelikož se v malém množství vyskytují otázky, odpovědi žáků jsou zde velmi zřídka, a pokud se objeví, a nejsou v souladu s názorem učitelů, učitel automaticky přebírá kontrolu při vedení dialogu, opět se z něj stane monolog, což je velmi intenzivní dominantní projev učitele.

Dalším z projevů je netrpělivost, kdy učitel netrpělivě dokončuje žákův úkol, nebo odpovídá na otázky, které on sám položil. Zde se komunikace, i když byla iniciována samotným učitelem, nekoná.

Pokud učitel nedává žákům prostor pro interakci, a to nejen mezi ním a žákem, ale také mezi žáky obecně, může to výrazně narušit vztahy ve školní třídě. S tím souvisí také prospěch žáků, který tímto projevem může být zhoršen.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce je jednou ze stěžejních fází této práce. V následujících kapitolách jsou popsány kroky, které byly provedeny. Počínaje od detekce výzkumného problému, přes cíle a metody výzkumu, kde se dostáváme k analýze dat, které poté práce interpretuje do podoby výsledků a nabízí možnost rozšíření tohoto výzkumného tématu.

### 4.1 Výzkumný problém

V současné době se s výzkumy ohledně dominance často nesetkáváme, protože daný problém je velmi citlivé téma. Počátek výzkumu byl velkou výzvou, zejména z mého pohledu coby nezkušeného výzkumníka. Nejtěžší fází bylo tento daný problém zkoumat tak, aby účastníci výzkumu byli uvolnění a neměli tendenci měnit své chování.

Velmi specifické bylo uchopení daného problému, tedy dominance v řeči učitele. Zpočátku je těžké najít si svou cestu ke zdárnému konci zkoumání. Klíčové v této fázi bylo ponořit se do komunikace ve výukové komunikaci a odhalit zkoumaný jev. Zpočátku bylo důležité se zaměřit na komunikaci, která vede od učitele k žákovi. Ovšem, zde se otevírají i další cesty ke zkoumání projevů dominance.

### 4.2 Výzkumné cíle, otázky

Dominance je jevem, který je dle Gavory (2005) přirozeným pro každého z nás. Otázkou je, zda by se tento jev měl vyskytovat i u učitelů a v jaké míře. Cílem práce je zjistit projevy dominance učitele základní školy, konkrétně prvního stupně. Dílčími cíli jsme chtěli zjistit, jak učitelé vnímají komunikaci se žáky ve školní třídě, jak se projevuje dominance v otázkách ve výukové komunikaci, a jak učitel projevuje dominance ve zpětné vazbě ve výukové komunikaci.

V následující tabulce jsou přehledně shrnuty cíle a otázky výzkumu, které byly stanoveny.

Hlavní výzkumný cíl	Hlavní výzkumná otázky (HVO)
Zjistit projevy dominance učitelů v komunikaci s žáky prvního stupně základní školy.	Jakým způsobem se projevuje dominance učitele při komunikaci s žákem ve školní třídě?



Dílčí výzkumné cíle	Dílčí výzkumné otázky (DVO)
Zjistit, jak učitelé vnímají komunikaci se žáky ve školní třídě.	Jak učitelé vnímají komunikaci se žáky ve školní třídě?
Zjistit, jak se projevuje dominance v otázkách ve výukové komunikaci.	Jak se projevuje dominance v otázkách ve výukové komunikaci?
Zjistit, jak se projevuje dominance ve zpětné vazbě ve výukové komunikaci.	Jak se projevuje dominance ve zpětné vazbě ve výukové komunikaci?

Tabulka č. 5: Výzkumné cíle a otázky

### 4.3 Design výzkumu

Design výzkumu můžeme podle Švaříčka a Šed'ové (2007) charakterizovat jako plán nebo uspořádání výzkumu. Kvalitativní typ výzkumu je zvolen z důvodu prozkoumání dominance učitele v řeči, do hloubky. Proto mnou byla tato práce vybrána. Myslím si, že dominanci, v tomto pojetí, je potřeba probádat a prozkoumat velmi hluboce.

### 4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo pět učitelů prvního stupně základní školy. Výzkumu se účastnili čtyři ženy a jeden muž. Všichni učitelé jsou ze Zlínského kraje.

Participanti	Pohlaví	Typ základní školy	Pozice	Třída
U1	žena	malotřídní škola	třídní učitel	3.
U2	žena	ZŠ pouze s 1. stupněm	třídní učitel	3.
U3	žena	ZŠ s 1. i 2. stupněm	učitel matematiky a českého jazyka	4.
U4	muž	ZŠ s 1. i 2. stupněm	učitel přírodovědy	4.
U5	žena	ZŠ pouze s 1. stupněm	třídní učitel	4.

Tabulka č. 6: Přehled participantů

Prvním participantem byl třídní učitel prvního stupně základní školy s dlouholetou praxí. Vedl všechny předměty prvního stupně, výjimkou byl anglický jazyk a hudební výchova. Škola, na které působí, je školou, kde se vyskytují i spojené třídy, tedy malotřídní škola, kterou Průcha, Walterová a Mareš (2009) definují jako školu, kde jednu třídu navštěvují všichni žáci dané školy nebo žáci ze dvou a více ročníků. Poukazují také na fakt, že tento typ školy se vyskytuje na vesnicích v důsledku malého počtu žáků. Zkoumaná třída byla velmi početná. Bylo vidět, že výzdoba třídy byla zcela v režii učitele. Lavice žáků měl učitel postaveny klasickým způsobem, jak je dnes velmi běžné, tedy ve třech řadách. Většinu času svého výkladu učitel stál před tabulí, kde na něj všichni žáci viděli.

Všechny učitele mého výzkumného vzorku jsem navštívila ve třech vyučovacích hodinách. Vyučovací předměty se lišily, u učitelů prvního stupně základní školy se jednalo zejména o hlavní předměty, ale také o přírodovědu (viz tabulka č. 1).

Druhým pozorovaným učitelem, tedy participantem výzkumu, byl učitel základní školy, ve které působil jako třídní učitel, ale zaměřoval se na výuku anglického jazyka v jiných třídách. Zejména vyučoval ve třetí třídě základní školy. Školní třída byla menších rozměrů, prostor mi připadal stísněný. Nicméně lavice žáků byly uspořádány jako u participanta číslo 1. I zde dominoval učitel, co se týká organizace třídy i její vizuální stránky. Na zdech visely plakáty, na kterých bylo vyobrazeno učivo, které momentálně probírali, což sloužilo jako opora žáků, velmi často na to učitel i poukazoval, ať žáci nahlédnou, zejména pokud žákova odpověď byla zdlouhavá nebo odpověď na ni neznal.

Obtížnost byla zejména při prosbě o spolupráci jednotlivých učitelů, kde bylo zapotřebí „zachovat chladnou hlavu“. Téma dominance je tématem citlivým, proto i zde budu využívat pouze zkratky nikoli jména učitelů, kvůli zachování anonymity, která byla od participantů vyžadována.

Třetím participantem je učitel, u kterého jsem měla možnost navštívit jeho hodiny matematiky a českého jazyka ve čtvrté třídě základní školy. Učitel je mladá žena s šestiletou praxí. Velmi překvapující pro mě bylo, že i když je učitel třídním učitelem čtvrté třídy, svou třídu učil pouze několik předmětů. Ve čtvrté třídě se střídalo několik učitelů. Lavice v dané třídě byly uspořádány klasicky do tří řad. Vzhled třídy byl velmi různorodý, zejména díky střídání učitelů, kde každý přidával své potřebné materiály k výuce k podpoře žáků.

Čtvrtým účastníkem výzkumu se stal učitel, který vyučoval na základní škole přírodovědu. Je učitelem 12 let, takže má bohaté zkušenosti. Hned na první pohled bylo vidět, že muž ve výuce prvního stupně je zpestřením. Co mě velmi překvapilo, vždy jsem si myslela, že muži na prvním stupni jsou velmi v malém zastoupení, a proto si dominanci nemusí získávat, zde pan učitel od prvního pohledu působil velice přísným dojmem. Měl velmi hrubý a hlasitý hlas. Jelikož není třídním učitelem, třída byla uspořádána klasickým způsobem, třídu ani lavice žádným způsobem neměnil.

Pátým participantem byl učitel, který vyučuje na vesnické základní škole čtvrtý ročník prvního stupně základní školy. Tento učitel má dlouholetou praxi, je ve školství přes 30 let, vyučuje čtvrtou třídu, kde je také třídním učitelem. Rovněž vyučuje i ostatní ročníky ve výuce informační technologie. Učitel vede svou třídu ve všech předmětech, kromě hudební výchovy a anglického jazyka. Třída je upořádána do tří řad. Překvapilo mě, že žákům dal role jako nástěnkář apod. I když ale tuto funkci mají žáci, výzdoba třídy je pod kontrolou učitele. Žákům je sděleno, kde má co být, poté probíhá kontrola, zda to vyhovuje učiteli.

## 4.5 Fáze výzkumu

Při výzkumu dané problematiky jsem postupovala v několika etapách, které je možno vidět i v schématu.

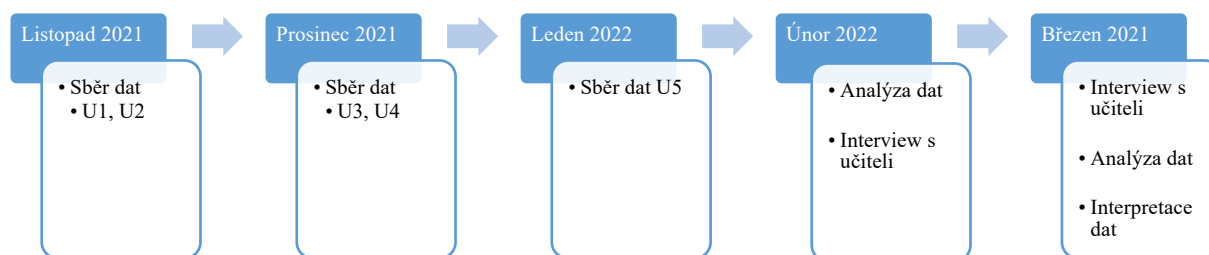


Schéma č. 4: Fáze výzkumu

Vstup do terénu byl pro mě – jakožto nezkušeného výzkumníka – velmi náročný. Největším problémem bylo, že jsem nevěděla, jak oslovit učitele tak, aby se tohoto tématu nebáli a nebylo jim nepříjemně, jelikož dominance je vnímána jako negativní pojem, který odkazuje na negativní názor a postoj na člověka, tedy učitele ve školní třídě. Nejčastější

obavy měli učitelé ohledně anonymity, které zůstala zachována. Zpočátku jsem měla pocit, jako by učitelé něco chtěli zatajit, nebo si nebyli svým jednáním ve třídě jistí, o to větší byla má zvědavost, jaká zjištění u pozorování zjistím. Nejprve byl realizována pilotáž, kde jsem zjišťovala, v jaké formě se dominance u učitelů prvního stupně vyskytuje, a zda výzkum bude mít relevantní zjištění.

První fáze výzkumu započala na podzim roku 2021, kdy byli navštíveni participanti prvních dvou základních škol, které jsou na vesnici, a které mají pouze první stupeň základní školy, první škola měla i malotřídní třídy. Zpočátku jsem měla problém se zaznamenáváním, jelikož i na nahrávce bylo mnoho rušivých elementů, jako například šoupaní židlí apod. První navštívenou vyučovací hodinou byla prvouka ve třetí třídě.

V této hodině nastal konflikt učitele se žákem, který nechtěl v jedné aktivitě spolupracovat, kde jsem měla pocit, že i učitel komunikoval s ostatními žáky ve smyslu, nebudeme se ho „doprošovat“ a své tvrzení dokončil utvrzovací otázkou toho, že tomu opravdu je. Další hodinou byla matematika, kde hned na začátku hodiny nastal konflikt, kdy jedna žačka žalovala na svou spolužačku. Žákyně byla ihned napomenuta, na tento popud si učitel začal kontrolovat pořádek ve třídě, který završila odpočítáváním. Další hodinou byl český jazyk, kde taktéž hodina započala kontrolou úklidu, který si učitel kontroloval, poté hodina probíhala v obdobném duchu jako předešlé.

Druhého participanta jsem taktéž navštívila v průběhu tří vyučovacích hodin. Jednalo se o matematiku, která probíhala dvě hodiny po sobě. V těchto hodinách učitel kladl velký důraz na to, jak žáci sedí, jak se chovají apod. Již při vstupu do třídy jsem měla pocit, že zde vládne velký respekt k učiteli. Otázkou ovšem bylo, z jakého důvodu mají žáci respekt, zda je tento respekt přirozený. V další hodině tomu nebylo jinak, i zde byli žáci často napomínáni kvůli sezení v lavici, podpírání hlavy apod..

Dalšího participanta jsem pozorovala ve dvou hodinách matematiky. Učitel měl velmi vkusně vyzdobenou třídu, usadil mě dozadu a dále pokračoval přirozeným způsobem. Hodina započala káráním služby za nesmazanou tabuli. Zde již bylo vidět, že učitel musí mít vše pod kontrolou, jak organizaci výuky, tak i celou třídu. Nicméně, vůči mně byla velice vstřícný, v následujícím interview byl učitel otevřený, ovšem i zde se našly rozdíly mezi výpovědí a samotným jednáním.

Čtvrtým participantem byl učitel, který jako jediný v tomto výzkumu zastupuje mužské pohlaví. Na první dojem učitel působil jako klidná osoba, ale musím přiznat, že když pak učitel začal mluvit, měla jsem celkem obavu, co bude v hodině následovat. V této hodině jsem se necítila moc komfortně. Důvod je prostý, když pak učitel zvýšil hlas, lekla jsem se i já. Vždy jsem si myslela, že učitel na prvním stupni bude mít přirozenou autoritu, jelikož na prvním stupni je v pedagogickém sboru převaha žen, ovšem zde jsem byla velmi nemile překvapená. Nebylo tomu jinak v žádné z pozorovaných hodin. Již při první hodině jsem zažila situaci, kdy učitel hned zpočátku zvyšoval hlas, setkala jsem se tedy i s vyhrůzkami směrem k žákům.

Velkým problémem při výzkumu byla nelehká situace, výzkum probíhal v průběhu pandemie nemoci covidu-19. Několikrát pandemie znemožnila sběr dat, jelikož se v tomto období uzavíraly třídy – kvůli strachu o zdraví učitelů i žáků. V tomto ohledu jsem se k poslednímu participantovi dostala až v lednu 2022. Daný učitel, při domlouvání možného pozorování v hodinách, měl velké obavy, kladla mi otázky, zda si má něco připravit, ať to není špatná hodina apod. Navštívila jsem hodinu matematiky, českého jazyka, a přírodovědy. Samotné dokončení sběru dat pozorováním bylo ukončeno právě v tomto měsíci.

V tabulce nalezneme souhrn informací o pozorování. Jedná se o počet participantů, vyučovací předměty, ve kterých byli participanté pozorováni a také třída, ve které bylo uskutečněno pozorování a počet pozorovaných hodin. Celkový počet pozorovaných hodin je 15.

<b>Učitel</b>	<b>Předmět</b>	<b>Třída</b>	<b>Počet pozorovaných hodin</b>
U1	Prvouka Matematika Český jazyk	3	3
U2	Matematika Český jazyk	3	3

U3	Matematika	4	3
U4	Přírodověda	4	3
U5	Český jazyk Matematika Přírodověda	4	3

Tabulka č. 7: Přehled pozorování participantů

Další sběr dat proběhl v únoru a březnu, kdy probíhalo interview s učiteli. Zde jsem měla problém se s učiteli domluvit na datu rozhovoru, jelikož říkali, že jsou časově velmi vytížení a zaneprázdnění. Tato interview jsem chtěla realizovat „face to face“ (tváří v tvář), V tomto ohledu jsem byla nucena vymyslet způsob, abych učitele časově nevytížila a mohli si sami zvolit čas, který jim vyhovuje. Přešla jsem na formu, kdy všechna interview byla provedena online platformou, nejčastěji byla využívala aplikace MS Teams, Whats up. Domnívám se, že tento způsob vyhovoval i samotným učitelům.

První interview proběhlo prostřednictvím MS Teams, paní učitelka byla nemocná, proto se interview uskutečnilo v dopoledních hodinách, i když musím podotknout, že toto interview bylo jediné, kdy byl zapnut i obraz, takže bylo svým způsobem nejvíce podobné interview „face to face“.

Druhé interview jsem realizovala tentýž den, prostřednictvím mobilního telefonu v odpoledních hodinách po skončení vyučování paní učitelky.

Třetí interview bylo vedeno prostřednictvím platformy Whats up, interview probíhalo ve večerních hodinách, byla jsem zrovna u toho, když si paní učitelka chystala přípravu na další den. V tomto případě interview proto „sklouzávalo“ i k tomuto tématu.

Se čtvrtým účastníkem výzkumu jsem hovořila taktéž přes aplikaci Whats up. Interview bylo vedeno ve večerních hodinách. Vždy jsem nechala participanty vybrat platformu, která jim vyhovuje.

S posledním participantem byla využita aplikace MS Teams, kdy čas byl obdobný jako u předchozích participantů. V tomto rozhovoru jsem si zvolila základní otázku, jak by popsali komunikaci s žáky ve školní třídě. Další otázky u všech participantů byly zvoleny na základě první položené otázky. Zde bylo zajímavé sledovat, jak učitelé o komunikaci ve školní třídě mluví, a co pro ně tento způsob komunikace znamená.

Velmi často se ale stávalo, že participantí začali mluvit o komunikaci s žáky prostřednictvím metod, které využívají. Také se často vyjadřovali ke zpětné vazbě, která pro ně je důležitou součástí, ovšem ani jeden participant se nezmínil o zpětné vazbě na něj od žáků.

## 4.6 Výzkumné metody sběru dat

Zvolené metody dokáží přinášet specifická a bohatá data. Flexibilita metod umožňuje objevení a popsání jevů. Díky metodám sběru dat je důležité podotknout vztah mezi výzkumníkem a participantem, který je zde velmi intenzivní.

### 4.6.1 Zúčastněné pozorování

Výzkumná data byla sbírána metodou pozorování, konkrétně se jednalo o zúčastněné pozorování. Jde o sledování aktivit, které probíhají v terénu, jejich cílem bylo objevit projev dominance participanta, konkrétně učitele prvního stupně základní školy. Jak je již zmíněno výše, jedná se o intenzivní vnímání řeči učitele v běžném prostředí, tedy ve vyučovací hodině. Důležitým faktorem je taktéž vtažení do děje, kdy je potřeba zachytit, co je důležité pro zkoumání, a jaká je daná situace.

Být v terénu a sledovat participanty přímo, vyvolalo nejen u mě, ale zřejmě i u oslovených učitelů, obavy. Aby tento výrok byl konkretizován, obavy z pohledu výzkumníka, tedy mé osoby, byly zejména o to, jak zkoumaný jev podat tak, aby mě participantí přijali do svých hodin. Z opačné strany padaly od participantů otázky typu, mám si nachystat zajímavou hodinu, budu někde zveřejněn, co budete zkoumat apod.

Zde bylo důležité zachovat dekorum takovým způsobem, aby participanti byli v naprosté pohodě a klidu, aby neměnili své chování vůči žákům.

Zúčastněné pozorování je, dle mého názoru, velmi přínosné. Jednou z náročných fází na čas je přepis pozorovaných hodin. Jedná se totiž o detailní přepis vyučovacích hodin.

#### 4.6.2 Nestrukturované interview

Interview můžeme chápat jako rozhovor. Interview se skládá z anglických slov. Slovo *inter* označuje mezi a *view* je v překladu názor (Gavora, 2010, s. 136). Výhodou je, že pokud se participant cítí negativně, je možné daný rozhovor zlehka odklonit a přejít k jinému tématu.

Při tomto interview jde zejména o to, aby byl stanovený okruh nebo otázka, kterou je potřeba dosáhnout odpovědi. Nestrukturované interview dle Švaříčka a Šedové (2007, s. 160) „*může být založeno jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem.*“ Tento rozhovor je doplňující metodou k již získaným datům.

Vodící otázky, které byly ve výzkumu využity, byly vytvořeny na základě teoretického rámce a analýzy dat získaných při sběru dat. Otázky jsou již zmíněny výše v kapitole 4.2.

Výhodou bylo, že při interview jsem mohla zachytit postoj učitelů v komunikaci s žáky z jejich úhlu pohledu. Při pozorování je učitel uvolněný a nelze svou komunikaci kontrolovat, načež u interview si participanti svou odpověď mohli promyslet. Nicméně, jak řekl jeden z participantů, co bylo vyřčeno, už nelze vzít zpět, a v tomto ohledu při interview tomu tak je. Velkou výhodou v interview vidím také v tom, že výzkumník může s participanty navázat vztah tak, aby se cítili příjemně, a aby interview nebylo nucené a nepříjemné.

Realizovaná výzkumná interview proběhla prostřednictvím online platformy, nejčastěji participanti volili komunikaci přes MS Teams. Předmětem našich interview byl pohled učitelů na komunikaci s jejich žáky ve školní třídě, zejména na důležitost komunikace ve školní třídě.



## 4.7 Analýza dat

Analýza dat je jednou ze stěžejních fází výzkumu. Data, která byla k dispozici, byla ve formě textu, konkrétně se tedy jednalo o přepis pozorování z vyučovacích hodin. Jedná se o doslovný přepis veškeré komunikace ve školní třídě. Taktéž interview bylo přepsáno dle přesných slov participantů. Volba pro analýzu dat je otevřené kódování, které se může považovat za obvyklý nástroj k analyzování dat v kvalitativním výzkumu. V tomto ohledu nabízí otevřené kódování velký prostor pro výzkumníka a jeho naladění se na danou věc. Každý z nás může danou situaci totiž vnímat jiným způsobem.

### 4.7.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování můžeme chápat jako techniku, která byla dle Švaříčka a Šedové (2007, s. 211) „vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie.“ Tato metoda je využívána v široké škále témat při analýze nasbíraných dat například při pozorování, rozhovorech a jiných způsobech sběru dat výzkumu.

V dnešní digitalizované době existuje mnoho programů, které napomáhají k přehlednosti při otevřeném kódování dat. Otázkou je, zda uvedený způsob analýzy pomáhá všem. Osobně jsem jeden z nich vyzkoušela, jednalo se o Atlas, což je jeden z nejrozšířenějších a nejvyužívanějších programů. Zjistila jsem ale, že tento program pro mě není vhodný, i když práci na počítači a celkově internet každodenně využívám. Při analýze dat jsem zjistila, že způsob, který je pro mě vhodný, je klasický, tj. použití tužky a papíru.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKU VÝUKUMU

V této kapitole jsou vysvětleny a přiblíženy projevy dominance v řeči učitelů. V následujících podkapitolách uvádím, které kategorie a podkategorie byly analyzovány, včetně jejich ukázek, ve kterých se potvrzuje dominantní postavení učitele. Z pozorování vyplynuly tři kategorie, ze kterých se dále vytvořily další subkategorie, které jsou popsány níže.

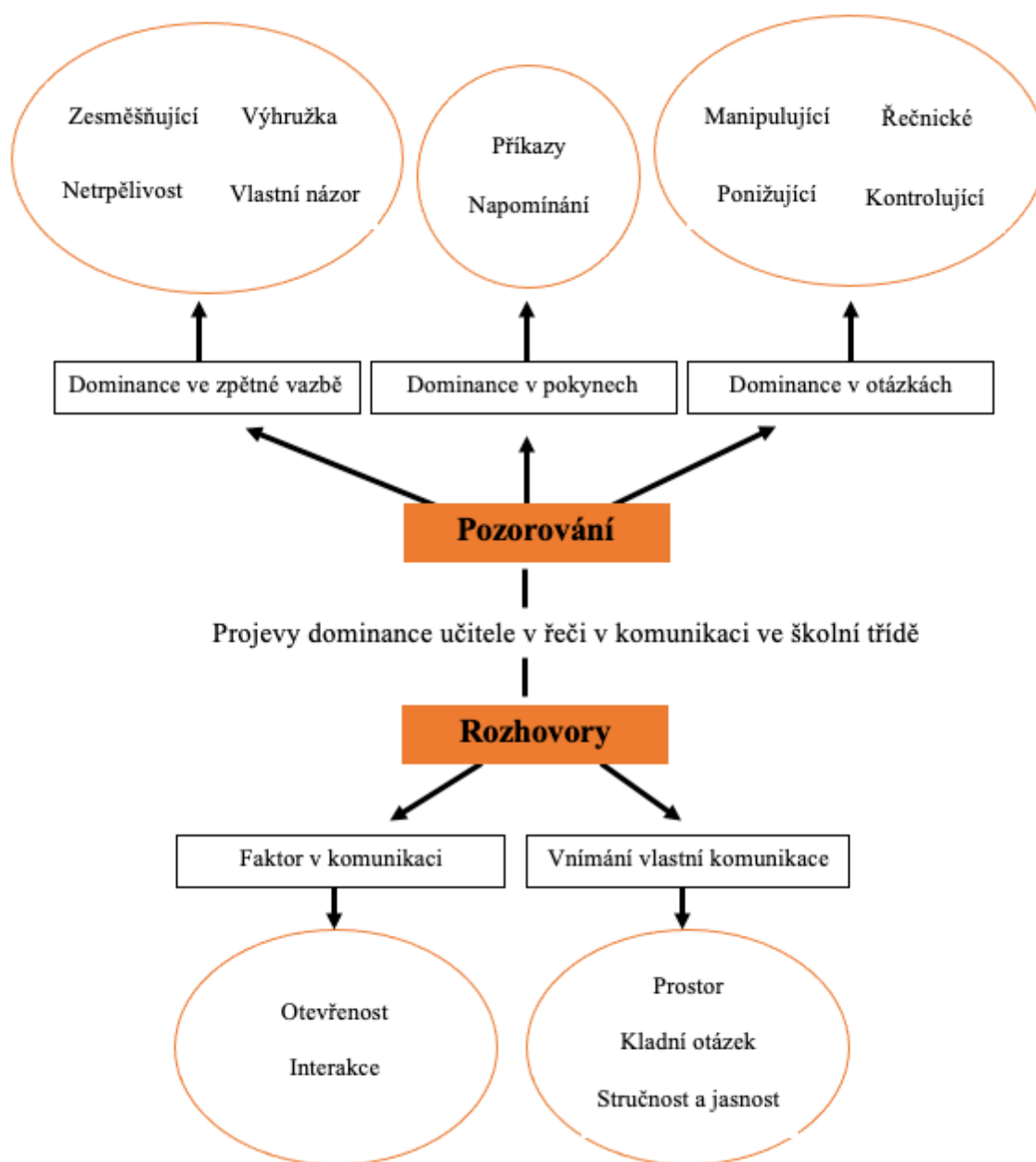


Schéma č. 5: Kategorie a subkategorie

Nejprve bych však chtěla poukázat na to, že se participanti, tedy učitelé prvního stupně základní školy, zaměřovali ve většině případů na jednoho žáka, ojediněle se vyjadřovali k celé skupině, ovšem i tyto příklady se zde našly.

Při komunikačním toku jsem si uvědomila, že se objevovala pouze komunikace směrem od učitele k žákovi, popřípadě ke skupině. I když žáci pracovali ve skupině, činnost byla neustále řízena učitelem, pokud žáci mezi sebou chtěli diskutovat, museli dodržovat pravidla, která stanovil učitel.

### 1. Komunikace učitele k žákovi (U → Ž)

V tomto případě učitel předává pouze jednomu žákovi potřebné sdělení. V ohledu na dominanci se zde jedná o řečnickou otázku, sdělení, na které žák neodpovídá, jelikož nemá důvod ani prostor se do komunikace zapojit.

#### Ukázka 1:

U: „Tak tohle nemyslíš vážně! Jako opravdu?!“

*Žák pouze pozoruje paní učitelku, která zvýšila hlas.*

### 2. Komunikace učitele k žákům/skupině (U → ŽŽ)

U této ukázky se učitel vyjadřuje k celé skupině a neočekává odpověď, popřípadě jde o řečnickou otázku, učitel dále pokračuje ve výkladu.

#### Ukázka 2

U: „Co to tady děláte?! Jste jedna skupina!“

*Paní učitelka zvýšila hlas a vytřeštila oči.*

Ukázky naznačují, že ve většině případů dominance učitel nedává prostor žákům na odpovědi. Komunikace probíhá zejména pod vedením učitelky, ve všech případech se jednalo o již zmíněný zákon dvou třetin, který je popsán v teoretické části. Jeho podstatou je, že učitel dominuje v komunikaci a má v ní převahu.

Na základě analýzy interview vznikly kategorie, které se zabývají názory učitelů na to, co je pro ně v komunikaci nejdůležitější faktore. Je zde vidět velký rozdíl mezi tím, co si učitel myslí, a jak koná ve školní třídě.

- 1. Otevřenost** – v této souvislosti se jedná zejména o pocity, empatii. Učitelé zdůrazňovali, že otevřenost, důvěra a empatie vůči odpovědi žáků jsou nejpodstatnějšími faktory v komunikaci ve školní třídě.
- 2. Interakce** – tato kategorie odkazuje na fakt, že učitelé považují za nejdůležitější faktor komunikaci s žáky. Během tohoto typu komunikace je důležité žáky nesoudit. Podotýkají ale také na různé formy interakce s žákem, pokud se jedná o nekomunikativního žáka.

Při zpracování výsledků jsem byla velice překvapená tím, jak učitelé popisují důležité faktory, které by se v komunikaci ve školní třídě měly objevovat, a které tito učitelé konkrétně preferují. Zejména u těchto dvou kategorií by tato komunikace mohla být považovaná za vhodnou. Otázkou je, zda se učitelům daří všechny tyto faktory ve své komunikaci ve školní třídě využívat, a zda se ve výuce objevují.

V zaznamenaných 15 vyučovacích hodinách se především jednalo o projevy dominance v řeči učitele, tyto projevy měly různé formy. Níže je uvedeno ukázkové schéma sledovaných kategorií.

- 1. Dominance v otázkách**
- 2. Dominance ve zpětné vazbě**
- 3. Dominance v pokynech**

## 5.1 Kategorie – Dominance v otázkách

Otázky v komunikaci jsou jedním z nejzákladnějších prvků komunikace. Díky otázkám v komunikaci ve školní třídě vzniká vzájemná interakce učitele a žáka či celé skupiny. Otázkami rozvíjíme také kognitivní myšlení žáků. Velmi podstatný je způsob položení otázek žákům U2: *„Je důležité si dávat pozor na formulaci otázek, aby byly přesné a jasně dané, o to se snažím i já.“*

Při metodě pozorování jsem použila otázky tzv. uzavřené, které žáka nepodporovaly v další interakci s učitelem či se skupinou. Myslím si, že nevhodným pokládáním otázek učitel tuto komunikaci uzavírá. V interview bylo ale zjevné, že učitelé typy otázek, které jsou nevhodné, nereflektují. Tato dominance je neuvědomělá, jelikož otázky vnímají pouze ve vztahu k tématu vyučovací hodiny U4: *„Ty otázky ještě jakoby, záleží na tom, jaké používám, otevřené nebo uzavřené, no, ono záleží i na tématu hodně, ono obecně se otázky vztahují k tématu, o tom, jak k tomu dospějeme, trochu se naladit na třídu“*. Otázky, které jsou pokládány učitelem, by měly žáky motivovat, nabádat k bádání, nikoli komunikaci uzavřít, poté žák již dále nemá snahu o interakci s učitelem.

### Řečnické otázky

Řečnické otázky jsou vnímány jako otázky, které mohou sloužit k projevům dominance, ale také v opačném případě může jít o zvýšení zvědavosti. V tomto případě byly žákům pokládány otázky způsobem, kdy žák neměl možnost odpovídat, jelikož učitelé otázky pokládali bez očekávání odpovědi. V tomto ohledu komunikace již dále neprobíhá a žáci jsou ve fázi posluchače, nikoli partnera v komunikaci při vedení dialogu mezi učitelem a žákem.

Ukázka je z hodiny prvouky ve třetí třídě základní školy. Počátek hodiny byl v režii učitele, který hodinu začal příkazem zapsání známek do žakovské knížky. Když bylo zjevné, že žáci neposlouchají a nevědí, co mají dělat, učitel ihned zareagovala slovy *„Dane, zopakuj!“*. Žák začal opakovat po učiteli jeho výpověď, ale svou odpověď nedořekl, jelikož byl přerušen. V tomto konkrétním případě žák s učitelem přestal komunikovat, a čekal, až ho paní učitelka vybídne k interakci.

**Ukázka 1:**

U: „*Do úkolníčku to, co máte na tabuli.*“

(Žáci spolu diskutují.)

U: „*Proč neděláte, co máte?!*“

Řekl velmi hlasitě s naštvaným výrazem.

U: „*Nadiktujte mi známky.*“

Ukázka číslo 2 je z hodiny českého jazyka ve čtvrté třídě základní školy. Hodina začala velmi pozitivně a vedla k navození příjemné atmosféry. Žáci dostali od učitele na výběr, zda při vyjmenovávání vyjmenovaných slov budou chtít míček, na který jsou zvyklí, což žáci vnímali pozitivně. Dále již byla hodina vedena učitelem, který si vybíral, komu právě míček hodí. Během hry s vyjmenovanými slovy nastala řada problémů.

Ukázka vymezuje řečnickou otázku učitele, která byla doprovázena mimikou. Žák ihned věděl, že je něco špatně, ovšem žák neměl dostatek času přemýšlet nad svou odpovědí, učitel ihned žákovi zopakoval, jaká je tedy správná odpověď. Komplikace nastaly poté, co žák odpověděl opět nesprávně, byl okřiknut a napomenut, že nedává pozor. Žák se posadil, a již se stával pasivním článkem školní třídy. Co bylo ale překvapivé, na vyjmenovaná slova po tomto písmenu, tedy V, již žákovi nebyla poskytnuta oprava, míček podruhé neobdržel.

**Ukázka 2:**

U: „*Pokračujeme. Jaké máme ted?*“

ŽŽ: „*V.*“

Učitel hodí míček dalšímu žákovi.

Ž: „*Pýřit se*“

U: „*Tož to ne, to si děláš srandu, ne?*“

Řekl s údivem ve tváři a zamračila se.

U: „*Výr a dál?*“

### Manipulující otázky

Manipulující otázky odkazují k velmi silným projevům dominance učitele. Učitel položí žákům otázky takovým způsobem, kdy žáci dostanou na výběr ze dvou odpovědí. V tomto případě se jedná o otázky uzavřené, nikoli podněcující žákovo učení. Manipulující otázky by se ve výuce objevovat neměly, jejich projev je neadekvátní, a to zejména pro žáky, kteří se mohou stát vyloučeným členem kolektivu. Pokud učitel pokládá otázky, kdy žáci jsou nuceni odpovědět tak, jak učitel chtěl. Žáci nedostali na výběr možnou odpověď, ale odpověď, kterou učitel chtěl slyšet, která zazněla již v otázce.

Ukázka číslo tři je z hodiny prvouky třetí třídy základní školy. Konkrétně se jednalo o aktivitu, ve které si žáci procvičovali svou paměť a zároveň si říkali, co by si vzali na výlet do přírody. Žáci seděli v kruhu, učitel vysvětloval, co je podstatou, a jak bude aktivita vypadat. Taktéž bylo žákům řečeno, že právě učitel je ten, který tuto aktivitu začne a ukáže, jak se má dělat.

S touto aktivitou žáci velké problémy neměli, občas se stalo, že do aktivity učitel zasáhl. Problém nastal v případě, který je vymezen v ukázce. Žák již od prvního dojmu působil, že ve třídě se spolužáky nekomunikuje. Byla by potřeba detailnějšího výzkumu k hledání příčiny. Ovšem jeden z důvodů může být právě dominance v otázce učitele, která ostatní žáky nabádala k tvrzení, že se svého spolužáka nebudou „doprošovat“. Tímto tvrzením daná aktivita skončila a žáci se vrátili do lavic. Žák, kterého se třída „neбудe doprošovat“, v dalších aktivitách již vůbec nespolupracoval a nekomunikoval ani s učitelem, ani se svými spolužáky.

### Ukázka 3:

(Další žák je na radě s vyjmenováváním věcí, ale mlčí.)

U: „*Tak, alespoň řekni, co si vezmeš.*“

Ž: „*Nevím.*“

U: „*Nevíš? Dobře. Tak, děti, nebudeme se ho doprošovat, že je to tak?*“

ŽŽ: „*Ano.*“

### Ponižující otázky

Ponižující otázky jsou, dle mého názoru, jednou z nejzávažnějších forem projevu. Tyto otázky by se u žáků prvního stupně, ale ani v žádném dalším ročníku, neměly objevovat. Jedná se o otázky, které jsou mířeny přímo ke konkrétní osobě, poukazující na jeho nedostatky. Otázky, které jsou tímto způsobem pokládány, mohou negativně působit nejen na konkrétního žáka, ale také na celou skupinu. Tyto otázky byly pokládány, ovšem je potřeba si uvědomit, že i ostatní žáci tento projev reflektovali. Žák se v tomto ohledu mohl cítit méněcenný, což vedlo k jeho zesměšnění před spolužáky.

Ukázka číslo čtyři je z hodiny matematiky a její aplikace (násobení), která byla pozorována ve třetí třídě základní školy. Hodina navazovala na předchozí hodinu. Učitel pouze na začátku hodiny sdělil, proč je dnes dvouhodinová matematika. Poté začali počítat, učitel žáky vyvolával. Otázky ponižující žáka, jsou od učitele nemístné, a to zejména z důvodu snížení žákova sebevědomí, popřípadě motivace k dalšímu učení se. Když žákova odpověď nebyla správná, ihned učitel podotkl, jak jednoduchý tento příklad je, a že by ho měl vypočítat vlastně každý, což žák neuměl. Na tento chybný počet následovala reakce učitele formou: „Říkej násobky trojky.“ Žák opět udělal chybu, a tento proces se znovu opakoval. V dalších částech hodiny již žákova aktivita výrazně klesla, z mého pohledu to byl strach o to, aby neudělal další chybu

#### Ukázka 4:

Ž: „ $4 \times 3$  se rovná 15.“

U: „Ne. Takový jednoduchý příklad, a ty ho nedokážeš vypočítat?! To snad ne.“

Učitel „zakoulel očima“ a řekl s lehkým pohrdáním.

Ukázka číslo pět je také z hodiny matematiky a její aplikace, ovšem v tomto případě se jednalo o geometrii ve čtvrté třídě základní školy. Hodina započala odůvodněním, proč je právě dnes geometrie. Vyjmenování chyb, které žáci v minulém testu udělali, přivedlo učitele k tomu, že je potřeba procvičovat U5: „... , že vám dělají problém rovnoběžky a kružnice. Někteří je nemají pěkné.“ Myslím si, že po tomto výroku byli žáci velmi nervózní, aby chyby neudělali znovu. Hlasité upozornění na chyby mělo takový dopad, že pokud by žáci měli na výběr, zda ve cvičení pokračovat, konkrétně tento žák, udělal pouze



nejnutnější k tomu, aby úkol splnil, a aby byl podle představ učitele. Z jeho strany o další procvičování nejevil žák zájem.

#### **Ukázka 5:**

Učitel obchází žáky při rýsování.

U: „*Tohle je kolmice? Jsi snad prvňák?!*“

Řekl s pokáráním a „zakoulel“ očima.

U: „*Tohle je rýsování? Jak držíš tu tužku?*“

Zvýšil hlas.

#### **Kontrolující otázky**

Kontrolující otázky jsou ve vzdělávacím procesu zcela běžným jevem. Otázky tohoto typu využívají učitelé například při testech znalostí, při ústním zkoušení. Jedná se to kontrolu dosavadních znalostí žáka daného tématu či celku. Otázky v tomto případě můžeme nazvat otázkami uzavřenými, kdy žáci odpověď znali, popřípadě ji již slyšeli a pouze zopakovali. Těmito otázkami učitelé kontrolovali znalosti žáků, ale zejména se zde jednalo o kontrolu pozornosti žáků, či skupiny. Popřípadě byly otázky využívány jako získání pozornosti žáka učitelem.

Ukázka číslo šest je z hodiny přírodovědy ve čtvrté třídě základní školy. Hodina přírodovědy byla hodinou velmi rozpačitou. Učitel se stal svou řečí stal dominantní po celou část hodiny. Zpočátku žáci věděli, že „přijdou na řadu“ opravené testy, které psali minulou hodinu. Bylo sděleno téma, po jehož vyřčení se žáci učiteli začali omlouvat, protože zapomněli doma učební pomůcky. Reakce učitele byla poté proto velmi hlasitá a negativní. V této ukázce byl žák pro učitele rušivým elementem v jeho opakování, žák byl ihned vyvolán. Žákova odpověď byla správná, učitel poté navázal a ptal se žáka na téma „*obojživelníci*“. Jednalo se zřejmě o žákovo sdělení, ale ne o nepozornost či nevnímavost. Jelikož reakce žáka na otázky byla správná, učitel neměl důvod se ptát dále, ovšem reakce učitele byla pohrožením pomocí prstu směrem k žákovi. Gesto bylo ve smyslu, ať dává pozor. Dle mého názoru se nejednalo o nepozornost, ale o sdělení určité věci spolužákovi.

**Ukázka 6:**

U: „*Proč obojživelníci?*“

Ž: „*Protože žijí na souši i ve vodě.*“

(Jeden žák se na něco zeptal svého spolužáka.)

U: „*Zopakuj to. Proč obojživelníci?!*“

Ukázal prstem na žáka a zvýšil hlas.

Ukázka číslo sedm je taktéž z hodiny přírodovědy ze čtvrté třídy základní školy. Žáci probírali téma *les*, konkrétně *stromy*. Na počátku hodiny mluvili o referátech, kdo je splnil, a kdo doposud nikoliv. Hned na začátku hodiny bylo ústní opakování, kdy si učitel prověřoval znalosti žáků ohledně tématu *les*. V následujících částech byla patrná dominantní pozice učitele, žák měl přečíst referát, což neudělal, jelikož ho nemohl přečíst, ostatní žáci nabízeli pomoc, která byla učitelem zavrhnuta. Další částí byl pracovní list. Práce s ním byla zcela v režii učitele, jak má práce vypadat, co vše mají žáci udělat. Jelikož po referátu byla ve třídě zvláštní atmosféra, učitel potřeboval upoutat žáky, zvolena byla otázka, která kontrolovala pozornost žáků, tím se učitel utvrdil, jestli mu žáci věnují i nadále pozornost.

**Ukázka 7:**

U: „*Já tady pro vás mám pracovní listy na opakování. Kdo dostane pracovní list, bude tam mít tabulku, dneska se zaměříme na opakování stromů.*“

Žáci přikyvují.

U: „*Odstříhnete, nalepíte si je do sešitu.*“

Někteří žáci se baví.

U: „*Slyšíte všichni?*“

Zvýšil hlas.

ŽŽ: „*Ano.*“

Pro shrnutí otázek z hlediska typu, které jsou pokládány, je zde zjevné, že otázky kladou v případě testu uzavřené, ale při výuce se učitelů snaží využívat otevřených otázek. Velmi mě překvapilo, že si participanti uvědomovali otázky, které měli připravené týkající se učiva, ale otázky, které byly vyzkoumány z pozorování, jsou v tomto případě neuvědomované, učitelé je nebrali v potaz, jelikož ani nevěděli, že je položili, popřípadě otázkou něco podotkli.

## 5.2 Kategorie – Dominance v pokynech

Pokyny jsou zcela běžným projevem ve školní třídě. Pokyn můžeme chápat jako instrukci, ale také i jako příkaz. V této kategorii se ukázaly neuvědomované přešlapy učitelů, kdy se jednalo o různé příkazy, které jsou verbálním nástrojem dominance učitelů, ale taky se zde ukázalo časté napomínání žáků ve školní třídě. Přičemž interview s participanty ukázalo, jak dané pokyny pro žáky mají vypadat U5: „*Jako je důležité, aby tam bylo konkrétně a přesně zadané, co po nich člověk chce.*“

Příkazy a napomínání slouží učiteli ke kontrole žáků a otázkou je, jak žák bude na daný příkaz či napomenutí reagovat.

### Příkazy

Příkazy můžeme chápat jako nějaké nařízení nebo předpis činnosti. Příkazy, které učitelé používali nejčastěji, byly příkazy týkající se příkazů k vykonání dané činnosti, kterou učitel chce, nebo se jednalo o příkazy, které zakazovaly žákům vykonávat aktivitu, která nebyla v souladu s učitelovým zadáním. Dalo by se říci, že těmito příkazy učitel reguloval chování ve školní třídě.

Ukázka číslo osm je z pozorované hodiny přírodovědy. Již zpočátku bylo vidět, že učitel nemá jasně daný cíl, jelikož hodina začala slovy: „*Sedněte si, já se podívám, co jsme dělali. Tak zopakujeme si, co jsme dělali minule. Bude mini test.*“ Žáci si vzali papír a tužku a odpovídali na položené otázky, které učitel napsal na tabuli. Učitel stál před tabulí a všechno dění ve třídě kontroloval. I v ukázce je vidět reakce učitele, kdy podotkl, že každý musí pracovat sám. Na pokyn učitele žáci odevzdali práci, velkým překvapením bylo, že učitel si sám určil délku trvání testu, ale žáci o tomto nebyli vyrozuměni.

Při odevzdávání bylo ve třídě velmi rušno, načež učitel zareagoval. okřiknutím žáků s příkazem být potichu a „sednutím si na zadek“. Po tomto incidentu se žáci na malou chvíli ztišili. Myslím si, že hlavním důvodem nekázně žáků byl i fakt, že učitelova komunikace s žáky byla velmi hlasitá. Učitel i při běžné komunikaci ve školní třídě měl hlas velmi hluboký a hlasitý. V tomto ohledu mohli žáci nabývat dojmu, že je zcela normální tímto způsobem komunikovat.

**Ukázka 8:**

Učitel žákům zadává otázky k testu.

U: „*Každý pracuje sám.*“

(Žáci píší test)

U: „*Tak dokončujte a odevzdejte.*“

(Žáci odevzdávají a baví se mezi sebou)

U: „*Bud'te už ticho, sedněte si na zadek!*“

Řekl se zvýšeným hlasem a zamračil se.

V ukázce číslo devět se jednalo o hodinu prvouky. Hodina začala mluvou učitele, kde zpočátku byl žákům dán pokyn, ať si přijdou pro známky z testu. Hodina měla téma *Vycházka, co vše na ní potřebujeme*. Učitel žáky vyvolával, aby řekli, co vše budou potřebovat. Ve třídě nastalo ticho, když žáci dále nevěděli, učitel je vybídl, aby zapřemýšleli, co dále budou potřebovat. V tomto okamžiku nastala ve školní třídě situace, kdy jeden žák učiteli „skočil do řeči“, což učitele velmi rozzlobilo a na žáka zakřičel, aby po učiteli nekřičel, načež žák byl neodbytný a dále chtěl dodat svůj názor, který ale nebyl dopovězen, jelikož opět reagoval slovy: „*Nekřič na mě!*“, a to ještě důrazněji než v prvním případě tohoto příkazu. Doplnil to všem ještě odkazem na pravidla, která jsou ve třídě zavedena. Tento projev již byl hlasitější a také u učitele zapůsobila mimika, kdy se na žáka podíval opravdu rozzlobeným pohledem doprovázený mračením. Tento žák se nadále nevyjadřoval a čekal na pokyny učitele, kdy ho vybízel v aktivitě, ve které byl právě na řadě.

**Ukázka 9:**

U: „*Tak popřemýšlejte, co nám tam zbylo...*“

(Žák „skočí učiteli do řeči.“)

U: „*Nekřič na mě!*“

Ž: „*Ale ...*“

U: „*Nekřič na mě! My se hlásíme. Víš to moc dobře.*“

Řekl zvýšeným hlasem a rozzlobeným pohledem.

## Napomínání

Napomínání je zcela běžným projevem dominance učitele ve školní třídě, jakož i zmíněné příkazy. Napomínání můžeme chápat jako mírnější formu příkazů, jedná se tedy o určité varování v nižší míře. U napomínání se projevovала dominance mírnějším způsobem z pozice intenzity hlasového projevu. Učitelé napomínali za chování žáky, kteří učitelům nevyhovovali, popřípadě za nadměrný hluk, který u aktivity učitele vyrušoval.

Ukázka číslo deset je z hodiny prvouky. Žáci probírali s učitelem téma *Les, co vše v něm můžeme dělat*. Hodina začala dokončením předešlé hodiny českého jazyka. Žáci byli zmatení, jelikož nevěděli, co se vlastně děje.

Téma *les* je pro žáky tématem oblíbeným, jelikož i při sdělení učitele, že si budou povídat o tom, co dělali v lese, když byli na vycházce, to žáky velmi zaujalo. Ovšem vše režíroval učitel, který se jich ptal, co vše tedy v lese viděli, což bylo v pořádku, ale žáci mohli říct jen jednu věc, což vedlo k uzavření komunikace mezi třídou. Napomenutí přišlo v případě, kdy žáci začali vykřikovat. V případě tohoto napomenutí učitel mluvil klidným hlasem, ale nastala situace, která jemu byla nepříjemná. I když se jednalo pouze o otázku, kterou sám položil, a žáci na ni reagovali.

### Ukázka 10:

U: „*Ano, můžeme v lese rozdělovat oheň?*“

Žáci vykřiknou: „*Ne!*“

U: „*Ale zase zapomínáte na pravidla, které máme dané. Máte se hlásit, ne po mně křičet. Tondo?*“

Ž: „*Ano, v lese bývá značka.*“

Ukázka číslo 11 je z hodiny matematiky ve třetí třídě. Hodina začala pokyny učitele, co vše je ve třídě zapotřebí udělat: „*Služba smaže tabuli a rozdá deníčky ze školní družiny. Dnes budete potřebovat jen školní sešit, učebnici a pero.*“ Počátek hodiny začal incidentem mezi žáky, kdy jeden z žáků nechal svačinu u svého spolužáka na lavici a použil výraz *ona*, načež učitel reagoval, že se tento výraz nepoužívá. Již v ukázce je možné vidět, že žáci pracovali za odměnu, která byla ve formě jedničky s hvězdičkou, což dle mého názoru není zcela správně. Jedna skupina byla napomenuta kvůli chování, nebylo to okřiknutí, pouze zmínění toho, že jsou jako skupina velice hluční, a ať se ztiší, jelikož to ruší učitele i spolužáky. Na toto žáci reagovali ztišením se, které netrvalo velmi dlouho, a proto byli

napomenuti ještě jednou se slovy: „*Druhá skupina...*“, na toto napomenutí již skupina reagovala a svou diskuzi ztišila.

**Ukázka 11:**

U: „*Kdo bude mít, dostane jedničku s hvězdičkou.*“

(Žáci pracují ve skupinách.)

U: „*Napište si do žákovské knížky...*“

(Jedna skupina diktuje hlasitěji.)

U: „*Druhá skupina se nebude bavit!*“

Řekl a ukázal na skupinu prstem.

V dnešním tradičním školství jsou příkazy a napomínání, jak víme z praxe, zcela běžným projevem dominance ve školní třídě. Velmi těžké je ale tyto dvě složky od sebe oddělit. Jak ukázal i náš výzkum, učitelé žákům přikazují zejména při kontrole činností, při napomínání, často využívají citoslovce jako například „Pst!“, aby žáky napomenuli za hluk v třídě, popřípadě aby byla zastavena komunikace mezi nimi. Lze říci, že učitelé příkazy a napomínáním regulovali činnost žáků tak, aby byla taková, jakou chce učitel. Žákovo chování, které například učitele vyrušovalo při výkladu či během vysvětlování zadaného úkolu.

### 5.3 Kategorie – Dominance ve zpětné vazbě

Zpětná vazba je jedním ze základních prvků ve výukové komunikaci, kdy se jedná, o reakci učitele na žákovskou odpověď, a tím vlastně celou komunikaci uzavírá. Ve zpětné vazbě se žák dozvídá různé informace, které ho mohou obohatit.

Pro žáky může být zpětná vazba pozitivní, ale také negativní, což se může projevat mnoha způsoby. Z analýzy dat vyplynulo několik subkategorií, a to např. netrpělivost učitele, výhrůžky učitele, které byly projeveny v různých formách. V některých případech byl žák zesměšněn tím, co řekl, v neposlední řadě to bylo srovnávání učitele s žákem. Při interview se participantů zaměřovali na zpětnou vazbu směrem od žáka k učiteli, toto bylo vnímáno jako důležitý faktor. U3: *„To, že mě vnímají, že dostávám zpětnou vazbu, ale to se vše musíme učit. Takže to vždy chvíli trvá, samozřejmě když dostanu novou třídu, tak ne všichni jsou na to zvyklí, ne všichni to dělají, ne všichni jsou připraveni a samozřejmě musíme se naladit, vždycky je to hrozně moc práce.“* Vnímání zpětné vazby tímto způsobem je velmi adekvátní. V ideálním případě by zpětná vazba měla být oboustranná, jak ze strany žáka na učitele, například co žákovi vyhovovalo, co nepochopil, jak se s daným tématem ztotožnil apod. Z výzkumu je patrné, že tomu tak vždy není. V tomto případě se jedná zejména o zpětnou vazbu učitele k žákovi, tj. výkon, chování ve školní třídě. Zde můžeme vidět velký rozdíl mezi vypozerovaným a vyřčeným.

#### Netrpělivost

Netrpělivost charakterizujeme jako neochotu čekat na sdělení či činnost. Netrpělivostí učitele projevovali svou dominanci v reakci například na nepořádek, který žáci uklízeli, ale nebylo to v tempu, které si učitel představoval, proto zde byl například odpočet pro dokončení činnosti, popřípadě vedení učitelky.

Ukázka číslo 12 je ukázkou z hodiny českého jazyka. Hodina právě začala a učitel viděl, že žáci nemají uklizeno a úklidu se věnují později. U prvního žáka se učitel zastavil a podotkl, že si má žák uklidit, ten úklid vzal pomalým tempem, což učitele naštvalo a začal pořádek kontrolovat napříč školní třídou. Většina třídy ještě stále uklízela, učitelova dominantní role se ukázala při odpočtu, kdy žáci měli mít uklizeno. Bylo vidět, že žáci se s tímto projevem a odpočtem nesetkali poprvé. Při tomto odpočtu zavládl ve třídě chaos, žáci běhali po třídě a uklízeli svá místa. Když odpočet učitele skončil, proběhla kontrola, zda je vše podle jeho přestav, a je ve třídě pořádek.



**Ukázka 12:**

U: „*Anno, uklid' to.*“

Ž: „*Ano.*“

(Učitel prochází mezi lavicemi a kontroluje pořádek, aby mohla začít hodina.)

U: „*Tak tohle ne, máte mít uklizeno, tak já počítám do deseti, jedem.*“

(Učitel odpočítává, poté kontroluje.)

Ukázka je z hodiny matematiky ve čtvrté třídě. Hodina zpočátku měla velmi dobrou atmosféru, jelikož žáci hráli hru na krále, která je evidentně hodně baví. Problém nastal v situaci, kdy byl položen příklad učitelem, a dle jeho slov byl jednoduchý. Z odpovědí žáků bylo zjevné, že tento příklad pro ně jednoduchý není. Když již několikrát odpověděli různí žáci chybně, učitel „vzal vše do svých rukou“ a podotknul, že tento příklad je velmi jednoduchý na to, aby se dělal tak dlouho a následně příklad vypočítal. V tomto výroku bylo v hlase učitele slyšet zklamání z odpovědí žáků. Tímto se příklad uzavřel a přešli k následujícímu cvičení. Co mě udivilo bylo, že učitel tento příklad žákům nevysvětlil a pokračoval dále, i když bylo zjevné, že pro žáky daný příklad lehký rozhodně nebyl.

**Ukázka 13:**

U: „*Jaká bude odpověď?*“

Ž: „*12*“

U: „*Ne. Nikolko?*“

Ž: „*15.*“

U: „*Ježíš, děcka, tak jednoduchá úloha a my ji děláme jakou dobu. Musíme to udělat takto....*“

Učitel vypočítal příklad na tabuli za žáky, aby uspíšil činnost.

## Výhružka

Výhružky jsem zažila ve svém vzdělávání několikrát, i když je to již mnoho let zpět. Zejména se jednalo o výhružky pětkou či testem, popřípadě úkolem navíc. Velmi zajímavé bylo zjištění, že tuto formu využívají učitelé i v dnešní době, zejména při vyhrožování klasifikací, testy, poslední šanci pro žáka. Dominance zde byla velmi výrazně zdůrazněna. Učitel projevoval svou dominanci velmi intenzivně, až nemístně. Výhružky nepatří k podpoře žákova učení, jsou nevhodné i při komunikaci se sobě rovnou osobou, natož ve výchovně vzdělávacím procesu.

V ukázce číslo 14 je projev dominance velmi výrazný. Tento projev byl patrný hned v úvodní části hodiny. Žák se přihlásil, že zapomněl učebnici a sešit. Reakce učitele byla velmi nevšední. Nicméně, nebylo to učitelem myšleno doslova, což je jasné, jen zde poukazoval na svou dominanci, že při prohřešku následuje dominantní projev učitele a žák je za prohřešek pokárán. Dále již byla reakce učitele klidnější, ovšem žák byl upozorněn na to, že může dostat poznámky do žakovské knížky, popřípadě být ústně vyzkoušen. Tato reakce učitele byla doprovázena velmi zamračeným výrazem v obličeji. I když to zde bylo použito z legrace ze strany učitele, působilo to vážným dojmem, a to zejména z důvodu, že učitel tento výrok zakřičel. Po tomto projevu učitele bylo vidět, že žák již neměl potřebu dále s učitelem spolupracovat či jinak komunikovat. I když po tomto projevu již učitel zmírnil svou intenzitu hlasu.

### Ukázka 14:

U: „*Co? Ty si zapomněl? Já tě zastřelím!*“

Učitel zakřičel.

U: „*To už je podruhé, víš, co může následovat. Každý sám svého štěstí strůjce.*“

Dodal.

Ukázka 15 z hodiny českého jazyka ve třetí třídě je zjevným projevem dominance v reakci na prohřešek žáka. Hodina začala psaním desetiminutovky, kdy učitel přesně sledoval čas. když uběhlo deset minut, tak to trvalo opravdu deset minut. Před uplynutím lhůty žáky upozornil, že se blíží konec. Problém nastal, když jeden žák položil otázku, zda stihne dopsat celou stránku, bylo totiž zjevné, že nestíhá. Reakce byla velmi přísná, následovalo zopakování toho, co již učitel řekl a následně výhružka špatnou známkou. Velice zajímavé je, že zde by žák dostal hodnocení pět za neuposlechnutí pokynů učitele,

nikoli za znalosti, které se měly prokázat testem. Po tomto projevu učitel předstoupil před žáka s otázkou, zda již má desetiminutovku vypracovanou, žák odpověděl, že ne a první, co bylo řečeno učitelem, bylo, aby si zkontroloval datum.

#### **Ukázka 15:**

U: „*Je to desetiminutovka, takže za pár minut sbírám.*“

Ž: „*Celou stránku?*“

U: „*Vendulo, řekl jsem, že u cvičení jedna a dva máš mít datum, dostaneš za 5.*“

Řekl se zvýšeným hlasem.

#### **Zesměšnění**

Zesměšnění je projevem dominantním, v některých případech se může jednat o způsob zapůsobení na posluchače. V výzkumu se jednalo zejména o poukazování na žákovy chyby, které byly doprovázeny gestem, mimikou. Nicméně, zesměšnění je z důvodu verbálního projevu učitele, kdy tyty poznámky, které měl na žáka, říkal před všemi ostatními spolužáky, kteří se poté tomu smáli. Většina zesměšnění byla při poukazování na chyby, ovšem otázkou je, zda to opravdu chyba byla, či to nebylo jen podle učitele chybou, jelikož má například jiný postup. Udivilo mě, že se objevovaly i urážky žáků.

V ukázce číslo 16 z hodiny českého jazyka je ukázáno zesměšnění nejen jednoho žáka, ale celé skupiny. Žáci měli daná čísla, jejich úkolem bylo najít slabiku, která se pod číslem nachází a sestavit z ní slovo. Již zpočátku nebylo cvičení dostatečně vysvětleno, což se i dále ukázalo, jelikož žáci měli otázky, zda se příklady mají sečíst. Neuvědomili si, že tento příklad je pouze příkladem složení dvou slabik. Poté učitel ukázal jeden příklad U3: „*Cvičení 1 D. „Slabika tři je hle, slabika osm je mýžd’. Rozumíš?!“*“ Žáci hlasitě reagovali i během cvičení, kdy po sestavení několika slov teprve někteří přišli na postup tohoto cvičení. Jelikož to žákům šlo velmi pomalu, někteří na to ani nepřišli, reakce učitele byla zesměšněním, že se snad jedná o „pomocnou školu“, a ne o žáky běžné základní školy.

#### **Ukázka 16:**

U: „*6 + 12 je Š...?*“

Ž: „*To máme vypočítat?*“

U: „*To snad ne, vytvoříte podle čísel slovo, panebože, já jsem snad dneska v nějaké zvláštní škole.*“

Zakroutil hlavou.

Ukázka číslo 17 je z hodiny matematiky ve třetí třídě, konkrétně z geometrie. Úkolem žáků bylo narýsovat rovnoběžky a různoběžky, které zde byly jako opakování učiva. Hodina začala opakováním pojmů z geometrie, jaké pojmy žáci znají, jaké vzorečky si u těchto zmíněných tvarů pamatují. Začátek byl formou ústního prověřování znalostí žáků učitelem. Poté následovalo opakování rýsování trojúhelníku. Nejprve proběhla kontrola pomůcek, které budou žáci potřebovat, jejich úkolem bylo vyjmenovat všechny pomůcky potřebné k rýsování. Poté bylo zadání napsáno učitelem na tabuli, bez jakéhokoliv opakování žáci začali pracovat na zadání. Učitel obcházel žáky a díval se, jakým způsobem rýsují. Velmi často, jak je vidět i v ukázce, nabízel učitel žákům ukázkou postupu při rýsování. Způsob, který žákům ukazoval, byl jeho preferovaný způsob rýsování, i když postup žáka nemusel být špatný. Zejména časté bylo upozorňování na stav pomůcek. Jako i zde v ukázce, učitel poukazyval na stav tužky k rýsování, ovšem dále již došlo k zesměšnění konkrétního žáka, že je svým způsobem neschopný dělat oběma rukama současně. Po tomto upozornění žák přestal rýsovat daný úkol. K plnění se přidal až při dalším zadaném úkolu, který se žákovi zdál jako jednoduchý, a který by mohl zvládnout.

### **Ukázka 17:**

U: „*Ukážu ti to jiným způsobem.*“

Ž: „*Ano.*“

Učitel ukazuje svůj způsob rýsování.

U: „*Budu vás obcházet.*“

U: „*To je další kopyto. Neumíš ořezávat? No, vidíš, tohle je přesně co říkám, tohle je souhra rukou, ale ty to vůbec neumíš.*“

Zakoulel očima.

### **Vlastní názor**

Vlastní názor učitele na žáky, dle mého názoru, do vyučovacího procesu nepatří. Vlastní názor si učitelé sdělí například mezi sebou, ale ne v prostředí školní třídy, kdy jsou přítomni všichni žáci. Projevy vlastního názoru se objevovaly také ve formě srovnávání učitele a žáků. Zde učitel zdůrazňoval, jaký on byl ve věku, ve kterém jsou momentálně žáci. Myslím si, že by se komentování a projevování vlastního názoru na žáka, opravdu objevovat nemělo, což bylo podotknuto i při interview U5: „*Snažím se komentovat jen to, co mi přísluší, to znamená, že se nevyjadřuju k tomu, jaký kdo je, jaké má oblečení, obalený, neobalený*

*sešit, snažím se komunikaci udržet na úrovni, když to řeknu zjednodušeně výstupama z ŠVP.“* Učitelé se snaží udržet si pozici profesionála, i když ne vždy se jim to daří.

Ukázka číslo 18 je z hodiny prvouky. Hodina začala tím, že učitel četl známky všech žáků, které doprovázel mimikou ve tváři. Po přečtení dodal, že nestíhají probírat učivo a musí začít pracovat a probírat novou látku. Dále byla hodina v režii učitele, který vedl z větší části hodiny svůj monolog výkladem tématu. Občas se vynořila otázka, zejména po výkladu, přicházela jedna či dvě otázky, pro ujištění pozornosti žáků. Po zodpovězení otázek žákem, které byly chybné, učitel dodal názor, který dle mého názoru není zrovna vhodný. Hodnotil zde sebe ve věku žáků, v daném věku on „neměl rozum“ a podotkl, že vlastně i žáci nemají rozum. Srovnávat také trávení volného času žáků není vhodné v hodinách využívat i vzhledem k tomu, že dnešní doba bohužel není dobou objevování venkovního prostředí, ale spíše „dobou počítačovou“. Ovšem vlastní názor by si učitel měl nechávat pro sebe.

#### **Ukázka 18:**

U: „*Je tady obrázek, jak poznám samce a samičku?*“

Ž: „*Že mají jinou barvu?*“

U: „*Ne, je to jednoduché, samička je větší. Když jsem já byl ve vašem věku a neměl jsem rozum a viděl jsem samečka, jak se vozí po samičce. Viděl jste to někdo?*“

Žáci kroutí hlavou, že neviděli.

U: „*No, a to je přesně to, já ve vašem věku jsem byl jiný a byl jsem pořád venku.*“

Ukázka 19 je z hodiny matematiky ze třetí třídy základní školy. Již na začátku hodiny nastal konflikt, protože nebyla dodržena pravidla chování o přestávce. Bylo vidět, že učitel je rozzlobený z řešení daného konfliktu. Umocnil to problém, který nastal dále v hodině. Učitel připomněl, které učivo bylo probráno. V tom okamžiku si všimnul, že jeden z žáků kopl do svého spolužáka. Ihned si oba zavolal před celou třídu, aby se žáci vzájemně omluvili. Jeden z nich začal a druhý mu to oplatil. Myslím si, že omluva byla namístě a učitel zareagoval správně. Ovšem, co mě velmi udivilo, byl dodatek, kterým učitel ukončil svá slova, a to bylo, poukázání na chování žáka doma. Bylo vidět, že učitel žáka zná, ovšem tento způsob vyjádření není vhodný, a zejména před všemi spolužáky. Na žákovi bylo vidět, že ho to velmi trápí a celou hodinu byl smutný, nezapojoval se poté do aktivit, pouze když byl učitelem vyzván.

**Ukázka 19:**

U: „Ukončili jsme sčítání a odčítání do 100. Je to tak?“

Učitel se zastaví a rozzlobeně si přivolá dívku a chlapce.

U: „Pojďte ihned za mnou oba! Omluvte se!“

ŽŽ: „Promiň.“

U: „Tohle se holce nedělá, ona není kopáč, jestli tohle děláš doma, tak tady ne!“

## 6 SHRnutí VÝzkUMU

### 6.1 Jakým způsobem se projevuje dominance učitele při komunikaci s žákem ve školní třídě?

Pozorování, interview přinesly zajímavé podněty k analýze. Po analýze nasbíraných dat bylo zjištěno, že dominance učitelů se projevuje nejčastěji v pokynech, ve kterých učitelé velmi často využívali příkazy a napomínání žáků, v otázkách, které byly žákům pokládány, ale také ve zpětné vazbě, která byla žákům poskytnuta. Projevy dominance učitele ale ne vždy mohou být vnímány pouze negativně, v některých ohledech se žák mohl z tohoto jednání poučit.

Je zjevné, že žáci musí dodržovat určitá pravidla, ovšem u některých učitelů jsou tato pravidla spíše kvůli prospěchu, nikoli pro žáka, aby se cítil v bezpečí. Učitelé projevovali svou dominanci několika způsoby. Nejčastějším projevem bylo zvyšování hlasu, kdy se učitel dostal do fáze, kdy doslova křičel. Stávalo se to nejčastěji v případech, kdy žák učiteli „skočil do řeči“, nebo nedělal to, co po něm učitel chtěl. Své výroky učitelé doplňovali například tím, že kroutili hlavou, ukazovali prstem nebo „kouleli očima“.

### 6.2 Jak učitelé vnímají komunikaci se žáky ve školní třídě?

Vnímání komunikace mezi učitelem a žákem ve školní třídě má dva úhly pohledu. Prvním z nich je, že záleží na tom, jací jsou žáci. Bylo zjištěno, že učitelé často poukazují na to, že pokud žáci s nimi nekomunikují, komunikace ve školní třídě probíhá velmi zřídka. Otázkou je, jak velký prostor žákům učitelé ke komunikaci dávají.

Druhým úhlem pohledu jsou vztahy. Pokud žáci nejsou napojeni na učitele a učitel na žáky, komunikace v tomto případě selhává a každá činnost je zde znemožněna. Způsoby, jakými učitel komunikuje s nekomunikativním žákem, můžeme také uvést na dvou příkladech. Prvním z nich je, pokud žák komunikovat nechce, nechat ho být. Názor je, že si žák musí svou cestu k napojení na ostatní najít sám. Komunikace by měla být nenucená. Druhým příkladem je snaha o nápravu. Využitím různých metod, pomůcek a prostředků navést žáka k tomu, že je v dobrém prostředí, v bezpečí. Využívá se zejména písemná komunikace, nebo individuální komunikace mezi učitelem a žákem, například po vyučovací hodině nebo po skončení výuky jako celku. Pokud jsou si žáci nejistí svou odpovědí, ale také učitelovou reakcí či reakcí ostatních, nebudou chtít komunikovat. Důležité je navodit

atmosféru a klima školní třídy tak, aby se zde žáci cítili svobodní a mohli odpovídat tak, jak si myslí, že je správně a hlavně, aby za to nebyli trestáni, jelikož i odpověď „Nevím“, je odpovědí. Pokud jde o důležité faktory v komunikaci, jedná se právě o otevřenost a interakci mezi žákem a učitelem. Pocity žáků jsou důležitým faktorem, který ve výzkumu zastával velmi důležitou roli.

### 6.3 Jak se projevuje dominance v otázkách ve výukové komunikaci?

Velmi specifickou kategorií způsobu vyjadřování dominance jsou otázky. Otázky, které byly žákům kladeny, měly mnoho podob, nejčastěji byly využívány otázky uzavřené, jež dominující projev podpořily. Otázky učitelé využívali velmi často zejména v případech, kdy chtěli potvrdit svá tvrzení. V tomto ohledu, i kdyby žák nesouhlasil, neměl na výběr odpovědět jinak, než bylo učitelem řečeno. Je zjevné, že v tomto případě je učitel „dominátorem“ v komunikaci. Bylo zjištěno, že učitelé využívají otázky, kdy odpověď žáků není vyžadována, nebo byla položena tak, že žák nevěděl, jak na otázku odpovědět, i když otázka začínala formulací *proč*, což je velmi běžné v otevřených otázkách, následovala formulace, kdy žák nepracoval tak, jak učitel chtěl, a jak žákům řekl.

Běžným typem otázek jsou otázky kontrolující, které byly hojně zastoupeny. V první řadě to byly otázky, které kontrolovaly znalost učiva žáků, přesto se zde neukázalo, že by tyto otázky měly žáka nějakým způsobem „nachytávat“ na jeho neznalostech. Druhá funkce kontrolujících otázek byla zastoupena v případech kontroly pozornosti žáků, pokud se učiteli zdálo, že žák nedává pozor, popřípadě se baví nebo učitele nevnímá, učitel mu ihned položil otázku, kterou si zkontroloval, zda měl pravdu, a tak mohl zjistit, zda žák skutečně nedával pozor nebo ho nevnímal. Z analýzy bylo také zjištěno, že projevy dominance v otázkách jsou učiteli neuvědomované. Učitelovou snahou je pokládat otázky otevřené, které mohou být i kognitivně náročnější. Formulace by měla být jasná a stručná, pokud učitel položí otázku špatně formulovanou, žák nenalezne odpověď. Důležitým faktem, který byl zjištěn, je fáze výuky, ve které se třída nachází, obsah/téma výuky, ale zejména zajímavost tématu a motivace. Poté jsou otázky otevřené a splňují i vyšší kognitivní náročnost žákova učení.

### 6.4 Jak se projevuje dominance v pokynech ve výukové komunikaci?

Dominance v pokynech se nejčastěji projevovala v příkazech v komunikaci ve třídě. V dominantních projevech učitele je většina činností v jeho režii, a taktéž je to i během



komunikace. Příkazy a zákazy učitelé řídili činnost, obsah, komunikaci. V příkazech se nejčastěji objevovaly v řeči učitele tak, aby komunikace ve třídě i v činnostech byla vedena stále učitelem. Pokud se jednalo i o skupinovou práci, zde učitel také kontroloval komunikaci mezi žáky, nebo ji nejméně usměrňoval. Žákům nebyl dáván velký prostor pro komunikaci mezi sebou. Objevovaly se také příkazy k vykonání činnosti žáků, která byla velmi silně v této kategorii zastoupena. Opakovaly se příkazy, které žáka vedly k zopakování, ať už odpovědi, nebo ke konkrétní činnosti.

Velmi častým projevem dominance je napomínání, které se objevuje zejména ve vztahu k žákovi a jeho chování. Také je nutné podotknout, že žáci byli často napomínáni za činnost, kterou dle učitele vykonávali špatně, či ne podle jeho představ. Žáci byli často napomínáni. Pokud se jednalo o napomenutí, které bylo prvotní, bylo mírnější, než napomenutí, které již bylo opakováno několikrát.

## **6.5 Jak se projevuje dominance ve zpětné vazbě ve výukové komunikaci?**

Dominantní projevy se ve velkém zastoupení nacházejí ve zpětné vazbě, která je nejdůležitější součástí žákova vzdělávání. Zpětná vazba slouží jako ponaučení, potvrzení či vyvrácení činnosti, odpovědi, výkonu či chování. Netrpělivost učitele je zjevná, pokud žák neplnil úkol, nebo si nevěděl rady, učitel tento krok uspíšil dvěma způsoby. Jedním z nich bylo vyvíjení nátlaku na dítě, ať zvýší své tempo, což žák nesl velmi špatně a přestal komunikovat úplně, aby se nestalo, že by mohl udělat chybu. Druhým projevem bylo vykonání činnosti za žáka. Tento způsob projevů je zcela nevhodný pro žáka. Pokud žák „nebude mít dovoleno“ udělat chybu, nastanou dvě věci, buď se žák bude následně chybu udělat, nebo situace, kdy učitel vykoná činnost za něj, bude zneužívat. Projev dominance výhružkou je - dle mého názoru - jedním z nejhorších způsobů, jak učitel dokazuje svou dominanci.

Pokud učitel dává žákům najevo, že za chybu se trestá, komunikace zde zcela upadá. Výhružky typu „Dostaneš za pět“, „Nebudeš s námi pracovat!“, nebo „Za to dostaneš test“, jsou pro žáka velmi demotivující. Zde jsou projevy dominance znatelné v nevyšší míře. Následně je to zesměšňování, které je druhou nejméně vhodnou formou komunikace. Jedná o poukazování na žákovy chyby, které jsou výrazně doprovázeny gestem, mimikou. Pokud je žák zesměšněn veřejně před svými spolužáky, následek může být obrovský nejen pro žáka,

může dojít k narušení chodu třídy a jejího klimatu. Pokud je zesměšňování doprovázeno i urážkami, či narážkami na žakovu osobu či jeho příslušníky, má to o to větší intenzitu v narušení komunikace žáka a učitele a žáka s ostatními spolužáky. I přes všechny tyto podoby zpětné vazby je to jeden z důležitých faktorů v komunikaci, kterou učitelé vyzdvihují. Poukazují ale na zpětnou vazbu od žáků, kterou se žáci musí procesem učení naučit.

Dominantní projevy jsou u učitelů prvního stupně základní školy shrnuty do tří kategorií, které byly zjištěny metodou analýzy dat. Jedná se o dominanci v otázkách, dominanci v pokynech a dominanci ve zpětné vazbě.

## 7 DISKUZE A LIMITY

V praktické části jsem se zabývala dominantními projevy v řeči učitele ve výukové komunikaci. Z výzkumu je zjevné, v jakých případech participanti projevovali svou dominanci. Také je důležité podotknout, že tento projev je zcela neuvědomělý, učitelé projevy nevnímali, nebyli si vědomi, že tyto projevy se u nich ve vyučovacích hodinách vyskytují. Jelikož je téma dominance tématem citlivým, při interview bylo zjištěno, jakou komunikaci ve školní třídě učitelé preferují, otázkou je, pokud vědí, jak má komunikace vypadat, a jakou komunikaci chtějí, „*Proč je to ve skutečnosti jinak?*“

Podle názorů participantů je vnímání komunikace jako nejdůležitějšího elementu v školní třídě a celkově v edukačním procesu. Bylo také stanoveno, jaké preference učitelé v komunikaci mají. Jednalo se zejména o empatii, otevřenost, interakci, zpětnou vazbu, a aby byli komunikativní právě žáci. Bez těchto faktorů by komunikace nebyla možná.

Výzkum, který byl na téma dominance zpracován v České republice, byl výzkum pana Egese, který zjišťoval dominanci a její způsob vyjadřování učitelem u různých ročníků a různých škol. Jednalo se o šest tříd, které byly od prvního stupně základní školy až po gymnázia. Dle mého názoru je tato škála velmi široká, jelikož učitelé na prvním stupni mohou více využívat různé organizační formy a metody, což u druhého stupně základní školy či u střední školy není zcela obvyklé. Výzkum, který je v této práci, se zaměřoval pouze na první stupeň základní školy. Výsledky našeho výzkumu se velmi nelišily od výzkumu pana Egese. Dominance se projevuje na všech stupních základních i středních škol podobným způsobem. Autor popisuje zejména kategorie, kde se projevy dominance projevovaly nejvíce. Oba tyto výzkumy jsou obdobné, velice zajímavé je, že i některé kategorie vycházely stejně, obdobné byly i projevy. Z čehož plyne, že dominance učitele se objevuje napříč ročníky a školami.

Zpočátku byl výzkum realizován s velkým strachem a rozpaky. Nebylo jasné, zda se budu přímého pozorování ve školní třídě moci zúčastnit. Velkou překážkou byla pandemie nemoci covidu-19, která nás postihla. Návštěva škol byla velmi omezená, zejména ze strachu o zdraví a chod školy. Bylo také těžké učitelům podat záměr výzkumu vzhledem k tématu, aby učitelé ve školní třídě fungovali zcela běžně, bez přikrášení, což bylo také otázkou participantů z hlediska obsahu výuky, a zda má být připravená hodina něčím zvláštní, obohacená.

Jako velký limit vidím zejména v rozhovorech, nedá se přímo říci, že se jedná o limit výzkumu, ale spíše o limit ze strany participantů a jejich volného času. Bylo velmi těžké udržet participanty v tématu, jelikož se jednalo o nestrukturované interview, kdy byla položena respondentům pouze počáteční otázka, která byla doplněna otázkami vzhledem k obsahu výpovědi. Dohoda s participanty ohledně času a datu možného konání interview byla velmi problematická. Bylo tedy potřebné změnit způsob vedení interview, proto bylo interview realizováno online platformou, kde jsem nebyla s participanty v přímém kontaktu „face to face“, v důsledku toho jsem nemohla vidět, jak participanty reagují, např. prostřednictvím mimiky.

Téma dominance učitele ve výukovém procesu je tématem zajímavým a mělo by se nadále zkoumat v různých prostředích. Výzkum lze dále rozšiřovat o více participantů. V mém výzkumu se objevovali participanty z okolí Zlína a Vsetína. Bylo by možné, pokud bychom se zaměřili pouze na Zlínský kraj, tento vzorek rozšířit i o jiné okresy, popřípadě i o více participantů.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo popsat projevy dominance učitele v řeči při komunikaci s žáky prvního stupně základní školy. Dominance je v tomto ohledu vnímána jako negativní vlastnost a projev učitele. Některé výzkumy naznačily, že žáci v určité míře přijímají učitele přísného jako pozitivní článek ve výukové komunikaci, který je nutí k práci. Nicméně, jednalo se zejména o studenty středních škol. Je zcela zjevné, že učitelé mohou být dominantní, a tak se i projevovali, ale musí vědět, kde je hranice a naučit se s dominancí nakládat. Dominance je tématem velmi aktuálním, je důležité ji dále zkoumat a vytvořit jednotnou definici. Díky této práci jsem si uvědomila mnoho aspektů, které jsou pro mě, jakožto budoucího učitele, velmi důležité k mému projevu ve školní třídě. Zjištění, že pravidla jsou velmi důležitá, je fakt, ovšem je potřeba přemýšlet tak, aby pravidla byla tvořena i v kooperaci s žáky, a ne vytvořena učitelem, aby ho ujist'ovala ve svém výlučném postavení ve školní třídě.

Výzkumná část je – dle mého názoru – nejnáročnější částí diplomové práce. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se dominance projevuje v řeči učitelů ve školní třídě. Jednalo se o kvalitativní typ výzkumu, který do hloubky zkoumal jev dominance. Sběr dat probíhal pomocí zúčastněného pozorování pěti učitelů ve třech vyučovacích hodinách. Komunikace mezi učitelem a žáky byla doslovně přepsána. Následně bylo realizováno interview s učiteli, které mělo jasný cíl, a to zjistit, jak učitelé vnímají komunikaci ve školní třídě. Před zahájením sběru dat jsem si myslela, že se dominance nebude vyjadřovat v mnoha případech. Byl zde i strach o to, zda se dominance v projevu u učitelů projeví. Při zjištění tomu ale tak nebylo, projevy dominance se objevovaly velmi často. Prvotně jsem se domnívala, že v současné době se obrací obsah, cíle i komunikace směrem k žákovi.

Dominance učitele se projevovala v několika kategoriích, které sebou nesly další subkategorie. První z nich byla dominance v pokynech, které se projevovaly zejména příkazy a napomínáním ze strany učitele. Tyto subkategorie se týkaly zejména činností, které žáci vykonávali špatným způsobem či při organizování činnosti. Další projev se ukázal v otázkách, kdy učitel využíval otázky řečnické a zesměšňující, na které neočekával učitel odpověď nebo žák na tyto otázky odpovědět neuměl. Manipulující otázky, kterými si učitel zejména potvrzoval svá tvrzení. V neposlední řadě učitelé kladli otázky kontrolující, které jsou ve školním prostředí zcela typické, ovšem zde se ukázalo, že pokud učitel nabyl podezření, že je žákem nevnímán, ihned následovala otázka, která měla zopakovat výrok učitele. Učitelé projevovali svou moc zejména v příkazech, které se z velké části týkaly

organizace dětí v prostoru a organizace činností dětí. Poslední kategorií je dominance v zpětné vazbě, která je jednou z nejdůležitějších částí edukačního procesu. Netrpělivost bylo prvním zjištěním, kdy učitelé používali často klasického počítání k dokončení činnosti, popřípadě vykonali činnost za žáky, aby nemuseli čekat na odpověď žáka. Pro mě nejvíce překvapujícím projevem dominance byla výhrůžka, kterou učitel vyhrožoval žákům ve formě testu či zhoršenou klasifikací, která může následovat. Tento projev nepatří do běžného života, obzvláště je nevhodný na prvním stupni základní školy, a také zesměšnění, které poukazovalo na žákovo selhání, kdy tento projev může mít následky i v další spolupráci spolužáků mezi sebou, jelikož jsou tyto připomínky učitele sděleny před ostatními spolužáky. Posledním projevem bylo projevení názoru učitele na žáka, popřípadě zde docházelo ke srovnání žáků s učitelem.

Závěrem bych ráda uvedla, že si myslím, že pravidla je potřeba dodržovat. Důležité však je, jaká pravidla učitel ve školní třídě nastaví. Pravidla musí člověk dodržovat po celý život, a proto by mělo být nutné pravidla nastavit ve prospěch všech účastníků.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Auger, M.T. & Bouchartal, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
- [2] Bendl, S. (2002). Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, 52(3), 346 – 363.
- [3] Carver, C. S., Sutton, S. K., & Scheier, M. F. (2000). Action, emotion, and personality: Emerging conceptual integration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(6), 741–751.
- [4] Fisher, R., & Larkin, S. (2008) Pedagogy or Ideological Struggle? An Examination of Pupils' and Teachers' Expectations for Talk in the Classroom. *Language and Education*, 22(1), 1 – 16.
- [6] DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada
- [7] Dunbar, N., & Burgoon, J. K. (2005). Perceptions of power and interactional dominance in interpersonal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 207 – 233.
- [9] Egers, T. (2007) Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika*, 58(1), 380 –389.
- [9] Fisher, R., & Larkin, S. (2008). Pedagogy or Ideological Struggle? An Examination of Pupils' and Teachers' Expectations for Talk in the Classroom. *Language and Education*, 22(1), 1–16.
- [10] Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA.
- [11] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [12] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [13] Mareš, J. & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: Teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogica*, (54)2, 101 – 128.
- [14] Godinho, S., & Wilson, J. (2008). *Helping your pupils to ask questions*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [15] Hess, U., Adams, R. B., & Kleck, R. E. (2005). Who may frown and who should smile? Dominance, affiliation, and the display of happiness and anger. *Cognition and Emotions* 19(4), 515 – 536.
- [16] Klenková, J. (2006). *Logopedie: Narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- [17] Krejčová, V. & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň ZŠ*. Praha: Portál.

- [18] Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- [19] Majčík, M. (2019). Zpětná vazba na žákovské chyby ve výukové komunikaci s celou třídou. *Studia Pedagogica*, 24(3), 131 – 149.
- [20] Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia Pedagogica*, 18(1), 7 – 36.
- [21] Mareš, J., & Krívohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [22] Mast, M. S., & Hall, J. A. (2004). When Is Dominance Related to Smiling? Assigned Dominance, Dominance Preference, Trait Dominance, and Gender as Moderators. *Sex Roles*, 50(5), 387 – 399.
- [23] Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- [24] Myhill, D. (2006) Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19 – 41.
- [25] Navrátilová, H. (2016). Monologizace učitelových promluv ve vyučování. *E – Pedagogium*, 16(3), 89 – 100.
- [26] Navrátilová, H. (2021). *Žánry extenzivní řeči učitele ve výukové komunikaci*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- [27] Nelešová, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a.s.
- [28] Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- [29] Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [30] Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [31] Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605 – 631.
- [32] Sharpe, T. (2008). How can teacher talk support learning?. *Linguistics and Education*, 19(2), 132 – 148.
- [33] Simons, J. Ch., & Cooper, S. J. (2014). *Communication for the Classroom Teacher*. Harlow: Essex.
- [34] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- [35] Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia Pedagogica*. 16(1), 90 – 118.



- [36] Šed'ová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace* 25(1), 32 – 62.
- [37] Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2020). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- [38] Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- [39] Šmardová, A. (2016). Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. *Studia Pedagogica*, 21(1), 127 – 137.
- [40] Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [41] Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia Pedagogica* 16(1), 9 – 46.
- [42] Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

- DVO Dílčí výzkumná otázka
- HVO Hlavní výzkumná otázka
- ŠVP Školní vzdělávací program
- U1 Učitel číslo 1
- U2 Učitel číslo 2
- U3 Učitel číslo 3
- U4 Učitel číslo 4
- U5 Učitel číslo 5
- Ž Žák
- ŽŽ Žáci

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Schéma č. 1: „Zákon dvou třetin“ .....	21
Schéma č. 2: Proměnné v modelu učitelova interpersonálního chování vůči žákům.....	33
Schéma č. 3: Institucionální mechanismy a kázeňské techniky .....	36
Schéma č. 4: Fáze výzkumu .....	43
Schéma č. 5: Kategorie a subkategorie .....	50

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č.1: Komunikační pravidla pro učitele.....	14
Tabulka č. 2: Komunikační pravidla žáka .....	15
Tabulka č. 3: Čtyři typy komunikačních přístupů učitelů .....	22
Tabulka č. 4: Žáky žádané charakteristiky .....	34
Tabulka č. 5: Výzkumné cíle a otázky.....	41
Tabulka č. 6: Přehled participantů .....	41
Tabulka č. 7: Přehled pozorování participantů .....	46

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka záznamu z pozorování

Příloha P II: Ukázka záznamu z interview

## **PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ZÁZNAMU Z POZOROVÁNÍ**

**Učitel:** U4

**Datum:** 20.10. 2021

**Předmět:** Přírodověda

Hodina začala, učitel stojí před třídou

U: Tak sedněte si.

Ž: Můžu si opravit ten diktát?

U: Sedni si, tak jednou pro vždycky, vždycky si můžete známku opravit. Nebo to je snad někdy jinak?!

*Řekl se zvýšeným hlasem.*

U: Dneska vás čeká, dodělání obožřivelníků a snad stihneme i plazy.

*Žák se hlásí.*

U: Co je? Ty si zapomněl zase? Já tě zastřelím.!

*Zakřičel.*

U: To už je podruhé, víš co může následovat. Každý sám svého štěstí strújce.

Dodal.

U: Ještě jednou opakuju, každý si může kdykoli známku opravit.

U: Já tady mám vaše pracovní výsledky. No a já musím se podívat. Tak, aha.

*Hledá v počítači.*

U: Než přistoupíme k hodnocení desetiminutovky. Tak Dan si nebude hrát a sedne si pořádně, tak jak má.

U: Co to je? Hernajs, tohle děláš furt. Uvědom si ve které si třídě.

*Rázně a hlasitě zakřičel.*

U: Měli jsme 4 otázky.

*Učitel je čte a žáci odpovídají.*

U: Takže, co je proč se hlásíte? Jo vy chcete odpovídat.

Ž: Ale on řekl mírné a to má být polární.

U: Však ano, taky jsem mu udělal křížek, to se nebojte baby.

U: Tak kde probíhá fotosyntéza slečno?

Ž: V listech nebo ve stoncích. Venku.

U: Která část rostliny?

Ž: Kořen

U: To už řekl a bylo to špatně.

Ž: Listy.

U: Ano, můžeme trošku zařadit i z malé části stonek. V listech jsou průduchy, do rostliny se dostává oxid uhličitý. No a *příjmení začky*, napsala že místo listů je to květ.

*Poté probírá každého žáka zvlášť a upozorňuje na chyby.*

U: *příjmení žáka* ty si zase hraješ, dostaneš otázku.

*Řekne otázku a žák odpoví.*

Ž: Ano.

U: No tak samozřejmě.

*S úsměvem.*

U: Tak to je vše k tomuto. Podíváte se na konci hodiny na známky a my teď . Nebo jinak, abyste nebyli v napětí a mohli se soustředit, tak velice rychle.

*Čte známky žáků.*

U: Tolik k tomu a my pokračujeme velice rychle tím, co musíme dobrat. Učebnice strana.

*Žák se hlásí.*

U: Co je?! Proč vyrušuješ?

Ž: A dva plus je ke trojce.

U: Ne, k pětce. Samozřejmě že k jedničce.

*Řekl ironicky.*

U: Tak vážení přátelé strana, to byste měli najít protože probíráme obojživelníky.

Ž: Strana 23.

U: Jo jasně, strana 23. My jsme si řekli o obojživelnících, kde se vzal jejich název, máme probraný zbytek ryby a podobně.

U: Proč název obojživelníci?

Ž: Protože žijí ve vodě i na souši.

(Jeden žák se na něco zeptal svého spolužáka.)

U: Zopakuj to. Proč obojživelníci?!

*Ukázal prstem na žáka a zvýšil hlas.*

Ž: žijí ve vodě i na souši.

U: Řekni mi jednoho obojživelníka.

Ž: Žába.

U: Znáš nějakou konkrétní?

Ž: Rosnička zelená.

U: Rosnička i jiní obojživelníci, vy tady máte takového hnědého, jak se jmenuje?

Ž: Skokan.

U: A jaký asi bude, když je hnědý?

*Řekl s trochou ironie.*

Ž: Hnědý.

U: Samozřejmě, když se podíváte, tak obojživelníci mají vnitřní kostru, základem je páteř. Lepka, žebra, ale tohle budeme probírat až v sedmé třídě, takže buďte v klidu. Mají prostě vnitřní stavbu jako obratlovci.

U: My bychom si měli říct, jak se rozmnožují. Na jaře oni si najdou vodní prostředí, oni vijů, nikdo je to neučí, že je to vhodné a vy máte obrázek toho skokana a vy většinou poznáte, alespoň u těch žab to poznáte.

U: *příjmení žáka*, co zase děláš, posluchaj, já už ťa neupozorním, ale já ťa zrovna vyvolám. *Přísným hlasem a zamračil se.*

U: Máte tam obrázek, podle čeho poznáme samečka a samičku? No zkus.

Ž: Že mají jinou barvu?

U: Ne, je to jednoduché, samička je větší. Když jsem já byl ve vašem věku a neměl jsem rozum a viděl jsem samečka, jak se vozí po samičce. Viděl jste to někdo?

U: Viděl to někdo?

*Žáci krouťí hlavou, že ne.*

U: No to je to, že jsme byli víc venku, jako já.

U: No oni sa rozmňojujú aj v tých prítocích. Takže môžete vidieť, že ten sameček sa po té samičce vozí. Samička naklade vajíčka a ten sameček je oplodní těmi spermiami.

U: Určitě jste viděli ale, že máme takové chomáče ve slizu. Kdo to viděl?

*Žáci se hlásí.*

*Jeden začne mluvit.*

U: Mně stačí, že jste to viděli. U ropuch jsou to takové řetízky. Je to takový chomáč.

U: Prosím vás, máme ještě čolky. Já vám ukážu jak vypadá. Teď už ale věnujte pozornost obrázku. Máme oplodněné vajíčko a co se z toho vajíčka vyvine.

Ž: Pulec.

U: Ano, je to pulec.



U: Podívejte se na ten obrázek, jak můžete vidět i ten pulec má žábra. On pochopitelně roste a potom mu něco přiroste. Co?

Ž: Zadní nohy.

U: Pak mu narostou přední nožičky a potom o něco přijde.

Ž: O ocásek.

U: Přijde i o ty žábra a začne dýchat plícema a když je to malinká žabka začne dýchat ještě něčím.

Ž: Kůží?

U: Ta kůže je tenká a provlhčená a tak žije blízkosti vody. Rozmnožování kdy probíhá?

Ž: Na jaře

U: Kde?

Ž: Ve vodě.

U: Samec vajíčka

Ž: Oplodní.

*Jeden žák nedává pozor.*

U: No co se vyvine z vajíček? Narovnaj sa.

*Zvýšil hlas.*

Ž: Pulci

U: Ti dýchají

Ž: Žábrama

U: Potom jim něco doroste. Nechrápejte mi tady.

*Třískne učebnicí.*

Ž: Nohy a plíce.

*Skočení do řeči učitelem.*

U: Nejprve zadní končetiny, pak přední, zmizí jim ocásek. Pak je z nich malá žabka.

*Žák říká svůj příklad kdy viděl pulce a jezero, kde byly vajíčka.*

U: Dobře, my si uděláme zápis. Zapomněl jsem flashdisk. Nevadí. Vemte si pracovní sešit.

Vy si zkuste začít dělat, strana 9, cvičení 2. Je tam 12 obrázku napíšete název živočicha a barevně přiřadíte, do jaké skupiny patří.

Ž: Pane učiteli a když nebudeme vědět?

U: Tak snad vynecháte pochopitelně, jako vždy!

*Zvýšil hlas. Odchází pro flashdisk.*

*Po návratu pana učitele*

U: Uděláme si zápis, je to krátký zápis.

U: Napište dnešní datum a můžete opisovat. Mám tady některé se kterými jsem ještě nemluvil, tak si s nima promluvíme.

U: Bez kecání.

*Zvýšil hlas.*

U: Mám tady obecné otázky, takže půjde sem určitě *příjmení žáka*. No pojd' co sa bojíš.

*Řekl s úsměvem. Žák stojí u tabule a učitel mu pokládá otázky a žák odpovídá. Poté zkouší další 3.*

U: Tak opakujeme. My jsme probrali oboživelníky. Budete mít vše tady (*ukázal na hlavu a sešit*).

*Pokládá otázky k opakování.*

U: Tak jdeme dál na zkoušení.

*Zkouší další žáky.*

U: Kontrolujeme.

*Kontrolují společně co je na obrázku a jakou barvu přiřadili.*

U: Zvládli jsme to, tak přestávka.

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ZÁZNAMU Z INTERVIEW**

**Učitel:** U5

**Datum:** 18.3.2022

**Platforma:** MS Teams

### **Otázka: Jak vnímáte komunikaci mezi vámi a žáky ve třídě?**

**U:** No tak, u prvňáčků je to nejnáročnější. Tak prostě opravdu heslovitě, co nejkratší pojmy. Tak aby to pochopili. V té čtverce, tak tam je to jednodušší v té samostatnosti, tam oni už ví, kde začít na řádku, se zápisem, jak má vypadat nadpis, kde mají pod tím psát. Takže to určitě není tak náročné ta komunikace a domluvy v zadávání úkolů, zadávání všeho, když mají něco přečíst nebo tak. Takže určitě to jde poznat, kde právě jsem.

**U:** No, my hodně když začínáme nové učivo, tak hodně používáme myšlenkových map, kde mluvíme o pojmech a pak na ně nabalujeme další k tomu přídavná jména, tak rozšiřujeme, co vědí. V té čtverce jsou rozvitější věty, můžu s nimi komunikovat, nechci říct na vyšší úrovni, ale například v té jedničce, musí být ty věty kratší, musí tam být jasné dané sloveso, co se po nich chce, protože oni většinou registrují jednu větu a pak už to vypouštějí, proto v té čtverce je to jednodušší. A když bych měla hodnotit sebe a svou komunikaci s něma, tak bych řekla, že co se týká toho hodnocení, jako je důležité, aby tam bylo konkrétně a přesně zadané, co po nich člověk chce.

### **Otázka: Co vnímáte jako nejdůležitější faktor/věc v komunikaci?**

**U:** Já myslím, že je hlavně důležité s nima vůbec komunikovat, aby ta hodina nebyla vedená jen nějakou samostatnou prací, ale aby tam k té komunikaci vůbec jakože mezi učitelem a děckama docházelo. Ptát se jich, aby to byla taková interakce prostě jestli všemu rozumí, co chtějí zopakovat, aby tam byla taková spolupráce, popřípadě když by něco nechápali, tak využívat, třeba tady máme krásnou přírodu, tak chodit ven, prakticky si to ukázat. V přírodovědě s nima chodím často ven, čerpám z toho, abychom byli v kontaktu s tou přírodou. Kor teďka, když je venku hezky.

**U:** Někteří nechcú komunikovat. Jsou často takoví uzavření, ono to bývá u těch dětí, které třeba nejsou, mají zjištěno, že mají intelekt jiný než by měl být, takže oni často mají problém, zformulovat nějakou odpověď. Když se po nich chce, aby odpovídali celou

větou, tak je to pro ně mnohem těžší než pro ostatní. Takže spíše jim dát dostatek času, zkusit jim tu otázku říct, několika možnými způsoby, aby věděli, co se po nich chce. Třeba jednodušeji i v té čtvrté třídě, přistoupit k tomu, jak to říkám třeba těm prvňákům, aby to pochopil a takhle. Aby to nebylo na něho takový nátlak, jak třeba časový, oni potřebují víc času, tak aby to bylo jednodušeji podané, když po něm chci odpověď.

**Otázka: A jakým způsobem pokládáte otázky žákům? Kdybyste to mohla nějak popsala.**

**U:** Často se mi ze začátku stalo, hlavně když jsem začínala učit, že když byly otázky formou písemného opakování zadané nepřesně, tak pak člověk, ani nemohl vlastně vhodně hodnotit ty výsledky jejich, protože ta otázka byla na ně špatně položená. Takže je důležité si dávat pozor na formulaci otázek, aby byly přesné a jasně dané, aby ty děcka mohly odpovědět. Tak asi tohle.