

Pedagogická komunikace mezi učitelem a žáky v primární edukaci

Aneta Jochmanová

Diplomová práce
2021/2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Aneta Jochmanová**
Osobní číslo: **H17028**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Pedagogická komunikace mezi učitelem a žáky v primární edukaci**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o pravidlech komunikace mezi učitelem a žáky.
Vymezení teoretických východisek týkajících se pedagogické komunikace v primární edukaci.
Formulace kroků kvantitativně orientované strategie výzkumu.
Příprava výzkumné metodologie, stanovení cílů výzkumu, výzkumných otázek a metod výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat pedagogického výzkumu, včetně jejich interpretace a diskuse.
Prezentace výsledků výzkumu a doporučení pro budoucí pedagogický výzkum a praxi.

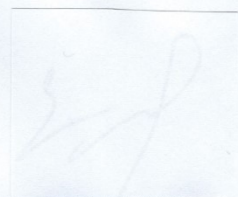
Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

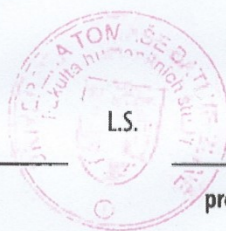
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
- Powell, D. L., & Powell, R. G. (2016). *Classroom Communication and Diversity: Enhancing Instructional Practice*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Šedlová, K., Šalamounová Z., Švaříček R., Sedláček M., Majcík M., & Navrátilová J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vicherková, D. (2018). *Pedagogická komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

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



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně19.4.2022.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce je orientována na problematiku výukové komunikace mezi učitelem a žáky v primární edukaci. Teoretická část byla vypracována na základě studia odborné literatury, pojednává o výukové komunikaci a jejích charakteristikách. Součástí teoretické části jsou také dosavadní výzkumy výukové komunikace, které byly pro tuto diplomovou práci klíčové. Praktická část se zaměřila na zmapování výukové komunikace v pátých ročnících základní školy. Výzkum v diplomové práci byl realizován v kvantitativním designu, byla uplatněna Flandersova metoda pozorování výukové komunikace a obsahová analýza přepsaných vyučovacích hodin.

Klíčová slova: výuková komunikace, učitel, žáci, dialog, monolog, dominance ve výukové komunikaci, emocionální stránka výukové komunikace

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on the issue of educational communication between teacher and pupils in primary education. The theoretical part is based on a study of technical literature in the field. It discusses educational communication and its characteristics. The theoretical part also includes existing research on educational communication which was key to this thesis. The practical part is focused on mapping educational communication in the fifth grade of primary school. The research in this diploma thesis was carried out in quantitative design. It uses Flanders's method of observing educational communication and content analysis of transcribed teaching lessons.

Keywords: educational communication, teacher, pupils, dialogue, monologue, dominance in educational communication, emotional side of educational communication

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc., za cenné rady a připomínky, ochotu a trpělivost při zpracování diplomové práce.

Zároveň bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na výzkumu.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	12
1.1 AKTÉŘI VÝUKOVÉ KOMUNIKACE	14
1.2 CÍLE A FUNKCE VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	14
1.3 OBSAH VÝUKOVÉ KOMUNIKACE	15
1.4 ČASOVÉ HLEDISKO VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	15
1.5 EMOCIONÁLNÍ STRÁNKA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE	17
1.6 DOMINANCE VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI.....	18
1.7 PRAVIDLA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	20
1.8 ZÁVĚR PRVNÍ KAPITOLY.....	22
2 PODOBY VÝUKOVÉ KOMUNIKACE	24
2.1 NEVERBÁLNÍ VÝUKOVÁ KOMUNIKACE	24
2.2 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	25
2.3 JAZYK ŠKOLY VE VERBÁLNÍ VÝUKOVÉ KOMUNIKACI.....	26
2.4 MONOLOG VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI	27
2.5 DIALOG VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI	28
2.5.1 Učiteléské otázky ve výukové komunikaci.....	30
2.5.2 Žákovské odpovědi ve výukové komunikaci	33
2.5.3 Zpětná vazba ve výukové komunikaci	35
2.5.4 Komunikace iniciovaná žáky ve výuce.....	36
2.6 UČEBNÍ ÚLOHY V OBSAHU VÝUKOVÉ KOMUNIKACE	39
2.7 ZÁVĚR DRUHÉ KAPITOLY	41
3 DOSAVADNÍ VÝZKUMY	43
II. PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	49
4.1 ZÁMĚRY A CÍLE VÝZKUMU	49
4.2 OTÁZKY VÝZKUMU	50
4.3 HYPOTÉZY VÝZKUMU	50
4.4 VÝZKUMNÉ METODY	51
4.4.1 Flandersův systém	51
4.4.2 Kvantitativní obsahová analýza	54
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	55
4.6 POSTUP PŘI VÝZKUMU.....	55
4.7 STRATEGIE ANALÝZY DAT	57
4.8 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	60

5	VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT.....	62
5.1	VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH FLANDERSOVÝM SYSTÉMEM PŘI PŘÍMÉM POZOROVÁNÍ	62
5.1.1	1. vyučovací hodina	62
5.1.2	2. vyučovací hodina	63
5.1.3	3. vyučovací hodina	64
5.1.4	4. vyučovací hodina	65
5.1.5	5. vyučovací hodina	65
5.1.6	6. vyučovací hodina	66
5.1.7	7. vyučovací hodina	67
5.1.8	8. vyučovací hodina	68
5.2	VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT Z OBSAHOVÉ ANALÝZY.....	69
5.2.1	1. vyučovací hodina	69
5.2.2	2. vyučovací hodina	77
5.2.3	3. vyučovací hodina	82
5.2.4	4. vyučovací hodina	89
5.2.5	Celkové výsledky	96
6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ A DISKUZE.....	102
6.1	VO1: JAKÁ JE PROPORCE ŘEČI UČITELE A ŘEČI ŽÁKŮ VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI?	102
6.2	VO2: V JAKÉ MÍŘE AKCEPTUJE UČITEL ŽÁKOVY POCITY VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI?	103
6.3	VO3: JAKÉ JE ZASTOUPENÍ UČITELOVA MONOLOGU VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI?	104
6.4	VO4: JAKÉ JE ZASTOUPENÍ POKYŇŮ A PŘÍKAZŮ VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI? ...	104
6.5	VO5: JAKÉ TYPY OTÁZEK KLADÉ UČITEL VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI?.....	105
6.6	VO6: JAKÉ TYPY OTÁZEK KLADOU ŽÁCI VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI?.....	106
6.7	VO7: JAKÉ DRUHY ZPĚTNÉ VAZBY LZE IDENTIFIKOVAT VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI?	106
7	ZÁVĚRY VÝZKUMU	109
7.1	LIMITY VÝZKUMU	111
7.2	DOPORUČENÍ PRO BUDOUCÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM A PRAXI.....	112
	ZÁVĚR	113
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	115
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	118
	SEZNAM OBRÁZKŮ	119
	SEZNAM GRAFŮ	120
	SEZNAM TABULEK.....	121
	SEZNAM PŘÍLOH.....	122

ÚVOD

Téma diplomové práce zní Pedagogická komunikace mezi učitelem a žáky v primární edukaci. Toto téma jsem si zvolila na základě osobního zájmu o danou problematiku. Komunikace je zcela nepostradatelná, je prostředkem k dorozumívání mezi lidmi. Skrze komunikaci si lidé vyměňují informace, zkušenosti, sdělují své postoje a emoce, prostřednictvím komunikace také dochází ke zprostředkování vztahů. Komunikace je tedy klíčová nejen v běžném životě, ale také ve škole. Je velmi důležité si uvědomit, že procesy jako vyučování a učení se mohou realizovat právě vlivem komunikace. Tuto komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky, nazýváme výukovou komunikací.

Diplomová práce je teoreticko – výzkumného charakteru a je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. První část diplomové práce se zabývá teoretickým hlediskem výukové komunikace a jejich podrobných charakteristik, která byla podstatná pro samotný výzkum. Teoretická část vymezuje termíny jako pedagogická komunikace, výuková komunikace a jejich souvislosti, dále byli uvedeni účastníci výukové komunikace, obsah výukové komunikace, emocionální stránka výukové komunikace a dominance ve výukové komunikaci, se kterou jsou úzce spjata pravidla ve výukové komunikaci. Také byly nastíněny podoby výukové komunikace – verbální a neverbální. Neverbální komunikací jsou také pauzy ve verbálním projevu či mlčení, které signifikantně ovlivňují podíl ticha ve výuce. Práce dále pojednává o základních formách verbální výukové komunikace – monolog a dialog. Z hlediska výukového dialogu byla zmíněna řeč učitele a řeč žáka ve výuce. Součástí teoretické části jsou vybrané výzkumy výukové komunikace a jejich výsledky.

Hlavním cílem praktické části bylo zmapovat výukovou komunikaci v pátých ročnících prvního stupně ŽŠ. Výzkumným nástrojem se stal Flandersův systém pozorování výukové komunikace a kvantitativní obsahová analýza, s jejíž pomocí byly hloubkově analyzovány přepsané vyučovací hodiny z hlediska výzkumných otázek a cílů. Výzkumný vzorek sestával z 8 vyučovacích hodin (4 vyučovací hodiny byly zkoumány ve škole městského typu a 4 vyučovací hodiny ve vesnické škole), ve kterých bylo provedeno přímé pozorování. Na škole městského typu byly pořízeny nahrávky 4 vyučovacích jednotek, které byly následně přepsány a analyzovány z hlediska výzkumných otázek a cílů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

První kapitola pojednává o pedagogické komunikaci, která je ústředním tématem mé diplomové práce. Na výuku má vliv mnoho činitelů, které ji ovlivňují – nazýváme je determinantami. Jedním z těchto činitelů (determinantou) je právě pedagogická komunikace. Nejdříve se budu věnovat pojmu komunikace v obecné rovině, poté vymezím pedagogickou komunikaci a její vztah se sociální komunikací a výukovou komunikací. V podkapitolách se dále zabývám účastníky výukové komunikace, jejími cíli a funkcemi, obsahem výukové komunikace, emocionální stránkou výukové komunikace a dominancí ve výukové komunikaci. Cílem první kapitoly je nastínění charakteristik výukové komunikace v primární edukaci a jejích specifík, která budou klíčová pro vlastní pedagogický výzkum v diplomové práci.

Vstup do první kapitoly bych chtěla uvést následující citací, která pojednává o důležitosti lidské komunikace jako takové: „*Lidská komunikace je všudypřítomná.*“ (D. L. Powell & R. G. Powell, 2016, s. 3)

Komunikací mezi lidmi se zabývají různé vědní obory jako například lingvistika, sociologie, historie, literatura, právní věda, taneční a filmové umění, pedagogika či psychologie. Mezilidská komunikace probíhá v různých prostředích, v různých sociálních situacích a sleduje různé cíle. (Mareš, 2016, s. 250)

Termín komunikace má mnoho různých významů. Sklenářová (2013, s. 7) uvádí, že slovo komunikace vychází z latinského „*communicare*“ a znamená něco spojovat, společně něco sdílet. Průcha, Walterová a Mareš (2009 in Sklenářová, 2013, s. 7) vymezují pojem komunikace jako sdělování a dorozumívání. Gavora (2005 in Petlák & Fenyvesiová, 2009) uvádí, že pojem komunikace můžeme chápat ve třech významech: 1. komunikaci jako dorozumívání, 2. komunikaci jako sdělování, 3. komunikaci jako výměnu informací.

Pokud pojednáváme o komunikaci ve výchovné a vzdělávací oblasti, máme na mysli pedagogickou komunikaci. Pedagogickou komunikaci můžeme chápat jako „zvláštní“ případ (formu) sociální komunikace. Slovo zvláštní poukazuje na jistá specifika, která se pojí s pedagogickou komunikací. Například pedagogická komunikace probíhá podle určitých pravidel (v závislosti na sociálních rolích účastníků, např. role „žák“ a „učitel“), většinou se odehrává na předem stanoveném místě (ve škole, v rodině, ve sportovních,

výchovných, zájmových, převýchovných a jiných zařízení) a sleduje výchovně – vzdělávací cíle. (Mareš & Gavora, 2004 in Janíková, 2011, s. 13)

Mareš a Křivohlavý (1995 in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 19) zmiňují, že pojem pedagogická komunikace je v české pedagogice chápán jako „*komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží k výchovně – vzdělávacím cílům.*“ Průcha (2009 in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 19) podotýká, že nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace, která se odehrává v prostředí školní třídy.

Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 19–20) říkají, že pokud se komunikace odehrává mezi učitelem a žákem ve vyučovací hodině, hovoříme o tzv. *výukové komunikaci*. Autoři vymezují výukovou komunikaci jako výměnu sdělení mezi učitelem a žákem ve vyučování. Šalamounová a Navrátilová (2019, s. 17) dále doplňují, že výuková komunikace je základním prostředkem, jehož vlivem dochází k procesům vyučování a učení. Učitelé se žáky o učivu hovoří, tím je vedou k osvojení nových vědomostí, ale zároveň k prohloubení jejich vědomostí současných. Výuková komunikace se může ve vyučovacích hodinách lišit, a to v závislosti na konkrétním učiteli, jeho vztazích se žáky, na atmosféře ve třídě, vyučovacím předmětu, na aktuálním učivu a stanovených cílech. Podle Průchy (2009 in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 20) má výuková komunikace ve školní třídě následující charakteristiky:

- 1) Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
- 2) Řídí ji učitel a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoci komunikačních partnerů.
- 3) Plní různé cíle a funkce, například slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahu mezi učitelem a žáky navzájem.
- 4) Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úrovní tohoto klimatu ovlivňována.

Mezi faktory, které výukovou komunikaci výrazně ovlivňují, můžeme zařadit prostorové omezení výukové komunikace (laboratoř, dílny, učebna apod.); časovou limitovanost (délka vyučovací hodiny); obsah a program komunikace (učební osnovy, téma dané hodiny, plán pedagogických úkolů na vyučovací jednotku); pravidla chování při výukové

komunikaci (vztah podřízeného a nadřízeného); prostorové rozmístění žáků (umístění žáka a učitele ve třídě), vyučovací metodu (často převládaly slovní projevy učitele); organizační formy výuky (frontální neboli hromadná forma výuky, skupinová výuka, individualizovaná výuka); asymetrii sociálních rolí (sociální role učitele a sociální role žáka, sociální statut učitele a sociální statut žáka). (Vališová & Kasíková, 2011, s. 223–224)

V diplomové práci se budu věnovat komunikaci ve škole, konkrétně ve školní třídě na prvním stupni základní školy. Komunikace, která se uskutečňuje mezi učitelem a žákem ve vyučovací hodině, se nazývá výukovou komunikací. Výuková komunikace je specifickým druhem pedagogické komunikace. V dalších kapitolách a podkapitolách proto budu používat pojem výuková komunikace, protože diplomová práce se soustřeďuje pouze na komunikaci mezi učitelem a žákem/žáky.

1.1 Aktéři výukové komunikace

Účastníky výukové komunikace jsou učitel a žák či žáci. Počet účastníků výukové komunikace bývá různý a odvíjí se od typu školy, formy a metody komunikace, od daného vyučovacího předmětu. Učitel většinou ale komunikuje se skupinou 20–30 žáků. Počet žáků ve školní třídě ovlivňuje jednak průběh, ale také výsledky komunikace. S narůstajícím počtem žáků se možnosti interpersonální komunikace snižují. Naopak malý počet žáků ve školní třídě umožňuje učiteli realizovat s žáky individuální rozhovory a poznat tak lépe způsoby jejich myšlení, strategie a styly učení žáků či analyzovat jejich potřeby a zájmy. (Průcha, 2005 in Sklenářová, 2013, s. 31)

1.2 Cíle a funkce výukové komunikace

Svatoš (2002, s. 58 in Sklenářová, 2013, s. 30) poukazuje na základní cíl výukové komunikace, kterým je podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného jedince v souladu s jeho osobnostními kvalitami, možnostmi a mezemi.

Cílem výukové komunikace v užším slova smyslu je podle Gavory (1981 in Sklenářová, 2013, s. 30) také sdělování pedagogických informací, které přímo nebo nepřímo souvisejí s cílem a obsahem výchovy a vzdělávání.

Výuková komunikace se stále vyvíjí, z tohoto důvodu se mění také názory na její funkce. Mareš a Krivohlavý (srov. 1995, s. 25) uvádějí šest funkcí:

- Zprostředkovává společnou činnost účastníků

- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků (výměna informací, zkušeností, motivů, postojů, emocí)
- Zprostředkovává vztahy (osobní i neosobní)
- Formuje účastníky pedagogického procesu
- Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém (tvoří jednu z hlavních složek)

Gavora (1981 in Sklenářová, 2013, s. 30) uvádí pouze dvě základní funkce výukové komunikace:

- Je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání
- Zprostředkovává vztahy mezi účastníky komunikace (učitelem a žákem a žáky navzájem)

1.3 Obsah výukové komunikace

Obsah výukové komunikace je vázán především na učební osnovy. Učitel se žáky ve vyučovacích hodinách komunikuje o učivu, které se zrovna probírá. Vyučující žákům původní podobu obsahu vzdělání prezentuje určitým způsobem, žáci informace a postupy dále používají. Obsah výukové komunikace tak prochází několika fázemi a může být vzhledem k těmto skutečnostem modifikován. Ve výukové komunikaci však nejde pouze o předávání informací, ale její obsah úzce souvisí s tím, jakou funkci aktuálně plní. Může se jednat o organizační zajištění průběhu činnosti, zprostředkování vztahů, postojů. (Mareš & Křivohlavý, 1989, s. 36)

1.4 Časové hledisko výukové komunikace

Stukat a Engström (1960 in Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 36) poukazují na to, že je typické, když učitel během vyučovací hodiny mluví mnoho a žák mluví málo. Kyriacou (2004 in Sklenářová, 2013, s. 53) uvádí, že učitelé při své práci hodně mluví, když přednášejí, vysvětlují, dávají pokyny, kladou otázky či řídí diskuzi třídy. Z mnoha našich domácích, ale i zahraničních výzkumů je zřejmé, že projev učitele je podstatně delší než verbální projev žáků.

Z celkového času verbální komunikace ve vyučovací hodině tedy připadá zhruba 1/3 na žáky a 2/3 na učitele. Je známá skutečnost, že učitel ve výukové komunikaci dominuje. Žáci ale naopak ve vyučování nemají mnoho prostoru k tomu, aby se vyjádřili. Skalková

(1978, s. 59 in Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 36) podotýká, že činnosti žáka jsou velmi často jednotvárné, jelikož spočívají v poslouchání výkladu učitele či spolužáků.

Flanders (1970 in Sklenářová, 2013, s. 53) shrnul poznatky ze svých rozsáhlých výzkumů komunikace v tradiční škole do „zákona dvou třetin“, který zní:

- Dvě třetiny z celkového času vyučovací hodiny zabírá verbální projev a jednu třetinu činnost bez hlasových projevů – kreslení, psaní, tiché čtení atd.
- Dvě třetiny z celkového verbálního projevu ve vyučování zabírá učitel a jednu třetinu žáci
- Dvě třetiny z verbálního projevu učitele zabírá přímý vliv učitele – udílení příkazů, pokynů, vysvětlování učiva atd. a jednu třetinu nepřímý vliv učitele – pochvala, kladení otázek, akceptování žákových pocitů učitelem, povzbuzování žáků

Tyto údaje jsou vztaženy k průměru, který byl vypočítán z několika stovek vyučovacích hodin na různých stupních škol, v různých vyučovacích hodinách. Vždy se ale jednalo o frontální výuku.

Alexander (2001 in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 44) popisuje, že existence zákona dvou třetin, pojmenovaného podle Flanderse, byla doložena řadou šetření realizovaných v mnoha zemích. Britský projekt ORACLE, jenž v sedmdesátých a devadesátých letech zkoumal výukovou komunikaci na školách, rovněž detekoval hodnoty, které odpovídaly zákonu dvou třetin. Poukázalo se tedy na stabilitu tohoto pravidla v čase, výsledky byly po dvaceti letech téměř totožné. Ukazuje se, že jde o něco, co je časově stále a typické pro výukovou komunikaci.

Také Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 47) provedli výzkum výukové komunikace. Tento výzkum byl realizován na druhém stupni ZŠ. Autoři zjistili, že ve vyučovací hodině se hovoří celkem asi 80 % času. Z tohoto celku ovšem hovoří 75 % času učitel a pouze 25 % žáci. V publikaci autoři uvádějí srovnání se šetřením Mareše (1975), podle kterého verbální projev učitele ve vyučování zaujímal 74 % celkového času, promluvy žáků tvořily 13 % a dalších 13 % tvořily tiché činnosti či hluk ve třídě. D. L. Powell a R. G. Powell (2016, s. 3) ve své publikaci uvádějí podobné hodnoty. Můžeme se dočíst, že učitelé většinou mluví přibližně 70 % času.

1.5 Emocionální stránka výukové komunikace

Učitel při komunikaci se žáky přenáší danou informaci. Způsob, jakým učitel komunikuje, ale ukazuje, jak chce na své žáky působit. Řečový projev učitele může být chladný, věcný či v opačném případě milý a vstřícný. Žáci se pochopitelně cítí mnohem lépe, pokud se učitel chová mile a přátelsky. Komunikace, která je emocionálně pozitivní, naplňuje emocionální potřeby žáků. V emocionálně pozitivní komunikaci dochází k projevům náklonnosti, sympatií apod. (Gavora, 2007)

V praxi se však ukazuje, že někteří učitelé si od svých žáků drží odstup, jejich projev je „škrobený“. Komunikace ze strany těchto učitelů je chladná a věcná. Pro výukovou komunikaci, která probíhá ve vyšších ročnících, platí toto tvrzení zpravidla daleko více než u ročníků nižšího stupně. Flanders (in Gavora, 2007) zmiňuje, že komunikace na středních školách je často emocionálně chudá, mnohdy i emocionálně negativní. Tato komunikace se vyznačuje atmosférou nedůvěry, převládá v ní napětí.

S emocionální stránkou komunikace úzce souvisí autorita učitele. Někteří učitelé se nechtějí svým žákům příliš emocionálně otevřít, protože mohou mít dojem, že ztratí část své „moci“, autority, která je podmínkou pro vyučování. Učitelé se zdravou autoritou umí řídit třídu pevnými rukama, ale zároveň se umí svým žákům otevřít a projevit své city. Emocionální stránka komunikace se pojí také se známým termínem empatie. Učitel by měl disponovat schopností vcítění se do svých žáků. Empatie se vyznačuje hlubokým zájmem, v našem případě zájmem učitele o žáka. Učitel by měl sledovat a snažit se porozumět žákovi, tomu, co právě prožívá, cítí, a podle toho s ním vést komunikaci. Další důležitou dovedností je naslouchání. Naslouchání je aktivní činnost, která vyžaduje pozornost, příjem, porozumění a také hodnocení dané informace. Učitel by měl pozorně naslouchat promluvám svých žáků. Dovednost naslouchání lze cvičit a v průběhu času je možné se v ní zdokonalovat. (Gavora, 2007)

Důležitým aspektem emocionální stránky komunikace je akceptace neboli přijetí. Učitel by měl své žáky přijímat a respektovat. Akceptace je důležitá pro formování důvěry žáka ke svému učiteli. Učitel by měl akceptovat pocity svých žáků a usilovat o jejich porozumění. Příkladem, kdy učitel akceptuje žákovy city nebo vhodným způsobem objasňuje duševní stav žáků, by mohl být výrok: „*Vím, že se někteří z vás necítí dobře.*“ Pocity mohou být jak pozitivní, tak i negativní. Dalším příkladem akceptujícího chování učitele vůči žákovi

může být to, když učitel přijímá žákovské myšlenky, názory, nápady, případně může dojít k rozvinutí myšlenky žáka učitelem. Akceptování myšlenky žáka nebo její rozvinutí se může projevit tak, že učitel zopakuje žákovský výrok, shrne promluvu žáka či výrok parafrázuje. Učitel může také porovnat žákův výrok s jinými výroky (se svými nebo žákovskými) či jej modifikovat. Zde uvádím možné příklady: „*Tak, Bětka si myslí, že na poušti nemohou růst květiny.*“ nebo „*Dobře, to byl jeden názor, kdo má jiný?*“ Za další podobu akceptující chování lze označit učitelovo pozitivní ocenění žáka či povzbuzování jako například: „*Výborně, Lucie.*“ nebo „*Nenechte se znechutit.*“ či „*Jen tak dál.*“ Zelina (1995 in Gavora, 2007) říká, že jestliže učitel kritizuje, měl by upřednostnit akceptující odmítnutí. Učitel by měl jednat tak, aby žák věděl, že ho učitel respektuje. Ze strany učitele jde tedy o zhodnocení momentálního výkonu žáka (učiněná chyba v učivu) či nevhodné chování žáka. Například: „*Honzo, proč jsi to udělal? Vždyť takhle se obvykle nechováš.*“

Podle Gavory (2007) souvisí s emocionální stránkou komunikace také humor. Vančura (1929 in Mareš & Křivohlavý) píše, že „*Humor je názorem člověka na život a na svět. Humor není smáti se, ale lépe vědět.*“ Humor ve školní třídě pomáhá situace zlehčovat, snižovat napětí, podporovat přátelské vztahy a také odbourává konflikty. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí tyto základní funkce humoru: tlumící, redukující, nulující, probouzející, rozšiřující a zmnožující. Šed'ová (2012) konstatuje, že humor lze rozlišit v návaznosti na učivo a bez návaznosti na učivo. Humor s návazností na učební látku mohou učitelé aplikovat při vysvětlování. Ve druhém případě jde o osobní žertíky, humorné příhody učitelů, které nesouvisí s prezentovanou látkou.

1.6 Dominance ve výukové komunikaci

Výuková komunikace, která se odehrává při tradiční (frontální) výuce, je typická tím, že učitel má jednoznačnou převahu nad žákem. Učitel je ten, kdo má dominantní postavení a řídí učební proces. (Bedrnová & Nový, 2001, s. 84).

Dominanci vymezuje Ergens (2005) jako „*uvědomované nebo neuvědomované způsoby jednání, kterými se jedinec snaží prosadit svou převahu.*“ Následkem tohoto jednání může být moc. Moc charakterizuje DeVito (2011, s. 397 in Ergens, 2007) jako „*možnost ovládat chování druhých.*“ Moc může být tedy chápána jako výsledek uplatnění dominance učitele v důsledku vědomého či nevědomého snažení.

S mocí souvisí autorita učitele. O autoritě můžeme hovořit v případě, že objekt moci (žák, žáci) moc učitele uznávají a moc je tedy vykonávána s jejich souhlasem. (Porket, 1969) Autorita učitele je tedy uplatňována výhradně v subjektivní rovině, kdy žák zaujímá osobní postoj na uznání respektu učitele. Základ autority je ve formální stránce (vychází z pravomocí učitele), ale také v neformální stránce (vychází z vlastností osobnosti). (Bedrnová & Nový, 2001, s. 84) Ze zmíněného vyplývá, že učitel ve výukové komunikaci dominuje, má značnou převahu a může uplatňovat svou moc.

Dominance učitele je tedy běžnou součástí komunikace ve třídě a je zabezpečována komunikačními pravidly (*direktivní a demokratická*). Gavora (2005 in Ergens, 2007) podotýká, že učitelé rozhodují o tom, kdo bude zrovna hovořit, s kým, o jakém tématu, jak dlouho, kde a v jaké poloze. Učitel se při frontální výuce většinou dožaduje pozornosti, vyžaduje klid a ticho ve třídě (například při samostatné práci žáků), organizuje a ovládá dění ve třídě, vede komunikaci ve vyučovacích hodinách, určuje postup při úkolech, vysvětluje, dává pokyny a usměrňuje žáky, kontroluje a hodnotí, dbá na dodržování pravidel a předpisů, ale také chce, aby s ním žáci spolupracovali.

S dominancí učitele pochopitelně souvisí také problematika kázně žáků při tradiční (frontální) výuce. Kázeň definuje Bendl (2011, s. 35) jako „*vědomé dodržování zadaných norem*.“ Na ukázněnost žáků má podle Bendla (2001 in Ergens, 2007) také vliv osobnost učitele. Ukázněnosti lze podle autora dosáhnout přísností učitele, láskou, zajímavou výukou (volba organizačních forem a metod výuky), humorem, sebevědomým jednáním a vystupováním učitele. Je důležité zmínit, že vlivem různých faktorů může nastat nekázeň, která může mít za příčinu zmatek a nesrozumitelnou komunikaci ve školní třídě. Nejasné pokyny a požadavky učitele mohou mít také vliv na zmatek ve třídě.

Dominance učitele se ve verbální výukové komunikaci může projevit různými způsoby. Prvním případem je zadávání pokynů či příkazů žákům. Například: „*Zavřete si pracovní sešity!*“ nebo „*Bud'te potichu!*“ či „*Postavte se!*“ Za dominanci ve výukové komunikaci lze považovat také okřikování žáků, jako například: „*Petře!*“ Učitelé během výuky oslovují žáky jmény, mnohdy se jedná o pokyn, aby žáci ukončili danou činnost. Další podobou projevu dominance učitele ve výuce je prosazování vlastní autority. Toto se může projevovat v důrazu na vyjádření či pokyn, který učitel dal někdy dříve, v minulosti. Cílem je upoutání pozornosti žáků, zdůraznění své autority. Například: „*Něco piši na tabuli.*“ či: „*Neřekla jsem, že když bude exkurze, že budu zkoušet, že se nic nemění?*“ Učitel ale může

své žáky také zesměšňovat, ponižovat. Například: „*To se zase projevil génius. Petře.*“ Další může být vyhrožování žákům. Například: „*Co kdybych vám teď dala test?*“ Učitel může také vyžadovat dodržování pravidel ve třídě. Například: „*Martine, nebyl jsi vyvolaný a ani ses nehlásil.*“ (Ergens, 2007)

1.7 Pravidla výukové komunikace

Gavora (1987) píše, že jestliže komunikace představuje prostředek, kterým se realizuje výchovně vzdělávací proces, komunikační pravidla znamenají normu, kterou se komunikace řídí (tvoří formální stránku komunikace). Působení komunikačních pravidel má výrazný vliv na výchovu a vzdělávání.

Zavedení a dodržování pravidel ve výchovně vzdělávacím procesu je tedy nezbytnou nutností. Pravidla komunikace upravují chování jak učitele, tak i žáků. V zájmu každého učitele je, aby existoval ve výuce pořádek, kterého lze docílit právě pravidly. I samotní žáci potřebují vědět, co mají dělat, kdy to mají dělat a jak budou hodnoceni. Pravidla jsou tedy velmi významným činitelem, a to pro oba partnery komunikace – učitele a žáka. (Gavora, 2005, s 34)

Cangelosi (2006, s. 120) říká, že: „*Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, ve kterých jsou žáci seznámeni s pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.*“ Podle Sklenářové (2013 s. 36) jsou pravidla stanovena školním řádem (kodifikovaná) a jsou výsledkem domluvy učitele a žáka (konvenční). Charakter těchto pravidel se projevuje v těchto rovinách:

- Organizace práce ve třídě – Činnost žáků je potřeba usměrňovat, regulovat. V zájmu učitele je, aby vytvořil systém, pořádek, který zabezpečí sled činností a jejich nekomplikovaný průběh.
- Dominantní role učitele – V každé formální skupině o větším počtu osob musí být člověk s většími pravomocemi, který komunikaci vede a řídí. Ve školní třídě tomu není jinak. Dominantní postavení učitele vychází z toho, že učitel je vzhledem k žákovi funkčně a společensky nadřazený, zkušenostně bohatší a odborně kvalifikovaný. (Gavora, 2005 in Sklenářová, 2013, s. 36)

Učitel má tedy ve výuce dominantní roli. Podle toho, jak učitel využívá své dominance, moci, můžeme učitele rozlišit na direktivní učitele a demokratické učitele. Direktivní učitelé jsou ti, kteří velmi výrazně prosazují svou vládu nad komunikací. Demokratičtí

učitelé žákům připouštějí určité pravomoci. (Sklenářová, 2013, s. 37) Nyní se blíže zaměřím na pravidla komunikace, která platí při frontálním vyučování.

Při autokratickém vyučování, které je typické tím, že míra prosazení direktivního postavení učitele je vysoká, platí následující komunikační pravidla. Učitel má při direktivním vyučování právo: 1. kdykoli si vzít slovo, 2. mluvit, s kým chce, 3. zvolit téma rozhovoru, 4. rozhodovat o délce rozhovoru, 5. hovořit v jakékoli části učebny, 6. hovořit v jakékoli poloze. První čtyři pravidla se vztahují k verbální komunikaci, další dvě se týkají nonverbální komunikace. (Gavora, 2005, s. 36)

Žák může hovořit při direktivním vyučování pouze: 1. dostane-li slovo, 2. pouze s tím, s kým je mu to určeno nebo povoleno, 3. pouze o tom, co má určeno, 4. pouze tak dlouho, jak je mu určeno, 5. pouze na místě, které má určeno, 6. pouze vestoje. Z těchto pravidel je zřejmé, že základem je první pravidlo, z něj poté vyplývají pravidla další. Tato komunikační pravidla žáka omezují, snižují jeho samostatnost i aktivitu. Žák je v roli čekatele, čeká na pokyn k hovoru od učitele, na téma rozhovoru i na to, do kdy bude moci hovořit. (Gavora, 2005, s. 37)

Opačným příkladem jsou demokratická komunikační pravidla, která sice zachovávají dominanci učitele, ale vůči žákům jsou více tolerantní a vstřícná. Demokratická komunikační pravidla už počítají s aktivitou žáků, podporují žákovskou iniciativu. Tato pravidla navozují zcela jinou atmosféru než direktivní komunikační pravidla. Učitel, který zavádí tato pravidla, by měl mít důvěru ve své schopnosti řídit třídu a také by měl mít důvěru v to, že jsou žáci schopni převzít část zodpovědnosti za vlastní učení. Tato komunikační pravidla jsou projevem učitelových demokratických zásad i cítění. Nyní uvedu některá demokratická pravidla: 1. žák může odpovídat vsedě, nemusí vstávat; 2. učitel nechává žákovi dostatek času na odpověď; 3. žák může odbočit od tématu, pokud je jeho příspěvek hodnotný; 4. žák může určit, kdo má odpovídat; 5. žák může odložit svou odpověď; 6. žák může klást učiteli a třídě otázky; 7. žák se může obrátit o pomoc při řešení problému; 8. žák může samostatně vést úsek komunikace; 9. žáci si mohou zvolit téma učiva. (Gavora, 2005, s. 39)

Téměř žádný učitel nepoužívá ve výuce pouze direktivní či pouze demokratická komunikační pravidla. Učitel může oba typy pravidel (demokratická i direktivní) pružně volit podle dané třídy, momentální situace, podle potřeb a chování žáků. Při potížích s kázní žáků bude učitel využívat spíše direktivní komunikační pravidla, naopak ve třídě,

která je ukázněná a bezproblémová, učitel zvolí spíše demokratická pravidla. (Vicherková, 2018, s. 37).

1.8 Závěr první kapitoly

V první kapitole diplomové práce jsem charakterizovala pojem komunikace v nejobecnější rovině, byly vymezeny také pojmy pedagogická komunikace, sociální komunikace, výuková komunikace a vztahy mezi nimi.

Z teoretických zdrojů vyplynulo zjištění, že pedagogická komunikace je druhem sociální komunikace. Sociální komunikace je ale pojmem širším, pedagogická komunikace se vztahuje pouze k výchově a vzdělávání. Pedagogická komunikace má tudíž některé společné rysy se sociální komunikací, ale v některých ohledech je naopak specifická. Dále bylo objasněno, že pokud hovoříme o komunikaci mezi učitelem a žákem ve vyučovací jednotce, jedná se o výukovou komunikaci. Vlivem výukové komunikace se odehrávají procesy vyučování a učení.

V podkapitolách bylo uvedeno, že mezi účastníky výukové komunikace řadíme učitele a žáka či žáky. Za hlavní cíl výukové komunikace je považováno podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného jedince, cílem v užším slova smyslu je sdělování pedagogických informací. Obsah výukové komunikace se týká hlavně učiva, učitel a žáci komunikují o tom, co stanovují učební osnovy. Z výzkumů vyplynulo zjištění, že přibližně dvě třetiny z vyučovací hodiny zabírá verbální projev a jednu třetinu tiché činnosti (samostatná práce, psaní, tiché čtení apod.) Verbální projev učitele ve vyučování zaujímá cca 2/3 a mluva žáka pouze 1/3. Ve svém výzkumu ověřím podíl verbálního zastoupení řeči učitele i žáků. Výuková komunikace má také svou emocionální stránku. Ta souvisí zejména s empatií a s dovedností naslouchání. Dle mého názoru je velmi důležité, aby se vyučující uměl do svých žáků vcítit a naslouchat tomu, co mu říkají. Emocionální stránka komunikace se váže s akceptací, žáci by měli vědět, že je jejich učitel respektuje a přijímá. Učitelovo přijetí svých žáků se může odrazit ve formě akceptace žákovských citů, myšlenek, názorů a nápadů, ale i pozitivního hodnocení žáka či povzbuzování. Pokud učitel přistoupí na kritiku žáka, neměl by hodnotit osobnost žáka, ale jeho momentální výkon. V praktické části diplomové práce ověřím, do jaké míry učitelé na prvním stupni základní školy přijímají pocity svých žáků. V současné době stále převažuje klasický způsob výuky (frontální výuka), která se vyznačuje učitelovým dominantním postavením

vůči žákům. Dominance učitele se projevuje v tom, že učitel vyžaduje po žácích dodržování pravidel, řídí komunikaci – zahajuje a ukončuje jednotlivé komunikační sekvence, přednáší a vysvětluje, domáhá se klidu a ticha při práci žáků (samostatná práce žáků), prosazuje vlastní autoritu či dává pokyny a příkazy. Dominance učitele je zajištěna komunikačními pravidly, která je možno členit na demokratická či direktivní. V praktické části budu zjišťovat, jaké je zastoupení pokynů a příkazů učitele ve výuce na prvním stupni základní školy.

2 PODOBY VÝUKOVÉ KOMUNIKACE

Výuka by se bez výukové komunikace nemohla uskutečňovat. Výuková komunikace může mít jak verbální, tak neverbální povahu. Je však důležité zmínit, že verbální výuková komunikace má ve výuce stěžejní postavení. Základní jednotkou verbální výukové komunikace je slovo, jedná se o vyjadřování myšlenek řečí. Učitel a žáci komunikují především o učivu. V případě neverbální komunikace jde o komunikaci beze slov. Verbální i neverbální komunikace jsou společně úzce spjaty, vzájemně se doplňují a překrývají.

2.1 Neverbální výuková komunikace

Termínem neverbální komunikace rozumíme mimoslovní komunikaci. Nejde však pouze o mimickou stránku řeči, nýbrž o celý komplex mimoslovních signálů. (Nelešovská, 2005, s. 46)

Do neverbální komunikace řadíme mlčení a pauzy v řeči. Mlčení ve výukové komunikaci může nastat, když učitel vyvolá žáka. Žák ihned nereaguje na otázku, na pokyn učitele, ale přemýšlí nad danou otázkou, třídí své myšlenky či hledá vhodnou formulaci. Mlčení a pauzy se projeví ve výukové komunikaci v podobě ticha. (Lepilová, 2008)

Gavora (2005) definuje pauzu jako přestávku v řeči. Pauzy mohou být pochopitelně různě dlouhé a také se mohou vyskytovat v různých místech v řeči. Začínající učitelé dělají ve svém projevu častěji delší a frekventovanější pauzy.

Pauzy v projevu můžeme dělit do několika skupin:

- 1) **Fyziologické pauzy** – Jsou přestávkou, která slouží k nádechu. Frekvence fyziologických pauz je velmi individuální, záleží na fyzickém a psychickém stavu člověka.
- 2) **Logická pauza** – Vytváří členění výpovědí. Logická pauza vyčleňuje hranice úseků řeči, vět. Logické pauzy se dále člení na:
 - Gramatické pauzy – Bývají zpravidla tam, kde je spojka, vztažné zájmeno apod. Také bývají tam, kde se v psaném projevu nachází interpunkční znaménko – tečka či čárka. Například: „*Žáci, // hlaste se, // prosím!*“

- Významové pauzy – Tyto pauzy bývají tam, kde si to významové členění projevu vyžaduje. Například: „*Obsah literárního díla // je vlastně // autorův záměr.*“
- 3) **Pauzy váhání** – Jde o nechtěné přestávky v řeči. Vznikají v případě, když člověk neví, jak má v projevu dále pokračovat. Tyto pauzy vyjadřují bezradnost. Mluvící člověk užívá tyto pauzy, když přemýšlí o další části řeči. V projevu jde o výraz: *ééé*. Je potřeba se těmto pauzám vyhýbat, nejsou žádoucí.
- 4) **Dramatické pauzy** – Slouží ke zdůraznění části řeči. Učitel může tyto pauzy používat například při vyprávění, vysvětlování nového učiva apod. Dramatické pauzy zahrnují další dva typy:
- Návěští – Jedná se o odmlku, obrací pozornost na část řeči, která následuje. Například: „*A vítězem je // Josef.*“
 - Sustence – Jedná se o nečekané přerušení nebo obrat výpovědi. Například: „*Rád bych takové žáky odměnil, // ale palicí.*“
- 5) **Výstražná pauza** – Učitel v případě této pauzy náhle přeruší svou řeč, dojde k upoutání pozornosti žáků. (Gavora, 2005)

2.2 Verbální komunikace

Verbální výuková komunikace, která se odehrává mezi učitelem a žákem, je dominantou procesem výuky. Vztahuje se především k faktům v učivu a jejich popisu. Verbální výuková komunikace mezi učitelem a žáky je zprostředkována řečí. (Lukášová, 2010, s. 35)

„Řeč tvoří specifická databáze znaků (slov) vytvářející konkrétní jazyk. Systém fonetických znaků vytváří ústní promluvu. Systém grafických znaků vytváří psanou promluvu.“

V lidské promluvě (řeči) můžeme rozlišit dvě základní formy – zvukovou a písemnou formu. (Vicherková, 2018, s. 46)

Ve verbální výukové komunikaci vystupuje komunikátor (tj. autor mluvené nebo psané řeči) a recipient (tj. příjemce sdělení – to může být čtenář, posluchač). U zvukové formy řeči můžeme rozlišit **mluvení** a **naslouchání** a u písemné formy **psaní** a **čtení**. Prvním typem činnosti je kódování (mluvení, psaní), druhým je dekódování řeči (naslouchání, čtení). (Bednaříková, 2006, s. 39)

Nelešovská (2005 s. 42) říká, že: „*Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze. Nejdříve musí existovat záměr učitele žákovi něco sdělit.*“ Záměr předchází

slovní formulaci. Poté následuje vlastní sdělení, které je adresováno příjemci – žákovi, skupině žáků či třídě. Příjemce poté dekóduje sdělení a jeho snahou je odhalit smysl daného sdělení. Janoušek (2007 in Janoušek 2015) uvádí schéma verbálního komunikačního aktu tímto způsobem: 1. motivace mluvčího; 2. záměr mluvčího; 3. smysl sdělení pro mluvčího; 4. rozhodování o podobě zprávy (spojeno s jejím kódováním), 5. promluva s věcným obsahem sdělení; 6. rozhodování příjemce o přijetí zprávy (spojeno s dekódováním); 7. smysl sdělení pro příjemce; 8. odhalení záměru, motivace mluvčího; 9. efekt sdělení na příjemce. Uvedla jsem schéma verbálního komunikačního aktu, který platí i pro komunikaci mezi učitelem a žákem v primární edukaci. Každý verbální komunikační akt probíhá podle výše zmíněného schématu.

2.3 Jazyk školy ve verbální výukové komunikaci

Verbální komunikace se uskutečňuje za pomoci jazyka. Lidský jazyk je systém, jenž má podle Gavory (2005) čtyři roviny. Těmito rovinami jsou gramatika, lexikum, výslovnost a pravopis. Gramatika představuje soubor pravidel jazykového systému. Lexikum neboli slovní zásoba nám umožňuje vyjádřit myšlenky. Jazyk je používán formou řeči (zvukovou, písemnou). Řeč chápeme jako činnost (naslouchání, mluvení, psaní, čtení)

Děti se s nástupem do školy učí také jazyk, který je pro školu typický. Tento nový jazyk je školním jazykem neboli jazykem školy. Pod tímto termínem je možné si představit užívání jazyka ve školních prostorech. Jedná se tedy o jazyk, kterým spolu hovoří učitelé a žáci ve výuce, ale i o přestávkách. (Šalamounová, 2015, s. 11)

Školní jazyk má své specifické zvláštnosti – spisovnost, korektnost, abstraktnost, explicitnost (vše, co chce mluvčí sdělit, musí být verbalizováno), také používání odborné terminologie. Gavora (1998 in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 41–42) ve svých empirických studiích odhalil, že děti ve škole používají jiný jazykový kód, než kterým hovoří obvykle mimo prostory školy. Výzkumníci požádali žáky, aby jim vysvětlili Archimedův zákon v jejich lokálním nářečí. Reakce žáků byla ale taková, že tento úkol nelze splnit. Výzkum potvrzuje fakt, že žáci mají školní jazyk pevně spjatý se školním prostředím.

2.4 Monolog ve výukové komunikaci

Verbální výuková komunikace ve výuce se uskutečňuje prostřednictvím dvou forem – tím je monolog a dialog. Tyto dvě formy verbální výukové komunikace se ve výuce střídají. Monolog nejčastěji představuje výklad, vysvětlování učiva a dalších informací a jevů ze strany učitele.

Monolog je souvislým projevem jednoho člověka (jednosměrná promluva). Je typický asymetrickým vztahem mezi učitelem a žákem. Monolog většinou vede učitel, uplatňuje ho zejména při vysvětlování, přednášce, výkladu, vyprávění či slovní instruktáži. Učitel prostřednictvím monologu seznamuje žáky s novým učivem, opakuje předešlé učivo. Gavora (2005, s. 67) říká, že monolog ve vyučovací jednotce zabírá až čtvrtinu jejího času (zbytek hodiny tvoří dialog a neverbální činnost). Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) uvádějí odlišné procentuální zastoupení monologu ve výuce. Autoři konstatují, že monolog v každé vyučovací hodině zaujímá v průměru 13 % času.

Výskyt monologu se na různých stupních školy liší. Na vyšších stupních školy je frekvence a délka monologu větší, naopak na nižších stupních je nižší. Ve výuce se střídá monolog s dialogem. Například pokud učitel několik minut vysvětluje část učiva (monolog) a poté si pokládanými otázkami ověřuje, zda mu žáci porozuměli (vede dialog). (Gavora, 2005, s. 67)

Učitel používá monolog nejčastěji k tomu, aby žákům vysvětlil dané učivo. Cílem je objasnění, vysvětlení učiva tak, aby žáci látce porozuměli. Předpokladem pro dobré vysvětlování je velmi dobrá znalost učiva učitelem. V případě, že učitel učivo neovládá, může dojít k vynechání důležitých informací, zkreslení poznatků, porušení logického pořadí apod. Není vhodný ani vědecký přístup učitele, který své žáky zahlcuje teorií, zavádí mnoho termínů apod. Vysvětlování učiva má obvykle tyto fáze: expozice, prezentace učiva, závěr. (Gavora, 2005, s. 67)

Prostřednictvím expozice je žák uveden do nového učiva. Velmi důležitá je motivační stránka expozice, která u žáků dokáže vzbudit zájem o danou látku. Žáky můžeme ve výuce motivovat praktickými příklady, zajímavými situacemi, osobní zkušeností učitele, ukázkami předmětů. Po motivaci žáků následuje zopakování probraného učiva, uvedení návaznosti nového učiva na předchozí učivo a zjištění dosavadních znalostí žáků o novém učivu. Další fází je prezentace učiva, což je samotné jádro vysvětlování. Učitel může

aplikovat při vysvětlování učiva deduktivní způsob (vychází z teorie a směřuje k příkladům, praktickým aplikacím), induktivní způsob (směřuje od příkladů k vyvození teorie) nebo komparativní způsob (ten je založen na porovnání dvou či více jevů nebo situací). Na konci hodiny poté dochází ke shrnutí důležitých bodů, zmíněných pojmů. Učitel také naznačí, co se bude probírat příští hodinu. (Gavora, 2005, s. 68–70)

2.5 Dialog ve výukové komunikaci

Dialog je jednou z forem verbální výukové komunikace. Jeho zastoupení ve výuce je značné. V moderně koncipované výuce by měl převažovat dialog nad monologem. Ve výukovém dialogu hovoří jak učitel, tak žáci. Do mluvy (řeči) učitele řadíme otázky učitele a zpětnou vazbu a mluvu (řeč) žáka tvoří žakovy odpovědi a komunikace, kterou žák sám iniciuje (zahájí) – to jsou žakovské otázky a žakovské komentáře.

Opakem monologu je dialog. Svatoš (2006, s. 87) uvádí, že výukový dialog je ve srovnání s monologem obsahově náročnější (rozmanitost názorů a postojů), z časového hlediska je delší, pokud jde o záměrný rozhovor, tak je náročnější přípravou. Podle Tondla (1996 in Vybíhal, 2000, s. 87) spočívá rozdíl mezi dialogem a monologem v tom, že dialog očekává přímou odezvu, zatímco u monologu taková odezva není očekávána. DeVito (2001) nahlíží na dialog jako na typ interpersonální komunikace, při které jsou oba účastníci komunikace střídavě mluvčími i posluchači. Komunikaci charakterizuje aktivní účast, zájem a respektování druhého komunikačního partnera. Dle Gavory (2005, s. 71) představuje dialog obousměrnou komunikaci dvou nebo více lidí. Zmíněné charakteristiky dialogu se vztahují také k verbální výukové komunikaci, ve které vystupují učitel a žáci. Zásadním rozdílem mezi výukovým dialogem a běžným interpersonálním dialogem je však to, že ve výukovém dialogu dominuje učitel. Svatoš (2006) konstatuje, že dialog můžeme chápat jako vyučovací metodu či jako vyučovací koncepci.

Gavora (2005, s. 71) podotýká, že k tomu, abychom mohli považovat výukovou komunikaci za dialog, musí být dodrženy zásady dialogu. Gavora (2005, s. 71–72) jmenuje ve své knize tyto zásady. První je střídání replik komunikačních partnerů. Druhou je střídání rolí hovořícího a naslouchajícího. Třetí podmínka říká, že na sebe partneři vzájemně reagují. Čtvrtou je aktivní naslouchání a poslední je hledání společného významu.

Základním stavebním kamenem dialogu je otázka. Mareš a Křivohlavý (1995 in Janíková, 2011, s. 26) uvádějí, že kladení otázek patří mezi tři nejfrekventovanější činnosti, které učitel vykonává. První místo zaujímá výklad, o druhé a třetí místo se „dělí“ organizační pokyny a otázky. Mareš a Křivohlavý (1995 in Šedřová, 2005) zmiňují, že učitelovo dotazování má určité umělé rysy. Učitel se žáků neptá proto, aby se něco nového dozvěděl, ale aby žáky zkontroloval. Podle Gavory (2005, s. 75) má dialog ve vyučovací hodině mezi učitelem a žákem většinou stabilní strukturu. Učitel vysloví otázku, žák poté odpoví a učitel žákovu odpověď potvrdí, opraví nebo komentuje. Dialog se vyznačuje jistým rutinním charakterem.

Ve vyučování plní dialog mnoho didaktických funkcí. Jeho hlavní úlohou je kognitivně rozvíjet žáky. Uplatnění dialogu nalézáme při diagnostikování dosavadních vědomostí a dovedností žáků, při vysvětlování učiva, opakování učiva, prověřování vědomostí apod. Další z funkcí dialogu je rozvíjení afektivní stránky osobnosti žáků. Rozvíjí zájmy, názory, představy, přesvědčení, učitel dialogem motivuje žáky. Učitel může žákovi prostřednictvím dialogu ukázat, že ho uznává, chápe, že mu rozumí, může žáka pochválit a povzbudit. Poslední funkcí dialogu je rozvíjení sociální stránky vyučování, zejména při formování a rozvíjení vztahů ve třídě, při koordinování činnosti a kooperaci. (Gavora, 2005, s. 73)

Šedřová (2005) rozlišuje intencionální a iluzivní dialog. Intencionální dialog se váže na výchovně – vzdělávací cíle, je jim podřízen. Učitel i žák jsou aktivně zapojeni, mají zájem o dané téma a vzájemně si naslouchají. Intencionální dialog má velký aktivizační náboj, žáci jednak reagují na učitele, ale také sami iniciují komunikaci. Opačně je tomu v iluzivním dialogu, kdy se učitel rozvítě ptá a žáci stroze odpovídají. Téma stanovuje výhradně učitel, struktura dialogu je předem dána, komunikační partneři nejeví zájem o druhého, nenaslouchají si. Iluzivní dialog má povrchovou strukturu, jedná se o pouhou iluzi dialogu. Žáci jsou v iluzivním dialogu pasivnější, v podstatě čekají na pokyn učitele, aby mohli hovořit. Autorka vyzdvihuje, že vyučovací hodiny, ve kterých se vyskytl intencionální dialog, se vyznačovaly vyšší žákovskou aktivitou a větší schopností žáků reagovat na učitelovy požadavky. Zdá se, že intencionální dialog je velmi vhodný pro výuku.

2.5.1 Učitelské otázky ve výukové komunikaci

Učitelské otázky jsou klíčovým nástrojem výukové komunikace iniciované učitelem. Kladení otázek učitelem se uskutečňuje v různých fázích vyučovacího procesu – při probírání nového učiva, při procvičování, opakování, zkoušení. (Gavora, 1994)

Pokud nahlédneme do odborné literatury, zjistíme, že se názory na vymezení pojmu otázka odlišují. Zde uvádím Gavoru (2005, s. 77), jenž chápe otázku jako výrok, který je v podobě tázací věty. Podobně nahlíží na termín otázka také Vicherková (2018, s. 73), která uvádí, že otázka je tázací větou, jež má na konci věty otazník. Pro účely diplomové práce budu vycházet z definice Gavora a Vicherkové. Brophy a Good (in D. L. Powel & R. G. Powel, 2016, s. 36) uvádějí, že učitelé používají otázky k tomu, aby zapojili žáky do vyučování. S tímto výrokem se ztotožňují Švaříček a Majcík (2019, s. 47) kteří zmiňují, že základními cíli učitelských otázek ve výuce je jednak aktivizování žáků, ale také kontrola znalostí a vytváření nových poznatků.

Dotazování učitele společně s příkazy, pokyny a výkladem jsou tři nejčastější činnosti učitele při tradičním vyučování. Dotazování tvoří zhruba 20 % učitelovy činnosti v běžném vyučování. Učitelovo dotazování ve vyučovací hodině není neměnné, jak vyplývá z mnoha výzkumů. Kolísá totiž jak počet učitelových otázek v hodině, tak i jejich typ a posloupnost. (Shavelson & Dempseyová, 1976 in Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 72)

Mezi faktory, které mají vliv na učitelovy otázky, můžeme začlenit: náplň vyučovací hodiny, vyučovací styl učitele, úroveň žáků. Učitelovy otázky jsou „*hybnou silou*“ vyučování. Pomocí otázek učitel rozvíjí žákovu myšlení, zjišťuje, co všechno žáci o daném učivu vědí (diagnostika dosavadních vědomostí žáků), při vysvětlování nového učiva učitel otázkami zjišťuje, zda žáci učivu porozuměli, při opakování učiva učitel zjišťuje, zda žáci učivo ovládají a do jaké míry. Otázky slouží také k vyřízení organizačních záležitostí či diagnostikování pocitů a nálad žáků. (Gavora, 2005, s. 77)

Učitelovo dotazování plní podle Mareše a Křivohlavého (1989, s. 77–78) tři různé funkce: organizační, výchovnou a vzdělávací. Výchovnou a vzdělávací funkci nelze striktně oddělit, protože mnoho učitelových otázek obsahuje oba aspekty. Vyčleněním vzdělávací funkce je zdůrazněna převaha didaktické složky. Otázky, vztahující se k organizační funkci dotazování, jsou například: „*Chybí někdo? Kdo má službu? Vidíte zezadu dobře? Která skupina je už hotová?*“ Tyto otázky mají věcný, citově neutrální charakter. Pedagogové

a výzkumní pracovníci se doposud věnovali nejvíce vzdělávací funkci dotazování. Tu můžeme členit podle průběhu pedagogického procesu a užívaných vyučovacích metod.

Předpokladem pro vyvolání patřičné odezvy na otázku učitele je to, že otázka splňuje jisté požadavky. Při tvorbě učebních otázek učitelem by podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007 in Sklenářová, 2013, s. 48–49) měly být dodrženy tyto didaktické požadavky: správnost, přesnost, jednoznačnost formulované otázky; tvorba aktivizačního náboje otázky pro žáky; vyloučení nefunkční otázky; zachování logické linie učebních otázek; formulování otázek funkčně, smysluplně. Podle stejných autorů má dotazování učitele několik fází. Učitel nejdříve vysloví otázku; nechá prostor k přemýšlení žáků; vyvolá žáka; ponechá dostatečný prostor mezi vyvoláním a odpovědí žáka; registruje odpověď žáka a poskytuje žákovi zpětnou vazbu – podává žákovi informaci o kvalitě odpovědi, případně provede korekci odpovědi.

Nyní se podíváme na klasifikaci učitelských otázek. Typologie otázek učitele je v odborné literatuře velmi různorodá. Otázky mohou být členěny podle různých kritérií. Mareš a Křivohlavý (1995 in Sklenářová, 2013, s. 49) pojednávají o těchto kritériích: pedagogicko – psychologických, jazykových, logických, sociálních. Nejčastějším dělením je však dělení otázek podle jejich kognitivní náročnosti. Sklenářová (2013, s. 49) jmenuje autory Gavoru (2005), Mikuláščíka (2010) a Schneiderovou (2003), kteří ve svých publikacích dělí učitelské otázky z hlediska kognitivní náročnosti na:

- Otevřené, produktivní otázky – U těchto otázek je podmínkou aktivizace myšlenkové činnosti, jako je: porovnávání, vyvozování, interpretování, aplikace vědomostí atp. Produktivní otázky se používají v situacích, kdy chceme zjistit názor druhého člověka, odpověď není ničím omezena ani ohraničena. Například: „*Jaký je tvůj názor na...?*“ Typickými jsou také otázky typu „*Proč?*“, které je nutno vysvětlit.
- Uzavřené, reproduktivní otázky – Tyto otázky jsou založeny na procesech paměti, v mnoha případech vyžadují pouze jednoslovnou odpověď. Otázky se vztahují k učivu, ptají se na konkrétní prvek a jsou vědomostní povahy. Např. „*Kolik je 3 + 5?*“

Dalšímu vymezení učitelských otázek se věnovali Švaříček a Majcík (2019, s. 42). Autoři se při rozlišení typů učitelských otázek opírají o dvě kritéria (uzavřených, otevřených otázek a jejich kognitivní náročnost – nižší a vyšší). Z hlediska prvního kritéria člení

učitelské otázky na otevřené a uzavřené. Z hlediska kritéria druhého se opírají o Bloomovu taxonomii kognitivních procesů (Anderson & Krathwohl, 2001 in Švaříček & Majcík, 2019) a rozdělují je na nižší a vyšší. Otázky nižší kognitivní náročnosti slouží především k ověření daného faktu, informace, kterou si žák zapamatoval. Otázky vyšší kognitivní náročnosti se vztahují k procesům porozumění, aplikace, analýzy, hodnocení a tvoření.

Protnutím těchto dvou kritérií dostáváme čtyři typy učitelských otázek:

- 1) **Uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti** (Jedná se o otázku, na kterou existuje 1 správná odpověď).

Ukázka:

U: *Jedná se o panovníka, který je budoucím otcem velmi významné budoucí císařovny Marie Terezie. Tento panovník se jmenuje, Honzo (na žáka), Karel?*

Ž Honza: *Karel Šestý.*

- 2) **Otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti** (Jedná se o otázku, na kterou existuje více správných odpovědí).

Ukázka:

U: *Zopakujeme si základní informace o Nerudově životě. Co významně ovlivnilo jeho dílo?*

Ž Tomáš: *Jeho život.*

U: *Jeho život. Konkrétně?*

Ž Viktor: *Na Malé Straně.*

U: *Co dál ovlivnilo nejen jeho povídky, ale i poezii?*

Ž Lucie: *Jeho matka.*

- 3) **Uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti** (Jedná se o otázku, která vyžaduje aplikaci nějakého pravidla, předpokladem je vyšší kognitivní operace, je možná jedna správná odpověď).

Ukázka:

U: *Ve které větě je přívlastek shodný?*

Ž Bára: *Ve větě C.*

U: *C, dobře.*

- 4) **Otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti.** (Jedná se o otázku, která vyžaduje zapojení vyšších kognitivních procesů, více odpovědí může být správných. Tento typ otázek je náročný pro učitele, ale i pro žáky).

Ukázka:

U: *A proč si myslíte, že se Platon ve starověkých Athénách ptal na to, jestli jsou na tom stejně muži i ženy?*

Ž Hanka: *Protože v Athénách byli jenom filozofové, a ne filozofky, ženy se braly na lehkou váhu. Že musí být doma, rodit děti a tak.* (Švaříček, 2012, s. 62)

Gavora (2005, s. 81) se zabýval tím, jaké otázky (otevřené či uzavřené) více rozvíjejí žáky. Každá otázka souvisí s původním záměrem učitele. Pokud jsou cílem učitele faktografické informace, uzavřené otázky poslouží k jejich procvičení. Jestliže je ale cílem rozvíjet uvažování žáků, kritické myšlení a formulování jejich vlastních názorů, musí nutně převažovat otázky otevřené. Gavora uvádí, že existuje předpoklad, že otevřené otázky mohou mít za následek hodnotnější naučení se dané látce, učivu. Ne vždy tomu tak ale musí být. Záleží na obsahu otázky, dosavadní úrovni vědomostí žáků.

2.5.2 Žákovské odpovědi ve výukové komunikaci

Struktura dialogu je tvořena první složkou, což je otázka učitele. Druhou složku struktury dialogu ve vyučování představuje odpověď žáka, která vychází z otázky učitele, reaguje na ni. (Gavora, 2005, s. 84)

Odpověď můžeme z komunikačního pohledu charakterizovat jako repliku, která je reakcí na danou otázku. Odpověď se váže na otázku, je na ní závislá. Odpověď žáka můžeme hodnotit podle těchto hledisek: zda a nakolik splňuje požadavek vyjádřený v otázce, jakou míru informace přináší a jaký má komunikační význam. (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 73 in Sklenářová, 2013, s. 51)

Žákovu činnost při odpovídání rozdělil Gavora (2005 in Sklenářová, s. 51) do čtyř fází:

- 1) Percepce otázky – žák vnímá, zachytí otázku (zrakem, sluchem)
- 2) Interpretace otázky – pochopení otázky žákem, převedení do vlastní řeči
- 3) Vytvoření podkladu odpovědi – žák si připraví ve svých myšlenkách odpověď, která je pouze „podkladem“, při řečovém projevu se poté rozvine

4) Verbalizace odpovědi – podklad je transformován do ucelené slovní podoby

Žákovským odpovědím se věnuje Sklenářová (2013, s. 51–52), která je člení na správnou alternativu odpovědi a na chybnou alternativu odpovědi. Šalamounová (2012, s. 83) dělí žákovské odpovědi na otevřené a uzavřené, stejně jako u učitelských otázek. Žák může na učitelskou otázku reagovat uzavřenou odpovědí, kterou sděluje prvek daného učiva, většinou faktografické povahy. Úkolem žáků je v případě uzavřené odpovědi správně odpovědět na učitelovu otázku, žáci mohou odpovědět jednou správnou odpovědí. Otevřené odpovědi ale naopak svým obsahem mohou nabývat jiných obsahů. Například když učitel žákům řekne, aby vymysleli výrazy na téma vesmír, žáci mohou odpovídat libovolně, hledají různé možné odpovědi či termíny jako galaxie, planety, UFO atd. Dále můžeme žákovské odpovědi rozčlenit na odpovědi nižší a vyšší kognitivní náročnosti. Odpovědi nižší kognitivní náročnosti se vážou k prokázání znalosti učiva žákem, naopak odpovědi vyšší kognitivní náročnosti jsou založeny na porozumění, aplikaci, analýze, syntéze, hodnocení či tvořivosti. Kombinací otevřených, uzavřených odpovědí a odpovědí s vyšší a nižší kognitivní náročností můžeme opět dospět ke čtyřem základním typům žákovských odpovědí. Těmi jsou: uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti, uzavřená odpověď vyšší kognitivní náročnosti, otevřená odpověď nižší kognitivní náročnosti, otevřená odpověď vyšší kognitivní náročnosti. Gavora (2005, s. 85) hovoří v souvislosti se žákovskými odpověďmi o „*kognitivní korespondenci otázky s odpovědí*“. Ve své podstatě se jedná o to, že učitel očekává od žákovské odpovědi, že bude mít stejnou kognitivní náročnost jako otázka, kterou položil.

Mezi základní charakteristiky žákovských odpovědí se řadí jejich délka. Ta vychází z požadavku stručnosti. Z výzkumu Šalamounové (2012) bylo zjištěno, že žákovské odpovědi jsou ve formě krátkých odpovědí. Šetření uvádí hodnoty, že jednoslovné repliky tvoří téměř polovinu ze všech žákovských odpovědí (46 %). Této skutečnosti odpovídá fakt, že cílem učitele je zvládnout naplánované kurikulum. Myhillová a kol. (2007, s. 83 in Šalamounová, 2012, s. 81) tvrdí, že učitelé se mnohdy oprostí od kladení otázek vyšší kognitivní náročnosti z toho důvodu, aby bylo ve výukové komunikaci udrženo svižné tempo žákovských odpovědí. Gavora (2005 in Šalamounová, 2012, s. 81) se domnívá, že otázky nižší kognitivní náročnosti nejsou časově tak náročné, učiteli se tak ve většině případů podaří obsáhnout naplánovaný výukový obsah.

2.5.3 Zpětná vazba ve výukové komunikaci

Gavora (2005, s. 86) říká, že zpětná vazba je důležitou součástí výukového dialogu. Učitel vždy reaguje na odpověď žáka, jeho odpověď buď potvrdí, anebo zamítne. Žák očekává zpětnou vazbu učitele, je si vědom struktury vyučovacího dialogu (iniciace – replika – zpětná vazba).

Mareš a Křivohlavý (1995 in Müllerová, 2002, s. 48) vnímají zpětnou vazbu jako korekční informaci, která se vyznačuje mnoha funkcemi. První z funkcí je funkce regulativní. Tato funkce umožňuje řízení činnosti žáka. Druhou funkcí je funkce sociální, jež vede k utváření vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky. Další v pořadí je poznávací funkce, jejímž prostřednictvím může žák lépe poznat učivo, učitele a také sebe sama. Poslední funkcí je funkce rozvojová. Ta souvisí s tím, že žák může využít zpětnou vazbu ke svému rozvoji. Žáci se prostřednictvím zpětné vazby také učí komunikačním dovednostem.

Zpětná vazba poskytuje žákovi informaci, jak probíhá jeho proces učení. Ve výukové komunikaci následuje zpětná vazba ihned po žákovském výkonu (například když žák odpoví na učitelovu otázku). Žák na základě poskytnuté zpětné vazby od učitele reguluje své další učební postupy a do budoucna tak dochází ke zlepšení jeho výkonu. (Mareš & Křivohlavý, 1995 in Šedřová & Švaříček, 2012)

Zpětná vazba vždy obsahuje hodnotící prvky. Hodnocení, které poskytuje zpětná vazba, může být pozitivního či negativního charakteru. Gavora (2005) rozlišil typologii reakcí učitele na žákovu správnou odpověď následovně: 1. akceptace odpovědi – Učitel potvrdí žákovskou odpověď „*Ano, dobře.*“ nebo „*V pořádku.*“ apod.; 2. echo – Učitel potvrdí správnost žákovské odpovědi a zopakuje ji, aby došlo k jejímu zdůraznění.; 3. elaborace odpovědi – Elaborací se myslí rozvinutí nebo rozšíření odpovědi žáka.; 4. pochvala žáka – Dojde k tomu, že učitel pochválí žáka, ocení a vyzdvihne jeho odpověď. Podle Gavora (2005, s. 87) má pochvala ze strany učitele pro žáka motivační účinek, žák cítí, že si učitel váží jeho názorů, myšlenek či osobních zkušeností. Aby se ale opravdu jednalo o pochvalu, měl by učitel ve své výpovědi použít více hodnotících slov, reakce musí být nestereotypní. Například: „*Děkuji, velmi hezky jsi odpověděla na všechny položené otázky. Jednička.*“

Pokud je žáková odpověď chybná, učitel může reagovat na chybu, které se žák dopustil, čtyřmi způsoby. Prvním je detekce chyby, kdy učitel upozorní žáka na to, že chyboval. Učitel ale blíže nespecifikuje, v jakém místě se chyba vyskytla a jakého druhu chyba je,

žákovi jsou poskytnuty minimální informace k opravení chyby. Druhým je identifikace chyby. Učitel již uvede, kde a v čem konkrétně k chybě došlo. Žák má přesnější informaci, „vodítko“ pro opravení dané chyby. Třetím je interpretace chyby. Žákovi je zprostředkována ve zpětné vazbě příčina chyby, ta poukazuje na zdroj nesprávnosti. Poslední možností je korekce chyby. Učitel při korekci sdělí žákovi správnou odpověď, často jde pouze o oznámení a žákovi se nedostane možnosti popřemýšlet nad správnou odpovědí. Je pouze na učiteli, jakým způsobem bude reagovat na chybu žáka, musí vzít ale v potaz aktuální situaci ve školní třídě. Situaci ve školní třídě může nastat mnoho, každá si vyžaduje jiný postoj učitele (např. někdy stačí pouze detekování chyby a žák se opraví, ale jindy bude potřeba podrobnější upřesnění, kde přesně k chybě došlo). (Mareš & Křivohlavý, 1995 in Šedřová & Švaříček, 2012, s. 112)

Je potřebné zmínit, že i když učitel poskytne žákovi zpětnou vazbu, nemusí dojít k tomu, že ji žák využije. Mezi důvody, proč tomu tak může být, by mohlo být například to, že žák nevidí, co je špatně a proč. Učitel by měl žáka naučit, aby dokázal zpětnou vazbu vnímat správně, aby ji dokázal vyčlenit mezi ostatními informacemi. Žák by měl porozumět tomu, co mu učitel sděluje. (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 99)

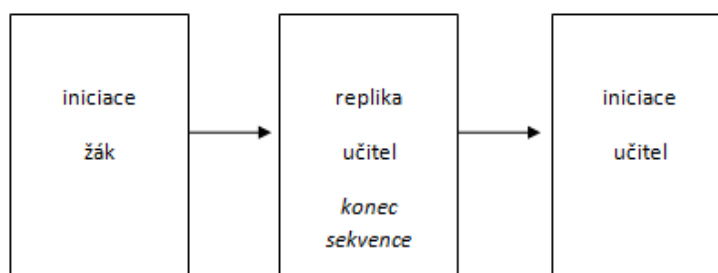
2.5.4 Komunikace iniciovaná žáky ve výuce

Ve vyučování mohou nastat situace, kdy žáci sami iniciují komunikaci. Tímto případem může být položení otázky žákem. V tradičním vyučování však klade žák otázky jen velmi málo. Otázky, které pokládají žáci, tvoří pouze 0,5 – 2 % ze všech otázek ve vyučovací hodině. Z výzkumů Vaňka a Pstružinové (in Gavora, 2005) bylo zjištěno, že otázky, které položili žáci, se týkaly zejména organizačních záležitostí nežli učiva. (např.: „*Prosím, mohu psát tužkou? Kdy to máme odevzdat?*“)

Nízké procentuální zastoupení žakovských otázek ve vyučování je zapříčiněno především tím, že učitelé vycházejí z transmisivního modelu vyučování. V tomto pojetí je cílem učitele poskytovat žákům poznatky, žáci tyto poznatky pasivně přijímají. Od žáků se neočekává ověřování informací, osobní příspěvek žáků, odhalování poznatků a získávání informací. Důvodem, proč mají pedagogové obavy ze žakovských otázek, může být také možné odklonění od naplánované linie vyučování, narušení komunikačního tempa, neznalost odpovědi na otázku žáka. Problémy se ale také vyskytují na straně žáka. Možnými problémy může být to, že žáci nevědí, na co se ptát, nebo nedokážou formulovat

otázku. Kladení otázek může také odhalit nedostatky žáků, žáci mohou mít obavy z toho, že se před spolužáky zesměšní. (Gavora, 2005, s. 91–92)

Šalamounová (2012, s. 139–142) dospěla na základě výzkumů, které prováděla se svými kolegy, k závěru, že žáci jsou iniciátory výukové komunikace ve 27 %. Ve srovnání se staršími českými i zahraničními výzkumy se jedná o poměrně vysoké procentuální zastoupení. Autorka podotýká, že po detailnějším prozkoumání dat se ukazuje, že většina žákovských iniciací je organizační povahy. Žáci se často doptávají na pokyny, které řekl učitel (žáci se doptávají na instrukce). Relativně pravidelné je i tázání se na informaci, která byla již učitelem sdělena. Výuková komunikace iniciovaná žákovskou otázkou je složena ze dvou částí, zatímco struktura výukové komunikace zahájená učitelem sestává ze tří prvků (iniciace – replika – evaluace). Po žákovské otázce následuje učitelova odpověď, která celou sekvenci uzavře. Případně může na odpověď učitele následovat žákovská otázka a vzniká tak libovolně dlouhý řetězec.



Obrázek 1: Komunikační sekvence iniciovaná žákovskou otázkou

Zdroj: (Šalamounová, 2012, s. 142)

Žákovské otázky se mohou odlišovat, záleží především na tom, čím jsou motivovány a jaké funkce plní. Otázky žáků můžeme rozlišit na několik typů:

1) Otázky zjišťující nezbytné informace neboli „Potřebuji vědět“.

Tyto otázky jsou převážně faktografického (vědomostního) charakteru. Žáci se za pomocí těchto otázek snaží zjistit určitou informaci, kterou potřebují k procesu učení – žáci se ptají na to, co nevědí.

Ukázka:

Ž Marek: Jak se čte to jméno?

U: *Chalíl Džibrán.*

2) Otázky ze zvědavosti neboli „Tohle bych chtěl vědět“.

Druhý typ otázek vychází z přirozené zvědavosti žáků. Žáci se zajímají o to, co učitel říká, o dané učivo. Pro učitele mohou být otázky ze zvědavosti žáků ale riskantní v tom smyslu, že může velmi snadno dojít k odvedení pozornosti žáků od původního plánu výuky.

Ukázka:

U: *Když to spočítáme (ukazuje na tabuli, kam postupně zapisovala státy bojující proti Habsburkům ve třicetileté válce), to tady ještě nemáme ty Čechy, kteří už byli poraženi, tak napočítáme, že proti Habsburkům stálo?*

ŽŽ: *Šest, šest států.*

U: *Šest států. Když bychom vzali ty Čechy, tak by jich vlastně bylo...*

Ž Dominika: *Sedm.*

U: *Sedmý stát. Přesto ti Habsburkové tak dlouho odolávali, 30 let.*

Ž Martin: *A prohráli?*

U: *To se teprve dozvíme.*

3) „Nerozumím“ neboli Otázky vyžadující vysvětlení učitele.

Žáci pokládají tyto otázky zejména, jestliže nerozumí danému obsahu, snaží se učivo pochopit.

Ukázka:

U: *František Josef chodil taky v uniformách (udělá krok směrem ke středu třídy), ten v tom měl taky velkou zálibu. Ale právě Fridrich Vilém byl opravdu první, který se na veřejnosti, i když panovník, objevoval v uniformě.*

Ž Adéla: *To bylo nějaké neslušné nebo něco?*

U: *Nebylo to neslušné, ale nebylo to typicky pro panovníky.*

4) Otázky „A není to jinak“ neboli konfrontace s porozuměním.

Tyto otázky jsou vztaženy k chápání žáka, které se ovšem liší od vysvětlení učitele. Žák se snaží ověřit si, zda učivu skutečně správně rozumí.

Ukázka:

U: *Podívejte se, jaký je rozdíl mezi první a druhou větou. (Ukazuje na tabuli). Tato plyne dál, potom končí tečkou. Tahleta (ukazuje na první schéma). První představení, které jsem v životě viděl, se jmenovalo Kašpárek a Chalupěnka.*

Ž Petra: (Chytá se za hlavu). *Pane učiteli, které jsem v životě viděl, je teda první věta?*

U: *Ne, vždyť jsme se o tom bavili. (Šalamounová, 2012)*

Šalamounová (2012, s. 153–156) zařazuje do výukové komunikace iniciované žáky i žákovské komentáře. Žákovské komentáře jsou kratší promluvy, ve kterých žáci vyjadřují svůj názor k tomu, co bylo v rámci výukové komunikace zmíněno. Komentáře žáků mají zvláštní komunikační formu – mohou stát samy o sobě. Tyto komentáře nejsou na počátku komunikačního řetězce, ale mohou vstoupit do všech jeho částí (iniciace – replika – zpětná vazba). Žákovské komentáře je možné dělit do tří skupin. Prvním druhem jsou komentáře, které se vážou na osobní zkušenost žáků. Druhý typ spočívá ve sdělení názoru či vlastních postojů k tématu. Poslední druh je spjat s vědomostmi žáků. Žáci usilují o to, aby učitel zaregistroval jejich postřehy a výsledky, aby je ocenil, pochválil.

2.6 Učební úlohy v obsahu výukové komunikace

Fisher (1997 in Lukášová, 2010) uvádí, že učení a myšlení se pojí s problematikou kladení otázek. Pavelková (2019) hovoří o tom, že otázky ve výuce jsou součástí výukového dialogu. Učitel, ale i žák může položit otázku s odlišnou kognitivní náročností.

Žákovské i učitelské otázky se týkají učiva. K části učiva se vztahují učební úlohy. Učební úlohou je dle Průchy, Walterové a Mareše (2009 in Lukášová, 2010): „*Každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle.*“ Zato Vaculová, Trna a Janík (2008 in Zormanová, 2014, s. 176) definují učební úlohy jako „*příležitost k učení, výzvu, která žáka podněcuje k tomu, aby se zabýval učivem a také učebními úlohami.*“

Učebními úlohami rozumíme tedy pedagogické situace, jež skýtají příležitosti k učení, žáci jsou úlohami podněcováni k výukovému cíli, který je stanoven učitelem. Žák je učebními úlohami směřován, veden od nevědomosti k vědomostem. (Zormanová, 2014)

Učební úloha se zaměřuje na tři aspekty učení:

- 1) Obsahový (jedná se o odraz světa v žákově zkušenosti)
- 2) Operační (je tvořený učebními, poznávacími činnostmi a operacemi žáka s učivem)
- 3) Motivační (souvisí se žákovými zájmy, potřebami)

D. Tolingerová (1986 in Lukášová, 2010, s. 111) rozlišuje čtyři základní funkce učební úlohy:

- 1) Navozuje žákovu činnost, funguje jako její příčina
- 2) Vytváří prostor pro žákovu činnost – vymezuje operace, které má žák použít
- 3) Vystupuje jako podmínka utváření žákovy činnosti, umožňuje nejen dosažení jistého výsledku, ale vede i k osvojení činnosti, která k němu směřuje
- 4) Vystupuje jako prostředek, kterým lze žákovu činnost vést, řídit

V souvislosti s učebními úlohami hovoříme o jejich taxonomii. Taxonomie učebních úloh může být vymezena jako „*strukturovaný seznam učebních úloh rozdělených podle kritéria kognitivní náročnosti, tj. složitosti operací nutných k řešení.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009 in Lukášová, 2010). Tento seznam je členěn podle složitosti myšlenkových operací. V nižších řádech (kategorie 1 a 2) jsou zastoupeny učební úlohy, které vyžadují jednodušší myšlenkové operace. Seznam obsahuje celkem pět kategorií, každá kategorie je poté dále členěna.

- 1) **Úlohy vyžadující paměťovou reprodukci poznatků** – Tyto učební úlohy se zaměřují na reprodukci faktů, čísel, definic, norem, textů tabulek apod.
- 2) **Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkem** – Úlohy v této kategorii se vážou ke zjišťování faktů, popisu faktů, vyjmenovávání, analýze a syntéze, třídění, zjišťování vztahů mezi fakty, abstrakci a konkretizaci apod.
- 3) **Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkem** – Jedná se o úlohy na překlad, výklad, vyvozování, odvozování, ověřování, hodnocení apod.
- 4) **Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti** – Žáci mají při těchto učebních úlohách vypracovat přehled, referát, projekty, samostatné práce apod.
- 5) **Úlohy vyžadující tvořivé myšlení** – Jde o úlohy na praktickou aplikaci, řešení problémových situací, úlohy na objevování apod. (Lukášová, 2010)

Učitel by měl dbát na to, aby byly ve výuce zastoupeny také učební úlohy, při kterých žák uplatňuje složitější myšlenkové operace s učivem a tvořivé myšlení. (Zormanová, 2014, s. 177)

2.7 Závěr druhé kapitoly

Ve druhé kapitole jsem se zabývala výukovou komunikací. Výuková komunikace vystupuje ve dvou formách – verbální a neverbální komunikace. V případě neverbální komunikace jde o komunikaci bez užití slov. Pod neverbální komunikaci spadá také mlčení a pauzy v řeči, které se odrážejí v míře zastoupení ticha ve výuce. Opakem neverbální komunikace je komunikace verbální, pro kterou je stěžejní mluvené slovo.

Verbální výuková komunikace ve výuce se odehrává prostřednictvím monologu či dialogu. Monolog je souvislým projevem jednoho člověka. Ve výuce monolog většinou vede učitel. Učitel užívá monologu zejména při vysvětlování, výkladu či přednášce. Dialog se naopak odehrává mezi dvěma nebo více lidmi. V dialogu vystupuje učitel a žák či žáci. Mluvu učitele ve výukovém dialogu představují učitelské otázky a zpětná vazba učitele. Řeči žáka ve výukovém dialogu rozumíme žakovské odpovědi a komunikaci zahájenou žáky (žakovské otázky a komentáře).

Otázky, jež klade učitel, mají podobu tázací věty, která na konci obsahuje otazník. Pomocí otázek se snaží učitelé své žáky zapojit do výuky. Učitelské otázky můžeme členit na otevřené a uzavřené a vyšší a nižší kognitivní náročnosti. Pokud propojíme tato kritéria, vzniknou čtyři typy učitelských otázek: uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti a otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Do komunikace, kterou iniciují žáci, lze začlenit žakovské otázky a žakovské komentáře. Otázky žáků jsou většinou organizační povahy. Podle Šalamounové (2012) lze žakovské otázky rozlišit na: 1. otázky zjišťující, 2. otázky ze zvědavosti, 3. otázky vyžadující vysvětlení a 4. otázky, kdy dochází ke konfrontaci s porozuměním. Otázky učitele a otázky žáků se pojí s učivem. K části učiva se vážou učební úlohy, které je možné členit podle náročnosti kognitivních operací.

Zpětnou vazbu můžeme chápat jako zpětnovazební informaci žákovi, která nese prvky hodnocení. Hodnocení může být pozitivní či negativní. Typologie zpětné vazby učitele na správnou odpověď žáka je podle Gavory (2005) následující: 1. akceptace odpovědi žáka, 2.

echo (potvrzení správnosti a zopakování odpovědi), 3. elaborace – rozšíření odpovědi, 4. pochvala žáka za odpověď. V případě chybné odpovědi žáka lze učitelovo reagování na chybu podle Mareše a Křivohlavého (1995) rozlišit na čtyři typy: detekce chyby (upozornění na chybu), identifikace chyby (uvedení, kde a v čem k chybě došlo), interpretace chyby (sdělení příčiny chyby), korekce chyby (oznámení správné odpovědi učitelem). Výše zmíněné údaje a fakta z teoretické části budou použita ve výzkumné části diplomové práce.

3 DOSAVADNÍ VÝZKUMY

Výzkumy výukové komunikace mají v České republice i ve světě dlouhou historii a vývoj. V České republice se rozvíjely zejména od 70. a 80. let 20. století a jsou spojeny se jmény H. Bártkové, J. Průchy, L. Dobrého, J. Pstružinové, K. Šed'ové, L. Hrdiny, V. Svatoně, M. Samuhelové, P. Gavory, V. Kuliče, J. Mareše. T. Svatoše a dalších. Výzkumy výukové komunikace popisují běžnou školní praxi a mohou být zdrojem zpětné vazby pro učitele. (Janíková, 2011)

Článek, který souvisí s tématem diplomové práce, má název „*Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole.*“ Článek vyšel v roce 2013 v časopise *Pedagogika*. Autor textu Tomáš Svatoš se zabýval metodou Flanderse, zvanou též jako FIAS (Flanders Analysis Interaction System). Svatoš charakterizuje výzkumnou metodu FIAS, seznamuje čtenáře s principem a možnostmi této metody a představuje modifikaci systému FIAS, kterou provedli v roce 2010 Svatoš a Doležalová. Autor také seznamuje čtenáře se šetřením, které bylo provedeno v roce 2009 na pěti pražských základních školách. Šetření se účastnilo celkem 22 pedagogů. Někteří z vyučujících absolvovali kurzy tvořivé výuky, jiní však nikoli. Základní výzkumnou otázkou bylo zjistit, zda se výuka kantorů od sebe odlišuje či nikoli. Výzkumníci se zaměřili na sledování výukové interakce a komunikace ve vyučovacích hodinách na prvním i druhém stupni základní školy. Vyučovací hodiny, na které se výzkumníci zaměřili, byly: český jazyk, matematika, prvouka, dějepis, zeměpis, přírodověda, fyzika, občanská nauka, hudební výchova a anglický jazyk. Celkem se jednalo o 61 pozorovaných vyučovacích hodin. Metodickým nástrojem byl upravený kategoriální systém podle Svatoše a Doležalové. Pro sběr dat a základní kvantitativní analýzu byl využit počítačový software CodeNet. Z výzkumu bylo zjištěno, že podíl emocionálních prvků ve výuce byl vyšší na prvním stupni ZŠ než na druhém stupni ZŠ. Výzkumníci na grafu ilustrují zastoupení činnostních kategorií z Flandersova systému, přičemž je viditelné, že ve výuce českého jazyka v 7. ročníku ZŠ převažuje 5. kategorie (učitel vysvětluje) a 6. kategorie (učitel dává pokyny nebo příkazy). Nejméně byla zastoupena 1. kategorie (učitel akceptuje žákovy city). V praktické části diplomové práce budu zjišťovat četnost zastoupení učitelova monologu, učitelových pokynů, příkazů a akceptování citů žáků ze strany učitele. Domnívám se, že budou zjištěny podobné údaje – tzn., že nejvíce bude zastoupen výklad

učitele neboli monolog a udělování pokynů a příkazů, naopak nejméně bude zastoupena akceptace citů žáků.

Jako další bych chtěla uvést studii od Marie Pavelkové z roku 2019 s názvem „*Žákovská otázka k autoregulaci učení u žáků na prvním stupni základní školy*.“ Teoretická část studie se zaměřuje na vymezení pojmů pedagogická komunikace, výuková komunikace, žákovská otázka a autoregulace učení. Autorka se inspirovala dělením žákovských otázek podle Šalamounové (2012), které aplikovala na svůj výzkum ve výuce matematiky na prvním stupni základní školy. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design, použitými výzkumnými metodami bylo přímé pozorování v hodinách matematiky a nepřímé pozorování (analýza videonahrávek). Jako hlavní výzkumný cíl si autorka stanovila identifikovat typ výukové komunikace v učebních úlohách (realizovanými učitelem v hodinách matematiky) z otázek pokládaných žáky ve výuce. Výzkum byl uskutečněn ve školním roce 2017/2018. Šetření bylo provedeno ve čtvrtých a pátých ročnících na dvou základních školách. Bylo pozorováno celkem 5 vyučovacích hodin matematiky, 3 vyučovací hodiny byly zaměřeny na aritmetiku a 2 na geometrii. Dále bylo v šetření uplatněno 5 videonahrávek vyučovacích hodin matematiky ze serveru YouTube. Ve výzkumu bylo vypočítáno celkem 38 žákovských otázek, 9 v monologické výukové komunikaci a 29 v dialogické výukové komunikaci. Závěry z výzkumu poukazují na skutečnost, že nejvíce položených žákovských otázek podle dělení Šalamounové (2012) bylo v monologické výukové komunikaci typu: „Potřebuji vědět“ neboli Otázky zjišťující nezbytné informace se zastoupením 4 otázky ve vyučovacích hodinách matematiky. Druhé místo obsadily otázky „A není to jinak“ aneb Konfrontace s porozuměním s celkovým počtem 3. Na třetím a čtvrtém místě byly otázky „Nerozumím“ aneb Otázky vyžadující vysvětlení (1) a Otázky ze zvědavosti neboli „Tohle bych chtěl vědět“ (1). V dialogické výukové komunikaci bylo celkem položeno 29 žákovských otázek. Nejvíce byly zastoupeny otázky „Potřebuji vědět“ (17), otázek druhu „Nerozumím“ a „A není to jinak“ bylo 5 u každého typu, nejméně zastoupeny byly Otázky ze zvědavosti (2). V závěru autorka shrnuje, že dialogická výuková komunikace je velmi vhodným učebním prostředím, protože vytváří podnětné prostředí pro kladení žákovských otázek a žák skrze položené otázky může řídit své učení. V textu je také zmíněno, že výuka, která má podporovat vlastní učení žáka, by měla probíhat formou konstruktivního dialogu. Tato výuka je orientována na žákovo porozumění, nikoli pouze na fakta a výsledky. V praktické části diplomové práce použiji stejnou typologii žákovských otázek. Domnívám se, že

v mém výzkumu budou nejvíce zastoupeny organizační otázky a otázky typu „Potřebuji vědět“.

Další inspirativní článek je od Romana Švaříčka „*Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*“ z roku 2011, který vyšel v časopise *Studia paedagogica*. V první části článku autor charakterizuje učitelskou otázku, uvádí její druhy a jejich počet ve vybraných vyučovacích hodinách. Ve druhé části článku jsou prezentovány výsledky z šetření, které se vztahovalo k funkci učitelských otázek ve vybraných humanitních předmětech na druhém stupni ZŠ. Výzkum byl proveden ve školním roce 2009/2010 na čtyřech školách, v sedmých a osmých ročnících. Design výzkumu byl kvalitativní i kvantitativní, výzkumnými metodami bylo pozorování ve třídách, videostudie vyučovacích hodin, hloubkové rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. Výzkumníci sledovali výuku českého jazyka, dějepisu, občanské výchovy. V šetření byly analyzovány čtyři typy výukových sekvencí (reprodukce, memorování, diskuze a produkce), jejichž prostřednictvím byly doloženy efekty uzavřených a otevřených otázek a otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti. Ve výzkumu bylo identifikováno 75 % uzavřených otázek a pouze 25 % otázek otevřených. Nejvíce uzavřených otázek bylo položeno v mluvnici. Také bylo zjištěno, že otázky s nižší kognitivní náročností byly zastoupeny z 61 % a otázky vyšší kognitivní náročnosti činily 39 %. V šetření byly uplatněny výše uvedené dimenze kategorizování otázek a vznikly další 4 typy učitelských otázek, které byly ve výukové komunikaci analyzovány. Výzkumníci došli k závěru, že uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti jsou nejčastějším typem, jejich zastoupení ve výuce bylo 52 %. Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti se umístily na pomyslné druhé pozici s 25 %. Nejméně se ve výuce objevovaly otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti – tyto otázky tvořily pouze 9 %. U otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti byl výskyt 14 %. Stejnou typologii učitelských otázek použijí i pro svůj výzkum. Domnívám se, že ve výuce na prvním stupni ZŠ budou nejvíce zastoupeny uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti.

Rovněž Gavora (2005) konstatuje, že v tradičním vyučování převládají otázky, které vyžadují nižší kognitivní procesy. Učitelé většinou pokládají uzavřené otázky (ty tvoří cca 60–80 % všech otázek), zbytek tvoří otázky otevřené a otázky vztahující se k organizaci vyučování. Výzkumu učitelských otázek se v České republice věnovali Kollárik (1979 in Mareš & Krivohlavý, 1989), Pstružinová (1992 in Šedřová, 2009, s. 18), která zjistila, že

učitelské otázky jsou ve většině případů uzavřené a žák má pouze doplnit fakta nebo rozhodnout o správnosti.

Můj výzkum se zaměří také na zpětnou vazbu, a proto nyní uvedu některá klíčová zjištění. Z odborných publikací se dovídáme, že realizované výzkumy zpětné vazby jsou spíše starší a není jich mnoho. Mezi tyto výzkumy řadíme šetření Doležala a Mareše (1977). Autoři vycházeli z práce Kuliče (1971). Výzkum byl proveden s jedinou učitelkou na prvním stupni základní školy. Výsledky šetření odkryly, že zpětná vazba je prováděna převážně mechanicky. Bylo prokázáno, že výuková komunikace mezi učitelem a žákem, když se vyskytne chyba, většinou probíhá tak, že učitel konstatuje, že žák ve své odpovědi chyboval (detekce chyby). Poté učitel obvykle určí místo výskytu chyby (identifikace chyby) a snaží se o rychlé opravení chyby (korekce chyby učitelem). Málodky ale dochází k tomu, že učitel žákům vysvětlí příčinu chyby (interpretace chyby). Tím ovšem roste riziko, že se chyba bude opakovat. Sýkora (1982 in Mareš & Krivohlavý, 1989) říká, že učitelé by měli své žáky cvičit a vést k tomu, aby byli schopni své chyby samostatně opravit, ale také by se sami měli zdokonalovat v pohotovém reagování. Šed'ová a Švaříček (2012) dodávají, že nesprávná odpověď žáků je vnímána jako deviace (odchylka) a málodky je učitelem interpretována. Na základě provedeného výzkumu lze předpokládat, že nejčastěji je v případě výskytu chyby používána detekce chyby učitelem. Ve svém výzkumu tato zjištění ověřím.

Další, kdo se zabýval zpětnou vazbou, byl Vaněk (80. léta 20. století). Vaněk (1985 in Mareš & Krivohlavý, 1955) poukázal na to, že ve zpětné vazbě českých učitelů dominuje jednoduchá pozitivní odpověď. V obou výzkumných vzorcích převažovala jednoduchá pozitivní odpověď a přechod k dalšímu tématu. Autor upozornil na to, že zpětná vazba je dosti stereotypní a učitelé málo využívají těch postupů, které by mohly žákovo učení usnadnit. Parkerová a Hurryová (in Šed'ová & Švaříček, 2012) taktéž zmiňují, že zpětná vazba učitele na odpověď žáka je převážně ve formě jednoduché pozitivní reakce (40 %) – v terminologii Gavory (2005) se jedná o akceptaci žakovské odpovědi, 29 % zpětných vazeb se týká elaborace odpovědi žáka. Myhillová a Warrerová (in Šed'ová & Švaříček, 2012) ve svém výzkumu uvedly, že učitelé problematické odpovědi žáků často přecházejí, nevyjadřují se k nim. Žáci tedy nemusí nutně porozumět dané látce. Smithová a Higginsová (in Sed'ová, 2009) prokázaly, že zpětná vazba má podobu jednoduché pozitivní či negativní podoby. Odpověď je buď přijata, anebo odmítnuta. Výraznou

převahu pozitivní zpětné vazby identifikoval v 80. letech (20. století) na Slovensku také Hrdina (in Šed'ová & Švaříček, 2012) který zjistil, že pozitivní vazba nastala u 58 % případů, v 19 % případech registroval negativní zpětnou vazbu. Také Šed'ová a Švaříček (2012) poukazují na to, že většina zpětných vazeb pronesených učiteli v jejich výzkumu byla v reakci na správné žákovské odpovědi (81 %). Učitelé kladou svým žákům takové otázky, které jsou pro žáky jednoduché na zodpovězení, a na žákovské odpovědi poté učitelé reagují pozitivně. Správná žákovská odpověď na učitelovu otázku je považována spíše za normální, učitelé odpověď svých žáků příliš nevyzdvihují, nechválí. To může být zřejmě způsobeno tím, že sami učitelé vnímají své otázky jako lehké, jednoduché. Ve svém výzkumu se zaměřím na zpětnou vazbu, která reaguje na správnou a chybnou žákovskou odpověď. Očekávám, že učitelé na správnou odpověď žáků budou reagovat nejčastěji ve formě akceptace odpovědi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodu praktické části vymezím hlavní cíl výzkumu, dílčí výzkumné cíle a výzkumné otázky. Následně se zaměřím na charakteristiku vybraných výzkumných metod. Uvedu výzkumný soubor, postup výzkumu, strategii analýzy dat a způsob zpracování dat. Nastíním výsledky výzkumu a jejich interpretaci. Na závěr shrnu výzkumná šetření a v diskuzi porovnáám výsledné údaje s ostatními výzkumy, budou také zmíněny limity výzkumu a doporučení pro budoucí pedagogický výzkum a praxi. Vzhledem k tématu diplomové práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu, který byl realizován v pátých ročnících základní školy.

Pedagogickému výzkumu se věnuje široký okruh lidí. Na jedné straně to jsou profesionální výzkumníci, na straně druhé se jedná o studenty či učitele, kteří jsou z praxe. Podstata jejich výzkumné práce je však stejná – řešení rozmanitých pedagogických problémů a ověřování teorie, která zahrnuje poznatky o pedagogických jevech. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými daty, zjišťuje se množství a frekvence výskytu daných jevů. Údaje se poté matematicky zpracují. Je možné je sčítat, vypočítat jejich průměr nebo je uvést v procentech. (Gavora, 2000, s. 31)

Janíková (2011, s. 35) uvádí, že výzkumy komunikace jsou důležitým nástrojem pro analýzu výuky. Na základě zjištěných výsledků získáváme komplexnější pohled na výuku. Průcha (2002 in Janíková, 2011, s. 35) dodává, že výzkumy komunikace ve třídě sledují reálné děje ve vyučování. Bez analýz komunikace mezi učiteli a žáky bychom nemohli objevit, jakou má vyučování strukturu.

4.1 Záměry a cíle výzkumu

Výzkum se zaměřuje na výukovou komunikaci. Hlavním cílem výzkumu je zmapovat výukovou komunikaci v pátých ročnících 1. stupně základní školy.

Z hlavního cíle výzkumu vycházejí tyto dílčí cíle:

- Zjistit, jaká je proporce řeči učitele a řeči žáků ve výuce v primární edukaci.
- Zjistit, v jaké míře akceptuje učitel žákovy pocity ve výuce v primární edukaci.
- Zjistit, jaké je zastoupení učitelova monologu ve výuce v primární edukaci.
- Zjistit, jaké je zastoupení pokynů a příkazů učitele ve výuce v primární edukaci.
- Zjistit, jaké typy otázek pokládá učitel ve výuce v primární edukaci.

- Zjistit, jaké typy otázek pokládá žák ve výuce v primární edukaci.
- Zjistit, jaké druhy zpětné vazby lze identifikovat ve výuce v primární edukaci.

4.2 Otázky výzkumu

S ohledem na hlavní a dílčí díle výzkumu byly formulovány níže uvedené výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: „*Jaká jsou specifika výukové komunikace v pátých ročnících 1. stupně základní školy?*“ Na dílčí cíle výzkumu navazují tyto dílčí výzkumné otázky:

- Jaká je proporce řeči učitele a řeči žáků ve výuce v primární edukaci?
- V jaké míře akceptuje učitel žákovy pocity ve výuce v primární edukaci?
- Jaké je zastoupení učitelova monologu ve výuce v primární edukaci?
- Jaké je zastoupení pokynů a příkazů učitele ve výuce v primární edukaci?
- Jaké typy otázek klade učitel ve výuce v primární edukaci?
- Jaké typy otázek kladou žáci ve výuce v primární edukaci?
- Jaké druhy zpětné vazby lze identifikovat ve výuce v primární edukaci?

4.3 Hypotézy výzkumu

Po studiu odborné literatury a z dosavadních výzkumů v teoretické části byly stanoveny tyto hypotézy:

- H1 Proporce řeči učitele ve výuce v primární edukaci je vyšší než proporce řeči žáků.
- H2 Akceptace žákových pocitů učitelem je ve výuce v primární edukaci zastoupena v malé míře.
- H3 Ve výuce v primární edukaci je v řeči učitele nejvíce zastoupen výklad (monolog učitele).
- H4 Ve výuce v primární edukaci je v řeči učitele druhou nejvíce zastoupenou položkou vyslovování pokynů a příkazů učitelem.
- H5 Ve výuce v primární edukaci žáci nejvíce pokládají organizační otázky a otázky typu „Potřebuji vědět“.
- H6 Učitelé ve výuce v primární edukaci pokládají nejčastěji uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti.

- H7 Učitelé ve výuce v primární edukaci reagují na správnou žákovskou odpověď nejčastěji akceptací žákovské odpovědi.
- H8 Učitelé ve výuce v primární edukaci reagují na chybnou žákovskou odpověď nejčastěji detekcí chyby.

4.4 Výzkumné metody

Výzkum diplomové práce byl realizován pomocí dvou metod. První výzkumnou metodou byl Flandersův systém a druhou výzkumnou metodou obsahová analýza textu. Flandersův systém jsem uplatnila při přímém pozorování výuky. Za pomoci obsahové analýzy jsem analyzovala přepsané vyučovací hodiny.

4.4.1 Flandersův systém

Hlavní metoda, která se využívá při výzkumech výukové komunikace, je metoda pozorování neboli observace. Pozorování může být přímé nebo nepřímé (zprostředkované videozáznamem). Při přímém i nepřímém pozorování se většinou pracuje s takzvaným kategoriálním systémem. Základem kategoriálního systému jsou kategorie, případně subkategorie (podkategorie), do kterých výzkumník zařazuje pozorované jevy. Pozorovatel pracuje s pozorovacím archem, do kterého je zaznamenáván průběh pozorování. Kategoriálních systémů bylo vytvořeno velké množství, jejich počet není přesně znám. Dvěma nejznámějšími pozorovacími systémy, kterými lze zkoumat výukovou komunikaci, jsou Flandersův a Bellackův systém mikroanalýzy výuky. (Janíková, 2011, s. 40) Ve své diplomové práci jsem pro svůj výzkum použila Flandersův systém.

Gavora (2005, s. 151) říká, že Flandersův systém je používán k pozorování, a vyhodnocování komunikace ve školní třídě. Jeho velkou předností je jednoduchost (zahrnuje pouze deset kategorií). Systém je možné uplatnit při frontálním vyučování, kdy jsou činnosti žáků méně strukturované. Naopak jej není vhodné aplikovat při skupinovém či individuálním vyučování, kdy převažuje činnost žáků. Systém je schopen poskytnout pouze hrubý obraz činnosti žáka. Flandersův systém vychází z teorie o přímém a nepřímém vlivu učitele. Přímý vliv učitele má za následek redukci žákovy volnosti a spontánnosti, což přináší zřejmě horší vyučovací výsledky. Nepřímý vliv učitele však zvyšuje žákovu volnost, iniciativu a údajně vede k lepším výsledkům.

Chráska (2016) uvádí, že při použití Flandersovy metody výzkumník sleduje vyučovací hodinu (přímé pozorování) či videozáznam (nepřímé pozorování) a každou třetí sekundu provede záznam právě pozorovaného jevu (například: učitel položí otázku – kódováno 4. kategorií). Dochází tedy k tomu, že dění ve třídě se převede do jakéhosi umělého jazyka (do soustavy číselných kódů). Svatoš (1995, s. 65) říká, že výsledkem pozorování je posloupnost číselných kódů. Z jedné vyučovací hodiny jich většinou bývá kolem 900. Údaje se následně dále zpracovávají, analyzují a interpretují. Při realizaci výzkumu prodloužím interval tří vteřin na deset vteřin, abych byla schopná lépe pozorovaný jev zařadit k příslušné kategorii. Pozorované jevy budu kódovat přímo ve vyučovací hodině, ale také využiji diktafon, na který si zaznamenám průběh komunikace (použití nahrávek).

Svatoš (2013, s. 115) zmiňuje, že mezi diskutované znaky Flandersova systému se řadil počet sledovaných kategorií. Badatelé vyjádřili obavu, zda je deset kategorií dostačujících k popisu toho, co se odehrává ve vyučování. Došlo tedy k úpravám a modifikacím původního systému. Svatoš jmenuje autory, kteří rozšířili Flandersův systém. Prvními byli Amindon a Hunterová (1967), kteří zvýšili počet kategorií v systému na 24. Mareš (1984) doplnil další kategorie na celkový počet 32. Svatoš a Doležalová (2010 in Svatoš, 2013 s. 118) také upravili kategorie v původním systému. Hlavním důvodem k úpravě kategorií bylo nízké zastoupení řeči žáka ve Flandersově systému. Záměrem autorů bylo dorovnat počet činnostních kategorií učitele i žáka na stejný počet. Původní dvě kategorie vážící se na řeč žáka byly obohaceny o 5 nových kategorií. Řeč žáka po modifikaci činila 7 činnostních kategorií. Sám autor pozorovacího systému Flanders se ale ubíral opačným směrem a rozhodl se počet kategorií snížit. Vznikla nová varianta OSTRAQ („pštros“), která sledovala pouze O (ticho ve třídě v určeném čase), S (mluvu žáků), T (mluvu učitele – kromě otázek), R (učitelovo kritizování, sankcionování žáků a trestání), A (akceptace žáka, empatie, odměny, pochvaly, povzbuzování žáků) a Q (učitelovy otázky směřující na rozvoj poznávacích funkcí žáků). Svatoš podotýká, že při navýšení počtu kategorií v pozorovacím systému se může stát, že původní jednoduchá metoda „zesložití“.

Zde uvádím podobu Flandersova pozorovacího systému, který bude aplikován při mém výzkumu:

Učitel

- 1) **Akceptuje žákovy city.** (Přijímá nebo objasňuje vhodným způsobem duševní stav žáků. City mohou být pozitivní nebo negativní).
- 2) **Chválí a povzbuzuje.** (Hodnotí pozitivně žáka, povzbuzuje ho, žertuje – ne na účet jiného – a uvolňuje napětí).
- 3) **Akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí.** (Opakuje výrok žáka, parafrázuje ho, modifikuje ho. Shrnuje to, co žák řekl. Porovnává jeho výrok s jinými výroky – s vlastními nebo s výroky žáků).
- 4) **Klade otázky.** (Otázky se týkají učiva, způsobu práce nebo organizačních záležitostí).
- 5) **Vysvětluje.** (Podává žákům fakta, názory. Objasňuje, komentuje učivo. Vysvětluje postup nebo způsob práce).
- 6) **Dává pokyny či příkazy.**
- 7) **Kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu.** (Kritika se týká špatné odpovědi nebo porušování disciplíny. Učitel zdůvodňuje vlastní postupy. V krajním případě se dovolává vlastní autority).

Žák

- 8) **Odpovídá.** (Jeho odpověď je vyvolána otázkou učitele nebo jeho pokynem).
- 9) **Hovoří spontánně.** (Jeho odpověď přesahuje požadavek učitele. Sám začíná hovořit).
- 10) **Ticho. Pauzy. Zmatek. Nesrozumitelná komunikace.**

Flandersův systém obsahuje celkem 10 kategorií. Prvních sedm kategorií ve Flandersově pozorovacím systému se týká řeči učitele. Osmá a devátá kategorie se vztahuje k řeči žáka či žáků. Poslední kategorie zahrnuje ticho, zmatek ve třídě a nezřetelnou komunikaci. (Amatari, 2015)

Při kódování se zapisují čísla daných kategorií za sebe do sloupců. Získá se tak dlouhá řada čísel (například 10, 5, 6, 8, 9 atd.). Čísla se poté přenesou do tabulky, která má podobu matice (10 x 10). Při tom se čísla spojují do dvojic. V našem případě bude číslo 10 a 5 prvním párem, číslo 6 a 8 je druhým párem. Čárka v matici se zaznamená vždy na místě přetnutí prvního a druhého čísla. První číslo páru se týká řádku, druhé číslo se týká sloupce. Tímto způsobem se do tabulky zapíšou všechny kódy. (Gavora, 2005, s. 154)

Z údajů v tabulce z vyučovací jednotky můžeme zjistit, která kategorie je nejvíce a která nejméně zastoupena. Proporci řeči učitele můžeme zjistit na základě součtu frekvence kategorií 1–7 vydělenou součtem frekvence kategorií 1–9. Proporci řeči žáka můžeme zjistit tak, že sečteme frekvenci kategorií 8 a 9, poté budeme dělit součtem frekvence kategorií 1–9. (Gavora, 2005, s. 154)

4.4.2 Kvantitativní obsahová analýza

Druhou výzkumnou metodou bude kvantitativní obsahová analýza textu neboli analýza verbálních projevů, která se v podstatě uplatňuje u každé výzkumné metody, jež pracuje se slovem. Může tomu být například u protokolů z pozorování, u záznamů interview, u dotazníků apod. U všech těchto metod je analýza verbálních produktů (obsahová analýza) jedním z postupů v rámci dané metody. (Gavora, 2000, s. 117)

Samotné pojmenování „obsahová analýza textů“ vypovídá o charakteristice této metody, jedná se o analýzu a hodnocení písemných textů. Obsahová analýza je vhodná k ověřování zjištění uskutečněných za pomoci jiných metod výzkumu. Obsahová analýza může být uskutečněna nekvantitativním nebo kvantitativním způsobem. U kvantitativního typu obsahové analýzy se obsahové prvky daného textu kvantifikují – vyjádří se jejich frekvence, pořadí či stupeň. Obsah textu, který je v kvalitativní podobě, je převeden do kvantitativní podoby. (Gavora, 2000, s. 118)

Gavora (2000, s. 118) uvádí, že obsahová analýza je důležitým nástrojem, kterým lze poznávat různé oblasti výchovy a vzdělávání (učební osnovy, písemné úkoly žáků, školské zákony, protokoly apod.)

U kvantitativní obsahové analýzy postupujeme v následujících krocích:

- 1) Vymezení základního souboru textů.** Základní soubor tvoří všechny texty, jež se vztahují k dané problematice. Pokud je základní soubor textů rozsáhlý, musí se udělat výběr textů.
- 2) Vymezení významové jednotky.** Významovou jednotkou může být slovo, idea, tvrzení nebo téma. V daných textech se tyto významové jednotky vyhledávají, jejich výskyt je poté zaznamenán.
- 3) Stanovení analytických kategorií.** Tyto kategorie dále třídí (klasifikují) významové jednotky. Analytické kategorie vycházejí z výzkumného problému.

- 4) **Kvantifikace významových jednotek**, respektive analytických kategorií. Zjišťuje se četnost výskytu (absolutní počet, relativní počet – procento, průměr. Frekvence se uspořádají do tabulek nebo se graficky vyjádří).
- 5) **Interpretace**. Zjištěná data se slovně okomentují, vysvětlí. (Gavora, 2000, s. 118–120)

4.5 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován v pátých ročnících základních škol ve Zlínském kraji. Výzkumný soubor byl vybrán nenáhodně – jednalo se o dostupný výběr (convenient sample). Výzkumným souborem se staly čtyři vyučovací hodiny z přímého pozorování ve vesnické škole a čtyři vyučovací hodiny ve škole městského typu zaznamenané na diktafon.

Ve škole vesnického typu jsem pozorovala 2 hodiny matematiky, které odučila stejná učitelka v 5. A a v 5. B, taktéž anglický jazyk byl odučen stejnou vyučující v 5. A a následně v 5. B. Ve zmíněných hodinách bylo realizováno pouze přímé pozorování, jelikož se mi nepodařilo získat souhlas s možností pořízení nahrávek výuky.

Ve druhé škole městského typu jsem pozorovala celkem 4 vyučovací hodiny. Každou z pozorovaných hodin vedl jiný vyučující. Všichni vyučující i rodiče žáků souhlasili s nahráváním výuky na diktafon. Ve výuce jsem provedla přímé pozorování, vyučovací hodiny byly následně přepsány a analyzovány.

Pozorované vyučovací hodiny ve škole městského typu:

- 1) Matematika (procenta, desetinná čísla, zlomky – převody)
- 2) Český jazyk (přídavná jména)
- 3) Vlastivěda (rozpočet domácnosti)
- 4) Anglický jazyk (popular sports)

4.6 Postup při výzkumu

Na přelomu prosince a ledna jsem oslovila celkem 18 základních škol ze Zlínského kraje. Kvůli právnímu rámci – obecná nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) však ředitelé daných škol spolupráci odmítli. Ve dvou základních školách mi bylo umožněno účastnit se výuky, ve výuce jsem kódovala dění pomocí Flandersova systému, celkem jsem měla k dispozici 8 vyučovacích hodin, které jsem měla z přímého pozorování okódovány. Na těchto dvou školách jsem však nemohla uskutečnit nahrávky z výuky (GDPR). Na prvních

4 vyučovacími hodinami, které jsem uskutečnila v základní škole městského typu, jsem si poprvé vyzkoušela kódování dění ve výuce za pomoci Flandersova systému (zaškolení pozorovatele). Tyto vyučovací hodiny jsem do svého výzkumu nepoužila, jednalo se o předvýzkum. Další 4 hodiny, které jsem pozorovala ve druhé škole vesnického typu, jsem se rozhodla pro svůj výzkum použít, nicméně k dispozici jsem měla pouze data z přímého pozorování. Úspěch jsem zaznamenala na další škole městského typu ve Zlínském kraji, kde mi bylo umožněno pořídit zvukové záznamy vyučovacími hodinami na diktafon. V této škole jsem celkem pozorovala 4 vyučovací hodiny. Po domluvě s ředitelem školy byl sepsán informovaný souhlas pro rodiče z důvodu ochrany osobních údajů. Informovaný souhlas obdrželi všichni žáci pátých ročníků dané základní školy. Pouze v jedné třídě však souhlasili všichni rodiče žáků z dané třídy. Učitelé s výzkumem také souhlasili, výzkum byl realizován u čtyř vyučujících (každou vyučovací hodinu vedla jiná učitelka).

Při pozorování jsem uplatnila kategoriální systém podle Flanderse. V pozorovaných vyučovacími hodinami jsem kódovala jevy, které se zrovna vyskytly, a zařazovala jsem je do předem definovaných kategorií Flandersova systému. Z pozorování výuky jsem získala číselnou řadu, kterou jsem poté přenesla do tabulky. Čísla jsem spojovala do dvojic, v místě průniku čísel jsem v tabulce učinila čárku. Poté jsem vyjádřila u každé kategorie počet (kolikrát se vyskytla v dané hodině). Tento číselný údaj u každé kategorie jsem také převedla na procenta. Následně jsem z dat v tabulkách vypočítala výukovou komunikaci – verbální výukovou komunikaci (složenou z proporce řeči učitele a proporce řeči žáka) a zastoupení ticha, hluku, nesrozumitelné komunikace. Celkem jsem takto vyhodnotila data z 8 vyučovacími hodinami.

Ze 4 pozorovaných vyučovacími hodinami jsem měla pořízeny zvukové záznamy, které jsem následně přepsala. Při přepisu zvukových nahrávek jsem vycházela ze zásad zhotovování protokolu vyučovací hodiny podle Mareše a Gavory (1985 in Gavora, 2000). Protokol se skládal ze sloupců a řádků. Každému pátému řádku jsem přidělila číslo, ve sloupci jsem zaznamenala účastníka komunikace (U = učitel, Ž = žák, ŽŽ = dva a více žáků). Do třetího sloupce jsem psala samotné promluvy jednotlivých účastníků. Verbální projev dalšího účastníka jsem zapisovala do nového řádku. Z nahrávek jsem měla možnost postihnout doslovný, autentický verbální projev jednotlivých účastníků, zapisovala jsem i chybné tvary, nedokončené věty, jevy váhání – ééé a pauzy ve verbálním projevu – 3 vteřiny

a delší. Simultánní projev dvou či více účastníků jsem psala ve dvou řádcích pod sebe a označila příslušným znakem. Nesrozumitelný projev či hluk ve třídě byl označen písmenem N. Do čtvrtého sloupce byly zaznamenávány ty činnosti, které přibližovaly děje ve třídě (rozdávání sešitů, samostatná práce apod.) (Gavora, 2000)

4.7 Strategie analýzy dat

Získaná data jsem následně analyzovala za pomoci kvantitativní obsahové analýzy z hlediska výzkumných cílů a otázek. Hlavním základním souborem textů, které jsem analyzovala, se staly přepisy 4 vyučovacích hodin. Celkem se jednalo o 69 stran textu v souboru Word. Významovými jednotkami byly jednotlivé promluvy či jednotlivá slova v celém souboru. Analytickými kategoriemi se staly kategorie z Flandersova systému. V přepisu vyučovacích hodin jsem se zaměřila pouze na verbální komunikaci, části textu (jednotlivé promluvy, případně slova) jsem třídila do kategorií 1–9. Kategorii číslo 10: ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace, jsem v textu nezaznamenávala z toho důvodu, jelikož bych nebyla schopna danou kategorii adekvátně sledovat. Analýza textu, která byla provedena kvantitativní obsahovou analýzou, se tedy vztahovala pouze k verbální komunikaci.

V přepisech vyučovacích hodin jsem se také podrobněji zaměřila na druhy zpětné vazby, typy učitelských otázek a typy žákovských otázek, které jsem třídila do definovaných kategorií (viz přehledné tabulky níže). Při identifikování učitelských otázek jsem vycházela z typologie Švaříčka (2012): uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti, otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti, uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti, otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti. V přepisech vyučovacích hodin jsem ale odhalila další početné skupiny učitelských otázek a rozhodla jsem se své pozorování rozšířit o organizační otázky, otázky aktivizující žáky k odpovědi – dvojité a trojitě – a otázky ulehčující žákovo vyvozování, rovněž dvojité a trojitě.

Organizační otázky se týkají zejména organizačních, administrativních nebo disciplinárních otázek vyučování. Tyto otázky se netýkají vyučování. V případě dvojitých otázek aktivizujících žáky k odpovědi vystupuje druhá otázka v doslovném nebo podobném znění jako otázka první. Otázka opakuje požadavek, který je zmíněn v první otázce. V mém výzkumném vzorku jsem také identifikovala otázky ulehčující žákovo vyvozování. Jde o případ, kdy další otázky (druhá či třetí) rozvíjí první otázku. Navazující

otázky tedy obsahují nápovědu k první otázce. V prepisech vyučovacích hodin se objevovaly dvojitě i trojitě otázky aktivizující žáky k odpovědi a dvojitě i trojitě otázky ulehčující žákovo vyvozování. Gavora (2005)

Dalšími početnými skupinami byly nově formulované zjišťující (diagnostické) otázky, potvrzující otázky a výběrové otázky, které jsem si pro účely diplomové práce definovala. Zjišťující neboli diagnostické otázky se vztahovaly k učivu. Tyto otázky mají pro učitele informativní charakter, učitel pomocí těchto otázek zjišťuje, jestli si žáci učivo zapamatovali, zda mu porozuměli, jak žákům dané učivo v hodině šlo. Učitelky kladly tyto otázky zejména na začátku a na konci pozorovaných hodin. Zde uvádím příklad těchto otázek: „*Co jsme dělali v minulé hodině?*“ či „*Co vám šlo a co ne v dnešní hodině?*“ Další definovanou otázkou byla potvrzující otázka. Potvrzující otázky se vztahují k učivu, většinou jsou pokládány v hlavní části hodiny, žáci na ně odpovídají pouze ANO či NE. Příkladem uvedené otázky by mohlo být: „*Je modrý přídavné jméno?*“ Poslední typ otázky, který jsem vymezila, se stala otázkou výběrová. Jedná se o typ otázky, který v sobě zahrnuje dvě možnosti, varianty odpovědi, například: „*Když nakupuju vánoční dárky, tak za ně platím já, nebo mi za to někdo zaplatí?*“

Při analyzování zpětné vazby učitele, která reagovala na správnou žakovskou odpověď, jsem vycházela z typologie Gavora (2005): 1. akceptace odpovědi, 2. echo, 3. elaborace odpovědi, 4. pochvala žáka. Rozhodla jsem se přidat ještě pochvalu zaměřenou na žáka, která se ve vyučovacích hodinách vyskytovala velmi častě (jednalo se o hodnocení žakovských výkonů). Při identifikování zpětné vazby, která reagovala na nesprávnou žakovskou odpověď, jsem vycházela z typologie Mareše a Křivohlavého (1995): detekce chyby, identifikace chyby, interpretace chyby a korekce chyby. Rozhodla jsem se sledované typy zpětné vazby obohatit o zamlčené hodnocení a navigaci žáků ke správné odpovědi, které se v mém výzkumném vzorku objevovaly velmi často.

Pojem zamlčené hodnocení poprvé použili Šed'ová a Švaříček (2012), jedná se o případ zpětné vazby, kdy žáci nedostávají hodnotící vazbu učitele na žakovskou odpověď. Dochází tedy k tomu, že celá sekvence je uzavřena, ale hodnotící prvek schází. Struktura této zpětné vazby bývá ve formě iniciace – repliky – feedback/iniciace. Zpětná vazba učitele může být nahrazena iniciací čili další otázkou. Zamlčené hodnocení se nejčastěji objevovalo při opakování učiva, učitelky žákům neposkytly zpětnou vazbu, ale hned položily další otázku. Pokud učitel položil novou otázku, žakovská odpověď byla správná.

V pozorovaných vyučovacích hodinách se také objevila navigace ke správné odpovědi. Učitelky často poukazovaly na to, že žakovská odpověď není zcela správná, a snažily se žáky navést tak, aby odpověděli správně. Učitelky svým žákům také napovídaly tak, že zmínily první písmena správného slova nebo zmiňovaly návodné otázky či výroky, které doplňovaly informace a vedly žáky ke správným odpovědím. Tato vodítka byla však často velmi mechanická.

Zaměřila jsem se také na žakovské otázky. Inspirací se stala typologie podle Šalamounové (2012): otázka zjišťující nezbytné otázky neboli „potřebuji vědět“; otázka ze zvědavosti neboli „tohle bych chtěl vědět“; otázka „a není to jinak“ neboli konfrontace s porozuměním; „nerozumím“ neboli otázky vyžadující vysvětlení učitele. Posledním typem žakovských otázek byla organizační otázka podle Gavory (2005). Tyto otázky byly početné u žáků i u učitelů.

Analytické kategorie u zpětné vazby, učitelských otázek a žakovských otázek:

Tabulka 1: Zpětná vazba

ZPĚTNÁ VAZBA				
SPRÁVNÁ ODPOVĚĎ ŽÁKA	Akceptace odpovědi žáka	Echo odpovědi	Elaborace odpovědi žáka	Pochvala žáka
ŽAKOVSKÁ CHYBA	Detekce chyby	Identifikace chyby	Interpretace chyby	Korekce chyby
ZAMLČENÉ HODNOCENÍ				
NAVIGACE KE SPRÁVNÉ ODPOVĚDI				
POCHVALA ZAMĚŘENÁ NA VÝKON				

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 2: Učitelské otázky

UČITELSKÉ OTÁZKY		
UZAVŘENÁ OTÁZKA NIŽŠÍ KOGNITIVNÍ NÁROČNOSTI		
OTEVŘENÁ OTÁZKA NIŽŠÍ KOGNITIVNÍ NÁROČNOSTI		
UZAVŘENÁ OTÁZKA VYŠŠÍ KOGNITIVNÍ NÁROČNOSTI		
OTEVŘENÁ OTÁZKA VYŠŠÍ KOGNITIVNÍ NÁROČNOSTI		
ORGANIZAČNÍ OTÁZKA		
ZJIŠŤUJÍCÍ OTÁZKA		
POTVRZUJÍCÍ OTÁZKA		
VÝBĚROVÁ OTÁZKA		
OTÁZKA AKTIVIZUJÍCÍ ŽÁKA K ODPOVĚDI	Dvojitá	Trojité
OTÁZKA ULEHČUJÍCÍ ŽÁKOVU VYVOZOVÁNÍ	Dvojitá	Trojité

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Žákovské otázky

ŽÁKOVSKÉ OTÁZKY
ORGANIZAČNÍ OTÁZKA
OTÁZKA ZJIŠŤUJÍCÍ NEZBYTNÉ INFORMACE NEBOLI „POTŘEBUJI VĚDĚT“
OTÁZKA ZE ZVĚDAVOSTI NEBOLI „TOHLE BYCH CHTĚL VĚDĚT“
OTÁZKA „A NENÍ TO JINAK“ NEBOLI KONFRONTACE S POROZUMĚNÍM
„NEROZUMÍM“ NEBOLI OTÁZKY VYŽADUJÍCÍ VYSVĚTLENÍ

Zdroj: vlastní zpracování

4.8 Způsob zpracování dat

Získaná data z přímého pozorování za pomoci Flandersova systému byla přepsána do tabulky, která má podobu matice (10 x 10). Z číselné řady, která z dané vyučovací hodiny vznikla, jsem utvořila číselné páry (první číslo se značilo do řádku, druhé do sloupce) a do tabulky jsem v místě přetnutí čísel učinila čárku. Údaje v tabulce jsem poté dále vyhodnocovala. Spočítala jsem četnost každé kategorie a také jsem převedla tyto hodnoty na procenta. Následně jsem procentuální údaje vyjádřila v přepočtu na minuty vzhledem k dané hodině. (Gavora, 2005)

Při přepisu vyučovací hodiny jsem vycházela ze zásad zhotovování protokolu z vyučovací hodiny podle J. Mareše a P. Gavory (1985 in Gavora, 2000). Jednotlivé promluvy účastníků byly okódovány za pomoci Flandersova systému. Podrobněji jsem se zaměřila na identifikaci zpětné vazby, učitelských otázek, žákovských otázek a jejich typologii.

Doslovné přepisy vyučovacích hodin a kódování jednotlivých úseků textu pomocí Flandersova systému proběhlo v programu MS Word. V programu MS Excel byly následně vypočteny absolutní a relativní četnosti, které byly zobrazeny za pomoci sloupcových grafů.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

Cílem této kapitoly je interpretovat výzkumná data, která byla získána dvěma výzkumnými metodami. První výzkumnou metodou bylo přímé pozorování s využitím Flandersova systému, druhou výzkumnou metodou byla kvantitativní obsahová analýza přepsaných vyučovacích hodin. Nejdříve budu interpretovat data, která byla získána za pomoci přímého pozorování.

5.1 Výsledky a interpretace dat získaných Flandersovým systémem při přímém pozorování

Pro výzkum byla použita data z 8 vyučovacích hodin. Data byla složena ze 4 vyučovacích hodin ve škole vesnického typu (pouze přímé pozorování) a 4 vyučovacích hodin, které byly pozorovány ve škole městského typu (přímé pozorování + nahrávky). Nejdříve uvedu data, která se vztahují ke škole městského typu (4 vyučovací hodiny). Z výuky byly v této škole pořízeny také zvukové záznamy, které byly přepsány a analyzovány za pomoci obsahové analýzy (viz kapitola 5.2)

5.1.1 1. vyučovací hodina

První pozorovanou vyučovací hodinou byla hodina matematiky, ve které bylo přítomno 22 žáků. Učitelka se žáky opakovala učivo – procenta, desetinná čísla, zlomky a jejich převody. Učitelka se žáky se věnovala danému učivu již předchozí den, navázala tedy na to, co se již probíralo. Na začátku hodiny učitelka žákům dávala příklady a vyvolávala jednotlivé žáky, žáci je ústně převáděli. Následně v rámci opakování učitelka zvolila jednoho žáka, který dostal početní kartičky. Žák šel s kartičkami k tabuli a vytahoval svým spolužákům příklady. Ti žáci, kteří byli vyvoláni, měli příklady vypočítat. Učitelka se snažila systematicky vyvolávat všechny žáky, aby se v počítání příkladů vystřídali. Další činností byl početní diktát, učitelka žákům diktovala příklady, které měli žáci následně vypočítat do svého školního sešitu. Jeden žák stál za tabulí, zapisoval příklady a jejich výsledky, následně proběhla ústní kontrola, učitelka předčítala výsledky příkladů z tabule, ostatní žáci ve třídě výsledky kontrolovali. Učitel se poté se žáky věnoval početním příkladům v početníku, žáci chodili počítat příklady k tabuli.

Verbální projev ve výše uvedené vyučovací hodině činil 77,9 % (35 minut). Z uvedené hodnoty tvořil učitelův projev 83 % (29,1 minut), proporce řeči žáků dosáhla 16,9 %

(5,9 minut). V průměru na jednoho žáka vychází verbální výuková komunikace pouze 0,27 minut (16,2 sekund). Ve vyučovací hodině jsem pozorovala výukové situace, při nichž vyučující „dovysvětlovala“ nejasnosti ohledně učiva, komentovala způsob práce. Všechny tyto výukové situace, kdy učitelka vysvětlovala a objasňovala učivo, měly vliv na podíl řeči učitele. Ve většině případů se proporce řeči žáků vázala ke kategorii č. 8 – žák odpovídá. Odpověď žáka byla tedy vyvolána otázkou či pokynem učitele. Na kategorii č. 9 – žák hovoří spontánně, připadla pouze 1 minuta. Poslední kategorie – ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace činila 22 % (9,9 minut). Na procentuální výši desáté kategorie se projevila samostatná práce žáků, při níž žáci počítali příklady, které diktoval učitel při početním diktátu, ale také pauzy ve verbální komunikaci, přechody žáků k tabuli, když chodili počítat (ticho) nebo hluk ve třídě. Musím ale podotknout, že výukové situace, kdy nastal ve třídě hluk, jsem pozorovala jen zřídka.

5.1.2 2. vyučovací hodina

Druhou vyučovací hodinu, kterou jsem zhlédla, byla hodina českého jazyka. Ve vyučovací jednotce bylo celkem 22 žáků. Učitelka se žáky opakovala učivo, které bylo probráno předchozí den – přídavná jména. V rámci opakování rozdělila učitelka žáky do dvou skupin podle toho, jak seděli v lavicích (první a druhá řada). Učitelka vždy určila dva žáky, kteří šli do zadní části třídy, poté diktovala různá slova, žáci vyběhli ze startovního místa k tabuli, kde měli určit Y/I a poté odůvodnit. Následně žáci pracovali ve školním sešitu a měli psát přídavná jména na dané písmeno či k určenému podstatnému jménu. Žáci také pracovali v pracovním sešitu na zadaném úkolu, který se vázal ke slovním druhům.

Verbální projev ve druhé vyučovací hodině dovršil 74,5 % (33,5 minut). Řeč učitele činila 82,4 % (27,6 minut), verbální projev žáků dosáhl hodnoty 17,6 % (5,9 minut). Verbální výuková komunikace v průměru na jednoho žáka vychází také 0,27 minut jako v předchozí hodině (16,2 sekund). Když porovnáme verbální projev učitele v této vyučovací hodině s první vyučovací hodinou, zjistíme, že v první vyučovací hodině hovořil učitel o 2 minuty déle. Proporce řeči žáků je složena ze dvou kategorií (8. a 9. kategorie), přičemž 8. kategorie – žák odpovídá, byla nejvíce zastoupena (4,5 minuty), 9. kategorie činila 1,4 minuty. Desátá kategorie Flandersova systému – ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace byla zastoupena z 25,6 % (11,5 minuty). V porovnání s první vyučovací hodinou měla tato kategorie o 1,6 % vyšší zastoupení. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že ve vyučovací hodině dominovala samostatná práce žáků (vymýšlení přídavných

jmen na zadané písmeno či hledání vhodného přídavného jména k vyjmenovanému slovu, tvorba vět s přídavnými jmény) ale také aktivita, kdy vybíhali 2 žáci ze 2 družstev k tabuli a určovali Y/I v daném slově (přesun žáků a hluk ve třídě během dané činnosti měl vliv na četnost dané kategorie). Ve vyučovací hodině jsem pozorovala velké zastoupení hluku, zejména u aktivity, kdy žáci soutěžili ve dvojicích.

5.1.3 3. vyučovací hodina

Třetí vyučovací hodinou, kterou jsem měla možnost pozorovat, byla hodina vlastivědy. Vyučovací hodiny se účastnilo 22 žáků. Učitelka se žáky opakovala učivo ohledně rozpočtu domácnosti. Učitelka se žáky zopakovala pojmy jako rozpočet, pravidelný příjem, nepravidelný příjem, mimořádný příjem, pevný výdaj, kontrolovatelné výdaje. Žáci měli dané pojmy vysvětlit vlastními slovy a uvést k nim vhodné příklady. Učitelka poté navázala na učivo a pracovala se žáky v pracovním listu, který měli u sebe. Na závěr hodiny měli žáci napsat, co by dělali s milionem korun. Učitelka poté žáky systematicky vyvolávala a všichni žáci se vyjádřili.

Verbální projev ve třetí pozorované vyučovací hodině dosahuje hodnoty 78 %. Po převedení na minuty se jedná o 35 minut verbální výukové komunikace. Ve verbální výukové komunikaci bylo opět zřejmé, že dominuje učitel. Z uvedeného údaje byla proporce řeči učitele ve vyučovací hodině 72 % (25,3 minut). Řeč žáků činila v této vyučovací hodině 27,8 % (9,8 minut). V přepočtu na jednoho žáka jde o hodnotu 0,44 minut (26,4 sekund). Pokud porovnáme proporcí řeči učitele s předchozí vyučovací hodinou, zjistíme, že v předešlé vyučovací hodině učitel hovořil o 2,3 minuty déle. Pozitivem je, že v této vyučovací hodině hovořili žáci o 3,9 minuty déle než v přechodí hodině. Domnívám se, že toto zjištění je způsobeno tím, že ve vyučovací hodině vlastivědy učitelka dávala žákům dostatečný prostor k tomu, aby se k dané problematice vyjádřili, žáci měli sdělovat své nápady, návrhy. Desátá kategorie činila 21,9 % (9,9 minut). Žáci v této vyučovací hodině samostatně vyplňovali cvičení v pracovním listu, také jsem mohla pozorovat proluky, když učitelka položila otázku a žáci chvíli přemýšleli nad správnou odpovědí (mlčení žáků). Všechny tyto skutečnosti ovlivnily četnost dané kategorie. Ve vyučovací hodině jsem jen ve výjimečných případech pozorovala situace, kdy nastal hluk.

5.1.4 4. vyučovací hodina

Další pozorovanou vyučovací hodinou byl anglický jazyk, počet žáků byl opět 22. Učitelka se žáky opakovala přítomný čas prostý. Na úvod hodiny učitelka žákům pokládala různé otázky jako „*Where do you live?*“ či „*What time do you eat your breakfast?*“ apod. Vyvolaní žáci měli odpovídat v celých větách. Následně učitelka žákům rozdala kartičky s otázkami, žáci po vyvolání učitelem své otázky předčítali spolužákům. Žáci si sami mohli zvolit spolužáka, kterému danou otázku položili. Dále se vyučující věnovala se žáky čtení cvičení z učebnice, které pojednávalo o populárních sportech v různých zemích světa (USA, Británie, ČR). Žáci měli následně do svých školních sešitů přepsat typické sporty pro jednotlivé země. Jako další vyplňovali žáci cvičení vztahující se k přítomnému času – co dělají lidé ve svém volném čase. Na závěr hodiny opakovala učitelka se žáky, jak se tvoří otázka v přítomném čase. Žáci měli za úkol přeložit otázky, které uváděla učitelka, do anglického jazyka.

Verbální výuková komunikace ve vyučovací hodině celkem činila 79,9 % = 36 minut. Řeč učitele dosáhla hodnoty 76 %. Pokud vyjádříme údaj v minutách, dostaneme číslo 27,3 minuty. Proporce řeči žáků ve vyučovací hodině byla 24 %, což odpovídá 8,6 minutám. V průměru na jednoho žáka činí verbální výuková komunikace 0,39 minut (23,4 sekund). Myslím si, že uvedené údaje velmi ovlivnila aktivita, při níž žáci obdrželi od učitelky kartičky a na její pokyn předčítali svým spolužákům otázky na lístečcích. Učitelka žáky tímto způsobem aktivizovala a zapojila je do činnosti, žáci ale nehovořili ze svého vlastního popudu. Promluva žáka vždy následovala po vyvolání učitelkou či po jejím pokynu, který vyzýval žáka, aby hovořil. Kategorie č. 10 dosahuje 20 % (9 minut). Všimla jsem si, že při vyučovací hodině po vyvolání učitelkou žáci mnohdy dlouze přemýšleli nad správnou odpovědí (mlčení). Ticho, které v dané chvíli nastalo, se projevilo v zastoupení dané kategorie. Ve výuce jsem také zaregistrovala samostatnou práci žáků, když si měli do svých školních sešitů načrtnout kolonky a napsat populární sporty k daným státům.

5.1.5 5. vyučovací hodina

Pátou pozorovanou vyučovací hodinou byla hodina matematiky v 5. A se 14 žáky. Tématem hodiny bylo písemné násobení dvojciferným číslem. Učitelka na začátku hodiny se žáky zkontrolovala domácí úlohu, při níž měli žáci vypočítat slovní úlohu. Učitelka se

žáky poté pracovala v pracovním sešitu. Jednotliví žáci chodili k tabuli počítat příklady. Ve vyučovací hodině také dominovala samostatná práce, žáci počítali úkoly v pracovním sešitu. Další aktivitou bylo hádání rovinného útvaru, který si myslela vyučující. Žáci se bez pokynu či vyvolání učitelky ptali otázkami, které je zrovna napadly. Učitelka dala žákům limit deseti otázek, při aktivitě poskytovala nápovědy, které vedly ke správné odpovědi. Na závěr hodiny žáci samostatně počítali příklady se závorkami.

Verbální výuková komunikace, kterou tvoří proporce řeči učitele a proporce řeči žáků, dosáhla hodnoty 68 % (30,6 minut). Z tohoto údaje činil verbální projev učitele 71 %. Po přepočtení dané hodnoty získáme údaj 21,7 minut. Ze všech pozorovaných vyučovacích hodin se jedná o nejnižší zastoupení proporce řeči učitele. Řeč žáků činila 29 %, což se rovná 8,9 minutám. Na jednoho žáka připadá ve verbální výukové komunikaci cca 0,64 minut (38,4 sekund). Ze všech vyučovacích hodin, které jsem měla možnost zhlédnout, bylo v této vyučovací jednotce nejvyšší zastoupení proporce řeči v průměru na jednoho žáka. Podle mého názoru je to způsobeno z toho důvodu, že při aktivitě, kdy měli žáci hádat, jaký objekt si myslí učitel, došlo k velkému žakovskému zapojení. Učitelka nemusela žáky vyvolávat, pokud měli žáci vymyšlenou otázku, sami ji učiteli položili, učitel žáky nemusel vyvolávat. Ve vyučovací hodině bylo také velké zastoupení poslední (10.) kategorie ve Flandersově systému, která činila 32 %, což se rovná 14,4 minutám. Jedná se o druhou nejvyšší hodnotu zastoupení zmíněné kategorie ze všech pozorovaných vyučovacích hodin. Tuto skutečnost lze zdůvodnit tím, že žáci ve vyučovací hodině pracovali samostatně na zadaných cvičeních z pracovního sešitu.

5.1.6 6. vyučovací hodina

Tato vyučovací hodina byla stejně koncipována jako předchozí vyučovací hodina. Učitelka odučila hodinu matematiky se stejnou náplní nejdříve v 5. A, následně v 5. B. Ve vyučovací hodině v 5. B bylo přítomno 16 žáků. Na úvod hodiny proběhla kontrola domácího úkolu, učitelka se žáky poté pracovala v pracovním sešitu, žáci měli na určitých cvičeních pracovat samostatně. Při další aktivitě měli žáci hádat rovinný útvar, který měla na mysli učitelka. Na konci hodiny proběhla samostatná práce, žáci počítali příklady se závorkami.

Zastoupení verbální výukové komunikace v pozorované vyučovací hodině bylo 70,7 %. Po přepočtení získáme údaj 31,8 minut. Z uvedené hodnoty činí proporce řeči učitele 72 %

(23 minut) a řeč žáků dosáhla 27,9 % (8,9 minut). Na jednoho žáka připadá ve výukové komunikaci cca 0,56 minut (33,6 sekund). Ticho, pauzy, zmatek a nesrozumitelná komunikace tvořila 29 % výukové komunikace. Jedná se o cca 13 minut čistého času. Ačkoli se náplní jednalo o totožnou vyučovací hodinu (výše uvedená vyučovací hodina č. 5), hodnoty, které byly zjištěny, byly pochopitelně odlišné. Verbální projev učitele byl v této vyučovací hodině o 1,3 minuty delší než v předchozí hodině. Řeč žáků dosahovala totožného čísla jako v předchozí hodině – 8,9 minut, v průměru na jednoho žáka se ale jedná o nižší hodnotu než v předchozí hodině (vzhledem k počtu žáků ve třídě). Zastoupení poslední kategorie bylo v této vyučovací hodině o 1,4 minuty nižší než ve vyučovací hodině č. 5. Domnívám se, že žáci v současné hodině pracovali rychleji na zadaných samostatných úkolech než žáci v předešlé vyučovací hodině, a proto se doba trvání poslední kategorie nepatrně zkrátila. Učitel poté plynule navázal a pokračoval v harmonogramu dané hodiny (kontrola cvičení apod.), proto lze pozorovat u mluveného projevu učitele mírné prodloužení doby trvání oproti předchozí hodině.

5.1.7 7. vyučovací hodina

Tato vyučovací hodina byla realizována v 5. A s počtem 14 žáků. Tématem pozorované vyučovací hodiny byly časové údaje. Učitelka se žáky na začátku hodiny zopakovala výrazy jako half past, quarter to apod., učitelka vše názorně ukazovala na papírových hodinách. Následně si měli všichni žáci vymyslet nějaký čas, který poté řekli sousedovi, a ten jej měl přeložit do anglického jazyka. V další části hodiny žáci psali do sešitu. Učitelka žákům ukazovala kartičky s časy v anglickém jazyce – např. half past nine a žáci psali čas digitálně do sešitu. Poté proběhla ústní kontrola. V další aktivitě měli žáci spolupracovat v rámci celé třídy. Žáci se přemístili do zadního prostoru učebny, učitelka žákům na záda umístila kartičky s časy. Úkolem žáků bylo, aby se dle časů, které měli připevněné na zádech, seřadili do řad. Učitelka na průběh dohlížela, korigovala dění ve třídě, pomáhala žákům. Učitelka se žáky poté pracovala v učebnici, žáci předčítali dané časy z učebnice. V dalším cvičení měli žáci poslouchat a určit správné hodiny na obrázku (učitelka použila dataprojektor). Na závěr hodiny se žáci měli ohodnotit, jak se jim v dané hodině dařilo – domalování ciferníku do hodin v sešitu podle toho, jak se každému žákovi dařilo.

Procentuální zastoupení verbální výukové komunikace bylo v této vyučovací jednotce 79 % (35 minut). Z tohoto údaje byla verbální proporce učitele 88 %, což se rovná 31

minutám. Učitelka se žáky v dané hodině opakovala učivo, dodatečně vysvětlovala to, co žákům nebylo jasné. Verbální výuková komunikace žáků činila 12,4 %, po převedení se jednalo o 4,4 minuty. Musím konstatovat, že se jedná o velmi nízké zastoupení proporce řeči žáků. Pokud bychom převedli danou hodnotu na jednoho žáka, jde pouze o 0,3 minuty (18 sekund), který připadá na jednoho žáka ve verbální výukové komunikaci. Ve vyučovací hodině bylo také velké zastoupení pokynů, kdy vyučující diktovala žákům anglické časy, které měli žáci překládat. Desátá kategorie (ticho, pauzy, zmatek a nesrozumitelná komunikace) dosáhla 21 %, což je rovno 9,5 minutám. Myslím, že hodnota proporce řeči žáků byla ovlivněna délkou verbálního projevu učitele (vysvětlování, pokyny), ale také mírou zastoupení poslední 10. kategorie. Při celotřídní činnosti, kdy žáci dostali od učitele na záda kartičky s časy a měli se podle nich seřadit, jsem komunikaci, která zrovna probíhala, kódovala poslední 10. kategorií. Žáci se mezi sebou tiše radili, gesty si naznačovali, kdo má kam jít, ale také mluvili všichni zároveň (nesrozumitelná komunikace).

5.1.8 8. vyučovací hodina

Náplň vyučovací hodiny byla totožná jako v předchozí vyučovací hodině. Učitelka odučila hodinu anglického jazyka v 5. A, poté ve třídě 5. B. Ve vyučovací hodině anglického jazyka v 5. B bylo dohromady 16 žáků. Vyučující se žáky opakovala časové údaje. Na začátku hodiny došlo k zopakování učiva. Žáci si poté měli otevřít své sešity, učitelka žákům ukazovala kartičky s časovými údaji v anglickém jazyce (žáci zapisovali daný čas v digitální podobě). Následně učitelka se žáky provedla ústní kontrolu. Při další činnosti se žáci přemístili do zadního prostoru třídy. Učitelka žákům umístila na záda kartičky s časovými údaji, úkolem žáků bylo postupně se seřadit dle jednotlivých časů – všichni žáci spolupracovali. Následovala aktivita, kdy si žáci měli vymyslet digitální časový údaj, jež zadali spolužákovi, ten jej měl přeložit do anglického jazyka.

Verbální výuková komunikace dosáhla hodnoty 65,9 % (29,7 minut). Ze všech pozorovaných vyučovacích hodin se jedná o nejnižší hodnoty verbální výukové komunikace. Z této hodnoty činila proporce řeči učitele 88 % (26 minut) a řeč žáků byla 12,4 % (3,7 minut). Opět musím podotknout, že verbální projev žáků dosáhl velmi nízkých hodnot, ze všech pozorovaných hodin se jedná o nejnižší číslo. Na jednoho žáka připadá ve verbální výukové komunikaci v průměru 0,23 minut (13,8). Ze všech pozorovaných vyučovacích hodin jde o nejnižší údaj. Zastoupení poslední (10.) kategorie bylo 34 %

(15,3 minut). Kategorie ticho, pauzy, zmatek a nesrozumitelná komunikace (10. kategorie ve Flandersově systému) dosáhla neuvěřitelných 15,3 minuty. Jedná se o nejvyšší hodnoty ze všech pozorovaných vyučovacích hodin. Na tyto údaje měla velký vliv aktivita, kdy žáci pracovali formou celotřídní činnosti jako v předchozí hodině. Činnost, již žáci vykonávali, byla vzhledem k předchozí vyučovací hodině časově prodloužena, žákům trvalo delší dobu, než přišli na správné řešení daného úkolu. Žáci obdrželi kartičky s anglickými časy na záda, úkolem žáků bylo seřadit se podle těchto časů. Při zmíněné aktivitě žáci pracovali potichu, ale také se vzájemně radili, debatovali. Dění ve třídě, které se vyskytlo při této aktivitě, jsem kódovala uvedenou (10.) kategorií – ticho, hluk, nesrozumitelná komunikace. Dalším faktorem, který výraznou mírou ovlivnil četnost uvedené kategorie, byla samostatná práce žáků. Vyučující ukazoval kartičky s anglickými časy, úkolem žáků bylo napsat tyto časy v digitální podobě.

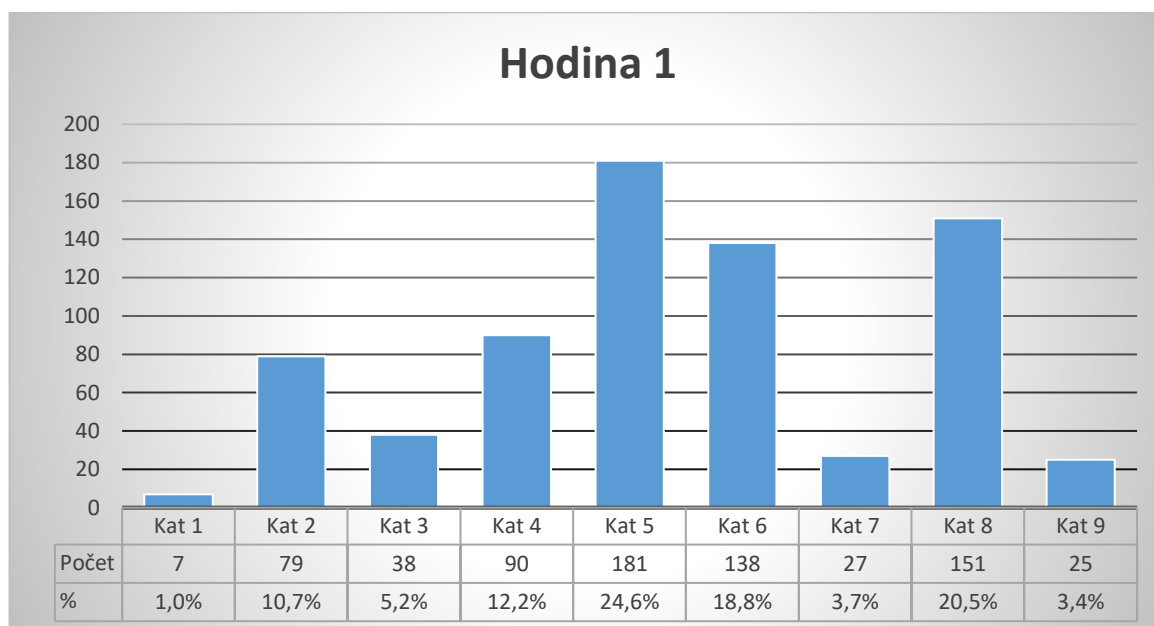
5.2 Výsledky a interpretace dat z obsahové analýzy

Ze 4 vyučovacích hodin ve škole městského typu (viz výše 5.1.1 – 5.1.4 charakteristika vyučovacích hodin) jsem měla k dispozici zvukové nahrávky, které jsem doslovně přepsala a analyzovala. V prepisech vyučovacích hodin jsem analyzovala jednotlivé promluvy, které jsem roztřídila do kategorií 1 – 9 Flandersova systému. Zaměřila jsem se také na identifikování žákovských otázek, učitelských otázek, zpětnou vazbu učitele a jejich typů. (viz kapitola postup při výzkumu 4.5)

5.2.1 1. vyučovací hodina

Jak bylo zmíněno výše, první vyučovací hodinou byla hodina matematiky. Učitelka se žáky zopakovala probrané učivo – procenta, desetinná čísla a jejich převody. (viz výše 5.1.1 charakteristika vyučovací hodiny)

Graf 1: 9 kategorií v 1. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je patrné, že ve vyučovací hodině matematiky byla nejvíce zastoupena kategorie č. 5 – učitel vysvětluje s 24,6 %. Učitelka žákům „dovysvětlovala“ a komentovala učivo, ale také objasňovala postup a způsob práce. Objasňování postupu práce učitelem jsem postřehla zejména v situacích, kdy měli žáci vyplnit cvičení v pracovním sešitu. Učitelka se žákům snažila co nejvíce přiblížit, jak mají postupovat při plnění zadaného úkolu. (viz ukázka níže)

Příklad z výuky:

U: *Což znamená, my jste si několikrát vysvětlovali, že ta zlomková čára je vlastně pro nás také?*

Ž: *Děleno.*

U: *Ano. Což znamená, jestliže mám osm osmín je to osm děleno osmi a to je jedna, jestliže mám sedm sedmín to je sedm děleno jedna a je to jedna.(5) Jestliže mám milion miliontín, tak je to milion děleno milion a je to zase jedna. (5) A to je právě tady to cvičení na straně třináct, takže když se podíváš na ten první příklad, jedna minus dvě pětiny.(5) Máš vypočítat jedna minus dvě pětiny. (5) Protože tu máš ve jmenovateli číslo pět, tak ty víš, že si potřebuješ z toho přirozeného čísla jedna vytvořit zlomek ve tvaru pětín. (5) Takže ty napíšeš, Terezko?*

Ž: *Pět pětín*

U: *Mhm, pět pětín.*

Druhou nejvíce zastoupenou kategorií byla z výsledků obsahové analýzy kategorie č. 8 (žák odpovídá) s 20,5 %. Musím ale podotknout, že žakovská odpověď, která byla kódována touto kategorií, byla vždy vyvolaná otázkou či pokynem učitele. Třetí velmi početnou kategorií byla kategorie č. 6 (učitel dává pokyny či příkazy), která dosáhla hodnoty 18,8 %. Učitelka v hodině často sdělovala různé pokyny nebo příkazy jako „*Pojď k tabuli*“ nebo „*Zavřete si sešity.*“ Za pokyn jsem ale také pokládala to, když učitel vyvolal žáka, například: „*Viktore.*“ Čtvrtou kategorií v pořadí se stala kategorie č. 4 (učitel klade otázky). Kategorie činila 12,2 %. Je nutné zmínit, že když učitelka položila otázku, s velkou pravděpodobností následovala odpověď žáka. Na pátém místě skončila druhá kategorie Flandersova systému – učitel chválí, povzbuzuje, hodnotí pozitivně žáka a žertuje – s 10,7 %. Učitelka často používala výrazy jako: „*Výborně*“ nebo „*Super*“, tato reakce učitele následovala zpravidla po odpovědi žáka. Na začátku hodiny učitelka žáky povzbudila výrokem: „*Tak doufám, že se nám dnes bude dařit.*“ Také jsem zaznamenala situaci, kdy učitelka své žáky na konci hodiny pochválila za jejich práci: „*Stihli jsme krásně toto cvičení, moc vás všechny chválím.*“ Tento výrok byl také kódován jako kategorie č. 2. Další kategorií, která se umístila na šestém místě, se stala kategorie č. 3, dosahující 5,2 %. Jedná se o kategorii: učitel akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí. Šlo o takové případy, kdy učitel používal výrazy jako „*Ano*“ či „*Dobře*“ a poté např. zopakoval výrok žáka, řekl jej vlastními slovy či ho dále rozvinul. Sedmé místo má kategorie č. 7 s 3,7 %. Do této kategorie jsem zařadila všechny promluvy, kdy učitel kritizoval špatnou odpověď žáků, porušování disciplíny, ale také promluvy, kdy učitel prosazoval vlastní autoritu.

Příklad z výuky:

U: *Jedna mínus, Stando?*

Ž: *Pět šestín.*

U: *Ne, jedna celé přirozené číslo, jedna mínus přece. (7) Stando, podívej se nad to, jak to píšeme.*

Ve zmíněné ukázce byla zvýrazněná promluva kódována 7. kategorií, kritika se týkala nesprávné žakovské odpovědi.

Zde uvádím **další ukázkou**, která se vztahuje k porušování disciplíny:

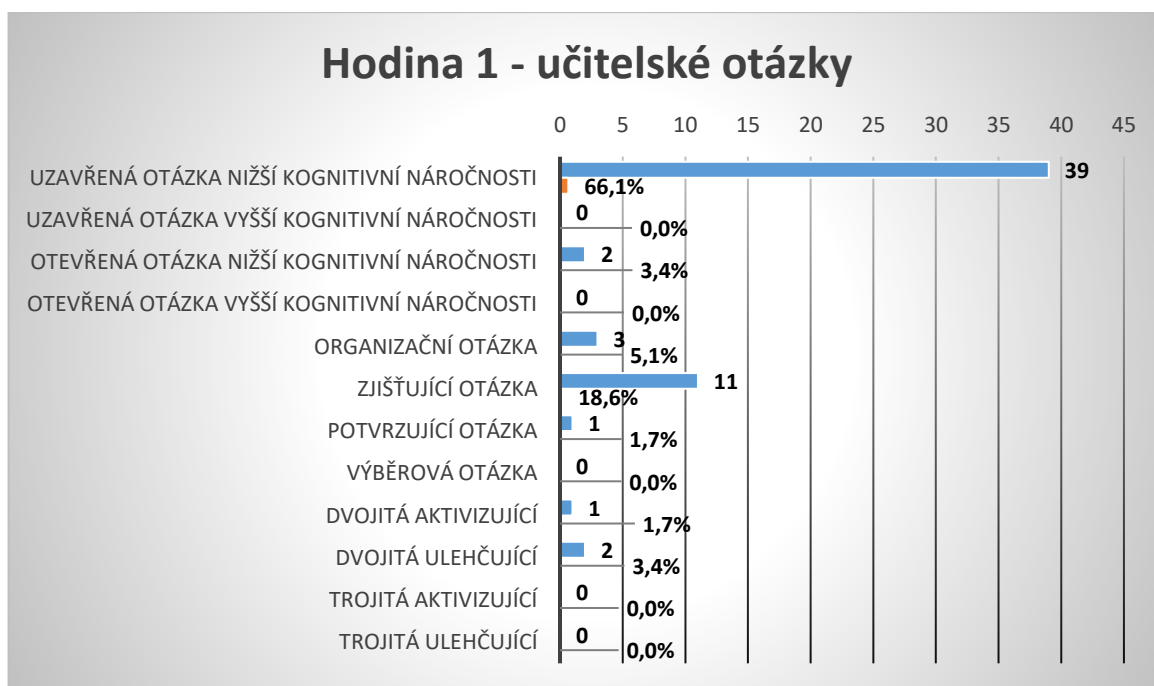
U: *Tak Ondro, už otevři tabuli.*

Ž: *(otevívá do tabule a kope do ní)*

U: *Ondro, to nemyslíš vážně, to se stalo naposled! ... (7) Kope se do balónu, ne do tabule! (7)*

Na předposledním místě skončila 9. kategorie (žák hovoří spontánně) se zastoupením 3,4 %. Do této kategorie spadají žákovské otázky či komentáře. Žáci se většinou doptávali na organizační záležitosti jako například: „*I tu dvacet osmičku mám dělat?*“ Poslední místo obsadila kategorie č. 1 (učitel akceptuje žákovy city) se zastoupením 1 %. Učitelka pronesla výroky jako: „*Chvilku počkáme, Sam se nám tam trošku trápí.*“ (žák měl potíže s držetím početních kartiček) nebo: „*Tak, Ondra je rád a my jsme taky rádi.*“ (učitelka určila žáka, aby šel počítat k tabuli). Z daných promluv je zřejmé, že učitel přijímal city svých žáků.

Graf 2: Učitelské otázky v 1. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Následující graf zobrazuje typy učitelských otázek, které se v první pozorované vyučovací hodině vyskytly. Z grafu je patrné, že ve vyučování bylo nejvyšší zastoupení uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti (66,1 %). Učitelka se žáků ptala na věci k učivu, chtěla

slyšet pouze jednu správnou odpověď. Druhým nejčastějším typem učitelských otázek byly zjišťující otázky (18,6 %). Tyto otázky učitel položil zejména na začátku a na konci hodiny, když zjišťoval, zda si žáci učivo zapamatovali a jak ho zvládají. Na třetím místě skončily organizační otázky. Tyto otázky byly vztaženy k organizačním záležitostem výuky. O čtvrté místo se dělí dvojité otázky ulehčující žákovo vyvozování a otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti s 3,4 % (každý typ). Dvojité otázky ulehčující žákovo vyvozování jsou charakteristické tím, že druhá otázka obsahuje nápovědu. Učitel ve výuce položil celkem 2 otázky ulehčující žákovo vyvozování. Poslední místo obsadily dvojité otázky aktivizující žáky k odpovědi a potvrzující otázky. V případě potvrzujících otázek chtěl učitel slyšet od žáků odpověď pouze ANO či NE. Ostatní typy učitelských otázek uvedených v grafu se ve výuce nevyskytly (0,0%).

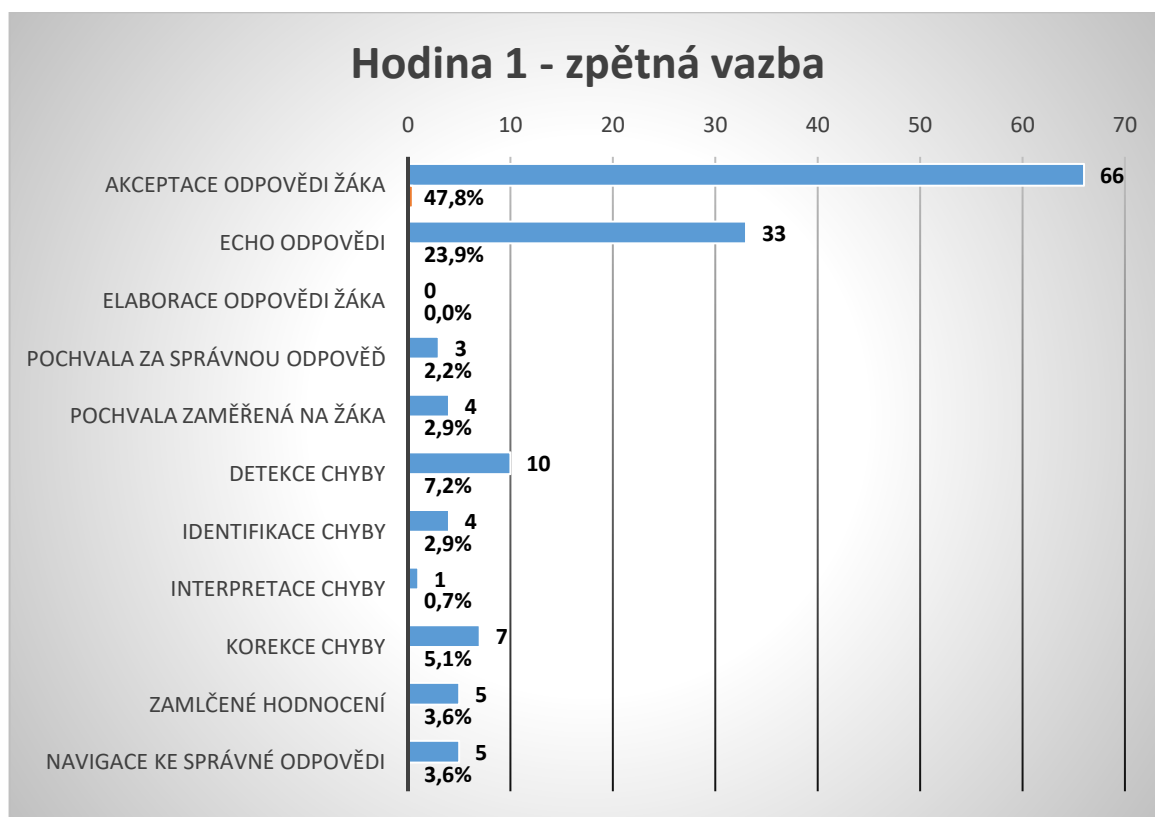
Zde uvádím **příklad z výuky** (uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti):

U: *A my víme, že my u zlomku řešíme pouze čitatele, takže pět minus dva bude, Jirko?*

Ž: *Tři.*

U: *Ano, tři. A pětiny opišeme.*

Graf 3: Zpětná vazba v 1. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Výše uvedený graf ilustruje zastoupení různých typů zpětné vazby učitele na žákovskou odpověď. Učitelka ve většině případů reagovala na odpověď žáka formou akceptace žákovské odpovědi, která byla pronesena 66x (47,8 %). Ze strany učitele se jednalo o stručné přijetí žákovských odpovědí („Výborně.“ nebo „Ano.“). Výrok „Výborně.“ byl pronášen stereotypně, nejednalo se o pochvalu, která je mnohem více než pouhé přijetí žákovské odpovědi. Jedná se o nejvyšší dosaženou hodnotu ze všech hodin. Druhým nejčastějším typem zpětné vazby bylo echo odpovědi zmíněné 33x (23,9 %). Učitelka většinou potvrdila správnost žákovské odpovědi a zopakovala ji nebo parafrázovala. Tyto nejčastější typy zpětné vazby jsou ukazatelem toho, že většina žákovských odpovědí byla správných. Třetím druhem nejvíce zastoupené zpětné vazby je detekce chyby, jež byla učitelem řečena 10x (7,2 %). Ze všech pozorovaných vyučovacích hodin se jedná o nejvyšší údaj. V případě detekce chyby se jednalo o výroky jako („Ne.“ či „Pozor!“) Hned za ní je korekce chyby, jež byla zmíněna 7x (5,1 %). Učitel při korekci chyby žákům pouze sdělil správnou odpověď. O další místo se dělí zamlčené hodnocení a navigace ke správné odpovědi, každá z položek byla zmíněna ve vyučovací hodině 5x (3,6 %). Při

zamlčeném hodnocení učitelka žákům neposkytla zpětnou vazbu, ale zrovna zahájila další sekvenci (nová otázka), v případě navigace ke správné odpovědi se jednalo o návodné otázky nebo nápovědu, kdy učitelka řekla například první slabiku požadovaného slova. Na šesté pozici skončila pochvala zaměřená na žáka a identifikace chyby s 2,9 % (každý typ). V případě identifikace chyby učitelka podávala informace, kde a v čem k chybě došlo. Předposlední místo zaujímá pochvala za správnou odpověď vyřčená třikrát (2,2 %). Nejnižší zastoupení měla interpretace chyby, která byla vyslovena učitelem pouze jedenkrát. Elaborace odpovědi nebyla vyzorována. Zde uvádím celkový součet zpětné vazby učitele v reakci na správnou žakovskou odpověď – 73,9 %. V případě odezvy učitele na žakovskou chybu jde o hodnotu 15,9 %, nejvíce zastoupené byly detekce a korekce chyby. Ze všech hodin jde o nejvyšší procentuální zastoupení reakce učitele na žakovskou chybu.

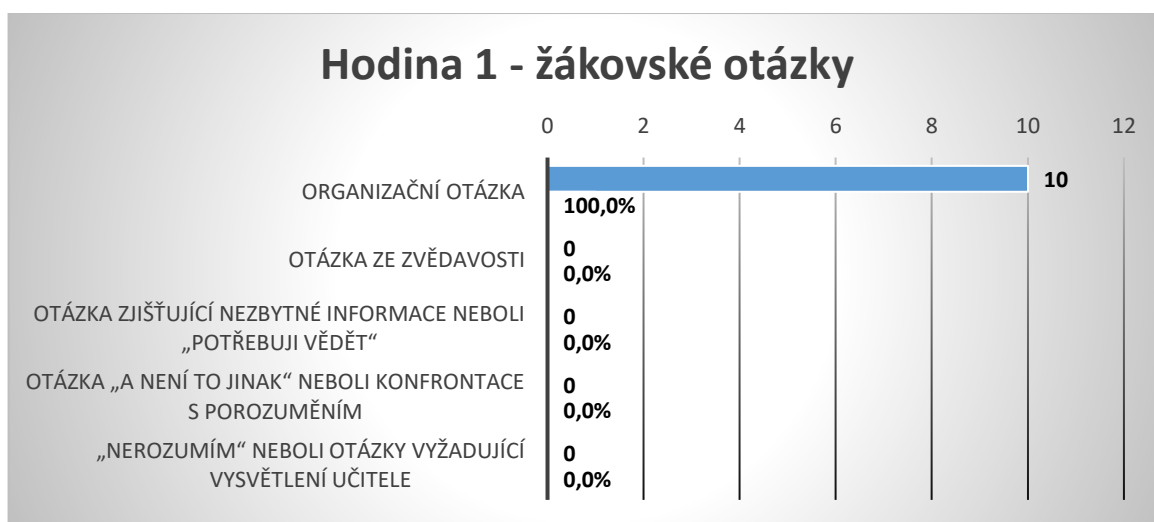
Ukázka z výuky vztahující se k nejvíce zastoupené zpětné vazbě (akceptace odpovědi žáka):

U: *Pět mínus čtyři je Lili?*

Ž: *Pět mínus čtyři je jedna.*

U: *Výborně.*

Graf 4: Žakovské otázky v 1. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvíce zastoupenými otázkami ve vyučovací hodině byly organizační otázky. Žáci ve vyučovací hodině položili učitelům celkem 10 organizačních otázek. Ve výuce nebyly zaznamenány jiné typy žákovských otázek.

Příklad z výuky (organizační otázka):

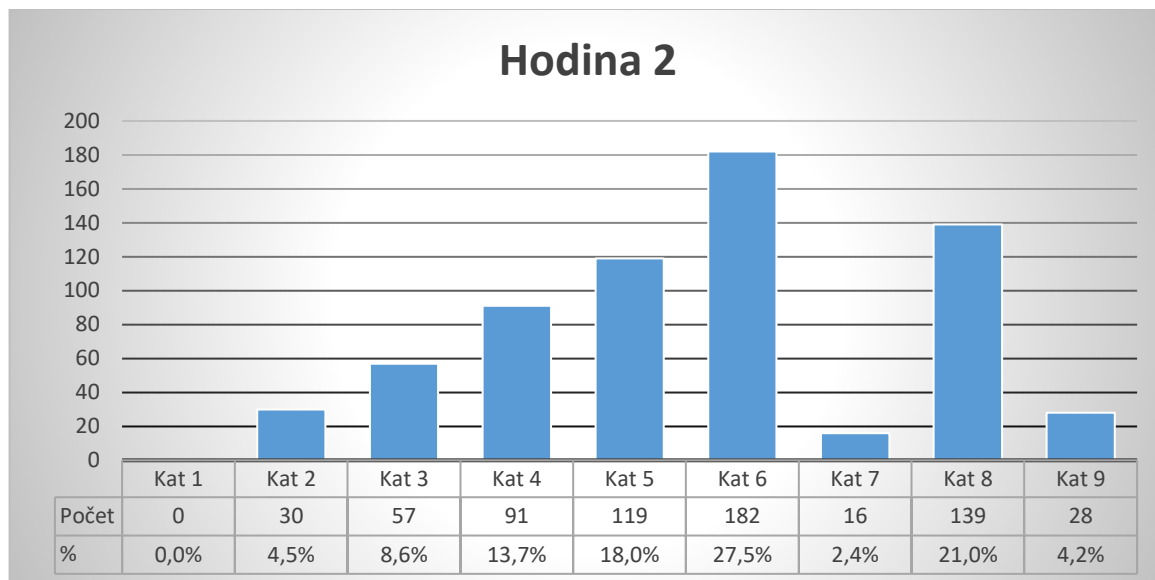
Ž: I tu dvacet osmičku mám dělat?

U: Dvacet osmičku nemusíš dělat Luki, protože nás čeká teď na straně šest cvičení šestnáct. Přečti nám, prosím tě, Terezko, co tam je napsáno.

5.2.2 2. vyučovací hodina

Druhou pozorovanou vyučovací hodinou byla hodina českého jazyka. Učitelka se žáky opakovala nové učivo – přídatná jména (viz výše 5.1.2 charakteristika vyučovací hodiny).

Graf 5: 9 kategorií ve 2. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu můžeme vyčíst, že ve vyučovací jednotce českého dosáhla nejvyšších hodnot kategorie č. 6 (učitel dává pokyny či příkazy) s 27,5 %. Šestá kategorie dosáhla o 8,7 % vyššího zastoupení než u předchozí vyučovací hodiny. Podle mého názoru měla na četnost dané kategorie velký vliv aktivita, při které žákům učitel zadával různá slova, žáci měli ve dvojici (každý žák z jiného týmu) běžet k tabuli a zakroužkovat Y, I. Výroky učitelky jako: „*Slovo byla*.“ nebo „*Slovo zamykat*“ jsem kódovala uvedenou kategorií. Ze strany učitele se jednalo o pokyn, aby žáci vyběhli a zakroužkovali Y/I na tabuli. Učitelka v dané hodině ale také žáky vyvolávala jmény jako: „*Adame*.“ Jednalo se o pokyn, kdy měli žáci začít hovořit, ale v některých případech se jednalo také o napomenutí, například: „*Ondřej!*“ Žák po napomenutí učitelem zpravidla zanechal činnosti (přestal se houpat na židličce apod.) Druhé místo měla 8. kategorie (žák odpovídá) se zastoupením 21 %. Další v pořadí je kategorie č. 5 (učitel vysvětluje) s 18 %. Učitelka komentovala nové učivo, které v předchozím dni začala se žáky probírat, ale také vysvětlovala postup zadaných úkolů. U páté kategorie je zaznamenán oproti předchozí hodině pokles o 6,6 %. Čtvrtou pozici obsadila kategorie č. 4 (učitel klade otázky) se 13,7 %. U čtvrté kategorie oproti předchozí hodině registrujeme nárůst o 1,5 %. Na pátém místě skončila 3. kategorie (8,6 %), kdy

učitelka akceptovala či rozvíjela myšlenky svých žáků. Tato kategorie oproti předchozí vyučovací hodině vykazuje vyšší hodnoty (o 3,4 %).

Příklad z výuky:

U: *Proč bysme dali tvrdé Y?*

Ž: *Protože je to příbuzné.*

U: *Ano, je to příbuzné ke slovu být. (3)*

Na dalším místě je kategorie č. 2 (učitel chválí, povzbuzuje, hodnotí pozitivně žáka a žertuje) s 4,5 %. Opět se jednalo o výroky jako „Výborně.“, „Paráda.“ nebo „Super.“ Tyto výroky měly lehký hodnotící náboj, proto jsem je zařadila do této kategorie. Učitelka pronesla ke svým žákům také: „*Tak super. ... Všichni tři měli osum slov a zaslouží si teda hvězdičku.*“ a „*Jste moc šikovní.*“ Tyto formulace byly také zahrnuty do kategorie č. 2. U druhé kategorie zaznamenáváme pokles o 6,2 %. Tento fakt si lze vysvětlit tak, že vyučující po žakovské odpovědi reagovala častěji potvrzením správnosti vyřčené odpovědi a jejím zopakováním nebo parafrázováním (kategorie č. 3). Dále skončila kategorie č. 9 s 4,2 %. Tato kategorie dosáhla oproti předchozí vyučovací jednotce o 0,8 % vyšší hodnoty. Ze všech pozorovaných hodin se jedná o nejvyšší četnost. Na vysoké hodnoty deváté kategorie mohla mít vliv aktivita, při níž žáci vybíhali ve dvojici a kroužkovali na tabuli Y/I. Žáci slovně komentovali, kdo byl rychlejší apod. Na předposledním místě tentokrát skončila kategorie č. 7 (učitel kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu) s 2,4 %.

Zde uvádím **příklad z výuky**, kdy žák vykřikoval. Učitelka žáka za jeho chování napomenula – dbala na dodržování pravidel.

Ž: *Ale tak, oni se o to rozplácli.*

U: *Adame! Pokud chceš něco říct, tak se musíš přihlásit! (7)*

Druhá ukázka, kdy učitelka prosazovala vlastní autoritu:

Ž: *Citoslovce*

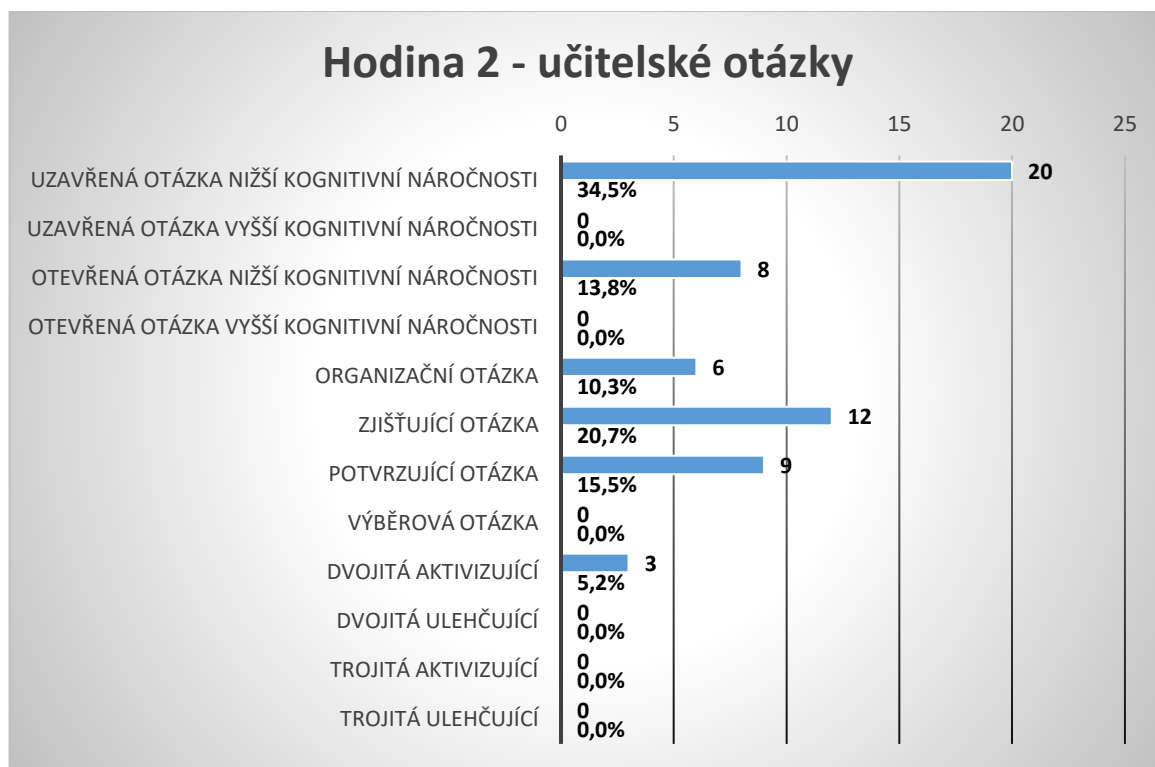
U: *Takže Adame, zdůrazňuji, už asi po desáté, že píšeme pouze přídavná jména! (7)*

ŽŽ: *(samostatná práce)*

Sedmá kategorie se vyznačuje poklesem o 1,3 % vzhledem k předchozí vyučovací hodině. Vyučující kritizovala žáky za nesprávné odpovědi či za nekázeň, prosazovala vlastní

autoritu, ale v menší míře než v předchozí hodině. Poslední místo obsadila první kategorie s 0,0 %. Ve vyučovací hodině jsem nezpozorovala žádné výukové situace, kdy by učitel přijímal city svých žáků.

Graf 6: Učitelské otázky ve 2. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Na grafu můžeme vidět četnosti jednotlivých typů učitelských otázek, které se objevily ve vyučovací hodině. Dominantní postavení opět zaujala uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti, která se celkem objevila 20x (34,5 %). Když učitelka položila otázku, ve většině případů na ni byla pouze jedna správná odpověď. Žáci měli také uvádět různá zdůvodnění, poučky, vysvětlení daných jevů. Druhé místo obhájila zjišťující otázka, jež byla zmíněna celkem 12x (20,7 %). Tyto otázky byly položeny v průběhu a na konci hodiny. Učitelka se žáků ptala, kolik napsali přídavných jmen, na konci proběhlo zhodnocení – co žákům šlo a co ne. Na prvních dvou pozicích se tedy umístily stejné typy otázek jako v předchozí hodině. Dál v četnosti následovala potvrzující otázka, která se celkem vyskytla 9x (15,5 %). Učitelka ve výuce předčítala různá slova (slovní druhy) a žáci měli určovat, zda jde o přídavná jména. Odpověď žáků byla ve formě ANO či NE. Čtvrtou pozici získala otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti se zastoupením 13,8 %. Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti použila učitelka ve výuce 8x. Tyto otázky byly

registrovány zejména v případě, kdy měli žáci uvádět přídavná jména k zadanému podstatnému jménu. Organizační otázky jsou dalšími v pořadí s 10,3 %. Učitelka ve výuce položila celkem 6 otázek tohoto druhu. Nejméně zastoupeny byly dvojité aktivizující otázky (5,2 %). Dvojité aktivizující otázky položil učitel jen 3x. Ostatní typy učitelských otázek zmíněné v grafu nebyly ve výuce identifikovány (0,0 %).

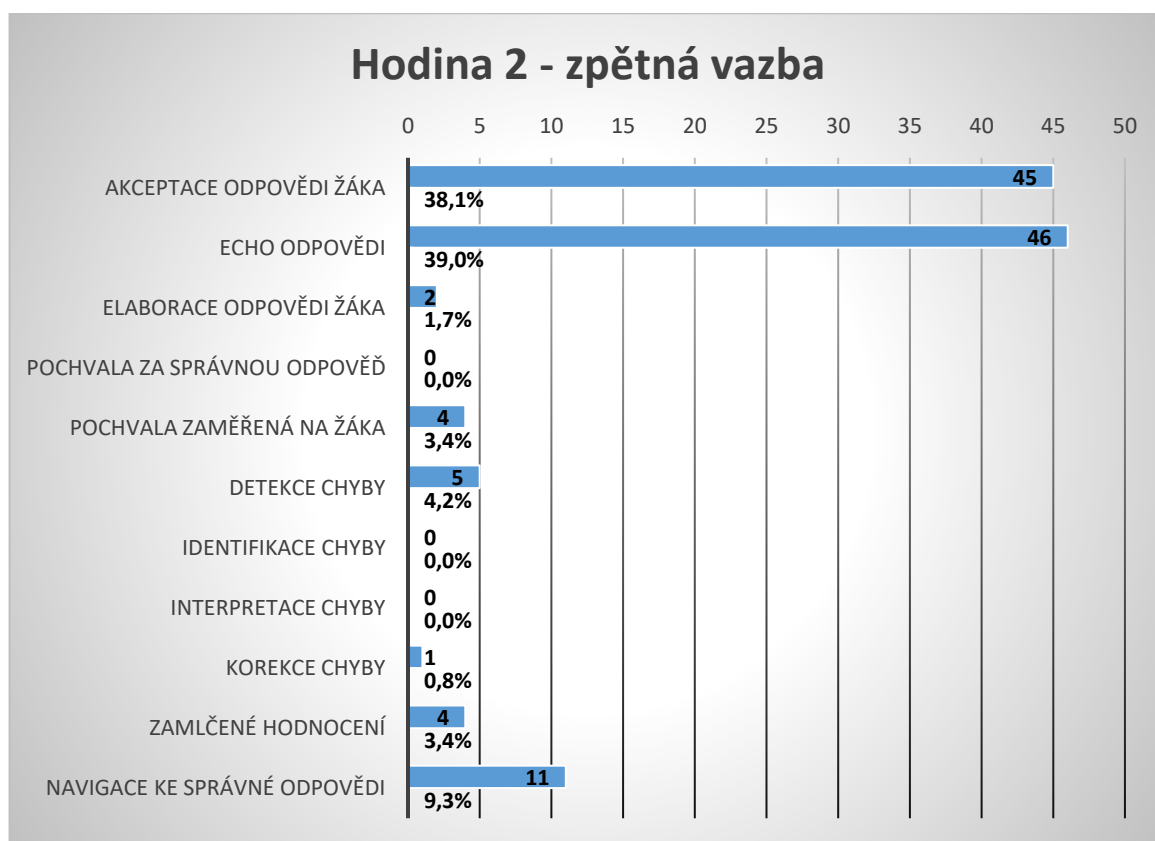
Příklad z výuky (uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti):

U: Proč je sýkorka tvrdé Y?

Ž: *Protože je to vyjmenované slovo.*

U: *Přesně tak.*

Graf 7: Zpětná vazba ve 2. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu lze vyčíst jednotlivé typy zpětných vazeb, jež se ve výuce vyskytly. Můžeme si povšimnout, že nejvyšší hodnoty dosáhlo echo odpovědi 39 %, jež se ve vyučovací hodině objevilo 46x. Ze všech pozorovaných hodin jde o druhý nejvyšší údaj. Učitelka tedy na žakovskou odpověď nejčastěji reagovala tak, že potvrdila správnost

odpovědi žáka, zopakovala či parafrázovala jeho odpověď. Druhou nejvíce užívanou zpětnou vazbou byla v této vyučovací jednotce akceptace odpovědi žáka (38,1 %). Akceptaci odpovědi uplatnil učitel ve výuce 45x. Oproti první hodině jde o výrazný procentuální pokles (9,7 %). Je to zejména z toho důvodu, že učitelka na žákovskou odpověď reagovala především echem odpovědi. Třetí nejčtenější položkou byla navigace ke správné odpovědi, která se celkem vyskytla 11x (9,3 %). Navigace ke správné odpovědi navazovala na žákovu odpověď, učitelka se návodnou otázkou či nápovědou (např. „*Príslo-*„) snažila žáky navést. Ze všech pozorovaných hodin jde o nejvyšší údaj. Čtvrtou pozici obsadila detekce chyby (4,2 %). Na další příčce je umístěna pochvala zaměřená na žáka a zamlčené hodnocení (3,4 % každý typ). V případě pochvaly zaměřené na žáka šlo o hodnocení výkonů žáků. Zamlčené hodnocení se projevovalo tak, že učitelka nepronesla hodnotící soud na žákovu odpověď, ale položila novou otázku (zahájení nové sekvence). Na předposledním místě je elaborace odpovědi žáka (1,7 %). Poslední místo obsazuje korekce chyby (0,8 %). V případě korekce jde o nejnižší údaj ze všech 4 pozorovaných vyučovacích hodin. Ostatní druhy zpětné vazby uvedené v grafu nebyly pozorovány. Většina zpětnovazebních výroků učitele (78,8 %) byla vztažena ke správné žákovské odpovědi. Tyto údaje v porovnání s první vyučovací hodinou vykazují o 4,9 % vyšší četnost. Vyučující reagovala na nesprávnou žákovskou odpověď celkem 6x (5 %). Ve srovnání s hodinou matematiky (1. hodina) jde o pokles o 10,9 %. Z uvedených údajů lze usoudit, že zpětná vazba ve vyučovací hodině českého jazyka byla převážně pozitivního charakteru.

Příklad z výuky, kdy měli žáci vymýšlet přídavná jména ke slovu kabát (echo odpovědi):

U: *Ještě něco vás napadne? Ondro.*

Ž: *Hnědý.*

U: *Dobře, hnědý. Eliško.*

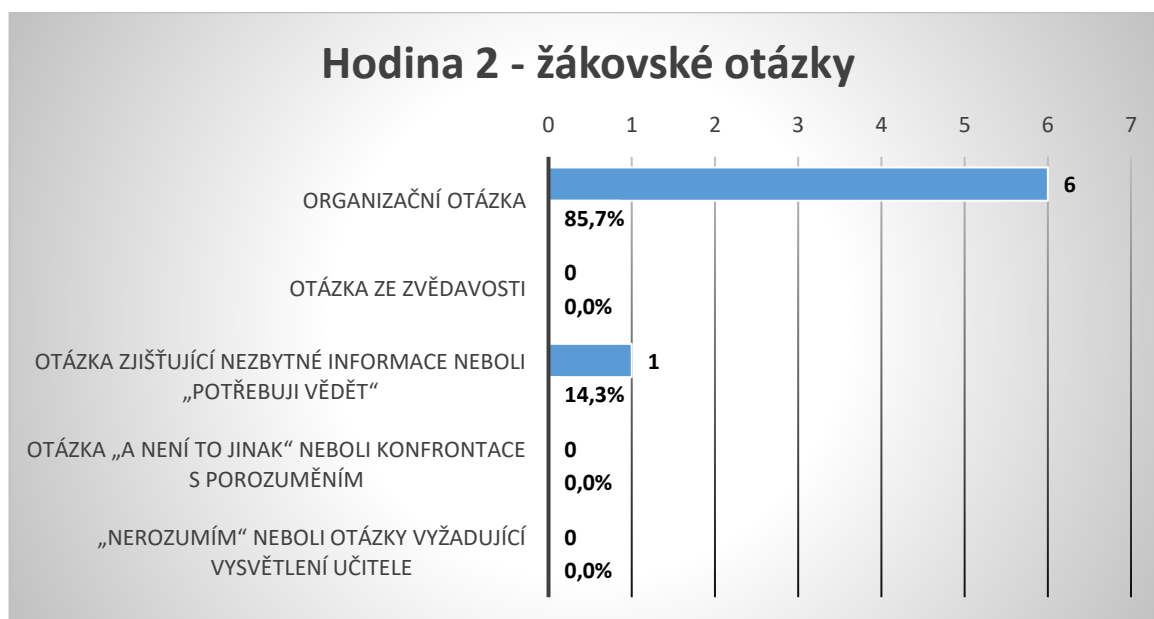
Ž: *Hřejivý.*

U: *Ano, hřejivý. Emi.*

Ž: *Roztrhaný.*

U: *Dobře, roztrhaný. Luki.*

Graf 8: Žákovské otázky ve 2. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je zřejmé, že ve výuce se žákovské otázky opět vztahovaly k organizačním záležitostem. Organizační otázky činily 85,7 % a celkem byly ve výuce identifikovány 6x. Ve výuce se také objevila otázka zjišťující nezbytné informace s 14,3 %, kdy se žák učitele tázal: „*Paní učitelko, a zmrzlý sníh, co píšeme po L?*“

Příklad z výuky (organizační otázky):

U: *Tak, napiš dvacátého druhého února a nadpis přídavná jména.*

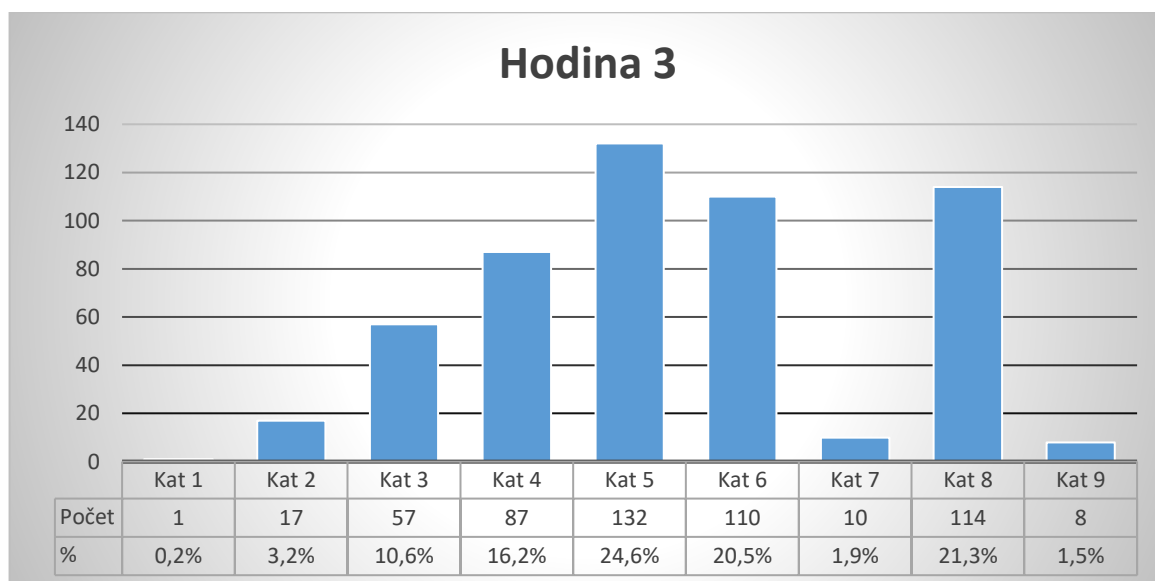
Ž: *Do čeho?*

Ž: *Přídavná jména je nadpis?*

U: *Mhm, přídavná jména ...*

5.2.3 3. vyučovací hodina

Třetí zhlédnutou vyučovací hodinou byla vyučovací jednotka vlastivědy. Učitelka se žáky v této hodině opakovala učivo k tématu rozpočet domácnosti (viz výše 5.1.3 charakteristika vyučovací hodiny).

Graf 9: 9 kategorií ve 3. vyučovací hodině

Zdroj: vlastní zpracování

Kategorie, která zaujímá nejvyšší pozici z výše uvedeného grafu, je kategorie číslo 5 (učitel vysvětluje). Pátá kategorie činila 24,6 %. Jedná se o totožné hodnoty jako u první vyučovací hodiny. Učitelka žákům v dané vyučovací hodině vysvětlovala učivo, ale také objasňovala postup práce, když žáci vyplňovali cvičení z pracovního listu.

Ukázka z výuky:

U: *Takže co to je?*

Ž: *ééé Výdaj.*

U: *No pro ten rozpočet teda té rodiny je to příjem- je to výdaj pro toho zaměstnavatele jo, ale pro tebe do té rodiny je to příjem jo. (5) Tobě na účet přijde jo, jak říkal Ondra, někdo vydělává třicet tisíc, tak mu přijde na účet třicet tisíc. (5)*

Na druhé příčce se umístila kategorie č. 8 (žák odpovídá) s 21,3 %. Žákovská odpověď následovala vždy po otázce učitele či jeho pokynu. Třetí místo hájí kategorie č. 6 s 20,5 %. Ve srovnání s předchozí vyučovací hodinou jde o procentuální nárůst (o 7 %). Do kategorie 6 spadají pokyny a příkazy pronesené učitelem. Ve vyučovací hodině vlastivědy učitelka opět jmenovitě vyvolávala žáky („Jirko.“ nebo „Tak Ondro.“). Jednalo se o pokyny k tomu, aby žáci začali hovořit. Výroky učitele („Ano.“ či „Dobře.“), které učitelka uváděla po žákovské odpovědi, byly také kódovány kategorií č. 6. Domnívám se, že na četnost uvedené kategorie měla vliv frekvence vyvolávání žáků a také výše uvedené

výroky. Čtvrtou pozici obsadila kategorie č. 4 (učitel klade otázky) dosahující 16,2 %. Kategorie byla zastoupena o 2,5 procenta více než v předchozí vyučovací hodině. Z přepisu vyučovací hodiny bylo zřejmé, že se pedagog svých žáků často dotazoval. Na pátém místě je kategorie č. 3 (učitel akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí) s 10,6 %. Třetí kategorie dosáhla v porovnání s předchozími vyučovacími hodinami nejvyšší hodnoty. Po žákovské odpovědi učitelka v této vyučovací hodině reagovala většinou formou akceptování myšlenky žáka či jejího rozvedení.

Ukázka z výuky:

U: *Co jsi přiřadil teda k tomu, k těm pravidelným příjmům? Co to teda je?*

Ž: *Jedná se o stabilní příjem, který přichází většinou jednou za měsíc.*

U: *Ano, pravidelný příjem, máte příjem, se kterým můžete počítat. (3)*

Další v pořadí je kategorie č. 2 (učitel chválí, povzbuzuje, hodnotí pozitivně žáka a žertuje) dosahující 3,2 %. Opět se jednalo o výroky jako: „Výborně.“, „Skvěle.“ či „Super.“ Po skončení aktivity, kdy měli žáci říci, co by udělali s milionem korun, pronesla učitelka výrok: „*Tak já chválím všechny, kteří říkali, že by mysleli na nějaká zadní kolečka a chtěli by si něco i ušetřit.*“, který také spadl do této kategorie, jednalo se o pochvalu. Učitelka se snažila během výuky, kdy měli žáci vyplňovat pracovní list, povzbuzovat: „*Něco je sice takové složitější, ale na něco určitě přijdete.*“

Ve výuce se vyskytl také humor (v návaznosti na učební látku), zde uvádím **příklad z výuky:**

U: *Co myslíš, mohl bys v práci dostat nějaký mimořádný příjem?*

Ž: *Nevím.*

U: *Dobře. Co napadlo tebe, Jirko?*

Ž: *No může, od kamarádů v práci ... co spolu pracují.*

U: *No to je nápad, navrhnou kolegyním, jestli by mi nechtěli dát nějaký mimořádný příjem. (2)*

ŽŽ: *(smích)*

Dále v četnosti následovala kategorie č. 7, která činila 1,9 %. Z uvedené hodnoty vyplývá, že učitelka v porovnání s předchozími hodinami neužívala tolik kritiky (při špatné

žakovské odpovědi, porušování disciplíny) a neprosazovala vlastní autoritu v takové míře, jako tomu bylo u předchozích vyučovacích hodin. Nízkého zastoupení se tentokrát dočkala 9. kategorie (pouze 1,5 %). Do deváté kategorie se řadí žakovské otázky a komentáře, které se ve výuce objevily spíše ojediněle (vypozorováno pouze 8 případů).

Příklad z výuky:

U: *Ondro, Další.*

Ž: *To jsou příjmy nepravidelné.*

U: *Ale co třeba?*

Ž: *Kapesné.*

U: *To kapesné dostáváš pravidelně, takže pravidelné.*

Ž: *Pravidelně, ahá. (9)*

U: *Smysl kapesného je, že se dostává pravidelně. Jako třeba jestli to doma máte jinak, tak to je jiná věc.*

Ž: *Jo vlastně, mě to rodiče dávají každý týden. (9)*

U: *No vidíš to.*

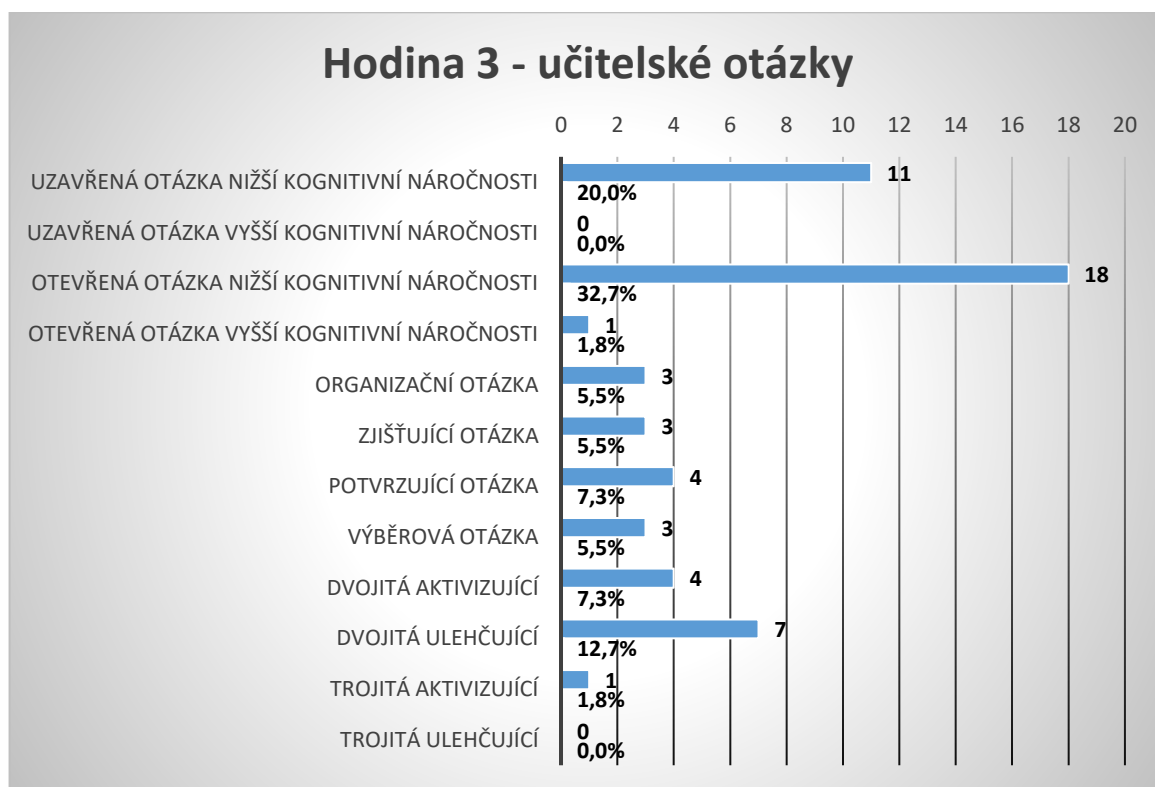
Ž: *Já mám kapesné každý měsíc. (9)*

U: *No ale dostáváš to pravidelně.*

Jak můžeme vidět v ukázce, žák bez pokynu či vyvolání učitelkou pronesl svůj výrok, jedná se o žakovský komentář.

Na poslední pozici je opět kategorie č. 1 (učitel akceptuje žakovy city) s 0,2 %. Učitelka pronesla pouze jeden výrok, který byl zařazen do první kategorie: „*Já chápu, že jste z toho mohli mít obavy a že něco pro vás mohlo být těžké to určit.*“ Tuto větu zmínila učitelka na konci hodiny, když žáci vypracovali všechna cvičení z pracovního listu.

Graf 10: Učitelské otázky ve 3. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Graf pojednává o typech učitelských otázek identifikovaných ve vyučovací jednotce vlastivědy. Příjemná změna je zaznamenána u otevřených otázek nižší kognitivní náročnosti, které stoupají v porovnání s předchozími hodinami na první pozici s 32,7 %. Otázek tohoto druhu učitel položil celkem 18. Na tento typ otázek existuje více správných odpovědí. Vyučující se žáků ptala k učivu (rozpočet domácnosti – nepravidelné, pravidelné příjmy), žáci měli uvádět příklady. Velké četnosti dosáhly také uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (20 %). Učitelka vznesla směrem k žákům 11 otázek tohoto typu. Jednalo se o situace, kdy chtěla učitelka slyšet jednu konkrétní odpověď. Na třetím místě byly dvojitě otázky ulehčující žákovo vyvozování, které učitel pronesl 7x (12,7 %). Jedná se o nejvyšší zastoupení tohoto typu otázek ze všech pozorovaných hodin. V případě dvojitě otázky ulehčující žákovo vyvozování druhá otázka rozvíjí první otázku. Některé otázky byly složitějšího rázu, proto učitelka ve druhé otázce poskytla žákům další vodítka ke správné odpovědi. Na čtvrtém místě se umístily dvojitě aktivizující otázka a potvrzující otázka (7,3 % každý druh). Učitelka od každého typu vyřkla 4 otázky. V případě aktivizující otázky registrujeme ve srovnání s předchozí hodinou nárůst o 2,1 %. Na páté pozici je výběrová otázka, organizační otázka a zjišťující otázka (5,5 % jednotlivý typ).

U zjišťující a organizační otázky v porovnání s předchozí hodinou také zaznamenáváme pokles. Nově se vyskytla také výběrová otázka, která byla pronesena 3x. V případě výběrové otázky učitel ve své otázce zahrnul dvě varianty možné odpovědi, žák poté vybral jednu z těchto variant. Ve výuce byla také zpozorována otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti a trojitá aktivizující otázka (1,8 % každý zmíněný druh). V ostatních pozorovaných vyučovacích jednotkách nebyla otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti identifikována. Ostatní typy otázek nebyly ve výuce zaznamenány.

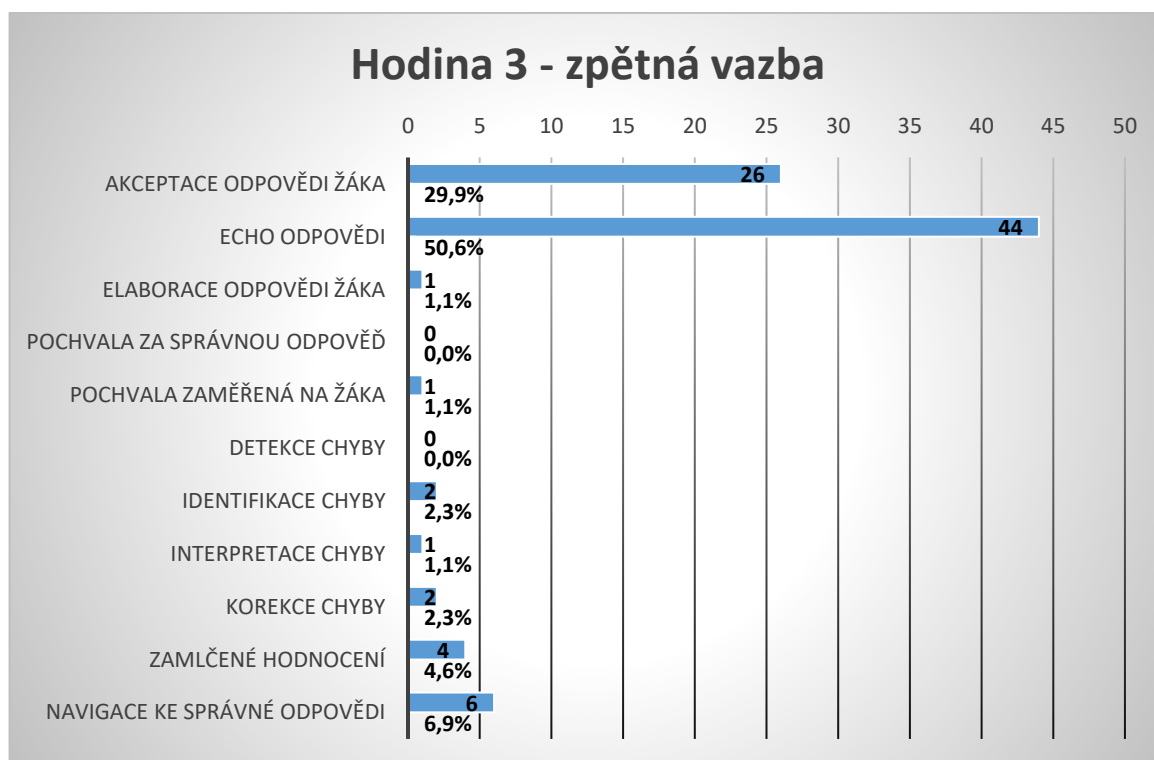
Příklad z výuky (otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti):

U: *Ano, pravidelný příjem, máte příjem, se kterým můžete počítat. Co by to podle vás teda mohlo být?*

Ž: *Když pracujete a vyděláváte si nějaké peníze.*

U: *Výborně.*

Graf 11: Zpětná vazba ve 3. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Uvedený graf vypovídá o zastoupení typů zpětné vazby ve vyučovací jednotce vlastivědy. Na prvním místě stejně jako v předchozí hodině stojí echo odpovědi, jež bylo ve výuce vyřčeno 44x (50,6 %). Ze všech vyučovacích hodin, které jsem měla možnost pozorovat,

jde o nejvyšší údaj. Žakovskou odpověď tedy učitel ve většině případů potvrdil a zopakoval. Druhé místo obsadila akceptace odpovědi žáka, kterou učitel zmínil 26x (29,9 %). U této hodnoty musím konstatovat, že se jedná o nejnižší údaje ze všech pozorovaných vyučovacích hodin. Zdůvodnění údajů je dle mého mínění takové, že učitel spíše používal echo odpovědi než akceptaci žakovské odpovědi. Dále se umístila navigace ke správné odpovědi (6,9 %). Učitelka chtěla žáky návodnými otázkami či výroky dovést ke správné odpovědi. Na čtvrtém místě skončilo zamlčené hodnocení, jež učitel zmínil 4x (4,6 %). O páté místo se dělí identifikace chyby a korekce chyby (2,3 %). Elaborace odpovědi žáka, pochvala zaměřená na žáky a interpretace chyby se vyskytly pouze 1x (1,1 % každý druh). Ostatní typy zpětné vazby, které jsou obsaženy v grafu, nebyly ve výuce vyzorovány. Ve třetí vyučovací hodině většina zpětných vazeb učitele (81,6 %) souvisela se správnou žakovskou odpovědí. Jedná se o 3,9 % vyšší údaj než v předchozí hodině. Bylo vyzorováno pouze 5 případů (5,7 %), kdy učitelka reagovala na chybu žáků. Stejnou mírou (2x) byla zastoupena korekce chyby a identifikace chyby. Podle mého mínění je přínosnější, pokud učitel žákům zprostředkuje informace, v jakých místech chyba nastala (identifikace chyby) a dá žákům prostor k opravení chyby, než když učitel pouze oznámí správnou odpověď (korekce chyby). Celkové údaje, které byly zjištěny, dosahují velmi podobných hodnot jako v předchozí vyučovací hodině.

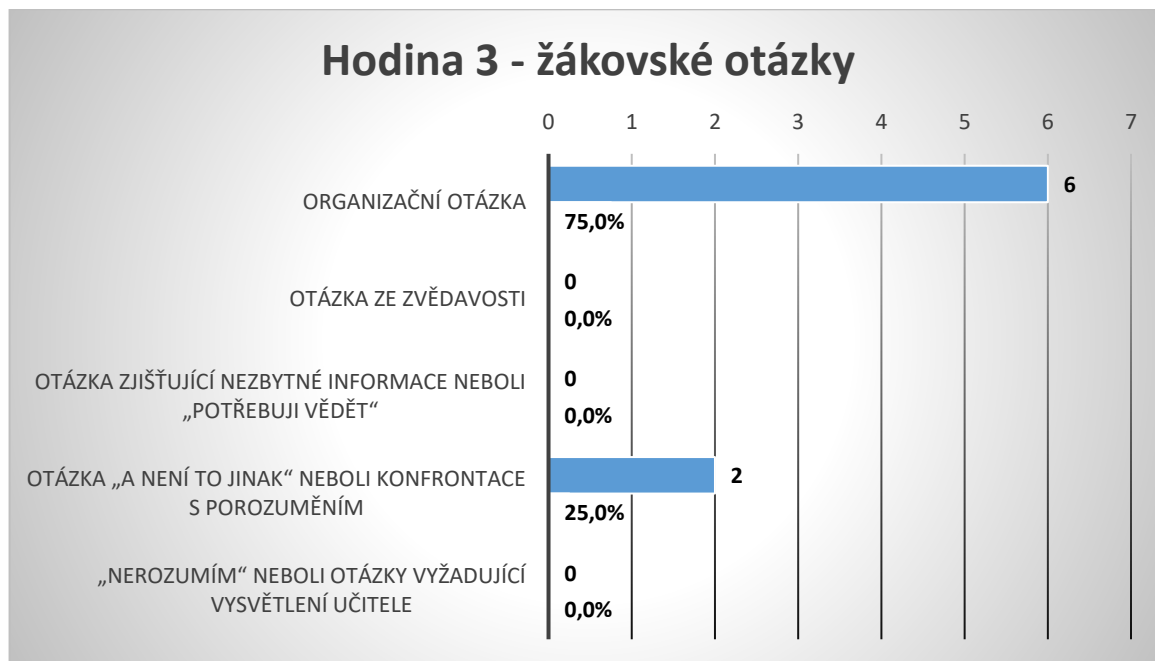
Příklad z výuky (echo odpovědi):

U: *Co když je člověk nemocný? Dostává nějaké peníze? Ondro.*

Ž: *No, dostává třeba o ééé třicet procent míň.*

U: *Dobře, dostává o něco míň.*

Graf 12: Žákovské otázky ve 3. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Graf jasně dokazuje, že v hodině byly žákovské otázky převážně organizační povahy. Organizačních otázek, které žáci pronesli, bylo 6 (75 %). Dále byly ve výuce zastoupeny otázky „a není to jinak“ neboli konfrontace s porozuměním, které byly položeny 2x (25 %). Za pomoci těchto otázek žáci zjišťovali, zda učivu opravdu porozuměli.

Příklad z výuky (organizační otázka):

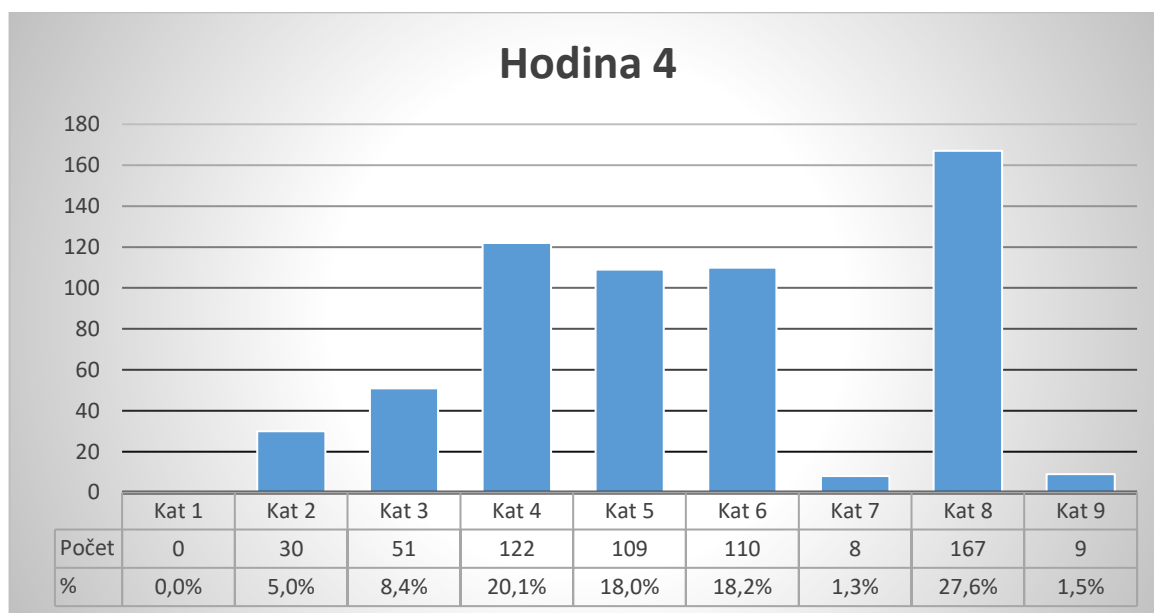
Ž: Paní učitelko, můžu to psát takhle pod sebe?

U: Ondro, jasně, jojo, přesně. Nebo jsem říkala barevně si to označit nebo napsat si to pod to.

5.2.4 4. vyučovací hodina

Poslední vyučovací hodina, ze které jsem získala nahrávku, byla vyučovací hodina anglického jazyka. (viz výše 5.1.4 charakteristika vyučovací hodiny). Ve vyučovací jednotce byl probírán přítomný čas (popular sports).

Graf 13: 9 kategorií ve 4. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je patrné, že ve vyučovací hodině dosáhla nevyšších hodnot kategorie č. 8 s 27,6 % (žák odpovídá). Myslím si, že tyto hodnoty z obsahové analýzy ovlivnila aktivita, kdy žáci na pokyn učitele předčítali kartičky s anglickými otázkami svým spolužákům, kteří na ně měli odpovědět, v přepisu vyučovací hodiny se jednalo o velkou část dokumentu.

Příklad z výuky:

U: *Okay, read your question and ask someone.*

Ž: *Where do you live? (8)*

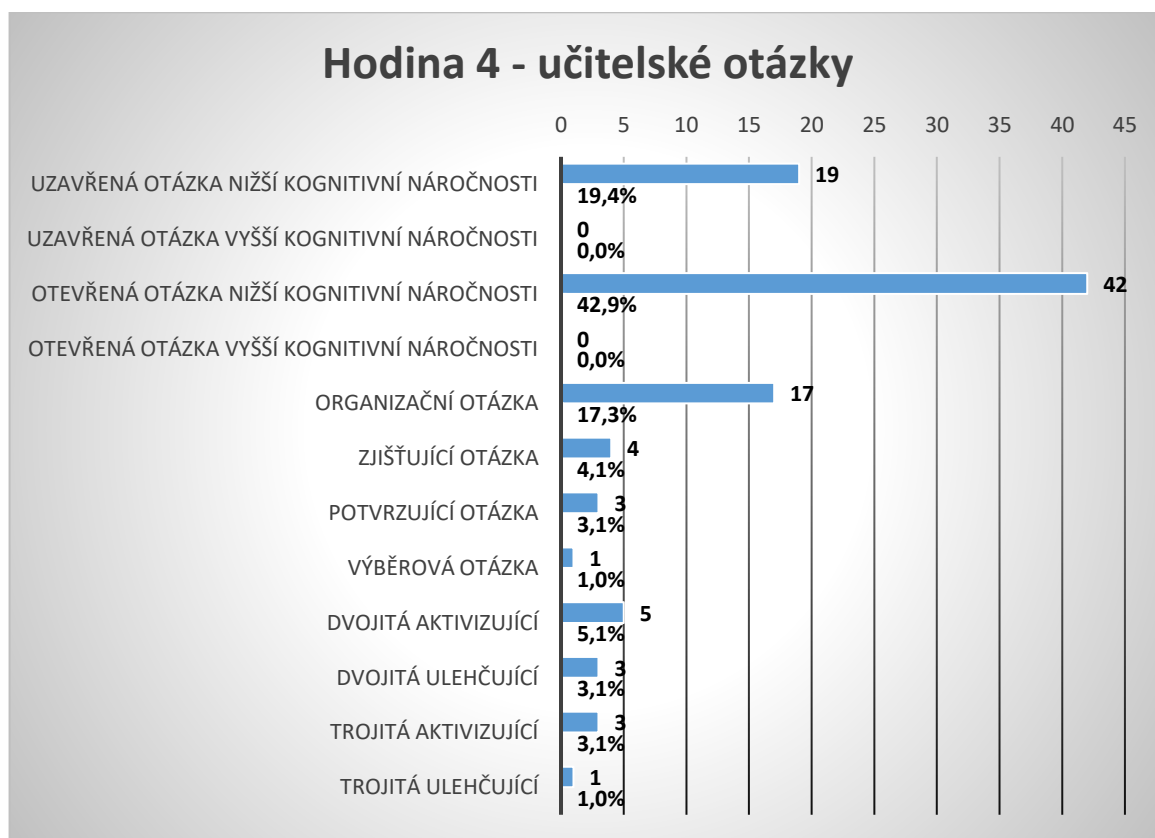
U: *Good, where do you live? Who do you wanna know?*

Ž: *Adam. (8)*

Hned za kategorií č. 8 následovala kategorie č. 4 (učitel klade otázky) s 20,1 %. Učitelka žákům ve vyučovací hodině často pokládala otázky k danému učivu, např.: „*What is your favourite sport, Lukáš?*“, „*Do you like football?*“ nebo „*So Eliško, What time do you eat your breakfast?*“ Ze všech pozorovaných vyučovacích hodin se jedná o první případ, kdy se čtvrtá kategorie (učitel klade otázky) dostala na druhou pozici. Učitelka se žáky opakovala učivo, které měli žáci již velmi dobře osvojené, proto žákům pokládala otázky, aby si ověřila, do jaké míry žáci učivu rozumějí. V přepisu vyučovací hodiny tvořily učitelské otázky značný podíl z této hodiny. Téměř stejných hodnot dosáhla pátá a šestá

kategorie. Data z obsahové analýzy naznačují, že kategorie učitel vysvětluje (18 %) a učitel klade pokyny a příkazy (18,2 %), byla v přepisu vyučovací hodiny zastoupena téměř identicky. Učitelka ve vyučovací jednotce opět vyvolávala žáky jmény. Jednalo se o pokyn, kdy žáci měli začít mluvit. Protože se jednalo o poslední hodinu před testem z daného učiva, učitelka se žáky učivo důkladně zopakovala, ale také vysvětlovala případné nejasnosti. Další v pořadí byla kategorie č. 3 s dosaženou hodnotou 8,4 %. Následovala kategorie č. 2 (5 %) – učitel chválí, povzbuzuje, hodnotí pozitivně žáka a žertuje. Učitelka používala fráze jako „*Excellent.*“, „*Perfect.*“ či „*Fantastic.*“, které následovaly po žákovské odpovědi. Tyto fráze sice byly používány stereotypně, nejednalo se o pochvalu jako takovou, ale protože měly tyto výrazy lehký hodnotící náboj, zařadila jsem je ve Flandersově systému do zmíněné kategorie. V typologii zpětné vazby učitele na správnou žákovskou odpověď podle Gavory (2005) se jednalo o akceptaci odpovědi žáka. Téměř totožných hodnot dosáhla 9. a 7. kategorie (1,5 % a 1,3 %). Četnost u kategorie 7 byla nejnižší ze všech (4) analyzovaných vyučovacích jednotek. Vyučující jen zřídka kritizovala žáky za nesprávnou odpověď. Často ale docházelo k tomu, že pokud byla odpověď žáka nesprávná, učitelka konstatovala správné řešení (kategorie č. 5 – učitel podává fakta, vysvětluje). Kritika v souvislosti s porušováním disciplíny byla pozorována přibližně ve 2 případech, prosazování autority učitelem nebylo zpozorováno. Ve vyučovací hodině nenastala výuková situace, kdy by učitel přijímal, objasňoval pocity a duševní stav žáků ve třídě. Kategorie č. 1 činí opět 0,0 %.

Graf 14: Učitelské otázky ve 4. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Na grafu již vidíme četnosti druhů učitelských otázek, které se objevily ve výuce anglického jazyka. Tak jako v předchozí vyučovací hodině první místo obsadily otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti. Otázek tohoto druhu bylo ve výuce položeno celkem 42 (42,9 %). Oproti předchozí vyučovací hodině jde o nárůst 10,2 %. Jedná se o nejvyšší hodnotu, která byla ve sledovaných hodinách zaznamenána. Na tyto otázky existuje vícero správných odpovědí. Učitelka se doptávala žáků např.: „*What else?*“, „*Anything else would be a popular sport?*“ či „*What do you usually eat for breakfast?*“ Otázky byly zacíleny hlavně na vyjmenovávání daných prvků učiva – druhy sportů. Druhé místo obsadily uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (19,4 %), učitelka je ve vyučování zmínila celkem 19x. Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti byly identifikovány ve výuce v souvislosti s překladem: „*V kolik chodíš spát, jak bys to řekla?*“ Početnou skupinou byly také organizační otázky, kterých učitel položil 17 (17,3 %). Ze všech pozorovaných hodin jde o nejvyšší hodnotu. Na četnost tohoto druhu otázek zřejmě měla vliv aktivita, při níž se měli žáci ptát svých spolužáků otázkami z kartiček. Učitelka často pronášela výroky jako: „*Who are you asking?*“ apod. Dále se umístila dvojitá otázka aktivizující žáky k odpovědi

(3,1 %). Tento druh otázky byl ve vyučovací hodině anglického jazyka zastoupen nejvíce. Další v pořadí skončila zjišťující otázka, kterou učitelka zmínila 4x (4,1 %). O předposlední místo se dělí trojitá otázka aktivizující žáky k odpovědi, dvojitá otázka ulehčující žákovo vyvozování a potvrzující otázka (3,1 % každý druh). Na posledním místě je trojitá otázka ulehčující žákovo vyvozování a výběrová otázka (1 % jednotlivý typ). Ve vyučovací hodině se stejně jako v předchozí hodině vyskytla výběrová otázka, v ostatních hodinách nebyl jejich výskyt odhalen. Další typy otázek uvedených v grafu nebyly ve výuce zastoupeny.

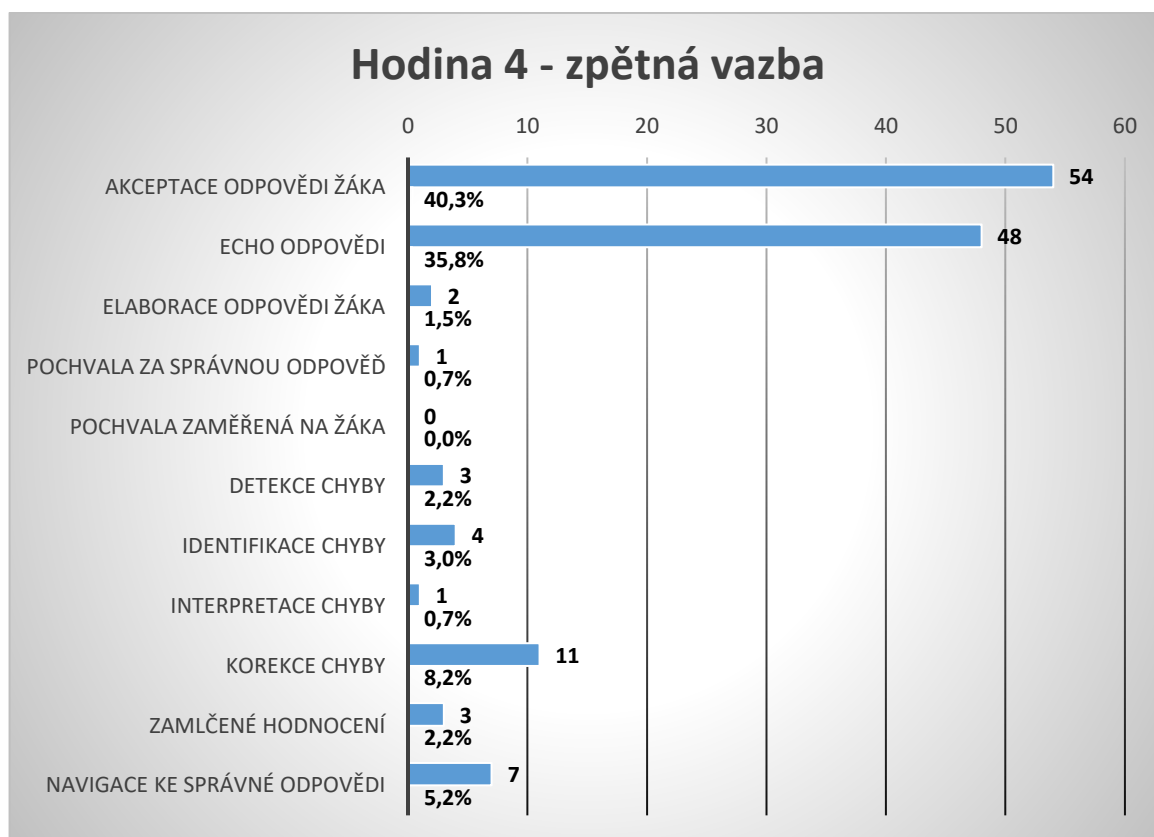
Ukázka z výuky (otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti):

U: *What time do you usually go to bed?*

Ž: *I go to bed at nine o'clock.*

U: *Excellent.*

Graf 15: Zpětná vazba ve 4. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Graf pojednává o typech zpětné vazby ve vyučovací hodině anglického jazyka. Můžeme si povšimnout, že nejvíce zastoupeným druhem zpětné vazby byla akceptace odpovědi žáka, která se vyskytla celkem 54x (40,3 %). Jde o druhou nejvyšší hodnotu akceptace žákovské odpovědi (nejvyšší hodnota byla naměřena v 1. vyučovací hodině). Hned za ní se umístilo echo odpovědi s 35,8 %. Třetí místo hájí korekce chyby, pronesená učitelem 11x (8,2 %). Korekce chyby dovršila v této vyučovací hodině nejvyšší hodnoty ze všech pozorovaných vyučovacích hodin. Vyučující reagovala na nesprávnou žákovskou odpověď tak, že zrovna sdělila správnou odpověď (podání faktu). Žákům nebyla ponechána příležitost, aby se opravili. Čtvrtá pozice patří navigaci ke správné odpovědi (5,2 %), která se objevila ve vyučovací hodině celkem 7x. Navigace ke správné odpovědi dosáhla v této vyučovací hodině druhé nejvyšší hodnoty ze všech pozorovaných hodin. Ve výuce jsem pozorovala návodné otázky, ale také nápovědu, která spočívala v uvedení počátečních písmen či slabiky požadovaného slova učitelkou, například „*Jum-*“. Na dalším místě je identifikace chyby se 3 %. O další pozici se dělí zamlčené hodnocení a detekce chyby (2,2 % každý typ). Na předposledním místě skončila elaborace odpovědi žáka (1,5 %). Na posledním místě je pochvala za správnou odpověď a interpretace chyby (0,7 % jednotlivý typ). Interpretace chyby byla evidována pouze 1x a lze konstatovat, že v pozorované výuce byla žákům zprostředkována příčina chyby ve velmi malém měřítku. Pochvala zaměřená na žáka nebyla ve výuce zaznamenána. V poslední vyučovací hodině zpětná vazba učitele související se správnou žákovskou odpovědí činí 78,3 %. Bylo detekováno 19 verbálních projevů učitele na chybnou žákovskou odpověď (14,1 %).

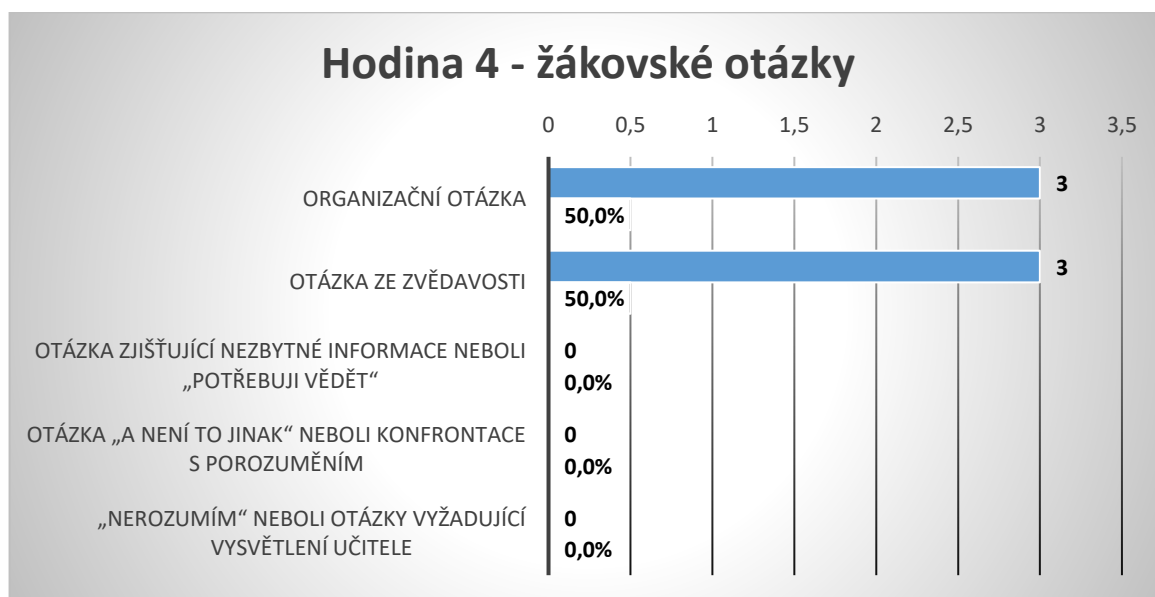
Ukázka z výuky (akceptace odpovědi žáka):

U: *Say it again.*

Ž: *What do you do in your free time?*

U: *Okay.*

Graf 16: Žákovské otázky ve 4. vyučovací hodině



Zdroj: vlastní zpracování

Graf je ukazatelem četností druhů žákovských otázek ve vyučovací hodině anglického jazyka. Z grafu je zřejmé, že ve výuce byly stejným počtem zastoupeny organizační otázky a otázky ze zvědavosti (3 od každého druhu). Každý typ byl celkem zastoupen z 50 %. Protože byly tyto typy žákovských otázek zastoupeny ve stejné míře, dovoluji si přiložit ukázkou z výuky, kdy se žák tázal ze zvědavosti. Otázky ze zvědavosti byly detekovány pouze v hodině anglického jazyka – žáci se ptali, co je netball a cricket (chtěli vědět, v čem spočívá podstata daného sportu). Tyto sporty byly zmíněny v učebnici, učitelka si se žáky společně přečetla text o populárních sportech v různých zemích a následovala rozprava o úryvku.

Ukázka z výuky (otázka ze zvědavosti):

U: *What sports do they do in summer?*

Ž: *Cricket and athletics.*

U: *Great, cricket and athletics.*

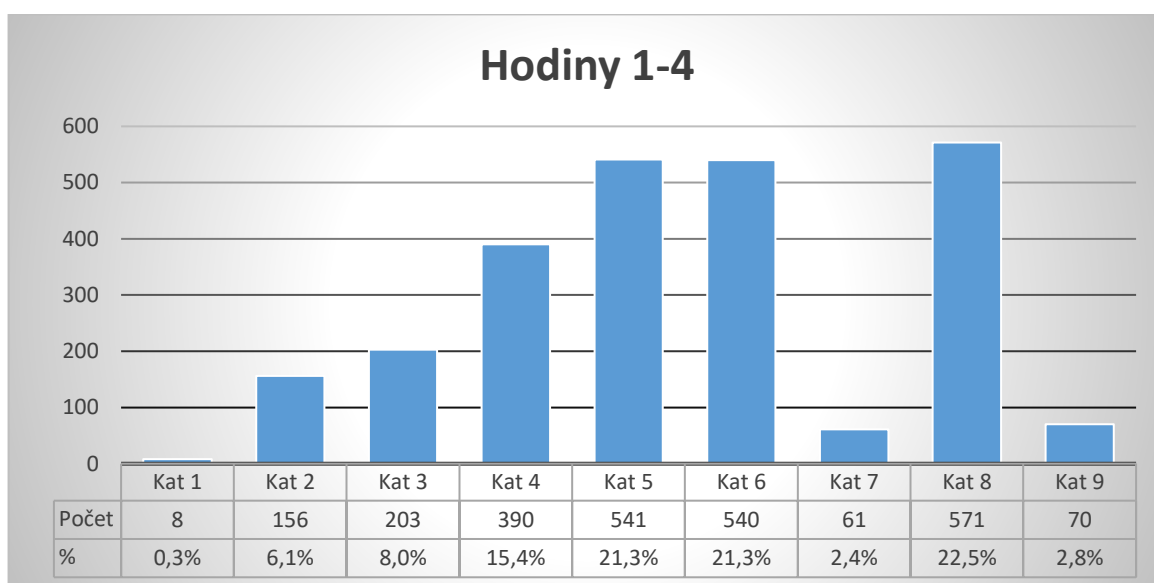
Ž: *Paní učitelko, co je netball?*

U: *Netball is very simmilar to basketball. I don't know exactly, how when play netball, but I know it's very simmilar to basketball.*

5.2.5 Celkové výsledky

V podkapitole uvedu celkové výsledky ze 4 vyučovacích hodin, které byly analyzovány kvantitativní obsahovou analýzou. Zjišťovala jsem míru zastoupení jednotlivých kategorií z Flandersova systému (1–9), typy učitelských otázek, žákovských otázek a typy zpětné vazby učitele.

Graf 17: 9 kategorií celkové výsledky

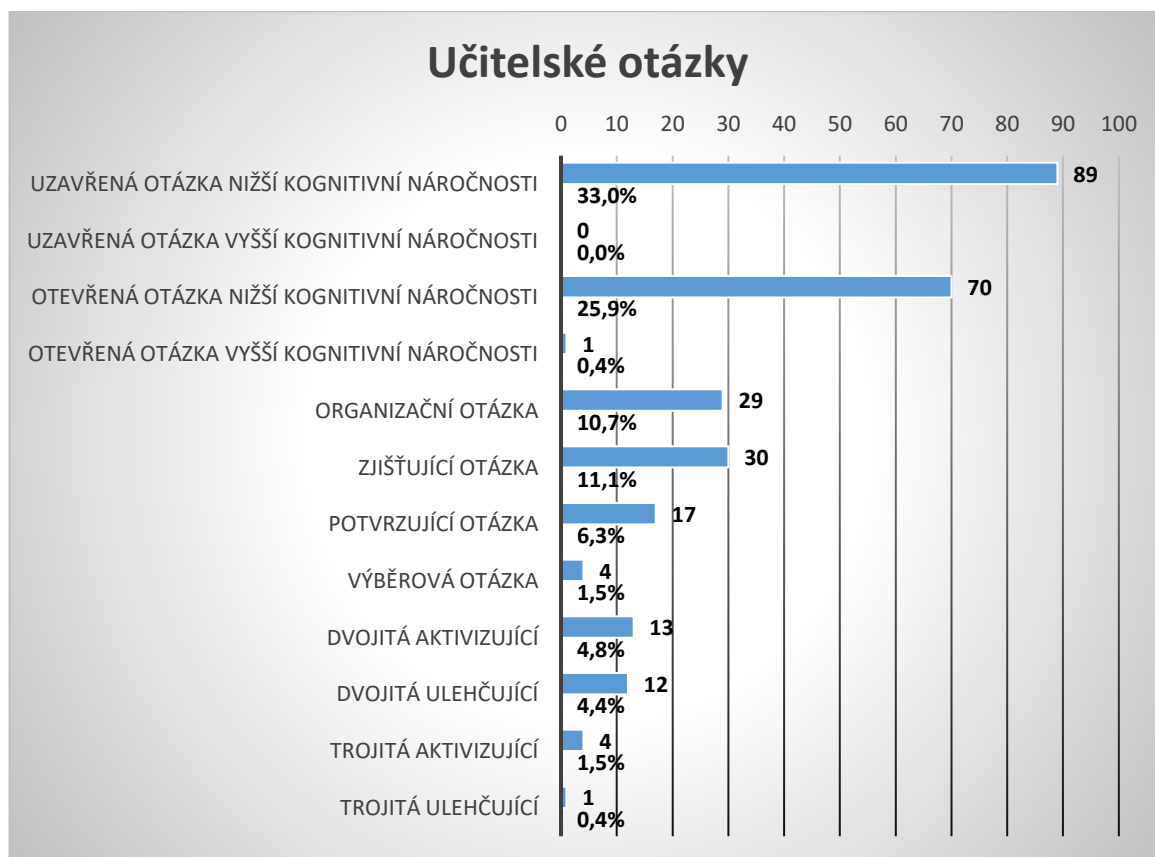


Zdroj: vlastní zpracování

Na vyobrazeném grafu ze všech čtyř vyučovacích hodin již máme celkový přehled výsledků. Můžeme si povšimnout, že nejvíce zastoupenou kategorií z dat obsahové analýzy byla kategorie č. 8, čili žák odpovídá. Odpověď žáka byla vždy podmíněna otázkou učitele nebo pokynem, který vyzýval žáka, aby začal hovořit. Nejvyšších hodnot, které se vztahují k řeči učitele, dosahují kategorie č. 5 (učitel vysvětluje) a kategorie č. 6 (učitel klade pokyny nebo příkazy) s 21,3 %. Ve vyučovacích jednotkách, které jsem měla možnost zhlédnout, byla dominantní řeč učitele. Učitelky ve výuce učivo komentovaly, vysvětlovaly, podávaly fakta a názory, vysvětlení se vztahovalo také k postupu či způsobu práce. Hned za těmito kategoriemi následovala podle četnosti 4. kategorie (učitel klade otázky), dosahující 15,4 %. Učitelky žákům ve výuce často kladly otázky, které se vázaly k učivu, způsobu práce či k organizačním záležitostem. Dále se umístila kategorie č. 3 (učitel akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí) s 8 %. Za kategorií č. 3 stojí kategorie č. 2 (učitel chválí, povzbuzuje, pozitivně hodnotí žáka a žertuje) dosahující 6,1 %. Pro všechny pozorované vyučovací hodiny bylo typické, že v návaznosti

na žákovskou odpověď většinou navazovala akceptace myšlenky žáka nebo její rozvíjení (3. kategorie) či pozitivní hodnocení (kategorie č. 2). Na dalším místě je devátá kategorie (2,8 %), která je ukazatelem spontánních žákovských promluv (žákovské otázky a komentáře). Z grafu je patrné, že ve výuce se tato kategorie objevovala spíše ojediněle. Žáci hovořili ve výuce většinou tehdy, když dal učitel podnět k tomu, aby se žáci vyjádřili (otázka učitele, pokyn). Předposlední místo obsadila sedmá kategorie (2,4 %). Učitelky ve výuce pronášely kritiku, která se vztahovala k nesprávným žákovským odpovědím, ale také kritizovaly žáky za porušování disciplíny (nekázeň ve třídě). Také byly upozorovány výukové situace, kdy učitelé prosazovali svou autoritu a zdůvodňovali své postupy. Na posledním místě skončila první kategorie (učitel akceptuje žákovy city). Bohužel musím konstatovat, že výše kategorie dosahuje pouze 0,3 %. Nejvíce byla tato kategorie zastoupena v první vyučovací hodině. Ve třetí vyučovací hodině byl zjištěn výskyt této kategorie 1x. V ostatních vyučovacích hodinách nebyl registrován výskyt první kategorie.

Graf 18: Učitelské otázky, celkové výsledky

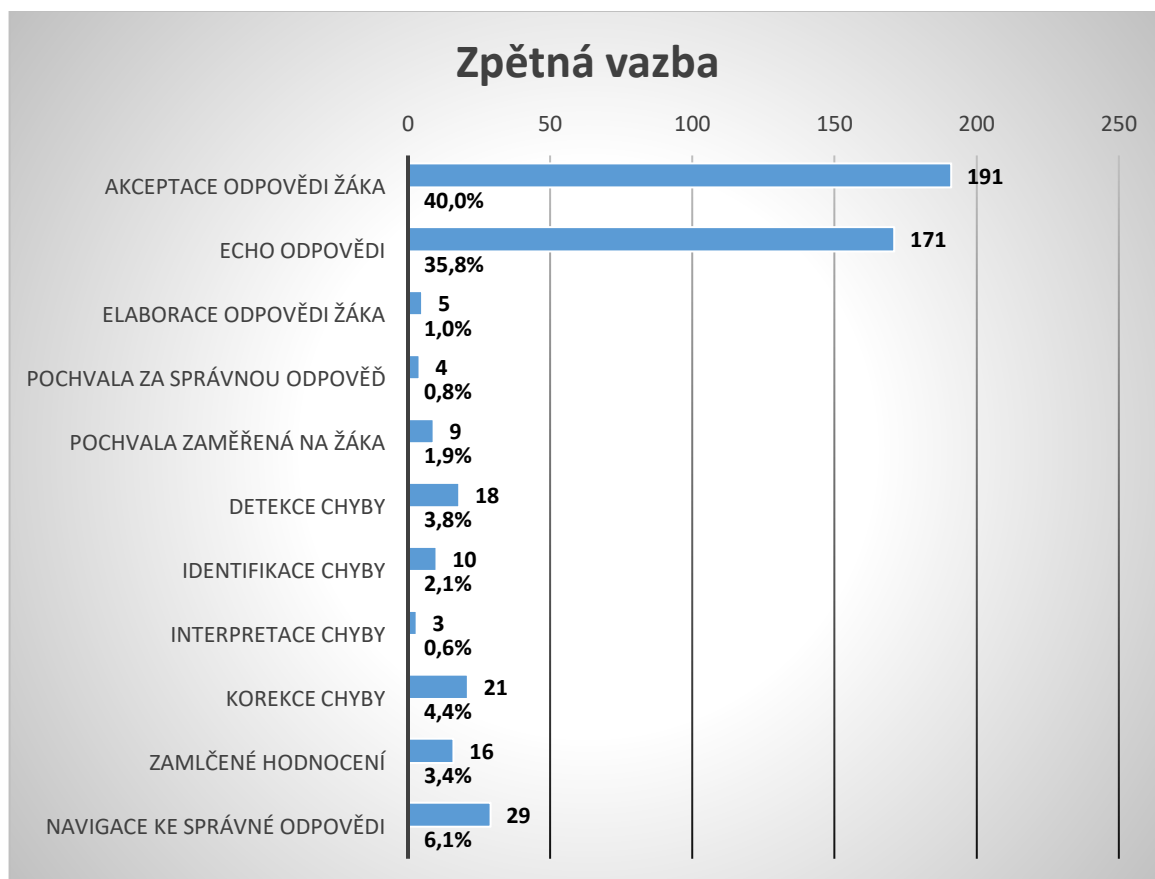


Zdroj: vlastní zpracování

Na dalším grafu je vyjádřena četnost jednotlivých typů otázek učitele, které byly pozorovány v hodině matematiky, českého jazyka, vlastivědy a anglického jazyka. Jak můžeme vidět, nejvíce učitelé pokládali uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti. Ve výuce těchto otázek učitelé vznesli celkem 89, ze všech otázek uvedených v grafu se jedná o hodnotu 33 %. Tyto otázky vyžadovaly ze strany žáků reprodukci pouček, faktů. Na uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti chtěli učitelé slyšet jednu konkrétní správnou odpověď. Druhý typ otázek, který učitelé nejvíce pokládali, byly otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti. Ve výuce bylo proneseno těchto otázek celkem 70 (25,9 %). Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti byly pozorovány především ve vyučovací hodině vlastivědy a anglického jazyka. Učitelky se za pomoci otevřených otázek nižší kognitivní náročnosti žáků doptávaly na dané učivo, žáci měli jmenovat prvky učiva: „*Anything else would be a popular sport?*“ nebo „*Co by mohl být tedy ten kontrolovatelný výdaj, Joni?*“ Dále se umístily zjišťující otázky, jejichž celkový počet byl 30 (11,1 %). Zjišťující otázky se vyskytovaly na začátku a na konci vyučovacích hodin, učitelé zjišťovali, zda si žáci učivo zapamatovali, zda mu porozuměli. Zjišťující otázky se vyskytly nejvíce ve vyučovací hodině matematiky a českého jazyka. Velkou četnost zaznamenáváme také u organizačních otázek s celkovým počtem 29 (10,7 %). Organizační otázky tvořily ve výuce značnou část, učitelky je užívaly ve všech částech vyučovací hodiny (začátek, hlavní část, závěr hodiny). Organizační otázky se nevztahovaly k učivu, ale k administrativním či organizačním záležitostem chodu výuky. Dalšími otázkami v pořadí jsou potvrzující otázky, celkem jich bylo evidováno 17 (6,3 %). Nejvíce byly potvrzující otázky vzneseny ve vyučovací hodině českého jazyka, učitelka se dotazovala, zda se jedná o přídavná jména, žáci odpovídali formou ANO či NE. Velké zastoupení bylo zaznamenáno také u dvojitých otázek aktivizujících žáky k odpovědi (13 = 4,8 %). Ve vyučovací hodině anglického jazyka byly tyto otázky položeny nejvícekrát. Domnívám se, že vzhledem k tomu, že se jednalo o předposlední vyučovací hodinu, pozornost žáků byla již snížena. Učitelka záměrně používala tyto otázky, aby aktivizovala žáky. Na dalším místě skončily dvojitě otázky ulehčující žákovo vyvozování s celkovým počtem 12 (4,4 %). Nejvyšší výskyt byl evidován ve vyučovací hodině vlastivědy. Myslím si, že to bylo vzhledem k povaze daného učiva (rozpočet domácnosti), učitelka se snažila žákům druhou otázkou napovědět, navést je. Stejných hodnot dosáhly výběrové otázky a trojitě otázky aktivizující žáky k odpovědi (1,5 % každý ze zmíněných druhů). O poslední místo se dělí trojitá otázka ulehčující žákovo vyvozování a otevřená otázka vyšší kognitivní

náročnosti (0,4 % jednotlivý typ). Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti nebyly ve výuce zaznamenány. Z pozorování vyplývá zjištění, že nejčastěji užívanými otázkami byly otázky nižší kognitivní náročnosti.

Graf 19: Zpětná vazba, celkové výsledky

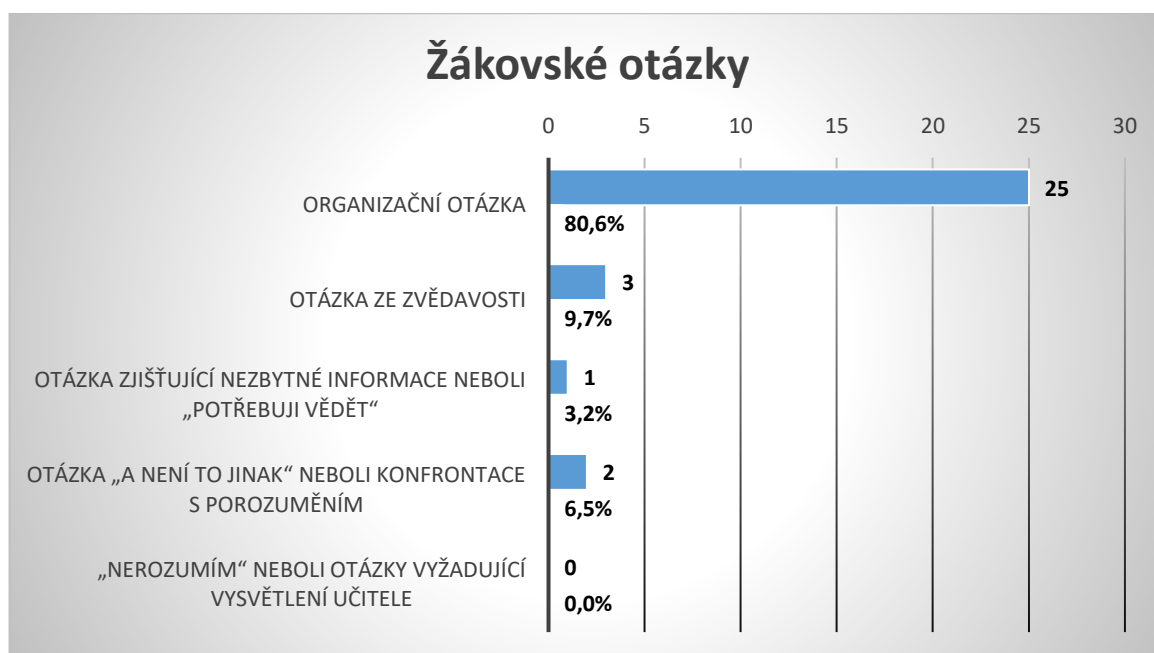


Zdroj: vlastní zpracování

Výše uvedený graf ilustruje zastoupení zpětné vazby v pozorovaných vyučovacích hodinách. Druh zpětné vazby, který se ve výuce objevoval nejčastěji, byla akceptace odpovědi žáka, která byla zmíněna celkem 191x. Ze všech druhů zpětných vazeb uvedených v grafu jde o 40 %. Učitelky reagovaly na odpověď žáků výrazy jako „Dobře.“, „Ano.“, „Výborně.“, „Super.“ či „Skvělé.“ Výroky jako „Výborně.“ nebo „Super.“ byly užívány učitelkami frekventovaně, stereotypně, a proto byly zařazeny do akceptace odpovědi, nejednalo se o pochvalu. Nejvíce byla akceptace odpovědi uplatněna ve výuce matematiky a anglického jazyka. Druhou nejvíce početnou skupinou bylo echo žakovské odpovědi, které učitelky uváděly v návaznosti na žakovské odpovědi 171x (35,8 %). Echo odpovědi se ve výuce projevovalo potvrzením správnosti žakovských odpovědí a zopakováním, parafrázováním odpovědi žáka. Tento typ zpětné vazby dosáhl nejvyšších

hodnot ve výuce českého jazyka a vlastivědy. Třetím nejvíce užívaným typem zpětné vazby byla navigace ke správné odpovědi, kterou učitel vyřkl 29x (6,1 %). V případě, když odpověď žáků nebyla úplně správná, učitelky se snažily svým žákům poradit (navést je), aby vyslovili požadovanou odpověď. Na čtvrtém místě skončila korekce chyby (4,4 %). Méně početnou skupinou je detekce chyby, kdy učitelky žáky upozornily na nesprávnost jejich odpovědí. Detekce chyby byla zaznamenána v 18 případech (3,8 %). Dalším typem zpětné vazby bylo zamlčené hodnocení (3,4 %). Při zamlčeném hodnocení učitelky neuvedly zpětnovazební výrok, ale rovnou zahájily novou sekvenci (otázka), celkem bylo těchto případů ve výuce identifikováno 16. Téměř totožných hodnot dovršila identifikace chyby (2,1 %) a pochvala zaměřená na žáka (1,9 %). Pochvala zaměřená na žáka se týkala žákovských výkonů. Málo početnou skupinou byla elaborace odpovědi žáka, uvedená 5x (1 %). Následně se umístila pochvala za správnou odpověď, zmíněná pouze 4x (0,8 %). Poslední místo zaujala interpretace chyby, která se vyskytla 3x (0,6 %). Příčina chyby byla tedy žákům objasňována ve velmi malé míře. Zpětná vazba učitele na správné odpovědi žáků dosáhla ze 4 vyučovacíh hodin v průměru 77,6 %. Z uvedeného údaje vyplývá skutečnost, že většina žákovských odpovědí byla v pozorované výuce správná. Verbální reakce učitelů na žákovskou chybu byla pouze 10,9 % a nejčastější reakcí na chybu žáka byla korekce chyby (4,4 %) a detekce chyby (3,8 %).

Graf 20: Žákovské otázky, celkové výsledky



Zdroj: vlastní zpracování

Graf vypovídá o typech žákovských odpovědí, které byly zaznamenány ve výuce. Z grafu je evidentní, že nejvíce kladené žákovské otázky byly organizačního rázu – 25 otázek (80,6 %). Žáci se ptali učitelů například, do jakého mají psát sešitu, na jaké straně si mají otevřít učebnici apod. Druhou početnou skupinou byly otázky ze zvědavosti. Žáci vyřkli celkem 3 otázky ze zvědavosti, všechny byly položeny ve vyučovací hodině anglického jazyka, žáci se doptávali na informace k probíranému učivu (popular sports). Objevily se také otázky „a není to jinak“, které byly identifikovány pouze ve vyučovací jednotce vlastivědy. Otázky „a není to jinak“ žáci položili 2x, což odpovídá 6,5 %. Za pomoci těchto otázek se snažili žáci zjistit, zda učivu správně rozumějí. Ve výuce se také vyskytla otázka zjišťující nezbytné informace (3,2 %). Tento typ otázky byl detekován ve vyučovací hodině českého jazyka. Žák se ptal na to, co nevěděl, otázka byla vědomostní povahy.

6 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ A DISKUZE

Na základě získaných dat z přímého pozorování za pomoci Flandersova systému (8 vyučovacích hodin – 4 vyučovací hodiny ze školy městského typu a 4 vyučovací hodiny ze školy vesnického typu) a obsahové analýzy přepsaných vyučovacích hodin (všechny 4 vyučovací hodiny ze školy městského typu) lze odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Na první dílčí výzkumnou otázku (6.1.1.) jsem odpověděla z dat přímého pozorování za pomoci Flandersova systému. Zbylé dílčí výzkumné otázky (6.1.2. – 6.1.7) byly zodpovězeny z dat obsahové analýzy.

6.1 VO1: Jaká je proporce řeči učitele a řeči žáků ve výuce v primární edukaci?

Z pozorované výuky bylo zřejmé, že učitel hovoří mnoho a žáci naopak mluví málo. Verbální výuková komunikace v průměru ze všech 8 pozorovaných vyučovacích hodin činila 74 % (33,4 minut). Na učitele tedy z této hodnoty připadá 79 % (26,4 minut) a na žáky 21 % (7 minut). Na jednoho žáka v průměru vychází 0,37 minut (22,2 sekund). Učitelé ve verbální komunikaci vysvětlují a komentují učivo, uvádějí postupy práce, vyslovují pokyny a příkazy. Z tohoto důvodu dosahuje proporce řeči učitele vysokých hodnot, učitel je ve výukové komunikaci svým projevem dominantní. Ticho, pauzy, zmatek a nesrozumitelná komunikace byly ve výuce zastoupeny z 25,7 % (11,6 minut). Na zastoupení této kategorie měla vliv samostatná práce žáků, pauzy ve verbálním projevu, mlčení žáků po vyvolání učitelem, ale také pokud například nebyl verbální projev srozumitelný nebo ve třídě nastal hluk, začlenila jsem tyto situace pod 10. kategorii Flandersova systému. Flandersovo pravidlo dvou třetin nebylo naplněno, neboť z uvedených hodnot je zřejmé, že komunikace učitele převyšovala tyto pomyslné dvě třetiny. Sklenářová (2013, s. 54) uvádí podíl komunikátů učitelů a žáků při výuce podle Průchy, kde podíl komunikátů učitelů na nižším stupni byl 76,1 % a podíl komunikátů žáků činil 23,9 %. Uvedené hodnoty se velmi přibližují hodnotám, které byly naměřeny i v tomto výzkumu diplomové práce. Taktéž výzkum Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (2012), kteří provedli výzkum výukové komunikace na druhém stupni ZŠ, dosáhl podobných hodnot. Autoři zjistili, že ve vyučovací hodině je verbální projev zastoupen cca z 80 % výukového času, pedagog z tohoto času hovoří 75 % a žáci 25 %. Jak z odborných publikací, tak ze získaných dat je patrné, že řeč učitele ve výuce převyšuje řeč žáků.

H1 Proporce řeči učitele ve výuce v primární edukaci je vyšší než proporce řeči žáků, byla naplněna.

6.2 VO2: V jaké míře akceptuje učitel žákovy pocity ve výuce v primární edukaci?

Data z obsahové analýzy ukazují, že učitelé v mém výzkumném vzorku (4 vyučovací hodiny ve škole městského typu) akceptovali pocity svých žáků ve velmi malé míře. Přesněji jde o údaj 0,3 % z pozorovaných vyučovacích hodin. Pod procentním vyjádřením se skrývá celkem 8 výroků ze strany učitele vůči žákům. Výzkumná otázka se vztahovala k první kategorii ve Flandersově systému, ve vyučovacích hodinách jsem výskyt této kategorie registrovala jen zřídka. Ve svém výzkumném vzorku jsem akceptaci žákových pocitů mohla pozorovat v první vyučovací hodině (1 % = 7 položek) a ve třetí vyučovací hodině (0,2 % = 1 položka). Ve zbylých vyučovacích hodinách nebyla první kategorie Flandersova systému identifikována.

V kapitole dosavadní výzkumy uvádím výzkum Svatoše (2013), který také použil Flandersův systém. Výzkum uvedeného autora prezentuje podobné výsledky, které byly zjištěny i při mém výzkumu – tato kategorie dosahovala nejnižších hodnot ze všech kategorií Flandersova systému (cca 2 položky dané kategorie ve výuce českého jazyka v 7. třídě základní školy). Očekávala jsem, že tato kategorie dosáhne ve výuce nejnižších hodnot ze všech kategorií. Mé očekávání bylo potvrzeno, celkem bylo ve výuce identifikováno pouze 8 výukových situací, kdy učitel při verbální výukové komunikaci akceptoval žákovské city. Domnívám se, že kdyby byl výzkum realizován v nižších ročnících, četnost této kategorie by zřejmě dosáhla vyšších hodnot. Protože byl ale výzkum proveden v pátém ročníku základní školy, kdy je kladen důraz na kognitivní výkonnost, byly dosaženy tyto hodnoty.

Z hlediska emocionální stránky výukové komunikace byly ale ve výuce čteněji zastoupeny kategorie č. 2 (6,1 %) – učitel chválí, povzbuzuje a žertuje. Vyšších hodnot také dosáhla kategorie č. 3 (8 %) – učitel akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí.

H2 Akceptace žákových citů učitelem je ve výuce v primární edukaci zastoupena v malé míře, byla potvrzena.

6.3 VO3: Jaké je zastoupení učitelova monologu ve výuce v primární edukaci?

Ze 4 pozorovaných vyučovacích hodin lze odpovědět, že se jedná o velké zastoupení (21,3 %). Řeč učitele při verbální výukové komunikaci se vztahovala především k vysvětlování (kategorie č. 5) a vyslovování pokynů a příkazů (kategorie č. 6). Mým výzkumným vzorkem se staly 4 hodiny, jež byly opakovací povahy (nejednalo se o vyvozování nového učiva). Mohla jsem pozorovat, že učitelé žákům učivo objasňovali, komentovali, uváděli příklady, vysvětlování se také týkalo postupů a způsobů práce. Učitelé uváděli, jaké cvičení budou žáci zrovna vypracovávat, jakým způsobem, jaké jsou podmínky při zpracování apod. Vysvětlování ve výuce tvoří velký podíl z verbální výukové komunikace a má své nezastupitelné místo. Pokud bychom porovnali výsledky z výzkumu Svatoše (2013) s výsledky z mého výzkumu, dojdeme ke zjištění, že v obou výzkumech se jednalo o nejvíce zastoupenou kategorii Flandersova výzkumu v řeči učitele (kategorie 1–7). Předpokládala jsem, že tato kategorie z pozice učitele bude ve verbální výukové komunikaci dosahovat nejvyšších hodnot. Tento předpoklad se potvrdil.

H3 Ve výuce v primární edukaci je v řeči učitele nejvíce zastoupen výklad (monolog učitele), se potvrdila.

6.4 VO4: Jaké je zastoupení pokynů a příkazů ve výuce v primární edukaci?

Z dat obsahové analýzy vyplynulo zjištění, že pokyny a příkazy jsou ve výuce v primární edukaci zastoupeny ve velké míře. V mém výzkumu kategorie č. 5 (učitel vysvětluje) a kategorie č. 6 (učitel klade pokyny a příkazy) dosáhly ve finálních výsledcích stejných hodnot (21,3 %).

Ve vyučovacích hodinách bylo vypořizováno velmi časté vyslovování pokynů a příkazů. Většinou se jednalo o vyvolání žáků jmény („*Viktore!*“), ale také jsem pozorovala situace, kdy učitelé žáky napomínali („*Viktore!*“), jednalo se o výzvu, aby žák přestal vykonávat danou činnost. Na četnost pokynů a příkazů mělo zřejmě vliv i kódování, kdy jsem výroky jako „*Ano.*“ či „*Dobře.*“ kódovala zmíněnou kategorií. Gavora (2005) uvádí, že tato slova postrádají hodnotící význam a znamenají v podstatě dále. Ve výzkumu Svatoše (2013) se umístila 6. kategorie hned za kategorií 5 (učitel vysvětluje). Očekávala jsem, že zastoupení

pokynů a příkazů bude dosahovat nižších hodnot než kategorie č. 5 (vysvětlování učitele). Samotnou mě překvapily výsledky poukazující na tyto hodnoty, výše ale deklaruji, z jakých důvodů tomu tak mohlo být. Výše zmíněné vysvětlování učitele, vyslovování pokynů a příkazů souvisí s pravomocemi učitele a s jeho dominantní rolí ve výuce.

H4 Ve výuce v primární edukaci je v řeči učitele druhou nejvíce zastoupenou položkou vyslovování pokynů a příkazů učitelem, byla vyvrácena.

6.5 VO5: Jaké typy otázek klade učitel ve výuce v primární edukaci?

V pozorovaných vyučovacích hodinách (matematika, český jazyk, vlastivěda, anglický jazyk) jsem identifikovala celkem 12 typů učitelských otázek, které se v mém výzkumném vzorku objevovaly nejčastěji. Otázky, které učitelé pokládali nejfrekventovaněji, byly uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (33 %). Na tyto otázky existuje jedna správná odpověď (faktografické, vědomostní povahy). Druhými nejvíce pokládány otázkami se staly otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti (25,9 %). Na tyto otázky existuje více správných odpovědí. V pozorované výuce měli žáci často jmenovat prvky daného učiva (populární sporty, přídavná jména k vyjmenovanému slovu apod.)

Nyní bych chtěla uvést nejméně početné skupiny učitelských otázek. V mém výzkumném vzorku nebyly vyzorovány uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (0,0 %). Tyto otázky vyžadují aplikaci nějakého pravidla a lze na ně odpovědět pouze jednou správnou odpovědí. Otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti se objevila pouze 1x (0,4 %) ve vyučovací hodině vlastivědy, na tuto otázku bylo možné uvést více správných odpovědí.

Výzkum Švaříčka (2011) na druhém stupni ZŠ odhalil, že uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti učitelé používají nejvíce (52 %). Tato skutečnost se potvrdila i v mém výzkumu na prvním stupni ZŠ. Můj původní předpoklad, že ve výuce budou nejvíce zastoupeny uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, byl naplněn. Ve výzkumu Švaříčka (2011) byly nejnižší hodnoty naměřeny u otevřených otázek nižší kognitivní náročnosti (9 %). V mém výzkumu se však tento druh otázek umístil na druhé pozici, hned za uzavřenými otázkami nižší kognitivní náročnosti.

Překvapivým zjištěním bylo, že ve výuce nebyly vůbec pozorovány uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, kdy by žáci aplikovali své znalosti při řešení daných úloh či příkladů. Domnívám se, že tento typ otázek stejně jako otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (výskyt pouze 1x) učitelé používají více na vyšším stupni základní školy.

H6 Učitelé ve výuce v primární edukaci pokládají nejčastěji uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, se potvrdila.

6.6 VO6: Jaké typy otázek kladou žáci ve výuce v primární edukaci?

Data z obsahové analýzy jednoznačně prokazují, že žáci se ve výuce dotazovali nejčastěji na organizační záležitosti (25 otázek – 80,6 %). Žáci se učitelů často doptávali na instrukce, ale také na informace, které učitel žákům již sdělil. Uvedená zjištění korespondují s výzkumy Vaňka a Pstružinové (in Gavora 2005). Šalamounová (2012) taktéž uvádí, že většina žákovských iniciací je právě organizační povahy. Druhou nejvíce zastoupenou otázkou v mém výzkumu se stala otázka ze zvědavosti, jež byla vznesena 3x (9,7 %). Tyto otázky položili žáci ve vyučovací hodině anglického jazyka. Žáci (chlapci) se doptávali na sporty, které byly uvedeny v učebnici (snooker apod). Na výsledná zjištění zřejmě mělo vliv téma dané hodiny anglického jazyka (popular sports) a také pohlaví žáků (tázali se pouze chlapci). Domnívala jsem se, že nejvíce budou zastoupeny organizační otázky a z typologie žákovských otázek podle Šalamounové (2012) bude nejčetnější skupina otázek typu „potřebuji vědět“. Pavelková (2019) ve svém výzkumu v pátých ročnících ZŠ zjistila, že právě tento typ otázek se objevoval ve výuce nejvíce. V mém výzkumu jsem identifikovala pouze jednu otázku tohoto druhu (3,2 %). Můj původní předpoklad byl potvrzen, ale pouze zčásti.

H5 Ve výuce v primární edukaci žáci nejvíce pokládají organizační otázky a otázky typu „Potřebuji vědět“, byla potvrzena částečně.

6.7 VO7: Jaké druhy zpětné vazby lze identifikovat ve výuce v primární edukaci?

Ve svém výzkumném vzorku jsem pozorovala celkem 11 druhů zpětné vazby. Nyní uvedu typy zpětných vazeb, které se vyskytovaly v souvislosti se správnou a špatnou žákovskou odpovědí nejvíce a nejméně. Ve výuce matematiky, českého jazyka, vlastivědy a anglického jazyka jsem nejvíce pozorovala v návaznosti na správnou žákovskou odpověď akceptaci odpovědi žáka vyslovenou učiteli 191x (40 %). Učitelé žákovskou odpověď potvrdili, jejich reakce byla stručná, pronesená neutrálním tónem. Nejčastěji se jednalo o výroky jako „Dobře.“, „Ano.“ či „Výborně.“ Učitelé také hojně používali echo odpovědi, zmíněné 171x (35,8 %). Zjištění z výzkumu korespondují s výsledky Hrdiny (in

Gavora 1988), který provedl výzkum v 15 vyučovacích hodinách ve 4. – 8. ročníku ZŠ. Hrdina také zjistil, že učitelé správnou žákovskou odpověď nejčastěji odsouhlasí (akceptace – 38,9 %) či zopakují výrok žáka (echo – 28,1 %).

Na nesprávné odpovědi žáků učitelé nejčastěji reagovali korekcí odpovědi žáka, a to tak, že sami učitelé vyslovili správnou odpověď (21 případů = 4,4 %). Dále se čteně vyskytovala detekce chyby pozorovaná 18x (3,8 %). Toto zjištění koresponduje s výsledky z výzkumu Doležala a Mareše (1977). Myslím, že na danou skutečnost mělo velký vliv to, že jsem pozorovala hodiny, ve kterých učitelé opakovali dané učivo. Učitelky počítaly s tím, že žáci učivo již umějí, znají, a snažily se urychlit chod daných hodin (učitelky se snažily stihnout naplánovaný program), a proto žákovské chybě nebyl přikládán takový důraz a učitelky zrovna vyřkly správnou odpověď. Nejméně užitými druhy zpětné vazby byla interpretace chyby (0,6 %) a pochvala za správnou odpověď (0,8 %). Výsledky poukazují na to, že žákům je ve velmi malé míře zprostředkována příčina chyby, která by napomáhala žákům opravit chybu v jejich odpovědi. Potvrzují se slova Šed'ové a Švaříčka (2012), že správná odpověď žáků je ze strany učitelů považována spíše za normální, učitelé žáky za správnou odpověď příliš nechválí, zatímco chyba žáků je považována za deviaci (odchylku) a je učitelem málokdy interpretována. Z mého pohledu je ale velmi důležité, aby učitelé své žáky vedli k tomu, aby se dokázali sami opravit a odstranit chybu. Právě interpretace chyby učitelem (učitel žákovi vysvětlí příčinu, proč chyboval) napomáhá k opravení chyby žákem a předchází riziku chyby do budoucna (vyvarování se chyby z důvodu vysvětlení její příčiny).

Na závěr bych chtěla uvést, že většina zpětných vazeb ve výuce reagovala na správné žákovské odpovědi (77,6 %). Toto zjištění je i v souladu s daty z výzkumu Švaříčka a Šed'ové (2012), kteří naměřili ještě o něco vyšší hodnoty – 81 %. Můj původní předpoklad, že učitelé budou reagovat na správné žákovské odpovědi nejčastěji akceptací, byl naplněn. Předpoklad, že učitelé reagují nejčastěji na žákovskou chybu detekcí, se nepotvrdil.

H7 Učitelé ve výuce v primární edukaci reagují na správnou žákovskou odpověď nejčastěji akceptací žákovské odpovědi, byla potvrzena.

H8 Učitelé ve výuce v primární edukaci reagují na chybnou žákovskou odpověď nejčastěji detekcí chyby, byla vyvrácena.

Na základě výše zodpovězených dílčích výzkumných otázek lze odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zní: „*Jaká jsou specifika výukové komunikace v pátých ročnících 1. stupně základní školy?*“ Pozorovaná výuka se vyznačovala převahou proporce řeči učitele a v řeči učitele dominoval monolog a kladení pokynů a příkazů (stejně zastoupení). Pro výukovou komunikaci také bylo příznačné formulování otázek nižší kognitivní náročnosti učitelem (uzavřené a otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti). Dalším specifikem je to, že na žáky připadá ve výukové komunikaci pouze malý prostor, žáci odpovídají převážně na dotazy vznesené učitelem. Z hlediska žákovských otázek ve výukové komunikaci bylo zjištěno, že se vážou především k organizaci vyučování. Dalším charakteristickým rysem výukové komunikace v primární edukaci je to, že zpětná vazba, kterou poskytuje učitel, je převážně pozitivního charakteru. Zpětná vazba učitele ve spojitosti se žákovskou chybou se vyskytuje spíše ojediněle, pokud se ale již objeví, má podobu korekce či detekce chyby.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Abych byla schopná naplnit cíle vlastního výzkumu a odpovědět na výzkumné otázky, které se ptají na kvalitu výukové komunikace v primární edukaci, k tomu byla potřebná volba vhodných metod. Ve svém výzkumu jsem použila přímé pozorování výukové komunikace, kdy jsem uplatnila Flandersův systém, který je používán při výzkumech výukové komunikace. Přímé pozorování bylo realizováno ve škole vesnického a městského typu ve Zlínském kraji. Z přímého pozorování vyučovacích hodin (8) jsem získala potřebná data, která mi byla podkladem pro odpověď na mou výzkumnou otázku „*Jaká je proporce řeči učitele a řeči žáků ve výuce na prvním stupni ZŠ?*“. Číselné řady, které jsem získala z vyučovacích hodin, jsem následně zapsala do tabulky a vyhodnotila (součty u jednotlivých kategorií, procentuální vyjádření). K dalším stanoveným výzkumným otázkám jsem potřebovala získat nahrávky vyučovacích hodin, které jsem poté doslovně přepsala a analyzovala (užití obsahové analýzy). Zpočátku jsem se potýkala s problémy, protože v mnoha školách mi nebylo umožněno pořídit nahrávky výuky, které jsem pro svůj výzkum potřebovala (GDPR). Na jedné nejmenované základní škole ve Zlínském kraji mi nakonec bylo umožněno nahrávky pořídit. Učitelky, u kterých jsem byla na pozorování v hodinách, byly velmi ochotné a vstřícné. Všichni zúčastnění s nahrávkami výuky souhlasili, jak učitelé, tak rodiče žáků daného pátého ročníku. Podle mého názoru jsem chod výuky nenarušovala, protože jsem seděla v zadní části třídy, do výuky jsem nevstupovala, diktafon jsem měla položený vedle sebe na židličce. Se zahájením výuky učitelem jsem započala kódování jevů kategoriemi ve Flandersově systému. Jako velmi hodnotný se ukázal předvýzkum, kdy jsem si vyzkoušela kódování a zacvičila jsem se. Bylo potřeba, abych získala potřebný „grif“. Při kódování jsem použila mobilní telefon, na kterém jsem měla nastavený časovač na 10 vteřin a v daném intervalu jsem právě vyskytnutý jev zařadila do jedné z kategorií Flandersova systému. Čtyři vyučovací hodiny ze školy městského typu, ze kterých jsem měla pořízené nahrávky, jsem doslovně přepsala, vycházela jsem ze zásad zhotovování protokolu vyučovací hodiny podle Mareše a Gavory (1985 in Gavora, 2000). Následně jsem přepsané vyučovací hodiny analyzovala za pomoci obsahové analýzy, kdy jsem jednotlivé promluvy a věty kodovala za pomoci Flandersova systému (kategorie 1–9). Snažila jsem se kódovat co nejmenší úseky textu, například výrok: „*Adame!*“ jsem kodovala jako pokyny a příkazy (kategorie 6) a promluvu: „*Tak my dneska budeme opakovat přídavná jména.*“ jsem kodovala kategorií č. 5 (učitel

vysvětluje). Také jsem se zaměřila na identifikování zpětné vazby, učitelských otázek a žákovských otázek a jejich typů. Dle mého názoru byly výzkumné metody zvoleny vhodně, vzájemně se doplňovaly a umožnily mi odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Nyní bych chtěla vyzvednout nejdůležitější zjištění, která přinesl můj výzkum. Bylo zjištěno, že ve výukové komunikaci je dominantní učitel. Mluva učitele značně převyšuje proporcii řeči žáka ve výuce. V mém výzkumu bylo zjištěno, že **řeč učitele ve výuce činila 79 %** a **řeč žáků pouze 21 %** a na jednoho žáka připadalo ve výukové komunikaci průměrně 0,37 minut (22,2 sekund). Učitelé ve verbální výukové komunikaci zejména vysvětlovali učivo svým žákům, objasňovali postupy práce, také vyslovovali pokyny a příkazy. Výzkum prokázal, že **monolog učitele** (kategorie č. 5 ve Flandersově systému) a **vyslovování pokynů a příkazů** (kategorie č. 6) byly v mluvě učitele zastoupeny nejvíce, obě kategorie v pozorované výuce dosáhly stejných hodnot (**21,3 %**). Kategorii, která se ve výuce **objevovala nejméně**, se stala **kategorie č. 1 – učitel akceptuje pocity žáků**. Z obsahové analýzy jsem dokázala zjistit, že v pozorované výuce učitelé pronesli celkem 8 výroků spadající do této kategorie, jednalo se o hodnotu **0,3 %**. Dalším velmi důležitým zjištěním bylo, že učitelé ve výuce v pátém ročníku na prvním stupni základní školy pokládají svým žákům především **uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (33 %)**. Učitel chce na tyto otázky slyšet konkrétní odpověď vědomostní povahy, na tuto otázku existuje jediná správná odpověď. Učitelé ve výuce také často pokládali **otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti (25,9 %)**. Ve výuce se zcela minimálně objevily otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti – pouze jedna otázka ve vyučovací hodině vlastivědy (0,4 %) a uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (0,0 %). Dále bylo prokázáno, že se žáci ve výuce dotazovali svých učitelů nejčastěji na organizační záležitosti, žáci položili ve výuce celkem **25 otázek organizační povahy (80,6 %)**. Druhými nejvíce zastoupenými otázkami se staly otázky ze zvědavosti, žáci tyto otázky pronesli celkem 3x ve výuce anglického jazyka. Všechny otázky vnesli chlapci a vztahovaly se k tématu popular sports. Ve výuce naopak nebyly identifikovány otázky „nerozumím“ neboli otázky vyžadující vysvětlení učitele (0,0 %). Provedený výzkum také přinesl zjištění, že **zpětná vazba učitelů** na odpovědi žáků ve výuce v primární edukaci **byla převážně pozitivní (77,6 %)**. Zpětná vazba, kterou pronášeli učitelé nejčastěji, byla podle typologie Gavory (2005) **akceptace odpovědi žáka (40 %)** a **echo odpovědi (35,8 %)**. Pokud žáci udělali ve své odpovědi chybu, učitelé reagovali nejčastěji tak, že ihned pronesli správnou odpověď – **korekce chyby** (zaznamenáno 21x = **4,4 %**) nebo žáky upozornili na to, že

chybovali – **detekce chyby** (zpozorována 18x = **3,8 %**). Druhy zpětné vazby, které se vyskytovaly zcela minimálně, byly **interpretace chyby (0,6 %)** a pochvala za správnou odpověď (0,8 %). Data, která jsem použila pro svůj výzkum, byla dostačující, dokázala jsem odpovědět na všechny stanovené výzkumné otázky.

Lze konstatovat, že ve výukové komunikaci v primární edukaci je i v současné době klíčová role učitele. Učitel ve výuce hovoří většinu výukového času. Ve verbální výukové komunikaci je velkou mírou zastoupeno vysvětlování, objasňování učiva učitelem, komentování či usměrňování žáků. Verbální činnost žáků ve výuce je často omezena pouze na odpovídání na pokyny či příkazy, které formulují učitelé. Řešením se zdá být dialogické pojetí vyučování. Scott a kol. (2010 in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012) označují dialogickou komunikaci za takovou komunikaci, která je otevřená, vstřícná žakovským myšlenkám a nápadům. Dialogické vyučování podle Alexandera (2006 in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012) stimuluje aktivitu žáků, podněcuje žáky k myšlení (v komunikaci dominují vyšší kognitivní procesy), žáci mohou částečně ovlivňovat to, co se odehrává ve třídě.

Rezervu na základě realizovaného výzkumu spatřuji v práci s chybou ve výukové komunikaci v primární edukaci. Jak uvádí Sýkora (1982 in Mareš & Krivohlavý, 1989) učitelé by se měli snažit vést žáky, aby byli schopni sami svou chybu opravit a do budoucna ji už neopakovali. Za velmi hodnotný zdroj zpětné vazby, která je odezvou na žakovskou chybu, považují interpretaci chyby. Paradoxem je, že ve výzkumu byl tento druh zpětné vazby zastoupen nejméně. Další rezervu spatřuji v malém zastoupení emocionální složky výukové komunikace (především první kategorie ve Flandersově systému).

7.1 Limity výzkumu

Hlavním limitem výzkumu je velikost výzkumného vzorku. Výzkumná data byla opatřena ve dvou základních školách a z nich pouze na jedné škole mi bylo umožněno pořídit nahrávky z výuky, které byly pro můj výzkum klíčové. Data z obsahové analýzy se tedy vztahují pouze k 4 vyučovacím hodinám, které byly detailně analyzovány. Protože byl výzkumný vzorek této velikosti, výsledky nemohou být plošně zobecněny.

Druhým limitem výzkumu je citlivost zvukových nahrávek z výuky zaznamenané na diktafon (všechny promluvy ve výuce nebyly někdy z nahrávek zcela srozumitelné) a také

skutečnost, že ve vyučování probíhalo mnohdy více komunikačních aktů současně. Když například na učitelovu otázku současně odpovídali dva žáci a učitel poté reagoval pouze na jednu ze žakovských odpovědí, soustředila jsem se především na komunikaci mezi učitelem a žáky. V prepisech nahrávek z výuky jsem se snažila také postřehnout žakovské promluvy (žakovské komentáře, žakovské otázky) a dialog mezi žáky, který se v několika případech ve výuce vyskytl, jsem do přepisu nezahrnula. V prepisech jsem se věnovala primárně výukové komunikaci mezi učitelem a žáky při frontálním vyučování za použití Flandersova systému mikroanalýzy výuky, který mi toto umožnil.

7.2 Doporučení pro budoucí pedagogický výzkum a praxi

Data z mého výzkumu přinesla zjištění, že emocionální stránka (akceptace žakových citů – 1. kategorie ve Flandersově systému) se ve výuce objevovala v malém měřítku. Musím ale podotknout, že k emocionální složce komunikace se z Flandersova systému váže více kategorií (1–3 kategorie). Po sečtení těchto kategorií bychom získali kompletní zastoupení emocionální stránky výukové komunikace z Flandersova systému. Myslím si, že budoucí výzkumy výukové komunikace v primární edukaci by se mohly zaměřit právě na tuto oblast. Emocionální stránka výukové komunikace je také velmi podstatná, nicméně opomíjená. Komunikace, která je emocionálně pozitivní, je nejen na prvním stupni zásadní a důležitá. Učitelé by se měli snažit svým žákům porozumět, naslouchat jim, snažit se vcítit do jejich pocitů a potřeb. Jen emocionálně pozitivní komunikace může naplňovat emocionální potřeby žáků. Domnívám se, že by mohlo být velmi přínosné sledovat zastoupení emocionální stránky napříč jednotlivými ročníky na prvním stupni základní školy. Samozřejmě platí zde předpoklad, že čím bude vyšší ročník, tím nižších hodnot bude emocionální stránka komunikace nabývat. Podle mého názoru je Flandersův systém vhodným výzkumným nástrojem, který umožňuje komplexně posoudit výukovou komunikaci, ale také umožňuje soustředit se na její jednotlivé prvky a oblasti. Chtěla bych ještě podotknout, že bych do budoucna doporučovala volit větší výzkumný vzorek, ale uvědomuji si, že i budoucí výzkumy mohou být poznamenány pandemickými opatřeními, která bohužel částečně ovlivnila i můj výzkum.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou výukové komunikace mezi učitelem a žáky v primární edukaci. Protože se diplomová práce soustředovala pouze na komunikaci, která se odehrávala mezi učitelem a žáky ve vyučování, byl používán termín výuková komunikace.

První část diplomové práce se věnovala teoretické části, která charakterizovala výukovou komunikaci. Byly nastíněny cíle a funkce výukové komunikace, její obsah, časové hledisko, emocionální stránka výukové komunikace, ale také dominance ve výukové komunikaci. S problematikou dominance výukové komunikace úzce souvisejí pravidla, jež mohou být demokratická či direktivní. Studium odborné literatury přineslo poznatky o formách výukové komunikace, jež může mít verbální či neverbální podobu. Ve školním prostředí má však zcela nezastupitelnou roli verbální komunikace, která tvoří většinu výukové komunikace. Pro verbální komunikaci je základem mluvené slovo. Verbální komunikace může mít formu monologu či dialogu. Opakem verbální komunikace je komunikace neverbální. Neverbální komunikace je komunikací beze slov. Zahrnuje také pauzy či mlčení a tyto aspekty mají vliv na míru zastoupení ticha ve výuce.

V praktické části diplomové práce byl proveden kvantitativní výzkum s ohledem na téma diplomové práce. Výzkum byl realizován v pátých ročnících základní školy. Hlavním výzkumným cílem bylo zmapovat výukovou komunikaci v pátých ročnících základní školy. Aby byl naplněn hlavní výzkumný cíl, ze kterého vycházely dílčí výzkumné cíle, byly zvoleny dvě výzkumné metody – přímé pozorování s využitím Flandersova systému a obsahová analýza textu přepsaných vyučovacích hodin. S využitím obou výzkumných metod byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Z výzkumu bylo zjištěno, že učitelé ve výukové komunikaci svým verbálním projevem značně převyšují verbální projev žáků. Učitelé ve výuce nejčastěji vysvětlovali učivo a vyslovovali pokyny a příkazy. Data z obsahové analýzy poukázala na stejné procentuální zastoupení těchto dvou kategorií. Z výše uvedeného vyplývá, že učitel zastává ve výukové komunikaci dominantní roli. Výuková komunikace se vyznačuje také svou emocionální stránkou, výzkum se zaměřil na sledování akceptace žákových citů učitelem. Z výzkumu bylo zjištěno, že tato kategorie byla z Flandersova systému ve výuce zastoupena nejméně. Výsledky dále ukázaly, že nejčastěji pokládanými otázkami ze strany učitelů byly otázky

nižší kognitivní náročnosti (uzavřené a otevřené). Výzkum taktéž odhalil, že zpětná vazba učitelů byla převážně v reakci na správné odpovědi žáků, ve výuce byla nejvíce zastoupena akceptace odpovědi a echo žakovské odpovědi. V případě chybného výkonu se ve výuce nejčastěji objevovala korekce žakovské chyby a detekce chyby učitelem. Dalším zjištěním bylo, že žáci pokládali ve výuce zejména otázky organizační povahy.

Vzhledem ke zjištěným údajům z výzkumu a současným trendům v pojetí výukové komunikace se domnívám, že dialogické pojetí vyučování by mohlo být vhodným řešením, jak aktivizovat a podnítit žáky v komunikaci. Dialogické vyučování také rozvíjí u žáků vyšší kognitivní procesy. Takto pojatá komunikace umožňuje žákům projevit své názory, nápady či myšlenky.

Výzkum diplomové práce odhalil jisté rezervy ve výukové komunikaci v primární edukaci, které by mohly být výzvou pro další pedagogický výzkum. Jedná se zejména o emocionální stránku výukové komunikace, přesněji akceptování žakových citů učitelem, které ve výzkumu dosáhlo nejnižších hodnot ze všech kategorií Flandersova systému. Druhou rezervou je práce se žakovskou chybou. V pozorované výuce jsem zaznamenala nejčastější formu zpětné vazby na žakovu chybu formou korekce chyby, kdy učitelé konstatovali správnou odpověď. Aby ale mohla být chyba do budoucna odstraněna a aby jí žák mohl předcházet, měl by znát příčinu své chyby.

Výsledná data diplomové práce přinesla náhled na výukovou komunikaci mezi učitelem a žáky v pátém ročníku základní školy. Výsledky mohou posloužit jako zpětná vazba učitelům v primární edukaci a studentům Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Je důležité zamyslet se nad tím, čím se výuková komunikace vyznačuje a jak by mohla být zefektivněna.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednaříková, I. (2008). *Sociální komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého.
2. Bedrnová, E., & Nový, I. (2001). *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press.
3. Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
4. Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
5. DeVito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
6. Ergens, T. (2007). Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika*, 57(4), 380–389.
7. Gavora, P. (1987). Pravidlá komunikácie učiteľ – žiaci na základnej škole. *Pedagogika*, 37(2), 177–189.
8. Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
9. Gavora, P. (1994). Učiteľove viacnásobné otázky. *Pedagogika*, 44(2), 113–118.
10. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
11. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
12. Gavora, P. (2007). *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
13. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
14. Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
15. Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada.
16. Lepilová, K. (2008). *Přesvědčivá komunikace manažera: jak úspěšně vystupovat v obchodním styku i ve společnosti: vytvořte si image i styl jednání*. Brno: Computer Press.
17. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
18. Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
19. Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

20. Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
21. Müllerová, S. (2002). *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita.
22. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
23. Odiri Amatari, V. (2015). The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting. *International Journal of Secondary Education*, 3(5), 43–49.
24. Pavelková, M. (2019). Žákovská otázka ve vztahu k autoregulaci učení u žáků na prvním stupni základní školy. *Paidagogos*, 1(6), 125–151.
25. Petlák, E., & Fenyvesiová, L. (2009). *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS.
26. Porket J. L. (1969). Autorita-moc-vliv. *Sociologický časopis*, 5(3), 304–314.
27. Powell, D. L., & Powell, R. G. (2016). *Classroom Communication and Diversity: Enhancing Instructional Practice*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
28. Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
29. Svatoš, T. (1995). Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 45(1), 64–70.
30. Svatoš, T. (2006). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus.
31. Svatoš, T. (2013). Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole. *Pedagogika*, 63(2), 111–127.
32. Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
33. Šedřová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
34. Šedřová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 14(2), 11–28.
35. Šedřová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–34.
36. Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

-
37. Šedřová, K. (2012). Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci. *Pedagogika*, 62(4), 426–441.
 38. Šedřová, K., Šalamounová Z., Švaříček R., Sedláček M., Majcík M. & Navrátilová J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
 39. Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 10–46.
 40. Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
 41. Vicherková, D. (2018). *Pedagogická komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita.
 42. Vybíhal, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
 43. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
ZŠ	Základní škola
Atd.	A tak dále
Např.	Například
ŽŽ	Žáci
Ž	Žák
U	Učitel
N	Nesrozumitelná komunikace, hluk
H	Hypotéza

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Komunikační sekvence iniciovaná žákovskou otázkou.....	37
---	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: 9 kategorií v 1. vyučovací hodině	70
Graf 2: Učitelské otázky v 1. vyučovací hodině	72
Graf 3: Zpětná vazba v 1. vyučovací hodině	73
Graf 4: Žákovské otázky v 1. vyučovací hodině	75
Graf 5: 9 kategorií ve 2. vyučovací hodině.....	77
Graf 6: Učitelské otázky ve 2. vyučovací hodině	79
Graf 7: Zpětná vazba ve 2. vyučovací hodině	80
Graf 8: Žákovské otázky ve 2. vyučovací hodině.....	81
Graf 9: 9 kategorií ve 3. vyučovací hodině.....	83
Graf 10: Učitelské otázky ve 3. vyučovací hodině	86
Graf 11: Zpětná vazba ve 3. vyučovací hodině	87
Graf 12: Žákovské otázky ve 3. vyučovací hodině.....	88
Graf 13: 9 kategorií ve 4. vyučovací hodině.....	90
Graf 14: Učitelské otázky ve 4. vyučovací hodině	92
Graf 15: Zpětná vazba ve 4. vyučovací hodině	93
Graf 16: Žákovské otázky ve 4. vyučovací hodině.....	94
Graf 17: 9 kategorií celkové výsledky	96
Graf 18: Učitelské otázky, celkové výsledky	97
Graf 19: Zpětná vazba, celkové výsledky.....	99
Graf 20: Žákovské otázky, celkové výsledky	100

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Zpětná vazba	59
Tabulka 2: Učitelské otázky	60
Tabulka 3: Žákovské otázky	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P II: Vyhodnocení dat z přímého pozorování – 1. vyučovací hodina

Příloha P III: Vyhodnocení dat z přímého pozorování – 2. vyučovací hodina

Příloha P IV: Vyhodnocení dat z přímého pozorování – 3. vyučovací hodina

Příloha P IV: Vyhodnocení dat z přímého pozorování – 4. vyučovací hodina

Příloha P V: Ukázka transkriptu vyučovací hodiny

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Informovaný souhlas pro rodiče

Jmenuji se Aneta Jochmanová a jsem studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuji obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Jsem v posledním ročníku studia a píši diplomovou práci s názvem *Pedagogická komunikace mezi učitelem a žáky v primární edukaci*. K vypracování diplomové práce potřebuji podklady ve formě zvukových záznamů výuky. Z nahrávek budu poté zpětně analyzovat komunikaci mezi učitelem a žáky. Do výuky nebudu zasahovat. Nahrávky z hodin nebudou nikde zveřejněny, poslouží pouze k účelům diplomové práce. Výzkum k diplomové práci bude anonymní.

Předem děkuji za Vaši ochotu a souhlas.

Jochmanová Aneta

a_jochmanova@utb.cz

Souhlasím s pořízením zvukového záznamu pro účely vypracování diplomové práce:

ANO – NE

Jméno dítěte

V dne

Podpis zákonného zástupce

PŘÍLOHA P II: VYHODNOCENÍ DAT Z PŘÍMÉHO POZOROVÁNÍ

-1. VYUČOVACÍ HODINA

4	8	6	5	6	10	3	10	2	4	4	6
8	10	5	8	6	7	10	8	3	8	4	8
3	8	6	2	6	7	10	6	4	10	4	4
10	7	8	10	6	4	10	6	5	4	4	8
8	8	4	9	6	8	2	10	5	5	7	8
2	10	5	5	9	4	6	5	5	5	5	5
5	8	6	6	10	4	9	2	5	4	4	5
4	4	2	4	10	5	6	5	4	5	5	5
5	8	10	3	10	5	8	5	5	5	10	
4	8	8	10	10	2	3	5	6	5	10	
4	6	5	5	10	5	7	10	4	4	5	
2	8	5	10	10	5	5	6	5	3	7	
5	1	10	10	10	8	10	6	10	8	5	
4	5	5	10	10	6	6	6	5	4	7	
4	10	6	5	10	5	5	5	5	10	10	
4	5	4	6	10	10	5	5	5	9	10	
4	5	6	4	10	6	4	5	5	8	10	
10	5	10	6	4	6	8	5	3	8	10	
5	10	6	6	10	10	10	5	5	5	10	
10	2	5	6	10	8	6	9	8	5	10	
10	2	10	6	5	6	7	5	8	8	5	
4	2	6	6	4	8	6	5	6	5	10	
5	2	2	10	5	5	8	5	5	6	10	
3	2	7	6	5	7	2	6	8	3	7	

1. Vyučovací hodina – Matematika – 5. A														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SUMA	%	Proporce řeči učitele	Proporce řeči žáka
1					/						1	0,7	64,7 % = 29,1 minut	13,2 % = 5,9 minut
2		//	/		/	/	/			/	7	5,2		
3										///	3	2,2		
4		/	/	///	////	/		////		/	17	12,5		
5		/	//	////	//////////	///	///	///		////	36	26,5		
6		/	/	//	//	////		////	/	//	20	14,7		
7				/	//	/					4	2,9		
8		//	/	///	//	//	/	//		//	15	11		
9					//	/					3	2,2		
10		/		///	////	////	//	///	/	//////////	30	22		
10. Ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace: 22 % = 9,9 minut														

PŘÍLOHA P III: VYHODNOCENÍ DAT Z PŘÍMÉHO POZOROVÁNÍ

-2. VYUČOVACÍ HODINA

10	6	6	10	9	10	2	8	9	10	10	8
6	10	10	10	10	10	5	5	5	5	8	5
10	6	4	6	10	9	6	6	10	6	5	5
8	4	6	7	10	10	6	4	8	7	8	8
10	10	10	5	10	10	5	8	3	8	4	4
4	6	4	5	10	6	9	4	2	5	8	3
6	4	8	3	10	10	10	3	4	5	4	2
5	10	10	6	10	6	8	4	7	6	2	3
5	6	6	6	8	4	4	5	6	6	6	3
5	6	10	5	3	5	7	3	3	10	8	6
5	5	4	5	2	5	10	5	4	10	6	6
5	10	5	6	3	8	10	8	6	4	6	2
5	9	10	8	10	4	10	5	8	10	6	5
5	6	6	4	10	5	10	4	5	10	10	4
5	4	6	5	5	7	10	4	5	10	8	8
3	10	2	3	5	8	10	5	8	10	6	4
5	5	2	6	5	3	10	5	6	10	8	
5	4	10	2	10	4	10	6	4	10	4	
4	5	6	5	6	6	10	10	5	10	5	
8	10	6	5	7	4	2	10	5	10	8	
5	10	10	5	7	8	8	6	10	5	10	
5	10	6	10	6	8	10	6	10	4	6	

2. Vyučovací hodina – Český jazyk – 5. A														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SUMA	%	Proporce řeči učitele	Proporce řeči žáka
1											0	0	61,4 % = 27,6 minut	13,1% = 5,9 minut
2			//		/					/	4	3,1		
3		/		//		//					5	3,9		
4		/	/		////	//	//	//		//	14	10,9		
5			///	////	////////	///		////	/	////	30	23,3		
6		///	/	////	//	////	///	/		////	24	18,6		
7						/		/			2	1,6		
8			/	////	////	/		/		//	13	10		
9					/	/				//	4	3,1		
10		/		///	/	////////		////		//////////	33	25,6		
10. Ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace: 25,6 % = 11,5 minut														

PŘÍLOHA P III: VYHODNOCENÍ DAT Z PŘÍMÉHO POZOROVÁNÍ

– 3. VYUČOVACÍ HODINA

10	10	3	8	6	10	5	5	5	4	5	8
2	5	8	6	5	2	10	5	5	4	5	3
9	6	3	5	5	10	10	5	5	5	6	8
5	10	4	8	5	10	10	5	7	9	5	3
9	10	8	8	8	10	6	10	6	5	6	2
5	10	7	10	5	10	10	5	8	5	6	8
5	10	4	8	8	10	10	5	8	8	10	8
4	10	4	8	8	10	10	5	4	4	10	2
4	5	8	3	5	10	5	10	3	8	9	5
5	10	5	6	6	5	8	3	6	5	10	9
5	10	4	8	5	10	5	8	5	5	10	6
5	10	8	4	5	10	4	8	5	5	5	6
10	5	10	6	5	10	6	5	9	5	6	5
10	10	4	8	5	7	6	5	5	6	6	10
7	10	4	9	5	9	8	4	5	8	8	10
5	4	4	3	6	7	3	6	10	6	6	10
5	3	2	3	5	10	4	8	4	4	3	
4	8	4	3	6	10	5	5	5	2	8	
8	6	8	3	10	10	10	10	5	5	6	
5	10	10	4	10	10	4	7	8	10	6	
8	3	4	4	6	10	5	5	10	6	3	
5	4	3	10	5	5	8	5	4	9	8	

3. Vyučovací hodina – Vlastivěda – 5. A														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SUMA	%	Proporce řeči učitele	Proporce řeči žáka
1											0	0	56,3 % = 25,3 minut	21,7 % = 9,8 minut
2				/				/			2	1,6		
3			/	///		//		////			10	7,8		
4		/	/	///	////	/		/		/	11	8,6		
5				///	//////////	////	/	////	//	//////	34	26,6		
6					///	////		//	/	///	14	10,9		
7					/						1	0,8		
8		/	///	///	////	///	/	///		//	22	17		
9			/		///		/			/	6	4,7		
10		//	/	////	////		//			//////////	28	21,9		
10. Ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace: 21,9 % = 9,9 minut														

PŘÍLOHA P IV: VYHODNOCENÍ DAT Z PŘÍMÉHO POZOROVÁNÍ

– 4. VYUČOVACÍ HODINA

10	4	8	10	5	5	10	4	5	5	5	10
5	2	5	4	10	10	10	4	5	8	5	6
10	10	4	6	5	5	10	2	4	3	2	3
8	8	6	2	2	10	10	10	5	8	9	5
5	10	10	8	5	5	8	8	4	3	5	5
5	8	3	6	6	10	2	10	6	3	6	4
4	5	5	2	8	10	5	10	3	6	8	4
5	4	10	8	8	10	5	4	5	2	3	8
3	10	8	8	6	10	10	3	4	3	8	4
10	10	4	8	2	10	10	5	4	8	10	3
8	10	6	4	4	10	5	9	10	8	6	7
8	6	8	5	4	10	6	5	8	3	3	8
4	3	4	8	5	10	10	6	5	4	10	8
3	5	4	4	7	10	8	3	5	4	4	8
2	6	5	8	4	5	10	5	5	10	4	8
6	4	6	8	4	5	6	5	5	5	4	8
4	8	8	6	8	4	10	5	5	5	3	5
5	8	10	4	6	6	6	10	3	4	10	10
4	6	6	8	4	10	8	6	5	10	5	
8	8	4	4	5	4	8	10	5	10	4	
6	5	4	8	5	8	8	5	4	10	9	
5	8	4	8	5	10	6	6	5	6	10	

4. Vyučovací hodina – Anglický jazyk – 5. A														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SUMA	%	Proporce řeči učitele	Proporce řeči žáka
1											0	0	60,7 % = 27,3 minut	19,2 % = 8,6 minut
2						/		/	/	/	4	3,1		
3			/		////			//		//	9	6,9		
4		/	//	////////	////////	///		//			22	16,9		
5		/	/	///	//////////	////	/	//		////////	31	23,8		
6		///	//	///	/			//		/	12	9,2		
7								/			1	0,8		
8		/	//	///	/	///		////////		////	23	17,7		
9					/					/	2	1,5		
10			/	///	//	////		////		////////	26	20		
10. Ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace: 20 % = 9 minut														

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA TRANSKRIPTU VYUČOVACÍ HODINY

1. vyučovací hodina – matematika				
	U:	Dobrý den, pozdravíme se. (5) Tak doufám, že se nám dnes bude dařit. (2)		
	Ž:		(stoupají si)	
	U:	Můžete si sednout.(5)		
			(sedají si)	
5	U:	Tak služba je Jirka a Sandra že? (4) Tak Jirko, prosím tě, kdo nám chybí? (4)		Organizační otázka Organizační otázka
	Ž:	Tak Nikola... ééé Terka a Honza. (8)		
	U:	Ano, takže Terka... Děkuji. (3)		SO: echo odpovědi
	U:		(píše do třídní knihy)	
	U:	Anglický jazyk nemáme zapsaný. (5) Dneska máme angličtinu? (4)		Organizační otázka
10	ŽŽ:	Ano. (8)		
	U:	Dobře. (6) Třetí skupinu má kdo? (4)		SO: akceptace odpovědi žáka Organizační otázka
	ŽŽ:	Paní učitelka- (8)		
		My jsme byli včera smíchaní. (8)		
	U:	Aha, vy jste byli smíchaní. (3) Paní učitelka Modrá má dneska angličtinu. (5)		SO: echo odpovědi
15	Ž:	Ano paní učitelku Modrou máme mít dneska. (8)		
	U:	Výborně. (2) Takže dneska jí připomenu, ať zapíše. (5) V minulé hodině jo, mě nejde o tento týden, ten máme zapsaný. (5) Takže si řekneme, co nás dnes čeká. (5) Co jsme dělali včera na konci hodiny, Luki? (4) Pamatuješ si? (4) Co jsme dělali v minulé hodině? (4) Jirko. (6)		SO: akceptace odpovědi Zjišťující otázka Zjišťující otázka Zjišťující otázka
	Ž:	Procvičovali. (8)		
	U:	No, procvičovali, procvičujeme pořád něco. (5) Ale co konkrétně? (4) Stando. (6)		Zjišťující otázka
	Ž:	My jsme dělali procenta. (8)		
20	U:	Výborně. (2) My jsme dělali vlastně procenta s desetinnými čísly a ze zlomky. (5) Pamatujete si to? (4)		SO: akceptace odpovědi Zjišťující

				otázka
	ŽŽ:		(přikyvuji)	
	U:	Tak teď jsem zvědavá, jestli to zvládnete. (5) Takže, když ti řeknu, vyjádři mi procenta v desetinném čísle a já ti řeknu dvacet pět procent, tak ty mi řekneš, Terezko? (4)		Uzavřená otázka NKN
	Ž:	Nula celá dvacet pět setin. (8)		
	U:	Výborně. (2) Když ti řeknu sendesát pět procent a budeš to mít vyjádřit v desetinném čísle, kolik to bude? (4) Tak Tea. (6)		SO: akceptace odpovědi Uzavřená otázka NKN
25	Ž:	Nula celá sedumdesát pět setin. (8)		
	U:	Výborně. (2) Když ti řeknu patnáct procent, Bjanko? (4)		SO: akceptace odpovědi Uzavřená otázka NKN
	Ž:	Nula celá patnáct setin. (8)		
	U:	Výborně. (2) Nula celá patnáct setin. (3) Tak teď něco těžšího. (5) Když ti řeknu padesát procent a budu chtít vyjádřit ve zlomku, ve štvrtinách, Ondro? (4)		SO: akceptace odpovědi Uzavřená otázka NKN
	Ž:	Dvě štvrtiny. (8)		
30	U:	Perfektní. (2) Když ti řeknu sendesát pět procent, a budu chtít vyjádřit ve zlomku, ve štvrtinách, Viki? (4)		SO: akceptace odpovědi Uzavřená otázka NKN
	Ž:	Tři štvrtiny. (8)		
	U:	Výborně. (2) Když ti řeknu dvacet pět procent a budu chtít vyjádřit ve štvrtinách, Tome? (4)		SO: akceptace odpovědi Uzavřená otázka NKN
	Ž:	Jedna štvrtina. (8)		
	U:	Výborně. (2) To znamená, čemu se ta jedna čtvrtina rovná? (4) Jedna štvrtina, Joni, se rovná? (4)		SO: akceptace odpovědi Dvojitá otázka aktivizující žáky k odpovědi
35	Ž:	Dvaceti pěti procent. (8)		
	U:	Ano, dvaceti pěti procentům. (3) A je to v desetinném čísle, takže? (4)		SO: echo odpovědi Uzavřená otázka NKN

	Ž:	Nula celá dvacet pět- (8)		
	U:	Setin. (5) Pamatujeme si to alespoň trošičku? (4) To bylo všechno, co jsme dělali včera a čím jsme skončili. (5)		CH: korekce chyby Zjišťující otázka
	ŽŽ:	Ano. (8)		
40	U:	Výborně, super. (2) Tak, poprosím jednoho držiče kartiček. (5)		SO: akceptace odpovědi
	ŽŽ:		(hlásí se)	
	U:	Sama poprosíme. (5)		
	Ž:		(jde k tabuli)	
	U:	Tak Same, co si dáme první? (4)		Organizační otázka
45	Ž:		(učitelka mu dává početní kartičky, žák si vybírá z hromádek kartiček)	
	Ž:	Desetinné čísla. (8)		
	U:	Dobře, dáme si desetinné čísla. (3) Sam si vybral. (5) Same na. (6) Takže převádíme desetinná čísla na zlomky. (5)		SO: echo odpovědi
	Ž:		(žák u tabule vybírá početní kartičku, drží ji, ukazuje spoužákům)	
	U:	Terezka. (6)		
50	Ž:	Dvacet tři setin. (8)		
	U:	Ano, dvacet tři setin to je. (3) Další kartičku. (6)		SO: echo odpovědi
	Ž:		(bere další kartičku)	
	U:	Dany. (6)		
	Ž:	Dvacet šest tisícín. (8)		
55	U:	Výborně. (2) Tak další kartička. (6)		SO: akceptace odpovědi
	Ž:		(bere další kartičku)	
	U:	Stando. (6)		
	Ž:	Třináct tisíc čtyři sta tisíciny. (8)		
	U:	Řekni ještě jednou to číslo. (6)		
60	Ž:	Třináct tisíc tři sta- (8)		
	U:	Ne, třináct tisíc to nebude. (7)		CH: identifikace chyby