

# KOMUNIKAČNÍ PROCESY NA II. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA PROSTORO- VÉHO USPOŘÁDÁNÍ JEDNOTLIVÝCH AKTÉRŮ

## COMMUNICATION PROCESSES AT THE 2<sup>nd</sup> LEVEL OF BASIC SCHOOL WITH FOCUS ON PARTICIPANTS' SPATIAL ARRANGEMENT

VERONIKA DOMKÁŘOVÁ

### Abstrakt

*V rámci pedagogické komunikace vznikají ve školní třídě určité zóny, pro které je typická zvýšená míra komunikační aktivity, jak ze strany žáků, tak ze strany vyučujících. V odborné literatuře se traduje jistá podoba prostorových komunikačních zón, tento text však představuje výsledky empirického šetření, které s touto tradovanou podobou nekoresponduje.*

*Prezentované šetření bylo provedeno jako kvantitativně kvalitativní sonda a vedle rozložení komunikačních zón se soustřeďuje na to, jakým způsobem ovlivňuje pedagogickou komunikaci pohyb učitele po třídě, systém vyvolávání žáků a práce se zasedacím pořádkem.*

### Klíčová slova

akční zóna učitele, zóna aktivní účasti, neverbální komunikace, pedagogická komunikace, prostorové uspořádání, proxemika

### Abstract

*Within pedagogical communication in the classroom certain zones arise which are characterized by increased levels of communication activity on the part of both students and teachers. Although pedagogical literature does speak of spatial communication zones and characterize them, the results of the empirical study presented in the paper do not match this traditional picture.*

*The study presented here is a quantitative-qualitative pilot study. Besides the topography of communication zones, the topics addressed include the ways in which teacher's movement around the class affects pedagogical communication, the system of inviting students to speak and teacher's use of the place map of the class.*

### Keywords

teacher's action zone; nonverbal communication; pedagogical communication; spatial arrangement; proxemics; student placement; active participation zone

## Úvod

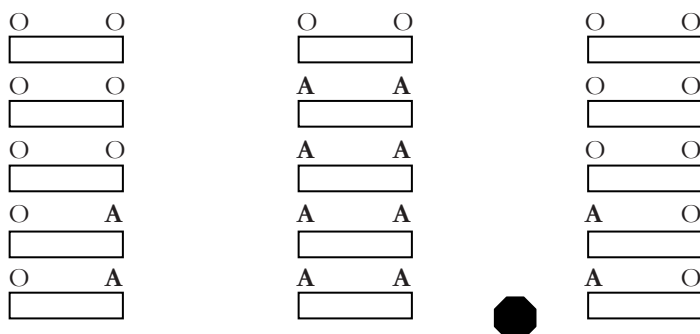
Záměrem následujícího článku je představit čtenáři téma, kterému není věnována taková pozornost, jakou by si zasloužilo. Jedná se o problematiku významu prostoru v pedagogické komunikaci, resp. komunikačních procesech, a to především v prostředí druhého stupně základní školy.

Komunikační procesy se ve škole odehrávají v určitém ohraničeném prostoru, pro který je charakteristický vliv na celkový průběh pedagogické komunikace. Prostor můžeme vnímat za prvé z hlediska teritoriálního (jednotliví aktéři zauímají konkrétní území či teritorium) a za druhé z hlediska proxemického (tedy na základě vzdáleností mezi jednotlivými aktéry). Po spojení obou významných hledisek a za přispění dalších pedagogických komunikačních specifik se prostor školní třídy začíná členit na určité komunikační zóny, které determinují průběh veškerých komunikačních procesů odehrávajících se ve školní třídě.

### Komunikační zóny ve školní třídě

V teorii pedagogické komunikace se mluví o akční zóně učitele a zóně aktivní účasti. Přestože jsou pro ně používány dva různé termíny, jejich reálný prostorový tvar je shodný. Autory termínu „akční zóna učitele“ jsou Adams a Biddle (in Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 49) a říkají, že tuto zónu tvoří určitá místa v učebně, kde interakce mezi učitelem a žáky bývá častější než se žáky sedícími jinde. Odborníci se shodují v tom, že vyučující nejvíce svoji pozornost směřují do centrálních pozic a dopředu. Méně pak komunikují se žáky, kteří sedí v okrajových polohách a vzadu (Gavora, 1994; Mareš a Křivohlavý, 1995). Gavora (1994) podobu této zóny vysvětluje tím, že velký význam zde má fyzická blízkost, kdy učitel komunikuje především s těmi žáky, kteří jsou k němu nejbližší a se kterými může navázat vizuální kontakt.

Termín „zóna aktivní účasti“ používá Atwoodová a Leitnerová (in Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 50) pro pojmenování procesu, kdy je komunikace a podoba komunikačních zón ovlivňována zvýšenou aktivitou ze strany žáků. Jak již bylo zmíněno, její podoba je shodná s podobou akční zóny učitele. Tvar obou zón schematicky zachycuje obrázek 1.



**Obr. 1:** Znázornění podoby akční zóny učitele a zóny aktivní účasti ve třídě při klasickém frontálním uspořádání (písmeno O znázorňuje nízkou míru komunikační aktivity, písmeno A znázorňuje zvýšenou

míru komunikační aktivity a (znázorňuje postavení vyučujícího ve třídě) podle Adamse a Biddleho (in Mareš a Krívohlavý, 1995, s. 50)

Výzkumem komunikačních zón se zabývaly například Schnitzerová a Kontírová (1995, 1996),<sup>1</sup> které na poměrně rozsáhlém výzkumném vzorku doložily, že žáci sedící v zóně aktivní účasti (v porovnání s žáky sedícími mimo ni) nejen vykazují vyšší míru aktivity, ale zároveň vykazují nižší míru aktivity nežádoucí. Navíc žáci, kteří bývají označováni za prospěchově podprůměrné, častěji obsazují místa mimo fyzický a zrakový kontakt vyučujícího (tedy mimo zónu). Z tohoto zjištění vyplývá, že žáci mohou sami ovlivňovat průběh pedagogické komunikace tím, jaké místo ve třídě zaujmou.

Na základě těchto zjištění jsem realizovala, v rámci explorativního semináře týkajícího se sociální a pedagogické komunikace, výzkumné šetření na omezeném vzorku respondentů, kdy byla využita pouze metoda strukturovaného pozorování. Závěrem byla velice zajímavá a oproti publikovaným teoriím zcela odlišná zjištění. Pro větší průkaznost výsledků jsem se rozhodla rozšířit výzkumný vzorek a metodu pozorování podpořit polostrukturovanými rozhovory s vyučujícími. Tento již rozsáhlejší výzkum byl následně zpracován v rámci magisterské diplomové práce a rozvíjí teorii vlivu prostoru na pedagogickou komunikaci, resp. komunikační procesy.

## Metodologie

Na počátku mnou realizovaného empirického výzkumu stála hlavní a poměrně široká výzkumná otázka: **Jaké faktory ovlivňují pedagogickou komunikaci z hlediska prostorového uspořádání jednotlivých aktérů?** Tato otázka byla dále rozložena do několika specifických dotazů, týkajících se oblasti práce vyučujících s prostorovým uspořádáním ve třídě, vzniku a průběžného přetváření zasedacího pořádku ve třídě, charakteristiky ne/aktivních žáků a jejich místo v prostoru třídy a v neposlední řadě místa vyučujícího v prostoru třídy a jeho vlivu na průběh pedagogické komunikace.

Pro účely výzkumného šetření bylo využito kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu, kdy došlo ke skloubení přímého pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Při prvním vstupu do terénu na přelomu jara a léta 2007 tvořilo výzkumný vzorek deset vyučujících ze druhého stupně různých základních škol a u každého bylo realizováno přímé pozorování vyučovací hodiny, jehož výstupem se stal vypl-

<sup>1</sup> První výzkum byl realizován ve třiceti třídách sedmých a osmých ročníků různých základních škol u 642 žáků a dvaceti třídách druhých a třetích ročníků středních odborných učilišť u 373 žáků. Cílem výzkumu bylo, zda se v učebně při frontálním vyučování dají vypozařovat lokality, které se vyznačují vyšší mírou pedagogické interakce. Dále se výzkum zabýval otázkou vlivu žákova prospěchu na vzájemnou pedagogickou interakci.

Druhý výzkum proběhl ve školním roce 1993/1994 na několika základních školách a středních odborných učilištích v Košicích. Výzkumný vzorek tvořilo 642 žáků 7. a 8. ročníku základní školy a 373 žáků 2. a 3. ročníku středního odborného učiliště. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaká je aktivita na základních a středních školách ve vyučování a jakým způsobem spolu souvisí prospěch žáka a místo, které ve třídě zaujímá.

něný záznamový arch. Pozorování bylo zaměřeno na celkový prostor třídy (tedy na prostorové uspořádání jednotlivých lavic) a konkrétní obsazení míst, kdy se do archu zaznamenal náskres lavic a označila se místa, kde seděli žáci. Součástí náskresu bylo také umístění katedry a zaznamenání pohybu vyučujícího po třídě, resp. místa, kde se v průběhu vyučování nacházel nejčastěji. Pomocí jednoduchých značek byly zachycovány jednotlivé procesy, kdy největší pozornost byla věnována tomu, na jakých místech ve třídě vyučující žáky vyvolává (jednak bezděčně a jednak v případech, kdy se žáci hlásí sami o slovo) a na jakých místech žáci nejčastěji vykřikují.

Po pozorování následoval s každým vyučujícím polostrukturovaný rozhovor, který byl zaznamenáván na diktafon. Stěžejní témata rozhovorů se vztahovala zejména k prostorovému uspořádání ve třídě, ke způsobu vzniku zasedacího pořádku, k charakteristice ne/aktivních žáků a místům, kde se ve třídě nejčastěji nacházejí a k pozornosti vyučujících se zaměřením na místa, kam svoji pozornost nejčastěji zaměřují.

Získané rozhovory byly doslovně přepsány a podrobeny první analýze, při které byly zjištěny nedostatky v tematickém zaměření rozhovorů, a z tohoto důvodu byly otázky obohaceny o některá další témata a následoval druhý vstup do terénu na podzim 2007. Při tomto vstupu bylo realizováno pouze pět polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími na druhém stupni různých základních škol.

Získané rozhovory byly po doslovném přepisu podrobeny důkladné analýze prostřednictvím otevřeného kódování<sup>2</sup>. Výsledkem je model, který znázorňuje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a zejména vztahy k centrálnímu sledovanému jevu.

### Způsoby vyvolávání žáků

Vyvolávání je jedním ze způsobů, jak zapojit žáka do komunikace a zároveň tak ověřit jeho znalosti. Někteří vyučující uvažují nad postupem a způsobem vyvolávání a je pro ně také charakteristická práce s pomůckami (lístečky, kartičky), které vyvolávání regulují a usnadňují. Šárka, která ve vyučování pracuje s kartičkami značícími kladné hodnocení, říká: „...*vlastně když za těch deset, nebo sedm plusů dostanou jedničku, tak vlastně i ty, jako děti, který nejsou si jako jistý, to zkusěj, že jo, protože jim nehrozí žádný nebezpečí. Nedostanou plus, když to bude špatná odpověď. Jo, takže voni se nebojey a možná to trošku jako podporuje ty děti, který by se jinak nepřiblížily...*“ Podstata tohoto postupu je převážně v pozitivní motivaci žáků ke vzájemné komunikaci, kdy nemusí mít obavy ze špatné odpovědi, resp. známky. Hodnotí se pouze správné odpovědi.

Druhá skupina vyučujících již nepřemýšlí nad efektivním využitím vyvolávání žáků, ale reagují na aktuální situaci ve třídě. Podnětem jsou na jedné straně pozitivní signály, jako je hlášení se žáků a projevený zájem o výuku. Zdena to komentuje slo-

<sup>2</sup> Podle Hendla (2005, str. 247) otevřené kódování „odhaluje v datech určitá témata“. Tato témata označujeme kódy (pojmy), které mají vztah ke zkoumanému tématu. Označit lze jednotlivá slova, věty, odstavce či texty většího rozsahu. Na základě takto zjištěných témat rozkrýváme celý rozhovor a získáváme desítky kódů (pojmu), které následně spojujeme do kategorií, jež se vztahují k určitému sledovanému jevu.

vy: „No vzhledem k tomu, že obvykle se moc neblásí, tak ani ten systém není nijak zvláštní, takže člověk je rád, že se blásí aspoň někdo.“

Na straně druhé to jsou signály spíše negativní povahy, především porušování kázně. Vyučující se tak prioritně soustředí na tzv. problémové žáky a svým jednáním se snaží u těchto žáků vyvolat zájem a upoutat jejich pozornost. Eva to potvrzuje: „Zaměřuji se hlavně na ty žáky, u kterých vidím, že nedávají pozor, že sou nesoustředěný, takže tím, že je vyvolám, chci, aby teda zaujali nákou pozornost.“

Třetí skupina vyvolává žáky více či méně náhodně a jedinou snahou je vyvolat všechny žáky. Monika říká: „No systém mám jeden jedinej jednoduchej, aby prostě každý dítě bylo v hodině zapojený tak nák přibližně stejně no.“ Protože tyto vyučující nejsou „svázáni“ systémem vyvolávání a cíli, kterých je potřeba během výuky dosáhnout, jsou z hlediska pedagogické komunikace v prostoru nevhodnější skupinou, pro dokreslení reálné podoby komunikačních zón.

### Pohyb vyučujících v prostoru třídy

V průběhu vyučování zaujímají vyučující v prostoru třídy určité místo (teritorium). Zajímavé je, že jak vycházelo najevo v průběhu rozhovorů, učitelé sami si často neuvědomují, kde se ve třídě obvykle nacházejí, zda jsou statičtí, nebo jestli se pohybují v rozsahu celého omezeného prostoru. Vyučující lze tedy rozdělit na tři významné skupiny podle pohybu v prostoru. Je důležité zmínit, že tato typologie nemá ostré hranice. Jednotlivé typy se mohou kombinovat, ale každý vyučující má vždy určité převažující charakteristiky konkrétního typu.

První skupina **chodci** je typická svojí chůzí a pohybem po celé třídě, kdy vyučující velmi málo sedí za katedrou (v podstatě pouze na začátku hodiny, kdy se zapisuje do třídní knihy). Poté následuje pohyb a změna pozic až do konce hodiny. Šárka dodává: „Myslím, že jak změním jakoby tu pozici v té třídě, když jdu dopředu, tak jakoby se ta pozornost prostřídá no...“ Tito vyučující považují své jednání za pozitivní vzhledem k možnosti udržet pozornost žáků prostřednictvím neustálé změny a udržování přehledu o dění ve třídě.

Pro druhou skupinu **myslivce** je charakteristická nízká míra pohybové aktivity. Tito vyučující sedí, a to buď za katedrou, na katedře, a nebo na žákovských lavicích poblíž katedry. Opět upozorňují na možnost dobré kontroly dění ve třídě. Helena popisuje svá oblíbená místa ve třídě: „No, u tabule, u stolku, a nebo si sednu na přední, doprostřed na lavici a tím pádem jako na lavici žákovskou.“

Kombinací předchozích dvou skupin jsou vyučující **strážci**, kteří se nejčastěji pohybují před tabulí (také s ní hodně pracují) a občas využijí možnost sednout si na místa okolo katedry. Ilona to potvrzuje: „Většinou sem, nesedím, ale stojím vedle stolku mezi prvníma lavicema u první a druhý řady. Často někdy chodím taky ještě na druhou stranu mezi druhou a třetí řadu.“

## Koncepty vyučujících o ne/aktivitě žáků

Učitelé si vytvářejí představu o tom, kteří žáci jsou komunikačně aktivní a kteří nikoli, a rovněž rámcové vysvětlení, proč tomu tak je. Zjednodušeně se hovoří o žácích aktivních a žácích neaktivních. Žáci aktivní mají jednu společnou charakteristiku, kterou je sebevědomí. To je předpoklad pro zvýšenou míru komunikační aktivity. Záleží však na tom, jestli se jedná o aktivitu související se zájmem o probíranou látku a výuku, nebo o touhu nějakým způsobem na sebe upozornit a zviditelnit se. Šárka aktivní děti popisuje následovně: „*Myslím si, že buďto sou to děti šikovný, chytrý, kterejm to nedělá problém a maj dost vysoký sebevědomí na to, aby se přiblížily... Pak to sou takový děti, který chtěj mít úspěch, možná i třeba bejt pochválený, něčeho dosáhnout a zkoušej to bych řekla.*“

Neaktivní žáci mají naopak nedostatek sebevědomí a neprojevuje se u nich touha po úspěchu (řekněme „za každou cenu“). Karolína říká: „*...sou děti, který tu ruku třeba nezvednou i přesto, že sou chytrý, ale sou jako hodně uzavřený, takže pro ně vlastně i to zvednutí ruky už je taková jako svým způsobem nad lidská komunikace.*“

Vyučující se jednoznačně shodují v názoru, že komunikační základy pocházejí z rodiny, tedy ze způsobu, jakým se v konkrétní rodině komunikuje a jaké stereotypy v ní převládají (a to ve způsobu výchovy celkově). Olga to upřesňuje: „*No asi sou zvyklí, že si doma povídají, sou otevřenější a doma si povídají, co se děje okolo nich, takže takový ten základ z rodiny, který potom je přenášen do školy.*“

## Práce se zasedacím pořádkem

Běžná praxe při vytváření zasedacího pořádku je libovolné obsazování prázdných míst na základě vlastního rozhodnutí žáků první školní den. Následně jsou žáci přesazováni podle potřeb a záměru vyučujících, kdy vzniká uměle vytvořený zasedací pořádek.

Vyučující volí přesazování žáků z několika důvodů. Jedním z nich je změna, kdy chtějí zamezit vzniku stereotypů. Jednak ze své pozice vyučujícího, kdy se chtějí vyvarovat vyvolávání pouze omezeného počtu žáků (tedy těch, na které směřují nejvíce své pozornosti), a také ze strany žáků, aby se i jejich pozornost zaměřila na nové podněty. Dále se snaží o pozitivní motivaci žáků ke vzájemné komunikaci a dosahování lepších studijních výsledků tím, že slabší žáky přiřazují k prospěchově silnějším.

Nejvýraznějším důvodem k přesazování žáků jsou kázeňské problémy, kdy se vyučující prostřednictvím změny v zasedacím pořádku snaží o vyřešení těchto problémů. Postup je takový, že tzv. problémoví žáci jsou umístováni do předních lavic. Kateřina to následovně potvrzuje: „*V těch prvních lavicích, já si tam dávám takový žáky, který chci mít pod kontrolou, co se týká kázně... Je pravda, že je nevidím a nevíšmám si jich víc, ale nemají takový prostor na, takový, který vidí. Takže koukají dopředu, jakoby se jim zmenšil ten úhel pohledu, který je ruší, takže z tohoto důvodu.*“ Vyučující to tedy činí z přesvědčení, že v těchto místech mají žáky více na očích. Opak je však pravdou. Přední lavice se nachází mimo zorný úhel jejich pohledu a takto přesazeným žákům věnují ještě méně pozornosti než na jiných místech ve třídě. Přesto se tento postup vyučujícím

osvědčuje, protože žáci ve předních lavicích nemají k dispozici tolik rušivých podnětů a vidí v podstatě pouze na přední stěnu třídy a také tabuli.

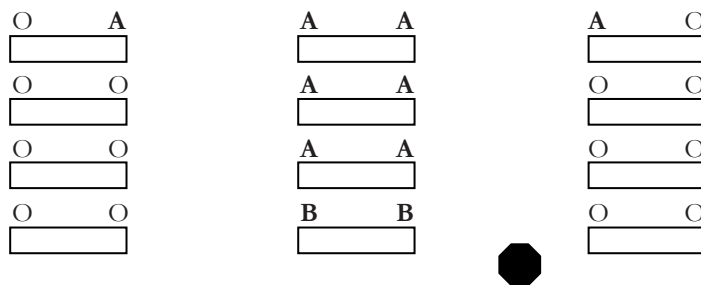
### Prostorové uspořádání a komunikační zóny

Nejvíce využívaným typem prostorového uspořádání na našich základních školách je klasické frontální uspořádání. Důvodem k častému použití tohoto uspořádání je podle slov samotných vyučujících to, že se již za ta léta osvědčilo a je pohodlné nejen pro vyučující, ale také pro žáky. Vyučující mají přehled o dění ve třídě a žáci mají zase dobrý výhled na tabuli a nemusí se nijak otáčet. Tento typ prostorového uspořádání je však vhodný spíše pro výuku, kde převládá monolog vyučujícího směrem k žákům. Pavel říká: „*Výhody frontální výuky jsou pak v tom, že dětem nepůsobí námaha dívat se směrem k tabuli – je jim to pohodlnější, pokud výuka učitele probíhá delší chvíli od tabule.*“

Na druhou stranu frontální uspořádání působí tlumivě na vzájemnou diskuzi mezi žáky. K těmto účelům se používá spíše uspořádání do kruhu či půlkruhu.

Podoba prostorového uspořádání ve třídě záleží na výukových záměrech jednotlivých vyučujících, protože pro pouhé předávání informací je frontální uspořádání zcela dostačující, ale pokud chce vyučující rozvíjet diskuzi, často volí jinou podobu prostorového uspořádání. Přestože se výzkum zaměřoval pouze na frontální prostorové uspořádání a veškeré pozorování na něm také bylo realizováno, dotkla jsem se tohoto zajímavého tématu i v rozhovorech probíhajících ve druhém vstupu do terénu. Olga k tomu dodává své vlastní zkušenosti: „*Ted'ka momentálně sem se dostala do třídy, kde sou na místech v rohu počítače, které se nemohou přemístit jinam eee to mě teda dost ovlivnilo a potom, že je v té třídě ten stupínek. Takže tím pádem se tam nemohu moc vymýšlet něco jiného. Bývala bych chtěla asi, abych to udělala do půlkruhu před tabulí...*“ Jak je patrné, vyučující jsou v těchto případech limitováni prostorem a vybavením třídy.

Součástí výzkumného šetření bylo sledování podoby a funkčnosti komunikačních zón, které jak jsem se již výše zmínila, mají zcela odlišnou podobu, než jaká byla doposud tradovaná a publikovaná v literatuře. Komunikační zóny se podle mých zjištění vyskytují především v zadních lavicích a prostřední řadě. Tato podoba je znázorněna na obr. 2.



**Obr. 2:** Znázornění akční zóny učitele a zóny aktivní účasti zjištěných na základě nově realizovaného



empirického šetření (písmeno O znázorňuje nízkou míru komunikační aktivity, písmeno A znázorňuje vysokou míru komunikační aktivity, písmeno B znázorňuje zvýšenou míru komunikační aktivity a ● znázorňuje postavení vyučujícího ve třídě)

Vyučující většinu své pozornosti směřují do zadních lavic, protože je to pro ně z fyziologického hlediska přirozené, a tím pádem vznikají ve třídě určitá slepá místa. Svými slovy to potvrzuje Helena: „*Toto je ta oblast mého zorného úhlu, takže si pake všímám, že si nevšímám těch dětí vepředu, napravo a nalevo. Jo ne vepředu, ale dozadu.*“ Navíc lze vypočítat dvě strategie chování z hlediska využití prostoru a konečné podoby akční zóny učitele. Vyučující nacházející se v místech u katedry a před tabulí podléhají pocitu, že přední lavice mají „pod kontrolou“, a soustředí svoji pozornost do zadních lavic. Zato druhá skupina, která ve třídě převážně chodí a také má pocit kontroly nad předními lavicemi, vyžaduje při komunikaci určitou blízkost a z tohoto důvodu se přibližuje za žáky do zadních lavic, kterým chtějí dokázat, že o nich také ví.

Zóna aktivní účasti má tedy stejnou podobu jako akční zóna učitele. Aktivní žáci se nacházejí v zadních lavicích a potvrzuje to i Jiřina: „*Takeže právě ti, co rádi mluví, radši by seděli vzadu, aby měli přehled a viděli na učitele a ostatní žáky. To je ten můj dojem, myslím si, že to tak funguje, nemám to vyzkoušený, ale myslím si, že to tak je.*“ Pokud však uvažujeme nad umělými zásahy do zasedacího pořádku ze strany vyučujícího, uvědomíme si, že vyučující si přesazují aktivní žáky k obrazu svému. Problémoví žáci jsou umístěni do předních lavic, kde je na ně jakoby více vidět, ale ve skutečnosti je jejich nežádoucí aktivita utlumena přesazením do tzv. slepého místa. Z toho vyplývá, že komunikující žáky si vyučující sadí do míst, kam nejvíce zaměřují svoji pozornost.

## Závěr

Komunikační zóny jsou zajímavým a doposud málo zpracovaným tématem v oblasti pedagogické komunikace. Přitom zaujaté místo v prostoru třídy významným způsobem ovlivňuje celkový průběh komunikace mezi žáky a vyučujícím. To vše je dokreslováno neuvědomovaností celého komunikačního procesu z hlediska prostoru.

Vyučující si volí takové místo v prostoru třídy, aby mohli se žáky v komunikační zóně lépe komunikovat a navíc z této zóny odstraňují problémové žáky, kteří narušují hladký průběh pedagogické komunikace. Takovýmto způsobem se snaží o vytvoření optimálních podmínek pro vzájemnou komunikaci. Dá se také říci, že vyučující a žáci v zóně aktivní účasti se v komunikaci vzájemně podporují. Do této problematiky se navíc promítá to, jakým způsobem vyučující vyvolávají žáky, způsob komunikace ze strany žáků (hlášení/vykřikování) a volba vhodného prostorového uspořádání ve třídě.

## Literatura

- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.  
 HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. r. o., 2005.  
 ISBN 80-7367-040-2.



MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

SCHNITZEROVÁ, E., KONTÍROVÁ, S. Aktivita žiakov na vyučovaní. In *Pedagogická revue*, 1996, č. 3-4, s. 157–165.

SCHNITZEROVÁ, E., RAČKOVÁ, M. Niektoré kvantitatívne charakteristiky pedagogickej interakcie v situácii frontálneho vyučovania na ZŠ. In *Psychológia a patopsychológia*, 1995, č. 3, s. 293-301.

#### O autorce

**Mgr. VERONIKA DOMKÁŘOVÁ** je absolventka FF MU oboru Sociální pedagogika a poradenství. V současné době je zaměstnána na Úřadě práce v Havlíčkově Brodě jako kontrolorka služeb zaměstnanosti. Zaujímá se o oblast využití finančních prostředků ESF pro účely aktivní politiky zaměstnanosti v kraji Vysočina.

Kontakt: Veronika.Domkarova@hb.mpsv.cz

#### About the author

**Mgr. VERONIKA DOMKÁŘOVÁ** has a diploma in Social Pedagogy and Counselling from the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno. She currently works as employment services inspector for Havlíčkův Brod employment office.

Contact: Veronika.Domkarova@hb.mpsv.cz

