

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Monika Šimáková

Výuková komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole  
Classroom Communication in Lessons of Educational Science and Psychology  
at Secondary School

2017

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

## PODĚKOVÁNÍ

*Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za vstřícný a podporující přístup při vypracovávání této práce. Vážím si velké trpělivosti při počátečním sestavování celého výzkumného plánu a následných konzultací ve chvílích, kdy jsem měla dojem, že se ve výzkumu není kam pohnout. Dále bych ráda poděkovala střední škole, která mi umožnila výzkum realizovat a především učitelkám, které souhlasily s realizací výzkumu v jejich vyučovacích hodinách.*

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Paze dne 9.7.2017*

.....

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá výukovou komunikací v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole. Cílem práce je popsat výukovou komunikaci v pozorovaných předmětech a poskytnout tak čtenáři reálný a pokud možno co nejkomplexnější obraz o podobě komunikace, která probíhá ve školní třídě mezi učitelem a žáky během výuky. Práce je rozdělena na část teoretickou a na část empirickou. Teoretická část se nejprve zabývá pedagogickou komunikací jako takovou, ze které vychází termín výuková komunikace. Popsány jsou také charakteristiky výukové komunikace, které byly povětšinou výzkumně ověřovány. Empirická část prezentuje výsledky realizovaného výzkumu, jehož předmětem byla výuková komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole.

## **Klíčová slova**

výuková komunikace, komunikace, pedagogická komunikace, interakce učitele a žáka, pedagogika, psychologie

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with instructional communication during pedagogy and psychology lessons at high schools. The aim of the thesis is to describe instructional communication in the observed subjects in a complex way and to give the reader a realistic idea about the communication between the teachers and their students during instruction. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part focuses on pedagogical communication itself, which is a key term in instructional communication. The characteristics of instructional communication, which were verified during research, are also described. The empirical part presents the results of the implemented research whose objective was to look into instructional communication in pedagogy and psychology lessons at high schools.

## **Key words**

classroom communication, communication, pedagogical communication, teacher-student interaction, educational science, psychology

# Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část.....	8
1. Pedagogická komunikace .....	8
2. Výuková komunikace.....	9
2.1. Základní charakteristiky výukové komunikace .....	10
2.1.2. Časové hledisko ve výuce .....	10
2.1.3. Komunikační formy a činnosti ve vyučování.....	12
2.1.4. Struktura výukové komunikace .....	13
Empirická část .....	23
1. Metodologie výzkumu.....	23
1.1. Cíl výzkumu .....	24
1.2. Výzkumné problém a výzkumné otázky .....	24
1.3. Výzkumný plán .....	25
1.4. Charakteristika výzkumného vzorku.....	25
1.5. Metody získávání dat.....	27
2. Výsledky výzkumu.....	29
2.1. Analýza přepisů nahrávek vyučovacích hodin předmětu pedagogika – kódování.....	30
2.2. Popis pozorovaných vyučovacích hodin .....	39
2.2.1. První vyučovací hodina předmětu pedagogika.....	39
2.2.2. Druhá vyučovací hodina předmětu pedagogika .....	40
2.2.3. Třetí vyučovací hodina předmětu pedagogika.....	41
2.2.4. Čtvrtá vyučovací hodina předmětu pedagogika .....	43
2.2.5. Pátá vyučovací hodina předmětu pedagogika .....	43
2.3. Analýza rozhovoru s učitelkou předmětu pedagogika .....	44
2.3.1. Třída .....	45
2.3.2. Výuková komunikace.....	47
2.3.3. Výuka .....	49
3.1. Analýza přepisů nahrávek vyučovacích hodin předmětu psychologie – kódování.....	50
3.2. Popis pozorovaných vyučovacích hodin .....	60
3.2.1. První vyučovací hodina předmětu psychologie.....	61
3.2.2. Druhá vyučovací hodina předmětu psychologie .....	62
3.2.3. Třetí vyučovací hodina předmětu psychologie.....	63
3.2.4. Čtvrtá vyučovací hodina předmětu psychologie .....	64
3.2.5. Pátá vyučovací hodina předmětu psychologie.....	66
3.3. Analýza rozhovoru s učitelkou předmětu pedagogika .....	67

3.3.2. Výuková komunikace.....	70
3.3.3. Výuka .....	72
4. Časové hledisko ve výuce .....	74
5. Komunikační formy ve výuce .....	77
6. Kdo iniciuje komunikaci ve výuce .....	78
6.1. Iniciace ze strany učitele .....	81
6.2. Iniciace ze strany žáků .....	83
6.3. Jiné formy iniciace .....	86
7. Zpětná vazba ve vyučování .....	86
7.1. Pozitivní zpětná vazba.....	88
7.2. Negativní zpětná vazba .....	91
7.3. Neposkytnutí zpětné vazby.....	94
7.4. Zpětná vazba formou otázky .....	95
8. Jak se liší výuková komunikace ve výuce jednotlivých předmětů.....	96
9. Závěry výzkumu.....	97
Závěr.....	100
Seznam použité literatury .....	101
Příloha 1 – Ukázka přepisu vyučovací hodiny (pedagogika).....	103
Příloha 2 – Ukázka kódování přepisu vyučovací hodiny psychologie .....	104
Příloha 3 - Ukázka kódování přepisu vyučovací hodiny pedagogika.....	106
Příloha 4 - Ukázka kódování přepisu rozhovoru (pedagogika) .....	107
Příloha 5 – Poučený souhlas.....	108

# Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá výukovou komunikací na střední škole, a to konkrétně ve vyučovacích předmětech pedagogika a psychologie. Ačkoliv mají výzkumy zaměřené na komunikaci ve škole a na interakci mezi učitelem a žáky v našem prostředí poměrně dlouhou tradici, nenajedeme současně příliš mnoho aktuálních výzkumů na toto téma. Ještě méně nalezneme výzkumů, které by měly za cíl popsat výukovou komunikaci komplexně a nezaměřovaly by se pouze na její určitý segment. To mě přivedlo k tomu se zabývat danou problematikou a vznikla tak potřeba realizovat výzkum, který se o tuto komplexitu pokusí. Inspirací mi tak byl výzkum realizovaný týmem Ústavu pedagogických věd FF MU, jehož závěry autoři Šedřová, Švaříček a Šalamounová prezentují v publikaci *Komunikace ve školní třídě*.

Cílem této práce je popsat výukovou komunikaci na střední škole v hodinách pedagogiky a psychologie a to pokud možno co nejkompaktněji. Výsledky výzkumu, které v druhé části práce prezentuji, jsou zasazené do teoretického kontextu odborné literatury. Domnívám se, že je důležité zkoumat, jak reálná výuka na školách vypadá a porovnávat tak, do jaké míry, a zda vůbec, se teorie zabývající se výukou a samotným vyučovacím procesem liší od praxe.

Ráda bych ještě na úvod vysvětlila, proč jsem se rozhodla se zaměřit právě na vyučovací předměty pedagogika a psychologie. Hlavním důvodem k tomuto rozhodnutí byl fakt, že mě zajímalo, zda se výsledky dosavadních výzkumů budou lišit oproti výsledkům mnou zkoumaných předmětů, a to vzhledem k tomu, že učitelé odborných předmětů pedagogika a psychologie by měli být teoreticky znalí v oblastech pedagogické, potažmo výukové komunikace. Druhotným důvodem bylo to, že jsem se v literatuře nesečkala s výsledky výzkumů, které by probíhaly v předmětech pedagogika a psychologie na střední škole.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a na část empirickou. Úvodní kapitola teoretické části seznamuje čtenáře s pojmem pedagogická komunikace. Na tu navazuje druhá kapitola, která už je zaměřena na termín výuková komunikace. Druhá kapitola je rozdělena na několik dílčích částí, které se postupně zabývají charakteristikami typickými pro výukovou komunikaci. Většina těchto charakteristik byla podrobena výzkumnému šetření, na což jednotlivé kapitoly vždy pro přehlednost upozorňují.

Empirickou část tvoří prezentace výsledků výzkumu, jehož předmětem je výuková komunikace v předmětech pedagogika a psychologie na střední škole. Čtenář je nejprve seznámen s metodologií výzkumu a poté je vzhledem k náročnosti výzkumu podrobně popsán výzkumný plán a metody, které byly pro výzkum využity. Výsledky výzkumu jsou rozděleny do jednotlivých kapitol, které vždy otevírá cíl kapitoly a poté dochází k připomenutí základních informací vycházející z teoretické části. Kapitoly jsou často doplňovány o ukázky reálné komunikace, které vychází z přeepsaných nahrávek vyučovacích hodin.

Vzhledem ke snaze popsat výukovou komunikaci co možná nejkompexněji, je práce poměrně informačně zatížena. Snahou práce proto bylo provázet čtenáře jednotlivými kapitolami tak, aby postupně utvořily čtenáři obraz celku o výukové komunikaci zkoumaných hodin. Nutno však podotknout, že by bylo možné zkoumat i další aspekty výukové komunikace, nicméně vzhledem k omezené délce bakalářské práce bylo odpovězeno na předem stanovené výzkumné otázky a nedošlo k úplnému vyčerpání toho, co data nabízela.



# Teoretická část

## 1. Pedagogická komunikace

Pokud se spolu setká více lidí na jednom místě, není možné, aby mezi sebou nekomunikovali.<sup>1</sup> Slovo komunikace lze odvodit od latinského *communicare*, kterému se původně rozumělo činit něco společným či společně něco sdílet.<sup>2</sup> Často se však setkáme s užším vymezením pojmu, a to ve významu oznamovat nebo radit se s někým.<sup>3</sup> Komunikaci tedy můžeme chápat jako sdílení či jako výměnu sdělení.<sup>4</sup>

Během každého edukačního procesu dochází ke komunikaci, a právě pro tento specifický druh sociální komunikace se vžil termín pedagogická komunikace. Rozumíme jí jako „*Vzájemnou výměnu informací výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům.*“<sup>5</sup>

Termín pedagogická komunikace je v literatuře pojímán různě široce. Užší pojetí nabízí například Šalamounová, která hovoří o školním jazyce, pod kterým je možné chápat veškerou komunikaci v prostorách školy. Do školní komunikace jsou pak zahrnuty přestávky, ale i vyučování.<sup>6</sup> Širší pojetí je pak uvedeno třeba v Pedagogickém slovníku, který uvádí, že se pedagogická komunikace odehrává nejen ve škole, ale také v prostředích jako je rodina, zájmové instituce, výchovná zařízení či pracovní prostředí.<sup>7</sup> Šírokost definice je závislá na tom, kdo je označen za aktéry komunikace a jaká prostředí jsou do definice zahrnuta.

Vzhledem k tomu, že se skrze komunikaci realizuje výchova a vzdělání, nemohlo by bez komunikace vyučování probíhat.<sup>8</sup> Žákům jsou tímto způsobem zprostředkovávány výchovně vzdělávací cíle, obsahy výuky, ale i vztahy mezi učiteli a žáky. Lze tedy hovořit o procesuální, obsahové a vztahové stránce pedagogické komunikace.<sup>9</sup>

Kromě popsaných specifíků se pedagogická komunikace vyznačuje také předem stanovenými rolmi a pravidly, která se pro aktéry stávají závazná a určují chování a postavení aktérů.<sup>10</sup>

---

<sup>1</sup> WATZLAWICK, P., BAVELAS, J.B., JACKSON, D., Pragmatika lidské komunikace, str. 43.

<sup>2</sup> VYBÍRAL, Z., Psychologie komunikace, str. 25.

<sup>3</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 9.

<sup>4</sup> VYBÍRAL, Z., Psychologie komunikace, str. 25-26.

<sup>5</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 30.

<sup>6</sup> ŠALAMOUNOVÁ, Z., Socializace do školního jazyka, str.11.

<sup>7</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník, str. 147.

<sup>8</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 25.

<sup>9</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 30.

<sup>10</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník, str. 147.

Mareš a Křivohlavý zužují aktéry pedagogické komunikace na dvě skupiny, a to na vychovávající a vychovávané. Na straně vychovávajících stojí většinou dospělá osoba, ale není výjimkou, pokud tuto roli přebere žák či skupina žáků. Na straně vychovávaných se naopak většinou objevuje žák, skupina žáků či třída. Tyto role ale také mohou splynout, a to v případě, že u jedince dochází k sebevzdělávání či k sebevýchově.<sup>11</sup> Helus za aktéry označuje učitele, kteří jsou dle něj vůdčími aktéry a žáky, kteří jsou v edukačním procesu spoluaktéry.<sup>12</sup>

Pedagogická komunikace je zprostředkovávána především osobním stykem mezi jednotlivými aktéry. Mareš s Křivohlavým popisují také formu pedagogické komunikace, která probíhá oddáleně, a to skrze nějaký prostředek. Tím je nejčastěji myšlen text, učebnice, nahrávka, počítač apod.<sup>13</sup> Oddálená forma komunikace je typická například pro e-learningovou výuku.

Tato práce se soustřeďuje na formu pedagogické komunikace, která probíhá ve školní třídě tak, jak bude v následující kapitole popsáno, a předmětem výzkumu je verbální komunikace v rámci školní třídy, která se realizuje skrze osobní styk učitele se žáky.

## 2. Výuková komunikace

Výukovou komunikaci lze označit za specifický druh pedagogické komunikace. Jedná se o komunikaci, která probíhá výhradně ve školní třídě, a to během výuky mezi učitelem a žáky. Jde tedy o užší pojetí pedagogické komunikace, které je vymezeno na základě prostředí, ve kterém probíhá a aktéry, kteří jsou do ní zapojeni. Šeďová, Švaříček a Šalamounová definují výukovou komunikaci jako „*Výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky.*“<sup>14</sup> Komunikace ve vyučovací hodině se pak stává prostředkem, skrze který si mají žáci osvojit poznatky.<sup>15</sup>

Dle Průchy je pro výukovou komunikaci typické:<sup>16</sup>

- Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.

---

<sup>11</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 32.

<sup>12</sup> HELUS, Sociální psychologie pro pedagogy, str. 227.

<sup>13</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 33.

<sup>14</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 20.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> PRŮCHA, J., Pedagogická encyklopedie, str. 189.

- Je řízena učitelem a má specifická pravidla, vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
- Plní různé funkce: Slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem, k sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce.
- Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.
- Ve školách jednotlivých zemí má specifické charakteristiky v závislosti na typu národní kultury.

Empirická část bude nahlížet na komunikaci právě v takto definované šíři. Zkoumána bude komunikace, které probíhá v rámci výuky mezi učiteli a žáky.

## 2.1. Základní charakteristiky výukové komunikace

Výuková komunikace bývá často podrobována zkoumání. Výzkumy přináší popis toho, jak vypadá komunikace mezi učitelem a žáky v reálné výuce. Na základě nálezů o výukové komunikaci lze hovořit o charakteristikách, které jsou pro ni typické a odlišují ji od běžné komunikace mezi lidmi.

Některými těmito danostmi, které byly následně zkoumány a popsány v empirické části, se budou zabývat zbývající kapitoly teoretické části.

### 2.1.2. Časové hledisko ve výuce

Kategorie času se do výuky promítá různými způsoby. Dle Mareše a Křivohlavého jedno z úskalí představuje rozdíl mezi plánovaným a reálným časem na výuku.<sup>17</sup>

Z různých důvodů odpadá část vyučovacích hodin, a tak se zkracuje reálná doba od té původně stanovené pro výuku. Tento fakt, který ovlivňuje také obsah učiva, může mít vliv na učitelův výběr metod či organizačních forem. Pokud se učitelé ocitnou v situaci, kdy musí žákům předat plánovaný obsah a zároveň se dostanou do časové tísně, stává se, že se omezí pouze na vybrané metody či organizační formy. Začne tak ve výuce například převládat výklad nebo stoupá písemná komunikace ze strany žáků.<sup>18</sup> Délka reálné výuky byla zjišťována také v rámci realizovaného výzkumu.

<sup>17</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 39.

<sup>18</sup> Tamtéž, str. 40.

Dalším často zkoumaným parametrem je proporce verbálního projevu učitele a žáků. Gavora vzhledem ke komunikaci porovnává prostředí rodiny a školy. Dítě je v rodině velice verbálně aktivní. Často mluví, táže se, podněcuje komunikaci, volí téma hovoru apod. Po nástupu do školy dochází k radikální komunikační proměně. Škola oproti rodině disponuje zcela odlišnými komunikačními pravidly. Ve vyučování dítě málokdy iniciuje komunikaci a jeho verbální projev je poměrně skromný.<sup>19</sup> O to výrazněji hovoří učitel.

Z povahy vyučování vychází skutečnost, že učitel v komunikaci dominuje nad žáky. Dominanci verbálního projevu zkoumal například Ned Flanders. Ten na základě rozsáhlých výzkumů zaměřených na interakci mezi učitelem a žáky ve vyučování, popsal takzvané pravidlo dvou třetin. Během průměrné vyučovací hodiny se ve dvou třetinách komunikuje a jedna třetina představuje tiché či nekoordinované činnosti. V čase, kdy se odehrává komunikace, hovoří ve dvou třetinách učitel a v jedné třetině žáci. Obsahem učitelských promluv jsou především fakta, jeho názory, kritika žáků či rozdávání pokynů.<sup>20</sup>

Mareš v 70. letech zkoumal časové hledisko ve vyučování. Vycházel z Flandersovy metody interakční analýzy a zjistil, že v 1.-5. ročníku základní školy zabírá verbální projev učitele asi 51 %, projevy žáků asi 35 % času a zbylých 14 % představuje ticho, hluk či nekoordinované činnosti. V 6.-9. ročníku se procentuální zastoupení o něco lišilo. Verbální projev učitele zaujímá 74 %, projevy žáků 13 % a zbylých 13 % tvoří ticho, hluk či nekoordinované činnosti.<sup>21</sup> Pravidlo dvou třetin nebylo výzkumem potvrzeno a ukázalo se, že ve zkoumaných vyučovacích hodinách žáci hovoří ještě méně, než Flanders uvádí.

Šedřová a kolektiv ve svém výzkumu na 2. stupni základních škol zjistili, že v 60 % hovoří učitel, ve 20 % žáci a 20 % tvoří ticho, hluk či nekoordinované činnosti.<sup>22</sup> Výzkum také nepotvrzuje Flandersovo pravidlo dvou třetin, ale ukazuje v porovnání s Marešovým výzkumem větší podíl žákovských promluv.

Průcha upozorňuje na to, že je nízký podíl komunikačních aktivit žáků některými odborníky nesprávně posuzován jako negativum. Kritika dle něj není oprávněná, a to z toho důvodu, že se jedná o jednu z edukačních univerzálií. Učitel je v edukačním procesu subjektem, který řídí tento proces, k čemuž patří transmise poznatků směrem k žákům.<sup>23</sup> Lze tedy říci, že dle Průchy z učitelské role nutně vyplývá dominance učitele ve výukové komunikaci. Otázkou je, v jaké míře je tato dominance stále žádoucí a zda máme chápat

---

<sup>19</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 55.

<sup>20</sup> FLANDERS, N. A., Analyzing Teacher Behavior, str. 178-179.

<sup>21</sup> MAREŠ, J., Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování, str. 618.

<sup>22</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 47-48.

<sup>23</sup> PRŮCHA, J., Pedagogická encyklopedie, str. 101.

součástí edukačního univerzália také to, když žáci ve výuce hovoří kolem 5 minut z celkového času tak, jak je tomu v případě výzkumů prováděným Marešem.

Fakt, že výrazně dominuje v komunikaci učitel, může vzbuzovat otázky, zda mají žáci dostatečně velký prostor pro komunikační aktivity, které jsou bezpochyby potřebné pro učící se procesy žáků. Gavora neopomíjí v tomto smyslu důležitost intrakomunikace, tedy vnitřní komunikace žáků, skrze kterou uvažují bez hlasitých mluvených projevů.<sup>24</sup> Pokud učitel položí otázku, odpovídá v daný okamžik většinou pouze jeden žák, ale ostatní mohou otázku vnímat, a tak uvažovat společně s tázaným žákem o odpovědi.

### 2.1.3. Komunikační formy a činnosti ve vyučování

Činnost je v pedagogickém slovníku definována jako: „*aktivita či chování*“.<sup>25</sup> Termínem chování třídy lze označit vše, co se děje ve třídě během vyučovací hodiny.<sup>26</sup> Vyučovací hodina tedy představuje útvar, během kterého probíhají různé druhy činností, a ty jsou neodmyslitelně spjaté s komunikací. Dle Janouška je verbální a neverbální komunikace při společné činnosti základním prostředkem dorozumívání.<sup>27</sup> Společná činnost je tvořena sociálním stykem a vzájemnými vazbami<sup>28</sup>, přičemž komunikace představuje základní proces, který společnou činnost, vzájemné působení a mezilidské vztahy propojuje.<sup>29</sup>

Škola je místem, kde běžně dochází ke společné činnosti mezi učitelem a žáky a žáky mezi sebou. Komunikuje se mezi aktéry vyučovacího procesu neustále, a to může být jedním z důvodů, proč je výuková komunikace podrobována častému zkoumání.

Dle Průchy moderní pedagogika nahlíží na vyučování jako na „*V podstatě specificky organizovanou sociální situaci, jejímž smyslem je umožňovat a podporovat učení subjektů*“.<sup>30</sup> Tuto situaci organizuje učitel, jehož snahou je zajišťovat, aby opravdu k učení žáků docházelo. S tím souvisí i to, kolik času ve výuce mají žáci možnost být v kontaktu s učivem.<sup>31</sup> Výzkum prováděný Šedřovou a kolektivem ukazuje, že 22 % z každé vyučovací hodiny je věnováno organizačním záležitostem.<sup>32</sup> Jde o poměrně výrazně zastoupenou činnost, během které k učení žáků nedochází.

<sup>24</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 58.

<sup>25</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník, str. 33.

<sup>26</sup> PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, str. 321.

<sup>27</sup> JANOUŠEK, J., Společná činnost komunikace, str. 57.

<sup>28</sup> Tamtéž.

<sup>29</sup> Tamtéž, str. 22.

<sup>30</sup> PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, str. 324.

<sup>31</sup> Tamtéž.

<sup>32</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 20.

Činnosti ve vyučování mají velký vliv na to, jakým způsobem komunikace ve školní třídě probíhá. Z popsaného Flandersova pravidla dvou třetin vyplývá, že verbální aktivita ve vyučovacích hodinách dominuje,<sup>33</sup> proto za nejzákladnější dělení komunikačních forem ve vyučování lze považovat dialog a monolog.

Gavora definuje monolog jako „*Souvislý projev jednoho člověka*“.<sup>34</sup> Nejčastějšími formami monologu ze strany učitele je dle něj vysvětlování učiva či přednášku. Ze strany žáka referát nebo delší odpověď. Do monologického projevu řadí také vyprávění, které se může objevit ze strany učitele i žáka.<sup>35</sup>

Dialogem naopak Gavora rozumí „*Komunikaci dvou nebo více lidí*“.<sup>36</sup> Nestačí však pouhá komunikace dvou lidí. Je nezbytné, aby byly dodrženy zásady dialogu, za které označuje: střídání replik, střídání rolí hovořícího a naslouchajícího, jeden partner reaguje na druhého partnera, aktivní naslouchání partnera a hledání společného významu.<sup>37</sup>

Klára Šedřová nabízí jinou a podrobnější klasifikaci komunikačních forem ve výuce. Vymezila dvě kategorie: (1) interakce učitel-žák, kam zařadila procvičování, opakování se třídou, výklad s otázkami a zkoušení, (2) monolog učitele či žáka, kam řadí výklad, žákovský referát, četbu učitele, četbu žáka a zápis diktovaný učitelem.<sup>38</sup> Výzkum, který se svým kolektivem provedla ukázal, že převažuje kategorie interakce učitel-žák, přičemž 8 % zaujímalo procvičování, 7 % opakování se třídou, 27 % výklad s otázkami, 1 % zkoušení. V kategorii monolog učitele či žáka 4 % zaujímal výklad, 4 % žákovský referát, 1 % četba učitele, 4 % četba žáka a 4 % zápis diktovaný učitelem.<sup>39</sup> Výzkum ukazuje, že sledované vyučovací hodiny byly především interaktivní a docházelo tedy ke střídání promluv různých mluvčích. Komunikační formy a činnosti ve vyučování byly analyzovány také v rámci realizovaného výzkumu, přičemž bylo vycházeno právě z výše popsané klasifikace Kláry Šedřové.

#### 2.1.4. Struktura výukové komunikace

---

<sup>33</sup> FLANDERS, N. A., *Analyzing Teacher Behavior*, str. 178-179.

<sup>34</sup> GAVORA, P., *Učitel a žák v komunikaci*, str. 67.

<sup>35</sup> Tamtéž.

<sup>36</sup> GAVORA, P., *Učitel a žák v komunikaci*, str. 71.

<sup>37</sup> Tamtéž, str. 71-72.

<sup>38</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*, str. 51.

<sup>39</sup> Tamtéž.

Výuková komunikace má svoji specifickou strukturu. Šed'ová a kolektiv ji definuje jako „*Způsob, jímž jsou organizovány komunikační výměny mezi žáky a učiteli.*“<sup>40</sup> Těchto struktur se aktéři výukové komunikace drží, a to ať vědomě či nevědomě.

Komunikačními strukturami ve výuce se zabývala celá řada autorů. Do našeho prostředí tento pojem přinesl v 70. letech Průcha, který v jeho vymezení vzal v potaz aktéry a směr komunikace. Na základě toho stanovil čtyři základní komunikační struktury:

- (1) jednosměrná, vertikální – od učitele směrem k žákům bez poskytnutí zpětné vazby,
- (2) dvousměrná komunikace mezi učitelem a jednotlivými žáky – např. zkoušení žáků,
- (3) dvousměrná komunikace vertikální mezi učitelem a žáky, ale objevuje se i horizontální komunikace mezi žáky, (4) dvousměrná komunikace každého s každým.<sup>41</sup> Z hlediska procesu učení žáků označuje za nejefektivnější poslední strukturu.

Kromě Průchy se touto problematikou v bývalém československém či v českém prostředí zabývali i autoři jako Tollingerová, která představila Bellackovu metodu<sup>42</sup>, Samuhelová, která definuje na základě svého výzkumu 18 komunikačních struktur, přičemž podobně jako Průcha zohledňuje směr a postavení aktérů<sup>43</sup>, Mareš, opírající se o Flandersův analytický systém<sup>44</sup> či Janíková, zaměřující se na analýzu hodin tělesné výchovy.<sup>45</sup>

V zahraničí se setkáváme v 70. letech s takzvanou IRE strukturou, jejíž autorem je americký autor Mehan. Na příkladu otázky: „*Kolik je hodin Denisi?*“<sup>46</sup> demonstruje, jak se od sebe odlišuje komunikace v ně a mimo třídu. Pokud bude tato otázka položena v běžném životě, pravděpodobně bude autor motivován snahou zjistit, kolik hodin je v daný okamžik. Po obdržení odpovědi nejspíše poděkuje či informaci ocení. Pokud otázku položí učitel a žák mu na ní odpoví, učitel odpověď buď okomentuje nebo mu poskytne evaluaci.<sup>46</sup> A právě přítomnost hodnocení je dle Mehana to, co odlišuje komunikaci ve školní třídě od té v běžném životě.

Mehan na základě svých výzkumů popisuje IRE sktrukturu, přičemž jednotlivá slova znamenají I – iniciace (initiation), R – replika (reply), E – evaluace (evaluation). Typické dle Mehana pro komunikaci ve třídě je, že učitel pokládá žákům otázky, na které většinou zná správnou odpověď nebo si minimálně předem stanoví kritéria, dle kterých bude odpověď

---

<sup>40</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 44.

<sup>41</sup> PRŮCHA, J., Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu, str. 877-878.

<sup>42</sup> TOLLINGEROVÁ, D., Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis, str. 241-259.

<sup>43</sup> SAMUHELOVÁ, M., Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P., Pedagogická komunikácia v základnej škole, str. 55-74.

<sup>44</sup> MAREŠ, J., Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování, str. 617-628.

<sup>45</sup> JANÍKOVÁ, M., Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy, str.73-133.

<sup>46</sup> MEHAN, H., What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse, str. 85-103.

posuzovat. Započne skrze otázku komunikaci ve třídě (iniciace), na kterou očekává od tázaného žáka odpověď (replika) a tu poté na základě stanovených kritérií zhodnotí (evaluace).<sup>47</sup> Tato struktura pak jasně vymezuje postavení aktérů ve třídě a je z ní patrná dominance ze strany učitele. Ve chvíli, kdy skončí jedna komunikační sekvence, je to signál pro to, že může začít nová.<sup>48</sup>

Mehan s Cazdenovou si později uvědomili, že třetí složka struktury evaluace je příliš úzká, proto IRE strukturu přeměnili na IRF a evaluaci nahradili za feedback (zpětná vazba).<sup>49</sup>

K podobným výsledkům dospěli například Angličané Sinclair a Coulthard, kteří popsali IRF strukturu jako základní strukturu výukové komunikace. Jednotlivé složky byly definovány zcela shodně jako u Mehana, pouze s rozdílem, že od samého počátku pracovali se zpětnou vazbou, a ne s evaluací. Jednotlivé složky představovaly podobně jako u Mehana I – iniciace (initiation), R – replika (reply), F – zpětná vazba (feed back).<sup>50</sup> Ve výzkumné části bylo zkoumáno, zda je ve výuce možné sledovat popsanou IRF strukturu, přičemž na poslední složku bylo nahlíženo jako na zpětnou vazbu, a to z důvodu, že se přikláním k tomu, že lze evaluaci chápat jako poměrně úzkým pojmem.

Šeďová a kol. upozorňují na to, že současně jsou tyto komunikační struktury považovány spíše za rigidní, přičemž své tvrzení podkládají nálezy McLureové a Frenche, kteří prokazují, že se za správnou odpověď žáka nemusí skrývat faktická znalost, ale může jít pouze o osvojené strategie, jak úspěšně odpovědět na učitelskou otázku.<sup>51</sup>

#### **2.1.4.1. Iniciace – učitelské otázky**

Iniciace ze strany učitele nejčastěji probíhá skrze pokládání otázek směrem k žákovi, skupině žáků či třídě. Učitelské otázky se považují za klíčový prvek procesu učení, proto představují podstatnou složkou ve vyučování.<sup>52</sup> Dle Vališové se dovednost formulovat a klást otázky utváří ještě dříve, než učitel vstupuje do školy.<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> MEHAN, H., What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse, str. 85-103.

<sup>48</sup> Tamtéž.

<sup>49</sup> MEHAN, H., CAZDEN, C. B., The study of classroom discourse: Early history and current developments. In MAREŠ, J., Zkoumání procesů struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost, str. 265

<sup>50</sup> SINCLAIR, J. M., COULTHARD, R. M., Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils, str. 19-60.

<sup>51</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 46.

<sup>52</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 53.

<sup>53</sup> VALLIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., Pedagogika pro učitele, str.227.



Gavora chápe otázku jako „*Výrok, který má formu tázací věty*“.<sup>54</sup> Mareš s Křivohlavým však upozorňují na to, že se otázka s tázací větou často zaměňuje. Otázku dle nich můžeme chápat ve významu úkolu či problému, který je potřeba vyřešit a způsob vyjádření otázky není rozhodující.<sup>55</sup>

Učitelovo dotazování ve vyučování plní různé funkce. Mareš a Křivohlavý uvádějí tyto tři: organizační, vzdělávací, výchovnou. Přičemž vzdělávací funkci vydělují pouze z důvodu, aby zdůraznili didaktickou složku.<sup>56</sup> Dále například Mojžíšek vymezuje funkce podle fází vyučovací hodiny, a to na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a klasifikační.<sup>57</sup>

Učitelské otázky můžeme dělit různě. Mareš a Křivohlavý klasifikují otázky podle: (1) pedagogických cílů, záměrů, kterým slouží, (2) obsahu, k němuž se vztahují, (3) subjektů, kteří s nimi pracují, (4) způsobů, jimiž jsou prezentovány, (5) podmínek, za nichž se s nimi pracuje, (6) psychických stavů a procesu, které vyvolávají, (7) sociálních postojů a vztahů, které navozují, (8) výsledků, efektů, jichž bylo pomocí otázek dosaženo.<sup>58</sup>

Vališová dělí otázky do dvou kategorií na reproduktivní (založené na pamětních procesech) a na produktivní (založené na aktivní myšlenkové činnosti).<sup>59</sup> Kromě toho rozlišuje otázky, které vyplývají ze vztahu otázky k učivu a učební situaci (věcné, vztahující se k řízení určité učební situace, vztahující se k výchovným úkolům vyučování, vztahující se k utváření atmosféry ve vyučování, osobní otázky) a otázky podle funkcí (obsahující a zpřesňující, zpochybňující, návodné, rozhodovací, kontaktní).<sup>60</sup>

Často se v odborné literatuře hovoří o otevřených a uzavřených otázkách. Na otázky otevřené neexistuje pouze jedna správná odpověď, která by byla určena předem, oproti tomu otázky uzavřené mají pouze jednu správnou odpověď, která je učiteli předem známa.<sup>61</sup> Při volbě otevřených či uzavřených otázek je vhodné zohledňovat záměr učitele. Pokud se chce učitel zaměřit na faktografické informace, uzavřené otázky jsou efektivním prostředkem, a naopak pokud je učitelův cíl, aby žáci formulovali vlastní názory a samostatně uvažovali, je efektivní volit otázky otevřené.<sup>62</sup>

---

<sup>54</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 77.

<sup>55</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 76.

<sup>56</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 77.

<sup>57</sup> MOJŽÍŠEK, L., Vyučovací metody, str. 62.

<sup>58</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Komunikace ve škole, str. 78.

<sup>59</sup> VALLIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., Pedagogika pro učitele, str.227-228.

<sup>60</sup> Tamtéž.

<sup>61</sup> ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 58.

<sup>62</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 81.

S otázkami otevřenými a uzavřenými úzce souvisí i dělení otázek dle kognitivní náročnosti. V této kategorizaci se často vychází z Bloomovy taxonomie cílů, která je zaměřena na kognitivní oblast.<sup>63</sup> Z této taxonomie pak můžeme generovat otázky vycházející z jednotlivých kategorií. Gavora na základě Bloomovy taxonomie dělí otázky na: (1) otázky na vědomosti, (2) otázky na porozumění, (3) otázky na aplikaci, (4) otázky na analýzu, (5) otázky na syntézu, (6) otázky na hodnocení.<sup>64</sup>

Krathwohl a Anderson tuto původní Bloomovu taxonomii revidovali a vznikla upravená verze. Ta se nově skládá ze dvou dimenzí: poznatků (faktické, konceptuální, procedurální, metakognitivní) a kognitivních procesů, které jsou vyjádřeny slovesy: (1) zapamatovat, (2) porozumět, (3) aplikovat, (4) analyzovat, (5) hodnotit, (6) tvořit.<sup>65</sup>

Oproti původní taxonomii došlo ke změně dvou kategorií – analýza byla nahrazena slovesem hodnotit a hodnocení slovesem tvořit. I tato taxonomie je seřazena od nejjednoduššího procesu po nejsložitější, nicméně oproti té původní je volnější. Autoři kladou důraz na využití učitelů, proto předpokládají, že se jednotlivé kategorie budou překrývat.<sup>66</sup>

Švaříček a kolektiv při kategorizaci otázek dle kognitivní náročnosti vycházeli z Krathwohlem a Andersonem revidované taxonomie. Otázky nižší kognitivní náročnosti vychází z kategorie zapamatovat a je zaměřena na vybavení si faktu, se kterým se už žáci během vyučování setkali, naopak otázky vyšší kognitivní náročnosti vychází z kategorií porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit a odpovědi přímo nevychází z učebnice či jiného učebního materiálu.<sup>67</sup>

#### **2.1.4.2. Iniciace ze strany žáků**

Komunikace ve školní třídě nemusí být iniciována pouze učitelem, ale mohou jí iniciovat také žáci. Pokud je komunikace zahájena ze strany žáků, dochází k narušení IRF struktury a komunikace probíhá pouze ve dvousložkové struktuře. Žák položí otázku, na kterou mu učitel odpovídá a tím komunikační sekvenci uzavírá.<sup>68</sup>

Pokládání otázek je součástí aktivity žáků. Šalamounová a kolektiv upozorňují na to, že otázky mohou žáci pokládat jen v případě, že jsou ochotní do komunikační výměny

---

<sup>63</sup> KRATHWOHL, D. R., MASIA, B. B., BLOOM, B. S., Taxonomy of educational objectives. The classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain, str. 10-17.

<sup>64</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 83.

<sup>65</sup> KRATHWOHL, R.D., Revision of Bloom's Taxonomy: On Overwiev, str.211-218.

<sup>66</sup> Tamtéž.

<sup>67</sup> ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 61.

<sup>68</sup> Tamtéž, str. 141.

s učitelem vstoupit. Toto chování pojmenovávají termínem ochota komunikovat nebo žákovská participace.<sup>69</sup>

Žákovské otázky nejsou všemi učiteli přijímány stejně. Mareš s Krivohlavým hovoří o rozporných stanoviskách učitelů vůči žákovskému dotazování. Někteří učitelé otázky žáků vítají a vnímají je jako projev aktivity a zájmu. Jiní učitelé se k otázkám staví spíše rezervovaně nebo je dokonce vůbec nepřijímají. Důvodem může být nepředvídatelnost žákovských otázek nebo pocit nedobře vedené výuky.<sup>70</sup> Může jít o strach z neznalosti odpovědi, z narušení tempa komunikace nebo ze sabotujících otázek, které žáci pokládají s cílem zdržet výuku.<sup>71</sup>

Pokládat otázky nemusí být snadné ani pro samotné žáky. Pokud žák něco neví nebo něčemu neporozumí, může pro něj veřejné vystoupení představovat překážku, která mu zabraňuje otázku položit.<sup>72</sup> Po žákovi se vyžaduje otázku zformulovat a pokud se mu to nepodaří, hrozí riziko, že bude žák za formulaci učitelem napomínán nebo že se mu spolužáci budou za projevenou neznalost posmívat.<sup>73</sup> Na pokládání žákovských otázek může mít vliv nízké studijní sebepojetí žáka, nezájem o dané učivo nebo nízká asertivita a schopnost prosadit se mezi spolužáky.<sup>74</sup>

Ukazuje se, že iniciace ze strany žáků není příliš častá. Například výzkum zaměřený na analýzu komunikačních struktur ve výuce provedený Samuhelovou v roce 1985 ukázal, že iniciace ze strany žáků se objevila jen ve 14,2 %. Výzkum byl proveden ve 22 vyučovacích hodinách na 2. stupni základní školy v předmětech slovenský jazyk a literatura, dějepis a zeměpis v Bratislavě.<sup>75</sup>

Hrdinův výzkum zaměřený na dialog mezi učitelem a žákem z roku 1985, který byl realizován ve 4-8 ročníku základní školy v 15 vyučovacích hodinách (5 hodin slovenského jazyka, 5 hodin matematiky, 1 hodina přírodopis, 1 hodina chemie, 1 hodina zeměpis, 1 hodina občanská výchova, 1 hodina dějepis) ukázal, že pouze 1,7 % ze všech otázek položili žáci. To odpovídá 27 žákovským otázkám z 1611 celkem položených.<sup>76</sup>

---

<sup>69</sup> Tamtéž, str. 137-138

<sup>70</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 92-93.

<sup>71</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 92.

<sup>72</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 93.

<sup>73</sup> Tamtéž.

<sup>74</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 92.

<sup>75</sup> SAMUHELOVÁ, M., Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P., Pedagogická komunikácia v základnej škole, str. 55-74.

<sup>76</sup> HRDINA, L., Problematika dialógu v pedagogickej komunikácii v základnej škole. In GAVORA, P., Pedagogická komunikácia v základnej škole, str. 102-119.

Znatelnější nárůst žákovských otázek zaznamenali autoři Šalamounová, Švaříček, Šedřová. V jejich výzkumu prováděném ve 32 vyučovacích hodinách na čtyřech základních školách v 16 třídách s učiteli předmětů český jazyk, občanská výchova a dějepis, bylo 27 % otázek pokládáno žáky. Autoři však upozorňují na to, že 11 % tvořily otázky organizačního charakteru a 16 % otázky přímo se vztahující k učivu.<sup>77</sup>

Pokud se žáci táží, pokládají různé typy otázek. Šalamounová a kolektiv je dělí na otázky organizační a na otázky autonomní. Autonomní otázky představují ty, které se přímo týkají vzdělávacího obsahu a dále je dělí na: (1) otázky zjišťující nezbytné informace; (2) otázky ze zvědavosti; (3) otázky vyžadující vysvětlení; (4) otázky konfrontující porozumění.<sup>78</sup>

Také Fenclová zkoumala žákovské otázky. Výzkum provedla na základních školách, gymnáziích, středních školách a středních odborných učilištích. Ve 30 vyučovacích hodinách identifikovala pouze 60 otázek, přičemž polovina byla organizačního charakteru, další velkou část zaujímaly otázky, skrze které se žáci informovali o správnosti svého pracovního postupu a pouze 2 otázky vycházely ze zájmu žáka.<sup>79</sup> Z výzkumu Fenclové by bylo možné odvodit podobné dělení žákovských otázek jako u Šalamounové, Švaříčka a Šedřové – otázky organizační, otázky informační a otázky vycházející se zájmu žáka. Počet a typy otázek byly podrobeny zkoumání v realizovaném výzkumu.

#### **2.1.4.3. Replika – žákovská odpověď**

Odpověď žáka tvoří druhou složku popsané IRF struktury. Představuje dle Šalamounové a kolektivu reakci na učitelovu otázku, která z ní obsahově vychází.<sup>80</sup> Mareš a Křivohlavý charakterizují odpověď podobně: „Z komunikačního pohledu jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku.“<sup>81</sup>

Odpovídání žáků není zcela náhodné a podléhá celé řadě komunikačních pravidel. Šalamounová a kolektiv tyto pravidla označují jako žákovský registr.<sup>82</sup> Mezi tyto požadavky řadí: (1) Správné načasování – žák odpovídá ve chvíli, kdy ho vyvolá učitel, (2) Spisovnost a standardní syntaxe – odpověď může být učitelem opravena v i případě, že je obsahově správně, (3) Explicitnost a dekontextualizace – žáci se mají vyjadřovat jasně, na obecné

<sup>77</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str.137.

<sup>78</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str.143-150.

<sup>79</sup> FENCLOVÁ, J., Proč se naši žáci neptají? Matematika a fyzika v škole. In Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 93.

<sup>80</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 84.

<sup>81</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Komunikace ve škole, str. 73.

<sup>82</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 76.

rovině a nevnášet do odpovědi své mimoškolní zkušenosti, (4) Relevance vzhledem k probíranému tématu a jejich stručnost – odpověď nemá být příliš široká a měla by se týkat pouze probírané látky.<sup>83</sup>

Gavora dělí pravidla dle toho, jak učitelé vnímají svoji moc na komunikační pravidla direktivní a demokratická.<sup>84</sup> Direktivní komunikační pravidla žáky velice omezují a ti neustále musí čekat na učitelovy instrukce. Mezi taková pravidla pro žáky patří: (1) Žák může hovořit pouze, dostane-li slovo, (2) Žák může hovořit pouze, s kým je mu určeno, (3) Žák může hovořit pouze o tom, co má určeno, (4) Žák může hovořit pouze tak dlouho, jak je mu určeno, (5) Žák může hovořit pouze na místě, které má určeno, (6) Žák může hovořit pouze ve stoje. Naopak komunikační pravidla demokratická zachovávají dominanci učitele, ale jsou vůči žákům tolerantní. Mezi taková pravidla může patřit například: Učitel nechává žákovi dost času na odpověď, žák může klást učiteli a třídě otázky apod.<sup>85</sup>

Při dělení žákovských odpovědí můžeme zohlednit dvě hlediska. A to hledisko otevřenosti či uzavřenosti nebo kognitivní náročnost odpovědí. Stejně jako u učitelských otázek lze odpovědi dělit na otevřené a uzavřené. Žáci buď sdělují fakta, přičemž pouze jedna odpověď je správná nebo v případě otevřených otázek mohou být odpovědi variabilní.<sup>86</sup> Když učitel pokládá žákovi otázku, většinou předpokládá, že odpověď žáka bude odpovídat kognitivní náročnosti otázky. To Gavora nazývá kognitivní korespondence otázky s odpovědí.<sup>87</sup> Kognitivní náročnost otázek a odpovědí spolu nemusí vždy korespondovat a na otázku vyšší kognitivní náročnosti může učitel dostat odpověď nižší kognitivní náročnosti či naopak.<sup>88</sup>

#### 2.1.4.4. Zpětná vazba

Třetí složku IRF struktury představuje zpětná vazba, která dává žákovi zprávu o správnosti či nesprávnosti jeho odpovědi. Zpětnou vazbu můžeme chápat jako zprávu, která je určená žákovi s cílem informovat ho o tom, jak probíhá proces jeho učení.<sup>89</sup>

Zpětná vazba může mít buď podobu verbální – například *Správně; Ano* či neverbální – například *přikývnutí, ukázání na někoho* a lze u ní rozlišit několik stránek. Mareš a

<sup>83</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str.76-78.

<sup>84</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 35-37.

<sup>85</sup> Tamtéž, str.39.

<sup>86</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str.84.

<sup>87</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 85.

<sup>88</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str.86.

<sup>89</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Komunikace ve škole, str.96.

Křivohlavý hovoří o stránkách: (1) Regulativní – umožňuje žákovi řídit své činnosti na základě získaných informací od učitele, (2) Sociální – skrze zpětnou vazbu dochází mezi učitelem a žákem k ujasňování si vzájemných vztahů, postojů, očekávání, (3) Poznávací – žák lépe poznává učitele, učivo, sebe, ale i učitel lépe poznává žáka, (4) Rozvojová – skrze zpětnou vazbu se žák vzdělává a vychovává.<sup>90</sup>

Zpětná vazba představuje ve výukové komunikaci složku, která ji odlišuje od běžné sociální komunikace.<sup>91</sup> Žák zná strukturu výukové komunikace, a proto reakci učitele očekává. Nemusí se cítit komfortně, pokud mu zpětná vazba není poskytnuta.<sup>92</sup>

Zpětná vazba vždy obsahuje prvky hodnocení, které může být buď pozitivní či negativní. Pozitivní zpětná vazba představuje potvrzení o správnosti žakovy odpovědi. Gavora popisuje čtyři typy učitelových reakcí na správnou odpověď žáka: (1) akceptace odpovědi žáka – potvrzení žakovy odpovědi skrze stručnou reakci, to mohou přiblížit výroky: *Dobře, ano*; (2) echo odpovědi – učitel zopakuje odpověď žáka; (3) elaborace odpovědi žáka – učitel rozšíří nebo rozvine žakovu odpověď; (4) pochvala žáka – učitel žakovu odpověď vyzdvihne<sup>93</sup>.

Negativní zpětné vazbě lze rozumět jako odmítnutí žakovské odpovědi, které značí žakovu chybu. Mareš a Křivohlavý vymezili několik podob reakcí učitele na chybnou odpověď žáka: (1) Detekce chyby – učitel jednoduchým způsobem sděluje, že žák udělal chybu, to mohou přiblížit výroky: *Pozor, Ne*; (2) Identifikace chyby – učitel o něco podrobněji poskytuje žakovi zpětnou vazbu, sděluje mu, kde a v čem chybu udělal; (3) Interpretace chyby – touto formou učitel žakovi vysvětluje smysl chyby, odhaluje příčiny chybování, a tím pomáhá žakovi chyby odstranit; (4) Korekce chyby – Učitel žakovu chybu opravuje, přičemž se může soustředit na celý proces, který vedl k chybě nebo pouze žakovi oznámit správnou odpověď.<sup>94</sup>

Vaněk v 80. letech provedl výzkum zpětné vazby a zjistil následující: a) učitel neposkytuje zpětnou vazbu žakům vždy a využívá i neverbálních prostředků skrze které zpětnou vazbu žakům poskytuje; b) typy zpětných vazeb se většinou nevyskytují samostatně, ale jsou spojovány do větších celků – ve výzkumu převládala jednoduchá zpětná vazba ve

---

<sup>90</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 96.

<sup>91</sup> MEHAN, H., What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse, str. 85-103.

<sup>92</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 86.

<sup>93</sup> Tamtéž, str. 86-87.

<sup>94</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 101.

spojení s přechodem k dalšímu tématu; c) učitelé využívají pouze úzký výběr zpětnovazebních postupů a zpětná vazba je tedy velice stereotypní.<sup>95</sup>

Šed'ová a Švaříček hovoří ve spojitosti s druhy zpětné vazby o zamlčeném hodnocení, které dle nich sice splňuje zpětnovazební prvek ve struktuře výukové komunikace, ale žáci fakticky žádné hodnotící zprávy nedostanou. Žákům není explicitně sděleno hodnocení, přičemž správnost odpovědi si mohou odvodit od toho, že učitel pokračuje k další otázce nebo ve výkladu. Pro takovou strukturu by se dle nich spíše hodil zápis IRF/I oproti IRF.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> VANĚK, J., Výukový dialog jako důležitá složka interakce učitel-žáci. In MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 98.

<sup>96</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str.116.

## Empirická část

Cílem empirické části je seznámit komplexně čtenáře s podobou výukové komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na jedné střední škole. Analyzovány byly přepisy vyučovacích hodin, ale také byly zkoumány charakteristiky výukové komunikace a IRF struktura tak, jak byla definována v části teoretické. Praktická část má tedy návaznost na část teoretickou.

### 1. Metodologie výzkumu

Tato kapitola si klade za cíl přiblížit výzkumný postup, který byl použit při zkoumání výukové komunikace na střední škole, a to ve výuce předmětů pedagogika a psychologie.

Vzhledem ke zkoumanému tématu byl zvolen postup odpovídající smíšenému výzkumu, který je definován jako „*obecný přístup v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie.*“<sup>97</sup> Data byla analyzována za pomoci kvalitativních metod, ale zjišťováno bylo také poměrně velké množství statistických údajů. Kvalitativní výzkum je dle Švaříčka a Šed'ové zaměřen na zkoumání autentického prostředí, se snahou komplexně zachytit sociální realitu zúčastněných.<sup>98</sup> Zjednodušeně řečeno se jedná o typ výzkumu, jehož výsledků nedosahujeme za pomoci kvantifikace.<sup>99</sup> Oproti tomu kvantitativní výzkum zkoumá problém za pomoci měření a poté jsou data analyzovány za pomoci statistických metod.<sup>100</sup>

Inspirací pro výzkum se mi stal design Zakotvené teorie, podle které bylo přistupováno ke kódování přepisů nahrávek.

V následujících částech kapitoly bude vymezen cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky. Přiblížen bude také výzkumný plán včetně výzkumného vzorku a následně budou popsány a zdůvodněny metody sběru dat. Na metodologickou část navazují výzkumná zjištění, která jsou uspořádána do jednotlivých kapitol, přičemž samotný závěr empirické části tvoří závěry výzkumu.

Ukázky kódování nahrávek výuky a polostrukturovaných rozhovorů se nachází v příloze bakalářské práce.

---

<sup>97</sup> HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, str. 56.

<sup>98</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, str. 17.

<sup>99</sup> STRAUSS, A., CORBIN, J., Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie, str. 10.

<sup>100</sup> HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, str. 42.



## 1.1. Cíl výzkumu

Cíle jsou nezbytnou součástí každého výzkumu a určují směr zkoumání. Míra naplnění cílů bude popsána v závěru empirické části. Cíl realizovaného výzkumu je deskriptivní a má následující podobu: *Popsat průběh výukové komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole*. Výukovou komunikaci chápu tak, jak stanovuje teoretická část, tedy jako specifický druh pedagogické komunikace, která probíhá během výuky mezi učitelem a žáky.

## 1.2. Výzkumné problém a výzkumné otázky

Skrze výzkumný problém pojmenováváme to, čemu se výzkum bude věnovat. Představuje dle Šváříčka a Šed'ové něco, co je problematické a v ideálním případě nám není výzkumný problém zcela zřejmý. Bývá poměrně obecný a formulovaný v podobě oznamovací věty.<sup>101</sup> Výzkumný problém byl vzhledem k cíli výzkumu definován takto: *Nepříliš velké množství výzkumů výukové komunikace, které by zkoumaly předmět komplexně*.

S výzkumným problémem je úzce spjato stanovení si výzkumných otázek. Skrze výzkumné otázky dochází k zaostření výzkumu, a to s ohledem na cíl a výzkumný problém. Jejich nejčastější podobou je tázací věta.<sup>102</sup> Hlavní výzkumnou otázkou, ze které vychází několik otázek specifických, je otázka: *Jak probíhá výuková komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole?*

Po prostudování odborné literatury a seznámení se s jinými výzkumy v oblasti pedagogické a výukové komunikace bylo stanoveno pět specifických výzkumných otázek:

- *Jaký je podíl verbální komunikace učitele a žáků ve výuce pedagogiky a psychologie na střední pedagogické škole?*
- *Kdo iniciuje komunikaci ve výuce?*
- *Jaké komunikační formy a činnosti jsou využity ve výuce?*
- *Jak se liší výuková komunikace v hodinách pedagogiky na střední škole v jednotlivých předmětech?*

---

<sup>101</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, str. 65.

<sup>102</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, str. 69.

### 1.3. Výzkumný plán

Výzkumný plán byl stanoven na základě cíle výzkumu, výzkumného problému, výzkumných otázek a zvolených metod. Původně byl výzkumný plán navrhnut přímo pro konkrétní střední školu, která byla předem s výzkumem seznámena. Školu jsem navštívila ještě koncem školního roku 2014/2015 a domluvila se s nimi na předběžných podmínkách spolupráce. Nicméně po vypracování výzkumného plánu se škola odmítla na výzkumu podílet, a proto bylo nutné oslovit jinou střední školu, která by realizaci umožnila. Vzhledem k tomu, že bylo plánováno výzkum provést ve výuce předmětů pedagogika a psychologie, které bývají vyučovány jen na menším okruhu středních škol, byl následný výběr nové střední školy poměrně zúžený.

Po domluvě na spolupráci s jinou střední školou a následné úpravě výzkumného návrhu s ohledem na možnosti školy, byl terén před realizací výzkumu navštíven. Cílem návštěvy bylo seznámit se s prostředním a s pedagogy, v jejichž vyučovacích hodinách bude výzkum probíhat. Byla jsem představena třídě, seznámila ji s výzkumem a vybrala poučené souhlasy. Všechny účastnice výzkumu jsou plnoleté, proto nebylo třeba mít podpisy zákonných zástupců. Ve třídě se nenašel nikdo, kdo by s účastí ve výzkumu nesouhlasil.

Výzkum byl realizován ve školním roce 2015/2016. První kontakt se školou proběhl 7. 1. 2016, poté došlo k úpravě plánu a realizace probíhala od 4. 2. 2016 do 23. 3. 2016.

Se školou bylo domluveno, že mi umožní výzkum provést v 10 vyučovacích hodinách, přičemž 5 hodin bude tvořit předmět pedagogika a 5 hodin předmět psychologie.

Plánem bylo sejmout data daleko dříve, ale z různých důvodů se sběr dat protáhl o měsíc déle, než bylo plánováno. Kromě toho bylo sejmuto poměrně velké množství dat, a proto jejich analýza trvala daleko déle, než se zprvu jevílo. Z těchto důvodů došlo oddálení dokončení celé práce.

### 1.4. Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr vzorku byl ovlivněn podstatou výzkumu. Cílem nebylo vybrat reprezentativní vzorek, který umožní zobecnitelnost výsledků na celou populaci učitelů a žáků, ale zaměřit se na vzorek, který zastupuje určitý problém.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, str. 152.

Pro výzkum jsem si vybrala střední pedagogickou školu, která se nachází ve větším městě. Škola nabízí studium oborů Předškolní a mimoškolní výchova a vzdělávání, Pedagogické lyceum a pomaturitní jednoleté studium. Nejedná se o školu s velkým množstvím žáků, počet žáků v denní formě je do 150. V každém ročníku je otevřena jedna třída pro obor, která má různý počet žáků.

Pro výběr vhodné třídy byla stanovena dvě základní kritéria: (1) ve třídě musí být alespoň 15 žáků, (2) mělo by jít o „průměrnou“ třídu, která není náročná na výukovou komunikaci – pod tím bylo rozuměno třídu, která je zvládnutelná běžnými kázeňskými prostředky, není ve výukové komunikaci zcela pasivní nebo naopak příliš aktivní. Výuka vybraných předmětů probíhá ve všech ročnících a většinou je vyučují stejní učitelé. Z tohoto důvodu jsem se mohla při výběru vhodného vzorku soustředit především na stanovená kritéria třídy. Tyto kritéria splňovaly pouze dvě třídy.

Možné bylo výzkum provést ve třídách 1. A či ve 4. A. V 1. ročníku hrozilo, že bude výuková komunikace ovlivněna nedostatečnou adaptací na novou školu ze strany žáků, proto byla vybrána třída 4. A oboru Předškolní a mimoškolní výchova a vzdělávání. Ve třídě byly samé dívky v celkovém počtu 28 žákyň. Jednalo se o maturitní ročník, proto maturitní zkouška byla často součástí obsahu výukové komunikace. A to jak její průběh, tak zdůrazňování požadavků či povinností žákyň.

Pro výzkum byly vybrány předměty pedagogika a psychologie. Výběr byl ovlivněn záměrem zjistit, zda se bude výuková komunikace lišit v těchto odborných předmětech oproti doposud známým výzkumům. Vycházela jsem z předpokladu, že by učitelé měli být teoreticky seznámeni s pedagogickou a úžeji definovanou výukovou komunikací a zajímalo mě, zda se tento fakt odrazí ve výsledcích výzkumu.

Výuka psychologie probíhala vždy ve třídě sálového uspořádání. Lavice byly uspořádány do třech řad a žákyň v nich seděly po dvojicích či samostatně. Učitelův stůl byl postaven naproti lavicím a umístěn byl v prostoru u okna. Výuka pedagogiky probíhala třikrát ve stejné učebně jako výuka psychologie a dvakrát v prostoru počítačové učebny.

V počítačové učebně byly stoly s počítači rozmístěny kolem zdí učebny a uprostřed třídy se nacházely naproti sobě ještě dvě řady stolů. V této učebně seděly žákyň vždy u stolu s počítačem, často zády k učitelce. Ta stála u interaktivní tabule v čele místnosti.

Má role ve vztahu k terénu odpovídala roli návštěvníka. Účastníci se se mnou setkávali pravidelně a byli předem seznámeni s povahou výzkumu.<sup>104</sup> Snažila jsem se před

---

<sup>104</sup> ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, str. 77.

samotným výzkumem navázat vztahy s vyučujícími a poznat prostředí školy. První dvě návštěvy nebyly zatíženy výzkumnou činností.

## 1.5. Metody získávání dat

Pro komplexnější zachycení zkoumaného jevu bylo přihlédnuto k požadavku triangulace metod, který by měl podpořit věrohodnost a komplexitu výsledků. Za pomoci několika metod došlo ke zkoumání stejného sociálního jevu.<sup>105</sup>

Pro výzkum byly zvoleny metody zúčastněného pozorování, nahrávání výuky na diktafon včetně následné analýzy nahrávek a polostrukturované rozhovory s učitelkami obou předmětů.

Zúčastněné pozorování nám dle Hendla umožňuje popsat, co se děje, zachytit, kdo či co se zúčastní pozorovaného jevu a jak se jev projevuje.<sup>106</sup> Umožňuje nám zasadit si jinak získané informace do kontextu a zabývat se pozorovaným jevem celostně.<sup>107</sup> Pozorovatel se nachází přímo ve sledovaném prostředí a vstupuje do interakcí s ostatními zúčastněnými, a to tak, aby nenarušil svojí přítomností průběh výuky.<sup>108</sup> Jedná se o poměrně náročnou metodu, protože výsledek pozorování je závislý na dovednostech pozorovatele a může se proto snadno stát, že pozorovatel nechá unést děním ve třídě a přestane na jevy nahlížet s odstupem.<sup>109</sup> Toto riziko jsem se snažila mít po celou dobu pozorování na paměti.

Pozorování bylo nestrukturované. Připravila jsem si předem pouze kategorie vycházející z výzkumných otázek. Na ty jsem se během pozorování zaměřila a mým cílem bylo popsat jevy tak, jak probíhají v realitě. Pro pozorování jsem využila pouze tužku a papír.

Jak bylo výše uvedeno, výuka probíhala ve dvou učebnách, přičemž v běžné třídě bylo pozorováno z poslední lavice u dveří a v počítačové učebně jsem seděla napravo od žáků vždy tak, aby nedošlo k narušení výuky a zároveň na místě, které umožňovalo dobrý rozhled.

Právě z důvodu, že pozorovatel není schopen skrze pozorování zachytit veškeré dění, byly pozorované hodiny zároveň nahrávány na diktafon. Pořízené zvukové záznamy byly následně doslovně přepsány, a to včetně chyb či přecheknutí aktérů.

---

<sup>105</sup> HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, str. 151.

<sup>106</sup> HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, str. 197.

<sup>107</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, str. 144.

<sup>108</sup> Tamtéž.

<sup>109</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 31.

Přepisy výukové komunikace obsahují označení aktéra, a to ve znění – učitel (U), žák (Ž), více žáků (ŽŽ), případně je-li více promluv za sebou, jsou označeni žáci čísly (Ž1, Ž2 apod.).

Přepisy byly podrobeny analýze. Došlo k postupnému kódování, pod kterým rozumíme dle Hendla „*rozkrýtí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci, a nové integraci*“.<sup>110</sup> Při otevřeném kódování je dle Šváříčka a Šed'ové text rozdělen do jednotek, kterým jsou následně přiděleny kódy, a s těmi se poté pracuje.<sup>111</sup> Došlo tedy k přidělení kódů ve všech prepisech a k následné kategorizaci.

Poslední využitou metodou byl rozhovor s vyučujícími. Rozhovor lze chápat jako metodu, skrze kterou získáváme informace pomocí otázek.<sup>112</sup> Za pomoci otevřených otázek zjišťujeme, jak dotazovaný chápe zkoumaný jev.

Vzhledem k podstatě výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, přičemž bylo připraveno několik otázek vycházející z předem vymezených kategorií. Kategorie vycházely z výzkumných otázek.

Pro rozhovory s učiteli jsem se rozhodla záměrně, a to z toho důvodu, že mi poskytnou informace o tom, jak sami učitelé vnímají výukovou komunikaci. Domnívám se, že jejich pojetí ovlivňuje průběh výukové komunikace v hodinách.

Rozhovory byly uskutečněny asi v polovině výzkumu. Byl tedy už částečně navázán vztah s učitelem, který mohl podpořit jejich odpovídání a zároveň už jsem byla schopná se zorientovat v odpovědích týkající se třídy.

Celkově bylo připraveno 14 otázek, vycházejících z kategorií: *Třída, Výuka, Výuková komunikace*. Připravený seznam otázek vypadal takto:

#### **Třída:**

- Jak dlouho třídu, ve které probíhá výzkum, vyučujete?
- Kolik hodin týdně učíte v této třídě?
- Je podle vás třída zvládnutelná běžnými kázeňskými prostředky?
- Jaké ve třídě vnímáte během výuky klima?
- Má podle vás třída zájem o vyučovací předmět, případně podle čeho to lze usoudit? Projevuje se to dle vás ve výukové komunikaci?
- Jak byste hodnotil/a vztahy, které máte se třídou?

---

<sup>110</sup> HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, str. 251.

<sup>111</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, str. 211.

<sup>112</sup> HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, str. 251.

- Usuzujete, že má třída během výuky zájem o komunikaci s vyučujícím?

### **Výuková komunikace:**

- Když sestavujete výuku, berete v potaz také to, jako využijete komunikační formu? Do jaké míry si myslíte, že je důležité nad tím přemýšlet?
- Myslíte si, že lze žáky motivovat k aktivní výukové komunikaci?
- Iniciujete podle vás výukovou komunikaci ve třídě spíše vy nebo žáci?
- Vyučujete ještě nějaký jinak předmět? Liší se dle vás výuková komunikace v jednotlivých předmětech? Pokud ano, tak v čem?

### **Výuka:**

- Jakou strukturu by podle vás výuka měla mít?
- Lze podle vás rozpoznat dobrou výuku, a pokud ano, tak jak?
- Mohou podle vás učitelé ovlivnit průběh výuky, a pokud ano, tak jak?

## **2. Výsledky výzkumu**

Výsledky výzkumu jsou rozděleny do kapitol, které postupně zodpovídají na stanovené výzkumné otázky. V každé kapitole je vždy na začátku uveden její cíl. Z důvodu přehlednosti vždy v rámci jednotlivých kapitol nejprve prezentují výsledky jednoho vyučovacího předmětu, na které navazují výsledky vyučovacího předmětu druhého.

První kapitola analyzuje přepisy nahrávek vyučovacích hodin za pomoci kódování. Z analýzy postupně vznikly kategorie kódů, které přibližují dění ve vyučovacích hodinách. Toto dění zpřesňuje druhá kapitola, která je popisem pozorování ve vyučovacích hodinách a podporuje výsledky získané kódováním. Komplexitu pak doplňuje třetí kapitola, která je analýzou polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami jednotlivých předmětů.

Následující kapitoly se pak zabývají výsledky některých charakteristik výukové komunikace a analýzou IRF struktury včetně jejích složek.

## 2.1. Analýza přepisů nahrávek vyučovacích hodin předmětu pedagogika – kódování

Na základě analýzy přepsaných nahrávek vyučovacích hodin byly texty rozkódovány. Jednotlivé kódy pak byly rozřazeny do kategorií, které vedly k interpretaci dat. Cílem této kapitoly je popsat dění ve vyučovacích hodinách předmětu pedagogika, které je vázáno na interpretaci analyzovaných kódů.

Ve vyučovacím předmětu pedagogika bylo identifikováno celkem 8 kategorií. Číslo v závorce u jednotlivých kódů představuje četnost výskytu daného kódu a čísla vedle závorky představují vyučovací hodiny, ve kterých se kód objevil.

1. kategorie byla nazvána „*Učitelské reakce na chování žáků*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Prosba (9x) - 1, 2, 3, 5;
- Příkaz (50x) - 1, 2, 3, 4, 5;
- Objasnění svého jednání (18x) – 1, 2, 3, 4;
- Tišení (44x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Moralizování (34x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Rozčilení (3x) – 1, 5;
- Povzbuzení (3x) – 1, 4, 5;
- Výhružka (4x) – 1, 5;
- Napomínání (50x) – 2, 3, 4, 5;
- Soucit (1x) – 2;
- Aktivizace žáků (6x) -3, 4;
- Trest (1x) – 5;
- Zákaz (1x) – 5.

Do této kategorie byly zařazeny všechny kódy, které představují *reakce učitelky na chování žákyň*. Většinou se jednalo o reakce, které se snažily změnit nebo zamezit nějakému chování, které učitelce z různých důvodů nevyhovovalo. Jednalo se nejčastěji o chování, které bylo rušivé, nebylo v souladu s pravidly výuky/školním řádem, bylo nevhodné, porušovalo dohodu mezi učitelkou a žákyňmi apod. Výjimku tvoří kód *soucit*, který byl učitelkou projeven vůči jedné žákyňi, která měla obavy z maturitní zkoušky a *objasnění svého chování*,

kdy učitelka vysvětlovala své chování, což mělo dle mého názoru zvýšit pravděpodobnost nekázně žákyň.

Nejvyskytovanějším kódem kategorie je kód *napomínání*. Ten byl přidělen například výroky „*Budete mít za 20 minut půl hodinovou přestávku, můžete si to říct navzájem.*“; „*Holky, můžete, ne musíte schovat mobil, nebavit se, teď ne!*“ V obou případech učitelka reagovala na chování, které ve výuce neakceptuje. První výrok reaguje na komunikaci mimo vyhraněný prostor a druhý na používání mobilních telefonů ve výuce. Dalšími důvody napomínání bylo razení si při testu, nepozornost výkladu a nevhodný způsob komunikace s učitelkou.

Stejná četnost výskytu byla zaznamenána u kódu *příkaz*. Žákům bylo příkazováno, jak se mají či nemají v daný okamžik chovat. Tento kód byl přidělen například výroky: „*Rozsad'te se*“ nebo „*Vypněte mobily*“. V několika případech byl kód *příkaz* nahrazen kódem *prosb*a. Učitelka se nevyhovující chování pokusila změnit tím, že žákyním nepřikazovala, ale formulovala sdělení jako prosbu.

Často zastoupené byly také kódy *moralizování*, který může přiblížit výrok „*(...) Já si myslím, že si nemůžete dovolit tady být duchem nepřítomna.*“ A kód *tišení*, které nejčastěji představovalo citoslovce tišení „*Pšť*“.

Z přehledu kódů je patrné, že učitelka předmětu pedagogika musela často řešit nekázeň ve svých vyučovacích hodinách. Nejčastěji se jednalo o hluk ve třídě nebo o nepozornost žákyň. To vedlo učitelku k napomínání, příkazům, moralizování, trestům apod.

Pozorování ukázalo, že ve výuce spolupracovaly jen některé dívky a ostatní byly buď pasivní nebo zcela nespolupracující. Několikrát se učitelka pokusila žákyně *aktivizovat* či *povzbuzovat*. To však nemělo žádný účinek nebo byl účinek jen krátkodobý.

Domnívám se, že nekázeň žákyň měly vliv následující faktory:

- **„Prázdná místa ve vyučování“**, která označují momenty, během kterých neprobíhal vyučovací proces ani organizační záležitosti. Tato místa vznikala především díky PowerPointové prezentaci, kterou učitelka využívala ve výkladu. Čekalo se na spuštění počítače, ale také na to, až si obsah prezentace opiší všechny žákyně. Hluk vznikl ve chvíli, kdy některé dívky měly obsah přepsaný a vyčkávání vyplňovaly komunikací se spolužačkami.
- **Typ učebny**, ve které výuka probíhala. První vyučovací hodina proběhla v počítačové učebně. Během této hodiny byla nekázeň u dívek největší (průběh hodiny je popsán v následující kapitole *První vyučovací hodina předmětu pedagogika*). Oproti zbylým



vyučovacím hodinám, které probíhaly v běžné učebně se sálově uspořádanými lavicemi, bylo chování žákyň diametrálně odlišné.

- **Nejasnost pravidel mezi učitelkou a žáky.** Byly pozorovány situace, které byly identické, ale učitelka se v nich zachovala rozdílně. Domnívám se, že tato skutečnost mohla být zdrojem různých nedorozumění, nejasností či konfliktů.

Na nekázeň žákyň mohla mít vliv také celá řada jiných faktorů. Popsány však byly jen ty, které bylo možné odvodit ze získaných dat.

Bylo možné pozorovat také různé důsledky nekázně jako *trest, zákaz, rozčilení* nebo *výhrůžka*. Tyto kódy však nebyly ve výuce příliš časté.

2. Kategorie byla nazvána „*Organizační záležitosti*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Zopakování instrukce (18x) – 1,2, 3;
- Informace o průběhu výuky (32x) – 1, 2, 3, 5;
- Docházka (16x) - 1, 2, 3, 4;
- Komentování prezentace (25x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Informace o plánovaném testu (8x) – 1, 3, 5;
- Čekání na přepis prezentace žáky (5x) – 1;
- Vyplňování času (9x) – 1, 3;
- Informace o maturitní zkoušce (36x) – 2, 3, 4, 5;
- Zadání domácího úkolu (2x) – 2, 3,
- Informace o čase (13x) – 2, 4, 5;
- Informace o povinnostech žáků (10x) – 3, 4, 5;
- Praktické informace (3x) – 3, 5;
- PC (5x) – 3, 4.

Do této kategorie byly zařazeny kódy, které souvisejí nepřímo s vyučovacím obsahem a mají organizační charakter. Ve výpisu převažují kódy, které žáky nějak informují (*informace o maturitní zkoušce, o povinnostech žáků, o průběhu výuky, o plánovaném testu, o čase, praktické informace*).

Tyto kódy se nejčastěji vyskytovaly na začátku výuky, kde byla vždy zapsána *docházka* a na konci vyučovací hodiny (případně po dopsání testu). V menší míře bylo kódy možné sledovat také v průběhu výuky, a to v případě, že byl výklad doplněn o *požadavky k maturitní zkoušce* nebo byla *komentována prezentace* a *PC*.

Nejvyskytovanějšími kódy byly *maturitní zkouška a informace o průběhu výuky*. To je pravděpodobně dáno tím, že výzkum probíhal ve 2. pololetí 4. ročníku, kdy je výuka směřována tak, aby žákyně úspěšně zakončily střední školu a byly dostatečně připravené k maturitní zkoušce.

Časté jsou v přehledu kódy týkající se *Poweporintové prezentace*. To dokládá, že prezentaci jako vyučovacímu prostředku, byl věnován poměrně velký prostor. S tím se pojily kódy *vyplňování času*, který byl přidělen místům, ve kterých učitelka čekala, až si žákyně opiší prezentaci a *čekání na přepis prezentace žáky*, což byla naopak většinou zcela prázdná místa.

V malé míře se vyskytoval také kód *zadání domácího úkolu* a několikrát učitelka musela *zopakovat instrukce*, přičemž důvodem byl většinou hluk ve třídě.

Analýza komunikačních forem a činností v jedné z následující části kapitoly ukazuje, že bylo organizačním činnostem věnováno celkem 20 % času.

3. Kategorie byla nazvána „*Učitelské dotazování*“ Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Učitelská otázka (158x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Navádění žáků ke správné odpovědi (20x) – 1, 2, 3, 4;
- Přeformulování své otázky (17x) – 1, 2, 3, 5;
- Otázka zjišťující míru zkušeností žáků (16x) – 1, 2, 3, 4;
- Zopakování své otázky (9x) – 2,3;
- Pobízení k příkladu (7x) – 3;
- Protiotázka (3x) – 3, 4;
- Řečnická otázka (8x) – 3, 4, 5;
- Vyvolání žáka (5x) – 3, 5.

Z této kategorie vyplývá, že učitelka ve vyučovacích hodinách často pokládala otázky. S tím souvisí také to, že ve všech pozorovaných hodinách byla jako vyučovací metoda zvolen výklad s otázkami, což může četnost otázek potvrdit.

Kódy byly přiděleny jak otázkám, které se vztahovaly k vyučovacímu obsahu, tak otázkám, které měly organizační charakter. Kromě toho došlo ke specifikaci některých učitelských otázek, jako *otázky zjišťující míru zkušeností žáků a řečnické otázky*.

Kódy *navádění žáků ke správné odpovědi, přeformulování své otázky a zopakování své otázky* představují strategie, kterých učitelka využila v momentě, pokud žákyně neznaly správnou odpověď na její otázku.

Nejčastěji z popsaných strategií byl zastoupen kód *navádění žáků ke správné odpovědi*. Ten byl přidělen všem způsobům nápovědy ze strany učitelky, které měly žáky k odpovědi navést (příklad, uzavřená otázka, sdělení části odpovědi apod.)

Kód *proti otázka* byl přidělen otázce, kterou učitelka položila na základě žakovské otázky. Ve třetí vyučovací hodině učitelka několikrát *pobízela* žákyně k tomu, aby zkusily doplnit výklad o nějaký *příklad*.

Lze si všimnout toho, že se v kategorii téměř neobjevuje kód *vyvolání žáků*. Z toho lze usuzovat, že ve vyučovacích hodinách předmětu pedagogika nebylo toto komunikační pravidlo zavedeno nebo nebylo příliš funkční.

4. Kategorie byla nazvána „*Hodnocení ve výuce*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Zpětná vazba (190x) 1, 2, 3, 4, 5;
- Komentování situace (3x) – 1, 2;
- Kritika (3x) – 3.

Tato kategorie je věnovaná hodnocení ve výuce. Nejvíce zastoupen je kód *zpětná vazba*, který byl přidělen výroky představujícím třetí složku IRF struktury, která je popsána v teoretické části. Kódu *zpětná vazba* je věnována samostatná kapitola ve výzkumné části, ve které jsou analyzovány typy zpětných vazeb a četnost zastoupení jednotlivých typů.

Kód *komentování situace* byl přidělen například výroku: „(...) *Vidím, že většina z vás nemá co psát (...)*“. Tento a podobné výroky byly sice popisného charakteru, ale dávaly žákyním informaci o tom, že je bude něco čekat, a to na základě popsání a následného vyhodnocení situace. V tomto případě byly žákyním vzápětí sebrány testy.

Poslední kód představuje *kritika*, který byl identifikovaný pouze v jedné vyučovací hodině. V těchto situacích učitelka kritizovala společnost, a ne samotné žáky. Poté se vedla diskuse na téma, ke kterému se kritika vztahovala.

5. Kategorie byla nazvána „*Předávání vzdělávacího obsahu*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Propojení informací do pedagogické praxe (73x) – 1, 2, 3, 4, 5;

- Výklad (31x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Vysvětlení nepochopených informací žáky z výkladu (4x) – 1, 3;
- Selekce učiva (23x) – 1, 3, 5;
- Opakování již sděleného (35x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Přeformulování sděleného (5x) – 1, 4, 5;
- Zasazení do kontextu probraného učiva (7x) – 1, 2, 3, 5;
- Propojení vzdělávacího obsahu napříč předměty (9x) – 1, 2, 3, 4;
- Porovnávání historie se současným stavem (11x) – 1, 2, 3;
- Příklad (79x) – 2, 3, 4, 5;
- Shrnutí (34x) – 2, 3, 4, 5;
- Metodický postup (2x) – 2;
- Úloha (19x) – 3, 4;
- Terminologie (8x) – 3;
- Žákovský referát (9x) – 4.

Tato kategorie byla nazvána *Předávání vzdělávacího obsahu*. Název by mohl být lehce zavádějící, a to z toho důvodu, že všechny kategorie se svým způsobem týkají vzdělávacího obsahu. V tomto smyslu je názvu rozuměno tak, že do kategorie byly zařazeny kódy, které se týkají vyučovacích metod, činností ve výuce či samotného obsahu.

Nejzastoupenějšími kódy jsou *příklad* a *propojení informací do pedagogické praxe*. Tyto kódy spolu úzce souvisí, a to z důvodu, že často byly příklady voleny z pedagogické praxe, případně docházelo k porovnávání *historie se současností*. Učitelka propojovala teorii s praxí a tyto dvě složky od sebe neoddělovala. Domnívám se, že na tento fakt může mít vliv také to, že žákyně mohou po splnění maturitní zkoušky být zaměstnány jako učitelky v předškolních zařízeních nebo jako vychovatelky ve volnočasových zařízeních, a proto se objevoval takový důraz na praxi.

Jak již bylo zmíněno, ve všech vyučovacích hodinách učitelka zvolila za vyučovací metodu výklad s otázkami. Kód s názvem *výklad* byl přidělen všem výrokům, které výklad komentovaly, odkazovaly na něj či ho objasňovaly.

Učitelka často ve výuce *opakovala* nebo *přeformulovala* již probrané učivo nebo to, co bylo řečeno v jiné části hodiny. Snažila se výklad předávat komplexně, proto učivo *zasazovala do kontextu probraného učiva* a propojovala mezi sebou *informace*, a to i *napříč jiných vyučovacích předmětů*. V případě, že žákyně něčemu z výkladu neporozuměly, učitelka jim informace *vysvětlila*.

V průběhu výuky učitelka důležitá sdělení *shrnovala*, což mohlo žákyním napomáhat orientovat se ve výkladu a podpořit tak porozumění sdělovaného.

Několikrát byl v analýze zastoupen také kód *selekce učiva*, který představuje označení pro rozšiřující učivo a pro učivo základní, které mělo být prověřováno u maturitní zkoušky/v testu.

Kódy, které se objevovaly většinou jen v nějaké vyučovací hodině byly *žákovský referát*, který měla jedna z dívek připravený a *úloha*, kdy ve dvou vyučovacích hodinách byly řešeny tematické úlohy.

Méně časté byly kódy *terminologie* a *metodický postup*, které souvisely s odbornými znalostmi nutnými pro učitelské povolání.

6. Kategorie byla nazvána „Z Pohledu učitelky“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Domněnka (24x) – 1, 2, 3, 4;
- Zkušenosti učitelky (9x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Názor (27x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Vtip (3x) – 1,2,3;
- Překvapení (3x), -3, 5;
- Ironie (1x) – 3;
- Rozpaky (1x) – 3;
- Autokorekce (5x) – 4, 5;
- Nevědomost (4x) – 4, 5;
- Dotčení (1x) – 4;
- Rada/doporučení (19x) – 4, 5.

Tato kategorie byla nazvána *Z pohledu učitelky*, a to z toho důvodu, že do kategorie byly zařazené kódy, které se týkaly učitelčiných postojů, názorů, zkušeností, stavů apod.

Nejvyskytovanější kód této kategorie byl *názor*. Názory se vztahovaly k vyučovacímu obsahu a v některých situacích iniciovaly výukovou komunikaci. Žákyně na ně reagovaly a vytvořil se tak prostor k diskusi.

Častým kódem byla také *domněnka*. Tyto kódy byly přidělené výrokům, které v sobě obsahovaly fráze jako: „*Domnívám se*“, „*nejsem si jistá*“, „*asi*“ apod. Domněnky se nejčastěji objevovaly v odpovědích na žákovské otázky nebo při udávání příkladů během výkladu.

Mezi četnější kódy patří také *rada/doporučení*, který se vztahoval k pedagogické praxi (jak je možné se zachovat v určitých situacích, co je vhodné apod.) a k úspěšnému splnění maturitní zkoušky. Učitelka žákyním poskytovala rady a doporučení, které jim mohly být prospěšné jak v rámci studia, tak v jejich budoucím zaměstnání.

Kódy *rozpaky, dotčení, překvapení* patří ke stavům a pocitům učitelky, které byly daným výroky přiděleny buď na základě přímého pojmenování učitelkou nebo byly interpretovány na základě chování učitelky v dané situaci.

Méně zastoupené byly kódy *autokorekce*, kdy učitelka vzápětí opravila svůj výrok, kód *nevědomost*, který byl přidělen ve chvíli, kdy učitelka neznala odpověď na otázku žákyň, *ironie a vtip*.

Z přehledu je patrné, že učitelka do vyučovacích hodin vnášela také svůj pohled na daná témata, obohacovala výklad o své *osobní zkušenosti* a snažila se žákyně vybavit praktickými radami a doporučeními, které jim mohou být nápomocné.

7. Kategorie byla nazvána „*Učitelské odpovědi*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Zopakování své odpovědi (8x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Dovysvětlení své odpovědi (47x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Opověď na žakovskou otázku (15x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Zodpovězení na svoji otázku (12x) – 1, 2, 3, 4, 5.

Do této kategorie spadají kódy, které se týkají odpovědi učitelky. Kódy lze rozdělit do dvou kategorií, a to na odpovědi žakovských otázek a na odpovědi učitelských otázek.

V případě *odpovědi na žakovské otázky* byla komunikace iniciována žákem a poté učitelka odpověděla na žakovskou otázku. Pozorována byla dvousložková komunikační výměna, která byla popsána v teoretické části.

Pokud učitelka *odpovídala na své otázky*, bylo to v případě, že nikdo ze žákyň neznal správnou odpověď a nenapomohly tomu ani výše popsané strategie, které měly žáky ke správné odpovědi navést. Učitelka pak správnou odpověď sdělila.

Z přehledu kódů je patrné, že často učitelka svoji odpověď *vysvětlovala* či *opakovala*. Domnívám se, že záměrem bylo, aby si žákyně novou informaci zapamatovaly nebo ji pochopily.

Do učitelských odpovědí byly zařazeny odpovědi na otázky jak organizačního charakteru, tak otázky týkající vzdělávacího obsahu.

8. Kategorie byla nazvána „*Žákovské promluvy*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Žákovská odpověď (297x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Žákovská otázka (91x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Nepochopení (5x) – 1, 2, 3;
- Prosba (6x) – 1, 3;
- Konfrontace učitelčina sdělení (14x) – 1, 2, 3, 5;
- Žákovský komentář (23x) – 2, 3, 4, 5;
- Obhajoba svého chování (5x) – 2, 3, 4, 5;
- Nevědomost (6x) – 3;
- Napomenutí spolužačky (3x) – 3, 5;
- Referát (8x) – 4;
- Rozčilení (5x) – 5.

Tato kategorii zahrnuje kódy přiřazené *žákovským promluvám*. Nejčastějším kódem byla *žákovská odpověď* na učitelkou otázku. Pokud porovnáme výskyt učitelkých otázek a žákovských odpovědí, zjistíme, že jedné učitelké otázce v průměru připadají dvě žákovské odpovědi.

Druhým nejpočetnějším kódem byla *žákovská otázka*. Do této kategorie byly zařazeny otázky, které se týkaly jak organizačních záležitostí, tak otázek vztahujících se k vyučovacím obsahu. Otázky organizačního charakteru nad věcnými otázkami výrazně převažovaly. Jedna z dalších kapitol nazvaná *Iniciace komunikace ze strany žáků*, analyzuje tento kód podrobněji, proto se jím zde nebudu více zabývat. Vzhledem k tomu, že kódy byly přiděleny všem částem výuky (tedy i těm, které byly čistě organizačního charakteru) se počet identifikovaných otázek liší od počtu kódů s názvem *žákovská otázka*. Celkový rozdíl je 50 otázek, z čehož jasně vyplývá dominance otázek organizačního rázu.

V některých případech byly otázky pokládány, pokud žákyně *nepochopily* učitelčinu sdělení. Nejčastěji požadovaly dívky vysvětlení či zopakování.

Dalším poměrně často vyskytovaným kódem byl *žákovský komentář*. Komentáře nejčastěji komentovaly zbývající čas do zvonění „*Ještě máme 20 minut*“, chování učitelky „*Ona už je tady*“ nebo učitelčino sdělení „*No to jsem myslela, že chcete*“. Na komentáře ve výuce buď nikdo nezareagoval nebo na ně zareagovaly ostatní žákyně a v menší míře na ně reagovala učitelka.

Několikrát byl také identifikovaný kód, který byl nazván *konfrontace učitelčina sdělení*. Jednalo se o promluvy žáků, které oponovaly učitelčino sdělení, přinášely jiný pohled nebo vyjadřovaly nesouhlas. Pokud ke konfrontaci došlo, byla tím nejčastěji vyvolána kratší diskuse nebo učitelka dovysvětlila její sdělení.

Kód *prosba* se vždy týkal prezentace, která byla učitelkou ve výuce využívána. Pokud žákyně nestihly opsat obsah prezentace, žádaly učitelku, zda by mohla slide vrátit nebo zda by s výkladem vyčkala.

Ve vyučovacích hodinách se vyskytly také situace, ve kterých žákyně *obhajovaly své chování*. K tomu došlo v případě, pokud se žákyně domnívaly, že jsou nespravedlivě napomínány nebo v momentě, kdy vysvětlovaly, co je k jejich chování vedlo. Kód *obhajoba svého chování* úzce souvisí s kódem *rozčilení*. Některé žákyně na napomínání nereagovaly obhajobou, ale rozčilením., pak došlo k přidělení tohoto kódu.

V menší míře se objevily kódy *napomenutí spolužačky*, a to vždy, když některá ze žákyně hlasitě hovořila ve výuce a kód *referát*, který se objevil pouze v jedné vyučovací hodině.

Z této kategorie vyplývá, že se kódy týkaly buď výkladu nebo se týkaly popisu chování žákyně ve vyučování.

## **2.2. Popis pozorovaných vyučovacích hodin**

Cílem této kapitoly je na základě pozorování popsat dění ve třídě během vyučovacích hodin v předmětu pedagogika. Tato kapitola by měla doplňovat analýzu přepisů vyučovacích hodin.

### **2.2.1. První vyučovací hodina předmětu pedagogika**

První pozorovaná vyučovací hodina předmětu pedagogika proběhla dne 8.2.2016 od 10:00 do 10:45. Žákyně už v tuto dobu byly seznámeny s výzkumem, proto nebylo nutné je informovat o následném průběhu.

Výuka probíhala ve výše popsané počítačové učebně a celkem bylo tento den přítomno 20 žákyně. Tématem vyučovací hodiny byl *Vývoj předškolních institucí na našem území*. Téma bylo zahájeno již v předchozích hodinách a obsahem výkladu byla tento den věnována především opatrovnám a jeslím. Výuka měla frontální charakter a jako vyučovací



metodu učitelka využila výklad s otázkami, na které střídavě reagovalo 7 žaček sedících poblíž učitelky.

Na příchod učitelky třída příliš nereagovala. Nedošlo ke ztišení ani k pozdravení ze strany žáků. Učitelka od počátku výuky třídu tišila a různými způsoby napomínala.

Začátek vyučovací hodiny byl věnován organizačním záležitostem. Učitelka zapsala docházku, a poté byl dohodnut termín následujícího testu. Celkově tato část trvala 7 minut. Poté byla zahájena výuka.

Ve třídě byl i během výkladu stále poměrně hluk, a to zabraňovalo některým žačkám v jeho porozumění. Objevovaly se žákovské reakce jako: „*Co je za téma?*“, „*Co říkáte?*“ apod. Během výkladu byly některé žákyně opakovaně napomínány učitelkou i svými spolužačkami, aby se ztišily. Hluk vždy na nějakou dobu zeslabil, ale popsaná situace a se během vyučovací hodiny pravidelně opakovala.

Několikrát byly žákyně také upozorněny na to, že nemají mít zapnuté počítače a mají věnovat svoji pozornost výkladu. Některé dívky přesto měly počítač zapnutý během celé vyučovací hodiny a z pozorování lze usuzovat, že samotné výuce příliš pozornost nevěnovaly.

Učitelka během výuky nevyvolávala konkrétní žákyně a na její otázky bylo odpovídáno spontánně. Některé žákyně v zadní části učebny poslouchaly, zapisovaly si poznámky, ale na otázky neodpovídaly. Počet aktivních žákyň se během celé vyučovací hodiny příliš neměnil. Ke změně situace došlo pouze jednou v momentu, kdy učitelka třídu zaujala informací, že ji učil synovec J.V. Svobody. Několik doposud neaktivních žákyň se na informaci doptávalo a v tento moment zeslabil také hluk ve třídě.

Výklad s otázkami byl podpořen prezentací v PowerPointu, kterou si žákyně během výkladu opisovaly. Při každé změně slidu se objevil alespoň někdo, kdo si nestihl opsat obsah prezentace, a tak se čekalo, až si ho opíše všichni. V tento moment učitelka buď rozšiřovala svůj výklad nebo komentovala obsah prezentace. Bylo vyzorováno, že během této situace stoupal hluk ve třídě.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byl by to *hluk, nekázeň, pasivita žákyň*. Míra naplnění slov se během hodiny různě měnila, ale z mého pohledu nenastala situace, ve které by došlo k úplnému opaku.

### **2.2.2. Druhá vyučovací hodina předmětu pedagogika**

Druhá pozorovaná vyučovací hodina předmětu pedagogika proběhla dne 2.3.2016

od 10:45 do 11:40. Z různých důvodů musela být další hodina pozorována až téměř za měsíc (mezitím probíhal výzkum ve vyučovacích hodinách předmětu psychologie, a tak byl kontakt se třídou stále udržován).

Výuka probíhala ve třídě sálového uspořádání. Na počátku vyučovací hodiny bylo přítomno 17 žaček a během výuky ještě jedna dívka dorazila. Tématem vyučovací hodiny byl *Vývoj předškolní pedagogiky na našem území a změny po roce 1989 v oblasti předškolní pedagogiky*. Výuka byla frontálního charakteru a byly využity vyučovací metody výklad s otázkami, který byl podpořen prezentací a test.

Ihned po příchodu učitelky bylo třídě oznámeno, že tuto hodinu se bude psát test (test byl předem ohlášený). Před rozdáním testů učitelka rozdělila žákyně do lavic tak, aby seděly, pokud možno jednotlivě. Během psaní bylo ve třídě téměř naprosté ticho. Učitelka nastavila pravidlo, že ve třídě musí být úplný klid a pokud pravidlo někdo poruší, odevzdá ihned test a zároveň bude hodnocen známkou 5.

Po 3 minutách dvě žákyně odevzdaly test s komentářem, že nejsou na test připravené. V 11:06 byl test sebrán dvěma dívkám, které si spolu radily a porušily tak určené pravidlo.

V 11:18 učitelka ukončila psaní testů a ty byly postupně odevzdávány. V tuto dobu také přišla další žačka, která se ihned po příchodu domlouvala s učitelkou na náhradním termínu, ve kterém by si mohla test dopsat.

Po odevzdání testu mezi sebou žákyně rekapitulovaly test, doptávaly se na správné odpovědi a sdělovaly si své dojmy. Učitelka na to reagovala slovy: „*Povíte si to o přestávce*“ a testu nebyl dále věnován prostor. Poté zapsala docházku, žákyně se vrátily zpět do svých lavic a byl zahájen výklad.

Oproti 1. vyučovací hodině bylo ve třídě relativní ticho a zdálo se, že dívky věnovaly alespoň částečně pozornost výkladu. Vyrušovaly pouze dvě žákyně v poslední lavici, které si povídaly a využívaly mobilní telefon. Učitelka je během vyučovací hodiny několikrát napomenula. Dívky se pak vždy na krátkou dobu ztišily.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byl by to *test a relativní klid, zavedení pravidla*.

### **2.2.3. Třetí vyučovací hodina předmětu pedagogika**

Třetí pozorovaná vyučovací hodina předmětu pedagogika proběhla dne 16.3.2016 od 10:00 do 10:45. Výuka probíhala ve třídě sálového uspořádání a celkem bylo přítomno 19 žákyně. Tématem vyučovací hodiny byla *srovnávací pedagogika*. Za vyučovací metodu byl

zvolen výklad s otázkami podpořen prezentací a ukázky slovních úloh, výuka byla frontálního charakteru.

Na tento den škola vyhlásila „den červené barvy“, který se měl promítnout do oblečení žáků a učitelů. Učitelka toto zadání splnila a ihned po příchodu do třídy se rozhlížela, zda někdo z žákyň je také červeně oblečen. Nikdo takový ve třídě nebyl a zdálo se, že se v této situaci učitelka necítí komfortně a okomentovala situaci slovy: „*Připadám si tady trochu jako Červená karkulka*“.

Začátkem vyučovací hodiny se učitelka ihned věnovala organizačním záležitostem. Sdělila žákům téma, úkol a nutné povinnosti k maturitní zkoušce. Během toho se pokoušela spustit PC pro prezentaci, což trvalo poměrně dlouhou dobu. Zadala žákům mezitím otázku k zamyšlení: „*Vy si zkuste vzpomenout na testy, které jste tady absolvovaly v průběhu studia, protože jste určitě prošly nějakými srovnávacími testy*“. Vzhledem k tomu, že žákyně mezi sebou komunikovaly (byla slyšet i jiná témata) se lze domnívat, že nevěnovaly učitelské otázce příliš pozornost.

V 10:12 byl zahájen výklad, který započala otázka: „*Co to je srovnávací pedagogika?*“ (nebyly zjišťovány odpovědi na předtím položenou otázku). Několik žákyň se hlásilo a byly postupně učitelkou vyvolávány. Zdálo se, že většina třídy výkladu věnuje svoji pozornost, kromě 4 dívek sedících v posledních lavicích, které mezi sebou komunikovaly a byly několikrát napomenuty.

Do 10:20 odpovídala na učitelské otázky pouze stále stejná žákyně. Ve chvíli, kdy učitelka chtěla posunout prezentaci, na ní několik dívek volalo, že ještě obsah nemají opsány. Jedna z dívek, která do té doby vyrušovala situaci komentuje slovy: „*Jako já nemůžu vnímat a opisovat zároveň. To nejde*.“ Učitelka proto čekala, až budou mít obsah přepsaný všichni.

Během celé vyučovací hodiny odpovídalo pouze 6 žákyň. Učitelka vyvolávala žákyně pouze na začátku a dvakrát „za trest“ vyvolala dívku, která soustavně rušila. V ostatních případech si žákyně vzaly samostatně slovo.

Závěrem hodiny učitelka ukazovala třídě příklady z mezinárodních srovnávacích testů, které aktivně sledovalo 9 dívek. Příklady úloh nebyly řešeny.

Ve vyučovací hodině byl v porovnání s předchozími hodinami poměrně klid, rušily pouze 4 dívky, které byly několikrát napomenuty.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, bylo by to *mnoho času věnováno prezentaci a slovní úlohy*.

#### **2.2.4. Čtvrtá vyučovací hodina předmětu pedagogika**

Čtvrtá pozorovaná vyučovací hodina předmětu pedagogika proběhla dne 16.3.2016 od 10:45 do 11:40. Výuka probíhala ve stejné učebně jako vyučovací hodina předchozí a celkem bylo přítomno 19 žáků. Vyučovací hodina proběhla v čase mimo rozvrh, a to z toho důvodu, že by jinak z důvodu nepřítomnosti jiné učitelky odpadla. Došlo tedy k přehození vyučovacích hodin. Za vyučovací metodu byl zvolen výklad s otázkami podpořen prezentací, žákovský referát a ukázky slovních úloh, výuka byla frontálního charakteru.

V této vyučovací hodině hlavní část tvořil žákovský referát, který byl zaměřen na jeden maturitní okruh a poté bylo zakončeno téma *srovnávací pedagogiky* z předchozí vyučovací hodiny.

Začátek hodiny měl organizační charakter. Učitelka sdělila nejprve žákům informace, které se pojily k danému maturitnímu okruhu. Zdůraznila, jaké náležitosti musí k maturitní zkoušce donést (didaktická pomůcka, pracovní listy) a jak obvykle bývá tento okruh zkoušen. Poté žákyni, která měla připravený referát s prezentací, pomohla se zprovozněním PC.

Prezentace referátu začala v 11:00. Kromě dvou dívek v poslední lavici referátu třída věnovala pozornost (jedná se o stejné dívky, které vyrušovaly i v předchozí vyučovací hodině). Tuto situaci učitelka vyřešila tak, že dívky nejprve napomenula, a poté si stoupla přímo k nim, aby jim její přítomnost zabránila v komunikaci.

V 11:15 byla prezentace ukončena. Žákyně ostatním ještě představila své pracovní listy, které si následně mohl každý prohlédnout. Učitelka na referát ještě v 15 minutách navázala a poté se na zbylých 8 minut vrátila k tématu, které bylo nastaveno v předchozí vyučovací hodině. Opět se pracovalo s úlohami z mezinárodních srovnávacích testů a s grafy, které zaznamenávaly úspěšnost jednotlivých zemí.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byl by to *žákovský referát a aktivita žáků*.

#### **2.2.5. Pátá vyučovací hodina předmětu pedagogika**

Pátá pozorovaná vyučovací hodina předmětu pedagogika proběhla dne 23.3.2016 od 10:45 do 11:40. Výuka probíhala ve třídě sálového uspořádání a celkem bylo přítomno 20 žáčků. Tématem vyučovací hodiny byla *Somatopedie*. Za vyučovací metodu byl zvolen výklad s otázkami podpořen prezentací a test, výuka byla frontálního charakteru.

Na začátek vyučovací hodiny byl zařazen opakovací test, který byl předem ohlášen. Nejprve byly žákyně rozsazeny do volných lavic a poté bylo připomenuto pravidlo, že si během testu nikdo nesmí povídat a radit, jinak mu bude test sebrán dříve se zhoršenou známkou.

Pravidlo ve třídě fungovalo, bylo porušeno pouze jednou třemi žákyněmi, které seděly v poslední lavici. Této situace si učitelka nevšimla, nebyla tedy nijak řešena. Během psaní testu si učitelka stoupla tak, aby viděla, zda někdo pravidlo neporušuje. Testy byly odevzdány postupně podle rychlosti dopsání.

V 11:13 učitelka oznamovala třídě, že měly dnes odevzdat nutné dokumenty k maturitní zkoušce. Tato informace vyvolala ve třídě velký rozruch. Několik žákyň přes sebe křičelo, že jim to nikdo neřekl a že dokumenty nemají. Učitelce bylo pokládáno mnoho dotazů, co se stane, když to nemají a jak tuto situaci mohou napravit. Došlo také k několika drobným konfliktům mezi učitelkou a žákyněmi. Nejintenzivnější byl moment, když jedna z dívek začala na učitelku zvyšovat hlas, že ji stále nevyvolává. Na to učitelka reagovala slovy: „*Jasně, takže když vás nevyvolám hned, tak se budete zlobit.*“ Žákyně omlouvala své chování tím, že se už dlouhou dobu hlásila a nedostala slovo. Poté dostala prostor k položení dotazu.

Během přípravy prezentace byl ve třídě velký hluk, na který učitelka několikrát upozorňovala. Na upozornění třída příliš nereagovala.

Na otázky, které byly během výkladu pokládány, odpovídalo celkově 5 žákyň. Ostatní žákyně buď výklad vnímaly nebo si spolu povídaly. Žákyně odpovídaly spontánně, nehlásily se o slovo. To podporovalo hluk, který od dopsání testu ve třídě byl.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byl by to *test, konflikty, hluk.*

### **2.3. Analýza rozhovoru s učitelkou předmětu pedagogika**

Cílem této části kapitoly je zjistit, jak učitelka vnímá výukovou komunikaci, zkoumanou třídu a výuku obecně. Domnívám se, že skrze tato zjištění je možné lépe porozumět výše opsanému dění během vyučovacích hodin.

Jak popisuje kapitola *Metody získávání dat*, otázky vycházely ze tří kategorií: *Třída, Výuková komunikace, Výuka*. Rozhovor s učitelkou byl následně přepsán a byly mu přidělené kódy. Ukázka kódování rozhovoru se nachází v příloze práce.

### 2.3.1. Třída

Cílem této kategorie je zjistit, jak učitelka vnímá samotnou třídu a v jaké intenzitě se učitelka se žákyněmi setkává. Otázky kladou důraz především na vztah se třídou, na klima během výuky a na zapojení žákyň do výuky.

Učitelka předmětu pedagogika učí třídu třetím rokem. Ve 2. ročníku ve třídě učila 6 hodin týdně (předměty pedagogiku, psychologii, společenské vědy) a ve 3. a ve 4. ročníku třídu učí pouze 2 hodiny týdně, a to pozorovaný předmět pedagogika.

Z analýzy přepisů vyučovacích hodin a z pozorování vyplývá, že byla ve třídě často řešena nekázeň. Na otázku: „*Myslíte si, že je třída zvládnutelná běžnými kázeňskými prostředky?*“ učitelka odpověděla slovy: „*Hůř než jiné třídy. Pro mě třeba nejhůř ze všech tříd na škole.*“ Z této odpovědi je patrné, že učitelka popsanou nekázeň vnímá také a pravděpodobně je pro ni z tohoto důvodu náročné ve třídě vyučovat.

Náročnost výuky může doložit i to, že klima ve třídě učitelka připodobňuje k „úlu“. Pod tímto označením rozumí to, že žákyně vše komentují a neustále hovoří: „*(...) Ještě loni komentovaly úplně všechno. Řeknete buďte tiše a oni na to musí zavolat já nic neříkám. Ten, kdo do té doby byl zticha, musel říct, já přeci jsem zticha nebo něco, prostě na všechno. Na úplně všechno zareagovaly, a to bylo strašně únavné. (...)*“ Hluk ve třídě byl nejčastějším kázeňským problémem a také důvodem, proč byly žákyně napomínány. Popsané doslovné komentování nebylo příliš časté, ale neustálá mluva mezi žákyněmi během výuky byla pozorovaná. Na druhou stranu učitelka u dívek vnímá poměrně velké zlepšení oproti předchozím letům, které připisuje vývoji, brzké maturitní zkoušce a zkušenostem z praxe, kde si samy mohou vyzkoušet, jak nepříjemné může být učit děti/žáky, kteří vyrušují.

Na nekázeň ve třídě může mít vliv celá řada faktorů. Jedním z nich může být nezáměr žákyň o vyučovací předmět, proto bylo zjišťováno, zda podle učitelky má třída o předmět pedagogika zájem. Učitelka zájem hodnotila: „*Řekla bych, že jsou tam studentky, které mají zájem o ten předmět a jsou tam studentky, které o ten předmět moc zájem nemají, ale myslím si, že se to vylepšilo s praxí anebo třeba o jedné studentce vím, že když jsme loni začaly probírat speciální pedagogiku, tak jí to zaujalo a sama si začala chodit dopředu a sama začala dávat pozor, přestože třeba v tom předchozím roce vyrušovala hodně. Tak při té speciální pedagogice to byla najednou pozorná studentka, strašně jí to bavilo.*“ K tomu učitelka dodává, jak se zájem u dívek může projevit „*(...) že se víc ptají, ale jinak obecně třeba s výjimkou této žákyně jsou tam studentky, které se snaží, které se mnou komunikují a*

*jsou tam studentky, které musím víc napomínat a stane se, že je téma, které je zaujme a když ta hodina není jenom výkladová, když mají nějaké aktivity, tak i ty, které běžně ruší, mají třeba snahu více komunikovat.*“ Toto bylo možné sledovat i v pozorovaných vyučovacích hodinách. S učitelkou komunikovalo pouze několik dívek, ostatní dívky si buď mezi sebou povídaly nebo se věnovaly jiné činnosti. Například výše popsaná situace, kdy učitelka žákyním vyprávěla o tom, že ji vyučoval synovec J. V. Svobody, dokládá, že pokud žákyně nějaká informace zaujala, začaly být daleko aktivnější. Učitelce bylo v tento moment pokládáno několik dotazů a hluk ve třídě výrazně zeslábl. Zajímavé z mého pohledu v odpovědi je, že učitelka popisuje zlepšení kázně ve chvíli, kdy jsou využity i jiné metody než výklad, přičemž ke změně hlavní vyučovací metody nedošlo ani v jedné vyučovací hodině. Dvakrát bylo možné pozorovat test, během kterého se z důvodu jasně stanovených pravidel hluk neobjevoval a v jenom tématu byl výklad s otázkami podpořen ukázkami úloh, které nebyly v rámci výuky řešeny a na komunikaci či zapojení do výuky tyto ukázky neměly žádný vliv.

Kromě zájmu o vyučovací předmět může mít na nekázeň vliv i vztah mezi učitelkou a třídou. Na otázku „*Dokázala byste říci, jaký máte se třídou vztah?*“ Učitelka odpověděla následujícím způsobem: „*Vztah se třídou, je to možná zvláštní, ale i když třeba ten 1. rok jsem je dostala, ten rok, když jsem nastoupila, na těch 6 hodin týdně i jsem je celkem často suplovala, takže jsme měly téměř ponorkovou nemoc. Já jsem vešla do třídy a oni se mě ptaly, co teď máme. Který předmět teď máme. Pedagogiku nebo psychologii nebo společenské vědy a bylo to celkem náročné, ale i tak si myslím, že mezi námi je pozitivní vztah. Nevím, jak to vidí ty děti, ale přinejmenším s některými si myslím, si celkem rozumíme. Když za mnou ty studentky přijdou, něco společně řešíme, tak si myslím, že ten vztah je pozitivní. Jenom prostě ta třída jako celek je taková živá, a i ty studentky, žákyně, se kterými komunikuji, s těmi rozumnějšími, taky v té hodině si povídají.*“ Učitelka v odpovědi mluví o tom, že v dřívějších letech se třídou neměla příliš dobrý vztah, který přirovnává k „*ponorkové nemoci*“. Lze se tedy domnívat, že s omezením kontaktu se vztah mezi učitelkou a třídou zlepšil. Na druhou stranu učitelka nepopisuje, v čem pozitivum vztahu současně spatřuje. Hovoří konkrétně o dobrých vztazích s jednotlivci, které odvozuje od toho, že jsou žákyně schopné za učitelkou individuálně přijít řešit problémy a komunikovat s ní. Vzápětí však hodnotí celou třídu jako „*živou*“, což v kontextu odpovědi lze považovat za negativní přirovnání k tomu, že je třeba třídu často usměrňovat, a dodává, že i ty žákyně, se kterými dle ní má dobré vztahy, ve třídě vyrušují. Domnívám se, že popsané pozitivní vztahy nemají příliš vliv na dodržování kázně ve třídě.

### 2.3.2. Výuková komunikace

Cílem této kategorie je zjistit, jak učitelka vnímá výukovou komunikaci obecně, ale také konkrétně v jejích vyučovacích hodinách. Domnívám se, že tento fakt může mít vliv na to, jak učitelka bude ve třídě komunikovat a jakými způsoby bude komunikaci iniciovat.

Nejprve bylo zjišťováno, zda učitelka při přípravě na své hodinu bere v potaz typy komunikačních forem, které využije a zda si myslí, že je nad tím důležité přemýšlet. Na otázku učitelka odpověděla: „*Určitě je důležité nad tím přemýšlet, ale ono se to odvíjí i od tématu. Třeba ve 2. ročníku mám více propojení s praxí, protože tam mám předškolní pedagogiku, takže tam mám víc hodin, které nejsou výkladové, než teď v tom 4. ročníku, protože to máme dějiny pedagogiky. A ty dějiny pedagogiky jim nijak jinak, než jako výklad moc nemůžu. Takže jako je ta komunikace důležitá. Takto, já se snažím, aby ta hodina, i když je výkladová, abych se jich co nejvíce ptala, aby to nebylo jenom, že oni poslouchají, co já jim říkám, ale nevím, když mluvíte o Platonovi nebo o nějaké starší historii, tak něco znají z dějepisu, ale není toho tolik, abych, abych je do toho výkladu mohla více zapojit.*“ Odpověď učitelky koresponduje s tím, co bylo možné ve vyučovacích hodinách pozorovat. Nejčastější komunikační formou byl výklad s otázkami. Učitelka se snažila žákyním často pokládat otázky a lze říci, že výuka byla spíše dialogického charakteru. Kromě toho učitelka odpovídá, že na komunikační formy má vliv také téma (vyděláváno je především téma z dějin pedagogiky), nicméně nebyl pozorován rozdíl v komunikačních formách u tématu dějinného oproti tématu jinému.

Další otázka zjišťovala, zda je dle učitelky možné žáky k aktivní výukové komunikaci motivovat. Odpověď učitelky byla následující: „*K aktivní výukové komunikaci motivovat lze, určitě. Já si myslím, že oni aktivní chtějí být, jenom ne všechny, a ne všechny třídy. Někdy opravdu mám pocit, že ta třída si to tam chce odsedět a jít pryč. V některých třídách jenom naznačíte, že se dá něco dělat jinak, zrovna dneska se mi to stalo v 1. ročníku, že jsem se zmínila něco, že u malých dětí se dá něco udělat a vystřelila tam ruka, jedna studentka a vyzkoušíme si to paní učitelko, vyzkoušíme si to. Tak pak jsme si to vyzkoušely, protože, když chtějí a je na to čas, tak proč ne. Záleží to, záleží na té třídě. Záleží i na tom, jaké složení v té třídě bude, protože i tady se mi stalo v této třídě, že když některé žákyně chyběly, tak to šlo dobře. Bez problému, klid byl.*“ Dle učitelky je možné k aktivní výukové komunikaci žáky motivovat, ale dodává, že je možné motivovat ty žáky, kteří sami komunikovat chtějí. Domnívám se, že právě tyto žáky většinou není třeba ke komunikaci příliš motivovat, protože



se většinou do výuky sami zapojují. Následně jsem se proto učitelky ptala, zda se dá motivovat i ty žáky a třídu, která je takto pasivní a přišla si to „odsedět“, případně jak by to bylo možné. Na to učitelka odpověděla: „*Můžu to zkoušet. Otázka je, na kolik se mi vyplatí do toho investovat energii, protože já vím, že musím probrat určitou látku a chci, když mám ten nápad, že bych to mohla zkusit nějakým způsobem, tak ano, pustím se do toho a snažím se, aby to fungovalo, a vždycky se v té třídě najde někdo, kdo to ocení. Ale někdy prostě v té škole mám hodně a té energii nemám na rozdávání a někdy, někdy si řeknu, že tady třeba, že se mi s prominutím vůči těm dětem nevyplatí do toho tu energii investovat, abych hledala způsob, když mě to nenapadne a ta inspirace nepřijde dost rychle.*“ Učitelka opět nepopsala konkrétní strategie, které by vedly k motivaci, ale popsala, že vyhodnocuje dle aktuální situace to, zda je pro ni energeticky „výhodné“ žáky k aktivní výukové komunikaci vůbec motivovat. Motivace k výukové komunikaci ji bere energii a pravděpodobně i čas, kterou by mohla investovat do předání učiva. Zdá se tedy, že učitelka pasivní žáky příliš k aktivní výukové komunikaci nemotivuje. To může doložit také to, že kód *aktivizace žáků* se objevil ve sledovaných hodinách pouze šestkrát. Kód byl předělen, pokud se učitelka snažila žákyně motivovat k výukové komunikaci nebo k zapojení se do výuky. Pozorovala jsem, že ve chvíli, kdy se žákyně do výuky nezapojovaly, většinou zároveň vyrušovaly, a to bylo řešeno napomínáním, případně přehlížením. Domnívám se proto, že právě hluk ve třídě je pro učitelku identifikátor toho, že se žákyně nezapojují do výuky a pak tedy i do výukové komunikace.

Poslední otázka z této kategorie zjišťovala, zda se podle učitelky liší výuková komunikace v jednotlivých předmětech, které vyučuje. Učitelka vnímá rozdíl nejen v jednotlivých předmětech, ale také v jednotlivých tématech. Hovoří například o tom, v čem se dle ní liší výuka psychologie: „*(...) Měli jsme posuzování osobnosti, nechala jsem přehrát scénky, které s tím souvisí, to jsem si připravovala, vymýšlela sama, což jako náročné na čas to je. Snažím se teďka do těch témat, učím teď ve třídě, tu psychologii učím ve třídě, kde jsou ty studentky, žákyně, hodně aktivní a hodně se chtějí zapojovat a chtějí zkoušet. (...)*“ Učitelka ve své odpovědi poukazuje na to, že výběr vyučovací metody má vliv na výukovou komunikaci a na zapojení žákyň do výuky. Lze z toho odvodit, že pokud učitelka vyučuje téma, při kterém využije jinou metodu než výklad, dojde dle ní ke změně ve výukové komunikaci. V tomto případě jde o změnu, která žáky aktivizuje. Možné změny výukové komunikace, které by byly iniciovány právě změnou vyučovací metody, nebyly ve výuce sledovány.

### 2.3.3. Výuka

Cílem této kategorie je zjistit, jak učitelka vnímá výuku obecně, což se pravděpodobně promítá i do výukové komunikace, jako hlavního nástroje vyučovacího procesu. Otázky jsou zaměřené na podobu struktury vyučovací hodiny, ale také na to, zda lze podle učitelky poznat dobrou výuku a zda se domnívá, že je učitel schopen výuku ovlivnit.

První otázka zjišťovala, jakou strukturu by vyučovací hodina měla dle učitelky mít. *„Přivítáme se, povinně zapíšeme absenci, tak to je ta organizační stránka a obvykle ještě předtím, než zapíšeš do té třídní knihy, řeknu žákům, čemu se budeme v té hodině věnovat a obvykle je seznámím i s metodou. To znamená, že třeba řeknu, to byla to včerejší hodina, dnes se budeme bavit o prosociálním chování, minule jste hrály scénky, bavilo vás to, tak na dnešek jsem připravila také sehrávání scének. Takže oni od začátku vědí, na jaké téma a co budeme zhruba dělat. No a potom se zadává práce anebo se začne to téma. A na konci hodiny, co se týká toho opakování, ono by to asi mělo být, mělo by nám zbýt na konci hodiny několik minut času, abychom zopakovali, co jsme v té hodině si řekli, ale podle mě to není úplně vždycky nutné, protože v průběhu té výuky zdůrazňuji a opakuji. Nejdůležitější je to a to. A potom třeba i před testem, když nás čeká větší test. Pamatujte si, že ke Komenskému patří toto a podobně.“* Podobnou strukturu bylo možné sledovat i ve vyučovacích hodinách. Učitelka se se třídou vždy nejprve přivítala, zahájila hodinu, ale poté byl průběh různý. V případě, že se psal test, byl zadán ihned po příchodu učitelky a absence či jiné organizační záležitosti byly řešeny po dopsání testu. Pokud se test nepsal, byla buď ihned zapsaná absence nebo učitelka třídě nejprve sdělovala jiné informace organizačního charakteru. Téma bylo žákům sděleno vždy před zahájením výkladu, nicméně metoda nebyla sdělena v žádné pozorované vyučovací hodině. Zajímalo mě, zda by měl být dle učitelky třídě kromě tématu sdělován i cíl vyučovací hodiny. Učitelka odpověděla, že cíl učitelka sděluje jen někdy, a to v případě, že žákům zadává úlohu. Pak třídě sdělí, s jakým cílem je úloha zadána. V pozorovaných vyučovacích hodinách nebyl cíl sdělen třídě ani jednou, a to ani v momentě, kdy třída pracovala s úlohami.

Opakování se na konci vyučovací hodiny neobjevovalo. Nicméně jak učitelka sama říká, během výkladu docházelo k průběžnému opakování sděleného a ke shrnutí podstatných informací. Před testy bylo třídě oznámeno pouze učivo, které bude prověřováno, k jeho opakování nedošlo.

Další otázka se týkala toho, zda je dle učitelky možné poznat dobrou výuku. Učitelka si nejprve otázku vyložila tak, zda pozorovatel může z náhledu poznat dobrou výuku. V tomto

případě se domnívá, že z jedné vyučovací hodiny to nelze poznat. Pozorovatel nemůže vidět, zda na sebe jednotlivé hodiny navazují, některé části výuky, které jsou jinak běžnými, jsou z nějakého důvodu výjimečně vypuštěny nebo jak žáci reagují na různé metody. Otázka byla položena znova, kdy byl kladen důraz na to, zda učitelka sama může dobrou výuku poznat. Odpověď byla následující: „*Když opravuji testy a všimnu si, že to, co při výuce opakuji a zdůrazňuji, je v těch testech správně nebo špatně nebo špatně pochopené. Tak vidím, že jsem při tom vysvětlování vlastně selhala, že jsem to nevysvětlila dobře, že tam vznikl nějaký komunikační šum a žáci si to vysvětlili špatně. Takže z těch testů to poznám anebo z toho, že chci na něco navázat a nemám na co, protože oni si to nezapamatovali. (...) Nebo obráceně někdo si vzpomněl na nějakého pedagoga nebo myslitele, který ty myšlenky měl podobné. (...) Tak si myslím, že asi z té výuky jim to asi opravdu utkvělo. Pak si myslím, že asi ta výuka byla snad dobrá.*“ Učitelka tedy dobrou výuku posuzuje podle toho, zda si žáci osvojili předávané informace, které pak ověřuje v testech nebo otázkami, které pokládá ve vyučování.

Poslední otázka se týkala toho, zda se učitelka myslí, že je možné ovlivnit průběh výuky. Na učitelka odpověděla: „*Určitě. Určitě, ale do míry, která je daná tím, s jakými žáky pracujete. Protože já třeba teď učím už třetí rok stejnou látku v různých třídách a vidím, jak je to jiné, jak tu látku v jedné třídě jsem probrala rychle a byla jsem skoro i napřed v tom tematickém plánu nebo s ohledem na tematický plán a v jiném ročníku se tomu věnujeme déle, více se ptají a podobně. Ty děti to hodně ovlivňují. Takže můžu se připravit, ale i díky tomu může, že ty děti reagují jinak, tak mě pak napadne, dyť já bych mohla vyzkoušet něco. Jako, že mě to třeba i inspiruje k tomu, abych změnila způsob výuky i způsob komunikace, protože s těmi dětmi se pracuje jinak. Takže můžu to ovlivnit myslím si, když budu všímavá k tomu, jací ti žáci zrovna jsou, s kým zrovna pracuji. Měla bych to ovlivňovat, ale do značné míry je to dáno.*“ Z odpovědi je patrné, že učitelka se domnívá, že je možné výuku ovlivňovat, ale vnímá danosti, které nelze změnit nebo ovlivnit. Tyto danosti přisuzuje žákům ve třídě. Otázkou pak zůstává, co učitelka ve výuce vyhodnotí jako specifický rys žáků a co by se změnilo, pokud by došlo k jinému zásahu zvenčí (využití jiné metody nebo organizační formy, jiný vyučovací styl, motivace, jiná pravidla apod.).

### **3.1. Analýza přepisů nahrávek vyučovacích hodin předmětu psychologie – kódování**

Na základě analýzy přepsaných nahrávek vyučovacích hodin byly stejně jako v předmětu pedagogika texty rozkódovány. Jednotlivé kódy pak byly rozřazeny do kategorií, které vedly

k interpretaci dat. Cílem této kapitoly je popsat dění ve vyučovacích hodinách předmětu psychologie, které je vázáno na interpretaci analyzovaných kódů.

Ve vyučovacím předmětu psychologie byly identifikovány stejné kategorie jako v předmětu pedagogika. Číslo v závorce u jednotlivých kódů představuje četnost výskytu daného kódu a čísla vedle závorky představují vyučovací hodiny, ve kterých se kód objevil.

1. kategorie byla nazvána „*Učitelské reakce na chování žáků*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Prosba (4x) - 1, 4;
- Příkaz (4x) – 1;
- Poskytnutí volby žákům (1x) – 1;
- Snaha vyhovět žákům (4x) – 1, 4, 5;
- Napomenutí (23x) – 1, 2, 3, 4;
- Doporučení (7x) – 2, 3, 4, 5;
- Reakce na žákovský komentář (36x) – 2, 3, 4, 5;
- Objasnění svého chování (2x) – 1, 3;
- Povzbuzení (2x) – 5;
- Nabídka pomoci (1x) – 5;
- Rozčilení (8x) – 3, 5;
- Rada (3x) – 5.

Do této kategorie byly zařazeny všechny kódy, které jsou *učitelskými reakcemi na chování žákyně*. Jednalo se buď o reakce snažící se změnit či zamezit chování, které učitelce z nějakého důvodu nevyhovovalo nebo o kódy, které měly žákyně podpořit, pomoci jim.

Nejčastějším kódem byla *reakce na žákovský komentář*. Vzhledem k tomu, že následující kategorie *žákovské promluvy* ukazuje, že *žákovský komentář* byl velice častým kódem, lze předpokládat, že učitelka často bude na komentáře reagovat.

Poměrně častým kódem bylo *napomínání*. Učitelka žákyně nejčastěji napomínala, když nevěnovaly pozornost výuce nebo když vyrušovaly mluvením mezi sebou.

S napomínáním často souvisel kód *rozčilení*. Neobjevoval se ve sledovaných vyučovacích hodinách příliš často, nicméně pokud se objevil, tak v případě, že žákyně nereagovaly na napomenutí učitelkou nebo pokud žákyně neplnily zadané úkoly.

Kód *doporučení* se nejčastěji pojil s maturitní zkouškou. Učitelka žákyním poskytovala různá doporučení, která by jim mohla pomoci k úspěšnému složení maturitní zkoušky. Stejně tak fungoval kód *rada a nabídka pomoci*, kterou učitelka poskytovala ve spojitosti s možným opětovným vysvětlením informací, kterým by žákyně z maturitních okruhů nerozuměly.

Učitelku často zajímaly postoje a názory žáků, kterým se snažila vyhovět. To dokládají kódy *snaha vyhovět žákům* a *poskytnutí volby žákům*. Kódy se objevily vždy v organizační části a s žákyněmi bylo diskutováno, kdy by nejráději chtěly psát test a jakému maturitnímu okruhu by se chtěly nebo potřebovaly věnovat. Učitelka ve všech případech požadavkům třídy vyhověla, případně se zmínila o možných důsledcích jako v následující ukázce: „(...) *Ale holky, poslouchajte mě, poslouchajte mě. Uvědomte si, že v okamžiku, kdy to začneme takhle před sebou sunout, tak se může stát, že vy jaksi odejdete a my všechno tady, já vás tady nutím, abyste to všechno schroustaly, chápete mě, jo? Teďka je to možnost, že já na vás tlačím a vy do toho aspoň trošku hrábnete. Může se stát situace, že to tak nebude, všichni to slyšíte?*“

Zbylé kódy už se vyskytovaly v malé míře. Několikrát se vyskytl kód *příkaz* a *prosba*, které se oba také týkaly organizačních záležitostí – toho, co mají nebo musí žákyně splnit ve výuce nebo maturitní zkoušce. Oba kódy byly identifikovány ve stejné míře a k příkazům učitelka většinou přistupovala ve chvíli, kdy prosba nebyla žákyněmi akceptována.

Dvakrát byly žákyně učitelkou *podpořeny*, a to ve vztahu k maturitní zkoušce a dvakrát učitelka *objasňovala své chování*, a v obou případech bylo obhajováno, proč učitelka přistoupila k represivnějším způsobům, které měly zajistit, aby žákyně splnily své povinnosti.

2. Kategorie byla nazvána „*Organizační záležitosti*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Kontrola probraného učiva (1x) – 1;
- Informace o průběhu výuky (15x) – 1, 3, 4, 5;
- Informace o čase (5x) – 1, 3, 4;
- Domácí úkol (16x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Maturitní zkouška (34x) – 1, 3, 5;
- Informace o zkoušení/testu (19x) – 1, 4, 5;
- Docházka (19x) – 2, 3, 4, 5;
- Pedagogický projekt (20x) – 3;

- Představení České školské inspekce (1x) – 4.

Do této kategorie byly zařazeny kódy, které nepřímo souvisejí se vzdělávacím obsahem a mají organizační charakter.

Nejčastěji se vyskytoval kód *maturitní zkouška*, který se zároveň objevoval téměř ve všech sledovaných vyučovacích hodinách. Kód se nejčastěji pojil s informacemi o maturitní zkoušce nebo s požadavky, které jsou k maturitní zkoušce vyžadovány. Domnívám se, že je vysoký výskyt tohoto kódu zapříčiněn stejně jako u předmětu pedagogika tím, že výzkum probíhal ve 2. pololetí 4. ročníku, kdy je výuka směřována tak, aby žákyně úspěšně zakončily střední školu a byly dostatečně připravené k maturitní zkoušce.

Kód *pedagogický projekt* je také poměrně hojně zastoupen, ale objevuje se pouze v jedné ze sledovaných vyučovacích hodin. Téměř 15 minut z výuky 3. vyučovací hodiny učitelka věnovala tomu, aby žákyním objasnila, jaké náležitosti má mít pedagogický projekt, který je součástí maturitní zkoušky.

Poměrně časté jsou také kódy informačního charakteru (*informace o průběhu výuky*, *informace o čase*, *informace o zkoušení/testu*). *Informace o čase* byla žákyním poskytována především během samostatné či skupinové práce, jednalo se tedy o informaci, jak dlouho mohou na zadání ještě žákyně pracovat. *Informace o průběhu výuky* a *informace o zkoušení/testu* se nejčastěji objevovaly na začátku a na konci výuky. O zkoušení byly žákyně informovány poměrně často, a to z důvodu, že bylo ústní i písemné zkoušení často posouváno, proto se hledaly nové termíny.

Žákyním byl téměř každou vyučovací hodinu zadáván *domácí úkol*, přičemž tento kód byl přidělen ve chvíli, že byl domácí úkol zadáván či kontrolován.

Minimálně se objevily kódy *kontrola probraného učiva*, kdy učitelka kontrolované probrané maturitní okruhy a *představení České školské inspekce*, které proběhlo ve 4. vyučovací hodině před hospitací.

Analýza komunikačních forem a činností v jedné z následující části kapitoly ukazuje, že bylo organizačním činnostem věnováno celkem 27 % času, což je téměř třetina z celkového času.

3. Kategorie byla nazvána „*Učitelské dotazování*“ Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Učitelská otázka (336x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Navádění žáků ke správné odpovědi (53x) – 1, 2, 3, 4, 5;

- Přeformulování své otázky (5x) – 1, 2, 5;
- Otázka zjišťující míru zkušeností žáků (1x) – 1;
- Zopakování své otázky (7x) – 1, 2;
- Vyvolání žáka (49x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Vyvolání žáka za trest (2x) – 1, 3;
- Neporozumění žákovi (12x) – 1, 2, 3, 4;
- Řečnická otázka (1x) – 3;
- Pobízení k odpovědi (2x) – 3, 4.

Z této kategorie vyplývá, že učitelka ve vyučovacích hodinách velice často pokládala otázky. Ve všech pozorovaných hodinách byla jako hlavní vyučovací metoda zvolen výklad s otázkami, přičemž otázky byly ve výuce psychologie velice dominantní. Monologický výklad se neobjevil téměř vůbec.

Vymezené byly dva druhy učitelských otázek, a to *otázky řečnické* a *otázky zjišťující míru zkušenost žáků*. Oba kódy se však objevily úplně minimálně.

Kód *navádění žáků ke správné odpovědi* nejčastěji představoval návodné či uzavřené otázky. Učitelka v tomto případě většinou položila otázku tak, že žákyně doplnily pouze slovo či několik slov. To může přiblížit příklad, kdy učitelka v rámci tématu interakčních a sociálních her položila otázku: „*Tam budete zmenšovat prostor, na ktorej se musí..?*“ přičemž žákyně odpověděly na otázku slovem „*vejít*“. Jednalo se o očekávanou jedinou možnou odpověď, ke které byly žákyně přesně navedeny.

Ve výuce nebyla striktně nastavena komunikační pravidla, která by nepovolovala odpovídat na učitelské otázky, pokud nedojde k vyvolání žákyň učitelkou. Žákyně většinou odpovídaly spontánně bez vyvolání, ale i přesto byl několikrát identifikován kód *vyvolání žáka*. Učitelka vyvolávala žákyně, které dlouho neodpovídaly nebo ty, které nedávaly pozor. Žákyně byly také dvakrát *vyvolány za trest*, a to v případech, kdy komunikovaly během vyučování mimo vyučovací obsah.

Několikrát se také stalo, že učitelka neporozuměla žakovské odpovědi, čemuž byl přiřazen kód *neporozumění žákovi*. Učitelka pak buď žakovskou odpověď zopakovala nebo položila otázku „*Prosím?*“, skrze kterou vyjadřovala své neporozumění. V případě, že žákyně neporozuměly učitelské otázce či sdělení, učitelka *zopakovala svoji odpověď* nebo ji *přeformulovala*.

4. Kategorie byla nazvána „*Hodnocení ve výuce*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Zpětná vazba (368x) 1, 2, 3, 4, 5;
- Komentování situace (17x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Pochvala (4x) – 3, 5.

Tato kategorie se věnuje hodnocení ve výuce. Stejně jako v předmětu pedagogika je nejvíce zastoupen kód *zpětná vazba*. Ten byl přidělen výroky představujícím třetí složku IRF struktury, která je popsána v teoretické části. Kódu *zpětná vazba* je věnována samostatná kapitola ve výzkumné části s názvem *Zpětná vazba ve vyučování*, ve které jsou analyzovány typy zpětných vazeb a jejich četnost ve výuce. Z tohoto důvodu se zde tímto kódem nebudu více zabývat.

Výjimku bude tvořit kód *pochvala*. Jedná se sice o typ zpětné vazby, ale vzhledem k překvapivě nízké četnosti výskytu tohoto typu zpětné vazby jsem kód samostatně vyčlenila, abych tím tento fakt zdůraznila. Pochvala se v pozorovaných hodinách neobjevovala téměř vůbec, a to i v případě, že žákyně odpovídaly dle očekávání učitelky. Registrována byla pochvala v případě, že správě odpověděla žákyně, která příliš nekomunikuje nebo se nepředpokládá že by odpověděla dle očekávání a v případě, že nikdo dlouho neodpovídal na učitelkou otázku.

Kód *komentování situace* byl přidělen například výroku: „(...) *Prosím vás, co máte teďka za problém, já vůbec nerozumím této interakci. Marie něco říká, já nevím co, Lenka se tady chystá, támhle žvaněj, co to je? (...)*“. Učitelka situaci komentuje, a ačkoliv jde větu tázací, jedná se dle kontextu spíše o řečnickou otázku, na kterou není očekávána odpověď.

Komentování situace často nahrazovalo napomenutí a mělo vést k nějaké změně ve výuce. V předmětu psychologie učitelka nejčastěji komentovala spolupráci žákyň, nekázeň, znalosti a přípravu žákyň na výuku.

5. Kategorie byla nazvána „*Předávání vzdělávacího obsahu*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Propojení informací do pedagogické praxe (17x) – 1, 4, 5;
- Výklad (13x) – 1, 2, 3, 5;
- Zasazení do kontextu probraného učiva (1x) – 1;
- Příklad (15x) – 1, 2, 4, 5;
- Učební text (12x) – 1, 3, 4, 5;



- Nové téma (23x) – 1, 3, 4, 5;
- Doplnění informací (33x) – 1, 2, 3, 5;
- Opětovné vysvětlení (2x) – 2, 3;
- Opakování (14x) – 2, 3, 4, 5;
- Samostatná práce (5x) – 3;
- Instrukce samostatné/skupinové práci (9x) – 3, 4;
- Skupinová práce (24x) – 4;
- Interakční a komunikační hry (54x) – 4;
- Propojení vzdělávacího obsahu napříč předměty (1x) – 4;
- Četba učitele (1x) – 4.

Kategorie *Předávání vzdělávacího obsahu* je rozuměno tak, jak bylo popsáno u předmětu pedagogika. Kategorie tedy zahrnuje kódy, které se týkají vyučovacích metod, činností ve výuce či samotného obsahu.

Nejzastoupenějším kódem jsou *interakční a komunikační hry*. V rámci 4. pozorované vyučovací hodiny učitelka do výuky zařadila několik metod činnostního charakteru, které se vztahovaly k tématu komunikace, interakce a emocionalita. Využité techniky byly učitelkou pojmenovány interakční a komunikační hry, od čehož se odvíjí i název kódu. Pod tento kód byly zařazeny instrukce, průběh i reflexe těchto her.

Ve všech vyučovacích hodinách byl za hlavní výukovou metodu zvolen výklad s otázkami. Monologický výklad se však téměř neobjevil a rozšiřující informace se většinou objevovaly jako součást zpětné vazby, což je charakteristické pro typ zpětné vazby *elaborace odpovědi žáka* tak, jak je rozpracováno v jedné následujících kapitol *Zpětná vazba ve vyučování*.

Pokud však informace, které učitelka poskytovala žákyním, byly rozsáhlejšího charakteru (většinou se jednalo o sdělení dlouhé alespoň tři věty), bylo toto sdělení pojmenováno kódem *doplnění informací*. Vzhledem k tomu, že byly ve všech pozorovaných vyučovacích hodinách probírány maturitní okruhy, domnívám se, že učitelka předpokládala znalost žákyň, a proto se spíše tázala, než vykládala. V případě, že se setkala s neznalostí, informace krátce jen doplnila, a proto byl zvolen tento název pro kód. To, zda bylo sdělení určen kód *zpětná vazba* nebo *doplnění informací* určovala délka a kontext sdělení.

Poměrně hojně zastoupen byl kód *skupinová práce*. V jedné vyučovací hodině byla zvolena skupinová organizační forma, přičemž tento kód byl přidělen všem výroky, které se k této organizační formě vztahovaly (instrukce, průběh práce, kontrola skupinové práce).

Vzhledem k tomu, že obsah vyučovacích hodin tvořily maturitní okruhy, které zahrnují různá témata, učitelka stihla během pozorovaných hodin zopakovat několik témat, přičemž každé takové změně byl přidělen kód *nové téma*. S tímto charakterem výuky se pojí i to, že bylo ve výuce často *opakováno*, případně pokud žákyně učitelce neporozuměly, došlo k *opětovnému vysvětlení obsahu*.

*Výkladem* je označován přechod z organizační části vyučovací hodiny k části výukové, která vždy z počátku měla výkladový charakter nebo k navrácení se ke vzdělávacímu obsahu, pokud od něj bylo nějak odbočeno.

Vzdělávací obsah byl několikrát také *propojen s pedagogickou praxí*. Nicméně tento kód byl přidělen jen v případě, že učitelka poskytovala žákyním typy či rady pro pedagogickou praxi nebo pokud sdělovala žákyním, jak mohou poznatky v praxi aplikovat. Toto zdůrazňuji především proto, že všechna témata za zabývala psychikou či psychosociálním vývojem jedince, a domnívám se, že vzhledem povaze pedagogické činnosti, by měly mít vždy informace přímo či nepřímo přesah do pedagogické praxe. S tím souvisí také to, že učitelka často doplňovala informace o *příklady*, které vycházely z praxe či *z osobních zkušeností*.

Žákyně měly na každou vyučovací hodinu k dispozici učební texty, ze kterých učitelka ve výuce vycházela, doplňovala je a žákyně si do nich psaly poznámky. Výrokům, které komentovaly učební text byl přiřazen kód *učební text*.

6. Kategorie byla nazvána „*Z Pohledu učitelky*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Zkušenosti učitelky (5x) – 1, 2, 5;
- Názor (3x) – 1, 3, 5;
- Vtip (21x) – 1, 2, 3, 5;
- Překvapení (2x) – 1, 5;
- Rada (3x) – 5.

Tato kategorie byla nazvána *Z pohledu učitelky*. Stejně jako v předmětu pedagogika kategorie obsahuje kódy, které se týkaly učitelčiných postojů, názorů, zkušeností, stavů apod.

Nejvyskytovanější kód byl *vtip*. Učitelka poměrně často využívala humor ve výuce. Nejčastěji v momentech, kdy komentovala odpovědi žáků či jejich neznalost. Často se ve třídě

objevoval také smích, a to jak ze strany žákyň i ze st strany učitelky. Vtip měl funkci zlehčit situaci a k identifikaci kódu došlo na základě kontextu či reakcí žákyň.

Ostatní kódy se nevyskytovaly ve velké míře. Kódy *názor* a *rada* se týkaly vždy maturitní zkoušky. Kód *zkušenosti učitelky* se vztahoval buď k pedagogické praxi nebo také k maturitní zkoušce a kód *překvapení* byl přiděleno reakci na osobní zkušenost jedné ze žákyň, kterou ve výuce popsala

7. Kategorie byla nazvána „*Učitelské odpovědi*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Opověď na žákovskou otázku (36x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Zodpovězení na svoji otázku (8x) – 1, 2, 5;
- Odložení odpovědi na žákovskou otázku (3x) – 2; 4.

Do této kategorie byly přiděleny kódy, které se týkaly učitelských odpovědí. Stejně jako v předmětu pedagogika lze kódy rozdělit do dvou kategorií: a) *odpovědi na žákovské otázky*; b) *na odpovědi na učitelské otázky*.

I v předmětu psychologie byla po žákovské otázce sledována dvousložková komunikační výměna, která je popsána v teoretické části. Žákyně položily dotaz, na ten učitelka většinou odpověděla a poté dále iniciovala výukovou komunikaci ona.

Několikrát také musela učitelka odpovědět na svůj dotaz samostatně, a to, pokud nikdo ze žákyň na učitelkou otázku neznal odpověď. Vzhledem k tomu, že poměrně častým kódem bylo *navádění žáků ke správné odpovědi*, vyskytoval se kód *zodpovězení na svoji otázku* velice zřídka

Dvakrát byla *odložena odpověď* na žákovskou otázku. V obou případech se žákyňe zeptaly na otázku, jejíž odpověď měla být součástí obsahu až v jiné části vyučovací hodiny nebo v jiné vyučovací hodině. Žákyním bylo sděleno, že jim bude zodpovězeno později.

8. Kategorie byla nazvána „*Žákovské promluvy*“. Do kategorie byly zařazeny následující kódy:

- Žákovská odpověď (503x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Žákovská otázka (83x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Neporozumění (6x) – 1, 2;
- Konfrontace učitelčina sdělení (16x) – 1, 2, 5;
- Přemlouvání učitelky (2x) – 1;

- Korekce své odpovědi (11x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Sdělení vlastní zkušenosti (15x) – 1, 2;
- Zopakování své odpovědi (6x) – 1, 2, 3, 4;
- Docházka (12x) – 1, 5;
- Dotaz k organizačním záležitostem (16x) – 1;
- Žákovský komentář (113x) – 1, 2, 3, 4, 5;
- Neznalost (4x) – 1, 3;
- Příklad (3x) – 2;
- Pedagogický projekt (24x) – 3;
- Zkoušení/test (8x) – 4, 5;
- Skupinová práce (22x) – 4;
- Interakční a komunikační hry (52x) – 4;
- Maturitní zkouška (10x) – 5;
- Tišení (2x) – 5.

Tato kategorie stejně jako v předmětu pedagogika obsahuje kódy, které byly přiřazeny *žakovským promluvám*. Nejčastějším kódem byla *žakovská odpověď*. Pokud porovnáme výskyt učitelských otázek a žakovských odpovědí, zjistíme, že jedné učitelské otázce v průměru připadá jedna a půl žakovské odpovědi a téměř třetině odpovědím nebyla poskytnuta zpětná vazba. Toto je pravděpodobně zapříčiněno hromadnými odpověďmi na učitelské otázky, přičemž učitelka reagovala pouze na některé z nich (většina reakcí byla na správné odpovědi).

Druhým nejpočetnějším kódem byl *žakovský komentář*. Žákyně nejčastěji komentovaly povinnosti, které po nich byly vyžadovány (ty se nejčastěji týkaly maturitní zkoušky) „*Já se třeba bojím daleko víc tý praktický než ústní*“, učitelčina sdělení/komentování situace „*My jsme vždycky připravené*“, zpětné vazby „*Přesně tak jsem to chtěla říct*“ a velice často komentář sloužil k pobavení a obsahoval v sobě vtip „*To nás možná radši zabijte a bude to*“. Učitelka často na komentáře nějak reagovala, přičemž její nejčastější reakce byla buď vtip nebo konfrontace žakovského komentáře.

Často se ve výuce objevovaly *žakovské otázky*. Kód byl přidělen jak otázkám, které se týkaly jak organizačních záležitostí, tak otázek vztahujících se k vyučovacímu obsahu. Stejně jako v předmětu pedagogiku výrazně převažovaly ve výuce otázky organizačního charakteru, přičemž podrobně se tomuto kódu věnuje kapitola výzkumná částí s názvem *Iniciace komunikace ze strany žáků*. Kódování se týkalo všech částí výuky, tedy i těch čistě

organizačních, a proto se počet otázek s kódem názvu žákovská otázka liší. Celkový rozdíl je 42 otázek, což dokládá jasnou převahu otázek organizačního charakteru.

Další kódy se týkaly metod a organizačních forem ve vyučování. Zařadit sem lze kódy s názvem *interakční a komunikační hry*, které učitelka zařadila do výuky jedné z pozorovaných hodin a *skupinová práce*, kam byly zařazeny promluvy týkající se skupinové práce (nejčastěji odpovědi na učitelské otázky).

Několik kódů se týkalo organizačních záležitostí ve výuce. Jedná se o kódy *docházka*, *maturitní zkouška*, *pedagogický projekt*, *zkoušení/test* a obecněji o *dotaz k organizačním záležitostem*. Žákyně se dotazovaly, komentovaly nebo odpovídaly učitelce na daná témata organizačního charakteru. Témata byla většinou nastavena učitelkou, s výjimkou *pedagogického projektu*, kterému se učitelka věnovala na základě prosby žákyň.

Několikrát byl také identifikovaný kód, který byl nazván *konfrontace učitelčina sdělení*. Jednalo se stejně jako v předmětu pedagogika o promluvy žáků, které oponovaly učitelčino sdělení, přinášely jiný pohled nebo vyjadřovaly nesouhlas. Učitelčina reakce většinou nepřipouštěla příliš diskusi. Učitelka konfrontaci okomentovala či objasnila.

Své odpovědi žákyně často doplnily o *svoji vlastní zkušenost* nebo o *příklad*. Někdy došlo ke *korekci své odpovědi*, k čemuž došlo buď jako reakce na zpětnou vazbu učitelky nebo si žákyně svoji chybu ihned uvědomily a opravily se ještě před poskytnutím zpětné vazby. Svoji odpověď žákyně také v několika případech *opakovaly*, a to, pokud jim učitelka neporozuměla.

Zbývající kódy se objevovaly poměrně v malé míře. *Přemlouvání učitelky* se vztahovalo ke snaze oddálit psaní testu, *neporozumění* označovalo žákovské dotazy či komentáře, které se objevovaly, pokud žákyně neporozuměly učitelčinu sdělení, kód *neznalost* byl přidělen, pokud žákyně neznaly odpověď na učitelskou otázku a *tišení* označovalo napomenutí se žákyněmi navzájem.

### **3.2. Popis pozorovaných vyučovacích hodin**

Cílem této kapitoly je na základě pozorování popsat dění ve třídě během vyučovacích hodin v předmětu psychologie. Tato kapitola by měla doplňovat analýzu přepisů vyučovacích hodin.

### 3.2.1. První vyučovací hodina předmětu psychologie

První pozorovaná vyučovací hodina předmětu psychologie proběhla dne 4.2.2016 od 12:15 do 13:00. Žačky už v tuto dobu byly seznámeny s výzkumem, proto nebylo nutné je informovat o následném průběhu.

Výuka začala o 5 minut dříve a probíhala ve výše popsané učebně, s lavicemi sálově uspořádanými. Přítomno bylo celkem 23 žákyň. Tématem vyučovací hodiny byly *Poruchy psychického vývoje*. Ve výuce bylo možné sledovat frontální organizační formu a metody – výklad s otázkami, diskusi a práci s učebním textem.

Po příchodu učitelka upozornila žákyně na to, aby si připravily učební text k tématu a odstranily z lavic vše, co s výukou nesouvisí.

Začátek vyučovací hodiny byl věnován organizačním záležitostem. Nejprve učitelka s žákyněmi kontrolovala, které maturitní okruhy už byly probrány. Poté dala učitelka žákyním možnost, aby si sami zvolily, které další dva maturitní okruhy budou v následujících vyučovacích hodinách opakovány a následně dojde k prověření znalostí formou testu. Následně byl domluven termín testu. Vzhledem k tomu, že si žákyně zvolily termín, který byl o něco později, než učitelka předpokládala, upozornila je na možná rizika: „(...) *Ale holky, poslouchejte mě. Uvědomte si, že v okamžiku, kdy to začneme takhle před sebou sunout, tak se může stát, že vy jaksi odejdete a my všechno tady, já vás tady nutím, abyste to všechno schroustaly, chápete mě, jo? Ted'ka je to možnost, že já na vás tlačím a vy do toho aspoň trochu hrábnete. Může se stát situace, že to tak nebude, všichni slyšíte?*“ Poté se učitelka zeptala, zda na sebe žákyně přebírají tato rizika a odsouhlasila navrhovaný termín. Celkově organizační část trvala necelých 5 minut.

Po organizační části učitelka zahájila opakování probraného učiva z předchozí vyučovací hodiny. Pokládala otázky, na které postupně žákyně odpovídaly. Odpovědi byly často spontánní, žákyně se nehlásily o slovo, ale pokud dlouho nikdo na položené otázky neodpovídal, začala učitelka žákyně vyvolávat.

Během opakování došlo k tomu, že žákyně zaměnily endogenní a exogenní příčiny poruch psychického vývoje. Nejprve o správnosti diskutovaly mezi sebou, což učitelka opětovně vysvětlila. Jedna z dívek na to reagovala slovy „*Já si myslím, že jste to řekla obráceně*“. To učitelka okomentovala „*Ale protože jste to tu řešily a pak jsme o tom diskutovaly, ale já jsem to určitě říkala dobře, ještě jsme si tady říkaly příklad. Ale nevádí jo, každopádně prosím vás, řekněte mi nějakou příčinu, proč vzniknou psychické poruchy?*“ Učitelka poměrně dlouhou diskusi mezi žákyněmi a jejich komentování situace ukončila tím,

že zareagovala na žakovský komentář, ve kterém nastavila jasnou příčinu nedorozumění a další otázkou dala najevo, že tuto komunikační výměnu ukončuje a iniciuje další.

Po ukončeném opakování následoval výklad s otázkami, který podporoval učební text, který každý od učitelky dostal. Výklad doplňoval to, co bylo v textu uvedeno a objasňoval jeho obsah. Některé žákyně tento text u sebe neměly, a tak si pouze poznamenávaly informace do sešitu.

Během výkladu žákyně několikrát sdělovaly své vlastní zkušenosti, o kterých pak mezi sebou a s učitelkou diskutovaly. Jednalo se jak o zkušenosti z pedagogické praxe, ale i mimo ni. V rámci diskuse přispívala svými zkušenostmi také učitelka.

Během výuky nebyl výrazný problém s kázní. Ačkoliv se dá říct, že byl ve třídě během výuky poměrně hluk, byl většinou způsoben diskusí žákyň mezi sebou, které se týkaly tématu, což bylo ze strany učitelky tolerováno. K napomenutí došlo pouze jednou, a to, když se mezi sebou dvě dívky zdánlivě bavily mimo téma. Dívky však odpověděly, že se baví k tématu, a tak učitelka situaci přešla bez jakéhokoliv řešení.

V závěru vyučovací hodiny byl žákyním zadán domácí úkol. Učitelka si ověřila, zda všechny dívky zadání porozuměly a ukončila výuku.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byla by to *aktivita ze strany žákyň, učitelské otázky, diskuse.*

### **3.2.2. Druhá vyučovací hodina předmětu psychologie**

Druhá pozorovaná vyučovací hodina předmětu psychologie proběhla dne 12.2.2016 od 12:15 do 13:00. Ačkoliv měl začátek být ve 12:15, byla vyučovací hodina zahájena vzhledem k pozdnímu příchodu ve 12:35. Výuka probíhala v menší učebně, kde byly lavice sálově uspořádané. Přítomno bylo celkem 15 žákyň. Tématem vyučovací hodiny byly opět *Poruchy psychického vývoje*. Výuka měla frontální charakter a jako vyučovací metodu učitelka využila výklad s otázkami, diskusi a práci s učebním textem.

Část žákyň se zúčastnila školní akce a vzhledem k tomu, že se akce týkala i oboru Pedagogické lyceum, došlo ke spojení žáků v ročníku a byly během výuky přítomni další 4 žáci z tohoto oboru. Žákyně, které se školní akce zúčastnily, se postupně vracely do výuky v menších skupinkách.

Na začátku vyučovací hodiny zapsala učitelka nejprve docházku a poté ihned přešla k opakování látky z minulé hodiny. Upozornila žákyně na to, že vzhledem k pozdnímu příchodu bude ve výkladu postupovat rychleji.

Opakování probíhalo skrze pokládání otázek, na které žákyně opět spontánně či na základě vyvolání učitelkou odpovídaly. Žákyně během opakování nahlížely do výše popsaných učebních textů.

Během opakování dvakrát učitelka napomínala žákyně. V prvním případě dvě dívky komunikovaly s žáky z pedagogického lycea a v případě druhém učitelka budila jednu dívku, která během výkladu usnula. Jinak bylo ve třídě možné pocítovat velice přátelskou atmosféru. Učitelky i žákyně často s humorem výklad komentovaly a několikrát se všichni společně ve třídě smáli.

Po opakování byl zahájen výklad s otázkami, který se opět týkal poruch psychického vývoje. Téměř všechny žákyně byly ve výuce aktivní nebo věnovaly svoji pozornost výkladu. Opět se několikrát objevilo, že dívky výklad doplňovaly svými zkušenostmi, ale také se několikrát doptávaly na informace, které je zajímaly. Výklad byl narušen příchodem paní ředitelky, která třídě sdělovala informace o platbách za studium, ale k narušení docházelo také opětovným příchodem dalších žákyň do vyučování.

V závěru učitelka pochválila žákyně za jejich spolupráci a rozloučila se s nimi. Pozitivní atmosféru výuky může doložit závěrečný výrok jedné ze žákyň: *„To už je konec? Ne, ještě ně. Ještě si s námi povídejte. Dneska to bylo takový dobrý. Protože nás bylo málo.“*

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byla by to *příjemná atmosféra, aktivita žáků, zkrácená výuka, časté narušení výuky.*

### **3.2.3 Třetí vyučovací hodina předmětu psychologie**

Třetí pozorovaná vyučovací hodina předmětu psychologie proběhla dne 26.2.2016 od 12:15 do 13:00.

Výuka začala o 6 minut déle a probíhala v popsané učebně, kde byly lavice sálově uspořádané. Přítomno bylo celkem 17 žákyň. Tématem vyučovací hodiny byly *Rozvoj emocionality a sociálních vztahů dítěte*. Ve výuce se objevila jak individuální (u některých skupinová), tak frontální organizační forma a byly využity metody výklad s otázkami, práce s učebním textem a diskuse.

Začátek vyučovací hodiny byl věnován organizačním záležitostem. Nejprve byla zapsána docházka, poté dala učitelka žákyním vybrat, zda chtějí být zkušeny nebo pokračovat ve výkladu. Proběhla diskuse, během které učitelka upozornila na to, že je takto bude čekat zkoušení před Českou školní inspekcí, jejíž hospitace byla na další týden



nahlášena. Zkoušení bylo po domluvě odloženo na jiný termín. Organizačním záležitostem byly věnovány téměř 4 minuty.

Poté bylo zahájeno opakování učební látky z předchozí vyučovací hodiny. Učitelka prvotně vyvolala dvě žákyně, které byly vyvolány z důvodu, že v předchozí vyučovací hodině vyrušovaly. Ty měly připomenout, co bylo obsahem minulé hodiny.

Vzhledem k tomu, že žákyně měly domácí úkol, došlo po opakování k jeho kontrole. Učitelka se však dle žákovských reakcí domnívala, že žákyně domácí úkol nemají vypracované, proto nejprve okomentovala situaci slovy: „*Děvčata, já s dovolením budu mít proslov jo. Jak jsem minule říkala, že vás musím s psychologií pochválit, protože relativně pracujete a děláte to, co máte, tak to беру zpět. (...) Trochu jste mě teďka namíchly, protože můžete mi říct, s čím mám teďka s váma pracovat, když nemáte to, co máte mít? A upřímně všichni víme, že to nevymyslíte z hlavy, protože se to z hlavy vymyslet nedá, že jo.*“ Žákyně odpověděly, že úkol vypracovaný mají, a tak učitelka přešla k jeho kontrole bez dalšího komentování situace.

Následně měly žákyně za úkol na základě domácího úkolu individuálně doplnit cvičení v učebním textu, které bylo zaměřeno na klíčové kompetence z RVP PV. Několik dívek sdělilo, že předcházející vyučovací hodinu chyběly, a tak jim učitelka navrhla, aby pracovaly s někým ve dvojici. Některé žákyně na zadaném úkolu nepracovaly, některé si od spolužaček zjišťovaly, jak mají úkol zpracovat. Poté došlo ke kontrole individuální práce a k zadání nového domácího úkolu.

Na opakování a kontrolu domácího úkolu navazoval výklad s otázkami Žákyně nebyly ve výuce příliš aktivní oproti předchozím pozorovaným vyučovacím hodinám. Odpovědi na učitelké otázky byly opět spontánní nebo učitelka vyvolávala konkrétní žákyně.

Posledních 12 minut bylo věnováno pedagogickému projektu, který byl součástí maturitní zkoušky. Žákyně v předchozí vyučovací hodině učitelku požádaly, zda by jim mohla objasnit požadavky, které se k projektu vztahují. Učitelka požadavku žákyň vyhověla a společně s těmi, které už měly projekt vypracovaný, ostatním požadavky objasnila.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byl by to *pedagogická projekt a pasivita žákyň.*

### **3.2.4. Čtvrtá vyučovací hodina předmětu psychologie**

Čtvrtá pozorovaná vyučovací hodina předmětu psychologie proběhla dne 2.3.2016

od 10:00 do 10:45. V této vyučovací hodině byla přítomna také zaměstnankyně České školské inspekce, která pozorovala průběh vyučovací hodiny. Kromě ní byla ve třídě přítomna také ředitelka školy, která výuku zahajovala a seznamovala žákyně s hospitací.

Výuka začala přesně na čas a probíhala v popsané učebně, kde byly lavice sálově uspořádané. Přítomno bylo celkem 17 žákyně. Tématem vyučovací hodiny byl *Rozvoj emocionality a sociálních vztahů dítěte*. Ve výuce bylo možné sledovat skupinovou a frontální organizační formu a metody – výklad s otázkami, diskusi, práci s učebním textem, komunikační a interakční hry.

Po úvodím slovu ředitelky byla zahájena výuka. Učitelka žákyním oznámila, že v této vyučovací hodině se nebude vzhledem k hospitaci psát domluvený test. Poté poprosila žákyně, zda by odsunuly lavice a sedly si s židlemi do kruhu. Během toho učitelka zapisovala docházku.

Žákyně si měly v kruhu sednout podle skupin, které vytvořily v minulé hodině. Z kontextu je patrné, že v předešlé hodině byla do výuky zařazena skupinová práce, na kterou se v této vyučovací hodině navazovalo.

Po zapsání docházky a usazení žákyně učitelka zahájila opakování předchozí vyučovací hodiny. Pokládala žákyním otázky, na které buď spontánně či po vyvolání odpovídaly. Na poslední otázku v opakování neznaly žákyně odpověď, proto se učitelka snažila žákyně k odpovědi navést. Poté, co bylo dvakrát špatně odpovězeno, učitelka opakování ukončila slovy: „*Ne, ne, ne, o kompetencích nehovoříme. Dobře, tak jo, to necháme zatím stranou. (...)*“ Vzhledem k tomu, že v podobných případech v předchozích vyučovacích hodinách učitelka neznalost žákyním osvětlila, se domnívám, že bylo toto oddálení vysvětlení zapříčiněno probíhající hospitací.

Poté následovala kontrola domácího úkolu. Několik žákyně postupně přečetlo, jak úkol vypracovaly, a poté jim učitelka pokládala otázky, aby lépe porozuměla jejich vypracování.

Následně učitelka do výuky zařadila tři aktivity, které by měly vést k rozvoji emocionality a sociálních vztahů u dětí. Žákyně si nejprve aktivity vyzkoušely, a poté došlo k jejich reflexi, která byla zaměřena především na přesah do pedagogické praxe. Na reflexi navazoval krátký výklad s otázkami, který měl praktické ukázky doplnit o teoretický rámec.

Po výkladu učitelka žákyním nejprve zadala domácí úkol a následně zadala skupinovou práci. Jejich úkolem bylo společně definovat, co znamená prosociální chování. Bylo stanoveno asi 5 minut na práci, během které učitelka jednotlivé skupiny obcházela a nabízela jim pomoc. Poté byla přečtena krátká ukázka, která byla příkladem prosociálního

chování. Následně jednotlivé skupiny prezentovaly svoji odpověď, na které učitelka poskytovala skupinám zpětnou vazbu.

Na skupinovou práci krátce navazoval výklad s otázkami zaměřený na prosociální chování. Závěrem pak došlo k opakování celé vyučovací hodiny.

Před koncem vyučovací hodiny učitelka s žákyněmi domlouvala nový termín pro odložený test. Z diskuse vyplynuly dva termíny, přičemž o konečném termínu rozhodlo hlasování žákyň.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byla by to *Česká školská inspekce, netradiční uspořádání třídy* (vzhledem k předchozím vyučovacím hodinám), *návaznost*.

### **3.2.5. Pátá vyučovací hodina předmětu psychologie**

Pátá pozorovaná vyučovací hodina předmětu psychologie proběhla dne 23.3.2016 od 10:00 do 10:45.

Výuka začala o 8 minut dříve a probíhala v popsané učebně, kde byly lavice sálově uspořádané. Přítomno bylo celkem 20 žákyň. Tématem vyučovací hodiny byly *Rozvoj emocionality a sociálních vztahů dítěte*. Výuka měla frontální charakter a jako vyučovací metodu učitelka využila výklad s otázkami, diskusi a práci s učebním textem.

Na začátku vyučovací hodiny učitelka nejprve zapsala docházku. Poté žákyním oznámila, že informovala o velké absenci rodiče dvou nepřítomných dívek. Informaci jim sdělila z toho důvodu, aby byly žákyně se situací seznámeny pro případ, že by s nimi hovořily spolužačky. To lze odvodit z výroku: „ (...) *Takže já vám to říkám záměrně, protože holky si budou stěžovat, já jsem rodiče docela zdivočela, vysvětlila jsem jim v barvách, jaké je, v jaké, v jaké jsou situaci v tuhle chvíli.*“ Toto sdělení způsobilo diskusi mezi žákyněmi.

Poté se učitelka věnovala tématu maturitní zkoušky. Oznámila žákyním termíny, požadavky a seznámila je s průběhem. V závěru organizační části odložila psaní testu a oznámila žákyním nový termín, kdy by mělo proběhnout zkoušení. Celá organizační část trvala téměř 21 minut.

Na organizační část navazovalo opakování z předchozí vyučovací hodiny. Učitelka pokládala tak jako v předchozích hodinách žákyním otázky, na které spontánně či po vyvolání odpovídaly.

Následoval výklad s otázkami. Žákyně se v této vyučovací hodině příliš nesoustředily, snažily se různými dotazy oddálit výklad a hovoří mezi sebou. Atmosféra nebyla tak uvolněná

jako v předchozích vyučovacích hodinách. Z výrazu učitelky bylo možné pozorovat rozčilení, které se pojilo již k tomu, že před vyučovací hodinou komunikovala s rodiči dvou zmíněných dívek. Žákyně však během této vyučovací hodiny byly o něco méně spolupracující, což učitelka několikrát okomentovala. K rozčilení došlo ještě v momentě, kdy zjistila, že žákyně neměly vypracovaný úkol, který jim byl v předchozí vyučovací hodině zadán. Na základě toho byl úkol opětovně zadán. Výklad s otázkami trval pouze 10 minut.

V závěru učitelka připomněla, co bude nutné vypracovat k dobranému maturitnímu okruhu a zhodnotila slovem „*hrozný*“ průběh vyučovací hodiny.

Pokud bych měla tuto vyučovací hodinu charakterizovat několika slovy, byla by to *maturitní zkouška, krátký výklad, napjatá atmosféra*.

### **3.3. Analýza rozhovoru s učitelkou předmětu pedagogika**

Cílem této části kapitoly je stejně jako v předmětu pedagogika zjistit, jak učitelka vnímá výukovou komunikaci, zkoumanou třídu a výuku obecně. Domnívám se, že skrze tato zjištění je možné lépe porozumět výše opsanému dění během vyučovacích hodin.

Jak popisuje kapitola *Metody získávání dat*, otázky vycházely ze tří kategorií: *Třída, Výuková komunikace, Výuka*. Rozhovor s učitelkou byl následně přepsán a byly mu přidělené kódy. Ukázka kódování rozhovoru se nachází v příloze práce.

#### **3.3.1. Třída**

Učitelka předmětu psychologie učí třídu od 1. ročníku, a to dvě hodiny týdně. Ve 4. ročníku zároveň v této třídě přebrala třídnictví.

Z analýzy přepisů vyučovacích hodin a z pozorování vyplývá, že ve třídě nebylo téma nekázně výrazně řešeno. Učitelka nemusela žákyně příliš napomínat a i přesto, že byl ve třídě během pozorovaných vyučovaných hodin poměrně hluk. Tento hluk většinou vznikl z diskusí nad tématy výuky, které mezi sebou žákyně vedly a byl učitelkou tolerovaný. Na otázku: „*Myslíte si, že je třída zvládnutelná běžnými kázeňskými prostředky?*“ učitelka odpověděla slovy: „*Ano, bez problému.*“ Tato odpověď dokazuje to, že učitelka třídu jako problémovou ve vztahu ke kázni nevnímá.

To, že učitelka nemusí často řešit ve třídě nekázeň může úzce souviset s klimatem a atmosférou během výuky. Atmosféru ve třídě učitelka hodnotí následovně: „*(...) Celkově si myslím, že my tam vztahy máme více méně v pořádku, že tam je možnost otevřené*

*komunikace, že když chtějí, tak se mohou projevit. Rozhodně si nemyslím, že bych tam volila nějaké represivní postupy za špatné odpovědi nebo když někdo nevím, já mám snahu je vlastně do toho neustále zapojovat a neustále klást otázky, takže to může možná někoho trochu vyvádět z míry, ale jako pokud zrovna nezkouším, tak si myslím, že ta atmosféra je tam jako příznivá.*“ Na základě pozorování lze potvrdit, že byla ve třídě nastavena otevřená komunikace. Zdálo se, že žákyně neměly obavu z komunikace během výuky. Zmíněné represivní postupy pozorovány nebyly, nicméně v jedné třetině se vyskytovala negativní zpětná vazba a neposkytnutí zpětné vazby, což by pro některé žáky mohlo být důvodem neodpovídat na učitelké otázky. Tento efekt však ve výuce pozorován nebyl. V žádné z pozorovaných vyučovacích hodinách nebylo zkoušení zapojeno, proto není možné popisovat atmosféru během zkoušení.

Učitelka vnímá, že se atmosféra ve třídě proměňuje během různých vyučovacích metod. *„Atmosféru, záleží na tom, jak je hodina zaměřená, když je hodina zaměřená výkladově, tak mám pocit, že jejich pozornost se pozoruje zhruba v rozsahu zhruba 20-30 minut a potom je potřeba činnost změnit, takže zařazuji třeba nějakou diskusi nebo nějakou jinou metodu, pokud je to hodina opakovací, tak tam potom je to takové rozříštěnější ta jejich pozornost takže tam je to spíš o tom, že vlastně je musí ten vyučující neustále aktivovat, zapojovat, pokud je to hodina dovednostní, to znamená, že tam osvojí nějaké postupy a tam si myslím třeba, že z hlediska skupinové práce to funguje naprosto bez problému. Oni skupinově umí pracovat a tu práci dělají celkem jako i bych řekla poctivě v těch mezích možností.“* V pozorovaných vyučovacích hodinách se délka výkladu pohybovala většinou maximálně kolem 20 minut. Poměrně dlouhou dobu se učitelka věnovala organizačním záležitostem, ale také počátečnímu opakování. Kromě toho byla výuka často zkrácená pozdním příchodem učitelky, proto nebyla přesazena doba 20-30 minut výkladu, o kterých učitelka hovoří.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o výklad s otázkami, často volně výklad přešel do diskuse. Opakovací části měly stejnou podobu jako části výkladové. Zmíněná aktivizace probíhala skrze časté pokládání otázek. Je pravděpodobné, že na vyučovací metody měl vliv vyučovací obsah, který tvořily maturitní okruhy. Domnívám se, že učivo bylo probráno v předchozích ročnících a jednalo se tedy o opakování toho, s čím už by měly být žákyně seznámeny. Tuto domněnku však nepodporují odpovědi žákyň, které často nebyly správné a žakovské dotazy, které se ke vzdělávacímu obsahu vztahovaly.

V jedné vyučovací hodině bylo možné pozorovat skupinovou práci, ale i aktivity, které měly vést k popsanému získávání dovedností. V obou případech žákyně spolupracovaly, a to jak mezi sebou, tak s učitelkou.

Jedna z otázek zjišťovala, jak hodnotí učitelka zájem žákyň o vyučovací předmět. Zájem pak často ovlivňuje to, jak se žáci k vyučovacím předmětům vztahují a jak k němu přistupují. Zájem žákyň byl hodnocen následovně: „*Myslím si, že psychologie je pro ně zajímavá, myslím si, že 99 % žákyň ho vítá jako potřebný a důležitý pro svojí budoucí profesi a mám i pocit, že i výsledky, jaksi studijní, odpovídají tomu, že vesměs z hlediska svých možností ten předmět teda berou jako podstatný, kromě toho, že je tedy maturitní, takže.*“ Z pozorování je patrné, že žákyně doplňovaly výklad o vlastní zkušenosti z pedagogické praxe, pokládaly otázky, které se pedagogické praxe týkaly a propojovaly výklad se svým osobním a rodinným životem. Toto jsou dle učitelky projevy ve výukové komunikaci, které dokládají zájem žákyň o vyučovací předmět

Poslední otázka z této oblasti byla pokládána s cílem zjistit, jak hodnotí učitelka vztah mezi ní a třídou. Jedná se o další oblast, která se může výrazně projevit na vztahování se žákyň k vyučovacím předmětům. Vztahy se žáky byly hodnoceny následovně: „*Já si myslím, že jako vztahy máme korektní, že ono samozřejmě je to složité i tím, že jak se jim samozřejmě změnil ten třídní, tak jsem tam v roli od září toho třídního, takže jsem samozřejmě musela postupovat nějakými represivními postupy z důvodu neomluvené absence a tak dál. Takže jsem asi leckoho trošku rozzlobila, takže v tom je to složitější. Potom oni měly velmi rády svojí minulou paní učitelku třídní, která se odstěhovala pryč, takže některé se mnou bojují jakoby z držení památky nebo nevím, jak to mám jakoby říct, ale myslím si, že ty vztahy jsou naprosto standardní, tak jak by měly vypadat, a dokonce s některými dokonce i nadstandardní, jako co se týče blízkosti, nějaké jako sdílení věcí. Já principiálně všechny jako akceptuju, samozřejmě někoho mám víc blíž, někoho mám dál, ale snažím se v tom být profesionální, že i ty slečny, které jako nemusím, tak je nějak snažím akceptovat, líp to říct neumím.*“ Učitelka popisuje, že na vztahy měla nejspíše vliv změna role učitelky s přebráním třídnictví. Obsah komunikace už netvořil pouze vzdělávací obsah, ale i výchovné a kázeňské přestupky nebo přístup žákyň ke studiu. To bylo možné pozorovat také v popsané 3. vyučovací hodině, ve které učitelka začátkem žákyním sděluje, že oznámila častou absenci dvou dívek rodičům. Domnívám se, že toto sdělení mělo právě podporovat pozitivní vztahy mezi učitelkou a třídou a mělo tak zamezit tomu, aby se žákyně informací dozvěděly zprostředkovanou formou od spolužaček. Popsané individuální rozdíly byly možné sledovat během mého působení na škole. Několikrát jsem byla přítomna u situace, kdy žákyně chodily za učitelkou do kabinetu pro rady/pomoc. Témata, se kterými žákyně přicházely, se týkaly jak školy či budoucího studia, ale byly i osobního charakteru. Ve výuce nebylo pozorováno, že by učitelka přistupovala k žákyním

rozdílně. Pokud byl sledovaný odlišný přístup, tak bylo příčinou chování žákyň v daný moment.

### 3.3.2. Výuková komunikace

Nejprve bylo zjišťováno, zda učitelka při přípravě na vyučovací hodinu bere v potaz typy komunikačních forem, které využije a zda si myslí, že je nad tím důležité přemýšlet. Na otázku učitelka odpověděla: „*Já si myslím, že je to hodně důležité, protože já komunikaci považuji za vlastně jako základní nástroj pedagoga. Podle mě, když neumíte komunikovat a teď nemyslím mluvit, myslím fakt komunikovat a když nejste schopni řídit sociální skupinu, tak nemůžete dobře učit. Takže pro mě jako je to základní metoda, pravda je ta, že já veškerou svoji výuku mám založenou na té neustálé aktivizaci a chci, aby ty žáci, nejen tahleto třída, ale žáci vlastně jako o věcech přemýšleli, aby si je nějak samostatně formulovali a pokud možno jsem omezila jen prostě jako diktování, to fakt nechávám na pár jako faktů. Takže to je ta základní metoda a potom samozřejmě jsou věci a v té psychologii si myslím, že je to hodně důležité, které je důležité osvojit jako kompetenci, jako dovednost. A tam si ji musí vyzkoušet čili tam ty věci nutně řeším jiným způsobem. Poslední věc, je to 4. ročník, takže se mnohem víc, než v těch nižších ročnících zaměřuji na to, aby se i ony samy uměly vyjádřit přesně, pokud možno spisovně, pokud možno i na nějaké odborné úrovni. Takže je víc vyzývám, víc je tlačím k tomu, aby vlastně samostatně produkovaly. Což v těch nižších ročnících takhle není a podle toho na co je ta hodina zaměřená, tak samozřejmě je tam ta míra toho jejich samostatného projevu. Když jsme dělaly třeba ty poruchy že jo, tak tam to bylo víc o výkladu, když jsme dělaly ty interakční hry, tak jsem chtěla, aby to bylo spíš o zkušenostech a dovednostech, takže přizpůsobuji to vždycky, tomu obsahu učiva.*“ Učitelka v odpovědi hovoří o tom, že je pro ni ve výuce klíčové aktivizovat žáky, což by mělo vést k samostatné formulaci odpovědí a k zamýšlení se nad vyučovacím obsahem. Domnívám se na základě pozorování, že základním způsobem aktivizace žáků bylo pro učitelku ve výuce kladení otázek. Jak ukazuje jedna z následujících kapitol s názvem *Kdo iniciuje komunikaci ve výuce*, učitelka položila mnoho otázek, celkově došlo k iniciaci ze strany učitelky 351x. Ačkoliv není součástí bakalářské práce analýza učitelských otázek, z analýzy prepisů nahrávek jasně vyplynulo, že výrazně převažují otázky nižší kognitivní náročnosti a otázky uzavřené. Je tedy otázkou, zda samotné pokládání otázek vede žákyň k přemýšlení nad obsahem a k samostatné formulaci odpovědí.

Do tématu *emocionalita a sociální vztahy* byly zařazeny aktivity, které by měly emociálnitu a sociální vztahy podporovat. Reflexe jednotlivých aktivit byla směřována spíše k aplikaci aktivit do pedagogické praxe než k prožitku žákyň, který by měl vést k osvojení si dovednosti. Nicméně byly žákyně seznámeny s možnými aktivitami, které k získání dovedností směřují.

Několikrát bylo sledováno, že učitelka vyzývala žákyně k opravě své odpovědi z důvodu ne odbornosti. Méně často docházelo k opravě nespisovného jazyka. Nejčastěji k opravám žakovských promluv docházelo během 4. vyučovací hodiny, a to, když pobíhala hospitace České školské inspekce, nabízí se proto otázka, zda mezi tím lze spatřovat vztah.

Skrze další otázku bylo zjišťováno, zda si učitelka myslí, že lze žáky motivovat k aktivní výukové komunikaci. Odpověď učitelky byla následující: „*Hm, jasně, musíte jim jít příkladem, vy se nesmíte bát komunikovat a mluvit, nesmíte se bát vstoupit do vztahu s tím žákem, třeba i někdy do konfrontačního vztahu. Měli by z vás cítit, že jako respektujete a akceptujete a že třeba nějakým způsobem respektujete i chybnou odpověď nebo úplně nějakou pomýlenou odpověď, aby měli důvěru, a myslím si, že jako zase, že je to základ fakt jako dobré výuky. Když je aktivujete.*“ Ve výuce byla znatelná snaha iniciovat komunikaci ze strany učitelky. Učitelka žákyním poskytovala i negativní zpětnou vazbu, ale nevypozorovala jsem, že by nějaká žakovská odpověď nebyla respektována. Z aktivní komunikace ze strany žákyň se lze domnívat, že atmosféra, která během výuky vzniká, je pro žákyně bezpečná a nebojí se ve výuce komunikovat.

Na otázku, kdo podle učitelky ve výuce více iniciuje komunikaci, učitelka odpověděla: „*Co se týče výuky já, co se týče témat výukových, žáci. Jo? Občas se stane, že mají dotaz k tomu, co se probírá nebo že samy s něčím přijdou, ale jako spíš asi bych řekla, že co se týče výuky, tak to jsem já. Těch ostatních věcí, tam už asi, asi potom ty děvčata no.*“ Z jedné z následujících kapitol s názvem *Kdo iniciuje komunikaci ve výuce* jasně vyplývá dominance ze strany učitelky. V pozorovaných vyučovacích hodinách nebyla ani příliš častá iniciace témat ze strany žákyň tak, jak popisuje učitelka. Celkově žákyně položily pouze 14 otázek vycházející ze zájmu, které by mohly iniciovat nové téma ve výuce.

Poslední otázka z této kategorie byla zaměřena na to, zda učitelka vyučuje ještě jiný vyučovací předmět a pokud ano, zda vnímá rozdílnost výukové komunikace v jednotlivých předmětech. Učitelka vyučuje ještě kromě psychologie pedagogiku a rozdíl mezi jednotlivými předměty nevnímá. Obecně učitelka vnímá, že ke změně ve výuce dochází spíše na základě témat než díky jednotlivým předmětům: „*(...) Když třeba učím dějiny pedagogiky, tak je to*



*víc výklad, jako když učím třeba osobnost pedagoga, protože prostě u těch dějin já jako, kromě toho, že jim dám nějaké úryvky.“*

### **3.3.3. Výuka**

Nejprve bylo zjišťováno, jakou strukturu by vyučovací hodina měla dle učitelky mít a zda by vůbec nějakou strukturu měla mít. *„Měla by mít strukturu. Ted' jde o to, jestli chcete slyšet to, co se říká anebo jestli jak to to dělám. Zahájení hodiny, namotivování, sdělení cíle, zaměření tématu, prostě to, co se bude dělat, potom opakování nebo prověřování znalostí, nová látka, upevnění, shrnutí.“* Na základě odpovědi bylo zjišťováno, zda učitelka takto postupuje i ve výuce nebo zda popisuje určité formální náležitosti. Odpověď byla následující: *„Já tam vždycky, vždycky tam mám motivování, vždycky tam mám nové učivo a vždycky tam mám shrnutí, ale někdy neprověřuji a někdy neseznamuji s cílem hodiny. Jako, že bych přišla a dneska uděláme to a to, to ne. Prostě řeknu jenom třeba, budeme pokračovat. Já nejsem úplně příznivcem toho, dneska máme 23. máme 26. hodinu a budeme. Takže asi takhle, ale snažím se, zase přizpůsobuju to potřebám té třídy. Ve čtvrtáku si můžu dovolit jet víc takovým tím vysokoškolským způsobem. To znamená, předpokládám, že oni s něčím přijdou. V 1. ročníku vždycky na začátku hodiny opakuji, protože tam já potřebuji vytvořit návyky a já je potřebuji přijmout k tomu, aby si oni před hodinou psychologie tu psychologii otevřeli a podívají se, co jsme dělali. V tom čtvrtáku to většina z nich už udělá.“* Ve struktuře pozorovaných vyučovacích hodin nebyla pozorována motivace k vyučujícímu obsahu, ne vždy došlo ke zmíněnému shrnutí a sdělení cíle vyučující hodiny nebylo sledováno ani jednou. V případě motivace je potřeba zmínit, že jsem ani jednou nebyla přítomna ve výuce v momentě, kdy učitelka zahajovala nové téma. Je pravděpodobné, že právě před novým tématem by mohla motivace být zařazena. Ke shrnutí došlo několikrát během výkladu po určitém větším celku. V závěru tomu tak bylo pouze jedenkrát. Naopak na počátku vyučovací hodiny bylo po organizačních záležitostech opakování zařazeno vždy.

Většinou tedy vyučovací struktura vypadala následovně: pozdravení žákyň, organizační záležitosti (docházka, informace ohledně maturitní zkoušky, třídnické informace apod.), opakování, hlavní výuková část, která většinou zahrnovala výklad s otázkami, ale zařazena byla také individuální či skupinová práce a v jednom případě byly zařazeny komunikační a interakční hry, v závěru buď došlo k opakování nebo se rovnou přešlo k zadání domácího úkolu či k domluvě na termínech testu.

Dále mě zajímalo, zda se učitelka domnívá, že lze rozpoznat dobrou výuku a případně podle čeho to je možné. Podle učitelky se dobrá výuka rozpozná následovně: „(...) *Vyučování je tedy oboustranné, to znamená že to není jenom o tom, že tam ten vyučující něco povídá a oni pasivně přijímají, ale že v tom jsou nějak aktivní. Buď to tak, že se ptají nebo že mají připomínku nebo že diskutují nebo že nějak se o to aspoň živě zajímají, hm potom si myslím, že se efektivní výuka pozná podle toho, že vlastně obě dvě ty strany, jak ten učitel, tak ten žák z té hodiny odchází a má pocit, že ho to nějak posunulo, že mu to něco dalo, že prostě strávil ten čas smysluplně. Potom se efektivní výuka pozná podle toho, že ti žáci v tom předmětu dosahují lepších než průměrných výsledků, což vypovídá tomu, že prostě tomu věnují nějaký prostor a čas mimo tu školu. Potom si myslím, že to poznáte už jenom podle toho, jak se na vás ti žáci tváří. Protože když mají pocit ztráty času, tak se tváří jinak, než když se těší na to, co přijde. Takže je to zase o té atmosféře. No, nevím, jak se ještě pozná dobrá výuka no.*“

Učitelka opět zmiňuje aktivitu, která je pro ni i na základě předchozích otázek, pravděpodobně důležitým aspektem ve výuce. Klade důraz na dialogický způsob výuky, který může žáky spíše aktivizovat. Druhý znak dobré výuky nemůže být ve výzkumu posuzován. Učitelka hovoří o pocitu smyslu, který by měli žáci v důsledku dobré výuky pociťovat. Jedná se o jev, který není pozorovatelný a bylo by nutné ho ověřit skrze jiné výzkumné metody než ty, které byly ve výzkumu využity. Stejně tak nedošlo k analýze žákovských výsledků, které dle učitelky mohou být také ukazatelem dobré výuky. Atmosféra a míra zapojení již byla výše analyzována.

Poslední otázka z této kategorie zjišťovala, zda si učitelka myslí, že je možné průběh výuky ovlivnit. Učitelka se domnívá, že průběh výuky lze ovlivnit a dodává k tomu: „*Jednoznačně, to jsem vám říkala před chvílí. Když tam přijdu s nějakým vyladěním, tak prostě ty děti zrcadlí vás, takže to, co tam přinesete, to zase dostanete zpátky. Záleží také, jak s těmi dětmi zacházíte, oni potom na vás reagují čili tam je zase potom ta reciprocita, je to normálně jako úplně sociální prostor. Můžete to ovlivnit tím, jak nastavíte pravidla a jak budete na těch pravidlech trvat, jak budete důsledná. Ovlivníte to tím, jak se k těm dětem vztahujete, jak s nimi zacházíte, že jo. Jo jako způsobem komunikace, uděláte to i tím, jak vy se vztahujete k tomu předmětu, který učíte. Protože když z vás sálá nějaký jako oheň, tak prostě je velká pravděpodobnost, že nějaké ty děti stáhnou a oni budou taky sálat. Když tam půjdete znuděná, otrávená, nemáte, co jim předat, jo vlastně. Takže vlastně jednoznačně je to ovlivnitelné učitelem. Může se stát, že je to samozřejmě nekompatibilní, že jdete do třídy, která vás bude odmítat principiálně, tam toho potom moc neuděláte, to je pravda. Tak tam potom si můžete odvést kvalitně svoji práci, pokud to jde, taky jsem to zažila a jako je to*

*docela dřina tohle to učit no, protože to jako fakt máte pocit, že tlačíte parní válec, který jede proti vám a výsledky jako dobré nejsou. I tam se to dá nějakým způsobem ovlivnit, ale zase spíš za použití těch represivních postupů, že prostě budou minimálně si plnit své povinnosti a vy budete trvat na tom, aby plnili svoje povinnosti. Potom to nebude o atmosféře, potom to nebude o pozitivním přijetí, ale bude to prostě o tom, že splní to, co splnit mají, ale přiznám se, že to mi radost teda nepřináší, ale stává se to.“* Ve výuce bylo většinou možné pozorovat, že je učitelka velice dobře naladěná. Pouze v 5.vyučovací hodině přišla učitelka do výuky naštvaná, a to kvůli popsánému incidentu s dívkami, co nedochází do školy. Jednalo se o jedinou vyučovací hodinu, kdy dívky nebyly příliš aktivní a učitelka v porovnání s ostatními vyučovacími hodinami musela žákyně více napomínat. Je otázkou, zda učitelčino naladění mělo na třídu negativní vliv tak, jak ho popsala v odpovědi.

Posuzovat nastavení pravidel ve třídě je ve 4. ročníku poměrně náročné. Ale vzhledem k tomu, že učitelka řešila kázeňské problémy minimálně se lze domnívat, že byla pravidla pro výuku nastavena a žákyněmi dodržována.

Učitelka popsala také možnou situaci, kdy průběh výuky ovlivňuje učitel minimálně, a to v případě, že ho žáci z principu odmítají. Vzhledem k tomu, že o samotné atmosféře ve výuce učitelka hovořila poměrně pozitivně se lze domnívat, že toto není situace, kterou by učitelka přisuzovala zkoumané třídě. Zároveň učitelka hovořila o tom, že pokud nedojde k odmítnutí učitelky žáky, výuka ji přináší radost, což je jedním z popsáných faktorů, které podle učitelky ovlivňují průběh výuky.

Odpověď učitelka podporuje ještě tím, že největší vliv na průběh výuky by měla mít osobnost učitele, a to z toho důvodu, že by učitel dle ní měl být schopen se přizpůsobit různým situacím, a to i takovým, ve kterých bude třídou odmítán. Měl by být profesionálem, který zkouší různé metody a postupy za pomoci kterých by měl situaci zvládnout nebo minimálně ustát.

## **4. Časové hledisko ve výuce**

Cílem této kapitoly je popsat rozložení času ve výuce. Nejprve bude zobrazeno, kolik minut reálně trvaly jednotlivé vyučovací hodiny a poté dojde k popsání poměru promluv učitele a žákyně ve vyučování.

Tato část se zabývá proporcemi verbálních projevů učitele a žáků. Pozorované vyučovací hodiny trvaly standardně dle rozvrhu 45 minut, ale skutečný čas výuky se od stanoveného času lišil. Přesné délky hodin znázorňuje tabulka číslo 1.

Vyučovací hodina	Vyučovací předmět	
	Pedagogika	Psychologie
1. vyučovací hodina	43:57:00	40:25:00
2. vyučovací hodina	43:58:00	25:56:00
3. vyučovací hodina	41:57:00	37:55:00
4. vyučovací hodina	43:32:00	44:23:00
5. vyučovací hodina	42:53:00	38:29:00

Tabulka 1: Skutečná délka vyučovacích hodin

V tabulce je v minutách uvedeno, jak skutečně dlouho vyučovací hodiny trvaly. Výrazné rozdíly lze sledovat především v předmětu psychologie, kde v jednom případě došlo dokonce ke zkrácení výuky o téměř 20 minut. Reálný čas se tomu stanovenému blížil pouze v jednom případě, a to během 4. vyučovací hodiny. Domnívám se, že na tuto skutečnost má vliv přítomnost České školní inspekce, která v této vyučovací hodině byla na hospitaci.

V předmětu pedagogika je výuka reálně zkrácena maximálně přes 3 minuty a reálná doba je v pozorovaných hodinách velice podobná. Nedochází v žádném případě k výraznému zkrácení.

Sledováno bylo, jak jsou rozloženy promluvy učitele a žáků ve vyučování. Kromě samotných promluv jednotlivých aktérů byla vyčleněna kategorie ticha, která představuje tiché činnosti nebo nekoordinovaný hluk ve třídě. Tabulky číslo 2 a 3 zobrazují poměr promluv učitele a žáků v minutách a v procentech.

Kategorie	Promluvy učitele		Promluvy žáků		Ticho	
	Minuty	Procenta	Minuty	Procenta	Minuty	Procenta
1. vyučovací hodina	31,08	71,34	4,55	10,44	7,94	18,22
2. vyučovací hodina	16,47	37,78	1,82	4,17	25,3	58,05
3. vyučovací hodina	28,53	68,64	3,28	7,9	9,75	23,46
4. vyučovací hodina	21,27	49,1	20,3	39,94	4,75	10,97
5. vyučovací hodina	21,52	50,17	2,82	6,57	18,57	43,3

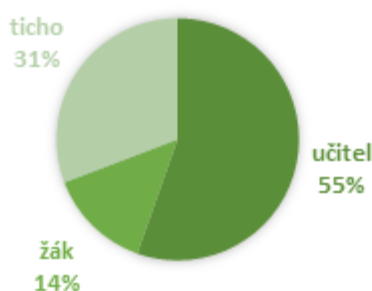
Tabulka 2: Rozložení času ve výuce pedagogiky

Kategorie	Promluvy učitele		Promluvy žáků		Ticho	
	Minuty	Procenta	Minuty	Procenta	Minuty	Procenta
1. vyučovací hodina	24,9	61,61	7,42	18,35	8,1	20,04
2. vyučovací hodina	14,53	56,10	5,02	19,35	6,37	24,55
3. vyučovací hodina	20,82	54,9	6,13	16,18	10,97	28,92
4. vyučovací hodina	25,27	56,93	6,3	14,20	12,82	28,87
5. vyučovací hodina	25,3	65,74	3,82	9,92	9,37	24,34

Tabulka 3: Rozložení času ve výuce

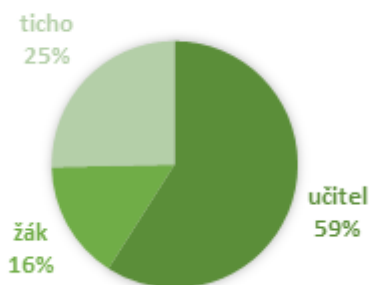
Na tabulky navazují grafy číslo 1 a číslo 2, které znázorňují statistický průměr toho, jak je rozložen čas ve vyučovacích hodinách sledovaných předmětů.

### PEDAGOGIKA



Obrázek 1: Průměrné rozložení času v předmětu pedagogika

### PSYCHOLOGIE



Obrázek 2: Průměrné rozložení času v předmětu psychologie

Procentuální zastoupení jednotlivých kategorií se v porovnání mezi předměty příliš neliší. Rozdíl mezi promluvami žáků jsou 2 %, promluvy ze strany učitele převažují v předmětu psychologie o 4 % a tiché činnosti či nekoordinovaný hluk naopak převažuje o 6 % v předmětu pedagogika.

V promluvách oproti žákům výrazně dominují učitelé. Výsledky nepotvrzují popsané Flandersovo pravidlo dvou třetin, které bylo vyvozeno na základě výzkumů v britských školách, nicméně v porovnání se zmíněnými českými výzkumy Mareše<sup>113</sup> a Šed'ové, Švaříčka, Šalamounové<sup>114</sup> kles podíl verbální aktivity učitele a zvýšil se podíl činností, které představují ticho a nekoordinovaný hluk. Z výsledků je však patrné, že se žáci ve vyučování příliš verbálně neprojeví. V jedné vyučovací hodině předmětu pedagogika dokonce žákyně byly verbálně aktivní pouze v necelých 5 minutách, což byl nejkratší naměřený čas, a naopak nejvyšší naměřený čas byl necelých 19 minut a také v předmětu pedagogika.

Nutno zdůraznit, že výsledky mohou být ovlivněny rozdílem v reálném čase, ve kterém výuka předmětů probíhala. Z tabulky číslo 1 lze vyčíst, že celkově trvala výuka předmětu pedagogika 3 hodiny a 36 minut a oproti tomu výuka psychologie celkem trvala 3 hodiny a 7 minut. Lze se domnívat, že rozdíl 29 minut může mít vliv na výsledky zobrazující podíl času ve vyučování.

## 5. Komunikační formy ve výuce

Cílem této kapitoly je analyzovat komunikační formy, které byly použity ve výuce a následně výsledky analýzy vyjádřit v procentech.

Komunikace ve vyučování se liší dle toho, jaké komunikační formy jsou ve výuce použity.<sup>115</sup> Komunikační formy ve výzkumné části byly analyzovány podle Šed'ové tak, jak bylo popsáno v teoretické části.<sup>116</sup> Uvedená procenta jsou průměrem vycházejícím z hodin jednotlivých předmětů.

Ve sledovaných hodinách byla poměrně velká část věnována *organizačním záležitostem*, a to v 20 % v předmětu pedagogika a 27 % v předmětu psychologie.

Nejčastějšími tématy organizační části byla maturitní zkouška, docházka či požadavky na žáčky v rámci jednotlivých předmětů, ale i vzhledem k úspěšnému zakončení studia.

Nejpoužívanější komunikační formou v obou předmětech byl *výklad*. Obě učitelky používaly *výklad s otázkami*, tudíž se nejednalo pouze o výklad monologický. V předmětu pedagogika byl zastoupen ve 45 % a v předmětu psychologie ve 41 %.

---

<sup>113</sup> MAREŠ, J., Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování, str. 618.

<sup>114</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě.

<sup>115</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 50.

<sup>116</sup> ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě, str. 51.

Učitelka psychologie vždy zařadila do výuky *opakování* učiva z minulé hodiny. Nejprve se věnovala organizačním záležitostem a poté pokládala otázky, které vedly k prověření znalostí žáků. Na tyto otázky plynule navazoval výklad nové látky. Jednou bylo opakování zařazeno také na konci hodiny, s cílem ověřit si, zda žákyně porozuměly vysvětlované látce. Opakování v předmětu psychologie zaujímalo celkem 16 % ve vyučování. Oproti tomu učitelka pedagogiky opakovala s žáky pouze v jedné hodině a celkové zastoupení této komunikační formy byly 2 %.

Jinou formou opakování, které však vede ke klasifikaci, je *ústní zkoušení* či *písemné zkoušení*. V předmětu psychologie se tato komunikační forma neobjevila vůbec, oproti tomu v předmětu pedagogika byl *test* zařazen dvakrát a zaujímal 16 %. Testy trvaly v průměru 17 minut.

Další komunikační forma, která se ve výuce vyskytla, byla *četba textu*. Podíl je však zcela minimální a v obou předmětech je zastoupeném necelým 0,5 %. V obou případech šlo o přečtení úlohy, se kterou bylo následně pracováno.

V předmětu pedagogika se jedenkrát vyskytl také *žákovský referát*, který pokrýval třetinu vyučovací hodiny a celkově zaujímal 7 %.

V psychologii byla zařazena také *samostatná práce*, která měla charakter jak individuální, tak skupinové práce. Podíl této formy byl 10 %.

## 6. Kdo iniciuje komunikaci ve výuce

Cílem této kapitoly je popsat, jak jsou organizovány komunikační výměny mezi učitelkami a žákyněmi. Kapitola je zaměřena především na to, kdo a jak iniciuje komunikaci v pozorovaných vyučovacích hodinách.

Do analýzy komunikačních výměn nebyly zahrnuty ty části výuky, které se věnují organizačním záležitostem (zápis absence, informace o maturitní zkoušce, kontrola plnění povinností žáků apod.), a to z důvodu, aby nedocházelo ke zkreslování výsledků. V těchto částech vyučování je možné sledovat zvýšenou aktivitu ze strany žákyň, která neodpovídá jejich následnému zapojení do výuky. Domnívám se dle charakteru žakovských otázek, že je

tato zvýšená aktivita zapříčiněna osobním zájmem na úspěšném dokončení studia („*Můžu se s vámi domluvit na dopsání toho testu?*“, „*Stačí to, když to odevzdám v pondělí?*“ *apod.*)<sup>117</sup>

V předmětu pedagogika bylo celkem analyzováno 210 komunikačních výměn. Ze strany učitelky byla komunikace iniciována 164x (78,1%) a ze strany žákyň 46x (21,9%). V předmětu psychologie bylo celkem analyzováno 398 komunikačních výměn. Ze strany učitele byla komunikace iniciována 351x (88,2 %) a ze strany žáků 47x (11,8 %).

Komunikační výměny byly na základě výsledků rozděleny do 6 kategorií, které následně přiblíží ukázky vycházející z vyučovacích hodin:

1. **Žákovské otázky** – iniciace byla započata žáky skrze pokládání otázek různého charakteru během výuky.

**Ukázka č.1.**<sup>118</sup>

**Ž:** Oni je museli i šatit?

**U:** Tak se podívejte, strava a ošacení, ano? Šatili děti, někdy měly i stejné oblečení vezměte si, že tam chodily děti z chudých rodin.

2. **IRF struktura** – tříložková komunikační výměna (iniciace – replika – zpětná vazba), která probíhala mezi učitelkou a jednou žákyň. IRF struktura bylo rozuměno tak, jak je popsána v teoretické části.

**Ukázka č.2.**<sup>119</sup>

**U:** Hm, jak se ta úzkostnost může projevat, Pavlíno?

**Ž:** Úzkost, tím, že se jakoby stáhnou do sebe?

**U:** Můžou se stáhnout do sebe, ano.

3. **Jiné formy komunikační výměny s jedním žákem** – do komunikační výměny byla zapojena jedna žákyň, ale IRF struktura byla rozšířena či zúžena o nějakou z jejich složek.

**Ukázka č.3.**<sup>120</sup>

**Ž:** Taťka chodívá i na zahradu.

**U:** Táta?

**Ž:** no.

**U:** A ví o tom nebo ne?

**Ž:** Ne, pak se zase vrátí no. I zamkne dokonce.

4. **IRF struktura sborového typu** – do komunikační výměny bylo zapojeno více žákyň, ale sborově odpovídaly stejnou odpověď. V této formě komunikační výměny jsou sledovány složky IRF struktury.

<sup>117</sup> Příklady vychází z přepsaných nahrávek zkoumaných vyučovacích hodin.

<sup>118</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.

<sup>119</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

<sup>120</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.



**Ukázka č.4.**<sup>121</sup>.

U: Jo a vlastně nenajdeme žádnou fyziologickou?

ŽŽ: Příčinu.

U: Příčinu, jo?

- 5. Zapojení více žáků najednou** – do jedné komunikační výměny bylo zapojeno více žáků, přičemž komunikační výměna byla ohraničena učitelskou iniciací na jedné straně a zpětnou vazbou na straně druhé.

**Ukázka č.5.**<sup>122</sup>

U: Co znamená, že je něco efektivní?

Ž1: že to má smysl.

Ž2: Že to funguje.

Ž3: že to má nějaký pozitivní odezvy nebo jakoby.

Ž4: Že to má jakékoliv odezvy.

U: Aha, dobře. No, jakékoliv odezvy asi ne.

- 6. Jiné formy komunikační výměny** – do této kategorie byly zařazeny komunikační výměny, které nebylo možné zařadit do výše popsaných kategorií.

Zastoupení jednotlivých kategorií v předmětech zobrazují grafy číslo 3 a 4. Jejich podrobnějšímu rozpracování jsou věnovány zbylé části kapitoly.

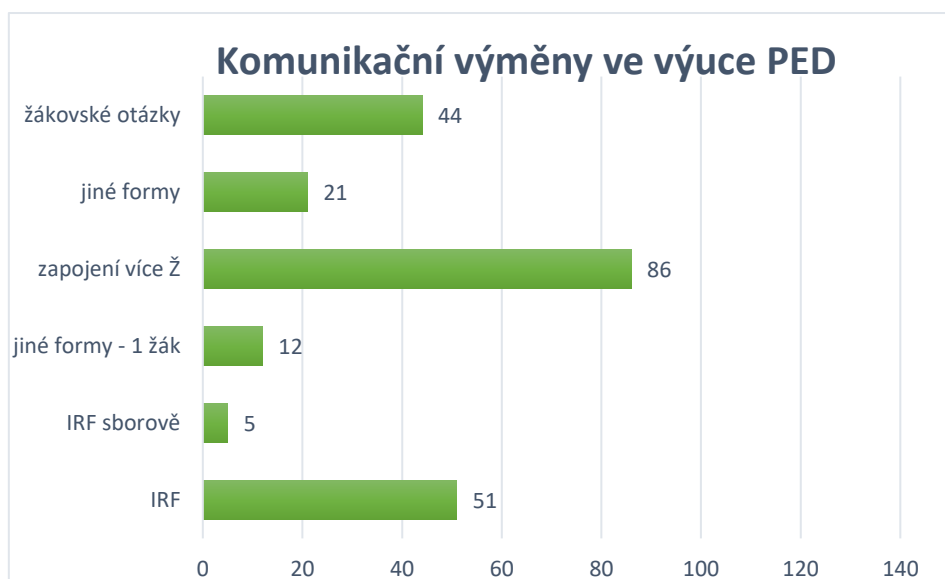
V předmětu pedagogika převažuje **komunikační výměna, do které je zapojeno více žáků najednou**. Druhou nejzastoupenější je **IRF struktura** a poté **komunikační výměna iniciovaná žakovskou otázkou**. Ostatní formy komunikační výměny jsou ve sledovaných vyučovacích hodinách v menším zastoupení.

V předmětu psychologie převažuje **IRF struktura**, poté **komunikační výměna, do které je zapojeno více žáků** a třetí nejzastoupenější formou je **IRF struktura sborového typu**. Ostatní formy komunikační výměna jsou zastoupeny v menší míře.

---

<sup>121</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

<sup>122</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.



Obrázek 3: Formy komunikační výměny ve výuce předmětu pedagogika.



Obrázek 4: Formy komunikační výměny ve výuce předmětu psychologie.

## 6.1. Iniciace ze strany učitele

Cílem této kapitoly je popsat, jaké formy iniciace ze strany učitelek se ve výuce objevovaly a jaké jsou podoby komunikační sekvence, která je iniciovaná učitelkami.

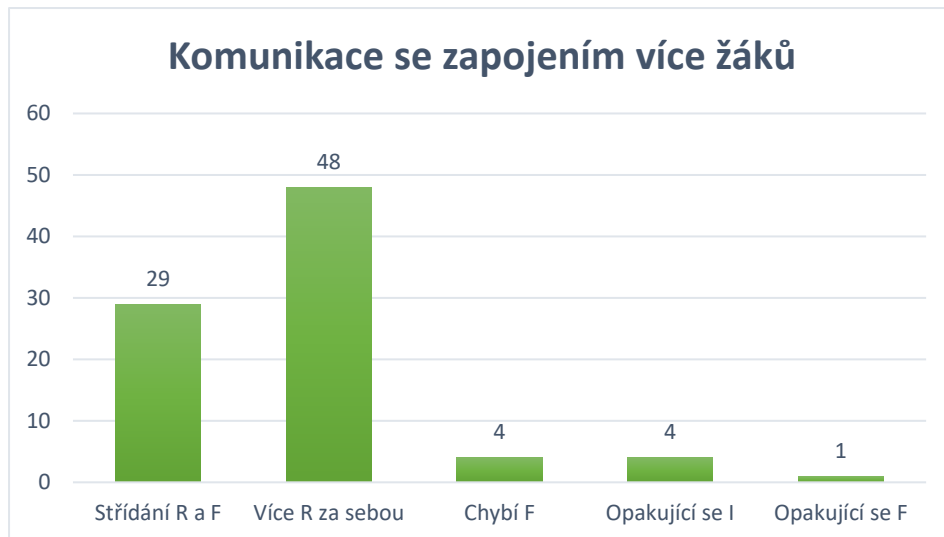
Komunikace ze strany učitele byla iniciována obvykle skrze položení otázky. Jak je výše v přehledu komunikačních výměn uvedeno, následný průběh komunikace se lišil dle toho, kolik žáků se do komunikační výměny zapojilo.

Obrázky číslo 3 a 4 ukazují, že v momentě, kdy se zapojila pouze jedna žákyně, byla dodržena téměř vždy IRF struktura – učitelka iniciovala komunikaci, žákyně na otázku odpověděla a poté obdržela zpětnou vazbu. V několika případech byla během komunikační výměny s jednou žákyní zaznamenána jiná struktura (ve výuce pedagogiky 1x chybělo poskytnutí zpětné vazby a ve zbylých případech byla IRF struktura rozšířena o některou ze složek; ve výuce psychologie 3x chybělo poskytnutí zpětné vazby a ve zbylých případech také došlo k rozšíření IRF struktury).

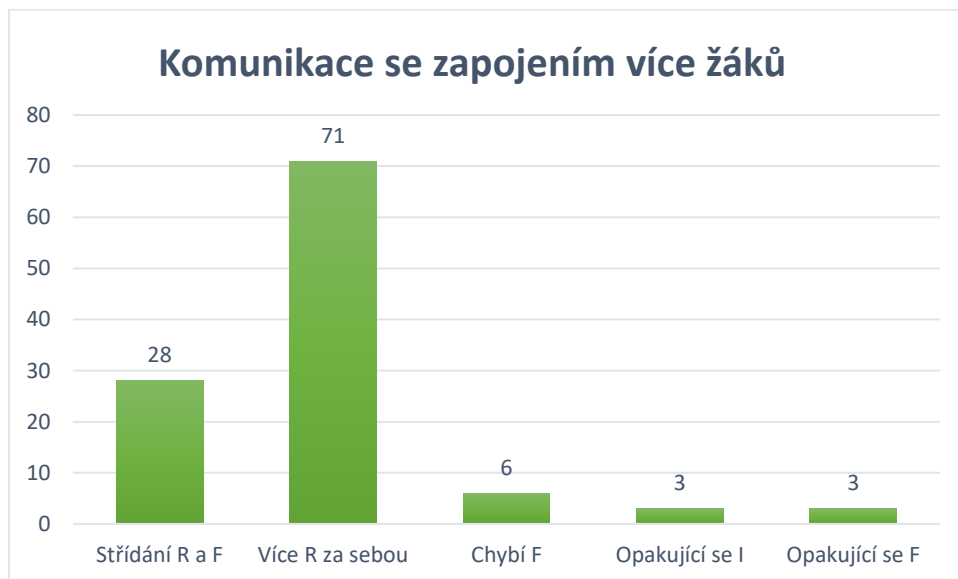
Do komunikace často vstupovalo více žákyň najednou. Jak z předchozích kapitol vyplývá, ani v jednom předmětu nebylo v rámci komunikačních pravidel striktně nastaveno, že může mluvit jen ten, kdo je vyvolán učitelem, což bylo důvodem, proč často odpovídalo více žákyň najednou.

Vzhledem k tomu, že se jedná o častou formu komunikační výměny v obou předmětech, byly její podoby analyzovány a četnost jednotlivých podob zaznamenává obrázek číslo 5 a číslo 6:

- 1. IRF struktura sborového typu** – struktura už byla výše vysvětlena. Tento typ komunikační výměny se objevoval pouze, pokud byla učitelkou položena uzavřená otázka, a to většinou nižší kognitivní náročnosti.
- 2. Struktura obsahující více replik za sebou** – charakteristické pro tuto komunikační výměnu je neposkytnutí zpětné vazby všem žákovským replikám. Učitelka většinou poskytla zpětnou vazbu až v momentě, kdy se objevila správná odpověď.
- 3. Struktura, během které se replika střídá se zpětnou vazbou** – učitelka iniciovala komunikaci, žákyně postupně reagovaly a na základě toho jim byla ihned poskytnuta zpětná vazba učitelkou. Rozdíl byl pouze v počtu zapojených žákyň.
- 4. Struktura, ve které chybí poskytnutí zpětné vazby** – učitelka neposkytla žákyním zpětnou vazbu. Tato struktura převažovala u chybné žákovské odpovědi.
- 5. Struktura, ve které je zdvojená zpětná vazba** – učitel poskytl zpětnou vazbu a kratší odmlce ji upřesnila.



Obrázek 5: Komunikační výměny v předmětu pedagogika se zapojením více žáků.



Obrázek 6: Komunikační výměny v předmětu psychologie se zapojením více žáků.

## 6.2. Inicie ze strany žáků

Cílem této kapitoly je popsat, jaké formy iniciace ze strany žákyň se ve výuce objevovaly. Kapitola se také věnuje analýze typů žákovských otázek, a to proto, že žákovské otázky jsou nejčastějším způsobem žákovské iniciace.

Inicie ze strany žákyň byla stejně jako u učitelek započata většinou položením otázky. V některých případech komunikaci inicioval žákovský komentář, ale tato forma žákovské iniciace nebyla ve výzkumu blíže analyzována.

V rámci výuky pedagogiky bylo identifikováno celkem 44 žákovských otázek a v rámci výuky předmětu psychologie 41 žákovských otázek. Opět nebyly do analýzy zařazeny ty části vyučování, které se věnovaly organizačním záležitostem. Pokud by se tak stalo, výrazně by se zvýšilo množství organizačních otázek, což je popsáno v kapitolách *Analýza přepisů nahrávek předmětu pedagogika a psychologie*. Otázky byly následně rozděleny do kategorií, a to dle charakteru otázky takto:

1. **Otázka ze zájmu** – otázky, které žákyně pokládaly v případě, že je zajímaly rozšiřující informace k tématu.

Ukázka č.6.<sup>123</sup>

- Ž: Měly uniformy? (*Žáka zajímalo, zda děti v opatrovnách nosily uniformy*)
2. **Otázka vycházející z nepochopení učitelova sdělení** – k položení tohoto druhu otázky došlo, pokud žákyně neporozuměly tomu, co jim chtěly učitelky sdělit. Nejčastěji šlo o nepochopení v rámci výkladu.

Ukázka č.7.<sup>124</sup>

- Ž: Můžu jenom se zeptat? Já jenom to nechápu, támhle máte první (*jesle*) v Čechách 1854 na Starém Městě a pak první české jesle?

3. **Organizační otázky** – otázky, které se nevztahovaly k obsahu předmětu, ale k organizačním záležitostem v rámci výuky.

Ukázka č.8.<sup>125</sup>

- Ž: To si máme psát všechno?

4. **Otázka rozporující učitelovo sdělení** – otázka byla položena v případě, pokud si žákyně myslela, že je sdělení učitelky jinak, a tím ho rozporovala.

Ukázka č.9<sup>126</sup>

- Ž: Dyt' už to bylo ne? (*zaveden povinný rok u předškolních dětí v MŠ*)

Komunikační struktura, která byla iniciovaná otázkou žáka, byla zpravidla dvousložková tak, jak bylo popsáno v teoretické části. Po položení otázky učitelka odpověděla a tím uzavřela celou sekvenci. Několikrát také došlo k položení další žákovské otázky nebo k položení otázky učitelkou směrem k tazající žákyni/třídě.

Obrázky číslo 9 a číslo 10 ukazují, v jakém poměru byly tyto otázky ve vyučování zachyceny.

---

<sup>123</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.

<sup>124</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.

<sup>125</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

<sup>126</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.



Obrázek 7: Podíl učitelských otázek v předmětu pedagogika.



Obrázek 8: Podíl učitelských otázek v předmětu psychologie.

V obou předmětech dominují žákovské **otázky vycházející se zájmu žákyň**. V předmětu pedagogika jsou jako druhé nejzastoupenější **otázky organizační**, poté **otázky vycházející z nepochopení učitelova sdělení** a pouze ve 2 % jsou zastoupeny **otázky, které rozporují učitelovo sdělení**.

V předmětu psychologie se na druhém místě nachází **otázky vycházející z nepochopení učitelova sdělení** a zbytek tvoří **otázky organizační**. V tomto předmětu nebyla položena žádná žákovská **otázka, která by rozporovala učitelovo sdělení**.

Ačkoliv se procentuální zastoupení jednotlivých kategorií vždy o několik procent liší, lze konstatovat, že poměr žákovských otázek je velice vyrovnaný, a to i přesto, že v předmětu psychologie bylo vyzorováno o 198 více komunikačních výměn.

### 6.3. Jiné formy iniciace

Cílem této kapitoly je popsat, jaké jiné formy iniciace byl v komunikačních výměnách analyzovány.

Kromě výše popsaných forem iniciace se také objevily způsoby iniciace, které nebylo možné zařadit do žádné ze vzniklých kategorií.

V předmětu pedagogika také komunikaci iniciovalo následující: **napomínání žáků (7x) a komentování prezentace v PowerPointu (10x)**.

V předmětu psychologie byla komunikace také iniciována následovně: **napomínání žáků (12x), vstup další osoby do vyučování (2x), komentář žákyně (1x), komentář učitelky (4x), instrukce učitele během aktivit (7x)**.

## 7. Zpětná vazba ve vyučování

Cílem této kapitoly je analyzovat jaké typy zpětné vazby se ve výuce objevovaly a následně zobrazit četnost vyskytovaných typů.

Jak bylo v teoretické části popsáno, učitel téměř vždy poskytuje žákovi zpětnou vazbu na základě jeho repliky. Tuto složku komunikační struktury lze označit za tu, která je pro výukovou komunikaci typická a určující.<sup>127</sup> Z tohoto důvodu bylo sledováno, jaké formy zpětné vazby se objevují v sebraných datech.

**Pozitivní zpětná vazba** byla analyzována podle Gavorovy typologie, která je popsána v teoretické části.<sup>128</sup> Sledováno ve výzkumu bylo, jaké formy pozitivní zpětné vazby se v datech objevují, ale také v jakém jsou zastoupení.

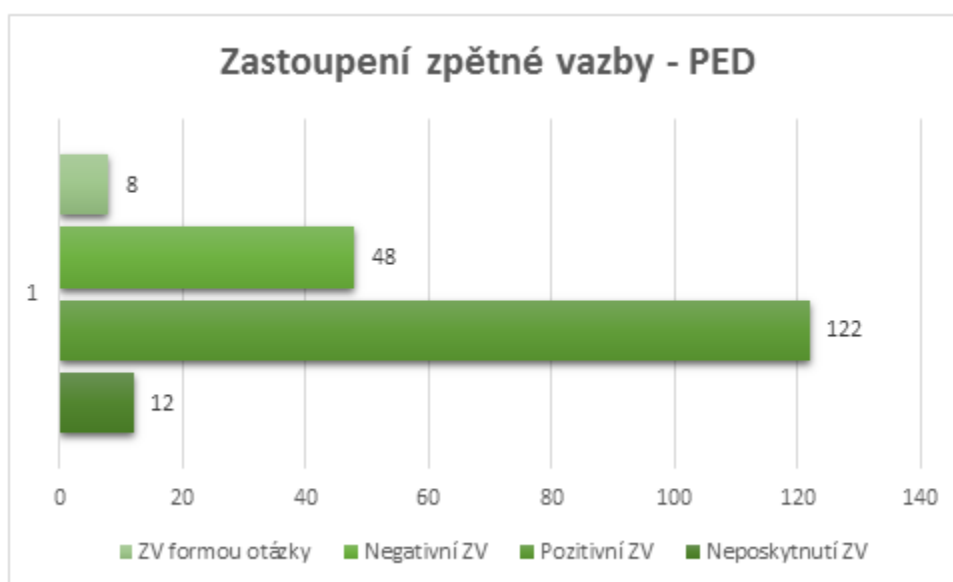
---

<sup>127</sup> MEHAN, H. What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, str. 85-103.

<sup>128</sup> GAVORA, P., Učitel a žák v komunikaci, str. 86-87.

Analýza **negativní zpětné vazby** vychází z typologie Mareše a Křivohlavého, kterou popisuje teoretická část.<sup>129</sup> Výzkum se soustředil na to, jak učitelky jednotlivých předmětů reagují na chybnou odpověď žákyň, ale také na to, jaká je četnost jednotlivých typů negativní zpětné vazby.

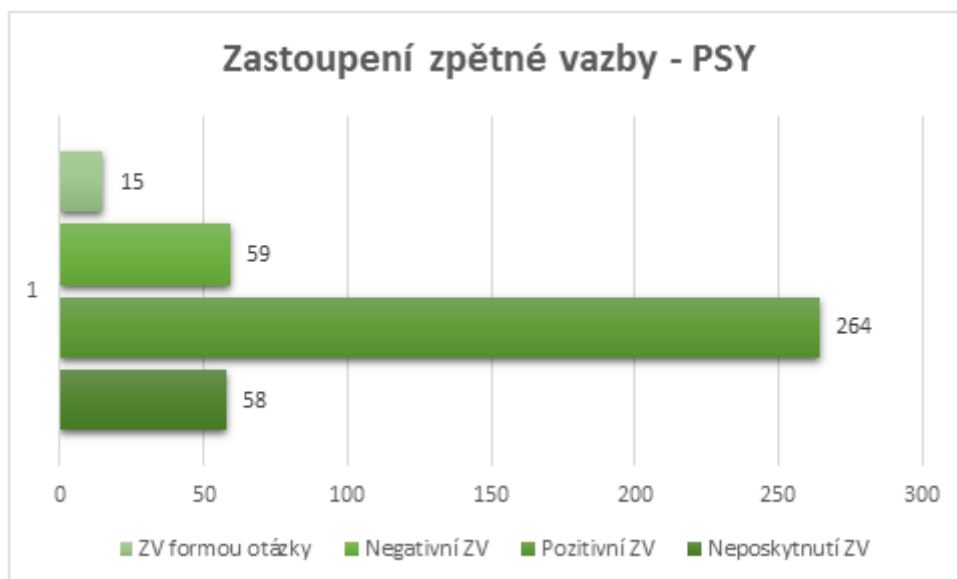
Jak ukazuje obrázek číslo 7 a číslo 8, v obou sledovaných předmětech výrazně dominuje **pozitivní zpětná vazba** oproti **negativní zpětné vazbě**. Kromě těchto forem učitelky několikrát **neposkytly žákyním zpětnou vazbu vůbec** a vyčleněna byla také forma **zpětné vazby skrze položení otázky**. Jednotlivými typy zpětné vazby se postupně zabývají zbylé části kapitoly.



Obrázek 9: Zastoupení zpětné vazby v předmětu pedagogika.

<sup>129</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 101.





Obrázek 10: Zastoupení zpětné vazby v předmětu psychologie.

## 7.1. Pozitivní zpětná vazba

Cílem této kapitoly je popsat, jaké typy pozitivní zpětné vazby byly ve vyučování pozorovány a v jaké četnosti se objevovaly.

Tabulky číslo 6 a číslo 7 znázorňují, jaké **typy pozitivní zpětné vazby** byly ve vyučovacích hodinách poskytovány a jaké je jejich celkové množství.

V předmětu pedagogika dominuje typ **elaborace odpovědi žáka** a v předmětu psychologie typ **echo odpovědi žáka**. **Elaborace odpovědi žáka** byla poměrně častá také v předmětu psychologie a stejně tak **echo odpovědi žáka** patřilo k častěji vyskytovaným typům pozitivní zpětné vazby v pedagogice.

Naopak nejméně zastoupený typ v obou předmětech je **pochvala žáka**, která se v porovnání s jinými typy objevuje minimálně, a to i přesto, že převažovaly správné, tedy očekávané, odpovědi ze strany žákyň.

**Akceptaci odpovědi žáka** bylo poměrně často možné sledovat v předmětu psychologie, a naopak v předmětu pedagogika nebyl tento typ zpětné vazby příliš častý.

Jednotlivé typy pozitivní zpětné vazby následně přibližují ukázky z pozorovaných vyučovacích hodin předmětů.

Pozitivní zpětná vazba PED	Vyučovací hodina					
	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
Akceptace odpovědi žáka	5	2	6	4	0	17
Echo odpovědi	14	5	8	3	8	38
Elaborace odpovědi žáka	14	11	20	8	11	64
Pochvala žáka	1	0	1	1	0	3

Tabulka 4.: Výskyt pozitivní zpětné vazby v předmětu pedagogika.

Pozitivní zpětná vazba PSY	Vyučovací hodina					
	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
Akceptace odpovědi žáka	17	17	7	34	5	80
Echo odpovědi	18	17	15	43	14	107
Elaborace odpovědi žáka	23	8	8	16	16	71
Pochvala žáka	1	3	1	0	1	6

Tabulka 5: Výskyt pozitivní zpětné vazby v předmětu psychologie.

Prvním typem pozitivní zpětné vazby je pole Gavory **akceptace odpovědi žáka**. Nejčastěji tuto formu zastupovaly výroky: *ano, dobře, hm*. Často se však ve výuce stávalo, že jednotlivé výroky tohoto typu měly spíše funkci zakončení komunikační sekvence a nenesly žádnou zpětnovazební informaci.

Ukázka č.10.<sup>130</sup>

Učitelka položila otázku, ve které se ptala, **jaké příčiny mohou vést k útěkům dětí z domova**.

Ž1: No, to je prostě, když rodiče se o to dítě přestanou zajímat.

U: Hm.

Ž1: Prostě, když ho ignorují a je nespokojený v té rodině.

Ž2: Nebo když mu něco zakazují.

U: Hm, v jaké věkové skupině se s tím setkáváte?

ŽŽ: Před pubertou.

Ukázka zobrazuje jednoduchý typ pozitivní zpětné vazby, který zastupují v obou případech výroky *Hm*. V prvním případě výrok vede k tomu, že žákyně svoji odpověď ještě rozvine, nicméně z učitelské reakce už má informaci o tom, že odpovídá správně nebo se odpověď alespoň očekávané odpovědi přibližuje. V druhém případě výrokem učitelka dává najevo správnost a zároveň skrze něj ukončuje komunikační sekvenci a vzápětí iniciuje sekvenci novou.

<sup>130</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

Druhým typem pozitivní zpětné vazby je **echo odpovědi žáka**. Tento typ se objevoval buď ve formě doslovného zopakování žákovské odpovědi, nebo v její parafrázování. Často se s echem odpovědi pojilo i její potvrzení skrze stručnou reakci učitele.

**Ukázka č.11.** <sup>131</sup>

**Učitelka položila otázku, ve které se ptala na to, kde vzniká epilepsie a následně ji zajímalo, co epilepsii může vyvolat.**

**U:** V mozku, ano, upřesníme, mozek, ano? Jsou to nějaké elektrické výluky v mozku, které jsou ale nepatřičné, nemají tam takové být. Co může vyvolat epilepsii?

**Ž1:** Nějaké blikání.

**U:** Třeba blikání, dobře.

**Ž2:** Leknutí se.

**U:** Leknutí.

**Ž3:** Hry počítači taky, ne? Že se to leskne třeba.

**U:** Střídání záběrů, to v podstatě taky svým způsobem blikání. A takové ty střílečky by děti s epilepsií neměly hrát. Dokonce prý u některých dětí to může vyvolat stavy podobné epilepsii, časté hraní her.

V ukázce je možné sledovat tento typ zpětné vazby ihned třikrát. V prvním i v druhém případě učitelka zopakovala žákovskou odpověď. V prvním případě ještě přidala stručné potvrzení odpovědi skrze výrok *dobře*. Ve třetím případě došlo k parafrázování žákovské odpovědi. Odpověď byla lehce upravena a rozšířena o další informace.

Dalším typem pozitivní zpětné vazby je **elaborace odpovědi žáka**. Učitelka žákovskou odpověď nějakými informacemi rozšiřuje či doplňuje. Ve sledovaných hodinách se tato forma nejčastěji pojila s výkladem, který na odpověď navazoval.

**Ukázka č.12.** <sup>132</sup>

**Učitelka se ptala, zda lze najít nějaké shody, pokud porovnáme opatrovnu a současnou mateřskou školu.**

**Ž1:** No třeba i po té fyzické a psychické stránce.

**Ž2:** Taky se snažili ty děti připravit na přechod na školní výuku?

**U:** Výborně, ano rozvoj po té psychické i tělesné stránce, i ta tělesná stránka se rozvíjela. A přechod, příprava na přechod ke školní výuce. Takže už tehdy si to uvědomovali, že je potřeba děti připravit na školní vyučování, ano? Ten dohled nad mravním vývojem, my to dneska asi až takhle moc nevnímáme, my to pojmenováváme i trošičku jinak. O čem my třeba mluvíme v současné době?

Učitelka žákyním nejprve potvrdila správnost jejich odpovědí a poté na ni navázala rozšiřujícími informacemi.

<sup>131</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.

<sup>132</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.

Posledním typem z Gavorovy typologie je **pochvala žakovské odpovědi**. Tento typ pozitivní zpětné vazby je vůbec nejméně zastoupený. Objevoval se v případě, pokud odpověděla správně žákyně, od které se správná odpověď neočekávala nebo v případě, že žákyně odpověděla správně po reformulaci otázky učitelem.

**Ukázka č.13.**<sup>133</sup>

**Učitelka zaslechne část rozhovoru mezi dvěma žačkami.**

U: (smích) Dobrý. Hele Helčo a vy jste tam vyprávěla co?

Ž1: Ne jenom o.

Ž2: No prostě říkala.

Ž1: No k tématu to bylo, o těch sebevraždách.

U: Já vás, teďka, mně právě přišlo, že to bylo zajímavý a důležitý, proto se ptám.

Ž1: Že holky o tom mluví a většinou pak k tomu ani jako nedojdou a neudělaj to, protože to vlastně projevujou a říkaj. A většinou spíš u kluků to se spíš k tomu dochází, protože o tom kluci o tom nemluví, aby nebyli jako slaboši a pak spíš o tom přemýšlej a pak to začne přerůstat.

U: Hele, vy jste byla ve škole a vy jste dávala pozor. (lehce s nadsázkou)

Ž1: Já vždycky vypadám, že nedávám pozor, ale dávám.

U: Úžasný.

Učitelčina reakce v sobě sice obsahuje vtip, nicméně z reakce žákyně a z výroku *úžasný* lze odvodit, že se jedná o pochvalu žákyně, která pravděpodobně často není přítomná na vyučovacích hodinách.

## 7.2. Negativní zpětná vazba

Cílem této kapitoly je popsat, jaké typy negativní zpětné vazby byly ve vyučování pozorovány a v jaké četnosti se objevovaly.

Tabulky číslo 8 a číslo 9 zobrazují, jaké **typy negativní zpětné vazby** byly v jednotlivých vyučovacích hodinách poskytovány a jaké je jejich celkové množství. Lze si všimnout, že v porovnání s pozitivní zpětnou vazbou je negativní zpětná vazba poskytována daleko méně a některé typy reakcí na chybnou odpověď žáka se nevyskytují vůbec.

V předmětu pedagogika výrazně dominuje typ **korekce chyby**. Dalším typem, který se ve vyučovacích hodinách objevoval byla **identifikace chyby**. Ostatní typy negativní zpětné vazby se nevyskytly ani jednou.

V předmětu psychologie není převaha jednoho typu negativní zpětné vazby nijak výrazná. Naopak jsou jednotlivé typy v zastoupení téměř vyrovnané. Výrazný rozdíl

---

<sup>133</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

představuje pouze typ **interpretace chyby**, který se neobjevil v pozorovaných hodinách ani jednou.

Jednotlivé typy negativní zpětné vazby následně přibližují ukázky z pozorovaných vyučovacích hodin předmětů.

Negativní zpětná vazba PED	Vyučovací hodina					
	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
<b>Detekce chyby</b>	0	0	0	1	0	1
<b>Identifikace chyby</b>	1	1	4	1	2	9
<b>Interpretace chyby</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Korekce chyby</b>	12	7	8	2	9	38

Tabulka 6: Výskyt negativní zpětné vazby v předmětu pedagogika.

Negativní zpětná vazba PSY	Vyučovací hodina					
	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
<b>Detekce chyby</b>	1	7	3	6	3	20
<b>Identifikace chyby</b>	8	1	3	4	2	18
<b>Interpretace chyby</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Korekce chyby</b>	4	6	2	5	4	21

Tabulka 7: Výskyt negativní zpětné vazby v předmětu psychologie.

Prvním typem negativní zpětné vazby je podle Mareše a Křivohlavého **detekce chyby**. Tento typ zpětné vazby se v předmětu pedagogika neobjevoval téměř vůbec a v předmětu psychologie byl naopak poměrně četně zastoupen. Jednalo se o sdělení nesprávné odpovědi nějakým jednoduchým způsobem, který obsahoval několik slov.

#### Ukázka č.14.<sup>134</sup>

Učitelka se ptala žáků na otázku, jaké sociálně komunikativní kompetence by pedagog měl mít.

U: Empatie. Já pořád čekám na to jedno hrozně důležité slovo.

Ž: Přizpůsobení.

U: Český je to bezpodmínečné přijetí. Kláro, nehoupejte se nebo se skutálíte. Bezpodmínečné přijetí. Začíná to na A.

Ž: Autoevaluace

(smích)

U: Fuj, zapomenout, ne.

U: Akcep...

ŽŽ: Akceptace.

Učitelka jednoduchým způsobem o několika slovech žákyně poskytl zpětnou vazbu o nesprávnosti odpovědi. Slovo fuj ještě zdůrazňuje míru chybné odpovědi žákyně.

<sup>134</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

Druhým typem negativní zpětné vazby je **identifikace chyby**. Tento typ zpětné vazby je oproti prvnímu o něco konkrétnější a ukazuje žákovi, kde se udělal chyba. Jedná se o celkem frekventovaný typ negativní zpětné vazby ve sledovaných hodinách obou předmětů.

**Ukázka č.**<sup>135</sup>

**U:** Každopádně prosím vás, řekněte mi nějakou vnitřní příčinu, proč vzniknou psychické poruchy.

**Ž1:** Třeba Downovu syndromu.

**U:** Třeba Downovu syndromu ano.

**Ž2:** Nebo třeba genové vady.

**U:** To je hodně široké.

Učitelka zpětnou vazbou žákyní sděluje, že není její odpověď správná a zároveň jí poskytuje informaci o tom, v čem dívka udělala chybu. Nejedná se pouze o sdělení chyby jako u předchozího příkladu, ale zpětná vazba poskytuje zároveň návod ke správné odpovědi.

**Interpretace chyby žáka** je dalším typem negativní zpětné vazby. Ten se nevyskytl ve výuce ani jednou. Jak popisuje teoretická část, jedná se o poměrně náročný proces, skrze který dochází k odhalení příčiny chyby. Jedním z důvodů, proč se tento typ neobjevil, může být jeho časová náročnost a případné odchýlení se od plánu výuky.

Posledním typem negativní zpětné vazby je **korekce chyby**. Jedná se o nejčastější typ v obou sledovaných předmětech. Učitelky se v tomto případě nesoustředily na korekci procesu, který vedl žáky k chybování, ale správnou odpověď žákům sdělily.

**Ukázka č.15.**<sup>136</sup>

**U:** Je dnešní školka povinná?

**Ž1:** Jo.

**Ž2:** Ne.

**Ž3:** Ten poslední rok jo.

**U:** Ne, teď poslední rok není, poslední rok povinný, od září bude poslední rok povinný.

**Ž1:** Dyt' už to bylo ne?

**U:** Ne, ne, ne, ne, ne od tohoto září teprve bude.

*(žáci diskutují mezi sebou o tématu)*

**U:** Je to tak, že od tohoto září bude povinné, bude povinný poslední rok předškolního vzdělávání a tím pádem se o jeden rok níž posouvá, pšt, povinné přijímání dětí do školy, to znamená, že teď vám museli dítě do mateřské

---

<sup>135</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

<sup>136</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.

školy přijmout, když mělo jeden rok do školy, i když to nebylo povinné. I když to nebylo povinné umístit to dítě do školky z vaší strany jako rodiče, ale školka ho přijmout musela. Bez ohledu na to, jestli je maminka zaměstnaná nebo na mateřské a tak dále. Teď bude povinnost to dítě do té školky zapsat a o rok mladší děti bude školka povinná přijmout, zase bez ohledu na to, zda jsou rodiče zaměstnaní nebo ne. Ano?

Žákyně v ukázce chybně odpovídá, na což ji učitelka skrze zpětnou vazbu upozorní a zároveň sdělí správnou odpověď, kterou ještě rozvine o další informace.

### 7.3. Neposkytnutí zpětné vazby

Cílem této kapitoly je popsat, za jakých okolností nebyla ve výuce poskytnuta žákyním zpětná vazba.

V několika komunikačních výměnách nebyla zpětná vazba poskytnuta žákům vůbec. Identifikovány byly dvě příčiny:

1. Replika byla učitelkou vyhodnocena jako správná, a tak učitelky plynule přešly k výkladu či k položení nové otázky.

#### Ukázka č.16.<sup>137</sup>

U: Jaký je rozdíl mezi intra a interpersonálním konfliktem?

Ž1: Jak to cítím já a jak to cítí ty ostatní.

U: Takže interpersonální je konflikt?

Ž1: Mě s někým

U: A intra?

Ž1: Ve mně.

2. Pokud byla replika vyhodnocena jako nesprávná, došlo k přeformulování otázky a k opětovné iniciaci.

#### Ukázka č.17.<sup>138</sup>

U: Trochu jsme si tady povídaly, proč vlastně je důležité se zaměřit na ten rozvoj emocionality a vztahů, takže kdo zkusí vlastně vysvětlit proč?

U: Netvařte se, že jsme si to neříkaly.

Ž1: Proč?

U: Proč.

U: Proč se jakožto budoucí pedagogové o tom učíme, to je jedna věc, ale druhá věc, proč vlastně potřebujeme ty děti od tří do jedenácti takto podporovat.

Ž2: Aby se uměly začlenit.

Ž3: Rozvíjely.

---

<sup>137</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

<sup>138</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět psychologie.

Jak ukazují grafy výše, neposkytnutí zpětné vazby není výjimečné a lze tuto formu reakce sledovat v obou předmětech.

V předmětu pedagogika nebyla zpětná vazba poskytnuta v 6,3 % a v předmětu psychologie ve 14,6 %. V psychologii je dokonce tato forma zastoupena v téměř stejném poměru jako negativní zpětná vazba.

#### 7.4. Zpětná vazba formou otázky

Cílem této kapitoly je popsat, za jakých okolností byla poskytnuta žákyním zpětná vazba formou otázky.

Tato forma zpětné vazby se objevovala, pokud učitelky neporozuměly odpovědi žákyň. V tomto případě měla otázka dvě možné funkce:

1. Učitelka dala najevo většinou slovy *Prosím* nebo *Ještě jednou*, že neporozuměla odpovědi a žákyně pak ihned svoji odpověď zopakovaly.

##### Ukázka č.18.<sup>139</sup>

**Ž1:** Princ Bajaja.

**U:** Prosím?

**Ž1:** Třeba Princ Bajaja od Němcový.

**U:** Hm, ano, Božena Němcová, ano.

2. Učitelka formou tázací věty zopakovala žakovskou odpověď, čímž dala najevo neporozumění odpovědi. Žákyně vzápětí odpověď buď zopakovaly, nebo přeformulovaly.

##### Ukázka č.19.<sup>140</sup>

**U:** Pamatujete si, kdo třeba kreslil, ilustroval vaše čítanky?

**ŽŽ:** Lada.

**U:** Lada?

**ŽŽ:** Jo.

*(Nesrozumitelná odpověď)*

**U:** Muller? Já si myslím právě, že Zmatlíková, ale ono záleží, mohly jste mít různé slabikáře i čítanky.

V obou předmětech byl tento typ zpětné vazby zastoupen vůbec nejméně. V předmětu pedagogika tvořil 4,2 % a v předmětu psychologie 3,8 %.

---

<sup>139</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.

<sup>140</sup> Ukázka z přepisu vyučovací hodiny, předmět pedagogika.



## 8. Jak se liší výuková komunikace ve výuce jednotlivých předmětů

Cílem této kapitoly je na základě výsledků popsat, jak se liší výuková komunikace mezi jednotlivými vyučovacími předměty.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé charakteristiky jsou v kapitolách 4-7 mezi jednotlivými předměty porovnány, zaměřím se v porovnávání pouze na rozdílnosti a podobnosti, které vyplývají z analýzy přepisů nahrávek vyučovacích hodin, pozorování a z rozhovorů, které byly prováděny s učitelkami.

Pravděpodobně nejvýraznější rozdílem mezi jednotlivými předměty bylo klima a aktivita žákyň během výuky. V předmětu psychologie byla nastavená otevřená komunikace, většina žákyň se aktivně zapojovala do výuky a učitelka příliš neřešila nekázeň ve vyučovacích hodinách. Analýza přepisů nahrávek ukázala, že se často ve výuce objevoval humor, a to jak ze strany učitelky, tak ze strany žákyň. Během hodin psychologie byl často slyšet smích, což působilo velice uvolněně. V předmětu pedagogika byla naopak velice často řešena nekázeň žákyň, což se odráželo do celkové atmosféry během vyučovacích hodin. Ve výuce spolupracovalo pouze několik žákyň, přičemž učitelka musela často vystupovat poměrně autoritativně, napomínat žákyně nebo jim hrozit tresty. O nekázni a nepříliš příznivém klimatu hovořila také učitelka v rámci rozhovoru, který byl s učitelkou proveden.

Ani v jednom předmětu nebylo sledováno, že by byla striktně nastavena komunikační pravidla. V obou předmětech žákyně na učitelské otázky odpovídaly spíše spontánně, než že by byly vyvolávané. Stávalo se tedy, že v jeden moment často hovořilo více žákyň najednou a vznikal tak poměrně hluk během výuky. Učitelka předmětu pedagogiky pak často napomínala žákyně, že vyrušují, na druhou stranu ale tolerovala, pokud se žákyně bavily v rámci tématu. V předmětu psychologie bylo také možné pozorovat, že žákyně odpovídaly spíše spontánně, nicméně vyvolávání žákyň už zde bylo poměrně časté, ale spíše s funkcí aktivizovat žákyně a podpořit jejich zapojení do výuky. Tato učitelka příliš žákyně za hluk nenapomínala a byla tolerantní k tomu, pokud probíhala mezi dívkami komunikace k tématu.

V předmětu psychologie bylo možné pozorovat pestřejší využití metod a organizačních forem ve výuce, nicméně v obou vyučovacích předmětech byl hlavní vyučovací metodou výklad s otázkami. Výrazně odlišně se jevílo využívání prezentace v předmětu pedagogika, které často vedlo k tvorbě výše popsaných „prázdných míst“. V psychologii učitelka využívala učebních textů, které naopak „prázdným místům“

zamezovaly, ale na druhou stranu docházelo k tomu, že si žákyně samostatně netvořily poznámky, a to jim neumožňovala tvorbu vlastního systému výpisků, což často vede k většímu zapamatování si informací.

Výuka obou předmětů měla podobnou strukturu. Učitelky se nejprve věnovaly organizačním záležitostem, a to různě dlouhou dobu. Výsledky ukázaly, že o 7 % déle se organizačním záležitostem věnovala učitelka předmětu psychologie a pokud bychom vzali v potaz, že celkově byla výuka vzhledem k pozdějším příchodům učitelky zkrácena o 29 minut, lze se domnívat, že by procenta byla ještě o něco vyšší. V předmětu pedagogika se učitelka věnovala o něco déle samotnému vyučovacímu obsahu. Po organizačních záležitostech zařazovala učitelka psychologie vždy opakování z předchozí hodiny, což se v předmětu pedagogika objevilo pouze jednou. Nicméně je nutno podotknout, že učitelka pedagogiky daleko častěji opakovala a shrnovala v rámci vyučovacích hodin, i když to nebylo výjimečné ani v předmětu psychologie. Ve dvou pozorovaných hodinách předmětu pedagogika byl po organizačních záležitostech zařazen test, který se naopak v předmětu psychologie téměř v každé vyučovací hodině odkládal a docházelo tak opakovaně k domlouvání se na novém termínu, což znamenalo prodlužování času věnovanému organizačním záležitostem. Výklad s otázkami zabíral pak většinu vyučovacího času, který buď trval až do konce vyučovací hodiny v obou předmětech nebo koncem vyučovací hodiny byl obsah v předmětu psychologie zopakován.

Obě učitelky ve výkladu postupovaly skrze pokládání otázek, nicméně v předmětu pedagogika bylo možné zpozorovat delší výkladové celky, které byly častěji zařazovány do kontextu probraného učiva. V předmětu psychologie bylo položeno výrazně více otázek a výuka probíhala spíše jako dialog, který nebyl doplňován v takové míře, jako v pedagogice. V předmětu pedagogika byl téměř každou vyučovací hodinu probírán nový maturitní okruh a v předmětu psychologie se učitelka věnovala celkem dvěma maturitním okruhům. Oba předměty měly dialogický charakter.

Obě učitelky kladly poměrně velký důraz na propojování teorie s pedagogickou praxí, což bylo znatelné především na příkladech, které učitelky i žákyně z pedagogické praxe uváděly a z učitelských otázek, které vedly k aplikaci teorie do praxe.

## **9. Závěry výzkumu**

Cílem závěrečné kapitoly empirické části je ohlédnout se za výše prezentovanými výsledky a zhodnotit, zda bylo zodpovězeno na stanovené výzkumné otázky a došlo tak k naplnění cíle výzkumu.

Cíl výzkumu byl definován následovně: *Popsat průběh výukové komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole*. Domnívám se, že byl cíl v rámci možností bakalářské práce naplněn. Vzhledem k omezenému rozsahu bakalářské práce nebylo možné zcela vyčerpat potenciál získaných dat, a proto byla pozornost zaměřena především na výzkumné otázky a případně na další jevy, které buď úzce s výzkumnými otázkami souvisely nebo byly vyhodnoceny jako práci přínosné. Komplexitě napomohlo využití tří různých metod, skrze které bylo možné nahlédnout na zkoumaný předmět z různých úhlů.

Hlavní výzkumná otázka zněla: *Jak probíhá výuková komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole?* Na otázku odpovídá empirická část, která podrobně popisuje podobu výukové komunikace v předmětech pedagogika a psychologie, ale především se na ní zodpovídá skrze dílčí výzkumné otázky, které budu následně reflektovat:

### *1. Jaký je podíl verbální komunikace učitele a žáků ve výuce pedagogiky a psychologie na střední pedagogické škole?*

Na tuto dílčí otázku bylo odpovídáno v kapitolách *Časové hledisko ve výuce*, ale také na ni nepřímou odpovídala kapitola *Kdo iniciuje komunikaci ve výuce*.

Co se týče časového hlediska, výsledky ukázaly jasnou dominanci verbálních projevů ze strany učitelek. Žákyně v obou předmětech komunikovaly zhruba 15 % v celkovém čase vyučovacích hodin. Ačkoliv podíl verbálních projevů ze strany učitelek byl o něco nižší než v popsáných výzkumech (ani v jednom předmětu průměr nepřekročil 60 %), byla naopak více zastoupena kategorie ticha a nekoordinovaných činností, která tvořila téměř třetinu celkového času a byla zastoupena téměř jednou tolik, než verbální projevy žákyň.

Kapitola, která se zabývá iniciací promluv ve výuce podporuje výsledky popsané na základě analýzy časového hlediska tím, že ukazuje jasnou dominanci učitelek, pokud šlo o iniciaci komunikačních výměn.

### *2. Kdo iniciuje komunikaci ve výuce?*

Výsledky vztahující se k této výzkumné otázce byly poměrně podrobně popsány v kapitole *Kdo iniciuje komunikaci ve výuce*. Analýza komunikačních výměn ukázala, že se v předmětu pedagogika vyskytlo celkem 210 komunikačních výměn, z čehož 164 z nich iniciovala učitelka a 46 žákyně, v předmětu psychologie se objevilo podstatně více komunikačních výměn a to 398, přičemž 351 výměn iniciovala učitelka a 47 žákyně.

Výsledky ukazují, že komunikace je v obou případech ve velké převaze iniciována učitelkami, ale také že větší množství iniciací není zárukou toho, že dojde zároveň k častější iniciaci ze strany žáků. Výsledky pozorovaných hodin naopak ukázaly, že v předmětu psychologie žákyně o 10 % méně iniciovaly výukovou komunikaci než v předmětu pedagogika, kde bylo vyzorováno znatelně méně komunikačních výměn.

Ukazatelem iniciace se ze strany učitelky stala většinou otázka a stejně tak to bylo ze strany žákyň, které komunikaci iniciovaly nejčastěji skrze položení otázky nebo skrz komentáře, které ale nebyly ve výzkumu blíže analyzovány. Nejčastěji žákyně pokládaly otázky organizačního charakteru a v daleko menší míře pokládaly otázky věcné, které by se vztahovaly k vyučujícímu obsahu.

S touto výzkumnou otázkou bylo zároveň zjišťováno, zda se ve výuce objevuje IRF struktura, která byla popisována v teoretické části, případně zda je možné sledovat i jiné typy struktur. Výsledky vycházející z analýzy je možné si přečíst v kapitole *Kdo iniciuje komunikaci ve výuce*.

### 3. Jaké komunikační formy a činnosti jsou využity ve výuce?

Výsledky odpovídající na tuto výzkumnou otázku zobrazuje kapitola *Komunikační formy ve výuce*. Výsledky ukázaly, že se obě učitelky v poměrně velké míře věnují organizačním záležitostem ve výuce, a to téměř ve třetině celkového času.

Nejpoužívanější komunikační formou v obou předmětech byl výklad, přičemž obě učitelky používaly výklad s otázkami. Tato komunikační forma zaujímala téměř polovinu z celkového času.

Ve výuce psychologie bylo vždy možné sledovat opakování, které zaujímalo celkem 16 %, oproti tomu učitelka v předmětu pedagogika opakovala pouze ve 2 %, ale často v rámci výkladu shrnovala již sdělené informace.

V předmětu pedagogika bylo možné sledovat také test, který se objevoval v 16 % celkového času, v předmětu psychologie se tato komunikační forma neobjevila ani jednou.

Ostatní komunikační formy jako četba textu a žákovský referát bylo možné sledovat v malém zastoupení.

Z výsledků je patrné, že charakter výuky byl v obou předmětech spíše dialogický.

#### 4. *Jak se liší výuková komunikace v hodinách pedagogiky na střední škole v jednotlivých předmětech?*

Na tuto výzkumnou otázku bylo odpovídáno napříč celé empirické části, která se vždy věnovala porovnání toho, jaké podobnosti a rozdílnosti bylo možné ve sledovaných předmětech sledovat. Kromě toho se závěrečná kapitola empirické části s názvem *Jak se liší výuková komunikace v jednotlivých předmětech* popisuje další podobnosti a rozdílnosti, které nebyly z předchozích kapitol zřejmé.

## **Závěr**

Cílem této bakalářské práce bylo popsat výukovou komunikaci v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole. Snahou bylo popsat komunikaci během výuky mezi učitelem a žákem co možná nejkompaktněji a poskytnout tak čtenáři ucelenou představu o tom, jak výuka reálně probíhá. Domnívám se, že byl cíl v rámci možností, které mi bakalářská práce poskytla, naplněn, a to především díky využití tří rozdílných metod, které měly ke komplexnosti vést. Nicméně naplnění cíle bude muset vždy zhodnotit samotný čtenář, který jediný bude moci posoudit, zda mu práce k ucelené představě posloužila.

Výuková komunikace se ve zkoumaných předmětech výrazně neliší od popisů výukové komunikace, které přináší jiné výzkumy. Troufám si na základě získaných výsledků říct, že nebyla ověřena prvotní hypotéza o tom, že by ve sledovaných hodinách učitelů, kteří by měli být znalí teorií o pedagogické a výukové komunikaci, mohly vyjít výrazněji rozdílné výsledky – tedy například budou ve výuce žáci komunikovat ve větším poměru nebo budou komunikaci iniciovat o něco častěji. Na druhou stranu je nutné podotknout, že by bylo vhodné hypotézu ověřit na větším vzorku vyučovacích hodin a v ideálním případě ještě v jiném

ročníku, kde je předpoklad, že se do výuky nebude tolik prolínat blížící se maturitní zkouška a obsah výuky nebudou tvořit jen maturitní okruhy, u kterých je náročné vyhodnotit, do jaké míry u žáků probíhá opakování a do jaké míry jsou jim sdělovány nové informace.

V literatuře se setkáme s různými inovátorskými tendencemi ve vyučování, které často upozorňují na to, že je současná výuka zastaralá, poznatky jsou žákům pouze transmisivně předávány a žáci tak nemají možnost se učit kriticky myslet a tvořivě jednat. Součástí bakalářské práce není tyto výroky hodnotit, ale faktem zůstává, že jsou dle mého názoru tato tvrzení o podobě výuky možná, jen pokud bude zkoumána její reálná podoba, čemuž se pokusil přispět i tento výzkum.

Pevně doufám, že bude mnou realizovaný výzkum možné zařadit vedle ostatní výzkumy zabývající se výukovou komunikací a bude přinášet čtenáři objektivní popis toho, jak reálně výuková komunikace ve zkoumaných předmětech vypadá.

## Seznam použité literatury

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

FLANDERS, N., Analysing Teaching Behavior. Reading: Addison-Wesley, 1970.

GAVORA, Peter. Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1988.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

JANÍKOVÁ, Marcela. Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-208-6.

JANOUSEK, Jaromír. Společná činnost a komunikace. Praha: Svoboda, 1984. Sociologická knižnice.

KRATHWOHL, David R., Bertram B. MASIA a Benjamin Samuel BLOOM. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook II, Affective domain. New York: David McKay, 1964.

Krathwohl, R. D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. *Pedagogické a psychologické studie*. ISBN 80-04-21854-7.

MAREŠ, Jiří, *Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování*. *Pedagogika*, 1975, roč. 25, č. 5, s. 617-628.

MAREŠ, J., *Zkoumání procesů struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost*. *Pedagogika*, 2016, roč. 66, č. 3, s. 250-289.

MEHAN, H. What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 1979b, roč. 18, č. 4, s. 85-103.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PRŮCHA, Jan. *Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu*. *Pedagogika*, 1971, č.6, s. 868-882.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

SINCLAIR, J. M., COULTHARD, R. M., *Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8060-7.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOLLINGEROVÁ, D. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1971, roč. 3, č. 6, s. 241-259.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy. Vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace, 1999, 243 s. ISBN 80-86088-04-9.

## Příloha 1 – Ukázka přepisu vyučovací hodiny (pedagogika)

U: Budeme pokračovat v povídání o vývoji předškolní pedagogiky na našem území. My jsme začaly povídání o tom, jaká zařízení všechna tady vlastně byla.

Ž: A co to je téma?

U: Teď jsem to říkala.

U: Jaké je téma?

T: Vývoj předškolní výchovy v českých zemích.

U: Ano, Vývoj předškolní výchovy v českých zemích.

T: V 19 století.

U: Výborně. To byste měly mít napsané.

U: Schválně se vracím o kousek zpátky, abychom si připomněly, kde jsme skončily. My jsme začaly naše povídání o tom, jaká zařízení vlastně o děti pečovala. Bavily jsme o tom, proč tady byla nějaká zařízení, která se měla starat o děti. Proč tady nebyla předtím, třeba ve 12. století. Proč ne? Proč jsme tady neměli žádné zařízení třeba ve 12. století a proč najednou v tom 18. ano?

Ž: Protože ženy začaly pracovat?

U: Výborně, protože ženy začaly pracovat. Tím pádem se o děti, o malé děti neměl kdo starat. Ano? Tak, říkaly jsme si o první pražské opatrovně, která byla určena původně dětem původně dětem od 2 do 5 pěti let a porovnávaly jsme zrovna tuto opatrovnu se současnou školkou. Jak to dopadlo to porovnávání? Jsou si víc podobné nebo víc rozdílné se současnou školkou?



T: Podobné.

U: Tak my nevíme, jak to tam vypadalo, kdybychom se podívaly na video z té opatrovny, což samozřejmě nejde a podívaly bysme se na video z běžné školky nebo vy jste si vzpomněly na to, co znáte z praxe, tak bychom našly asi více rozdílnosti, děti vypadaly trošičku jinak, jinak se oblíkaly a nevím co všechno. Nicméně, co se týká té organizační stránky.

Ž: Tak ta byla asi jiná, neměli přesně dané, co s nimi mají dělat, ne?

U: Je pravda, že to neměli z vrchu dané, tak jako vy máte. Čím máte dané?

Ž: Školstvím.

Ž: RVP.

U: Máte rvpěčkem dané, co musíte s dětmi probrat.

Ž: To dělá školství, ne?

U: No, školství, dělá to ministerstvo školství. Ano?

Ž: No.

U: Pššt. Holky nevím, co řešíte, ale je mi nepříjemné vás překřikovat. Dobře, tak po té organizační stránce. Oni neměli z vrchu dané, co s těmi dětmi musí dělat, nicméně neznamená to, že by s těmi dětmi nedělali nic a jenom je pohlídali a počkali, až si pro ně přijdou rodiče. Našly jsme nějaké shody?

U: Shody? (reakce na to, že to zní jak schody)

T: Shody.

Ž: No, tak ten mravní vývoj ne?

U: Třeba, že se dbalo na mravní vývoj, ano.

U: Dobrou chuť Terezo, ale nelíbí se mi to. (na jinou začku)

Ž: No třeba i po té fyzické a psychické stránce.

Ž: Taky se snažili ty děti připravit na přechod na školná výuku?

## Příloha 2 – Ukázka kódování přepisu vyučovací hodiny psychologie

72 Z: Dítě a ten druhý. *Z. odpovídat*

73 U: Tak, bylo vlastně zmíněno dvě najednou, koukala jsem na Aničku, Andulko. *v. otázka*

74 A: Dítě a ten druhý. *Z. odpovídat*

75 U: Dítě a ten druhý, dokážete nějak konkretizovat? *v. otázka*

76 A: Tak komunikace mezi, mezi dětmi a dospělými, potom ta empatie, řešení problémů. *v. otázka*

77 U: Dobře, stačí, děkuju. Ta druhá vzdělávací oblast, to na mě klíčela Jitka a Barunka, která bude mluvit? *v. otázka*

78 Z: Dítě a psychika. *Z. odpovídat*

79 U: Ano a tam musíme konkretizovat? *v. otázka*

80 Z: Kompetence k učení a. *Z. odpovídat*

81 U: To už jsme teď někde jinde, jsem zatím u vzdělávacích oblastí, čili dítě a jeho psychika a tam máme nějakou podoblast, která se na to zaměřuje. *v. otázka*

82 Z: Jazyk a řeč. *Z. odpovídat*

83 U: Jazyk a řeč částečně a potom? *v. otázka*

84 Z: Sebepojetí, city a vůle. *Z. odpovídat*

85 U: Nahlas? *v. otázka*

86 Z: Sebepojetí, city a vůle. *v. otázka*

87 U: Zase dokážeme nějak zkonkretizovat ty očekávané výstupy, které se tomu věnují? *v. otázka*

88 Z: Jazyk a řeč. *Z. odpovídat*

89 U: To je jiná podoblast, jo? *v. otázka*

**Nesrozumitelné**

90 U: Tak co by tam mohlo být? Zavzpomínáme si. *v. otázka*

91 Z: kompetence? *Z. odpovídat*

92 U: Ne ne, o kompetencích zatím nehovoříme. Dobře, tak jo, to necháme zatím stranou a potom tam máme v rámcovém vzdělávacím programu ještě tu jednu část a vlastně to jsou ty kompetence. Takže které ty kompetence, klíčové kompetence, se zabývají právě tou sociabilitou a emocionalitou a tak dál? *v. otázka*

93 Z: Řešení problémů. *Z. odpovídat*

94 U: Tak nahlas. *v. otázka*

95 Z: Řešení problémů, ty kompetence komunikační, sociální a personální a činnostní a občanské. *v. otázka*

96 U: Výborně. Přičemž my víme a já vím, že teď sahám do pedagogiky, ale zatímco očekávané výstupy jsou to, k čemu směřujeme, jaksi našim působením, tak ty klíčové kompetence je takové vlastně cíl, který je hodně daleko, že jo. Který nemusí být jednoznačně naplněn, protože je to cesta k tomu, proces. Dobře, za úkol jste měly zpracovat pro základní vzdělávání. Udělaly jste či nikoliv? *v. otázka*

OP  
kontrola  
Dě

## Příloha 3 - Ukázka kódování přepisu vyučovací hodiny pedagogika

pedagogik, protože normální nám hned navozuje to, že to ostatní je nenormální a vždycky se to bere jako negativní. Takže ostatní. Dobře.

U: Tak co ještě může srovnávat, srovnávací pedagogika?

Ž: Žáci?

U: Hm, je to v pořádku, které se kterými?

U: Pšt.

Ž: Ti, kteří mají nějakou specifickou vadu s těmi, kteří nebo začleňování do normálních škol.

U: Do běžných škol. Hm, já si myslím, že tímhle se spec srovnávací pedagogika nevěnuje, toto zkoumají, pšt, ale nemyslím si, že v rámci srovnávací pedagogiky. Může srovnávací pedagogika zkoumat, jak je to s tou integrací v jednotlivých vzdělávacích systémech v různých zemích, ano, ale třeba jak si u nás vedou žáci integrování oproti žákům, kteří mají specifické vzdělávací potřeby obdobné, ale učí se ve školách přizpůsobených nebo v nějakých speciálních školách, to by se mělo zkoumat. To by se mělo zkoumat, to by bylo velice zajímavé srovnání.

U: Co se dá ještě srovnávat? Můžeme srovnávat výsledky dnešního vzdělávacího systému s výsledky těch dřívějších, které byly na stejném území, ale co ještě.

Ž: Vývoj školství.

U: Prosim?

Ž: Vývoj školství.

U: Vývoj, pšt, mezinárodní srovnávání, ano? Jak se učí tady, jak se učí v jiných zemích a jaké výsledky máme my a jaké výsledky mají jiné země, ano? Tak. Takže srovnávací pedagogika, říká se jí také komparativní, vy znáte anglické compare, co to znamená?

Třída: Porovnat.

U: Porovnat.

U: Srovnávací pedagogika zkoumá vzdělávací systémy různých států a jejich výsledky. A ty výsledky se srovnávají nebo ověřují v těch mezinárodních testech. A já si myslím, že už jste některé mezinárodní testy absolvovaly.

U: Pedagogické jevy, co si představíte pod pedagogickými jevy. Co jsou to vzdělávací systémy, určité víte, protože to máte v maturitních okruzích, co jsou to pedagogické jevy?

Ž: To jsou třeba sociálně. Ne to jsou patologické. A nejsou to taky ty, poruchy?

U: To by byly patologické jevy. Zkuste říct příklad a možná budete mít pravdu.

Ž: To asi ne.

U: Pedagogické jevy, co může být pedagogickým jevem.

Ž: Nemůže to být vývojová dysfázie?

U: Vývojová dysfázie? To je logopedická diagnóza. To není pedagogický jev. Zkuste.

Ž: Já Nevim.



## Příloha 5 – Poučený souhlas

### Poučený souhlas pro výzkum k bakalářské práci

Jméno studentky: Monika Šimáková

E-mail: Simakova.Monika@seznam.cz

Dobrý den,

Mé jméno je Monika Šimáková a jsem studentkou FF UK, oboru pedagogika. Obracím se na Vás s prosbou o účast ve výzkumu, který podporuje moji bakalářskou práci na téma Výuková komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole. Tento dokument vysvětluje cíl bakalářské práce, informuje Vás, jak budete studentem zapojeni do výzkumu a jaká máte práva jako účastník výzkumu.

Cílem bakalářské práce je popsat průběh výukové komunikace v hodinách pedagogiky a psychologie na střední škole

Jako studentka budu zaznamenávat průběh výuky v hodinách pedagogiky a psychologie na diktafon a později budu záznam analyzovat. Účast na výzkumu je anonymní a získaná data budou použita jen pro analýzu k tématu mé bakalářské práce. Po přepisu záznamu bude nahrávka smazána.

Jako účastník tohoto výzkumu máte právo znát povahu a cíl bakalářské práce a v jakékoliv fázi výzkumu odmítnout účast.

Pokud budete mít jakékoliv dotazy k povaze, cíli nebo metodám, které používám při sběru dat, ráda Vám na ně zodpovím. Prosím kontaktujte mě na výše uvedený email.

Svým podpisem potvrzuji, že jsem si přečetl(a) tento dokument, rozumím povaze bakalářské práce a take tomu, jak budu do výzkumu zapojen(a).

Podpis účastníka výzkumu:

Datum:

---

---