

Žákovské otázky v primárním vzdělávání

Karolína Smejkalová

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: **Karolína Smejkalová**
Osobní číslo: **H17049**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Žákovské otázky v primárním vzdělávání**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše o významu otázek žáků ve vzdělávání na 1. st. ZŠ.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o problému otázek žáků ve výuce.

Příprava metodologie empirické části diplomové práce, formulace výzkumného problému, záměrů a cílů pedagogického výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím přímého pozorování, poslechových nahrávek a interview se žáky a učiteli.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat výzkumu, včetně jejich interpretace.

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

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

Seznam doporučené literatury:

Havigerová, J. M. (2014). *Projevy dětské zvidavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.

Mahmoodi, M., Kalantari B., & Ghaslani R. (2014). Self-Regulate Learning (SRL), Motivation and Language Achievement of Iranian EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062–1068.

Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada.

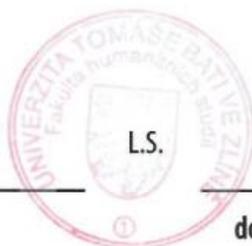
Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švaříček, R., Šedová, K., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

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

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. 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 užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 13.4.2022

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 nevydělčně 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 odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělení 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce kvalitativního charakteru se zaměřuje na žákovské otázky ve vztahu k učivu. Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké otázky ve vztahu k učivu žáci kladou na prvním stupni základní školy a jak žákovská otázka ovlivňuje průběh výuky. Rovněž se zabývá tím, jak na tyto otázky vrstevníci žáků reagují. Teoretická část se tedy věnuje vymezení základních pojmů a charakterizuje východiska, která jsou s touto problematikou úzce spjata. Dále nastiňuje obecnou charakteristiku týkající se žákovských otázek v rámci komunikace mezi učitelem a žákem. Praktická část je založena na získávání dat prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a audionahrávek vyučovacích hodin. Výsledkem jsou zpracované otázky žáků ve vztahu k učivu do typologie, které žáci kladou během vzdělávacího procesu na 1. stupni ZŠ.

Klíčová slova: žákovská otázka, školní jazyk, výuková komunikace

ABSTRACT

This diploma thesis of a qualitative nature focuses on students' questions about the curriculum. My diploma thesis aims to find out what questions the pupils ask in the first grade of primary school about the curriculum and how the pupil's question influence the course of teaching. It also deals with how pupils' peers respond to these questions. The theoretical part, therefore, deals with the definition of basic concepts and characterizes the starting points that are closely related to this issue. It also outlines the general characteristics of pupil issues in teacher-pupil communication. The practical part is based on data acquisition through unstructured observation and audio recordings of lessons. The result is the processed questions of students about the curriculum into the typology that students ask during the educational process at the 1st stage of elementary school.

Keywords: student question, school language, teaching communication

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala mé vedoucí diplomové práce paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za odborné rady, připomínky, kterými mi přispěla k vypracování této práce. Ráda bych také poděkovala především učitelům na základních školách, panu řediteli za spolupráci a žákům za ochotu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ TEORIE	13
1.1 ŘEČ V KONTEXTU S ŽÁKOVSKOU OTÁZKOU.....	13
1.2 JAZYK V KONTEXTU S ŽÁKOVSKOU OTÁZKOU.....	14
1.3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE V KONTEXTU S ŽÁKOVSKOU OTÁZKOU	15
1.3.1 Funkce komunikace	16
1.3.2 Fáze komunikace.....	16
1.3.3 Verbální komunikace	17
1.4 INTERAKCE.....	17
1.5 ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA	18
1.5.1 Typy žákovských otázek.....	20
2 ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA V KOMUNIKACI MEZI UČITELEM A ŽÁKEM.....	24
2.1 FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	25
2.2 ČINNOST ŽÁKA PŘI ODPOVÍDÁNÍ NA OTÁZKY	25
2.3 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE.....	26
2.4 VZTAHY MEZI ÚČASTNÍKY KOMUNIKACE VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	27
2.4.1 Symetrické a asymetrické vztahy v komunikaci.....	27
2.4.2 Preferenční vztahy v komunikaci.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
3 VÝZKUM.....	31
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	31
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
3.3 METODY SBĚRU DAT	32
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
3.5 ETIKA VÝZKUMU	33
3.6 POPIS PRŮBĚHU VÝZKUMU	33
4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	35
4.1 TYPOLOGIE ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK VE VZTAHU K UČIVU.....	35
4.1.1 Otázky zjišťující informace.....	36
4.1.2 Otázky vázající se k průběhu řešení učební úlohy	37
4.1.3 Otázky popisující angažovanost žáků	40
4.1.4 Otázky orientující se na zhodnocení řešení učební úlohy.....	42
4.2 VLIV ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK NA PRŮBĚH VÝUKY.....	44

4.3	REAKCE ŽÁKŮ NA OTÁZKY VRSTEVNÍKŮ VE VZTAHU K UČIVU	48
4.3.1	Odmítavé odpovědi	48
4.3.2	Odpovědi vedoucí k ujištění.....	49
4.3.3	Ujasňovací odpovědi	49
4.3.4	Přesvědčivé odpovědi.....	50
4.3.5	Ignorace.....	51
4.3.6	Překvapivé odpovědi	52
4.3.7	Kladné odpovědi	52
5	DISKUZE.....	54
	ZÁVĚR	57
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	61
	SEZNAM OBRÁZKŮ	62
	SEZNAM TABULEK.....	63
	SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá žákovskými otázkami v primárním vzdělávání. Cílem mé práce je kvalitativně zpracovat otázky žáků ve vztahu k učivu, které jsou kladeny na prvním stupni základní školy.

I přesto, že se nejedná o neobvyklé téma, zastávám názor, že je málo prozkoumané. Dosavadní výzkumy zaměřené na žákovské otázky se věnují spíše žákům na druhém stupni či na středních a vysokých školách, nikoli však prvnímu stupni základní školy. Důvodů, proč je tato oblast tak málo probádaná může být několik. Jde především o to, že většina žákovských otázek v průběhu výuky je zacílená na organizační charakter a zbylá menšina na otázky ve vztahu k učivu, což mnohdy badatele odrazuje. Zároveň je velmi těžké najít učitele, kteří podněcují žáky k tvorbě žákovských otázek. I samotná odborná literatura k žákovským otázkám není natolik nakloněná, aby tvořila pevný základ pro další rozvíjející se výzkumy v této oblasti.

Ačkoli otázky žáků by měly být považovány za běžnou součást výuky, ne vždy tomu tak je. Žákovské otázky jsou závislé na výběru učiva a učebních úloh. Dále na učiteli, zda žákům dává ve výuce dostatek prostoru pro tvorbu žákovských otázek. A v neposlední řadě se jedná o ochotu a motivaci žáků tvořit žákovské otázky, být aktivní a zapojovat se do procesů výuky. Avšak toto je jen výčet aspektů, které ovlivňují tvorbu žákovských otázek v průběhu výuky.

Diplomovou práci budu systematicky rozdělovat do dvou hlavních částí. Na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části diplomové práce se budu především zabývat základní terminologií týkající se žákovských otázek v kontextu pedagogické teorie, která se člení na řeč, jazyk a pedagogickou komunikaci. Druhá kapitola bude představovat žákovské otázky v komunikaci mezi učitelem a žákem. Bude se zaměřovat na důležitost funkce pedagogické komunikace pro seberozvoj žáka. Výzkumná část bude vycházet z kvalitativního designu výzkumného šetření.

Hlavním cílem diplomové práce bude zjistit, jaké otázky ve vztahu k učivu žáci kladou během vzdělávacího procesu na 1. stupni základních škol. Diplomová práce má dva dílčí empirické cíle. Prvním dílčím empirickým cílem je popsat, jak žákovská otázka ve vztahu k učivu ovlivňuje průběh výuky na 1. stupni základní školy. Druhým dílčím empirickým cílem je zjistit, jak žáci reagují na otázky vrstevníků ve vztahu k učivu ve výuce na 1. stupni základní školy.

Samotný závěr práce bude směřovat k shrnutí získaných výsledků výzkumu, celkovému zhodnocení a přínosu pro pedagogickou praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ TEORIE

V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení základních pojmů týkající se tématu diplomové práce. Shrnuji takové pojmy, které jsou úzce spjaty s žákovskými otázkami. Žákovské otázky jsem definovala v kontextu k řeči, jazyku, komunikaci, interakci a učebním úlohám.

1.1 Řeč v kontextu s žákovskou otázkou

Podle Šulové (2006, s. 327) je řeč: „*obecná lidská biologická vlastnost, která umožňuje člověku prostřednictvím kódování a dekódování (zvukově, písemně, neverbálně) předávat informace.*“ Jedná se o jednu ze základních rovin lidské komunikace. Vašíková & Žáková (2018, s. 19) definují řeč jako: „*dovednost člověka, pomocí které člověk komunikuje.*“ Díky řeči se člověk zapojuje do společnosti, přijímá názory druhých, dokáže vyjadřovat své myšlenky, city nebo přání. Pomocí řeči se mohou přenášet životní zkušenosti (vědecké poznatky) z generace na generaci.

V procesu osvojování řeči dítě musí zvládnout v krátkém časovém úseku různé aktivity, které tvoří komplex řečových dovedností. „*Dítě se učí slyšené rozčlenit, dekódovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, učí se prosadit v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.*“ (Šulová, 2004, s. 104) Vývoj řeči probíhá postupně, působí na něj několik determinantů a je součástí komplexního vývoje dítěte a jeho osobnosti. Řeč je vyvíjena v závislosti na myšlení, motorice, sociálním prostředím, zraku a sluchu (Vašíková & Žáková 2018). Významnou úlohu ve vývoji řeči vzhledem k věku žáků tvoří úroveň psychické a fyzické vyspělosti a také stupeň motorického, kognitivního a sociálního vývoje. Dalším důležitým činitelem je prostředí, ze kterého dítě pochází, tj. nejbližší rodina (rodiče) (Šulová, 2006).

V řečovém projevu se rozlišují čtyři jazykové roviny. Foneticko-fonologická rovina, která se zabývá zvukovou podobou jazyka. Dále je to rovina lexikálně – sémantická, která se zaměřuje na kvalitu slovní zásoby. Další rovinou je morfologicko-syntaktická, která je orientovaná na gramatickou stránku řeči. A jako poslední je to rovina pragmatická, přičemž ta je spjatá s využitím v sociálních interakcích (Bendová, 2011).

Všechny tyto roviny by měly být využívány a rozvíjeny již od útlého dětství žáka, jelikož jsou základem pro komunikování s ostatními. Zároveň řeč je nezbytná pro tvorbu žákovských otázek. Z toho vyplývá, že bez řeči by žáci nebyli schopni vytvořit otázky, které jsou důležité a mají opodstatnění v procesu vzdělávání.

1.2 Jazyk v kontextu s žákovskou otázkou

Vašíková & Žáková (2018, s. 19) definují jazyk jako: „*určitý znakový systém, který nám umožňuje vyjádřit své prožitky a myšlenky.*“ Jedná se o společenský projev a podmínkou pro využívání řeči je právě osvojený jazyk.

Šalamounová (2015, s. 11) rozebírá definice školního jazyka a uvádí, že v užším smyslu je to: „*médium, jehož prostřednictvím dochází k procesům vyučování a učení.*“ Dále popisuje, že pod označením školní jazyk je chápán: „*jazyk, který zprostředkovává obsahy, jež činí školu školou – je jazykem, kterým se hovoří o učivu.*“

Vágnerová (2016) shrnula pojem jazyk jako kognitivní a komunikační systém, který umožňuje kódovat významy, jejich sdílení a výměnu. Označuje slova za základní nositele významu, jelikož se z nich mohou skládat věty, otázky a popřípadě delší sdělení. Ty v sobě zahrnují informace nebo myšlenky. Dále uvádí, že jazykový systém dovoluje vytvářet pomocí dílčích složek různé varianty sdělení s odlišným významem.

Vágnerová (2016, s. 235) vypracovala souhrn úrovní, kdy je jazyk využíván. První úroveň slouží k zakódování informací do jazykové podoby. Tím myslí zakódování poznatků a myšlenek do verbální podoby (tedy do mluvního sdělení nebo písemného zápisu), které umožňuje zformulovat jisté vyjádření. Tato úroveň je podstatná pro tvorbu žákovských otázek, jelikož díky této úrovni se žáci dokáží vyjádřit (zformulovat otázku) a v ní vystihnout svůj zamýšlený záměr.

Druhá úroveň slouží k jejich dekodování, tedy k porozumění smyslu prezentovaného sdělení. Tato úroveň poskytuje pochopení významu a smyslu.

Gavora (2005) zmiňuje, že dítě před vstupem do základní školy má velice dobrou jazykovou výbavu (široká slovní zásoba, ustálená výslovnost, dokáže komunikovat v různých časech). Nicméně mu stále ještě chybí osvojit si jazyk školy. To označuje za specifický kód, který je typický pro komunikaci ve školním vyučování. Žák se také musí naučit komunikační pravidla, která umožňují používání jazyka školy. Pochopení systému pravidel, jazyka školy a správné interpretace vede žáka ke školní úspěšnosti. Tato úspěšnost se neodráží pouze na výsledcích žáka, ale rovněž v myšlení, koncentraci, písemném vyjadřování, tvorbě otázek a v chápání učiva.

1.3 Pedagogická komunikace v kontextu s žákovskou otázkou

Komunikace má široký význam a mnoho definic. To zejména z důvodu, že se komunikuje v různých situacích, ve kterých se sledují určité cíle a dochází se k různým výsledkům. Slovo komunikace pochází z latiny *communicare*, a znamená informovat, radit se s někým nebo také oznamovat (Gavora, 2005).

Gavora (2005) zmiňuje 3 hlavní vymezení komunikace. Jako první uvádí, že komunikace znamená dorozumívání. Z toho vyplývá, že podmínkou komunikace je, aby si lidé rozuměli, hovořili stejnou řečí a o stejné věci a aby mezi lidmi (učiteli, žáky) docházelo k myšlenkovému souladu.

Ve druhém vymezení uvádí, že komunikace znamená oznamování. Při oznamování jeden člověk druhému předává poznatky, informuje ho, obeznamuje ho o svých pocitech, postojích, názorech, ... V tomto vymezení je nutné, aby zde byl druhý člověk (komunikant), který bude adresátem informací.

Ve třetím vymezení komunikace jde o výměnu informací mezi lidmi. Jeden komunikující informaci sdělí, druhý ji přijme. Poté se zase role vymění (druhý komunikující informaci sdělí a první ji přijme). Podstata výměny informací není pouze přijmout a sdělit, ale také porozumět a analyzovat. Jde tedy o dvojsměrnou komunikaci a ta má podobu dialogu.

Havigerová (2014, s. 21) dodává ke komunikaci, že je to: „základní platforma kladení otázek a samo definice pojmu není snadná.“

Klenková (2006, s. 25) předkládá, že komunikace znamená „obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“. Dále zmiňuje, že komunikace má značný podíl na rozvoji osobnosti a je důležitá v tvorbě mezilidských vztahů. K tomu přispívá i Vybíral (2009, s. 21), který říká, že: „Komunikace posiluje nebo tlumí emoce a formuje postoje. Dokáže popudit, provokovat, iniciovat – i uchlácholit a zbrzdit druhého v jeho odhodlání. Dokáže přesvědčit o pravdě i věrohodně šířit lež.“

Komunikaci nebo také dorozumívání chápe Klenková (2006) jako složitý proces výměny informací, jehož základ je stavěn na 4 prvcích.

- Jako první zmiňuje slovo *komunikátor*. Jedná se o osobu, která sděluje nové informace. Jde tedy o zdroj dané informace.
- Dále je to slovo *komunikant*. To je osoba, která přijímá informace a reaguje na ně.

- Další důležitým slovem je *komuniké*, tedy nová informace, která se předává. Někdy se rovněž uvádí, že se jedná o obsah sdělení.
- A v neposlední řadě autorka zmiňuje *komunikační kanál*. Ten je podmínkou pro zdárnou výměnu informace mezi zúčastněnými.

Komunikace je základní proces dorozumívání se. Bez ní by nemohla společnost existovat. Nemohla by probíhat organizace lidí, protože každá společná akce je spjatá s jistými významy, které se společně sdílí (Klenková, 2006).

1.3.1 Funkce komunikace

Každá komunikační situace má většinou svůj účel, smysl. Rovněž má také funkci, kterou má naplnit, nebo kterou právě plní. Komunikace může mít zároveň více funkcí, které mohou probíhat synchronně či asynchronně. Tím, že daná funkce má účel a také dopad na příjemce, získá komunikace smysl (Vybíral, 2009).

Vybíral (2009, s. 31) definoval 5 hlavních funkcí komunikace:

- Informovat – ve smyslu předat sdělení nebo doplnit již předešlé informace (*informativní funkce*).
- Instruovat – jedná se o navedení, zasvěcení (*instruktáží funkce*).
- Přimět adresáta, aby změnil nebo pozměnil jeho názor – ovlivnit ho (*persuazivní funkce*).
- Vyjednat nebo také domluvit se – dospět k dohodě (*vyjednávací nebo operativní funkce*).
- Pobavit – rozveselit nebo rozptýlit druhé nebo sebe (*zábavní funkce*).

1.3.2 Fáze komunikace

Podle Klenkové (2006, s. 28) rozlišujeme šest fází komunikace:

- Ideová geneze – v této fázi komunikace vznikají myšlenky a nápady, tvoří se názory.
- Zakódování – v této fázi se vyjadřují myšlenky v symbolech, znacích nebo slovech.
- Přenos – zde se přenáší obsah komunikace od vysílajícího k příjemci.
- Příjem – fáze, ve které obsah sdělení dojde k příjemci.
- Dekódování – v této fázi si příjemce interpretuje přijatý obsah, probíhá proces příjemcova výkladu.

- Akce – v této fázi jde o činnost příjemce, která je vyvolaná přijatou zprávou. Jde o příjemce, jak bude využívat získané informace.

1.3.3 Verbální komunikace

Sociální komunikace rozlišuje 3 skupiny kanálů – verbální komunikaci, neverbální komunikaci a komunikaci činem (Mareš, Křivohlavý, 1995). Ve školním prostředí se zejména využívá verbální projev. Jedná se o jednu z možných cest, jak lze komunikovat (dorozumívat se). Velmi často je verbální komunikace doplňovaná mimoslovními prostředky (neverbální komunikací – gesta, mimika, haptika). Podle Klenkové (2006, s. 29) do verbální komunikace „*spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči*“.

Naproti tomu Janoušek (2015, s. 13) vymezuje verbální komunikaci jako „*individuální i sociální, formální i obsahovou, spontánní i dodržující normy, mluvenou i psanou*“.

Švaříček, Šedřová, Šalamounová (2012, s. 21) označili verbální komunikaci za hlavní pozorovatelnou aktivitu, která se odehrává ve školní třídě. Definují ji jako: „*klíčový prostředek, jak naplnit vzdělávací misi školy – předávat vědomosti a rozvíjet mentální kapacity žáků.*“ Verbální komunikace nám umožňuje hovořit o předmětech, které aktuálně nejsou přítomny nebo také o předmětech, které fyzicky vůbec existovat nemusí. Díky schopnosti jazyka dokážeme vytvářet pojmy, které jsou základem pro abstraktní myšlení.

1.4 Interakce

Interakci Gavora (2005, s. 10) vymezuje jako: „*vzájemné působení nebo vzájemné ovlivňování.*“ Interakce probíhá při každém kontaktu, tedy při každém mezilidském styku. Interakcí je již samotné střetnutí lidí. Pasivní interakcí lze vyčíst hned několik informací (jak druhý vypadá, co dělá). Narozdíl tomu aktivní interakce znamená, že jeden člověk záměrně působí na druhého za určitým cílem. Interakce má dosti příbuzného s komunikací, ale nejedná se o stejné pojmy. Pomocí komunikace je umožněna interakce. Nejenom komunikací se však může interakce uskutečňovat. Dále se může vyjadřovat činy, předměty nebo médii.

Gillernová, Krejčíková (2012) považují výchovu, vzdělávání i vyučování za velmi náročné aktivity, jelikož se na ně kladou mimořádné nároky. Ty pramení ze školních interakcí. Interpersonální vztahy ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné, a proto je náročné jejich poznání a následné zvládnutí. Ve školní interakci je vždy přítomen učitel s jeho vědomostmi, zkušenostmi, dovednostmi, vlastnostmi, osobnostními rysy a dále jeho partner,

jakožto může být: žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel. Každý, kdo vstupuje do interakce má své specifické charakteristiky, které se do interakce promítá. Na interakci má také značný podíl konkrétní situace a specifické prostředí s řadou proměnných.

1.5 Žákovská otázka

Žákovská otázka je označována jako „nejpoužívanější komunikační prostředek“. Zkušenosti učitelé vědí, že podstatným hybatelem školní výuky je vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem. Švaříček, Šedřová, Šalamounová (2012, s. 138) představují, že předpokladem komunikační akčnosti žáka je připravenost vstoupit do komunikačního dění (snaha odpovídat na učitelovy otázky, ale také ochota klást učiteli otázky). Tuto aktivitu žáka označují termínem **ochota komunikovat** a definují ji jako: „*dispozici jednotlivce navazovat komunikaci s ostatními.*“

Mahmoodi, Kalantari, & Ghaslani (2014, s. 1066) objasňují, že když jsou žáci dostatečně motivováni k učení, poté je dost velká pravděpodobnost, že budou učení věnovat potřebný čas a energii. To je považováno za žádoucí, jelikož sami budou mít zájem o dané učivo a budou se chtít dozvědět více.

Švaříček, Šedřová, Šalamounová (2012, s. 138) dále popisují termín **žákovská participace** jako: *faktické jednání žáků směřující k vyjádření názoru či vznesení otázky.* Jestliže učitelova otázka vyžaduje žakovu odpověď, i žák na svoji otázku očekává učitelovu odpověď. Není možné, aby učební proces fungoval bez zpětné vazby v obou směrech: k žákovi (žákům) i k učiteli.

Havigerová (2014, s. 25) představuje otázku jako: „*výrok, který zachycuje neznámé prvky nějaké situace nebo úlohy, vyžadující si vysvětlení. Jejím záměrem je získat informaci o světě, kterou mluvčí v okamžiku promluvy postrádá a potřebuje.*“

Havigerová (2014) dále doplňuje, že u žáků začíná docházet k rozvoji verbální kompetence (po stránce formální i obsahové) v předškolním věku a výše především díky komunikaci s dospělými a vrstevníky. Proto jsou pak žáci na prvním stupni velmi zvědaví, kladou spoustu otázek a mnohdy sami iniciují komunikaci.

Z výzkumu K. Šedřové et al. vyplývá, že verbální komunikace ve vyučovací hodině zabírá 80 % času, přičemž z toho 75 % připadá na učitele a 25 % na žáky. Aby se tento nepoměr co nejvíce eliminoval, učitelé se snaží omezovat své monologické výpovědi a vést se žáky dialog, a „zatahnout“ je tak do diskuse. Takový vytvořený dialog bude přínosný pro rozvoj poznání žáků právě tehdy, když, učitel bude formulovat své otázky jako problém k řešení. (Spousta, 2015)

Pro učitele může být žákovská otázka zpětnou vazbou o tom, jak žáci rozumí aktuálně probíranému učivu (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 138) a jaké je jejich subjektivní pojetí učiva (Lukášová, 2010, s. 160). Jak uvádí Müllerová (2002, s. 36), mnoho učitelů uplatňuje ve svých hodinách transmisivní přístup, který se v komunikaci s žáky projevuje následovně v tom, že žák může:

- „mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo,
- mluvit je s tím, kdo mu byl určen,
- mluvit jen o tom, co mu bylo určeno,
- mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno,
- mluvit jen na místě, které mu bylo určeno,
- mluvit v pozici, která mu byla stanovena“.

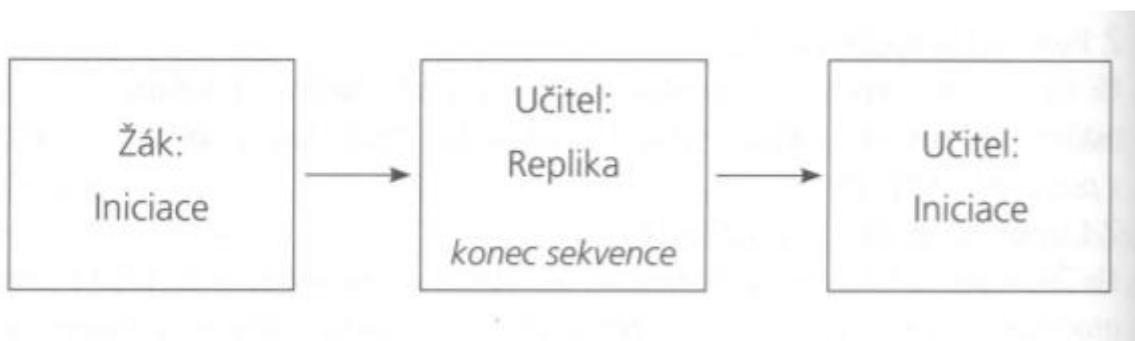
Z této ukázky transmisivního přístupu projevujícího se v komunikaci s žáky je značně viditelné, že žáci dostávají pouze omezený prostor pro vlastní tvorbu otázek. Je to z důvodu, že žákovské otázky mohou změnit plán vyučovací hodiny, a to z různých příčin:

- žáci potřebují zopakovat již probíranou látku,
- žáci mohou otevřít nové téma, o kterém by se dozvěděli více a učitel zrovna nemusí být připraven,
- žáci se mohou ptát na informace, které sám učitel nemusí vědět,
- žáci mohou chtít pouze odvést pozornost od aktuálně probíraného učiva (Švaříček, Šedřová, Šalamounová, 2012).

Učení je aktivní proces, který si žádá aktivní zapojení žáků. A jestliže se žáci v průběhu výuky sami komunikačně podílejí (odpovídají na otázky a sami je pokládají), potom se i více věnují učivu. Toto zapojení žáků je považováno za velice žádoucí (Švaříček, Šedřová, Šalamounová, 2012). Z toho vyplývá, že otázky položené žáky ve vztahu k žákovskému učení mají velký potenciál a význam ve výuce. Pokud se žák ujme komunikace (na něco se ptá), má cíl, jakou informaci potřebuje/chce získat. Podstatné však je to, zda žák dokáže identifikovat, co konkrétně chce vědět. A jestli zvládne otázku na danou informaci správně zformulovat, pak narůstá pravděpodobnost zapamatování si získané odpovědi.

Z výzkumu Švaříčka, Šedřové, Šalamounové (2012) vzešlo, že počet žákovských otázek v průběhu let výrazně vzrostl, což považují za velice pozitivní. Avšak uvádějí, že pouze menšina těchto žákovských otázek je vztažena k probíranému obsahu učiva. Většina žákovských otázek je organizačního charakteru. Otázky tohoto typu v sobě zahrnují doptávání se na instrukce, zopakování již zmíněných informací, zjišťování termínu

odevzdávání úkolů, ... Při těchto otázkách je nutné, aby byli učitelé trpěliví a žákům vše potřebné zopakovali. Jelikož se žáci mohou ptát, na jaké straně se právě nachází nebo kde mají vypracovávat zadaný úkol, tak je pro učitele výhodné žákovské otázky zodpovědět a tím se nedostanou do větší časové ztráty v průběhu hodiny, protože žáka ihned nasměrují. Také se mohou vyvarovat případným komplikacím v budoucnu, jelikož zavčas podchytí nesrovnalosti žáků.



Obrázek 1 Schéma komunikační sekvence

Švaříček, Šedřová, Šalamounová (2012, s. 142) zaznamenali schéma komunikační sekvence iniciované žákovskou otázkou. Ze schématu je viditelné, že se skládá ze dvou částí, nikoli ze tří, jak tomu bývá v komunikačních sekvencích iniciovaných učitelem. Po žákovské otázce následuje odpověď učitele, která sekvenci uzavírá. Poté může zaznít další žákovská otázka, a tím by vznikl řetězec žákovských otázek a odpovědí učitele.

1.5.1 Typy žákovských otázek

V literatuře najdeme mnoho typů dělení otázek, které pokládají samotní učitelé během výuky. U otázek žákovských je takových typů dělení podstatně méně. Jako první jsme vybrali dělení žákovských otázek podle výzkumu Th. Good a kol. (1987, in Gavora, 2005).

- Faktografické otázky – žáci tyto otázky pokládají, když žádají o poskytnutí informace o faktografickém učivu (konkrétní údaje, čísla, letopočty).
- Otázky na vysvětlení – žáci tyto otázky pokládají, když žádají o vysvětlení významu anebo myšlenky.
- Objasňovací otázky – žáci tyto otázky pokládají, když žádají o vysvětlení učiva, které se již učili a které jim bylo nejasné.
- Potvrzovací otázky – žáci tyto otázky pokládají, když žádají o informaci, nebo když žáci úlohu vyřešili správně či úplně, ale potřebují se ujistit ve správnosti řešení

- Procedurální otázky – žáci tyto otázky pokládají, když se chtějí zeptat na informace týkající se organizace práce, pravidel chování ve třídě, pohybu po třídě,
- Zvídavé otázky – žáci těmito otázkami prokazují svůj zájem, ale tento zájem se netýká probraného učiva
- Upoutávací otázky – při těchto otázkách žáci ukazují, že dávají pozor, věnují se učivu/úloze
- Upoutávací otázky – při těchto otázkách žáci ukazují, že dávají pozor, věnují se učivu/úloze
- Sabotážní otázky – při těchto otázkách žáci odvádí pozornost na jiné věci a těmito otázkami se narušuje linie vyučování

Gavora (2005) zmiňuje, že učitelé, kteří dávají prostor pro žákovské otázky se mohou potýkat se širokým spektrem otázek s různým zaměřením. Dále uvádí, že část žákovských otázek se týká žádostí žáka o podporu, o ujištění nebo o navedení, zda žák pracuje správně.

Druhé dělení žákovských otázek jsme definovali podle Švaříčka, Šed'ové, Šalamounové (2012, s. 143-151). Rozdělili otázky žáků do čtyř kategorií:

- „Potřebuji vědět“ aneb Otázky zjišťující nezbytné informace

Žáci si do školy přichází osvojovat znalosti, získávat nové vědomosti, a proto poznatky, které nevědí jsou impulzem pro položení otázky. Žáci takovou otázkou chtějí zjistit potřebnou informaci (většinou faktografického, vědomostního charakteru), která jim brání v procesu učení. Žáci se tak ptají na to, co nevědí a tato nevědomost je překážkou pro další kroky ve vzdělávání. Dalo by se předpokládat, že otázky tohoto typu budou zcela běžné a poměrně frekventované, ale není tomu tak. Takových otázek je málo, a to z několika důvodů. Žáci pokládají tyto otázky většinou jen v případě, kdy nemají jinou možnost pro vyřešení zadaného úkolu. A také proto, že žáci nejsou zvyklí dávat najevo svoji nevědomost/neznalost, jelikož by se cítili ohroženi či oslabeni. Dále je to z důvodu, že se žáci mnohdy bojí projevit svoji neznalosti kvůli sankcím, které by mohli dostat (snížená známka, negativní zpětná vazba).

- Otázky ze zvědavosti aneb „Tohle bych chtěl vědět“

Otázky takového typu mohou vycházet ze zvědavosti žáků – tedy ze zájmu o to, co učitel říká. Jde o frekventovanější typ otázek oproti předchozímu. Pro žáka tato otázka není nijak ohrožující a pro učitele je to pozitivní zpětná vazba k jeho výkladu. Žáci takovými otázkami prokazují, že je zajímají podrobnosti (details) k učivu a chtějí se dozvědět více. Někdy však mohou nastat takové situace, kdy se žáci zaměří na jinou část učiva, než je aktuálně v hodinách probíraná. Z toho vyplývá, že občas zvědavé otázky mohou být pro samotné učitele riskantní z hlediska času a odklonění se od aktuálně probíraného učiva.

- „Nerozumím“ aneb Otázky vyžadující vysvětlení

Otázky tohoto typu mohou být pokládány z různých hledisek. Tím prvním může být fakt, že žák si je sám vědom, že předávané informace od učitele nerozumí nebo učivu rozumí, ale odlišným způsobem než vysvětluje učitel. Uvádějí podle studie Kendricka (1987) žakovské neporozumění (non-understanding), tedy situaci, kdy žák neví, co si pod daným úkolem či obsahem učiva představit nebo si žák představuje více věcí a není si jistý jejich správností. A dále je tu špatné porozumění (mis-understanding), kdy žák učivu rozumí, chápe ho, ale odlišným způsobem od učitele. Z toho plyne, že žák může otázkou od učitele žádat vysvětlení (když žák učivu nerozumí) nebo může nastat situace konfrontace porozumění (tedy z angličtiny špatné porozumění, které ale nemusí být špatné, jelikož je pochopené jiným způsobem od učitele).

Ačkoli situace, kdy žáci učivu nerozumí nebo ho špatně pochopili, bývá poměrně dost, kupodivu otázek vztahujících se k tomuto typu žakovských otázek je málo. Žáci často jejich nejasnosti ignorují. Pokud se však žáci zeptají, výuka se tím většinou výrazně nenaruší, jelikož učitel odpoví a poté by měla následovat nová sekvence v podobě klasické IRF struktury.

- „A není to jinak“ aneb Konfrontace porozumění

Žák učivu určitým způsobem rozumí, ale jeho chápání se odlišuje od prezentování učiva učitelem. A jelikož mnohdy žák může konfrontovat své

porozumění učiva s učitelem, učitel tento krok může chápat jako útok na sebe a své znalosti. Proto pak učitel může žákovi dávat negativní zpětnou vazbu. Tato poslední kategorie dělení žákovských otázek má různé podoby. Mezi první spadá sekvence otevřená žákovskou iniciací, po které nepřichází žádná replika učitele (učitel žákovskou otázku přejde). Další možnost je taková, že po žákovské otázce následuje replika učitele. V jeho sdělení směřovaného k žákovi je nejen doplnění nebo opětovné vysvětlení informace, ale i výtku, která má upozornit na přetrvávající špatné porozumění.

Další dělení žákovských otázek jsme definovali podle Havigerové (2014, s. 27), která otázky žáků rozdělila následovně:

- Otázky vztahující se bezprostředně k učivu
- Otázky vztahující se k řízení učební situace („Co navrhuje?“ , „Stihnete to?“)
- Otázky objasňující, zpřesňující („Zopakujete to jinými slovy?“)
- Otázky zpochybňující („Není jiná alternativa?“)
- Otázky rozhodovací („Je to a, nebo b?“ , „Uděláme to, nebo ono?“)
- Otázky návodné – sugestivní („A proč by to nemohlo být c?“)
- Otázky vztahující se k reflexi („Proč jste nevyužili ...?“)

2 ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA V KOMUNIKACI MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

V této části se budeme zabývat komunikací mezi učitelem a žákem. Jak uvádí Gavora (2005), nelze zaměňovat pojmy komunikace ve škole mezi učitelem a žákem a pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je vědní disciplína, přičemž její předmět se vyučuje i na pedagogických fakultách. Ostatní autoři jako např. Müllerová, 2002; Mareš, Křivohlavý, 1995; Nelešovská 2005 a další používají termín pedagogická komunikace a myslí tím komunikaci, která probíhá ve školním prostředí.

Gavora (2005, s. 25) komunikaci definuje jako „základní prostředek na realizaci výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků“. Dále zmiňuje, že bez komunikace by se výchova i samotné vzdělávání nemohlo uskutečňovat. Jedná se o podmínku vyučování. Komunikace ve třídě je specifická zejména rolemi partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje) a dále časovými a prostorovými podmínkami komunikace (vyučovací hodina, prostor v učebně). Díky verbální i neverbální komunikaci učitel zprostředkovane realizuje výchovně-vzdělávací cíle, vyučovací metody a formy a vyučovací obsah.

Pomocí komunikace se také realizuje výchovně-vzdělávací cíl. Ten je tvořen souborem požadavků, které by měl žák dosáhnout (vědomosti, schopnosti, postoje, zájmy, ...). Učitel transformuje výchovně-vzdělávací cíl do komunikačních záměrů v určitých úsecích komunikace. Přitom bere v potaz, co má vyjádřit, komu to má vyjádřit a jak to má vyjádřit. A dále přemýšlí, co mají vyjádřit žáci a jakým způsobem to mají udělat.

Není možné komunikační záměr zaměňovat s výchovně-vzdělávacím cílem. Výchovně vzdělávací cíl je základ, od kterého vychází komunikační záměr (je podřazený výchovně-vzdělávacímu cíli). Zároveň bychom mohli říct, že výchovně-vzdělávací cíl má globálnější charakter, tj. je formulovaný v požadavcích na jisté vlastnosti žáka a má explicitní podobu (tento cíl je stanoven dopředu – na začátku školního roku nebo před začátkem vyučovací hodiny).

Na rozdíl tomu komunikační záměr je konkrétnější, má operační charakter a implicitní podobu (učitel dopředu nemá stanoven, co jakému žákovi řekne, co bude od něho požadovat).

Nelešovská (2005) zmiňuje, že bez komunikace mezi učitelem a žákem by učitel nedostal zpětnou vazbu o tom, zda se žák učil, pochopil zadání, ... Učiteli by chyběla kontrola nad porozuměním žáků o daném učivu.

Gillernová, Krejčová (2012) popisují, že úspěch učitele, jeho efektivní postupy a výchovně-vzdělávací aktivity závisí na komunikaci. Jedná se o obecný typ sociální komunikace, která podléhá pravidlům. Předpokladem komunikace ve škole a zároveň i tvorbě žakovských otázek je existence komunikačního vztahu mezi účastníky. Pro komunikaci a vznik žakovských otázek je žádoucí, aby se učitelé zajímali o způsob navazování a udržování komunikačního vztahu.

U Müllerové (2002, s. 8) je pedagogická komunikace definována jako: „*vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu a slouží výchovně-vzdělávacím cílům*“.

V zahraniční literatuře také existují různé definice pro pedagogickou komunikaci. A. N. Leontj'eva (1973, cit. podle Nelešovské, 2005, s. 26) uvádí: „*Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce, a je zaměřena na vytvoření příznivého klimatu.*“ Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012) zmiňují, že pedagogická komunikace se může odehrávat v různých prostředích, nicméně nejvýraznějším druhem komunikace je komunikace v prostředí školní třídy.

2.1 Funkce pedagogické komunikace

Nelešovská (2005, s. 28) na základě definice pedagogické komunikace Gavory (2005) udělala souhrn dvou důležitých funkcí pedagogické komunikace.

- „*Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.*“
- „*Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace-učitelem a žákem, žáky navzájem.*“

2.2 Činnost žáka při odpovídání na otázky

Gavora (2005) uvedl čtyři fáze, jímž si žák musí projít, když odpovídá na otázky ve vztahu k učivu.

První fáze se týká percepce – tedy žák musí zachytit danou otázku.

Další fáze se nazývá interpretace otázky. V této fázi jde zejména o pochopení položené otázky. Žák si takovou otázku musí přeložit do svého jazyka. Dává si ji do souvislosti s tím,

co již zná. Zároveň se snaží uchopit otázku v takovém kontextu, v jakém byla položena, aby mohl vytvořit co nejpřesnější interpretaci. Dalším aspektem, který musí brát v potaz je osobnost člověka, který danou otázku pokládá. Je rozdíl, zda otázku položí žák – jeho vrstevník, kterého velmi dobře zná, anebo se bude jednat o učitele. K učiteli má přirozený respekt a samotné odpovědi budou podmaněny tomu, kdo se ptal.

Třetí fáze je vytvoření substrátu odpovědi. Nejdříve si odpověď žák rozmýšlí, přemýšlí nad ní a promítá si všechny aspekty, které ho ovlivňují. To, jakým způsobem žák nad otázkou přemýšlí je dané jeho úrovní vědomostí. Rovněž záleží na typu položené otázky, jelikož některé otázky vyžadují menší míru uvažování, a proto žák je schopen odpovědět rychleji. Na rozdíl od otázek vyžadujících usuzování či vytváření vlastních názoru. V takovém případě pak žák může vyžadovat delší dobu na přemýšlení, než vysloví jeho odpověď na položenou otázku.

Čtvrtá fáze je samotná verbalizace odpovědi. Žák přenesse substrát do ucelené podoby a vysloví ho.

Pokud žák není schopen odpovědět, pak nastává nejspíše problém v jisté fázi jeho činnosti při odpovídání. Není pravidlem, že žák automaticky učivo neovládá.

2.3 Výuková komunikace

Švaříček, Šedřová, Šalamounová (2012, s. 20) používají termín výuková komunikace právě z důvodu, pro vytyčení komunikace mezi učitelem a žákem výhradně v rámci vyučovací hodiny. Zaměřují se na komunikaci, která plní výchovně-vzdělávací cíl. Samotnou výukovou komunikaci chápou jako: „*výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky*“.

Průcha (2009, cit. Podle Švaříček, Šedřová, Šalamounová, 2012, s. 20) vymezil pro výukovou komunikaci ve školní třídě tyto charakteristiky:

1. „*Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.*“
2. „*Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.*“

3. *Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.*
4. *Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.*“

Švaříček, Šed'ová, Šalamounová (2012) popisují, že bez komunikace se nelze obejít. Zároveň poukazují na fakt, že komunikace probíhá i v případě, kdy účastníci komunikace mezi sebou nechtějí komunikovat. Jako příklad uvádějí žáka, který neodpovídá učiteli na otázku. To však neznamená, že komunikace mezi učitelem a žákem nevzniká. Ba naopak z takového typu komunikace učitel získává důležitá sdělení. Žák neměl dostatečné znalosti pro danou odpověď, nebo odpíral učiteli poslušnost. Tedy žák vyslal učiteli zprávu a teď je již na něm, jaký význam tomuto sdělení přidělí.

Komunikace je základ pro všechny pedagogické procesy. Bez ní by se nedalo školní vyučování realizovat. Švaříček, Šed'ová, Šalamounová (2012, s. 20) shrnuli komunikaci takto: *„poznatky, jež mají žáci ve škole získat, jsou mediovány skrze komunikaci.*“

2.4 Vztahy mezi účastníky komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu

Školní třídu lze považovat za sociální skupinu. Jednotliví členové dané skupiny mají k sobě vzájemné vztahy a tyto vztahy se uskutečňují skrze komunikování.

Gavora (2005, s. 26) popsal působení komunikace na vzájemné vztahy tímto způsobem: *„Komunikace je prostředek na to, aby se ve třídě realizovali (otevírali, rozvíjeli) mezilidské vztahy.*“ Dále rozebírá, že pomocí komunikace je umožněno rozvíjení vztahů mezi všemi komunikujícími ve třídě.

Švaříček, Šed'ová, Šalamounová (2012) zmiňují, že pomocí komunikace učitel může navozovat vztah důvěry a sympatií mezi sebou a žáky, případně vztah nedůvěry a antipatií.

2.4.1 Symetrické a asymetrické vztahy v komunikaci

Ve vyučování se vyskytují symetrické a asymetrické vztahy a preferenční vztahy. Jako první se budeme zabývat symetrickými a asymetrickými vztahy. Podle Gavory (2005) je lze rozdělit do několika typů:

- učitel x žák,

- učitel x třída,
- učitel x skupina žáků,
- žák x třída,
- žák x skupina žáků,
- žák x žák,
- skupina žáků x skupina žáků,
- skupina žáků x třída.

Z výše vypsanych typů vztahů je viditelné, že první tři jsou asymetrické. Jelikož se jedná pokaždé o vztah s učitelem, je zřejmé, že učitel bude mít vyšší postavení než žáci. Z toho vyplývá, že učitel může rozhodovat o otázkách komunikace – kdo s kým bude komunikovat a o čem, jak dlouho a jakým způsobem a může určovat, zda odpovědi jsou vhodné či správné pro danou komunikaci (Gavora, 2005). Nelešovská (2005) dodává, že nejenom učitel má vztah k žákům, ale i samotní žáci mají jistý vztah k učiteli. Tento vztah se velice často proměňuje a postupem času se vyvíjí a upevňuje.

Další typy vztahů, které jsou vypsány se zdají být symetrickými. Jde o vztahy mezi žáky, tudíž by se mělo jednat o rovnocenné partnery komunikace (všichni žáci mají stejná práva a možnosti). Nicméně mohou nastat i situace, kdy se bude jednat o asymetrické vztahy. A to v případě, kdy bude probíhat skupinové vyučování. Ve skupinovém vyučování zpravidla bývá žák, který je dominantnější než ostatní (zástupce skupiny/vedoucí skupiny). Přestože nemá takovou pravomoc jako učitel, tak se odlišuje od ostatních a probíhá mezi žáky asymetrický vztah (Gavora, 2005).

Nelešovská (2005) doplňuje, že dominantní postavení daný žák může získat od učitele nebo od skupiny žáků. Díky vedoucímu skupiny se lépe a efektivně pracuje, otázky či odpovědi může vedoucí skupiny zprostředkovat a celou práci tak urychlit, což se ukazuje jako velice žádoucí.

2.4.2 Preferenční vztahy v komunikaci

Druhým typem vztahů jsou preferenční vztahy. Již ze slova preferenční bychom mohli předpokládat, že půjde o upřednostňování určitého žáka/žáků na úkor druhých. Učitel si volí v daný okamžik žáka jako partnera komunikace. Takovému žákovi dal preferenci.

Mnohdy se však stává, že učitel často vyvolává ty stejné žáky nebo stejné typy žáků (děvčata nebo výkonné žáky), a proto upozaduje zbytek žáků ve třídě (Gavora, 2005).

K tomuto typu vztahu přispívají Mareš, Křivohlavý (1990), kteří tvrdí, že vzrůstající počet osob ztenčují možnost přímé komunikace. Naopak zmenšující se počet osob zvyšují možnosti přímé komunikace. To ale neznamená, že nejlepším řešením by byla komunikace učitele s jedním nebo jen několika žáky, protože by se tím zastínili výchovné cíle.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

V teoretické části mé diplomové práce jsem se zabývala žákovskou otázkou, pedagogickou komunikací a žákovskou otázkou v komunikaci mezi učitelem a žákem. Praktická část popisuje kvalitativně orientovaný výzkum, který se zabývá žákovskými otázkami ve vztahu k učivu na 1. stupni ZŠ. Tato kapitola obsahuje cíl výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný vzorek a zvolenou metodologii se zpracováním získaných dat.

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné.“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 24). Sedláková (2014, s. 52) doplňuje: *„Kvalitativní přístupy dávají výzkumníkovi větší šanci alespoň některé z původně nepředpokládaných údajů získat a zohlednit v průběhu výzkumu.“*, narozdíl od kvantitativních přístupů. Dále Švaříček & Šed'ová (2014) uvádějí, že předem nejsou stanoveny hypotézy. Právě výstupem je formulování nové hypotézy či teorie.

Kvalitativní výzkum jde do hloubky, jehož cílem je široce prozkoumat definovaný jev a přinést o něm co největší množství informací. Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012) popisují práci kvalitativního výzkumníka jehož úkolem je intenzivně se pohybovat ve zkoumaném prostředí a sbírat různé typy dat (nejčastěji pořizuje rozhovory nebo realizuje pozorování). Snaží se sledovat a pátrat po pravidelnostech, opakujících se znacích, z nichž pak tvoří závěry.

3.1 Výzkumné cíle

Skrze získaná data a prostudovanou odbornou literaturu byly stanoveny následující výzkumné cíle:

Hlavní výzkumný cíl

- Zjistit, jaké otázky ve vztahu k učivu žáci kladou během vzdělávacího procesu na 1. stupni ZŠ.

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat, jak žákovská otázka ve vztahu k učivu ovlivňuje průběh výuky na 1. stupni ZŠ.
- Zjistit, jak žáci reagují na otázky vrstevníků ve vztahu k učivu ve výuce na 1. stupni ZŠ.

3.2 Výzkumné otázky

Z výše uvedených výzkumných cílů byly odvozeny výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké otázky ve vztahu k učivu žáci kladou během vzdělávacího procesu na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak žákovská otázka ve vztahu k učivu ovlivňuje průběh výuky na 1. stupni ZŠ?
- Jak žáci reagují na otázky vrstevníků ve vztahu k učivu ve výuce na 1. stupni ZŠ?

3.3 Metody sběru dat

Pro svůj kvalitativně orientovaný výzkum jsem zvolila metodu pozorování. Jelikož se všechny moje pozorování odehrávaly na základní škole za mé přítomnosti, jedná se o **zúčastněné pozorování**. Dle Švaříčka & Šed'ové (2014, s. 143) zúčastněné pozorování je: „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Dále zmiňují, že nejen samotná data z pozorování jsou stěžejní, ale rovněž nalezené dokázat zprostředkovat druhým. Pozorovatel je tedy účastníkem interakcí, nicméně jednotlivé aktivity pouze sleduje a také je badatelem, který chce objevit nové teorie.

Ve své práci jsem se zaměřila na otázky žáků, které jsem dopředu neměla rozdělené ani jinak stanovené, tudíž se jedná o **nestrukturované pozorování**. Gavora (2010, s. 149) popsal tento typ pozorování za velmi pružný, neboť umožňuje přistupovat a nahlížet na dané jevy novým a nerutinním způsobem. Švaříček & Šed'ová (2014, s. 145) definovali účel nestrukturovaného pozorování jako: „*získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené.*“

Během pozorování jsem si data zapisovala, a zároveň jsem využila možnost pořízení audionahrávek, které mi byly přínosné pro zpřesnění dat a pro příležitost zpětně se vrátit k dané situaci, která se ve třídě odehrávala.

3.4 Výzkumný soubor

Diplomovou práci mám zaměřenou na žákovské otázky v primárním vzdělávání, tudíž samotný název napovídá, že se bude jednat o prostředí základní školy a konkrétně 1. stupně. Výzkumný soubor byl záměrný. Základním souborem tedy byli žáci 1. stupně ZŠ v ČR. Výběrový soubor byl tvořen žáky 4. – 5. třídy jedné základní školy v kraji Vysočina v okolí mého bydliště. Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 64 žáků.

Jelikož ve městě, v kterém žiji jsou pouze 3 základní školy, nejprve jsem oslovila tu, do které jsem dříve chodila sama a dobře ji znám. Pan ředitel i paní učitelky byli velice vstřícní a otevření mému výzkumu, proto jsem další školy neoslovovala.

3.5 Etika výzkumu

Výzkumné šetření bylo domluvené se základní školou, od které jsem měla vyjádřený písemný souhlas s realizací a pořízením audionahrávek během vyučovacích hodin. V písemném souhlasu ze základní školy bylo rovněž uvedeno, že žáky budu označovat písmenem Ž, popřípadě použiji čísla na rozlišení jednotlivých žáků pro zachování jejich anonymity. Celé mé působení na základní škole se záměrem získat data pro můj výzkum probíhalo v souladu s etickým kodexem české asociace pedagogického výzkumu.

3.6 Popis průběhu výzkumu

Výzkum probíhal ve dvou věkově rozdílných třídách jedné základní školy prvního stupně od ledna 2022 a trval necelé 2 měsíce. Celkem se jednalo o 3 třídy, ve kterých jsem svůj výzkum realizovala. Během září 2021 jsem navštěvovala tuto školu pro zachycení a prozkoumání, ve kterých třídách žáci kladou žákovské otázky ve vztahu k učivu. Na základě tohoto průzkumu jsem se mohla seznámit s jednotlivými třídami a zjistit jejich komunikační aktivnost v hodinách. Dále jsem se zaměřila na to, jaké vyučovací předměty podněcují žáky k žákovským otázkám a snažila jsem se promyslet, které třídy by se mi nejvíce hodily pro můj výzkum. Samotný výzkum poté probíhal po domluvě s třídními učiteli-dle rozvrhu žáků a jejich naplánovaných aktivit. Celkem jsem pozorovala 20 vyučovacích hodin. Skrze dřívější průzkum jsem si k pozorování vybrala starší žáky. Ve čtvrté třídě se jednalo o pozorování 13 vyučovacích hodin a v páté třídě o 7 vyučovacích hodin. Soustředila jsem se především na předměty: Matematika; Český jazyk; Člověk a jeho svět.

Jakmile jsem přišla do školy, paní učitelka mě znovu představila žákům jakožto studentku-budoucí paní učitelku, která zpracovává výzkum. Takové představení proběhlo

v každé ze tříd, kde jsem výzkum realizovala. Jelikož mě žáci znali již ze září, kde jsem dělala průzkum, nebyli z této situace zaskočení. Opětovně jsem se jim představila, aby ke mně získali důvěru a pocit bezpečí. Sedla jsem si do zadní lavice, abych nebyla středem pozornosti a žáky jistým způsobem neovlivňovala. Zároveň jsem položila na parapet okna diktafon pro získání audionahrávky, která mi byla nápomocná pro přesnou transkripci žákovských otázek a odpovědí.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Analýzu získaných dat jsem prováděla pomocí otevřeného kódování. Švaříček & Šed'ová (2014, s. 92) shrnuli definici takto: „Kódování je zkrátka procedurou, která umožňuje z množství dat „vytáhnout“ proměnné, které se stanou základem budoucí teorie.“.

Za stěžejní bod v mé práci považuji důkladnou transkripci. Jakmile jsem získala potřebná data, v mém případě žákovské otázky, poté jsem na základě otevřeného kódování vypracovala jednotlivé kódy. Tyto kódy zachycovaly záměry, při kterých žáci měli potřebu se ptát na otázky ve vztahu k učivu. Z jednotlivých kódů jsem vytvářela koncepty, které byly zdrojem pro kategorizaci dat. Vytvořené kategorie vymezují zaznamenané záměry žáků ptát se na otázky ve vztahu k učivu. Z takto zjištěných dat je možné odpovědět na mé další výzkumné otázky, a to, jak žákovské otázky ve vztahu k učivu ovlivňují průběh výuky a zároveň jak na ně vrstevníci reagují.

4.1 Typologie žákovských otázek ve vztahu k učivu

V této části jsem se zaměřila na rozdělení žákovských otázek ve vztahu k učivu. Pro lepší orientaci jsem použila tabulku, ve které jsou zaznamenané typy otázek, které jsem získala z dostupných dat. Abych takto otázky mohla rozdělit, použila jsem metodu otevřeného kódování, kterou jsem popsala výše. Podrobněji každý typ žákovských otázek budu rozebírat v dalších podkapitolách. Všechny otázky a popsané situace vychází z mého vlastního zrealizovaného výzkumu.

Ze zúčastněného pozorování bylo zjištěno, že žáci kladou otázky, které jsem rozdělila následovně:

Otázky zjišťující informace	• Otázky na zjištění nových informací
	• Otázky na zjištění nezbytných informací
Otázky vázající se k průběhu řešení učební úlohy	• Otázky na ujištění
	• Otázky na objasnění
	• Otázky na ověření
	• Otázky pro získání rady
	• Otázky na vysvětlení neznámých pojmů
Otázky popisující angažovanost žáků	• Otázky ze zvědavosti
	• Otázky plynoucí z nápadu
	• Otázky podněcující další otázky
Otázky orientující se na zhodnocení řešení učební úlohy	• Otázky vyjadřující nesouhlas
	• Otázky porovnávací

Tabulka 1 Typologie žákovských otázek ve vztahu k učivu

4.1.1 Otázky zjišťující informace

- Otázky na zjištění nových informací

Takové otázky žáci kladou, když se ponořují do nového učiva. Učitel představuje nové učivo, snaží se postupně žákům nastínit, jak fungují daná pravidla a jak se má postupovat. Někteří žáci mají tendenci učitele předbíhat a ptát se jich na otázky k novému učivu, které učitel doposud nestačil žákům nastínit.

Př.:

U: „*Ted' vám tedy ukážu, jak se bude pracovat se zlomkem. Dále se podíváme, kde v tom zlomku se nachází čitatel a jmenovatel.*“

Ž: „Pani učitelko a kde bude ten jmenovatel? Protože ten jmenovatel je od slova jmenovat, to mi už říkala mamka.“

Z ukázky je viditelné, že žák o novém učivu už něco dříve věděl z domácího prostředí. Učivo ho lákalo a chtěl se dozvědět další informace, které pro něj byly nové. A jelikož učitel chtěl učivo nastínit postupně, proto ho „předběhl“ žák, který se ihned chtěl dozvědět více.

- Otázky na zjištění nezbytných informací

Žáci kladou takové otázky pro získání informací, které jsou základem pro vyřešení učební úlohy. Bez takové informace by se neobešli a nebyli by schopni danou učební úlohu vyřešit, jelikož jim brání v postupu řešení.

Př.:

Žáci mají v geometrii narýsovat a následně vypočítat obvod zadaného trojúhelníka. Mají pracovat chvíli samostatně.

Ž: „Pani učitelko, už jsem ten trojúhelník narýsoval. Akorát jsem zapomněl na ten vzoreček pro obvod, co jsme se předtím učili. Řekla byste mi ho prosím? Protože bez toho to asi nedokážu vypočítat.“

U: „Děti, poradíte nám vzoreček pro výpočet obvodu trojúhelníku?“

Ze zmíněné situace je patrné, že pro splnění učební úlohy bylo nutné, aby žáci uměli narýsovat trojúhelník a vypočítat jeho obvod. Jelikož žák zapomněl na vzoreček pro výpočet obvodu, nemohl by tak danou úlohu bez této znalosti vyřešit a splnit. V tomto případě mu neznalost bránila v dokončení učební úlohy.

4.1.2 Otázky vázající se k průběhu řešení učební úlohy

- Otázky na ujištění

Žáci takový typ otázek využívají, když si nejsou jisti postupem při řešení učební úlohy a chtějí mít potvrzené, zda pracují správně. Vyžadují, aby jim učitel či spolužáci odsouhlasili jimi navrhovaný postup řešení.

Př.:

Žáci měli samostatně vypočítat příklad na dělení dvojciferným dělitelem (se zbytkem) a poté provést zkoušku správnosti.

Ž: „Paní učitelko, teď jsem udělal tu zkoušku, ale nesouhlasí mi to. Ale vlastně k tomu mému výsledku ještě musím přičíst ten zbytek, že?“

U: „Ano, přesně tak. K výsledku, který ti vyšel přičteš zbytek a mělo by to už souhlasit.“

Ž: „Jó, teď jsem to zkusil a sedí mi to.“

Z této ukázky je vidět, že žáka zarazil odlišný výsledek poté, co udělal zkoušku, která mu nevycházela. Proto se chtěl raději ujistit, zda postupuje správně a opravdu se zbytek musí přičíst ke zkoušce, aby mu již příklad vycházel.

- Otázky na objasnění

Žáci kladou takové otázky, když učivu nebo učebním úlohám nerozumí. Potřebují tedy dostat vysvětlení pro správné pochopení a následné uchopení učiva nebo učební úlohy.

Př.:

Žáci měli přepsat slovní spojení z učebnice do školního sešitu, kde v textu byla vynechaná písmena S a Z.

Ž1: „A můžu se prosím zeptat... shora se píše S nebo Z? A taky nevím, jestli dohromady nebo zvlášť?“

Ž2: „Vždyť jsme si to včera psali v češtině do sešitu a ty se na to teď znovu ptáš?“

Ž1: „Já jsem na to zapomněla, tak jak to tedy je?“

Ž2: „Píše se v tom slově S a je to dohromady.“

U: „A víte tedy proč? Dokáže mi někdo říct důvod?“

Z této ukázky jde vidět, že žák si potřeboval ujasnit, jak se dané slovo píše, pochopit kontext slova a znovu shrnout pravidla pro psaní S a Z. V této ukázce lze vidět, že na žakovskou otázku odpověděl žák, a učitel zasáhl až v momentě, aby zajistil správné odůvodnění daného slova a tím dosáhl opětovného zopakování pravidla pro psaní S a Z.

- Otázky na ověření

Žáci takový typ otázek využívají, když chtějí potvrdit, zda jejich výsledek řešení je správný.

Žáci se ptají, když mají učební úlohu již zcela vypracovanou nebo z velké části hotovou a

chtějí si ji pouze ověřit, zda pracovali správně. V jejich případě jde o „zkoušku“, která jim jejich výsledek potvrdí nebo vyvrátí.

Př.:

Jeden z žáků počítal příklad na písemné dělení dvojciferným dělitelem na tabuli a ostatní počítali stejný příklad do sešitu.

Ž1: „*Už někomu z vás ten příklad vyšel? Mám to dobře? Právě se mi tam nezdá ten zbytek.*“

U: „*Asi to ještě nikdo tak rychle nezvládl vypočítat, takže musíš ještě udělat zkoušku, ať si to potvrdíme. Ale myslím, že tam je nějaká chybka.*“

Ž2: „*Jo, má tam chybu. Má to vyjít jinak.*“

Z této ukázky jde vidět, že žák vypočítal příklad, ale měl podezření, že ho má špatně. Právě proto měl tendenci se zeptat ostatních na výsledek, aby dostal zpětnou vazbu a mohl s tím dále pak pracovat.

- Otázky pro získání rady

Žáci kladou takové otázky zejména tehdy, když potřebují navést, aby mohli dále pokračovat v učební úloze. Na základě mého výzkumu, žáci kladli takové typy otázek z důvodu, že momentálně si nemohli vzpomenout, jak by s danou učební úlohou mohli pracovat. Potřebovali s jejím postupem v jistém kroku poradit.

Př.:

Žáci dostali do skupin tabulku se jmény fotbalistů a jejich kilogramy a úkolem bylo vypočítat ze zadaných hodnot průměrnou váhu hráče.

Ž: „*Paní učitelko, my jsme se vás chtěli zeptat. Právě ani jeden ze skupinky nevíme, jak máme dál pokračovat v počítání toho průměru.*“ „*Skončili jsme tady.*“ (ukázali do sešitu, kde to měli z části vypočítané) „*Poradíte nám prosím?*“

U: „*No už byste to měli znát, vždyť jsme to minulý týden opakovali. Tak to pojďme dát dohromady. Co už máte teda hotové?*“

V této ukázce žáci pracovali ve skupině, nicméně ani tak nevěděli, jak mají vypočítat průměrnou váhu fotbalisty. Měli hotovou část, kdy sečetli váhy všech fotbalistů, ale chybělo jim výsledné dokončení (tedy vydělení počtem fotbalistů v tabulce). Na základě rady paní učitelky, žáci pak byli schopni dokončit učební úlohu a zdárně dojít k výsledku.

- Otázky na vysvětlení neznámých pojmů

Žáci takový typ otázek kladou, když mají řešit učební úlohu, která obsahuje neznámý pojem nebo slovo, u kterého neznají význam. Případně se také může jednat o cizí slovo. Tato neznalost je citelnou překážkou a žákům brání úspěšně vyřešit učební úlohu.

Př.:

Žáci měli pracovat samostatně v pracovním sešitě. Jednalo se o opakování již probíraného učiva.

Ž1: „*Paní učitelko, druhá otázka je: „Co je předmětem geometrie?“, akorát já nevím, co znamená to slovo předmětem?“ „To mně do té otázky vůbec neseď a já nevím, co tam mám pak napsat.“*

U: „*Bude nejlepší, když si řekneme nějaká synonyma k tomuto slovu v tomto kontextu. Musíme to slovo nějakým jiným nahradit. Děti, napadá někoho něco?*

Ž2: „*Mohlo by to být slovo „základem“?“*

Ž3: „*Anebo že se ptají na to, co je důležité pro geometrii?“*

Z této ukázky je patrné, že dané slovo dělalo problém více žákům, kteří nad tím rovněž přemýšleli a zajímalo je, jak by dané slovo mohli nahradit.

4.1.3 Otázky popisující angažovanost žáků

- Otázky ze zvědavosti

Žáci kladou tyto otázky z důvodu, že je probírané učivo zaujalo a chtějí se dozvědět více. Nebo také kvůli tomu, že v učebních úlohách mohou zaznít informace, které je pobízejí k tomu, aby měli potřebu se zeptat na další s tím související informace.

Př.:

Žáci měli pracovat ve skupinách a jejich úkolem bylo z tabulek spočítat, kolik hráčů hokeje je praváků a kolik leváků.

Ž1: „*Tak půjdeme na tu třetí otázku: „Kolik je v našem týmu v hokeji praváků a leváků?“*

Ž2: „*Myslím, že máme 20 praváků.“*

Ž3: „*A jak ten člověk pozná, že je pravák nebo levák?“*

Z ukázky lze vidět, že na základě učební úlohy žák měl potřebu se zeptat, jak se pozná, že je někdo pravák nebo levák. Jde o to, že přemýšlel nejen nad učivem-tedy konkrétně nad součtem praváků a leváků z týmu hokeje, ale ptal se na to, jakým způsobem člověk zjistí, jaká je jeho laterální ruka.

- Otázky plynoucí z nápadu

Žáci kladou takové otázky z důvodu, že učební úloha je vybízí k tvorbě nápadů. Zejména se jedná o slovní úlohy, které vyžadují dopředu promyšlený postup řešení. A jelikož žáci, jakožto třída mnohdy řeší takové slovní úlohy dohromady, poté z toho plynou žákovské otázky, které jsou zaměřené na nápad, jak řešit danou učební úlohu. Zároveň i když žáci řeší takové učební úlohy samostatně, mají tendenci se ptát učitele a ujistit se, zda jejich nápad na řešení učební úlohy je správný.

Př.:

Žáci se měli zamyslet nad slovní úlohou týkající se rozdělování peněz mezi 3 děti. Byly zde požadavky, aby každé dítě mělo stejně peněz. Žáci dále museli přemýšlet nad tím, jak rozdělit peníze, když mají každou minci a bankovku jiné hodnoty.

Ž1: „*Nemůžeme ty peníze rozstříhat?*“ (smích třídy)

U: „*Ne, prosím snaž se a přemýšlej u toho.*“

Ž3: „*Tak si přece můžeme rozměnit ty mince co mají a pak to prohodit s těma, který už dostali, ne?*“

U: „*Ano, to je výborný nápad! Chválím!*“

Ž4: „*A nemohlo by si to jedno dítě vzít všechno? Bylo by to mnohem snazší.*“ (smích třídy)

Z této ukázky jde vidět, že jakmile se zadala učební úloha – slovní úloha, žáci dostali chvíli na přemýšlení a poté společně jako třída se snažili přijít na různá řešení. Nápadů bylo opravdu mnoho. I díky tomu, že pracovali společně, a tudíž se vzájemně podporovali k tvorbě otázek na možná řešení.

- Otázky podněcující další otázky

Žáci využívali takové otázky, zejména tehdy, když se měli zamyslet nad řešením učební úlohy. Taková učební úloha v nich vzbuzovala další otázky, nad kterými pak žáci přemýšleli. Učební úloha a podporující učitel v tomto případě znamenali základ tvorby žákovských

otázek. Jednalo se o jedinečné situace, protože ne pokaždé byli učitelé ochotni dát žákům dostatek prostoru, při kterých by se žáci zapojovali a vyvíjeli vlastní aktivitu. Mohlo by se zdát, že takové otázky jsou totožné s otázkami plynoucích z nápadu. Rozdíl tkví v tom, že u otázek podněcujících další otázky by se mělo zapojit více žáků a neměly by být otázky izolované, ale na základě otázky žáka jiní žáci vytvoří další otázky ve vztahu k učivu.

Př.:

Žáci pracovali ve skupinách a měli se zamyslet nad učební úlohou, která vyžadovala, aby žáci našli všechny způsoby, jak by se mohli zeptat na číslo 105, aniž by toto číslo vyslovili. Zadání nebylo jinak více specifikované.

Ž1: „Mohlo by být, že to číslo je větší než 100?“

Ž2: „A že se jedná o liché číslo?“

Ž3: „Mohlo by to být tak, že výsledek součtu 100 a 5 je to hledané číslo?“

Ž4: „No a může být, že jde o trojčíferné číslo?“

Ž5: „A co třeba že na místě stovek je 1, na místě desítek je 0 a na místě jednotek je 5?“

Z této ukázky jde vidět, že žáci se snažili přijít na co nejvíce možných řešení. Zároveň se odpovědi žáka často inspirovaly spolužáky k tvorbě dalších žakovských otázek. Tím vznikalo více takových otázek, jelikož se vzájemně doplňovali a každou myšlenku mezi sebou sdíleli.

4.1.4 Otázky orientující se na zhodnocení řešení učební úlohy

- Otázky vyjadřující nesouhlas

Žáci využívali takové otázky, když sami byli schopni zadanou učební úlohu vyřešit a následně ji hodnotili s ostatními. Jakmile ji vyřešili a měli jiný výsledek než ostatní nebo používali jiný postup řešení, pak vznikaly u žáků otázky tohoto typu. Dále takové otázky byly rovněž kladeny, když žáci chtěli prosadit svůj postup, který považovali za lepší na rozdíl od ostatních.

Př.:

Žáci měli pracovat samostatně na slovní úloze, nicméně jeden z žáků šel počítat k tabuli. Ostatní žáci ho měli kontrolovat.

Ž1: „A nemělo by tam být spíše plus místo minus, když tam máš zadáno, že potřebuješ součet?“

Ž2: „Ajo vlastně, máš pravdu, děkuji.“

Ž3: „A proč si to prvně sčítal, když přednost má násobení?“

Ž2: „No já jsem na to spíš zapomněl, takže jsem prvně dělal sčítání.“

Z této ukázky lze zaznamenat, že spolužáci daného žáka před tabulí pečlivě kontrolovali a zaměřovali se na jeho postup. Snažili se mu pomoci, aby došel ke správnému řešení. Skrze vyjádřený nesouhlas v žákovské otázce, daného žáka navedli, aby změnil postup v řešení učební úlohy.

- Otázky porovnávací

Tyto otázky byli schopni vytvořit pouze někteří žáci s dostatečnými vědomostmi. Jednalo se o otázky, kdy na základě předchozí zkušenosti s podobnou učební úlohou porovnávali nynější zadanou učební úlohu. Snažili se najít podobnosti nebo naopak rozdílnosti, aby mohli dojít ke správnému řešení a dokázali ji zhodnotit.

Př.:

Žáci měli pracovat samostatně na slovní úloze v učebnici. Byla tam tabulka se jmény hráčů českého hokeje. Jejich úkolem bylo hráče sestupně seřadit dle jejich aktuálního věku, který tam byl u každého hráče napsaný.

Ž1: „Paní učitelko, nemají tady chybu? Mně to nějak nevychází.“

U: „Myslím si, že určitě ne, ale povídej, co se ti nezdá.“

Ž1: „Mám najít nejmladšího českého hráče a myslím, že je to Filip Chytil.“

U: „Ano, je to Filip Chytil, máš to správně. Vždycky se musíte podívat na roky narození.“

Ž1: „No ale přece on se narodil v roce 1999 a to je víc než 1997, tak jak je možné, že je mladší? Vždyť přece 1999 je více, než 1997 – to je jak příklad, tak proč je mladší?“

U: „Tak já ti to ukážu na časové osy a budeš se dívat se mnou, ano?“

Z této ukázky je možné vidět, jak žák přemýšlel nad učební úlohou. Jelikož z klasického porovnávání čísel je logické, že 1999 je větší než 1997, z toho usoudil, že hráč narozený v roce 1999 musí být starší, než hráč narozený v roce 1997. Skrze znázorněnou časovou osu

paní učitelkou pochopil, že když je někdo narozený v roce 1999 je mladší, než když by byl narozený v roce 1997.

4.2 Vliv žákovských otázek na průběh výuky

Mým dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak žákovská otázka ve vztahu k učivu ovlivňuje průběh výuky na 1. st. ZŠ. Jelikož se jedná o otázky žáků, nejprve jsem se zaměřila na samotnou **komunikaci**.

Jako první ukázkou jsem vybrala rozhovor mezi dvěma spolužačkami, přičemž jedna bude druhé vysvětlovat, kde udělala v zadání učební úlohy chybu.

Př.:

Ukázka rozhovoru mezi dvěma spolužačkami během výuky Matematiky-Geometrie. Žáci měli překreslit krychle z učebnice a dle zadání s nimi dále pracovat.

Ž1: „Podívej! Jak je možné, že mi tam pořád chybí ta jedna krychlička? Pořád na to nemůžu přijít.“

Ž2: „A dívala ses na to pořádně? Nemáš tam jen chybu?“

Ž1: „Jo, dívala jsem se pořádně, už asi tisíckrát.“

Ž2: „No jo... vždyť ten svůj plánek máš špatně nakreslenej. Máš to jinak otočený, než je na tom obrázku.“

Ž1: „A jak to mám spravit? Poradiš mi?“

Ž2: „Jó, ukážu ti to, dívej se do mého sešitu.“

Ž1: „Ale já to pořád nechápu – proč bych tam tu jednu krychli měla dokreslit? Přijde mi to zbytečný.“

Ž2: „No přece aby to vypadalo stejně jako v učebnici a mohla si s tím takhle dál pracovat na úkolech.“

Ž1: „Ajó, už to konečně vidím, děkuju ti!“

Z ukázky je možné vidět, že spolužačky mezi sebou neměly ostych a když něčemu jedna nerozuměla, tak se nebála zeptat. Z toho pak následně vznikaly delší repliky rozhovoru. Žákovská otázka ovlivnila komunikaci tak, že pomohla rozvíjet dialog, který byl nápomocný při objasňování problému v řešení dané učební úlohy.

Jako další ukázkou jsem vybrala rozhovor učitele s žákem. Žák se chtěl ujistit, zda postupuje v řešení zadané učební úlohy dobře.

Př.:

Ž1: „*Paní učitelko, já bych ten překreslený plán měl mít dobře, že ano?*“

U: „*Ukaž mi ten sešit, já se na to podívám.*“

Ž1: „*Nebo jak má být překreslený ten plán zprava?*“

U: „*Ano, máš to dobře.*“

Z ukázky jde snadno vypozařovat, že žák se chtěl o řešení dané učební úlohy dozvědět více. Snažil se položit ještě další otázku, aby postup s žákem učitel probral, nicméně ten mu odsouhlasil pouze prvotní otázku. I z tohoto rozhovoru jde vidět, že žakovská otázka ovlivnila komunikaci tak, že pomohla rozvíjet dialog, ale mnohem v menší míře, než v předchozí ukázce.

Skrze pozorování jsem zjistila, že žakovská otázka ovlivňuje komunikaci v průběhu výuky. Po tomto zjištění jsem se dále zaměřila na probírané učivo, respektive téma učiva. Zkoumala jsem, zda žakovská otázka má **vliv na aktuálně probírané učivo**, zda dokáže **odvést pozornost**.

Př.:

Žáci si měli přečíst v učebnici českého jazyka text, s kterým pak měli dále pracovat a vyhledávat shody přísudku s podmínem a odůvodňovat je. V jedné větě zaznělo jméno Pythagoras.

Ž1: „*Paní učitelko, a kdo je to ten Pythagoras?*“

U: „*To byl pán, podle kterého pak se budete učit Pythagorovu větu v matematice.*“

Ž2: „*A měl taky takové vlasy jako Einstein, když byl tak chytrý?*“

Ž3: „*Proč by měl mít takové vlasy, copak podle toho se určuje chytrost?*“ (smích celé třídy nahlas)

U: „*Tak se pojďme vrátit zpátky k textu, máme spoustu práce.*“

Ž1: „*A kdy se budeme tu Pythagorovu větu učit?*“

Ž4: „*A co to je ta Pythagorova věta?*“

U: „*Používá se k trojúhelníkům a budete se ji nejspíše učit až na druhém stupni. Tak, a teď už prosím pokračujme.*“

Z této ukázky lze vidět, že žáci rádoby nenásilnou formou odvedli pozornost od aktuálně probíraného učiva - shody přísudku s podmětem v Českém jazyce a chtěli se věnovat jinému tématu. Paní učitelka je v tomto případě musela napomínat, aby se vrátili zpátky k Českému jazyku. Jelikož žáky téma zajímalo, chtěli se dozvědět více, tak rozhovor byl opravdu bohatý a zapojilo se do něj více žáků. I v tomto případě můžeme skrze získaná data zpozorovat, že žákovská otázka dokázala změnit téma aktuálně probíraného učiva.

Dále jsem se zaměřila na to, zda žákovská otázka dokáže **prohloubit aktuálně probírané učivo**.

Př.:

Žáci měli opakovat v Českém jazyce slova na S a Z a měli si daná slovní spojení procvičit v pracovním sešitě.

Ž1: „*Paní učitelko, a to slovo zkamenět bude se psát se S?*“

U: „*Ale noták, vždyť to cvičíme každý den.*“

Ž1: „*Ahá, takže to bude Z jako změna stavu, že?*“

U: „*Ano, protože je to změna – předtím to bylo živé a teď už to zkamenělo, takže Z, už to chápeme?*“

Ž1: „*Ano, už bysem napsal pokaždý Z.*“

U: „*Ale notak, jaké „bysem“? Jak se to říká správně?*“

Ž1: „*No přece bych.*“

Ž2: „*Paní učitelko, a třeba slovo ztroskotat teda také bude Z, je to tak?*“

U: „*Ano, máš pravdu, pořád se jedná o změnu stavu.*“

Ž3: „*A co třeba slovo ztrouchnivělý, jak takové slovo si můžu odůvodnit?*“

Ž1: „*Tak to je zase změna stavu přece.*“

Ž2: „*A těch výjimek je teda jen kolem těch dvaceti?*“

U: „*Určitě je jich více, ale nám stačí těch dvacet. Tak schválně, kdo z vás dokáže napsat co nejvíce výjimek na S a Z, které si musíme zapamatovat a není na to žádné pravidlo?*“

Z této ukázky je možné vidět, že na základě žákovské otázky vznikl rozhovor mezi žáky a učitelem dohromady, který vedl k prohlubování učiva a také k jeho opakování. Nejednalo se však o cílené opakování nebo prohlubování učiva, poněvadž prvotní impulz byl od položené žákovské otázky.

V neposlední řadě jsem se zaměřila na to, zda žákovská otázka dokáže **výuku zpomalit**.

Př.:

Žáci měli pracovat v pracovním sešitě samostatně, případně se mohli poradit se sousedem. Učební úloha byla zaměřená na rozdělování slov do jednotlivých slovních druhů.

Ž1: „*Viš, kam patří kočka?*“

Ž2: „*Tak to je přece jasný.*“

Ž1: „*No a kam teda?*“

Ž2: „*Tak přece si na ni můžeš ukázat ne?*“

Ž1: „*Jenže já jsem zapomněl, co to je za to pravidla. Ted' mi to vypadlo a nemůžu si vzpomenout.*“

Ž2: „*No přece když si můžeš ukázat na něco, tak to bude podstatné jméno.*“

Ž1: „*Ajó, já jsem vážně hloupej.*“

Ž2: „*A máte kočku doma?*“

U: „*Tak kluci, už se nebavte, to stačilo.*“

Ž1: „*Ale my jsme se bavili k tématu.*“

U: „*Já vím, ale to už jste si dávno řekli a ted' už tady jenom rušíte. Tak už se ztište a pracujte si každý sám.*“

Ž2: „*Dobře, už budeme hodní.*“

Z ukázky je viditelné, že zpočátku se spolužáci bavili k tématu a jeden chtěl pouze poradit. Nicméně poté se začali bavit o kočce a začali rozebírat věci zcela mimo téma. Proto je paní učitelka okamžitě napomenula.

4.3 Reakce žáků na otázky vrstevníků ve vztahu k učivu

Již na počátku jsem si stanovila další dílčí výzkumný cíl a z něho vycházející výzkumnou otázku zaměřující se na to, jak žáci reagují na otázky vrstevníků ve vztahu k učivu na 1. st. ZŠ. Hlavní výzkumný cíl se týkal žákovských otázek, které žáci kladou během vzdělávacího procesu. A zároveň k tomu jsem si zaznamenávala, jak vrstevníci na takové otázky reagují. Veškerá získaná data tedy vycházejí z mého vlastního zrealizovaného výzkumu.

4.3.1 Odmítavé odpovědi

Žáci odpovídali tímto způsobem, když nesouhlasili s návrhy vrstevníků nebo když si chtěli prosadit svůj vlastní názor a postoj. Za každých okolností se chtěli k řešenému problému vyjádřit, aby projevili svůj nesouhlas s navrhovaným řešením svých spolužáků.

Př.:

Žáci pracovali ve skupinách a měli se zamyslet nad učební úlohou, která vyžadovala, aby žáci našli všechny způsoby, jak by se mohli zeptat na číslo 105, aniž by toto číslo vyslovili. Zadání nebylo jinak více specifikované. Tuto učební úlohu jsem použila již dříve do otázek podněcující další otázky, z které jsem odebrala odpovědi žáků. Nyní jsem ji doplnila o to, jak žáci reagují na otázky vrstevníků.

Ž1: „*Mohlo by být, že to číslo je větší než 100?*“

Ž2: „*Určitě nemůžeme používat takto vyjádřená čísla, takže to ne. A že se jedná o liché číslo?*“

Ž3: „*Mohlo by to být tak, že výsledek součtu 100 a 5 je to hledané číslo?*“

Ž2: „*Tak to vůbec, nemůžeš takhle vyjadřovat čísla. Měl bys vymyslet otázku podobnou jako jsem měl já předtím.*“

Ž4: „*No a může být, že jde o trojčíferné číslo?*“

Ž5: „*A co třeba že na místě stovek je 1, na místě desítek je 0 a na místě jednotek je 5?*“

Z této ukázky je možné vidět, že jeden z žáků opravoval ostatní spolužáky v domněnku, že jejich návrhy řešení jsou špatné. Chtěl prosadit vlastní řešení a také přimět ostatní spolužáky, aby vymýšleli otázky podobného typu jako on sám. Ze samotného přepisu je vidět, že

vrstevníky svými poznámkami neodradil a snažili se najít další řešení, aby jich měli co nejvíce.

4.3.2 Odpovědi vedoucí k ujištění

Žáci takto odpovídali vrstevníkům, když je chtěli ujistit a potvrdit jim, že daný výsledek nebo postup řešení mají správný. Tím je chtěli podpořit. Vrstevníci mnohdy zastupovali samotného učitele, protože žáci vrstevníkům věřili a spoléhali se na jejich ujištění.

Př.:

Žáci měli samostatně vypočítat v pracovním sešitě příklad na dělení dvojciferným dělitelem (se zbytkem) a poté provést zkoušku správnosti.

Ž1: „*A když dělím, tak vždycky musím vzít větší číslo, než je sám dělitel, že?*“

Ž2: „*Jó, protože jinak by ti to nevyházelo.*“

Ž1: „*Jó, ted' jsem to zkusil a sedí mi to, tak děkuju.*“

Žáci seděli klasicky v lavicích po dvou a jednalo se o procvičování – tedy o učivo, které dříve počítali a měli by si v něm být jistí. Žák, který se ptal, se chtěl pouze ujistit, zda jeho postup řešení je správný. A jelikož položil stručnou, a především výstižnou otázku, spolužák ho okamžitě pochopil a následně ujistil, že postupuje správně.

4.3.3 Ujasňovací odpovědi

Žáci takto odpovídali svým vrstevníkům, když jim chtěli objasnit nejasnosti v učivu nebo když vrstevníci potřebovali učivo zčásti vysvětlit. Ujasňovací odpověď sloužila zejména jako opora, která měla vést k upevnění vědomostí, případně k zafixování správného postupu řešení.

Př.:

Žáci měli přepsat slovní spojení zaměřená na psaní S a Z z učebnice do školního sešitu, kde v textu byla tato písmena vynechaná.

Ž1: „*A to slovo „shořet“ je jako od změny stavu, ne?*“

Ž2: „No jakože by to tak bylo, ale to je přece výjimka, takže to není změna stavu. Takže vždycky se v tom slově musí psát S.“

Ž1: „Aha vlastně, takže se tam tedy píše S, i když by to podle pravidel mělo být Z.“

Ž2: „Ano, přesně tak.“

Z této ukázky je možné vidět, že žák věděl, že jsou nějaké výjimky, nicméně si nebyl jistý a raději se na dané slovo zeptal, jak se tedy píše. Podle pravidel, které se žáci učili, by v takovém slově mělo být Z, ale jedná se o výjimku, tudíž se tam píše S a taková slova si musí žáci pamatovat, protože se nedají jinak odůvodnit. Myslím, že žák vrstevníkovi dokázal odpovědět tak, že zcela vystihl jeho potřeby a zvládl mu vysvětlit a objasnit, proč se dané slovo píše se S a nikoli se Z.

4.3.4 Přesvědčivé odpovědi

Žáci takto odpovídali svým vrstevníkům, když je chtěli stáhnout na svou stranu a chtěli je přimět, aby měli stejný pohled a názor jako oni samotní. Aby na učební úlohy pohlíželi stejným úhlem pohledu a aby měli stejný postup řešení, popřípadě výsledek. Nevýhoda takových odpovědí tkvěla v tom, že se žáci mohli plést a přimět tak i své vrstevníky, aby si jejich dříve správný postup/řešení opravili na nesprávný.

Př.:

Žáci měli doplňovat do pracovního sešitu v českém jazyce y/i do vět zaměřených na shodu podmětu s přísudkem.

Ž1: „A když je tam ta věta „Muži a ženy byli dnes všude příjemní.“, tak tam bude měkké i, že?“

Ž2: „Tak to máš určitě špatně, protože v tom podmětu jsou i ženy, takže ty mají prostě přednost.“

Ž1: „Jenže já si myslím, že v tomto případě by tam teda mohlo být ale i to měkké i.“

Ž2: „Ale proč si to myslíš? Vždyť to je blbost.“

Ž2: „No klidně se zeptej paní učitelky, ale je to tak, jak říkám, přednost mají ženy, takže se píše ypsilon.“

Ž1: „Ano, máš asi pravdu, takže tam taky napíšu tvrdé Y.“

Z této ukázky je možné vidět, že žák měl mylnou představu o tom, kdo má přednost při shodě podmětu s přísudkem, ale na základě jeho přesvědčivosti přiměl vrstevníka, aby mu uvěřil. V tomto případě se však jednalo o chybu. Vybrala jsem zrovna takovou ukázkou, kdy přesvědčivé odpovědi nemusí být zcela užitečné a přínosné pro vrstevníky.

4.3.5 Ignorance

Taková odpověď byla typická zejména tehdy, když žákovská otázka nebyla směřovaná konkrétně jednomu žákovi. Jelikož ten nebyl přímo osloven, poté nepovažoval za nutnost odpovědět. Také se ignorace projevovala, když žáci sami nevěděli, co by na danou otázku odpověděli, tak neříkali nic. Anebo další možnost byla, když neměli chuť na takovou otázku odpovídat nebo nedávali dostatek pozornosti položené otázce.

Př.:

Žáci si s paní učitelkou opakovali základní znalosti o zlomcích a následovně měli samostatně pracovat v pracovním sešitě. Tam si měli procvičit zapisování zlomků a také jejich sčítání se stejným jmenovatelem.

Ž1: „*A ten číselník, to je teda to číslo dole pod zlomkovou čarou, že?*“

Ž2: bez reakce

Ž1: „*A když ty zlomky sčítám, tak mám sčítat ty čísla nahore?*“

Ž2: bez reakce

Ž1: „*Anebo to je teda jedno, jaké čísla odkud vezmu?*“

Žáci seděli v lavicích, tudíž otázka byla směřovaná na spolužáka. Ten ani na jednu otázku nereagoval, ačkoli věděl, že otázky jsou mířené na něj. Jelikož mě tato situace zajímala, tak jsem se žáka, který nechtěl odpovídat posléze zeptala, proč nechtěl poradit spolužákovi. Odpověděl mi, že se ho pořád na něco spolužák ptá a že už ho to nebaví neustále opakovat informace po paní učitelce, aby to konečně pochopil. Proto už mu nechtěl odpovědět, protože se má snažit každý sám.

4.3.6 Překvapivé odpovědi

Když otázka vrstevníků byla jasně položená a k ní se očekávala adekvátní odpověď, pak mohla nastat žákova odpověď v podobě velkého překvapení. Jednalo se o takové odpovědi, které byly sice k tématu, ale přímo neodpovídaly na položenou otázku.

Př.:

Žáci dostali samostatnou práci. Měli zadané slovně napsané příklady a jejich úkolem bylo je převést do číselné podoby a správně vypočítat.

Ž1: *„Ten součin, to je to násobení? A dělenec, ten je zase k dělení?“*

Ž2: *„Ježíši, už si to zkus taky jednou sám. Pořád se ptáš na nějaký věci. Já chci už konečně počítat v klidu. Navíc se to už říkalo snad tisíckrát, tak proč to zas nevíš!“*

Žáci seděli v lavicích, tudíž otázka byla směřovaná na spolužáka. Očekávalo by se, že žák odpoví na otázky, na které se vrstevník ptal. Nicméně z jeho odpovědi bylo znát, že se chtěl koncentrovat na učební úlohu a nechtěl se spolužákem rozebírat učivo, které měl mít již osvojené. Zároveň z dialogu lze vyčíst, že vrstevník klade často otázky, které se vztahují již k probíranému učivu. A na základě toho jeho spolužák už nechce znovu opakovat či vysvětlovat učivo.

4.3.7 Kladné odpovědi

Žáci takto odpovídali svým vrstevníkům, když souhlasili s jejich navrhovaným řešením nebo postupem ve vztahu k učební úloze. Jednalo se zejména o otázky na ujištění, po kterých následovala kladná odpověď.

Př.:

Žáci měli samostatně vypracovávat cvičení, které se zaměřovalo na matematické operace. Šlo především o sčítání, odčítání, dělení, násobení a práci se závorkami.

Ž1: *„A když v té závorce prohodím čísla a početní operace je sčítání, tak to je taky dobře, že?“*

Ž2: *„Anó, u sčítání to zrovna nevadí.“*

V tomto případě se žák chtěl opravdu jen ujistit a myslel si to správně, tudíž následovala kladná odpověď bez další potřeb k vysvětlování. Takové odpovědi jsou velmi rychlým nástrojem, jak žák může dát najevo, že danému učivu rozumí.

5 DISKUZE

Diplomová práce se zabývala žákovskými otázkami ve vztahu k učivu v primárním vzdělávání. Na základě specifika v podobě žákovských otázek ve vztahu k učivu, získaná data byla velmi přínosná. Nejen pro mě, jakožto budoucí učitelku, ale rovněž pro nynější učitele. Ti mnohdy nevěděli, kolik různých otázek jsou žáci schopni klást během vyučovacího procesu. Samotné je zajímavé, jak jejich hodina vypadá skrze položené otázky žáků a také jaké odpovědi žáci používají v průběhu výuky. A jelikož to byly mé výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi, ráda jsem učitelům získaná data poskytla.

V teoretické části jsem popsala výzkumy, které se zabývali žákovskými otázkami a vytvořili typologie. Skrze má získaná data z vlastního výzkumu nyní mohu udělat porovnání, zda alespoň některé otázky žáků mám stejné s ostatními autory, kteří se danou problematikou zabývali již dříve.

Na základě získaných dat a následně otevřeného kódování jsem zpracovala typologii žákovských otázek ve vztahu k učivu. Při porovnání vlastní typologie s typologií od Švaříčka, Šed'ové, Šalamounové (2012) jsem shledala hned několik rozdílů. Především jde o podrobnost vytvořených žákovských otázek. Švaříček, Šed'ová & Šalamounové (2012) ve své typologii používají otázky žáků, které jsou více obecné. Z toho vyplývá, že pod jednou kategorií otázky se mohou ukrývat další žákovské otázky. Zatímco v mém vlastním výzkumu mám žákovské otázky rozdělené do několika typů, tudíž není zde prostor, že pod jedním typem žákovské otázky si lze představit další. Zároveň se nesmí zapomenout, že Švaříček, Šed'ová & Šalamounové (2012) mají výzkum vytvořený z výzkumného souboru žáků na druhém stupni základní školy. I to se pak může odrážet na otázkách žáků, které kladou během výuky.

Podle výzkumu Th. Good a kol. (1987, in Gavora, 2005), kde byly rovněž rozdělené žákovské otázky jsem narazila na situaci, že ne všechny otázky jsou zaměřené pouze na učivo. Tudíž vytvořená typologie z výzkumu Th. Good a kol. (1987, in Gavora, 2005) zcela neodpovídala mému výzkumu a mé typologii, poněvadž jsem se zabývala jenom otázkami žáků ve vztahu k učivu.

Havigerové (2014) vytvořila jednotlivé typy otázek ve vztahu k učivu. V porovnání s mým výzkumem vytvořila poměrně stejný koncept otázek žáků, nicméně jednotlivé kategorie nazvala zcela odlišným způsobem, než mám já popsané. Tím docílila jiného pojetí jednotlivých otázek v takovém kontextu, než mám sama ve vlastním výzkumu.

Co se mi u Havigerové (2014) a Švaříčka, Šed'ové, Šalamounové (2012) velmi líbilo, byly naznačené otázky, jak se žáci většinou ptají na danou kategorii žákovských otázek ve vztahu k učivu.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výzkumného šetření bych nyní bych se nyní zaměřovala více do hloubky na konkrétní žákovské otázky, které považuji ve výuce za stěžejní, abych z mého výzkumu mohla získat více dat a rovněž více potřebných informací. Ke každému typu žákovské otázky bych napsala krátkou otázku, jak se žáci na daný typ ptají. Tím bych si zajistila, že by se okamžitě vědělo, o jaké žákovské otázky se jedná a nemuselo by tak dojít ke zbytečným nepřesnostem.

Také bych se více zaměřila na předem stanové otázky, které jsou přínosné a efektní pro daného žáka, který se zeptal a dostane odpověď. A nejen otázky efektivní a přínosné pro daného žáka, ale které zároveň dokáží obohatit zbytek třídy.

Co považuji za velké doporučení do praxe mně, jakožto budoucí učitelce, tak i stávajícím učitelům, aby žáci dostávali větší prostor pro tvorbu žákovských otázek. Žáky učivo a učební úlohy často pohltní a mají potřebu se dozvědět více, ale jelikož není ve výuce dostatek času, tak jejich otázky mnohdy končí ignorací.

ZÁVĚR

Hlavním cílem výzkumné části mé diplomové práce bylo zjistit, jaké otázky ve vztahu k učivu žáci kladou během vzdělávacího procesu na 1. stupni ZŠ. Skrze odbornou literaturu popsanou v teoretické části jsem žákovské otázky kódovala. Švaříček & Šed'ová (2014) označují tuto metodu za jistý základ, z něhož vychází nové teorie. Z vlastních dat jsem tedy vytvořila typologii žákovských otázek ve vztahu k učivu.

Dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak žákovská otázka ve vztahu k učivu ovlivňuje průběh výuky na 1. stupni ZŠ. Na základě použitých audionahrávek a pozorování vyučovacích hodin jsem zjistila, že žákovská otázka hraje velkou roli ve výuce. Z dosažených výsledků mi vyšlo, že žákovská otázka dokáže rozvíjet dialog na objasnění aktuálně probíraného problému. Dále dokáže prohloubit aktuálně probírané učivo. A v neposlední řadě také může odvádět pozornost od aktuálně probíraného učiva nebo dokonce výuku zpomalit. Jak uvádí (Vybíral, 2009), komunikace může mít více funkcí. A na základě toho každá funkce má svůj účel i dopad na příjemce. Proto skrze žákovskou otázku někteří žáci mohli ztrácet pozornost, protože jim žákovská otázka narušila jejich předešlou strukturu komunikace.

Další dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak žáci reagují na otázky vrstevníků ve vztahu k učivu ve výuce na prvním stupni základní školy. Ze zpracovaných dat jsem získala následující typy odpovědí, které žáci ve výuce k vrstevníkovi uplatňovali. Jednalo se o odmítavé odpovědi; odpovědi vedoucí k ujištění; ujasňovací odpovědi; přesvědčivé odpovědi; ignorace; překvapivé odpovědi a kladné odpovědi. Gavora (2005) dodává, že odpověď není zcela jednoduchá na přípravu, protože v sobě obsahuje 4 činnosti, které žák musí zvládnout, aby odpověď dokázal představit. Zároveň doplňuje, že je důležité, s kým žák v daný moment komunikace – zda se jedná o učitele či spolužáka, protože i takové aspekty se přenáší do vzniklé odpovědi žáka.

Myslím, že mé téma diplomové práce s výsledky může být přínosné do praxe, poněvadž poukazují na mezeru, která se vyskytuje k žákovským otázkám na prvním stupni základní školy. Většina prací týkající se žákovských otázek se zaměřuje na žáky druhého stupně, střední či vysoké školy, ojediněle také mateřské školy. Nicméně prvnímu stupni není věnována taková pozornost, což si myslím, že je obrovská škoda, zejména, když žáci se nejvíce v tomto období rozvíjí.

Jelikož jsem realizovala tento výzkum ve školách v přímém kontaktu s žáky, toto téma mi dalo velký rozhled a umožňuje mi se připravit na budoucí kariéru začínající učitelky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Havigerová, J. M. (2014). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.

Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada.

Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.

Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.

Mahmoodi, M., Kalantari B., & Ghaslani R. (2014). Self-Regulate Learning (SRL), Motivation and Language Achievement of Iranian EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062–1068.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Müllerová, S. (2002). *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Liberec: Technická univerzita.

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada.

Spousta, V. (2015). Otázka – nejužívanější verbální komunikační prostředek. [Online]. *Universitas*, 48(1), 3-11. Retrieved from <https://journals.muni.cz/universitas/article/viewFile/3395/2602>

Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.

Šed'ová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. [Online]. *Studia Paedagogica*, 20(2), 33-58. Retrieved from <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1133>

Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Šulová, L. (2006). Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. [Online]. *Československá psychologie*, 50 (4), 327-341. Retrieved from https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=001005926&local_base=ANL

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.

Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41600>

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U Učitel

Ž Žák

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma komunikační sekvence.....	20
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Typologie žákovských otázek ve vztahu k učivu	36
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka nahrávky vyučovací hodiny

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA NAHRÁVKY VYUČOVACÍ HODINY

Pozorování: 25. 1. 2022

Vyučovací předmět: Matematika

Čas: 8:55 – 9:40

Žáci pracovali ve skupinách s pracovními listy týkající se tabulek MS 2019 v hokeji. Nejprve si měl každý sám promyslet řešení dané učební úlohy a poté měli pracovat dohromady ve skupině. Měli se orientovat v pracovním listu – ve jménech hráčů, porovnávat výšky, váhy, počet vstřelených branek, kdy jaké mužstvo hrálo, ...

- Ž1: „Kdo je z českých hráčů na MS 2019 nejmladší, Adame?“

Ž2: „Je to Jakub Vrána?“

Ž3: „Nene, to bude přece Filip Hronek.“

- Ž1: „Paní učitelko, není to náhodou Filip Chytil?“

U: „Ano, je to Filip Chytil, musíte se podívat na roky narození.“

Ž1: „Paní učitelko, ale přece on se narodil v roce 1999 a to je přece víc než 1997, tak jak je možné, že je mladší?“

(paní učitelka v tento okamžik znázornila časovou osu a snažila se objasnit nejasnosti týkající se roků narození)

- Ž1: „Jaká je průměrná váha našeho mužstva, Maty?“

Ž2: „Počkej prosím, my jsme to ještě nestihly vypočítat.“

Ž2: „No a poradili byste nám prosím, jak se to mělo počítat? Jak se počítá ten průměr? My jsme to asi zapomněli.“

- Ž1: „Kolik je v našem týmu praváků a leváků?“

Ž2: „Skoro většina je praváků, Ondro.“

U: „Jen to spočítej přesně, Matěji!“

Ž3: „A jak ten člověk pozná, že je pravák nebo levák?“

- Ž1: „Jaký den bylo nejvíce návštěvníků na utkání, Anetko?“

Ž2: „Byla to středa?“

Ž1: „Ne, byl to čtvrtek.“

Ž2: „Jak to?“

Ž1: „No protože ve středu bylo 9084 diváků a ve čtvrtek 9085 diváků, takže o jednoho ve čtvrtek víc.“

- Ž1: „Mohl bych kluci psát ty zadání a hodnoty do tabulek já? Já totiž nic moc nevymyslím za otázky, takže bude lepší, když to budete dělat vy.“

- Ž1: „V jakých dnech se odehrály 3 turnaje? Vyjmenujte všechny.“

Ž2: „Já jsem to asi ještě nestihl vypočítat.“

Ž3: „Chcete poradit?“

Ž2: „A tady se zase bude pracovat s tím průměrem?“

Ž3: „Ale vždyť tady jenom porovnáváte dny a počet turnajů...chápete to?“

- Ž1: „V jaké dny byl pouze jeden zápas?“

Ž2: „Bylo to úterý?“

Ž3: „Ne, počkej, to bylo pondělí.“

Ž2: „A mohlo by to být i úterý, když sice původně byly v plánu 2 zápasy, ale jeden se pak zrušil?“

- Ž1: „Kdy se vstřelilo nejvíce branek?“

Ž2: „Jste na mě moc rychlí.“

Ž1: „Ale jak dlouho ještě máme čekat na tvůj výsledek?“

Ž2: „Už jen minutku. Je to tedy pátek?“

- Ž1: „Kdo byl z našich hráčů víckrát vyhlášen jako nejlepší hráč?“

- Ž1: „Kdo byl z našich hráčů nejvíce na trestné lavici?“

Ž2: „Byl to Radko Gudas?“ (smích třídy)

Ž3: „No a co to znamená ta trestná lavice?“

Ž1: „Copak ty se nedíváš na hokej, že to nevíš?“

Ž3: „Právě nedívám, tak proto se ptám.“

