

Komunikační vzorce v interakci učitele a žáka na 1. stupni ZŠ

Kateřina Pavezková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kateřina Pavezková
Osobní číslo:	H17045
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Komunikační vzorce v interakci učitele a žáka na 1. stupni ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o komunikaci ve školní třídě na 1. stupni ZŠ.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o výukové komunikaci a komunikačních strukturách ve vyučování.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učiteli.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
- Molinari, L., & Marni, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 20(3), 7–19.
- Rustandi, A. (2017). An analysis of IRF (Initiation-Response-Feedback) on classroom interaction in EFL speaking class. *Edu-Lite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 2(1), 239-250.
- Šedová, K. (2019). Mluvit, či nemluvit? Particpace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelé. *Orbis Scholae*, 13(2), 65-94.
- Šedová, K., Salamounová, Z., Svaříček, R., Sedláček, M., Majcák, M., & Navrátilová, J. (2021). *Výuková komunikace*. Brno: MuniPress.

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby 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 použítou 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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná teoreticko-empirická diplomová práce se zabývá tématem komunikačních vzorců v interakci učitele a žáka na prvním stupni základní školy. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V teoretické části jsou sumarizovány poznatky o výukové komunikaci se zaměřením na komunikační vzorce mezi učitelem a žákem. Výzkum má kvalitativní design. V empirické části jsou prezentována zjištění výzkumu, který byl realizován ve vyučovacích hodinách třetích a pátých ročníků prostřednictvím nestrukturovaného pozorování. Zjištění byla doplněna o interview s jednotlivými třídními učitelkami daných ročníků základní školy. Hlavním výzkumným cílem empirické části bylo zjistit, jak probíhá interakce mezi učitelem a žáky ve vyučování.

Klíčová slova: výuková komunikace, komunikační struktura, IRF struktura

ABSTRACT

The presented theoretical-empirical master's thesis deals with the topic of communication patterns in interaction between teacher and pupils of primary school. The thesis is divided into two main parts. The theoretical part summarizes the knowledge about educational communication with a focus on the communication patterns between teacher and pupil. The research has a qualitative design. The empirical part presents the findings of the research that was conducted in third and fifth grade classrooms through unstructured observation. The findings were supplemented by interviews with individual class teachers of the respective primary school grades. The main research aim of the empirical part was to find out how the interaction between the teacher and the pupils takes place in the classroom.

Keywords: educational communication, communication patterns, IRF structure

Na tomto místě bych ráda poděkovala především PhDr. Haně Navrátilové, PhD., za možnost psát svoji diplomovou práci pod jejím vedením. Upřímně děkuji za ochotu, vstřícnost, pomoc, trpělivost, osobní přístup, precizní připomínky a cenné rady, které mi během psaní práce poskytovala.

Dále bych ráda poděkovala základní škole, na které jsem mohla realizovat své výzkumné šetření, za její ochotu a především vyučujícím, kteří mi umožnili provést v jejich třídách pozorování a interview.

Na závěr patří velké díky mým nejbližším a rodině za soustavnou podporu a trpělivost, nejen při studiu, ale i při psaní této práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TRÍDĚ	12
1.1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE	12
1.1.1 Cíle a funkce výukové komunikace	16
1.1.2 Pravidla výukové komunikace	17
1.1.3 Účastníci výukové komunikace	19
1.1.4 Výukový monolog a dialog	20
2 KOMUNIKAČNÍ STRUKTURY VE VYUČOVÁNÍ	22
2.1 IRE STRUKTURA.....	23
2.2 IRF STRUKTURA.....	24
2.2.1 Učitelské otázky	26
2.2.2 Žákovské odpovědi	28
2.2.3 Zpětná vazba	30
3 PARTICIPACE ŽÁKŮ NA VÝUKOVÉ KOMUNIKACI	34
3.1 INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA	34
3.2 KOMUNIKACE INICIOVANÁ ŽÁKEM.....	35
3.3 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRY.....	39
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	44
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	44
5.2 METODA SBĚRU DAT	45
5.3 VSTUP DO TERÉNU.....	46
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA	47
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTEPRETACE	48
6.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	49
6.1.1 Snaha o otevřenost komunikace	49
6.1.2 Důvody vstupu žáka do komunikace	55
6.1.3 Dopady emočního prožívání učitelů a žáků na komunikaci	62
6.1.4 Opomíjený vstup žáka do komunikace	71
6.1.5 Neproduktivní otázky učitelů	76
6.1.6 Vzájemné obohacování zpětnou vazbou	79
6.1.7 Vývojové proměny zapojení žáka do výukové komunikace.....	88
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	91
7.1 LIMITY VÝZKUMU	96
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	97

ZÁVĚR	99
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	101
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	107
SEZNAM TABULEK.....	108
SEZNAM SCHÉMAT	109
SEZNAM PŘÍLOH.....	110

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem z oblasti školního prostředí a nabízí vhled do problematiky výukové komunikace mezi učiteli a žáky na prvním stupni základní školy. Je to právě komunikace, která je ve školním prostředí považována za nesmírně důležitou a nepostradatelnou složku. Přispívá k rozvoji komunikačních dovedností a napomáhá k úspěšnému a efektivnímu vzdělávání. K výběru zvoleného tématu přispělo více faktorů. Jedním z nich je můj osobní zájem proniknout hlouběji do dané problematiky. V počátcích mého studia jsem se na komunikaci mezi učiteli a žáky nikterak nesoustředila. Během pozorovacích hodin jsem se koncentrovala výhradně na to, co je obsahem vyučovací hodiny. Posléze, ve vyšších ročnících jsem si začala všimnout více aspektů, které se během výuky odehrávaly. Jedním z aspektů se stala komunikace, která ve mně probouzela velké množství otázek a podnětů k zamyšlení. Komunikaci vnímám za základní a důležitou schopnost člověka, prostřednictvím níž se daří vytvářet a udržovat mezilidské vztahy. Platí to především pro učitele všech stupňů vzdělávání, kdy sdělování je jádrem této profese a komunikace je tak nutným prostředkem nejen výchovy, ale i samotného vzdělávání. Díky mému výzkumu se mi otevřela možnost pohlédnout na komunikaci ve vyučování zcela jinak, než tomu bylo doposud. Dovoluji si říci, že dané téma je pro mě, jako pro budoucího pedagoga velmi přínosné, aktuální a zajímavé, neboť na základě zpracování dat budu mít možnost ve výuce dbát na to, aby komunikace mezi mnou a žáky byla motivující a spojená s uvolněnou atmosférou.

Výukovou komunikací a jejími zvláštnostmi se zabývalo mnoho autorů nejen v České republice, ale i v zahraničí. Různé aspekty interakce mezi učiteli a žáky ve výukové komunikaci se zkoumaly již od 70. let v zahraničí. Se získanými poznatky o komunikačních strukturách v českém prostředí pracoval zejména výzkumný tým brněnských autorů Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012). Tyto výzkumy se však především věnovaly výukové komunikaci, jež byla orientována na druhý stupeň základní školy. První stupeň základní školy tak stále zůstává stranou výzkumné pozornosti. I proto jsem se rozhodla probádat koncept výukové komunikace u mladších žáků na prvním stupni základní školy.

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter, a je proto členěna do dvou hlavních částí. V teoretické části diplomové práce jsou promítnuty poznatky, bez jejichž detailního nastudování by nebylo možné proniknout do problematiky komunikačních vzorců. Jsou zde podrobně rozebrány stěžejní pojmy, které jsou využity v empirické části

práce. Vhled do dané problematiky přináší členění do čtyř kapitol podle obsahových souvislostí. Ty jsou dále systematicky rozčleněny do několika podkapitol, jež řeší problematiku vycházející z jejich názvu. Poslední kapitola sumarizuje poznatky z předešlých kapitol.

Empirická část je věnována výzkumnému šetření a propojení teorie s praxí v návaznosti na teoretickou část práce. Je koncipována do čtyř hlavních oblastí, a to do samotné metodologie výzkumu, interpretace dat, vyvození závěru a doporučení. V metodologické části práce je představen kvalitativní design výzkumu, který byl realizován prostřednictvím metody nestrukturovaného pozorování a interview s učitelkami. Následně jsou uvedeny a podrobně rozebrány kategorie, které vyšly na základě získaných dat. Na konci empirické části jsou shrnuty výsledky výzkumu, a s tím související limity. Poslední kapitola zastřešuje doporučení pro praxi užitečné nejen učitelům vyučujících na prvním stupni základní školy, ale i studentům pedagogických oborů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Výchova i vzdělávání budou vždy úzce spojeny s komunikací, která je součástí života každého z nás. Při využívání každodenních činností se bez ní neobejdeme. Život ve školní třídě se skládá z neustálých komunikačních aktů v interakci učitele a žáka. Dovednost komunikace je proto ve výchovně vzdělávacím procesu nezbytností nejen ze strany žáka, ale rovněž ze strany učitelů. Právě učitel u svých žáků odpovídá za rozvoj všeobecných znalostí a kompetencí, související s úspěšným zapojením do společnosti.

První podkapitola se zabývá výukovou komunikací, která je stěžejní pro vybrané téma mé práce. V rámci výukové komunikace okrajově zmíním i komunikaci pedagogickou. Vysvětlení obou pojmů považuji za nutné, neboť často dochází k jejich záměně, která bude objasněna níže.

1.1 Výuková komunikace

Diplomová práce se zaměřuje na komunikaci ve školní třídě na prvním stupni základní školy. Výuková komunikace je důležitým procesem v průběhu vyučování ve třídě. Bez ní by výuka nebyla účinná a nebylo by možné ji realizovat. Směřodatné bylo prozkoumat komunikaci mezi učiteli a žáky ve vyučování, do pozadí se odsouvá komunikace o přestávce.

V české odborné pedagogické literatuře se rozlišují pojmy výuková a pedagogická komunikace. Většina českých autorů výukovou komunikaci samostatně nevymezuje, a naopak se zabývají spíše širším celkem, kterým je pedagogická komunikace. V literatuře nenajdeme jednotnou definici pedagogické komunikace, například Gavora (2005) pedagogickou komunikaci označuje jako „základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků.“ Sklenářová (2013) dodává, že jde o komunikaci, prostřednictvím níž žáky vzděláváme, ale také vychováváme a snažíme se sledovat splnění pedagogického cíle. Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012) hovoří o tom, že pedagogická komunikace je vázána nejen na vyučovací hodinu, ale zkoumá i komunikaci o přestávkách.

V tomto smyslu Šed'ová at al. (2012) pracují také s pojmem výuková komunikace, kterou definují jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny. Autoři ji dále vnímají jako „základní prostředek, kterým ve školních třídách dochází k procesům vyučování a učení“ a dodávají, že zapojení žáků do komunikace pozitivně

ovlivňuje učení (Šed'ová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík & Navrátilová, 2021, s. 17).

Průcha (2017) uvádí čtyři charakteristiky výukové komunikace. Tvrdí, že probíhá skrze verbální i neverbální projevy jako série komunikačních aktů a situací. Je řízena učitelem a určitými pravidly, která stanovují role a pravomoci účastníků komunikace. Lze říci, že slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k realizování cílů výchovy a vzdělávání, řízení třídy a také k utváření vztahů mezi učitelem a žáky. V neposledním případě ve třídě vytváří konkrétní psychosociální klima, které výukovou komunikaci ovlivňuje.

Výuková komunikace se od komunikace v jiných institucích odlišuje zejména rolemi partnerů v komunikaci, cílem a obsahem komunikace, ale také prostorovými a časovými možnostmi. Z výše uvedených důvodů lze na komunikaci mezi učitelem a žákem nahlížet různě. To vše popisuje Gavora (2005), který dále uvádí čtyři aspekty komunikace ve školní třídě. První aspekt se týká komunikace a vyučování, kdy učitel hovoří a žáci poslouchají. Může také mluvit jeden žák a učitel spolu s dalšími žáky jsou v pozici posluchačů. Poslední variantou je, že žáci hovoří mezi sebou. Učitel a žáci k dorozumívání používají nejen verbální, ale také neverbální komunikaci. Druhý aspekt se zaměřuje na vztahy mezi komunikujícími. Skryté kurikulum je zmíněno ve třetím aspektu komunikace. Obsahem skrytého kurikula jsou prvky sociálního chování (jakým způsobem se lze pohybovat po třídě, kde a jak sedět atd.). Dále se jedná o to, jak se žáci cítí celkově ve třídě a o pravidla skrze dělení moci. Poslední aspekt se zaměřuje na život ve třídě. Učitel si společně s žáky vytváří společný jazyk, který je potřebný k vzájemnému porozumění.

Na základě sesbíraných výsledků výzkumu a teorie dialogického vyučování autoři Šed'ová et al. (2012) sestavili kritéria dobré výukové komunikace do následující pyramidy.



*Schéma 1 Kritéria dobré výukové komunikace
(Šed'ová et al., 2012)*

Základ pyramidy představuje nastavení interpersonálních vztahů neboli mocenská konstelace. Šed'ová v roce 2011 ve své studii pronikla do podstaty mocenských konstelací, které vznikají v interakci učitele a žáka. Na základě výzkumného šetření se podařilo rozlišit čtyři základní druhy mocenských konstelací: zobání z ruky, přesilovka, cirkulace moci a tahanice. Model zobání z ruky je charakteristický dominantním postavením učitele, který s žáky navozuje pozitivní a vřelé vztahy, a žáci bez odporu akceptují jeho požadavky. Přesilovka se vyznačuje rovněž silnou dominancí učitele, avšak s tím rozdílem, že společně nesdílejí cíl. Žáci plní zadané úkoly proto, aby se vyhnuli případnému trestu. Jak již název cirkulace moci napovídá, jde o situace, kdy učitel slevuje ze svého dominantního postavení a moc je rozdělena mezi ním a žáky. Žáky učivo baví, hlásí se, projevují svou aktivitu, pokládají otázky. Tahanice, poslední model, je založen na mocenském boji mezi učitelem a žákem. Tyto konstelace se mohou měnit i během jedné vyučovací hodiny. Přesto však vykazují určitou stabilitu, jelikož jsou vázány na kázeňské techniky učitele a způsoby chování žáka. Kognitivní úroveň žákovské promluvy je na samém vrcholu pyramidy. Mezi

jednotlivými položkami se nachází společné cíle učitele a žáků, komunikační struktura, komunikační prostor a nastavení úkolové situace.

Dle Šed'ové et al. (2012) je struktura výukové komunikace zpravidla dána předem. Sekvenci zahajuje učitel položením otázky, na kterou navazuje odpověď žáka a následuje zpětná vazba učitele. Můžeme se ovšem setkat i se situacemi, kdy komunikaci sami iniciují žáci. V daném případě se struktura komunikace mění. Autoři dále hovoří o modelu výukové komunikace skládajícím se z několika proměnných.

První proměnnou ze strany učitele tvoří nastavení interpersonálních vztahů. Učiteli se ne vždy podaří vyvolat v žácích zájem o vyučovaný předmět. Jedním z hlavních faktorů úspěchu je ze strany žáka identifikace s cíli učitele. V některých konstelacích žáci cíl učitele přijímají, a v jiných nikoliv. Druhou proměnnou je nastavení komunikační struktury. Učitel určuje, kdy mohou žáci během hodiny hovořit, a nastavuje pravidla, která se odvíjí od struktury, která může mít podobu IRF struktury, nebo se může rozhodnout pro diskuzi, prezentaci různých referátů nebo vlastní výklad. Od nastavení komunikační struktury se odvíjí, kolik prostoru pro vyjádření žáci dostanou. Zvolenou komunikační strukturu mohou sami žáci ovlivnit, a to například tím, že pokládají učiteli nevyžádané otázky nebo reagují na dění v hodině vlastním komentářem. Nastavení této struktury ovlivňuje také nastavení úkolové situace, což je třetí proměnnou, která spočívá v tom, že učitel zadává úkol prostřednictvím položení otázky směrem k žákovi. Na nastavení úkolové situace je závislá kognitivní úroveň žakovské promluvy. Žák se snaží učiteli odpovědět ve stejné kvalitě, jakou mu byla otázka položena, tzn., na otázku vyšší kognitivní náročnosti odpovídá také vyšší kognitivní náročností. Ne vždy je žák schopen odpovědět požadovaným způsobem, tudíž může kognitivní náročnost své odpovědi snížit. V jiných případech může využít různých strategií, jako například u otázek nižší kognitivní náročnosti, kdy je typickou žakovskou strategií vynutit si nápovědu od učitele.

Pro lepší přehlednost je na další straně uvedeno následující schéma.

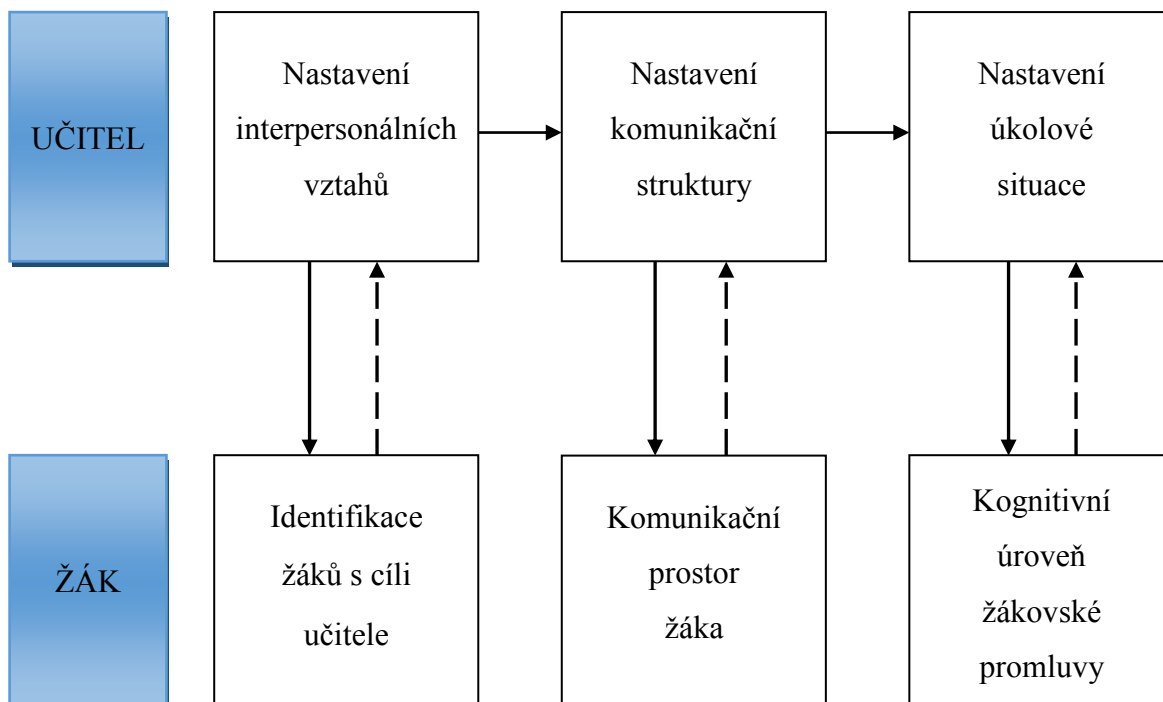


Schéma 2 Model výukové komunikace

(Šed'ová et al., 2012, s. 269)

1.1.1 Cíle a funkce výukové komunikace

Znát a uvědomit si cíl komunikace je z mého pohledu velice zásadní, neboť učitel ví, kam směřuje a čeho má ve výuce dosáhnout. Prostřednictvím stanoveného cíle také chápe, proč je důležité záměrně komunikovat tou správnou cestou. Je nutné si cíle pravidelně určovat, abychom se neodchýlili od našeho plánu předat důležité informace.

Svatoš (2009) ve své publikaci uvádí, že cílem výukové komunikace je podílet se na rozvoji jedince a to jak z hlediska pojetí výchovy, tak i vzdělávání. To vše musí být uvedeno v souladu s jeho kvalitami osobnosti, možnostmi a hranicemi. V publikaci Mareše a Křivohlavého (1995) nalezneme dva primární cíle – výchovně vzdělávací a komunikační cíl. Na rozdíl mezi výše uvedenými cíli upozorňuje Sklenářová (2013). Výchovně vzdělávací cíl se projevuje dlouhodobými záměry činností, které slouží k dosažení předem stanoveného cíle. Učitel prostřednictvím komunikace formuje osobnosti žáků. Naproti tomu komunikační cíl je užší, konkrétnější a určuje pouze dílčí taktické kroky ve sféře strategie edukačního postupu. Je tedy zcela podřízen výchovně vzdělávacímu cíli. Gavora (2005) dodává, že cíl se vytváří a mění v průběhu vyučovací hodiny.

Výuková komunikace plní zejména pedagogickou funkci. Učitel prostřednictvím procesu výchovy a vzdělávání rozvíjí osobnost žáka. Výuková komunikace se stále vyvíjí, a tak se názory na pedagogickou funkci neustále mění. Mareš a Křivohlavý (1995) shrnují šest základních funkcí, přičemž Nelešovská (2005) považuje za důležité poslední dvě funkce:

1. Zprostředkovává společnou činnost účastníků a pracovní postupy.
2. Zprostředkovává vzájemné působení účastníků včetně zkušeností, výměny informací, motivů, emocí a postojů.
3. Zprostředkovává osobní a i neosobní vztahy.
4. Formuje účastníky pedagogického procesu.
5. Je také prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání.
6. Stanovuje výchovně vzdělávací systém, zajišťuje jeho fungování, dynamiku, vývoj, ale i stabilitu.

Zajímavé dělení poskytuje Vybíral (2009), který se komunikací zabývá z obecného hlediska, a popisuje pět funkcí. Patří k nim schopnost informovat, tedy oznámit informaci a předat zprávu adresátovi. Druhou funkci označuje jako instruovat, tzv. popsat postup, navést. Další funkcí je přesvědčit či ovlivnit druhého člověka a s tím je spojena čtvrtá funkce, kdy je snahou společně se domluvit, problém vyřešit a dojít ke správnému cíli. Poslední pátou funkcí je schopnost pobavit se, kdy cílem je rozveselit jak sebe, tak i druhého člověka. V návaznosti na poslední funkci, jsem na základě vstupu do terénu identifikovala učitelský humor, který ve školní třídě na prvním stupni převažuje nad žákovským humorem. O humoru ve školní třídě pojednává studie od Šed'ové (2012), která se zaměřila na humor iniciovaný ze strany učitele. Tato studie potvrzuje, že vztah mezi humorem a učením je pozitivní, ale pouze v tom případě, navazuje-li na probírané učivo a je patřičně podáván.

1.1.2 Pravidla výukové komunikace

Průběh výukové komunikace je organizovaný, jelikož jej náležitou mírou ovlivňují specifická pravidla, dle kterých se ve školním prostředí komunikuje. Jen díky pravidlům je ve třídě nastaven určitý řád a každý žák zná svá práva a možnosti. Dle mého soudu, je nutností klíčová pravidla ve výukové komunikaci dodržovat. Mnohdy dochází k situacím, kdy tato kritéria porušujeme, a naše výpověď dostává jiný směr, než jsme

zamýšleli. Proto je důležité nejdříve pravidla stanovit, a poté je za každých okolností dodržovat. Pouze tak dosáhneme vytyčeného cíle.

Dle Altera a Haydona (2017) jsou pravidla nedílnou součástí řízení třídy. Nelešovská (2005) zmiňuje způsoby vytváření pravidel. Pravidla určuje sám učitel, žáci nebo žáci společně s učitelem. Tím, že se žáci podílejí na sestavování pravidel, tak spolupracují s učitelem i na plnění cílů výuky, a proto se ztotožňují se třetí variantou, kterou pokládám za neoptimálnější. Gavora (2005) shrnul komunikační pravidla zvláště pro učitele a pro žáky, která platí pro hromadné vyučování, kdy učitel vede učební činnost všech žáků najednou. Učitel si v tomto případě může vzít slovo, kdy bude chtít. Mluví, s kým chce, a to ať již se žákem nebo se skupinou žáků. Dále má možnost rozhodovat o délce a tématu rozhovoru. V neposledních dvou případech má možnost se rozhodnout, v jaké části učebny a v jaké pozici bude mluvit. První čtyři pravidla se týkají verbální komunikace, zbylé dvě spadají do oblasti neverbální komunikace. Pro žáky platí mnohem striktnější pravidla. Na rozdíl od učitele mohou mluvit pouze tehdy, dostanou-li svolení a jen s vyzvanou osobou o určeném tématu. Také jsou omezeni časem a místem, který řídí učitel. Posledním pravidlem, v praxi již příliš nepoužívaným je, že žák může hovořit pouze vestoje.

Všechny výše vypsaná pravidla Gavora (2005) označuje za direktivní, neboť zde dominuje direktivní přístup učitele. Žákova aktivita a samostatnost je ve větší míře omezena. Na druhé straně stojí pravidla demokratická, kde zůstává dominantní postavení učitele, avšak pravidla jsou volnější a vůči žákům tolerantnější. Osobně nejsem zastáncem direktivních pravidel, žáci dostávají málo prostoru ke komunikaci, a to vede k situacím, kdy vyrušují, baví se se spolužáky a neplní zadané úkoly. Z těchto důvodů se více přikláním k pravidlům demokratickým. Učitel je vůči žákovi vstřícnější, nechává mu dostatek času na odpověď, a může se dokonce stát moderátorem třídy. Pokud učitel používá demokratická pravidla, žáci tak mají více prostoru. Jeho úloha je náročnější, protože nepoužívá zákazy a příkazy jako u direktivních pravidel. U demokratických pravidel musí mít učitel však schopnost odhadnout, kdy je třeba vstoupit do diskuze a náležitě ji usměrnit.

Eichhorn (2019) popisuje dvě fáze napomáhající dobrému fungování pravidel ve školní třídě. První fází je implementace neboli zavedení pravidel. Žáci během školního roku zkoušejí, zda je nastolená pravidla opravdu nutné dodržovat. Učitel by se v případě problému neměl nechat vyvést z míry, ale naopak reagovat klidně, případně žákům

vysvětlit, co jej rozčílilo. Druhá fáze je nazývána stabilizací, spočívající v dlouhodobém dodržování pravidel ve třídě. Učitel by měl počítat s tím, že je třeba na pravidla neustále poukazovat, opakovat je, prohlubovat a nacvičovat tak, aby si je žáci zapamatovali a následně i dodržovali. Na závěr podkapitoly považuji za důležité zmínit účelnost pravidel dle Cangelosiho (2009, s. 123). Pravidla napomáhají spolupráci ve třídě a naopak minimalizují nespoleupráci mezi žáky a rušivé chování. Dále zaručují bezpečnost a komfortní učební prostředí pro žáky i učitele, eliminují rušení dalších tříd a zabezpečují vhodnou úroveň slušného chování mezi žáky, zaměstnanci a návštěvníky školy.

1.1.3 Účastníci výukové komunikace

Mezi hlavní aktéry výukové komunikace patří učitel a žák. Jedná se však o nesouměrný proces, kdy učitel jakožto dospělý jedinec stojí před zhruba dvaceti - třiceti žáky. Žáci jsou v pozici nedospělých jedinců. To vše vede k tomu, že učitel komunikuje se třídou jako s celkem (Nelešovská, 2005). V pedagogickém slovníku je žák v roli vyučovaného jedince navštěvujícího základní školu, a to bez ohledu na věk. Učitel má velkou zodpovědnost za přípravu, řízení, a také celkovou organizaci vzdělávacího procesu (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Komunikace je nástroj, který umožňuje realizovat mezilidské vztahy ve třídě. (Gavora, 2005, s. 26). Školní třídu vymezují Gillernová a Krejčová (2012) jako malou sociální skupinu s určitým počtem žáků, kteří společně vykonávají činnosti vedoucí ke společnému cíli. Kasíková (2009) dodává, že aby tohoto cíle dosáhli, potřebují dalšího člověka směřujícího ke stejnému cíli. Pokud daného cíle dosáhne jedinec, dosáhne jej i skupina.

Komunikace také přispívá k rozvíjení různých vztahů ve třídě. O možných vztazích mezi komunikujícími pojednává Gavora (2005), který vztahy mezi učiteli a žáky dělí do dvou rovin, a to na symetrické, asymetrické a preferenční. Do symetrických řadíme vztahy mezi žákem a žákem, žákem a skupinou žáků, žákem a třídou, dvěma skupinami žáků a mezi skupinou žáků a třídou. Partneři mezi sebou mají rovnocenné postavení, stejná práva i možnosti. Opakem jsou asymetrické vztahy, kam řadíme především roli učitele, který vstupuje do vztahů s žákem, skupinou žáků a třídou. Učitel má řídicí roli, tedy nadřazené postavení při komunikaci a rozhoduje o tom, kdo bude komunikovat. Kotrba a Lacina (2015) dodávají, že učitelova osobnost má ve vyučování rozhodující, hlavní úlohu. Podmínkou pro správné vykonávání vůdčí role musí být učitel profesně kvalifikován (Helus, 2015). Posledním typem jsou preferenční vztahy, u kterých

v komunikaci dáváme přednost určitým osobám (Gavora, 2005). Během své praxe jsem se několikrát setkala s nevhodným působením učitele, kdy preferoval a vyzdvihoval své oblíbence. Zejména se jednalo o ty žáky, kteří měli dobré studijní výsledky, ve vyučování vykazovali větší aktivitu a nenarušovali průběh hodiny.

1.1.4 Výukový monolog a dialog

V prostředí školní třídy má verbální komunikace dvojí podobu, a to monologu nebo dialogu. Gavora (2005) popisuje monolog jako plynulý projev jednoho člověka. Ve vyučování se jedná o vyprávění, přednášku a nejčastěji o vysvětlování nové látky. Vysvětlování zahrnuje celkem tři fáze: expozici, prezentaci a závěr. Prostřednictvím expozice je žák uveden do nového učiva. Na začátku vyučovací hodiny učitel sdělí cíl a klíčové body učiva. Dále zopakuje učivo, které předcházelo, a poté navazuje na nově probíranou látku. Ztotožňuji se s tvrzením, že velmi důležitá je motivace, jelikož jen díky ní se daří u žáků vzbudit zájem o učivo a zvýšit tak i efektivitu samotného učení. Zajímavými situacemi, hádankami, praktickými příklady a ukázkami předmětů lze docílit skutečně dobré motivace. Jádrem vysvětlování je prezentace. Učitel postupuje od obecné teorie k jednotlivým konkrétním příkladům (dedukce), či z jednotlivých konkrétních příkladů a situací vyvozuje obecné teorie (indukce), nebo porovnává dva a více jevů, situací (komparace). Konec hodiny by se neměl obejít bez shrnutí hlavních bodů, zopakování klíčových pojmů a naznačení, co nového bude následovat v další vyučovací hodině.

Na monolog na rozdíl od dialogu se lze připravit předem. Text se můžeme naučit zpaměti, nebo si jej sepsat na papír. Četnost výskytu monologu se však odlišuje na jednotlivých stupních školy. Na vyšším stupni je přítomnost monologu častější, zatímco na nižším stupni se s ním setkáme o něco méně. Petty (2013) spatřuje výhody monologu v jeho rychlém seznamování se s probíraným tématem, v nevyžadování spousty přípravy dopředu, ve vhodném způsobu vysvětlování a v řízení obsahu na základě vědomostí a zkušeností žáků. Mezi nevýhody řadí stejné tempo pro žáky, předpoklad ukázněnosti, příliš rychlý výklad začínajícího učitele, nudnost, kratší soustředěnost žáků, absence zpětné vazby, nezapojování žáků do průběhu hodiny a nedostatek příležitostí k využití naučených znalostí.

Nelešovská (2005) tvrdí, že ve vyučování převládá dialog nad monologem. V souladu s daným tvrzením je i výzkum Šed'ové et al. (2012), dle kterého je převládající

komunikační formou dialog mezi učitelem a žákem. Důležité je však podotknout, že výsledky se týkají druhého stupně základní školy. Mikuláščík (2010) hovoří o dialogu jako o rovnosti postavení obou účastníků, kteří hovoří o stejném tématu a navzájem se ovlivňují. Šedřová (2009, s. 11) tuto definici doplňuje tak, že: „*Představuje sled komunikačních výměn mezi učitelem a žáky ve vyučovací hodině.*“ Podobně se na dialog dívá i Gavora (2005), který tvrdí, že velmi podstatné je střídání replik, což dialog odlišuje od monologu. Velmi klíčové i vzájemné naslouchání a následná reakce jednoho partnera na druhého. Oba partneři by měli mít společný cíl, na kterém by se měli dohodnout, vzájemně si porozumět a nalézt společný význam. Skalková (2007) považuje dialog za obecně rozvinutější formu, při které dochází ke komunikaci učitele a žáků, nebo žáků navzájem. Jak uvádí Janíková (2011) dialog nese několik funkcí: Nejprve kognitivně rozvíjí žáky (objasňuje učivo), diagnostikuje a ověřuje dosavadní dovednosti a znalosti a v neposlední řadě opakuje probrané učivo.

Aby dialog mezi učitelem a žáky dobře fungoval, je zapotřebí vytvářet ve třídě příznivé sociální klima a vhodnou atmosféru. Toho docílíme vzájemnou důvěrou mezi učitelem a žáky, spoluprací, uznáním autority učitele, otevřenou komunikací, empatií a snahou porozumět žákům. Velkou roli při vedení dialogu hraje i osobní a profesní připravenost učitele a s tím spojené životní zkušenosti a intelektuální schopnosti žáků. Podstatou dobře vedeného dialogu je volba atraktivních témat, která u žáka vzbuzují zvědavost (Kolář & Šikulová, 2007). Úspěšnost dialogu závisí i na učitelově perfektní znalosti učiva a na jeho schopnosti vhodně pokládat otázky a dokázat na ně reagovat (Podlahová, 2012). Obě formy komunikace se ve vyučování většinou střídají (Gavora, 2005). Autor také hovoří o pojmu tzv. dialogizace monologu, což znamená, že učitel svůj monologický výklad doplňuje dialogickými prvky, například pokládá řečnické otázky.

2 KOMUNIKAČNÍ STRUKTURY VE VYUČOVÁNÍ

Struktura patří mezi základní rysy výukové komunikace. Prostřednictvím písemného, zvukového záznamu nebo videonahrávek zkoumání struktur se daří hlouběji proniknout do problematiky komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu. Je důležité podívat se na to, jakým způsobem jsou organizovány komunikační výměny mezi učitelem a žáky. S tím je také spojen náhled na to, jakým způsobem pokládají učitelé otázky, na něž žáci odpovídají, a jakým stylem probíhá zpětná vazba ve vyučování. Komunikačním strukturám věnují pozornost čeští i zahraniční autoři.

Komunikačním strukturám ve vyučování se důkladně věnovala slovenská autorka M. Samuhelová (1988), která komunikační strukturou rozumí „*typ nebo způsob uspořádání komunikantů v komunikaci a odráží vztahy mezi prvky této struktury.*“ Pomocí struktury zjišťujeme, kdo s kým komunikuje, kdo je iniciátorem komunikace, od koho, a také ke komu informace putuje, jak často se spojení mezi aktéry komunikace uskutečnilo a jaké jsou vztahy mezi komunikujícími. Mareš (2016, s. 254) mezi dané prvky struktury řadí učitele, žáka, žáky, učebnice a různé učební pomůcky. Na základě svého výzkumu Samuhelová (1988) rozpoznala osmnáct komunikačních struktur, přičemž nejčastější jsou dvousměrná vertikální struktura, kde je typický dialog mezi učitelem a žákem i s podáním zpětné vazby, jednosměrná vertikální komunikace mezi učitelem a žáky/třídou, ale to již bez zpětné vazby a jednosměrná vertikální komunikace, kdy se učitel obrací na žáka, ale nedostává zpětnou vazbu. Také Mareš a Křivohlavý (1995) hovoří o třech podobách komunikačních struktur. Jedná se o obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žákem ($U \leftrightarrow \check{Z}$). Většinou se jedná o rozhovor, u kterého je podstatné, jak učitel pomocí vhodně zvolených otázek dokáže vtáhnout žáky do rozhovoru. Tuto strukturu lze přirovnat k modelu IRF, který představuje dialog učitele a žáka. Další podobou je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě ($U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$). V tomto případě jde o monolog učitele v podobě výkladu či vyprávění. Jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci ($U \rightarrow \check{Z}$) je posledním typem komunikační struktury.

Šed'ová et al. (2012) zmiňují výzkum N. A. Flanderse (1970), který hovoří o pravidlu dvou třetin. To znamená, že verbální projev učitele vyplňuje dvě třetiny hodiny, zatímco žáci pouze jednu třetinu. Tento fakt ukazuje, že učitel prostřednictvím výkladu a položením otázek v komunikaci nad žáky výrazně dominuje. Na základě videonahrávek autorů se jedná konkrétně o 85 % aktivní činnosti učitele, přičemž pouze v 15 % vykazují

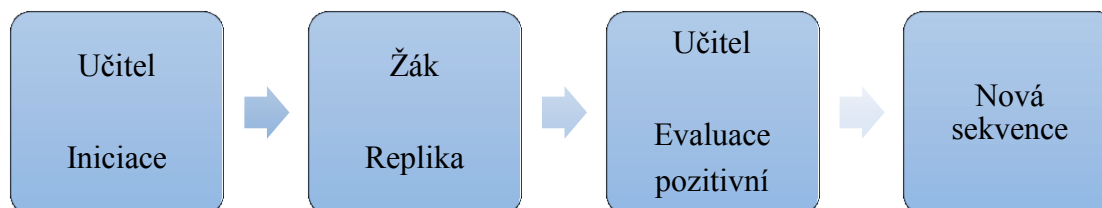
svou aktivitu žáci. K dominantnímu postavení se vyjadřuje Enders (2007), který na základě přepisů komunikace z vyučovacích hodin zjistil, že učitelé svou dominanci vyjadřují především kladením důrazu na pravidla komunikace, příkazováním, zesměšňováním, okřikováním, vyhrožováním a příkazováním. Studium komunikačních struktur se zabývají především zahraniční autoři, a to americký výzkumník H. Mehan v roce 1979 a britští výzkumníci J. M. Sinclair a R. M. Coulthard v roce 1975.

2.1 IRE struktura

Šed'ová et al. (2012) v publikaci odkazují na H. Mehana (1979), který se zabývá sociální strukturou vyučování. Autor hovoří o tom, že za základní organizační mechanismus vyučování je považována, tzv. IRE struktura. Pojem vznikl ze začátečních písmen původních anglických výrazů a zahrnuje:

- iniciaci (I) neboli otázku učitele,
- repliku (R), představující žakovu odpověď,
- evaluaci (E), tj. učitelovo zhodnocení žakovské odpovědi.

Jedná se o třísložkovou sekvenci, kterou otevírá i uzavírá učitel. Rustandi (2017) také proniká do problematiky komunikačních struktur a sděluje, že učitel řídí interakci ve třídě pomocí diskuze a položením otázek směrem k žákům. Jakmile žáci odpovědí na otázku učitele, sekvence je ukončena poskytnutím zpětné vazby reagující na žakovu odpověď. V souladu s danou strukturou je i Samuhelová (1988), která tuto sekvenci popsala jako nejvíce se vyskytující ve vyučovací hodině.



*Schéma 3 IRE struktura
(Šed'ová et al., 2012, s. 44)*

2.2 IRF struktura

Podobné rozdělení poskytuje J. M. Sinclair a R. M. Coulthard (1975), kteří již v 70. letech minulého století odhalili danou strukturu, u níž se na rozdíl od IRE struktury odlišuje pouze poslední sekvence, kterou neoznačují jako evaluaci, nýbrž jako feedback (F) (Sinclair & Coulthard, 1975). Zpětná vazba umožňuje učitelům lépe reagovat na odpověď žáka, neboť neobsahuje pouze hodnotící prvky, jako je tomu u evaluace (Šed'ová et al., 2012). S tvrzením naprosto souhlasím, žáci by od učitele neměli dostávat pouze zhodnocení správnosti jejich odpovědi, ale naopak by měli dostat adekvátní zpětnou vazbu.

Rustandí (2017) udává, že struktura IRF dává stejnou možnost učitelům i žákům aktivně se podílet na komunikaci ve třídě. Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) uvádí, že oblíbenost této komunikační formy spočívá v jejích jasně nastavených pravidlech. Učitelé se cítí komfortně a mají možnost efektivně řídit celou situaci ve výuce. Princip této struktury převážně zachovává rutinní sled výměn komunikačních rolí, na který jsou zvyklí žáci i učitelé. Šed'ová et al. (2012) dávají přednost IRF struktuře před IRE, protože feedback neboli zpětná vazba se hodí lépe pro popis učitelské reakce na odpověď žáka, neboť má daleko širší pojetí. Mercer, Dawes a Staarmanová (2009) spatřují výhodu IRF struktury v tom, že ji lze velmi efektivně využít k dialogu mezi učitelem a žákem. Učitelům se pomocí vhodně zvolených otázek daří aktivně zapojit žáky do výuky a probudit v nich představivost a zvědavost. Také Skinner (2019) sděluje, že struktura IRF je učitelům upřednostňována z hlediska menšího zapojení studentů do komunikace. Tím má na mysli, že učitelé nemusejí mít obavy z neočekávaných otázek žáků, na které by nemuseli znát odpovědi. V souvislosti na to Šed'ová a Sedláček (2015) hovoří o tom, že žakovská participace je v takto nastavené komunikační struktuře velmi omezena. Učitel by měl žákům nabízet především možnosti k tomu, aby mohli vyjádřit své vlastní názory, i když mohou být v určitém rozporu s názory spolužáků či samotného učitele.

Objevují se i autoři, kteří se se strukturou IRF a IRE plně neztotožňují. Mayerová (2012) konstatuje, že struktura nestačí plně vystihnout bohatost podob a složitost průběhu pedagogické situace. V tomto smyslu navrhuje strukturu typu FDE, tj. zarámování, rozvíjení a hodnocení (Mayerová, 2012, s. 51).

Na základě poznatků Šed'ová et al. (2012) rozlišují dva typy IRF struktury. Jednoduchá IRF struktura počítá s tím, že žák odpoví ihned správně, tudíž následuje

pozitivní zpětná vazba učitele. Toto schéma potvrzuje Flandersovo pravidlo dvou třetin. Dvě promluvy ze tří patří učiteli, pouze jedna žákovi.

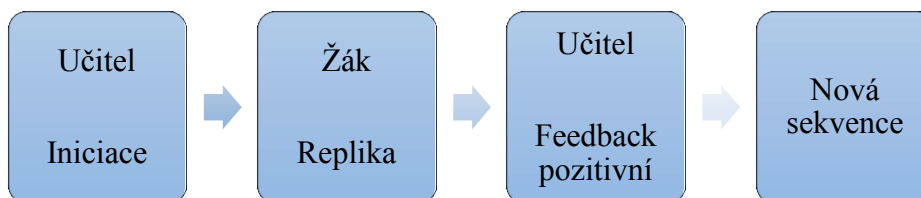


Schéma 4 Jednoduchá IRF struktura

(Šed'ová et al., 2012, s. 45)

Dalším typem je rozšířená IRF struktura, ke které dochází v případě, že žák nesprávně odpoví, učitel poskytne negativní zpětnou vazbu, svou otázku zopakuje, případně více konkretizuje. Žák odpovídá znovu, tentokrát se jedná již o správnou odpověď, na kterou následuje pozitivní zpětná vazba.

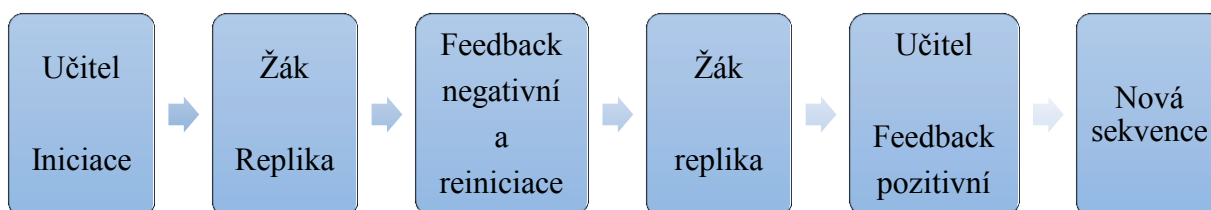


Schéma 5 Rozšířená IRF struktura

(Šed'ová et al., 2012, s. 46)

Molinari a Mameli (2015) popisují, že použití IRF struktury, jakožto základní jednotky, je užitečné, pokud chce výzkumný pracovník zkoumat výměnu informací mezi učitelem a jedním žákem. Avšak kladený důraz na tuto dyadickou komunikační strukturu v prostředí školní třídy je z jisté části umělý. Autoři dále vysvětlují, že komunikace ve školní třídě je velmi pestrá. Například tím, jak žáci mnohdy reagují spontánně - přestože učitel vyvolá žáka k odpovědi, tak ostatní žáci si vyslechnou otázku taktéž a mohou vstoupit do komunikace. Z těchto důvodů koncept IRF struktury nepostihuje pluralitu hlasů, které jsou zahrnuty ve výukové komunikaci.

2.2.1 Učiteléské otázky

Velká pozornost se věnuje učiteléským otázkám, které zahajují a zároveň předurčují obsah celé sekvence. Pokládání otázek patří mezi klíčové dovednosti učitele. Učitel by se měl zaměřit na to, aby pokládané otázky byly pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné. Neměl by v žácích vyvolávat pocit, že se je snaží nachytat nebo nějakým určitým způsobem zesměšnit. Spousta učitelů položí otázku, přihlásí se pár žáků, učitel je spokojený a pokračuje ve výuce. Můj názor je takový, že učitel by se měl snažit o to, aby se do rozhovoru zapojila celá třída. Velmi pozitivně hodnotím mazací tabulky, které umožňují zapojení celého kolektivu. Žáci na tabulku napíší odpověď a ukážou ji všichni najednou. Co tedy otázkou rozumíme?

„Učiteléské otázky definujeme jako iniciaci učitele směřující k žákům, jejímž cílem je podnítit žáky k verbální participaci na výuce.“ (Šedřová et al., 2021, s. 41) S daným tvrzením souhlasí i Lestari (2021), která je toho názoru, že pokládání otázek v procesu výuky je velmi důležité, neboť tím učitel podněcuje žáky k celkové participaci a rozvoji učení. Otázka představuje nějaký úkol či problém, který je třeba vyřešit. Ta nemusí mít výhradně tázací podobu (Nelešovská, 2005), ale může mít i formu oznamovací, rozkazovací a přací (Švaříček, 2011).

Dle Nelešovské (2005) by otázka, předtím než bude položena, měla splňovat několik požadavků. Kladení otázek by mělo být přiměřené věku a úrovni vědomostí žáků. Učitel by měl klást takové otázky, které budou pro žáky snadno pochopitelné. Obtížné otázky žáky demotivují a nedokážou na ně najít odpověď. Stejně tak příliš jednoduché otázky, které jsou dle mého názoru zbytečné, protože nevedou žáky k přemýšlení. Je nutné také poukázat na jednoznačnost otázky. Učitel by měl pokládat vždy jen jednu otázku, na kterou existuje jediná správná odpověď. Pakliže otázka připouští více správných odpovědí, měly by být uznány všechny i v případě, že přímo nesouvisí s tou, kterou měl učitel na mysli. Od učitele je vyžadováno správné, přesné pojmenovávání odborných pojmů, aby žáci nenabýli pocitu nedůležitosti. Jazyková správnost patří mezi další požadavek správně položených otázek. Učitel by měl dodržovat správný slovosled a mluvit spisovně. Důležitá je také srozumitelnost a stručnost. Tyto pojmy spolu úzce souvisí. Jestliže je otázka příliš obsáhlá, žáci se přestávají orientovat. Učitel musí vybírat takovou slovní zásobu, která je pro žáky přiměřená. V poslední řadě i špatná výslovnost může ovlivnit srozumitelnost projevu. S tímto tvrzením souhlasí i Šimoník (2005), jenž dodává,

že učitel by neměl používat žádná zbytečná slova, jelikož pak dochází k nepochopení a žáci postrádají podstatu položené otázky.

Učitel pokládá otázku proto, aby zjistil, zda ji žák porozuměl, jak o ní přemýšlí a jakým způsobem se k ní dopracoval. Učitelské otázky dosahují velkého množství v jedné vyučovací hodině. To je dáno nejen typem úkolů, ale i držením se IRF struktury (Nelešovská, 2005). Než učitel položí otázku, měl by mít na paměti dle Spousty (2015) především to, zda otázka není příliš náročná vzhledem k věku, mentální úrovni žáka a jeho jazykovým schopnostem. Za zajímavé pokládám zjištění výzkumu Švaříčka (2011), jenž pojednává o četnosti použitých otázek ve výuce. Autor zkoumal počet otázek v jednotlivých vyučovacích předmětech a identifikoval 1389 otázek ve zvoleném výzkumu, což připadá v průměru na 43 otázek na jednu vyučovací hodinu. Výsledky ukazují, že nejméně otázek je kladeno v občanské výchově (28) a nejvyšší počet byl zaznamenán v mluvnici (58), jednalo se o otázky uzavřené. Šed'ová et al. (2021) uvádí, že na uzavřenou otázku existuje jenom jedna správná odpověď, kterou učitel buď potvrdí či vyvrátí. Dle Sklenářové (2013) jsou otázky stavěné na pamětní reprodukci poznatků. Zatímco otevřená otázka nemá jedinou správnou odpověď. Tyto otázky podle Gavory (2005) vyžadují vysvětlení či zdůvodnění. Velmi ojediněle lze odpovědět pouze jedním či dvěma slovy. Odpovídají na otázku „Proč?“ Sklenářová (2013) dodává, že u této formy otázek musí žáci více zapojit myšlenkové činnosti, tzn., měli by být schopni vyvozovat určité informace, porovnávat je mezi sebou, interpretovat a aplikovat své vědomosti. Dle mého názoru je důležité, aby učitel ve výuce pokládal více otevřených otázek, neboť tak i zjistí, zda si žák umí spojit souvislosti, které se naučil a dokáže k tomu vyjádřit i svůj názor.

Na základě výše uvedeného Švaříček (2011) rozděluje otázky dle otevřenosti a kognitivní náročnosti na čtyři typy. Prvním typem je uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti. Jedná se o opakování již probíraného učiva. Učitel zjišťuje znalosti žáků daného tématu. Uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti vyžaduje již porozumění a schopnost aplikace. Třetím typem je otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti, jež nabývá dvou podob. Zaprvé, učitel žákům položí otázku týkající se jejich osobního života a zároveň ji propojí s probíranou látkou. Zadruhé jde o jednoduché dotazování, kdy žáci vybírají jednu jakoukoliv položku z rozsáhlého seznamu všech položek, aniž by byla vyžadována náročnější kognitivní operace. Čtvrtým typem je otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti vyžadující zapojení vyšších kognitivních procesů. Tato otázka

zároveň rozvíjí žákově divergentní myšlení (Spousta, 2015), které je charakteristické pro produkci rozmanitých, kreativních odpovědí (Dacey & Lennon, 2000).

Učitelské otázky plní ve výuce dle Šed'ové et al. (2021) tři cíle. Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti si pokládají za cíl aktivizovat žáky pomocí dotazů týkajících se jejich osobních zkušeností. Druhým cílem je kontrolování žákovských znalostí prostřednictvím uzavřených otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti. Díky otevřeným otázkám vyšší kognitivní náročnosti si žáci vytvářejí nové poznatky a učí se zdůvodňovat své odpovědi.

2.2.2 Žákovské odpovědi

Učitelská otázka je následována žákovskou odpovědí, jež je na otázce obsahově závislá. Odpověď žáků nebo tzv. replika je druhou složkou IRF (nebo IRE) struktury. Do komunikační sekvence se tak dostává žák, který se svou odpovědí váže a reaguje na otázku učitele.

Žáci se do průběhu výukové komunikace bohužel nezapojují ve srovnatelné míře. Šed'ová (2019, s. 73) z rozhovorů se žáky zjistila, že se hlásí pouze tehdy, když na položenou otázku znají odpověď. Spousta žáků má strach z chyby, tudíž když si nejsou svou znalostí jistí, raději neodpovídají. Jsou-li pokládány otázky směřující k vyjádření vlastního názoru, zábrany odpadají. Ko (2009) uvádí, že po vyřčení otázky může následovat i vícenásobná odpověď žáků. Odezva se tak rozšíří z jednotlivce na dva a více žáků a ve třídě proběhne diskuze. Šed'ová et al. (2021) konstatuje, že jakmile žáci vědí, že jejich promluvy jsou předmětem hodnocení, více se soustředí a tento fakt se promítá i do jejich odpovědí. *„Odpověď hodnotíme podle toho, jak moc splňuje požadavek vyjádřený v otázce, jakou míru informace přináší a jaký má komunikační význam“* (Sklenářová, 2013, s. 51). Spousta (2015) dodává, že učitelé také velmi oceňují rychlost žákovské reakce na položenou otázku. I přesto by hodnocení správnosti odpovědí nemělo u žáků vyvolávat obavy. Žák by měl vědět, že společně s učitelem směřují ke stejnému cíli, jehož jeden bez druhého nemůže dosáhnout (Košťálová & Straková, 2008).

Výskyt žákovských odpovědí výrazně ovlivňuje soubor formálních pravidel, která určují, jaké odpovědi budou učitelem uznány za adekvátní a zda bude jim věnována pozornost. Cazdenová (1988) tato pravidla nazývá žákovským registrem (Cazdenová, 1988 in Šed'ová et al., 2012, s. 76). Šed'ová et al. (2012) zmiňují čtyři pravidla žákovského registru. Důležité je správné načasování, kdy žák sdělí svou odpověď v okamžiku, kdy je

mu učitelem dán prostor. Při odpovídání na otázku je nejen důležitá správnost odpovědi, ale i spisovnost jazyka. Dále je pozornost soustředěována na explicitnost a dekontextualizaci. Odpověď by měla být jasná a přesná a měla by navazovat na položenou otázku. Bezesporu by se žáci při odpovídání měli věnovat probíranému tématu a neměli by řeč odvádět jiným směrem. Pakliže bude žák odpovídat tehdy, není-li vyvolán a bude odbočovat od tématu, jeho odpověď nemusí být brána na vědomí. Žáci se musí sami naučit podle výše uvedených pravidel komunikovat.

Žákovské odpovědi jsou většinou velmi stručné. Výsledky výzkumu Šed'ové et al. (2012) dokazují, že jednoslovné odpovědi tvoří 46 % všech žákovských replik. K obdobným výsledkům došli i jiní autoři, zejména Alexander (2001 in Šed'ová et al., 2012) a Gavora (2005). Důvodem krátkých odpovědí je snaha učitele co nejrychleji probrat dané učivo. Žákům je tedy dáno málo prostoru k zapojení se do výukové komunikace. Obavy učitele, zda se mu podaří obsáhnout vše, co je předem naplánováno ve stanoveném čase, také dokládají výsledky Rotha (2010), který uvádí, že od položení otázky učitel na odpověď žáka vyčkává pouze 0,7 vteřiny, a poté se zeptá jiného žáka, nebo odpoví sám. Jak odůvodňuje Myhillová et al. (2007, s. 83): „*Učitelé se vzdávají kladení podněcujících otázek vyšší kognitivní náročnosti ve snaze udržet žákovské repliky krátké a tím ve výukové komunikaci držit rychlé tempo a soustředěnost.*“ Učitel z toho důvodu raději volí uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, na něž žáci reagují krátkými odpověďmi. Díky tomu učitel stihne více žákům položit více otázek (Šed'ová et al., 2012).

Stejně jako u učitelských otázek i žákovské promluvy můžeme rozdělit na čtyři typy. Uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti je taková, kdy žáci na základě získaných vědomostí odpovídají konkrétní a předem danou odpovědí. Tento typ odpovědí je zastoupen v 45 %. Opakem jsou odpovědi, které vyžadují porozumění učivu (26 %). Tyto odpovědi nazýváme uzavřené odpovědi vyšší kognitivní náročnosti. Otevřenou odpověď vyšší kognitivní náročnosti naopak sdělují vlastní zkušenost ze života (28 %). U otevřených odpovědí vyšší kognitivní náročnosti pak na základě vyšších myšlenkových operací přicházejí s předem nedefinovanou, vlastní odpovědí (14 %) (Šed'ová et al., 2012). Nejvíce zastoupeny jsou uzavřené odpovědi nižší kognitivní náročnosti, založené převážně na faktografických a konceptuálních znalostech žáků. Žákům přesto uzavřené otázky nevadí, naopak mají možnost ukázat, co již vědí (Fisher, 2009).

Dle Makovské (2011) podoba a náročnost žákovské odpovědi je přímo závislá na podobě a náročnosti otázky položené učitelem. Šed'ová et al. (2012) hovoří o tzv.

kognitivní korespondenci, kdy se typ otázky i odpovědi shoduje. Ne vždy však musí být učitelem položená otázka ze strany žáků zodpovězena tak, jak učitel původně zamýšlel. Například, když položíme otázku vyšší kognitivní náročnosti, můžeme obdržet odpověď nižší kognitivní náročnosti a obráceně. Pro lepší představu je uvedena následující tabulka.

Otázka učitele				Odpověď žáka	
Uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti	Uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti				
	Odpověď vyšší kognitivní náročnosti				
Uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti	Uzavřená odpověď vyšší kognitivní náročnosti				
	Odpověď nižší kognitivní náročnosti				
Otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti	Otevřená odpověď nižší kognitivní náročnosti				
	Odpověď vyšší kognitivní náročnosti				
Otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti	Otevřená odpověď vyšší kognitivní náročnosti				
	Odpověď nižší kognitivní náročnosti				

*Tabulka č. 1 Typy odpovědí, kterými mohou žáci reagovat na otázky učitele
(Šed'ová et al., 2012)*

2.2.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba je nepostradatelnou součástí výuky, jež ovlivňuje vztah žáků ke vzdělání a také jejich postoj k učení. Pro žáky je důležité, aby věděli, jaký je jejich výkon, v čem vynikají, a co jim naopak nejde a v čem by se měli zlepšit. Zpětná vazba je důležitá nejen pro učitele, pro kterého má informační charakter, zda žák pochopil, a také porozuměl danému učivu, ale na druhé straně i pro žáka, kdy mu poskytuje informace o jeho výkonu. Představuje tedy poslední prvek IRF struktury, kdy učitel reaguje na odpověď žáka.

Zpětná vazba je vždy součástí struktury výukové komunikace. Znamená to, že v komunikaci je mezi učitelem a žákem stále přítomna (Šedová & Švaříček, 2010). Vymezení daného termínu můžeme spatřit v mnoha prostředích a variantách. Dle Košťálové a Strakové (2008) by zpětná vazba měla být především konkrétní, cílená a popisná. „*Zpětná vazba je jedním z nejsilnějších vlivů na učení a dosažení výsledků v učení, nicméně dopad může být jak pozitivní, tak i negativní*“ (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Obdobný přístup ke zpětné vazbě má i Majcík (2019), který tvrdí, že zpětná vazba je důležitým nástrojem, který žákům umožňuje dosáhnout správného výsledku v učení. Mareš a Křivohlavý (1995) definují zpětnou vazbu jako korekční informaci, která je určena pro ty, kteří se zajímají o to, jakým způsobem probíhá proces, na němž se podílí. Dále autoři Hattie a Timperley (2007) uvádí, že zpětná vazba může být poskytována učitelem, rodičem, vrstevníkem i knihou. Učitel a rodič upozorní dítě na chybu, které se dopustilo, a navede jej ke správné cestě. Vrstevník pomáhá vymyslet alternativní postup k řešení úkolu a kniha poskytuje čtenáři informace k objasnění myšlenky.

Podle Gavory (2005) učitel ve většině případů reaguje na odpověď žáka. Tato reakce má převážně potvrzující či zamítající charakter. Žáci již vědí, jakým způsobem probíhá dialog ve školní třídě mezi učitelem a žáky, z toho důvodu očekávají učitelovu reakci na svoji odpověď. Jestliže si učitel žáků nevšímá a nereaguje na jejich odpovědi, žáci znejistí. Reakce učitele na odpověď žáka má více podob. Může být vyjádřena neverbálně, prostřednictvím úsměvu, pokynutím hlavy, gestem nebo verbálně, kdy učitel může mít delší proslov. Šedová et al. (2012) však hovoří i o tom, že učitel nemusí vždy vysloveně reagovat na odpověď žáka. Tento zajímavý fenomén je tzv. zamlčené hodnocení, při kterém sice dochází k naplnění zpětné vazby, nicméně žáci od učitele nedostávají explicitní zhodnocení své odpovědi, ale učitel přechází rovnou na otázku další. Žáci tedy ví, že odpověděli správně na základě toho, že se nedočkají negativní zpětné vazby od učitele. Šedová et al. (2012) konstatují, že zpětná vazba v sobě zahrnuje prvky hodnocení a dále hovoří o obsahu zpětné vazby. Podle autorů jsou hodnotící prvky vždy obsahem zpětnovazební informace. Oproti tomu Watzlawick (2011) uvádí, že zpětnovazební informace má obsahovat v ideálním případě pouze fakta bez hodnotících soudů.

Ve zpětné vazbě může být hodnocení pozitivní a negativní. V případě pozitivní zpětné vazby učitel potvrzuje správnost žakovské odpovědi. U negativní zpětné vazby učitel naopak určitým způsobem odmítá žakovské odpovědi a upozorňuje na případné chyby.

Chyby bezesporu patří ke vzdělávání a učitelé i žáci se s nimi dennodenně setkávají (Kalová, 2018, s. 72). V tomto případě rozlišujeme korektivní a implicitní poskytování zpětné vazby. U korektivní zpětné vazby učitel žákovi přímo vysvětlí, kde se dopustil chyby. Naopak u implicitní učitel verbálně či neverbálně naznačuje, že došlo k chybě a od žáka požaduje nápravu (Sheen & Ellis, 2011).

Gavora (2005) popisuje čtyři typy pozitivní zpětné vazby:

1. Akceptace odpovědi žáka – učitel žákovu odpověď schválí, reakce je stručná a neutrálního charakteru, žákovu odpověď nepopisuje, pouze ji potvrdí. Můžeme sem zařadit výrazy typu: v pořádku, ano atd.
2. Echo odpovědi – zopakování odpovědi žáka učitelem a to doslovně nebo formou parafráze.
3. Elaborace odpovědi – učitel žákovu odpověď rozvíjí, prohloubí a doplní.
4. Pochvala žáka – odpověď žáka je oceněna a vyzdvižena. Tón hlasu učitele je zabarvený, příjemný, přátelský.

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí rovněž čtyři typy negativní zpětné vazby.

1. Detekce chyby – učitel upozorní žáka, že se dopustil chyby, nespecifikuje však konkrétní druh chyby ani místo, kde se nachází.
2. Identifikace chyby – jedná se o detailnější zpětnou vazbu. Učitel blíže specifikuje nesprávné údaje a žák dostává podrobnější informace o své chybě.
3. Interpretace chyby – učitel poskytuje vysvětlení, jakým způsobem k chybě došlo.
4. Korekce chyby – závěrečná fáze učitelovi reakce na chybu, jedná se o jednoduché opravení chyby. Neopravuje se pouze výsledek, nýbrž i celý postup. Jedná se o velmi důležitou součást učebního procesu žáka, neopraví-li se chyba, může to znamenat značné obtíže pro žáka v jeho dalším vývoji.

Daný způsob práce s chybou můžeme označit jako pojetí dialogické. Dialogický způsob poskytuje žákovi informace o chybě a dává mu příležitost využít získané informace pro vlastní učení. Na druhé straně stojí tzv. direktivní způsob, zde se uplatňuje pouze identifikace nebo korekce chyby. Učitel pouze upozorní na to, že žák udělal chybu, ale již další informace žákovi neposkytuje (Kosíková & Černá, 2013, s. 378).

Ve školním prostředí je nejčastějším poskytovatelem zpětné vazby učitel, to ale neznamená, že je jediným. Žáci si mohou vyzkoušet, jak správně poskytnout zpětnou vazbu například směrem ke spolužákovi. Nemůžeme ovšem očekávat, že bude tolik promyšlená jako od učitele. Jelikož si žáci mnohdy neuvědomí, že slovem mohou i ublížit, je třeba, aby zásady poskytování zpětné vazby byly pravidelně procvičovány. Přednosti žáků v poskytování zpětné vazby spolužákovi jsou oproti učiteli v tom, že svou myšlenku řeknou jednoduše a nepoužívají odborný jazyk. Žáci mají podobný jazyk jako jejich spolužáci, tudíž informace jsou snadněji pochopitelné (Starý & Laufková, 2016).

3 PARTICIPACE ŽÁKŮ NA VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

Podílení se žáků na komunikaci je vnímáno jako aktivní zapojení se do aktivit v hodině. K tomu, aby žáci neměli ostych se komunikace sami účastnit, je důležitá interakce neboli vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. To, jaký je vztah mezi účastníky edukačního procesu, má vliv na kvalitu učebních činností žáků. Tento vztah se také promítá do průběhu komunikace. Má-li žák ke svému učiteli pozitivní vztah, zapojuje se jiným způsobem než žák, který má k němu negativní vztah. Totéž platí i u žáků s výborným a naopak horším prospěchem. Nemusí to být však pouze učitel, který rozpoutává diskuzi a pokládá otázky. I žáci se mohou stát samotnými iniciátory komunikace.

3.1 Interakce učitele a žáka

Vzájemné působení učitele a žáka je hlavním tématem výzkumů a různých studií zabývajících se interakcí ve třídě.

Pojem interakce je úzce provázaný s výukovou komunikací. Komunikaci byly věnovány předchozí kapitoly, nyní se do popředí dostává již zmíněná interakce. Lze říci, že naplňování výchovně-vzdělávacích cílů by bylo bez komunikace a interakce mezi učitelem a žáky nemožné (Zormanová, 2014).

Spousta autorů na pojem interakce nahlíží podobným způsobem. Vališová a Kasíková (2011) pod pedagogickou interakcí rozumí vzájemné působení dvou či více jedinců v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Se žádnou ze zúčastněných stran by nemělo docházet k manipulaci, využívání moci, převahy postavení a pozic, které vyplývají ze sociálních rolí. V souladu s daným tvrzením je i Dagarin (2004), jenž interakci ve třídě chápe jako obousměrný proces mezi účastníky v procesu učení. Tento proces zahrnuje nejen učitele a žáka, ale může být také mezi žáky navzájem. Na dané tvrzení navazuje i Spousta (2015), jenž tvrdí, že ve školní třídě se buduje vztah učitele k jednotlivým žákům, ke kolektivu třídy, naopak také vztah kolektivu třídy k učiteli, vztah mezi jednotlivými žáky a učitelem a mezi žáky navzájem. Tyto vztahy mezi účastníky ovlivňují průběh výukové komunikace. Gillernová a Krejčová (2011, s. 5) interakci rozumí způsob, kterým si učitel se svými žáky ve třídě buduje určitý vztah, přičemž žáci nezastupují roli pasivních příjemců, ale naopak také na učitele reagují a přispívají k projevům jeho chování a jednání. S touto definicí se ztotožňuje i Gavora (2005, s. 45), jenž tvrdí, že „*žáci reagují na činnost učitele a naopak, učitel reaguje na činnost žáků.*“

Interakce se účastní učitel spolu s žáky, můžeme tedy říci, že je oboustranná. Tento pojem v sobě zahrnuje složku verbální, ale i neverbální, stejně tak, jako pojmy verbální a neverbální komunikace. S těmito názory souhlasí i Tůma (2017) a říká, že se jedná o vzájemné působení učitelů a žáků v prostředí školní třídy. Interakce mezi učitelem a žákem je důležitá proto, že zvyšuje žakovu účast ve výuce, koncentraci a také celkový zájem o učivo (Dong, Liu, & Zheng, 2021, s. 2).

Interakci mezi učitelem a žákem můžeme rozdělit na kooperativní, kompetitivní a konfliktní. Podstatou kooperativní interakce je spolupráce. Účastníci přijímají stejný společný cíl, jemuž učitel podřizuje pedagogickou činnost, zatímco žáci usilují o co nejefektivnější naplnění daného, stanoveného cíle. Lze říci, že učitel s žáky navzájem spolupracují. Interakci však nepřispívá, je-li jeden z účastníků bezohledný a autoritativní. Kompetitivní interakcí se rozumí určité soutěžení. Účastníci mají společný cíl, avšak zájmem jednoho z účastníků je dosáhnout cíle lépe než druhý účastník. Při interakci konfliktní účastníci interakce sledují odlišné cíle. Úspěch jednoho znamená neúspěch druhého. Například učitel si klade za cíl, dělat vše proto, aby žáci byli v hodině co nejvíce aktivní, nicméně cílem žáka je pracovat co nejméně. Kompetitivní a konfliktní interakce bývají zdrojem napětí a nesouladu mezi učitelem a žákem (Holeček, 2014).

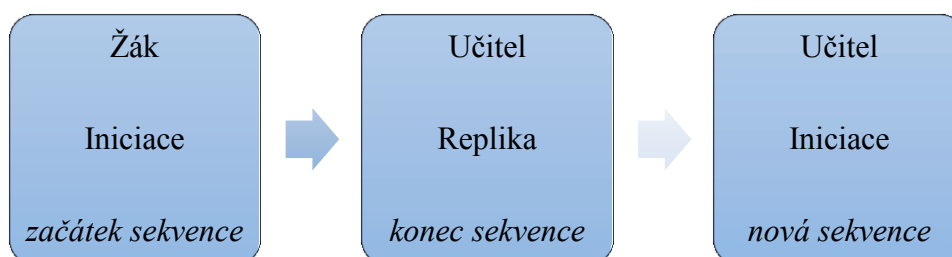
3.2 Komunikace iniciovaná žákem

Doposud byla věnována pozornost komunikaci, kterou iniciuje učitel. Nemusí tomu tak být ovšem vždy. I žáci sami mohou komunikaci ve třídě iniciovat. Každý z nás si pamatuje na situace, kdy jsme seděli v lavici a tiše doufali, že nás učitel nevyvolá. Strach, že řekneme špatnou odpověď a budeme vypadat hloupě před spolužáky, byl zkrátka silnější. Tento pocit se stal odstrašujícím příkladem zvednutí rukou a dobrovolnému mluvení před ostatními. Účast ve třídě je však důležitým aspektem pro učení žáků. Vede je k přemýšlení, zapojení se do probíraného učiva a vyjadřování svých myšlenek. Důležité jsou i otázky ze strany žáků, díky nimž se učí, jak získat informace, které jim například pomohou lépe porozumět probírané látce. Učitel se prostřednictvím otázek ze strany žáků naopak dozví, čemu konkrétně nerozumí a má možnost dle toho upravit obsah výuky tak, aby byl pro žáky srozumitelnější.

Jednotliví žáci se do výukové komunikace zapojují určitým specifickým způsobem. Šedřová (2019) z hlediska participace rozděluje žáky s výborným i slabším prospěchem do čtyř následujících skupin: vokální úspěšní, tiší úspěšní, vokální neúspěšní a tiší

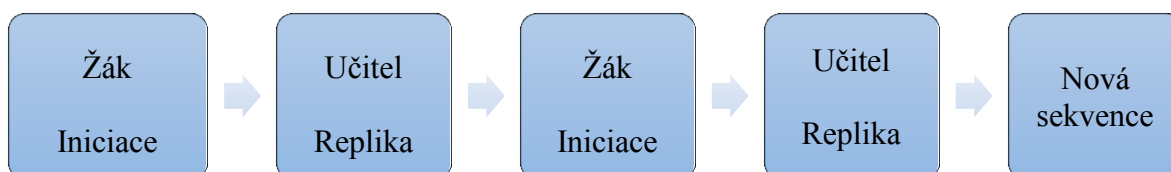
neúspěšní. Do skupiny vokální úspěšní patří zejména ambiciózní žáci, kteří se aktivně připravují na všechny vyučovací hodiny. Nemají strach ze selhání, protože vyučování vnímají jako druh zábavy. Skupinu tiší úspěšní představují žáci, kteří hovoří až na výzvu učitele, nikoliv sami od sebe. Zapojit se více do komunikace jim brání nepříjemné pocity v podobě studu a strachu, že nesprávně odpoví a zbytek třídy se bude smát. Žáci, kteří pracují jen tehdy, když je to baví, se řadí do skupiny vokální neúspěšní. Na rozdíl od vokálně úspěšných se na výuku tolik nepřipravují, nedisponují potřebnými vědomostmi, přesto se ve velké míře zapojují do komunikace, což může vést až k vyrušování. V porovnání s tichými úspěšnými, mají tito žáci vysoké sebevědomí a mluvit před svými spolužáky jim nečiní žádné problémy. Vztah mezi učením a komunikací vnímají velmi pozitivně. Promluvou „chybami se člověk učí“ vyjadřují, že obavy ze špatné odpovědi nemají. Žáci ve skupině tiší neúspěšní působí odevzdaným dojmem. Při špatném hodnocení se prezentují tak, že jim učení příliš nejde a spokojí se s průměrnou známkou. Po komunikační stránce se podobají tichým úspěšným, neboť se považují za stydlivé a plaché. Cílem těchto žáků je nepoutat na sebe pozornost okolí. Z výsledků studie vyplývá, že čím více žák hovoří, tím lepší má výsledky. Také Burns a Myhill (2004) získali data ze svého výzkumu, která potvrzují, že žáci s horším prospěchem se do komunikace příliš nezapojují, zatímco žáci s lepším prospěchem patří mezi aktivnější. Obdobný výzkum jako Šed'ová (2019) uskutečnily také Šalamounová a Navrátilová (2021, s. 49 - 62), které se zaměřují na participaci žáků na výukové komunikaci z hlediska postavení mezi ostatními spolužáky. Mezi žáky s nejnižším a nejvyšším indexem vlivu lze pozorovat patřičné rozdíly v míře zapojení se do komunikace a dění ve třídě. Žáci s nejnižším indexem vlivu si slovo sami od sebe neberou, reagují pouze tehdy, jsou-li jmenovitě vyvoláni učitelem. Důvodem nezapojení se do komunikace je především obava z posměchu ze strany spolužáků. Na základě toho učitelky žáky do komunikace příliš nezapojují, neboť je nechtějí vystavovat potencionálnímu selhání. Na rozdíl od výzkumu Šed'ové (2019), kdy do skupiny tichých žáků patřili i jedničkáři, do skupiny s nejnižším indexem vlivu spadají žáci s horším studijním prospěchem. Naopak žáci s nejvyšším indexem vlivu mají tendenci se neustále prosazovat. Reagují však také v důsledku vyvolání ze strany učitele. Učitelé tyto žáky vyvolávají především z důvodu neodbytného hlášení, tedy zamezení toho, že žák místo přihlášení se odpověď vykřikne, a také z důvodu správnosti a rychlosti odpovědi (Šalamounová & Navrátilová, 2021).

V průběhu výuky nastávají situace, kdy otázky nepokládá pouze učitel, ale i žáci se ocitají v pozici hlavních iniciátorů komunikace. Stejně tak jako u struktury IRF iniciované učitelem, může být komunikační struktura iniciovaná žákem jednoduchá nebo rozšířená. Klasickou strukturu tvoří žákovská otázka, po níž následuje učitelova odpověď, a tím je sekvence uzavřena. Otázka učitele zahajuje novou sekvenci.



*Schéma 6 Jednoduchá IR struktura iniciovaná žákovskou otázkou
(Šed'ová et al., 2012)*

Případně může dojít k rozšířené IR struktuře, kdy po odpovědi učitele přichází další žákovská otázka, tím „vzniká řetězec žákovských otázek a učitelských odpovědí“ (Šed'ová et al., 2012, s. 141).



*Schéma 7 Rozšířená IR struktura iniciovaná žákovskou otázkou
(Šed'ová et al., 2012, s. 142)*

Pavelková (2019) ve svém kvalitativním výzkumu během pozorování hodin matematiky identifikovala 38 žákovských otázek. Ty dále rozdělila do čtyř kategorií dle Šed'ové et al., (2012). Největší zastoupení, 21 otázek, měly otázky zjišťující nezbytné informace. Toto číslo svědčí o tom, že žáci se ptají na informaci, kterou prozatím nevědí a potřebují ji znát, aby se posunuli v procesu učení. Učitelé poskytují požadovanou informaci způsobem kladně navazujícím na žákovi dosavadní vědomosti. Celkem 8 otázek bylo zaměřeno na polemiku o problému, kdy žák učivu v jisté míře rozumí, ale jeho chápání se odlišuje od toho, co učitel v momentální chvíli vysvětluje. Prostřednictvím otázek s učitelem polemizuje o probíraném tématu, a tím si pochopení dané problematiky

více ujasňuje. Otázky vyžadující vysvětlení byly zastoupeny v počtu 6. Jde o situace, kdy žák učivu nerozumí a od učitele vyžaduje podrobnější vysvětlení. Výsledek mě velmi překvapil, protože ačkoliv k situacím, kdy žáci něčemu nerozumějí, dochází poměrně často, žákovské otázky se v tomto smyslu objevují jen zřídka. Pouze 3 otázky byly položeny v kategorii, kterou tvoří otázky ze zvědavosti. Žáci projevují zájem o to, o čem učitel hovoří.

Šed'ová et al. (2012, s. 151) hovoří o žákovských komentářích, díky nimž žáci také vstupují do komunikace. „*Jedná se o kratší promluvy, v nichž žáci vyslovují svůj názor k tomu, co bylo v rámci výukové komunikace řečeno, případně dané sdělení určitým způsobem osvětlují.*“ Autoři prostřednictvím výzkumu identifikovali dohromady 545 komentářů ze strany žáků, což v průměru připadá na 17 komentářů za jednu vyučovací hodinu. V porovnání s žákovskými otázkami stojícími na začátku komunikační struktury jsou to tedy komentáře, které zaznívají ve vyučovací hodině u žáků častěji. Tyto žákovské komentáře vstupují do všech částí komunikačních sekvencí. Žáci mají cíl k sobě přitáhnout pozornost, a to tím, že komentují výklad či otázku učitele, přidávají své poznatky k poskytované zpětné vazbě nebo reagují na různé odpovědi dalších spolužáků.

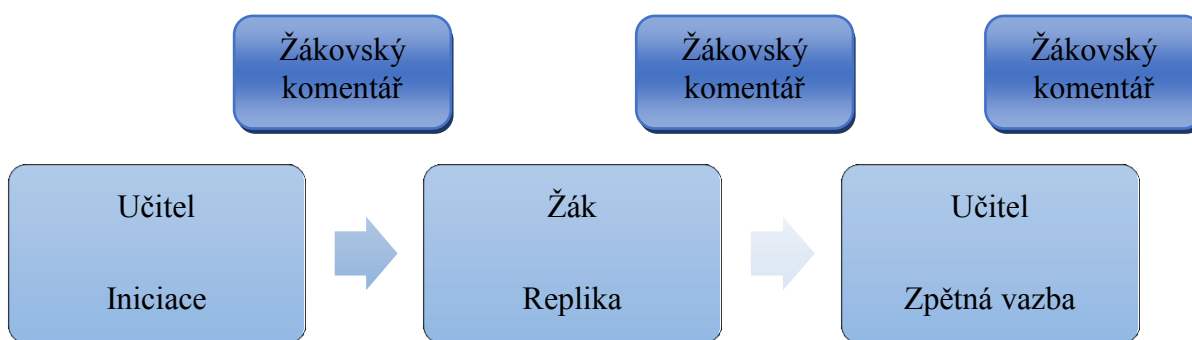


Schéma 8 Vstup žákovských komentářů do IRF struktury

(Šed'ová et al., 2012, s. 152)

Komentáře je možno rozdělit do tří typů. Prvním z nich jsou komentáře, kdy se žák snaží o provázání probírané látky s vlastní zkušeností. Může zde však nastat problém a hodina se začne ubírat jiným směrem od zamýšleného obsahu. Učitel v daném případě musí poznat, kdy jsou dané komentáře přínosem a kdy nikoliv. U druhého typu komentářů se žáci snaží vyjádřit svůj názor směrem k tématu výuky. Žáci usilují o zviditelnění se a pobavení třídy. Učitel podle dané žákovské promluvy může naopak zjistit, zda žák

učivu porozuměl. Posledním typem jsou komentáře, u kterých žáci upozorňují na své vědomosti s cílem získat pozitivní vazbu od učitele. Učitel však reaguje tím stylem, že žáka pokárá, neboť předbíhá jeho výklad či prozrazuje výsledek, k němuž ostatní spolužáci ještě nedospěli (Šed'ová et al., 2012).

3.3 Komunikační bariéry

Mnoho učitelů si klade otázku, proč se jejich žáci nechtějí zapojovat do komunikace v procesu výuky. Důvodem, proč se žáci aktivně nezapojují do komunikace ve třídě, může být strach, obava, ostych, překážka či nějaká bariéra. Je nutné mít na paměti, že tyto okolnosti se běžně vyskytují a žáci se s nimi potýkají. Proto je na místě si všimnout možných okolních rušivých elementů a pokusit se je eliminovat, případně zmírnit. Učitel by se měl tedy vždy snažit o hledání příčin těchto zábran a o jejich následné odstranění. Žáci by měli vědět, že nemusí mít z jednání s učitelem strach a mohou se vždy projevit. Pouze tak lze docílit toho, aby se žáci co nejvíce účastnili debaty.

Richard a Farrel (2011) upozorňují na skutečnost, že žáci mají pouze omezené možnosti zapojení se do komunikace a s tím je spojena omezená možnost jazykového vzdělávání. Není uplatněna možnost procvičování gramatiky, výslovnosti a slovní zásoby. V důsledku toho mají žáci tendenci mlčet a pouze poslouchají výklad učitele. Mešková (2012) v této souvislosti poukazuje na to, že žáci mají strach se do komunikace zapojit i z toho hlediska, neboť učitelé mají tendence k vyhrožování, výčitkám, které snižují sebeúctu žáka, citovému vydírání, křiku, porovnávání, shazování a nálepkování.

Dříve než budou zmíněny typy bariér v komunikaci, je nutné objasnit, co se ukrývá pod samotným pojmem komunikační bariéra. Pedagogický slovník ji definuje jako určitou fyzickou či psychickou překážku, jež stěžuje komunikaci jednotlivce s vnějším prostředím (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Na tuto definici navazuje Vymětal (2008), který tvrdí, že k uskutečnění komunikace nám brání komunikační bariéry neboli překážky, jež musí být při komunikaci překonávány. Obdobně se na danou problematiku dívá i Rani (2016), jež tvrdí, že komunikační bariéra je něco, co nám brání v přijímání a porozumění obsahu zprávy.

Komunikační bariéry mohou být vnitřní, neboli interní a vnější, neboli externí (Mešková, 2012). Mikuláščík (2010) definuje interní (vnitřní) bariéry jako bariéry vyplývající z osobnostních problémů komunikujícího (žáka). Bariérou, která žáky omezuje nejvíce, bývá obava z neúspěchu působící svazujícím dojmem. Žák má obavy ze selhání,

což se může projevit například kóktáním nebo chvějícím se hlasem. Také problémy spojené s emocemi mohou ovlivnit průběh celé komunikace. Je-li žák našťvaný, zlost vede ke snížené sebekontrolě, a i to má dopad na samotné téma hovoru. Gavora (2005) hovoří o tom, že emoce jsou v komunikaci důležité, neboť mohou ovlivnit celý komunikační proces. Mezi další faktory, které mohou ovlivnit průběh komunikace, se řadí sémantické bariéry, které mohou být zapříčiněny mezi účastníky komunikace. Důvodem jejich výskytu může být odlišná kultura, nářečí, hovorové výrazy, špatná výslovnost, gramatické chyby, slovní zásoba, kdy se žák nechce zesměšnit kvůli tomu, že nerozumí, o čem učitel hovoří, tak se tváří způsobem, že je mu vše jasné a rozumí tématu. Také mezi interní komunikační bariéry lze zařadit nepřipravenost na komunikaci, skákání druhému do řeči, nesoustředěnost na komunikaci, kdy je žák duchem nepřítomný a výklad učitele jej nezajímá. Vliv na komunikaci mají svým způsobem i projevy nesympatie směrem k učiteli (Mikuláščík, 2010). Průcha (2017) dodává, že dalším faktorem proč se žáci nezapojují do komunikace, může být komunikační ostýchavost. Žáci, přestože jsou učitelem vyzváni ke komunikaci, tak nekomunikují. Důvodem je ostych, který žáky při komunikaci doprovází. I když znají správnou odpověď na otázku, ostych mluvit před celou třídou je natolik silný, že raději neodpoví.

Externí (vnější) bariéry jsou myšleny jako nějaký rušivý element z okolního prostředí. Mikuláščík (2010) sem řadí demografické rozdíly v pohlaví, ve věku. Jestliže poslouchá žák a kývne hlavou, signalizuje tím, že souhlasí s tím, co říká učitel. Naopak, pokud poslouchá žákyně a kývne hlavou, znamená to, že sice poslouchá, ale nemusí to však znamenat, že souhlasí. Nepochybně mezi externí bariéry lze zařadit šum, vyrušování a hluk způsobený spolužáky, případně jinou osobou. Dle Čapka (2008) se rušivé chování považuje za takové, které odvádí pozornost žáků od jejich práce. Pozornost žáka, snažícího se soustředit na zadaný úkol, je odvedena rušivým mluvením, vtipy a šaškováním spolužáků. Dle Meškové (2012) do externích komunikačních bariér spadá i špatné osvětlení třídy, kdy žák špatně vidí na tabuli, což vede k nesprávnému přepisu učiva z tabule do sešitu.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická oblast byla zaměřena na objasnění klíčových pojmů, jež jsou stěžejní pro navazující výzkumnou činnost. Na téma výuková komunikace a s tím spojené struktury ve vyučování bylo a stále je prováděno mnoho výzkumů jak v České republice, tak i v zahraničí. Komunikace mezi učiteli a žáky ve vyučování má svou specifickou podobu. Lze říci, že obsahuje vzorce, které se seskupují a vytvářejí určité struktury. Ve výukové komunikaci se komunikačními strukturami zabývala Samuhelová (1988), jež definovala samotný pojem komunikační struktura.

V šedesátých letech minulého století Flanders (1970) zkoumal průběh výukové komunikace. Autor na základě pozorování zjistil, že učitel svými verbálními činnostmi vyplňuje až dvě třetiny z průměrné vyučovací hodiny. Na žáky tak zůstává pouze jedna třetina času. Flanders (1970) toto své zjištění pojmenoval jako „pravidlo dvou třetin“. To tedy znamená, že dvě ze tří sekvencí, jež ve vyučování probíhají, zaujímá učitel, který je svými komunikačními aktivitami výrazně dominantnější než žáci.

Mezi další výzkumy, které se zabývaly zkoumáním komunikačních struktur ve výukové komunikaci, lze zařadit výzkumy britských autorů Sinclaire a Coultharda (1975) a amerického výzkumníka Mehana (1979). Tito autoři nezávisle na sobě došli k výsledku, že komunikace mezi učiteli a žáky je organizovaná do sekvencí, které jsou tvořeny třemi složkami. Mehan (1979 in Šed'ová et al., 2012) popsal základní organizační mechanismus ve vyučování, nazvaný IRE struktura. Zmíněná struktura se skládá z iniciace (I), představující otázku učitele, na kterou navazuje replika (R), zastoupena žákovskou odpovědí a celá tato sekvence je uzavřena evaluací (E), kdy cílem učitele je zhodnotit odpověď žáka. Během vyučování dochází k několika sekvencím, které otevírá i uzavírá učitel. Každá sekvence končí v momentě, kdy učitel od žáka obdrží správnou odpověď, na kterou zareaguje pozitivním hodnocením (Mehan, 1979 in Šed'ová et al., 2012). Sinclair a Coulthard (1975) dospěli k obdobným výsledkům, ale s tím rozdílem, že základní struktura výukové komunikace se liší v poslední složce. Evaluace je nahrazena zpětnou vazbou (F). Zpětná vazba se mnohem lépe hodí pro popis reakce na žákovskou odpověď, neboť na rozdíl od evaluace může obsahovat i jiné prvky než hodnotící. Struktura tedy potvrzuje Flandersovu teorii dvou třetin.

Do výzkumu výukové komunikace se také ponořili brněnští pedagogové z Filosofické fakulty Masarykovy univerzity. Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012)

velmi podrobně studovali zahraniční prameny, jež se týkaly komunikačních struktur ve vyučování. Čerpali poznatky z předešlých výzkumů, převážně od Mehana (1979), Sinclaira a Coultharda (1975), které zahrnovaly pozorování a videonahrávky vyučovacích hodin především na druhém stupni základní školy. Tito výše zmiňovaní pedagogičtí výzkumníci se svým později rozšířeným týmem Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, Sedláček, Majcík a Navrátilová (2021) dospěli k závěru, že ve vyučovacích hodinách převládá IRF struktura. Díky IRF struktuře výuka probíhá dle již zaběhnutých pravidel a její průběh se učitelům daří lépe řídit. Dodržování IRF struktury však omezuje žákovskou participaci. Toto pevné komunikační uspořádání brání žákům v kladení otázek, vstupování do komunikace prostřednictvím vlastních komentářů či v diskuzi se spolužáky (Šed'ová et al., 2021).

Ve školní třídě se občas vyskytují situace, kdy sekvenci zahajují samotní žáci. Míru zapojení žáků do komunikace ovlivňuje zejména školní úspěšnost a také postavení mezi ostatními spolužáky (Šed'ová, 2019), (Šalamounová & Navrátilová, 2021). Komunikace iniciovaná žáky je podmíněna zejména připraveností žáků vstoupit do komunikace a schopností klást učitelům otázky. Také prostřednictvím různých komentářů žáci komunikaci začínají (Šed'ová et al., 2012). Mnoho žáků má však strach do samotné komunikace vstoupit. Důvodem toho jsou komunikační bariéry, se kterými se žáci potýkají. Důvodem může být například strach, ostych, shazování či nálepkování ze strany učitele, nebo také nesympatie směrem k učitelům.

Výzkumy, které byly v oblasti výukové komunikace zkoumány, se především zaměřovaly na druhý stupeň základní školy. Za zajímavé považují prozkoumat danou oblast i na prvním stupni základní školy a zaměřit se na to, jaké komunikační vzorce se zde vyskytují.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části je pozornost věnována komunikačním vzorcům v interakci učitele a žáka na 1. stupni ZŠ. V rámci mé diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který zahrnuje nestrukturované pozorování vyučovacích hodin a poté interview s jednotlivými učitelkami. Kvalitativní výzkum umožňuje zkoumání případů do hloubky a také poskytuje detailnější informace o tom, proč se daný jev objevil (Hendl, 2016). S tímto tvrzením souhlasí i Švaříček a Šedřová (2014) a dodávají, že u kvalitativního výzkumu není cílem ověřit, zda platí již existující teorie, ale naopak na základě vlastních získaných dat formulovat patřičné hypotézy a teorie. Výzkumník tedy po nasbírání dostatečného množství dat začíná pátrat po pravidelných jevech, které se v nasbíraných datech vyskytují. Poté stanovuje předběžné závěry a konečným výstupem je formulace nové teorie. V rámci metodologie výzkumu byl stanoven hlavní výzkumný cíl a z něho vyplývající dílčí výzkumné cíle.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit, jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem ve vyučování na 1. stupni ZŠ.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jak vstupují do výukové komunikace s učitelem žáci.
2. Objasnit, jak probíhá zpětná vazba mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.
3. Zjistit, jak učitel podporuje participaci žáků v komunikaci.
4. Odhalit, jaké faktory limitují participaci žáků v komunikaci.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem ve vyučování na 1. stupni ZŠ?

Výzkumné otázky:

1. Jak vstupují do výukové komunikace s učitelem žáci?
2. Jak probíhá zpětná vazba mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem?
3. Jak učitel podporuje participaci žáků v komunikaci?

4. Jaké faktory limitují participaci žáků v komunikaci?

5.2 Metoda sběru dat

Výzkum je kvalitativního charakteru a byly v něm použity dvě výzkumné metody. První metodou bylo nestrukturované (zúčastněné) pozorování v šesti třídách na 1. stupni základní školy, na které navazovala doplňková metoda v podobě interview s učiteli.

Nestrukturované (zúčastněné) pozorování bylo zvoleno na základě toho, že umožňuje širší náhled na problematiku a nesvazují jej předem stanovené kategorie, jako je tomu u strukturovaného pozorování. Gavora (2010) uvádí, že u nestrukturovaného pozorování se předem neurčují žádné pozorovací systémy, ale výzkumníkova pozornost se obrací pouze na konkrétní osoby, jevy a události, jež mají být ohniskem pozorování. V souladu s tvrzením je i Švaříček a Šedřová (2014), kteří dodávají, že tímto způsobem dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu. Metodou převodu mluveného projevu učitelů a žáků do textové podoby byla zvolena doslovná transkripce. Dle Mišoviče (2019, s. 123) „jde o časově velmi náročnou operaci. Využíváme ji v případě, že se soustředíme na obsahovou a tematickou rovinu, když aktér vystupuje jako svědek nebo expert.“ Švaříček a Šedřová (2014) dodávají, že čím je přepis přesnější, tím umožňuje výzkumníkovi vzpomenout si na různé detaily, jako je například intonace či pomlky dotazovaného.

Další výzkumnou metodou byla interview s třídními učitelkami. Dle autorů Švaříčka a Šedřové (2014) je vhodné metodu pozorování spojit s interview, neboť v kombinaci s interview má výzkumník možnost udělat si souhrnný obrázek o dané situaci. Interview probíhala individuálně se šesti třídními učitelkami třetích a pátých tříd. S jednou třídní učitelkou jsem na území školy měla možnost interview uskutečnit osobně. S dalšími pěti učitelkami však nebylo možné osobní setkání kvůli pandemii covid-19, proto rozhovory probíhaly online prostřednictvím aplikace Google Meet. Otázky navazovaly na nestrukturované pozorování, které proběhlo před realizací rozhovoru. Po transkripci pozorování a rozhovorů byla získaná data analyzována pomocí otevřeného kódování. V textovém editoru Microsoft Word byly do záznamových archů vpisovány jednotlivé kódy. Z těchto vypsání kódů byly vytvořeny kategorie a subkategorie.

5.3 Vstup do terénu

První vstup do terénu jsem uskutečnila v měsíci květnu 2021, kdy jsem realizovala předvýzkum k mé diplomové práci. Uskutečnila jsem pozorování od první do páté třídy, vždy po jedné vyučovací hodině. Na základě předvýzkumu jsem se rozhodla více se zaměřit na všechny třetí a páté třídy na dané základní škole, a to z toho důvodu, že mi přišlo zajímavé sledovat komunikaci u mladších a poté také u starších žáků prvního stupně základní školy. Začátkem září jsem prostřednictvím e-mailu opět kontaktovala paní zástupkyni školy pro 1. stupeň ZŠ a společně jsme se dohodly na podmínkách k uskutečnění výzkumu. Během září a října 2021 proběhlo nestrukturované pozorování v šesti třídách, konkrétně se jednalo o třídy 3. A, 3. B, 3. C, 5. A, 5. B a 5. C. Z hlediska zachování autentičnosti zkoumané výukové komunikace jsem třídním učitelkám, u kterých jsem pozorování prováděla, neupřesnila, co konkrétně je předmětem zkoumání. Celkem jsem uskutečnila 23 pozorování po 4 hodinách ve výše zmíněných třídách. Výjimkou byla třída 3. C, kde jsem uskutečnila o jednu pozorovací hodinu méně. Ve všech třídách jsem pozorovala hodiny českého jazyka (mluvnice) a matematiky. V nižších ročnících jsem se také soustředila na hodiny prvouky a českého jazyka (čtení). Ve vyšších ročnících se poté jednalo kromě hodin českého jazyka (mluvnice) a matematiky, také o hodiny vlastivědy, českého jazyka (čtení) a anglického jazyka.

Na začátku první pozorované hodiny jsem byla učitelkou představena žákům a poté mě usadila do jedné z volných lavic. Do komunikace mezi učitelkou a žáky jsem nijak nezasahovala, snažila jsem se chovat tiše a zaznamenávat potřebné informace. Vyučovací hodinu jsem souběžně nahrávala na diktafon a pro lepší porozumění i na mobilní telefon. Nahrávání jsem začala a ukončila vždy se zvoněním. Zároveň jsem si do počítače zapisovala neverbální komunikaci a své postřehy. Po dokončení audionahrávky jsem všechny záznamy doslovně přepsala a následně kódovala. Zvukový záznam je však velmi citlivý a zaznamenané sekvence mohou být do určité míry nesrozumitelné. Během vyučování se ve třídě poměrně často vyskytoval ruch, který stěžoval následný přepis nahrávek. Podstatným kritériem pro mou práci bylo soustředit se výhradně na komunikaci mezi učitelkou a žákem, včetně odpovědí žáků, na které učitelka někdy zpravidla ani nereagovala. Z důvodu ochrany osobních údajů jsou jména žáků v pozorovacích záznamech změněna.

Následně, po doslovném přepisu audionahrávek týkající se pozorování, jsem data vyhodnotila pomocí metody otevřeného kódování a poté jsem uskutečnila šest interview

se všemi učitelkami z již zmíněných nižších a vyšších tříd. Na základě jejich postupných reakcí jsme se společně domluvily na přesném termínu k uskutečnění rozhovorů. Druhá část výzkumu proběhla v měsíci lednu 2022. Kvůli situaci s pandemií covid-19 však většina rozhovorů probíhala online, prostřednictvím aplikace Google Meet. Pro záznam rozhovorů jsem používala opět diktafon a mobilní telefon. S ohledem na etické principy zachovávám ve výzkumu anonymitu učitelů. Učitelky byly obeznámeny s nahráváním rozhovoru

na mobilní telefon a diktafon, ústně mi sdělily svůj souhlas s postupem a byly ujistěny o anonymitě. Nahrávky rozhovorů byly pomocí transkripce převedeny do textové podoby a následně kódovány. Na základě společných charakteristik kódů jsem vytvořila kategorie.

5.4 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Vzhledem k tomu, že se má práce zaměřuje na komunikační vzorce na 1. stupni základní školy, volila jsem výzkumný vzorek z učitelů a žáků, kteří na tomto stupni vzdělávání působí. Výzkum byl realizován na základní škole v Jihomoravském kraji. Jedná se o plně organizovanou městskou školu s devíti postupnými ročníky. Na prvním stupni je stejně jako na druhém stupni po třech paralelních třídách. Z důvodu zachování anonymity není uvedena konkrétní lokalita základní školy. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Danou školu jsem volila na základě doporučení a kontaktů mých známých, kteří zde pracují.

Pozorování jsem uskutečnila ve třídách 3. A, 3. B, 3. C a 5. A, 5. B, 5. C. Ve třídě 3. A jsem uskutečnila pozorování ve čtyřech vyučovacích hodinách a bylo zde přítomno 15 žáků. Ve třídě 3. B s počtem 16 žáků jsem strávila stejný počet vyučovacích hodin. O jedno pozorování méně jsem uskutečnila ve 3. C s počtem 19 žáků. Po čtyřech vyučovacích hodinách jsem strávila čas ve vyšších ročnících, ve třídách 5. A s počtem žáků 20, 5. B, kde bylo přítomno 17 žáků a 5. C s počtem 14 žáků.

Při pozorování bylo sledováno šest třídních učitelek dané základní školy. S každou bylo provedeno interview. Otázky v interview byly otevřené, tudíž učitelky ve své odpovědi nebyly limitovány. Nejprve jsem se dotázala, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru, kdy jsem se z jejich strany nesetkala s žádným problémem. Každá učitelka měla rozlišnou délku praxe a věk. Jednalo se o učitelky ve věku od 28 let do 62 let. Délka praxe jednotlivých učitelek se pohybovala od 2 let do 36 let. Všechny učitelky měly vysokoškolské vzdělání magisterského stupně.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTEPRETACE

V první části výzkumu bylo provedeno nestrukturované pozorování zaměřené na komunikaci mezi učitelem a žáky na prvním stupni základní školy. Druhá část výzkumu se orientovala na doplňkové interview s učitelkami, které mi data z pozorování doplnily a prohloubily. Všechna získaná data byla několikrát důkladně pročtena a analyzována prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Na základě analýzy získaných dat obou metod proběhlo vytvoření kategorií a subkategorií.

V rámci podrobné analýzy textu zaměřené na pozorování a interview vznikly následující kategorie:

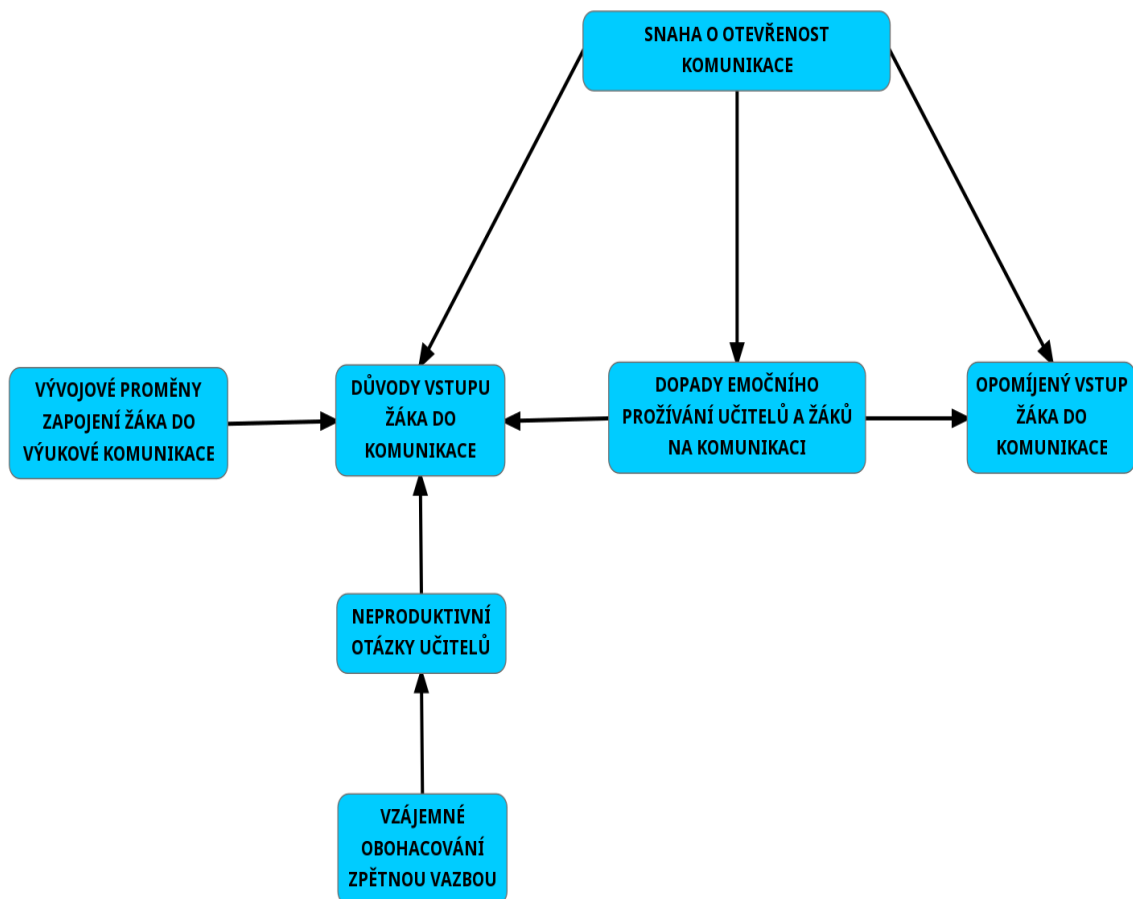


Schéma 9 Vzniklé kategorie na základě pozorování a interview

(Zdroj: vlastní)

V následujícím textu budou rozebrány zmíněné kategorie a subkategorie. Z důvodu velkého množství kategorií nejsou ve schématu uvedeny subkategorie, jelikož by mohly vzbuzovat dojem nepřehlednosti. V rámci interpretace dat budou zmiňovány v tučně zvýrazněném textu.

6.1 Interpretace výsledků výzkumu

6.1.1 Snaha o otevřenost komunikace

Při pozorování a interview s učitelkami jsem identifikovala několik faktorů, které pomáhaly k otevřenosti výukové komunikace mezi nimi a žákem. Učitelky žáky v komunikaci neomezovaly a zcela se vytratilo netrpělivé přerušování, napovídání a nezájem o vstup iniciace žáků do komunikace. Komunikace byla naopak podporující, optimistická, bez zábran, stresu a strachů cokoliv říci či zmínit. Také byla otevřená a svobodná, neboť učitelky nechávaly žáky mluvit a samy vytvářely vhodné situace, jež komunikaci jen podporovaly. Ponechávaly žákům prostor na jejich případná sdělení. Všechny tyto faktory napomáhaly k tomu, že se žáci nebáli komunikovat a sami měli iniciativu vstoupit do komunikace. Lze tedy říci, že díky těmto impulsům jsou žáci uvolnění, sami vstupují do komunikace a není to jen čistě o dominanci učitele, který má komunikaci výhradně ve svých rukou. Myslím si, že učitel by se měl celkově snažit vést žáky k tomu, aby komunikace mezi ním a jimi byla vyvážená, nebo a to nejlépe více na straně žáků. Na druhé straně jsem se v rámci rozhovorů dozvěděla i o bariérách, které žáky a občas i samotné učitelky v komunikaci brzdí.

Při pozorování jsem si všimla **pozitivních situací, které žáky povzbuzovaly ke komunikaci**. Jednalo se o humor, nejen učitelský, ale i žákovský, který zlepšoval náladu v kolektivu a podporoval spokojenost a příznivé klima. Také lze říci, že učitelky prostřednictvím vtipu dosahovaly zvýšené pozornosti žáků. Převažujícím tvůrcem školního humoru byly učitelky, které využívaly humor v interakci s celou třídou. Žákovský humor byl v porovnání s učitelským spíše v menšině.

(3. A) Ukázka č. 1

Učitelka na interaktivní tabuli spustila výukový materiál, pomocí kterého na začátku hodiny rozhýbala žáky, aby jen pasivně neseděli v lavicích. Jejich úkolem bylo, aby vyskočili tolikrát, kolik je dnů v týdnu. Žáci vyskočili sedmkrát a učitelka na jejich výskoky vtípně reagovala. Došlo k uvolnění celé atmosféry, kdy se žáci hromadně zasmáli.

U: Tak, točíme a vyskoč tolikrát, kolik je dnů v týdnu.

ŽŽ: Sedm.

U: Doufám, že jste se nepropadli k panu školníkovi.

ŽŽ: (Hromadný smích.)

V průběhu hodiny českého jazyka učitelka s žáky opakovala předložky, kdy měli k vypsáním předložkám doplnit nějaké podstatné jméno a vytvořit větu. Učitelka vyvolala Matu, aby vymyslel podstatné jméno k předložce „za“. Žák odpověděl správně, došlo k potvrzení odpovědi a do komunikace vstoupil další žák, který odpověděl vtipnou formou a rozesmál celou třídu. Šlo vidět, že učitelka je na žakovský humor zvyklá, nepohoršil ji, ale naopak se zasmála společně s žáky.

U: Mato?

Ž Mata: Za paní učitelkou.

U: Ano.

Ž Adámek: Za zadkem. (Smích.)

ŽŽ: (Hromadný smích.)

U: Fuuu teda, vždycky to slovo musíme použít aspoň jednou ve vyučování, že? (Smích.)

Když učitelky viděly, že si žáci se zadaným úkolem neví vůbec rady, snažily se je povzbuzovat a motivovat. Povzbudivým slovem „*ty to zvládneš, ale umíš to, dáš to, to nebude vůbec problém, určitě si vzpomeneš, však to umíš, už se ti to daří apod.*“ usilovaly o tzv. nakopnutí žáků a zlepšení jejich dosavadní nálady. Nehleděly na to, jak žák uspěl ve srovnání s ostatními. Měly zájem o to, aby žáci kladně přijímali sami sebe a podněcovaly v nich odvahu vypořádat se i s náročnějšími úkoly. Díky motivujícímu a povzbuzujícímu slovu dosáhly toho, že se žák ve výuce, ale i v komunikaci cítil uvolněně. A právě naopak, kdyby povzbudivá slova ve výuce nezaznívala, žáci by mohli být v komunikaci zdrženliví.

(3. C) Ukázka č. 2

Cílem hodiny bylo zopakovat párové souhlásky. Žáci postupně četli slova a doplňovali vhodné párové souhlásky. Jednalo se o učivo, které žákům činilo problémy, proto byli po celou vyučovací hodinu nervózní a báli se odpovědět či do komunikace s učitelkou vůbec vkročit. Učitelka postřehla nervozitu žáků, a proto se je vždy snažila motivovat a povzbuzovat kladným hodnocením nebo přívětivým slovem. Učitelka položila otázku, žáci odpověděli, poté došlo ke zhodnocení správnosti jejich odpovědí. Dále

položila další otázku, ovšem všimla si toho, že si žákyně není v problematice jistá, proto svou otázku doplnila ještě povzbuzujícími slovy, kdy žákyni uklidnila a dodala jí odvalu. Žákyně poté odpověděla, avšak učitelce odpověď nestačila, proto bylo potřeba ji upřesnit. Položila další upřesňující otázku, na kterou již žákyně odpověděla správně a celá sekvence byla uzavřena pochvalou ze strany učitelky.

U: Adélko? Tak? (Ukáže další slovo.)

ŽŽ: B. (Odpoví hromadně.)

*U: (Kývne hlavou. Ukáže další slovo žákovi.) Tak? **Nespěchat, ty jsi na to šikovná, musíš si to napřed logicky odůvodnit.***

Ž Kika: Plot.

U: Dva?

Ž Kika: Ploty, takže T.

U: Ano, super.

Při interview s učitelkami jsem si všimla patřičných **impulsů, které napomáhají k otevřené a upřímné komunikaci**. Komunikace mezi učitelem a žákem by měla být férová, rovná. Nemělo by docházet k tomu, že učitel svým žákům lže, mlží a vytváří nepodnětné prostředí bránící otevřenosti komunikace. Naopak je důležité, bavit se s žáky na rovinu. U1: „*To se mi třeba hrozně osvědčilo, bavit se s těma dětma na rovinu.*“ S tím souvisí i fakt, zcela upřímně a na rovinu přiznat žákům, že učitel není vševědoucí a může se stát, že neví všechno. U1: „*Hodně se mi osvědčilo, přiznat těm dětem, že to nevím, třeba, že jako nevím všechno a dát jim to vědět, že i já jako učitel nejsem jako polobůh a nevím všechno.*“ Tím, že učitelé přiznají, že i oni si s něčím neví rady a odhodí dominantní postavení, může napomoci k tomu, aby se žáci nebáli s učitelem komunikovat. Během výuky nastanou situace, kdy žáci s učitelem zkrátka nekomunikují. Z mého pohledu je velmi cenné, když se samotný učitel dokáže zamyslet sám nad sebou a nehledá příčinu pasivní komunikace pouze v žácích. U6: „*Žáci teď prostě špatně komunikují, protože jsem něco já špatně nastavila, nebo...že zkrátka nerozumí mému pojetí, nedávám jim prostor pro lepší vyjádření, může se stát, ne vždy je to chyba žáka, že nedává pozor. I já, myslím, že každý má nějaké své mezery. Měl by se ten učitel jako, no...dívat i na sebe, jestli chyba není v něm, že žáci nekomunikují.*“ Může docházet k momentům, kdy by žáci i chtěli sami od sebe komunikovat, ale učitel jim k tomu nedává mnoho příležitostí, špatně se vyjadřuje a žáci nerozumí, co se po nich chce a žádá. Proto upřímnost, nepřetvárování

se může také napomoci smysluplné komunikaci mezi učitelem a žákem. U6: „*Dnes nemám dobrý den já, jindy žák a žák by měl vědět, že učitel také může dělat chyby a že je uzná. Že, to...jo...to je asi základ dobré komunikace mezi učitelem a žákem, ze které může vzniknout důvěra*

a smysluplná spolupráce. Nemyslím si, že je zkrátka jako, no...vhodný hledat obtíže jen u žáků, ale měl by se učitel zamyslet i sám nad sebou, nad nedostatky, které má a pak se nějak jako odráží i v té komunikaci.“ Dá se říci, že hlavně učitel má ve svých rukou chod celé výukové komunikace. On je tím, kdo především ovlivňuje, jakým způsobem bude komunikace probíhat a kdy do ní žáci vstoupí, případně nevstoupí. Jestliže se dokáže podívat i na své chyby a uznat, že on je důvodem, proč žáci byli v komunikaci pasivní, napomáhá tím sám sobě, aby se nad situací zamyslel, příště své chyby neopakoval a tímto způsobem i neovlivňoval žáky v komunikaci.

Lidský přístup hraje dle mého názoru velkou roli v profesi učitele. Žáci by neměli pocítit povýšené jednání, ale naopak by měli vědět, že i učitel jim může naslouchat, pomoci a snažit se je podpořit. I v učiteli mohou mít přitele. U5: „*Já se snažím nebýt jen ta učitelka, prostě pořád učitelka, ale i ten přítel. Aby se nebáli cokoli říct. A snažím se jim ten prostor dávat, aby mluvili i sami.*“ Takový postoj učitele může žáky vést k větší sebejistotě v komunikaci. Učitel prostřednictvím své otevřenosti redukuje obavy žáků komunikovat. U6: „*Snažím se být žákům partnerem, jsem tu pro ně. Ví, že se na mě můžou spolehnout. Důležité je dávat dětem zpětnou vazbu, pomoci vytvořit příjemné a bezpečné klima ve třídě a důvěru v učitele, což si myslím, že se mi většinou daří – v tomto případě je komunikace značně jednodušší.*“ Vyváženost učitel – přítel vnímají učitelky kladně. Díky neformálnímu postavení učitele k žákům by mohla jít ovlivnit i klasická IRF, která by se více rozšířila na iniciaci žáků v komunikaci. U6: „*A je to strašně dobrý, protože potom ty děti jako cítí, že jsem i jejich kámoš, že se můžou na všechno zeptat. Nebát se. Oni i pak víc mluví, když cítí, že je neodsoudíš, že na ně nezačneš hulákat, že co se hlásí a říkají to a ono. Zkrátka, když je to takto vyvážený, tak si myslím, že nemají strach mluvit.*“ Žáci cítí, že se učiteli mohou kdykoliv svěřit, když stranou poodšune své dominantní postavení, které ve třídě zaujímá. O to více vstupují do komunikace a nebojí se mluvit. U1: „*Mně to přijde strašně super, když mi chtějí říci ty svoje zážitky, že nejsem jenom ten učitel ve smyslu – tak si tě poslechnu, ale že chci ti říci, co se děje mně, to se mi moc líbí, no.*“ Bohužel jsem neměla možnost vypořádat to, co mi sdělily učitelky v rámci rozhovorů. Mohlo to být i tím, že samy učitelky se necítily komfortně, když ve třídě nebyly se žáky samy. Nicméně se ztotožňuji s jejich názory a myslím si, že je dobré, když se učitel snaží

o kamarádský přístup k žákovi, neboť i ten vede k lepší interakci mezi ním a celým kolektivem.

Učitelky sdělily, že žáci jsou nejvíce iniciativní v hodinách přírodovědy, vlastivědy a čtení. Je to zejména proto, že učivo, které se v těchto předmětech probírá, je žákům blízké, a proto nemají zábrany vstoupit do komunikace. U4: *„No a hlavně v prvouce a ve čtení komunikují, tady tyto věci dost často totiž probírají.“* Učitelka U3 dodává: *„Báječné je to v prvouce, ve vlastivědách.“* Snažily se nadhodit nějaké zajímavé téma, o kterém dopředu věděly, že žáky zaujme, a očekávaly, že budou ve výuce hovornější. U1: *„Jsem k těm diskuzím taková povolnější, protože se mi to taky líbí, že ty děti mají jako potřebu se sdílet.“* Do těchto hodin zařazovaly komunitní kruh a metodu skupinové práce. Žáci mají možnost se do komunikace více zapojit a sdílet své myšlenky s ostatními. Občas zkrátka nejsou naladěni na komunikaci s učitelem, proto je vhodné do výuky zařadit skupinovou práci, která komunikaci celkově rozvíjí. Žáci se přeci jen více rozmluví před svými spolužáky, a právě tento fakt může napomoci i samotné komunikaci učitel - žák. U6: *„Když chci, aby se jako nějak tak jako rozpovídali, vidím, že se jim moc nechce, tak skupinová práce je osvědčená.“* Výhodou komunitního kruhu je, že všichni na sebe navzájem vidí a mají možnost přirozeně verbální i neverbální formou komunikovat. Také posiluje soudržnost třídy a jednotlivým žákům umožňuje projevení jejich pocitů, názorů. U3: *„K té komunikaci je to výborná věc, také to stmeluje kolektiv. Vždycky se mluví lépe takto v komunitním kruhu, než když žáci sedí v lavici.“* Důležité je však dodržovat i komunikační pravidla, která jsou nastavena společně. Učitelka ve své třídě používá formulaci „krátký hlas“. Jedná se o společnou formulaci, kdy to, co říkají žáci, slyší pouze soused, ale ne ostatní. Když spolužák potřebuje něco sdělit, řekne to dotyčnému potichu, aby to neslyšela samotná učitelka a ani zbytek třídy. Tímto způsobem lze docílit toho, že žáci nemají zábrany komunikovat, neboť ví, že pokud budou mluvit opravdu tiše, nebudou napomínáni. Dochází i ke vzájemnému respektu. S daným pravidlem jsem se setkala poprvé a ráda bych jej uplatňovala i ve své praxi. U6: *„Jsou pravidla proto, aby se nám společně dobře spolupracovalo, vycházelo a také samozřejmě komunikovalo. Řekla bych, že je vhodné formulovat pravidla pozitivně, například místo - nekřičíme – používáme krátký hlas.“* Ve svých hodinách bych určitě chtěla zavádět komunitní kruh, kterým by začínal i končil každý den. Domnívám se, že bych tak mohla naladit ve třídě pozitivní atmosféru, žáci by se uvolnili a lépe by se všem společně komunikovalo. Také by se dalo docílit toho, že komunikace by byla otevřenější a více na straně žáků.

Svižnější komunikaci celkově napomáhají vztahy mezi spolužáky. Celkové vztahy mezi žáky dokáží ovlivnit průběh komunikace. Pokud ve třídě nemají u svých spolužáků zastání, těžko se jim hovoří s učitelem. U5: „*Na tom se dá nějak stavět. I ta komunikace ve třídě se odvíjí od toho, jaké ty vztahy tam jakože jsou, že. Když ty děcka nevychází mezi sebou, tak pak ani moc nemluví, ale když jsou fajn vztahy a daří se, tak to určitě napomáhá rozvést tu svižnější debatu.*“ Na druhou stranu nelze opomenout i spolupráci s rodiči, od které se odvíjí i komunikace ve školní třídě. Šťastná (2010) uvádí, že ke vzniku důvěry mezi učitelem a rodiči je potřeba neustále komunikovat a předávat si potřebné informace. Dobré vztahy s rodiči mohou usnadnit učiteli samotnou komunikaci se žáky. Pro mě jako pro budoucího pedagoga je dané zjištění přínosné, neboť vím, že se musím již od prvopočátku zaměřit na to, jak s rodiči komunikovat. Pokud by byly neshody mezi učitelem a rodiči, mohlo by dojít i k tomu, že nebude respektována role učitele, což by se promítlo do samotné komunikace se žáky. U6: „*Hodně to ovlivňuje i tu komunikaci mezi mnou a dětmi. Když já s rodiči vycházím dobře, tak ty děti vnímají a ví to, že. Kdybych s rodiči nekomunikovala, nebo jako málo, tak prostě se to někde projeví. Když ty děti cítí, že jsou dobré vztahy i mezi mnou a rodiči, že se jako tak nějak spolu bavíme o všem, tak pak i oni si myslím a spatřuju jako, tak...no jsou otevřenější. Ta komunikace s jejich rodiči je jako...moc důležitá.*“

Naopak jsem narazila na **bariéry, které učitelům i žákům v otevřenosti komunikace zabraňují**. Díky těmto níže uvedeným okolnostem učitel opět přebírá průběh komunikace do svých rukou a žáci jsou jen pasivními posluchači. Průběhem epidemie Covid-19 zažila oblast školství velké změny. Žáci byli vzdělávání distanční formou výuky, která měla dopad i na komunikaci. Učitelky se shodly na tom, že žáci jsou uzavřenější. U5: „*On je zbrzdil ty děcka, špatná komunikace, že jo. Oni třeba vím, že ti maloši, mimina menší, to je horší je rozmluvit, protože byli doma, ta socializace tam nebyla. A ti starší, zas se jim třeba nechce, jsou méně aktivní hovořit. Zvykli si na to, že jsou doma, schování pořád a neustále za počítačem, klapky mají. Pak přijdou do třídy a jsou vyjevení, když se na něco ptám. Je ta komunikace pasivnější.*“ Zejména se to podepsalo na žácích v nižších ročnících, kteří nastoupili do první třídy. Díky situací způsobené covidu-19 se komunikační dovednosti žáků jen zhoršily. Učitelky uváděly, že zejména u mladších žáků nastávaly velké problémy, kdy si samy nevěděly rady, jak komunikaci iniciovat tak, aby se žáci zapojili. U4: „*Ať si říká kdo chce, co chce, tak na těch dětech se to podepsalo i při té práci ve třídě, komunikaci. Pandemie covid-19, co se týká komunikace, výrazně zasáhla a omezila komunikační dovednosti žáků. Žáci jsou v tomto směru i více*

uzavření...no...tak nějak, lenivější, jak to říci...komunikovat. Hodně se to na nich podepsalo.“ Z výpovědí je zřejmé, že díky pandemii se výrazně zhoršila komunikace mezi učitelem a žákem. Bylo to dáno tím, že žáci seděli víceméně pasivně za počítačem, kdy komunikovali pouze přes mikrofon a webkameru. Je možné, že všichni žáci ani u výuky neseseděli a komunikace se tak neúčastnili vůbec. Byla postihnuta i stránka socializace, kdy žáci málo hovořili se svými vrstevníky.

Množství učiva, které musí být splněno, svazuje učitelkám ruce ve volnější komunikaci se žáky. Učitelka (U1) zastává názor, že komunikační dovednosti by měly být postavené na stejné úrovni jako učivo, jež má být probíráno. Také sděluje, že by měl být daleko větší prostor ke komunikaci, než je tomu doposud. U1: *„Jako samozřejmě, vědomosti a RVP a tady všechny ty napsané věci jsou jedna věc, já vím, že se to ty děti naučit musí. Na druhou stranu ty komunikační dovednosti a sociální dovednosti, tady ta interakce je podle mě hrozně vysoko a měl by k ní být prostor daleko větší v té výuce, než je.“* Jestliže nestíhají v hodině probírat to, co měly předem naplánované, dostávají se do stresu a automaticky zamítají situace, kdy žáci odbočí od tématu a vstoupí tak spontánně do komunikace. U5: *„Když vím, že něco máme probírat a nestíháme to probírat, tak je to problém, že odbočíme, protože ty musíš splnit to, co je od tebe požadovaný.“* Veškerou komunikaci tak řídí samy učitelky a žáky s dotazy, které se přímo netýkají učiva a toho, co by samy požadovaly, odkazují na přestávky. U4: *„Někdy to musím utnout, protože je to třeba no, není na to prostor a odkazuju je spíš na přestávky.“* Učitelé často nestíhají žákům vysvětlit všechno, co by podle osnov stihnout měli. Domnívám se, že kdyby se snížil objem povinného učiva, kterým jsou žáci mnohdy nadměrně přetěžováni, byl by i větší prostor ke komunikaci. Učitelé by se necítili pod tlakem, nevňášeli by do komunikace s žáky negativní emoce a komunikace by byla zcela na jiné úrovni. Nemuseli by iniciaci vždy zahajovat pouze učitelé, ale mohli by se o to více soustředit na to, jak dát prostor ke komunikaci žákům.

6.1.2 Důvody vstupu žáka do komunikace

Při pozorování byly ve vyučování zjištěny situace, kdy žák přebíral iniciaci a vstupoval do komunikace s učitelem jako první. Žáci neměli ostych se komunikace účastnit. Mohlo tomu napomáhat také pozitivní klima a emoce, které přispívaly k tomu, že se komunikace ve vyučování více otevřela a žáci samostatně reagovali. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že žáci vstupovali do komunikace sami bez vyzvání učitele. Vstup do komunikace žáků spočíval v dotazech mířených k učivu, ale objevily

se i momenty, kdy bylo odsunutě téma vyučovací hodiny a žáci pokládali dotazy, komentáře i mimo téma. Jednalo se například o situace, kdy zničehonic přerušili učitele tím, že odbočili od tématu, jež bylo probíráno, a pozornost zaměřili na sebe. Učitelky na žáka ve všech případech reagovaly. Ve většině případů byl komunikační vzorec uzavřen zpětnou reakcí žáka na učitele. Podoba vzorce je určena následovně: $I_z-R_u-R_z$.

Níže uvedené ukázky ilustrují nečekané odbočení žáka od probíraného tématu. Učitelky na iniciaci žáka reagovaly a žáci zpětně reagovali na výpovědi učitelek. V obou případech ve třídě panovala příjemná atmosféra, která žáky podněcovala k iniciaci.

(5. C) Ukázka č. 3

Ž Filípek: Neuděláme si krále?

U: Ale až za odměnu, až toto pochopíte, tak pak.

Ž Filípek: Tak jo. Snažte se. (Podívá se na své spolužáky.)

(5. A) Ukázka č. 4

Ž Nelča: Paní učitelko, Alice po mně hodila papírek.

U: Papírky patří do koše. EF je úsečka AB minus úsečka CB. Úsečka GH bude $A+B$ + úsečka CD, úsečka IJ.

Ž Nelča: Hmm, to asi jo.

(3. B) Ukázka č. 5

V jednom případě došlo k rozšíření komunikačního vzorce o další vstup žáka do komunikace. Nejprve do komunikace vstoupil žák, který úplně odbočil od probíraného tématu tím, že potřeboval sdělit svou radost z dárku, který dostal. Učitelku však žákova radost nezajímala a spíše jej upozornila na to, že na taková témata jsou určeny přestávky. Žák byl z reakce učitelky zklamán, neboť mu neumožnila volně vstoupit do komunikace. Naopak ho potěšila reakce spolužačky, která na jeho komentář zareagovala, a on tak ve své výpovědi pokračoval.

Ž Rost'a: Já mám dvě věci.

U: Nooo. (Zamračí se.)

Ž Rost'a: Jedna je k tomu a jedna není. No, že mi domů došly, jsem si objednal punčochy.

U: Dobře, tos mi mohl říct o přestávce nebo někomu jinému o přestávce.

Ž Rostá: No.

Ž Isabelka: A ta druhá věc?

Ž Rostá: Ta druhá věc, že přechod by se měl někdy přecházet i pomalu.

U: No, ono se myslí, že ten řidič, nebo takhle, musíš jít rychleji proto, že ta zelená netrvá věčně, takže žádné zdržování, vykládání, že se zastavíš a budeš číst v časopise nebo budeš ukazovat kamarádce, cos právě nakoupil.

Z dodatečných rozhovorů bylo zjištěno, že všechny učitelky si samy uvědomují, že společně s žáky odbočí jiným směrem, než bylo původně zamýšleno. U1 uvedla: „Že nám se třeba hodně často stává, že odběhneme strašně daleko od tématu.“ U2: „Odběhneme klidně od tématu, když nás něco zaujme nebo na něco se zeptají, tak to si myslím, že je dobře. K těmto situacím dochází ve výuce poměrně často. Je patrné, že jsou i samy učitelky na tyto momenty zvyklé a dotaz žáka mimo téma je nepřekvapí. U6: „Je snadné odbočit od výuky, a to se nám stává často (smích)“. Při pozorování jsem si však nevšimla, že by žáci ve velké míře bezprostředně odbočovali od tématu. Mohlo to být ale i proto, že má přítomnost ve vyučování žákům bránila v celkové otevřenosti a iniciaci do komunikace vstoupit. Učitelky tvrdily, že žáci hovoří o věcech, které nemají žádnou spojitost s probíraným tématem. U3: „Ale naši žáci mají takové tendence se zeptat i z jiné mísy, tři sta šedesát stupňů, tak pak odběhneme.“ Mezi učitelem a žákem však panuje uvolněná atmosféra. U5: „A já jsem hodně ukecaná, takže my se většinou z jednoho tématu dostaneme i k dalším třem, takže potom jakože se zasmějeme, že jsme se dostali i k něčemu nevýznamnému a jedeme i zpátky.“ Odbočení od tématu vnímají tři učitelky pozitivně. Shodly se na tom, že je potřeba se ve vyučování pobavit i o něčem jiném, než o probírané látce. U2: „Není problém. No nějak zaplést se můžeme do toho tématu, ale to asi nevádí úplně. Ale já říkám, že je to asi potřeba, oni mají potřebu prostě se vyprávět nebo takhle. To se pak dožene.“ U5: „Já to vnímám pozitivně, že opravdu ty děcka nejedou, jak říkám s klapkami na očích jak ty koně. Ne, nevidím v tom nic špatného, když odbočíme.“ Avšak (U6) dodává, že tyto situace se nemohou odehrávat neustále, každou hodinu: „Ale jako to není nějak zlé, je to potřeba i odbočit, jako občas.“ Odbočení od učiva vnímají učitelky pozitivně a tím žákům vysílají informaci, aby se nebáli účastnit komunikace.

Při probírání nového učiva nastaly okamžiky, kdy měl žák potřebu podělit se s ostatními o svou zkušenost, zážitek. Pozorování se tedy prolínalo s rozhovory, kdy učitelky konstatovaly, že žáci opravdu mají možnost se podělit se svými spolužáky o své zkušenosti, zážitky, a to jak z dovolených, tak i z výletů. U5: „*Taky, když mi chtějí něco sdělit, co se stalo, to jo, Třeba, teďka jsme měli vlastivědu a měli jsme ten a ten stát a dostali jsme se k moři. Děcka vykládali, kdo byl u moře, kdo tam co viděl, nasbíral, jako hodně začali o tom vykládat. Pak jsem odbočila, říkám, že někdo nebyl u moře, ale byl třeba někde jinde na dovolené, že. Tak jsme si vykládali od toho moře jsme se zase dostali jakoby do České republiky, ale mně to vůbec nevadí, každý řekl názor, kde byl, co viděl, vlastní zkušenost a pak jsme se vrátili zpátky k tomu moři. Každý měl prostor něco říci, nejenom ti žáci, kteří jezdí k moři, ale je tam kluk, který v životě nebyl u moře. Jezdí k babičce o vesnici dál, ale mohl vykládat, co tam dělal, dávám prostor všem. Takže ty děcka se nebojí před sebou mluvit.*“ Hodinu si zpestří i tím, že se společně baví i o běžných činnostech a situacích, které je během dne potkají, a tím i upevňují vzájemné vztahy mezi sebou. U6: „*Takže se mi mockrát, fakt jako mockrát (smích) stává, že mi říkají, co doma a toto a tohle, že, sdělují mi, co jako ono... říkají, co se jim podařilo, nebo taky nepodařilo, když se o něčem bavíme, jako o tématu, tak kde byly třeba, no... ty své zkušenosti.*“ Žáci jsou v procesu výuky aktivnější, když mohou do komunikace zapojit své vlastní prožitky. U1: „*Řekla bych, že tím, jak zapojují své zkušenosti, tak se zapojí celá třída.*“

V nižším ročníku především v hodinách prvouky to dokazují výroky žáků z 3. B, kteří se do učiva zapojili tím, že se podělili o své vlastní prožitky.

(3. B) Ukázka č. 6

Ž Filípek: Můžu něco říct?

U: Je to o značkách? O výstražných? Ted' mluvíme o výstražných.

Ž Filípek: (Kývne hlavou na souhlas.) My jsme ji jednou viděli tu značku, když jsme jeli.

U: No, bylo to v Česku?

Ž Filípek: To už nevím. Ale myslím, že jo, ale nejsem si jistej. Tam byla na značce namalovaná vložka.

U: Dobře a myslíš, že bys tušil, co znamená? A už se zvedají ruce. (Podívá se po třídě.)

Ž Isabelka: Že je tam kluzká silnice.

U: No, tak vidíš.

Ž Natálka: A já jsem viděla značku, na které padaly kameny.

U: Velmi dobře!

Žáci si na základě porozumění obsahu učiva vybavili příklad ze své vlastní zkušenosti. Lze si však povšimnout toho, že situace, jež vyplynula, není pro učitelku zcela běžná. Proto se ujišťuje, zda se dotaz opravdu týká učiva. Snaží se navázat na repliky žáků dalšími otázkami, jež rozvíjí probírané téma. Tím, že podporuje projev žáků, se do komunikace zapojují i žáci ostatní. I následný rozhovor s učitelkou potvrdil to, čeho jsem si všimla při pozorování. U4: „*Pokud má někdo nějaký zážitek, tak si povídáme, občas si někdo vzpomene na nějakou příhodu... třeba dneska mi říkali, jak se zamkli na záchodě nebo jak jim vypadl zámeček tady ve škole na záchodě a takové věci. Takže si to i tak zpestřujeme.*“

Naopak v hodinách vlastivědy žáci z vyššího ročníku sdílí své prožitky, které zažili na rodinných výletech.

(5. A) Ukázka č. 7

Ž Luba: Paní učitelko, tam jsem se koupal.

U: Vamberk, výroba krajek. Zámek Kuks, Zámek Opočno. Pohádky se tady asi natáčejí. Babiččino údolí. (ukazuje obrázky.)

ŽŽ: Tam jsme byli! Tam jsme se fotili.

U: Tady je ten Adršpach, Zoo Dvůr Králové nad Labem. Tady je to safari. A nejhorší část, zápis. Vem si sešit.

ŽŽ: Ne! (Tváří se naštvaně.)

Na rozdíl od předchozí ukázky, kdy učitelka ocenila snahu žáků vstoupit do komunikace, je následující ukázka přesným opakem. Snaha žáků vstoupit do komunikace nebyla ze strany učitelky oceněna. To se odráží i ve vzdorovitém chování žáků, kteří se mohou cítit ukřivdění. Ignorace ze strany učitelky může žáky při příští snaze o projevení vlastního zážitku či zkušenosti odradit.

Otázky žáků jsou dalším důvodem vstupu do komunikace. Většina žakovských iniciací je organizačního charakteru, což je také ve shodě s výzkumem od Šed'ové et. al (2012). Ve většině případů se jednalo o potřebu zopakování již zadaných instrukcí, zeptání se na další úkol, případně doptání se na instrukce, které byly učitelkou zadány. „*Já jsem se chtěla zeptat, jestli můžeme nakreslit, co děláme*“ (3. A) „*Paní učitelko? A my máme psát všechny? Máme dělat i céčko?*“ „*Paní učitelko, a máme napsat tři příklady, nebo jenom jeden?*“ (3. B) Získaná data z pozorování se shodují s provedenými rozhovory s učitelkami, které potvrdily iniciativu žáka, který se sám přihlásí v momentě, kdy potřebuje dovysvětlit či upřesnit zadaný úkol. U6: „*No a...jo, taky to je a bývá, když se chtějí zeptat na něco, jako tím myslím skrz úkol. Něco jim zadám, jako samostatně, no a pak oni se ptají na dotazy k tomu.*“ U5: „*Nebo když něco děláme, nějaký úkol, učivo, tak třeba vykřiknou, když se chtějí na něco dozeptat.*“

Důležité je téma hodiny, které u žáků vyvolává potřebu dozvědět se nové informace. Učitel by se měl snažit o to, aby žákům podal téma zajímavým a poutavým způsobem a podpořil je v získávání nových informací. Lze říci, že žáci jsou v tomto směru hodně aktivní, když je probírané učivo zaujme. U6: „*Jsou situace, kdy jde komunikace lépe, například při tématu, které děti zaujme, ideálně, když s něčím přijdou samy, no a pak se třeba ptají, doptávají na to, co je zajímavá...No a když je něco v rámci učiva zaujme, tak se taky jako zeptají, to jsou pak dost aktivní.*“ U1: „*Když mám pocit, že ty děti potřebují slyšet ty odpovědi na ty otázky, které zrovna kladou, a vidím, že to ty děti zajímavá...Tady, když se budeme bavit o tom, že už je kladou a budeme řešit něco, co je zajímavá, tak jsou hodně aktivní.*“ I pro učitele je kladení otázek žáků k probíranému tématu zpětnou vazbou o tom, že svou práci odvádějí dobře a probouzí v žácích zájem o probírané téma. Také silnou měrou napomáhají tomu, že žáci v hodinách budou iniciativnější a nebude po celou dobu hovořit pouze učitel.

(5. C) Ukázka č. 8

Ž Naomi: A paní učitelko, proč prezident může být jen 2x prezidentem?

U: Protože je to uvedené v zákoně. Protože prezidentem se můžeš stát až od určitého věku, cca 45 let. Když se pak rozhodneš a oni tě pak zvolí, jedno volební období prezidenta je 5 let, tak jsi tam 5 let, pak tě zvolí znovu, jsi tam dalších 5 let a už začínáš být starý. A po 60 letech už lidé běžně chodí do důchodu. Člověk začíná stárnout, je vyčerpaný.

Ž Denis: Kdo byl Edvard Beneš?

U: Prezident ČSR. Byl to 2. ČSR prezident, po T.G.M.

Ž Nikča: Co to znamená UNESCO?

U: UNESCO, to je seznam světového dědictví, co znamená ta zkratka přesně to nevím, ale na tomto seznamu jsou zapsány nejdůležitější, nejvýznamnější památky z celého světa. Jsou to ty památky, které navštěvuje nejvíce lidí, jsou důležité, je v nich uloženo kulturní dědictví, o které se musíme starat. UNESCO je ta organizace, která se o to stará.

Ž Lucka: Co je prorokovat?

U: Prorok je člověk, který říká proroctví, takže prorokuje, něco předpovídá, říká předpověď. Je to jenom sloveso od podstatného jména proroctví.

(5. C) Ukázka č. 9

Když žáci uslyší odpověď od svých spolužáků, pružně na ně reagují a zapojí se tak více žáků do komunikace. U5: „*Ale taky hodně na sebe reagují, někdo něco řekne, že, na něco mi odpoví třeba, no a pak ten druhý reaguje na prvního.*“ V hodině českého jazyka probíhala kontrola domácích úkolů, kdy měli žáci za úkol přečíst si cvičení z učebnice, nalézt v každé větě přídavné jméno a k tomuto přídavnému jménu vymyslet slovo opačného významu. Ve cvičení se nachází věta: „*My jsme bystří žáci.*“ Žákyně ke slovu bystrý vymyslela slovo protikladné – hloupí. Nebyla si však svou odpovědí jistá, proto se zeptala učitelky na její názor. Na odpověď Aničky začali ihned reagovat spolužáci, kteří s její odpovědí souhlasili. Z dané ukázky vznikl komunikační vzorec, kdy učitelka vyvolala žáka, žák odpověděl. Učitelka však neobdržela správnou odpověď, a proto žákovi objasnila, kde učinil chybu. Po vysvětlení příkladu se za Aničku postavili i další žáci, kteří na ni reagovali komentářem, že ke slovu bystří, uvedli také slovo opačného významu – hloupí.

U: Aničko.

Ž Anička: My jsme bystří žáci. Bystří – hloupí. Paní učitelko, a může tam být hloupý?

U: Aničko, když někdo není bystrý, ten, neznamená, že je hloupý, neznamená, že musí být hloupý. Může to znamenat třeba, že mu to déle trvá. Bystrý znamená jakoby asi rychlejší a aktivnější. Nemusí být někdo nutně hloupý, když není bystrý.

ŽŽ: Já mám hloupý, já mám taky hloupý. (Překřikují jeden druhého.)

Za nejjednodušší způsob, jak učitelé mohou docílit toho, aby žáci vstoupili do komunikace, považují prosté vyzvání žáků k odpovědi. Žáci již tedy do komunikace nevstupují sami na základě vlastní iniciativy, ale velkou roli zde hraje učitel. Jedná se o klasickou třísložkovou sekvenci, kdy učitel položí otázku, žák odpoví a celý vzorec se uzavře podáním zpětné vazby učitele. U1: „*Tak asi nejjednodušší cesta je položit otázku, přímou otázku a jmenovitě vyvolat žáka.*“ U5: „*Já ti to řeknu tak, já ty děcka musím především vyzvat, aby mi na mou otázku odpověděli. Jako...já jim položím otázku, vyzvu je a oni odpoví.*“ U3: „*To jsou situace ve výuce, když je vyzvu, k jakémukoli tématu, co děláme a tak dále. Třeba já se jich na něco ptám a dám třeba doplňující otázku, vždycky něco nastřelí a oni spíš je něco napadne a říkají to. To je k danému tématu.*“

Žáci také pokládali otázky, které nebyly přímo spojeny s vyučovací hodinou. Učitelka (U6) uvedla, že oceňuje, když žáci položí otázku související se zájmem o její vlastní názor: „*No, a pak se taky ptají, co já a to je pak: „A paní učitelko, co vy, jaké roční období máte ráda vy?“ Jo, to byl jako jen příklad. Hodně se tak spolu bavíme. A já si vážím toho, že mi i takové otázky položí a že je to vlastně zajímavá.*“ Dokládá to i ukázka z 5. C, kdy se žáci společně s učitelkou bavili o československém prezidentovi a žáka v té spojitosti zajímalo, zda se učitelce líbí jméno Edvard a chtěla by se tak jmenovat. Učitelka byla potěšena žakovým zájmem o její vlastní názor a s přívětivým úsměvem odpověděla. Také napomohla tomu, že po zbytek hodiny ve třídě panovala uvolněná atmosféra, kdy žáci sami vstupovali do komunikace.

Ž Felix: Chtěla byste mít jméno Edvard?

U: (Smích.) To už je celkem jméno takové zastaralejší.

6.1.3 Dopady emočního prožívání učitelů a žáků na komunikaci

Emoce v interakci učitele a žáka jsou z mého pohledu velmi důležité, neboť to, jak jsme naladěni, hraje roli v tom, jak emoce dokážou ovlivnit způsob, jakým komunikujeme. To, jak učitel s žáky komunikuje, v jisté míře ukazuje, jak chce na žáka zapůsobit. Při pozorování jsem si všimla mnoha projevů spojených s emocemi, a to jak ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Jednalo se o projevy odtažené, chladné, rozrušené, plné obav, anebo naopak empatické, vřelé a uklidňující. **Pozitivně laděné emoce** napomáhají žákům v otevřenosti ke komunikaci a reagování na různé podněty, zatímco **negativně laděné emoce** uzavírají komunikaci mezi učitelem a žákem. Myslím si, že způsob jakým

učitel do komunikace vnáší emoce, žáky v komunikaci ovlivňuje a zanechává v nich jisté pocity.

Důležitou součástí učitele by měla být schopnost empatie. U6: *„Ta empatie, to je hodně důležitá vlastnost učitele.“* Pokud učitelé chtějí mít s žáky dobré vztahy a komunikaci bez zábran, musí být schopni empatie a snažit se porozumět pocitům a potřebám svých žáků. Jen empatický učitel ví, jak reagovat na nově vzniklé situace. Učitelky v interview uvedly, že se žáky snaží ke komunikaci motivovat prostřednictvím empatického porozumění. U6: *„No a ještě jak je motivovat...hm...snažím se jim naslouchat.“* Tato jejich snaha vede k vytvoření dobrých a fungujících vztahů mezi nimi a žákem a také v pozitivně laděných komunikačních aktech. U6: *„Být empatický a projevit tu empatii, pak se také ty děti nebojí mluvit i o něčem těžkém. A vlastně celkově v hodině a jsou pozitivní vztahy mezi námi.“* U1: *„Jsem člověk, který má docela vysokou míru empatie, takže se dokáže vcítit a vycítit, co to dítě potřebuje. Takže bych řekla, že díky tomuto je to pro mě asi lehčí...“* a zároveň dodává, že ne všichni učitelé tuto schopnost vcítit se do pocitů žáků mají. *„Ale zároveň tu empatii nemá každý danou tak silně. A ono se to asi nedá ani úplně naučit, pro spoustu kolegů to může být patovka, že jsou situace, kdy nefunguje jednotný vzorec a to dítě vždy potřebuje něco jiného.“* Dle mého názoru naslouchání žákovi bez empatie komunikační kanál zužuje či spojení mezi učitelem a žákem zcela zablokuje.

(3. A) Ukázka č. 10

Ukázka spadá do hodiny českého jazyka (mluvnice). Učitelka se na začátku hodiny snaží o navození příjemné atmosféry. Prostřednictvím plyšové kostky se žáků ptá, co se jim předchozí den přihodilo a na co se dnešní den těší. Žáci otevřeně a bez zábran učitelce odpovídají. Vyskytuje se zde situace, kdy jedna žákyně se učitelce svěří s tím, že se včera pohádala s kamarádkou. Ze strany učitelky přichází empatická reakce, kdy se snaží svou žákyni pochopit a podpořit.

U: (Hodí kostku zpět žákům.)

Ž Lucinka: Já jsem včera byla venku a jedna kamarádka, já jsem se věšala za hlavu dolů, ona mě shodila, jednu nohu jsem měla, tady a trochu, jsme jeli do nemocnice, protože mě to bolelo a tekla mi trochu krev, takže jsme tam, jakože nejeli, ale protože jsme zavolali tetě, tak ta mně to vyčistila a je to v pohodě, ale bolí to. Tak jsem na kamarádku našťvaná a nebavím se s ní. Totiž, to a to není

pěkný, já jsem dala jen klíče na zem, a čekala, až dojde, ale to z čeho je to větší, že jo, já jsem něco mohla mít s mozkiem.

U: Určitě musíte na sebe dávat pozor a ne někomu ubližovat, nedělat věci, které způsobí úraz, že? To jsme si říkali mockrát.

Ž Lucinka: A potom, teda šla dom, a já jsem s ňou, já jsem jí zaplatila, ona mně zaplatila 15 Kč a já o 5 víc, takže já dvacku, a dlužila mi 5 Kč a já prej 15. Tak jsem jí řekla, že jí nic nedlužím, že mi dluží ona. (Zamračí se.)

U: Někdy se s kamarádem pohádáme a zase někdy se to potom urovná, tak to zkuste urovnat. I když to bylo určitě nepříjemný, nestojí za to, to přátelství ztratit, jo. (přistoupí k Lucince a usměje se na ni.)

Ž Lucinka: Tak jo. (Usměje se na učitelku.) No, a potom se ona urazila, já jsem šla domů z toho důvodu, že mě to bolelo. Potom jsem šla ven zase na chvíli, mohla jsem být venku do sedmi, potom mi to dovolili do půl osmé, tak jsem byla s klukama venku. Těšila jsem se nejvíc na vás, potom jsem se těšila na Nelču, na Adélku a na Matu. (Usměje se na učitelku.)

U: Děkuju. Adélko? (Usměje se a hodí kostku Adélce.)

V pozorované hodině jsem si všimla, že když Lucinka začala mluvit o tom, co se jí předchozí den přihodilo, působila velmi rozrušeně. Empatická odpověď ze strany učitelky ji však uklidnila a v tu chvíli působila zcela uvolněným dojmem. Záměrem učitelky tedy nebylo hodnocení znalostí žáka, ale naopak si kladla za cíl žáka se zájmem vyslechnout, pokusit se porozumět jeho vnímání a podpořit okamžik sdílení pocitů (Rogers, 2014). Je to jeden z momentů, který mi ukázal, že přesně tohle si chci odnést do své budoucí praxe. Snažit se o navození příjemné atmosféry, projevit schopnost empatie, aby žák neměl strach vstoupit do komunikace a svěřit se s osobním problémem.

Ve výše uvedené ukázce si můžeme také povšimnout pospolitosti, která panuje mezi učitelkou a žákyní: „*Těšila jsem se nejvíc na vás, potom jsem se těšila na Nelču, na Adélku a na Matu.*“ Lucinka sama od sebe uvádí, že se těšila na svou učitelku, a dokonce ji zmiňuje jako první, ještě před svými kamarády. Toto propojení mezi žákyní a učitelkou potvrzuje i interview učitelky, která si zakládá na tom, aby spolu všichni jako třída vycházeli. U6: „*Fakt se nějak, no, snažím se, aby nám všem bylo spolu dobře.*“ U2 také sděluje, že se snaží o to, aby vztahy mezi ní a žáky byly v přátelské rovině: „*Máme to takové, spíš bych řekla, že v rodině.*“ Vzájemná otevřenost a důvěra napomáhá

komunikaci. Jestliže ve třídě tyto dvě věci nefungují, komunikace vážne. U3: „*Otevřenost, taková ta důvěra, ale to si musí ten člověk k těm dětem vypěstovat, protože když ji nemá, tak potom není ani dobrá komunikace, je taková jako vzdálená.*“ Učitelky se snažily o to, aby žáci pocítovali, že nejsou na nic sami, ale že naopak všechno zvládnou společně.

(5. C) Ukázka č. 11

Tématem prezentované ukázky jsou převody jednotek délky. Učitelka žákům zadala domácí úkol, se kterým vznikly jisté problémy. Žáci si nevěděli rady. Proto ještě na začátku hodiny dochází ke kontrole a následnému doplnění informací. Felix komentuje domácí úkol, kde dle jeho slov nejdou dva příklady vypočítat. Učitelka žáka neodbyde, ale naopak je ochotná úkol s celou třídou vyřešit. Snaží se o to, aby žáci cítili, že je tady pro ně a že společně všechno zvládnou. Pospolitost mezi učitelem a žáky může být jedním z faktorů, který napomáhá dobré a fungující komunikaci ve školní třídě.

Ž Felix: Paní učitelko, ty dva nejdou vypočítat, to říkal táta i babička.

U: Tak se na to mrkneme společně.

Ž Adam: To je špatně, aby nás zmátli.

U: Nebojte, vyzkoušíte si to na tabuli. (Píše na tabuli příklady.) Budeme to řešit spolu. Když jsou dvě rozdílné jednotky, musím je převést na tu stejnou a je úplně jedno, jestli tam budou cm a dm, m a km. Vždycky to musím první dát na tu stejnou jednotku. Jakmile to skončíme, budete to umět a když to umět nebudete, tak to budeme procvičovat dál, to není žádný problém.

ŽŽ: Uff. (Oddechnou si.)

Slovy „*nebojte, vyzkoušíte si to na tabuli*“ a „*jakmile to skončíme, budete to umět a když to umět nebudete, tak to budeme procvičovat dál, to není žádný problém*“, se snaží žáky uklidnit. Žáci oceňují možnost vyřešení úkolu s pomocí učitelky a působí mnohem klidněji. Podobný příklad ilustruje ukázka z hodiny vlastivědy, kdy byli žáci s učitelkou domluveni na písemné práci. Předtím než si ji napíší, se učitelka snaží žáky uklidnit, aby se dopředu zbytečně nestresovali. Žáci se přestanou bát, oddychnou si a vesele se zaradují. Učitelce se prostřednictvím pochopení, pomoci a empatie podařilo žáky uklidnit a probudit pocity radosti, které navozovaly ve třídě uvolněnou a příjemnou atmosféru.

(5. C) Ukázka č. 12

U: My jsme se dnes dohodli, že budeme psát písemku. Nebude to písemka těžká, nebojte se. My si to nejprve samozřejmě tak, jak jsme, šš, a jestli se budeme zdržovat, tak půjdeme pozdě na oběd, tak jak jsme zvyklí, si to zopakujeme.

ŽŽ: Yes! (Začnou se radovat.)

(3. A) Ukázka č. 13

Projevy radosti a uklidnění žáků ze strany učitelky jsem zaznamenala i v nižším ročníku. Jednalo se o český jazyk, kdy tématem hodiny byly předložky. Ve třídě se nacházeli žáci, kterým učivo ještě příliš nešlo. Učitelka žáky uklidnila, že se nic neděje a naopak projevila radost, že se ve třídě nacházejí i ti žáci, kteří s učivem problém nemají. Jelikož se hodina chýlila ke konci, všimla si, že by si žáci rádi dokreslili svůj obrázek ze začátku hodiny. Dovolila jim tedy, aby do konce hodiny spokojeně kreslili. Žáky tato reakce učitelky potěšila a odměnili ji hlasitým a spokojeným projevem „joo!“.

U: Zatím se to učíme, takže zatím to nemusí mít všichni nahoře. Ale jsem ráda, že některým se to daří. (Radostně na žáky mrkne.) A ti ostatní se to doučí. Protože nám zbývá kousek do konce, a vidím, že vás to kreslení baví, tak se domluvíme, že si ten obrázek teď pěkně dokreslíte.

ŽŽ: Joo! (Zvednou ruce a jásají.)

O hodinu později v hodině matematiky spustila učitelka na dataprojektoru webovou stránku, kde se nacházely příklady na násobení čtyřmi. Žáci tyto příklady počítali do sešitu. Jakmile měli hotovo, své sešity přinesli ke kontrole.

U: Vy jste normálně všichni dostali jedničku. Teda ale! To mám radost, teda, zapíšu vám to do Edookitu ještě dneska, když vám to šlo! (Zajásá a usměje se na žáky.)

ŽŽ: Yes! (Zvednou ruce nad hlavu a zajásají.)

Z ukázky je jasně patrné, že učitelka měla velkou radost z toho, že všichni žáci dostali jedničku. Radostně jim tedy oznámila, že známky do školního informačního systému zapíše ještě tentýž den. Zde se ztotožňuji s názorem Gavory (2005), podle kterého příjemně laděná pozitivní atmosféra povzbuzuje žáky ke komunikaci a vede k lepším výsledkům v procesu učení. Pokud by se tedy učitelé více snažili o to, aby jejich hodiny byly uvolněné a předcházeli podnětům, které mohou u žáků vyvolat obavy a stres, mohlo

by se docílit mnohem lepších studijních výsledků a také by to jistě posílilo i jejich komunikaci s žáky.

Emoce, které v komunikaci vyjadřujeme, jsou velmi často spojeny s neverbální komunikací. Neverbální komunikace je na rozdíl od verbální neuvědomovaná (Gavora, 2005). Během mého pozorování se žáci ocitali v situacích, kdy svoje emoce vyjadřovali převážně pomocí neverbální komunikace. Jednalo se o okamžiky, kdy se ve třídě vyskytl jev, který žáky velmi zaujal, udivil. Ve 3. B při samostatné práci si žáci zničehonic všimli vosy, která přistála na dataprojektoru. Vstoupili tak do komunikace se slovy: „*Oooo, to je hustý! Ty krásó. (Dají si ruce před pusú.)*“ Svůj verbální projev doplnili gestem.

Při pozorování vyučovacích hodin jsem se setkala i se situacemi, kdy se žáci cítili bezradně, učitelky tento pocit žáků vycítily a nabídly svou pomoc s řešením úkolu.

(3. C) Ukázka č. 14

Ukázka pochází z hodiny českého jazyka (mluvnice), kdy učitelka potřebovala opravit odevzdané domácí úkoly, a aby se žáci mezitím nenudili, připravila si pro ně běhací diktát. Po třídě rozmístila celkem šest slov. Úkolem žáků bylo tato slova najít, zapamatovat si je, odůvodnit si probíraný gramatický jev, vrátit se na své místo a slovo si zapsat. Všichni měli již hotovo, až na Nikolku, která nemohla najít poslední slovo. Učitelka přestala opravovat domácí úkoly a nabídla Nikolce pomoc.

U: Háčky, čárky, Nikolka spočítá, kolik má slov.

Ž Nikolka: 5. (Podívá se smutně na učitelku.)

U: Obejdi si je a spočítej je, pojď, půjdu s tebou. (Vezme Nikolku za ruku a obchází všechna slovíčka.)

Niolka ocenila učitelčinu pomoc a zdárně úkol dokončila. Jinak tomu nebylo ani ve 3. B, kde žáci měli za úkol ze cvičení z učebnice vypsát slova, doplnit správný gramatický jev a tato slova dále seřadit podle abecedy. Domnívám se, že pro žáky se zdál být tento úkol těžký, neboť z jednoho cvičení plynuly celkem tři dílčí úkoly, na které se měli zaměřit. Učitelce se tedy mohlo zdát toto cvičení obtížné, proto neustále chodila mezi žáky, opakovala pokyny a kontrolovala, zda postupují správně. Snažila se jim i radit slovy: „*Začněte třeba, jak to tady je - první slovo je velryba, tak to vemte po řadě, abyste na to nezapomněli. Napište první slovo velryba a kousíček dál další.*“

Ne vždy však učitelé do komunikace s žáky vnášejí pozitivní emoce. Někdy je jejich projev naopak emociálně negativní. Převládá úzkostné jednání a rozrušenost

učitele, což může mít za důsledek vzdorovité chování žáků. Při pozorování v jedné vyučovací hodině v nižším ročníku jsem se ihned na začátku hodiny setkala s úzkostným jednáním učitelky, která se až přespříliš snažila o to, aby výuka vypadala ne-li dokonale. Představila mě žákům a se strachem v hlase dodala: „*Já věřím, že si neuděláme ostudu. Ukážeme jí, co všechno umíme. I když je to všechno takové... Však víte... Opakujeme si to pořád. Ale snažíme se, že jo? Kývněte hlavičkou.*“ V následném rozhovoru U4 dodala: „*Ten začátek školního roku, vy jste měla smůlu, že jste u nás byla na začátku, to vždycky jakoby oni se bouřili proti tomu, co po nich člověk chce a i neposlušností protestují.*“ Celá situace na mě působila poněkud stresujícím dojmem. Domnívám se, že způsob, kterým učitelka na žáky v daný moment působila, se odrazil i v následném vzdorovitém chování. Je možné, že kdyby sama nebyla ve stresu a své obavy nedávala tolik najevo a tím i neovlivňovala žáky, že sami žáci by byli klidnější a v komunikaci mnohem iniciativnější. Po celou hodinu jsem měla pocit, že již ve stresu není pouze učitelka, ale i žáci, kteří se nemohli soustředit na svou práci.

(3. B) Ukázka č. 15

Ukázka pochází z hodiny matematiky, kdy cílem bylo zopakovat malou násobilku. Učitelka si na začátek hodiny přichystala pestrou a zábavnou aktivitu. Žáci se po řadách, jak seděli v lavicích, seřadili před tabulí a čekali na zadání příkladu. Jejich úkolem bylo co nejrychleji vypočítat příklad a nahlas vykřiknout výsledek. Ten, kdo příklad vypočítal nejrychleji a samozřejmě správně, udělal krok vpřed. Vítězem byl ten žák, který byl výrazně dál než ostatní spolužáci.

U: Já bych řekla, že Teo, ale kontrolujte všichni se mnou, nerada bych někomu ublížila. Tak třeba 20:2.

ŽŽ: 10.

.....

(Počítají příklady a řady žáků se střídají.)

U: A víte, co je toto za signál? Že od zítřka přidáváme čtyřkovou.

ŽŽ: Neeee. Ne, ne, ne. (Bouchají do stolu.)

V ukázce opět vidíme úzkostné jednání učitelky, která má obavy, aby někomu svým rozhodnutím neublížila. Proto prosí ostatní žáky, aby společně s ní své spolužáky kontrolovali. Žákům v rámci aktivity dává prostor k volné komunikaci tím, že je

neomezuje žádnými komunikačními pravidly, ale naopak mají možnost vykřiknout výsledek, hodnotit a povzbuzovat své spolužáky. V průběhu hodiny se jednalo pouze o jedinou aktivitu, ve které měli žáci volnost mluveného projevu. Proto, když učitelka tuto aktivitu stopla s tím, že žákům učivo jde a tím i zamezila volné komunikaci, žáci začali bouchat do stolu a po zbytek hodiny byli pasivní. Zavádění aktivit, které žákům umožňují svobodu v komunikaci, by mohlo napomoci komunikaci ve vyučování jako celkové.

Ve vyučování jsem si všimla také situací, kdy učitelka působila velmi rozrušeně. Příklad ukázek uvádím níže.

(5. B) Ukázka č. 16

Jednalo se o hodinu matematiky, kdy na programu dne bylo opakování písemného dělení jednociferným dělitelem. Učitelka postupně vyvolávala žáky, kteří chodili k tabuli a počítali. Na samotném začátku se učitelka ptala žáků, zda rozumí principu písemného dělení. Přihlásila se Erika, která sdělila, že probírané problematice příliš nerozumí. Šla tedy k tabuli a počítala. Poté učitelka vyvolala Lindu, aby šla k tabuli vypočítat další příklad. Zjistila však, že počítání nerozumí. Její rozrušené reakce doprovázely prvky neverbální komunikace, kdy k zdůraznění svého postoje použila gesta a mimiku. Její rozhorčenost se vystupňuje až k tomu, že se uchýlí k vyhrožování směřujícím k budoucímu testu.

U: Klidně počítejte sami, děcka, my spočítáme u tabule všechny 4 příklady a pak se vrhneme ještě na slovní úlohu. Rozumíš tomu?

Ž Linda: Trošku.

U: Trošku, to je málo. Co si mám jako myslet? (Rozpřáhne ruce a rozzlobí se, zamračí se na Lindu.) Hlásila se mi jenom Erika, že tomu nerozumí, takže já mám pocit, že ses nehlásila, ne?! Eriko, co udělá teď?

Ž Erika: (Poradí kamarádce.)

U: Výborně!

Ž Linda: (Počítá u tabule.)

U: Lindo, já ti něco řeknu, ne trošku, ty tomu nerozumíš vůbec! Ty vůbec nevíš, co máš dělat. (Přidá na intenzitě hlasu, zamračí se na Lindu.)

Ž Linda: (Smutně se podívá a dále počítá u tabule.)

*U: Já vám z toho dám test, vy budete mít pětky a já se budu divit proč!
(Porozhlédne se po třídě a zamračí se.) Děcka, ta násobilka musí frčet!*

Práce učitele je velmi náročná na sebeovládání. Ve chvíli, kdy se necháme ovládnout emocemi, jednáme často poněkud neefektivně a volíme nevhodné komunikační strategie (Lošťáková, 2020). Pokud by učitelka v dané chvíli dokázala ovládnout své emoce, mohla by napomoci žákům v odhození strachu a příště by nemuseli mít problém zvednout ruce a říci: „*Já tomu nerozumím*“. Tím, že však podlehla negativním emocím, které dala silně najevo, v žácích jen ukotvila strach, který je v komunikaci brzdí a žáci nebudou tak iniciativní.

(3. C) Ukázka č. 17

U: Komu jsem včera doporučila pořádně doma opakovat a trénovat? Kdo si doma trénoval?

ŽŽ: (Zvedají ruce nahoru.)

U: Tys netrénovala? (Údiv ve tváři.)

Ž Lenka: Ne. Já byla v kroužku.

U: Ale věříš, že mě paní učitelku nezajímá kroužek, mě zajímá matematika a čeština a potom je tisíc kroužků! (Zamračí se a zdvihne prst nahoru.) Kdyby pan Jágr, nejlepší hokejista nechodil do školy a neuměl češtinu a matematiku, tak ani nehraje tak výborně, co?

ŽŽ: Hokej.

*U: Protože by neuměl správně počítat, psát ani číst. **Takže první škola a poté další kroužky, vážení, tak!***

Výše popsany úryvek ukazuje hodinu matematiky, kdy žáci měli za úkol opakovat si násobilku. Učitelka se ptá, kdo z žáků si doma násobilku opakoval. Lenka se přizná, že na matematiku neměla čas, jelikož se ve svém volném čase věnovala kroužku. Učitelku tato odpověď rozhodí a žákyni shodí. Svůj rozhořčený projev doplní ukázkou na hokejistu Jágra, aby si žákyně uvědomila, že kdyby nechodil do školy, tak by nemohl svým způsobem hrát ani hokej.

6.1.4 Opomíjený vstup žáka do komunikace

Daná kategorie je spíše negativního charakteru. Při pozorování jsem si všimla mnoha situací, kdy žáci byli ze strany učitelek v komunikaci tzv. utlačováni. Průběh komunikace držely pevně ve svých rukou. Žáci měli během vyučování poskytnuto malé množství prostoru ke komunikaci. Průběh komunikace ovlivňovalo i silné působení dominantního postavení učitelek. Kladla jsem si otázku, jak samy učitelky komunikaci s žáky vidí a zda si myslí, že žákům ke komunikaci poskytují dostatek prostoru. V rozhovorech se všechny učitelky shodly na tom, že žákům prostor ke komunikaci poskytují. V rámci pozorování jsem se však setkala se situacemi, kdy tomu tak nebylo.

Ve vyučování nastaly situace, kdy učitelky naopak nekladly důraz na zapojení žáka do komunikace a samy zaujaly postavení hlavního iniciátora komunikačního procesu. Žáci víceméně neměli možnost do komunikace s učitelem vstoupit, protože jim k tomu **nebyl poskytnut dostatečný prostor**. V těchto případech tedy nebyla zachována klasická IRF struktura, ale celou komunikační sekvenci měly v rukou pouze učitelky. Během vyučování se vyskytly i situace, kdy si žáci chtěli vzít slovo, zahájit komunikaci, ale byli ze strany učitelek odmítnuti. Dokládá to tvrzení U3: „*No a potom říkám: Víš co Filípku, to je výborná otázka, ale my si teďka dopovídáme tady o tom tématu a k tomu se vrátíme třeba ke konci hodiny.*“

Téměř ve všech pozorovaných třídách se objevily momenty, kdy učitelky bez veškerého zájmu položily otázku žákům, na kterou už dopředu věděly, že nebudou očekávat odpověď. Na tuto vyřčenou otázku si i samy odpověděly a tím došlo i k vyřešení požadovaného úkolu. Žáci tedy zůstali v roli pasivních posluchačů.

(3. B) Ukázka č. 18

Učitelka žákům diktovala slova, která si měli zapsat do svých sešitů. Následně položila otázku, zda všem slovům rozuměli. Než žáci stihli otázku vůbec zaregistrovat, učitelka odpověděla. Mohlo se tedy stát, že žáci všem slovům nerozuměli, ale bohužel neměli možnost se vyjádřit a zeptat se na vysvětlení. V tomto případě může dojít i k tomu, že žáci obdrží špatné známky, a to proto, že nemají prostor do komunikace nikterak vstoupit.

U: Je tady nějaké slovo, kterému jste nerozuměli? Myslím si, že ne, jsou to slova, která jsou běžná, používaná.

ŽŽ: (Píše do pracovního listu.)

U: Tak děti, kdo to dělal dopředu a sám, projed'te to ještě jednou trochu očima, překontrolujte, nespěchejte, včera bylo hodně jedniček, ale ta čárka je taková záludná, však to víte. A kdo si myslíte, že máte hotovo, tak doneste, ale pomalu! Pomalu!

(3. B) Ukázka č. 19

V hodině matematiky šel žák k tabuli. Jeho úkolem bylo doplnit číslo, které je menší než šedesát devět. Než se žák pokusil sám příklad vyřešit, iniciaci opět převzala učitelka, která sice otázku žákovi položila, ale odpověď opět neočekávala. Příklad vyřešila za něj a žák odešel zpět do lavice. V hodinách mohou dané situace v žácích vyvolávat nezájem o snahu do komunikace vůbec vstupovat.

Ž Maty: (Čte příklad a jde k tabuli.)

U: Tak, ty musíš sem doplnit číslo, které je menší než číslo 69. Takže, kterékoli chceš.

Ž Maty: (Napíše na tabuli číslo 60)

*U: **Můžu tam napsat třeba jedničku? Můžu, protože já si zvolím, které to číslo chci.***

Žák na pokyn do komunikace vstupuje, ale jeho replika je neustále přerušována ze strany učitelky. Na konci komunikační sekvence žák pouze bezmyšlenkovitě opakuje odpověď po učitelce. Mohlo by dojít k tomu, že se žáci nejenomže přestanou snažit do komunikace vstupovat, ale nebudou ani dostatečně přemýšlet nad odpověďmi, jelikož budou vědět, že učitelka za ně dokáže vše vyřešit sama.

U: Vendy, přečti nám úkol s jedničkou, ale přečti to celé. Celý ten první řádek, najdi očima jedničku v kolečku a začni a přečti nám to. Ale nahlas!

Ž Vendy: Vyberte jednu ze...

*U: **Vyberte jednu ze, ze dvou, pokračuj.***

Ž Vendy: Možností, jak přecházíte...

*U: **Vozovku.** Vendy, já si myslím, že nepoužíváš slovo vozovku, ale holt prostě patří to tam do toho slovníku. Co bys řekla, přecházíš vozovku nebo přecházíš silnici?*

Ž Vendy: Vozovku?

U: Takže, znamená to, že slovo vozovka můžeš nahradit jiným slovem sil?

Ž Vendy: Silnice.

*U: Silnice. **Valí a co máme udělat? A budeme to dělat perem. Pod-tr-hně-te.***

Ž Vendy: Podtrhněte.

(3. C) Ukázka č. 20

U: Co se dělá na trubku? Troubí. Zopakuj to.

Ž Toník: Troubí.

U: Co tam slyšíš? B nebo P?

Ž Toník: B.

U: Trubka troubí, troubí.

Učitelka žákům otázku sice položí, avšak v těchto případech zcela postrádá smysl. Opět se totiž setkáváme s vyřešením úkolu za žáky. Když už žáci mají prostor k odpovědi, jejich repliky jsou pouze jednoslovné.

Prostor k odpovědi nebyl žákům poskytnut ani ve vyšším ročníku. Dokládá to ukázka č. 21 z 5. A. Můžeme si povšimnout, že po tom co učitelka úkol opětovně za žáky vyřeší, položí otázku ještě jednou. Žák nejdříve zopakuje výpověď učitelky a teprve pak dodá vlastní.

(5. A) Ukázka č. 21

U: A citoslovce, Tome, vyjadřují co? Třeba bum, hrk. Co to je? Vyjadřují zvuky, jo nebo nálady a pocity. Nějaké citoslovce? Už se prober.

Ž Tom: Bum bác, hrk, vrkú, haf haf, brrr.

U: Dobře, tak to mám slovní druhy.

V případě, že se žáci již dostali k odpovědi, potýkali se s netrpělivým napovídáním ze strany učitelek. Lze tedy říci, že ani zde neměli dostatek času na promyšlení své odpovědi, neboť se ani tato komunikační sekvence neobešla bez záměrného zásahu učitelky. Napovídání žákům jsem ve velkém množství spatřila ve všech nižších i vyšších třídách. Pro přehlednost uvádím dva konkrétní příklady z 3. B a 5. A.

U: Kdy je výsledek 12, Anetko?

Ž Anetka: 6x2.

*U: Nebo, Vendy? 6x2 je správně samozřejmě, **anebo Vali? 3x?***

Ž Valča: 3x4.

Učitelce žákova odpověď nestačí, proto se ptá, jak jinak lze příklad ještě vypočítat. Vyvolá dalšího žáka, kterému nedá prostor k přemýšlení, a ihned napovídá.

U: Pojd' dál, Štěpi. Myši. Proč bude měkké i měli? Kdo měl?

Ž Štěpa : Myši.

U: Myši. Tak jaké tam bude? Myš je vyjmenované slovo. A měli bude jaké i/ y? Ty myši měly, rod ženský. Kdo, co, podmět rodu ženského. Ty myši, musí být tvrdé y.

V uvedené ukázce jsem si všimla kombinace tří kódů. Jedná se o položení otázky, na kterou dopředu neočekává odpověď, nedočkavost, která se projevuje napovídáním a následné vyřešení úkolu za žáka. Domnívám se, že výše uvedené způsoby komunikace mohou zabránit žákům v tom, aby byli do komunikace vtaženi a sami se chtěli stát těmi, kdo komunikaci iniciuje. Zjištěné poznatky v této kategorii jsou mi rozhodně velkým přínosem do mé budoucí praxe. Víím, že je potřeba, aby si učitel dával pozor, zda svým dominantním projevem příliš neutlačuje žáky, kteří by rádi vstoupili do komunikace.

V zaznamenaných vyučovacích hodinách se ve velké míře projevovaly **způsoby vyjadřování dominance učitelek**. Je tedy patrné, že učitelky chtěly mít průběh vyučovací hodiny jasně pod kontrolou, k čemuž přistupovaly různými příkazy, napomenutím, zdůrazněním své autory, ale také ironií. Přílišné zdůrazňování učitelkové autority může v žácích vzbuzovat strach účastnit se komunikace. Na prvky dominantního postavení učitelek žáci zpravidla nereagovali. Komunikační sekvenci tedy začínaly samy učitelky bez reakce a vstupu žáka do komunikace.

Ve všech pozorovaných třetích a pátých třídách se vyskytlo velké množství napomenutí ze strany učitelek. Konkrétního žáka učitelka oslovila jménem a k tomu přidala poznámku, mnohdy doplněnou i neverbálním projevem, aby si žák byl vědom toho, z jakého důvodu je napomínán. Zpravidla to bylo kvůli tomu, že vyrušoval, vykřikoval a nedával v hodině pozor. Vedle toho šlo také o formulace celých vět, které vyjadřovaly přání učitelky. Vzhledem k tomu, že se k danému jevu vztahovalo velké množství dat, přidávám pár ilustrativních ukázek.

Ukázka č. 22

(3. A)

U: Luky, nekomentuj, teď komentuje Marcelek, ty máš tolik řečí ke každému.

U: Nahlas, aby tě Adélka slyšela! A abys asi překřičel Luboše a Lukáška, protože oni pořád melou. (Zamračí se na žáky.) Luky, tobě víc vyhovuje být sám.

U: Tobíku, pšš, zas nebudeš vědět, co máš dělat.

(3. C)

U: Martine, mezi holky, aby ses nebavil pořád!

U: Gabča nenakukuje! Michal se nebaví!

(5. B)

U: A jestli se vy dvě, Lindo, budete bavit, tak půjdete od sebe, protože ani jedna tomu nerozumí, ale žvanit umíte.

(5. C)

U: Prosím tě, mlč, dopiš, nemusíš mi hlásit „mám“, to jsme si říkali 100x, že to není potřeba.

(3. B)

U: Pořád připomínám, děti, prosím, vedle se učí.

U: Nikdo nebude vykřikovat, kontroluje očima, prosím vás, jestli to bude mít tak, jak to mám já na tabuli.

Dominantním postavením učitele se zabýval i Ergens (2007), který se účastnil pozorování v šesti vyučovacích hodinách. Byly zaznamenány vyučovací hodiny z prvního i druhého stupně základní školy a také z gymnázií. Z uskutečněného výzkumu vyplynulo, že z hlediska napomínání žáků se jedná především o oslovení žáka jménem a i o pokyn k ukončení činnosti, kdy je ve třídě příliš velký ruch, žáci nedávají pozor a odbíhají od činnosti. Přílišné dominantní působení učitele může mít za následek pasivitu žáků v komunikaci. To dokládá tvrzení U6: „Na druhou stranu zas učitelská autorita nesmí být až moc. Pak zas když je to postavení učitele dominantní jako až moc, tak se děti i bojí mluvit, protože to je jako tak příkaz a pořád něco. Necítí se, no...komfortně ani v té komunikaci.“

Každá vyučovací hodina, které jsem se při pozorování účastnila, začínala příkazem. Určitým pokynem k započetí, nějaké změně či ukončení činnosti. Kvůli velkému vzorku dat uvádím následující ukázky: „Dobrý den, děcka posad'te se. Tak, zvonilo, postavte se už. Nalep si to do sešitu. Vytáhni domácí úkol a pojd' si to zkontrolovat společně. Služba sešitová, pojd'te za mnou.“ Domnívám se, že příkazy se učitelky snažily ovládat dění ve třídě. Použití příkazu ihned na začátku každé hodiny mohlo vyústit i v následnou pasivitu žáků vstoupit průběhu komunikace.

6.1.5 Neproduktivní otázky učitelů

Promluvy iniciované učitelkami měly ve výuce jasnou převahu nad promluvami ze strany žáků. Svými dotazy většinou iniciovaly začátek komunikační sekvence a řídily průběh výukové komunikace. Následovaly odpovědi žáků, které byly převážně jednoslovné, krátké. Objevovaly se však i rozvinutější promluvy vázané k zajímavému tématu, do kterého se již zapojovalo větší množství žáků. Komunikační sekvenci uzavřely ve většině případů učitelky zpětnou vazbou. V analyzovaných hodinách tedy převažovaly interakce, které odpovídají IRF struktuře. V pozorovacích hodinách jsem zaznamenala především uzavřené otázky. V případě, že by se ve vyučování objevovalo více otevřených otázek, myslím si, že žáci by dokázali lépe vyjadřovat své myšlenky, přemýšleli nad tématem a prostřednictvím rozhovoru s učitelem by hledali příslušné odpovědi. Proměnila by se tedy i komunikační sekvence, kdy by učitel navazoval na odpovědi žáků, rozvíjel je a kladl by další a další podnětné otázky. Ve školní třídě by vznikla diskuze, která by podporovala i vzájemné reakce žáků.

V získaných datech se objevovaly vždy otázky, které se vázaly k tématu hodiny. V jednom případě šlo o otázky vázající se k osobnímu životu žáků, jehož zkušenosti a zážitky bylo možné propojit s probíraným tématem: „*Byli jste na Macoše se podívat? Tak a vyšlo nám Safari Dvůr Králové, byli jste tam?*“ Občas také učitelky položily otázky, které sloužily spíše jako vsuvka a nebyly nijak opodstatněné. Například v hodině prvouky, při tvorbě pravidel, si žáci zvolili jako nejméně důležité pravidlo – chodíme pomalu. Učitelka se zeptala, proč tomuto pravidlu nepřikládají důraz, a žáci odpověděli, že mnohem raději utíkají. Na to zareagovala další otázkou: „*Ale nechceme, aby se nám stal úraz, že jo?*“ Je zřejmé, že určitě ani učitelka, ani samotní žáci nechtěli, aby se nějaký úraz ve třídě stal, proto daná otázka sloužila spíše jako hlasité filtrování myšlenek a neměla za úkol přimět žáky k aktivní komunikaci. Ve všech pozorovaných předmětech se však nejvíce otázek vázalo na znalosti žáků. Jednalo se o uzavřené otázky, tedy pouhou reprodukci poznatků, na které učitelky požadovaly jednu správnou odpověď (Gavora, 2005). Domnívám se, že nevýhodou otázek, jež se vážou na znalosti žáků, je fakt, že především odpovídají ti žáci, kteří se učivo naučili. Pokud by učitel volil otevřenější otázky, vázané například i na názory žáků, dával by tím větší prostor všem žákům, aby do komunikace vstoupili. Paměťové otázky vázající se na znalosti žáků se hojně objevovaly v každé vyučovací hodině. Kvůli velkému vzorku uvedu pouze jednu výstižnou ukázkou.

(5. C) Ukázka č. 23

Cílem hodiny českého jazyka bylo zopakovat určování mluvnických kategorií u sloves. Učitelka položila otázku, pomocí které zjišťovala, zda si žáci pamatují informace z předešlé hodiny. Žákyně odpověděla správně, komunikační sekvenci ukončila učitelka pochvalou. Další komunikační sekvenci zahájila opět otázkou, která byla již konkrétnější a ptala se, jaká čísla u sloves rozlišujeme. Dočkala se správné odpovědi a žáka pochválila. S cílem, aby si žáci upevnili znalosti, položila danou otázku ještě jednou a vyvolala dalšího žáka. Dále přešla k množnému číslu a ptala se, jaké osoby zde určujeme. Opět otázku položila znovu, aby zdůraznila, co si mají žáci zapamatovat. Myslím si, že by bylo dobré do výuky zařazovat i otázky otevřené. Učitelka mohla položit ještě další otázky ve smyslu, ať zkusí žáci uvést příklad nějaké osoby v kombinaci se slovesem. U žáků by tak podpořila funkci vyšších kognitivních procesů, protože by si museli uvědomit příslušnou osobu a vymyslet vhodné doplňující sloveso. Také by otevřenými otázkami mohla napomoci diskuzi ve třídě.

*U: My se teď učíme určovat u sloves nějaké věci, **co se učíme určovat u sloves, Nikolko?***

Ž Nikolka: Číslo, čas a to, osobu.

*U: Osobu, výborně, **jakápak máme čísla, Pepi?** (Důraz na slovo čísla.)*

Ž Pepa: Množné a jednotné.

*U: Množné a jednotné. **Jaképak máme osoby v čísle jednotném, Stelo?***

Ž Stela: Já, ty, on, ona, ono.

*U: Výborně, **ještě jednou osoby v čísle jednotném, Serváci?***

Ž Servác: Ehm, já?

U: Já? (Podívá se s ironií v hlase.)

Ž Sam: Ty, on, ona, ono.

*U: Já, ty, on, ona, ono, výborně a jdeme **na číslo množné, Nikolko?***

Ž Nikolka: My, vy, oni, ony, ona.

*U: Super, **ještě jednou, prosím, Kájo? Osoby v čísle množném?***

Ž Kája: My, vy, oni, ony, ona.

U: My, vy, oni, ony, ona, výborně!

(5. B) Ukázka č. 24

Vypozorovala jsem i situace, kdy se učitelky snažily vybízet žáky k větší aktivitě v hodině. Tyto otázky jsem označila jako podněcující. V 5. B v hodině matematiky žáci společně počítali příklady. Učitelka vždy vyvolala jednoho z žáků, ten celý příklad přečetl a sdělil výsledek. Učitelka v tomto případě nepodala zpětnou vazbu, ale vybízela je k tomu, aby byli v hodině aktivní a sami posoudili správnost výsledku. Prostřednictvím zvoleného typu otázek se učitelce dařilo zapojit více žáků do komunikace.

U: A výsledek je?

Ž Tereška: 2 187 850.

U: Je to dobře?

ŽŽ: Ano.

U: 3. příklad, Filipe?

Ž Filip: $1963 \times 500 = 981\,500$.

U: Je to dobře?

ŽŽ: Jo.

U: Jo? Máte? Kdo to má dobře, udělá fajfku, udělá, kdo to má špatně, tak škrtně. Vyměňte si to, já si to oběhnu.

Aby se učitelky ujistily, zda žáci skutečně pochopili, co mají ve cvičení dělat, pokládaly tyto typy otázek: „*Kdo si to rychle přečetl, co máme dělat? Kdo mi to ještě zopakuje, co máme dělat?*“ Zejména tak předcházeli situacím, kdy by žáci vstoupili do komunikace s tím, že nerozumí zadání.

Poměrně často se také ujišťovaly, zda je žákům všechno jasné a zda pochopili zadání. Většinou se jednalo o otázky typu: „*Je tady někdo, kdo tomu nerozumí? Chce se někdo na něco dozeptat? Ví všichni, co mají dělat?*“ Prostřednictvím těchto otázek se ujišťovaly v tom, zda žákům vysvětlily vše tak dobře, jako očekávaly. V případě, že žáci na dotazy odpovídali kladně, učitelky pokračovaly v učivu dále. Naopak, když se přihlásil žák, že mu problematika není jasná, snažily se podstatu učiva ještě lépe objasnit. Cílem těchto otázek tedy bylo zjistit, zda učitelky mohou pokračovat ve svém výkladu.

6.1.6 Vzájemné obohacování zpětnou vazbou

Zpětná vazba je pevnou součástí struktury výukové komunikace. Učitelky na odpovědi žáků reagovaly pozitivně, ale i negativně, kdy se snažily původní výpovědi opravit. Při pozorování jsem si všimla toho, že zpětnou vazbu nemusí poskytovat pouze učitelky žákům, ale i žáci učitelkám, případně šlo o hodnocení žáků mezi sebou. Jestliže žák položí otázku a vstoupí tak do komunikace s učitelem jako první, je důležité, abychom názor žáka neodsoudili, což dokládá tvrzení U1: *„Je dobré neodsoudit názor toho dítěte jenom proto, že to říká dítě. To je asi taky celkem důležitá věc.“* V případě, že by došlo k odsouzení či zamítnutí názoru žáka, žák by se mohl tzv. seknout a příště by do komunikace sám od sebe nevstupoval. Za zajímavé zjištění z dodatečných rozhovorů považuji výpovědi učitelek, které mi sdělily, že když žák položí otázku a oni zrovna neví odpověď, odkáží na možnosti internetu. U1: *„Všichni nosíme v kapse mobilní telefon a Google je tak dostupná věc pro všechny, že by to měli vědět, takže snažím se jim ukázat, že i když já to nevím, tak pojďme si to ukázat, jak to najít a že to není vůbec těžké to najít.“* Poukázání na možnosti sociálních sítí nevnímají jako negativní, ale spíše naopak, spatřují v tom mnoho možností. U5: *„A když to nevím, tak jim řeknu: „A zkus si to najít na internetu, Google, náš známý Google.“ Nemyslím si, že je v dnešní době špatné je odkazovat na tyto, jako sociální sítě. Stejně Google znají, a když něco nevím, mohou si to vyhledat.“* Myslím si, že v dnešní době i žák mladšího školního věku ví, co je to internet. Což však ne všichni žáci umí, tak je vyhledávání ověřených informací z dostupných zdrojů. Myslím si proto, že není špatně, když učitelky žáky odkazují na možnosti internetu, měly by však při té příležitosti žáky naučit, jakým způsobem třídit informace a jak patřičné informace správně vyhledat.

Za velmi pozitivní krok považuji vedení učitelek ke **vzájemné zpětné vazbě mezi žáky**, což dokládá i tvrzení jedné z učitelek. U6: *„Ale myslím si, že je dobré, když ty děti si tu zpětnou vazbu dávají i mezi sebou. Oni se to aspoň naučí a třeba se dokáží i lépe pochopit, když si tu zpětnou vazbu poskytují navzájem. Třeba...jako si sešity kontrolují, hledají já nevím...chyby. Tak pak jim nějak řeknu, že...aby to jako vysvětlili tomu kamarádovi, proč je tam ta chyba a tak, no.“* Autoři Lia a Carless (2006) vzájemné hodnocení hodnotí velmi kladně a uvádějí, že žáci mají podobný vhled do řešené problematiky a mohou v tu chvíli společně sdílet své názory a postoje. Vzájemné hodnocení může žáky vést k rychlejší a častěji iniciované zpětné vazbě, než je tomu

u učitelů. Tento prvek zpětné vazby mezi spolužáky jsem však ve svých datech našla pouze ve dvou příkladech a to ve vyšším ročníku v 5. B.

Na začátku hodiny matematiky si žáci prohodili sešity s domácím úkolem a proběhla vzájemná kontrola. Bohužel jsem nebyla schopná zaregistrovat komunikaci každého z žáků ve třídě, ale zachytila jsem alespoň výpověď Míši, která řekla: „**Máš to dobře, Kiky.**“ Musela se tedy podívat na celý postup v řešení příkladů, příklad přepočítat a dát zpětnou vazbu své spolužačce. Učitelka mezitím chodila mezi žáky a kontrolovala je, zda opravdu všichni kontrolují svému spolužákovi domácí úkol a tímto způsobem mu podávají zpětnou vazbu. Všimla jsem si, že tento postup kontroly domácích úkolů uplatňuje v každé vyučovací hodině. Následující den, opět v hodině matematiky, jsem zaznamenala další příklad vzájemného hodnocení mezi žáky.

(5. B) Ukázka č. 25

Žáci si prohodili sešity a zkontrolovali správnost domácích úkolů u svých spolužáků. Učitelka vyvolala jednoho z žáků, aby sdělil výsledek příkladu. Zahájila tedy iniciaci, žák odpovídal, na což navazovala další učitelčina otázka směřující k žákům k posouzení správnosti odpovědi. Žáci souhlasně odpověděli, učitelka jejich komentář ještě doplnila. Spolužák, který seděl vedle Filipa, si však všiml, že mu u zmiňovaného příkladu chybí postup. I v tomto případě tedy došlo k podání zpětné vazby mezi spolužáky, kdy Ríša svému spolužákovi pomohl příklad vypočítat i s postupem. Celou sekvenci ukončila učitelka, která reagovala na výpověď žáka. Daný úryvek z pozorování jsem použila již u ukázky číslo 24, která se však orientovala na vybízení žáků k větší aktivitě. Nyní je ukázka orientována na vzájemnou zpětnou vazbu mezi spolužáky, která je v textu tučně zvýrazněna.

U: 3 příklad, Filipe?

Ž Filip: $1963 \times 500 = 981\ 500$.

U: Je to dobře?

ŽŽ: Jo.

U: Jo? Máte? Kdo to má dobře, udělá fajfku, udělá, kdo to má špatně, tak škrtně. Vyměňte si to, já si to oběhnu.

*Ž Ríša: **Fildo, ty tam nemáš postup.** (Nakoukne do sešitu kamaráda, vezme si propisku do ruky a počítá s kamarádem příklad.)*

U: No, já se na to podívám, ten, kdo tam má pouze výsledek a ne postup, tak je jasné, že počítal na kalkulačce. Protože ani já nejsem takový génius, že bych taková čísla vypočítala z hlavy. Takže pokud tam nemáš postup, tak jsi to počítal na kalkulačce.

V rámci pozorování jsem zaznamenala několik **typů reakcí učitelek na odpovědi žáků**. K popisu jednotlivých reakcí využiji typologii zpětné vazby dle Gavory (2005). Jednalo se o jednoduché a stručné vyjádření souhlasu se žákem, neboli akceptaci odpovědi, kam jsem zařadila výrazy typu: „*Správně, ano, dobře, mohlo by být, taky, jo.*“ Těmito výrazy žáci chápali, že jejich odpověď je korektní. Mezi další typy reakcí, kterou učitelky hojně využívaly, jsem zařadila echo odpovědi. Jedná se o zopakování žakovské odpovědi. Čím častěji žáci slyší správnost odpovědi, tím lépe si mohou problematiku zapamatovat a ukotvit v paměti. Nejčastěji však docházelo k tomu, že učitelky při reagování na žakovské odpovědi používaly hned několik typů zpětné vazby najednou. Sekvenci, kterou učitelky otevírají položením otázky, také uzavírají svou zpětnou vazbou. Odpovědi žáků nijak nerozvádí, pouze potvrdí.

(5. C + 3. A) Ukázka č. 26

U: Můžete další. (Ukáže prstem na žáka.)

Ž Lucinka: Zlý – hodný.

U: Zlý – hodný, ano. Same, co máš ty? Pojd' dál.

Ž Sam: Poslední – první.

*U: Poslední teda a opakem je první. (Důraz na slovo opačného významu.)
Výborně, Denisi?*

Ž Denis: Malé – velké.

U: Ano. Malé – velké. Tam je to taky celkem jasný. A Alex?

Ž Alex: Nejstarší – nejmladší.

U: Nejstarší – nejmladší. Výborně, super! (5. C)

...

U: Kubičku?

Ž Kuba: Pod nádobím visí hrníčky.

U: Pod nádobím, výborně. Mišo.

Ž Miša: No, na policiče jsou čtyři talířky.

U: Ano, na policiče, výborně. Kde je židle? Verčo.

Ž Verča: U stola.

U: Ano. Nebo?

ŽŽ: (Začnou vykřikovat.)

U: Ruce, ruce!

U: Natálko?

Ž Natálka: Vedle stolu.

U: Vedle stolu. (3. A)

Z ukázek je patrné, že žáci odpovídají na položenou otázku směřovanou k opakování učiva. Učitelčina odpověď je kombinována několika typy zpětné vazby – zopakování správné odpovědi, souhlas se žákem a následná pochvala. Žákům se nejčastěji dostala pochvala typu „výborně, *super, šikovní*“. Dle Gavory (2005) však tato slova nelze považovat za pochvalu, neboť jim chybí silný hodnotící náboj. Za pochvalu považuje pouze ty situace, kdy učitel dodá další hodnotící slova, jako je tomu například u ukázky ze 3. A a 3. C: „*Perfektní. Zvládli jste to, krásně jste to vymysleli; Teda! Výborně! A já, až příště budu vymýšlet slova, tak si řeknu vám, protože vy jste vymysleli tolik perfektních slov; Musím vás pochválit, snaha veliká, hlavně chválím děti, co to mají úplně bez chyby, někdo měl pouze drobné chyby, ale pořád máme na cosi dávat pozor a na co být pečlivý, kdo měl nějaké chybičky.*

Jestliže žákova odpověď nebyla stoprocentní, učitelky se snažily danou repliku rozvést, doplnit či zpřesnit. U6: „*Když mi tam něco chybí, tak to i jako nějak rozvedu tu jejich odpověď.*“ Tento fakt jsem vypožorovala i ze samotných dat.

(5. A) Ukázka č. 27

Ukázka pochází z hodiny českého jazyka, kdy se na začátku hodiny probírají požadované cíle hodiny, které by měly být splněny. Po položení otázky následovala replika žáka, která však nebyla dle představy učitelky. Proto došlo ke zpřesnění žakovské odpovědi, kdy učitelka poukazuje na formulaci celé věty. Odpověď žáka nebyla špatná, avšak učitelka dala žákům najevo, že je důležité umět se vyjadřovat správně. Celá

sekvence se uzavřela poskytnutím zpětné vazby ve formě doplnění žákovské odpovědi. Tento typ zpětné vazby používaly učitelky v momentech, kdy žáci odpovídali správně, nicméně jejich odpovědi byly nesprávně formulované či bylo potřeba odpovědi lehce doplnit.

U: Ještě budeme opakovat tvoření slov a z čeho se slovo skládá, ale z čeho se skládá věta, Fando?

Ž Fanda: Ze slov.

*U: **Věta se skládá ze slov. Z čeho se skládají slova?***

Ž Fanda: Z hlásek.

U: A předtím?

ŽŽ: Ze slabik.

*U: Ze slabik. **Slabiky se skládají z písmen nebo hlásek, dobře.***

(5. C) Ukázka č. 28

Dalším typem zpětné vazby, který jsem ve svých datech našla, bylo spojení souhlasu se žákem s doplněním žákovské odpovědi ve formě vysvětlování. Učitelka žákům položila otázku, na kterou následovala replika. Žákova odpověď byla korektní, přesto ze strany učitelky vyžadovala vysvětlení. Po vysvětlení následovala další iniciace, replika žáků a opětovné vysvětlení, které celou komunikační sekvenci uzavřelo.

U: A jaké zvířata se u nás nejčastěji pro užitek chovají?

Ž Filípek: Vepř a drůbež.

*U: Ano. **Drůbež pro ty z vás, kteří to neví, jsou slepice. Mezi drůbež patří taky?***

ŽŽ: Krůta.

*U: Taky. **Slepice je jeden druh, drůbež zahrnuje všechny ty ptáky, kteří se chovají k užítku.***

V pozorovaných hodinách nastaly situace, kdy se žákům nedostávalo hodnocení jejich odpovědí. Učitelka na odpovědi žáků nereagovala, nevyslovila žádné hodnotící soudy. Zahájila novou iniciaci tak, že vyvolala dalšího žáka či položila novou otázku. Šed'ová a Švaříček (2010) na základě výzkumu označili tuto zpětnou vazbu jako zamlčené hodnocení. I když učitelky nehodnotily výpovědi žáků, žáci již věděli, že se jedná

o pozitivní zpětnou vazbu a učitelka s jejich výroky souhlasí. Zamlčené hodnocení bylo v hodinách použito vícekrát. Z hlediska komunikačních struktur jsem tuto strukturu označila jako IR strukturu, neboť je zde evidentní absence zpětné vazby. V ukázkách z hodin z českého jazyka můžeme vidět, že učitelky odpovědi žáků nehodnotily a pokračovaly další otázkou, kdy vyvolaly jednoho z žáků. Všimla jsem si, že ani jedna z učitelek však na odpovědi žáků nereagovala ani prostřednictvím neverbální komunikace. Domnívám se, že však žáci alespoň náznak neverbální komunikace očekávaly, neboť v momentě, kdy učitelka nereagovala na jejich odpovědi, dívali se jeden po druhém. Věděli, že jejich odpověď je správná, jinak by učitelka zareagovala jiným způsobem, přesto si myslím, že by ocenili menší faktor neverbální komunikace ze strany učitelky, alespoň pro ujištění se.

(3. C + 3. B) Ukázka č. 29

U: Takže jdeme na to, jak to mělo vypadat. Číslo 1 je jaké zvířátko podle abecedy, Adélko?

Ž Adélka: Lev.

U: Číslo 2 je které?

Ž Vaneska: Opice.

U: Číslo 3 je jaké, Marťo?

Ž Marťa: Papoušek.

U: A teď nám zbývá tuleň a slon, co je dřív v abecedě?

ŽŽ: Slon.

U: Ano a 5 má tuleň.

ŽŽ: A ještě žirafa!

U: My jsme nedali žirafu. (chytne se za hlavu.) Chválím vás za aktivitu! Tabulky si uklid'te, fixky mi dejte do kyblíčku a můžete si uklidit český jazyk. (3. C)

...

U: Kde je ubrus? Lubošek.

Ž Luba: Na stole.

U: Kde jsou hodiny, Luky?

Ž Luky: Na zdi.

U: Tak, výborně. (3. B)

Oproti tomu jsem v datech našla i reakce na chybu žáka. Dle mého názoru, by učitelé žákům neměli dávat žádné podněty k tomu, aby si mysleli, že když udělali chybu, je to skutečně špatně. Měli by naopak žáky vést k tomu, že chyba je někam posunuta a příště ji již třeba neudělají. Chyba by neměla být brána jako nějaká překážka, ale naopak by měli vědět, jak s chybou pracovat. Nejvíce reakcí na chybu jsem našla v případech, kdy se jednalo o pouhý nesouhlas se žákem, kdy učitelky na odpověď žáka reagovaly slovem „ne“ či „není to dobře“. Žáci tak věděli, že jejich odpověď je chybná a učitelka vyvolala dalšího žáka, který již odpověděl správně. Dle typologie Mareše a Křivohlavého (1995) se jednalo o první fázi, tedy detekci chyby, kdy žák dostával opravdu minimální informace ke své opravě. V rámci svého zjištění jsem nevyzorovala interpretaci chyby, tedy přesné vysvětlení, jak žák k chybě přišel. Našla jsem však detekci, identifikaci a korekci chyby. U5 s chybou žáka pracovala tak, že se ho snažila navést ke správné odpovědi: „*Někdy jak říkám, tak ho navedu k té správné cestě*“. V hodinách tedy docházelo k tomu, že si žáci chybu opravili na základě návodů získaných od učiteleka.

(5. B) Ukázka č. 30

Ukázka je z hodiny vlastivědy, kdy žáci opakovali Jihomoravský kraj. Kvído byl vyvolán k mapě České republiky, kdy měl za úkol ukázat řeky, které výše zmíněným krajem protékají. Žák věděl, že krajem protéká řeka Morava a Dyje, avšak šlo pouze o naučené znalosti, jelikož neuměl hledat v mapě a měl problém řeku nalézt. Učitelka žákovi pramenící řeku ukázala a poté se ho zeptala, co dál můžeme na mapě najít. Žák si nevěděl rady, proto jej postupně naváděla ke správné odpovědi. Z pohledu žáka šlo vidět, že je rád, že má v učitelce oporu, která ho postupnými návodami naváděla ke správné odpovědi. Žák měl tedy možnost nad svou odpovědí dále přemýšlet a sám si tak dojít ke správnému řešení. Učitelka svým postupným naváděním držela i celou komunikační sekvenci mezi ní a žákem. Komunikační sekvenci uzavřel žák svou správnou odpovědí.

U: Copak řeky?

Ž Kvído: Dyje a Morava.

U: Všecko to máme na mapě, co máme dál?(Ukáže na řeku Dyje v mapě.)

Ž Kvído: *Vodní mlýny.*

U: *A co dál? Běž ukazovátkem po té Dyji. Co tam je?*

Ž Kvído: *Vranov.*

U: *No, jsou tam dvě větší nádrže.*

Ž Kvído: *Nové mlýny a Vranovská přehrada.*

(5. A) Ukázka č. 31

Oproti tomu docházelo i k situacím, kdy učitelky rovnou opravily žákovskou odpověď, jednalo se tedy o korekci chyby. V níže uvedené ukázce šlo o hodinu českého jazyka v 5. A. Žáci měli z kořene slova vytvořit příslušná podstatná jména. Jeden z žáků udělal chybu a místo podstatného jména vytvořil sloveso. Učitelka ihned opravila žákovu odpověď. Mohla však žáka pouze upozornit na to, že jeho odpověď není správná a naopak snažit se jej navést ke správnosti odpovědi, jako to bylo v předchozí ukázce. Tímto postupem utnula komunikační sekvenci a žák již sám neměl co sdělit, jen si bezmyšlenkovitě v sešitě opravil svou chybu. Autoři Mareš a Křivohlavý (1995) tento fakt vnímají za velký nedostatek, neboť učitelé tak nedávají žákům žádný prostor k opravení svých odpovědí.

U: *Co máte u toho kres., Honzo?*

Ž Honza: *Kreslí.*

U: *Kreslí je sloveso.*

Další reakcí, jak učitelky reagovaly na chybu žáka, byla identifikace chyby (Mareš & Křivohlavý, 1995). Učitelky podávaly žákům informaci o tom, že udělali chybu.

(5. B) Ukázka č. 32

Žáci měli za domácí úkol pomocí přídavných jmen napsat, jaký je podle nich podzim. Jeden z žáků zřejmě zadání úkolu pochopil chybně, a tak došlo i k chybnému vypracování. Učitelka nechala žáka domluvit a následně jej upozornila na to, že ve vypracování úkolu nemá ani jedno přídavné jméno. Upřesnila, kde přesně se chyba naskytla, a posoudila její závažnost. Žák pochopil, že se dopustil chyby a na podnět učitelky se opravil.

Ž Kuba: Ochlazuje se, opadané listí, stěhují se ptáci, blíží se Vánoce.

U: Miláčku, to mělo být přídavné jméno. Ty tam ani jedno přídavné jméno nemáš, ptáš se, jaký je ten podzim. Říkáš mi, že na podzim se stěhují ptáci. Stěhují se, to je přece sloveso a ptáci, to je podstatné jméno. Slovní druhy už umíme, jen připomínám. Víím, že znáš slovní druhy, takže to jako nějak, hm, nevidím teď jako velkou chybu, neboj. Ale příště poslouchej zadání. Kubo, když to nemáš napsaný, aspoň mně to řekni, jaký může být podzim.

Ž Kuba: Chladný.

Zpětná vazba od žáků k učitelce je dle mého názoru velmi cenná. V rámci výzkumu jsem si všimla, že učitelky své žáky vedou k vlastnímu hodnocení, které pomůže nejen žákům samotným, ale je úžasnou zpětnou vazbou i pro učitele. Učitelé tak vědí, zda žáci ovládají, či naopak neovládají učivo, jak se jim spolupracuje se spolužáky, a dle toho mohou volit například skupinovou výuku. Při pozorování jsem si zaznamenala několik ukázek, kde se objevovalo právě již zmíněné vlastní hodnocení žáků.

(3. A) Ukázka č. 33

Učitelka s žáky opakovala malou násobilku. Po zopakování se zeptala, zda si myslí, že jim počítání jde. Sebehodnocení vyjádřila prostřednictvím neverbální komunikace, kdy žáci pomocí palce ukazovali, jak na tom v učivu jsou. Učitelka se dozvěděla, že žáci učivo ovládají, ale nejsou si v něm stoprocentně jistí. Proto zaslala žákům různé odkazy, díky kterým si mohou učivo trénovat i doma. Paní učitelka ze 3. A zařazuje sebehodnocení žáků na začátku hodiny, před opakováním tématu a také na konci hodiny, až je téma zopakované. Dostává tak od žáků zpětnou vazbu během jedné hodiny hned dvakrát. Může tak přehledně vidět vývoj, jak se žákům po celou vyučovací hodinu dařilo a co je třeba do příště zlepšit.

U: Komu to ještě moc nejde? Zkuste se ohodnotit. Takhle to umím dobře (ukáže palec nahoru), takhle to umím tak napůl (palec do boku), takhle mi to ještě moc nejde (palec dolů). Já bych to chtěla vědět, jak jsme na tom.

ŽŽ: (Dávají palec do boku)

U: Protože už to opakujeme z loňska, tak bychom měli trošku zabrat. Tak mi slíbíte, že budete doma trénovat, ano? Zase vám tam dám nějaké odkazy do Edookitu.

I na začátku hodiny českého jazyka se učitelka žáků zeptala, jak jim jde problematika psaní u, ů, ú. Na konci hodiny otázku položila znovu. Dozvěděla se,

že po důsledném procvičení pravopisu u, ů, ú se žáci hodnotí mnohem lépe, než v úvodu hodiny. Daný způsob vlastního hodnocení žáků pokládám za velmi pozitivní jak pro žáky, tak i pro učitelky samotné. Učitelka mě inspirovala k tomu, abych daný krok využila i ve své budoucí praxi a vedla žáky k sebehodnocení na začátku i na konci vyučovací hodiny.

U: Tak, někteří ještě dokreslují a mě by zajímalo, Michálku, jestli jste se někdo zlepšili v této hodině v psaní U, Ů, Ú. Počkám, Michálku.

Ž Michálek: (Zvedne palec nahoru.)

U: Kubi? Tobě to jde jak?

Ž Kuba: Dobře.

U: Dobře. (Usměje se na žáky.)

6.1.7 Vývojové proměny zapojení žáka do výukové komunikace

Při pozorování třetích a pátých tříd jsem si všimla odlišného přístupu a způsobu komunikace učitelek se samotnými žáky. Proměňovala se i míra zapojení žáků do komunikace. Myslím si, že je velmi důležité s žáky vhodně komunikovat již od prvního ročníku. Učitelky se shodly na tom, že mladší žáci, zejména tedy ve třetí třídě jsou aktivnější než žáci starší. V pozorovacích hodinách jsem si však všimla, že i starší žáci v pátém ročníku, jsou v hodinách mnohdy komunikativnější než žáci mladší. Domnívám se, že je to dáno i přístupem samotného učitele k žákům. To, jakým stylem komunikuje učitel s žáky, se poté odráží v komunikaci celkové. Mnohdy si ani sami učitelé neuvědomují způsob své komunikace a dopady, jaké to na žáky může mít. U6: „*Žáci ve třetí třídě jsou ještě více „děti“, chtějí hodně aktivity, jsou ještě spontánnější, ještě lépe komunikují mezi sebou dívky a chlapci, baví je hry, učitelé ještě většinou bezmezně, řekla bych, no...důvěřují, dokáží se svěřit s problémy. Zkrátka asi jsou i aktivnější, více mluví.*“ Do komunikace s učitelem vstupují častěji, mají potřebu sdílet své zážitky, prožitky a zkušenosti. Velmi snadno tedy nastanou situace, kdy se během výuky odbočí od tématu. U2: „*No, mladší žáci asi chtějí mluvit všichni, mají potřebu mluvit, ale někdy zase nemluví k tématu, jo. Vzpomenou si na něco, nebo odbočí nebo takhle.*“ Také mají větší potřebu být více v kontaktu s učitelem. U5: „*První, druhá, třetí třída, ty děti povykládají všechno, co doma, co to, oni jsou taky hodně, hodně výřeční. Jako aktivní, moc. Mají potřebu být s učitelem, mluvit s ním asi i víc.*“ Na druhou stranu, starší žáci jsou dle učitelky (U2) schopni se účinně zapojovat do diskuze: „*Ale možná zas dokáží diskutovat víc ti starší, jo.*“

K tomu, aby však žáci ve třídě diskutovali, je zapotřebí, aby učitel kladl otevřené otázky, které se v mém výzkumu spíše neobjevovaly. Mladší žáci dle učitelek tedy komunikují více s ní, než čistě mezi sebou, kdežto ve vyšším ročníku je ta komunikace stočená již ke spolužákům. Může to být dáno i tím, že mladší žáci k učiteli více vzhlíží a je pro ně přirozenou autoritou. Ve vyšším ročníku může osobnost učitele ustupovat do pozadí, a do popředí se tak dostávají vrstevníci, spolužáci. U5: *„Myslím si, že tam u té čtverky, pětky je tam ta komunikace o něčem jiném. Ale tato čtverka, pětka se nebaví o tom, co doma, ale baví se o tom, co mezi spolužákama, komunikují spíše mezi sebou, co dělali, co zažili, tak jsem to postřehla. Jako jsou aktivní, ale zas asi ne tak moc, jak ti maloši.“*

V páté třídě již nastává období puberty, kdy se u žáků projevují nejen změny v chování, ale i v komunikaci s učitelem. Důvěra se u žáků získává složitěji. Žák by měl vědět, že učitel nestojí proti němu, ale že je naopak tady vždy pro něj. Stále by však měla fungovat autorita učitele, kterou žáci přijímají. Na druhou stranu by se učitel měl snažit o to, aby se v komunikaci choval přirozeně a bavil se s žáky na rovinu. U6: *„V pátém ročníku už mnohé děti nastoupily do puberty, že, tudíž jsou citlivější. Komunikace žák - učitel se mění, no...učitel si musí prostě nějak důvěru dětí získat složitěji, a o to více pak přetrvává potřeba všimnout si postavení dětí ve třídě, nějak...no, zapojovat i žáky, kteří se stydí komunikovat, rozklíčovat role dětí ve třídě a podporovat utváření dobrého klimatu.“* Toto období je dle mého názoru velmi náročné i pro samotné učitele, neboť si musí dávat pozor na to, jakou slovní zásobu mohou zvolit. Slovní zásobu je třeba přizpůsobit tomu, co žáci v jistém věku zrovna prožívají. U1: *„Spousta témat se začíná stávat zdrojem nějakého usmívání a takového lehkého o tom se nebudu bavit, to je směšný, a tak, takže si myslím, že je důležité volit slova ve spoustě předmětů. Protože když pak učíte český jazyk a řeknete: Na plotě stál pták, třeba jo, tak se vám může stát, že ty děti na to reagují jinak, než byste čekala. Když ve druhé třídě řeknete: Na plotě stál pták, je to normální, kdežto v páté třídě už ne. Je třeba se přizpůsobit tomu i tu zásobu.“* U starších žáků může být komunikace náročnější z hlediska volby tématu. Ne o všem se žáci chtějí bavit a může být proto i těžší je do komunikace vtáhnout. U mladších žáků je však slovní zásoba také velmi důležitá. Učitelky ve svých výpovědích uváděly, že musí opravdu přemýšlet nad tím, jakou slovní zásobu volí, neboť mladší žáci ještě ne všemu rozumí. Pokud by tedy mluvily naprosto bezmyšlenkovitě, mohlo by dojít ke sporům a nepochopení se v komunikaci. Dle mého názoru je i důležité, aby učitel mluvil pomalejším tempem tak, aby mladší žáci dokázali pochopit podstatu tématu. U5: *„Musí*

přemýšlet, co jim řekne, jo, aby to pochopili, no, pomalým způsobem...já mluvím dost rychle, prostě aby to pochopili. Takže i ta slovní zásoba je jiná k tomu.“ (U3) také uvádí, že u mladších žáků je potřeba věci neustále opakovat, připomínat: *„Tam neustále funguje opakování, připomínání, matka moudrosti, ale v dobrém slova smyslu, děti se všemu učí. A čili, tam pořád připomínat, opakovat, ukazovat a tak dále.*“ Neustálého opakování pokynů a připomínání, jsem si všimla i v rámci pozorování, především více tedy v nižším ročníku.

7 SHRNUŤÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumné šetření se orientovalo na téma komunikačních vzorců v interakci učitele a žáka na prvním stupni základní školy. Následující text se bude zabývat shrnutím a zodpovězením stanovených výzkumných otázek.

Snažila jsem se nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku diplomové práce, která zní: **Jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem ve vyučování na 1. stupni ZŠ?** Interakce mezi učitelem a žákem probírá na základě komunikačních sekvencí. To, jakým způsobem komunikační sekvence probíhají, záleží na mnoha okolnostech. Jedním z faktorů je snaha učitelů, kteří se snaží o to, aby komunikace mezi nimi a žáky byla podporující a bez zábran. Humor, povzbudivá slova, přiznání učitele o svých nedostatcích, snaha učitele žáky motivovat, učitel v roli kamaráda, komunitní kruh, práce ve skupinách, vřelé vztahy v kolektivu, dobrá spolupráce s rodiči, to vše napomáhá k tomu, aby žáci vstoupili do komunikace. Žáci komunikaci iniciují jako první v případě, že mají potřebu zjistit nové informace týkající se učiva či v návaznosti na učivo chtějí ostatním sdělit svou vlastní zkušenost, na základě které do komunikace vstupuje více žáků najednou. Také je pro ně velmi cenný názor učitele, o který se zajímají, když je komunikace na volnější úrovni. V případě, že zcela nerozumí zadání úkolu, doptávají se na jeho zpřesnění. Nejčastěji žáci do komunikace vstupují prostřednictvím učitelských otázek, na které reagují. Tyto otázky jsou uzavřeného charakteru, kdy přímo nerozvíjí vyšší kognitivní myšlení a uzavírají možnost rozšíření komunikační sekvence směrem k žákům. Zpětná vazba na žakovské repliky probíhá převážně od učitelů k žákům. Zajímavé zjištění však je, že se učitelé snaží žáky vést ke vzájemné zpětné vazbě mezi sebou. Dále také vedou žáky k vlastnímu hodnocení, kdy se sami ohodnotí, ale zároveň vysílají i zpětnou vazbu učitelům. Na důvody vstupů žáků do komunikace mají vliv vývojové proměny. Z rozhovorů vzešlo, že mladší žáci zejména ve třetím ročníku jsou aktivnější než starší žáci v ročníku pátém. Proto je i potřeba mladší žáky více usměrňovat a neustále instrukce opakovat a připomínat. Mladší žáci se učitelům více svěřují a vyhledávají jejich kontakt, zatímco starší žáci již komunikaci stáčí ke svým vrstevníkům a jejich vztah k učitelům je citlivější. Důvěra se u žáků získává složitěji. Žáci jsou ve věku, kdy začíná puberta, proto i učitelé přemýšlejí nad tím, jakou slovní zásobu mohou volit. Slovní zásoba se musí přizpůsobit tomu, co v jistém věku žáci prožívají. Na to, zda do komunikace žáci vstoupí či nevstoupí, mají vliv také emoce. Pozitivně laděné emoce ve smyslu radosti, empatie, uklidnění a útěchy komunikaci mezi učiteli a žáky otevírají. Naopak, jsou-li učitelé ve stresu, neumí své

emoce korigovat a jednají podrážděně, přispívají k uzavření komunikační sekvence a u žáků se objevuje vzdorovité chování. Tyto negativně laděné emoce se odrážejí i v nevhodném chování učitelů, kteří opomíjí vstupy žáků do komunikace. Zaujímají dominantní postavení a žákům neposkytují dostatečný prostor, aby se komunikace účastnili. Situace, kdy se striktně drží tématu hodiny, ignorují odpovědi žáků či netrpělivě napovídají, jsou ovlivněné stresem, že v důsledku velkého množství učiva, nestihnou probrat vše. Z tohoto důvodu také stopují spontánní chvíle, kdy se žáci snaží do komunikace vstoupit. Nejsou to však pouze učitelé, kteří mají vliv na participaci žáků v komunikaci. V důsledku situace covid-19 jsou žáci uzavřenější a sami učitelé mnohdy nevědí, jak komunikaci iniciovat tak, aby se žáci zapojili.

V souvislosti s interakcí mezi učitelem a žákem jsem se zabývala samotnými žáky a jejich vstupem do komunikace. Položila jsem si první dílčí výzkumnou otázku: **Jak vstupují do výukové komunikace s učitelem žáci?** Během vyučování nastávají momenty, kdy žáci přebírají iniciativu a vstupují do komunikace s učitelem jako první. Většinou se jedná o hodiny prvouky, vlastivědy a českého jazyka, kdy jsou žáci v komunikaci iniciativnější. Vše se však odvíjí od učiva, náplně vyučovací hodiny. Jestliže žáky téma hodiny zaujme, sami od sebe pokládají dotazy a projevují tak zájem o probíranou problematiku. Na základě dobře podaného obsahu učiva si vybavují příklady ze své vlastní zkušenosti, prostřednictvím kterých obohacují výklad učitele. Tím, že se do komunikace sami zapojí a sdělí ostatním své zážitky, napomáhají k tomu, že se ke komunikaci připojí i ostatní spolužáci, kteří na sebe navzájem reagují. Komunikační vzorec se tak rozšiřuje o další vstupy žáků do komunikace. Ve velké míře pokládají žáci otázky organizačního charakteru. Doptávají se na instrukce či zadání dalšího úkolu. Nastávají i situace, kdy žáci zcela odbočí od tématu výuky a mají tendenci se věnovat něčemu jinému a pozornost strhnout na sebe. Učitelé na žáky ve všech případech reagují a komunikační sekvenci uzavírají zpětné reakce žáků na učitele. Většinou však žáci do komunikace vstupují na základě učitelských otázek. Učitelé vyvolávají žáky jmenovitě či dotazy pokládají celé třídě. Učitelům se díky velkému množství uzavřených otázek daří řídit průběh výukové komunikace, který odpovídá klasické IRF struktuře. Žáci na uzavřenou otázku jednoslovně odpovídají a učitelé podávají krátkou zpětnou vazbu. Učitelé pokládají dotazy vázající se na znalosti žáků, tedy na pouhou reprodukci poznatků. Aby předcházeli situacím, kdy žáci vstoupí do komunikace s tím, že neví, co je jejich úkolem, pokládají otázky organizačního charakteru. Často si také nejsou jisti, zda žákům učivo podali zcela

srozumitelným způsobem, proto po vysvětlení zadání pokládají otázky, prostřednictvím kterých se ujišťují, zda je žákům všechno jasné a mohou tak v učivu pokračovat. Výuku a i samotnou komunikaci se snaží ozvláštnit otázkami, které se vážou k osobnímu životu žáků. I přesto tyto dotazy vždy souvisejí s probíraným tématem. Učitelé také pokládají typy otázek, které slouží spíše jako vsuvka a jejich účelem tedy není přimět žáky k aktivitě v komunikaci. V případě, že jsou žáci v hodině spíše pasivní a učitelé požadují zapojení více žáků, pokládají podněcující otázky, kdy žáci při řešení úkolu kontrolují svého spolužáka a jsou vyzýváni k posouzení správnosti vyřešeného úkolu.

Ve druhé dílčí otázce jsem se zabývala tím: **Jak probíhá zpětná vazba mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem?** Zpětná vazba probíhá klasicky od učitele k žákům, ale také od žáků k učiteli a mezi žáky navzájem. V případě, že žáci na učitelkou otázku odpoví správně, dostává se jim stručné vyjádření souhlasu neboli akceptace odpovědi. Nejčastěji však učitelé při reakci na žakovské odpovědi využívají více typů zpětné vazby najednou. Jedná se o akceptaci odpovědi, echo odpovědi neboli zopakování žakovské odpovědi v kombinaci s pochvalou. Pokud nejsou žakovské odpovědi zcela stoprocentní, učitelé se snaží repliky doplnit, zpřesnit či rozvést. V mnoha situacích mají pocit, že musí ke korektní žakovské odpovědi přidat i stručné vysvětlení, kterým celou komunikační sekvenci uzavrou. Na chybné odpovědi žáků v nejvíce případech učitelé reagují pouhým nesouhlasem a vyvoláním dalšího žáka, který již odpovídá správně. V dalších případech hojně podávají žákům informaci o tom, že se dopustili chyby a kde přesně se chyba nachází. Za ne zcela typickou zpětnou vazbu považují situace, kdy v případě, že učitelé neví odpověď na žakovské otázky, odkáží na možnosti internetu. Učitelé také žákům dávají málo prostoru k opravení svých odpovědí, neboť při chybné replice dochází k tomu, že je to učitel, který utne komunikační sekvenci tím, že žakovu odpověď ihned opraví. Na druhou stranu ne vždy učitelé na odpovědi žáků reagují. Jedná se o zamlčené hodnocení s absencí neverbální komunikace, kdy nedochází ke zhodnocení odpovědi, ale učitelé naopak zahajují novou iniciaci tím, že předají slovo dalšímu z žáků. Zpětná vazba od učitele k žákům probíhá prostřednictvím vlastního hodnocení, k němuž jsou učitelem průběžně vedeni. Učitelé dostávají informaci o tom, jakým způsobem žáci ovládají učivo či je potřeba ještě něco dovysvětlit. Učitelé se také snaží vést žáky ke vzájemné zpětné vazbě prostřednictvím kontroly domácích úkolů. Žáci si mezi sebou prohodí své sešity a zkontrolují správnost řešení učební úlohy u svého spolužáka. Tímto

způsobem dochází k tomu, že si žáci navzájem hledají případné chyby a poskytují zpětnou vazbu.

Ve třetí dílčí otázce jsem se zaměřila na to: **Jak učitel podporuje participaci žáků v komunikaci?** Jedním z faktorů, kterým lze podporovat žákovskou participaci je humor, který napomáhá k uvolněné situaci ve vyučování a podporuje příznivé klima. Povzbudivým slovem a motivací učitelé dosahují toho, že žáci nejsou v komunikaci zdrženliví, ale naopak se cítí uvolněně a odpadá strach do komunikace vstoupit. Za osvědčenou variantu je považován fakt, kdy učitelé s žáky jednají na rovinu. Přiznají, že zkrátka neví všechno, a v případě, kdy jsou žáci v komunikaci pasivnější, dokážou se zamyslet nad tím, zda důvod jejich pasivity netkví v jejich vlastní chybě. Lidský přístup, kdy učitelé alespoň na okamžik odhodí dominantní postavení a zastanou roli přítele, který žákům naslouchá a podporuje je, není na škodu. S touto skutečností souvisejí i pozitivně laděné emoce, které komunikaci mezi učitelem a žákem otevírají. Do běžných vyučovacích hodin učitelé zařazují metodu skupinové práce a komunitní kruh, který komunikaci celkově rozvíjí. Žáci se nejdříve rozmluví ve skupině či v komunitním kruhu před svými spolužáky a poté nemají ostych vstoupit do samotné komunikace s učitelem. Bohužel jsem však v rámci pozorování neměla možnost spatřit tyto dva impulsy, které participaci žáků napomáhají. O daných metodách jsem se dozvěděla v rámci interview. Zapojení žáků do komunikace je ovlivněno komunikačními pravidly. Formulace „krátký hlas“ pomáhá ke vzájemnému respektu a odstraňuje zábrany v komunikaci, jelikož žáci ví, že pokud budou tiše hovořit, nebudou napomínání. Spolupráce a efektivní komunikace učitele s rodiči také usnadňuje samotnou komunikaci učitele se žáky. Je důležité si od začátku nastavit pevné vazby a s rodiči neustále komunikovat, neboť žáci z rodinného prostředí moc dobře ví, jak komunikace mezi rodiči a učitelem probíhá. Proto správně nastavená komunikace s rodinou dokáže ovlivnit i samotnou komunikaci ve školní třídě.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka směřovala k tomu: **Jaké faktory limitují participaci žáků v komunikaci?** Žáky při participaci v komunikaci limituje především nedostatečné poskytnutí prostoru. Klasická IRF struktura není zachována, neboť je zcela opomíjen vstup žáka do komunikace. Jsou to právě učitelé, kteří mají ve svých rukou chod celé komunikační sekvence. Pokládají otázky, na které už předem ví, že od žáků nebudou očekávat odpovědi, a proto si na vyřčenou otázku i sami odpoví. Žáci jsou tedy po většinu času pasivními posluchači. Když už se žákům podaří do komunikační sekvence vstoupit, jejich repliky jsou jednoslovné, neboť bývají ze strany učitelů netrpělivým napovídáním,

neustále přerušování. Lze tedy říci, že situace, kdy učitelé položí otázky a neočekávají participaci žáků v komunikaci, zcela postrádají smysl. Během výuky se objevují i momenty, kdy učitelé v jedné replice kombinují všechny výše zmíněné faktory – položení otázky, na kterou neočekávají odpověď, netrpělivé napovídání, které směřuje až k následnému vyřešení úkolu za žáka. Uvedené faktory na základě pozorování se však neshodují s výpověďmi z rozhovorů, kde se mi dostávalo odpovědí v tom smyslu, že žáci dostatek prostoru ke komunikaci mají. S nedostatečným poskytnutím prostoru souvisí i fakt, že učitelé chtějí mít průběh vyučovací hodiny pod kontrolou. Svě dominantní postavení vyjadřují různými příkazy, zdůrazněním své autority, ironií a napomenutím. Napomenutí bývá většinou doplněno neverbálním projevem a vztahuje se ke konkrétnímu žákovi, který v hodině vyrušuje. Toto nevhodné chování učitelů doprovází projev, který je emocionálně negativní. V hodinách převládá úzkostné jednání a rozrušenost, což mnohdy vyústí až ve vzdorovité chování žáků. Tyto emoce napomáhají k uzavření komunikační sekvence. Na druhou stranu se však učitelé cítí pod velkým tlakem a stresem z toho důvodu, že jim ruce svazuje velké množství učiva, které musí být splněno. V případě, že v hodině nestíhají probrat to, co měli předem naplánováno, dostávají se pod tlak, striktně se drží tématu a zcela automaticky zamítají situace, kdy žáci spontánně vstoupí do komunikace. V neposlední řadě i aktuální situace spojená s pandemií covid-19 také velmi ovlivňuje participaci žáků v komunikaci. Zejména v nižších ročnících jsou žáci uzavřenější a komunikační dovednosti se zhoršily.

7.1 Limity výzkumu

V souvislosti s daným výzkumem považuji za vhodné zmínit limity, které lze při zpracování práce chápat jako problematické. S realizací výzkumu jsem neměla žádné předešlé zkušenosti, jednalo se o mou první výzkumnou práci. Největší limit tedy shledávám ze strany výzkumníka spočívající v menší míře odbornosti jazyka mé napsané diplomové práce.

Další limit lze nalézt na straně výzkumného souboru. Vzhledem k tomu, že diplomová práce je kvalitativního charakteru, orientovala jsem se na nízký počet účastníků. Získané poznatky proto nelze zevšeobecňovat a vztahovat na ostatní třídy a třídní učitelky.

Nelze opomenout ani další faktor a to ten, že výzkum byl veden v době protiepidemiologických opatření, kdy ve škole probíhala střídavě distanční a prezenční výuka. Domnívám se, že vzhledem k tomu, že žáci byli po dlouho dobu na distančním vzdělávání a poté konečně ve škole, učitelky mohly mou přítomnost ve vyučování vnímat ne příliš pozitivně, a tudíž mohla být i samotná komunikace učitel - žák zkreslená.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

S ohledem na výsledky výzkumného šetření bych ráda uvedla vlastní doporučení týkající se komunikace mezi učitelem a žákem. Dle mého názoru může být toto doporučení užitečné nejen učitelům působícím na prvním stupni základní školy, ale také studentům pedagogických oborů, kteří již od prvo počátku mají možnost se zamyslet nad tím, co sami mohou udělat pro to, aby komunikace ve výuce byla více rozprostřena i mezi žáky. Domnívám se, že výsledky mého zjištění jim mohou napomoci i k tomu, aby během své praxe podchytili chyby, které se v komunikaci mezi učitelem a žákem běžně vyskytují. Existují totiž chyby, kterých se téměř každý učitel dopouští, aniž by si toho byl vědom. Mým osobním zájmem je vyvarovat se těchto zjištěných nedostatků a spíše napomáhat otevřenější komunikaci.

Z mého pohledu je důležité, abychom žákům dávali dostatek prostoru v komunikaci. Při položení otázky bychom se měli vyvarovat zbytečnému skákání žákům do řeči a napovídání. Učitelé se často uchylují k tomu, že položí otázku, sami přímo odpovědí, a tím žákům nedají dostatečný prostor k přemýšlení a vstupu do komunikace. To, kolik se toho žáci ve škole naučí, bezesporu ovlivňuje i způsob, jakým učitel pokládá otázky. Mělo by jít především o otázky otevřené, které podporují myšlení a vyjadřování žáků a také pomáhají rozproudřit možnost diskuze. Měli bychom dávat i žákům prostor k tomu, aby oni sami otázky pokládali. Poté můžeme docílit toho, že komunikace nebude pouze v rukou učitele, ale podíl komunikační aktivity se rozšíří více směrem k žákům. Neměli bychom opomenout dostatečné poskytování zpětné vazby, která by měla být poskytována nejen učitelem, ale i žáky.

Velká pozornost se váže na emoce, které jsou součástí každodenní komunikace. Pokud budeme směrem k žákům vyjadřovat pozitivní emoce, atmosféra ve třídě bude uvolněná a žáci nebudou mít ostych do komunikace vstoupit. Učitelé by měli ve vyučování vymezit větší prostor pro možnost vyjádření žákovských emocí a posilovat komunikaci prostřednictvím vzájemné důvěry, otevřenosti a tolerance. Vzájemná důvěra však nebude fungovat bez schopnosti empatie. Učitelé by se měli snažit vcítit se do žáků a analyzovat jejich vnitřní stav. Empatie v interakci učitele a žáka je důležitá zejména proto, že empatický učitel si snadněji všimne, že se s žákem něco děje. Žák tuto snahu ocení, učiteli se otevře, jejich vztahy se upevní a zlepší se i komunikace, která bude bez zábran, uvolněnější a otevřenější. Do hodin je vhodné zařazovat i humor, který prospívá nejen samotnému učiteli, ale i žákům a odlehčuje vzniklý stres a vážnější situace. V případě,

že budeme dávat příliš najevo negativní emoce, jako jsou stres, rozhořčení, vztek, napomůžeme jedině tomu, že žáci budou mít strach komunikovat. Také neustálými příkazy, napomínáním a vyjadřováním dominance učitele komunikace vážne.

Komunikaci lze podporovat i prostřednictvím skupinové práce a komunitního kruhu, který je prostředkem otevřenější komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Lze říci, že se soustředí na rozvoj vztahů ve třídě, vytváření soudržnosti a emocionality, která napomáhá k dobré komunikaci ve školní třídě.

ZÁVĚR

V diplomové práci s názvem „Komunikační vzorce v interakci učitele a žáka na 1. stupni ZŠ“ jsou popsány komunikační vzorce, které se vyskytují v interakci mezi učitelem a žákem. Pozornost byla zaměřena i na faktory, které komunikaci mezi učitelem a žákem otevírají a naopak uzavírají.

V teoretické části byly objasněny pojmy související s výše uvedeným tématem práce. Text byl členěn do čtyř na sebe navazujících kapitol. První kapitola se zaměřovala na vymezení výukové komunikace odehrávající se ve školní třídě a s ní související cíle, funkce a pravidla. Důležité bylo specifikovat i účastníky výukové komunikace a nešel opomenout rozdíl mezi monologem a dialogem ve vyučování. Druhá kapitola byla více zacílena na komunikační struktury ve vyučování, které byly stěžejním bodem pro vypracování diplomové práce. Nejprve byla zmíněna IRE struktura a poté již známější IRF struktura, do které spadají učitelské otázky, žákovské odpovědi a zpětná vazba. Třetí kapitola se věnovala samotné interakci mezi učitelem a žákem a tím, jakým způsobem vstupují žáci do komunikace. V neposlední řadě poukazovala na možné komunikační bariéry, které mohou žákům v komunikaci zabraňovat. Čtvrtá kapitola shrnovala všechny výše zmíněné a nastudované poznatky o výukové komunikaci.

V empirické části byla představena metodologie kvalitativně orientovaného výzkumu s cílem zjistit, jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem na prvním stupni základní školy. Z hlavního výzkumného cíle vycházely čtyři dílčí výzkumné cíle. Prvním dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak vstupují do výukové komunikace s učitelem žáci. Druhým dílčím výzkumným cílem bylo objasnit, jak probíhá zpětná vazba mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Třetím dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak učitel podporuje participaci žáků v komunikaci, na který navazoval poslední dílčí výzkumný cíl, který měl za cíl odhalit, jaké faktory naopak limitují participaci žáků v komunikaci. Zmíněné cíle byly zkoumány prostřednictvím nestrukturovaného pozorování třetích a pátých ročníků dané základní školy. Tato pozorování doplnilo šest interview s třídními učitelkami z pozorovaných ročníků. Klíčovou kapitolou v empirické části byla interpretace získaných dat a prezentace zjištěných výsledků výzkumu.

Výzkumná zjištění poukázala na to, že interakce mezi učiteli a žáky probíhá na základě komunikačních sekvencí, na jejichž průběh má vliv mnoho faktorů. Velmi důležitý je lidský přístup učitelů a snaha vnášet do komunikace prvky humoru

a povzbudivá slova. Díky neformálnímu postavení učitelů k žákům by tak mohlo dojít k ovlivnění klasické IRF struktury, která by se v tomto případě více rozšířila na iniciaci žáků v komunikaci. Do své budoucí praxe si také odnáším poznatky, že komunikaci ve školní třídě lze rozvíjet pomocí komunitního kruhu a skupinové práce. Aby byla komunikace mezi učiteli a žáky otevřená a svobodná, je zapotřebí rozvíjet vztahy v kolektivu. Ač se to nemusí na první pohled zdát, tak i komunikace a spolupráce s rodiči má velký vliv na komunikaci ve školní třídě. Dobré vztahy mezi učiteli a rodiči usnadňují samotnou komunikaci se žáky. To se poté projevuje v tom, že žáci do komunikace vstupují i bez vyzvání učitele a projevují zájem o probírané učivo. Na to, jakým způsobem komunikace ve vyučování probíhá, mají vliv emoce, které mohou být negativní či pozitivní. Pozitivně laděné emoce napomáhají a otevírají komunikaci mezi učiteli a žáky, přičemž negativně laděné emoce ve formě strachu, stresu a rozhořčení komunikaci uzavírají.

Ve své budoucí praxi bych se ráda vyvarovala dalším situacím, které jako budoucí učitelka prvního stupně mohu ovlivnit. Patří sem především nadměrné vyjadřování dominantního postavení, které se projevuje ve formě neustálého napovídání, položením otázky bez zájmu o odpověď žáků a případné ignorování odpovědí z hlediska nedostatku času ve vyučování. V těchto případech dochází k tomu, že klasická IRF struktura není zachována, neboť celá komunikační sekvence se odehrává pouze na straně učitelů. Z výzkumu také vyplynulo, že učitelé pokládají žákům spíše uzavřené otázky týkající se pamětní reprodukce poznatků a tím je komunikace u žáků pasivnější. Věřím, že dané otázky mají v komunikaci své místo a vyučování by bez nich probíhat nemohlo. Nicméně si také myslím, že kdyby učitelé pokládali více otevřených otázek, dařilo by se jim to, že by žáci do komunikace vstupovali pohotověji a častěji.

Téma diplomové práce pro mě bylo velmi přínosné, neboť jsem si také uvědomila, že komunikace se žáky ve třetím ročníku je zcela jiná než v ročníku pátém. U starších žáků, zejména v období puberty je třeba dbát na to, že důvěra a vztah se buduje složitěji. Je důležité přemýšlet nad tím, jakou správnou slovní zásobu zvolit a to i adekvátně tomu, co žáci v daném věku prožívají.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*, Londýn: Blackwell.
2. Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114–127.
3. Burns, Ch., & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 35–49.
4. Cangelosi, J. S. (2009). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
5. Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
6. Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada.
7. Dagarin, M. (2004). Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 1(1-2), 127–139.
8. Dong, Z., Liu, H., Zheng, X., & Origo, F. M. (2021). The influence of teacher-student proximity, teacher feedback, and near-seated peer groups on classroom engagement: An agent-based modeling approach. *PLOS ONE*, 16(1), 1–19.
9. Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Praha: Raabe.
10. Ergens, T. (2007). Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika*, 57(4), 380–389.
11. Flanders, N. (1970). *Analysing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley.
12. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
13. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
14. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
15. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

16. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
17. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
18. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
19. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
20. Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
21. Kalová, S. (2018). Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny. *Pedagogická orientace*, 28(1), 72–110.
22. Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis.
23. Ko, Sungbae. (2009). Multiple-response sequences in classroom talk. *Australian Review of Applied Linguistic*, 32(1), 1–18.
24. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
25. Kosíková, V., & Černá, K. (2013). Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi. *Pedagogika*, 63(3), 372–393.
26. Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
27. Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal.
28. Lestari, D. R. (2021). The Student Responses of Teacher Questioning Probing Strategies to Promote The Student Critical Thinking in Classroom Interaction. *RETAIN*, 9(3), 77–83.
29. Liu, N. -F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
30. Lošťáková, O. (2020). *Empatická a asertivní komunikace: jak zvládat obtížné komunikační situace*. Praha: Grada.
31. Majcík, M. (2019). Zpětná vazba na žákovské chyby ve výukové komunikaci s celou třídou. *Studia Paedagogica*, 24(3), 131–149.

32. Makovská, Z. (2011). Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia Paedagogica*, 16(1), 47–70.
33. Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
34. Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
35. Mayer, S. J. (2012). *Classroom Discourse and Democracy: Making Meanings Together*. New York: Peter Lang.
36. Mehan, H. (1979). What time is it, Denis? Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 85–103.
37. Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353–369.
38. Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
39. Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
40. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.
41. Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 20(3), 7–19.
42. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
43. Pavelková, M. (2019). Žákovská otázka ve vztahu k autoregulaci učení u žáků na prvním stupni základní školy. *Paidagogos*, 6(1), 125–151.
44. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
45. Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada.
46. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
47. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
48. Rani, K. U. (2016). Communication barriers. *Veda's Journal of English Language and Literature*, 3(2), 74–76.

49. Richards, J. C., & Farrel, T. S. C. (2011). *Practice teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
50. Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
51. Roth, W.-M. (2010). *Language, Learning, Context. Talkin the Talk*. London: Routledge.
52. Rustandi, A. (2017). An analysis of IRF (Initiation-Response-Feedback) on classroom interaction in efl speaking class. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 2(1), 239–250.
53. Samuhelová, M. (1988). Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In P. Gavora et al., *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (s. 55-75). Bratislava: Veda.
54. Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). *Corrective feedback in language teaching*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 593-610). New York: Routledge.
55. Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londýn: Oxford University Press.
56. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
57. Skinner, B. (2019). ‘Let’s move on’: second language trainee teachers’ talk and its impact on learner interaction. *The Language Learning Journal*, 49(5), 513–526.
58. Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
59. Spousta, V. (2015). Otázka – nejužívanější verbální komunikační prostředek. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 48(1), 3–11.
60. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
61. Svatoš, T. (2009). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretické minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus.
62. Šalamounová, Z., & Navrátilová, J. (2021). Žáci jako spolužáci: participace žáků na výukové komunikaci v kontextu jejich vlivu ve třídě. *Studia Paedagogica*, 26(1), 39–68.

63. Šedřová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu. *Studia Paedagogica*, 14(2), 11–28.
64. Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 16(1), 89–118.
65. Šedřová, K. (2012). Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci. *Pedagogika*, 62(4), 426–441.
66. Šedřová, K. (2019). Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. *Orbis Scholae*, 13(2), 65–94.
67. Šedřová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia Paedagogica*, 20(2), 33–58.
68. Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2021). *Výuková komunikace*. Brno: MuniPress.
69. Šedřová, K., Švaříček, R. (2010). Zamčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 15(2), 61–86.
70. Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
71. Šedřová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–33.
72. Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.
73. Šťastná, M. (2010). *Komunikace s rodiči a veřejností: vzdělávací modul*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45.
74. Švaříček, R. (2011). Funkce učitelových otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 16(1), 9–46.
75. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
76. Tůma, F. (2017). *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: MuniPress.
77. Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

78. Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
79. Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada.
80. Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books.
81. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ	základní škola
IRF	Iniciace – Replika – Feedback
IRE	Iniciace – Replika – Evaluace
atd.	a tak dále
tzv.	takzvaně
tzn.	to znamená
U	učitelka
ŽŽ	žáci
Ž	žák

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1 Typy odpovědí, kterými mohou žáci reagovat na otázky učitele.....</i>	<i>30</i>
---	-----------

SEZNAM SCHÉMÁT

<i>Schéma 1 Kritéria dobré výukové komunikace</i>	14
<i>Schéma 2 Model výukové komunikace</i>	16
<i>Schéma 3 IRE struktura</i>	23
<i>Schéma 4 Jednoduchá IRF struktura</i>	25
<i>Schéma 5 Rozšířená IRF struktura</i>	25
<i>Schéma 6 Jednoduchá IR struktura iniciovaná žákovskou otázkou</i>	37
<i>Schéma 7 Rozšířená IR struktura iniciovaná žákovskou otázkou</i>	37
<i>Schéma 8 Vstup žákovských komentářů do IRF struktury</i>	38
<i>Schéma 9 Vzniklé kategorie na základě pozorování a interview</i>	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu nestrukturovaného pozorování

Příloha P II: Ukázka interview s učitelkou

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU NESTRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ

Třída: 5. C

Předmět: Vlastivěda

U: Posad'te se.

ŽŽ: *(Posadí se.)*

U: Mám pro vás dobrou zprávu, chcete ji slyšet teď nebo po písemce? *(Usměje se na žáky.)*

ŽŽ: Teď. *(Souhlasně vykřiknou.)*

U: Opravila jsem vám tu češtinu, a dopadlo to velmi dobře! Skoro samé jedničky, dvě dvojky, jedna trojka.

ŽŽ: Jooooo! *(Hlasitě se zaradují.)*

U: Moc vás chválím! Aspoň vás to namotivuje ke krásnému výkonu teďka z vlastivědy. Po písemce si to rozdáme a podíváte se na to. My jsme se dnes dohodli, že budeme psát písemku. Nebude to písemka těžká, nebojte se. My si to nejprve samozřejmě tak, jak jsme...ale, ššš, a jestli se budeme zdržovat, tak půjdeme pozdě na oběd! Tak jak jsme zvyklí, si to zopakujeme.

ŽŽ: Yes! *(Hlasitě se zaradují.)*

U: Soustředíme se. Prvním tématem, ze kterého píšeme písemku, jsou kraje České republiky. A Budeme se hlásit. *(Porozhlédne se po třídě.)* Území České republiky se člení do kolik krajů, Felixi?

Ž Felix: Do čtrnácti.

U: Centrem každého kraje je co, nebo jaké město, Luci?

Ž Lucka: Krajské.

U: Krajské město. Centrem každého kraje je krajské město. V každém krajském městě pak sídlí ta budova, ti lidé, kteří řídí nejen to město, ale celý kraj a sídlí v té budově, která se jmenuje?

Ž Laduška: Krajský úřad.

U: Výborně! Chtěla bych slyšet název některého z krajů a název jeho krajského města, Adélka.

Ž Adélka: Jihomoravský kraj, Brno.

U: Výborně, Felixi.

Ž Felix: Třeba...Liberecký kraj, Liberec.

U: Výborně, Niky.

Ž Nikča: Plzeňský kraj, Plzeň.

Ž Laura: Olomouc, Olomouc.

U: Ne Olomouc, Olomouc. Olomoucký kraj, Olomouc. Laduško?

Ž Laduška: Královéhradecký kraj, Hradec Králové.

U: Ano, Alexi?

Ž Alex: Zlínský kraj, Zlín.

Ž Kačka: Moravskoslezský kraj, Olomouc.

ŽŽ: *(Smích.)* Ne.

U: Ticho, Kačka se opraví.

Ž Kačka: Ostrava.

U: Ostrava. Od jakého počtu obyvatel považujeme město za město, Stelo?

Ž Stela: 3 000 obyvatel.

ŽŽ: Ne, teda jo, vlastně.

U: A do 3 000 pojmenováváme to sídlo?

ŽŽ: Vesnice!

U: Výborně! Druhým tématem, ze kterého píšeme písemku, je Jihomoravský kraj, to umíme, žijeme tady, žádná hrůza. Krajským městem Jihomoravského kraje je, Oto?

Ž Ota: Brno.

U: Výborně! Mezi další velká města patří, Danečku?

Ž Dan: Hodonín, Břeclav, Znojmo, Mikulov, Vyškov.

U: Mikulov není zas tak veliký. Jaký je povrch toho Jihomoravského kraje, Stelo?

Ž Stela: Nížiny.

U: Nížinatý. Jaké významné nížiny najdeme v Jihomoravském kraji, Alexi?

Ž Alex: Tak to nevím.

U: Když to nevím, tak poslouchám. (*Zamračí se na žáka.*) Žanetko.

Ž Žanetka: Nevím.

U: A proč si neotevřete ten sešit, když to nevíte? (*Údiv ve tváři.*)

Ž Lucka: Protože to u testu nemůžeme.

U: Luci, přemýšlej.

Ž Lucka: Nížkomoravský úval.

U: To nic není.

Ž Lucka: Dolnomoravský úval.

U: Ano. A druhý, Laduško?

Ž Laduška: Dyjsko-svratecký úval.

U: Výborně! Kromě nížin zde máme také vrchoviny. Jaképak vrchoviny najdeme na Jižní Moravě, Oto?

Ž Ota: Drahanskou a Dolnomoravskou vrchovinu...teda Českomoravskou vrchovinu.

U: Výborně! Mezi významné vodní nádrže Jihomoravského kraje patří, Nikolko?

Ž Nikča: Já nevím.

U: Kačenko?

Ž Kačka: Nevím.

U: Felixi, tak to řekni,

Ž Felix: Vranov a Nové Mlýny.

U: Nové Mlýny, výborně. Mezi významné řeky Jihomoravského kraje patří, Danečku?

Ž Dan: Dyje, Morava, Svratka.

U: Výborně. Tak, copak se u nás pěstuje, co je nejvíce rozvinuté v zemědělství, Alexi?

Ž Alex: Pšenice, cukrovky, ovoce, zeleniny.

U: Jakého ovoce?

ŽŽ: Meruňky.

U: Jasně, a jaké zvířata se u nás nejčastěji pro užitek chovají?

Ž Felix: Vepř a drůbež.

U: Ano. Drůbež pro ty z vás, kteří to neví, jsou slepice. Mezi drůbež patří taky?

ŽŽ: Krůta.

U: Taky. Slepice je jeden druh, drůbež zahrnuje všechny ty ptáky, kteří se chovají k užítku. Tak, to je Jihomoravský kraj, dále Česká republika. Česká republika leží na kontinentu, který se jmenuje, Dane?

Ž Dan: Evropa.

U: Evropa, výborně! A Česká republika je jaký stát?

ŽŽ: Vnitrozemský!

U: Ano. Co to Luci znamená?

Ž Lucka: Že kolem něho není žádná voda.

U: Ano, že kolem něho není žádná voda, to znamená, neomývá ho žádné moře. ČR sousedí s několika státy, s kolika, Oto?

Ž Ota: Se čtyřmi.

U: A to konkrétně s?

ŽŽ: Polsko, Německo, Slovensko.

U: A?

ŽŽ: Rakouskem.

U: Kdy vznikla ČR, Stelo?

Ž Stela: 1. 1. 1993.

U: A jak?

Ž Stela: Rozpadlo se Československo.

U: Ano, výborně. Česká republika je demokratický stát a v tomto demokratickém státě by mělo být zajištěno co všem občanům?

Ž Ota: Pivo.

ŽŽ: *(Smích.)*

U: To není pravda, protože ty nejsi plnoletý. Nesouhlasíme, takže, co musí být zajištěno všem občanům v demokratickém státu, Dane?

Ž Dan: Spravedlnost.

U: Ano. A?

Ž Dan: Právo.

U: Právo, výborně. Česká republika má asi kolik občanů?

Ž Stela: 10,5 milionů.

U: 10,5 milionů. Česká republika je demokratický stát, ve kterém volíme své zástupce jakým způsobem? Prostřednictvím, Dane?

Ž Dan: Voleb.

U: Jakých?

Ž Dan: Parlamentních, prezidentských.

U: Ale jaké musí být ty volby, jakou musí mít vlastnost?

Ž Dan: Svobodné.

U: Výborně! Nedávno volby proběhly, my jsme je probíraly podrobně, takže to vše víte. Naším nejvyšším zákonem, zákonem České republiky je, jaký zákon?

ŽŽ: Ústava.

U: Ústava České republiky výborně! Kromě toho, že v čele České republiky stojí kdo?

Ž Felix: Andrej Babiš.

U: To není pravda. To když mi tam napíšeš, tak to bude špatně.

ŽŽ: Prezident.

U: Ano, ale pan prezident se nejmenuje Andrej Babiš, pan prezident se jmenuje, Adélko?

Ž Adélka: Miloš Zeman.

U: Miloš Zeman. A spolu s ním řídí Českou republiku ještě další orgány, a to?

ŽŽ: Vláda a parlament.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW S UČITELKOU

Já: Já se Vám ještě jednou na úvod představím. Jmenuji se Kateřina Pavezková, v momentální době studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kde dokončuji pátý ročník studia, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Momentálně pracuji na své diplomové práci s názvem „*Komunikační vzorce v interakci učitele a žáka na 1. stupni ZŠ.*“ Což znamená, že se především orientuji na komunikaci mezi učitelem a žákem, jak ta komunikace ve výuce vůbec probíhá, a do pozadí odsouvám komunikaci o přestávce. Chtěla bych se Vás zeptat, zda byste mi řekla něco o sobě, nějaké základní informace? Jak dlouho například působíte ve své profesi?

U6: Jako učitelka pracuji, no...to už bude dobrých 12 let. Studovala jsem v Brně na Masarykově univerzitě, to byly dokonalé časy, na které ráda vzpomínám.

Já: Super, děkuji moc. Zkusíte mi povědět něco o tom, jak probíhá komunikace mezi Vámi a žáky ve výuce?

U6: No...ve výuce...Důležitá jsou pravidla. Nastavujeme společně na začátku roku, i když tím, že jsme spolu od první třídy tak jsou děti zvyklé již od začátku na společné fungování. Ale je nutné na začátku každého roku vždy připomenout, říct si, co je pro nás všechny důležité. Že jsou pravidla proto, aby se nám společně dobře spolupracovalo, vycházelo, a také samozřejmě komunikovalo. Respekt k projevu druhého...to si myslím, no,...že je velmi, velmi důležitý. Děti samy vybírají no...zkrátka nejdůležitější pravidla, to je důležité...samozřejmě jde o to, jak jim učitel vysvětlí význam pravidel, aby jim rozuměly. Řekla bych, že je vhodné formulovat pravidla pozitivně, například místo „*nekřičíme – používáme krátký hlas.*“ Abych to vysvětlila, krátký hlas...to je naše společná formulace, že to, co říkám, slyší soused, skupina, ale ne ostatní. Tudíž když spolužák potřebuje něco sdělit, řekne to potichoučku spolužákovi, nebo skupině - pokud teda pracuje ve skupině, ale musí to říci tak tichounce, abych to neslyšela já a ani zbytek třídy. Není důležité mít mnoho pravidel, žáci se v nich ztrácejí. Je nutné mít několik a funkčních. A tím, že žáci sami vybírají některá pravidla, přebírají i větší zodpovědnost a zároveň se s nimi lépe ztotožňují a taky si sami nastavují hranice. Učitel pak musí být ale opravdu důsledný v jejich dodržování. Když bych řekla i další příklad, tak se učíme respekt k projevu druhého. Že, no...žáci ví, že když mluví jejich spolužák, tak počkají, až domluví, no a pak, že jo, mohou na něj nějak reagovat. Ale zbytečně si neskákat do řeči, to je chaos, pak, no.

Já: To je výborné, že žáci mají možnost se podílet na tvorbě pravidel. A pokud jsem tomu dobře porozuměla, tak se jedná i o komunikační pravidla?

U6: Ano, přesně tak. Nejen o komunikační, ale jde i o pravidla, no... třeba, chování, jak se máme chovat, jak se nemáme naopak chovat. Ale samozřejmě i o komunikační, když je řeč, že, o komunikaci. To jsem říkala s tím příkladem, kdy si neskáče do řeči, respektujeme, jak druhý mluví, no a tak. Mají zkrátka možnost se podílet i na komunikačních pravidlech, respektovat se a já si myslím, že...no, že to zkrátka, jaksi potom napomáhá i té komunikaci celkové, jako ve třídě. Mezi mnou a žáky, ale i jako mezi žáky navzájem, no. Prostě se, no...i díky těm nastaveným pravidlům nebojí mluvit, komunikovat...že je to tak nějak motivuje.

Já: Super! Já si vlastně na jednu Vaši hodinu v rámci svého výzkumu vzpomínám. Bylo to v září a jak říkáte, připomínali jste si všichni společně pravidla ve třídě. Strašně se mi líbilo, jak žáci měli prostor se ke všemu vyjádřit, vybrat si vlastní pravidla, to strašně bylo super.

U6: Děkuju, snažím se...*(Pousměje se.)* fakt se nějak, no, snažím se, aby nám všem bylo spolu dobře.

Já: Jak jinak, kromě komunikačních pravidel se Vám tedy daří žáky motivovat ke komunikaci ve výuce?

U6: Snažím se být žákům partnerem, ale zároveň autoritou, nejsem ale maminka, no... tu mají doma, ale jsem tu pro ně, ví, že se na mě můžou spolehnout, a to ať už ve výukové oblasti nebo v osobní, tím myslím jako vztahy ve třídě, ale na druhou stranu i například potíže doma. Na druhou stranu zas učitelská autorita nesmí být až moc. Pak zas když je to postavení učitele dominantní jako až moc, tak se děti i bojí mluvit, protože to je jako tak příkaz a pořád něco. Necítí se, no...komfortně ani v té komunikaci. Důležité je dávat dětem zpětnou vazbu, pomoci vytvořit příjemné a bezpečné klima ve třídě a důvěru v učitele, což si myslím, že se mi většinou daří – v tomto případě je komunikace značně jednodušší... Samozřejmě je potřeba motivace, ale to záleží na konkrétní výukové, výchovné...situaci. Takže i nadhodit nějaké fajn téma, aby se víc rozkecali, no. Většinou se mi daří, a pokud ne, dokáží reagovat na to, co říkají a přizpůsobit se. No a nějak je povzbudit, to potřebuje každý. Když je povzbudím, třeba i nějak řeknu, něco, nevím...“to zvládneš, jsi šikovný, hlavu vzhůru, půjde to jindy“, tak to si myslím, že je i nějak motivuje, že se zas nebojí mluvit. Prostě i toto je něco, jo, faktor k tomu, že mluví se

mnou. *(Delší pauza ve výpovědi.)* No a ještě jak je motivovat...hm...snažím se jim naslouchat, ta empatie to je hodně důležitá vlastnost učitele. Být empatický a projevit tu empatii, pak se také ty děti nebojí mluvit i o něčem těžkém. A vlastně celkově v hodině a jsou pozitivní vztahy mezi námi. Ale je to stálá práce, děti se vyvíjí, je nutný se přizpůsobovat jejich momentálnímu věkovému nastavení...jinak se komunikuje s prvňáčkem, jinak s žáky čtvrté třídy. Taky je velmi důležité také mít dobrou komunikaci s rodiči.

Já: Proč si myslíte, že je důležitá komunikace s rodiči?

U6: Tak...hodně to ovlivňuje i tu komunikaci mezi mnou a dětmi. Když já s rodiči vycházím dobře, tak ono to ty děti vnímají a ví to, že. Pak se to odvíjí i na našem vztahu. Kdybych s rodiči nekomunikovala, nebo jako málo, tak prostě se to někde projeví. Když ty děti cítí, že jsou dobré vztahy i mezi mnou a rodiči, že se jako tak nějak spolu bavíme o všem, tak pak i oni si myslím a spatřuju jako, tak...no jsou otevřenější. Ta komunikace s jejich rodiči je jako...moc důležitá.

Já: Když je učitel pro žáky kamarád, ale i učitel s přirozenou autoritou, čemu konkrétně to napomáhá v dobré komunikaci mezi Vámi a žáky?

U6: No, je to podle mého strašně důležité. Aby oni jako věděli, že ty jsi ten kámoš, ale zase ne až tak veliký, aby i chápali, že jsi učitel a mělas tu přirozenou autoritu, no. A je to strašně dobrý, protože potom ty děti jako cítí, že jsem i jejich kámoš (smích), že se můžou na všechno, na cokoliv zeptat. Nebát se. Oni i pak víc mluví, když cítí, že je neodsoudíš, že...no, že je...no, že na ně nezačneš hulákat, že co se hlásí a říkají to a ono. Zkrátka, když je to takto vyvážený, tak si myslím, že nemají strach mluvit, aspoň já to tak nějak, jako cítím.

Já: Když jste tedy zmínila, že jinak se komunikuje s žákem v první třídě a jinak s žákem ve čtvrté třídě, tak jaké rozdíly spatřujete v komunikaci mezi mladšími a staršími žáky na 1. stupni základní školy?

U6: No... Rozdíl v komunikaci být musí, no, například děti ve třetím ročníku jsou mentálně absolutně jinde než v pátém ročníku. Žáci ve třetí třídě jsou ještě více „děti“, chtějí hodně aktivity, jsou ještě spontánnější, ještě lépe komunikují mezi sebou dívky a chlapci, baví je hry, učitelé ještě většinou bezmezně řekla bych, no... důvěřují, dokáží se svěřit s problémy. Zkrátka asi jsou i aktivnější, více mluví. V pátém ročníku už mnohé děti nastoupily do puberty, že, tudíž jsou citlivější. Komunikace žák - učitel se mění, no...učitel

si musí prostě nějak důvěru dětí získat, musí složitěji, a o to více pak přetrvává pak potřeba všimnout si postavení dětí ve třídě, nějak...no, zapojovat i žáky, kteří se stydí komunikovat, rozklíčovat role dětí ve třídě a podporovat utváření dobrého klimatu. Asi tak bych to shrnula nějak.

Já: Zmínila jste, že mladší žáci, konkrétně tedy u Vás ve třetí třídě jsou aktivnější než například v páté třídě, tak by mě zajímalo, v jakých situacích se obvykle žák zapojuje do komunikace s Vámi?

U6: Komunikuji s žáky od svého příchodu do třídy až do té doby, než končí výuka (*Smích*). Ale samozřejmě jsou situace, kdy jde komunikace lépe, například při tématu, které děti zaujme, ideálně, když s něčím přijdou samy, no a pak se třeba ptají, doptávají na to, co je zajímavé. Takže se mi mockrát, fakt jako mockrát (*Smích*) stává, že mi říkají, co doma a toto a tohle, že, sdělují mi, co jako ono...říkají, co se jim podařilo, nebo taky nepodařilo, když se o něčem bavíme, jako o tématu, tak kde byly třeba, no...ty své zkušenosti. No, a pak se taky ptají, co já a to je pak: „*A paní učitelko, co vy, jaké roční období máte ráda vy?*“ Jo, to byl jako jen příklad. Hodně se tak spolu bavíme. A já si vážím toho, že mi i takové otázky položí a že je to vlastně zajímavé. Také, no... je důležité vytvářet takové jako výukové situace, aby děti vtáhly do komunikace a oni pak mluvili k tomu, komentovaly to, měly zájem okomentovat, pohovořit víc k tomu – někdy stačí malá motivace, jindy je třeba vytvořit například úkol, který žáci řeší. Takže hodně využívám i interaktivní tabuli a využívám různé materiály výukové, to je baví tady ty prostředky, o to víc pak hovoří, je to zpestření. No, a když je něco v rámci učiva zaujme, tak se taky jako zeptají, to jsou pak dost aktivní. No a...jo, taky to je a bývá, když se chtějí zeptat na něco jako tím myslím skrz úkol. Něco jim zadám, jako samostatně, no a pak oni se ptají na dotazy k tomu.

Já: Je tedy podle Vás hodně prostoru ke komunikaci?

U6: Ano, já si myslím, že jo. (*Smích*.)

Já: A proč si tedy konkrétně myslíte, že prostor ke komunikaci je dostatečný?

U6: No...tak, jak jsem říkala. Je hodně situací, kdy žáci vstupují do komunikace se mnou, ale...i se svými spolužáky, to třeba hodně při té skupinové. Když chci, aby se jako nějak tak jako rozpovídali, jako vidím, že se jim moc nechce, tak skupinová práce je osvědčená, tam když v mých hodinách ji dám, tak oni mluví, no. Namotivuje je to určitým způsobem.

Pak jak jsem říkala už, tak i ty komunikační pravidla, která si děti volí samy dost, jako fakt pomáhají. A i to, že se snažím být i kamarád a ne jen a jen no...učitel.

Já: A když tedy žáky například něco zaujme, či se zeptají čistě proto, že potřebují zpřesnit zadání úkolu, jakým způsobem reagujete na jejich otázky?

U6: Záleží, čeho se otázky týkají. Je snadné odbočit od výuky, a to se nám stává často (*Smích*). Ale jako to není nějak zlé, je to potřeba i odbočit, jako občas. Snažím se dát prostor i tomu, co je zajímavé, nevadí mi to, vyslechnu si je, popovídáme si o tom. To si myslím, že je taky dost důležitý, aby oni věděli, že jako můžou, že prostor mají, aby to cítili, no. Ale taky si myslím, že je nutné takové situace někdy „ukočírovat“.

Já: Z jakého důvodu je nutné situace, kdy s žáky odbočíte od tématu ukočírovat?

U6: No...abychom se o tom zase nebavili moc dlouho, protože i musíme probrat to, co je daný, to, co si s žáky naplánuji a musím probrat. Takže jako ano, bavíme se, hodně se bavíme, ale někdy to musím utnout, protože prostě vím, že pak bych nestihla náplň hodiny, a že toho je, co musíme, nějak jako...prostě probrat.

Já: Lze tedy říci, pokud jsem to dobře pochopila, že jste i svázaná učebními osnovami.

U6: Ano...bohužel, nebo jako...probrat se to musí, což zase chápu, ale...někdy to trochu svazuje.

Já: Rozumím. A když se žáků na něco zeptáte, tak jakým způsobem reagujete na jejich odpovědi?

U6: Pokud kladu otázky...no, hm...musím na ně zpětně reagovat a zase záleží, čeho se otázky týkají, jestli mají doplnit i, í / y, ý nebo odpovědět na něco složitějšího. Jako, když, se...snažím se je chválit, když odpoví správně. Když mi tam něco chybí, tak to i jako nějak rozvedu tu jejich odpověď.

Já: Ano, a když například odpoví špatně...nebo?

U6: Když odpoví špatně, tak se je snažím navést k tomu, aby odpověděli dobře (*smích*). Nebo někdy i řeknu, aby mu jako tu zpětnou vazbu, že...dal někdo jiný, třeba spolužák. Nemusím jen já, jako já...hodnotit. Zapojím i ostatní.

Já: A žáci nemají problém podat zpětnou vazbu svému spolužákovi?

U6: Ne, já je to učím od první třídy, nebo...snažím se je to učit. Některým to jde, některým hůře. Ale myslím si, že je dobré, když ty děti si tu zpětnou vazbu dávají i mezi sebou. Oni

se to aspoň naučí a třeba se dokáží i lépe pochopit, když si tu zpětnou vazbu poskytují navzájem. Třeba...jako si sešity kontrolují, hledají já nevím...chyby. Tak pak jim nějak řeknu, že...aby to jako vysvětlili tomu kamarádovi, proč je tam ta chyba a tak, no.

Já: A jaké obtíže spatřujete v komunikaci se žáky?

U6: Hm...V komunikaci se žáky se cítím dobře, vím, že to, co jim dám, se mi vrátí, v dobrém i ve zlém. Ráda s nimi komunikuju nejen o školních záležitostech. Těžké je občas si jako hned uvědomit, že žáci teď prostě špatně komunikují, protože jsem něco já špatně nastavila, nebo...hm...že zkrátka nerozumí mému pojetí, nevím, nedávám jim prostor pro lepší vyjádření, může se stát...ne vždy je to taky super, že...protože ne vždy je to chyba žáka, že zlobí, nedává pozor. I já, myslím, že každý má nějaké své mezery. Měl by se ten učitel jako, no...dívat i na sebe, jestli chyba není v něm, že žáci nekomunikují.

(Delší pauza ve výpovědi.) Je ale nutné přijmout fakt, že i učitel je jen člověk a občas se mu prostě nedaří to, co by chtěl, že...má třeba špatný den, není mu dobře, děti nereagují na takové podněty, jak si vždy představujeme, protože jsou také různé. Ale, co si fakt myslím, důležitá je snaha komunikaci zlepšovat, utvářet jako nějak tak že postupně, počítat s chybami a poučit se z chyb. To je tak dnes nemám dobrý den já, jindy žák a žák by měl vědět, že učitel také může dělat chyby, a že je uzná. Že, to...jo...to je asi základ dobré komunikace mezi učitelem a žákem, ze které může vzniknout důvěra a smysluplná spolupráce. Jinak jako...vyloženě nějaké obtíže, jako příklad, to si teď asi nevzpomenu.

Já: To vůbec nevadí. Proč si myslíte, že je dobré hledat chybu – příčinu i sama u sebe?

U6: No, protože ne vždy za to může ten žák. On by třeba jako chtěl komunikovat, ale jako...když mu učitel dává málo příležitostí, nebo se nepřímou a špatně vyjadřuje, tak pak děti nechápou, co ani po nich chci. Nemyslím si, že je zkrátka jako, no...vhodný hledat obtíže jen u žáků, ale měl by se učitel zamyslet i sám nad sebou, nad nedostatky, které má a pak se nějak jako odráží i v té komunikaci, no.

Já: Je výborné, jaký máte pohled na věc. Já bych Vám chtěla moc poděkovat za poskytnutí rozhovoru a za cenné a přínosné informace.