

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

**Bakalářská práce**

2021

Růt Procházková

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

**Pedagogická komunikace v hodinách českého jazyka a literatury  
na druhém stupni základní školy**

Bakalářská práce

Autor: Rút Procházková  
Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice (Bc. učitelství)  
Studijní obor: Bc. učitelství – všeobecný základ  
Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání  
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání  
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Rút Procházková

**Studium:** P18P0252

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

**Název bakalářské práce:** **Pedagogická komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy**

**Název bakalářské práce AJ:** Pedagogical Communication in Czech Language and Literature Classes in the Upper Primary School

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

The bachelor's thesis deals with the issue of communication in Czech language and literature classes in the upper primary school. The theoretical part defines the basic terms and describes the key aspects of pedagogical communication with a focus on verbal communication in education. Attention is focused mainly on teacher's questions, Pupils' answers, feedback from a teacher to students and selected related aspects. The empirical part surveys communication in Czech language and literature classes at the second stage of primary school. Main research methods: questionnaire, observation.

DABELL, John. Effective teacher-student feedback practices. In: *SecEd: The voice for secondary education* [online]. UK, 2003, 10. 1. 2018 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/effective-teacher-student-feedback-practices/>

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-

### **Anotace:**

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy. Teoretická část vymezuje základní pojmy a popisuje klíčové aspekty pedagogické komunikace se zaměřením na verbální komunikaci ve vyučování. Pozornost je zaměřena zejména na učitelské otázky, žákovské odpovědi, zpětnou vazbu od učitele k žákům a vybrané související aspekty. Empirická část mapuje komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy. Hlavní výzkumné metody: dotazník, pozorování.

**Garantující pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 11.12.2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 9. 4. 2021

---

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Daniele Vrabcové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za pomoc a cenné rady. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování základní škole a jejím pedagogům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

## **Anotace**

PROCHÁZKOVÁ, Rút. *Pedagogická komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 55 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy. Teoretická část vymezuje základní pojmy a popisuje klíčové aspekty pedagogické komunikace se zaměřením na verbální komunikaci ve vyučování. Pozornost je zaměřena zejména na učitelské otázky, žákovské odpovědi, zpětnou vazbu od učitele k žákům a vybrané související aspekty. Empirická část mapuje komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy. Hlavní výzkumné metody: dotazník, pozorování.

Klíčová slova: komunikace, pedagogická komunikace, výuka českého jazyka a literatury, verbální komunikace, učitelské otázky, žákovské odpovědi, zpětná vazba, dotazníkové šetření, pozorování

## **Annotation**

PROCHÁZKOVÁ, Rút. Pedagogical Communication in Czech Language and Literature Classes in the Upper Primary School. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 55 p. Bachelor's thesis.

The bachelor's thesis deals with the issue of communication in Czech language and literature classes in the upper primary school. The theoretical part defines the basic terms and describes the key aspects of pedagogical communication with a focus on verbal communication in education. Attention is focused mainly on teacher's questions, Pupils' answers, feedback from a teacher to students and selected related aspects. The empirical part surveys communication in Czech language and literature classes at the second stage of primary school. Main research methods: questionnaire, observation.

Keywords: communication, pedagogical communication, Czech language and literature classes, verbal communication, teacher's questions, Pupils' answers, feedback, questionnaire, observation

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE</b> .....	<b>10</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.....	10
1.2 VYMEZENÍ POJMU PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE .....	11
<b>2 PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE</b> .....	<b>13</b>
<b>3 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE</b> .....	<b>15</b>
3.1 UČITELSKÉ OTÁZKY .....	15
3.1.1 <i>Typy učitelských otázek</i> .....	16
3.2 ODPOVĚĎ ŽÁKA.....	19
3.2.1 <i>Typy žákovských odpovědí</i> .....	19
3.3 ŽÁKOVSKÉ OTÁZKY.....	20
3.4 ZPĚTNÁ VAZBA OD UČITELE K ŽÁKŮM.....	21
3.5 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	24
<b>4 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE UČITELE</b> .....	<b>25</b>
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
<b>5 METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>27</b>
5.1 CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	28
5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	29
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>31</b>
6.1 PŘÍSTUP UČITELŮ K ŽÁKŮM BĚHEM KOMUNIKACE .....	31
6.2 ZPĚTNÁ VAZBA.....	35
6.3 TYPY UČITELSKÝCH OTÁZEK .....	44
6.4 TYPY ŽÁKOVSKÝCH ODPOVĚDÍ.....	45
6.5 DOMINANCE VE VÝUCE .....	46
6.6 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	47
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
<b>POUŽITÉ ZDROJE</b> .....	<b>52</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>55</b>



# Úvod

Práce se zabývá pedagogickou komunikací v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy. Komunikace je důležitou součástí každodenního života každého z nás. Jinak tomu není ani ve škole, kde pedagogická komunikace funguje jako hlavní prostředek pro výchovu a vzdělávání žáků. Díky ní může docházet k výměně informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Další neméně důležitou funkcí pedagogické komunikace je vytváření vztahů mezi učiteli a žáky. Platí, že čím je pedagogická komunikace kvalitnější, tím efektivnější je vyučování. Dobrá pedagogická komunikace žáky motivuje a formuje jejich osobnost.

První kapitola práce se věnuje vymezení základních pojmů. Ve druhé až čtvrté kapitole se zabýváme pravidly a efektivitou pedagogické komunikace a komunikací verbální, ve které se zaměřujeme na učitelské a žakovské otázky a jejich typy, žakovské odpovědi a jejich typy a na zpětnou vazbu od učitele k žákům. Ve třetí kapitole se také věnujeme nonverbální komunikaci, která je důležitá pro přenos postojů a emocionálních vztahů mezi účastníky pedagogické komunikace.

Práce obsahuje také empirickou část, ve které jsou shrnuty výsledky pozorování dvanácti online vyučovacích hodin českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy a empirická zjištění získaná v rámci dotazníkového šetření mezi žáky a jejich učiteli českého jazyka a literatury, kteří jsou zároveň jejich třídními učiteli. Šetření se zaměřuje na typy učitelských otázek a žakovských odpovědí a na jejich frekvenci, dále na zpětnou vazbu, na dominantního účastníka pedagogické komunikace a na přístup učitele k žákovi během pedagogické komunikace.

Cílem této práce je popsat fungování pedagogické komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy. Díky výsledkům výzkumného šetření zjistíme, jaké místo má pedagogická komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy zpětná vazba, jaké otázky a odpovědi učitelé a žáci nejčastěji během vyučování volí, jak se učitelé projevují při komunikaci s žáky a kdo z nich je v pedagogické komunikaci dominantnější.

Poznatky, které tato práce obsahuje, by mohly být užitečné pro studenty pedagogických fakult, kteří se připravují na učitelskou profesi a potřebují se dozvědět více o tom, jak by měla pedagogická komunikace probíhat, aby byla co nejefektivnější. Práce by mohla být přínosem také pro již praktikující učitele, kteří by mohli svou vlastní komunikaci ve školní třídě porovnat s pedagogickou komunikací učitelů, která je popisována v empirické části, inspirovat se kladnými výsledky a neopakovat jejich pochybení.

# I. Teoretická část

## 1 Pedagogická komunikace

### 1.1 Vymezení pojmu sociální komunikace

Pro správné pochopení pojmu pedagogická komunikace je nejprve potřeba vysvětlit pojem sociální komunikace. Při komunikaci jako takové jde o proces sdělování a dorozumívání. Sociální komunikace probíhá mezi lidmi. Vždy je oboustranná, což znamená, že probíhá mezi dvěma a více jedinci. Může se jednat o komunikaci verbální nebo nonverbální.<sup>1</sup> Jedná se o důležitou součást mezilidských vztahů, díky které mezi sebou lidé navazují kontakt, vztahy a formují společné systémy hodnot.

Hladílek definuje společenskou komunikaci následovně: „Sociální komunikace je sdělováním, přenosem informací či výměnou významů v rámci sociálního kontaktu, který uvádí společenskou komunikaci do souvislosti se společenskými systémy a jejich strukturou. Sociální komunikace obsahující sdělování je nutnou podmínkou existence společnosti a jejích jednotlivých útvarů. Je základním předpokladem organizace řízení a zprostředkování pohybu informací. Podílí se na procesech utvářejících veřejné mínění, zahrnuje širokou oblast masového sdělování i vyučování, které je v podstatě komunikačním procesem. Komunikace umožňuje lidský sociální život, přenos společenských norem, hodnot a ideálů, podílí se na rozvoji vzdělanosti a kultury.“<sup>2</sup>

Pokud je tedy jedinec v sociální komunikaci dobrý, může jejím prostřednictvím záměrně vytvářet kvalitní a fungující mezilidské vztahy, díky kterým se lidé cítí příjemně a lépe se jim pracuje, což je vhodné mimo jiné také pro práci ve škole.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla*. Brno: Computer Press, 2009. s. 14. ISBN 978-80-251-2449-9.

<sup>2</sup> HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, s. 7. ISBN 80-86723-16-x.

<sup>3</sup> ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla*. Brno: Computer Press, 2009. s. 14. ISBN 978-80-251-2449-9.

## 1.2 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Pedagogickou komunikaci chápeme jako určitý druh sociální komunikace, která se používá k výchově, vzdělávání a k naplnění pedagogických cílů. Různí autoři chápou pojem pedagogická komunikace trochu jinak a přistupují k němu z různých hledisek a v různém rozsahu. Pro lepší pochopení pojmu uvádíme dvě definice pedagogické komunikace od různých autorů.

Nelešovská uvádí, že Fleischmann, Klimeš a Navrátil vysvětlují pedagogickou komunikaci jako „základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“<sup>4</sup>

Svatoš definuje pedagogickou komunikaci takto: „Pedagogickou komunikací rozumíme záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace; na jedné straně si zachovává základní společenské rysy, zatímco v jiných rysech je specifická.“<sup>5</sup>

Za základní účastníky pedagogické komunikace považujeme pedagoga a žáka či studenta. Za pedagogickou komunikaci je ale považována i komunikace, která probíhá mezi žáky navzájem. V současné době nás mohou vzdělávat také didaktické pomůcky, učebnice či učební pomůcky.<sup>6</sup>

Pedagogickou komunikaci můžeme rozdělit do tří základních rovin, a to podle míry přípravy komunikace a podle předpokladu jejího průběhu. Zaprvé může jít o předem připravenou komunikaci, která je následně provedena přesně podle očekávání. Zadruhé se jedná o pedagogickou komunikaci, kterou je možné připravit jen obecně. Průběh takové komunikace pedagog dokáže

---

<sup>4</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 26. ISBN 80-247-0738-1.

<sup>5</sup> SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vyd. upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 57. ISBN 80-7041-604-1.

<sup>6</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 27. *Pedagogika* (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

odhadnout pouze přibližně díky zkušenostem ze své pedagogické praxe. Jako třetí se uvádí pedagogická komunikace nepřipravená. Průběh nepřipravené pedagogické komunikace je jedinečný a neopakovatelný a je často spjat s emocionálně vypjatými situacemi.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 32. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

## 2 Pravidla pedagogické komunikace

V definici pedagogické komunikace od Svatoše bylo zmíněno, že má tento druh sociální komunikace některé specifické rysy. Jedním z rysů jsou daná pravidla, která pedagogickou komunikaci ovlivňují. Komunikační pravidla formují tři základní skupiny: škola, daná společnost a výsledek střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Pravidla škola obvykle definuje ve školním řádu.<sup>8</sup>

Gavora se pokusil komunikační pravidla pro učitele a žáky při frontální výuce shrnout následovně: „Učitel má právo: 1. kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka; 2. mluvit s kým chce; 3. zvolit téma rozhovoru; 4. rozhodovat o délce hovoru; 5. hovořit v kterékoliv části učebny; 6. mluvit v jakékoliv poloze. Žák může hovořit: 1. pouze dostane-li slovo; 2. pouze s tím, s kým je mu to určeno; 3. pouze o tom, co má určeno; 4. pouze tak dlouho, jak je mu určeno; 5. pouze na místě, které má určeno; 6. pouze vestoje.“<sup>9</sup> Tato pravidla se užívají při direktivním typu vyučování. Pedagog, který taková komunikační pravidla uplatňuje, je direktivní a veškerou moc nad komunikací ovládá sám.<sup>10</sup> Při frontálním vyučování je ale těžké vést žáka k aktivitě v hodině a kvůli tomu se u něj nerozvíjí některé společensky důležité aktivity, jako umět si zastat vlastní názor nebo se s ostatními žáky navzájem doplňovat.<sup>11</sup>

Na druhé straně stojí demokratičtější smýšlející pedagog, který některé pravomoci v rámci pedagogické komunikace přesouvá i na žáka, ale přesto si stále zachovává nad žákem převahu.<sup>12</sup> Některá demokratičtější pravidla komunikace jsou: 1. Učitel nechává žákovi dost času na odpověď.; 2. Žák může odbočit od tématu (otázky) za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.; 3. Žák může určit, kdo má odpovídat; 4. Žák může klást učiteli a třídě otázky.; 5. Žák se může obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky.; 6. Žák může samostatně vést úsek komunikace.; 7. Žáci si mohou zvolit téma učiva, a to na základě dohody s učitelem

---

<sup>8</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 26–44. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

<sup>9</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. s. 36. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>10</sup> Tamtéž, s. 35. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>11</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi*. 1978: SPN, Praha, s. 99, 127.

<sup>12</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 35. ISBN 80-7315-104-9.

nebo diskuze s ním.<sup>13</sup> Tento typ vyučování vyžaduje větší důvěru učitele ve své vlastní pedagogické dovednosti a také ve své žáky. Ti musí být proto schopni převzít část zodpovědnosti za své vlastní učení, aby byla výuka, která je vedena pod těmito komunikačními pravidly, efektivní.

---

<sup>13</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 39. ISBN 80-7315-104-9.

## 3 Verbální komunikace

Ve škole je používána verbální i neverbální komunikace. Nejčastěji používanou formou komunikace ve škole je mluvení, které patří do komunikace verbální. Nelešovská k verbální komunikaci ve škole říká: „V pedagogické komunikaci stojí na prvním místě mluvení – řeč. Mluvením se podle slovníku spisovné češtiny rozumí vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem. Základní jednotkou je slovo.“<sup>14</sup>

Do verbální pedagogické komunikace patří mimo jiné učitelské otázky, odpovědi žáka, žákovské otázky a zpětná vazba od učitele k žákovi. Všechny tyto složky jsou nedílnou součástí vyučování a budeme se jim věnovat v následujících kapitolách.

### 3.1 Učitelské otázky

Učitelské otázky ve třídě slouží jako podnět k diskusi či dialogu, měly by vzbudit žákovu pozornost a motivovat ho k lepšímu výkonu ve vyučování.<sup>15</sup> Během vyučovací hodiny položí učitel mnoho otázek. Dotazování tvoří až 20 % veškeré činnosti učitele při pedagogické komunikaci.<sup>16</sup> Na otázku „Proč učitel klade tolik otázek?“ Gavora odpovídá následovně: „Otázky jsou hybnou silou vyučování. Pomocí otázek učitel rozvíjí myšlení žáka, zjišťuje, co žáci vědí o učivu, které se bude probírat, při vysvětlování nového učiva zjišťuje otázkami, zda žáci učivu rozumějí, při opakování učiva zjišťuje míru ovládnutí učiva. Kromě otázek, které se týkají učiva, učitel zjišťuje otázkami taky různé organizační záležitosti, případně diagnostikuje nálady a pocity žáků apod.“<sup>17</sup>

Vlastnosti, které by měla otázka splňovat, aby na ni učitel získal přiměřenou reakci, jsou adekvátnost, srozumitelnost a stručnost, jednoznačnost a věcná a jazyková správnost.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 41. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

<sup>15</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 77. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>16</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 75. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>17</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 77. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>18</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 43 - 44. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.



### 3.1.1 Typy učitelských otázek

Otázky obecně můžeme dělit na uzavřené a otevřené. V této práci se zaměříme na uzavřenost a otevřenost učitelských otázek. Na uzavřenou otázku existuje jen jedna správná odpověď, kterou učitel zná dopředu. V tomto se liší od otázky otevřené, na kterou neexistuje jen jedna správná a předem daná odpověď. V běžném životě převládají otevřené otázky nad uzavřenými. U učitelských otázek je tomu naopak. Roman Švaříček s kolektivem ve výzkumu *Komunikace ve školní třídě* identifikoval 75 % uzavřených a 25 % otevřených otázek. Z šestnácti učitelů, kteří se výzkumu zúčastnili, pouze tři učitelé použili ve výuce více otevřených otázek než uzavřených.<sup>19</sup>

Benjamin S. Bloom s týmem psychologů, kteří se specializovali na vzdělávání, uveřejnil v roce 1956 hierarchicky uspořádané výukové cíle do šesti kategorií zaměřených na přímou kognitivní činnost žáků. Toto uspořádání se nazývá Bloomova taxonomie kognitivních cílů a v této práci jsme ji zvolili pro kategorizaci kognitivní náročnosti učitelských otázek. Kategorie jsou uspořádány a pojmenovány následovně: 1. zapamatování, 2. porozumění, 3. aplikace, 4. analýza, 5. syntéza, 6. hodnotící posouzení. Nejprve se mělo za to, že ke zvládnutí cílů na vrcholu pomyslné pyramidy je potřeba nejprve zvládnout cíle nižší. Například aby byl žák schopný analýzy (3. kategorie), musí nejprve zvládnout porozumění (2. kategorie). Později se ale prokázalo, že hierarchický vztah platí mezi prvními třemi kategoriemi, ale poslední tři kategorie jsou na nich závislé jen zřídka. Nyní se přesuneme k popisu jednotlivých kategorií.

1. **znalost** (zapamatování) – V této kategorii si má žák vybavit dříve naučené poznatky. Vážou se k ní aktivní slovesa: *určit, definovat, napsat, popsat, vybrat, přiřadit* apod.

2. **porozumění** – Žák má dokázat porozumění znalostem a schopnost jejich použití. Aktivní slovesa pro stanovení cílů žáka jsou: *jinak formulovat, vyjádřit jinak* (vlastními slovy, jinou formou), *interpretovat, dokázat, uvést příklad, vysvětlit* apod.

---

<sup>19</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 58. ISBN 978-80-262-0085-7.

3. **aplikace** – Žák převádí naučené do pro něj nových a často problémových situací. Aplikace je vyjadřována těmito aktivními slovesy: *řešit, aplikovat, doplnit, interpretovat údaje a vztahy, diskutovat, použít apod.*

4. **analýza** – Jedná se o rozložení sdělení či objektu na jednotlivé části tak, aby byly jasné vztahy mezi jednotlivými částmi, které sdělení zahrnuje. Žák by měl například dokázat oddělit významné informace od méně významných. Typická aktivní slovesa pro tuto kategorii jsou: *rozhodnout, najít princip uspořádání, analyzovat, rozlišit, provést rozbor, specifikovat apod.*

5. **syntéza** – Žák skládá jednotlivé části v jeden celek, čímž vytváří novou strukturu. Může se jednat také o přestrukturování, tedy skládání částí z různých odvětví do nového útvaru. Aktivními slovesy pro tuto kategorii jsou: *vyvodit obecné závěry, kategorizovat, syntetizovat, modifikovat, organizovat, kombinovat apod.*<sup>20</sup>

6. **hodnotící posouzení** (hodnocení) – „Jde o žákovu schopnost i potřebu posouzení hodnoty myšlenek, dokumentů, výtvorů, metod, způsobů řešení apod. z hlediska nějakého účelu (kritéria, normy) co do přesnosti, přiléhavosti, adekvátnosti, efektivnosti, hospodárnosti atd.“<sup>21</sup> Typickými slovesy jsou: *vybrat, prověřit, argumentovat, srovnat s normou, vyvrátit, zdůvodnit apod.*<sup>22</sup>

Díky Bloomově taxonomii kognitivních cílů můžeme rozdělit učitelské otázky do dvou skupin podle jejich kognitivní náročnosti: otázky nižší kognitivní náročnosti a vyšší kognitivní náročnosti. Otázka nižší kognitivní náročnosti je zaměřena na doslovné vybavení si faktu, jenž byl učitelem v minulosti již alespoň jednou představen. Taková otázka je v souladu s 1. kategorií Bloomovy taxonomie kognitivních cílů – znalost/zapamatování si faktů. Otázka vyšší kognitivní náročnosti koresponduje v Bloomově taxonomii kognitivních hodnot s druhou až šestou kategorií, konkrétně je tedy zaměřena na porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnotící posouzení. Odpověď na takovou učitelskou otázku poznáme také podle toho, že žákům není přímo dostupná z učebnic ani jiných učebních materiálů.

---

<sup>20</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 279-281. ISBN 80-7178-253-x.

<sup>21</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 281. ISBN 80-7178-253-x.

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 281

Roman Švaříček a kolektiv ve svém výzkumu *Komunikace ve školní třídě*, který prováděli na 2. stupni základních škol, vypočetovali, že 61 % všech položených učitelských otázek bylo nižší kognitivní náročnosti a 39 % vyšší kognitivní náročnosti.<sup>23</sup>

Učitelské otázky můžeme tedy dělit do čtyř kategorií podle jejich uzavřenosti/otevřenosti a podle kognitivní náročnosti na: uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti a otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti po žákovi vyžaduje vybavení si dříve osvojeného faktu, např. *Kdo napsal román Něžná je noc?* Na uzavřenou otázku vyšší kognitivní náročnosti existuje pouze jedna správná odpověď. Učitel pomocí takové otázky vyžaduje po žákovi aplikaci nějakého pravidla. Tento typ otázky je často využíván v hodinách českého jazyka, např. *Které z výčtu slov je částice?* Otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti se ve vyučování používá buď k dotazování na osobní život žáka v návaznosti na probíranou látku nebo k jednoduchým otázkám po výčtu většího množství pojmů, které žáci vyjmenovávají bez obtížnější kognitivní operace, např. *Četli jste nějakou knihu od Arnošta Lustiga? Co si vybavíte pod pojmem pohádka?* Posledním typem je otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti. Taková otázka vede k analýze či hodnocení a neexistuje na ni předem daná správná odpověď. Ve školním prostředí je tento typ otázky považován za nejtvořivější a měl by vést k rozvoji myšlení u žáků, např. *Líbila se vám tato ukázka z povídky a pokud ano, proč?*<sup>24</sup>

Švaříček doporučuje učitelům pokládat žákům otázky vyšší i nižší kognitivní náročnosti, protože to má pozitivní vliv na učení žáků. Nízký výskyt otázek vyšší kognitivní náročnosti údajně pramení z toho, že učitelé žákům nevysvětlují nové myšlenky a pojmy, a proto se jich na ně

---

<sup>23</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 60-61. ISBN 978-80-262-0085-7.

<sup>24</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 62-65. ISBN 978-80-262-0085-7.

následně nemohou ptát. Přitom právě při hledání odpovědi se žáci nejlépe učí, a tak by jim učitelé svými otázkami měli umožnit přemýšlet.<sup>25</sup>

## 3.2 Odpověď žáka

Nelešovská o žákovských odpovědích říká: „V pedagogické komunikaci může být odpovědi mnoho různých činností. Jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Není samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá.“<sup>26</sup>

Činnost žáka při odpovídání můžeme rozčlenit do čtyř fází. První fází je percepce otázky. Ve druhé fázi se žák snaží položenou otázku pochopit a nalézt na ni odpověď ve své paměti. Bere při tom na vědomí i osobnost a požadavky pedagoga, který mu otázku položil. Tato fáze se označuje jako interpretační fáze. Ve třetí fázi žák tvoří substrát odpovědi. To znamená, že si vytváří v duchu odpověď, která však není doslovná. Poslední fází je verbalizace odpovědi – substrát žák převede do souvislé odpovědi, kterou následně vysloví, popřípadě napíše. Tato fáze by měla být ze všech fází nejdelší, pokud se nejedná pouze o krátkou odpověď. Pokud žák neumí odpovědět na otázku, nemusí se vždy jednat o neznalost učiva, ale může jít také o poruchu v jedné nebo více fázích, které byly zmíněny.<sup>27</sup>

### 3.2.1 Typy žákovských odpovědí

Stejně jako učitelské otázky můžeme i žákovské odpovědi dělit na uzavřené a otevřené. Uzavřená odpověď je taková odpověď, jejíž obsah byl předem dán. Žák takovou odpovědí sděluje část dřívějšího učiva a často se jedná o fakta, např. *U: V jakém roce získal Jaroslav Seifert Nobelovu cenu za literaturu? Ž: V roce 1984.* Na rozdíl od uzavřené odpovědi je obsah otevřené odpovědi závislý na uvážení žáka. Např. *U: Která Seifertova báseň ze sbírky Morový sloup se ti líbila nejvíce? Ž: Nejvíce mě zaujala báseň „A sbohem.“*<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVARŤÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 73-74. ISBN 978-80-262-0085-7.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 43.

<sup>27</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 85-86. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>28</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVARŤÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 82. ISBN 978-80-262-0085-7.

Obdobně jako u učitelských otázek můžeme i žákovské odpovědi dále rozdělit na odpovědi nižší a vyšší kognitivní náročnosti, a to za pomoci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (1956). Kognitivní náročnost žákovských odpovědí nemusí s kognitivní náročností učitelských otázek vždy korespondovat. Odpověď nižší kognitivní náročnosti je taková odpověď, ve které žák dokazuje svou znalost učiva. Např. *U: Co je to základní skladební dvojice? Ž: Podmět a přísudek.* Odpověď vyšší kognitivní náročnosti odpovídá druhé až šesté kategorii Bloomovy taxonomie kognitivních hodnot a je tedy založena na porozumění, aplikaci, analýze, syntéze a hodnotícím posouzení. Např. *U: Najdi v této větě základní skladební dvojici. Ž: Základní skladební dvojice je „pes štěkal.“*<sup>29</sup>

Opět i žákovské odpovědi můžeme rozdělit na čtyři typy dle jejich uzavřenosti či otevřenosti a jejich kognitivní náročnosti, a to na uzavřené odpovědi nižší kognitivní náročnosti, uzavřené odpovědi vyšší kognitivní náročnosti, otevřené odpovědi nižší kognitivní náročnosti a otevřené odpovědi vyšší kognitivní náročnosti.

Uzavřenou odpovědí nižší kognitivní náročnosti žák odpovídá na základě dříve naučené látky. Správná odpověď je dána dopředu. Např. *U: Kdo napsal román Něžná je noc? Ž: Francis Scott Fitzgerald.* Pomocí uzavřené odpovědi vyšší kognitivní náročnosti žák dokazuje, že dané látce porozuměl nebo že umí aplikovat určité pravidlo. Např. *U: Jak se zeptáte na pád ve větě „Zavolal na Baryka.“? Ž: Zavolal na koho/co? Za pomoci otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti sdělují žáci například poznatky ze svého života. Např. U: Četli jste nějakou knihu od Arnošta Lustiga? Ž: Ano.* Otevřená odpověď vyšší kognitivní náročnosti je taková odpověď, která není předem daná a její správné znění závisí na žákovi. Např. *U: Jak na vás působilo dílo Žert? Ž: Kniha mě nebavila, vůbec jsem nepochopil její myšlenku.*<sup>30</sup>

### 3.3 Žákovské otázky

Na rozdíl od učitele pokládá žák v tradičním vyučování otázky jen zřídka. Žákovské otázky v tradičním vyučování tvoří pouze 0,5 % – 2 % ze všech otázek, které jsou během vyučování položeny, a jedná se především o otázky organizační (např. *Na jaké straně jsme? Do kdy máme*

---

<sup>29</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a kol. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012, s. 82-83. ISBN 978-80-262-0085-7..

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 84. ISBN 978-80-262-0085-7.

odevdat domácí úkol? apod.).<sup>31</sup> Nízký počet žákovských otázek byl vyzorován v několika výzkumech. Pstružinová v roce 1992 v 17 pozorovaných hodinách ve 4.–8. ročníku zaznamenala 1759 otázek učitelských, ale jen 8 žákovských.<sup>32</sup> S postupem času můžeme pozorovat mírný nárůst frekvence žákovských otázek. Ve výzkumu Samuhelové v roce 1988 bylo pozorováno 22 vyučovacích hodin na 2. stupni základní školy a 14 % ze všech otázek bylo žákovských.<sup>33</sup>

Při tradičním vyučování se žáci velmi málo dotazují především proto, že jsou stavěni do role pasivního příjemce informací, a tak nevědí, že se mohou učitele a také spolužáků doptávat na další informace. Někteří učitelé nemají žákovské otázky rádi, protože mohou vést ke zdržení předem naplánované hodiny. Také se obávají, že budou žáci otázky využívat k záměrnému zdržování hodiny anebo že nebudou na žákovskou otázku znát správnou odpověď.

Problém je někdy také na straně žáka, který je v souvislosti s komunikací ve škole zvyklý především na otázky kladené ze strany učitele, který pokládá žákovi otázky, aby si ověřil jeho znalosti. Učitel zná na své otázky, které žákovi klade, předem správnou odpověď. Žák tedy neví, že se může ve vyučování ptát i v rámci zjišťování dalších informací.

Během modernějšího typu vyučování pokládají žáci otázky častěji. Jedná se o otázky, které kladou žáci učitelé, ale i žák žákovi. To můžeme vidět třeba v šetření Šalamounové s kolektivem, kdy během 32 pozorovaných vyučovacích hodin zaznělo 545 žákovských otázek, což průměrně činí 17 žákovských otázek v jedné vyučovací hodině. Vyšší počet žákovských otázek vede k větší aktivitě žáků a k lepšímu klimatu ve třídě.<sup>34</sup>

### **3.4 Zpětná vazba od učitele k žákům**

Zpětná vazba a hodnocení jsou někdy chybně chápány jako stejný pojem. Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy vysvětluje Košťálová takto: „Zpětná vazba je širší pojem než hodnocení. Ve škole

---

<sup>31</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. s. 91. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 91. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>33</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 139. ISBN 978-80-262-0085-7.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 139.

přináší žákovi informaci o tom, jak se mu učení daří. Zvláště cenná je taková zpětná vazba, která konkrétně popisuje, co se žákovi podařilo, a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo.“<sup>35</sup>

Další definici zpětné vazby nám nabízí Krivohlavý a Mareš: „Zpětná vazba se chápe spíše jako korekční informace určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí, jenž ho samotného zajímá, na němž mu záleží.“<sup>36</sup>

Zpětnou vazbu dělíme na pozitivní a negativní. Pozitivní zpětnou vazbu použije učitel, aby potvrdil správnost žakovy odpovědi, a naopak negativní zpětnou vazbu použije učitel k odmítnutí žakovské odpovědi a k upozornění na chybu.<sup>37</sup>

Gavora rozdělil pozitivní zpětnou vazbu na čtyři další podtypy:

1. akceptace odpovědi žáka – Krátká odpověď, kterou učitel vysloví neutrálním tónem. Např. *Ano*.
2. echo – Učitel žakovu správnou odpověď zopakuje nebo parafrázuje, čímž její správnost potvrdí nebo zvýrazní. Např. Ž: *Báseň Máj napsal Karel Hynek Mácha*. U: *Ano, Karel Hynek Mácha napsal Máj*.
3. elaborace – Učitel rozvede či prohloubí žakovu správnou odpověď. Např. Ž: *Hemingway bojoval jako dobrovolník na italské frontě*. U: *Ano. Tento zážitek se později projevil v jeho díle Sbohem, armádo!*
4. pochvala žáka – Učitel vlídným hlasem pochválí žakovu odpověď. Např. *Děkuji, to byla velmi hezká odpověď, jsi šikovný*.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiří STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 15. ISBN 978-80-7367-314-7.

<sup>36</sup> KRIVOHlavý, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 95. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>37</sup> ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVARÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 112. ISBN 978-80-262-0085-7.

<sup>38</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. s. 86-87. ISBN 80-7315-104-9.

Učitelovu reakci na chybu, tedy negativní zpětnou vazbu, rozdělili Mareš a Krivohlavý na čtyři typy:

1. detekce chyby – Učitel stručně poukáže na to, že žák udělal někde chybu. Např. Ž: *Slovo „v“ je spojka.* U: *Špatně.*
2. identifikace chyby – Jedná se o rozsáhlejší zpětnou vazbu než u prvního typu. Učitel žákovi sděluje, v čem konkrétně udělal chybu. Např. *Ve slohu jsi moc často používal sloveso „mít.“*
3. interpretace chyby – Složitá zpětná vazba, ve které učitel žákovi sděluje, jakým způsobem k chybě zřejmě došlo a naznačuje mu, co by s ní měl udělat.
4. korekce chyby – Jedná se o poslední fázi reakce na chybu, při které dochází k opravě chyby, a to jak chybného výsledku, tak i postupu.<sup>39</sup>

Šedřová a Švaříček uvádějí, že učitel v některých případech žádný zpětnovazebný výrok nevy-sloví, ale žáci podle toho stejně poznají, zda byla jejich odpověď správná nebo špatná. V pří-padě správné odpovědi mohou učitelé uzavřít sekvenci a přejít k další otázce, což je žáky vní-máno jako pozitivní zpětná vazba. Pokud učitel po chybné odpovědi žáka začne pokládat otázku znovu, často v pozměněné či doplněné podobě, pro žáka to znamená negativní zpětnou vazbu.<sup>40</sup>

Zpětná vazba je ve výuce velmi důležitá. Bez efektivní zpětné vazby je pro žáky těžké se zlep-šovat. Naopak efektivní zpětná vazba může až zdvojnásobit rychlost učení.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 100-101. ISBN 80-210-1070-3.

<sup>40</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 116. ISBN 978-80-262-0085-7.

<sup>41</sup> DABELL, John. Effective teacher-student feedback practices. In: *SecEd: The voice for secondary educa-tion* [online]. UK, 2003, 10. 1. 2018 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/effective-teacher-student-feedback-practices/>



### 3.5 Nonverbální komunikace

Vedle verbální komunikace patří k významné složce komunikace také komunikace nonverbální. Křivohlavý a Mareš vysvětlují pojem nonverbální takto: „Označení nonverbální (tedy mimoslovní) sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací.“<sup>42</sup>

Verbální a neverbální komunikace se neliší jen svou formou, ale také tím, jaké informace mezi komunikátorem a adresátem přenáší. Pomocí verbální komunikace je ve škole možné uskutečnit přenos kognitivních informací, zatímco díky mimoslovní komunikaci můžeme přenášet naše postoje a emocionální stavy. Učitel tak může dát žákovi najevo své emoce a sympatie či nesympatie. To samé platí i pro žáka, který může na nonverbální úrovni působit na učitele nebo na spolužáka.<sup>43</sup> Díky nonverbální komunikaci mohou učitelé a žáci na druhých vyčíst to, co verbálně nesdělí.

Křivohlavý a Mareš dělí nonverbální komunikaci na osm základních způsobů sdělování. „Jde o sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika) a úpravou zevnějšku.“<sup>44</sup>

V předchozím výčtu se jednalo o extralingvistické prostředky nonverbální komunikace. Nesmíme ale zapomenout ani na paralingvistické prostředky, mezi které patří hlasitost řeči, pauzy, rychlost řeči, slovní důraz a barva hlasu.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 104. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>43</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 99. ISBN 80-7315-104-9.

<sup>44</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 104. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

<sup>45</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 101-104. ISBN 80-7315-104-9.

## 4 Efektivní komunikace učitele

Marta Mešková ve své knize *Motivace žáků efektivní komunikací* uvádí, že v komunikaci učitelů existuje skryté poselství, což je druhotná část informace, která je skryta ve způsobu komunikace. Jedná se o postoj mluvčího ke konkrétnímu tématu či k osobě. Skryté poselství vlastní promluvy si mluvčí, v našem případě učitel, obvykle neuvědomuje, ale příjemce, žák, ho vnímá velmi citlivě a v mnohých případech primárně nereaguje na informaci, kterou promluva obsahuje, ale právě na skryté poselství. Na základě skrytého poselství si žák může k učiteli tvořit sympatie či nesympatie.<sup>46</sup>

Z hlediska skrytého poselství je možné komunikaci rozdělit na neefektivní a efektivní. Mezi neefektivní komunikaci patří například tyto způsoby komunikace:

- výčitky – *Ty jsi zase nesplnila domácí úkol. Kdybys aspoň dávala pozor!*
- poučování, moralizování – *Měla by sis uvědomit, že když se nebudeš lépe učit, propadneš.*
- citové vydírání – *Spolužáci teď kvůli tvému vyrušování přijdou o přestávku.*
- nálepkování – *Ty jsi budižkničemu.*
- příkazy – *Okamžitě vstaň a pojd' k tabuli.*
- vyhrožování – *Přestaňte vyrušovat nebo si napíšeme písemku!*
- křik, zvýšení hlasu
- poukazování na vlastní zásluhy – *Já kvůli vám do noci pracuji, abych vám připravil zajímavou hodinu, a vy se teď ani nesnažíte.*
- urážky, ponižování – *Ty jsi ale nemehlo.*

---

<sup>46</sup> MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, s. 29. ISBN 978-80-262-0198-4.

- ironie, shazování – *Vy jste tedy „géniové.“*<sup>47</sup>

Tyto neefektivní způsoby komunikace mohou vést až k psychickému ohrožení žáka a mohou u něj vyvolávat negativní emoce, jako je strach, hněv, zármutek, vzdor, nenávisť a také pocit méněcennosti. Neefektivní způsob komunikace je úzce spjat s mocenským vztahem a nadřazeností.<sup>48</sup>

Mezi efektivní komunikační dovednosti můžeme řadit například tyto způsoby komunikace:

- informace, sdělení – *Je potřeba, aby někdo smazal tabuli.*
- vyjádření vlastních očekávání a potřeb – *Očekávám, že na zítřejší písemku budete všichni připraveni.*
- možnost volby – *Jakého autora si vybereš pro svůj referát?*
- prostor pro spoluúčast – *Co s tím, že jsi zapomněl odevzdat domácí úkol, uděláme?*
- technika dvou slov – *Pavle, dveře.*<sup>49</sup>

Efektivní komunikace je úzce svázána s přátelským přístupem učitele k žákům. Díky efektivní motivaci můžeme žáky motivovat k lepším výkonům.

---

<sup>47</sup> KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. s. 24. ISBN 80-901873-6-6.

<sup>48</sup> KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. s. 36. ISBN 80-901873-6-6.

<sup>49</sup> Srov. Tamtéž, s. 49.

## II. Empirická část

### 5 Metodologické aspekty výzkumného šetření

Cílem empirické části bakalářské práce bylo zjistit, jak funguje pedagogická komunikace v hodinách českého jazyka a literatury.

Mezi oblasti šetření empirické části bakalářské práce se řadí: přístup učitelů k žákům během komunikace (autoritativní nebo přátelský přístup), zpětná vazba ve vyučování (její četnost a způsob), typ učitelských otázek ve vyučování (jejich otevřenost či uzavřenost a jejich kognitivní náročnost), typ žákovských odpovědí ve vyučování (jejich otevřenost či uzavřenost a jejich kognitivní náročnost) a poslední oblastí je dominance v pedagogické komunikace (dominuje učitel nebo žák).

V rámci výzkumného šetření byla použita metoda pozorování a dotazníková metoda. Pozorování byli čtyři pedagogové českého jazyka a literatury z druhého stupně základní školy. U každého z pedagogů proběhlo pozorování na třech vyučovacích hodinách českého jazyka a literatury. Jednalo se o pozorování online výuky, která probíhala na platformě Google Meet. Pozorující byl do výuky připojen jako žák a pozoroval ji distančně. Během pozorování byla zaznamenávána četnost zpětné vazby a její způsob, četnost žákovských otázek ve vyučování a konkrétní znění učitelských otázek a žákovských odpovědí, které ve vyučování zazněly. Co se týče zpětné vazby, byla zaznamenávána její frekvence, a to jak zpětné vazby celkově, tak i četnost pozitivní a negativní zpětné vazby a jejich způsobů. Učitelské otázky a žákovské odpovědi byly zapisovány v celém jejich znění, abychom se k nim při vyhodnocování výzkumného šetření mohli vrátit.

Pozorování je jednou z nejpoužívanějších výzkumných pedagogických metod a jedná se také o asi nejpřirozenější metodu. Gavora o pozorování říká: „Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.“<sup>50</sup> Na rozdíl od běžného pozorování, které probíhá samovolně, by mělo být vědecké pozorování objektivní, cílevědomé, plánované a mělo by mít systém.<sup>51</sup>

Následně bylo provedeno dotazníkové šetření u učitelů a žáků, v jejichž třídách proběhlo pozorování. Dotazníky byly vypracovány na platformě Google formulář. Učitelům byly distribuovány e-mailem a žákům předány skrze Google Classroom. Dotazník cílený na žáky je složen z ze sedmi otázek a pro učitele z devíti otázek. Dotazníkové šetření se zaměřilo na typy učitelských otázek, na přístup učitele k žákům a na zpětnou vazbu. Dotazníky pro učitele i pro žáky byly složené ze stejných otázek, aby bylo možné mezi sebou výsledky obou dotazovaných skupin porovnávat.

Švec tuto výzkumnou metodu definuje takto: „Dotazník je výzkumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj k hromadnému a poměrně rychlému zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potenciální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování se.“<sup>52</sup>

## 5.1 Cíle a hypotézy výzkumného šetření

Před zahájením výzkumu ve školách bylo stanoveno pět výzkumných cílů:

1. Vypořizovat, zda je přístup učitelů během komunikace se žáky v hodinách českého jazyka a literatury autoritativní nebo přátelský.
2. Zjistit, v jaké míře je v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy používána zpětná vazba a jakým způsobem ji učitelé používají.

---

<sup>50</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 76. ISBN 80-85931-79-6.

<sup>51</sup> GAVORA, Peter. ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009, s. 88. ISBN 978-80-7315-192-8.

<sup>52</sup> ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009, s. 122. ISBN 978-80-7315-192-8.

3. Vypořádat, jaký typ otázek (kognitivní náročnost, otevřené/uzavřené) kladou učitelé žákům v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy.
4. Prozkoumat, jaký typ odpovědí (kognitivní náročnost, otevřené/uzavřené) volí žáci druhého stupně základní školy při odpovídání na učitelské otázky v hodině českého jazyka a literatury.
5. Vypořádat, zda v iniciativě pedagogické komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy dominuje učitel nebo žáci.

Ke stanoveným cílům jsme navázali pět hypotéz, které budou výzkumem potvrzeny nebo vyvráceny. Hypotézy vyplývají ze zkušeností z pozorování výuky na základní škole v průběhu pedagogické praxe a také ze znalostí z teoretické části bakalářské práce. Hypotézy znějí následovně:

Hypotéza H1: Přístup učitelů k žákům během komunikace v hodinách českého jazyka a literatury je spíše autoritativní než přátelský.

Hypotéza H2: Zpětná vazba je v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy používána frekventovaně, ale obvykle se jedná pouze o neverbální či jednoslovnou formu zpětné vazby.

Hypotéza H3: Učitelé žákům v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy kladou nejčastěji uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Hypotéza H4: Žáci druhého stupně základní školy při odpovídání na učitelské otázky v hodině českého jazyka a literatury volí nejčastěji uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Hypotéza H5: V iniciativě pedagogické komunikace během hodin českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy dominuje učitel.

## **5.2 Výzkumný vzorek**

Výzkumné šetření bylo provedeno na základní škole, která se nachází v obci nad dvacet tisíc obyvatel. Základní škola je úplná s devíti postupnými ročníky, které jsou průměrně obsazeny dvaceti dvěma žáky. V každém ročníku existují tři až čtyři třídy. Škola zaměstnává podle výroční zprávy k roku 2019/20 72 pracovníků, z toho 45 vyučujících.

Výzkum probíhal u čtyř různých pedagogů ve třídách, ve kterých jsou třídními učiteli, a tak se s žáky dobře znají. Všichni pedagogové, u kterých pozorování probíhalo, byly ženy, které se učení věnují v rozmezí 14–40 let. V rámci výzkumu jim byla udělena falešná jména pro účely anonymity. V následující tabulce můžete vidět seznam učitelů, kteří se empirického šetření zúčastnili, jejich pedagogické vzdělání, dobu, jakou se učení věnují, a údaje o třídách, ve kterých učí český jazyk a literaturu a ve kterých probíhalo pozorování a dotazníkové šetření.

	<b>pedagogické vzdělání učitele</b>	<b>učení se věnuje</b>	<b>třída, ve které probíhalo pozorování</b>	<b>počet respondentů v dotazníkovém šetření z dané třídy</b>
<b>paní učitelka Sára</b>	český jazyk a občanská výchova na pedagogické fakultě	14 let	6. C	26
<b>paní učitelka Zuzana</b>	český jazyk a hudební výchova na pedagogické fakultě	40 let	7. B	22
<b>paní učitelka Magdalena</b>	český jazyk a výtvarná výchova na filozofické fakultě	20 let	8. C	16
<b>paní učitelka Štěpánka</b>	český jazyk a hudební výchova na pedagogické fakultě	18 let	9. C	24
<b>celkový počet respondentů v dotazníkovém šetření ze strany žáků</b>				<b>88</b>

Tabulka 1 – Výzkumný vzorek

## 6 Výsledky výzkumného šetření

### 6.1 Přístup učitelů k žákům během komunikace

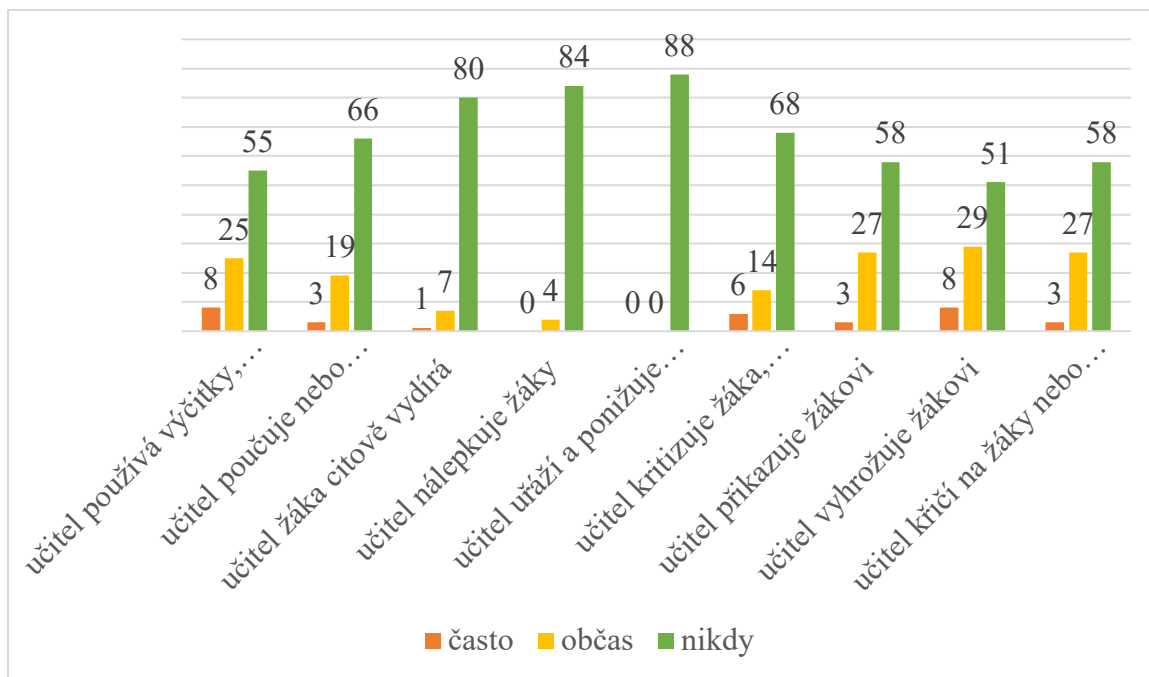
Abychom zjistili, zda je přístup učitelů během komunikace s žáky v hodinách českého jazyka a literatury na základní škole autoritativní nebo přátelský, položili jsme žákům v dotazníkovém šetření následující otázku: *V následující otázce ti představím několik projevů učitele. Jak často se s nimi z tvého pohledu setkáváš ve výuce českého jazyka?* Žáci volili z možností: *často/občas/nikdy*. Příklady projevů učitele byly následovné:

<b>autoritativní projevy učitele během komunikace se žáky</b>	<b>přátelské projevy učitele během komunikace se žáky</b>
učitel používá výčitky, obviňuje žáka	učitel chválí žáka
učitel poučuje nebo moralizuje žáka	učitel říká žákům, co od nich očekává
učitel žáka citově vydírá	učitel dává žákům možnost vlastního výběru
učitel nálepkuje žáky	učitel dává žákovi prostor pro spoluúčast
učitel vyhrožuje žákovi	učitel ukazuje důvěru v žáka
učitel křičí na žáky nebo na ně zvyšuje tón hlasu	učitel děkuje žákům
učitel uráží a ponižuje žáky	
učitel kritizuje žáka, zaměřuje se na jeho chyby	
učitel přikazuje žákovi	

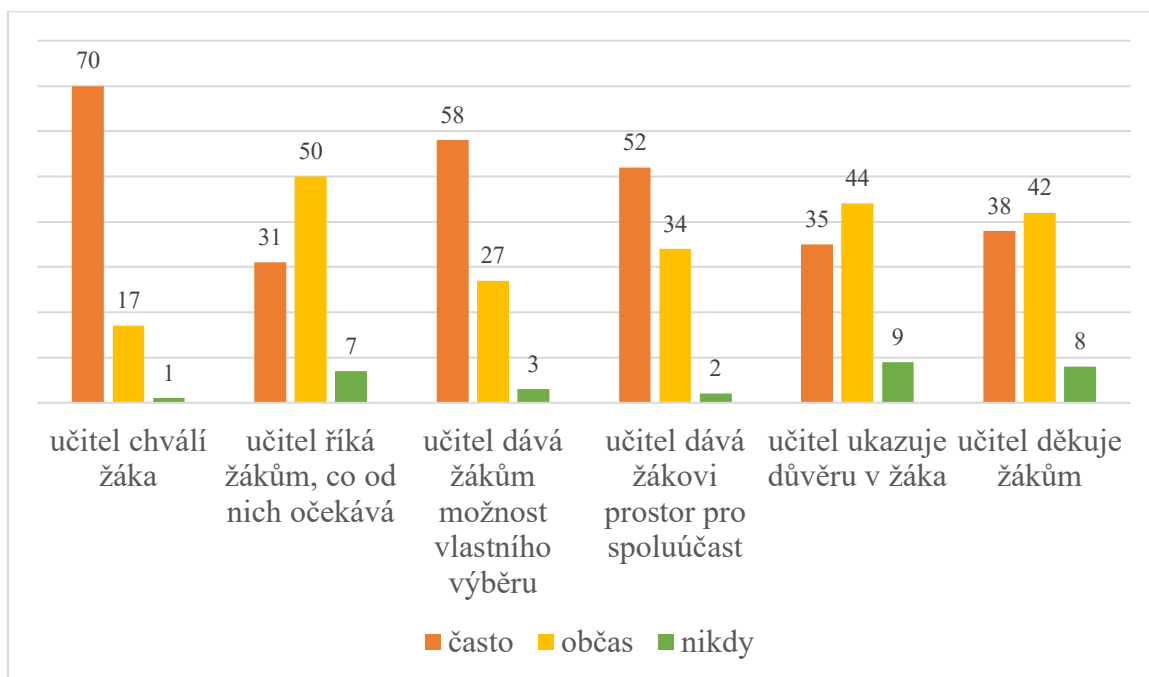
Tabulka 2 – Autoritativní a přátelské projevy učitele

V prvním z grafů můžete vidět odpovědi žáků týkajících se autoritativních projevů učitele při komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury na základní škole, ve druhém grafu jsou vyznačeny odpovědi žáků týkající se přátelských projevů učitele při komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury na základní škole.





Graf 1 – Autoritativní projevy učitele při komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury na základní škole



Graf 2 – Přátelské projevy učitele při komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury na základní škole

55 respondentů odpovědělo, že učitel ve výuce českého jazyka nikdy nepoužívá výčitky a neobviňuje žáka, 25 respondentů si myslí, že k používání výčitek a obviňování žáka dochází občas a 8 si myslí, že výčitky a obviňování žáka užívají učitelé v hodinách českého jazyka často.

Na otázku, jak často učitel ve výuce žáka poučuje nebo moralizuje, odpovědělo 66 respondentů nikdy, 19 občas a 3 často.

80 respondentů si myslí, že učitelé při výuce žáky nikdy citově nevydírají, 7 dotazovaných žáků zvolilo odpověď občas a pouze 1 žák odpověděl, že k citovému vydírání dochází často.

84 respondentů si myslí, že učitelka v hodině českého jazyka žáky nikdy nenálepkuje, 4 z dotazovaných zvolilo odpověď, že k nálepkování žáků dochází občas, nikdo z žáků si nemyslí, že by k nálepkování docházelo často.

Všech 88 respondentů se shodlo na tom, že se v hodinách českého jazyka a literatury nikdy nesetkali s urážením a ponižováním ze strany učitele.

68 dotazovaných žáků se shodlo na tom, že se v hodinách českého jazyka nikdy nesetkává s kritikou žáka a zaměřováním se na jeho chyby ze strany učitele, 14 žáků zvolilo odpověď občas a 6 uvedlo, že se s tímto projevem setkávají často.

58 žáků odpovědělo, že se v hodinách českého jazyka a literatury nikdy nesetkali s příkazováním ze strany učitele, 27 respondentů zvolilo možnost občas, 3 se s příkazováním ze strany učitele během výuky českého jazyka setkávají často.

51 žáků odpovědělo, že jim učitelka v hodině českého jazyka a literatury nikdy nevyhrožuje, 29 z nich zvolilo odpověď občas a pouze 8 žáků si myslí, že k tomu dochází často.

58 žáků si myslí, že na ně paní učitelka v hodinách českého jazyka a literatury nikdy nekřičí ani na ně nezvyšuje hlas, podle 27 z nich k tomu dochází občas. 3 z dotazovaných si myslí, že učitel ve výuce českého jazyka a literatury křičí nebo zvyšuje hlas často.

70 žáků odpovědělo, že je paní učitelka ve výuce českého jazyka a literatury chválí často, 17 zvolilo odpověď občas a pouze 1 z respondentů odpověděl, že se s chválením od učitele během komunikace nesetkává nikdy.

50 respondentů odpovědělo, že učitel říká žákům, co od nich očekává občas, 31 žáků odpovědělo, že k tomu dochází často a podle 7 žáků to učitel žákům při hodině českého jazyka neříká nikdy.

Podle 58 dotazovaných dávají učitelé v hodinách českého jazyka a literatury žákům často možnost vlastního výběru, 27 žáků zvolilo odpověď občas a pouze 3 z dotazovaných si myslí, že v hodinách českého jazyka a literatury nedostávají možnost vlastního výběru nikdy.

52 dotazovaných žáků má pocit, že od učitele v hodinách českého jazyka a literatury často dostává prostor pro spoluúčast, podle 34 žáků k tomu dochází jen občas, 2 z dotazovaných zvolili odpověď nikdy.

Na otázku, jak často učitelé ukazují během hodiny českého jazyka a literatury důvěru v žáka, odpověděla přesně polovina respondentů, že občas, 35 zvolilo odpověď často a podle 9 dotazovaných k tomu nedochází nikdy.

Na poslední otázku, jak často učitel děkuje žákům, odpovědělo 42 dotazovaných, že občas, 38 žáků zvolilo odpověď často a 8 odpovědělo, že nikdy.

Abychom zjistili, jaký pohled mají na přístup k žákům samy učitelky, v jejichž třídách výzkum probíhal, položili jsme jim v dotazníkovém šetření podobnou otázku jako žákům: „*V následující otázce Vám představím několik projevů, které můžou učitelé uplatňovat během výuky. Jak často je používáte v hodinách českého jazyka Vy?*“ Stejně jako žáci mohly volit z odpovědí často/občas/vůbec. Učitelkám byly v dotaznících představeny stejné typy projevů jako v dotaznících pro žáky.

2 paní učitelky uvedly, že výčitky a obviňování žáka ve výuce nepoužívají nikdy, dvě zvolily odpověď občas. 1 ze 4 dotazovaných odpověděla, že žáky poučuje a moralizuje občas, zbylé 3 odpověděly, že nikdy. Všechny respondentky zvolily možnost nikdy u otázky, jak často žáky ve výuce českého jazyka a literatury citově vydírají. Stejně tak tomu bylo u otázky, jak často žáky ve výuce českého jazyka vydírají. 3 ze 4 dotazovaných odpověděly, že žákům ve výuce českého jazyka a literatury nikdy nevyhrožují, 1 zvolila odpověď občas. 3 respondentky uvedly, že na své žáky v hodinách českého jazyka a literatury občas křičí nebo zvyšují tón hlasu, poslední z dotazovaných zvolila odpověď nikdy. Všechny dotazované se shodly, že žáky během komunikace ve výuce nikdy neuráží a neponižují. 3 učitelky zvolily odpověď nikdy u otázky,

zda kritizují žáky a zaměřují se na jejich chyby, 4. dotazovaná zvolila odpověď občas. 3 dotazované se shodly na tom, že žákům ve výuce občas rozkazují, poslední z nich odpověděla, že žákům ve výuce nerozkazuje nikdy.

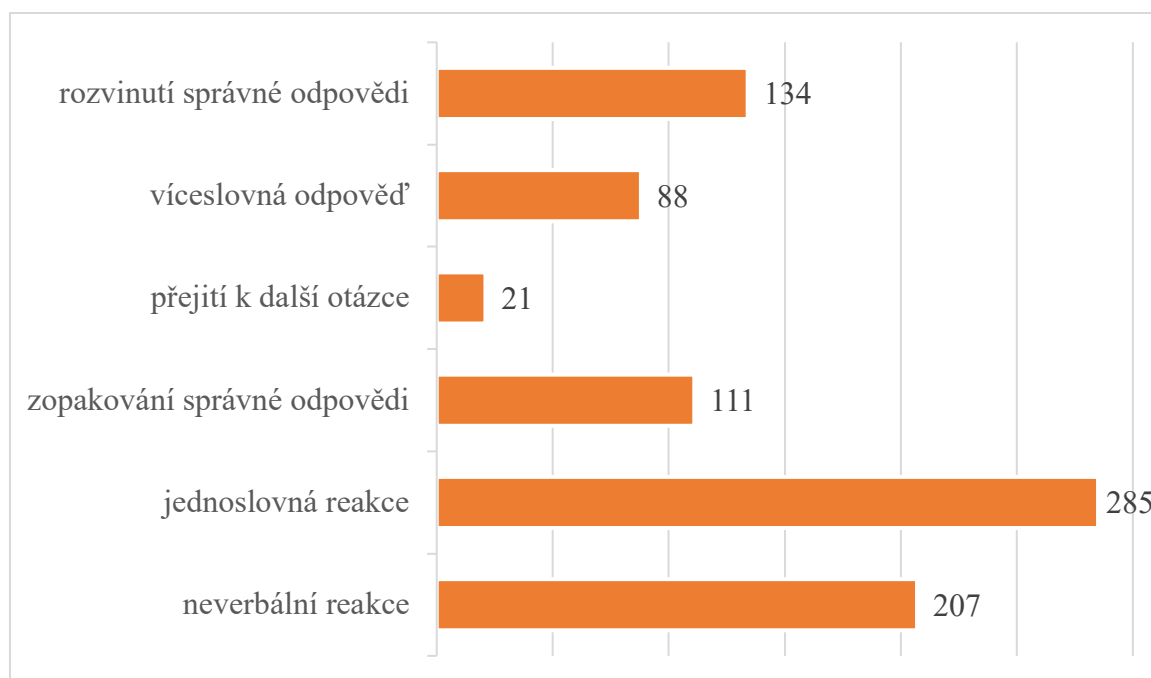
Všechny respondentky se shodly, že žáky ve výuce často chválí. 3 z nich zvolily možnost často jako odpověď na otázky, zda žákům říkají, co od nich očekávají, 1 z nich to dělá občas. Stejně tomu bylo také u otázek, zda dávají učitelky žákům možnost vlastního výběru a zda dávají žákům prostor pro spoluúčast. Všechny učitelky odpověděly, že žákům často ukazují, že v ně mají důvěru. 4 dotazované žákům ve výuce děkují občas, další 2 často.

Jak bylo zmíněno již v teoretické části práce, skrytá poselství v učitelkých promluvách hraje velký význam v efektivitě pedagogické komunikace. Výsledky z dotazníkového šetření mezi žáky a učiteli nám ukazují, že se učitelé při komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury k žákům chovají převážně přátelsky, a to podle většinového názoru žáků i paní učitelek. Díky tomu můžeme konstatovat, že pedagogická komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni ZŠ, ve které výzkum probíhal, je efektivní.

## 6.2 Zpětná vazba

Zpětnou vazbu v hodinách českého jazyka na základní škole jsme zkoumali formou dotazníkového šetření a pozorování. Nejprve vám představíme výsledky pozorování. Ještě před tím, než začneme, bychom rádi podotkli, že 85 % ze všech zpětných vazeb, které během pozorování zazněly, bylo pozitivních. Pozitivní zpětná vazba zazněla během jedné vyučovací hodiny průměrně 71x (často se jednalo o kombinaci více typů zpětné vazby jako reakce na jednu správnou odpověď), zatímco negativní zpětná vazba zazněla během jedné vyučovací hodiny průměrně 13x. Tento jev nám může ukazovat, že paní učitelky pokládaly během pozorovaných hodin českého jazyka a literatury převážně otázky, na které bylo pro žáky jednoduché odpovědět.

V následujícím grafu je vyjádřena frekvence výskytů jednotlivých typů pozitivní zpětné vazby ve dvanácti pozorovaných hodinách českého jazyka a literatury.



Graf 3 – Pozitivní zpětná vazba při pozorování

Z grafu můžeme vyčíst, že v rámci pozitivní zpětné vazby dominovala jednoslovná reakce, která se během 12 hodin pozorování vyskytla 285x, a následně neverbální reakce, kterou jsme během 12 hodin pozorování zaznamenali 207x. Nejméně početnou reakcí na správnou odpověď bylo přejít k další otázce bez další odlišné reakce, které se během 12 hodin pozorování odehrálo pouze 21x.

V následujícím grafu je vyjádřena frekvence výskytů jednotlivých typů negativní zpětné vazby ve 12 pozorovaných hodinách českého jazyka a literatury.



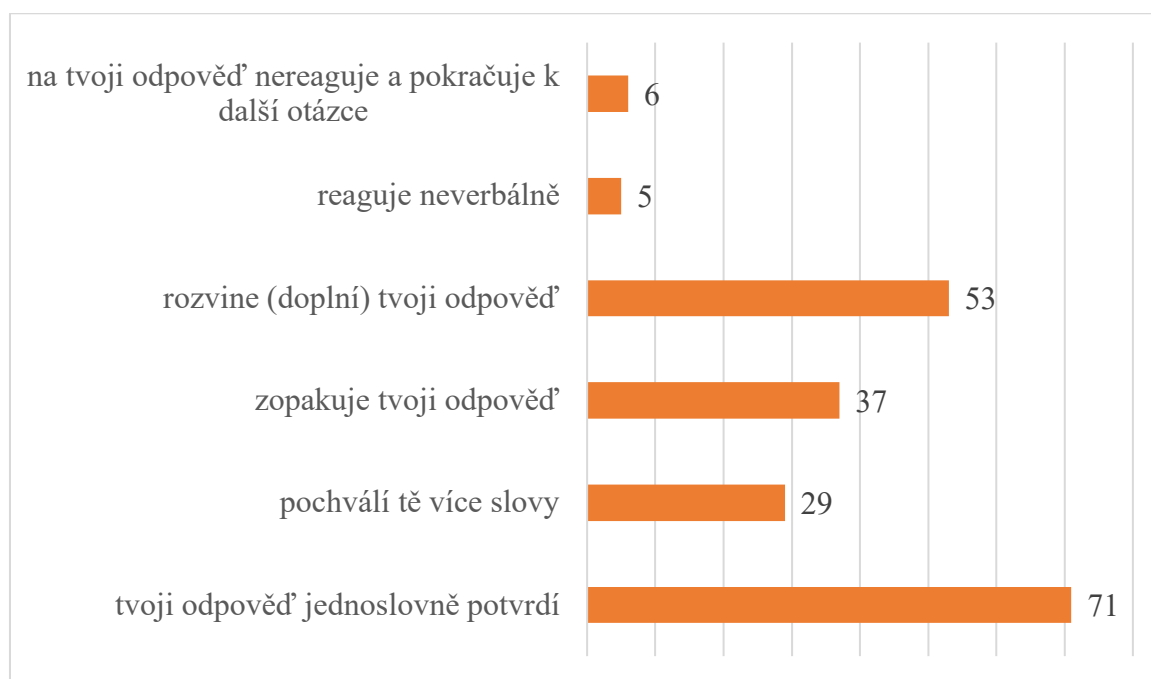
Graf 4 – Negativní zpětná vazba při pozorování

Nejčtenější negativní zpětnovazebnou reakcí bylo při našem pozorování dovedení žáka ke správné odpovědi, které se během 12 pozorovaných hodin vyskytlo 58x. Častá byla také reakce formou vysvětlení žákovi, co bylo na jeho odpovědi špatně, kterou jsme během celého průběhu pozorování zaznamenali 28x. Ostatní formy negativní zpětné vazby byly zastoupeny poměrně vyváženě.

Na zpětnou vazbu jsme se zaměřili také v dotazníkovém šetření. Abychom zjistili, jaké mínění mají o zpětné vazbě v hodinách českého jazyka a literatury žáci, položili jsme jim otázky: 1) *Když během hodiny odpovíš na otázku paní učitelky správně, paní učitelka obvykle: tvoji odpověď jednoslovně potvrdí (např. ano, dobře) / pochválí tě více slovy / zopakuje tvoji odpověď / rozvine (doplní) tvoji odpověď / reaguje neverbálně (kývne hlavou, usměje se) / na tvoji odpověď nereaguje a pokračuje k další otázce / jiná odpověď (doplň);* 2) *Když během hodiny odpovíš na otázku paní učitelky špatně, paní učitelka obvykle: tvoji odpověď jednoslovně vyvrátí (př. slovy: ne, špatně apod.) / zavrtí hlavou / pokusí se tě dovést ke správné odpovědi / řekne ti jaká je správná odpověď / zasměje se / vysvětlí ti, jak k chybě došlo / vysvětlí ti, co jsi udělal špatně / jiná odpověď (doplň);* 3) *Když máš v hodině referát nebo jiný výstup, jsi obvykle hodnocen/a: známkou / ústně pár slovy paní učitelkou / ústně několika větami paní*

učitelkou / známkou i slovně / písemně pár slovy / písemně několika větami / jiná odpověď (doplň); 4) Když máš chybu v testu, vysvětlí ti ji paní učitelka?: ano, vždy / obvykle ano / pouze pokud o to požádáš / ne, nikdy / jiná odpověď (doplň).

U otázky „Když během hodiny odpovíš na otázku paní učitelky správně, paní učitelka obvykle:“ mohli žáci zvolit jednu a více možností. Záznam jejich odpovědí vidíte v následujícím grafu.



Graf 5 – Reakce učitele na správnou žákovskou odpověď z pohledu žáků

Nejčastější odpovědí na tuto otázku byla: tvoji odpověď jednoslovně potvrdí (např. ano, dobře), zvolilo ji 71 žáků z 88 dotazovaných. Četná byla také odpověď „rozvine (doplní) tvoji otázku, kterou vybralo 53 žáků. Naopak žáci odpověděli, že učitelé obvykle reagují na správné odpovědi žáků neverbálně, pouze 5x. 6 žáků odpovědělo, že učitelé na jejich správné odpovědi obvykle nereagují a pokračují k další otázce. V následujícím grafu můžete vidět četnost odpovědí u jednotlivých typů pozitivní zpětné vazby.

Při odpovídání na otázku: „Když během hodiny odpovíš na otázku paní učitelky špatně, paní učitelka obvykle:“ mohli žáci volit 1 a více možností. O jejich odpovědích se můžete přesvědčit v následujícím grafu.

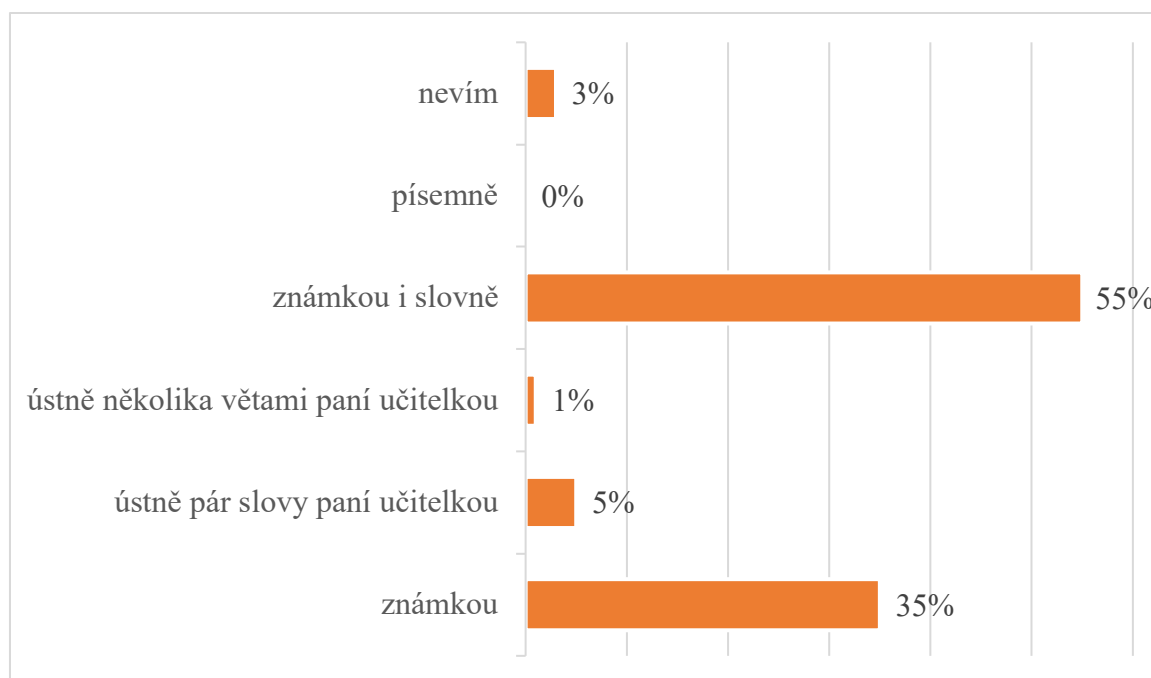


Graf 6 – Reakce učitele na špatnou žákovskou odpověď z pohledu žáků

Nejfrekventovanější odpovědí bylo „pokusí se mě dovést ke správné odpovědi,“ tu žáci zvolili konkrétně 75x. Častá byla také odpověď „vysvětlí mi, co jsem udělal špatně,“ která zazněla 51x. Někteří z respondentů volili vlastní odpovědi, konkrétně tyto: „vyvolá někoho jiného / zeptá se zbytku třídy na správnou odpověď / paní učitelka mě upozorní na chybnou odpověď a vyvolá někoho jiného.“

V následujícím grafu můžete vidět procentuální zastoupení odpovědí žáků na otázku „Když máš v hodině referát nebo jiný výstup, jsi obvykle hodnocen/a:“

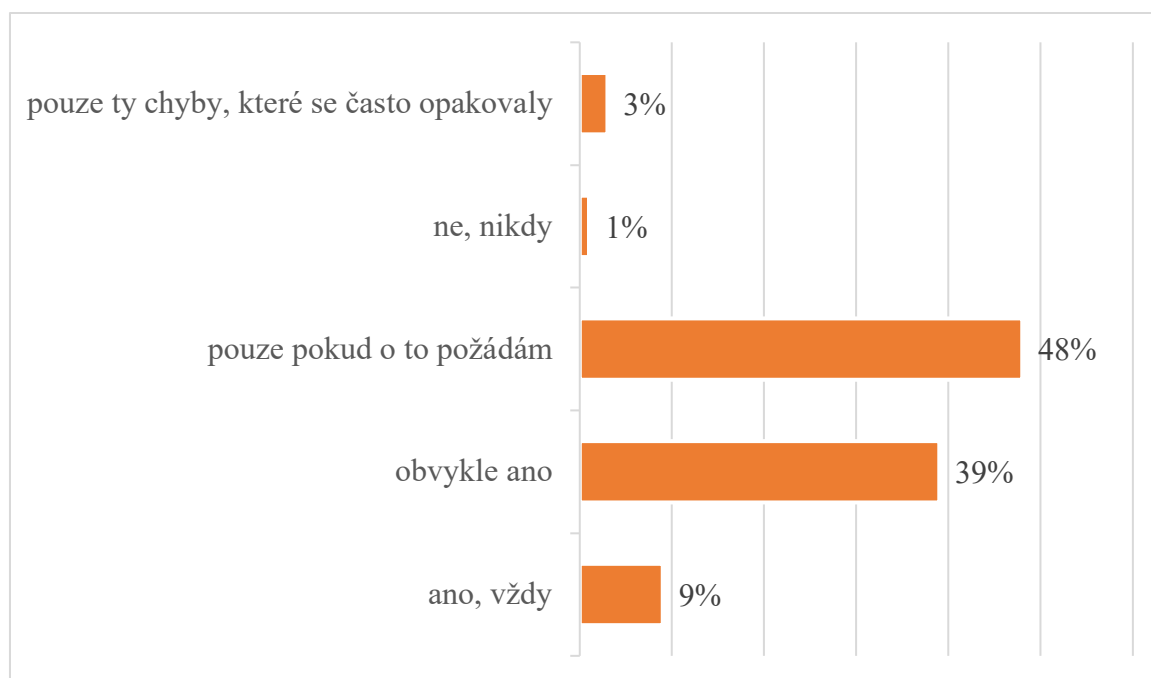




Graf 7 – Hodnocení výstupů žáků v hodině z pohledu žáka

55 % respondentů odpovědělo, že když mají v hodině referát nebo jiný výstup, obvykle jsou hodnoceni známkou i slovně. 3 % žáků zvolila vlastní odpověď, ve které uvedli, že referát v hodině nikdy neměli nebo si to nepamatují. Žádný z žáků neodpověděl, že je po výstupu v hodině hodnocen písemně. Při učitelském hodnocení výstupu žáka ve výuce má slovní hodnocení své místo, a to podle 61 % respondentů (54 žáků), tedy nadpoloviční většiny. 5 % (4 žáci) z nich uvedlo, že je učitelé hodnotí slovně, ale pouze pár slovy a 55 % (49 žáků) z nich používá ústní hodnocení společně s udělením známky. Zastoupení žáků, kteří odpověděli, že je učitelé po výstupu v hodině hodnotí pouze známkou, bylo také poměrně vysoké, jednalo se o 35 % respondentů (31 žáků).

Další graf obsahuje odpovědi žáků v dotazníkovém šetření na otázku „*Když máš chybu v testu, vysvětlí ti ji paní učitelka?*“



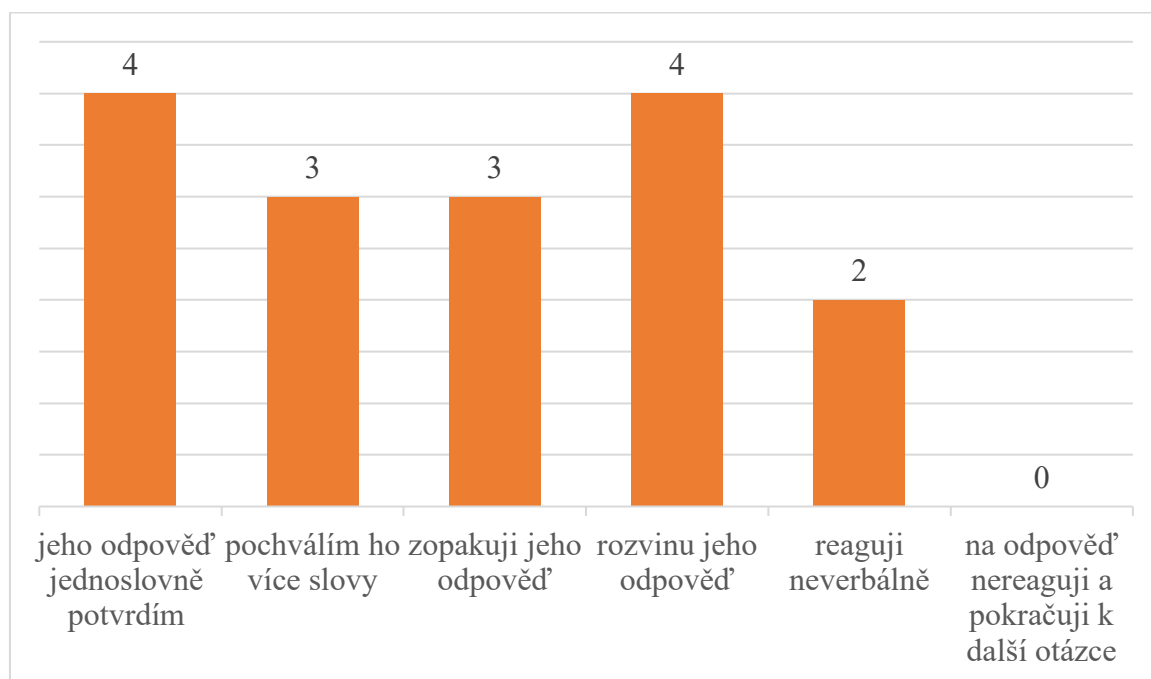
Graf 8 – Vysvětlení chyb v testu učitelem z pohledu žáka

V grafu vidíme, že pouze 1 % žáků (1 žák) odpovědělo, že jim paní učitelka chyby v testu nevysvětlí nikdy. Nejčastěji žáci volili odpověď, že jim paní učitelka chyby vysvětlí pouze, pokud o to požádají, konkrétně ve 48 % případů (42 žáků), a následně odpověď, že jim paní učitelka chyby v testu vysvětlí obvykle, a to ve 39 % případů (34 žáků). 9 % žáků odpovědělo, že jim paní učitelka chyby v testu vysvětlí vždy. Z našeho šetření tedy vyplývá, že paní učitelky českého jazyka a literatury žákům chyby v testu vysvětlují, ale více než polovina z dotazovaných žáků odpověděla, že se tak děje jen tehdy, když o to žáci sami požádají nebo pokud se jedná o chyby s častým výskytem.

Abychom zjistili, jaké mínění mají o zpětné vazbě paní učitelky, v jejichž hodinách probíhalo pozorování, a mohli jsme jejich odpovědi srovnat s odpověďmi žáků, položili jsme jim v dotazníkovém šetření otázku: 1) *Když žák během hodiny odpoví na Vaši otázku správně, obvykle: jeho odpověď jednoslovně potvrdím (např. slovy ano, dobře apod.) / pochválím ho více slovy/zopakuji jeho odpověď / rozvinu jeho odpověď / reaguji neverbálně (kývnou hlavou, usměji se) / na odpověď nereaguji a pokračuji k další otázce / jiná odpověď (doplňte); 2) Když žák během hodiny odpoví na Vaši otázku špatně, obvykle: odpověď jednoslovně vyvrátím (př. slovy ne, špatně apod.) / zavrtím hlavou / pokusím se ho/ji dovést ke správné odpovědi / řeknu mu/jí*

*jaká je správná odpověď / zasměji se / pokusím se ho dovést ke správné odpovědi / vysvětlím mu, jak k chybě došlo / vysvětlím mu, co udělal špatně / jiná odpověď (doplňte); 3) Když má žák v hodině referát nebo jiný výstup, obvykle je hodnocen: známkou/hodnotím ho slovně – pár slovy/hodnotím ho slovně – několika větami/známkou i slovně / písemně – pár slovy / písemně – několika větami/jiná odpověď (doplňte); 4) Když má žák chybu v testu, vysvětlíte mu ji?: ano, vždy / obvykle ano / pouze pokud o to požádá/ne, nikdy*

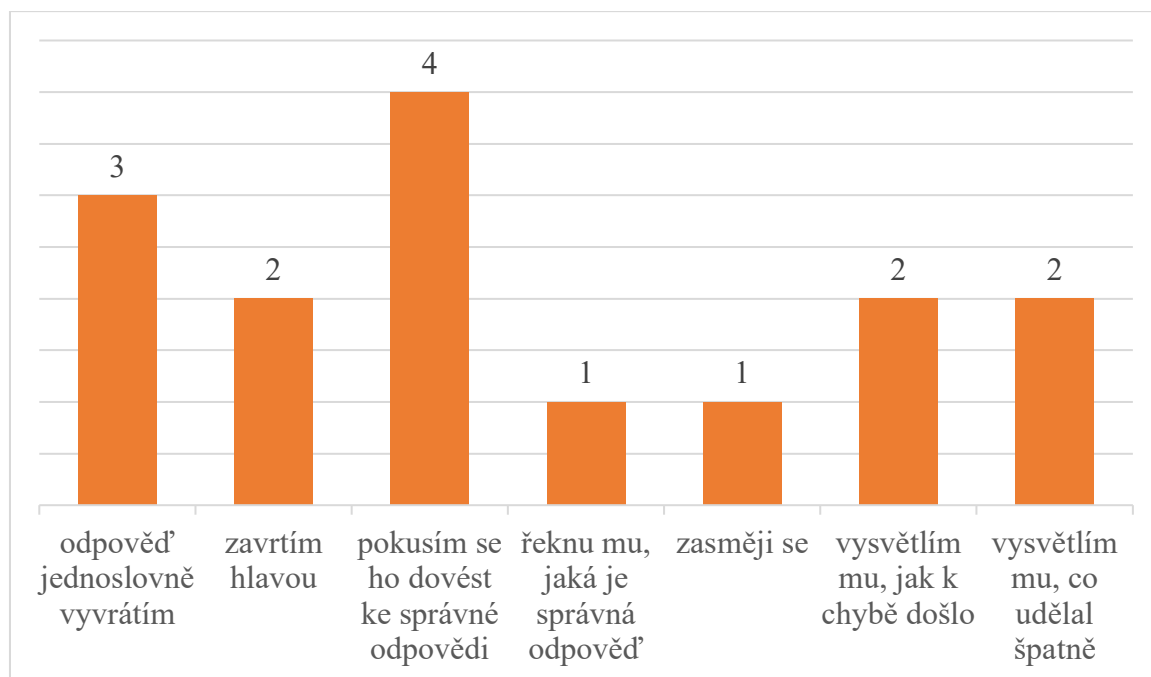
U otázky „Když žák během hodiny odpoví na Vaši otázku správně, obvykle:“ mohly respondenty volit z jedné a více hodících se odpovědí. Kolikrát zvolily jednotlivé odpovědi můžete vidět v následujícím grafu.



Graf 9 – Reakce učitele na správnou žakovskou odpověď z pohledu učitele

Všechny paní učitelky uvedly, že na správnou odpověď žáka obvykle reagují jednoslovnou odpovědí a rozvinutím správné odpovědi. 3 ze čtyř respondentek odpověděly, že žáky za správnou odpověď obvykle chválí více slovy a reagují zopakováním odpovědi. Polovina z dotazovaných odpověděla, že reagují obvykle neverbálně. Žádná z dotazovaných učitelek si nemyslí, že správnou odpověď žáka obvykle přejde bez další reakce.

Také u otázky „*Když žák během hodiny odpoví na Vaši otázku špatně, obvykle:*“ mohly respondenty vybrat jednu nebo více vhodných odpovědí. Četnost jednotlivých odpovědí je zaznamenána v následujícím grafu.



Graf 10 – Reakce učitele na špatnou žakovskou odpověď z pohledu učitele

Všechny tázané učitelky odpověděly, že pokud žák odpoví na jejich otázky chybně, obvykle se ho pokusí dovést ke správné odpovědi. Tři z nich vybraly také odpověď, že žakovu chybnou odpověď obvykle jednoslovně vyvrátí. Polovina z dotazovaných si myslí, že na špatnou odpověď žáků obvykle reaguje neverbálně, vysvětlí žákovi, jak k chybě došlo a co udělal špatně. Odpovědi „řeknu mu, jaká je správná odpověď“ a „zasměji se“ se objevily jedenkrát.

Všechny učitelky, které dotazník vyplnily, se jednohlasně shodly na tom, že žáky po referátu či jiném výstupu v hodině obvykle hodnotí známkou i slovně.

Dvě ze čtyř dotazovaných učitelek odpověděly, že žákům chyby v testu obvykle vysvětlí, jedna z nich zvolila odpověď „pouze pokud o to požádají“ a poslední z nich vepsala do dotazníku vlastní odpověď, která zněla následovně: „Po opravě testu obvykle následuje rozbor a dotazy k chybám.“

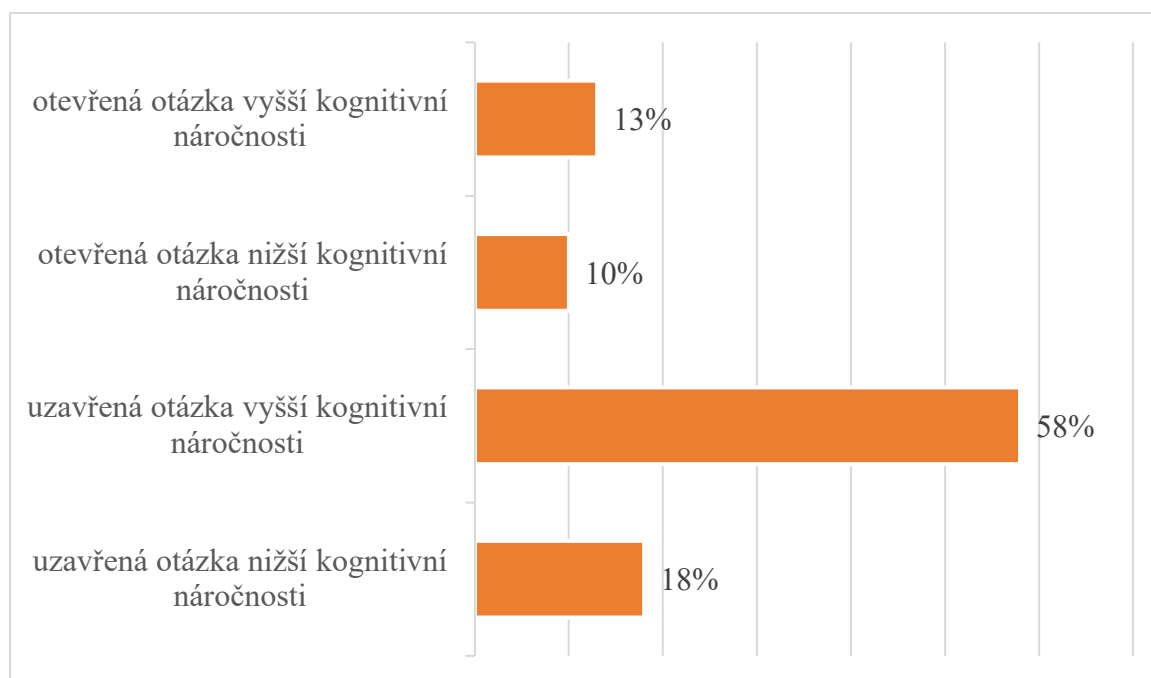
Z pozorování vyplynulo, že zpětná vazba ve výuce českého jazyka a literatury je velmi frekventovaným jevem. V případě pozitivní zpětné vazby se ve většině případů jedná pouze o neverbální či jednoslovnou reakci nebo o jejich kombinace. Jinak je tomu u negativní zpětné vazby. Paní učitelky se žáka, který odpověděl špatně, nejčastěji snažily dovést ke správné odpovědi různými návodnými otázkami a podobně. Často žákům také vysvětlovaly, co bylo na jejich odpovědi špatně. Na rozdíl od pozitivní zpětné vazby se u negativní zpětné vazby objevovala neverbální a jednoslovná reakce jen zřídka. Díky efektivní zpětné vazbě se může rychlost učení až zdvojnásobit. Negativní zpětnou vazbu v našem výzkumu jsme vyhodnotili jako velmi uspokojivou. Na pozitivní zpětnou vazbu jako reakci na správné žákovské odpovědi se paní učitelky zaměřovaly méně. Je tomu tak zřejmě především z časového důvodu. V každé z pozorovaných hodin zaznělo velké množství správných žákovských odpovědí a bylo by až nemožné reagovat na každou z nich rozvinutou zpětnou vazbou.

### **6.3 Typy učitelských otázek**

Více než polovina učitelských otázek, které během pozorování zazněly, byly uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (58 %). Z velké části se jednalo o otázky na aplikaci. Nadpoloviční zastoupení učitelských uzavřených otázek vyšší kognitivní náročnosti bylo vypořazováno u tří ze čtyř učitelek. Výjimkou byla pouze paní učitelka Magdalena, u které byly všechny typy otázek poměrně vyvážené (uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti 25 %, uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti 38 %, otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti 15 % a otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti 23 %). Na rozdíl od toho u paní učitelky Zuzany bylo 72 % učitelských otázek uzavřených vyšší kognitivní náročnosti.

Pouze 23 % ze všech učitelských otázek, které při pozorování zazněly, bylo otevřených. Pozitivně vidíme časté zařazení otázek vyšší kognitivní náročnosti, které tvořily 71 % ze všech učitelských otázek. Díky tomuto typu otázek získává žák ve výuce možnost k přemýšlení a lépe se tak učí.

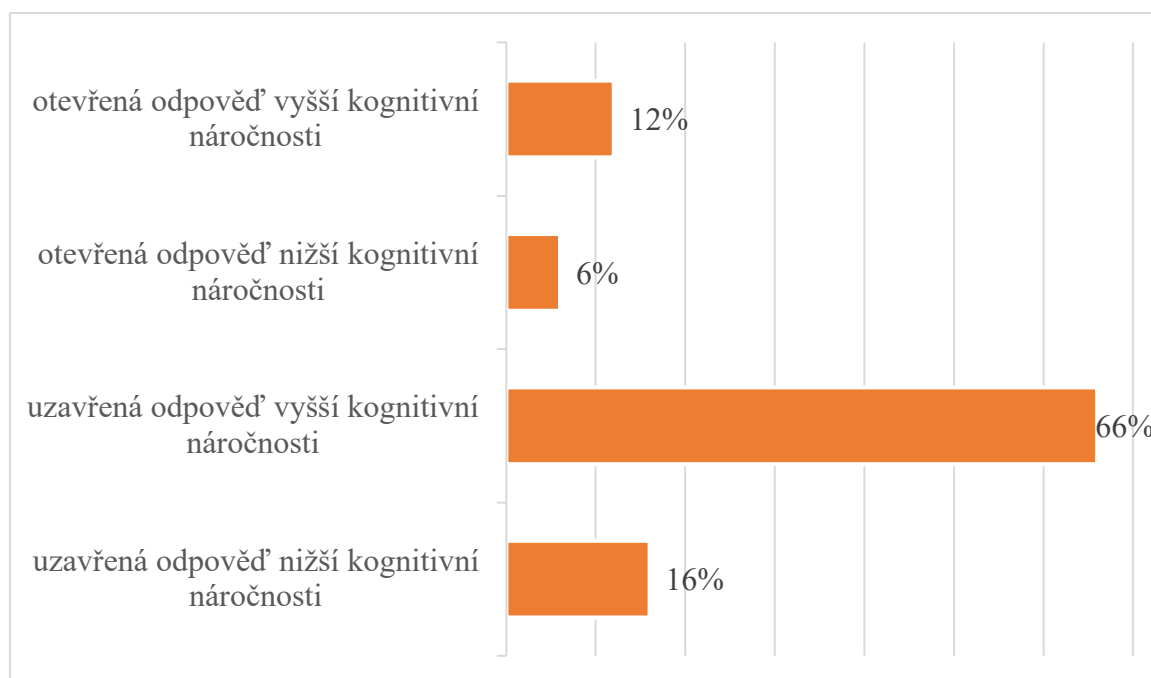
V následujícím grafu můžete vidět zastoupení jednotlivých typů učitelských otázek v pozorovaných hodinách českého jazyka a literatury.



Graf 11 – Typy učitelských otázek

## 6.4 Typy žákovských odpovědí

Typ žákovských odpovědí ve většině případů korespondoval s typem učitelských otázek. V nadpoloviční většině jsme se během pozorování setkali s uzavřenými odpověďmi vyšší kognitivní náročnosti (66 %). Stejně jako v případě učitelských otázek se nejméně vyskytovaly otevřené odpovědi nižší kognitivní náročnosti (6 %). V následujícím grafu můžete vidět zastoupení jednotlivých typů žákovských otázek v pozorovaných hodinách českého jazyka a literatury na základní škole.



Graf 12 – Typ žakovských odpovědí

Uzavřené odpovědi vyšší kognitivní náročnosti se v nadpoloviční většině vyskytovaly u tří ze čtyř pozorovaných tříd. Jinak tomu bylo pouze v 8. třídě paní učitelky Magdaleny, ve které byly typy žakovských odpovědí poměrně vyvážené (uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti 28 %, uzavřené odpovědi vyšší kognitivní náročnosti 34 %, otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti 11 %, otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti 27 %). Na rozdíl od toho v 7. třídě paní učitelky Zuzany jsme vypočetli 75 % uzavřených odpovědí vyšší kognitivní náročnosti a v 6. třídě paní učitelky Sárý 74 % uzavřených odpovědí vyšší kognitivní náročnosti.

## 6.5 Dominance ve výuce

Výsledky této části výzkumného šetření jsou jednoznačné. Během pozorování dvanácti vyučovacích hodin českého jazyka a literatury bylo položeno 764 učitelských otázek a 43 žakovských otázek, z toho 79 % otázek bylo organizačního charakteru. Učitelské otázky tedy tvořily 95 % všech otázek, které byly během pozorovaného vyučování položeny, což poukazuje na to, že je ve vyučování dominantní učitel.

Toto tvrzení se potvrdilo také v dotazníkovém šetření, ve kterém byla učitelům i žákům položena stejná otázka: „Kdo obvykle zahajuje komunikaci ve výuce?“ s možnostmi odpovědí:

1) učitel, 2) žák. 100 % respondentů ze strany učitelů i žáků odpovědělo, že podle nich komunikaci ve výuce zahajuje učitel.

Je běžné, že učitel je ve většině případů tím, kdo zahajuje pedagogickou komunikaci. Iniciativa žáků komunikovat byla při pozorování nízká. Žákovské otázky tvořily 5 % všech otázek, které během pozorování zazněly. Tento výsledek bychom mohli připodobnit k výzkumu Nystranda z roku 1997, který zaznamenal během stovek vyučovacích hodin v 8. ročníku 8 % žakovských otázek. Vzhledem k tomu, že množství žakovských otázek v průběhu času dle výzkumů roste (např. Šed'ová a kol., *Komunikace ve školní třídě*), můžeme tento jev hodnotit jako negativní. Nutné je ale podotknout, že všechny pozorované hodiny probíhaly on-line, což mohlo mít na množství žakovských otázek velký vliv.

## 6.6 Vyhodnocení hypotéz

Výsledky výzkumu umožnily vyhodnocení hypotéz.

**Hypotéza H1:** Přístup učitelů k žákům během komunikace v hodinách českého jazyka a literatury je spíše autoritativní než přátelský.

Pro vyhodnocení hypotézy H1 byly žákům položené otázky, které se ptaly na četnost různých autoritativních a přátelských projevů ze strany učitele během pedagogické komunikace. Stejně typy autoritativních a přátelských projevů jsme představili i učitelkám s tím rozdílem, že jsme se jich v dotazníkovém šetření ptali, jak často takové projevy používají v pedagogické komunikaci ony samotné. Výsledky šetření můžete vidět v grafu 1 a 2. Z dotazníkového šetření u žáků vyplývá, že žáci vnímají projevy učitele během komunikace ve výuce českého jazyka spíše jako přátelské. Ke stejným závěrům jsme došli ve všech čtyřech třídách, ve kterých jsme průzkum prováděli. Dotazníkové šetření u učitelek nám ukazuje, že i jim samotným připadá, že je jejich přístup k žákům během pedagogické komunikace spíše přátelský. U autoritativních projevů učitelů v pedagogické komunikaci volily obvykle odpověď „nikdy,“ méně často odpověď „občas,“ odpověď „často“ se v dotazníkovém šetření paní učitelek neobjevila ani jednou. U přátelských projevů jsme se u učitelek ze 79 % setkali s odpovědí „často,“ na rozdíl od toho odpověď „nikdy“ se u tohoto typu projevů neobjevila ani jednou. **Vyhodnocení této části výzkumu vyvrací platnost hypotézy.**



**Hypotéza H2:** Zpětná vazba je v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy používána četně, ale obvykle se jedná pouze o jednoslovnou či velmi stručnou formu.

K vyhodnocení hypotézy H2 jsme se během pozorování zaměřili na četnost jednotlivých typů zpětné vazby. I do dotazníků pro žáky byly přidány otázky týkající se zpětné vazby, a to konkrétně: *Když během hodiny českého jazyka a literatury odpovíš na otázku paní učitelky správně, paní učitelka obvykle; Když během hodiny českého jazyka a literatury odpovíš na otázku paní učitelky špatně, paní učitelka obvykle; Když máš v hodině českého jazyka a literatury referát nebo jiný výstup, jsi obvykle hodnocen/a; Když máš chyby v testu z českého jazyka a literatury, vysvětlí ti je paní učitelka?* Stejný typ otázek byl v dotazníkovém šetření položen i paním učitelkám.

Z pozorování vyplynulo, že zpětná vazba ve výuce českého jazyka a literatury na základní škole je používána velmi často. V případě pozitivní zpětné vazby se ve většině případů jedná pouze o neverbální či jednoslovnou reakci nebo o jejich kombinace, konkrétně tomu tak bylo v 58 % případů. Poměrně často se vyskytuje také elaborace odpovědi, tedy doplnění či navázání na správnou odpověď žáka (16 %). Víceslovná pochvala se vyskytuje během pozitivní zpětné vazby od učitele k žákovi jen zřídka (10 %).

Jinak je tomu u negativní zpětné vazby. Paní učitelky se žáka, který odpověděl špatně, nejčastěji snažily dovést ke správné odpovědi různými návodnými otázkami a podobně (39 %). Často žákům také vysvětlovaly, co bylo na jejich odpovědi špatně (19 %). Na rozdíl od pozitivní zpětné vazby se u negativní zpětné vazby objevovala neverbální a jednoslovná reakce jen zřídka (19 %).

Paní učitelky i žáci se v dotazníkovém šetření shodli, že výstup žáka ve výuce obvykle hodnotí ústně i známkou zároveň. U učitelek došlo ke shodě ve 100 %, u žáků tuto odpověď vybralo 55 % z nich.

Ke shodě mezi odpověďmi učitelů a žáků došlo i u otázky na vysvětlování chyb v testu. Nejčastějšími odpověďmi na tuto otázku byly odpovědi „obvykle ano“ a „pouze pokud o to požádám/požádají.“

V dotazníkovém šetření se paní učitelky i jejich žáci shodli, že pro pozitivní zpětnou vazbu učitelky používají nejčastěji jednoslovnou reakci nebo správnou odpověď rozvinou. Shodli se i na tom, že nejméně obvyklým druhem pozitivní zpětné vazby je neverbální reakce a přejítí k další otázce bez jiné další reakce. Během pozorování jsme velmi často viděli použití jednoslovné reakce na správnou odpověď. Druhým nejčastějším typem pozitivní zpětné vazby během pozorování byla ale neverbální reakce, kterou žáci i učitelky označili za málo frekventovanou. Stalo se tak možná proto, že učitelé neverbálně reagují bezděčně a žáci tento typ reakce nepovažují za zpětnou vazbu. Rozvinutí správné odpovědi bylo více než polovinou žáků a všemi učitelkami označeno za obvyklý způsob reakce na správnou žákovskou odpověď. Jak v dotazníkovém šetření, tak i při pozorování jsme viděli, že „přejítí k další otázce“ používají učitelé jen zřídka.

Že nejobvyklejší učitelovou reakcí na špatnou odpověď žáka je dovedení žáka ke správné odpovědi, jsme zjistili během pozorování a potvrdili to i žáci a paní učitelky v dotazníkovém šetření. Můžeme tedy konstatovat, že je zpětná vazba v hodinách českého jazyka a literatury na základní škole používána čteně. U pozitivní zpětné vazby se obvykle jedná jen o stručné konstatování správnosti odpovědi (jednoslovná reakce, neverbální reakce). Poměrně často se ale setkáváme i s rozvinutím správné odpovědi. Negativní zpětná vazba bývá obvykle oproti pozitivní zpětné vazbě rozsáhlejší. Učitelky nejčastěji volí dovedení žáka ke správné odpovědi a mnohdy se také žákům pokusí vysvětlit, co udělali špatně.

Rozsáhlejší zpětnou vazbu používají paní učitelky podle dotazníkového šetření obvykle i při hodnocení výstupu žáka ve výuce, kdy volí společně se známkováním i ústní hodnocení. Stejně tak i u testů můžeme pozorovat rozsáhlejší zpětnou vazbu, protože se učitelé žákům obvykle snaží jejich chyby vysvětlit, poskytnou žákům vysvětlení nebo tak učiní, pokud o to žáci požádají.

**Hypotézu H2 označujeme za vyvrácenou.** Platná by byla pouze v případě pozitivní zpětné vazby jako reakce na správnou žákovskou odpověď.

**Hypotéza H3:** Učitelé žákům v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy kladou nejčastěji uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Hypotézu H3 jsme vyhodnotili díky poznatkům z pozorování, ve kterém jsme se zaměřili na přesné znění učitelských otázek. Následně jsme otázky analyzovali a pozorovali četnost jednotlivých typů učitelských otázek. Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti tvořily 58 % všech otázek, které během pozorování zazněly. Vysoký výskyt uzavřených otázek vyšší kognitivní náročnosti v hodinách českého jazyka a literatury zapříčinilo především velké množství otázek na aplikaci, které učitelky žákům pokládaly. (Např. *V jakém pádě je slovo štěně ve větě „Těšili jsme se na dědečkovu štěně“? K jakému způsobu byste zařadili větu „Kdybychom byli jeli?“ a o jakou jde osobu? Kolik přísudků je ve větě „Ačkoliv Mrtvé moře vysychá rychle, vědci se domnívají, že úplně zmizet nemůže.“*?) **Hypotéza H3 byla díky pozorování potvrzena.**

**Hypotéza H4:** Žáci druhého stupně základní školy při odpovídání na učitelské otázky v hodině českého jazyka a literatury volí nejčastěji uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Abychom mohli zhodnotit hypotézu H4, zaměřili jsme se během pozorování na přesné znění žákovských odpovědí, které jsme následně analyzovali a vypořizovali četnost jednotlivých otázek žákovských odpovědí, stejně jako tomu bylo u typů učitelských otázek. Mezi všemi žákovskými otázkami jsme v nadpoloviční většině, konkrétně v 66 % vypořizovali uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti. **Hypotéza H4 byla potvrzena.**

**Hypotéza H5:** V iniciativě pedagogické komunikace během hodin českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy dominuje učitel.

Abychom mohli vyhodnotit hypotézu H5, položili jsme žákům a paním učitelkám otázku, *Kdo podle tebe/vás obvykle zahajuje komunikaci ve výuce českého jazyka a literatury?* Výsledek byl jednoznačný. 100 % respondentů ze strany žáků i učitelů odpovědělo, že komunikaci ve výuce obvykle zahajuje učitel. Na žákovské otázky jsme se zaměřili také při pozorování. Pouze 5 % ze všech otázek, které během vyučování zazněly, tvořily otázky žákovské. **Hypotéza H5 byla potvrzena.**

## Závěr

Cílem této práce bylo popsat fungování pedagogické komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy. V teoretické části byly vymezeny základní pojmy a popsány důležité aspekty pedagogické komunikace se zaměřením na verbální komunikaci ve vyučování. V závěru teoretické části jsme se zaměřili na to, které projevy učitele se poji s efektivní komunikací a které naopak s komunikací neefektivní.

V rámci výzkumného šetření v empirické části práce bylo provedeno pozorování u čtyř pedagogů na hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy a následně dotazníkové šetření mezi žáky a učiteli ze tříd, ve kterých proběhlo pozorování.

Přesvědčili jsme se o tom, že pedagogická komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy funguje dobře. Zpětná vazba je v hodinách využívána velmi frekventovaně a oproti našemu očekávání se často jedná o rozvinuté hodnocení, což působí na rychlost učení žáků efektivně. Učitelé se k žákům chovají přátelsky, což vede k efektivitě pedagogické komunikace. Pozitivně jsme vnímali také časté užití učitelských otázek vyšší kognitivní náročnosti, které žákům umožňují přemýšlet. Aby pedagogická komunikace fungovala ještě účinněji, bylo by dobré pokusit se o větší aktivizaci žáků, kteří byli během našeho výzkumu málo aktivní v kladení otázek.

Na tuto práci, která se zabývala pedagogickou komunikací na standardní základní škole, by bylo možné navázat výzkumem pedagogické komunikace na alternativní škole a provést porovnání mezi výsledky jednotlivých typů škol. Výzkum a následné porovnání výsledků by bylo možné učinit také v hodinách českého jazyka a literatury na střední škole.

# Použité zdroje

## Přehled literatury

ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla*. Brno: Computer Press, 2009. s. 14. ISBN 978-80-251-2449-9.

FLEISCHMANN, Otakar, Karel KLIMEŠ a Stanislav NAVRÁTIL. Komunikace v pedagogických situacích. *Komunikace v pedagogických situacích: [Určeno pro stud. fak. pedagog.]*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1992, s. 74. ISBN 80-7044-039-2.

GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, 1988, s. 22.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 34–118. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 76. ISBN 80-85931-79-6.

GULOVÁ, Lenka a ČECH, Tomáš. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží: na pomoc romským pedagogickým asistentům*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2003. s. 34-38. ISBN 80-86633-06-3.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006, s. 7. ISBN isbn80-86723-16-x.

KALHOUS, Zdeněk. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 279-281. ISBN 80-7178-253-x.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008 Pedagogika (Grada), s. 193. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. s. 24-49. ISBN 80-901873-6-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiří STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 15. ISBN 978-80-7367-314-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 29–104. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 101. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7

MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, s. 16. ISBN 978-80-7367-416-8.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, s. 29. ISBN 978-80-262-0198-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 26–44. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi*. 1978: SPN, Praha, s. 99, 127.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: [ukázky teorie a náměty pro praktický nácvik]*. Vyd. 3., upre. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 57. ISBN isbn80-7041-604-1.

ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 43-116. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009, s. 88, 122. ISBN 978-80-7315-192-8.

WIEMANN, J. M., *Explication and Test of a Model Communication Competence*. In MORSE, B. W.: PHELPS, L. A. (eds.) *Interpersonal Communication: Relational Perspective*. Minneapolis: Burgess, 1980, s. 100-116

**Přehled elektronických zdrojů:**

DABELL, John. Effective teacher-student feedback practices. In: *SecEd: The voice for secondary education* [online]. UK, 2003, 10. 1. 2018 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/effective-teacher-student-feedback-practices/>

## **Seznam příloh**

Příloha A: Pozorovací arch

Příloha B: Pedagogická komunikace – dotazník pro žáky 2. stupně

Příloha C: Pedagogická komunikace – dotazník pro učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ



Příloha A: Pozorovací arch

<b>škola:</b>	
<b>třída:</b>	<b>předmět:</b>
<b>počet žáků ve třídě:</b>	<b>vyučující:</b>
<b>školní rok:</b>	<b>datum pozorování:</b>

<b>REAKCE UČITELE NA ŽÁKOVSKÉ ODPOVĚDI</b>	
<b>SPRÁVNÉ</b>	<b>ŠPATNÉ</b>
jednoslovná pochvala	jednoslovné vyvrácení odpovědi
zopakování správné odpovědi	vysvětlení, jak k chybě došlo
přejít k další otázce	vysvětlení, co je špatně
víceslovná pochvala	podání správné odpovědi
Rozvinutí / doplnění odpovědi	dovedení žáka ke správné odpovědi.
neverbální reakce	neverbální reakce

<b>ŽÁKOVSKÉ OTÁZKY</b>	
otázky organizačního typu	ostatní otázky

**učitelské otázky**

**žakovské odpovědi**

## Příloha B: Pedagogická komunikace – dotazník pro žáky 2. stupně

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který se věnuje pedagogické komunikaci na základní škole v hodinách českého jazyka a literatury a bude použit jako zdroj pro empirickou část méj bakalářské práce. Dotazník je anonymní.

Děkuji za Váš čas.

Rút Procházková

### **Který ročník právě navštěvuješ?**

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

### **Kdo z Vašeho pohledu obvykle zahajuje komunikaci ve výuce českého jazyka a literatury?**

- učitel
- žáci

### **Když během hodiny českého jazyka a literatury odpovíš na otázku paní učitelky správně, paní učitelka obvykle: (Vyber jednu nebo více možností.)**

- tvoji odpověď jednoslovně potvrdí (př. slovy: ano, dobře)
- pochválí tě více slovy
- zopakuje tvoji odpověď
- rozvine (doplní) tvoji odpověď
- reaguje neverbálně (kývne hlavou, usměje se)
- na tvoji odpověď nereaguje a pokračuje k další otázce
- jiná odpověď (doplň):.....

**Když během hodiny českého jazyka a literatury odpovíš na otázku paní učitelky špatně, paní učitelka obvykle: (Vyber 1 nebo více možností.)**

- tvoji odpověď jednoslovně vyvrátí (př. slovy: ne, špatně apod.)
- zavrtí hlavou
- pokusí se tě dovést ke správné odpovědi
- řekne ti jaká je správná odpověď
- zasměje se
- vysvětlí ti, jak k chybě došlo
- vysvětlí ti co jsi udělal špatně
- jiná odpověď (doplň):.....

**Když máš v hodně českého jazyka a literatury referát nebo jiný výstup, jsi obvykle hodnocen/a:**

- známkou
- ústně pár slovy paní učitelkou
- ústně několika větami paní učitelkou
- známkou i slovně
- písemně pár slovy
- písemně několika větami
- jiná odpověď (doplň):.....

**Když máš chybu v testu z českého jazyka a literatury, vysvětlí ti ji paní učitelka?**

- ano, vždy
- obvykle ano
- pouze pokud o to požádám
- ne, nikdy
- jiná odpověď (doplň):.....

V následující otázce ti představím několik projevů učitele. Jak často se s nimi z tvého pohledu setkáváš ve výuce českého jazyka? V každém řádku vyber jednu odpověď.

	často	ob- čas	ni- kdy
učitel používá výčitky, obviňuje žáka (např. Ty jsi zase nesplnil domácí úkol! Kdybys aspoň dával pozor!)			
učitel poučuje nebo moralizuje žáka (např. Měl by sis uvědomit, že s takovým přístupem to nikam nedotáhneš.)			
učitel žáka citově vydírá (např. Já se kvůli vám snažím a vy mi to nijak neoplácíte.)			
učitel nálepkuje žáky (např. Tobě čeština nikdy nepůjde.)			
učitel vyhrožuje žákovi (Např. nevyrušuj nebo zavolám tvým rodičům.)			
učitel křičí na žáky nebo na ně zvyšuje tón hlasu			
učitel uráží a ponižuje žáky (např. Jsi hloupý.)			
učitel kritizuje žáka, zaměřuje se na jeho chyby (např. Nesplnil jsi domácí úkol, nerozumíš probírané látce a ještě vyrušuješ.)			
učitel přikazuje žákovi (např. Sed' rovně! Buď zticha a piš!)			
učitel chválí žáka (např. Referát sis připravil správně, byl hezký.)			
učitel říká žákům, co od nich očekává (např. Přál bych si, aby vaše výsledky z testu byly co nejlepší.“)			
učitel dává žákům možnost vlastního výběru (např. O jaké knize si připravíš referát?)			

učitel dává žákovi prostor pro spoluúčast (např. Potřebujete ještě něco dovysvětlit nebo si můžeme příští hodinu napsat test?)			
učitel ukazuje důvěru v žáka (např. Nemusíš se bát, určitě to zvládneš. Máš na to.)			
učitel děkuje žákům (např. Děkuji, že jste se mnou během dnešní hodiny hezky spolupracovali.)			

Příloha C: Pedagogická komunikace – dotazník pro učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který se věnuje pedagogické komunikaci na základní škole v hodinách českého jazyka a literatury a bude použit jako zdroj pro empirickou část méj bakalářské práce. Dotazník je anonymní.

Děkuji za Váš čas.

Rút Procházková

**Jaké ročníky vyučujete?**

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

**Jaké je Vaše pedagogické vzdělání? Uveďte prosím obor a fakultu.**

.....

**Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? (uveďte prosím v letech)**

.....

**Kdo obvykle zahajuje komunikaci ve výuce českého jazyka a literatury?**

- učitel
- žák

**Když žák během hodiny českého jazyka a literatury odpoví na Vaši otázku správně, obvykle:** (Vyberte jednu nebo více možností.)

- jeho odpověď jednoslovně potvrdím (např. slovy: ano, dobře apod.)
- pochválím ho více slovy
- zopakuji jeho odpověď
- rozvinu jeho odpověď
- reaguji neverbálně (kývnu hlavou, usměji se)
- na odpověď nereaguji a pokračuje k další otázce
- jiná odpověď (doplňte):.....

**Když žák během hodiny českého jazyka a literatury odpoví na Vaši otázku špatně, obvykle:** (Vyberte jednu nebo více možností.)

- odpověď jednoslovně vyvrátím (př. slovy: ne, špatně apod.)
- zavrtím hlavou
- pokusím se ho/ji dovést ke správné odpovědi
- řeknu mu/jí jaká je správná odpověď
- zasměji se
- pokusím se ho dovést ke správné odpovědi
- vysvětlím mu, jak k chybě došlo
- vysvětlím mu, co udělal špatně
- jiná odpověď (doplňte):.....

**Když má žák v hodině českého jazyka a literatury referát nebo jiný výstup, obvykle je hodnocen:**

- známkou
- hodnotím ho slovně – pár slovy
- hodnotím ho slovně – několika větami
- známkou i slovně
- písemně – pár slovy
- písemně – několika větami
- jiná odpověď (doplňte):.....

### Když má žák chybu v testu z českého jazyka a literatury, vysvětlíte mu ji?

- ano, vždy
- obvykle ano
- pouze pokud o to požádá
- ne, nikdy

V následující otázce Vám představím několik projevů, které mohou učitelé uplatňovat během výuky. Jak často je používáte v hodinách českého jazyka Vy? V každém řádku zaškrtněte jednu odpověď.

	často	ob- čas	ni- kdy
používám výčitky, obviňuji žáka (např. Ty jsi zase nesplnil domácí úkol! Kdybys aspoň dával pozor!)			
poučuji nebo moralizuji žáka (např. Měl by sis uvědomit, že s takovým přístupem to nikam nedotáhneš.)			
žáka citově vydírám (např. Já se kvůli vám snažím a vy mi to nijak neoplácíte.)			
nálepkuji žáky (např. Tobě čeština nikdy nepůjde.)			
vyhrožuji žákovi (např. Nevyrušuj nebo zavolám tvým rodičům.)			
křičím na žáky nebo na ně zvyšuje tón hlasu			
urážím a ponižuji žáky (např. Jsi hloupý.)			
kritizuji žáka, zaměřujete se na jeho chyby (např. Nesplnil jsi domácí úkol, nerozumíš probírané látce a ještě vyrušuješ.)			
Přikazuji žákovi (např. Sed' rovně! Bud' zticha a piš!)			
chválím žáka (např. Referát sis připravil správně, byl hezký.)			



říkám žákům, co od nich očekávám (např. Přál bych si, aby vaše výsledky z testu byly co nejlepší.“)			
dávám žákům možnost vlastního výběru (např. O jaké knize si připravíš referát?)			
dávám žákovi prostor pro spoluúčast (např. Potřebujete ještě něco do- vysvětlit nebo si můžeme příští hodinu napsat test?)			
ukazuji důvěru v žáka (např. Nemusíš se bát, určitě to zvládneš. Máš na to.)			
děkuji žákům (např. Děkuji, že jste se mnou během dnešní hodiny hezky spolupracovali.)			