Fakulta veřejnosprávních a ekonomických studií
v Uherském Hradišti, Vysoká škola Jagiellońská v Toruni

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

A ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Pedagogical Communication

and Organizational Forms of Teaching

Ed.D. disertační práce

2024

Pavel Neuman

Fakulta veřejnosprávních a ekonomických studií
v Uherském Hradišti, Vysoká škola Jagiellońská v Toruni

Zadání disertační práce studijního programu Doctor of Education – Ed.D.

Jméno a příjmení:	Ing. Pavel Neuman, MBA, DBA, MSc., Ph.D.
Osobní číslo:	E23024
Studijní program:	Doctor of Education
Studijní obor:	Management vzdělávacích institucí

Téma disertační práce:

Pedagogická komunikace a organizační formy výuky

Zásady zpracování disertační práce:

1. Zpracujte teoretický přehled k tématu pedagogické komunikace a organizačních stylů výuky. Zabývejte se příčinami a faktory.
2. Proveďte výzkum na dané téma. Prezentujte výsledky. Diskutujte zjištění.
3. Navrhněte návrhy pro praxi.

Rozsah disertační práce:	50–90 stran
Forma zpracování:	elektronická
Jazyk:	český

Seznam odborné literatury:

[1] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2453-9.

[2] KOLÁŘ, Z. VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

[3] MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

[4] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

Vedoucí disertační práce:	doc. RNDr. Aleš Ruda, Ph.D, MBA
Datum zadání disertační práce:	03.10.2023

doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA
Děkan

Ing. Jana Novosáková, PhD., MBA
Proděkanka pro studium

Abstrakt

Disertační práce se zabývá pedagogickou komunikací a organizačními formami výuky. Mezi organizační formy výuky patří individuální forma výuky, hromadná (frontální) forma výuky, individualizované formy výuky (například daltonský plán), samostatná práce žáků, skupinové vyučování, projektové vyučování a týmové vyučování. Poznatky z teoretického rámce práce jsou komparovány s názory učitelů (pedagogů) v rámci kvantitativního výzkumu, který byl proveden formou dotazníkového šetření. Z výzkumu vyplývají konkrétní výsledky, které jsou následně diskutovány a jsou využitelné v praxi.

Klíčová slova: organizační formy výuky, pedagogická komunikace, učitel, výuka

Abstract

The thesis deals with pedagogical communication and organizational forms of teaching. Organizational forms of teaching include individual form of teaching, group (frontal) form of teaching, individualized forms of teaching (for example the Dalton plan), independent work of pupils, group teaching, project teaching and team teaching. Findings from the theoretical framework of the work are compared with the opinions of teachers within the framework of quantitative research, which was conducted in the form of a questionnaire survey. Specific results emerge from the research, which are subsequently discussed and are usable in practice.

Key words: organizational forms of teaching, pedagogical communication, teacher, teaching

Poděkování

Chtěl bych poděkovat všem respondentům z řad učitelů (pedagogů) základních škol, gymnázií, středních škol a středních odborných učilišť, kteří se velmi ochotně zapojili do dotazníkového šetření v rámci kvantitativního výzkumu disertační práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracoval samostatně a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum: 1. 1. 2024

Vlastnoruční podpis autora

Obsah

1 Úvod 1

2 Teoretický rámec práce 2

2.1 Komunikace 2

2.1.1 Verbální komunikace 4

2.1.2 Neverbální komunikace 5

2.2 Pedagogická komunikace 7

2.2.1 Funkce a principy 9

2.2.2 Účastníci 12

2.2.3 Pravidla 13

2.3 Komunikace pedagoga ve výuce 16

2.3.1 Komunikační dovednosti pedagoga 16

2.3.2 Efektivní prezentace pedagoga 20

2.4 Organizační formy výuky 22

2.4.1 Individuální forma výuky 23

2.4.2 Hromadná (frontální) forma výuky 25

2.4.3 Individualizovaná forma výuky 27

2.4.4 Samostatná práce žáků 30

2.4.5 Skupinová forma výuky 34

2.4.6 Projektová forma výuky 38

2.4.7 Týmová forma výuky 42

2.4.8 Komparace hromadné a skupinové organizační formy výuky 43

3 Cíle a metodika práce 47

3.1 Cíle práce 47

3.2 Metodika práce 47

4 Empirické výsledky 48

4.1 Osobnost, schopnost či dovednost učitele (pedagoga) 49

4.2 Pedagogická komunikace 50

4.3 Organizační formy výuky 52

4.3.1 Využití organizačních forem ve výuce 53

4.3.2 Využitelnost organizačních forem výuky v praxi 54

4.3.3 Komparace hromadné (frontální) vs. skupinové formy výuky 55

5 Diskuse výsledků 60

5.1 Osobnost, schopnost či dovednost učitele (pedagoga) 61

5.2 Pedagogická komunikace 61

5.3 Organizační formy výuky 62

6 Závěr 66

7 Seznam použitých zdrojů 69

8 Seznam tabulek 71

9 Seznam obrázků 72

1 Úvod

Disertační práce se zabývá pedagogickou komunikací a organizačními formami výuky. V rámci zpracování disertační práce jsem využil několikaleté praktické zkušenosti v oblasti pedagogické praxe.

Pedagogická komunikace je zvláštním případem sociální komunikace, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme a sledujeme společné cíle. Komunikace pedagoga se dělí na verbální, neverbální a paraverbální. Verbální komunikace pedagoga je obsah projevu. Neverbální komunikace pedagoga má nejvýraznější vliv na úspěch či pochopení projevu, kterého si účastníci nejvíce všímají a také jej nejrychleji hodnotí. Do paraverbální komunikace pedagoga patří vše, co souvisí s prací s hlasem (hlasitost projevu, barva hlasu, monotónnost výkladu atd.).

Pojem organizační forma výuky je podle Zormanové v rámci didaktiky vymezen jako uspořádání vyučovacího procesu, což je vnější stránka vyučovacích metod. Mezi organizační formy výuky patří individuální forma výuky, hromadná (frontální) forma výuky, individualizované formy výuky (například daltonský plán), samostatná práce žáků, skupinové vyučování, projektové vyučování a týmové vyučování. Individuální forma výuky je nejstarší z organizačních forem výuky a v dnešní době rozšířená zejména ve výuce jazyků. Hromadná (frontální) výuka typická centrálním, dominantním postavením pedagoga a zpravidla jeho jednosměrnou komunikací ke studentům. Individualizovaná výuka se začala objevovat v 19. století a byla reakcí na nedostatky hromadné výuky (například daltonský plán). V rámci samostatné práce žáků je pojem samostatnost podle Maňáka definován jako učební aktivita, při které žáci získávají vědomosti a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na pomoci učitele a dalších osob, a to zejména využitím problémového učení (řešením problémů a problémových situací). Skupinová forma vyučování je podle Kasíkové práce žáků v menších skupinách, v nichž žáci společně pracují na náročnějším, většinou problémovém učebním úkolu. Projektové vyučování je podle Grecmanové a Urbanovské charakteristické svou komplexností využívající různé výukové metody a formy práce. Týmové vyučování je podle Zormanové komplexní výuková metoda, která je ve školním prostředí ve srovnání s ostatními organizačními formami relativně nová a poměrně málo využívaná.

2 Teoretický rámec práce

Teoretický rámec práce zahrnuje teoretické poznatky zejména z odborné literatury či odborných článků, které jsou prezentovány za pomoci metod syntézy, analýzy a komparace. V rámci teoretické části práce jsou zahrnuty problematiky komunikace obecně, pedagogické komunikace i komunikace pedagoga ve výuce. Významnou část teoretického rámce zaujímají organizační formy výuky.

2.1 Komunikace

O důležitosti komunikace není pochyb napříč různými obory lidské činnosti. Definic pojmů komunikace lze v odborné literatuře naleznout více, přičemž některé zdůrazňují aspekty obsahové, jiné formální, další zdůrazňují prožitkovou stránku či logickou.

Prukner (2014) uvádí, že *slovo **komunikace** má latinský základ „communicare“, což znamená spojovat, sdílet. Komunikace je tedy procesem sdělování, výměny informací, názorů a myšlenek od jednoho člověka k druhému na základě určitého znakového systému (abeceda, zvuky, gesta)*.[1]

S komplexní definicí komunikace přichází Kunczik (1995), který uvádí **definici komunikace** následovně: *„Komunikace je jednáním, jehož cílem z hlediska komunikátora je přenos sdělení jedné či více osobám prostřednictvím symbolů. Vzájemné působení mezi komunikujícími partnery se nazývá komunikační proces.“*[2]

Mikuláštík (2010) vymezuje základní **charakteristiky komunikace** tak, že komunikace je:[3]

- *nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování,*
- *přenos a výměna informací v mluvené, psané, obrazová nebo činnostní formě (realizuje se mezi lidmi a projevuje se nějakým účinkem),*
- *výměna významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů,*

[1] PRUKNER V, Manažerské dovednosti [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014 [cit. 2023-09-25].

[2] KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace.* Praha: Karolinum, 1995, s. 12.

[3] MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010, s. 19.

- *prostředek pro vytváření a ovlivňování vztahů.*

Komunikace mezi lidmi je považována za **sociální komunikaci**. Nový a Surynek (2006) definují sociální komunikaci jako *proces, ve kterém dochází k transferu sdělení (v podobě ideí, postojů, emocí) z jednoho sociálního subjektu na sociální subjekty jiné. Tato komunikace jednou z podmínek sociální existence. Rovněž je sociální komunikace klíčovým prostředkem, díky kterému lidští jedinci navazují vztahy s dalšími lidskými jedinci, čímž vytvářejí větší sociální celky*[4].

Podle Vymětala (2008) je sociální komunikace: [5]

- ***ústní*** *– rozhovor, porada, diskuze, výuka, dotazování, vysvětlování atd.*
- ***písemná*** *- dopis, e-mail, memorandum, poznámka, zpráva, manuál, zápis atd.*
- ***vizuální*** *- diagram, graf, tabulka, diapozitiv, fotografie, videozáznam, film, atd.*

Na komunikaci lze také nahlížet jako na model. Kotler a Keller (2013) vytvořili **model komunikačního procesu**, který se skládá z devíti prvků, přičemž jeho hlavními prvky komunikace jsou **odesílatel** a **příjemce**. Hlavními komunikačními nástroji v tomto modelu jsou **sdělení** a **médium**. Mezi další čtyři prvky, které představují hlavní komunikační funkce, patří **kódování**, **dekódování**, **reakce** a **zpětná vazba**. Posledním prvkem v tomto modelu je **šum** představující náhodné či soupeřící zprávy, které mohou komunikaci rušit.[6]

Model komunikačního procesu znázorňující uvedené prvky a jejich vazby můžete vidět na obrázku č. 1.

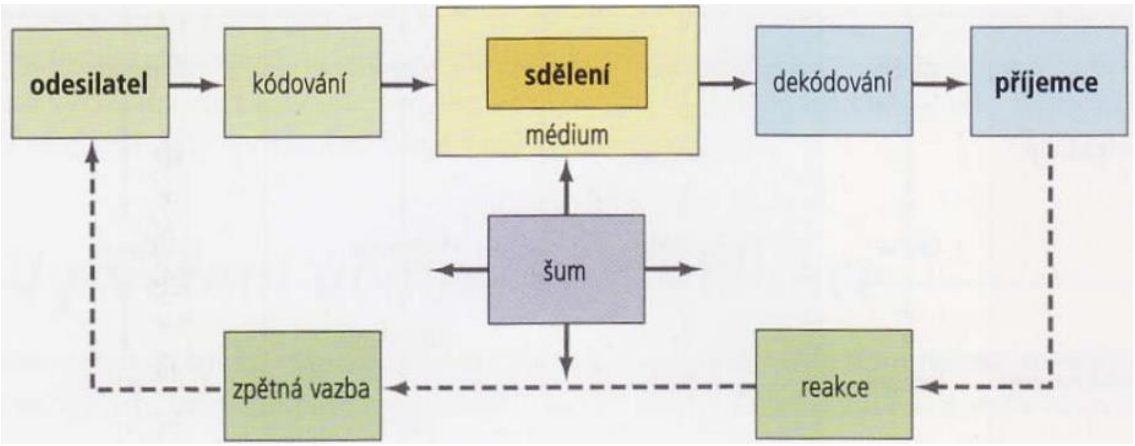
---

[4] NOVÝ, I., SURYNEK, A. Sociologie pro ekonomy a manažery. 2., přepracované a rozšířené vydání. Manažer. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 54.

[5] VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008, s. 23.

[6] KOTLER, P., KELLER, K. L. *Marketing management*. [14. vyd.]. Přeložil Tomáš JUPPA, přeložil Martin MACHEK. Praha: Grada, 2013, s. 520.

Obrázek 1: Model komunikačního procesu



Zdroj: KOTLER, P., KELLER, K. L. *Marketing management*. [14. vyd.]. Přeložil Tomáš JUPPA, přeložil Martin MACHEK. Praha: Grada, 2013, s. 520.

Vymětal (2008) dále dělí komunikaci na základě **komunikačních prostředků**. Podle tohoto hlediska komunikaci dělí následovně: [7]

- ***verbální komunikace*** *– mluvení, komunikace slovem,*
- ***neverbální komunikace*** *– mimoslovní komunikace, komunikace tělem a pomocí smyslů,*
- ***komunikace realizovaná činy a skutky****.*

2.1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je podle Vymětala (2008) definována jako ***vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka***. Autor v širším pojetí dělí verbální komunikaci takto: [8]

- *ústní – písemná,*
- *přímá – zprostředkovaná,*
- *živá – reprodukovaná.*

[7] VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008, s. 23.
[8] VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008, s. 112.

Podle Vymětala (2008) obvykle ve verbální komunikaci rozlišujeme:[9]

- ***dvě komunikační roviny*** *(racionální a emocionální),*
- ***dva druhy komunikace*** *(formální a neformální),*
- ***řadu komunikačních stylů*** *(koncepční, konzervativní, operativní, vyjednávací, vylákávací a ostatní).*

2.1.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace (nonverbální, mimoslovní) je podle Vymětala (2008) ***proces dorozumívání se neslovními prostředky***. V rámci sociální komunikace v užším pojetí je neverbální komunikace považována za „řeč těla“ (získávání informací z celkových pohybů člověka, jeho gest, mimiky, činností očí, dotyků, zaujímání vzdálenosti apod.). Komunikační signály vysílá tělo člověka i ve chvíli, pokud člověk mlčí. Pokud není neverbální sdělení v souladu se sdělením verbálním, je pětkrát vyšší pravděpodobnost, že naslouchající člověk uvěří neverbálnímu signálu.[10]

Vymětal (2008) tvrdí, že nejfrekventovanější mimoslovní komunikace je řeč těla, která sdělení doprovází a ilustruje. V tabulce č. 1 naleznete vědy zabývající se „řečí těla“ podle jednotlivých segmentů lidského těla.

Tabulka 1: Řeč těla

ŘEČ TĚLA	ZAMĚŘENÍ
KINEZIKA	sledování pohybů celého těla
GESTIKA	pohyby a postavení prstů, paží, nohou a hlavy
MIMIKA	pohyby obličejových svalů

[9] VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008, s. 113.
[10] VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008, s. 54.

VIZIKA	pohyby očí, víček, obočí, souvisejících svalů a oční kontakt
HAPTIKA	význam doteků
PROXEMIKA	význam vzdáleností
POSTUROLOGIE	postoje a pozice celého těla

Zdroj: VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008, s. 56.

Podle Vymětala (2008) je největší důležitost z hlediska významu „řeči těla“ přikládána neverbálním projevům v oblasti obličeje a hlavy, jelikož tato část je nejvíce vnímána a nejvíce ovlivňuje posluchače při vnímání neverbálních signálů. Dále jsou posluchači vnímány pohyby rukou a paží, následně pohyby a pozice těla a nohou.[11]

Podle mého názoru plní komunikace klíčovou funkci v různých oborech lidské činnosti. Efektivní komunikace je důležitá pro účelný přenos informací, zároveň je prevencí před špatnými informacemi a komunikačním šumem. Je nutné si uvědomit, že komunikace je nejen verbální, ale také neverbální, která je prezentována jako „řeč těla“. V dnešní době se věnuje stále více pozornosti „řeči těla“ ať už pohybu celého těla, obličejových svalů, očí či sledování významu doteků, vzdáleností či postojů. Do neverbálních projevů hodně vstupují poznatky z psychologie. Důležité je si uvědomit, že pokud je ve verbálním a neverbálním projevu nesoulad, nepůsobí vyřčená informace věrohodně. Při souladu verbálního a neverbálního projevu je řečená informace mnohem více hodnověrná, což přispívá k vyšší efektivitě komunikace i přenosu informací.

[11] VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008, s. 56.

2.2 Pedagogická komunikace

Pedagogickou komunikaci považuji za klíčovou dovednost pedagoga (učitele). Pedagog (učitel) využívá prostředků verbální a neverbální komunikace, aby studentům (žákům) předal informace nebo také své poznatky, názory, postoje či zkušenosti. Právě problematice pedagogické komunikace je věnována tato kapitola.

Podle Nelešovské (2005) je **pedagogická komunikace** zvláštním případem **sociální komunikace**. Jedná se o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme a sledujeme společné cíle. Názory a vymezení pedagogické komunikace podle vybraných autorů jsou následující:[12]

- **Gavora (1988):** *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.“*
- **Leonťjev (1973):** *„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu“*
- **Navrátil, Fleischmann, Klimeš (1982):** *„Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu“.*
- **Sup (1985):** *„Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“*

Podle Koláře a Vališové (2009) je pedagogická komunikace prostředkem sociální interakce. V rámci pedagogické komunikace jsou poměrně přesně určeny a vymezeny časové a prostorové podmínky, ale také účastníci a je stanoven cíl a obsah

[12] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 26.

komunikování. Dále jsou předepsána či dohodnuta pravidla styku mezi učitelem, žáky atd. **Proces interakce** v rámci pedagogické komunikace je:[13]

- ***jednostranný*** *– podstatou je pouhé sdělení jedné osoby druhé,*
- ***dvoustranný*** *či* ***mnohostranný*** *– osoby užívající komunikačních symbolů, přijímají i symboly druhých osob, rovněž v ní symboly komunikace vyvolávají.*

Kolář a Vališová (2009) tvrdí, že může být pedagogická komunikace: [14]

- **přímá** – učitel hovoří s žákem,
- **nepřímá** – styk zprostředkovává učebnice, jiný tištěný materiál, didaktická technika, názorný materiál či vyučovací stroj.

Kolář a Vališová (2009) uvádí, že pedagogickou komunikaci ovlivňuje klima třídy i školy a uvádí faktory, které **pedagogickou komunikaci limitují a ovlivňují**. Mezi tyto faktory patří:[15]

- *výchovně vzdělávací cíl,*
- *prostorové omezení (učebna, tělocvična, laboratoř atd.),*
- *časová limitovanost (rozvrh, délka výuky apod.),*
- *vymezení obsahu a programu (vzdělávací program, téma hodiny atd.),*
- *vymezení pravidly chování (sociální role učitele a žáka, školní řád apod.)*
- *vliv prostorového rozmístění žáků (umístění žáků ve třídě, možný pohyb po třídě),*
- *vyučovací metoda (monolog, dialog, společná práce, skupinová práce),*
- *organizační forma výuky (hromadná, skupinová, individualizovaná či projetové vyučování),*
- *vliv asymetrie sociálních rolí (role učitele a žáků, sociální status učitele a žáka).*

[13] KOLÁŘ, Z. VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009, s. 192.
[14] KOLÁŘ, Z. VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009, s. 194.
[15] KOLÁŘ, Z. VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009, s. 192-193.

Podle Koláře a Vališové (2009) platí pro pedagogickou komunikaci (stejně jako pro dialogickou komunikaci) obecná pravidla, která je potřeba respektovat:[16]

- ***nezaměňovat dialog s monologem*** *– všichni mají stejné právo se vyjádřit,*
- ***nesnižovat v dialogu důstojnost druhé strany*** *– pokud někdo napadá druhou osobu, nemá právo se zúčastnit dialogu,*
- ***dialog vyžaduje kázeň*** *– rozumem formulujeme svá tvrzení a úsudky (nikoliv emocemi),*
- ***nesnažit se mít za každou cenu poslední slovo*** *– argumenty nenahradí množství slov,*
- ***neutíkat od tématu*** *– nevyhýbat se nepříjemným otázkám či argumentům,*
- ***tvrzení bez věcných důkazů nevydávat za argumenty*** *– jde pouze o naše tvrzení, které u druhé strany nemusí mít váhu,*
- ***pojímat druhého jako partnera při hledání pravdy*** *– účast dialogu předpokládá „trojí úctu" (k pravdě, k druhému, k sobě),*
- ***snažit se druhému porozumět*** *– formulovat sami námitky partnera, aby bylo zřejmé porozumění partnerovi.*

Je nutné si uvědomit, že v dnešní době jsou pedagog (učitel) a student (žák) komunikačními partnery. Dříve byla pedagogická komunikace ze strany pedagoga více monologem, přičemž dnes se jedná o dialog vedoucí ke vzájemnému respektu. Dobrý pedagog je komunikačně zdatný a ke studentům dokáže projevit empatii.

2.2.1 Funkce a principy

Mareš a Křivohlavý (1995) ve své publikaci uvádějí 6 funkcí pedagogické komunikace. Nicméně vycházíme-li z definice pedagogické komunikace Gavory, vycházejí nám z toho dvě **funkce pedagogické komunikace**:[17]

[16] KOLÁŘ, Z. VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009, s. 194-195.
[17] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 28.

- *prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání,*
- *zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace (učitel, žák, žáci navzájem).*

Grice (1995) koncipuje **principy pedagogické komunikace** v pěti následujících bodech:[18]

- ***princip kooperace*** *– spolupracuj s partnery,*
- ***maxima kvantity*** *– řekni dost, ale neříkej více než je nezbytné,*
- ***maxima kvality*** *– nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů,*
- ***maxima relevance*** *– řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné,*
- ***maxima způsobu*** *– vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně a jednoznačně.*

Grice (1995) rovněž provedl komparaci principů pedagogické komunikace mezi obecnými zásadami funkční komunikace a důležitými zásadami v distanční komunikaci. Srovnání je vyobrazeno v tabulce č. 2.

[18] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 28.

Tabulka 2: Komparace principů pedagogické komunikace

Obecné zásady funkční komunikace	Zásady důležité v komunikaci distanční
Princip kooperace Spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje.	**Princip aktivity** Aktivně využívej možností komunikačních prostředků, neboj se iniciovat komunikaci.
Maximum kvantity Řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, aby sdělení bylo dostatečně informativní, ale zároveň úsporné.	**Maximum rychlosti** Na dotazy odpovídej rychle, ale nebuď otrokem komunikace, spíše si zvol termíny a odpovídej pravidelně.
Maximum kvality Nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.	**Maximum opatrnosti** Slova vol opatrně, zejména v písemné komunikaci platí, že „co je psáno, to je dáno".
Maximum relevance Řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům a účastníkům.	**Maximum zdvořilosti** Vyjadřuj se zdvořile, bez chyb a hrubých výrazů, buď příjemný a pozitivní.
Maximum způsobu Vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně, nepoužívej příliš mnoho cizích slov.	**Maximum osobnosti** Nepotlačuj svou osobnost, naopak ji zdůrazňuj, využij svůj osobitý humor a způsob vyjadřování.

Zdroj: ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia.* Praha: Grada, 2012, s. 176.

Jak již bylo naznačeno, dříve nebylo zvykem, aby učitel byl partnerem žáků, jako tomu zpravidla bývá v dnešní době. Žáci dnes nejsou tolik pod stresem a nemají tak často přehnaný respekt v dialogu s pedagogem. S principem maxima kvantity v dnešní době zkušenější učitelé nemají problém. Nicméně se domnívám, že principem maxima kvality je to v praxi poněkud obtížnější. Učitel pochopitelně žákům prezentuje i svůj názor a pohled na věc. V dnešní době je zejména na internetu řada nepodložených informací či konspirací, kterým nezřídka podléhají také učitelé, kteří mohou některé neověřené informace prezentovat žákům a tím je ovlivňovat. Učitel by si měl být vědom toho, že je vzorem a že má na své žáky velký vliv. Princip maxima relevance je hodně daný citem pedagoga. Principem maxima způsobu oplývají zejména zkušení učitelé, kteří umí své myšleny prezentovat žákům jasně, srozumitelně a zřetelně.

2.2.2 Účastníci

Podle Nelešovské (2005) jsou nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace **učitel a žák**, přičemž se jedná o nesouměrné komunikační partnery. Nesouměrnost této komunikace lze spatřovat v rovině kvalitativní, sociální i dalších odlišnostech.[19]

Podle Průchy (1997) zastává roli učitele (jednotlivec), která stojí proti obvykle 20 – 30 žákům (nedospělým jedincům). V našem pojetí dochází k tomu, že učitel komunikuje se skupinou žáků nejčastěji jako s celkem, tudíž v určitém slova smyslu zahrnuje pedagogická komunikace **prvky masové komunikace**.[20]

Gavora (1988) tvrdí, že účastníci jsou navzájem v určitých vztazích. Rovněž vymezuje několik typů těchto vztahů, mezi které patří:[21]

- *učitel – žák,*
- *učitel – třída,*
- *učitel – skupina žáků,*
- *žák – třída,*
- *žák – skupina žáků,*
- *skupina žáků – skupina žáků,*
- *skupina žáků – třída.*

U typů, ve kterém je učitel s žákem, třídou či skupinou žáků dochází k nesymetrickému nadřazenému postaveni učitele, kdy učitel je ten, kdo bude komunikovat. Vztah učitel – žák lze pojmout i v opačném pořadí žák – učitel, přičemž žák si tvoří vzath ke svému učiteli, který se časem upevňuje a mění (vztahy v pedagogickém procesu se stále vyvíjí). Jiný druh komunikace je mezi žáky navzájem, kdy již nedochází k asymetričnosti komunikace, jelikož žáci mají stejná práva a povnnosti, která jsou obvykle dána ředitelem školy. I přesto lze mezi žáky nalézt rozdíly v postavení, ve kterém může na základě pověření od učitele získávat čelní postavení před skupinou žáků. Pokud mají žáci mezi sebou jasně určeného vedoucího skupiny, pracují

[19] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 29.
[20] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 29.
[21] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 29.

efektivněji. Problém bývá u skupin, kde jsou dva či více dominantních žáků, jelikož v tomto případě spolupráce často vázne a objevují se i spory.[22]

Gavora (1988) dále říká, že žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale i sám se sebou, přičemž tuto komunikaci nazýváme jako **intrakomunikaci**. Intrakomunikace se neváže pochopitelně jen k žákům, ale je spojena s myšlením člověka. V rámci pedagogické komunikace je nutné si uvědomit, že je potřeba posilovat tvořivý přístup k vytváření výpovědí a potlačovat pouhou reprodukci „hotových“ informací.[23]

Podle mého názoru dříve učitel komunikoval převážně s celou třídou nebo konkrétním žákem. V dřívějších dobách bylo obvyklé, že většina učitelů vedla téměř celé vyučování monolog směrem ke své třídě, přičemž maximálně docházelo k dotazům či vyvolávání jednotlivých žáků. V současné době však učitelé zpravidla využívají širší spektrum organizačních forem výuky, podle kterých se odvíjí také pestřejší komunikace v rámci třídy. Například díky využití skupinového vyučování dochází ke komunikaci učitele se skupinou žáků, skupin žáků mezi sebou nebo skupiny žáků se zbytkem třídy.

2.2.3 Pravidla

Cangelosi (1996) definuje **pravidla pedagogické komunikace** následujícím způsobem: *„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování“*.[24]

Podle Mareše (1995) existují tři skupiny formulující komunikační pravidla:[25]

- **škola** – jsou formulovány ve školním řádu, nicméně problémem je, že celý výčet povinností si žáci nechtějí ani nemohou pamatovat (zpravidla plní pouze funkci řešení problémových žáků),

[22] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 29-30.
[23] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 30.
[24] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 30.
[25] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 30-31.

- **daná společnosti** – na první pohled nepůsobí významně, ale zkušený pedagog dokáže rozpoznat i jemné rozdíly v chování žáků s odlišnou kulturou či náboženským přesvědčením,
- **výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky** – tato pravidla se dlouho a složitě vyvíjejí (při období poznávání děti zkoušejí, co nový učitel vydrží a co si k němu mohou dovolit), jsou ovlivněna mírou benevolence učitele.

Důležité je rovněž stanovit optimální **počet pravidel**. Pokud je pravidel příliš mnoho, pravidla ztrácejí funkčnost, jelikož se podle nich žáci nechovají a nedodržují je. Cangelosi (1996) pro využití **menšího počtu pravidel** uvádí následující důvody:[26]

- *málo pravidel se snadněji pamatuje než mnoho pravidel,*
- *jednotlivé pravidlo se v malém počtu pravidel jeví jako důležité,*
- *funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků (vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování),*
- *funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování (nikoliv na nefunkční formality).*

Vymezení pravidel je složitá a komplikovaná záležitost, přičemž učitel se musí vyvarovat toho, aby pravidla nebyla úzce vymezena nebo naopak obecná do takové míry, že ztrácejí svou vypovídající hodnotu. Existují tři způsoby, podle kterých lze pravidla vytvářet:[27]

- *pravidla stanoví učitel,*
- *o pravidlech rozhodují žáci,*
- *žáci s učitelem společně vytváří pravidla.*

Někteří pedagogové se domnívají, že efektivním způsobem je vytvářet pravidla za účasti žáků, zatímco jiní považují za zodpovědnou osobu pro tvorbu pravidel pouze

[26] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 31.
[27] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 31.

učitele. V každém případě by se však učitel měl vyvarovat zavádění zbytečných či nadbytečných pravidel, přičemž mezi žáky může docházet k zobecnění, že „když je pravidlo nedůležité, tak i ostatní pravidla jsou nedůležitá“.[28]

Důvod zavedení pravidel objasňuje Petty (1996) tak, že pravidla by měla být *„založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z vaší povahy či osobnostních sklonů“*. Podle Cangelosiho (1996) plní pravidla několik účelů:[29]

- *maximalizují spolupracující chování, minimalizují nespolupracující a rušivé chování,*
- *zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí,*
- *zamezují rušení ostatních tříd i lidí mimo učebnu činnostmi, které probíhají ve třídě,*
- *udržují přijatelnou úroveň mezi žáky, zaměstnanci školy i jejími návštěvníky.*

Na základě mých zkušeností definuje základní pravidla školní řád, který je většinou velmi obsáhlý a kvůli vysokému počtu pravidel málo přehledný. Konkrétní pravidla by si měl učitel ve třídě se žáky nastavit. Pravidla musí být jednoduchá, srozumitelná a z důvodu snadného zapamatování a následného dodržování by jich nemělo být mnoho. Z důvodu lepší akceptace pravidel žáky, by měl učitel nastavit po vzájemné komunikaci s žáky. Podle věku i vyspělosti třídy je možné zvolit variantu, že učitel pravidla navrhuje a žáci je schvalují. Lze také využít i obrácený postup tak, že žáci si sami nastavují pravidla a učitel tato pravidla připomínkuje a následně schvaluje. Ze zkušeností vyplývá, že pokud žáci se sami účastní na tvorbě pravidel, následně jej lépe dodržují.

[28] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 31.
[29] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii i praxi.* Praha: Grada, 2005, s. 32.

2.3 Komunikace pedagoga ve výuce

Klíčovou dovedností pedagoga jsou jeho komunikační schopnosti ať už v oblasti verbální, neverbální či paraverbální komunikace. Pedagog by zároveň měl umět svou vyučovací hodinu účelně využít, k čemuž mu pomůže plánování v přípravě na vyučovací hodinu. K efektivní prezentaci potřebuje pedagog vědět, jaké náležitosti má mít úvod, osnova, obsah, shrnutí i závěr prezentace. Podrobněji je tato problematika rozebrána v této kapitole.

2.3.1 Komunikační dovednosti pedagoga

Podle Kazíka (2008) jsou komunikační dovednosti nástrojem pedagoga, ve kterých by se měl neustále zlepšovat, případně tuto dovednost udržovat ve všech jeho částech. Komunikace pedagoga dělí na **verbální, neverbální a paraverbální**.[30]

Verbální komunikace pedagoga je **obsah projevu**, pro který je důležitá struktura. Obsah je důležité zaměřit na **cílovou skupinu** (používání cizích slov, zkratek, anekdot), protože všemu by účastníci měli bez problémů rozumět. Důležité je dát si pozor na parazitizmy představující často se opakující slova (tak, takže, asi, prostě jako atd.). Někteří pedagogové si vypomáhají poznámkami, nicméně tyto poznámky je doporučováno nepsat celý projev slovo od slova z důvodu ztracení se v textu, ztráty očního kontaktu či případných odmlk. Vhodnější jsou **poznámky formou nejdůležitějších bodů**, které pedagogovi připomenou, o čem chce mluvit, přičemž obsah vypráví vlastními slovy. Při této variantě se pedagog může více věnovat studentům (posluchačům), udržovat dobrý oční kontakt, sledovat jejich neverbální komunikaci a přizpůsobit se.[31]

Neverbální komunikace pedagoga má nejvýraznější vliv na úspěch či pochopení projevu, kterého si účastníci nejvíce všímají a také jej nejrychleji hodnotí. Mezi nejdůležitější projevy neverbální komunikace pedagoga patří: [32]

---

[30] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 71.
[31] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 71.
[32] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 72.

- **image pedagoga** – pedagog by měl být slušně upraven a jeho oděv by měl být o třídu výše než oblečení studentů,
- **oční kontakt** – způsob pro udržení koncentrace studentů a zároveň umožňuje bedlivě sledovat, jak na žáky výuka působí, což umožňuje výklad případně korigovat,
- **postoj** – rovná záda, volné spuštěné paže, vstřícná gesta dlaněmi nahoru jsou známkou jistoty a otevřenosti (ruce v kapse, překřížené nohy či paže znamenají nejistotu, odtažitost), přičemž tyto signály studenti vnímají a utvářejí si podle nich názor na pedagoga (nervózní cvakání propiskou, fixem nebo popotahování oděvu také nepůsobí příjemně),
- **vzdálenosti** – pedagog by si měl dávat pozor, aby nevstupoval do intimní zóny studentů (nepřibližovat se více než na 60 – 90 cm), vhodné je však využití společenské zóny (cca do 3 metrů od pedagoga) z důvodu udržení pozornosti.

Paraverbální komunikace pedagoga je druhou nedůležitější složkou komunikace, do které patří vše, co souvisí s prací s hlasem – hlasitost projevu, barva hlasu, monotónnost výkladu atd. Při dobém paraverbálním projevu lze zaujmout i při nezajímavém tématu, naopak i výborné téma lze pokazit špatnou prací s hlasem. Mezi dvě nejdůležitější a dobře ovlivnitelné složky patří:[33]

- **hlasitost** – v místnosti, kde je více studentů byť poslouchají, stoupá hladina hluků:
    - méně hlasitý projevu – studenti se musí příliš soustředit, hrozí ztráta koncentrace
    - příliš hlasitý projev – může být studenty považován za agresivní projev (averze)
- **intonace** – monotónní projev rychle unaví a znemožňuje soustředění, zároveň je náročný pro nacvičení (nahrát se na mikrofon a poslouchat, cvičit při čtení knih a novin atd.).

[33] KAZÍK, P. Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející. Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 73.

Komunikační šum se může projevit v jakékoliv části komunikace, což je vše, co znemožňuje slyšet či pochopit přednášenou informaci. Komunikační šum na straně pedagoga se může objevit ve všech třech částech komunikace (student se baví se sousedem, není mu dobře apod.).[34]

Verbální, neverbální či paraverbální komunikace je hlavním nástrojem pedagoga při předávání informací i zkušeností k celé třídě, skupině studentů nebo konkrétnímu studentovi. Aby mohla být komunikace efektivní, je nutné si vyučovací hodinu důkladně připravit a naplánovat.

Podle Zormanové (2014) při **přípravě na vyučovací hodinu** vychází učitel z pedagogických dokumentů, zejména ze školního vzdělávacího plánu a vlastního tematického plánu. Postup při tvorbě výuky se skládá z následujících částí:[35]

- ***stanovení cíle výuky*** *– při stanovení cíle si musí učitel uvědomit, jaké vědomosti, dovednosti a postoje si má žák uvědomit,*
- ***výběr učebních úloh a aktivit*** *– na základě stanovení cíle výuky učitel vybírá učební úlohy a aktivity, s jejichž pomocí naplňuje výchovně vzdělávací cíl,*
- ***sestavení časového plánu vyučovací hodiny*** *– jakmile má učitel stanoveny učební úlohy a aktivity musí je uspořádat do časové posloupnosti (kolik času jednotlivé úlohy a aktivity zaberou),*
- ***vytvoření učebních pomůcek*** *– jakmile má učitel promyšleno, jak bude hodina vypadat, musí si připravit (vyrobit) pomůcky či další materiály (např. vytisknout pracovní listy atd.),*
- ***doladění přípravy*** *– učitel si musí promyslet, jakým způsobem bude zjišťovat zpětnou vazbu své výuky.*

Na obrázku č. 2 je zobrazena příprava pedagoga na výuku. Tato důkladná příprava pomáhá pedagogovi k efektivnímu využití vyučovací hodiny. Přibývající zkušenosti je

[34] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 73.
[35] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 96-97.

tato příprava méně časově náročná, nicméně je důležité, aby pedagog přípravu na své hodiny neustále obohacoval, inovoval a neupadal do stereotypu.

Obrázek 2: Příprava pedagoga na výuku

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 97.

Podle mého názoru je v rámci komunikace pedagoga při výuce v oblasti verbální komunikace důležité, aby dokázal svůj projev přizpůsobit věkové a mentální vyspělosti studentů. Zároveň je podstatné, aby byl komunikačně schopný, mluvil jasně bez častých přeřeknutí a vyvaroval se častému opakování slov, což u studentů v určitém věku může vyvolat různé posměšky. V rámci neverbální komunikace by měl pedagog přiměřeně dbát o svou image z důvodu posílení jeho pozice u studentů. Dbát by měl rovněž na oční kontakt, postoj a často využívat vzdálenosti společenské zóny. V oblasti paraverbální komunikace pedagoga je důležité, aby uměl pracovat s hlasem a měl cit pro to, kdy být ve svém projevu méně hlasitý, ale také vystihnout moment, ve kterém je potřeba zvýšit hlas. Zásadní je při verbálním projevu pedagoga také dobře zvládnutá intonace. V neposlední řadě je podstatná dobrá příprava pedagoga na vyučovací hodinu z pohledu kvality výuky i efektivního využití času vyučování.

2.3.2 Efektivní prezentace pedagoga

Podle Kazíka (2008) existují na úvod efektivní prezentace ze strany pedagoga klíčové čtyři body, které by však neměly být vynechány, zároveň by neměly zabrat více než 10 % celkového času prezentace:[36]

- **ukotvení a oční kontakt** – správné ukotvení se vyznačuje postoj s rovnými zády (stát v klidu), správný oční kontakt zafixuje účastníky (ujištění pozornosti),
- **pozdrav, oslovení, představení** – známka toho, že prezentace začíná, automatiky koncentruje účastníky (při nervozitě pedagoga navozuje pocit jistoty),
- **čas** – jedna ze známek profesionality a oficiálnosti (záchytný bod pro posluchače, nastavení pozornosti účastníků),
- **vztah, emoce, bourání ledů** – budování atmosféry vytváří podklad pro pozornost posluchačů během prezentace a pozitivní vztah k pedagogovi, atmosféra je důležitá pro vstřebávání nových faktů a informací (někteří začínají krátkým vtipem, historkou či glosou na aktuální téma).

Kazík (2008) dále vymezuje i hlavní část prezentace a rozděluje do následujících oblastí:[37]

- **osnova tématu („řekni, co chceš říct“)** – sdělení osnovy prezentace slouží jako záchytný bod, stručně jsou nastíněna témata i případné cíle (účastníci mají možnost ujasnit si vlastní očekávání),
- **obsah („řekni to“)** – obsah je podstatou celé prezentace a nejrozsáhlejší částí, nutné je si uvědomit potřebu připoutávat pozornost publika (praktické příklady i příběhy, příměry vyvolávající asociaci účastníků, téma přibližovat jejich známému prostředí),
- **shrnutí („řekni, co jsi řekl“)** – zopakování nejdůležitějších bodů prezentace, posluchač zásadní věci slyší třikrát (osnova, obsah, shrnutí), délka shrnutí

[36] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 74-75.
[37] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 75.

přibližně desetinu délky prezentace, slouží jako zpětná vazba pro lektora (částečné zapojení posluchačů),

- **závěr** – krátké a pozitivní rozloučení s publikem, práce s emocemi účastníků (emoční paměť je dobrá, lidé jsou do druhého dne schopni zapomenout 80 % informací, ale na emoční zážitek jsou schopni si vzpomenout i po letech).

I přesto, že má pedagog potřeby třídy zmapovány, je v úvodu hodiny nutné vyladit **očekávání studentů**. Pro pedagoga je také nutné zachytit náladu či emoční hladinu, se kterou bude pracovat.[38]

Při prezentaci je rovněž možné několik oznamovacích vět převést do **otázek**. Nejméně do takové formy, řečnických otázek, na které si odpoví sám pedagog. To však může vyvolat odpor a být kontroverzní (otázka vyvolává odpověď).[39]

Pedagog by měl mít při své prezentaci na paměti to, co si **člověk je schopen zapamatovat**. Podle Lošťákové (2023) si člověk zapamatuje 20 % ze slyšeného, 30 % z viděného, 50 % ze slyšeného a viděného, 70 % z toho, o čem sám hovoří a 90 % z toho, co sám vykonává. Co si člověk zapamatuje je znázorněno na obrázku č. 3.

[38] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 77.
[39] KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008, s. 78.

Obrázek 3: Člověk si zapamatuje

Zdroj: LOŠŤÁKOVÁ O. Příprava a vedení efektivní prezentace. [online]. LIGS University, 2023 [cit. 2023-10-01]. Dostupný z WWW: <https://lms.ligsuniversity.cz/en/sign/in?backlink=7udz7>

Myslím si, že prezentace je využívána nejen na vysoké škole, ale poměrně často ji využívají pedagogové během výuky na střední škole. Dodržování struktury efektivní prezentace je důležité pro studenta z důvodu, aby měl jasnou představu o tématu a obsahu prezentace, přičemž následně je představen obsah prezentace. Za velmi důležitou součást prezentace považuji shrnutí, kde pedagog shrne studentovi nejdůležitější věci z obsahu prezentace v bodech, což vede k utřídění informací studenta.

2.4 Organizační formy výuky

V rámci organizačních forem výuky je vycházeno z rozdělení podle Zormanové (2014). Autorka dělí organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka na individuální

formu výuky, hromadnou (frontální) formu výuky (dříve systém vzájemného vyučování), individualizované formy výuky, samostatnou práci žáků, skupinovou formu výuky, projektovou a týmovou formu výuky. Charakteristice jednotlivých organizačních forem výuky je věnována tato kapitola, přičemž v poslední podkapitole je komparována hromadná (frontální) forma výuky s výukou skupinovou.

Podle Zormanové (2014) je **pojem organizační forma výuky** v rámci didaktiky vymezen jako uspořádání vyučovacího procesu, jako vnější stránka vyučovacích metod. Progresivní definice organizační formy výuky v komplexním pojetí je **uspořádání celého vyučovacího procesu**. Organizační forma výuky je vymezována jako způsob uspořádání celého vyučovacího procesu (všech složek včetně jeho vazeb v čase a v prostoru). Každý z organizačních forem vyjadřuje také vnitřní strukturu systému řízení výuky a ovlivňuje řadu faktorů (např. použití výukové metody).[40]

Maňák (1993) definuje organizační formy takto:[41]

- ***podle vztahu k osobnosti žáka (studenta)*** *– individuální, skupinová, hromadná, individualizovaná,*
- ***podle charakteru výukového prostředí*** *– výuka ve třídě, v odborné učebně, laboratoři, dílně, školním pozemku, v muzeu apod.*
- ***podle délky trvání*** *– vyučovací hodina, zkrácená výuková jednotka, dvouhodinová výuková jednotka, seminář, kurzy atd.*

V rámci disertační práce jsou organizační formy výuky detailně charakterizovány podle vztahu k osobnosti žáka či studenta.

2.4.1 Individuální forma výuky

Podle Zormanové (2014) je **individuální forma výuky** (nejstarší z organizačních forem výuky) v dnešní době rozšířená zejména ve výuce jazyků, ve které jsou individuální kurzy běžné. Na **základní a střední škole se běžně nevyskytuje** s výjimkou doučování žáků, které je vedeno učitelem. Může se však vyskytovat v momentě, kdy je žákům

[40] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 102.
[41] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 102.

například zadaná samostatná práce a učitel se věnuje nejslabšímu žákovi ve třídě individuálně. Rovněž se lze setkat s příkladem individuální výuky v případě, kdy se žák přihlásí během výkladu učitele, že něčemu neporozuměl a učitel mu konkrétní jev nebo pojem vysvětlí.[42]

Zormanová (2014) uvádí charakteristické rysy individuální formy výuky takto:[43]

- *učitel se věnuje vždy jen jednomu žákovi (domácí učitel, učitel ve škole s několika žáky dělící svůj čas mezi ně),*
- *učivo je stanoveno zvlášť pro každého žáka (nemusí být stejného věku),*
- *studijní doba jednotlivých žáků je volná,*
- *každý žák postupuje svým studijním tempem.*

Na obrázku č. 4 naleznete ukázku nejstarší organizační formu výuky, kterou byla individuální výuka.

[42] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 102.
[43] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 104.

Obrázek 4: Individuální výuka

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 104.

Naprosto souhlasím s tím, že individuální forma výuky se na základní a střední škole ve výuce běžně nevyskytuje (mimo doučování, individuálnímu vysvětlení apod.). I když je individuální forma výuky velmi efektivní, nedá se v běžné praxi každodenní výuky aplikovat.

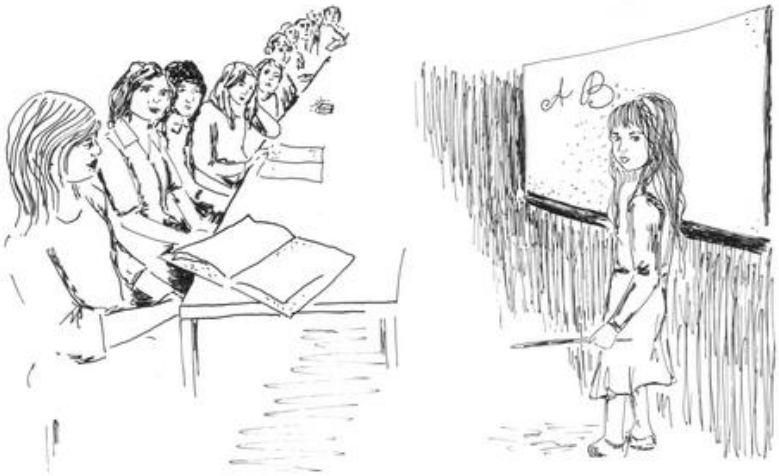
2.4.2 Hromadná (frontální) forma výuky

Zormanová (2014) uvádí, že v době, kdy ještě nebyla zavedena hromadná výuka, fungoval **systém vzájemného vyučování**, který byl známý také jako Bell-Lancasterova soustava či Bell-Lancasterův systém (pokus Lancastera a Bella o vyučování větší skupiny žáků). Protože tento způsob výuky probíhal na církevních školách pro chudé

děti, nesměl být nákladný. Zároveň úroveň vzdělanosti na těchto školách nebyla příliš dobrá.[44]

Obrázek č. 5 znázorňuje předchůdce hromadné (frontální) výuky vytvořeným průkopníky Lancasterem a Bellem ve formě systému vzájemného vyučování.

Obrázek 5: Systém vzájemného vyučování



Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 105.

Podle Zormanové (2017) je **hromadná (frontální) výuka** typická centrálním, dominantním postavením pedagoga a zpravidla jeho jednosměrnou komunikací ke studentům. V rámci této výuky je jednosměrně studentům zprostředkován jednotný učební obsah. Hromadná (frontální) výuka je převažující organizační forma výuky v českém školství. Tato organizační forma je však kritizována především proto, že při hromadné (frontální) výuce jsou studenti nuceni postupovat stejným učebním tempem a není kladen důraz na individuální zvláštnosti jednotlivců. Z těchto důvodů se do školství a vzdělávacího procesu zavádějí četné inovace.[45]

[44] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 105.
[45] ZORMANOVÁ, L. Didaktika dospělých. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2017, s. 136.

Podle mého názoru hromadná forma výuky nepodněcuje žáky ke spolupráci a vzájemné komunikaci tak, jako některé jiné organizační formy výuky. Žáci jsou nuceni poslouchat výklad učitele a pasivně přijímat informace. Pochopitelně v dnešní době již učitelé umí svůj výklad zpestřit a také tuto frontální organizační formu kombinovat s jinými organizačními formami. Na druhou stranu je učivo prezentováno názorně a srozumitelně, učitel šetří čas a také žákům předává jednoznačné informace a poznatky. I přes kritiku této metody se domnívám, že v českém školství i v budoucnu bude mít svoji využitelnost.

2.4.3 Individualizovaná forma výuky

Individualizovaná výuka se podle Zormanové (2014) začala objevovat v 19. století a byla reakcí na nedostatky hromadné výuky. Hromadná forma výuky nebere v potaz individualitu žáka, nerozvíjí jeho samostatné myšlení, samostatnou práci, tvořivost, aktivitu (někdy až ubíjí zájem o učení). Individuální výuka takové nedostatky neměla, nicméně nebyla efektivní organizační formou, jelikož byla nutnost masového vzdělávání. Individualizace výuky klade důraz na didaktický princip individuálního přístupu k žákům, jeho vnitřní diferenciaci (diferenciace cílů i metod výuky), ale při zachování frontální výuky.[46]

Sofronk (1994) uvádí, že jedním z nejstarších systému individualizovaného vyučování je **pueblonská soustava**. Hlavní principy této soustavy vytvořil koncem 19. století školní inspektor Search a vyzkoušel je ve městě Pueoblo (odtud název). Publeonská soustava má následující charakteristické rysy:

- *samostatná či skupinová práce žáků a jejich samoučením (stejně jako projektová metoda),*
- *role učitele jako žákova rádce,*
- *žáci pracuji samostatně, nebo se sdružují do zájmových skupin,*

[46] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 106.

- *učitel plní roli pomocníka při učení a organizaci práce, rovněž žáky individuálně zkouší (do jejich učení a práce nezasahuje),*
- *časová jednotka vyučovací hodiny není striktně dodržována (existuje rámcový rozvrh hodin, ve kterém se doba výuky řídí podle individuálních potřeb žáka),*
- *každému předmětu je vymezena laboratoř, odborná pracovně nebo specializovaná třída (žáci se mezi nimi pohybují podle potřeby).*[47]

Podle Zormanové (2014) je nejznámější a nejrozšířenější individualizovanou výukou je **daltonská soustava (daltonský plán)**, která je ve školách využívána do současnosti. Daltonský plán vznikl v roce 1919 v USA v Daltonu, kde jej poprvé začala zavádět Helen Parkhurstová do výuky na škole. V současnosti má daltonská soustava největší zastoupení v Nizozemí, přičemž v ČR existuje několik škol využívajících řadu prvků z daltonského programu (v roce 1996 byla v Brně založena Asociace českých daltonských škol). V systému daltonského plánu se vyskytují tyto charakteristické rysy:[48]

- *učitel má roli rádce a pomocníka žáků:*
    - *učební látku nepřednáší, ale žáci si ji osvojují samostatným studiem*
    - *učitel je nápomocen radou a pomocí při sestavování pracovních poukazů (pracovních návodů pro samoučení),*
- *žáci s učitelem každý měsíc uzavírají smlouvu, kterou se snaží plnit a je v ní obsaženo učivo v podobě učebních problémů:*
    - *tento plán práce má vést ke zodpovědnosti a samostatnosti žáka,*
    - *žáci v daltonském plánu většinou pracují samostatně, jen výjimečně se sdružují do zájmových skupin,*
    - *každý postupuje na základě svého individuálního rozvrhu, který je dán jeho výkonem,*
- *učitel plní funkci diagnostickou:*

[47] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 107.
[48] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 107-108.

- *provádí průběžnou diagnózu toho, do jaké míry si žáci osvojili dohodnutou učební látku, čemu porozuměli a neporozuměli, jakých chyb se dopouštějí (učitel je uvede na „cestu správného poznání“),*
- *diagnózu žákových vědomostí provádí tak, že připravuje učební plány, na nichž si zjišťuje míru osvojení učební látky a žáky individuálně zkouší,*

- *podle Sofronka (1994) má učivo rámcovou podobu a dělí se do učebních předmětů:*
  - *touto formou jsou vyučovány všechny předměty kromě tzv. výchov,*
  - *předměty výchovného charakteru jsou vyučovány hromadnou formou (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, ruční práce),*
  - *žáci pracují v laboratořích a odborných pracovnách s množstvím pomůcek i odborné literatury,*
- *podle Svobodové a Jůvy (1196) je pedagogy kritizována pro nedostatečné opakování a procvičování učební látky, nesystematické získávání poznatků, přičemž největší výtka patří ideji o žákově aktivitě a silné vůli (na niž zastánci tohoto způsobu spoléhají).*

Zormanová (2014) uvádí, že systém **winnetské soustavy** vznikl v USA ve dvacátých letech 20. století ve městečku Winnetka a jeho tvůrcem byl C.W. Washburne. Winnetská soustava je „mladší sestrou“ daltonské soustavy a je reakcí na ni. V rámci winnetské soustavy (principy vycházejí z daltonské soustavy), je snahou eliminovat některé nedostatky daltonského plánu, přičemž nejvíce je kritizované nesystematické získávání poznatků. V systému winnetské soustavy jsou obsaženy tyto charakteristické rysy:[49]

- *princip samoučení (stejně jako v daltonském plánu) respektující žákovo učební tempo:*
  - *ve winnetské soustavě jsou samoučení žáků a jejich samostatná práce kombinovány s hromadným vyučováním a skupinovou prací,*
  - *oproti daltonské soustavě je učivo pro všechny žáky stejné (reakce na kritizované nesystematické získávání poznatků),*

[49] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 108-109.

- *učivo v předmětech vyučovaných především individualizovanou výukou:*
    - *nazývané jako předměty individualizující (mateřský jazyk, přírodopis, čtení, psaní),*
    - *rozvrženo do dílčích cílů, je stejné pro všechny žáky a žáky je osvojováno tak, aby byl zachován princip individuálního učebního tempa,*
    - *každý žák má seznam učiva, které by měl zvládnout za dva až tři roky,*
    - *pokud některé téma podle subjektivního pocitu ovládá, je přezkoušen na základě diagnostického testu – je mu poskytnuta zpětná vazba o míře pochopení a osvojení dané učební látky (pokud test nezvládne, vše se opakuje ještě jednou),*
- *tvůrčí činnosti v předmětech socializujících vykonávají děti společně (hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova, literatura, dramatizace a ruční práce),*
- *na rozdíl od daltonského plánu klade velký důraz na žákovskou samosprávu, společný život školy, který je rozvíjen jako nutná kompenzace individuálního učení.*

Podle mého názoru mohou individualizované formy výuky vhodně doplňovat hromadnou či skupinovou formu výuky. Tyto individualizované formy mají spoustu výhod díky samostatnějšímu a individuálnějšímu pojetí výuky než má například frontální forma výuky. Dochází zde k účinnějšímu získávaní znalostí žáka a také lepší využitelnosti těchto znalostí v praktickém životě. Nicméně kvůli organizační náročnosti a dalším omezením při této výuce, nemohou tyto individualizované formy výuky být dominantní organizační formou výuky v českém školství.

2.4.4 Samostatná práce žáků

Maňák (1998) definuje **samostatnost** jako *„učební aktivitu, při které žáci získávají vědomosti a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na pomoci učitele a dalších*

osob, a to zejména využitím problémového učení, tedy řešením problémů a problémových situací.“[50]

Maňák (1998) rovněž vymezuje **čtyři základní úrovně samostatnosti**, mezi které patří samostatnost napodobující, reprodukující, produkující a přetvářející. Charakteristické rysy těchto základní úrovni samostatnosti jsou uvedeny v tabulce č. 3.

Tabulka 3: Čtyři základní stupně samostatnosti podle Maňáka (1998)

ÚROVEŇ SAMOSTATNOSTI	POPIS	PŘÍKLAD
NAPODOBUJÍCÍ (SAMOČINNOST)	- nejedná se o „skutečnou“ samostatnost, ale spíše předstupeň - automatická činnost bez výrazného myšlenkového úsilí, samostatného či tvořivého myšlení, nejde ani o myšlenkovou činnost	opisování textů, překreslování nákresů apod.
REPRODUKUJÍCÍ	- představuje činnost samostatnou, ale jednající při ní napodobuje druhou osobu na základě nějakého vzoru - ve srovnání se samostatností jsou zde zahrnuty napodobující prvky osobního přístupu (každá osoba vloží „něco svého ze sebe“)	reprodukce prostudovaného textu atd.
PRODUKUJÍCÍ	- vyšší úroveň samostatnosti a představuje tvorbu nového produktu, který nemusí být originální, ale vychází z vnitřních zdrojů žáka - žák musí využít samostatného a tvořivého myšlení, tvořivě a samostatně pracovat	řešení problémové úlohy, zhotovení výrobku apod.
PŘETVÁŘEJÍCÍ	- představuje činnost přibližující se tvůrčímu procesu (vzniká něco nového)	objevení originálního řešení problémové úlohy atd.

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 109.

[50] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 109.

Maňák a Švec (2003) uvádí, že uvedené stupně samostatnosti pomáhají pedagogovi, aby vedl žáky k jejich osamostatňování a zároveň mohl tento proces podporovat a usměrňovat. Za „samostatnou práci žáků“ označujeme takovou učební aktivitu, při níž získávají žáci poznatky vlastní činností (relativně nezávislá na cizí pomoci) a také pociťují zodpovědnost za výsledky v procesu učení. Při samoučení získávají žáci informaci tím, že si informace sami vyhledávají i zpracovávají. Tyto informace žáci získávají rovněž řešením problémových situací. K efektivní samostatné práci je nutné rozvíjet u žáků samostatné, tvořivé i kritické myšlení.[51]

Na obrázku č. 6 je znázorněna samostatná práce žáků, která je zahrnuta mezi organizační formy výuky.

Obrázek 6: Samostatná práce žáků

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 110.

[51] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 109.

Podle Maňáka a Švece (2003) patří mezi **výhody a přínos samostatné práce žáků** následující skutečnosti:[52]

- *žáci mají možnost zapojením se do výukových aktivit* ***realizovat své myšlenky a plány*** *– výhodou samostatné práce je, že poskytuje prostor pro začlenění jejich názorů a postojů,*
- *díky použití této organizační formy se žáci učí* ***zodpovědnosti za svou práci****,*
- *žáci mají možnost zvolit si* ***své vlastní tempo práce*** *– plánují si svůj čas a síly, přičemž rozvíjejí své organizační schopnosti,*
- *metoda umožňuje podporovat* ***diferenciaci třídy*** *– pedagog může dát žákům k řešení úlohy rozdílné obtížnosti, které jsou odstupňované podle jejich intelektuální úrovně, stupně vědomostí a dovedností konkrétních žáků (podpora diferenciace třídy spočívá v možnosti pedagoga se individuálně věnovat některým žákům),*
- *jsou respektovány* ***specifické předpoklady jednotlivých žáků****, jejich* ***zájmy a potřeby*** *a dochází k rozvoji* ***tvořivosti****.*

Zormanová (2014) uvádí následující **nevýhody samostatné práce žáků**:[53]

- ***malá nebo žádná vzájemná komunikace a spolupráce*** *– při tomto způsobu není rozvíjena, ale v naší společnosti a na současném trhu práce je schopnost spolupráce v týmu velmi potřebná,*
- ***nejsou podporovány a rozvíjeny sociální vztahy ve třídě*** *– nerozvíjejí se formy sociálního učení ve třídě.*

Podle Zormanové (2014) existují metody **vedoucí k samostatnosti žáků**. Mezi tyto metody patří:[54]

---

[52] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 110.
[53] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 110.
[54] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 111.

- ***předběžná učební zaměstnání různého charakteru*** *– tyto činnosti žáci provádějí ještě před osvojením učiva ve výuce a navazují při nich na své zkušenosti (např.: při zhotovování pomůcek, zjišťování potřebných údajů, sběru materiálu, přípravném studiu knih, návštěvě muzeí atd.),*
- ***cílevědomé a soustavné pozorování předmětů a jevů žáky*** *– cesta k samostatnému získávání poznatků,*
- ***práce žáků s dokumenty (knihy, učebnice a další testové materiály)*** *– na žáky je kladen požadavek uvědomělého pozorného čtení, vyhledávání, srovnávání informací z různých zdrojů a hodnocení hlavních myšlenek textu.*

Samostatná práce žáků je podle mého názoru vhodnou organizační formou k tomu, aby žáci byli schopní se naučit sami získávat znalosti a nést zodpovědnost za jejich získávání. Důležité je, aby učitel žáka ve své samostatné práci dokázal podporovat a usměrňovat. Samostatná práce žáků je vhodná také k využití času v hodině (například během ústního zkoušení apod.).

2.4.5 Skupinová forma výuky

Kasíková (1997) **definuje skupinové vyučování** takto: *„Skupinovým vyučováním rozumíme práci žáků v menších skupinách, v nichž žáci společně pracují na náročnějším, většinou problémovém učebním úkolu.“*[55]

Podle Zormanové (2014) má **učitel při skupinové výuce** následující funkce:

- *má roli poradce a pomocníka žáků při učení,*
- *dohlíží na efektivitu činnosti skupin,*
- *při problémech se spoluprací řídí jejich činnost po dobu nezbytně nutnou (než se vyřeší problém, který vyvolal krizi ve spolupráci a nastolil efektivní fungování skupiny),*
- *pomáhá při organizaci činnosti skupin.*[56]

[55] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 111.

Zormanová (2014) dále uvádí, že o velikosti skupin jsou vedeny diskuze, přičemž mnoho odborníků říká, že optimální jsou **malé skupiny 3 – 5 žáků**. Podle prospěchu žáků lze vytvořit tyto skupiny:[57]

- ***homogenní skupiny*** *– tvoří je žáci přibližně se stejnou úrovní intelektu:*
    - *výhodou je možnost zadat žákům na míru, tedy přiměřeně náročnější,*
    - *méně výkonní žáci zažijí úspěch a výkonnější žáci se mohou rozvíjet a řešit složitější úkoly než ve skupinách heterogenních,*
- ***heterogenní skupiny*** *– tvoří je žáci s různým prospěchem:*
    - *výhodou je, že pokud „vše funguje efektivně" žáci si vzájemně pomáhají, vysvětlují si učivo a ve spolupráci se snaží plnit zadaný úkol,*
    - *může však nastat situace, že nejlepší žák vše udělá sám a ostatní se „svezou".*

Podle Maňáka a Švec (2003) je vhodné skupinovou výuku kombinovat s ostatními metodami práce žáků, ale i s klasickými metodami výuky. Pro rozvoj tvůrčích schopností je doporučováno spojení skupinové výuky a metody řešení problémových úkolů, tj. **skupinově-problémová metoda**.[58]

Podle Zormanové (2014) je **přínosem skupinové práce** spolupráce mezi žáky ve třídě či skupině při řešení zpravidla náročnějších (problémových) úloh. Žáci se přirození učí organizovat si svou práci ve skupině (např. naplánují si celou činnost k naplnění cíle a rozdělí si úkoly). Žáci se ve skupině učí týmové práci, jejímž základem je spolupráce, kontrola jeden druhého, hodnocení přínosu jednotlivých členů, slaďování úsilí jednotlivců pro naplnění společného cíle, spojování dílčích výsledků do většího celku, případné spory či problémy, které v rámci skupinové výuky nastanou. Díky skupinové práci získávají žáci zkušenosti s týmovou prací, týmovou komunikací, učí se umět

[56] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 111.
[57] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 111.
[58] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 111.

argumentovat, obhájit svůj názor, naslouchat, být schopni přijmout jiný názor či uznat jeho pozitiva.[59]

Kasíková (1997) uvádí přednosti a výhody skupinové výuky, zároveň však poukazuje na její nevýhody, úskalí a rezervy. Toto shrnutí můžete vidět v tabulce č. 4.

Tabulka 4: Výhody a nevýhody skupinové výuky

PŘEDNOSTI A VÝHODY SKUPINOVÉ VÝUKY	NEVÝHODY, ÚSKALÍ A REZERVY SKUPINOVÉ VÝUKY
- zvýšení aktivity žáků při učení - do práce se zapojí více žáků včetně těch pomalejších - žák před spolužáky snadněji přizná, co neví - vyjadřování žáků je přirozenější - žáci přebírají zodpovědnost za učení včetně chyb - žáci mají větší zájem o úkoly - žáci si do určité míry mohou volit tempo práce - ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení - žáci se učí komunikativním dovednostem - žáci se učí organizaci práce - zvyšuje se sebevědomí žáků - zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti - zvyšuje se samostatnost žáků - žáci ztrácejí zábrany - učitel se může věnovat slabší skupině - učitel má čas na přípravu další činnosti	- často nastává situace nerovnoměrné práce žáků ve skupině („tahouni“ a ti „co se vezou“) - ve skupinové práci není systematičnost - žáci si často nedovedou zorganizovat práci - skupiny jsou hlučné, žáci se překřikují - méně probraného učiva v porovnání s tradiční výukou - žáci odbíhají od zadaného úkolu - talentovaní žáci se mezi sebou trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny - v učení mohou vznikat chyby, které se ihned neodhalí a neopravují - pro učitele je obtížné hodnocení učební činnosti jednotlivých žáků - tento způsob práce vyžaduje náročnou přípravu

[59] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 113.

- jde o obranu proti stereotypu vyučování	

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 113-114.

Podle Sikorové (2007) by měl být **efektivně pracující tým** sestaven z 3 – 8 žáků, kteří se znají a dovedou spolupracovat. Při sestavování týmu by mělo být v zájmu vyučujícího mít zastoupeno co nejvíce rolí (např. myslitel, vyhledávač informací, koordinátor, kontrolor, realizátor, specialista atd.). Důležité je rovněž stanovení cíle a tématu, kterému se tým následně věnuje a rovněž podpora atmosféry kooperace týmu ze strany pedagoga.[60]

Podle Kasíkové (1997) se s pojmem „skupinová výuka“ v posledních letech spojuje i pojem „**kooperativní výuka“**, přičemž Kasíková varuje před zaměňováním těchto pojmů. Skupinová výuka se kooperativní výuce nemusí rovnat. V kooperativní výuce jde o princip spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činností celé třídy a rovněž má celá skupina prospěch z činnosti jednotlivce, přičemž úspěch každého člena skupiny závisí na úspěchu všech členů konkrétní skupiny. Kooperativní výuka je založena nejen na spolupráci žáků mezi sebou při řešení učebních úloh či problémů, ale také na spolupráci s pedagogem.[61]

Skupinovou formu výuky považuji za velmi efektivní organizační formu, která je dobře využitelná při vyučovacích hodinách na základní i střední škole. Na rozdíl od hromadné formy výuky dokáže skupinové vyučování žáky do výuky více vtáhnout. Rovněž obrovskou výhodou této organizační formy je rozdělit si žáky podle různých kritérií. Při rozdělení skupin podle úrovně znalostí žáků mohou dostat skupiny žáků s vyšším intelektem náročnější úkoly než skupiny žáků s intelektem nižším, čímž jde docílit lepší individualizace výuky. Na druhou stranu je pro učitele skupinová organizační forma výuky organizačně náročnější, složitější na udržení kázně ve třídě během vyučování a v neposlední řadě je obtížnější hodnocení žáků, protože bývá problém určit podíl na společné práci v jednotlivých skupinách.

[60] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 114.
[61] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 115.

2.4.6 Projektová forma výuky

Pedagogové v odborné literatuře definují **projektovou výuku** odlišně. Například Grecmanová a Urbanovská (1997) chápou projektové vyučování jako organizační formu charakteristickou svou komplexností, která využívá různé výukové metody a formy práce. Jiní autoři se soustředí na výsledek, výstup, cíl jako charakteristiku projektové výuky a na základě toho tvoří definici. Mezi tyto autory patří Šimoník (2003), který definuje projekt jako ***„komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problémový úkol.“*** Z toho vyplývá, že charakteristickým rysem projektové výuky je cíl, který je představován určitým konkrétním výstupem (např. výrobkem, praktickým řešením problému atd.). Projekty zpravidla mají podobu integrovaných témat a využívají mezipředmětových vztahů.[62]

Coufalová (2006) uvádí **rysy projektu** následovně:[63]

- *projekt vychází z potřeb (potřeba získat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost apod.) a ze zájmu dítěte,*
- *projekt vychází z konkrétní a aktuální situace (neomezuje se jen na prostředí školy),*
- *projekt je interdisciplinární,*
- *projekt je především podnikem žáka,*
- *práce žáků v projektu přinášejí konkrétní produkt (výstup, kterým se účastníci projektu prezentují),*
- *projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině, může být také individuální a zpracovávaný samostatnou prací žáků,*
- *projekt umožňuje začlenění školy do života obce či širší veřejnosti.*

Podle Zormanové (2014) je projektová výuka považována za **efektivní**, pokud se jedná o naplňování kompetencí vymezených v rámcovém vzdělávacím programu, jelikož při výuce pomocí projektové výuky dochází k osvojení a upevnění **nových vědomostí**

[62] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 116.
[63] COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele.* Praha: Fortuna, 2006, s. 11.

i dovedností, ale i **rozvoje formativních stránek osobnosti** (odpovědnosti, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost). Projektová výuka rovněž napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky. Projektová výuka je doporučováno nasazovat jako **doplněk tradiční výuky**, protože výuka pouze pomocí projektové výuky by přinesla nesystematické znalosti žáků.[64]

Zormanová (2014) uvádí **základní kroky projektu**:[65]

1. ***Stanovení záměru*** *– je představován formulací výchovně-vzdělávacích cílů projektu, stanovení výsledků činnosti žáků.*
2. ***Plánování*** *– vytyčení základních otázek, tématu a typu činností.*
3. ***Provedení*** *– realizace projektu.*
4. ***Zhotovení*** *– vyhodnocení práce na projektu.*

V tabulce č. 5 jsou uvedeny podle Zormanové (2014) pozitivní vlivy projektové výuky na osobnost žáka a zároveň pozitivní vlivy projektové výuky pro učitele.

Tabulka 5: Pozitivní vlivy projektové výuky na osobnost žáka a její pozitiva pro učitele

POZITIVNÍ VLIVY PROJEKTOVÉ VÝUKY NA OSOBNOST ŽÁKA	POZITIVA PROJEKTOVÉ VÝUKY PRO UČITELE
- umožňuje zapojení žáka dle jeho individuálních možností a schopností (jsou využity individuální dovednosti jednotlivých žáků i naplňovány jejich individuální potřeby - žák získává při projektové výuce (pokud je vedena efektivně) silnou motivaci k učení – projektová výuka by měla výrazně aktivizovat žáky - žák přebírá zodpovědnost za výsledek práce i za výsledek spolužáků, se kterými spolupracuje ve	- učitel se učí nové roli, roli poradce - učitel se učí vnímat dítě jako celek, vidí všechna jeho pozitiva a negativa, všechny jeho schopnosti, tudíž nevnímá ho pouze z hlediska vědomostí v jeho předmětu (dochází ke změně v jeho myšlení o žácích) - učitel rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií - učitel užívá nových možností hodnocení

[64] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 116.
[65] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 116.

skupině na projektu - rozvíjí se samostatnost žáka - žák se učí pracovat s různými informačními zdroji - žák se učí řešit problémy - žák konstruuje své poznání - žák využívá nabytých znalostí a dovedností, získává nové a uvádí je v systém tím, že chápe vzájemné souvislosti mezi starými a novými znalostmi a dovednostmi - žák získává dovednost organizační, řídící, plánovací a hodnotící - žák získává globální celkový pohled na řešený problém - žák se učí spolupracovat v týmu - žák při práci v týmu na projektu rozvíjí své komunikační schopnosti - žák se učí při práci v týmu vzájemnému respektu - žák rozvíjí svou tvořivost, aktivitu a fantazii	a sebehodnocení - učitel rozšiřuje své dovednosti organizační

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 117.

Zormanová (2014) uvádí rovněž **negativa a obtíže projektové formy** výuky, mezi které patří negativa a obtíže ve dvou oblastech:[66]

- ***dimenze žáka:***
  - *časová náročnost k řešení projektu,*
  - *žák často není vybaven potřebnými kompetencemi,*
- ***dimenze učitele:***
  - *časová náročnost na přípravu projektu,*
  - *náročnost na hodnocení.*

[66] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 117.

V odborné literatuře se můžeme setkat se **členěním projektů podle různých kritérií** (např. podle navrhovatele, hlediska či počtu zúčastněných na řešení). Komplexní přehled vypracovala Kratochvílová (2006) v publikaci „Teorie a praxe projektové výuky“. Tento přehled naleznete v tabulce č. 6.

Tabulka 6: Členění projektů podle různých kritérií

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	■ žákovské ■ uměle připravené ■ kombinace obou předchozích typů
Účel projektu	■ problémové ■ konstruktivní ■ hodnotící ■ směřující k estetické zkušenosti ■ směřující k získání dovedností
Informační zdroj projektu	■ volný (informační materiál si žák obstará sám) ■ vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut) ■ kombinace obou typů
Délka projektů	■ krátkodobé (mohou trvat dvě vyučovací hodiny nebo více vyučovacích hodin) ■ střednědobé (realizuje se v průběhu jednoho dne až dvou dnů) ■ dlouhodobé (tzv. projektové týdny, které se realizují zpravidla jednou za školní rok) ■ mimořádně dlouhodobý (několik týdnů nebo i měsíců); tyto projekty probíhají paralelně s výukou
Prostředí projektu	■ školní ■ domácí ■ kombinace obou typů ■ mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	■ individuální ■ společné (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)
Způsob organizace projektu	■ jednopředmětové ■ vícepředmětové

Zdroj: KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 48.

Podle mého názoru může projektová forma výuky přispět k efektivitě i oživení výuky pro samotné žáky. Projektová forma výuky žáky dokáže více emočně přitáhnout k dané problematice. Výhodou této metody je skutečnost, že se sice zpravidla uskutečňuje

ve skupině, ale může se využít rovněž individuálně jednotlivými žáky. Další výhodou je fakt, že žáci svůj projekt musí prezentovat, což je efektivní nejen z důvodu porozumění konkrétní problematiky, ale rovněž jako příprava a velmi dobrá zkušenost pro profesní život.

2.4.7 Týmová forma výuky

Podle Zormanové (2014) je **týmové vyučování** komplexní výuková metoda, která je ve školním prostředí ve srovnání s ostatními organizačními formami relativně nová a poměrně málo využívaná. Týmové vyučování se začalo prosazovat od 60. let 20. století v USA. Vůbec poprvé byla týmová výuka navržena v roce 1963 na Cornell University v USA Williamem M. Alexanderem, který zpracoval koncept střední školy založený na společné výuce týmu tří až pěti učitelů se 75 – 150 studenty. „***Podstatou týmové výuky je diferenciace a užší specializace funkcí učitelů, kteří společně plánují, realizují i vyhodnocují vyučování.***“[67]

Týmové vyučování existuje v různých podobách. Nejčastěji citovanou podobu definuje Cipro (1970), který rozděluje pedagogy na **tři kategorie specialistů** následovně:[68]

1. ***kategorie specialistů*** *– tvořena tzv. vedoucím týmů (nejzkušenějším učitelem), který vykládá učební látku velké skupině (100 – 150 žáků).*
2. ***třídní učitelé*** *– pracují již s běžnou třídou (30 – 35 žáků), se kterou přednášenou látku procvičují.*
3. ***odborní učitelé*** *– pracují s malými seminárními skupinami (5 – 7 žáků) a diskutují s nimi o probraném a procvičovaném učivu.*

Zormanová (2014) definuje výhody a nevýhody týmové formy výuky. Tyto výhody i nevýhody je možné vidět v tabulce č. 7.

[67] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 121.
[68] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 121.

Tabulka 7: Výhody a nevýhody týmové formy výuky

VÝHODY TÝMOVÉ FORMY VÝUKY	NEVÝHODY TÝMOVÉ FORMY VÝUKY
- umožňuje respektovat individuální učební tempo žáků, zaměření a schopnosti každého žáka - zajišťuje žákům kvalitnější výuku (žáci mohou nahlížet na probírané téma výuky z různých úhlů pohledu několika odborníků) - dochází ke zkvalitnění práce jednotlivých učitelů (zkušenější učitelé mohou v týmu předávat své zkušenosti začínajícím či méně zkušeným učitelům)	- týmová výuka je časově velmi náročná - kladen je velký nárok na prostor (nutné jsou velké sály, ale i malé učebny a laboratoře - může vést ke střetu zájmů v týmu

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 121-122.

Domnívám se, že týmová forma výuky je z pohledu základních a středních škol organizačně velmi náročná ať už z pohledu personálního, časového či prostorové. Nespornou výhodou týmové formy výuky je kvalita výuky a možnost nahlížet na probírané téma z různých úhlů pohledu několika odborníků. V rámci běžné každodenní praxe na základních a středních školách však vidím praktičtější využití při kombinaci hromadné a skupinové formy, projektové výuky či samostatné práce.

2.4.8 Komparace hromadné a skupinové organizační formy výuky

V této podkapitole je provedeno srovnání hromadné (frontální) a skupinové organizační formy výuky. Při tradiční hromadné výuce pracuje pedagog se všemi studenty a všichni probírají stejné učivo. V rámci organizační formy skupinového vyučování dochází k tomu, že jsou studenti rozděleni do menších skupin a plní různé úkoly.

Na obrázku č. 7 je vidět znázornění hromadné (frontální) výuky a pod ní skupinové výuky. Již na první pohled lze vidět rozdílnost těchto organizačních forem.

Obrázek 7: Rozdíly mezi hromadnou (frontální) a skupinovou výukou

Zdroj: ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014, s. 112.

Hronová (2019) ve svém článku provádí obecné srovnání mezi hromadnou (frontální) výukou a skupinovou výukou z pohledu základních charakteristik těchto organizačních forem. Konkrétně uvádí **pozitiva i negativa hromadné (frontální) i skupinové výuky** následovně:[69]

- ***pozitiva hromadné (frontální) výuky:***
  - *výuka je zaměřena na klíčové části učiva a systematické postupy,*
  - *učivo je vysvětlováno názorně a srozumitelně,*
  - *hromadný výklad šetří čas,*
  - *žáci se při vysvětlování učiva vyučujícím téměř nesetkávají s chybnými tvrzeními,*
- ***negativa hromadné (frontální) výuky:***
  - *znalosti žáků mohou být povrchní (žáci nemusejí učivo dokonale ovládat),*

[69] HRONOVÁ A., Organizační formy výuky - hromadná a skupinová výuka [online]. Škola Populo, 2019 [cit. 2023-10-11].

- *třída nepostupuje v učení stejně rychle (jsou zde pomalejší o nadanější žáci),*
- *při delším monotónním výkladu klesá pozornost žáků,*
- *žáci nerozvíjí dovednost samostatně se učit,*

- ***pozitiva skupinové výuky:***
  - *zvýšená aktivita žáků,*
  - *zapojení všech žáků (práce ve skupinách, spolupráce),*
  - *zvýšení sebevědomí žáků, argumentace,*
  - *žáci přebírají zodpovědnost za své chyby,*
  - *žáci se učí vzájemné toleranci,*
  - *žáci získávají zpětnou vazbu,*
  - *žáci se vzájemně kontrolují ve skupině (případné vyjasnění nejasností),*
  - *žáci mají větší zájem o vypracovaný úkol i probírané učivo obecně,*
- ***negativa skupinové výuky:***
  - *žáci se často zaměřují pouze na svou práci (práci ostatních skupin nevěnují pozornost),*
  - *obtížnost kontroly žáků učitelem (pozornost učitele je roztříštěná),*
  - *žáci ve skupinách mohou být hluční,*
  - *žáci pracují nerovnoměrně (někteří pracují více, jiní méně),*
  - *někteří žáci nemusejí či nechtějí vzájemně spolupracovat.*

Rozdíly mezi hromadnou (frontální) výukou a skupinovou výukou dále shrnují Maňák a Švec (2003) z pohledu činnosti učitele a žáků, učebních úloh, pedagogické komunikace i uspořádání třídy. Porovnání lze vidět v tabulce č. 8.

Tabulka 8: Srovnání hromadné (frontální) a skupinové formy

	Frontální výuka	Skupinová výuka
Činnost učitele	zadává učební úlohy a stanovuje tempo výuky	rozděluje žáky do skupin a zadává jim úkoly, vyžaduje učební aktivitu žáků a podněcuje je ke spolupráci
Činnost žáků	řeší úlohy podle pokynů učitele	spolupracují při řešení úloh, diskutují a hodnotí svoji práci
Učební úlohy	stejné pro celou třídu	úkoly se liší náročností, jsou zadávány za účelem spolupráce žáků
Pedagogická komunikace	jednostranná (od učitele k žákům nebo naopak)	mnohostranná komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky ve skupině
Uspořádání třídy	stále stejné	flexibilní, měnící se podle potřeby

Zdroj: MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003, s. 138.

Podle mého názoru jsou hromadná (frontální) výuka a skupinová výuka jedna z nejčastěji využívaných organizačních forem výuky na základních a středních školách v ČR. Myslím si, že obě organizační formy mají ve výuce své místo a ideální je využívat jejich kombinaci doplněnou o další organizační formy (např. projektová organizační forma výuky, samostatná práce žáků apod.). Největší výhodu hromadné výuky spatřuji v jednoduché organizaci, zaměření se na klíčové části učiva a systematičnosti. Naopak skupinová forma výuky za mě vyniká kvůli zvýšené aktivitě a zapojení žáků do práce, spolupráci a komunikaci.

3 Cíle a metodika práce

V této kapitole je charakterizován hlavní cíl disertační práce a jsou vymezeny rovněž dílčí cíle práce. Také je zde uvedena metodika, s využitím které byla disertační práce zpracovávána.

3.1 Cíle práce

Hlavním cílem disertační práce je zjistit, jaká organizační forma výuky je podle současných pedagogů pří práci se třídou nejefektivnější.

Dílčí cíle disertační práce:

1. Jak velkou využitelnost v praxi mají jednotlivé organizační formy výuky?
2. Jaká je největší výhoda a nevýhoda hromadné a skupinové organizační formy výuky?
3. Jaké oblasti neverbální komunikace („řeči těla“) přikládají pedagogové největší význam?

Hypotézy disertační práce:

1. Hromadná (frontální) organizační forma zaujímá ve vyučovacích hodinách více než 35 % času.
2. Pedagogové ve svém projevu kladou největší důraz (z více než 60 %) na verbální složku komunikace.
3. Nejdůležitějším předpokladem pro práci pedagoga v interakci se studenty je (z více než 35 %) komunikace.

3.2 Metodika práce

V disertační práci je využito metod syntézy, analýzy, komparace a dotazníkového průzkumu. Respondenty dotazníkového průzkumu jsou pedagogové základních, středních škol a odborných učilišť.

4 Empirické výsledky

V rámci praktické části disertačním práce byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu ve formě dotazníkového šetření. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány odpovědi směřující ke splnění cílů práce.

Dotazníkové šetření probíhalo elektronickou formou s využitím služby Survio. Přes tuto službu byl distribuován online dotazník k respondentům, které tvořili učitelé (pedagogové) základních škol, gymnázií, středních škol či středních odborných učilišť. E-mailem byly osloveny všechny tyto instituce na základě seznamu škol v rámci České republiky. Některé regionální školy byly osloveny telefonicky.

Dotazníkový průzkum trval od 16. 10. do 9. 12. 2023, což je 54 dnů. Dotazník zaznamenal 3666 návštěvníků, přičemž úspěšně dotazník dokončilo celkem **2241 učitelů (pedagogů).** Dotazník tedy úspěšně dokončilo 61,1 % učitelů (pedagogů). Jeden respondent však neodpověděl na všechny otázky, tudíž součet odpovědí u některých otázek je 2240. Statistiku respondentů naleznete na obrázku č. 8.

Obrázek 8: Statistika respondentů

Nejvíce respondentů z řad učitelů (pedagogů) bylo ze základní školy (1301 respondentů, 58,0 %). Pokud bychom tuto položku rozdělili, tak z 1. stupně ZŠ odpovědělo 563 učitelů (25,1 %) a z 2. stupně ZŠ celkem 758 učitelů (32,9 %). Dále učitelé středních škol se na průzkumu podíleli v počtu 540 responzí (24,1 %), učitelé gymnázií v počtu 187 responzí (8,3 %) a pedagogové středních odborných učilišť v souhrnu 97 responzí (4,3 %). Dále 115 pedagogů (5,1 %) uvedlo jiné odpovědi, mezi kterou patří kombinace výuky na uvedených školách, působení na praktické škole, speciální škole, základní umělecké škole či škole pro tělesně postižené.

Z pohledu pohlaví odpovědělo 1724 pedagožek (77,0 %) a 516 pedagogů (23,0 %). Z pohledu věku pedagogů měli největší zastoupení učitelé ve věkovém pásmu 51 a více let (950 respondentů, 42,4 %), dále učitelé v období 41 – 50 let (655 respondentů, 29,2 %). Následují učitelé ve věku 31 – 40 let (399 respondentů, 17,8 %) a nejmenší zastoupení měli učitelé 30 let a méně (236 respondentů, 10,5 %).

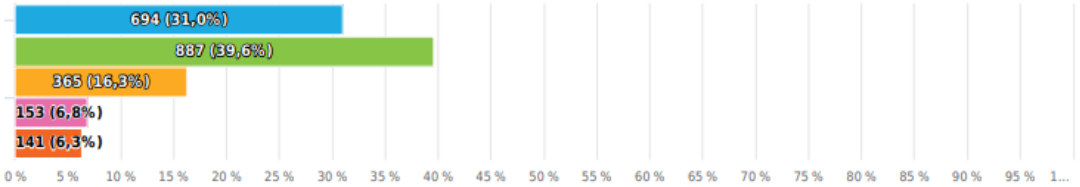
4.1 Osobnost, schopnost či dovednost učitele (pedagoga)

Nejdůležitější je pro učitele (pedagoga) podle 887 respondentů (39,6 %) komunikace se studenty. Podle dalších 694 odpovědí (31,0 %) je klíčové, aby pedagog byl osobnost a měl charisma. Dále pro 365 respondentů (16,3 %) je nejdůležitější schopnost motivovat studenty a pro 153 učitelů (6,8 %) je nejpodstatnější dobrá organizace a plánování výuky. Mezi jiné odpovědi (141 respondentů, 6,3 %) patří následující názory: jedná se o komplexní záležitost, kombinace výše uvedených charakteristik, všechny uvedené charakteristiky jsou stejně důležité, přirozená autorita pedagoga, partnerský přístup a férovost, pevnost rozhodnutí a udržení určité hranice, schopnost srozumitelně a jednoduše podat učivo nebo otevřená mysl či sebereflexe. Na obrázku č. 9 lze vidět kompletní odpovědi respondentů.

Obrázek 9: Jaká osobnostní charakteristika, schopnost nebo dovednost pedagoga vůči studentům je pro Vás nejdůležitější?

Výběr z možností , zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
osobnost a charisma pedagoga	694	31,0%
komunikace se studenty	887	39,6%
motivace studentů	365	16,3%
organizace a plánování výuky	153	6,8%
jiná odpověď – uveďte:	141	6,3%



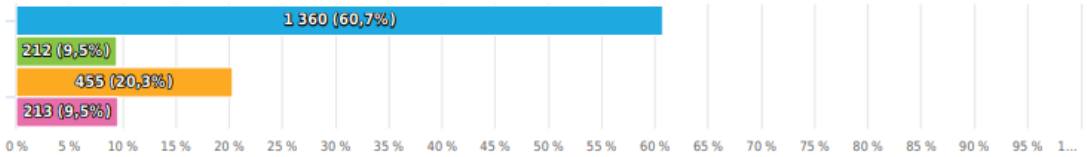
4.2 Pedagogická komunikace

Největší důraz kladou učitelé (pedagogové) na verbální složku pedagogické komunikace, kterou zvolilo 1360 respondentů (60,7 %). Důraz na paraverbální složku komunikace, mezi kterou řadíme hlasitost či intonaci, klade 455 odpovídajících respondentů (20,3 %). Jako prioritu v podobě neverbální složky komunikace, kterou také nazýváme jako „řeč těla“, označilo 212 pedagogů (9,5 %). Téměř obdobný počet učitelů, tedy 213 respondentů (9,5 %) vybralo jinou odpověď, ve které uvedli následující postřehy: všechny možnosti jsou stejně důležité a vzájemně propojené, současně na verbální i neverbální složku komunikace či podle potřeby. Výsledky odpovědí naleznete na obrázku č. 10.

Obrázek 10: Na kterou složku komunikace kladete při Vašich hodinách větší důraz?

Výběr z možností, zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
na verbální složku komunikace	1360	60,7%
na neverbální složku komunikace („řeč těla")	212	9,5%
na paraverbální složku komunikace (hlasitost, intonace)	455	20,3%
jiná odpověď – uveďte:	213	9,5%

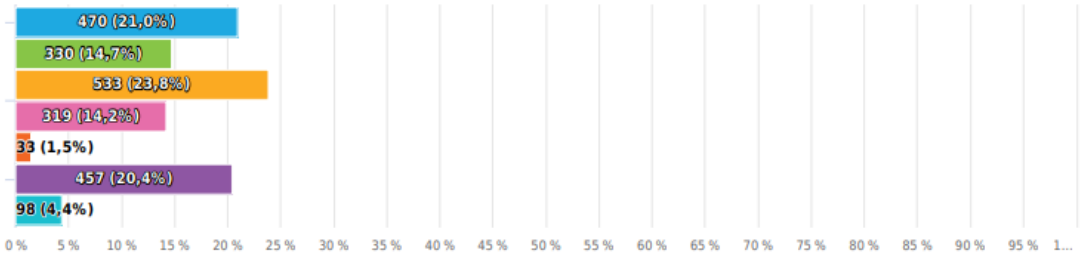


V oblasti neverbální komunikace neboli „řeči těla" přisuzuje největší podíl učitelů (pedagogů) význam mimice, která se zabývá pohyby obličejových svalů (533 respondentů, 23,8 %). Pro 470 respondentů (21,0 %) má z oblasti neverbální komunikace kinezika zabývající se sledováním pohybů celého těla, dále pro 457 učitelů (20,4 %) je nejdůležitější posturologie, která sleduje postoje a pozice celého těla. Dalších 330 (14,7 %) pedagogů klade největší důraz na gestiku (pohyby a postavení prsů, paží, nohou a hlavy) a 319 (14,2 %) učitelů na viziku zabývající se pohyby očí, víček obočí, souvisejících svalů a očním kontaktem. Nejmenší počet pedagogů (33 respondentů, 1,5 %) klade při svých hodinách největší důraz na proxemiku zabývající se významem vzdáleností. Jinou odpověď uvedlo 98 učitelů (4,4 %), přičemž mezi nejčastější odpovědi patřilo: všechny oblasti mají stejný význam a jsou propojeny, kombinace různých oblastí či žádné z nich. Výsledky naleznete na obrázku č. 11.

Obrázek 11: Které oblasti neverbální komunikace („řeči těla“) přisuzujete největší význam (mimo haptiku – význam doteků)?

Výběr z možností , zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
kinezice (sledování pohybů celého těla)	470	21,0%
gestice (pohyby a postavení prstů, paží, nohou a hlavy)	330	14,7%
mimice (pohyby obličejových svalů)	533	23,8%
vizice (pohyby očí, víček, obočí, souvisejících svalů a oční kontakt)	319	14,2%
proxemice (význam vzdáleností)	33	1,5%
posturologii (postoje a pozice celého těla)	457	20,4%
jiná odpověď - uveďte	98	4,4%



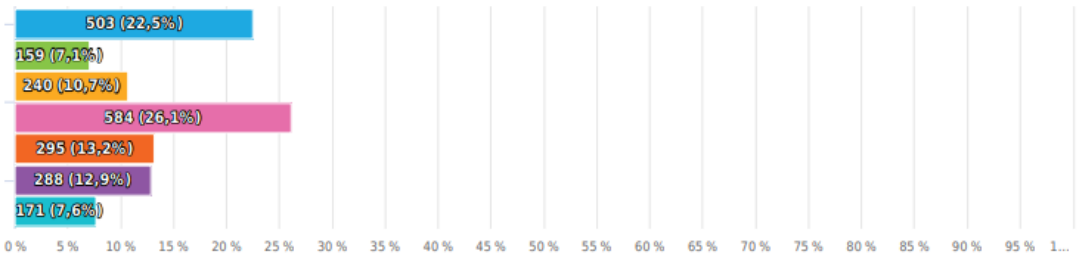
4.3 Organizační formy výuky

Podle 584 respondentů (26,1 %) z řad učitelů (pedagogů) je nejefektivnější organizační formou skupinová forma výuky. Těsně za ní následuje s 503 odpověďmi vyučujících (22,5 %) hromadná (frontální) forma výuky. Dále následují projektová forma výuky (295 respondentů, 13,2 %), týmová forma výuky (288 respondentů, 12,9 %) a samostatná práce žáků (240 respondentů, 10,7 %). Méně vyučujících označilo individualizované formy výuky, například podle daltonského plánu (159 respondentů, 7,1 %). Mezi další odpovědi učitelů (171 responzí, 7,6 %) patří nejčastěji: kombinace uvedených organizačních forem, organizační formy střídat a vyváženě používat či záleží na vyučovaném předmětu. Z důvodu aplikace na výuku ve třídě nebyla zařazena individuální forma výuky. Kompletní data k této problematice naleznete na obrázku č. 12.

Obrázek 12: Jaká organizační forma výuky je pro Vás v praxi se třídou z celkového pohledu nejefektivnější (mimo individuální formu výuky)?

Výběr z možností, zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
hromadná (frontální) forma	503	22,5%
individualizované formy výuky (např. podle daltonského plánu)	159	7,1%
samostatná práce žáků	240	10,7%
skupinová forma výuky	584	26,1%
projektová forma výuky	295	13,2%
týmová forma výuky	288	12,9%
jiná odpověď – uveďte:	171	7,6%



4.3.1 Využití organizačních forem ve výuce

V následující otázce měli učitelé (pedagogové) s využitím metody rozdělení 100 bodů, které představovali procenta, vymezit podíl pro využití jednotlivých forem výuky během jejich vyučovacích hodin. Z výsledků vyplývá, že **v rámci výuky pedagogů zaujímá:**

1. **hromadná (frontální) výuka – 37,5 % času** ve vyučovacích hodinách,
2. **samostatná práce žáků – 20,3 % času** ve vyučovacích hodinách,
3. **skupinová forma výuky – 16,5 % času** ve vyučovacích hodinách,
4. **individualizované formy výuky – 10,2 %** času ve vyučovacích hodinách,
5. **projektová forma výuky – 8,0 % času** ve vyučovacích hodinách,
6. **týmová forma výuky – 7,6 % času** ve vyučovacích hodinách.

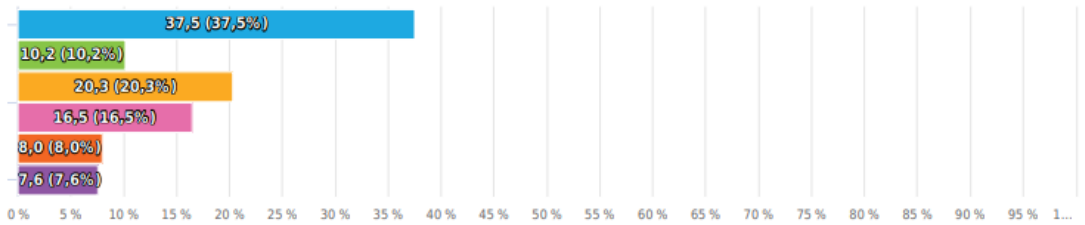
Výsledky v grafické podobě k problematice zabývající se podílem organizačních forem ve výuce lze vidět na obrázku č. 13.

Obrázek 13: Jak velký podíl ve Vaší výuce při práci se třídou zaujímají následující organizační formy výuky (mimo individuální formu výuky)?

Rozdělovací škála , zodpovězeno 2241 x, nezodpovězeno 0 x

Rozdělte: 100 bodů

Odpověď	Průměr	Podíl
hromadná (frontální) forma	37,5	37,5%
individualizované formy výuky (např. podle daltonského plánu)	10,2	10,2%
samostatná práce žáků	20,3	20,3%
skupinová forma výuky	16,5	16,5%
projektová forma výuky	8,0	8,0%
týmová forma výuky	7,6	7,6%



4.3.2 Využitelnost organizačních forem výuky v praxi

V rámci organizačních forem výuky byla řešena jejich skutečná využitelnost v praxi při práci se třídou. Respondenti z řad učitelů (pedagogů) měli u každé organizační formy pomocí hvězdičkového hodnocení zvolit na škále 1 – 10 praktickou využitelnost v praxi u konkrétní organizační formy (1 – nejmenší, 10 – největší využitelnost v praxi). **Organizační formy výuky jsou seřazeny podle největší využitelnosti v praxi:**

1. **hromadná (frontální) forma výuky** – 6,1 hvězdiček z 10 možných,
2. **skupinová forma výuky** – 5,9 hvězdiček z 10 možných,
3. **samostatná práce žáků** – 5,8 hvězdiček z 10 možných,
4. **projektová forma výuky** – 5,5 hvězdiček z 10 možných,
5. **týmová forma výuky** – 5,4 hvězdiček z 10 možných,
6. **individuální forma výuky** – 5,0 hvězdiček z 10 možných,

7. **individualizované formy výuky (např. podle Daltonského plánu)** – 4,1 hvězdiček z 10 možných,

4.3.3 Komparace hromadné (frontální) vs. skupinové formy výuky

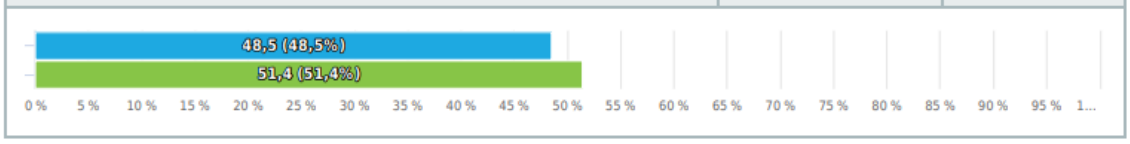
Porovnáváme-li pouze hromadnou (frontální) organizační formu výuky a skupinovou formu výuky, tak podle pedagogů by měl být **ideální podíl ve vyučování v rámci těchto dvou metod 51,5 % vs. 48,5 % ve prospěch skupinové organizační formy výuky**. Grafické znázornění naleznete na obrázku č. 14.

Obrázek 14: Jaký by podle Vás měl být ideální poměr využití hromadné (frontální) vs. skupinové organizační formy výuky (porovnání pouze těchto dvou forem)?

Rozdělovací škála , zodpovězeno 2241 x, nezodpovězeno 0 x

Rozdělte: 100 bodů

Odpověď	Průměr	Podíl
hromadná (frontální) forma	48,5	48,5%
skupinová forma	51,4	51,5%



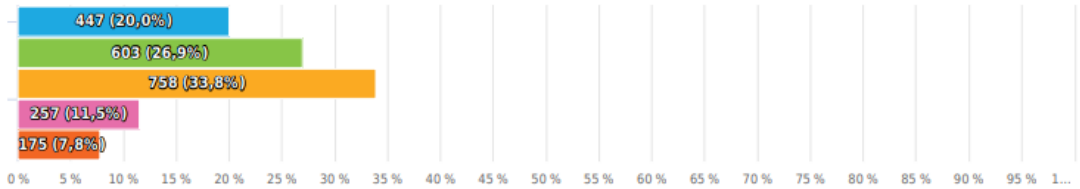
Nejvíce učitelů (758 respondentů, 33,8 %) spatřuje největší výhodu hromadné (frontální) organizační formy v tom, že může tempo výuky přizpůsobit většině žáků, tedy výuku podle potřeby zrychlit nebo zpomalit. Dalších 603 pedagogů (26,9 %) za největší výhodu považuje možnost lépe si výuku naplánovat či zorganizovat, 447 učitelů (20,0 %) spatřuje největší výhodu v tom, že má celou třídu pod kontrolou a lépe udrží kázeň ve třídě. 257 vyučujících (11,5 %) za největší výhodu považuje dobré nastavení pravidel i hodnocení u hromadné (frontální) organizační formy výuky. Následujících 175 respondentů (7,8 %) uvedlo jinou odpověď, přičemž mezi nejčastější patří: jedná se o nejlepší organizační formu pro pochopení učiva, potřeba sdělit informaci každému jedinci ve třídě, všechny možnosti stejně, kombinace

uvedených možností či jednodušší příprava na vyučování. Výsledky naleznete na obrázku č. 15.

Obrázek 15: V čem spatřujete největší výhodu hromadné (frontální) organizační formy?

Výběr z možností , zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
mám celou třídu pod kontrolu a lépe udržím kázeň ve třídě	447	20,0%
lépe si můžu výuku naplánovat a zorganizovat	603	26,9%
můžu tempo výuky přizpůsobit většině žáků (zrychlit nebo zpomalit)	758	33,8%
dobře se mi nastavují pravidla i hodnocení	257	11,5%
jiná možnost – uveďte:	175	7,8%

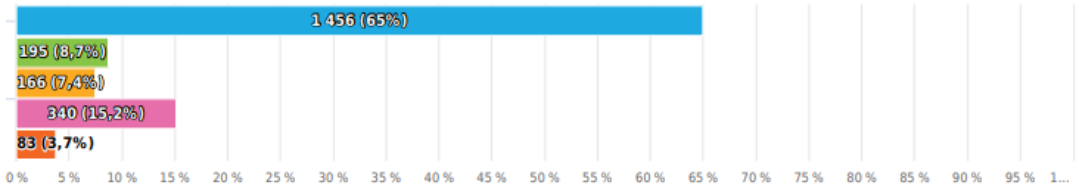


Za největší nevýhodu hromadné (frontální) organizační formy výuky považuje 1456 učitelů (65,0 %) skutečnost, že nelze výuku přizpůsobit úplně všem, jelikož nejlepší žáci jsou brždění a naopak nejslabší žáci nestíhají. Mezi další nevýhody patří fakt, že je obtížné eliminovat rozdíly mezi studenty (340 respondentů, 15,2 %), jedinec či jedinci cíleně narušují výuku (195 respondentů, 8,7 %) nebo to, že komunikace s celou třídou je obtížná (166 respondentů, 7,4 %). Dalších 83 vyučujících (3,7 %) uvedlo jinou odpověď, ve které učitelé často uváděli: pedagog si jede podle svého plánu a nezabývá se alternativními možnostmi, někteří žáci nevnímají, nejméně zajímavá organizační forma, nevede k osobnostnímu rozvoji nebo kombinace uvedených možností. Výsledky v grafické podobě naleznete na obrázku č. 16.

Obrázek 16: V čem spatřujete největší nevýhodu hromadné (frontální) organizační formy?

Výběr z možností , zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
nelze výuku přizpůsobit úplně všem (nejlepší žáci jsou brždění, nejslabší nestíhají)	1456	65,0%
ve skupině je jedinec nebo jedinci, kteří výuku cíleně narušují	195	8,7%
komunikace s celou skupinou najednou je obtížná	166	7,4%
je obtížné eliminovat rozdíly mezi studenty	340	15,2%
jiná možnost – uveďte:	83	3,7%

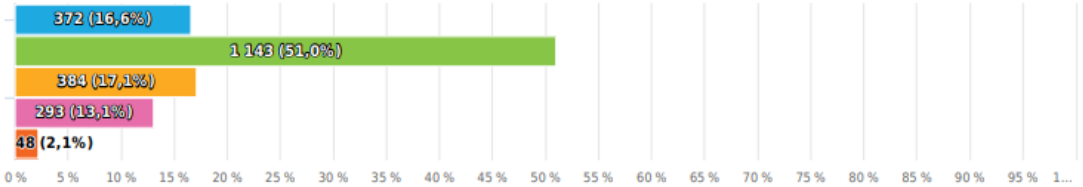


Za největší výhodu skupinové organizační formy vyučování považuje 1143 učitelů (51,0 %) skutečnost, že lze efektivně rozvíjet komunikaci i spolupráci se studenty. Dále pedagogové považují za největší výhodu skupinové organizační formy výuky fakt, že studenti se do výuky lépe zapojí a více emočně vtáhnou (384 respondentů, 17,1 %). Obdobná část vyučujících (372 respondentů, 16,6 %) považuje za největší výhodu fakt, že lze dobře eliminovat rozdíly mezi studenty a rozdělit skupiny dle požadovaných kritérií. Následujících 293 učitelů (13,1 %) vyzdvihují to, že výuka je kreativnější a intenzivnější. Mezi další odpovědi pedagogů (48 respondentů, 2,1 %) patří: využívá potenciál každého žáka, rozvíjí soft skills apod. Kompletní data k této otázce naleznete obrázku č. 17.

Obrázek 17: V čem spatřujete největší výhodu skupinové organizační formy?

Výběr z možností, zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
lze dobře eliminovat rozdíly mezi studenty a rozdělit skupiny dle požadovaných kritérií	372	16,6%
lze efektivně rozvíjet komunikaci i spolupráci mezi studenty	1143	51,0%
studenti se do výuky lépe zapojí a více emočně vtáhnou	384	17,1%
výuka je kreativnější a intenzivnější	293	13,1%
jiná možnost – uveďte:	48	2,1%

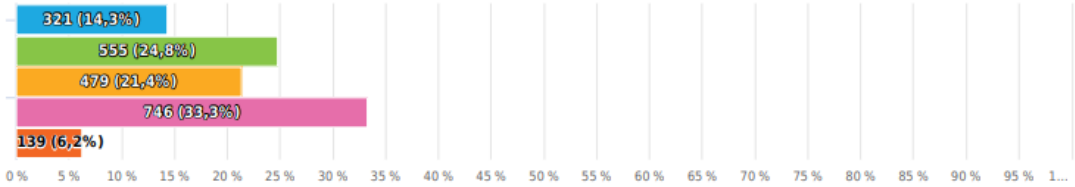


Největší nevýhodu skupinové organizační formy výuky nejvíce učitelů (746 respondentů, 33,3 %) spatřuje v náročnosti na plánování, organizování a celkové časové náročnosti této formy. Mezi významné nevýhody podle pedagogů patří složitost udržet všechny skupinky i kázeň pod kontrolou (555 responzí, 24,8 %) a také obtížná kontrola žáků z důvodu roztříštěné pozornosti pedagoga (479 respondentů, 21,4 %). Za zmínku stojí z pohledu vyučujících nevýhoda skupinové formy výuky, při které je obtížná nastavitelnost pravidel a hodnocení (321 responzí, 14,3 %). Někteří učitelé uvádějí i jiné odpovědi (139 respondentů, 6,2 %), přičemž mezi nejčastější patří: nízká efektivita, žáci si na tuto organizační formu musí zvyknout, část žáků se schovává za ostatní a „veze se“ či kombinace uvedených možností. Grafické znázornění výsledků je k vidění na obrázku č. 18.

Obrázek 18: V čem spatřujete největší nevýhodu skupinové organizační formy?

Výběr z možností , zodpovězeno 2240 x, nezodpovězeno 1 x

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
obtížně se nastavují pravidla i hodnocení	321	14,3%
je složité udržet všechny skupinky i kázeň pod kontrolou	555	24,8%
obtížná kontrola žáků (pozornost je roztříštěná)	479	21,4%
náročné na plánování, organizování a časovou náročnost	746	33,3%
jiná možnost – uveďte:	139	6,2%



5 Diskuse výsledků

Vzhledem k tématu práce byla zvolena metoda **kvantitativního výzkumu** z toho důvodu, přičemž snahou bylo dosažení co možná největšího vzorku. Z tohoto důvodu byly obeslány všechny základní školy, gymnázia, střední školy i střední odborné učiliště v ČR. Celkem se zapojilo 2241 respondentů z řad učitelů (pedagogů), kteří dotazník úspěšně vyplnili. Tento počet respondentů lze považovat za úspěch a velmi zdařilý vzorek.

Z pohledu **typů škol**, na kterých vyučující působí, nejvíce respondentů z řad učitelů (pedagogů) vyučuje na základní škole (58,0 %), dále na středních školách (24,1 %), gymnáziích (8,3 %) a středních odborných učilištích (4,3 %). Zároveň 5,1 % pedagogů uvedlo jiné odpovědi, mezi kteté patří kombinace výuky na uvedených školách, působení na praktické škole, speciální škole, základní umělecké škole či škole pro tělesně postižené. Procentuální zastoupení je podle mého názoru očekávané. Je zřejmé, že nejvíce jsou v ČR zastoupeny základní školy, tudíž 58 % odpovědí je logické z pohledu počtu odpovídajících učitelů. Není překvapivé ani procentuální zastoupení v poměru 24,1 % u středních škol, vzhledem k jejich množství.

V rámci **rozdělení respondentů dle pohlaví** odpovědělo 77,0 % učitelek a 23,0 % učitelů. Ani tento výsledek není nijak překvapivý, jelikož v českém školství převažují ženy. Je známo, že ve školství u nás chybí větší zastoupení učitelů mužů. Domnívám se, že tento stav trvá nadále i přesto, že se platové podmínky pro učitele v poslední době zlepšily.

Z pohledu **věku pedagogů** měli největší zastoupení učitelé ve věkovém pásmu 51 a více let (42,4 %). Dále byli učitelé ve věku 41 – 50 let (29,2 %), pedagogové ve věku 31 – 40 let (17,8 %) a vyučující ve věku 30 let a méně (10,5 %). Tato čísla podle mého názoru mohou vypovídat o dvou faktorech. Jeden faktor je, že na školách mají čím dál větší zastoupení starší pedagogové a druhým faktorem může být skutečnost, že starší pedagogové jsou k vyplňování dotazníků zodpovědnější než jejich mladší kolegové.

5.1 Osobnost, schopnost či dovednost učitele (pedagoga)

Z pohledu **osobnosti, schopnosti či dovedností pedagoga** je podle respondentů nejdůležitější komunikace se studenty (39,6 %), následně osobnost a charisma pedagoga (31,0 %), dále schopnost motivovat studenty (16,3 %) a dobrá organizace a plánování výuky (6,8 %). Mezi jiné odpovědi (6,3 %) patří: komplexní záležitost, kombinace výše uvedených charakteristik, všechny uvedené charakteristiky jsou stejně důležité, přirozená autorita pedagoga, partnerský přístup a férovost apod. V rámci mých zkušeností výsledky v této oblasti nevybočují od celé řady profesí, kde je za nejdůležitější považována komunikace. Naprosto souhlasím s tím, že kromě komunikace je klíčová osobnost a charisma pedagoga. Z celkového pohledu nezbývá než souhlasit, že komunikace ze strany učitele a jeho osobnost i jeho charisma jsou klíčové pro vykonávání této náročné profese. Rovněž nelze nic namítat proti tomu, že mezi důležité předpoklady patří motivace studentů či organizace i plánování výuky.

5.2 Pedagogická komunikace

Z pohledu **složek pedagogické komunikace** kladou pedagogové největší důraz na verbální složku pedagogické komunikace (60,7 %), dále na paraverbální složku komunikace (20,3 %) a neverbální složku komunikace, kterou také označujeme jako „řeč těla“ (9,5 %). Rovněž 9,5 % vybralo jinou odpověď, ve které nejčastěji uvedli, že všechny možnosti jsou stejně důležité a vzájemně propojené, kladou důraz současně na verbální i neverbální složku komunikace či reagují podle potřeby. Podle mého názoru je logické, že učitelé na prvním místě kladou důraz na verbální složku komunikace, protože se zabývají především obsahem, který chtějí žákům předat. Nicméně trochu mě překvapuje pouze 9,5 % pedagogů, kteří kladou důraz ne neverbální složku komunikace. Řeč těla je velmi důležitou součástí komunikace, kdy učitel pomocí ní může buď informace umocnit, nebo naopak negovat. Myslím si, že kladením důrazu více na neverbální komunikaci („řeč těla“) by učitelé docílili zlepšení pedagogické komunikace.

V oblasti **neverbální komunikace („řeči těla“)** během vyučování učitelé přisuzují největší význam mimice zabývající se pohyby obličejových svalů (23,8 %), dále

kinezice (21,0 %), posturologii (20,4 %), gestice (14,7 %) vizice (14,2 %) a nejméně proxemice (1,5 %). Jinou odpověď 4,4 %, kteří nejčastěji uvedli: všechny oblasti mají stejný význam a jsou propojeny, kombinace různých oblastí či žádné z nich. Největší zastoupení v odpovědích učitelů měla mimika, což si vysvětluji tím, že učitelé kladou důraz na dobrou výslovnost tak, aby svým žákům přednesli a vysvětlili učivo co nejlépe a nejzřetelněji. Osobně považuji za velmi důležitou také posturologii zabývající se pohyby celého těla a gestice, která se zaměřuje na pohyby a postavení prstů, paží, rukou, nohou a hlavy. Znalosti těchto oborů mohou komunikaci ze strany pedagoga směrem k žákům výrazně zefektivnit.

5.3 Organizační formy výuky

Z pohledu **efektivity výuky** při práci s celou třídou považují učitelé za nejefektivnější formu výuky skupinovou formu výuky (26,1 %), dále hromadnou (frontální) formu výuky (22,5 %), projektovou formu výuky (13,2 %), týmovou formu výuky (12,9 %), samostatnou práci žáků (10,7 %) a individualizované formy výuky (7,1 %). Mezi další odpovědi 7,6 % učitelů nejčastěji patří kombinace uvedených organizačních forem, organizační formy střídat a vyváženě používat či záleží na vyučovaném předmětu. Jelikož se jedná o práci s celou třídou, nebyla v dotazníku nabídnuta individuální forma výuky. Jedinou organizační formou výuky, která se dostala v rámci posouzení efektivity výuky z pohledu samotných vyučujících, byla skupinová forma výuky. Je dobře, že pedagogové v dnešní době si již více uvědomují, že škola je příprava do reálného života a právě skupinová organizační forma výuky právě nejvíce rozvíjí „soft skills“, mezi které také patří komunikace a spolupráce v rámci týmu včetně veškerých úskalí a řešení problémů. Tato organizační forma je určitě z tohoto pohledu mnohem efektivnější než hromadná (frontální) forma výuky, která je tradiční formou. Na druhou stranu při hromadné formě výuky mohou učitelé jasně přenášet informace směrem k žákům, čímž eliminují přenos chybných nebo zkreslených informací směrem k žákům.

V rámci podílu **využití organizačních forem výuky v hodinách** zaujímá podle výsledků tohoto průzkumu nejvíce hromadná (frontální) výuka (37,5 % času ve vyučovacích hodinách), dále samostatná práce žáků (20,3 % času), skupinová forma výuky (16,5 % času), individualizované formy výuky (10,2 % času), projektová forma

výuky 8,0 % času) a týmová forma výuky (7,6 % času). Přestože v předchozí otázce pedagogové označili jako nejefektivnější organizační formu výuky skupinovou formu, je v rámci jejího využití ve výuce až jako třetí organizační formou za hromadnou formou výuky a samostatnou prací žáků. Přitom samostatnou práci žáků sami učitelé označili jako jednu z nejméně efektivních, ale přesto ji ve více než 20 % času ve svých hodinách využívají. Podle mého názoru zde vidím logické opodstatnění. Skupinová organizační forma výuky je velmi náročná na přípravu, ale i udržení kázně ve třídě i ve složitosti hodnocení. Hromadná (frontální) forma výuky je na přípravu jednodušší, stejně tak jako není příliš složitá příprava na zadání samostatné práce žáků.

Z pohledu **praktické využitelnosti jednotlivých organizačních forem ve vyučovacích hodinách** vyplývá, že největší využití má hromadná (frontální) forma výuky (6,1 z 10), dále skupinová forma výuky (5,9 z 10), samostatná práce žáků (5,8 z 10), projektová forma výuky (5,5 z 10), týmová forma výuky (5,4 z 10), individuální forma výuky (5,0 z 10) a nejméně individualizované formy výuky (4,1 z 10). Podle mého názoru jsou všechny uvedené organizační formy velmi dobře využitelné, tedy s výjimkou individuální výuky. Individuální formu výuky si v praxi jednotlivých hodin umím představit pouze jako individuální vysvětlování jednotlivému žákovi, což může být jev spíše okrajový vzhledem k početnosti třídy ve škole. Naopak u hromadné (frontální), skupinové formy či samostatné práci žáků spatřuji velmi vysokou využitelnost. Využít se v omezenější míře dají také ostatní formy výuky jako projektová forma, organizační forma či individualizované typy výuky.

Při **porovnání hromadné (frontální) versus skupinové organizační formy výuky** je podle učitelů z řad respondentů ideální podíl 51,5 % vs. 48,5 % ve prospěch skupinové organizační formy výuky. Podle mého názoru je naprosto v pořádku, že tyto dvě organizační formy výuky by měly podle výsledků průzkumu mít prakticky totožný podíl ve výuce. Domnívám se, že je potřeba opravdu tyto dvě organizační formy kombinovat, jelikož každá z těchto organizačních forem má jiné výhody a jiné nevýhody. Hromadná (frontální) organizační forma dává učiteli možnost jasně, zřetelně, srozumitelně a přesně vysvětlit žákům dané učivo, avšak žáci přijímají informace pasivně. Zatímco při skupinové organizační formě výuky se žáci učí více při spolupráci ve skupině, vzájemné komunikaci, přičemž se zlepšují i v tzv. soft skills, jejichž dovednost se jim bude hodit nejen v budoucím zaměstnání, ale i v životě.

Největší **výhodou hromadné (frontální) organizační formy** je, že vyučující může tempo výuky přizpůsobit většině žáků, tedy výuku podle potřeby zrychlit nebo zpomalit (33,8 %). Mezi další výhody patří možnost lépe si výuku naplánovat či zorganizovat (26,9 %), mít celou třídu pod kontrolou a lépe udržet kázeň ve třídě (20,0 %), dobré nastavení pravidel i hodnocení (11,5 %). V rámci jiné odpovědi 7,8 % pedagogů nejčastěji uvedlo, že se jedná se o nejlepší organizační formu pro pochopení učiva, potřeba sdělit informaci každému jedinci ve třídě, všechny možnosti stejně, kombinace uvedených možností či jednodušší příprava na vyučování. Podle mého názoru je také velkou výhodou z pohledu hromadné (frontální) formy výuky jednoznačné předávání informací. Při jiných organizačních formách výuky může docházet ke komunikačnímu šumu či nejasnému přenosu informací. Osobně považuji za největší výhodu této metody možnost lépe si výuku naplánovat a zorganizovat z pohledu přípravy a času.

Největší **nevýhodou hromadné (frontální) organizační formy** je nemožnost výuku přizpůsobit úplně všem, jelikož nejlepší žáci jsou bržděni a naopak nejslabší žáci nestíhají (65,0 %). Mezi další nevýhody patří obtížné eliminování rozdílů mezi studenty (15,2 %), cílené narušování výuky jedince či jedinců (8,7 %) či obtížnost komunikace s celou třídou (7,4 %). V rámci jiné odpovědi 3,7 % učitelů uvedlo, že pedagog „si jede“ podle svého plánu a nezabývá se alternativními možnostmi, je to nejméně zajímavá organizační forma nebo nevede k osobnostnímu rozvoji apod. Naprosto souhlasím se 65 % pedagogů, kteří tvrdí, že největší nevýhodou hromadné (frontální) organizační formy je skutečnost, že nelze výuku přizpůsobit všem. Při tak velkých skupinách ve třídách, bavíme-li se o počtu 20 – 25 žáků, jsou mezi žáky obrovské rozdíly v jejich vnímání, intelektu i přístupu. Záleží hodně na citu pedagoga, jak k výuce přistoupí. Podle mě kombinovat hromadnou (frontální) formu výuky s jinými organizačními formami výuky není možnost, ale naprostá nutnost při výuce. Je potřeba udržet v pozornost žáků a také rozvíjet ty nejnadanější žáky ve třídě, stejně tak jako udržet jejich motivaci a dát možnost zažít pocit úspěchu i těm nejslabším žákům.

Největší **výhodu skupinové organizační formy vyučování** považují učitelé možnost efektivně rozvíjet komunikaci i spolupráci se studenty (51,0 %). Mezi další výhody patří lepší zapojení žáků do výuky a jejich emoční vtažení (17,1 %), možnost eliminovat rozdíly mezi studenty a rozdělit skupiny dle požadovaných kritérií (16,6 %) a také kreativitu a intenzitu výuky (13,1 %). V rámci jiné odpovědi 2,1 % uvedlo mezi další

výhody skutečnost, že skupinová organizační forma výuky využívá potenciál každého žáka, rozvíjí soft skills apod. Podle mého názoru je právě zlepšování spolupráce, komunikace a dalších „soft skills“, které se uplatňují v různých profesích, největší předností skupinové organizační formy výuky. Žák si zkouší práci ve skupině, řeší úkoly, setkává se s různými překážkami i konfliktními situacemi a zároveň získává znalosti v rámci probíraného učiva.

Největší **nevýhodu skupinové organizační formy výuky** respondenti z řad vyučujících spatřují v náročnosti na plánování, organizování a celkové časové náročnosti této formy (33,3 %). Za další nevýhody pedagogové považují složitost udržet všechny skupinky i kázeň pod kontrolou (24,8 %), obtížnou kontrolu žáků z důvodu roztříštěné pozornosti pedagoga (21,4 %) a obtížné nastavení pravidel a hodnocení (14,3 %). V rámci jiné odpovědi učitelé v 6,2 % odpovědí nejčastěji uvedli nízkou efektivitu, nezvyk žáků na tuto organizační formu nebo úskalí této organizační formy, při kterém se část žáků schovává za ostatní. Podle mého názoru tato organizační forma přináší daleko více výhod a benefitů než nevýhod. Z pohledu nevýhod nespatřuji jednu konkrétní zásadní nevýhodu, ale vnímám několik nevýhod jako částečná úskalí této organizační formy. Od složitějšího udržení kázně ve skupinkách, přes obtížnější hodnocení až po nerovnoměrné rozložení práce mezi studenty ve skupince. Z mého pohledu to nevnímám vyloženě jako nevýhody, ale jako výzvy, jak tyto situace v rámci výuky zvládnout co nejlépe.

6 Závěr

Závěr je věnován vyhodnocení hlavního cíle a také dílčích cílů práce. Tyto cíle byly vyhodnoceny na základě kvantitativní formy výzkumu, konkrétně s využitím dotazníkového šetření. Je zde také uveden přínos práce spolu s návrhy pro praxi.

Hlavním cílem disertační práce bylo zjistit, jaká organizační forma výuky je podle současných pedagogů pří práci se třídou nejefektivnější. Z dotazníkového průzkumu mezi pedagogy (učiteli) základních škol, gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť, kterého se zúčastnilo 2241 respondentů, vyplynula nejefektivnější organizační forma výuky, kterou je podle 26,1 % pedagogů, skupinová forma výuky. Dalšími organizačními formami v pořadí jsou hromadná (frontální) forma výuky (22,5 %), projektová forma výuky (13,2 %), týmová forma výuky (12,9 %), samostatná práce žáků (10,7 %) a individualizované formy výuky (7,1 %).

Dílčí cíle disertační práce

1. Jak velkou využitelnost v praxi mají jednotlivé organizační formy výuky? Využitelnost v praxi u jednotlivých organizačních forem byla zjišťována hvězdičkovým hodnocením na škále 1 – 10 (1 nejmenší využitelnost, 10 největší využitelnost v praxi). Největší využitelnost v praxi má hromadná (frontální) forma výuky (6,1 z 10), dále skupinová forma výuky (5,9 z 10), samostatná práce žáků (5,8 z 10), projektová forma výuky (5,5 z 10), týmová forma výuky (5,4 z 10), individuální forma výuky (5,0 z 10) a nejméně individualizované formy výuky (4,1 z 10).

2. Jaká je největší výhoda a nevýhoda hromadné a skupinové organizační formy výuky? Největší výhodou hromadné (frontální) organizační formy je, že vyučující může tempo výuky přizpůsobit většině žáků, tedy výuku podle potřeby zrychlit nebo zpomalit (33,8 % respondentů). Největší nevýhodou hromadné (frontální) organizační formy je nemožnost výuku přizpůsobit úplně všem, jelikož nejlepší žáci jsou brždění a naopak nejslabší žáci nestíhají (65,0 % respondentů). Největší výhodu skupinové organizační formy vyučování považují učitelé možnost efektivně rozvíjet komunikaci i spolupráci se

studenty (51,0 % respondentů). Největší nevýhodu skupinové organizační formy výuky respondenti z řad vyučujících spatřují v náročnosti na plánování, organizování a celkové časové náročnosti této formy (33,3 % respondentů).

3. Jaké oblasti neverbální komunikace („řeči těla“) přikládají pedagogové největší význam? Největší význam pedagogové přisuzují mimice zabývající se pohyby obličejových svalů (23,8 %), dále kinezice (21,0 %), posturologii (20,4 %), gestice (14,7 %) vizice (14,2 %) a nejméně proxemice (1,5 %).

Hypotézy disertační práce

1. Hromadná (frontální) organizační forma zaujímá ve vyučovacích hodinách více než 35 % času.

Hypotéza byla potvrzena. Hromadná (frontální) výuka zaujímá nejvíce času, a to konkrétně 37,5 % času ve vyučovacích hodinách. Dále významnou část času zaujímá samostatná práce žáků (20,3 % času), následně skupinová forma výuky (16,5 % času), individualizované formy výuky (10,2 % času), projektová forma výuky 8,0 % času) a týmová forma výuky (7,6 % času).

2. Pedagogové ve svém projevu kladou největší důraz (z více než 60 %) na verbální složku komunikace.

Hypotéza byla potvrzena. Pedagogové (učitelé) kladou největší důraz na verbální složku pedagogické komunikace (60,7 %), dále na paraverbální složku komunikace (20,3 %) a neverbální složku komunikace (9,5 %) označovanou také jako „řeč těla“.

3. Nejdůležitějším předpokladem pro práci pedagoga v interakci se studenty je (z více než 35 %) komunikace.

Hypotéza byla potvrzena. Podle 39,6 % odpovídajících učitelů je nejdůležitějším předpokladem pro práci pedagoga komunikace se studenty, následně osobnost a charisma pedagoga (31,0 %), dále schopnost motivovat studenty (16,3 %) a dobrá organizace a plánování výuky (6,8 %).

Výsledky této disertační práce mohou být distribuovány na základní školy, gymnázia, střední školy i střední odborné učiliště. Tato disertační práce přináší studii v oblasti pedagogické komunikace a organizačních forem výuky mapující pohled současných pedagogů. Jednoznačné doporučení pro praxi je efektivní kombinace a využívání výhod jednotlivých organizačních forem výuky.

7 Seznam použitých zdrojů

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele.* Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

HRONOVÁ A., Organizační formy výuky - hromadná a skupinová výuka [online]. Škola Populo, 2019 [cit. 2023-10-11]. Dostupný z WWW: <https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka>

KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2453-9.

KOLÁŘ, Z. VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOTLER, P., KELLER, K. L. *Marketing management.* [14. vyd.]. Přeložil Tomáš JUPPA, přeložil Martin MACHEK. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4150-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-134-X.

LOŠŤÁKOVÁ O. Příprava a vedení efektivní prezentace. [online]. LIGS University, 2023 [cit. 2023-10-01]. Dostupný z WWW: <https://lms.ligsuniversity.cz/en/sign/in?backlink=7udz7>

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NOVÝ, I., SURYNEK, A. *Sociologie pro ekonomy a manažery. 2., přepracované a rozšířené vydání.* Manažer. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1705-0.

PRUKNER V., Manažerské dovednosti [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014 [cit. 2023-09-25]. Dostupný z WWW: <https://publi.cz/eknihy?book=114-manazerske-dovednosti&search=mana%C5%BEersk%C3%A9+dovednosti>

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

8 Seznam tabulek

Tabulka 1: Řeč těla

Tabulka 2: Komparace principů pedagogické komunikace

Tabulka 3: Čtyři základní stupně samostatnosti podle Maňáka (1998)

Tabulka 4: Výhody a nevýhody skupinové výuky

Tabulka 5: Pozitivní vlivy projektové výuky na osobnost žáka a její pozitiva pro učitele

Tabulka 6: Členění projektů podle různých kritérií

Tabulka 7: Výhody a nevýhody týmové formy výuky

Tabulka 8: Srovnání hromadné (frontální) a skupinové formy

9 Seznam obrázků

Obrázek 1: Model komunikačního procesu

Obrázek 2: Příprava pedagoga na výuku

Obrázek 3: Člověk si zapamatuje

Obrázek 4: Individuální výuka

Obrázek 5: Systém vzájemného vyučování

Obrázek 6: Samostatná práce žáků

Obrázek 7: Rozdíly mezi hromadnou (frontální) a skupinovou výukou

Obrázek 8: Statistika respondentů

Obrázek 9: Jaká osobnostní charakteristika, schopnost nebo dovednost pedagoga vůči studentům je pro Vás nejdůležitější?

Obrázek 10: Na kterou složku komunikace kladete při Vašich hodinách větší důraz?

Obrázek 11: Které oblasti neverbální komunikace („řeči těla“) přisuzujete největší význam (mimo haptiku – význam doteků)?

Obrázek 12: Jaká organizační forma výuky je pro Vás v praxi se třídou z celkového pohledu nejefektivnější (mimo individuální formu výuky)?

Obrázek 13: Jak velký podíl ve Vaší výuce při práci se třídou zaujímají následující organizační formy výuky (mimo individuální formu výuky)?

Obrázek 14: Jaký by podle Vás měl být ideální poměr využití hromadné (frontální) vs. skupinové organizační formy výuky (porovnání pouze těchto dvou forem)?

Obrázek 15: V čem spatřujete největší výhodu hromadné (frontální) organizační formy?

Obrázek 16: V čem spatřujete největší nevýhodu hromadné (frontální) organizační formy?

Obrázek 17: V čem spatřujete největší výhodu skupinové organizační formy?

Obrázek 18: V čem spatřujete největší nevýhodu skupinové organizační formy?