

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

OTÁZKA JAKO SOUČÁST
PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

QUESTION AS A PART OF
PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Autor diplomové práce: Pavla Koukalová
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia: prezenční
Diplomová práce dokončena: březen 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 5. 3. 2012

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Janě Staré, Ph.D. za její cenné rady, inspirativní připomínky a především za projevenou vstřícnost. Dále mé díky patří všem učitelkám, které ochotně umožnily uskutečnění výzkumu ve svých třídách.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá otázkami zaznívajícími v rámci pedagogické komunikace. Cílem této práce je analyzovat výukový dialog na prvním stupni základní školy s důrazem na funkci, typ a frekvenci učitelských a žakovských otázek. Kromě teoretických poznatků týkajících se funkce, frekvence a typologie otázek je zohledněna rovněž problematika pauzy ponechané po položení otázky, určování žáka, který má odpovídat, kvality žakovy odpovědi a učitelovy reakce na ni. Teoretická východiska jsou doplněna o výzkum založený na analýze videozáznamu tří vyučovacích hodin a rozhovorech s učiteli. Jedním z klíčových výsledků výzkumu je zjištění, že učitelův styl kladení otázek je determinován jeho pojetím výuky a stanovovanými cíli.

klíčová slova: pedagogická komunikace, výukový dialog, učitelské otázky, odpovědi žáků, žakovské otázky

ABSTRACT

This diploma thesis deals with a question as a part of educational communication. The aim of the thesis is to analyze educational dialogue at primary school with an emphasis on the function, frequency and type of teachers' and pupils' questions. The first part of the thesis explores the theoretical background of function, frequency and typology of questions. It involves also the topic of the waiting time after asking a question, identifying the pupil who should answer, the quality of pupil's answer as well as teacher's response to it. The theoretical background is complemented by research based on analyses of three video records of lessons and interviews with teachers. One of the key findings of the research is that teacher's style of questioning is determined by his conception of teaching and the aims set.

key words: pedagogical communication, educational dialogue, teacher questioning, pupils' answers, pupils' questions

Obsah

| | |
|--|----|
| 1 Úvod | 6 |
| 2 Teoretická východiska | 8 |
| 2.1 Vymezení pojmů otázka, odpověď a dotazování | 8 |
| 2.2 Postavení dotazování v rámci pedagogické komunikace..... | 9 |
| 2.2.1 Funkce dotazování v pedagogické komunikaci..... | 9 |
| 2.3 Kladení otázek ve vyučování | 11 |
| 2.3.1 Otázky kladené učitelem | 11 |
| 2.3.1.1 Typy otázek kladených ve vyučování | 12 |
| 2.3.1.2 Frekvence kladení otázek | 19 |
| 2.3.1.3 Pauza ponechaná na promyšlení odpovědi | 20 |
| 2.3.1.4 Určení žáka, který má odpovídat | 22 |
| 2.3.1.5 Žákova odpověď na učitelovu otázku | 25 |
| 2.3.1.6 Učitelova zpětná vazba k žakově odpovědi..... | 29 |
| 2.3.1.7 Požadavky na dobrou otázku | 32 |
| 2.3.2 Žákovské otázky | 34 |
| 2.4 Otázka v kontextu výukového dialogu | 38 |
| 2.4.1 Specifika výukového dialogu | 39 |
| 2.4.1.1 Intencionální a iluzivní dialog | 40 |
| 2.4.1.2 Dialogická struktura I-R-F..... | 41 |
| 3 Empirická část..... | 44 |
| 3.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky | 44 |
| 3.2 Metody výzkumu..... | 44 |
| 3.3 Výzkumný vzorek..... | 45 |
| 3.4 Metoda zpracování dat..... | 45 |
| 3.5 Prezentace a interpretace výsledků | 46 |
| 4 Závěr..... | 68 |
| 5 Literatura..... | 70 |
| 6 Seznam grafů..... | 74 |

1 Úvod

Již Sókrates učil své žáky tak, že jim kladl důvtipné otázky, díky kterým začali lépe chápat svět. Dnešní učitelé ve vedení dialogu možná nedosahují kvalit tohoto řeckého filozofa, ale otázky stále tvoří podstatnou součást pedagogické komunikace. Umění klást otázky je považováno za jednu z klíčových dovedností učitele, která se podílí na efektivním vyučování. Palenčárová (2003) se domnívá, že důmyslné kladení otázek je podstatou vyučování v tom smyslu, že dobrá otázka může vytvořit most mezi vyučováním a učením se.

Komunikace pedagogická se od komunikace odehrávající se mimo školu do značné míry odlišuje. Má svá specifická pravidla, jimiž jsou determinovány repliky jejich účastníků, tedy učitele a žáků. Charakteristickým rysem výukového dialogu je mimo jiné i komunikační dominance učitele, který většinu jednotlivých dialogických struktur otevírá svou otázkou a uzavírá svou zpětnou vazbou k žakově odpovědi. Reálná situace pak nezřídka vypadá tak, že učitel svými komunikačními aktivitami zaujímá dvě třetiny veškeré komunikace ve třídě a jedinou příležitostí, kdy se verbálně vyjadřují žáci, je okamžik, kdy odpovídají na učitelovy otázky (Průcha 2002). Jak v roce 1991 na celostátním semináři věnovaném pedagogické interakci a komunikaci zdůraznila profesorka Spilková (in Svatoš a Mareš, 1993), těžiště transformace celého vzdělávacího systému spočívá ve vnitřní, didaktické reformě, jejímž základem je nové pojetí dítěte projevující se v první řadě právě v nové kvalitě komunikace mezi učitelem a žáky.

Z literatury věnující se tématu vzdělávání jsem se během studia opakovaně dozvídala, že žádné dítě nepřichází do školy coby tabula rasa. Zásadní pro mě poté v tomto směru byla osobní zkušenost získaná během praxí v nejrůznějších třídách, kde jsem se přesvědčila o tom, že žáci jsou skutečně rozumné bytosti s řadou schopností, dovedností a hlavně zkušeností a je jen na učiteli, jak tento potenciál svěřený do svých rukou využije. Věřím, že cesta ke konstruktivistickému modelu vyučování vede mimo jiné právě přes zkvalitnění učitelových otázek, a to zejména zvýšení jejich kognitivní náročnosti, a ideálně rovněž v přesunutí činnosti kladení otázek z učitele na samotné žáky.

Tuto diplomovou práci proto považuji za příležitost, jak detailním studiem literatury zabývající se problematikou pedagogické komunikace a kladení otázek rozvinout své kompetence v této oblasti. Na následujících stránkách se pokusím zmapovat nejdůležitější aspekty související s kladením otázek, jako je jejich otevřenost, kognitivní náročnost, funkce či frekvence jejich kladení. Prostor bude věnován též tématům jako je pauza ponechaná na promyšlení odpovědi či určování žáka, který má odpovídat, a kvalita jeho odpovědi. Ve výuce kromě otázek učitele zaznívají rovněž neméně důležité otázky žakovské, jejichž role bude rovněž popsána. Jak již bylo naznačeno výše, učitelovy otázky a žakovy odpovědi jsou součástí většího celku, výukového dialogu, a jsou determinovány jeho specifickými rysy. Poslední úsek teoretické části bude proto věnován právě charakteristice výukového dialogu. Jednotlivé kapitoly teoretické části jsou doplňovány o nálezy současných i starších výzkumů pedagogické komunikace. Žádné z šetření zaměřených na kladení otázek však nebylo v ČR realizováno výhradně na prvním stupni (byla prováděna na obou stupních základní školy, případně jen na stupni druhém). Svůj vlastní výzkum, který byl podkladem pro empirickou část, jsem proto zaměřila výhradně na stupeň první. Na základě analýzy videonahrávek hodin a rozhovorů s učiteli jsem se snažila odhalit základní charakteristiky výukového dialogu na prvním stupni současné české základní školy.

Cílem této práce je analyzovat výukový dialog na prvním stupni základní školy s důrazem na funkci, typ a frekvenci učitelových a žakovských otázek.

Přestože důležitost otázek ve výchovně-vzdělávacím procesu je z teoretického hlediska neoddiskutovatelná, učitelé mají tendenci dovednost tázat se podceňovat (Fontana, 2003). Věřím, že tato diplomová práce pomůže mně a případně i jiným, zejména začínajícím učitelům tuto dovednost docenit a zvýšit tak kvalitu výukového dialogu.

2 Teoretická východiska

2.1 Vymezení pojmů otázka, odpověď a dotazování

Lingvisté upozorňují na to, že otázka a odpověď jsou víceznačná a v podstatě rámcová označení. Jejich přesné vymezení závisí na oblasti, v níž se užívají. V této práci jsem používala pojmů otázka a odpověď ve smyslu, který uvádějí Průcha, Walterová, Mareš (2003) a Mareš a Křivohlavý (1995).

Otázka

Otázka se často zaměňuje s tázací větou. Označení otázka však zdůrazňuje spíše stránku významovou, funkční, vyjadřuje snahu něco se dozvědět. Způsob vyjádření otázky není rozhodující. Označení tázací věta vystihuje spíše jazykové vlastnosti výpovědi, jako je zvláštní intonace, přítomnost tázacích částic, tázacích zájmen a příslovcí.

V mimolingvistických souvislostech se označení otázka užívá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit. Otázka tedy nemusí mít formu tázací věty. Za otázku lze považovat jakoukoli repliku učitele, která vyžaduje odpověď.

Odpověď

Odpovědí může být v pedagogické komunikaci mnoho různých činností. Z komunikačního pohledu jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Není samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá.

Dotazování

Pojem dotazování je použit v této práci ve smyslu kladení otázek.

2.2 Postavení dotazování v rámci pedagogické komunikace

Ve smíšené vyučovací hodině dominuje verbální projev učitele. Tento učitelův projev plní různé funkce. Mareš a Křivohlavý (1990) uvádí, že na prvním stupni základní školy převládá organizování žákovské činnosti, potom následuje výklad a dotazování. Směrem k vyšším ročníkům jednoznačně dominuje výklad a po něm s určitým odstupem co do četnosti následuje dotazování. V rámci pedagogické komunikace patří tedy dotazování mezi tři nejfrekventovanější činnosti. Dotazování tvoří podle Mareše a Křivohlavého (1990) přibližně 20 % běžné učitelovy činnosti v naukových předmětech při tradičním vyučování.

Situace dotazování při vyučování jsou často spojovány s možností aktivizace žáků. Projevuje se v nich také učitelovo pojetí výuky, jeho preference i představy o žákovi. Otázka je dynamizující složkou vyučování a vedle transformace učiva znamená i realizaci mezilidských vztahů. (Pstružinová, 1992)

2.2.1 Funkce dotazování v pedagogické komunikaci

Dotazování plní v pedagogické komunikaci různé funkce. Mareš a Křivohlavý (1990) rozlišují tyto tři: organizační, vzdělávací a výchovnou. Pokud dotazování plní **organizační** funkci, má obvykle věcný, citově neutrální charakter: *Chybí někdo? Kolik času na to ještě potřebujete? Vidíte zezadu dobře?* apod.

Největší pozornost pedagogů i výzkumných pracovníků je obvykle věnována **vzdělávací** funkci dotazování. Dále ji můžeme členit podle průběhu pedagogického procesu a vyučovacích metod například na dotazování motivační, vyvozovací, opakovací a zkoušecí. Motivační funkce otázky má svůj význam především na začátku hodiny, v úvodu nového tématu, na začátku diskuze nebo při navozování problémové situace. Při vyvozování nových poznatků hraje dotazování nezastupitelnou roli. Nejedná se pak o jednotlivé otázky, ale o celou dotazovací strategii. Nejčastější v pedagogické komunikaci je však funkce opakovací a zkoušecí. (Mareš a Křivohlavý, 1990)

Výchovná funkce dotazování má většinou podobu řečnických otázek adresovaných celé třídě. Obsahují obvykle výtku, napomenutí nebo pokárání: *Kdo vám dovolil otevírat atlasy? Pánové, neruším vás?* (Mareš a Křivohlavý, 1990)

Jak se dozvídáme od Kyriacou (2004), Brown a Edmondson (1984) zaznamenali následující důvody pro kladení otázek uváděné samotnými učiteli. Učitelé měli říci, proč kladou žákům otázky. Důvody jsou v přehledu níže seřazeny podle frekvence výskytu:

- aby žáky povzbudili k přemýšlení a usnadnili jim pochopení myšlenek, jevů, postupů a hodnot,
- aby u žáků ověřili jejich porozumění učivu, vědomosti a dovednosti,
- aby upoutali pozornost žáků k danému úkolu; aby mohli přejít k další fázi výuky (jako „rozehřívací“ činnost pro žáky),
- aby zopakovali, revidovali, připomněli a upevnili učivo, které si žáci nedávno osvojili; aby připomněli předchozí postupy,
- jako prostředek řízení třídy – aby se žáci zklidnili, přestali pokřikovat; aby upoutali pozornost na sebe nebo na text; aby žáky upozornili, že je třeba při určité činnosti opatrnosti,
- aby se celá třída učila z odpovědí jednotlivých žáků,
- aby všichni žáci měli možnost odpovědět,
- aby ostatní byli povzbuzeni příkladem dobrých žáků,
- aby vtáhli do dění i stydlivější a méně aktivní žáky,
- aby žáci měli možnost vyjádřit své pocity, názory a postoje.

Fisher (2004) poznamenává, že ideálně by učitelé měli používat otázek k tomu, aby motivovali, prověřovali znalosti, podněcovali uvažování, analýzu či zkoumání. Otázka má provokovat rozumovou činnost a podněcovat žáky k přemýšlení. Záhy ale dodává, že toto je teorie, která se od praxe často výrazně liší.

2.3 Kladení otázek ve vyučování

V této kapitole bude věnován prostor různým aspektům kladení otázek ve vyučování. V první podkapitole budou popisovány učitelovy otázky, a to z pohledu otevřenosti, kognitivní náročnosti a frekvence jejich kladení. Dále v této podkapitole bude zhodnocen význam pauzy ponechané na promyšlení odpovědi a popsána bude též problematika určování žáka, který má odpovídat. Nebude chybět ani pohled na odpovědi žáků a učitelovu zpětnou vazbu k nim. V závěru první podkapitoly pak zazní požadavky na dobrou otázku. Kladení otázek ve vyučování však není omezeno pouze na otázky učitele, a druhá podkapitola této části je proto věnována žakovským otázkám.

2.3.1 Otázky kladené učitelem

Jak už bylo uvedeno v kapitole 2.2, dotazování tvoří podstatnou část pedagogické komunikace a je jednou ze tří nejčastějších učitelových činností ve třídě. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že dotazování chápe mnoho učitelů jako tradiční, téměř bezproblémovou záležitost. Fontana (2003) dodává, že když učitelé sdělují své názory na úlohu otázek ve vyučování, mají sklon přisuzovat dovednosti klást otázky poměrně malou důležitost. Přesto však výsledky výzkumů pedagogické komunikace naznačují, že kvalita učitelových otázek z hlediska didaktického je přinejmenším sporná (Pstružinová 1992).

Zdá se tedy, že učitelé umění tázat se značně podceňují, přestože jde v rámci výuky o zásadní a relativně komplikovanou činnost. Míru náročnosti dotazování naznačuje Kerry (1982), který rozlišuje celkem sedm dovedností, které učitel potřebuje pro efektivní kladení otázek:

- dovednost odhadnout správnou úroveň složitosti obsahu a formulace otázky vzhledem ke schopnostem žáků,
- dovednost rozdělit otázky tak, aby celá třída byla zapojena do aktivní činnosti,
- dovednost podle potřeby napovídat a pomáhat žákům při hledání odpovědi,
- dovednost využít odpovědi žáků (i nesprávných) v kladném smyslu,
- dovednost správně načasovat otázky a pauzy mezi nimi,

- dovednost postupně zvyšovat myšlenkovou náročnost kladením náročnějších otázek,
- dovednost efektivně využívat písemných otázek.

2.3.1.1 Typy otázek kladených ve vyučování

Při studiu pedagogické komunikace se můžeme setkat s pěti skupinami kritérií. Jde o kritéria jazyková, logická, pedagogická, pedagogicko-psychologická a sociálně psychologická (Mareš a Křivohlavý, 1995). Pro účely klasifikace otázek v této práci byla vybrána kritéria pedagogicko-psychologická týkající se otevřenosti otázek a jejich kognitivní náročnosti.

Klasifikace dle otevřenosti otázky

Nejběžnější a zároveň nejjednodušší třídění otázek vychází z jejich otevřenosti, respektive z počtu možných správných odpovědí na ně. Otázky tak lze rozdělit do dvou kategorií: otevřené a uzavřené. Zatímco na **uzavřené** otázky existuje pouze jedna správná nebo vhodná odpověď (např.: *Kdo napsal knihu Honzíkova cesta?*), na **otevřené** je možno uvést několik správných odpovědí (např.: *Kdybys mohl s Honzíkem a jeho kamarády prožít jedno z jejich dobrodružství, které by to bylo a proč?*).

Uzavřené otázky, jak zdůrazňuje Gavora (2005), jsou často reproduktivní, což znamená, že od žáka vyžadují vybavení učiva z paměti. Otevřené otázky se sice také mohou opírat o zapamatované poznatky, ale žák je při odpovědi musí dále zpracovat či transformovat. V odpovědi na otevřenou otázku uplatňuje žák mimo jiné také své zkušenosti, představy a názory.

Gavora (2005) se dále zamýšlí nad tím, který z těchto dvou typů otázek žáky více rozvíjí. Konstatuje, že každá otázka je dobrá v souvislosti se záměrem, který si učitel stanovil. Pokud je cílem naučit fakta, uzavřené otázky jsou efektivním nástrojem k jejich procvičení a kontrole znalosti. Jestliže je však cílem rozvíjet uvažování žáků, naučit je formulovat vlastní názory a vést je ke kritickému myšlení, musí převládat otázky otevřené. Gavora (tamtéž) se domnívá, že většina vyučovacích předmětů

vyžaduje kladení obou typů otázek, jelikož žáci musí nejprve získat určitý faktografický základ, který mohou dále zpracovávat při odpovídání na otevřené otázky. Zdůrazňuje také, že odpovídání na otevřené otázky se žáci musí učit. Až ve chvíli, kdy ví, jak při odpovídání na takovou otázku uvažovat, povede kladení otevřených otázek k rozvoji jejich myšlení a vyšší efektivitě učení.

Jak uvádí Mareš a Křivohlavý (1990), ze sociálně psychologického hlediska lze říci, že otevřené otázky podněcují rozhovor, kdežto uzavřené jej spíše tlumí. Otevřené otázky dávají možnost vyjádřit v odpovědi vlastní postoj, názor, přesvědčení. Při studiu volného skupinového rozhovoru se podle týchž autorů ukázalo, že relativně největší prostor pro rozvinutí diskuze dávaly otázky, které požadovaly vyjádření vlastního mínění, stanoviska, pocitů či dojmů.

Vybíral (2005) zabývající se psychologií lidské komunikace upozorňuje, že v běžném interpersonálním dialogu uzavřenou otázkou často signalizujeme, že nemáme zájem o pokračování hovoru, že nám stačí jednoslovná odpověď. Výběrem tohoto typu otázky tedy realizujeme svou představu o kvantitě, hloubce a trvání rozhovoru. Kladením uzavřených otázek a trváním na jejich zodpovězení demonstruje tazatel svou moc, převahu a autoritu. Oproti tomu otevřené otázky dávají dotázanému možnost se rozhovořit, dotazující jimi převádí iniciativu na osloveného a dává najevo zájem o další rozvinutí dialogu.

Zatímco v běžné komunikaci převažují otevřené otázky nad uzavřenými, ve výukové komunikaci je tomu naopak (Švaříček, 2011). Výsledky dosavadních výzkumů toto tvrzení dokazují. Marešův (in Tollingerová, 1972) výzkum provedený v 70. letech minulého století ukázal, že 97 % učitelových otázek je uzavřených. O dvacet let později zaznamenala Pstružinová (1992) ve výuce průměrně 79 % těchto otázek. Obdobný výsledek prokázalo nedávné empirické šetření Šed'ové, Švaříčka, Makovské a Zounka (2011), v němž bylo 77 % z položených otázek uzavřených. Pstružinová (1992) poznamenává, že i typ uzavřených otázek má ve vyučování své důležité místo, převažují-li ale tak výrazně, bez ohledu na obsah vyučování, je to nedostatečné jak z hlediska didaktického, tak tím více vzhledem k poznatkům pedagogické psychologie.

Nabízí se otázka, jaké jsou příčiny tohoto stavu. Proč učitelé kladou převážně uzavřené otázky a otevřeným se spíše vyhýbají? Gavora (2005) se domnívá, že důvodů je hned několik. Roli podle něj hraje například skutečnost, že uzavřené otázky se týkají

objektivních faktů, odpovědi jsou neoddiskutovatelné a učitel má tedy při nich pevnou půdu pod nohama. Uzavřené otázky se navíc snáze formulují a nezatěžují tak učitele, jelikož vyžadují méně přípravy. Příčinou může být podle něj též snaha učitelů výuku urychlit. Otevřené otázky zpomalují průběh vyučování, jelikož odpovídání na ně vyžaduje více času. V souvislosti s tím stojí za zmínku zjištění Šed'ové, Švaříčka, Makovské a Zounka (2011). Tento výzkumný tým si při porovnávání získaných dat všiml této závislosti: čím více klade učitel otázek, tím menší je poměr otázek otevřených.

Klasifikace dle kognitivní náročnosti

Podrobnější klasifikace otázek vznikne při jejich třídění podle typu myšlení, které při odpovídání na otázku zapojujeme. Členění pak vychází z Bloomovy taxonomie, v níž je myšlení rozděleno do šesti úrovní: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Hunterová (1999) popisuje toto členění následovně: Otázky vyžadující znalost, porozumění a aplikaci zapojují myšlení nižšího řádu.

Otázky pokládané učitelem ve výkladu nebo v testu, jež ověřují **znalost** určité informace, jsou ty, které vyžadují, aby si žák vzpomněl – například: *Které země dobyl Napoleon? Kdo napsal román Psohlavci? Jaký je vzorec pro vypočítání obsahu trojúhelníka?* Tázaný má vyslovit konkrétní fakta a reprodukovat konkrétní informace. Aby žák mohl na tyto otázky odpovědět, musí si vybavit nebo zjistit informace, ale nemusí jim nutně rozumět.

Jedním ze způsobů, jak u žáků ověřit **porozumění** informaci, je nechat je vyjádřit tuto informaci vlastními slovy. Například *Řekněte svou definici vytrvalosti.* Žáků se také můžeme ptát na příklady pojmu nebo pravidla, kterému se učí – *Uved'te příklad, kdy jste projevili vytrvalost.* Otázky na tento stupeň myšlení vyžadují nejen vybavení nebo vyhledání informace, ale také pochopení jejího smyslu.

Informace a dovednosti se stávají užitečnými, když mohou být aplikovány na novou situaci, se kterou jsme se dosud neseťkali. Pravidla a zákony můžeme použít k vyřešení nových problémů. Je důležité, aby žáci měli zkušenosti s aplikováním všeho, co se učí, na nové problémy a situace. Na úrovni **aplikace** většinou předpokládáme použití konvergentního myšlení. Otázka vyžadující aplikaci může vypadat například

takto: *V čem je naše třída demokratická? A v čem má rysy diktatury?* Takto položená otázka žáka donutí použít znalost rysů demokracie a diktatury v nové situaci.

Myšlení na složitější úrovni, tedy myšlení vyššího řádu, zapojíme u žáka v případě, že mu klademe otázky vyžadující analýzu, syntézu nebo hodnocení. Tento typ otázek je pro žáky intelektuálně náročnější a podnětnější.

Například otázka: *V kterých směrech je Hamlet pro Shakespeara typický a v čem je tato hra jedinečná?* vyžaduje **analýzu**, tedy rozebrání v mysli na části. Díky tomuto rozebrání žák lépe porozumí vztahům částí navzájem a k celku. Abychom mohli analyzovat, musíme být schopni myslet v kategoriích, tedy umět zařazovat a měnit uspořádání informací do kategorií.

Pokud je naším cílem zapojit u žáků tvůrčí myšlení, bude naše zadání vyžadovat **syntézu**. Všichni žáci jsou potenciálně schopni tvůrčího myšlení. U mnohých byla tato schopnost potlačena tím, že byli vedeni k tomu, aby si vždy vybavili tu jedinou správnou odpověď, namísto toho, aby používali informace jako startovací rampu pro složitější myšlení. Je tedy třeba zařazovat úkoly typu: *Navrhněte vlastní experiment, který bude dokazovat...*, *Vymyslete nový způsob, jak...* nebo *Napište báseň vyjadřující vaše pocity z....*

Hodnocení nebo vyslovování soudů, když neexistuje jediná univerzálně platná správná odpověď, patří k nejsložitějším stupňům myšlení. Jsou-li známa kritéria (*Najděte experiment, který pracuje pouze s jedinou proměnnou.*), žák prostě aplikuje tato kritéria na novou situaci (aplikace). Jestliže kritéria dána nejsou (*Který z výzkumných projektů považujete za lépe navržený? Zdůvodněte svůj soud.*), žák musí posoudit kritéria podle několika kategorií a potom z nich vybrat ta, která považuje za nejlépe odpovídající konkrétní situaci. Pokud tedy chceme od žáků hodnocení, položíme otázku například takto: *Jaký byl podle vás nejvýznamnější přínos této osobnosti? Zdůvodněte svou odpověď.* Hunterová (1999) dodává, že při hodnocení odpovědi se musíme vyvarovat pocitu, že žáci, kteří s námi souhlasí, uvažují správně a ti, kteří mají názor jiný, nikoliv. Důležité je pamatovat na to, že v hodnocení je každý soud, který je možné něčím podepřít, platný.

Podle Fishera (2004) účinnou strategií kladení otázek je dávat je v pořadí vyžadujícím od žáků postupně náročnější kognitivní výkony. Tedy postupovat od

jednoduchých otázek, vyžadujících prostou znalost a vybavení, přes otázky vyžadující porozumění a vysvětlení a pak aplikaci, dále analýzu, syntézu a hodnocení. Zjednodušen se podle něj dá říci, že musíme postupovat od popisných otázek „Co?“ a „Jak?“ k otázkám typu „Proč?“ a „K čemu?“ požadujícím složitější odpověď. Dobrá otázka podle téhož autora zapadá do posloupnosti, která klade stále vyšší nároky na učení. Dvořák (2005) dodává, že pokud ve vyučování chceme využít náročnější otázky, nelze je obvykle improvizovat, je třeba je předem pečlivě naplánovat.

Švaříček (2011) dodává k členění otázek dle kognitivní náročnosti důležitou poznámku. A to, že aby otázka skutečně zapojovala myšlení vyššího řádu, musí splňovat následující podmínku: Odpověď na danou otázku nesmí být dříve prezentována učitelem ani nemůže být přímo dostupná z učebnice či jiného materiálu, který mají žáci k dispozici. Pokud například učitel položí otázku *Zhodnoťte dopad vlády Marie Terezie na české země.*, může žák buď odpověď sám vytvořit na základě svých znalostí (vyšší kognitivní proces), nebo si jen může vybavit odpověď na tuto otázku z minulé hodiny či z učebnice (nižší kognitivní proces). V prvním případě jde o otevřenou otázku vyžadující hodnocení, v druhém případě o otázku uzavřenou, cílenou na reprodukci zapamatovaného.

Přestože si to někteří učitelé možná neuvědomují či nepřipouštějí, otázky vyššího řádu by neměly být určeny jen pro starší či nadané žáky. Meredith a Steel (1995) jsou přesvědčeni, že na všechny výše uvedené typy otázek je schopen odpovídat jak žák předškolního věku, tak student gymnázia, i když každý z nich na odlišné úrovni dané dosaženým stupněm kognitivního vývoje a v závislosti na svých dosavadních znalostech a zkušenostech. Dodávají, že otázky vyšší kognitivní úrovně si děti v přirozeném prostředí samy kladou a také na ně rády odpovídají, ale ve škole často bývají v této své činnosti omezovány.

Nejnovější výzkum kognitivní náročnosti otázek provedený na českých základních školách ukázal, že 61 % učitelových otázek je zaměřeno na nejnižší kognitivní proces – zapamatování (Šed'ová, Švaříček, Makovská, Zounek, 2011).

Příčina tohoto stavu je podle Mareše a Křivohlavého (1995) nasnadě – učitelé vědí, že při otázkách vyšší kognitivní náročnosti stoupá pravděpodobnost žakovských chyb, zužuje se okruh žáků, kteří jsou ochotni odpovídat, rozhovor se prodlužuje, rytmus zpomaluje, objevují se pauzy. Celý průběh dialogu se tedy obtížněji řídí a učitelé

propadají úzkosti, že se jim věci vymykají z ruky. Mareš a Křivohlavý (1995) konstatují, že pro hladký průběh dotazování je pro učitele nejjednodušší použít otázky směřující k myšlení nižšího řádu. Otázky tohoto typu zaručují učitelům, že obdrží odpověď, rytmus dialogu může být velmi rychlý a kontrola odpovědí je snadná. Mareš a Křivohlavý (1995) ve shodě s jinými autory (např.: Meredith a Steel, 1995; Palenčárová, 2003; Fisher, 2004) však dodávají, že didaktický efekt těchto otázek je omezený.

Důsledky kladení příslušných typů otázek

Při shrnutí dosud uvedených informací o typech otázek kladených ve vyučování můžeme konstatovat, že učitelé kladou převážně uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, přičemž v nich dominují otázky faktografické požadující reprodukci zapamatovaného. Toto konstatování lze podložit výsledky výzkumů. Pstružinová (1992) ve svém šetření na základních školách zaznamenala 79 % uzavřených otázek požadujících od žáka buď doplnění faktu, nebo rozhodnutí o správnosti. Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) identifikovali 52 % otázek, které byly uzavřené a vyžadovaly reprodukci zapamatovaného, a pouze 14 % otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti. Pstružinová (1992) dodává, že absenci nebo malý podíl otázek produktivně-poznávacího typu, které podporují aktivní participaci žáka, jeho samostatnost v řešení problému, dokládá většina českých a slovenských výzkumných prací, které se této problematice dotýkají. Domnívá se, že právě v této situaci se projevuje nesoulad mezi pojetím a představami o cíli, ke kterému výukový proces směřuje, a konkrétními způsoby, jak se toho učitelé snaží dosáhnout.

Na místě je zamyšlení nad tím, jaké důsledky s sebou nese výše zmíněné zastoupení otázek. Fontana (2003) soudí, že výrazné spoléhání na věcné otázky nasvědčuje tomu, že řeč ve škole slouží jen v menším počtu případů k tomu, aby podnítila žáky k přemýšlení a k rozvíjení jejich schopností řečového vyjadřování. To potvrzují Meredith a Steel (1995), kteří se domnívají, že kladení faktografických otázek omezuje žákovo verbální vyjadřování na krátké odpovědi skládající se z několika slov, přičemž navíc obvykle nejde o jeho vlastní slova či věty. Rovněž dle Pstružinové (1992) má vysoká frekvence kladení otázek v souvislosti s jejich uzavřeností a nízkou

kognitivní náročností negativní dopad v oblasti rozvíjení verbálních schopností a tedy i intelektových schopností vůbec.

Makovská (2011) poznamenává, že ve výuce je prostor věnován primárně rychlým uzavřeným fakta ověřujícím otázkám kvízového typu. Fisher (2009) konstatuje, že žákům uzavřené otázky ověřující jejich znalosti nijak nevadí a naopak si užívají, že mohou ukázat, co ví. Tato struktura označovaná jako výukový pseudodialog (Mareš in Tollingerová, 1972) nebo iluzivní dialog (Šed'ová, 2011) se proměňuje ve hru „hádej, co má učitel na mysli“. Fisher (2009) dodává, že přestože žáky tato hra často baví, daná struktura je z hlediska kognitivního rozvoje žáků značně nevýhodná.

Jiný, neméně zajímavý a podstatný úhel pohledu na dopad učitelova výběru otázek přináší Meredith a Steel (1995). Domnívají se, že žáci od začátku školní docházky pečlivě pozorují jednání učitele, zjišťují, co považuje za nejdůležitější, co od nich bude očekávat a vyžadovat. Učitel svými činnostmi nepřímo vyjadřuje, na co klade důraz, žáci si toho všímají a postupně na to kladou důraz i oni sami. Typy otázek, které učitel klade žákům, do velké míry naznačují, kterého okruhu informací si učitel váží nejvíc a o jaké myšlení naopak nemá velký zájem. Jestliže se tedy ve vyučování vyskytují převážně uzavřené otázky vyžadující reprodukci zapamatovaného, je logické, že žáci tyto otázky a příslušnou úroveň myšlení považují za nejdůležitější a věnují největší pozornost a úsilí právě dané oblasti. Meredith a Steel (1995) dodávají, že odpověď na faktografickou otázku nevyžaduje integraci poznatků, a domnívají se, že mnoho žáků si vyvine schopnost vyvolat faktografické informace bez toho, aby pochopili základní myšlenku, z níž fakta vychází. Žák se pak v podstatě jen učí nazpaměť, v procesu učení u něj však nedochází k žádné změně. Pokud se učení považuje za stálou změnu v projevech žáka, při učení se nazpaměť vlastně nedochází k učení. Ve chvíli, kdy učitel využije celou škálu otázek včetně těch vyžadujících porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení, dává žákům najevo, že si váží jejich myšlení. Žáci pochopí, že vědomosti nejsou jen to, co je vytištěné na papíře, nebo to, co řekl učitel, ale to, co se odehrává v mysli učícího se. Na vědomosti pak žák nahlíží jako na významy, ke kterým dospěl prostřednictvím integrace nových myšlenek a pojmů s těmi, které už zná.

2.3.1.2 Frekvence kladení otázek

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.2, dotazování patří mezi tři učitelovy nejčastější činnosti ve vyučování. Gavora (2005) uvádí, že počet otázek, které učitel položí za jednu vyučovací hodinu, se pohybuje od 25 do 220. Při první frekvenci učitel klade přibližně jednu otázku za dvě minuty, při druhé frekvenci však položí téměř pět otázek za jednu minutu. Dodává, že tento počet závisí na náplni vyučovací hodiny, na úrovni žáků, vyučovacím stylu učitele a dalších faktorech. Šedřová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) též zaznamenali poměrně výrazný rozdíl v počtu položených otázek v závislosti na vyučovacím předmětu. Ve výzkumném šetření provedeném na druhém stupni základní školy zjistili, že zatímco v českém jazyce (mluvnici) učitelé pokládali v průměru 57 otázek za vyučovací hodinu, v občanské výchově to bylo jen 28. Gavora (1994) se domnívá, že každý učitel má svou individuální frekvenci kladení otázek, kterou přibližně dodržuje v různých vyučovacích hodinách. Dostupné výzkumy se však tímto aspektem nezabývaly a nelze tedy Gavorův předpoklad potvrdit ani vyvrátit.

Pstružinová (1992) upozorňuje, že vysoká frekvence otázek v souvislosti s tím, že vyučovací hodina má 45 minut, do kterých se musí vejít mnoho různých činností, vypovídá o nadbytku otázek. Dodává, že už svým počtem omezují způsob odpovědi, a nasnadě je i jejich malá funkčnost. Vysoká frekvence kladení otázek podle Pstružinové nedovoluje obsažnější odpovědi žáků a není tak umožněno rozvinutí dialogu o problému, což by bylo předpokladem jak pro rozvíjení verbálních schopností, tak i pro promýšlení odpovědi a samotné poznávání. Jinými slovy lze tedy říci, že vysoká frekvence kladení otázek snižuje efektivitu výukové komunikace. Časový nátlak neumožňuje dostatečný prostor pro vlastní vyjádření žáků a vytváří příliš náročné situace zvláště pro žáky úzkostné a nejisté, což může mít negativní dopad na sociální vztahy mezi učitelem a žáky i na klima ve třídě (Pstružinová, 1992).

Velké množství otázek podle Pstružinové (1992) mnozí učitelé pokládají ve snaze aktivizovat žáky. Velmi často se tak ale podle ní dosahuje pouze vnějškové aktivity, jelikož žáci sice nějak reagují, hlásí se, ale o skutečně aktivní participaci a spoluúčast na řešení problémů jde jen v menším počtu případů. Švaříček (2011) konstatuje, že i když současný diskurz říká, že aktivita žáků je nade vše, snaha po

aktivizování žáků musí jít ruku v ruce s důrazem učitele na kognitivně náročnou práci žáků, bez níž ke skutečnému učení nedochází.

Rovněž Fisher (2004) se domnívá, že pokud chceme u žáků dosáhnout lepších výsledků při učení, měli bychom klást méně otázek, ale lepších. Tedy snížit kvantitu otázek a zvýšit jejich kvalitu. Autor dodává, že dvě promyšlené otázky jsou lepší než deset otázek, které si učitel nepřipravil. S méně otázkami má podle něj učitel čas vyžádat si více odpovědí, poskytnout více času na myšlení, a může tedy od žáků očekávat kvalitnější odpovědi. Zde můžeme znovu poukázat na výsledek empirického šetření Šed'ové, Švaříčka, Makovské a Zounka (2011), které ukázalo, že čím méně otázek učitelé kladou, tím větší je poměr otázek otevřených. Švaříček (2011) sledoval, čím byly charakteristické ty hodiny, v nichž bylo v rámci výzkumného vzorku položeno nejméně otázek. Zjistil, že v daných hodinách byly otázky kladeny postupně, následovaly po nich pauzy, učitelé otázkám dávali patřičný důraz, upřesňovali zadání a dbali na to, aby se při odpovídání zapojovala celá třída.

Výsledky výzkumů zjišťujících počty učitelových otázek na českých a slovenských základních školách se v průběhu posledních čtyřiceti let poměrně výrazně liší. V 70. letech minulého století Mareš (in Tollingerová, 1972) zjistil, že učitelé položí během jedné vyučovací hodiny průměrně 121 otázek. V 90. letech Pstružinová (1992) zaznamenala 84 otázek za jednu vyučovací hodinu a nedávné šetření Šed'ové, Švaříčka, Makovské a Zounka (2011) identifikovalo už jen 43 těchto otázek. Můžeme si tedy všimnout klesající tendence počtu učitelem položených otázek. Pokud vezmeme v úvahu výše uvedené argumenty Pstružinové a Fishera, lze pokles počtu učitelových otázek považovat za jednoznačně žádoucí. Současný stav však pravděpodobně nadále nelze označit za ideální, jelikož se stále jedná o relativně vysokou frekvenci přibližně jedné otázky za minutu.

2.3.1.3 Pauza ponechaná na promyšlení odpovědi

Jak poznamenává Mareš a Křivohlavý (1990), mnoho učitelů žije v mylné představě, že čím více se v hodině mluví, tím lépe. Autoři (např.: Morgan a Saxton, 1991; Cotton 2000, Fisher 2004, Gavora, 2005) se však shodují na tom, že důležitým

faktorem při kladení otázky je ponechání času na myšlení, někdy nazývaného také jako čekací doba. V této době by měl žák pochopit otázku, promyslet odpověď a správně ji formulovat. Výzkumy však opakovaně ukazují, že učitelé po položení otázky čekají na odpověď jen velmi krátkou dobu. Cotton (2000) uvádí, že čekací doba bývá v průměru jedna vteřina a méně. Pokud učitelé nedostanou do této doby odpověď, mají sklon zasahovat tím, že otázku opakují, vyjadřují ji jinými slovy, pokládají jinou otázku nebo vyvolají jiné dítě (Fisher, 2004). Morgan a Saxton (1991) jsou přesvědčeny, že vstoupit předčasně do tichého zamyšlení je na stejné úrovni jako skočit mluvčímu do řeči, protože doba, kdy mluvčí přemýšlí o odpovědi, je podle nich rovněž součástí verbálního vyjádření. Je překvapivé, že učitelé dokonce poskytují více času na promyšlení odpovědi žákům, které považují za slabší, než těm bystřejším (Gavora, 2005).

Podle Fishera (2004) můžeme kvalitu odpovědi podstatně zvýšit právě prodloužením čekací doby. Rovněž Meredith a Steel (1995) jsou přesvědčeni, že existuje přímý vztah mezi množstvím času, který má žák na myšlení, a úrovní jeho myšlení. Výzkumníci se pokoušejí zjistit, jaká je ideální délka čekací doby. Cotton (2000) referuje o tom, že po položení otázky nižší kognitivní úrovně žáci dávají nejlepší odpovědi, pokud mají na jejich promyšlení tři vteřiny. Je-li čekací doba delší nebo kratší, výsledky jsou horší. V případě otázek vyšší kognitivní úrovně jsou žákovské odpovědi tím lepší, čím je pauza po položení otázky delší. Cotton (2010) popisuje, jaké výsledky přineslo při experimentech prodloužení čekací doby nad tři vteřiny. Hlásilo se více žáků s odpovědi, odpovědi byly delší a plynulejší, častěji byly na vyšší kognitivní úrovni, zvýšil se počet spontánních odpovědí a snížil se počet odpovědí nevím. Dále se také zvětšil počet interakcí žák-žák a narostl počet žákovských otázek. Žáci si zapamatovali více učiva na delší dobu. Mimo to prodloužení pauzy přineslo podle Cottona pozitivní výsledky i na straně učitele. Zvýšila se variabilita jeho otázek a narostl počet otázek vyšší kognitivní náročnosti. Učitel si navíc pozitivně změnil očekávání u žáků, které dříve považoval za pomalé.

Přestože je pozitivní efekt prodloužení čekací doby neoddiskutovatelný, pro učitele je její dodržení obtížnější, než by se mohlo zdát. Morgan a Saxton (1991) pátraly po tom, proč je dodržení i pouhých tří vteřin tak náročné. Domnívají se, že příčinou může být skutečnost, že na tiché chvíle z běžného života nejsme zvyklí, v konverzaci nám připadají nepřírozené a trapné. Pokud je ve třídě ticho po položení otázky, učitel

má pocit, že byla špatně položena. Z úmyslného prodloužení ticha má učitel strach, obává se, že bude pro žáky příležitostí k vyrušování. Gavora (2005) nabízí triviální návod, jak dodržet čekací dobu: po položení otázky jednoduše v duchu počítat jednadvacet, dvaadvacet, třiaadvacet a teprve potom vyvolat žáka.

Výše popsaná čekací doba má svůj význam nejen po položení otázky, ale též mezi odpovědí žáka a učitelovou reakcí na ni. Tento časový interval, někdy nazývaný také jako pauza 2, bude blíže popsán v kapitole o učitelově zpětné vazbě k žakově odpovědi.

2.3.1.4 Určení žáka, který má odpovídat

Mareš a Křivohlavý (1990) rozlišují celkem čtyři strategie, které pro určení žáka, který má odpovídat, učitelé využívají:

- Otázku formulují neadresně pro celou třídu a potom vyvolají někoho z hlásících se žáků.
- Otázku formulují neadresně pro celou třídu a potom vyvolají někoho z nehlásících se žáků.
- Po otázce hned následuje jméno konkrétního žáka, otázka je adresována jen jemu.
- Nejprve vyvolají žáka a potom mu položí otázku.

Dodávají, že každá z těchto strategií má své výhody i nevýhody. V prvních dvou případech učitel předpokládá, že otázka aktivizuje celou třídu, vzbudí pozornost a navodí soutěživost. Učitel musí ale dát dobrý pozor na to, aby nevyvolával vždy jen nejaktivnější žáky, protože zájem ostatních by rychle vymizel. Pokud žáci vědí, že může být vyvolán kdokoliv, jsou pozornější a uvažují nad odpovědí, i když se nepřihlásí.

Učitelé někdy vyvolávají záměrně i žáka, který viditelně nedává pozor. Mareš a Křivohlavý (1990) doporučují použít pro ukáznění nepozorného žáka jiný postup než položení otázky. Situace je sice efektivní, protože žák je zaskočen, ale nepřimějeme ho tak k přemýšlení ani k odpovědi.

Názory autorů na čtvrtou kategorii se liší, někteří (např. Cangelosi, 1994) tvrdí, že vyvolání jednoho žáka vede ostatní k pasivitě. Jiní (např. Mareš a Křivohlavý, 1990) však poukazují na to, že méně pozorné a méně aktivní žáky lze přimět k odpovědi jen přímým oslovením před položením otázky. Fenclová (1984) poznamenává, že ani při přímém určení jednoho žáka nemusí být třída pasivní, pokud je motivována k řešení diskutovaného problému a ví-li, že žákova odpověď bude zřejmě zdrojem dalších otázek.

Cangelosi (1994) adresování otázky jednomu žákovi právě kvůli riziku pasivity ostatních jednoznačně odmítá. Tentýž autor rovněž při kladení náročnějších otázek doporučuje nechat všechny žáky zpracovat odpověď písemně. Tato technika má podle něj hned několik výhod. Domnívá se, že písemná formulace odpovědi poskytuje žákům více času na její promyšlení a podporuje utřídění myšlenek. Na jedinou otázku mohou odpovídat všichni žáci současně, zatímco učitel má možnost předem jejich odpovědi zkontrolovat a rozhodnout, které by se měly prezentovat pro celou třídu. Mají-li žáci odpověď, kterou budou říkat třídě, připravenou písemně, jsou při její prezentaci mnohem jistější a vyhnou se stresu z rychlé formulace odpovědi.

Na to, že samo vyvolání vytváří pro většinu žáků zátěžovou situaci, upozorňují i Mareš a Křivohlavý (1990). Žáci prožívají napětí, někteří až úzkost, a jejich psychický stav se může projevit v kvalitě odpovědi. Uvádí, že zvláště u mladších žáků se objevuje snížená hlasitost řeči, odlišné zabarvení hlasu, váhání, menší plynulost odpovědi a napětí se odráží i ve volbě jazykových prostředků. Meredith a Steel (1995) se domnívají, že příčinou žákovy nervozity je též skutečnost, že považuje učitelovy otázky za zkoušení a ne za součást volné diskuze. Soudí tedy, že pokud chceme tento strach žáků eliminovat, musíme zařazovat více otevřených otázek, v nichž nejde o jedinou správnou odpověď.

Kyriacou (2004) rovněž vyvolání a zodpovídání otázky před spolužáky označuje za emocionálně velmi náročné, ale domnívá se, že učitel by přesto neměl nikomu dovolit vyhýbat se odpovídání. V této souvislosti upozorňuje na to, že existují takoví žáci, kteří se snaží uniknout učitelově pozornosti a udělají všechno pro to, aby co nejrychleji ukončili jakoukoliv komunikaci s ním. Takovým žákům je třeba věnovat zvláštní pozornost a pomoci jim aktivně se do práce v hodině zapojit. Meredith a Steel (1995) poznamenávají, že řada učitelů má tendenci vyvolávat stále stejný okruh žáků.

Učitel by podle nich měl vždy dbát na to, aby se do hledání odpovědi vždy angažovali všichni žáci. Musí tedy vyvolávat i méně aktivní žáky a někdy si nevšímat těch, kteří se hlásí po každé otázce.

Jak bylo řečeno v kapitole pojednávající o funkci učitelových otázek, jedním z nejčastějších důvodů, proč učitel klade otázky, je snaha ověřit žákovo porozumění učivu. Aby však učitel skutečně získal tuto informaci o celé třídě, nejen o jednotlivých žácích, musí k tomu zvolit vhodnou strategii. Hunterová (1999) doporučuje celkem tři postupy, jak během vyučování ověřit, zda žáci látce rozumí. První z nich jsou signalizované odpovědi. Učitel vysloví otázku tak, aby bylo možné odpovědět neverbálně, například ukázáním na prstech či hlášením (odpovídat tedy mohou všichni žáci současně). V souvislosti s touto technikou autorka upozorňuje, že žáci musí mít možnost signalizovat též odpověď 'nevím', aby se jejich odpovídání neproměnilo v tipování. Výhodné je podle ní následné vysvětlení signalizované odpovědi, které žákům, kteří odpověděli špatně, dává možnost látku pochopit. Druhou možností jsou sborové odpovědi, při nichž učitel položí otázku skupině. Síla i správnost odpovědi může ukázat, jak na tom žáci jsou s porozuměním danému tématu. Hunterová však dodává, že nedostatkem této strategie je jednak to, že se někteří žáci „vezou“, jednak to, že učitel neví, zda žák, který neodpovídá, skutečně neví nebo jen nedává svou znalost najevo. Třetí možností, jak zjistit, do jaké míry třída látce rozumí, je využití vzorků individuálních odpovědí. Učitel adresuje otázku celé třídě, vyvolá jednotlivé žáky a následně si udělá závěr podle studijní úrovně, kterou každý žák reprezentuje. Pokud má s odpovědí obtíže nadaný žák, je pravděpodobné, že převážná většina třídy nerozumí. Jestliže odpověď nezná průměrný žák, znamená to, že má asi potíže podstatná část třídy. Odpoví-li správně slabší žáci, je třída patrně připravena pokročit dále.

V souvislosti s určováním žáka, který má odpovídat, se též nabízí otázka, zda je vůbec nutné, aby se žáci hlásili a byli učitelem vyvoláváni. Morgan a Saxton (1991) konstatují, že v řadě situací učitel tento nástroj skutečně potřebuje, pokud je ale cílem otevřená diskuze ve třídě, je důležité postupně zavádět jistá pravidla a posilovat přirozenou disciplínu žáků, což později volnou diskuzi umožní. Zavádění těchto pravidel a užívání volné diskuze ve třídě je navíc jednoznačně nutné k rozvíjení klíčových kompetencí formulovaných v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a to zejména kompetencí komunikativních, sociálních a personálních.

2.3.1.5 Žákova odpověď na učitelovu otázku

Druhou ze složek výukového dialogu je žákova odpověď, která je reakcí na učitelovu otázku a obsahově z ní vychází. Tato odpověď je nejčastěji verbální, ale může být vyjádřena i jinou činností, jako je například hlášení. Jak uvádí Gavora (2005), žák v tradičním vyučování obvykle odpovídá stručně, odpověď nerozšiřuje o další fakta ani své názory.

Z výzkumů opakovaně vyplývá, že přibližně polovina žákových odpovědí je tvořena jediným slovem. Pstružinová (1992) ve výuce zaznamenala 57 % jednoslovných odpovědí, výzkum Šlédrové a Rybkové (2005) zjistil 45 % a šetření Makovské (2011) 46 % jednoslovných odpovědí. Šlédrová a Rybková (2005) spatřují příčiny jednak v tom, že většina učitelových otázek je uzavřených, jednak ve skutečnosti, že na delší odpovědi je potřeba více času na přemýšlení a vlastní realizaci odpovědi. Ten ale učitel žákům neposkytuje, a ti tedy většinou nemají příležitost naučit se je formulovat. Pokud se pokusí o složitější odpovědi, nedokážou své myšlenky strukturovat a jejich odpovědi jsou formulačně neobratné. Učitel z nedostatku času a trpělivosti tyto pokusy o delší odpověď většinou přeruší. Meredith a Steel (1995) proto apelují jednak na učitelovu trpělivost, jednak na užívání jiných než reproduktivních otázek. Zatímco na reproduktivní otázky žáci odpovídají slovy učitele či učebnice, otevřené otázky pomáhají kultivovat verbální projev žáků, jelikož odpovědi na ně jsou delší a žáci je musí formulovat vlastními slovy.

Přestože to tak navenek nemusí vypadat, příprava odpovědi je pro žáka značně komplikovaná činnost. Gavora (2005) pro účely popsání žákova zpracování otázky a přípravy odpovědi rozčlenil žákovu činnost na čtyři fáze. První z nich označuje jako percepci, jedná se o zachycení otázky sluchem či zrakem. Druhou fází je interpretace otázky, při níž se žák snaží o její pochopení a jakýsi překlad od vlastní řeči. Dává ji do vztahu se svými vědomostmi, a protože je každá otázka vyslovena v konkrétní situaci, bere žák v úvahu též okolnosti a podmínky komunikace, předcházející požadavky učitele i předcházející odpovědi. Bere také ohled na osobitost učitelova kladení otázek, jeho požadavky vyslovené v minulosti, jeho očekávání apod. Ve třetí fázi žák vytváří substrát odpovědi, tedy jakýsi podklad toho, co později vysloví a v řečovém projevu rozvine. Délka této fáze závisí na typu otázky. Faktografické otázky vyžadují pouze

vyvolání z paměti a substrát odpovědi se tedy vytváří rychleji než u otázky, která například vyžaduje časově náročnější usuzování. Svou činnost žák ukončuje fází verbalizace odpovědi, v níž substrát transformuje do ucelené odpovědi, rozvíjí ho a odpověď vysloví či napíše. Pokud nejde o krátkou reproduktivní odpověď, trvá tato fáze nejdéle. Gavora (2005) upozorňuje na to, že pokud žák neumí odpovědět na učitelovu otázku, může příčina spočívat v poruše jedné nebo více fází odpovídání. Znamená to, že příčina neodpovídání nebo špatné odpovědi nemusí vždy být jen v žákově neznalosti učiva.

Žákovu tvorbu odpovědi komplikuje rovněž fakt, že je vázán řadou vesměs implicitních pravidel. Cazden (1988) v této souvislosti zavádí termín žákovský registr, jímž popisuje očekávané a oceňované formy žákovského komunikačního chování. Žákovský registr zahrnuje například správné načasování replik (žák může hovořit jen po vyzvání učitelem), návaznost na téma nastolené učitelem nebo stručnost žákovské repliky. Mimo to se od žáka vyžaduje, aby mluvil spisovně a odborně. Pokud některé z pravidel nedodrží, hrozí, že bude napomenut, případně, že do dialogu vůbec nebude moci vstoupit. Šed'ová (2009) poznamenává, že školní jazyk ani žákovský registr není pro žáky přirozený a musí se tedy do něj postupně socializovat, pokud mají ve škole uspět.

Dalším tématem souvisejícím s žákovou odpovědí je problematika kognitivní korespondence. Přestože se odpověď na otázku váže jazykově i sémanticky (Mareš a Křivohlavý, 1990), žákova odpověď nemusí vždy plně vycházet z učitelovy otázky. V souvislosti s tím se autoři zabývají právě výše zmíněnou kognitivní korespondencí. Jak naznačuje Gavora (2005), když učitel klade otázku určité kognitivní náročnosti, odpověď žáka by měla být na úrovni stejné. Ukazuje se ale, že to není pravidlem. Mareš a Křivohlavý (1990) referují o Dillonově výzkumném šetření, v němž bylo odhaleno, že u otázek s nižší kognitivní úrovní nastává shoda v 60 – 70 % případů a u otázek vyšší kognitivní úrovně jen asi ve 45 – 50 % případů. Ve zbylých procentech případů byl pozorován tento trend: u otázek náročnějších na myšlení žáci odpovídají na nižší úrovni, než otázka požadovala, a na otázky nižší kognitivní náročnosti naopak žáci odpovídali na úrovni vyšší. Obdobnou tendenci zaznamenala na českých školách Makovská (2011), nicméně ve značně menší míře. V daném výzkumném vzorku byla kognitivní korespondence potvrzena v 91 % případů. Makovská (2011) naznačuje, že vysokou

míru kognitivní korespondence zjištěnou na českých školách lze jednoznačně vnímat jako pozitivní, neboť znamená, že je v možnostech učitele ovlivnit kognitivní úroveň žákovských odpovědí.

Jak poznamenává Makovská (2011), ve chvíli, kdy učitel položí otázku, je žákům jasné, že zná odpověď, případně rámec možných odpovědí, a že jejich odpověď bude posuzována vzhledem k danému očekávání. Žáci tedy na každou (byť otevřenou) otázku hledají jednu konkrétní odpověď – tu kterou má na mysli učitel. Jde o činnost, kterou žák provádí ve fázi přípravy odpovědi Gavorou (2005) označené jako interpretace otázky. Makovská (2011) se snažila odhalit strategie, které při tomto hledání očekávané odpovědi žák využívá. Zjistila, že poměrně běžnou strategií je například odpovídání v závislosti na kolokabilitě. Žáci postupují tak, že hledají návodný mechanismus na základě spojitosti lexikálních jednotek použitých v učitelově otázce, takzvané kolokability. Každé slovo disponuje okruhem jiných slov, se kterými se může vázat, a do tohoto vztahu se navíc promítají i gramatické vlastnosti jednotlivých slov a aktuální kontext. Pokud je některé spojení slov frekventované, může to vést k tomu, že si s daným slovem okamžitě vybavíme slovo, které se s ním často váže. Jako příklad uvádí Makovská (2011) tuto pasáž výukového dialogu v hodině češtiny:

U: Ano, vzhůru. Tak, a teď tam mám dole ta slova k zapamatování. Proč si ta slova musíme zapamatovat?

ZZ: Protože si je nemůžeme odvodit.

U: Ano, totiž tam funguje takzvaná spodoba co?

ZZ: Znělosti.

U: Znělosti. Co je to spodoba znělosti?

Makovská (2011) dodává, že z dalšího průběhu dialogu vyplývá, že žáci nejsou schopni vysvětlit, co to spodoba znělosti je a jak se v jazyce projevuje. Nicméně když jim dala učitelka k dispozici první slovo požadovaného sousloví, byli schopni jej automaticky doplnit bez hlubší znalosti významu. (Žákům pomohlo to, že spodoba je slovo s tendencí k monokolokabilitě.) Učitelé této vlastnosti slov využívají, když pokládají otázky, které nedokončí. Pro žáka je to signál, že má doplnit jedno slovo či slovní spojení. Učitelova otázka a žákova odpověď pak společně vytváří jednu ucelenou větu.

Makovská (2011) objevila další strategie užívané žáky k nalezení očekávané odpovědi: odpověď kruhem, analogií či odpověď podle nápovědy učitele. Při odpovědi kruhem se žáci snaží odpovídat výrazem, který se vyskytl v otázce, při odpovědi analogií odpovídají analogicky s předchozími žakovskými replikami, které už byly učitelem odsouhlaseny. Jedním z nejčastějších mechanismů je ale podle Makovské reakce na nápovědu učitele. Učitel chce, aby žák odpověděl správně, pokud je tedy první odpověď špatná, snaží se učitel otázku formulovat znovu a přidává do ní určitou nápovědu v nejrůznějších formách. Šed'ová a Švaříček (2010) si však všimli, že v učitelově zpětné vazbě většinou chybí informace, které by žáky vedly k upřesnění odpovědi. Dodávají, že pokud už učitelé nějaká vodítka poskytují, jsou často velmi mechanická. Kyriacou (2004) v této souvislosti poznamenává, že pokud žákovi pomáháme nebo napovídáme, musíme mít na paměti, že účelem je pomoci mu v přemýšlení, nikoliv umožnit mu uhádnout z nápovědy správnou odpověď. V závěru svého článku se Makovská (2011) zamýšlí nad tím, jaká je vlastně role žáka ve výukovém dialogu složeném z uzavřených otázek, když obsah jeho promluvy je předem pevně dán otázkou učitele.

Na jiný prohrěšek proti volnosti a smysluplnosti žakovy odpovědi upozorňují Mareš a Křivohlavý (1990). Všimají si toho, že řada učitelů zvláště na prvním stupni základní školy požaduje od žáků odpověď celou větou. Záhy však zdůrazňují, že mechanické uplatňování tohoto požadavku není na místě. V souladu s míněním lingvistů Gavora (2005) uvádí, že přednost by měla být dávana komunikačnímu hledisku. V případě, že je neúplná odpověď smysluplná a pochopitelná z kontextu, je z komunikačního hlediska dostatečná, jelikož neztěžuje porozumění. V dané situaci by bylo použití celé věty nepřirozené. Zdálo by se tedy, že vyžadování odpovědi celou větou je již překonáno, nicméně z nedávného šetření Šed'ové, Švaříčka, Makovské a Zounka (2011) vyplynulo, že řada učitelů na druhém stupni základní školy tento požadavek stále vyslovuje.

V této kapitole jsme tedy zjistili, že krátká pauza po položení otázky a snaha učitele, aby dialog plynul co nejrychleji, má negativní vliv na délku a kvalitu žakovy odpovědi. Žakova odpověď je většinou velmi krátká a ne vždy odpovídá svou kognitivní náročností učitelově otázce. Tvorba odpovědi je pro žáka značně náročná a vyžaduje tedy nejen poskytnutí dostatečného času na myšlení, ale také odpovídající

zpětnou vazbu. Učitelé ve snaze získat správnou odpověď poskytují žákům nápovědu, která ale často nestimuluje jejich myšlení. Rovněž umělé prodloužení žákovy odpovědi prostřednictvím příkazu, aby odpovídal celou větou, se ukazuje jako neadekvátní.

2.3.1.6 Učitelova zpětná vazba k žakově odpovědi

Jak uvádí Gavora (2005), v tradičním vyučování učitel téměř vždy reaguje na repliku žáka, a to buď jejím potvrzením, či zamítnutím. Formálně je tato učitelova reakce zpětnou vazbou, reálně však často žákovi žádnou bližší informaci o jeho výkonu nedává (Šedřová a Švaříček, 2010). Reakce učitelů může mít formu verbální i neverbální.

Gavora (2005) popisuje čtyři nejčastější typy učitelovy reakce na uspokojivou odpověď žáka. První z nich je **akceptace** odpovědi, tedy stručnou reakci vyslovenou věcným, neutrálním tónem („Ano.“ „Mhm.“ „Dobře.“). Druhou, rovněž velmi častou reakcí, je takzvané **echo** dopovědi spočívající v zopakování žákovy odpovědi nebo jejího klíčového slova. Další možností je **elaborace**, při níž učitel rozvine či rozšíří žakovu správnou odpověď. Jiným typem reakce je **pochvala** žáka, v níž učitel ocení a vyzdvihne žakovu odpověď. Tón hlasu je v takovém případě obvykle příjemný a tato reakce znamená mnohem víc než jen pouhé potvrzení správné odpovědi. Gavora (2005) dodává, že pedagogicky hodnotnější jsou reakce učitele, kterými vyzdvihne přínos žáka, jeho novou myšlenku, vlastní názor nebo osobní zkušenost. Pak má pochvala skutečně motivační účinek, jelikož dává žákovi najevo, že jsou jeho názory cenné a že si jich učitel váží. Skalková (2007) potvrzuje, že hodnocení má důležitou motivační hodnotu a velmi výrazně ovlivňuje proces učení žáků. Pozitivní hodnocení podle ní vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti a vzbuzují pocit sebedůvěry. Fisher (2004) v souvislosti s tím zdůrazňuje, že pochvala by měla být specifická a osobní.

V případě, že je žaková odpověď učitelem zhodnocena jako špatná, učitel ji odmítne a případně uplatní strategie pro práci s chybou. Mareš a Křivohlavý (1990) uvádějí čtyři způsoby, jak učitel může reagovat na žakovu chybnou odpověď. První z nich je **detekce** chyby, kdy učitel žáka jen upozorní, že došlo k chybě, ale neurčuje

místo ani druh chyby („Ne.“ „Pozor!“). **Identifikace** chyby přináší žákovi přesnější informaci o jeho chybě. Informace ze strany učitele ukazuje, kde nebo v čem k ní došlo. **Interpretace** chyby spočívá ve sdělení příčiny nesprávné odpovědi, naznačuje nebo přímo nabízí vysvětlení a pomáhá žákovi chybu odstranit. Posledním typem možné reakce je **korekce** chyby, kdy učitel přímo žákovi poskytuje správné znění odpovědi. Gavora (2005) dodává, že učitel může použít kterýkoli způsob reakce na chybu v závislosti na aktuální situaci. Někdy podle něj stačí chybu detekovat a žák se sám opraví, jindy je potřeba upřesnit, kde k chybě došlo, uvést její příčinu, či chybu přímo opravit.

Šed'ová a Švaříček (2010) však v souvislosti s učitelovou zpětnou vazbou pozorovali zajímavý jev. Ve svém empirickém šetření zjistili, že 81 % učitelových reakcí na žakovu odpověď bylo pozitivních. Konstatují, že učitelé typicky kladou otázky, na něž je pro žáky snadné odpovědět, a jejich repliky pak pozitivně hodnotí. Dodávají, že sami učitelé zřejmě považují své otázky za snadné, jelikož správnou odpověď považují za normální a nijak zvlášť ji obvykle nechválí, špatná odpověď je naopak viděna jako prohřešek. Hunterová (1999) upozorňuje na skutečnost, že v naší kultuře se špatná odpověď může stát zdrojem znemožnění. Žáci proto často nespolupracují nebo se dobrovolně nehlásí s odpovědí, protože se chtějí vyhnout nebezpečí a případnému ponížení plynoucímu z nesprávné odpovědi. Dodává, že je proto nutné k chybné odpovědi žáka přistupovat tak, aby se naučil správnou odpověď, ale zároveň se neznemožnil. Je tedy podle ní nutné nejprve vyjádřit respekt k žakově nesprávné odpovědi a poté interpretovat chybu.

Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) si všimli toho, že učitelova zpětná vazba je do jisté míry vyprázdněná, jelikož evaluace je často spíše implicitní a nesměruje k práci s chybou. Šed'ová a Švaříček (2010) v této souvislosti zavádí termín zamlčené hodnocení. Jde o to, že učitelé sice na žakovské repliky reagují a formálně tedy poskytují zpětnou vazbu, žák však nedostává žádnou hodnotící zprávu. Tito autoři pozorovali, že na správnou odpověď učitelé často reagují jen položením další otázky, echem nebo jednoslovným potvrzením. Ve svém výzkumném vzorku zaznamenali jen velmi malé zastoupení negativní zpětné vazby. Všimli si, že zpětná vazba závisí na otevřenosti původně položené otázky. Pokud učitel dostane špatnou odpověď na uzavřenou otázku, nejčastěji žáky navádí ke správné mechanickými nápovědami.

Jestliže učitel položí otázku otevřenou, často se hodnocení úplně vzdává a žádná odpověď není explicitně kritizována ani chválena. Učitel se řídí mottem, že každý názor je přípustný. Šedřová a Švaříček (2010) však tento přístup kritizují a domnívají se, že limituje žákovo učení. Domnívají se, že absence učitelova hodnocení odpovědi na otevřené otázky je dána jednak tím, že odpovědi jsou nepředvídatelné a je obtížné je hodnotit, jelikož nejsou jednoznačně špatné či správné, jednak snahou navodit příjemné klima ve třídě. Učitelé se podle nich bojí, že kritikou žákovských odpovědí žáka zraňují a snižují jeho ochotu odpovídat. Skalková (2007) však konstatuje, že pokud kritika zůstává dílčí a nepochybuje se o celé žákově osobnosti, negativní hodnocení se projeví pozitivně. To mimo jiné potvrzuje i empirické šetření Šedřové a Švaříčka (2010), které ukázalo, že žáci mají nejlepší vztah k učitelům, v jejichž hodinách se hojně vyskytuje explicitní negativní zpětná vazba. Mareš a Křivohlavý (1990) chápou zpětnou vazbu jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení. Z tohoto pohledu lze tedy absenci učitelova explicitního hodnocení jednoznačně vnímat jako negativní jev.

Jak již bylo naznačeno v kapitole 2.3.1.3, s učitelovou reakcí na žákovu repliku úzce souvisí také dodržení pauzy mezi obdržením odpovědi a vyslovením zpětné vazby. Palenčárová (2003) zjistila, že když žák odpoví, učitel má sklon na to do jedné vteřiny reagovat: pochvalou, položením jiné otázky nebo poznámkou k tomu, co žák řekl. Pauza ponechaná na promyšlení odpovědi by však dle autorů (např. Morgan a Saxton, 1991; Cotton, 2000; Fisher 2004; Gavora, 2005) měla mít dvě části. První část nazývaná autory jako pauza 1 spočívá v ponechání několika vteřin po položení otázky (viz kapitola 2.3.1.3), v části nazývané pauza 2 učitel předvádí přemýšlivou odezvu na odpověď, oceňuje její složitost a odsouvá hodnocení. Fisher (2004) konstatuje, že poskytnutí chvíle ticha je úmyslným krokem učitele, kterým vybízí k promyšlenější odpovědi. Efekt pauzy 2 Fisher dokládá na následujícím příkladu:

U: Jak vypadá dobrý slohový úkol?

Z1: Když je hezky napsaný.

U: Hmm (čeká).

Z1: Když je to zajímavé – a dobře se to čte.

U: Aha – dobře se to čte.

Z2: No, musí to mít zajímavý začátek, nebo se vám nebude chtít číst dál – myslím, musí to být – vzrušující – aby vás to nutilo číst pořád dál.

V druhé čekací době může učitel vybízet k lepší nebo další odpovědi povzbuzením, které může mít podobu verbální nebo neverbální. Učitel může zpětně sdělit, jak rozumí tomu, co žák řekl, a žák má šanci odpověď ujasnit (Kalhous in Kalhous, Obst, 2002). Fisher (2004) se domnívá, že často postačí i jednoduché reakce typu „Hmmm“ „No?“ „A?“ nebo pouhé pokyvování. Dodává, že pokud chceme sledovat posloupnost žakových myšlenek nebo ho povzbudit k hlubšímu přemýšlení, nastupují takzvané sondující otázky: „Proč si myslíš, že...?“ „Jak víš, že...?“ „A co když...?“

V této kapitole byly popsány nejčastější typy učitelových reakcí na žakovské odpovědi. Ukazuje se, že zpětná vazba na správné odpovědi bývá velmi stručná a jen zřídka obsahuje popisné hodnocení odpovědi ve formě specifické pochvaly. Špatné odpovědi na uzavřené otázky jsou následovány zpětnou vazbou poskytující nápovědu, často mechanickou. Učitelé se nezřídka vzdávají hodnocení odpovědi na otevřenou otázku. Kritická zpětná vazba obsahující interpretaci chyby má však pozitivní efekt na žakovo učení a není tedy výhodné, aby se jí učitel vyhýbal. V zájmu získání kvalitnějších odpovědí by učitel neměl žakovu odpověď hodnotit okamžitě, ale umožnit žakům na odpovědi dále pracovat, k čemuž může využít verbálních i neverbálních pobídek. Dodržení pauzy 2 navíc učiteli poskytuje čas na promyšlení adekvátní pochvaly či na výběr vhodné strategie práce s chybou.

2.3.1.7 Požadavky na dobrou otázku

Řada autorů věnujících se problematice pedagogické komunikace se pokoušela formulovat požadavky na dobrou otázku. Podle Fishera (2004) je dobrá otázka taková, která vyvolá neklid v mysli, provokuje myšlení a hledání vysvětlení. Autor dodává, že dobré otázky bývají nesnadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Mimo to jsou též produktivní, jelikož vytvářejí něco nového. Za

nejlepší otázku tedy Fisher považuje otázku náročnou a zajímavou. Pro téma ptactva by takové podle něj mohly být například tyto dotazy: *V čem se pták podobá kočce? Kdyby ses znovu narodil, chtěl bys být ptákem?*

Morgan a Saxton (1991) rovněž kladou důraz na poutavost otázky. Domnívají se, že otázka, která má žáka zaujmout a motivovat k jejímu zodpovídání, by měla vycházet z jeho zkušeností, zájmů a měla by mít zjevnou provázanost s praktickým životem.

Pro srovnání můžeme uvést požadavky na dobrou otázku podle Nelešovské (2005), která víceméně vychází z požadavků formulovaných autory během 60. a 70. let.

- Přiměřenost – učitel vychází při sestavování otázky z možností žáků. Má na paměti jejich věk i úroveň vědomostí. Pro žáka je nepřijatelná otázka obtížná. Není schopen ji pochopit, a tudíž na ni nemůže ani odpovědět, stejně jako na otázku velmi lehkou. Mareš a Křivohlavý (1995) upozorňují na úskalí příliš jednoduchých otázek, na které žáci většinou vůbec neodpovídají – někteří se domnívají, že je učitel podceňuje a otázka je „pod jejich úroveň“, jiní se obávají, že jde o nějaký chyták, protože „to přece nemůže být tak primitivní“.
- Srozumitelnost a stručnost – stručnost je důležitou podmínkou srozumitelnosti. Pokud učitel rozvádí otázku do nepřehledných souvětí, žák ztrácí její smysl a podstatu a nedokáže se v přemíře slov orientovat. Příklad nesrozumitelné otázky zaznamenal Mareš (in Tollingerová, 1972) v hodině fyziky:

U: Tak prosím, teďka nám to ještě...nebudeme číst...a někdo nám to přijde...a udělali bychom si to ...no, konečně tak, že by nám to hned ukázal na tom motoru. Tak prosím, každý se dívá..Tak vezmeme děvčata?...Tauberová ...Prosím.

Z: (mlčí)

U: Vždyť to máš napsané na tabuli, podívej všechno. Já jsem vám to tam schválně napsala...Tak nám to pojd' ukázat. Tak tady máme ten proudový motor...tak nám ukaž, kudy tedy běží? Jestlipak sis to zapamatovala?...Jak jsme říkali...Tak kady běží ten vzduch?

Žákyně celou dobu neví, co od ní učitelka požaduje. Teprve poslední otázka vnáší do věci jasno: má říci, kudy v proudovém motoru prochází vzduch.

- Jednoznačnost – je podmíněna položením vždy jen jedné otázky, která je postavena tak, že připouští pouze jediný způsob odpovědi. Pokud tomu tak není a na otázku existuje několik správných odpovědí, musí učitel respektovat každou z nich, i když nekoresponduje právě s tou, kterou měl na mysli.
- Věcná správnost a přesnost – vychází z odbornosti učitele, který by ji měl důsledně dodržovat. Nesprávnost či nepřesné pojmenování skutečnosti může vytvořit u žáků mylný dojem, že není třeba být příliš úzkostlivý v odborném vyjadřování. Příkladem může být otázka typu *Jakou má to těleso váhu?*
- Jazyková správnost – svědčí o řečové kultuře a úrovni učitele, který by měl dbát na čistotu a správnou skladbu svého jazykového projevu a jeho spisovnost. Jeho vyjadřování je vzorem pro žáky.

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí obdobné požadavky na otázku jako Nelešovská, přidávají ještě pravdivost otázky, tedy nepřípustnost chytáků.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) se v běžné pedagogické komunikaci setkáváme s mnoha prohřešky proti požadavkům na dobrou otázku. Příčinou může být podle Svatoše (1995) mimo jiné skutečnost, že studenti učitelství nejsou na formulování otázek systematicky připravováni.

2.3.2 Žákovské otázky

Před nástupem do školy jsou děti svým rodičům obvykle partnery v dialogu. Fisher (2004) uvádí výsledky výzkumu Tizarda a Hughese (1984), z nichž vyplývá, že čtyřleté děti hovořily se svými matkami průměrně 27x za hodinu, přičemž se s nimi v každém rozhovoru vystřídal v průměru 16x. Polovinu z těchto rozhovorů zahájily

děti, ty pokládaly za hodinu průměrně 26 otázek. Morgan a Saxton (1991) se domnívají, že děti se skrze své otázky učí a objevují svět a škola by tedy logicky žáky měla podporovat v kladení otázek, které jsou pro ně prostředkem k učení se. Výše jmenovaný výzkum ale ukazuje, že počet otázek položených dítětem při nástupu do školy klesá z původních 50 % na pouhých 5 %. Výzkum (např.: Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek) zaznamenal, že většinu rozhovorů začínají učitelé, a ti také kladou převážnou většinu otázek. Žák navíc na rozdíl od učitele nemá obvykle možnost reagovat na odpovědi jiného žáka nebo je hodnotit. Gavora (1994) poukazuje na to, že pokud žák ve škole přece jen položí otázku, mívá často jen organizační charakter (*Můžu psát tužkou?, Na které je to straně?* apod.).

Z výzkumu Samuhelové (in Gavora a kol., 1988) vyplynulo, že žáci iniciují pouze 12 % veškeré komunikace ve třídě. Pozdější výzkum Šed'ové, Švaříčka, Makovské a Zounka (2011) ukázal, že žáci iniciovali 27 % komunikace. Lze tedy pozorovat, že od 80. let se komunikační iniciativa žáků poměrně značně zvýšila. Současný stav však stále nelze považovat za uspokojivý.

Pokud bychom se ve výsledcích výzkumů zaměřili na počty žákovských otázek, zjistíme, že například Mareš (in Tollingerová, 1972) ve svém výzkumném vzorku osmi vyučovacích hodin nezaznamenal ani jedinou žákovskou otázku. Pstružinová (1992) v sedmnácti vyučovacích hodinách zaznamenala 8 žákovských otázek (0,5 % ze všech otázek), všechny měly však organizační charakter a netýkaly se obsahu vyučování. O něco pozitivnější výsledek přináší nedávné šetření týmu Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2010), v němž bylo zaznamenáno 80 žákovských otázek týkajících se výukového obsahu, jež tvořily 6 % všech otázek.

Autoři se opakovaně snaží odhalovat příčiny nízkého počtu žákovských otázek. Gavora (2005) se domnívá, že na vině je skutečnost, že se učitelé nadále drží transmisivního modelu vyučování, v němž je cílem, aby učitel předal hotové poznatky žákům a ti je víceméně pasivně přijali. Neočekává se tedy od nich, že by informace ověřovali, žádali o vysvětlení či jinak přispívali k odhalování poznatků a získávání informací. Mareš a Křivohlavý (1990) se domnívají, že v hodinách řady učitelů žákovské dotazy nejsou vítány, jelikož je učitel vnímá jako ohrožení. Obsah těchto otázek nejde předem odhadnout a hrozí tedy, že daná otázka vyučování zdrží, odkloní od naplánované linie či že na ni učitel nebude znát odpověď. Gavora (2005) však v této

souvislosti apeluje na to, aby učitel bez rozpaků přiznal, že něco neví, a případně přislíbil, že informaci vyhledá, či k tomu vyzval samotné žáky. Mareš a Křivohlavý (1990) dodávají, že pokud žák položí otázku, není jeho snahou vždy jen něco se dozvědět. Žáci podle nich mohou položit otázku rovněž ve snaze předvést své znalosti, vyprovokovat učitele či zpochybnit jeho autoritu, případně mohou učiteli klást otázky za účelem záměrného zdržení hodiny.

Příčinu toho, proč jsou žákovské otázky mnoha učiteli přijímány s určitou nevolí, se rovněž snažili analyzovat Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2010). Soudí, že v situaci, kdy mu žák položí otázku, je učitel samozřejmě potěšen žákovým zájmem o dané téma, na druhou stranu se však cítí ohrožen tím, že je to žák, kdo klade otázky a vymáhá odpovědi. V dané situaci dochází k převrácení obvyklého řádu vnímaného někdy jako zpochybnění učitelovy autority. Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2010) se domnívají, že ten, kdo pokládá otázku, se v dané chvíli ocitá v mocensky nadřazeném postavení vůči tomu, kdo má odpovídat. Výzkumný tým si všiml tendence učitelů sekvence iniciované žáky co nejrychleji ukončovat a převzít tak znovu vládu nad děním ve třídě.

Fisher (2004) se však stejně jako řada dalších autorů (např.: Morgan a Saxton, 1991; Gavora, 2005; Tomková, 2007) domnívá, že bychom měli povzbuzovat žáky, aby se více ptali. Schopnost ptát se je podle něj jedním z klíčů k úspěšnému učení a získat ji lze jen cvikem. Dodává, že otázky žáků bychom měli oceňovat stejně jako jejich odpovědi. Mareš a Křivohlavý (1990) konstatují, že žákovské otázky jsou pro učitele nejlepším zdrojem informací o jejich zájmu, o stupni porozumění učivu a způsobu jejich přemýšlení. Gavora (2005) upozorňuje na to, že žák by neměl své otázky pokládat jen učiteli, ale rovněž svým spolužákům, což umožňuje například skupinové vyučování. V tomto smyslu přináší zcela nový pohled na žákovskou otázku program RWCT, v němž jsou upřednostňovány otázky, které kladou žáci sami sobě. Tomková (2007) uvádí, že otázky jsou jedním z pilířů programu RWCT. Vychází se přitom podle ní z myšlenek, že otázka je podstatou poznávacího procesu a vrcholem kognitivních dovedností. Otázka zároveň iniciuje kognitivní činnost a pomáhá definovat problém. Fisher (2004) dodává, že jestliže si žáci sami určí, co chtějí vědět, tím, že se na to zeptají, podstatně narůstá pravděpodobnost, že si odpovědi budou vážit a zapamatují si její obsah. Tomková (2007) zmiňuje v této souvislosti rovněž důležitost

seberefektivních, metakognitivních otázek v učebním a vyučovacím procesu (např.: Co potřebuji udělat, abych lépe porozuměl? Co mě dále zajímá? Čemu dále nerozumím? Kde najdu odpověď? Co jsem se dnes naučil? K čemu mi to bude dobré?). Kladení podobných otázek by učitel měl u žáků podporovat mimo jiné proto, že pomáhají rozvíjet klíčové kompetence formulované rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, a to především kompetence k učení.

Gavora (2005) poznamenává, že žáky je potřeba ke kladení nejrůznějších druhů otázek povzbuzovat a rovněž nacvičovat jejich formulování. Podle Morgan a Saxton (1991) je pravidlo pro nácvik jednoduché – žáci se naučí klást otázky jedině tak, že je budou klást. Na učiteli je tedy to, aby je k tomu motivoval. Následuje výběr z aktivit, které pro nácvik kladení otázek navrhují Morgan a Saxton (1991) a Fisher (2004).

- **Questionstorming**

Obdoba brainstormingu, při které se žáci k danému tématu snaží vymyslet co nejvíce otázek. Nemusí se jednat o složité téma, v prvních fázích nácviku kladení otázek můžeme předložit jen obyčejný předmět, jako je židle, a nechat žáky vytvořit co nejvíce otázek, které se k tomuto předmětu jakkoliv vážou.

- **Dvacet otázek**

Jeden nebo více žáků si myslí nějakou věc, osobu nebo místo. Ostatní žáci mají pomocí otázek zjistit správnou odpověď, přičemž se smí ptát jen tak, aby odpověď byla ano či ne. Pravidlo ale je, že k dispozici mají pouze dvacet otázek. Díky tomu se žáci budou snažit o otázkách skutečně přemýšlet a neplýtvat jimi. Ideální pro tuto aktivitu jsou skupinky po šesti, kde si dva žáci vyberou předmět a čtyři jim kladou otázky.

- **Otázky k učebnici**

Žák si sestaví seznam otázek, na něž lze najít odpověď v dané kapitole učebnice či jiném studijním materiálu, se kterým se právě ve třídě pracuje. Později při opakování či přípravě na test může žák pokládat tyto otázky spolužákům nebo je zkusit zodpovědět sám.

- **Příprav test**

Úkolem žáků je převzít na chvíli učitelovu roli a po probrání určitého tématu vytvořit otázky pro test. Učitel může dodat aktivitě na autentičnosti a přislíbit, že výběr těch nejlepších otázek bude pak skutečně podkladem pro jeho test.

- **Otázky pro interview**

Třída si zvolí někoho, s kým by mohla udělat interview – například nějakou místní významnou osobnost. Žáci si pak připraví otázky, společně je proberou, ohodnotí a rozhodnou, které z nich při rozhovoru použít. Po uskutečnění pak mohou interview uveřejnit třeba ve školním časopise.

- **Role-playing**

V této aktivitě, která je vhodná spíše pro vyšší ročníky, si učitel může vzít jako téma nějakou významnou historickou osobnost nebo literární postavu, kterou bude představovat jeden z žáků. Další žáci budou mít různé role – reportér, psycholog, policista, filozof, právník apod. Každý se dané postavy bude ptát na to, co by ho zajímalo z jeho pozice. Žáci mohou pracovat ve skupinkách a na závěr třídě sdělit, jaké byly ty nejzajímavější otázky.

Fisher (2004) dodává, že po procvičení v tvorbě otázek budou žáci schopni více vnímat jakýkoli předmět nebo životní aspekt, více o něm přemýšlet a více se snažit dozvědět. Budou také zkušenější a kvalita jejich otázek bude stoupat.

2.4 Otázka v kontextu výukového dialogu

Otázky a odpovědi zaznívající ve výuce jsou součástí většího celku – výukového dialogu. Otázka v pedagogické komunikaci představuje nějaký problém či úkol, který je třeba vyřešit. Je východiskem každého dialogu a spolu s odpovědí jeho nezbytnou součástí. (Nelešovská, 2005)

Výukový dialog je dominantním typem školní komunikační aktivity. Z nejnovějšího výzkumného šetření na českých základních školách vyplynulo, že dialogické útvary tvoří 48 % běžné vyučovací hodiny (Šedřová, Švaříček, Makovská a Zounek, 2011).

2.4.1 Specifika výukového dialogu

Obecně lze říci, že dialog je typ interpersonální komunikace, při němž účastníci střídavě zauímají role mluvčího a posluchače. Jeho typickými znaky jsou aktivní účast, zájem o druhého a respekt k němu (DeVito, 2001). Zdůrazňována je rovněž důležitost naslouchání jako klíčové podmínky funkčního dialogu (Gavora, 2005).

Výukový dialog se však v mnoha ohledech liší od běžného dialogu interpersonálního. To je, jak poznamenává Šedřová (2005), dáno skutečností, že pedagogická komunikace slouží primárně výchovně-vzdělávacím cílům. Výchovně-vzdělávací cíle jsou nadřazeny cílům komunikačním a veškerá komunikace ve třídě se tedy realizuje s ohledem na svoji pedagogickou funkci (Gavora a kol., 1988). Typickým rozdílem mezi běžným interpersonálním a výukovým dialogem je především komunikační dominance učitele. Výzkumy provedené v různých zemích opakovaně ukazují, že podíl komunikačních aktivit učitele představuje přibližně dvě třetiny z celkového času komunikace (Průcha 2002).

Gavora (2005) naznačuje, že při porovnání výukového a běžného interpersonálního dialogu narazíme na několik paradoxů. V běžném životě se dialog neskládá z takového množství navazujících otázek a není také obvyklé, že by se tázal výhradně jeden člověk a odpovídal druhý. Za anomálii považuje také fakt, že učitel klade otázky, na které zná odpověď. Gavora (tamtéž) poznamenává, že takový způsob tázání se v komunikaci mimo školu objevuje pouze zřídka, a to v situacích, kdy má tazatel značnou mocenskou převahu nad dotazovaným. Učitel se podle své vůle rozhoduje, kdo ve třídě má hovořit, o jakém tématu a jak dlouho. Makovská (2011) si všímá skutečnosti, že na rozdíl od běžného dialogu může učitel také kdykoli vstoupit do repliky žáka, přerušit ji či ukončit, posuzovat její relevanci a správnost.

2.4.1.1 Intencionální a iluzivní dialog

Autentičností výukového dialogu se zabývají čeští autoři již od 70. let minulého století. Mareš (in Tollingerová, 1972) používá termín pseudodialog pro sled uzavřených otázek, které učitel klade žákům, aniž by se zajímal o to, zda učivu rozumí, a aniž by jim dával prostor pro vlastní aktivní činnost.

Tuto problematiku dále rozpracovává Šed'ová (2005). Na základě empirického šetření identifikovala dvě podoby výukového dialogu, které označuje jako dialog intencionální a iluzivní. Za intencionální dialog považuje výukovou komunikaci, jejímž primárním zaměřením je naplňování stanovených edukačních cílů, zároveň je však zachována většina charakteristik běžného interpersonálního dialogu. Aktéři se dialogu účastní aktivně, mají zájem o téma a vzájemně si naslouchají. Oproti tomu dialog iluzivní má řadu specifických rysů, kterými se od interpersonálního dialogu odlišuje natolik, až z něj zbývá jen jakási povrchová struktura, iluze skutečného dialogu. Učitel se rozvitě ptá a žáci úsečně odpovídají, řeč se vede o tématu, které vybírá výhradně učitel. Struktura dialogu je téměř fixní a aktéři mají tím pádem velmi omezenou možnost volby svých komunikačních akcí. Komunikační výměny jsou jen zdánlivě dialogické, nezahrnují zájem o druhého ani aktivní naslouchání.

Šed'ová (2005) analyzuje klíčové rysy, v nichž se od sebe intencionální a iluzivní dialog odlišují. Tyto dvě podoby výukového dialogu srovnává mimo jiné z hlediska otevřenosti otázek, směru komunikace, aktivizace žáků, tematické struktury a práce s chybou. Konstatuje, že iluzivní dialog je postaven na uzavřených otázkách, které jsou ve skutečnosti spíše výzvou ke splnění povelu, jelikož je předem dáno, jak má dotázaný odpovědět. Tohoto typu otázek využívá i dialog intencionální, kompenzuje je však zařazováním úměrného počtu otázek otevřených.

Směr komunikace je v případě obou typů dialogu typický dominantní úlohou učitele, který jej ovládá a kontroluje. V intencionálním dialogu však může žák klást otázky učiteli i svým spolužákům a může taktéž vstupovat do výkladu s nevyžádanými replikami. Dominance učitele je tedy patrná, ale ne do té míry, že by zcela eliminovala komunikační autonomii žáka. V dialogu iluzivním se oproti tomu objevuje prakticky neměnné schéma: otázka učitele – odpověď žáka. Žák tedy nemůže volit, kdy a jak vstoupí do komunikace, nevyžádané odpovědi jsou sankcionovány, případně

ignorovány. Žáci jsou v důsledku omezení svých komunikačních možností pasivnější než v intencionálním dialogu.

Tematická struktura je ve výukovém dialogu obvykle předem stanovena. V dialogu intencionálním je učitel ochoten odchýlit se od naplánované struktury, nechává se vést ohnisky spontánního zájmu žáků či zaznamenáním nedostatečného porozumění. Případná chyba je detekována a následně je za cenu narušení linearit výkladu interpretována a korigována. Učitel v iluzivním dialogu naopak striktně dodržuje lineární postup tématu, předem rozhodne, co je podstatné, a repliky žáků vybočující z tohoto plánu vnímá jako zdržení a rychle je opouští. Dialogická struktura se učiteli v daném okamžiku stává v podstatě nepohodlnou, jelikož přináší riziko takovýchto odboček a narušení výkladové linie. Pokud dojde k chybě, je pouze identifikována, ale dále se s ní nepracuje.

Šeďová (2005) připouští, že dialogické styly většiny učitelů nejsou natolik vyhraněné, že bychom dialogy, které vedou, mohli označit za čistě intencionální nebo čistě iluzivní. Styl každého učitele v sobě spíše snoubí jednotlivé prvky obou těchto diametrálně odlišných typů dialogu.

Žádná empirická studie zatím neprozkoumala, zda dialogický styl učitele souvisí s výukovou efektivitou. Výše uvedené srovnání však naznačuje, že intencionální dialog je v mnoha rovinách pro žáky výhodnější, jelikož umožňuje jejich aktivizaci a učitel v něm může flexibilněji reagovat na žákův aktuální zájem či nepochopení. Šeďová (2005) na základě svého výzkumu konstatuje, že hodiny, v nichž byl identifikován intencionální dialog, byly charakteristické nejen vyšší aktivitou žáků, ale také jejich schopností sledovat výklad a reagovat kompetentně na požadavky učitele. Zároveň však dodává, že daný výzkum nebyl primárně zaměřen na výukovou efektivitu a jedná se tedy spíše o hypotézu, kterou by bylo třeba dále testovat.

2.4.1.2 Dialogická struktura I-R-F

Kladení otázek ve vyučování má vesměs rutinní charakter. Schéma typické dialogické struktury mezi učitelem a žáky shrnuje Gavora (2005) takto:

U: otázka/ pokyn

Ž: odpověď

U: reakce na odpověď.

Gavora (2005) dodává, že tato ustálená struktura dává vyučování určitý rytmus, v němž učitel i žáci vědí, co lze v dialogu očekávat, a umí předvídat následující kroky. Není třeba vysvětlovat, kdo má co udělat, což s sebou nese jistou ekonomičnost. Tato stabilní struktura zároveň slouží učiteli jako nástroj k regulování dialogu. Gavora (2005) naznačuje, že pro žáky jde o jakési skryté kurikulum související s normami a zvyklostmi ve třídě.

Problematicke dialogických struktur ve výukové komunikaci se podrobně věnoval i výzkumný tým Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011). Vychází ze zjištění britských autorů ze 70. let minulého století, která v podstatě odpovídají výše uvedenému Gavorovu popisu dialogické struktury. Sinclair a Coulthard (1975) konstatovali, že komunikace v hodině je organizována do sekvencí, které sestávají ze tří složek. První z nich je iniciace (nejčastěji otázka učitele), druhou je replika (žakovská odpověď) a třetí představuje feedback (učitelovo zhodnocení repliky žáka a uzavření celé sekvence). Tato stabilní struktura se zkráceně označuje jako I-R-F. Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) uvádí, že výukový dialog probíhá jako sled takovýchto sekvencí. Z jejich výzkumného šetření vyplývá, že 48 % z každé vyučovací hodiny je tvořeno výukovou komunikací v podobě I-R-F struktury. Sekvence vždy končí pozitivní zpětnou vazbou, tedy okamžikem, kdy učitel dostane správnou či požadovanou odpověď a odsouhlasí ji. Základní charakteristikou I-R-F struktury je dominance učitele, který každou sekvenci otevírá i uzavírá a vyplňuje tedy svým verbálním projevem dvě třetiny této struktury. Gavora (2005) poznamenává, že pokud učitel umožní, aby žák inicioval dialog s učitelem či spolužáky, struktura dialogu se pochopitelně změní. Na jednu učitelovu otázku například může odpovídat postupně více žáků a on zhodnotí odpovědi, až když odpoví poslední z nich.

Velká část pedagogické komunikace se tedy odehrává prostřednictvím řetězu na sebe navazujících I-R-F struktur, který se učitel snaží udržovat a nerad z něj vybočuje. Tato snaha učitele je ale podle Šed'ové a Švaříčka (2010) pro žáka značně nevýhodná. Neumožňuje totiž například adekvátní práci s chybou, odmítá žakovské otázky či interakci mezi žáky. Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) naznačují, že tato struktura je výhodná především pro učitele. „*Učitelé podle všeho I-R-F strukturu*

vnímají jako základní modus, v němž se cítí komfortně a mohou efektivně řídit situaci ve třídě. Přechod ke komunikaci iniciované žákem představuje určité narušení homeostázy, jež vyvolá snahu o její znovuuštění.“ (Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek, 2011, s. 24)

Šed'ová (2009) se pozastavuje nad tím, že ačkoli se v pedagogické teorii objevuje již několik desetiletí volání po autentickém či konstruktivistickém dialogu, učitelé se stále drží dialogu iluzivního pevně stojícího na neměnné I-R-F struktuře. Domnívá se, že učitelé tyto postupy nevyužívají na základě svých záměrných rozhodnutí, ale že jsou řízeni mechanismy takzvané „skryté pedagogiky přežití“. Šed'ová (2009) tento termín etnografa Woodse (1979) vysvětluje jako využití strategií, jimiž se učitel adaptuje na situace, které jsou pro něj nějakým způsobem obtížné či ohrožující.

Jak bylo v této práci na mnoha místech zmíněno, způsob, kterým učitelé kladou otázky, jejich typ a načasování jsou mnohdy pro žáky nevýhodné. Šed'ová (2009) soudí, že tyto jevy kritizované pro svoji nefunkčnost ve vztahu k rozvoji dětského myšlení plní pravděpodobně jiné funkce, a to především udržení kontroly nad chováním žáků.

3 Empirická část

3.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumným problémem jsou charakteristiky výukového dialogu na prvním stupni základní školy s důrazem na učitelské a žakovské otázky. Na základě tohoto výzkumného problému bylo vytvořeno pět specifických výzkumných otázek:

Jaká je frekvence, funkce a kognitivní náročnost učitelských otázek?

Jak vnímají frekvenci, funkci a kognitivní náročnost svých otázek sami učitelé?

Jak reagují žáci na učitelské otázky?

Jak reagují učitelé na odpovědi žáků?

Jaká je frekvence a funkce žakovských otázek a jak tyto otázky vnímají učitelé?

3.2 Metody výzkumu

Data pro zodpovězení výzkumných otázek byla získána kombinací dvou metod: analýzou videozáznamu vyučovacích hodin a v rozhovorech s učiteli. Vzhledem k předmětu tohoto empirického šetření byla vybrána metoda nepřímého pozorování, jelikož se ukazuje pro výzkum pedagogické komunikace jako jedna z nejúčinnějších. Jak poznamenává Šedřová a Švaříček (2010), zatímco při přímém pozorování je pozornost výzkumníka velmi selektivní a jeho zápisky či záznamové archy jsou nutně útržkovité, videostudie umožňuje získat komplexní informaci o dění v hodině. Videozáznam na rozdíl od záznamu pouze zvukového navíc zajišťuje postihnutí nonverbální komunikace. Ta sice sama o sobě nebyla předmětem zkoumání, ale v mnoha situacích jsou právě prvky nonverbální komunikace nezbytné pro interpretaci komunikačních obsahů a záměrů v jednotlivých pasážích výukového dialogu. Metoda pozorování však s sebou nese i jedno omezení. Přítomnost pozorovatele s kamerou ve třídě je pro žáky i učitele nepřírozená, a ti v důsledku toho mění své chování. Šedřová a Švaříček (2010) se však domnívají, že změny chování nejsou natolik zásadní, aby zkreslovaly získaná data. Učitel podle nich například může být vlídnější, ale není schopen zásadně měnit své způsoby tázání. Obdobně žáci mohou mírně omezit rušivé

chování, ale nebude se výrazně lišit kvalita jejich odpovědí na otázky učitele či četnost jimi položených otázek.

Dvě z výzkumných otázek se zaměřují na to, jak jednotlivé aspekty kladení otázek vnímají samotní učitelé. Data potřebná pro zodpovězení této otázky byla získána prostřednictvím rozhovorů s učiteli. Jednalo se o polostrukturované rozhovory s měkkým tazatelským schématem, jejichž délka se pohybovala okolo 25 minut.

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na prvním stupni tří pražských základních škol, na každé z nich byla ke spolupráci získána jedna učitelka. Po předběžné domluvě s vyučujícími byli dopisem osloveni rodiče žáků dané třídy za účelem získání souhlasu s pořízením videozáznamu v hodině. Jednalo se o první, třetí a čtvrtý ročník, v každém z nich byl pořízen videozáznam jedné hodiny výukové oblasti člověk a jeho svět. Učitelka první třídy (Eva¹) učí prvním rokem a v její třídě bylo v den natáčení 19 žáků, pro výuku prvouky využívá učebnici nakladatelství Fraus. Učitelka třetí třídy (Jana) má praxi 21 let, je certifikovaným učitelem a lektorem RWCT, v její třídě bylo při natáčení 23 žáků, pro výuku si vytváří vlastní materiály. Učitelka čtvrté třídy (Dita) učí prvním rokem a v natáčené hodině bylo přítomno 10 žáků, ve výuce využívá učebnici a pracovní sešit nakladatelství Nová škola.

3.4 Metoda zpracování dat

Za účelem umožnění následné analýzy byly pořízené videonahrávky transkribovány. Verbální a okrajově i neverbální komunikace tak byla převedena do písemné podoby. Byl využit standardizovaný transkripční systém navržený pro videostudii TIMSS 1999 upravený podle Janíka a Mikové (2006). Komunikační struktury byly následně kódovány sadou čtrnácti kódů, z nichž některé byly připraveny předem (např. žakovská otázka), jiné vznikly až v průběhu kódování. Kódování

¹ Jména učitelů a žáků jsou anonymizována.

transkribované komunikace bylo podkladem pro kvantitativní i kvalitativní analýzu zkoumaných jevů.

Jednotlivé repliky zaznívající ve sledovaných výukových dialozích byly kategorizovány. U učitelových otázek byla kromě četnosti sledována jejich funkce: organizační, výuková a výchovná. Dále byly učitelovy otázky členěny dle kognitivní náročnosti na otevřené a uzavřené. U žakových odpovědí byla sledována četnost a délka (měřena v počtu slov) a okrajově byly též identifikovány strategie, které žák využíval při hledání odpovědi. Učitelova zpětná vazba byla zkoumána z hlediska typů reakcí na správnou a špatnou odpověď, včetně práce s chybou. U žakovských otázek byla sledována jejich četnost a funkce.

U každého sledovaného jevu bude v následujících kapitolách uvedeno jednak zastoupení v celém vzorku, jednak budou uvedeny výsledky získané v jednotlivých třídách. V některých kapitolách bude zohledněno i porovnání jednotlivých učitelů, respektive tříd z hlediska výskytu daných jevů. Data získaná skrze analýzu videozáznamů budou doplněna o pohled samotných učitelů vyplývající z provedených rozhovorů s nimi a o ukázky z hodin.

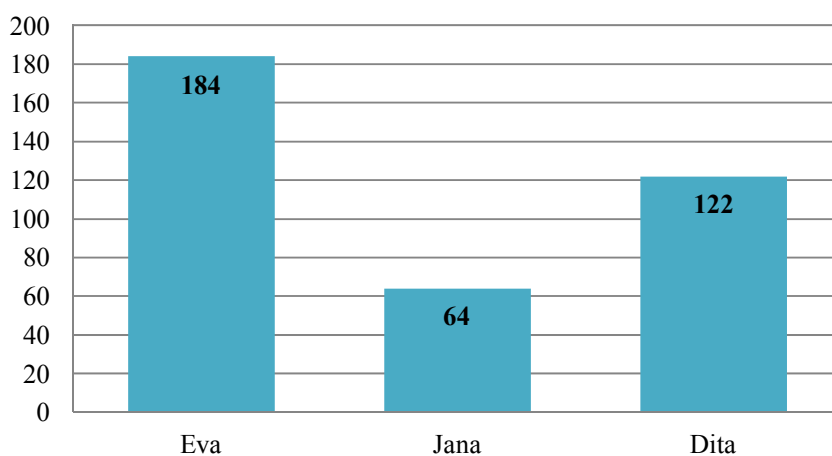
3.5 Prezentace a interpretace výsledků

Frekvence učitelových otázek

V celém vzorku bylo identifikováno celkem 426 otázek položených učitelem. Do tohoto počtu jsou však zahrnuty všechny otázky, včetně otázek, které měly funkci organizační či výchovnou. V tomto výzkumu je pozornost soustředěna především na otázky výukové, kterých v hodinách zaznělo celkem 370, tedy v průměru 123 otázek v každé hodině. Vzhledem k tomu, že vyučovací hodina má 45 minut, průměrná frekvence kladení výukových otázek byla 2,7 otázky za minutu.²

² Ve všech třech sledovaných hodinách byla zařazena přibližně desetiminutová samostatná či skupinová práce, během které učitel otázky buď vůbec nekládl (učitelka Dita) nebo byly vzhledem k nedostatečné citlivosti zvukového záznamu nesrozumitelné, a nejsou tedy součástí transkriptu. Uvedené počty otázek byly tedy reálně položeny za pouhých 35 minut a průměrná frekvence jejich kladení je tedy ve skutečnosti ještě vyšší.

Počet položených otázek se však u jednotlivých učitelek poměrně značně lišil, porovnání ukazuje následující graf.



Graf 1: Počet učitelem položených výukových otázek

Domnívám se, že učitelka Jana docílila relativně nízkého počtu položených otázek především tím, že svým otázkám dávala patřičný důraz, kladla je postupně, dávala čas na promyšlení odpovědi a dbala na to, aby na tutéž otázku mohlo odpovídat více žáků. Možnost klást tutéž otázku více žákům je charakteristická pro otevřené otázky, které tvořily převážnou většinu Janou položených otázek. Učitelka se snažila proměňovat dialog v diskuzi, v níž by na sebe žáci navzájem reagovali a ona plnila především funkci moderátora. Následuje ukázka jedné z takových sekvencí, řeč je o Velké Moravě. Učitelka se žáků ptá, zda si myslí, že byla práce misionářů šířících na našem území křesťanství jednoduchá.³

U: A bylo to jednoduchý? Kubo.

Z (Kuba): Asi ne.

U: Proč myslíš, že ne?

Z (Kuba): Protože museli se naučit další jazyk.

U: Mhm, museli se naučit další jazyk. Aničko.

Z (Anička): Protože to nebyl jejich jazyk, kterej se naučili jako.

³ Žáci v hodině pracovali s textem o daném tématu, v němž ale odpověď na tuto otázku nebyla přímo dostupná, a jedná se tedy o otevřenou otázku vyšší kognitivní náročnosti.

U: Určitě, určitě. A Lenku napadl ještě jiný důvod.

Z (Lenka): Protože ty misionáři jim museli vysvětlit to. Protože oni měli třeba své bůžky a nechtěli se jich úplně vzdát.

V citované sekvenci tedy na jednu, respektive dvě otázky odpovídá hned několik žáků. Učitelka čeká s finálním hodnocením a vyzývá k dalším odpovědím.

Učitelka Eva položila o 120 výukových otázek více než učitelka Jana. V první polovině hodiny se snažila vyvodit, co je třídění odpadu a recyklace. V závěru hodiny potom chtěla učivo zopakovat a kladla celé série uzavřených otázek vyžadujících krátké odpovědi a jednoduchou zpětnou vazbu. V této části hodiny tedy počet otázek rychle narůstal.

U: Kam bychom vyhodili tuto lahev?⁴ {ukazuje na plastovou láhev}

ZZ: Do plastu.

U: Do jakého kontejneru tedy?

ZZ: Do žlutýho.

U: Do jakého kontejneru bych vyhodila támhle lahev? {ukazuje na láhev od piva}

Z: Skle – sklenice.

Z: Do zeleného.

U: Do zeleného. Co patří do zeleného, Kačenko?

ZZ: Sklo.

Na tomto místě je zajímavé uvést, jak vnímají frekvenci kladení otázek samy učitelky. Po skončení natáčené hodiny měly říci, kolik si myslí, že v jejím průběhu položily otázek. U všech učitelek se jejich odhad výrazně lišil od reálně zjištěného počtu. Učitelka Eva se domnívala, že položila 40 otázek, ve skutečnosti jich však bylo 184 (téměř pětinasobek odhadnutého počtu). Učitelka Dita odhadla počet položených otázek na 15, v transkriptu jich bylo napočítáno 122 (přibližně osminásobek). Nejlépe svou frekvenci kladení otázek posoudila Jana, která odhadla jejich počet na 30, zatímco

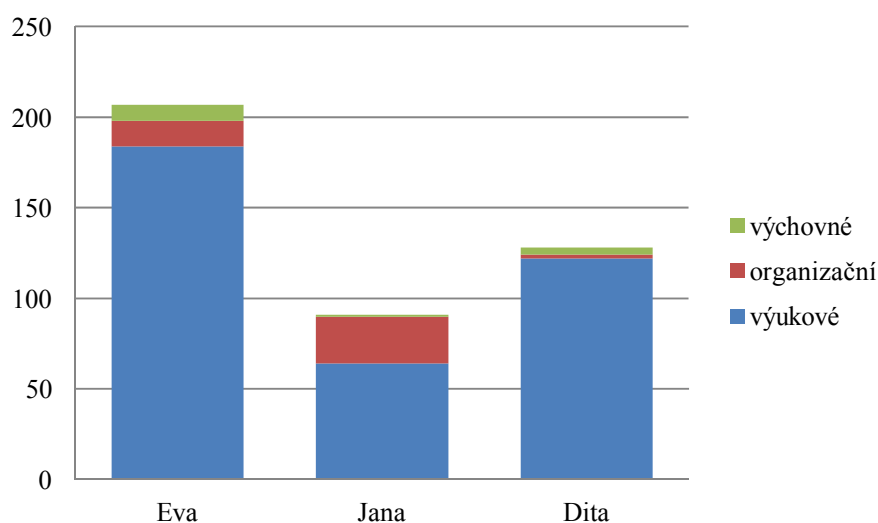
⁴ Podtržením jsou v celé empirické části této práce označovány v ukázkách z hodin repliky, v nichž se objevuje popisovaný jev.

ve skutečnosti jich položila 64 (přibližně dvojnásobek). Učitelky měly v rozhovoru též uvést, zda si otázky na hodinu připravovaly, přičemž pouze učitelka Jana odpověděla kladně. V této souvislosti by bylo možné usuzovat, že právě přípravou otázek se učitel k problematice jejich kladení stává vnímavější, jeho kroky při kladení otázek ve vyučování jsou vědomé a záměrné. Ve chvíli, kdy učitel otázky improvizuje, činí tak do jisté míry instinktivně bez plného uvědomění, což může mít neblahý vliv především na kognitivní náročnost otázek.

V rozhovoru byly rovněž učitelkám předkládány výroky, s nimiž měly vyjádřit souhlas či nesouhlas a dále je komentovat. Jedna z těchto položek zjišťovala, zda si učitelky myslí, že kladou příliš mnoho otázek, všechny učitelky shodně odpověděly, že ne. Učitelka Eva uvedla, že si je vědoma toho, že klade mnoho otázek, ale nemyslí si, že je jich příliš mnoho, přičemž ve sledované hodině položila 184 výukových otázek, tedy průměrně více než čtyři za minutu, vědoma si však byla pouhé pětiny z nich. Učitelka Dita je přesvědčena, že čím více otázek učitel položí, tím lépe, jelikož je prý žáky potřeba co nejvíc aktivizovat. Tento Ditin výrok plně odpovídá tvrzení Pstružinové (1992), že velké množství otázek mnozí učitelé pokládají ve snaze aktivizovat žáky. Jak bylo uvedeno v teoretické části, velmi často se tak ale podle Pstružinové dosahuje pouze vnějších aktivit, jelikož žáci se hlásí, nějak reagují, ale o skutečně aktivní participaci a spoluúčasti na řešení problémů jde jen v menším počtu případů.

Funkce učitelových otázek

Jak bylo uvedeno v teoretické části, otázky v pedagogické komunikaci plní řadu různých funkcí. Pro účely tohoto empirického šetření bylo využito členění Mareše a Křivohlavého (1990) na otázky organizační, výukové a výchovné. Ve sledovaných hodinách byly zastoupeny všechny tři typy, výrazně však převažovaly otázky plnící funkci výukovou, které tvořily 87 % všech otázek. Následovaly otázky organizační tvořící 10 % a otázky výchovné zastoupené 3 %.



Graf 2: Funkce otázek položených učitelem

Graf č. 2 znázorňuje zastoupení typů otázek členěných dle funkce u jednotlivých učitelek. Je zřejmé, že u všech učitelek dominovala výuková funkce otázek. Organizační otázky byly výrazně zastoupeny pouze u učitelky Jany, v jejíž výuce tvořily téměř třetinu všech položených otázek. Většinu těchto otázek položila při organizování skupinové práce, když se žáků mnohokrát ptala, do které patří skupiny, zda potřebují více času a podobně. Ve výuce učitelek Evy a Dity zaznělo několik výchovných otázek sloužících k upozornění žáka, že nedává pozor, porušuje nějaké pravidlo či k pokárání. Tyto otázky měly obvykle podobu otázek řečnických, na něž učitelky neočekávaly odpověď, přesto ji však často dostávaly. Příkladem může být ukázka z hodiny učitelky Dity, v níž jsou obsaženy hned dvě otázky, které plní výchovnou funkci:

Z (Roman): *Pani učitelko, on vás vůbec neposlouchá. On dělá vždycky napřed a teď udělal chybu. Dělal dvojku.*

U: *A Romane to ti přijde v pořádku, žalovat na svého kamaráda, který ti ještě ke všemu pučuje věci?*

Z (Roman): *No ale já ho nemůžu podporovat.*

U: *No ale dovoluje ti k němu koukat. A ty mu to oplácíš tím, že na něj teď kon žaluješ?*

Z (Roman): *To je jedno, stejně přece.*

U: To není jedno, Romane, jo?

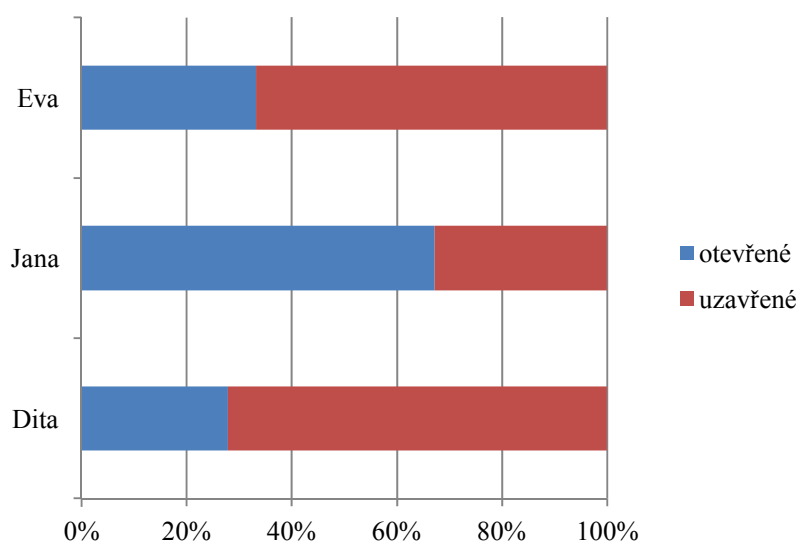
Z (Roman): To je jedno.

V rozhovorech s učitelkami bylo mimo jiné zjišťováno, za jakým účelem kladou ve výuce otázky. Všechny tři učitelky shodně uvedly, že otázky kladou ve snaze aktivizovat žáky. Dalším uváděným důvodem byla snaha zjistit, jaké jsou žákovské prekoncepty (učitelka Eva a Jana), co žáky zajímá (Jana) a dále také snaha ověřit znalost probraného učiva (Eva a Dita). Učitelka Dita, z jejíž hodiny je výše uvedená ukázka, jako jediná jmenovala i kladení otázek jako prostředek pokárání, tedy za účelem výchovným.

Kognitivní náročnost otázek

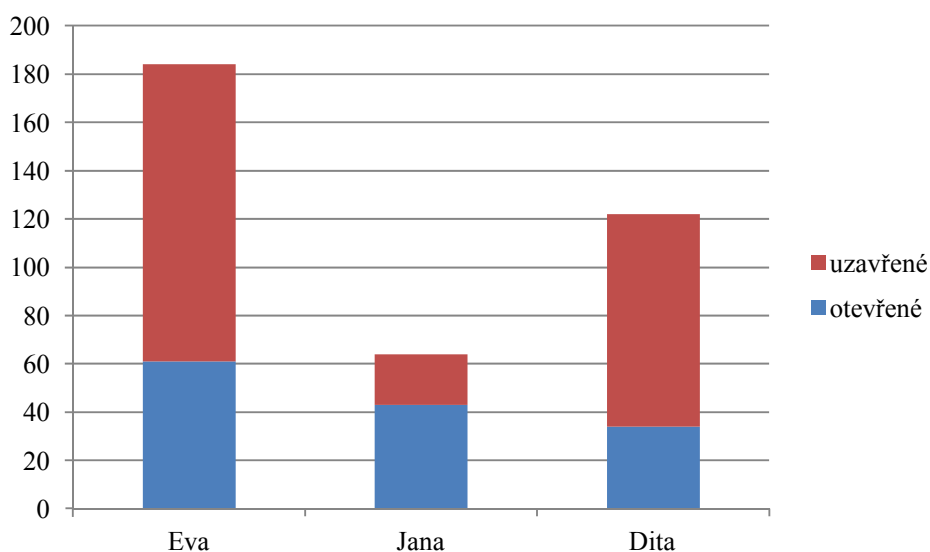
V zaznamenaných hodinách byl sledován rovněž poměr otevřených a uzavřených otázek. Při třídění otázek v transkriptu se vycházelo z Gavorova (2005) rozlišení uvedeného v teoretické části, že otázka uzavřená vyžaduje jednu správnou či vhodnou odpověď nejčastěji založenou na reprodukci zapamatovaného, zatímco otevřená otázka umožňuje více různých odpovědí, jež se mohou opírat o zapamatované poznatky, které je však třeba dále zpracovat a transformovat například na základě vlastních zkušeností, představ a názorů. Ve výzkumném vzorku uzavřené otázky tvořily 63 % všech výukových otázek. Jak naznačuje následující graf, opět se projevíly značné rozdíly mezi učitelkami Evou a Ditou a učitelkou Janou⁵. U všech vzniklo přibližně třetinové rozložení typů otázek, zatímco u učitelky Jany jsou však dvě třetiny tvořeny otázkami otevřenými, u Evy a Dity je rozložení opačné, tedy s dvoutřetinovou převahou uzavřených otázek.

⁵ Při porovnávání učitelek, které jsou součástí výzkumného vzorku, z hlediska jednotlivých aspektů kladení otázek je třeba mít na paměti, že rozdíly mohou být do jisté míry mimo jiné dány také rozdílností probíraného učiva. Například k tématu Velké Moravy (hodina učitelky Jany) je pravděpodobně o něco snazší vytvářet otevřené otázky než k tématu základních fyzikálních veličin a jednotek (hodina učitelky Dity).



Graf 3: Podíl otevřených a uzavřených otázek

V grafu č. 4 lze pozorovat závislost zjištěnou výzkumným týmem Šed'ová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011) v empirickém šetření na druhém stupni ZŠ: čím více učitel klade otázek, tím větší je poměr otázek otevřených.



Graf 4: Zastoupení otevřených a uzavřených otázek vzhledem k jejich celkovému počtu

Počet a otevřenost otázek jsou tedy, zdá se, dva faktory, které se vzájemně ovlivňují. Jestliže učitel klade méně otázek, má více času na jejich promýšlení a je pravděpodobnější, že jeho otázka bude otevřená a bude mít vyšší kognitivní náročnost.

Otevřenost otázek limituje jejich počet, jelikož odpovědi na ně jsou obvykle delší a na tutéž otázku může navíc odpovídat více žáků, jak bylo již zmíněno v kapitole o frekvenci učitelem kladených otázek. Vysoká frekvence kladení otázek ve spojitosti s jejich nízkou kognitivní náročností obvykle způsobuje výraznou komunikační dominanci učitele.

V jednotlivých sledovaných hodinách si můžeme všimnout některých charakteristických rysů souvisejících s otevřeností otázek a jejich kognitivní náročností. Učitelka Jana například velmi často používá ve formulaci otázky sloveso *myslíš si*, jímž v podstatě všechny otázky otevírá. Znamená totiž, že dotazovaný má v odpovědi zohlednit svůj názor, že se od něj neočekává pouhá reprodukce zapamatovaného. Zdá se, že Jana považuje samotné zapamatování poznatků za prakticky bezcenné, a klade proto velký důraz na ověření porozumění. Tuto domněnku lze doložit na následujícím příkladu z její hodiny:

Z (Anna): *A Metoděj – ee – Bořivoje a jeho manželku.*

U: *A co toho Bořivoje a jeho manželku?*

Z (Anna): *Pokřtil.*

U: *Pokřtil. A co to je pokřtil? Rozumíte tomu?*

Z (Anna): *No jako..*

Z (Lucie): *Polil hlavu.*

U: *A co to vlastně má za význam, když pokřtí?*

Z (Tomáš): *Že se dává bohu.*

U: *Ee – že se – nó, ano... Že vlastně začíná – nebo – že je přijatý do církve. Že se stává věřícím, už vlastně jako ten malinký. A já jsem třeba pokřtěná taky. Jste vy někdo pokřtěný?*

Otázka *Rozumíte tomu?* zaznívá ve škole poměrně často, jen v některých třídách však je vybudována taková atmosféra, že skutečně splňuje svou funkci.

Učitelka Eva položila mnoho uzavřených otázek, ale v její hodině také relativně často ve srovnání s učitelkou Ditou zaznívala otázka *Proč?* vyžadující vysvětlení:

U: *Dalo by se s těmi odpadky ještě něco dělat?*

Z (Tobiáš): *Tohleto nák sešlapem {ukazuje na krabici od džusu}.*

U: To bysme mohli sešlápnout {bere do ruky krabici od džusu}. Proč bychom to sešlápli?

Z (Tobiáš): Aby se – abysme – protože ten koš je docela malej, tak abysme tam nezabírali místo. Jinak by to bylo hned plný.

Učitelka Dita v rozhovoru uvedla, že si je vědoma toho, že klade příliš mnoho uzavřených otázek, vzápětí ale dodala, že je to potřeba, protože je nutné ověřit vědomosti žáků. Ditin pohled na funkci otázek lze ilustrovat touto ukázkou z hodiny:

U: Vteřina je to samý - samé co sekunda. Jo? Dobře. A jaký – a tohle je nejtěžší otázka – jaká je jednotka u teploty?

Z (Roman): Celsia.

U: No, stupně Celsia. Dobře. Tak, co jsme si říkali o těch stupních Celsia? Při jakém stupni nám vře voda?

Z (Nad'a): Sto.

U: Sto stupňů. A co se stane při nula stupňů? Olčo.

Z (Olča): Ee – ee – voda jako zmrzne.

U: Zamrzá. Přesně tak. Výborně. Tak, teď mi vyjmenujte, jaká jsme si uváděli měřidla délky.

Jak uvádějí Meredith a Steel (1995), typy otázek, které učitel klade žákům, do velké míry naznačují, kterého okruhu informací si učitel váží nejvíc a o jaké myšlení naopak nemá velký zájem. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelka Dita upřednostňuje znalosti (jejich zapamatování), zatímco učitelka Jana se snaží u žáků systematicky rozvíjet především jejich myšlení a porozumění. Gavora (2005) konstatuje, že každá otázka je dobrá v souvislosti se záměrem, který si učitel stanovil. Pokud je cílem naučit fakta, uzavřené otázky jsou efektivním nástrojem k jejich procvičení a kontrole znalosti. Jestliže je však cílem rozvíjet uvažování žáků, naučit je formulovat vlastní názory a vést je ke kritickému myšlení, musí podle jeho slov převládat otázky otevřené. Z dosud jmenovaných charakteristik a příkladů Ditiny a Janiny výuky se zdá, že jejich styl kladení otázek skutečně poměrně přesně koresponduje s jejich obecnými cíli a pojetím výuky.

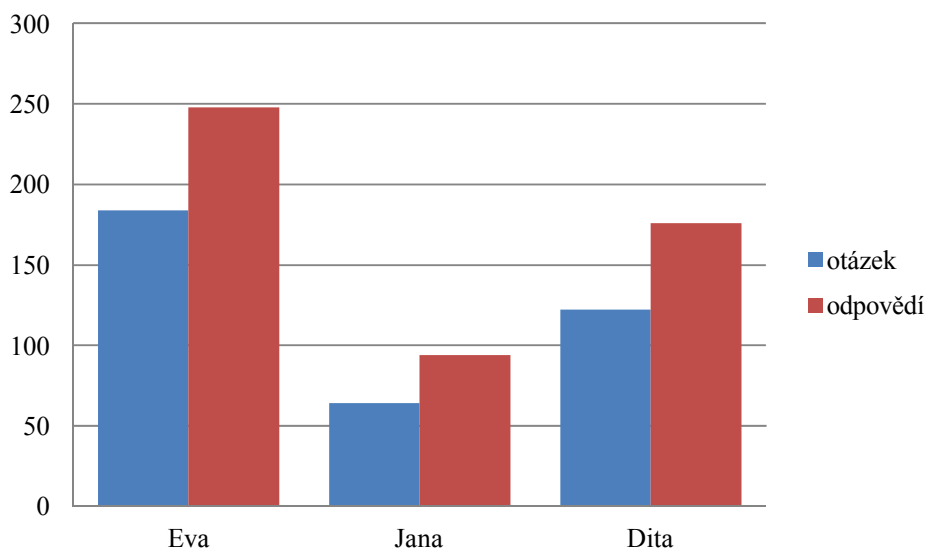
Učitelky byly v rozhovoru vyzvány, aby formulovaly své případné problémy související s kladením otázek. Většina jmenovaných problémů souvisela právě s kognitivní náročností otázek. Učitelka Jana považuje za komplikované správné odhadnutí náročnosti otázky tak, aby odpovídala úrovni žáků. Učitelka Dita vyslovila obavu, že v důsledku toho, že otázky improvizuje v rychlosti přímo v hodině, nejsou její otázky „moc chytré“, a je si podle svých slov vědoma toho, že klade převážně otázky vyžadující myšlení nižšího řádu. Učitelka Eva si nemyslí, že klade příliš mnoho uzavřených otázek, ale dodává, že jich klade víc, než by chtěla. Podle svých slov si nízkou kognitivní náročnost svých otázek uvědomí až potom, co je vysloví. Zdá se tedy, že problémy učitelek Dity a Evy by bylo možné řešit nebo alespoň zmírnit tím, že by si otázky připravovaly dopředu, jak doporučuje například Fisher (2004), Hunterová (1999) či Dvořák (2005). Učitelka Jana však poznamenává, že i příprava otázek musí mít své limity. Podle svých slov si sice otázky zpravidla připravuje a v hodině se naplánovanou tematickou linií snaží dodržet, zároveň však považuje za důležité zohlednění projeveného zájmu žáků a flexibilní reagování na jejich repliky a otázky. Učitelka Jana tímto popsala jeden z klíčových rysů, jimž se intencionální dialog odlišuje od iluzivního.

Žákova reakce na učitelovu otázku

Kvalitu učitelových otázek lze posuzovat nejen analýzou otázek samotných, důležité informace o učitelově otázce nám přináší rovněž žakovy odpovědi na ni. V této kapitole budou žakovy repliky posuzovány z hlediska počtu, rozsahu a strategií použitých při tvorbě odpovědi.

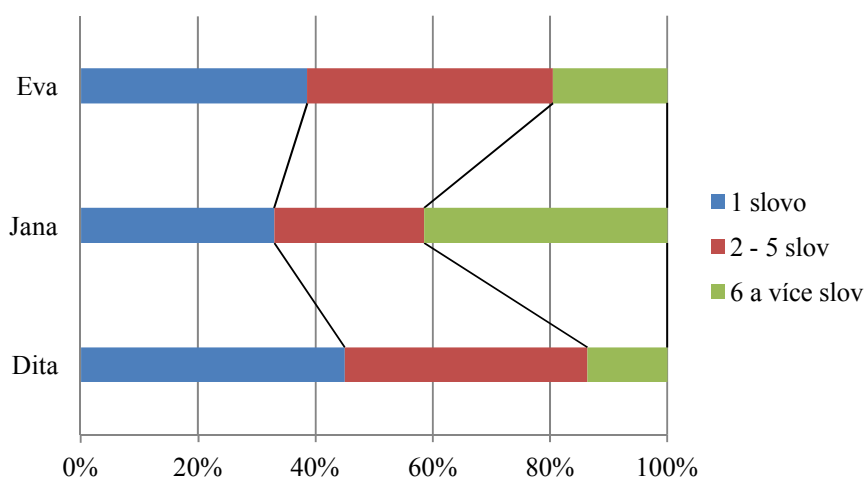
Na 370 výukových otázek zaznělo celkem 518 odpovědí. Z grafu č. 5 je zřejmé, že u všech tří učitelek počet odpovědí převyšoval počet otázek. Poměr počtu otázek a odpovědí byl u všech učitelek prakticky totožný, přibližně 3 : 2. Tato zjištěná shoda byla v rozporu s mým očekáváním, že poměr otázek otevřených a uzavřených ovlivňuje počet odpovědí. Můj předpoklad vycházel z toho, že na otevřené otázky existuje více správných odpovědí a na jednu otázku tak může odpovídat hned několik žáků. V hodině učitelky Jany byl zaznamenán výrazně vyšší poměr otázek otevřených než v hodinách

učitelky Evy a Dity (graf č. 3), poměr počtu otázek a odpovědí je však u všech stejný a můj předpoklad se tedy nepotvrdil.



Graf 5: Počty učitelských otázek a žákovských odpovědí

Kromě počtu žákovských odpovědí byl sledován i jejich rozsah měřený v počtu slov. Ukázalo se, že ve 39 % případů žáci odpovídali jediným slovem. Na grafu č. 6 můžeme sledovat poměr jednoslovných, dvou- až pětislovných a delších žákovských odpovědí v hodinách jednotlivých učitelky. Při porovnání dat si všimneme, že v hodině učitelky Jany je nejen nejmenší poměr jednoslovných odpovědí, ale také největší zastoupení odpovědí delších než šest slov. Právě v hodině učitelky Jany byl také zaznamenán výrazně vyšší poměr otázek otevřených než v hodinách učitelky Evy a Dity. V tomto výzkumném vzorku se tedy sice neprokázala závislost poměru otevřených a uzavřených otázek na počet odpovědí, lze však usuzovat na existenci závislosti mezi tímto poměrem a délkou žákovy odpovědi.



Graf 6: Zastoupení žákovských odpovědí z hlediska rozsahu

Toto zjištění by odpovídalo tvrzení Meredith a Steel (1995), že zatímco na reproduktivní otázky žáci odpovídají slovy učitele či učebnice, otevřené otázky pomáhají kultivovat verbální projev žáků, jelikož odpovědi na ně jsou delší a žáci je musí formulovat vlastními slovy. Příkladem může být ukázka z hodiny učitelky Dity, která v přírodovědě opakuje učivo o délkových měřidlech probírané v předchozí hodině:
*U: Pšš. Romane! Takže jsme si ukázali krejčovský metr. Jaké znáte další měřidla?
 Romane.*

Z (Roman): Kovové pásmo.

U: Kovové pásmo. Dobře. Davide, jaké znáš další měřidlo?

Z (David): Eee – tesařský skládací metr.

Jde o opakování a Ditina otázka tedy vyžaduje reprodukci zapamatovaného a na odpovědích žáků je vidět, že pravděpodobně nejde o jejich vlastní slova, jelikož mluví spisovně, což pro dané žáky ve zbytku hodiny není typické.⁶ V případě, že by se nejednalo o opakování, dalo by se očekávat, že například žák David by svou odpověď formuloval takto: „*Takovej ten metr jak se skládá.*“ a svou výpověď ještě pravděpodobně doplnil pohyby rukou naznačujícími skládání metru.

⁶ Gavora (2005) referuje o výzkumném šetření, v němž sledoval používání spisovného jazyka a nářečí na vesnické škole. Zjistil, že když od žáků vyžadoval vysvětlení učiva (např. Archimedova zákona) v nářečí, žáci bez váhání odpověděli, že to nejde. Gavora se domnívá, že jedním z důvodů je právě to, že učební obsahy, které si žáci osvojili mechanicky, také mechanicky reprodukují.

Zajímavé také je, že v ukázce žák Roman pohotově vybavuje z paměti pojem kovové pásmo, ale v dalším průběhu hodiny se ukáže, že většina žáků včetně Romana, a dokonce ani učitelka, neví, co kovové pásmo je, jak vypadá a k čemu se používá. Zde se opět potvrzují slova Meredith a Steel (1995), že odpověď na faktografickou otázku nevyžaduje integraci poznatků, a domnívají se, že mnoho žáků si vyvine schopnost vyvolat faktografické informace bez toho, aby pochopili základní myšlenku, z níž fakta vychází.

Jak bylo naznačeno v teoretické části, autoři (např. Šlédrová a Rybková, 2005; Meredith a Steel, 1995) apelují v zájmu kvalitnějších žákovských odpovědí nejen na to, aby učitelé kladli jiné než reproduktivní otázky, ale také na jejich trpělivost při získávání žákovy odpovědi. Při sledování zaznamenaných hodin se zdálo, že ani jednu z učitelek nelze označit při získávání odpovědi za netrpělivou. V tomto směru vynikala především učitelka Eva, jak dokládá následující ukázka, v níž se ptá, z jakého důvodu třídíme odpad:

U: Tak. Ee. Proč jsme to všechno nevyhodili, děti, do jednoho velkého koše? Nebo do jednoho velkého kontejneru. Věděli byste to? Kačenko.

Z (Katka): Protože – mm – když jsou třeba nějaký lahve, tak – ee – tak, tak to, tak mm – tak tam – tak dá – tak do jednoho koše dá – se tam třeba dávaj jiný věci a ono by se to pletlo, protože by z toho třeba vyráběli jiný věci.

U: Aha. Zkus to říct ještě... (šum ve třídě) Slyšeli jste Kačenku? Tobíku, poslouchal jsi jí?

Z (Tobiáš): Jo. No, protože mi Filip vzal tužku.

Přestože odpověď žákyně Katky je velmi nejistá a naplněná parazitními zvuky, učitelka do ní nevstupuje a čeká, až se žákyni podaří najít správná slova. Odpověď pak hodnotí výrazným aha, kterým dává najevo, že Katčín příspěvek je důležitý a příkládá mu tak patřičnou váhu. Následně chce pravděpodobně žákyni vyzvat, aby se pokusila svou myšlenku formulovat ještě jednou, nedovolí jí to ale šum ve třídě. Zdá se tedy, že učitelka má trpělivosti dostatek, postrádají ji však žáci. Na tuto skutečnost upozorňovaly v rozhovoru jak Eva, tak Dita. Uvedly, že se snaží žákům dát potřebný čas na vyslovení odpovědi, ale problematické jsou reakce ostatních žáků. Při delších odpovědích podle nich

ostatní žáci rychle ztrácí pozornost, vykřikují své odpovědi, případně tlačí na odpovídajícího žáka, aby se vyjadřoval rychleji, či se mu dokonce posmívají.

Domnívám se, že situace, jako je ta výše uvedená se žákyní Katkou, je možné řešit tak, že po položení otázky necháme žáky odpověď sdílet nejprve ve dvojicích a teprve následně je vyzveme k prezentaci před třídou. Dáváme tak žákům možnost odpověď důkladněji promyslet a myšlenku verbalizovat ještě před veřejným vystoupením. Jednak tak vyjdeme vstříc žákům, kteří mají s formulací odpovědi potíže, jednak dáme všem žákům možnost odpovídat na tutéž otázku, čímž jim umožníme trénovat a kultivovat verbální projev, zvýšíme jejich aktivitu a zamezíme ztrátě pozornosti.

Jak bylo avizováno v úvodu této kapitoly, v transkriptech byly sledovány i žákovské strategie při hledání odpovědi na učitelovu otázku. Již v teoretické části bylo zmíněno, že učitelé si přejí, aby žáci odpovídali správně, a začleňují proto někdy do svých otázek nejrůznější, nezřídka mechanické nápovědy. Častá žákovská strategie je tedy založena právě na reakci na tuto nápovědu a výukový dialog se tak proměňuje ve hru „hádej, co má učitel na mysli“, jak poznamenává Šed'ová (2011). Tento jev můžeme sledovat například v hodině učitelky Dity, která má od začátku na mysli jednu určitou odpověď, kterou chce slyšet, a snaží se k ní žáky za každou cenu dovést:

U: Pšš. Tak kilogram se týká hmotnosti. Ale co to je ten kilogram? Romane.

Z (Roman): Tisíc gramů.

U: No, kilogram je tisíc gramů. Dobře. Ale, co – co je to v té veličině? Váže se to k té veličině a je to nějaká...

Z (Tomáš): Váha.

U: Ne, váha, ne.

Z (Naty): Hmotnost.

U: Hmotnost taky ne. Nebo jako určitě, je to hmotnost, určitě. Dobře. Váha, hmotnost. Dobře. Ale třeba – dobře – když máme délku, tak kaž- tak počítáme v metrech. Třeba. A to je co teda? (pauza - žáci mlčí) Nebo když máme čas, tak máme sekundy. Co to, jak tomu říkáme? Chci po vás jenom takový termín, jestli si pomatujete z minule. Něká – třeba základní...

Z (Tomáš): Podmínka.

Z (Nad'a): Jednotka.

U: Jednotka. Výborně!

V ukázce zároveň žáci využívají strategii, kterou popisuje Makovská (2011) jako odpovídání na základě kolokability (viz kapitola 2.3.1.5). Učitelka Dita chce, aby žáci doplnili její nedokončenou výpověď, a oni se o to pokouší nejprve na základě gramatických vlastností slov – konkrétně shody v rodu: *Váže se to k té veličině a je to ňáká...* Žáci zkouší doplnit slova váha, potom hmotnost. Učitelka ale s těmito odpověďmi není spokojená, přidává další nápovědy a reformuluje nedokončenou výpověď: *Ňáká – třeba základní...* Žáci nyní kromě rodu berou v úvahu i výraz *základní* a vybavují si díky kolokabilitě významové nejprve slovo podmínka a potom kýžený výraz jednotka.

V hodinách všech tří učitelek se tento typ nápovědy a s ním spojená žakovská strategie vyskytoval poměrně hojně. Zde je další příklad z hodiny učitelky Jany:

U: Ano. A proč myslíte, že se vraceli na jih? Odkud oni byli původně Cyril a Metoděj? Všimli jste si? Bylo to tam psaný.

Z: Z Říma.

U: Ne, z Říma ne, ale blízko. Nebyl to Řím, ale bylo to...

Z: Řecko?

U: Řecko. A byla to – ee – byla to – ee – jaká – jaké město?

Z: Soluně.

Poslední ukázka této kapitoly dokládá, že žáci jsou na otázky ve formě nedokončené výpovědi natolik zvyklí, že je využívají i tam, kde to od nich není očekáváno. Učitelka Eva se na konci hodiny při shrnutí probraného učiva znovu ptá, co je recyklace:

U: A co to znamená?

Z (Dan): Že...že dáváme staré věci a vzniknou nám z toho nové.

U: Že z nich můžou – A vzniknou nám z nich doma?

Z (Dan): Nové. {kývá hlavou}

U: Doma nám vzniknou nové?

Z (Dan): Ne. {kroutí hlavou}

U: Ne, někdo je musí zpracovat, vid', aby se z toho daly nové věci vyrobit.

Na závěr této kapitoly je důležité připomenout apel Kyriacou (2004), že pokud žákovi pomáháme nebo napovídáme, musíme mít na paměti, že účelem je pomoci mu v přemýšlení, nikoli umožnit mu uhádnout z nápovědy správnou odpověď. Tématu práce s chybou a učitelově zpětné vazbě se ale blíže věnuje následující kapitola.

Učitelova zpětná vazba k žakově odpovědi

V souladu se zjištěním Šedové a Švaříčka (2010) bylo ve sledovaném výzkumném vzorku shledáno, že zpětná vazba učitelů neposkytuje žákům mnoho informací o jejich výkonu. Ani v jedné z hodin nebyla například zaznamenána popisná pochvala. V případě, že učitelky dostaly správnou odpověď, reagovaly nejčastěji jejím zopakováním či zopakováním jejího klíčového slova, tedy takzvaným učitelským echem:

U (Jana): Co budeme zkoumat, co myslíte? Terezko.

Ž (Terezka): No, budeme se učit to slíbený písmo.

U(Jana): Slíbený písmo. Co dál budeme asi zkoumat?

Běžné bylo i jednoduché potvrzení odpovědi Gavorou (2005) nazývané jako akceptace:

U (Dita): Dobře, zkus to říct od nejmenší po největší. To umíme. Jirko.

Z (Jirka): Decimetry, metry a kilometry.

U(Dita): Výborně. Tak. A jaké jsou jednotky hmotnosti?

Učitelka Dita zde užívá výrazu *výborně* a mohlo by se tedy zdát, že jde o pochvalu, její tón je však věcný, zcela neutrální. Toto slovo shodou okolností využila v hodině celkem osmadvacetkrát, pouze jednou však mělo intonaci pochvaly.

V hodinách učitelky Evy a Jany bylo několikrát využito také elaborace správné odpovědi, tedy jejího přijetí a rozšíření. Učitelka Jana v situaci, kdy žáci nerozumí spojení *vstoupit do kláštera*, při elaboraci odpovědi nejprve vyjadřuje respekt k žakově replice a poté ji rozšiřuje o vlastní doplňující komentář.

U: Vstoupit do kláštera. Teda. Co to znamená? Vstoupit jako otevřít dveře a zavřít a nebo to může mít ještě jiný význam?

Z (Tereza): *No, jako potom, co se tam k nim přidal.*

U: *Aha, přidal se tam k nim. Takže to není jenom o tom vstupu do dveří.*

Z (Adélka): *Že tam prostě vstoupil a chtěl tam žít. Jako vstoupil a zůstal.*

U: *Mhm, vstoupil a zůstal. Jako vy jste vstoupili tady do školy, ale budete sem chodit devět let. Jo? A nebo druhý význam je vstoupit do dveří a zavřít za sebou dveře. Rozumíme teď tomu významu?*

Dále byly rovněž sledovány reakce na odpovědi vyhodnocené učitelkami jako špatné. Ve výzkumném vzorku byly zaznamenány všechny typy reakce na chybnou odpověď popisované Marešem a Křivohlavým (1990): detekce, identifikace, interpretace a korekce. Samostatná detekce chyby, kdy jen učitel žáka upozorní, že k chybě došlo, ale neurčuje místo ani druh chyby, byla spíše výjimečná:

U (Eva): *A co ještě obvykle bývá baleno v těch kartonových krabicích?*

Z: *Voda.*

U (Eva): *Ne, to ne. Co tam bývá?*

Častěji se objevovala identifikace chyby, tedy poukázání na to, kde k chybě došlo. Žák v takové chvíli dostává bližší informaci než při pouhé detekci a má možnost chybu opravit:

U (Eva): *Dobře. A do jakého kontejneru byste vyhodili toto? {ukazuje tvrdou papírovou krabičku}*

Z (Sabrina): *Do oranžového.*

U (Eva): *Pozor, to není karton ta krabička.*

Z (Sabrina): *Do modrého.*

Dalším identifikovaným typem reakce na chybnou odpověď byla interpretace spočívající ve sdělení příčiny nesprávné odpovědi. Je při ní naznačeno nebo přímo podáno vysvětlení. Příkladem může být ukázka z hodiny učitelky Jany, která se žáků ptá, proč si myslí, že se Svatopluk po smrti Metoděje opět přiklonil k latinské bohoslužbě:

Z (Šimon): *No já myslím, že ten Svatopluk jako prostě chtěl jiný pravidla než mají křesťané.*

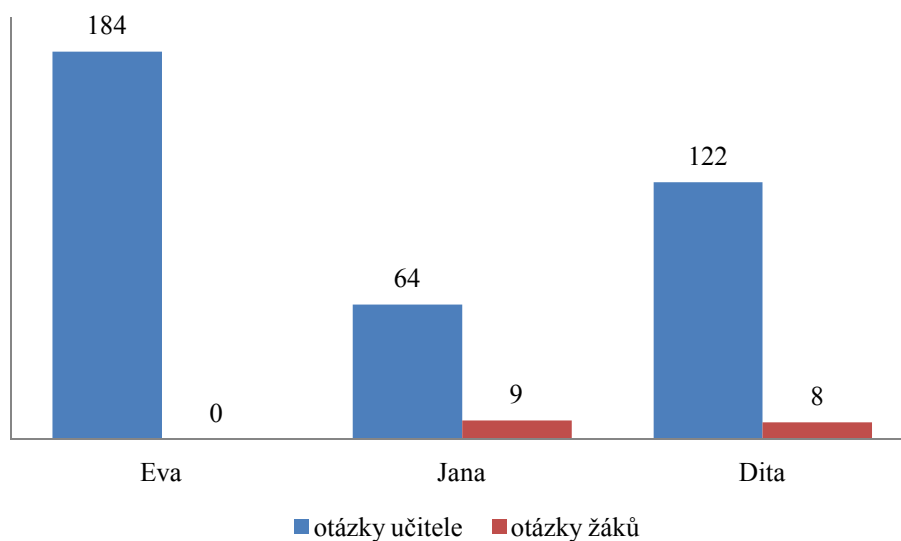
U: To naopak, křesťané v té době měli latinskou bohoslužbu, takže naopak chtěl pravidla, které mají křesťané. Ta staroslověnština taky bylo kázání pro křesťanství. Tam nebyl rozdíl v křesťanství. Co myslíte, že mohl být ten jeho důvod?

Méně výhodná pro žáka je korekce chyby, kdy učitel přímo opravuje chybu tím, že sám vysloví správnou odpověď. Tento způsob reakce na chybnou odpověď se v hodinách prakticky nevyskytoval.

Pokud bychom se pokusili shrnout typy učitelových reakcí na žákovy odpovědi, můžeme konstatovat, že všechny tři učitelky dbaly na práci s chybou, kterou nejčastěji buď identifikovaly, či interpretovaly. Žáci dostávali možnost chybu opravit, ale je třeba upozornit na to, že ne vždy chybu opravil tentýž žák, který ji udělal, ale žák jiný. Na správnou odpověď učitelky nejčastěji reagovaly jen jejím přijetím či zopakováním. Jak však upozorňuje Hunterová (1999), pokud pokládáme otázku celé třídě, je výhodné i po správné odpovědi, je-li to u dané otázky adekvátní, dodat vysvětlení, proč byla odpověď správná. Je totiž možné, že některý z nevyvolaných žáků měl na mysli odpověď špatnou a díky vysvětlení má možnost látku pochopit. V hodině učitelky Dity bylo možné pozorovat jev popsany Šed'ovou a Švaříčkem (2010), a to, že učitelé považují své otázky za snadné, správnou odpověď tedy pokládají za normální a nijak zvlášť ji nechválí, špatná odpověď je naopak viděna jako prohřešek.

Žákovské otázky

Přestože se nejedná o jev častý, ve výuce zaznívají nejen otázky učitele, ale rovněž otázky položené žáky. Ve sledovaných hodinách bylo zaznamenáno celkem 39 žákovských otázek, z nichž 22 mělo funkci organizační (např: *Kolik na to máme času?*). Přímo výukových obsahů se týkalo 17 otázek, které tak tvořily 4 % všech výukových otázek zaznamenaných v hodinách. Graf č. 7 ukazuje porovnání počtu výukových otázek učitelských a žákovských u jednotlivých učitelek.



Graf 7: Počty výukových otázek položených učiteli a žáky

U učitelky Evy nezazněla žádná žákovská otázka týkající se výuky, u učitelky Dity žákovské výukové otázky tvořily 7 % všech výukových otázek. Průměru se vymykají výsledky zaznamenané ve třídě učitelky Jany, kde žákovské otázky tvoří 14 % všech výukových otázek.

Rozhovory s učitelkami nastínily, jak ony samy žákovské dotazy vnímají. Učitelka Dita je, zdá se, považuje za jakousi hrozbu, jelikož se bojí, že na otázku žáků nebude umět odpovědět, a sníží se tak její autorita. Slova této učitelky tedy potvrzují domněnku Mareše a Křivohlavého (1990), že někteří učitelé vnímají žákovské otázky kvůli jejich nepředvídatelnosti jako hrozbu. Jednak mohou narušit naplánovanou linii, jednak se učitelé bojí, že na dotaz nebudou znát odpověď. Zde je však důležité poznamenat, že žákovské otázky nemusí směřovat jen k učiteli, osobně považují za ještě přínosnější ty otázky, které žáci kladou svým spolužákům, případně sami sobě. Učitelce Evě podle jejích slov nevadí, když žáci kladou otázky, ale nemá žádné strategie, kterými by je v tom podporovala. Snaží se však prý, aby si své otázky žáci nejprve dobře promysleli a neptali se zbytečně na něco, co už říkala. Z jejích slov se zdálo, že má na mysli především otázky organizační. Učitelka Jana v rozhovoru naznačila, že by si přála, aby její výuka vycházela především ze žákovských otázek. Domnívá se, že pokud výukové otázky vytváří sám žák, má učitel jistotu, že ho odpověď zajímá. Do pracovních listů například podle svých slov obvykle přidává výzvu, aby žáci k textu

vytvořili svou vlastní otázku, zeptali se, čemu nerozumí nebo co by je ještě zajímalo. Vyzývá žáky, aby se ptali na otázky svých spolužáků, například po prezentacích. Dodává, že přestože žáky neustále povzbuzuje ke kladení otázek, nechce, aby jejich otázky byly samoúčelné.

Pokud se podíváme na obsah otázek, v hodině učitelky Dity žáci šesti ze svých otázek zjišťovali správnou odpověď na otázky v pracovním sešitě, které měli vypracovat. V závěru hodiny, kdy probíhala diskuse o tom, zda je v životě důležité přesné měření a geometrie, žáci položili dvě otázky, v nichž se promítl jejich vlastní zájem: *A to když jsem třeba pilot, tak musím umět geometrii nebo ne?* Jiný žák se pak následně zeptal: *A fotbalista taky potřebuje geometrii?* Všechny položené otázky byly položeny učitelce.

Učitelka Jana k otázkám žáky vyzvala v pracovním listu k textu o Velké Moravě. Skupiny vytvořily tyto otázky:

- *Proč bylo cílem misionářů získat pro křest vysoko postavené osoby?*
- *Tady je napsáno, že první pokusy misionářů nebyly moc úspěšné. Byly další pokusy úspěšnější?*
- *Proč přejmenovali Konstantina na Cyrila?*

Spontánně pak žáci ještě položili v průběhu hodiny například tyto otázky:

- *Proč se Metoděj stal arcibiskupem?*
- *Tady se píše, že obyvatelstvo slovům kněží rozumělo, tak jakou řečí jako mluvili?*
- *Proč Cyril zemřel po vstupu do kláštera?*
- *Tady je napsáno, že Metodějovi stoupenci našli útočiště u jižních Slovanů. Tak jako, kde je náka ta země Slovanů?*

Ze všech výše uvedených otázek je zřejmé, že žáci chtějí učivu skutečně porozumět a mají o něj zájem. Zdá se tedy, že Janin cíl popsany v rozhovoru se jí daří plnit. Její úspěch v tomto směru vychází, domnívám se, rovněž z toho, že se během výuky neustále ujišťuje, zda nevznikly nějaké otázky či nejasnosti, a pokud se žáci na něco zeptají, vyjadřuje k jejich otázkám velký respekt a věnuje dostatečný prostor jejich

zodpovězení. Ve sledované hodině na otázky neodpovídá sama, ale předkládá je třídě. Následuje ukázka diskuze nad žakovskou otázkou:

Z (Lenka): *Proč bylo cílem misionářů získat pro křest vysoko postavené osobnosti?*

U: *Mhm. Výborně. Proč to bylo důležité? Proč si myslíte, že to bylo důležité získat ty vysoce postavené?*

Z (Vojta): *Protože – protože – ee – kdy – když třeba někýho krále do tý víry, tak jako ta země celá bude jako chtít.*

U: *Mhm. Slyšeli jste teď Vojtu? A Kačku díky tomu něco napadlo.*

Z (Kačka): *No, že když třeba ta vysoko postavená osoba, to je jako třeba nákej kníže nebo král, prostě uvěří – ee – v to křesťanství, tak potom radšejc ty ostatní lidi, protože jako, že když uvěří ten velkej, jako ten jejich panovník, tak přece by byla potupa třeba jako taky neuvěřit nebo něco takovýho.*

U: *Souhlasíte s Kačkou a s Vojtou? Máte eště někdo jiný názor? Vildo.*

Z (Vilda): *No, že – nebo by to eště mohlo bejt, že to křesťanství se teprve začalo šířit, tak proto chtěli mít jako ty vyšší osobnosti, protože ty byly nejdůležitější.*

U: *Mhm. Ale myslím, že si neodporujete ani s Kačkou ani s Vojtou.*

Z (Vilda): *No, to ne.*

Žakovská otázka otevírající předchozí ukázkou byla vytvořena při skupinové práci, v níž žáci pracovali s textem. Učitelka za úryvek, kterým se daná skupina zabývala, umístila tyto tři metakognitivní otázky: *Co jsem se z textu dozvěděl? Čemu ještě nerozumím? Co bych se ještě potřeboval dozvědět?*. Právě otázka *Čemu ještě nerozumím?* pomohla žákům formulovat jejich otázku *Proč se misionáři snažili získat pro křest vysoce postavené osoby?*

Zdá se tedy, že žakovské otázky představují velký potenciál pro výuku, a jak bylo již zmíněno v úvodu této práce, jsem přesvědčena, že alespoň částečné přesunutí činnosti kladení otázek z učitele na žáky je jednou z cest od transmisivního ke konstruktivistickému pojetí výuky. Domnívám se, že žáky není třeba samotné činnosti kladení otázek učit, jelikož ve chvíli, kdy vstupují do školy, mají v této činnosti už nejméně tříletou praxi. Jde tedy podle mého názoru spíše o to tuto jejich činnost neutlumit, podporovat ji, dávat žákům dostatek příležitostí otázky klást a pomáhat jim

formulovat stále kvalitnější otázky. Vhodným nástrojem mohou být nejen jednotlivé aktivity jako například ty uvedené v závěru kapitoly 2.3.1.5, ale také odpovídající metody, a důležitou roli hraje rovněž výběr organizačních forem. Například vhodně naplánovaná práce ve skupinách či ve dvojicích přináší kýženou interakci žák-žák přirozeně obsahující i žakovské otázky.

4 Závěr

Cílem této práce bylo analyzovat výukový dialog na prvním stupni základní školy s důrazem na funkci, typ a frekvenci učitelských a žakovských otázek. V teoretické části byla popsána tato problematika především z hlediska pedagogiky a pedagogické psychologie. Pokud bychom se pokusili shrnout popsané názory a doporučení autorů, můžeme konstatovat, že je třeba, aby učitelé kladli méně otázek, lépe je promýšleli, dávali přednost otázkám otevřeným vyžadujícím více než reprodukci zapamatovaného. Ač se to může zdát paradoxní, kvalitu výuky může rovněž zvýšit mlčení. Pauza ponechaná po položení otázky dává žákovi možnost odpověď důkladněji promyslet a formulovat, neméně důležité je pak dodržení pauzy před učitelovou reakcí na žakovu odpověď. Učitelova zpětná vazba by při špatné odpovědi měla využívat adekvátní postupy práce s chybou, v případě správné odpovědi alespoň v některých případech vysvětlení, proč byla odpověď správná, či popisnou pochvalu. Kvalita žakovy odpovědi a úroveň jeho myšlení při jejím zpracování je determinována otázkou učitele. Učitel tím, na co a jak se ptá, do velké míry ovlivňuje nejen žakovy odpovědi, ale i jejich pohled na smysl a cíl učení.

Jednotlivé kapitoly byly doplněny o výsledky českých/československých a okrajově i zahraničních výzkumů prováděných na školách primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání v průběhu posledních čtyřiceti let. Tyto výzkumy vesměs ukazují, že praxe požadavkům a doporučením teorie neodpovídá, avšak v některých směrech (např. snížení frekvence učitelských otázek, nárůst počtu žakovských otázek) dochází k postupnému zlepšování.

Přestože vzorek výzkumu provedeného v rámci této diplomové práce byl relativně malý a nelze jej tedy považovat za reprezentativní, analýza získaných dat přinesla některá důležitá zjištění a informace. Zvolená metodologie se ukázala jako relevantní, přičemž až překvapivý byl přínos rozhovorů s učiteli. Zatímco analýza videozáznamu umožnila zjistit například četnost sledovaných jevů, informace získané v rozhovorech měly význam pro jejich interpretaci a pochopení příčin jevů.

Za možná banální, ale z mého pohledu klíčový výstup tohoto empirického šetření považuji zjištění, že učitelovy strategie při kladení otázek a přístup k otázkám kladeným žáky vychází z učitelova pojetí výuky a učitelem stanovovaných cílů. Zdá se

tedy, že ač je relativně snadné na základě teoretických poznatků pedagogické vědy formulovat doporučení pro učitele, jak se správně ptát, tato doporučení nepřinesou u učitelů žádné výsledky, jelikož kauzální vztah mezi těmito dvěma proměnnými funguje opačně. Jsem přesvědčena, že zvýšení kvality výuky v souladu s kýženým směrem současné transformace školství nejde od změny kladení otázek ke změně pojetí výuky, ale směrem opačným. Je-li učitel přesvědčen, že cílem vzdělávání je, aby si žák zapamatoval co největší penzum faktografických informací, bude klást převážně uzavřené otázky nižší kognitivní úrovně. Jestliže je však cílem učitele rozvíjení klíčových kompetencí, z nichž řada stojí na kritickém myšlení, bude upřednostňovat otázky otevřené vyžadující kognitivně náročnou práci žáků.

Přestože každý učitel má své vlastní více či méně explicitně formulované pojetí výuky, toto pojetí během jeho praxe není neměnné. Věřím proto, že třeba i text této diplomové práce může pomoci nejen mně samotné, ale i jiným učitelům být vůči klíčovým složkám podílejícím se na kvalitě výuky citlivější a v rámci sebereflexe a celoživotního vzdělávání dané pojetí a cíle revidovat a přehodnocovat.

5 Literatura

CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman, 1988.

COTTON, K. Classroom Questioning. School Improvement Research Series, Close-up 5. Northwest Regional Educational Laboratory 2000, <http://educationnorthwest.org/resource/825>.

DeVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2011.

DVOŘÁK, D. Umíte se zeptat dítěte? *Rodina a škola*, 2005, roč. 52, č. 3, s. 13

FENCLOVÁ, J. *Didaktické jednání a myšlení učitele fyziky*. Praha: SPN, 1984.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004.

FISHER, R. *Creative Dialogue. Talk for thinking in the classroom*. London, New York: Routledge, 2009.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.

GAVORA, P. (ed.) *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

GAVORA, P. Učitelove viacnásobné otázky. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 113-118

HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999.

JANÍK, T., MIKOVÁ, M. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006.

JANÍKOVÁ, M. Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In: JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido 2009.

KALHOUS, Z. Výukové metody. In KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 307-321.

KERRY, T. *Effective Questioning*. Londýn: Macmillan, 1982.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004.

MAKOVSKÁ, Z. Žákovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 47-70.

MAREŠ, J. K některým pedagogickým aspektům výukového dialogu učitel – žáci. In TOLLINGEROVÁ, D. *Člověk jako součást vzdělávacího systému*. Praha PÚJAK ČSAV, 1972, s. 227-249.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

MEREDITH, K. S.; STEEL, J. L. Kladenie otázok ako cesta k rozvoju kritického myslenia. *Pedagogické spektrum*, 1995, roč. 4, č. 11/12, s. 15-36.

MORGAN, N.; SAXTON, J. *Teaching, Questioning and Learning*. Londýn: Routledge, 1991.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.

PALENČÁROVÁ, J. O kladení otázok alebo Vieme sa pýtať? *Komenský*, 2003/04, roč. 128, č.1, s. 24-26.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

PSTRUŽINOVÁ, J. Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 223-228.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha: VÚP, 2005.

SAMUHELOVÁ, M. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 55-73.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.

SPILKOVÁ, V. Rozvoj sociální kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy. In SVATOŠ, T.; MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, s. 28-32.

SVATOŠ, T. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995.

ŠEĎOVÁ, K. Co víme o výukovém dialogu? *Studia paeadagogica*, 2009, roč. 14, č. 2, s. 11-28.

ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 368-381.

ŠEĎOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paeadagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61-86.

ŠEĎOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; MAKOVSKÁ, Z.; ZOUNEK, J. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 1, s. 13-33.

ŠLÉDROVÁ, J.; RYBKOVÁ, H. Otázky vyžadují odpovědi. *Český jazyk a literatura*, 2005/06, roč. 56, č. 3, s. 113-118.

ŠVAŘÍČEK, R. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paeadagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 9-46.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005.

6 Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf 1: Počet učitelem položených výukových otázek | 47 |
| Graf 2: Funkce otázek položených učitelem..... | 50 |
| Graf 3: Podíl otevřených a uzavřených otázek | 52 |
| Graf 4: Zastoupení otevřených a uzavřených otázek vzhledem k jejich celkovému počtu | 52 |
| Graf 5: Počty učitelských otázek a žákovských odpovědí | 56 |
| Graf 6: Zastoupení žákovských odpovědí z hlediska rozsahu | 57 |
| Graf 7: Počty výukových otázek položených učiteli a žáky..... | 64 |