

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka

Komunikace učitele se žáky ve školní třídě  
Teacher's Communication With Pupils in the Classroom

Eliška Fejková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: První stupeň

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace učitele se žáky ve školní třídě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 30.11.2024

Chtěla bych poděkovat své vedoucí doc. PhDr. Pavle Chejnové, Ph.D. za odborné rady, ochotu a pohotovost, podporu a veškerý čas, který mi věnovala při vedení práce. Velké díky patří mé rodině, partnerovi a blízkým za trpělivost, odhodlání, které mi mnohdy scházelo a za péči a podporu kdykoliv jsem jí potřebovala. Děkuji Mgr. Milanovi Soutorovi, Ph.D. za pomoc s překonáním tvůrčího bloku a při hledání cesty, když jsem nevěděla kudy.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce *Komunikace učitele s žáky ve školní třídě* se zabývá analýzou učitelových výpovědí z lingvistického hlediska. Hlavním cílem práce je zmapovat, jaké komunikační funkce se ve zkoumaných hodinách objevují ve výpovědích učitele a s jakou četností se v nich jednotlivé typy výpovědí vyskytují. Teoretická část práce se zaměřuje na výklad základních pojmů problematiky, věnuje se tématům komunikace, školního prostředí, vymezení kategorií výpovědí dle komunikační funkce. V praktické části zkoumáme pět prepisů vyučovacích hodin, z různých tříd prvního stupně běžné základní školy. Prepisy jsou dostupné v Corpus AKCES 2 ver. 2. Nejdříve jsme zařadili učitelovy výpovědi do definovaných kategorií a poté spočítali četnost výpovědí. Dále jsme u každé výukové jednotky podrobně analyzovali a popsali vybrané konkrétní situace v hodině. Výsledky analýzy ukazují, že v komunikaci učitele jsou zastoupeny kategorie asertivní, direktivní, hodnotící, interogativní, zdvořilostní a zadání úloh. Nejzastoupenější kategorií jsou výpovědi direktivní, dále jsou hodnotící výpovědi, následují asertivní a interogativní. Zjištěno bylo také, že typ a četnost výpovědí učitele se liší v závislosti na charakteru vyučovací hodiny a vyučovaném předmětu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

komunikace; školní třída; mladší školní věk; komunikační funkce

## **ABSTRACT**

The master thesis Communication between teacher and students in the school classroom deals with the analysis of teacher's statements from a linguistic point of view. The main aim of the thesis is to identify which communicative functions appear in the teacher's utterances in the examined lessons and with what frequency the different types of utterances occur in them. The theoretical part of the thesis focuses on the explanation of the basic concepts in the field of inquiry, it deals with the topics of communication, school environment, defining the categories of statements according to the communicative function. In the analytical part, we examine five lesson transcripts, from different first grade classes of a regular primary school. The transcripts are available in Corpus AKCES 2 ver. 2. We first classified the teacher's utterances into defined categories and then calculated the frequency of the utterances. Next, for each lesson, we analyzed and described in detail selected specific classroom situations. The results of the analysis show that the categories of assertive, directive, evaluative, interrogative, courtesy, and task assignments are represented in the teacher's communication. The most represented category is directive statements, followed by evaluative statements, then assertive and interrogative. It was also found that the type and frequency of teacher utterances varied depending on the nature of the lesson and the subject taught.

## **KEYWORDS**

communication; school classroom; younger school age; communicative function

## Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část .....	9
1.1 Komunikace.....	9
1.2 Komunikační situace.....	9
1.3 Komunikační funkce.....	10
1.4 Dialog a monolog.....	13
2 Asertivní, expresivní a direktivní výpovědi .....	15
2.1 Asertivní výpovědi.....	15
2.2 Direktivní výpovědi .....	15
2.3 Expresivní a satisfaktivní výpovědi.....	17
3 Interrogativní výpovědi a typy otázek .....	18
3.1 Zjišťovací otázky .....	18
3.1.1 Presumptivní otázky .....	19
3.2 Doplnňovací otázky .....	19
4 Aktéři výuky a komunikace mezi nimi .....	21
4.1 Charakteristika pedagogické komunikace .....	21
4.1.1 Funkce pedagogické komunikace .....	21
4.1.2 Aktéři výukové situace.....	21
4.1.3 Charakteristika výukové komunikace .....	22
4.1.4 Povaha tázání v kontextu výuky.....	23
5 Metodologie .....	26
5.1 Výzkumné cíle a otázky.....	26
5.2 Výzkumný design a použité metody.....	26
5.2.1 Sběr dat.....	27
5.2.2 Specifikace datového setu .....	27
5.2.3 Analýza dat.....	30
6 Výsledky .....	32
6.1 Souborný pohled na výukovou komunikaci .....	32

6.2	Analýza dílčích výukových jednotek.....	34
6.2.1	Analýza jednotky H1.....	34
6.2.2	Analýza jednotky H2.....	37
6.2.3	Analýza jednotky H3.....	39
6.2.4	Analýza jednotky H4.....	42
6.2.5	Analýza jednotky H5.....	45
6.3	Komparativní část analýzy.....	49
	Shrnutí výsledků a diskuze.....	54
	Závěr.....	56
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	57
	Internetové zdroje.....	58
	Seznam tabulek.....	59
	Seznam obrázků.....	60
	Seznam grafů.....	61

## Úvod

Komunikace je jedním ze základních nástrojů, kterým člověk vyjadřuje své myšlenky, sdílí informace a navazuje vztahy. Je každodenní součástí života. Ve školním prostředí hraje komunikace zcela zásadní roli, protože prostřednictvím ní dochází k předávání vědomostí, vedení žáků a utváření vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky. Učitelovy promluvy, i ty které nenesou informace z učiva, jsou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Způsob, jakým učitel komunikuje, jaká volí slova, jeho slovní zásoba a obecně jak se vyjadřuje, má na žáky vliv, pozitivní i negativní. S takovým vlivem se pojí i zodpovědnost, se kterou by měl ke svému projevu učitel přistupovat.

Vývoj komunikace je úzce spojen s rozvojem lidské společnosti. Od prvních forem neverbální komunikace pomocí gest a jednoduchých znaků, přes vznik a vývoj mluveného jazyka i písma až k dnešním složitějším komunikačním systémům. Stejně tak se vyvíjela i pedagogická komunikace. Postavení učitele i žáka se v průběhu historie měnilo a s ním procházelo proměnami i prostředí školy, třídy a obsah učiva. V minulosti po dlouhá léta přetrvával model monologického vyučování ze strany učitele, probíhalo memorování učiva a na žáky nebyl brán příliš velký ohled.

S vývojem pedagogiky se v novověku začal ve výuce objevovat dialog. Na přelomu 19. a 20. století se začaly objevovat alternativní přístupy k pedagogice. Jednou z výrazných osobností byla Maria Montessori, významná pedagožka a reformátorka vzdělávání. Montessori odmítala autoritativní styl výuky, naopak zdůrazňovala význam pozorování a přizpůsobení učitelovy komunikace žákům. V průběhu 20. století pak nové pedagogické směry, jako je konstruktivismus, přinesly důraz na individuální potřeby žáků a interaktivní metody výuky.

Tématem mé diplomové práce je komunikace učitele s žáky ve třídě na 1. stupni běžné základní školy. Hlavním cílem této práce je v prozkoumat tuto komunikaci v lingvistické rovině. Zaměřila jsem se na konkrétní druhy komunikační funkce a zmapovala frekvence jejich uplatnění ve výpovědích pedagogů, v pěti výukových jednotkách. Dílčím cílem je bližší zkoumání konkrétních situací v hodinách a s nimi spojené zastoupení kategorií komunikačních funkcí.

V teoretické části práce vycházím z odborné literatury zaměřené na jazyk, skladbu výpovědí a výukovou komunikaci. V této části popisuji komunikaci, typy výpovědí a jejich komunikační funkce s důrazem na školní prostředí. Zvláštní pozornost věnuji výpovědím direktivním, interogativním, expresivním a satisfaktivním, které jsem následně analyzovala v praktické části.

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na analýzu přepisů pěti hodin, pokaždé v jiné třídě a s jiným pedagogem. Výpovědi učitelů jsem rozdělila do kategorií podle jejich komunikační funkce a u každé kategorie jsem spočítala frekvenci výskytu. Výsledky této analýzy jsou prezentovány prostřednictvím grafů, které poskytují vizuální přehled o zastoupení jednotlivých kategorií výpovědí a zároveň umožňují jejich porovnání. U každé výukové jednotky jsou zkoumány a následně podrobně popsány vybrané konkrétní situace v hodině. Díky tomuto pohledu lze lépe pochopit, jak se pedagogická komunikace liší v závislosti na faktorech určité hodiny i v konkrétních situacích.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Komunikace

„Komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace/komunikanty“ (Čechová, 2000, str. 355). Komunikát je předmět komunikačního aktu (to, co je komunikováno), můžeme v něm rozlišit obsah a formu, je zasazen do kontextu konkrétní komunikační situace. Zpravidla dochází k tomu, že komunikátů je více a následují jeden po druhém, přičemž kvalita jejich návaznosti určuje koherenci dané interakce. Komunikátem je běžně výpověď, tedy věta nějak realizovaná, např. vyřčením, napsáním. Jejím realizováním mluvčí aktivně vstupuje do sociální interakce, ptá se někoho na informaci, o něco žádá, zadává instrukci, na něco upozorňuje apod. (Čechová, 2000; Grepl & Karlík, 1998)

## 1.2 Komunikační situace

Komunikační situace podle Grepla a Karlíka (1998) zásadně působí na formulování výpovědi a zároveň i na porozumění jejich smyslu, v závislosti na obsahu sdělení a jeho komunikační funkci. Autoři uvádí řadu konstituentů komunikační situace, které jsou nepostradatelné pro tvorbu situačních faktorů a podmínek právě pro produkci výpovědi, ale i jejich recepci. Upozorňují i na to, že základní konstituenty musíme vnímat společně i s jejich vzájemným propojením. Jako nejdůležitější z nich uvádí tyto:

Komunikanti – aktéři komunikace, jejich charakteristiky a vztahy mezi nimi;

Prostorové a temporální určení výpovědních aktů;

Záměr komunikanta, kterého chce u adresáta docílit prostřednictvím výpovědi;

Prostředí – mluví zde o ohraničeném prostoru a čase, k nimž se váží určité konvence, stereotypy či normy tím, že komunikantovi určují vhodný způsob projevu pro dané prostředí, např. rozlišení oficiální a neoficiální mluvy;

Médium – vyjádření formou psanou, nebo mluvenou;

Předměty řeči – Předměty, které nejsou ve výpovědi napřímo zmíněny, ale díky jejich přítomnosti je příslušné jazykové vyjádření (které je eliptické) srozumitelné, např. „Ještě jedno, prosím“ [Pivo], „Napiš to pod“ [Pod poslední řádek v sešitě];

Kontext řečový – vše relevantní, co bylo v souvislosti s tématem řečeno, a co tedy ovlivňuje tvorbu následných výpovědí. (Grepl & Karlík, 1998)

Podobu komunikace v řadě ohledech ovlivňují sami komunikanti. Čechová uvádí několik druhů kontaktů mezi komunikanty: styk přímý bezprostřední, kdy komunikace probíhá v přítomnosti zúčastněných, takřikajíc „z očí do očí“; styk nepřímý bezprostřední, např. telefonát nebo setkání v online prostředí; styk nepřímý, kde komunikace neprobíhá zároveň, ale mezi tvorbou a reakcemi na ni dochází k prodlevám, např. poštovní nebo e-mailová korespondence, předem nahrané vzkazy, projev v televizi i rozhlase. (Čechová, 2000)

Dalším významným faktorem jsou vztahy mezi komunikanty. Zde je podstatné, zda se komunikanti znají, a pokud ano, tak do jaké míry. Od toho se odvíjí třeba důvěrnost komunikace. Komunikanti mohou mít různá sociální postavení, zároveň jim v dané situaci přísluší určité role. Z těchto aspektů vyplývá to, zda jsou si komunikanti rovni, nebo jsou v pozici nadřazený a podřazený. Podobu komunikace určuje i vzájemný postoj účastníků, např. zda jsou vůči sobě vstřícní nebo nevstřícní. (Čechová, 2000)

Vztahům mezi komunikanty se věnuje i Gavora (2005), který zmiňuje symetrické a asymetrické vztahy. Vliv na vztahy má společenské postavení, pohlaví, věk a pracovní zařazení. V symetrickém vztahu jsou komunikující na stejné úrovni, jejich pravomoce jsou stejné, v takovém poměru jsou např. manželé nebo rodiče. Asymetrický vztah není rovnocenný. Jeden z komunikantů je tomu druhému nadřazený a má větší pravomoce než ten podřízený, např. ředitel a zaměstnanec nebo rodič a dítě. Asymetrie ovlivňuje komunikaci, nadřazený má větší komunikační možnosti. Nerovnováha se v praxi projevuje například tím, že nadřazený se častěji ptá, reguluje délku výpovědí, zadává instrukce, určuje, kdo mluví a podobně. (Gavora, 2005)

Čechová uvádí jako další faktor tzv. zkušeností komplex, který „tvoří předpokladovou bázi úspěšné komunikace“. (Čechová, 2000, str. 360) Jedná se o to, do jaké hloubky komunikanti rozumí předmětu společné komunikace, přičemž pro úspěšnost komunikace může nebo nemusí být nutné, aby jejich znalostní báze byla ekvivalentní. Typicky ve výukové komunikaci to nutné není. (Čechová, 2000)

### **1.3 Komunikační funkce**

Výpověď je charakterizována tím, že jako komunikační prostředek má jistou komunikační funkci. „Komunikační funkce výpovědi je komunikační záměr mluvčího realizovaný ve

výpovědi.“ (Hrbáček, 2000, s. 252) Podle Hrbáčka plyne funkce výpovědi z její větné formy a z kontextu, do kterého je její realizace zasazena; základní jsou tyto:

Oznamovací (Venku prší.),

Tázací (Prší venku?),

Rozkazovací (Zavři okno!),

Práci (Kéž by nepršelo!). (Hrbáček, 2000)

Jiný systém představují Grepl a Karlík (1998). Pro odlišení jednotlivých komunikačních funkcí je podle nich třeba sledovat dvě kritéria. Jednak je podstatný záměr mluvčího ve vztahu k adresátovi, tj. čeho chce mluvčí prostřednictvím adresáta docílit. Druhé kritérium pojmenovávají jako vztah slov ke světu. Kombinací těchto kritérií lze specifikovat následující komunikační funkce:

Asertivní (oznamovací, sdělovací, tvrdící atd.) – Mluvčí chce informovat, rozšířit poznání adresáta, což může být doprovázeno snahou o to, aby adresát sdělení akceptoval. Z hlediska druhého kritéria zmiňujeme **přízpůsobení slov světu**. Zařazujeme sem např. sdělení, oznámení, tvrzení, hlášení, klasifikace aj.

Direktivní (výzvoová) – Mluvčího záměr je výpovědí ovlivnit adresáta, aby udělal, to, co po něm požaduje. Způsob promluvy může mít různou míru naléhavosti a zainteresovanosti a může být pronesena autoritativně i neautoritativně. Podle druhého kritéria se snažíme **přízpusobit svět slovům**, řadíme sem např. rozkaz, příkaz, prosba, pozvání, instrukce, návod, návrh, rada, doporučení aj.

Interrogativní (otázková) – Cílem mluvčího je dostat se k informaci, kterou při vyřčení výpovědi nemá, chybí mu a potřebuje ji. Z pohledu druhého kritéria se setkáváme s tím, že se tazatel **zjišťuje**, zda jsou slova v korespondenci se světem. Interrogativní funkci má primárně otázka, která má různé funkční varianty.

Komisivní (závazek vykonání) – Mluvčí se zavazuje, nebo také slibuje vykonat něco, co je většinou prospěšné adresátovi, je to v jeho zájmu. Dle druhého kritéria jde o **ochotu mluvčího přízpusobit svět slovům**, tím se míní např. slib, závazek, přísaha, nabídka aj.

Permisivní a koncesivní (dovolení, souhlas atd.) – Mluvčí usiluje o zrušení určité překážky vyplývající z nějaké normy, konvence či nařízení, kde daná překážka adresátovi zabraňuje udělat to, co chce. S přihlédnutím ke druhému kritériu se jedná o ilokuční akty **umožňující**

**adresátovi** přizpůsobit svět slovům. Jmenovitě se jedná o dovolení, souhlas, koncedování, příp. i rezignace. Jejich protikladem jsou výpovědi s funkcemi odmítnutí, nesouhlasu, nedovolení aj. Varování – Jedná se o snahu mluvčího ovlivnit chování adresáta, tak aby se vyhnul jednání, které může mít negativní důsledky. Ty mohou být spojené i např. se sankcí či trestem. Podle druhého kritéria zde narážíme na **snahu zabránit**, aby se svět přizpůsobil slovům. Tím se myslí např. varování, výstraha, výhrůžka aj.

Expresivní a satisfaktivní – Mluvčího záměr je ukázat adresátovi svůj kladný či negativní postoj, k současnému nebo již minulému konání adresáta, příp. k stavu, ve kterém zrovna je. Řadíme sem výtku, výčitku, pokárání, pochvalu uznání, poděkování, blahopřání, kondolence a další.

Deklarativní – zaměřuje se na měnění stavu světa. Z hlediska druhého kritéria se jedná o ustanovení harmonie mezi slovy a světem. Někdy jsou nazývány „výpovědi – skutky“. (Grepel & Karlík, 1998)

Uplatňováním různých komunikačních funkcí prostřednictvím výpovědí mluvčí dává komunikaci směr a více či méně ovlivňuje své okolí – slova a výpovědi v tomto smyslu mohou sloužit k formování reality. Podle Čechové jsou tři způsoby vyjádření komunikačních funkcí.

Přímo komunikační funkci vyjadřujeme tehdy, když forma výpovědi odpovídá vyjadřované funkci, např. interogativní funkci mluvčí vyjádří položením otázky.

Opisným způsobem komunikační funkci vyjadřujeme specifickou variantou složené věty, kde „v hlavní větě mluvčí příslušnou komunikační funkci pojmenovává, ale zároveň i realizuje.“ (Hrbáček, 2000, str. 254) Např. namísto oslovení žáka otázkou „Jaký je výsledek toho příkladu“ může pedagog pronést: „Ptám se tě ještě jednou, Marku, jaký je výsledek toho příkladu.“ Jak vysvětluje Hrbáček, sloveso v hlavní větě vyjadřuje uplatňovanou komunikační funkci, a to jen tehdy, je-li v 1. osobě přítomného času a nedokonavého vidu. Výpověď má vždy formu oznamovací věty.

Slovesa, která pojmenovávají, co dělají (ptát, žádat), se nazývají performativa. Jejich specifikum je autoreference, kdy řečovém aktu pojmenováváme, co tímto samotným aktem děláme: „Tvrdím ti, zítra od tebe odcházím!“ Jsou častou součástí v institucionální mluvě, přítomen bývá jistý ceremoniální charakter: „Tímto vás odsuzuji k trestu smrti.“ V běžné mluvě má tento způsob vyjadřování různé specifické funkce: „Ohrazuji se vůči tvému chování k mé ženě.“ (Hirschová, 2017)

Nepřímým způsobem komunikační funkci vyjadřujeme prostřednictvím různých forem, kde uplatňovaná komunikační funkce je dána situací – proto též hovoříme o situačním vyjádření. Např. bloudící osoba v nemocnici osloví kolemjdoucí větou „Slečno, hledám plicní oddělení.“ V tomto případě bude adresát reagovat nejspíš stejně, jako bychom položili otázku.

#### 1.4 Dialog a monolog

Rozlišujeme dva typy projevů účastníků komunikace podle způsobu jejich zapojení, monolog a dialog. Čechová uvádí následující definice:

a) „dialogické, při nichž se komunikování přímo účastní dva nebo více účastníků aktivně v tom smyslu, že se vyjadřují k tématu (k tématům) komunikace.“ (Čechová, 2000, str. 360)

b) „monologické, při nichž adresát aktivně jazykově nereaguje na projev autora, třebaže adresát může být přítomen a třebaže může být duševně značně aktivní, ovšem pouze jako recipient (příjemce), nikoli jako mluvčí (autor, produktor, podavatel).“ (Čechová, 2000, str. 360)

Dialog je častou součástí běžné komunikace, má podobu rozhovoru. V něm se aktéři střídají a vzájemně na sebe reagují. (Čechová, 2000) „Partneři reagují, a přitom mohou vyslovovat souhlas, nesouhlas, námitky, pochybnosti atd. Základní podmínkou k tomu, aby se normální rozhovor mohl uskutečňovat, je tedy to, že je [...] to, že partneři musí být ochotni hovořit o téže věci.“ (Müllerová, 1983, str. 18) Rozhovor ve své prosté podobě většinou není předem připravený, ale v určitých, spíše formálních kontextech může být do určité míry připravený. (Čechová, 2000)

Je běžné, že rozhovor se průběžně tematicky proměňuje, dochází ke střídání témat a jejich obměnám, přičemž posun v tomto směru může být i zcela nečekaný. (Čechová, 2000) Podle Hoffmanové může být podmínkou pro uskutečnění dialogu to, že „komunikace někam směřuje, způsobuje nějakou změnu v okolí skutečnosti, ve vztahu k informovanosti účastníků, v jejich vzájemných vztazích; že se při výměně replik partneři něčeho společně dobírají, vzniká nějaká nová kvalita – což nemusí být vždy vyšší stupeň vzájemného porozumění, souladu, ale třeba i názorové vyjasnění a upřesnění vzájemných pozic.“ (Hoffmanová, 2017) Dialog ztrácí směřování třeba v situaci, kde každý účastník dialogu hovoří o něčem jiném. Dochází k narušení tematické jednoty, a to může zajít až do takové míry, že účastníci rozhovoru se tematicky zcela míjí. Takovému jevu říkáme „dialog hluchých“, ačkoliv už vlastně nejde o dialog. (Čechová, 2000)

Mezi častý typ dialogu patří „rozhovor založený na otázkách a odpovědích“. V tomto typu je otázka podnětem a na ten reagujeme odpovědí. Komunikanti se mohou v tázání a následném odpovídání střídat, nebo dochází k jednosměrné a nesouměrné komunikaci. To znamená, že se ptá jeden nebo více účastníků a jeden jiný nebo více dalších odpovídá, právě to je časté v rozhovorech ve vyučování. Na tázání může být reagováno další otázkou, a to v situaci, kdy tázaný odpovídat nechce nebo pro zodpovězení potřebuje doplňující informaci od tazatele. (Čechová, 2000)

V dialogu může docházet k dvěma sklonům úpravy délky, jde o tendenci k vyjadřování se úsporněji, a naopak tendenci k nadbytečné obsáhlosti projevu. Rozhovor ovlivňují podmínky, během kterých se odehrává. Při větší úspornosti převládá přímý kontakt komunikantů, což znamená, že v konkrétním čase a prostředí sdílejí alespoň nějaké společné znalosti a zkušenosti. Díky tomu mohou komunikanti v rozhovoru k některým reáliím pouze poukazovat prostřednictvím zájmných výrazů nebo s pomocí gest namísto toho, aby je pojmenovali nebo popsali. Dokonce může dojít k úplnému vynechání. Při nadbytečnosti naopak dochází k navýšení množství vyjadřovaných údajů a faktů, ne zcela nutných pro dialog, a sdílení postojů vůči nim. K tomu dochází při potřebě mluvčího zdůraznit předávanou informaci nebo při obavě z toho, že mu nebude porozuměno. (Čechová, 2000)

Dialog se méně vztahuje k časovým a prostorovým charakteristikám komunikační situace. Posluchač monologu mnohdy není v bezprostředním kontaktu s tím, kdo ho pronáší, a navíc si může monolog vyslechnout či přečíst ze záznamu později. (Hoffmanová, 2017) Podle Čechové jde o projev nepřetržitý a jeho téma se proměňuje relativně málo (Čechová, 2000).

Monology se vyskytují jak v běžné komunikaci, tak i v komunikaci formálního rázu, např. projev prezidenta. Mohou být spontánní, ale i předem připraveného, např. přednáška na univerzitě. Důležité je dodat, že v komunikační praxi monologické promluvy zpravidla nenaplňují výše uvedenou definici monologu zcela. „Monology nemusí být vždy jednolité, mohou se střídat s dialogickými partiiemi nebo monolog může mít ráz fiktivního dialogu, např. při úvaze.“ (Hrbáček, 2000, s. 262) Monology jsou „více nebo méně dialogizovány, implicitně nebo i explicitně orientovány na potenciálního nebo reálného adresáta, zaměřeny na posluchače / diváka / čtenáře.“ (Hoffmanová, 2017)

## **2 Asertivní, expresivní a direktivní výpovědi**

V této kapitole se blíže podíváme na vybrané typy výpovědí, které jsou klíčové pro realizaci výukové komunikace, v kapitole následující si tento výklad doplníme ještě podrobnějším pohledem na výpovědi s interogativní funkcí. Úlohou pedagoga je žákům předat poznatky, jedná se o samou podstatu výukového procesu, která reflektována v očekávaných výstupech RVP (Rámcově vzdělávací program). Odtud plyne nezastupitelná role, kterou mají výpovědi s asertivní komunikační funkcí.

Další podstatnou úlohou pedagoga je výukovou jednotku řídit, v případě potřeby průběh jednotky korigovat, v neposlední řadě pedagog zadává žákům práci. Za tímto účelem pedagog uplatňuje výpovědi s direktivní komunikační funkcí, které adresuje konkrétnímu žákovi, menší skupině žáků, všem žákům nebo celé třídě včetně jeho samého.

Součástí výukového procesu je i zpětná vazba, kterou poskytuje pedagog žákům, aby se orientovali ve svých výkonech. Také proto aby je motivoval a podpořil posun kupředu v jejich procesu učení. K tomu slouží expresivní neboli také satisfaktivní výpovědi, mezi něž může patřit úsečná výtka či pokárání stejně jako komplexnější hodnocení žákovy práce.

### **2.1 Asertivní výpovědi**

Podle Grepla a Karlíka (1998) mají asertivní výpovědi funkci sdělovací a oznamovací, přičemž tuto funkci lze vyjádřit buď přímo, nebo nepřímo. Přímo realizujeme asertivní funkci oznamovací větou („Delfín je savec“), nepřímo např. otázkou („Milí žáci, víte, že delfín je savec?“). Předpokladem mluvčího je, že adresát sdělovanou informaci nemá, případně také že by o ni mohl mít zájem. Jeho cílem je tedy mluvčího informačně obohatit. (Grepl, 2017) Mluvčí může indikovat, za pomoci různých k tomu určených slov (asi, zcela jistě, patrně, pravděpodobně apod.) nebo také intonačně, vyšší nebo nižší míru jistoty pravdivosti sdělení. (Grepl & Karlík, 1998)

### **2.2 Direktivní výpovědi**

Direktivní výpovědi se zaměřují na ovlivnění adresátova chování nebo jeho myšlení. Grepl a Karlík uvádí toto: Jde o výpovědi s funkcí výzovou (Grepl & Karlík, 1998, str. 450). Výzva v tomto kontextu představuje apel na adresáta, aby provedl konkrétní akci, dodržel pravidlo nebo přijal navrhovaný postup. Tyto výpovědi jsou orientovány na budoucí jednání, tedy na to, co

má adresát udělat, spíše než na popis aktuálního stavu. Mluvčí zároveň předpokládá, že adresát je schopen nebo má možnost požadavek vykonat. (Grepl & Karlík, 1998)

Slančová (1999) se odkazuje na definici od O. Müllerové, která popisuje výzvu jako akt, kterým mluvčí již uplatňuje svou vůli a snaží se adresáta přesvědčit ke konání či přijetí názoru. Tato snaha není příliš intenzivní, jde spíše o pobídnutí, nutný impuls pro akci. (Slančová, 1999)

Jsou různé typy výzev: podle míry naléhavosti, zda jsou nebo nejsou kategorické, zainteresované nebo ne, může s nimi dojít k závazku, ale nemusí a jejich síla se také různí. Podle toho je dělíme do několika kategorií, např. rozkaz, příkaz, prosba, instrukce, nabídka. (Grepl & Karlík, 1998)

Výzvy se dále dělí na zavazující a nezavazující. Götz Hindelang v tomto rozdělení přihlíží ke vztahům účastníků. U zavazujících výzev jde o vztahy asymetrické, často vázané nějakou smlouvou či normou (rozkaz, objednávka, nařízení a další). Pro uskutečnění nezavazujících výzev označuje autor za podstatné zájmy mluvčího nebo adresáta. Výzvy s adresátovou preferencí jsou např. návod, rada a tip. Mezi výzvy s oboustrannou preferencí, kdy mluvčí i adresát mají společný zájem nebo cíl, patří návrh a popud. Do kategorie výzev s preferencí mluvčího spadají prosby, těch jsou ale různé druhy, ty se odvíjí od společenského postavení mluvčího a adresáta. (Grepl & Karlík, 1998)

Pro direktivní výpovědi je běžným vyjádřením imperativ. Lze ho použít ve všech druzích výzev a může také sloužit jako indikátor druhu výzvy. Jako indikátor může sloužit pouze tehdy, jestliže v dané situaci platí předpoklad pro proveditelnost výzvy adresátem. Pokud není adresát schopen výzvu vykonat, užití imperativu je chybné. To, v jaké formě ho používáme, nám určuje specifické vlastnosti výpovědi a tím i její kategorii „Podej mi prosím lepidlo.“, „Dojdi to napsat na tabuli.“, „Vyber, kam půjdeme na zmrzlinu.“. Specifické jsou výzvy patřící do kategorie návod, recept, instrukce, u nichž je imperativ často nahrazen indikativem, většinou v 1. osobě čísla množného „Přidáme tři lžice cukru.“, „Spojíme protilehlé rohy.“. Nejde zde o oznámení nebo sdělení, ale o „příkaz“, který nebývá pronesen s intonací zvolání. (Grepl & Karlík, 1998)

Svobodová (2000) popisuje školské výzvy, které známe v podobě pokynů k práci, pobídek, napomenutí, rad, zákazů apod. Upozorňuje na to, že zde převažuje vyjádření neimperativní, výpovědi se slovesem v imperativu se nevyskytují ani v polovině výpovědi učitele. V situacích, kdy učitel imperativ používá, nejčastěji volí tvary v 2. osobě jednotné i množné, podle směřování na jednotlivce, či skupinu. Pedagog také předává instrukce slovesným tvarem

indikativu v 1. osobě čísla množného. Bývá to pobídka k činnosti, ale i napomenutí. Svobodová upozorňuje na to, že žáci bez pozastavení přijímají fakt, že učitel se výzvy často neúčastní, např. „Otočíme se ke dveřím.“, „Na chodbě nekřičíme.“. (Svobodová, 2000)

### **2.3 Expresivní a satisfaktivní výpovědi**

Výpovědi s funkcí expresivní neboli také satisfaktivní používá mluvčí v situacích, kdy vyjadřuje svůj postoj nebo hodnotí (kladně nebo záporně) současné či minulé chování adresáta či jeho situaci. Stejně tak se mluvčí může vyjadřovat k aktuálnímu dění v okolí. V méně formální komunikaci je běžné, že výpovědi s funkcí expresivní a satisfaktivní, jsou vyjádřeny ustálenými slovními spojeními pro hodnocení. Do této kategorie řadíme výtku, výčitku, pokárání, pochvalu, uznání, poděkování, omluvu a další. (Grepl & Karlík, 1998)

Mezi expresivní výpovědi bychom zařadili i tzv. učitelské echo. Učitel vyjadřuje svůj souhlas (či nesouhlas) zopakováním žakovy odpovědi, většinou její závěrečné části. Zda učitel souhlasí s žakovou replikou se většinou pozná podle toho, s jakou intonací její zopakování vysloví. Tuto zpětnou vazbu by učitel mohl stejně tak vyjádřit pomocí gest a mimiky, například přikývnutím, zavrtěním hlavy, úsměvem apod. (Svobodová, 2000)

### 3 Interrogativní výpovědi a typy otázek

Výpovědi s interrogativní funkcí slouží k tomu, aby mluvčí prostřednictvím toho, že ji položí recipientovi, získal informaci. (Slančová, 1999) Jak jsme si již uvedli v Kapitole 1.1.2, cílem mluvčího, který klade interrogativní výpověď, je dostat se k informaci, kterou při vyřčení výpovědi nemá. Interrogativní výpovědi jsou „druhem výzvy vůči adresátovi, a to výzvou k odpovědi,“ přičemž tento typ výpovědí musíme přísně odlišit od výpovědí imperativních (rozkazů), které jsou výzvami svého druhu (Grepl & Karlík, 1998, str. 460). Dále musíme rozlišit interrogativní výpovědi a věty tázací, které jsou podle Meyera charakterizovány určitými syntaktickými rysy (Meyer, 2017). Základní klasifikací interrogativních výpovědí je rozlišení na zjišťovací a doplňovací otázky.

Každá otázka předznamenává (zahrnuje) třídu odpovědí, které jsou na ni možné. Např. pokud se zeptá pedagog na hodině matematiky, kolik je  $2 + 2$ , odpověď žáka „Gorila západní“, která je mimo třídu možných odpovědí, může značit nejen to, že žák nezná správnou odpověď, ale navíc, že otázce nepochopil na hlubší, sémantické úrovni. V konkrétních případech je zásadní i situace.

#### 3.1 Zjišťovací otázky

Jestliže v běžné konverzaci položíme zjišťovací otázku, chceme se dozvědět, zda platí (je pravdivý) propoziční obsah dané interrogativní výpovědi nebo jeho opak. Mluvčí tedy považuje za možné obojí. Položená otázka proto může mít jak zápornou („Neviděl jsi ho?“), tak i kladnou formu („Viděl jsi ho?“). (Grepl & Karlík, 1998)

Grepl a Karlík dále zmiňují, že u zjišťovacích otázek je ne vždy možné zápor a klad zaměňovat. To, zda mluvčí volí kladnou nebo zápornou formou tázání, je dáno množstvím vlivů. Z obecného hlediska můžeme říct, že použití jen kladné nebo jen záporné podoby mluvčím souvisí s tím, zda záleží mluvčímu, jestli dotazované platí či neplatí. Např. „Nepřijdeme pozdě?“ – Mluvčí vyjadřuje zájem na předmětu otázky, obavu, že nechce přijet pozdě; „Pojedeš se mnou?“ – Mluvčí má zájem na společně jízdě, přeje si, aby měl společnost. Volba kladu nebo záporu může dávat najevo různé komunikační intence, především záměr prověřovat plnění zadané úlohy, např. „Nezapomněla jsi zamknout?“, ověřovat skutečnost, např. „Mirek že nepřijede?“, naléhat na adresáta, např. „Budeš se mnou až do skonání věků?“ (Grepl & Karlík, 1998)

Podle Hrbáčka se zjišťovací otázky dále dělí na deliberativní a nedeliberativní. První z uvedených pokládá mluvčí (také) sám sobě a jsou projevem nejistoty, rozpaků či nerozhodnosti – čili dochází k rozvažování, zda něco je tak nebo naopak, např. vyslovení otázky „Zavřela jsem okno?“ poté, co mluvčí již opustila byt. (Hrbáček, 2000)

Nedeliberativní otázky mohou být pravé i nepravé, přičemž ty pravé zahrnují případy, které nejspíš považujeme za typické příklady zjišťovacích otázek: „Lze násobit nekonečnem?“, „Je Pluto planeta?“, „Je už venku tma?“. Kritériem tohoto zařazení je skutečnost, že mluvčí neklade otázku sám sobě. Jestliže použijeme výpověď, která má formu otázky, ale vyjadřuje funkci oznamovací, jedná se o nepravou otázku (Čechová, 2000). „Mají formu interogativní, ale funkci netázací, a to buď námitky, odmítnutí něčeho návrhu, tvrzení nebo výtky.“ (Grepl & Karlík, 1998, s. 463) Příkladem mohou být výpovědi: „Tos mi to nemohl říct dřív?“, „To musí ta televize tak řvát?“, „Nemůžeš jednou přijít včas?“.

V případě vyjádření zvolací funkce jde o nepravou otázku citovou, níž je interogativní funkce potlačena ve prospěch vyjádření podivu (Čechová, 2000).

### **3.1.1 Presumptivní otázky**

Presumptivní otázky jsou zvláštním druhem otázek zjišťovacích. Mluvčí pokládá otázku a zároveň předpokládá její pravdivost. U těchto otázek nelze zaměňovat klad a zápor. Jejich komunikační funkce bývá interogativní, ale v základu jsou často vyjádřeny formou oznamovací, která je doplněna přidanými částicemi (ano, ne, že, co). Tím signalizujeme tázací intonaci, např. „Nejdu pozdě, ne?“ „To jsi tím myslel, že?“ (Grepl & Karlík, 1998)

### **3.2 Doplnovací otázky**

Součástí každé doplnovací otázky je podle Meyera (2017) jeden nebo více tázacích výrazů. Tímto výrazem může být tázací zájmeno, např. „Kdo přišel pozdě?“, tázací zájmené příslovce, např. „Kde je sraz?“, nebo komplexní fráze, jejíž součástí je tázací zájmeno nebo příslovce, např. „Kterým vlakem pojedeme?“. Tázací výrazy se mohou na začátku věty kumulovat: „Kdy a kam pojedeme?“. (Meyer, 2017)

Grepl a Karlík (1998) uvádí, že tazatel položením doplnovací otázky podněcuje dotazovaného k doplnění konkrétní informace, která nahradí neurčitý tázací výraz (kdo, co, kdy, proč atd.). Význam tázacích výrazů nám stanovuje možnosti odpovědi. Ta by měla sémanticky odpovídat neurčitému tázacímu výrazu (Kdy = čas, kdo = osoba atd.). V některých případech není

odpověď konkrétním pojmenováním toho, k čemu neurčitě odkazuje tázací výraz, přesto je to ale platná odpověď, jestliže takové pojmenování tazatel vyrozumí i na základě situace. Na otázku „Jaká byla cesta?“ je platnou odpovědí: „Asi hodinu jsme stáli v zácpě.“ (Grepl & Karlík, 1998)

## **4 Aktéři výuky a komunikace mezi nimi**

### **4.1 Charakteristika pedagogické komunikace**

Dříve v této práci jsme se věnovali komunikaci obecně a zmínili jsme, že komunikace ve školním prostředí má svá specifika. Jedná se o typ sociální komunikace, v české pedagogice pracujeme s termínem „pedagogická komunikace“. „Pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“ (Mareš & Krivohlavý, 1995, s. 24). Je potřeba zmínit, že pedagogická komunikace nemusí probíhat jen mezi pedagogem a žákem a nemusí se dít striktně ve škole. Je běžná i pro rodinné prostředí, v předškolních a mimoškolních zařízeních. V této práci se ale zaměříme na prostředí školní, v němž se také objevuje nejčastěji.

V užším smyslu zde jsou dva typy aktérů: vychovávání (žáci) a vychovávající (pedagogové). „Výchovný proces organizován s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna významná schémata, z nichž by pochopila, co se bude od ní dále očekávat.“ (Kraus, 2008, s. 103)

#### **4.1.1 Funkce pedagogické komunikace**

Komunikační situace v pedagogické kontextu mají různou podobu v závislosti na míře plánování jejich průběhu. Pedagogickou komunikaci si lze dopodrobna připravit, kde je potom její podoba je v maximální míře předem daná. Jindy je připravena pouze rámcově, přičemž pedagog vychází ze svých zkušeností a dokáže odhadnout směřování komunikace. Nakonec může být pedagogická komunikace zcela spontánní, což se stává u nečekaných a ojedinělých situací, mnohdy velmi emočně náročných. Komunikanti zde musí pohotově a vhodně reagovat a zapojovat empatii. (Mareš & Krivohlavý, 1995)

#### **4.1.2 Aktéři výukové situace**

Jak jsme si uvedli výše, základními aktéry pedagogické komunikace jsou ti, kteří vychovávají, a vychovávání. Aktéry výuky, kteří vychovávají, bývají dospělé osoby s pedagogickým vzděláním. Tuto roli většinou zastává učitel, ale může ji zastat i asistent pedagoga, vychovatelka

a další. Vychovávaným bývá žák, skupina žáků, celá třída nebo i více tříd. (Mareš & Krivohlavý, 1995)

Učitel je prostředníkem vzdělávacího cíle a jeho role zahrnuje především plánování, realizaci, vedení výuky a zprostředkování učiva. Jeho dalším nepostradatelným úkolem je dávat žákům zpětnou vazbu. Základními kompetencemi učitele jsou odborné znalosti, pedagogické dovednosti a schopnost efektivní komunikace, která je nezbytná pro předávání znalostí a formování postojů žáků. Učitel organizuje učební činnosti, a také vytváří prostředí, v němž mohou žáci rozvíjet své schopnosti a dovednosti.

Žáci jsou druhou skupinou aktérů ve výukovém procesu. Jedná se o heterogenní skupinu, jejíž členové se liší věkem, úrovní znalostí, sociálním zázemím i schopnostmi. Každý žák má být aktivním účastníkem výuky, tedy jeho úkolem je nejen přijímat informace, ale také kriticky je zpracovávat a aplikovat. Podle Maňáka a Švece (2003) je důležité, aby žáci nebyli pouhými pasivními příjemci vědomostí, naopak mají být aktivními partnery učitele v procesu poznávání. To na jejich straně vyžaduje určitou míru motivace, schopnosti spolupráce i ochoty podílet se na formování výukového prostředí.

Vztah učitele a žáka je asymetrický, vztah v běžné situaci mezi dvěma (nebo více) žáky je symetrický. Učitel i žák mají ve výukové komunikaci své specifické role, z nich pak vychází předpoklad, jak se k sobě tyto aktéři chovají. Svě chování přizpůsobují pravidlům, která slouží k rozdělení moci a napomáhají vyučování fungovat jako systému. Tato pravidla vycházejí z obecných konvencí, ale zároveň si je každá třída upravuje a přetváří. Na jejich znění se podílejí i žáci. Žáci, v tomto vztahu podřízení, zkouší pravidla narušovat, překračovat hranice a s učitelem se takřkajíc přetahují o moc. Zároveň vědí, že z porušení pravidel plynou důsledky až sankce. Učitelova moc není neomezená a není ani samozřejmá. Pro to se od něj očekává, že na jejím udržení bude průběžně pracovat. (Gavora, 2005)

#### **4.1.3 Charakteristika výukové komunikace**

Podle Šed'ové et al. (2012) je výuková komunikace formou interakce během výukové jednotky mezi přítomnými aktéry a jako taková spadá do širšího rámce pedagogické komunikace – s tou sdílí cíl naplňovat výchovně vzdělávací cíle. Obsahuje verbální i neverbální projevy. Vede ji pedagog a podléhá určitým pravidlům a rozdělení rolí u aktérů. Je prostředkem, kterým komunikanti utváří vzájemné vztahy, jak učitel s žáky, tak žáci mezi sebou. Zvolená forma

výukové komunikace ovlivňuje klima ve třídě. (Šeďová, 2012) Naplňování výchovně vzdělávacích cílů podle Kyriacou (2014) podstatným způsobem závisí na úrovni mluveného projevu.

Kyriacou (2014) zahrnuje do verbálních činností pedagoga při výuce především výklad a kladení otázek. Vlastnosti výkladu a jeho podání ve třídě je potřeba přizpůsobit schopnostem žáků, na běžné základní škole proto mívá výklad málokdy podobu delší přednášky, místo toho zahrnuje více interakce založené na pokládání otázek. Tedy výuková komunikace by měla být méně monologická a více dialogická. „Položit žákům otázku může lépe splnit cíl, vzbudit jejich zvědavost a vyvolat v nich zájem o řešení problémů v následujících činnostech než prosté oznámení.“ (Kyriacou, 2014, s. 50) Komunikační výměny mají ve výukové komunikaci typické členění, které zachycuje Sinclairův a Coulthardův model IRF (I – *initiation*, R – *response*, F – *feedback*): a) iniciace položením dotazu pedagoga žákovi či žákům, b) replika zodpovězením dotazu pedagogovi a c) zpětná vazba, ve které je zhodnocena replika. (Šeďová, 2012) Tento vzorec se praxi výuky běžně opakuje, čímž pedagog udržuje žáky aktivní, ověřuje si úroveň jejich znalostí a zároveň je prostřednictvím zpětné vazby postupně vede k nalezení správné odpovědi.

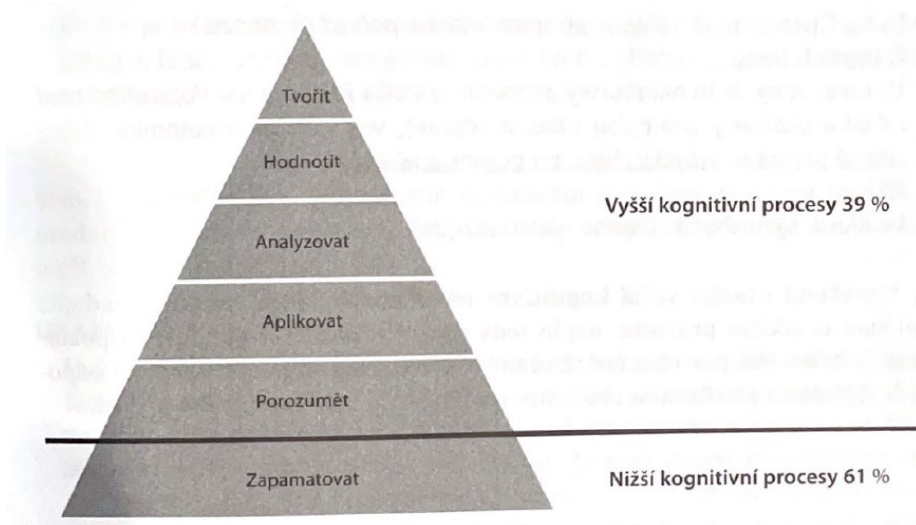
#### **4.1.4 Povaha tázání v kontextu výuky**

Podle výzkumu Šalamounové a Švaříčka (2012) je komunikace ve vyučovací hodině tvořena výukovým monologem v jeho klasické podobě v pouhých 4 % procentech, a tedy zbylou část tvoří dialog, k němuž neodmyslitelně náleží kladení otázek a odpovídání. Mareš a Krivohlavý (1995) upozorňují, že bychom neměli zaměňovat otázku a tázací větu, kde tento rozdíl „je zřetelný všude tam, kde se objevuje rozpor mezi formální podobou učitelovy výpovědi a její funkcí.“ (str. 73) Příkladem je opisný způsob vyjádření otázky nebo položení řečnické otázky (viz Kapitoly 1.2 a 2.1). Otázky mohou být pronesené ústně, ale také písemné, mohou mít organizační, vzdělávací nebo výchovnou funkci. V případě, kdy pedagog společně s žáky dochází k poznatkům, otázky jím pokládané zapadají do širší dotazovací strategie. Vzdělávací otázky můžeme rozlišovat podle toho, k jaké části pedagogického procesu či metodě výuky se váží, např. na motivační, opakovací, zkoušecí, klasifikační a diagnostické. (Mareš & Krivohlavý, 1995) Otázku může učitel pokládat celé své třídě, menší skupině žáků, anebo ji omezit až na konkrétního žáka.

Jak vysvětluje Slančová (1999), komunikace pedagoga a žáka ve výuce má zpravidla didaktický charakter, a proto pedagog interogativní výpovědi zpravidla necílí na to, aby si doplnil znalost, na kterou otázka míří bezprostředně. „Učitelka většinou odpověď na položenou otázku zná, nebo přinejmenším ví, co může pokládat za vyhovující odpověď (obyčejně z malého počtu alternativ).“ (Slančová, 1999, str. 113; přel. autorka práce) Pedagog cílí na kontrolu znalostí a úroveň žákova pochopení dotazovaného učiva. V jistém smyslu pedagog skutečně potřebuje získat odpověď na otázku, totiž na otázku, zda žák dané učivo zná. „Zatímco v běžném rozhovoru klademe otázku proto, že neznáme odpověď, ve škole klade učitel otázku proto, aby zjistil, zda žák odpověď na otázku zná a jak o ní přemýšlí, jak se k ní dopracoval.“ (Švaříček, 2012, s. 53) To, jak žák došel k odpovědi, je pro pedagoga důležité, aby mohl posoudit úroveň ověřovaných znalostí, včetně toho, s čím má daný žák problém. Od toho učitel volí další postup. V rámci svého postupu pedagog volí otázky s různou mírou kognitivní náročnosti. Zvolit správnou míru náročnosti je zde záležitostí schopnosti pedagoga „odhadnout správnou úroveň obsahu a formulace otázky vzhledem ke schopnostem žáků.“ (Kyriacou, 2014, str. 52)

Podle Švaříčka (2012) by měly otázky s vyšší kognitivní náročností splňovat dvě podmínky. Žáci by neměli najít jasnou odpověď přímo v textech, se kterými pracují, a zároveň by otázky měly směřovat k porozumění, aplikaci, analýze, hodnocení nebo tvoření. Otázky s nižší kognitivní náročností cílí na přesné citování zapamatovaného faktu, který byl žákům už minimálně jednou sdělen. V Bloomově taxonomii (viz Obr. 1 níže) by takové otázky byly zařazeny na nejnižší úrovni – zapamatování. (Švaříček, 2012)

**Obrázek 1** Bloomova taxonomie (zdroj: Švaříček et al. (2012), s. 61)



Interogativní výpověď může být pedagogem využita i jako motivační nástroj. Např. při uvádění nové látky pedagog vhodně vybranou otázkou dokáže o danou látku probudit zájem. Podobně

může položení otázky konkrétnímu žákovi, který se nekoncentruje na výuku, pomoci, aby se opět zapojil.

Z pokynů pro pedagogy, jak se správně žáků dotazovat, si můžeme uvést dvě koncepce. Kyriacou (2014) uvádí, že pedagog by měl efektivně uplatňovat „sedm dovedností, které se využívají při kladení otázek:

dovednost odhadnout správnou úroveň obsahu a formulace otázky vzhledem ke schopnostem žáků,

dovednost zapojit otázkami celou třídu do aktivní činnosti,

dovednost podle potřeby napovídat a pomáhat žákům při hledání odpovědi,

dovednost využívat odpovědi žáků (dokonce i nesprávných) pozitivním způsobem,

dovednost správně načasovat otázky a pauzy mezi nimi,

dovednost zvyšovat intelektuální nároky na žáky posloupností otázek vyššího řádu,

dovednost efektivně používat písemné otázky.“ (Kyriacou, 2014, s. 52)

Mareš a Krivohlavý (1995) shrnují pohled různých odborníků na didaktické požadavky, které by měl naplnit pedagog při kladení otázek žákům. Otázky mají vycházet z výukových cílů a respektovat jak zákonitosti pedagogického procesu, tak i specifické potřeby žáků. Dále mají být věcně správné, přesné, jazykově v pořádku, srozumitelné, stručné, jednoznačné, přiměřené a nikoli zavádějící.

## 5 Metodologie

### 5.1 Výzkumné cíle a otázky

Způsob, jak učitel komunikuje se žáky ve výuce, ovlivňuje naplnění výukového cíle a zároveň se jedná o faktor, který se významně podílí na motivaci žáků se aktivně zapojovat do aktivit ve třídě. Volbu výrazových prostředků je důležité přizpůsobit konkrétní výukové situaci, v každém případě by pedagogův dialog se žáky měl být směřován k dodržení záměru výuky. A to i v případě reakcí v komunikaci se žáky.

Hlavním cílem této diplomové práce je s přihlédnutím ke komunikační funkci zmapovat využití různých typů výpovědí pedagogů ve vybraných výukových jednotkách na prvním stupni běžné základní školy. Prvním dílčím cílem je zjistit četnosti vybraných typů výpovědí s přihlédnutím k záměru v dané komunikační situaci. Rozlišení výpovědí podle komunikační funkce vychází z rešerše v teoretické části práce, zvolili jsme rozdělení podle Grepla a Karlíka (1998). Naše kategorie vychází z jejich definice, ale jsou mírně upravené pro zkoumání pedagogické komunikace.

V druhém dílčím cíli se podrobněji zaměříme na konkrétní, vyňaté části prepisů komunikace v jednotkách. Rozlišíme v nich jednotlivé typy výpovědí z hlediska komunikační funkce. Přihlédneme k předpokládanému komunikačnímu záměru pedagoga, dále k použitému výrazivu a celkové realizaci verbálních vyjádření, vztáhneme komunikační situaci k typu výukové jednotky, popř. k mluvnímu stylu pedagoga, nakolik je z prepisu zřejmý.

Výzkumné otázky:

**VO1.1:** V jaké míře byly ve vybraných výukových jednotkách pedagogem využity různé druhy výpovědí (asertivní, direktivní, interogativní, hodnotící, zdvořilostní, zadávání úloh)?

**VO1.2:** Jaká specifika měla výuková komunikace ve vybraných částech výukového procesu v jednotlivých jednotkách?

### 5.2 Výzkumný design a použité metody

Specifikem kvalitativní strategie je výzkum založený na omezeném výzkumném souboru. (Ferjenčík, 2010) To odpovídá v této práci pěti zkoumaným výukovým jednotkám. Pro kvalitativní výzkum je typický holistický pohled, kdy „člověk, skupina, jejich produkty, či nějaká událost jsou zkoumány podle možností v celé své šíři a všech možných rozměrech.“

(Ferjenčík, 2010, s. 245) V této práci jsou kombinací zpracování kvantitativních dat (frekvence četnosti) a kvalitativních dat (popisy) provedena detailní analýza výukové komunikace.

### **5.2.1 Sběr dat**

Výzkum je založený na analýze již vyhotovených prepisů výukových jednotek, volně k dispozici v rámci korpusu Corpus AKCES 2 ver. 2. Jedná se o shodná data dostupná v korpusu Schola 2010. Data byla nahrána a přepsána v rámci projektu Program rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově P10 – Lingvistika, modul Osvojování a vývoj jazykové a komunikační kompetence u populace ČR, řešeno od roku 2012. Autoři projektu jsou Karel Šebesta a Golaňová Hana. Odkaz na korpus:

<https://lindat.mff.cuni.cz/repository/xmlui/handle/11858/00-097C-0000-0023-3FBB-3#>

Ke složení a základním charakteristikám hodin viz níže kapitola Specifikace datového setu.

### **5.2.2 Specifikace datového setu**

Analyzované prepisy výukové komunikace jsou k dispozici již v anonymizované podobě s tím, že zveřejněné jsou rovněž některé základní informace o výukových jednotkách.

V datovém setu najedeme pět různých výukových jednotek, v pěti různých třídách pod vedením pěti rozdílných pedagogů. Zkoumané jednotky byly nahrané mezi roky 2005-2008. Vybrané jednotky jsou ze čtyř různých škol, sídlících po různých regionech České republiky s odlišným počtem obyvatel. Jedna škola je z hlavního města Prahy, další z města nad 100 tisíc obyvatel, dvě jednotky jsou ze školy ve městě s počtem obyvatel nad 50 tisíc a jedna venkovská škola, sídlící v obci s méně než 5 tisíci obyvatel. Každá výuková jednotka trvala 45 minut. Všechny jednotky byly pod vedením pedagogů – žen, jejichž věk byl 23–45 let.

**Tabulka 1** Přehled analyzovaných výukových jednotek

Označení	Typ hodiny	Předmět	Ročník	Region	Počet žáků
H1	Procvičovací	Český jazyk a literatura	5.	Praha	22
H2	Výkladová	Náboženská výchova	2.	Východní Morava	12
H3	Smíšená	Vlastivěda	5.	Střední Čechy	21
H4	Opakovací	Matematika	3.	Čechy – pohraničí	12
H5	Procvičovací	Český jazyk a literatura	3.	Čechy – pohraničí	13

Při konstrukci přepisů byla jejich autorem / autory využita následující transkripční notace:

**Tabulka 2** Přehled užívané transkripční notace

<0>	výpovědi pedagoga
<x>	výpovědi žáka, každý žák je označen jiným číslem
<proprium>	pro nahrazení jména žáka
<99>	výpovědi celé třídy
...	krátká pomlka
---	Nezachycení celé promluvy, narušení
*	Nedokončené slovo
(situace)	popis zvuků, pohybu či akce ve třídě

Ukázka z přepisu hodin:

<1> to je to mluvítko.

<0> tak. kolikátého dneska je, <proprium>?

<2> devátého lis\*, jedenáctý.

<0> dobře. který měsíc je před listopadem, <proprium>?

<2> ten, prosinec.

<0> před listopadem.

(smích žáků)

<2> jo, ten ...

<0> pšš! <proprium> má slovo.

<2> ... říjen.

<0> hmm, výborně. tak, posaďte se, děti. tak. a já ještě teďko to nepatří k českému jazyku. jo, už sem to našla, co sem hledala. dobrý. tak. jako včera zopakujeme ta vyjmenovaná slova, jestli se nám přes noc někde nevykouřila z hlavy. tak, i kdyby vás v půlnoci zbudili, měli byste je umět už jako násobilku. zkusíme <proprium>.

(hluk)

<0> nenene, pozor!

(žáci se překřikují)

<1> být, dobytek, nábytek, obyčej, bystrý, býk, babyka.

<0> výborně. eště někdo to zkusí? zkusíme, jestli to umíme. <proprium>.

<3> jakej?

<4> být, dobytek, nábytek, bystrý, bylina, kobyła, býk, babyka.

<0> hmm, zkusíme <proprium>, pře ten to umí jinak.

<5> být, bydlit, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej, bystrý, bylina, býk, Přibyslav.

<0> výborně, dobře. my s těmi vyjmenovanými slovy budeme teďko pracovat, jak sme to dělali včera, ale ve dvojicích tentokrát. takže podívej se sem nahoru. říkali sme si, že někdy ta slova stejně slyšíme, ale píšeme v nich různá i. například slovo být. jednou je tam tvrdé, jednou je tam měkké. kdy napíšu to měkké? ve dvou případech, sme si říkali.

<6> měkký, někoho sem tloukla, tloukla nebo ...

<0> ano.

<6> ... tvrdý ...:

<0> někoho sem tloukla anebo taky?

<6> bijí hodiny.

### 5.2.3 Analýza dat

Přepisy byly podrobeny obsahové analýze, kterou chápeme „jako velmi široké spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoli textového dokumentu s cílem objasnit jeho význam, identifikovat jeho stylistické a syntaktické zvláštnost, případně určit jeho strukturu“.  
(Miovský, 2006, s. 238)

Provedená analýza má dvě části, kvantitativní část, jejímž účelem je stanovit frekvence četnosti v rámci kategorií, a kvalitativní část, v níž jsme se věnovali podrobnějšímu vyhodnocení několika vybraných komunikačních situací.

Bylo provedeno kódování dat prostřednictvím předem připravených kategorií, které mělo tři fáze: (1) určení replik pedagoga (2) rozdělení replik na jednotlivé výpovědi (3) zařazení výpovědí do stanovených kategorií.

Byly dodrženy pravidla kategorizace: všechny identifikované jednotky (výpovědi) byly pojaty kategoriálním aparátem; kategorie se vzájemně vylučují, tzn. žádná z jednotek nebyla zařazena do více než jedné kategorie. (Miovský, 2006, s. 239)

Jak upozorňuje Miovský, vlastností obsahové analýzy je prostor pro vlastní rozhodnutí výzkumníka jak systém kategorií (kódů) konstruuje, a tedy konkrétní analýza je vždy věcí určitého, subjektivně laděného pohledu na data. (Miovský, 2006) Pro transparentnost si stručně uvádíme některá rozhodnutí uplatněná v analýze této práce.

Každé identifikované výpovědi byla jednoznačně přiřazena komunikační funkce a jí odpovídající kód. Nejprve byly vybrány ze všech možných komunikačních funkcí (typů výpovědí) ty, které jsou pro výukovou komunikaci konstitutivní:

Interogativní – výpovědi často realizované formou otázky, za účelem získání odpovědi a vysvětlení. Mnohdy pedagog zjišťuje, zda žáci rozumí učivu či instrukci. Formou vyvolání zde pobízí k zodpovězení.

Direktivní – výpovědi které slouží k vedení a usměrnění třídy i žáků, učitelem zadaný pokyn k činnosti, organizace i ovlivnění chování. Patří sem i výzva k akci např. v podobě vyvolání žáka, tedy zadání pokynu ke konkrétní akci.

Asertivní – výpovědi, kterými pedagog žákům předává učivo, sděluje informace, objasňuje a seznamuje žáky se situacemi a budoucím i současným děním. Zároveň sem patří i učitelovo napovídání odpovědi.

Hodnotící – výpovědi sloužící k vyjádření záporného i kladného postoje učitele k projevům žáků. Ocenění vědomostí i zapojení se a ohrazení se při nesouhlasu s chováním žáka i skupiny. Stejně tak výpovědi reflektující situace či stav celé třídy, případně učitelovy komentáře.

V průběhu práce s daty se ukázalo, že jsou ve výukové komunikaci často obsaženy i formální a zdvořilostní fráze, které je obtížné do základních kategorií zařadit. Byla vytvořena dodatečná kategorie:

Zdvořilostní – výpovědi, které signalizují rutinní uplatňování základních společenských norem, kde prototypem je běžný pozdrav.

Dále se ukázalo, že v určitých výukových situacích, např. při zadávání testu či aktivitě na procvičení látky (vyjmenovaná slova, slovní druhy atd.), dochází k tomu, že výpověď je zde na pomezí komunikační funkce direktivní a interogativní. Pedagog zadává instrukci, ale zároveň vybízí k podání informace. Pro tyto výpovědi byla vytvořena zvláštní kategorie:

Zadání úlohy – výpovědi, které pedagogovi slouží k ověření znalostí žáků. Nejsou realizovány položením otázky ani udáním příkazu.

**Tabulka 3** Příklady kategorií výpovědí z přepisů

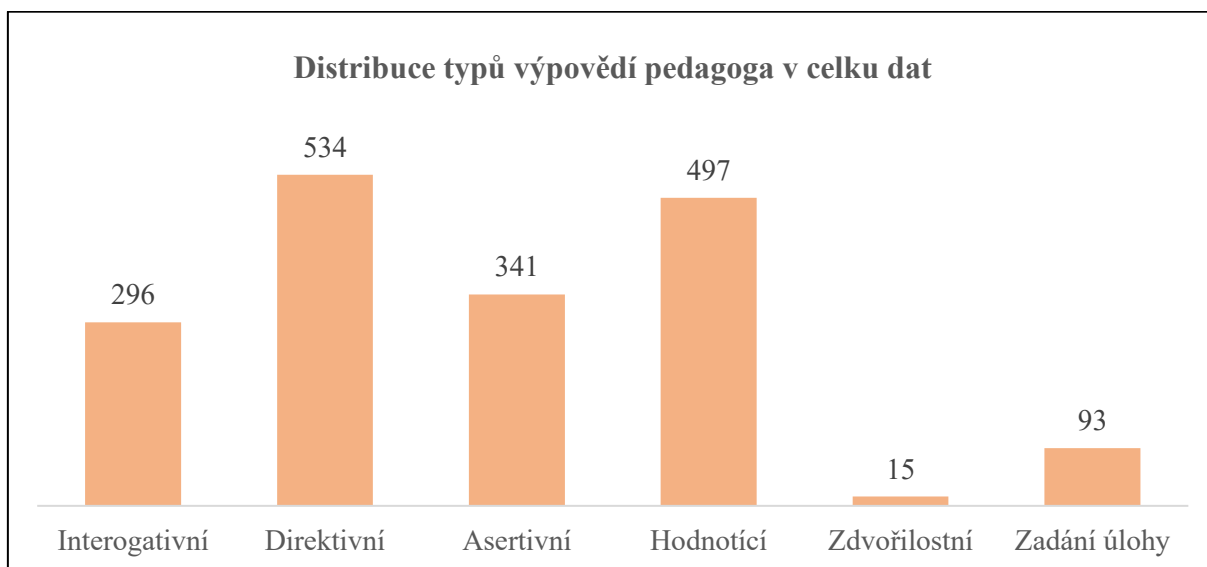
Interogativní	<0> kde je Národní divadlo v Praze?
Direktivní	<0> tak, vemte si desetiminutovky. služba rozdává.
Asertivní	<0> protože je to tvrdá souhláska.
Hodnotící	<0> máš to udělané, vyborně!
Zdvořilostní	<0> dobrý den. děťátka, ahoj
Zadání úlohy	<0> sedum krát sedum ( $7 \cdot 7$ ). pět krát šest ( $5 \cdot 6$ ).

## 6 Výsledky

### 6.1 Souborný pohled na výukovou komunikaci

Celkově bylo v datovém setu identifikováno 1776 výpovědí realizovaných učitelem směrem k žákům, ať už k celé třídě nebo jen její části. Tyto výpovědi byly opatřeny kódem (kategorií), jež specifikuje komunikační funkci. Následující graf zobrazuje výsledky tohoto třídění na půdorysu celku všech identifikovaných výpovědí.

*Graf 1 Distribuce typů výpovědí pedagoga v celku dat*



Nejvíce, zhruba třetinu (30,1 %), tvoří direktivní výpovědi, naopak nejméně je, jak lze očekávat, frází zdvořilostních (0,8 %). Jako druhý nejčastější typ výpovědi bylo hodnocení, počet je zhruba jen o dva p. b. nižší (28 %), než kolik bylo direktivních. Následují asertivní výpovědi (19,2 %), o něž se ve výukové komunikaci opírá především výklad učiva, interogativní výpovědi (16,7 %) a výpovědi, jež sloužily učitelům pro zadávání úloh (5,2 %).

Vedle celkového pohledu nás zajímá především to, jak do jednotlivých kategorií výpovědí „přispěly“ jednotlivé výukové jednotky, které jsou strukturně značně různorodé, už jen proto, že se jednalo o výuku realizovanou vždy jiným pedagogem, s jinými žáky, v jiném předmětu. Jistě šlo také o různé výukové cíle či jejich skladbu. Předpokládáme, že pedagogové si stanovili cíle s ohledem na aktuální potřeby svých žáků, které mohly být poměrně specifické. Mohla by to být potřeba intenzivního procvičení látky před nadcházejícím zkoušením a testy, potřeba posunout se rychleji v učivu po méně efektivním období s vysokou nemocností žáků apod. Takové okolnosti samozřejmě nevíme, z kvantitativních dat je nelze bezpečně nahlédnout.

Avšak je třeba mít na mysli, že výuku, potažmo obsah a strukturu výukové komunikace, tyto faktory ovlivňují. Jmenovat lze rovněž komunikační styl preferovaný konkrétním učitelem.

V následujících pěti podkapitolách si skladbu výukové komunikace vyjádřenou v rámci zvolených kategorií ukážeme. Kvantitativní část analýzy následně uzavřeme srovnávacím pohledem na zkoumané výukové jednotky.

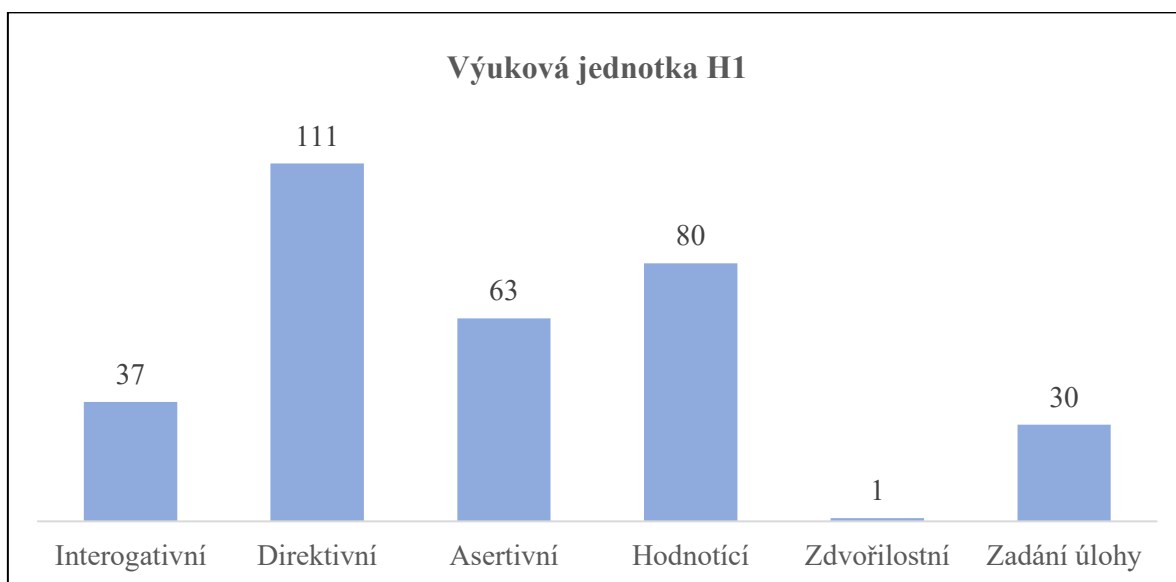
## 6.2 Analýza dílčích výukových jednotek

### 6.2.1 Analýza jednotky H1

Tabulka 4 Základní údaje o H1

Typ hodiny	Předmět	Ročník	Počet žáků	Délka přepisu ve znacích vč. mezer a kódů
Procvičovací	Český jazyk a literatura	5.	22	16 967

Graf 2 Distribuce typů výpovědí v H1



V H1 vidíme výsledky analýzy hodiny Českého jazyka v 5. třídě. Výuková jednotka je procvičovací a pedagog se žáky opakuje slovní druhy a vyjmenovaná slova. Tato jednotka má ze zkoumaných jednotek nejkratší přepis. Je tomu tak, protože hodina obsahuje samostatnou práci žáků. To je samozřejmě možné praktikovat spíše se staršími žáky, než třeba v první nebo druhé třídě. Nejvíce jsou v hodině výpovědi direktivní, což je dáno častým předáváním instrukcí, právě třeba pro samostatnou práci – tu je potřeba zadat. Zároveň to ovlivňuje i časté vyvolávání žáků, tedy určování, kdo má reagovat.

Poměrně vysoký počet zastoupení mají i výpovědi hodnotící, což vychází z toho, že když učitel vyvolává, žák odpovídá a následně většinou učitel, kladně či záporně, na odpověď žáka reaguje.

V této jednotce máme zastoupené i výpovědi typu zadání úloh, které se zde vyskytují primárně během opakovacích aktivit, jež učitel zařazuje v hodině hned třikrát. I s tím souvisí nižší počet interogativních výpovědí, které jsou v této jednotce zastoupené nejméně ze všech zkoumaných jednotek. Asertivních výpovědí máme zhruba průměrný počet (viz Tabulka 9), vzhledem k procvičování a zadávání úloh jde spíše o informování o činnosti a případně připomínání již vysvětlované látky.

Ukázka 1:

Replika 1<0> eště ne? tak já vás zahřeju jinak. pod'te zpátky. ted' se zapotíte při práci samostatné. budete doplňovat správné písmenko do slov, buď do předpon nebo do předložek.; podívejte se na stranu dvacet devět a řekněte mi, které, ---, ; cvičení je samostatná práce. napřed si přečtu slovní spojení. musím mu rozumět. potom teprv doplňuji. jenom doplňovačku, žádné další úkoly po vás nechci. kdo bude mít doplňovačku hotovou, odevzdává pracovní sešit na stůl a bere si indiána.

<99> jé.

(dlouhá pauza, žáci pracují na doplňovacím cvičení v učebnici)

Replika 2<0> tak se ozvěte jako indiáni.

(indiánský zvuk, konec samostatné práce na doplňovacím cvičení v učebnici)

Replika 3<0> indiánská akce skončila našimi ---. odložte pastelky a pořádně se protáhněte a přineste mi papíry zpátky. ;--- tak a ani si nesedejte. zůstaňte v uličkách. budeme určovat slovní druhy. ...

V první ukázce máme tři repliky pedagoga. V jednotlivých replikách dochází ke kombinaci více druhů výpovědí a zároveň i k řadě výpovědí stejného typu. V Replice 1 začínáme interogativní výpovědí, pedagog zjišťuje pocity žáků po aktivitě, navazuje asertivní výpověď, kdy pedagog oznamuje, že žákům dá ještě jinou příležitost se zahřát, a to při samostatné práci. Tyto dvě asertivní výpovědi jsou proložené výpovědí direktivní, v níž pedagog zadává žákům, kam mají jít. Následuje zadání instrukce, co samostatná práce obnáší. Zde máme dvě výpovědi, protože učitelovo zadávání je v jednu chvíli přerušeno. Zařazujeme je do kategorie direktivní. Druhá replika obsahuje výpověď s výzvou, jak mají žáci dát najevo, že dokončili práci. V Replice 3 vidíme nejdříve výpověď asertivní, pedagog popisuje situaci. Poté vidíme direktivní výpovědi, jimiž je předávána instrukce, co mají žáci dělat. Opět učitelovu promluvu něco přerušilo, proto v replice identifikujeme dvě direktivní výpovědi.

Ukázka 2:

Replika 1<0> zlobivý.

<7> přídavné jméno.

Replika 2<0> hezky.

<8> číslovku.

Replika 3<0> jo. ale s každým to ztěžujete. hezký.

<9> přídavné jméno.

Replika 4<0> jo. rychle.

<10> příslovce.

Replika 5<0> rychlík.

<11> podstatné jméno.

Replika 6<0> jo, nenechal se nachytat. zmateně.

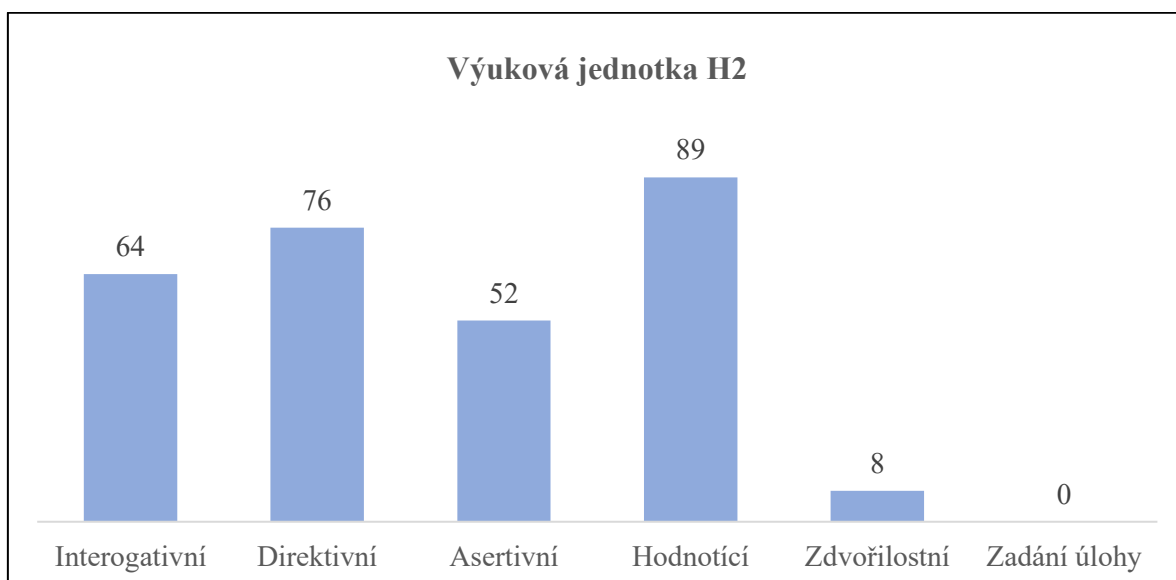
V ukázce vidíme část jedné z procvičovacích aktivit. Žáci stojí, učitel zadává jednotlivá slova a úkolem žáků je správně určit slovní druh. Podle čísel vidíme, že reagují různí žáci. Jde o soutěž mezi žáky, kteří po špatné odpovědi postupně vypadávají. První replika obsahuje slovo k určení, zde shledáváme výpověď typu zadání úlohy. Druhá replika se může zdát jako další zadání, ale z kontextu vyplývá, že jde o hodnotící výpověď. Pedagog oceňuje žákovu správnou odpověď. V třetí replice pedagog nejdříve reaguje na žáka hodnotící výpovědí a ve stejné replice máme další zadání slova k určení. To je další výpověď typu zadání úlohy. Replika 4 a 6 jsou ve stejném vzorci, obsahují dvě výpovědi. První výpověď v obou replikách je hodnotící, učitel reaguje na žákovu předchozí odpověď a následuje výpověď se zadáním dalšího slova k určení, zadání úlohy.

## 6.2.2 Analýza jednotky H2

Tabulka 5 Základní údaje o H2

Typ hodiny	Předmět	Ročník	Počet žáků	Délka přepisu ve znacích vč. mezer a kódů
Převážně výkladová	Náboženská výchova	2.	12	18 151

Graf 3 Distribuce typů výpovědí v H2



V druhé výukové jednotce jsme nahlédli do třídy druhého ročníku, do předmětu náboženské nebo také křesťanské výchovy. Hodina je výkladová a tématem jsou velikonoční události. Zastoupení jednotlivých kategorií úzce souvisí s typem (funkcí) hodiny. Direktivní výpovědi jsou v jednotce přítomny podprůměrně. Zadání úloh, během kterého by pedagog prověřoval znalost, neproběhlo vůbec, což u výkladové hodiny dává smysl. Asertivní výpovědi se objevují ve zhruba průměrném počtu (viz Tabulka 9), během výkladu dochází k delším nepřerušovaným výpovědím. V jednotce je nadprůměrný počet zdvořilostních výpovědí, což vychází z pozdního příchodu několika žáků do hodiny. Nejzastoupenější kategorií jsou výpovědi hodnotící. V hodině neprobíhá zkoušení ani příliš rozsáhlé ověřování znalostí. Žáci ale tvoří, malují

obrázky k výkladu, konkrétně Ježíšovo z mrtvých vstání. Tvorba se často pojí s vyšší mírou hodnotících prvků, které mají za účel žáky povzbudit a aktivizovat je.

Ukázka 3:

Replika 1<0> neplácej <proprium>; a postavíme se, jo. všichni se pomodlíme. ták, stojíme. já vidím, šikovní. (modlí se) ve jménu Otce i Syna i Ducha svatého, amen. Pane Ježíši, děkujeme ti, že jsi slavně vstal z mrtvých. děkujeme ti, že jsi pořád s námi. děkujeme ti, Pane Ježíši, že nám pořád ve všem pomáháš a že nás opravdu máš rád. ty jsi s námi vždycky, když si hrajeme, když odpočíváme, když se učíme, když zlobíme, když spíme. ty si s námi neustále a máš nás rád. prosím tě, Pane Ježíši, ať tě máme taky rádi a máme se rádi i navzájem mezi sebou. prosím tě za naše maminky, tatínky, za sourozence, kamarády, spolužáky, za všechny učitele a učitelky v této škole a prosím tě, Pane Ježíši, o pokoj a radost z tvého vzkříšení. ; a teď zkusíme. Otče náš, jenž si ...

Replika 2<0,99> ... na nebesích, posvěť se jméno tvé, přid' království tvé, bud' vůle tvá, jako v nebi, tak i na zemi. chléb náš vezdejší dej nám dnes a odpusť nám naše viny, jako i my odpouštíme našim viníkům. a neuved' nás v pokušení, ale zbav nás od zlého. amen. ve jménu Otce i Syna i Ducha svatého, amen. (konec modlení)

Replika 1 obsahuje celkem šest výpovědí. Pedagog nejdříve mluví ke konkrétnímu žákovi, až poté zadává instrukci celé třídě. Vzhledem ke změně adresáta se jedná o dvě výpovědi spadající do stejné kategorie – direktivní. Následuje třetí výpověď, kterou řadíme do kategorie hodnotících výpovědí, pedagog ve výpovědi žáky chválí. Následuje modlitba pod vedením učitele. Modlitby zařazujeme do výpovědí s funkcí direktivní, neboť je v nich přítomna prosba. Po modlitbě přichází výzva k pokračování, výpověď opět direktivní. První replika je zakončena výpovědí, v níž pedagog žákům napovídá, jak mají v modlitbě pokračovat. Žáci se přidávají k pedagogovi, všichni se modlí společně. Napovídání, tedy informování o tom, co by mělo přijít, zařazujeme do kategorie asertivních výpovědí.

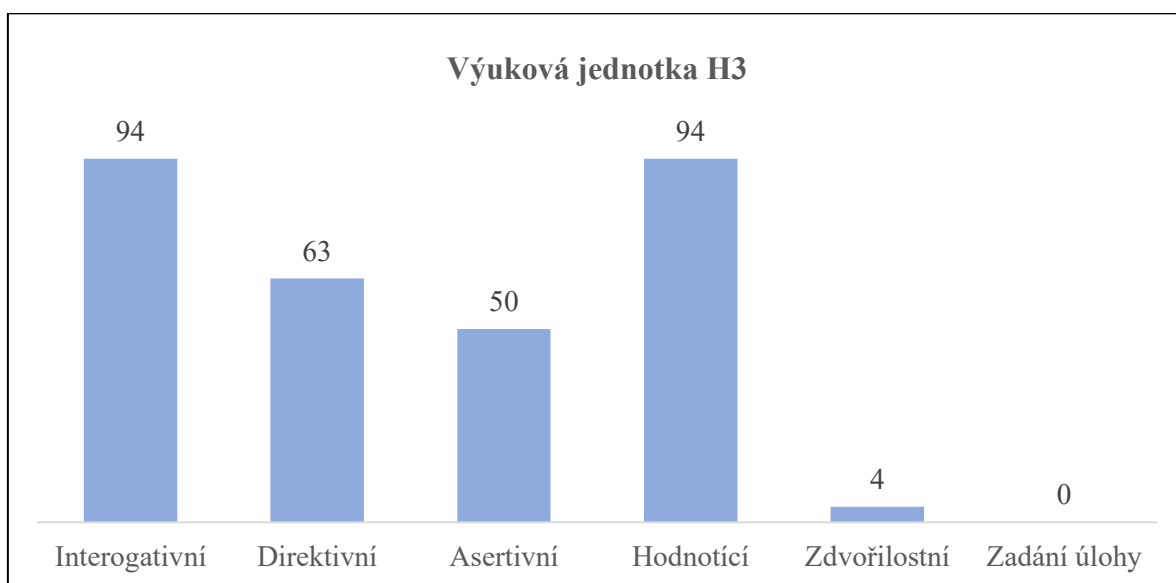
Druhá replika je pronesena pedagogem společně s žáky. Pokračuje modlitba a její závěr, obsaženo je v ní několik proseb, a proto výpověď zařazujeme do direktivní kategorie.

### 6.2.3 Analýza jednotky H3

Tabulka 6 Základní údaje o H3

Typ hodiny	Předmět	Ročník	Počet žáků	Délka přepisu ve znacích vč. mezer a kódů
Smíšená	Vlastivěda	5.	21	22 926

Graf 4 Distribuce typů výpovědí v H3



V této analýze jsme se věnovali přepisu hodiny vlastivědy probíhající v 5. třídě. Jde o smíšenou hodinu, což můžeme chápat jako kombinaci opakování učiva a uvedení nového v jedné jednotce. I z toho důvodu je zde vyrovnaný počet výpovědí interogativních a hodnotících.

Další faktor, který zvyšuje výskyt výpovědí hodnotících, je situace, která vznikla na začátku hodiny. V ní pedagog s žáky řeší konflikt ve třídě, u kterého nebyl přítomen, ale byl mu nahlášen. Pedagog se k celé situaci a k chování žáků ve třídě vyjadřuje. Jde tedy o řadu hodnotících výpovědí viz ukázka 4 níže. Stejně jako v jednotce H2, ani zde nejsou zastoupeny výpovědi z kategorie zadávání úlohy. I zde bychom mohli hledat souvislost v typu hodiny, která je smíšená, tedy s kombinací opakování a výkladu nové látky. Další faktor je vyučovaný předmět. Vzhledem k obsahu učiva vlastivědy, která je více popisná, se při ověřování znalostí spíše setkáme s interogativními výpověďmi. Pedagog spíše klade otázky, než aby prostým a stručnějším způsobem zadával úlohy, které jsou více zastoupeny např. v hodinách matematiky.

Ukázka 4:

<1> vona mě furt bila a mlátila.

Replika 1<0> a tys jí nebil a nemlátíl?

<1> bezdůvodně na mě útočila.

<3> no jasně.

Replika 2<0> vy máte slovo? prosím tě, já myslím, že to celý probíhá tak, že se navzájem pošťuchujete, pak se začnete mlátit, protože prostě už vám vadí, že vám ten druhý člověk něco dělá, a ten druhý člověk, kterej něco dělá nepříjemnýho, ten není s to poslechnout, aby vás nechal být, a provokuje a provokuje dál, takže ona potom se rozčílí a dá ti co proto, a ty se pak rozčílíš a plivneš na ní; to je výborný řešení.

<1> a minulou, minulou přestávku sem jed ani sem se nestačil najíst, jak furt na mě útočila. příště jí dám takovou bombu, že by vylítla z vokna.

(smích ve třídě)

Replika 3<0> no, to víš, že jo. to rozhodně. to by bylo výborný řešení; tohle. nechápu, vůbec nechápu. tak se nechte bejt, proč se furt musíte pošťuchovat a provokovat?

V ukázce vidíme řadu replik, mezi učitelem a dvěma několika žáky (to poznáme podle čísel u replik, každý žák má své číslo). Velká část výpovědí je z kategorie hodnotících. Pro snazší orientování jsem učitelovy repliky očíslovala. V replikách se opět setkáváme s více typy výpovědí. Řadu výpovědí stejného typu v jedné replice odděluji symbolem „;“.

V replice 1 máme jednu interogativní výpověď, v níž se pedagog zajímá o chování žáka, který byl součástí konfliktu. Na otázku odpovídá jiný žák, než kterému je otázka určena, na což pedagog reaguje v replice 2 další interogativní výpovědí. Ptá se, zda má žák slovo. Ze strany pedagoga následuje delší hodnotící výpověď, v níž popisuje, jak si myslí, že celá situace proběhla. Celý popis směřuje na adresáty, kteří byli součástí konfliktu. Repliku zakončuje další hodnotící výpovědí, v níž za použití ironie hodnotí způsob řešení konfliktu dvou žáků, čímž dává celé třídě najevo svůj nesouhlas. Třetí replika začíná další výpovědí hodnotícího typu. Pedagog opět reaguje na žáka z konfliktu a znovu se vyjadřuje ironicky k žákovu přístupu. Další výpověď je opět hodnotící, je směřována celé třídě. Pedagog si takřikajíc povzdechne, aby dal najevo, že takovému chování nerozumí. Přidává doporučení, tedy direktivní výpověď. Svůj

vstup završí otázkou, kterou lze chápat jako spíše řečnickou – ptá se, co žáky k takovému chování vede.

Ukázka 5:

Replika 1<0> výborně. jak se František Josef první rozhodl, že bude vládnout? co se stalo?;  
<proprium>?

<2> --- sám, takže eee ab\*, ...

Replika 2<0> no, to slovo cizí?

<2> ... nějak absolu\*.

Replika 3<0> říkali sme si to zvláštní cizí slovo, <proprium>?

<9> absolaj\*, absol\* ...

Replika 4<0> ... \*lu, tis, mus.

<6> absolutismus.

Replika 5<0> tak, tohleto těžké slovo, co si pod tím představíme? ...

V ukázce 5 vidíme způsob opakování učiva z předešlých hodin. V pěti replikách pedagog klade otázky, napovídá žákům a hodnotí jejich odpovědi. První repliku začínáme výpovědí hodnotící, jde o reakci na předchozí odpověď žáka. Následují dvě výpovědi interogativní. Pedagog pokládá otázku, rozvíjí dál opakování učiva. Následně oslovuje žáka (ten se pravděpodobně hlásí). Vzhledem ke změně adresáta jde o dvě výpovědi interogativní. V replice 3 máme výpověď asertivní, pedagog předává informaci, připomíná, že chce slyšet probírané učivo. Následuje další vyvolání, které opět jako v předchozí replice zařazujeme dle přepisu do kategorie interogativní výpovědi, chápeme je jako otázkovou výzvu. Ve čtvrté replice pedagog napovídá znění slova, výpověď zařazujeme do asertivních výpovědí. V páté replice máme v ukázce dvě výpovědi. Hodnotící výpovědi pedagog reaguje na správnou odpověď žáka, ke které tohoto žáka je navedl. Navazuje otázkou, jejímž účelem je rozvíjet opakování učiva, vidíme zde příklad strategie IRF (viz Kapitola 4.1.3).

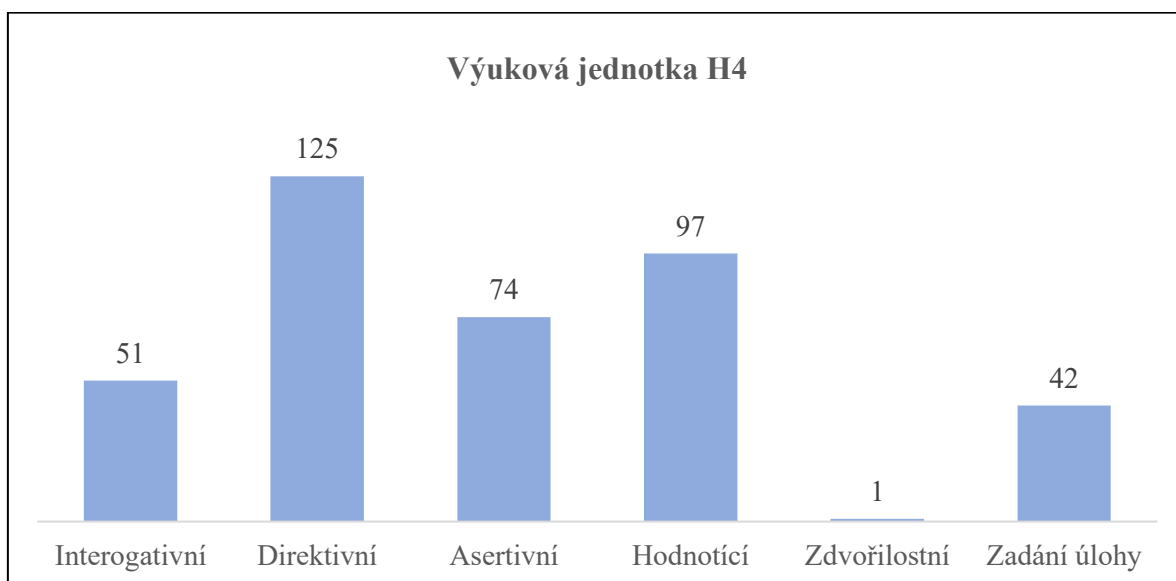
## 6.2.4 Analýza jednotky H4

Tabulka 7 Základní údaje o H4

Typ hodiny	Předmět	Ročník	Počet žáků	Délka přepisu ve znacích vč. mezer a kódů
Opakovací	Matematika	3.	12	18 660

Ve čtvrté výukové jednotce nahlížíme do přepisu hodiny matematiky ve 3. ročníku. Hodina je opakovací, věnující se malé násobilce a následně sčítání do 100 s rozkladem. Během jednotky bylo realizováno velké množství direktivních výpovědí, což mimo jiné souvisí s častým vyvoláváním žáků: co vyvolání žáka, to jedna výpověď. Jde o jednotku s druhým nejvyšším počtem direktivních výpovědí. Vzhledem k tomu, že se opakovalo učivo, žákům bylo často dáváno slovo.

Graf 5 Distribuce typů výpovědí v H4



Oproti hodinám výkladovým zde máme vyšší počet výpovědí s funkcí zadání úlohy. Pro to je dvojitý důvod: v hodině se píše „desetiminutovka“ na zopakování násobilky a později při opakování rozkladů také dochází k zadání příkladů. Interogativních výpovědí je srovnatelně s výpověďmi zadání. Jejich počet je podprůměrný, menší, než byl např. v hodině popisnějšího předmětu H3. To lze vysvětlit právě vyšší mírou zadávacích výpovědí. S tím souvisí i způsob

vyvolávání. V této jednotce byla většina vyvolání žáků pokynem k odpovědi, tedy instrukcí, a proto direktivní výpovědi. Pro srovnání, v H3 pedagog častěji vyvolával interogativně.

Ukázka 6:

Replika 1<0> tak, otevři a budeme zase psát směrem dolů, ano?

(hluk)

Replika 2<0> tak.

<2> tam je číslo, sem dostal štyrku.

<1> já mám dvojku.

Replika 3<0> tak, už diktuju. zavři svou pusou a jenom piš výsledky.

(hluk, žáci píšou písemku, učitelka diktuje)

R4<0> máme? pět krát čtyři ( $5 \cdot 4$ ). no, od shora, jo? zase dolů jedem. ehm (souhlas). osum krát šest

( $8 \cdot 6$ ).

<2> osum krát šest ( $8 \cdot 6$ ).

Replika 5<0> sedum krát sedum ( $7 \cdot 7$ ). ; pět krát šest ( $5 \cdot 6$ ).

<2> pět krát šest ( $5 \cdot 6$ ).

Replika 6<0> sedum krát tři ( $7 \cdot 3$ ).

V ukázce 6 z výukové jednotky H4 vidíme začátek „desetiminutovky“. Ukázka obsahuje 6 replik pedagoga. Jde o směs několik typů výpovědí, které se v první části ukázky hodně střídají, později převládají výpovědi z kategorie zadávání. Toto je dobrý příklad situace, která nás motivovala vytvořit speciální kategorii zadání úlohy (definována je v Kapitole 5.2.3). Pedagog diktuje, vlastně jde o zadání instrukce, žáci píšou do sešitu, ale stejně tak se od nich očekává, že příklady vypočítají a tím doplní informaci, totiž výsledek.

Replika 1 obsahuje dvě výpovědi. První je direktivní, prostřednictvím které je zadána instrukce k testu, a druhá slouží k ověření, že žáci instrukci porozuměli, tedy je to interogativní výpověď. Druhá replika je hodnotící, dochází k přitakání neboli souhlasnému pobídnutí k práci. Ve třetí replice jde o dvě výpovědi. Jednak o výpověď asertivní, kdy pedagog dává informaci o začátku testu, jednak následuje direktivní výpověď s instrukcí, jak se žáci mají chovat během psaní.

Čtvrtá replika je opět kombinací více typů, nejdříve interogativní výpověď za účelem zjištění, zda žáci stíhají, poté následuje instrukce, tedy výpověď direktivní. Z přepisu odhadujeme, že učitel reaguje na dotaz žáka, který ani nemusel být vznesen nahlas – opakuje instrukci z předchozí repliky. Stejná komplikace ztěžuje interpretaci následující hodnotící výpovědi, která je vyjádřena souhlasným citoslovcem. Opět z přepisu předpokládáme, že reaguje na konkrétního žáka, který potřebuje ujistit. Tato replika končí zadáním úlohy. Replika 4 obsahuje čtyři různé výpovědi a každá spadá do jiné kategorie. Zbylé dvě učitelovy repliky jsou výpovědi stejné kategorie, a to zadání úloh, každý diktovaný příklad považujeme za jednu výpověď.

Ukázka 7:

Replika 1<0> hmm, dobře. --- vypočítáme, kolik to bude jenom stát, jo?

<2> můžu říct?

Replika 2<0> tak, <proprium>.

<8> koupím si dva chleby.

Replika 3<0> za?

<8> za deset korun.

Replika 4<0> no, ale kolik budou stát dohromady teda? jeden stojí deset, když koupíš dva, budou stát?

<3> dvacet.

<8> dvacet.

Replika 5<0> dvacet. rohlíky?

<8> za dvě koruny.

Výběrem ukázky 7 a druhé ukázky z hodiny poukazujeme na rozdílnost výpovědí vycházející z odlišných situací v hodině. V ukázce 6 pedagog zadává příklady během testu, zadává je všem. V ukázce 7 se setkáváme se cvičením z učebnice, nejde ale o zadávání úloh. Pedagog se místo toho ptá. Vyvolání žáci tvoří příklady výběrem obrázků potravin a sčítají jejich cenu.

V ukázce 7 je celkem pět učitelových replik, v kombinaci s několika žáky, hlavně s jedním, se kterým tvoří příklad. V replice 1 reaguje pedagog na předešlou interakci s žákem hodnotící výpovědi. Poté zadává výzvu, tedy direktivní výpověď, plynule navazuje výpověď interogativní v podobě otázky, kterou se ujišťuje, zda žáci rozumí.

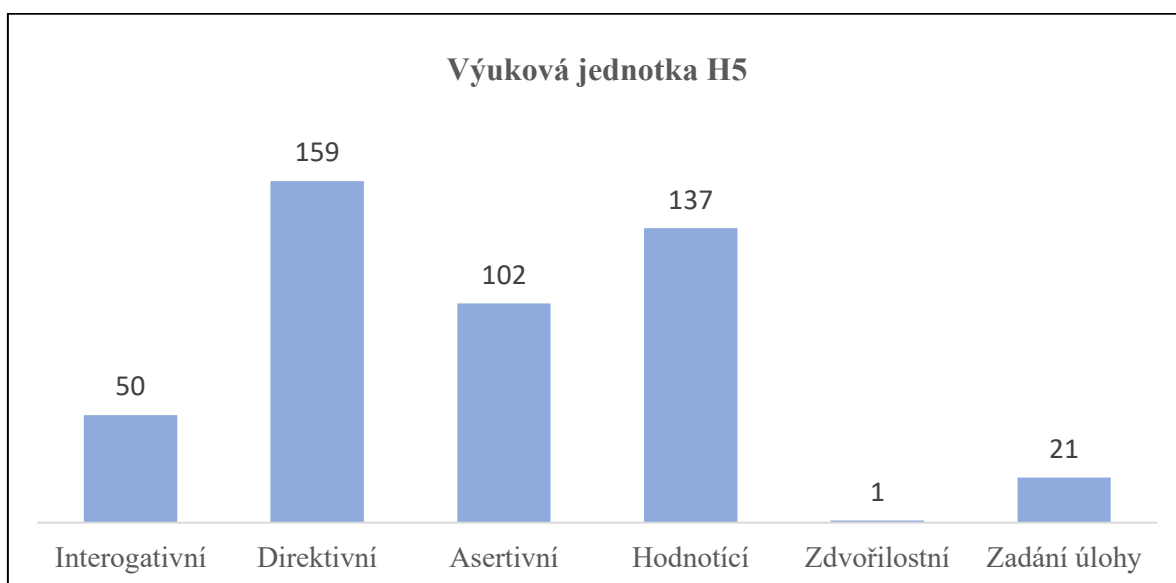
Druhá replika je výpověď direktivní, vyvolání žáka. Třetí replika jednoslovná výpověď s interogativní funkcí, pedagog pokládá otázku k pobídnutí rozvíjení příkladu, chce slyšet informaci od žáka. Ve stejném duchu je i učitelova další replika, opět vyjádřena interogativní výpovědí, kdy se dožaduje podrobnějšího vyjádření od žáka. Pedagog dále připomíná informaci, což interpretujeme jako asertivní výpověď. Následuje druhá interogativní, učitel opakuje otázku na cenu zboží, kterou má žák spočítat podle jednotkové ceny v učebnici a jím zvoleného množství. V poslední pedagogově replice vidíme dvě výpovědi. Učitel opakuje informaci řečenou žákem, zde cenu dvou chlebů, tzv. učitelské echo, což řadíme mezi výpovědi hodnotící. Následuje výpověď interogativní. Na základě situace rozumíme, že vyřčením „rohlíky?“ se učitel dožaduje ceny rohlíků, bez kontextu situace by to zřejmé nebylo.

### 6.2.5 Analýza jednotky H5

Tabulka 8 Základní údaje o H5

Typ hodiny	Předmět	Ročník	Počet žáků	Délka přepisu ve znacích vč. mezer a kódů
Procvičovací	Český jazyk a literatura	3.	13	22 243

Graf 6 Distribuce typů výpovědí v H5



V případě páté výukové jednotky se věnujeme přepisu procvičovací hodiny českého jazyka ve 3. ročníku. Pedagog s žáky procvičuje vyjmenovaná slova po písmenu b. Jak tomu bylo i v předešlých hodinách, tam kde se něco procvičuje a opakuje, jsou žáci vyvoláváni, a tím mimo jiné stoupá počet výpovědí direktivních. Jejich počet je opravdu vysoký, nejvyšší ze zkoumaných hodin. Souvisí s tím i způsob procvičování, který pedagog zvolil. V hodině chodí žáci psát na tabuli, což kromě vyvolávání obnáší i zadání řady instrukcí, co, jak a kam napsat. I zde vidíme, že v případě procvičování, a tedy vyvolávání čili vyzývání, následuje i velký počet hodnotících výpovědí, protože pedagog reaguje na výpovědi žáků. Dává jim tímto zpětnou vazbu, povzbuzuje je, případně uvádí informace na pravou míru.

Oproti ostatním hodinám je v H5 vysoký počet výpovědí asertivních. Při nahlédnutí do jednotky vidíme, že učitel žákům často objasňuje pravidla vyjmenovaných slov. Z toho lze usoudit, že toto učivo není probírané dlouho a žákům je potřeba s ním pomáhat. Vidíme, že interogativní výpovědi tvoří počtem pouhou třetinu oproti výpovědím direktivním. Pedagog se žáků příliš neptá, ale např. vyzývá je k odpovědím v návaznosti na čtení z učebnice nebo žáky posílá napsat odpověď na tabuli. Na konci hodiny proběhne „desetiminutovka“ zaměřená na učivo z hodiny, čemuž odpovídají výpovědi z kategorie zadání úlohy. Učitel žákům diktuje, žáci píší.

Ukázka 8:

Replika 1<0> tak. <proprium> s <proprium>.

<9, 8> (čtou z učebnice) dědeček vypravuje: ”chceš se podívat na býčka?” zeptal se děda. (konec četby)

Replika 2<0> krásně ste četli, kluci. <proprium> s <proprium>.

<3, 7> (čtou z učebnice) ve chlévě vedle krávy leželo telátko. (konec četby)

Replika 3<0> dobře. <proprium> s <proprium>.

<4, 11> (čtou z učebnice) než z něj vyroste starý býk, to si ještě počkáme, ...

Replika 4<0> hmm.

<4, 11> ... řekl mi. (konec četby)

Replika 5<0> výborně. další.

<7> můžu se ...:

Replika 6<0> <proprium> s <proprium>.

Tato ukázka přesně ukazuje jeden z důvodů vysokého počtu výpovědí direktivních a hodnotících. Učitel vyvolává vždy dva žáky, to jsou dva adresáti, to počítáme jako dvě výpovědi stejné kategorie. Replika 2, 3 a 5 jsou kombinací hodnotících a direktivní výpovědi. Reakce, pochvala předešlé odpovědi je hodnotící výpověď, poté následuje výzva dalších žáků ke čtení, tedy direktivní výpověď. V replice 4 vidíme citoslovce použito jako vyjádření souhlasu s odpovědí žáka, zařazujeme do hodnotících výpovědí.

Ukázka 9:

Replika 1<0> ... . jeden býk a co všechno de o něm napovídat. tak a já přečtu to, co je tam teďko modře. (čte z učebnice) ;tohle je list z babyky, stromu na tři slabiky. (konec čtení); tak. o babyce je tady poslední článek, který si přečteme. tak. já přečtu první větu a vyberu si, kdo to bude číst se mnou. no to je děti, které se hlásí. tak třeba <proprium> eště teďka se mnou nečet. tak, pod'.

Replika 2<0, 10> (čtou z učebnice) babyka. <proprium> měla za úkol zjistit, co je babyka. (konec četby)

Replika 3<0> <proprium> se mnou!

Replika 4<0, 7> (čtou z učebnice) v atlase se rostlin si přečetla, že babyka je druh javoru. (konec četby)

Replika 5<0> hmm, <proprium>

Replika 6<0, 4> (čtou z učebnice) obkreslila si babykový list i plod babyky. (konec četby)

Replika 7<0> <proprium>.

V této ukázce vidíme situaci v hodině, která pravděpodobně také vedla k vysokému počtu direktivního typu výpovědí – další vyvolávání žáků. A zároveň vedla k vyššímu počtu asertivních výpovědí, pedagog v ukázce čte z učebnice spolu s žáky, a to vždy ve dvojici s jedním z nich.

V replice 1 je opět kombinace několika typů výpovědí. První je učitelovo zhodnocení přečteného textu z učebnice, jde o takový učitelův komentář. Následuje řada asertivních výpovědí, konkrétně tři za sebou. Pedagog nejdříve oznámí žákům, co se bude dít, další výpověď stejné kategorie je četba textu z učebnice. Třetí v řadě je shrnutí, o čem si budou číst.

Pedagog po trojici asertivních výpovědí předává instrukci k následující aktivitě, výpověď zařadíme mezi direktivní. Další výpověď, tentokrát hodnotící, je pedagogova reakce na aktivitu

žáků. Jednoho žáka si vybere, osloví ho a rovnou mu říká instrukci ke společnému čtení. Repliky 2, 4 a 6 jsou asertivní výpovědi, ve kterých pedagog čte z učebnice spolu s vybraným žákem. I to rozšiřuje frekvenci asertivních výpovědí v hodině. Do kategorie direktivních výpovědí jsme zařadili repliky 3,5 a 7, pedagog si v těchto výpovědích vybírá, kdo s ním bude číst, žáky vyvolává.

### 6.3 Komparativní část analýzy

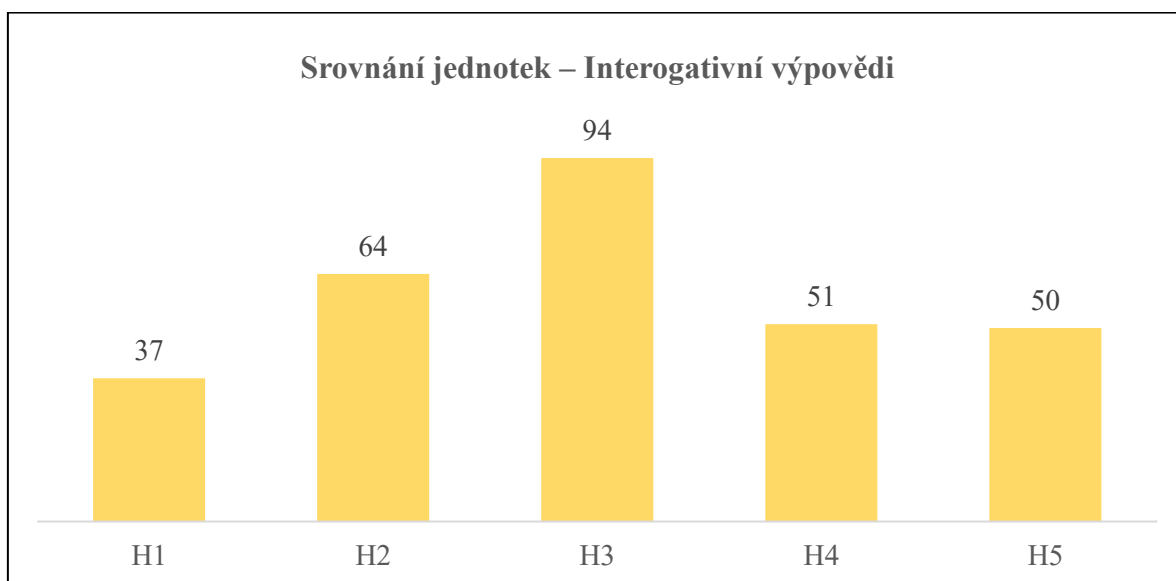
Do celkového počtu výpovědí v rámci jednotlivých kategorií „přispěly“ jednotlivé výukové jednotky místy srovnatelně, místy se ale objevily nezanedbatelné rozdíly. Dobrým příkladem takového rozdílu je nepoměr mezi počty interogativních výpovědí v H1 a H3, kdy v první z jednotek se pedagog dotazoval žáků z méně než poloviny oproti pedagogovi, který vedl druhou z hodin. Zároveň si lze všimnout, že u jednotek je podobný, avšak obrácený nepoměr v rámci kategorie výpovědí s direktivní komunikační funkcí. Pedagog, jenž vedl H1, dával instrukce či pobídky téměř dvakrát častěji než pedagog, jenž vedl H2. To nám naznačuje, že hodina H1 byla oproti H2 vedena spíše v příkazovém stylu, ať už to bylo dáno typem učiva, poměrem náročnosti učiva a míry kompetencí žáků nebo preferovaným didaktickým stylem pedagoga, pravděpodobně souborem takovýchto faktorů.

Abychom se na analyzované výukové jednotky mohli podívat tímto srovnávacím způsobem, zobrazíme si nasbíraná data ve sloupcových grafech, v nichž postavíme jednotlivé výukové jednotky proti sobě v rovině. Grafy doplňujeme o následující tabulku pro srovnání průměrových, minimálních a maximálních hodnot.

**Tabulka 9** Aritm. průměr u dílčích typů výpovědí, max. a min.

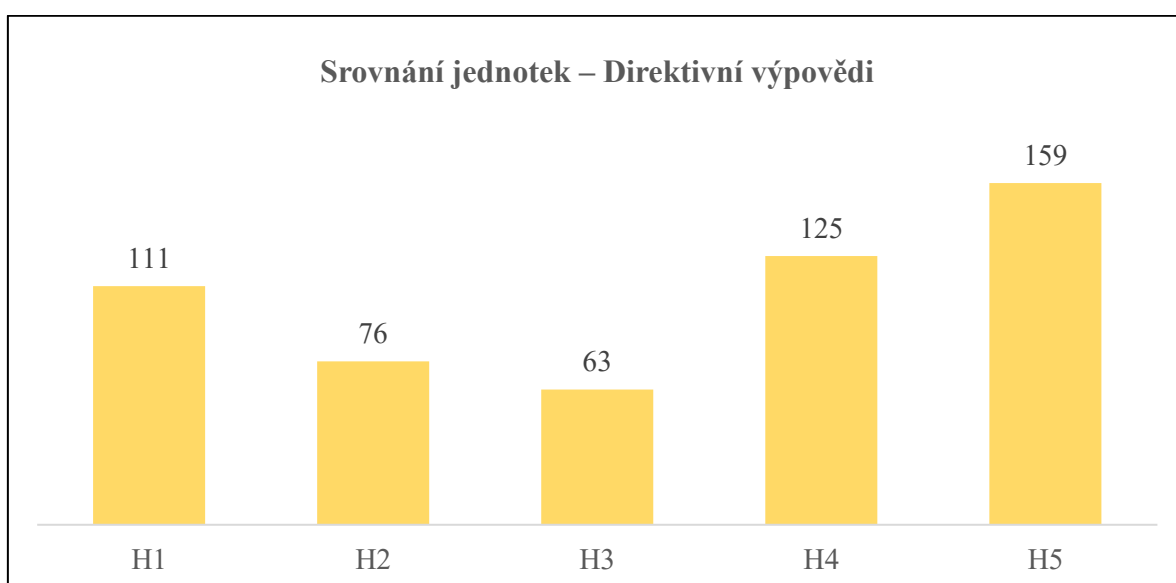
	Min.	Max.	Arit. průměr.	SD
Interogativní výpovědi	37	94	59,2	21,67
Direktivní výpovědi	63	159	106,8	38,54
Asertivní výpovědi	50	102	68,2	21,19
Hodnotící výpovědi	80	137	99,4	21,98
Zdvořilostní výpovědi	1	8	3	3,08
Zadání úlohy	0	42	18,6	18,54

**Graf 7** Distribuce interogativních výpovědí



Interogativní výpovědi jsou zastoupeny nejvíce v H3 (94), nejméně pak v H1 (37). V ostatních hodinách je počet srovnatelný a není vzdálen od průměru. Jak jsme si uvedli u popisu konkrétní hodiny, H3 byla hodina smíšená. Nejdříve bylo opakování, kde se pedagog tázal a poté následoval nový výklad. Pedagog se tzv. doptává. Tím, že žáci byli hojně tázáni byla i řada jejich vyvolání zařazena do kategorie interogativní, jako otázkové výzvy. Nižší počet interogativních výpovědí je také u hodin, kde jsou zaznamenány výpovědi z kategorie zadání úloh.

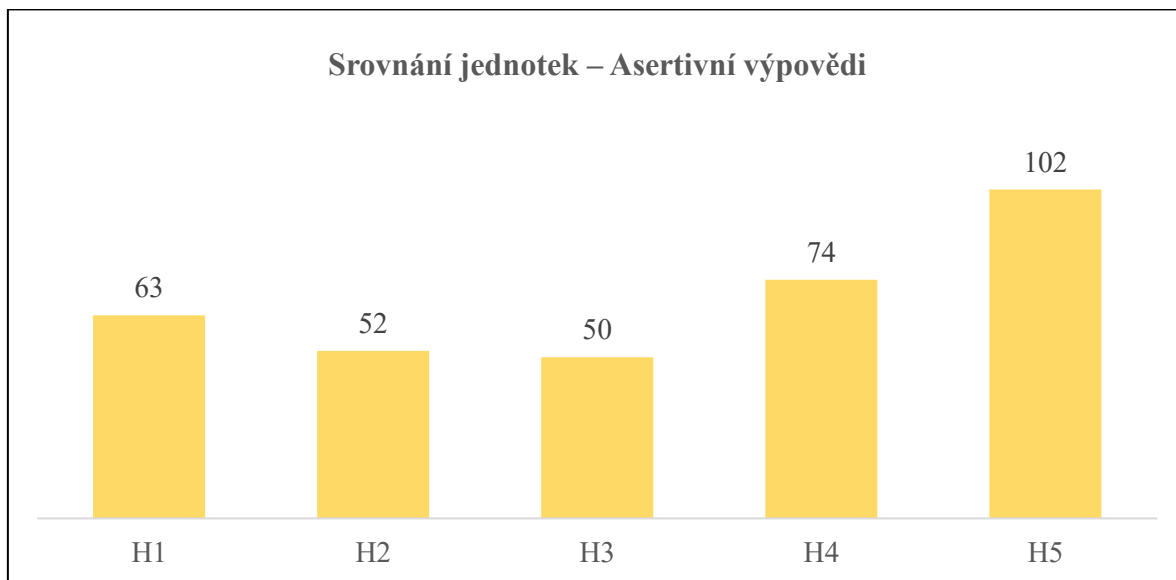
**Graf 8** Distribuce direktivních výpovědí



Direktivní výpovědi jsou nejvíce zastoupeny v H5 (159), nejméně pak v H3 (63). H3 byla vedena s podobnou mírou direktivnosti jako H2, jejíž hodnota (76) není až tak vzdálená.

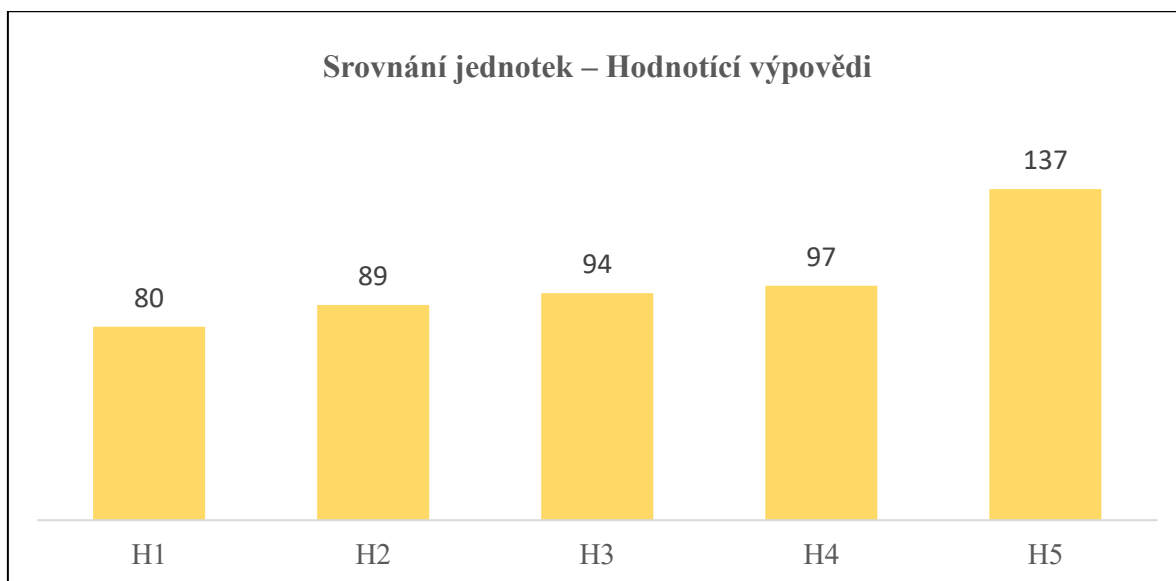
Jednotky H2 a H3 obsahují více výkladu a předání informací a tím i méně direktivních výpovědí. V H1, H4 a H5 probíhalo opakování a procvičování učiva. Jde o dvě hodiny českého jazyka a jednu hodinu matematiky. Učitel zadává instrukce, pokyny a zároveň vyvolává žáky. Určuje, kdo bude odpovídat, číst a plnit zadání.

**Graf 9** Distribuce asertivních výpovědí (zdroj: vlastní zpracování)



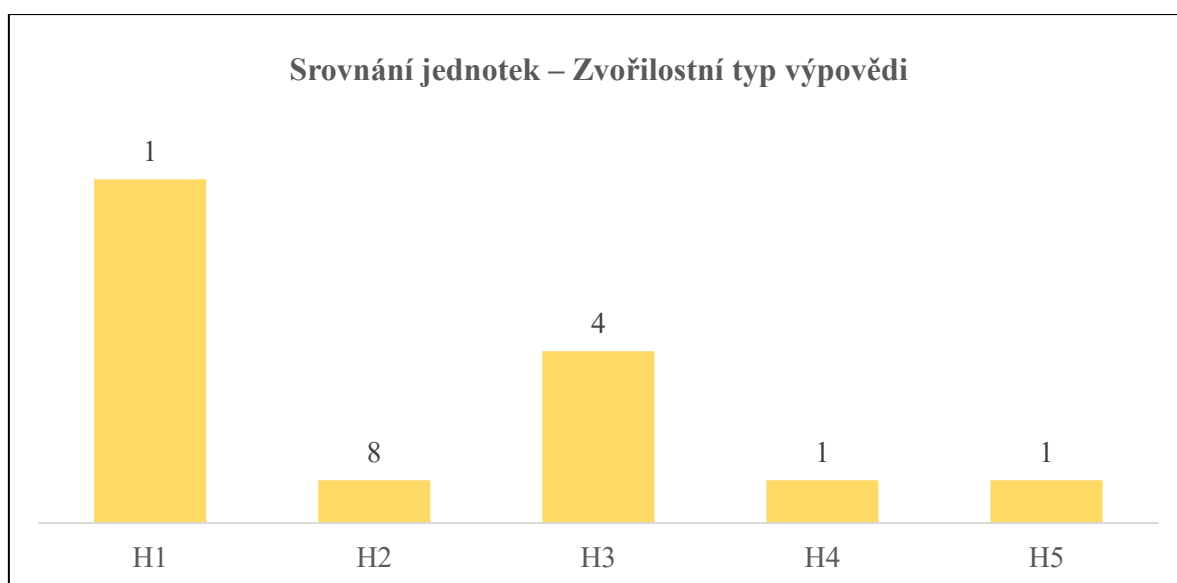
Asertivní výpovědi jsou nejvíce zastoupeny v H5 (102), nejméně pak v H3 (50), kde se s nimi setkáváme zhruba s dvakrát menší četností. V jednotce H5 probíhá procvičování učiva, konkrétně vyjmenovaných slov. Žákům je během procvičování připomínáno a objasňováno mnoho pravidel pravopisu. H5 obsahuje mimo jiné řadu organizačních replik, což dále navyšuje asertivní výpovědi.

**Graf 10** Distribuce hodnotících výpovědí (zdroj: vlastní zpracování)



U hodnotících výpovědí se vymyká nejvyšším počtem jednotka H5 (137), přičemž zbytek výukových jednotek je na tom srovnatelně. Hodnotící komunikační funkce byla nejméně uplatňována u H1, ale rozdíl od ostatních není příliš velký. Hodnotící výpovědi jsou často reakcí pedagoga na žakovu repliku, povzbuzení, pedagog dává zpětnou vazbu. V jednotce H5 máme vysoké zastoupení i u direktivních výpovědí, které jsou výzvou a instrukcí. Žakovské odpovědi vyvolávají učitelské reakce. V grafu také vidíme, jak je zpětná vazba součástí každé hodiny, ať už je jakéhokoliv typu.

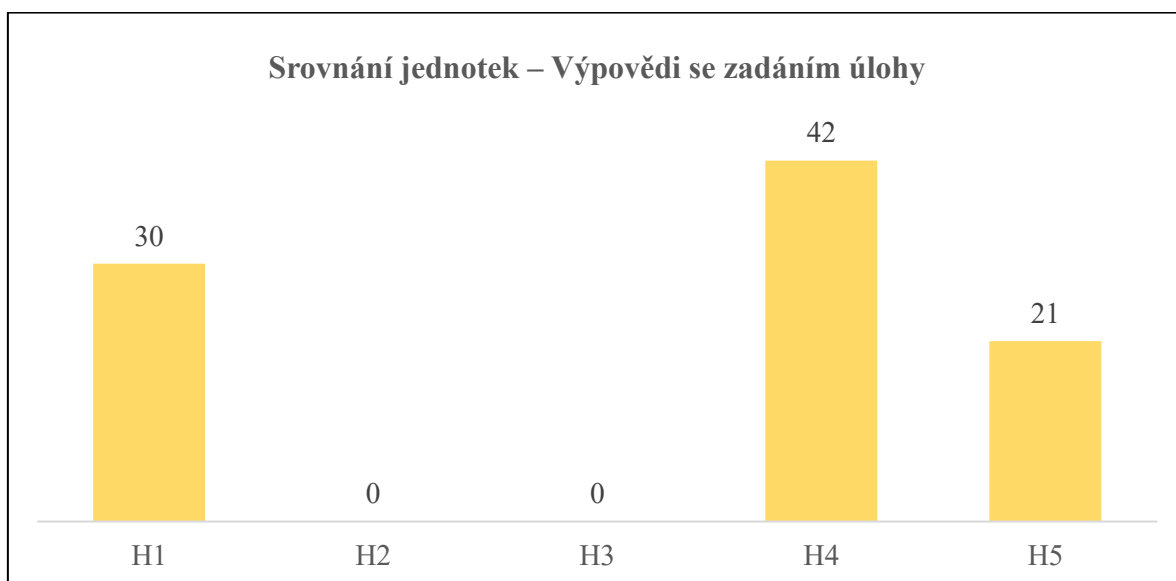
**Graf 11** Distribuce výpovědí zdvořilostního typu (zdroj: vlastní zpracování)



Zdvořilostní typ výpovědi byl zastoupen oproti ostatním typům výpovědí mizivě, což odpovídá nižší relevanci této složky řeči pro samotný výukový proces. Nejčastěji se s těmito výpověďmi setkáváme u jednotky H2 (8), minimem je výskyt jedné, který jsme shledali v jednotkách H1, H4 a H5. V jednotce H2 dochází k rozdělenému příchodu žáků.

Je k zamyšlení, proč přepisy jednotek H1, H4 a H5 obsahují pouze jednu výpověď kategorie zdvořilostní. Není jisté, že se pedagog s žáky nerozloučil, ale v přepsané části hodiny to nezaznělo. Jistou souvislost lze najít i v pořadí hodiny během dne. V případě, že jde o první společnou výuku žáků a daného pedagoga (a třeba je to jediná hodina s ním), bude hodina obsahovat více zdvořilostních výpovědí, protože se přivítají i rozloučí, což odpovídá jednotce H2. Když je jednotka uprostřed rozvrhu a pedagog se s žáky již viděl a uvidí se nimi také následující hodiny, pozdravy v komunikaci přirozeně nezazní. V H3 je vyšší počet výpovědí kategorie zdvořilostní, protože jeden žák přichází do třídy později a do hodiny vstupuje jiný pedagog a s pedagogem, který učí vedou krátký dialog, jenž je zahájen i ukončen pozdravem.

**Graf 12** Distribuce výpovědí typu zadání úlohy (zdroj: vlastní zpracování)



V kategorii výpovědí se zadáním úlohy shledáváme nejvýraznější relativní nepoměr mezi jednotkami, kdy maxima dosahuje H4 (42) a ve dvou výukových jednotkách, H2 a H3, není obsažena žádná taková výpověď. To poukazuje na spojitost typů výpovědí a povahy předmětu a zároveň i obsahu učiva. V hodinách, v nichž se více povídá, vypráví a popisuje, nemáme zadání úloh žádná. Naopak se s tímto typem úloh hojně setkáme v hodinách, ve kterých pedagog prověřuje znalost a jde mu spíše o kvantitativní přehled, tzn. neočekává od žáků vysvětlení a delší popisy, chce jen strohé vyplnění testové úlohy. Zde tento jev pozorujeme v hodinách českého jazyka a matematiky.

## Shrnutí výsledků a diskuze

V práci jsme si vytyčili dva výzkumné cíle formulované v podobě těchto otázek: (VO1.1) V jaké míře byly ve vybraných výukových jednotkách pedagogem využity různé druhy výpovědi (asertivní, direktivní, interogativní, hodnotící, zdvořilostní, zadávání úloh)? (VO1.2) Jaká specifika měla výuková komunikace ve vybraných částech výukového procesu v jednotlivých jednotkách? Výukové cíle byly zcela naplněny, a to v rámci zkoumání pěti záznamů komunikace ve vyučovacích hodinách na 1. stupni několika běžných ZŠ.

Nejpočetnější skupinou je kategorie direktivních výpovědí s tím, že pouze o něco méně je výpovědí hodnotících. Hodnotící výpovědi tvoří jakési jádro všech zaznamenaných jednotek, byť ne vždy ve stejném poměru k ostatním typů výpovědí. Direktivní byly frekventované především v procvičovacích a opakovacích hodinách.

Zajímavé je, že interogativních výpovědí je relativně málo, jsou třetí nejméně zastoupenou kategorií, v průměru jich bylo zhruba o polovinu méně než direktivních. Zde záleží na definování dané kategorie. Kdybychom např. využili pojem učitelské otázky v pojetí Šed'ové (2012), identifikovali bychom skupinu o výrazně větším množství výpovědí, neboť by do takové širší kategorie spadaly i výpovědi, které označujeme jako zadání úlohy. Naše strategie se opírá o fakt, že zadávání úloh vnímáme jako příliš specifický akt na to, aby jej šlo označit jako formu (učitelského) tázání.

Ze zkoumaných výpovědí pedagogů v různých hodinách lze vyvodit, že jejich jazyková skladba má souvislost jednak s „povahou“ předmětu, jednak s typem hodiny, který vychází z cíle výuky. Např. výkladová hodina v předmětu Náboženská výchova (H2) se nese více v duchu delších, popisných replik, setkáváme se s vyprávěním, vyučování má více monologický charakter. Naopak výuka matematiky (H4), v níž jsou poznatky spíše atomizované, postrádá prvek vyprávění, navíc tím, že jde o opakovací hodinu, se dostává do popředí interaktivnost. Do datového setu byla zařazena i smíšená hodina (H3), která je v důsledku toho jazykově na pomezí těchto protikladů. Dále se zdá, že pro určité předměty je typické oslovovat žáky interogativními výpověďmi, zatímco pro jiné jsou častým prostředkem direktivnější formy spojené s očekáváním rychlé, stručné odpovědi.

V hodinách se objevilo opakování i procvičování, přičemž z jazykového hlediska si všímáme, že se jedná o určité sekvence replik, které jsou repetitivní a úderné. V této části je výuková komunikace charakterizovaná elipsou a rychlým průběhem. Opakuje se vzorec zadání úkolu a výzvy (vyvolání), odpovědi žáka a následného hodnocení jeho odpovědi. Opakování a

procvičování jsou tedy aktivitou, které mimo jiné konzistentně generují hodnotící odpovědi, jejichž počet se zvyšuje.

Nejvíce zastoupeny byly výpovědi direktivní. To je dáno tím, že ve školní komunikaci vyučující často iniciuje dílčí aktivity pobídkou či instrukcí, zároveň je vysoký počet direktivních výpovědí způsobený častým vyzýváním žáků k odpovědi na zadanou úlohu – to, čemu se běžně říká vyvolávání žáků.

V přepisech jsme se mohli setkat i s velmi specifickými jevy, typickými pro výukovou komunikaci, jako např. učitelské echo. Jiným specifikem, přinejmenším v rámci datového setu této práce, jsou učitelské komentáře, z nichž je patrný údiv, pobavenost, někdy ironie. Ty řadíme mezi hodnotící výpovědi. Tyto komentáře nejsou nutně adresovány žákům, nejsou zpětnou vazbou na jejich výkony, mohou se vztahovat i situacím, učebnicovým textům apod. Jejich funkcí je patrně oživit výuku, popř. si jimi pedagog uleví.

Zásadním limitem provedeného výzkumu je nemožnost zobecnění, která je dána výzkumným souborem omezeným na pět výukových jednotek. I proto jsme se zaměřili na podrobnější analýzy vybraných částí komunikace, na vysvětlení různých jejich specifíků, dále na holistický pohled typický pro kvalitativní výzkum, tzn. na použití různých typů replik jsme pohlíželi z perspektivy výuky jako celku, jejího záměru, tematického zaměření apod. Dalším limitem je, že ve výzkumu pracujeme pouze s přepisy výukových jednotek. Nevidíme a neslyšíme prostředí ani pomůcky, se kterými se ve vyučování pracuje. V některých situacích je obtížné rozlišit, k čemu přesně se pedagog vyjadřuje, a tím pádem ne vždy lze výpověď s jistotou zařadit.

## **Závěr**

Navzdory určité variabilitě se prokázalo, že vyjma zdvořilostních frází jsou ve zkoumaných jednotkách pro výuku konstitutivními prvky všechny z vybraných typů výpovědí. Kdybychom chtěli vyjít za hranice omezeného výzkumného souboru, mohli bychom říci, že bez žádného z nich se výuka neobejde. Určitým rysem zkoumané komunikace, který stojí za pozornost, je relativně nízký počet interogativních výpovědí. Ten mohl být do určité míry zapříčiněn také direktivním přístupem pedagogů k výuce. Na tento výzkum by proto bylo zajímavé navázat využitím téhož postupu k analýze výukových jednotek, které proběhly někdy nedávno. V této souvislosti by byl výhodnější i větší počet zařazených hodin. V rámci komparace bychom se mohli ptát a sledovat, jak dnes populární přístup k vedení výuky méně direktivním způsobem ovlivňuje její jazykovou skladbu.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ČECHOVÁ, Marie. Komunikát a text. In: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000, 2. vydání, s. 355–381. ISBN 80-85866-57-9
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9
- HRBÁČEK, Josef. Výpověď a věta. In: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000, 2. vydání, s. 243–345. ISBN 80-85866-57-9
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. Velká řada (Votobia). ISBN 80-7198-281-4
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3
- KYRIACOU, Chris; Dominik, DVOŘÁK; KOLDINSKÝ, Milan a Clinton, BANBURY. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- MÜLLEROVÁ, Olga. *Komunikativní složky výstavby dialogického textu*. Praha: Univerzita Karlova, 1983
- SLANČOVÁ, Daniela. *Řeč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999. ISBN 80-88722-3-6
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-175-4
- ŠEĐOVÁ, Klára; Roman ŠVAŘÍČEK; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7

ŠEĎOVÁ, Klára; Zuzana, ŠALAMOUNOVÁ; ŠVAŘÍČEK, Roman; Martin SEDLÁČEK; MAJCÍK, Martin; Jana NAVRÁTILOVÁ. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8

### Internetové zdroje:

Dialog. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Jana Hoffmanova, 2017. [cit. 05.09. 2024]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALOG>

Explicitní performativní formule. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Milada Hirschová, 2017. [cit. 25. 10. 2024]. Dostupné z:

<https://www.czechency.org/slovník/EXPLICITN%C3%8D%20PERFORMATIVN%C3%8D%20FORMULE#performativum>

Otázka. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Roland Meyer, 2017. [cit. 30. 08. 2024]. Dostupné z:

<https://www.czechency.org/slovník/OT%C3%81ZKA>

Oznamovací výpověď. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Miroslav Grepl, 2017. [cit. 25. 09. 2024]. Dostupné z:

<https://www.czechency.org/slovník/OZNAMOVAC%C3%8D%20V%C3%9DPOV%C4%9A%C4%8E>

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled analyzovaných výukových jednotek .....	28
Tabulka 2 Přehled užívané transkripční notace .....	28
Tabulka 3 Příklady kategorií výpovědí .....	31
Tabulka 4 Základní údaje o H1 .....	34
Tabulka 5 Základní údaje o H2 .....	37
Tabulka 6 Základní údaje o H3 .....	39
Tabulka 7 Základní údaje o H4 .....	42
Tabulka 8 Základní údaje o H5 .....	45
Tabulka 9 Aritm. průměr u dílčích typů výpovědí, max. a min. ....	49

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Bloomova taxonomie (zdroj: Svaříček et al. (2012), s. 61) .....	24
---	----

## Seznam grafů

Graf 1 Distribuce typů výpovědí pedagoga v celku dat .....	32
Graf 2 Distribuce typů výpovědí v H1 .....	34
Graf 3 Distribuce typů výpovědí v H2 .....	37
Graf 4 Distribuce typů výpovědí v H3 .....	39
Graf 5 Distribuce typů výpovědí v H4 .....	42
Graf 6 Distribuce typů výpovědí v H5 .....	45
Graf 7 Distribuce interogativních výpovědí .....	50
Graf 8 Distribuce direktivních výpovědí .....	50
Graf 9 Distribuce asertivních výpovědí .....	51
Graf 10 Distribuce hodnotících výpovědí .....	51
Graf 11 Distribuce výpovědí zdvořilostního typu .....	52
Graf 12 Distribuce výpovědí typu zadání úlohy .....	53

