

# Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu<sup>1</sup>

Klára Šed'ová, Zuzana Šalamounová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** V této studii aplikujeme koncept kultury vyučování a učení na data, která jsme získali ve výuce literární výchovy na 2. stupni základní školy. Šlo o projekt akčního výzkumu, v němž se participující učitelé učili měnit své výukové postupy směrem k dialogickému vyučování. V předchozích studiích jsme prokázali, že u zúčastněných učitelů došlo k prokazatelné změně ve způsobu výuky, v tomto příspěvku se soustředíme na otázku, jak tato změna probíhala a čím byla podmíněna. Dialogické vyučování chápeme jako jednu z možných realizací produktivní kultury vyučování a učení, a proto změnu, která u participujících učitelů nastala, popisujeme jako změnu kulturní. Prezentujeme dvě kazuistiky, které dokládají, že proces změny není lineární, nýbrž probíhá ve fázích s různou vývojovou dynamikou. Aby byla změna úspěšná, musí dojít k usouladění různých prvků kulturního systému, jenž je tvořen indikátory dialogického vyučování, principy dialogického vyučování a vyučovacími metodami.

**Klíčová slova:** dialogické vyučování, produktivní kultura vyučování a učení, výuková komunikace, akční výzkum

## Dialogic Teaching as a Realisation of Productive Culture of Teaching and Learning in Literary Education: How to Initiate and Sustain a Change

**Abstract:** In this study, the concept of culture of teaching and learning is applied to data collected in lessons of literary education in lower-secondary classrooms. Within an action research project, teachers were expected to introduce changes to their teaching procedures so as to bring it nearer to dialogic teaching. In previous studies we have shown that the participating teachers managed to change their teaching; this study we focus on how this change happened and under what conditions. Dialogic teaching is seen as one of possible realisations of productive culture of teaching and learning and thus the change that took place is labelled as cultural change. Two case studies are presented which aim to prove that the process of change is not linear but rather that it takes place in phases with varying dynamics. In order for the change to be successful, different elements must be harmonised of the cultural system that is formed by indicators of dialogic teaching, principles of dialogic teaching and teaching methods.

**Keywords:** dialogic teaching, productive culture of teaching and learning, classroom communication, action research

V současné době se v kontextu české pedagogické vědy začíná čím dál častěji objevovat pojem *kultura vyučování a učení* (viz např. Janík et al., 2013; Knecht et al.,

<sup>1</sup> Tento text je výstupem z projektu GA ČR: „GA13-23578S“ financovaného Grantovou agenturou České republiky.

48 2010; Slavík & Janík, 2012), jímž bývá odkazováno k časově ohraničenému souhrnu vyučovacích stylů učitele a forem učení žáka či žáků ve vzájemné interakci (viz Weinert, 1997, s. 12). V této studii aplikujeme koncept kultury vyučování a učení na data, která jsme získali v hodinách literární výchovy na 2. stupni základní školy. Šlo o projekt akčního výzkumu, v němž se participující učitelé učili měnit své výukové postupy směrem k tzv. dialogickému vyučování. V předchozích studiích (Šed'ová et al., 2014; Šed'ová, Sedláček, & Švaříček, 2016) jsme prokázali, že ve třídách, v nichž jsme projekt realizovali, skutečně došlo ke změně v chování učitelů i žáků. V tomto příspěvku vysvětlujeme, jaké mechanismy za touto změnou stály. Jednoduše řečeno, zodpovídáme otázku, jakým způsobem a za jakých okolností lze docílit změny v kultuře vyučování směrem k dialogickému vyučování.

Důvody, proč využíváme koncept kultury vyučování a učení, jsou dva. Za prvé, posun směrem k dialogickému vyučování odpovídá posunu k tzv. nové či produktivní kultuře vyučování a učení. Za druhé pro analýzu změny způsobu výuky je velmi výhodný koncept kultury, jenž implikuje souhrn prvků, které se dostávají do vzájemných vztahů a interakcí. V tomto textu ukazujeme, že změna vyučování a učení je skutečně změnou kulturní v tom smyslu, že ji nikdy není možné realizovat prostřednictvím změny jednoho izolovaného prvku (např. převzetím nové výukové metody). Pro to, aby bylo možné dosáhnout udržitelné změny, je třeba zohlednit vzájemné vztahy mezi různými prvky kulturního systému a dovést je k harmonizaci.

## 1 Koncept kultury vyučování a učení

K uplatňování pojmu *kultura* v souvislosti s procesy vyučování a učení začíná docházet již na sklonku osmdesátých let minulého století (podrobně in Hloušková, 2008). V rámci české pedagogické vědy se nicméně začíná soustavněji objevovat přibližně až o dvě dekády později. Jak toto načasování napovídá, přichází tento pojem na scénu v návaznosti na kurikulární reformu a za své etablování vděčí zejména snahám o zdůraznění změn, jež jsou touto reformou deklarovány. V důsledku toho pak automaticky získává přídomek *kultura nová* (Knecht) či *kultura produktivní* (Janík).

Podstatou nové, produktivní kultury vyučování a učení je její ukotvení v konstruktivistických teoriích (viz Janík, 2013; Janík et al., 2013). Učivo je chápáno jako *nehotová materie*, kterou mají žáci možnost společně objevovat a konstruovat prostřednictvím kognitivně náročných a zároveň motivujících učebních úloh, a to s důrazem na různost perspektiv, s nimiž lze k učivu přistupovat. Charakteristická je přítomnost dialogu, který je prostředkem ke zkušenostně a problémově orientovanému učení. Zdůrazňuje se aktivizace žáků a jejich autonomie, a to na úkor přímého řízení učitelem, který je chápán spíše jako průvodce žákovského učení. (Janík, 2013, s. 656–657)

Produktivní kulturu vyučování a učení lze v této chvíli chápat spíše jako ideový koncept. Empirická šetření, realizovaná v posledních letech českými výzkumníky napříč různými předměty, dokládají, že edukační realita je principům nové kultury

vyučování a učení prozatím spíše vzdálená (viz např. Gracová & Labischová, 2012; Šebestová, Najvar, & Janík, 2011; Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012). Zdá se, že došlo k proměně diskurzu o tom, jaký typ vyučování je vnímán jako kvalitní, avšak nikoli k proměně vyučování samotného. O produktivní kultuře vyučování a učení lze tudíž uvažovat v prvé řadě jako o kultuře deklarované.

### 1.1 Kultura vyučování a učení v literární výchově

Dnešní podobu literární výchovy můžeme odvozovat od konce 19. století, kdy byla spolu s vydáním školského zákona ustálena její faktografická koncepce (viz Hník, 2014, s. 17, 2015, s. 43). Distinktivním rysem literární výchovy se stal důraz na osvojování poznatků na úkor práce s estetickou funkcí literárních textů či vlastním čtenářským zážitkem. Tato skutečnost se stala kontinuálním terčem kritiky, mnohdy od významných osobností své doby, a analogické výtky směrem k podobě literární výchovy se ozvěnou vracejí až do současnosti (přehledný historický exkurz viz Hník, 2014; výtky k současnému faktografickému pojetí literární výchovy viz např. Hausenblas, 2006; či Chaloupka, 2012–2013).

Snahu o změnu můžeme spatřovat také v aktuálních kurikulárních dokumentech. Rámcové vzdělávací programy v souvislosti s literární výchovou akcentují rozvíjení čtenářských návyků a schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu s cílem ovlivnit postoje žáků, jejich hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život (*RVP ZV*, 2007, s. 20, dále s. 23–24). Pokud se však podíváme na to, jaká je aktuální podoba výuky literární výchovy, můžeme konstatovat, že její podoba je deklarovanými změnami netknuta. Výzkumné šetření Valy (2011) realizované na 2. stupni základních škol, stejně jako výzkum Radvákové (2012) zasazený na gymnázia ukazují, že ve výuce je silně podhodnocena práce s literárními texty. Reálnou podobu výuky literární výchovy na 2. stupni základních škol pak vykresluje šetření Hníka (2010–2011, 2015): převládajícím obsahem je literární historie, interpretace literárních textů je substituována pouhou rekapitulací děje probíraných děl. Standardní vzorec ve výuce literární výchovy tvoří triáda výklad–zápis–četba. Pokud se přímo ve výuce čtou literární texty, pak neslouží jako materie otevřená interpretaci, ale mají tzv. dokládající charakter – slouží jako evidence toho, co učitel sám již dříve sdělil žákům.

### 1.2 Dialogické vyučování jako cesta k produktivní kultuře vyučování a učení

Produktivní kultura vyučování a učení tvoří velmi široký zastřešující rámec, do nějž je možné vřadit celou řadu specifitějších, kontextově vázaných konceptů. Mezi ně patří i přístup označovaný jako *dialogické vyučování* (Alexander, 2006; Lyle, 2008; Reznistkaya & Gregory, 2013). Při dialogickém vyučování dochází prostřednictvím komunikace a práce s jazykem ke stimulaci aktivity žáků, je podněcováno jejich myšlení a prohlubováno jejich porozumění (Alexander, 2006). Podstatou tohoto přístupu je

50 tudíž takový způsob komunikace mezi učitelem a žáky, v němž u žáků dominují vyšší kognitivní procesy. Zároveň je podstatným znakem takto pojatého vyučování skutečnost, že žáci jsou angažováni a je jim dopřána značná autonomie, mohou do určité míry ovlivňovat dění v hodině. Tyto charakteristiky považujeme za plně kompatibilní s vymezením produktivní kultury vyučování a učení. Dialogické vyučování lze podle nás chápat jako jednu z možných realizací produktivní kultury.

Teorie dialogického vyučování je poměrně bohatá a její součástí jsou různé konceptuální nástroje, které umožňují posoudit charakter výuky. Mezi těmito nástroji dominují indikátory a principy (viz např. Alexander, 2006). *Indikátory* jsou pozorovatelné jevy, které signalizují přítomnost dialogického vyučování. Mezi nejrozšířeněji užívané indikátory dialogického vyučování patří sada definovaná Nystrandem (Nystrand et al., 1997, 2001): 1) *autentické otázky*: otevřené otázky učitele, na něž není předem daná odpověď a které směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků; 2) *uptake*: jde o situaci, kdy mluvčí dále rozvíjí to, co bylo řečeno předcházejícím řečníkem; 3) *evaluace vyššího řádu*: taková forma učitelské zpětné vazby, kdy je replika žáka nikoli jen označena za správnou či nesprávnou, nýbrž je rozvítěji komentována, doplněna a rozpracována; 4) *otevřená diskuse*: sekvence, zahrnující minimálně tři účastníky, kteří na sebe vzájemně reagují nejméně třicet sekund, volně se navzájem dotazují a komentují své výpovědi (jde o vyvázání se z klasické IRF struktury, v níž učitel klade otázku, žák odpovídá a učitel celou sekvencí uzavírá zhodnocením žákovské odpovědi<sup>2</sup>).

Vedle těchto relativně široce sdílených indikátorů existují i jiné – například *celkový čas žákovských promluv* v průběhu výuky (Molinari & Mameli, 2013, 2015), *přítomnost žákovských otázek* (Nystrand et al., 2001), *přítomnost komplexních žákovských promluv s argumentací* (Pimentel & McNeill, 2013; Sotter et al., 2008), *kladení otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti* (Gayle, Preiss, & Allen, 2006) či *práce s chybou* (Myhill & Warren, 2005).

Tyto a některé další indikátory bývají při popisu dialogického vyučování používány, zaznívají však také hlasy, že samotná přítomnost indikátorů není zárukou dialogické povahy vyučování (viz např. Boyd & Markarian, 2011, 2015). Alexander (2006) uvádí, že indikátory představují vodítko, avšak rozhodující je základní epistemologie výukové interakce. Proto navrhuje sadu *principů*, tedy zásad, jimiž se učitelé v dialogickém vyučování musí řídit: 1) *kolektivita* – do výukové komunikace se mají zapojit, pokud možno, všichni žáci; 2) *reciprocita* – učitelé a žáci si mají vzájemně naslouchat a sdílet své myšlenky a názory; 3) *podpůrnost* – ve třídě je nastolena svoboda vyjádřit vlastní myšlenky bez obav z nesprávné odpovědi či zesměšnění; 4) *kumulativnost* – komunikace má směřovat k postupné kumulaci znalostí pomocí postupných na sebe navazujících kroků; 5) *účelnost* – interakce je podřízena stanoveným vzdělávacím cílům.

Jak uvádíme výše, považujeme dialogické vyučování za jednu z možných realizací produktivní kultury vyučování a učení. Domníváme se přitom, že samotný koncept

<sup>1</sup> Sinclair & Coulthard (1975).

produktivní kultury vyučování a učení je příliš obecný na to, aby mohl být přímo převoditelný do praxe, a mediace prostřednictvím detailněji rozpracovaných a kontextově ukotvených konceptuálních nástrojů je nutná.

## 2 Akční výzkum dialogického vyučování

Janík (2013, s. 654) s odkazem na Stiglera a Hieberta (1999) uvádí, že realizovat změnu ve smyslu zvýšení kvality výuky znamená rozvíjet kulturu vyučování a učení přímo ve třídách. V této části textu proto popisujeme projekt akčního výzkumu, jehož jádrem se stal rozvojový program pro učitele zaměřený na změnu komunikačních postupů směrem k dialogickému vyučování.

### 2.1 Vzdělávací program pro učitele

V rámci práce na výzkumném projektu *Učitel a žáci v dialogickém vyučování* (GA13-23578S) jsme navrhli a realizovali vzdělávací program pro učitele. V letech 2013–2015 (školní roky 2013/2014 a 2014/2015) proběhly dvě vlny tohoto programu, jichž se zúčastnilo osm učitelů. Z toho čtyři vyučovali český jazyk a literaturu, čtyři občanskou výchovu. V této studii omezuje vzorek na učitele českého jazyka a literatury, kteří byli sledováni výhradně v hodinách literární výchovy. Výsledky, které budeme níže prezentovat, tedy vztahujeme k výuce literární výchovy, ačkoli jejich platnost je patrně širší, neboť u participujících učitelů občanské výchovy bylo možné sledovat podobné vzorce.

Realizovaný vzdělávací program sestával z několika komponent: 1) workshopy pro učitele; 2) dokumentování výuky pomocí videonahrávek; 3) reflektivní rozhovory vedené ve dvojici výzkumník – učitel nad videonahrávkami jednotlivých lekcí. Průběh projektu zachycuje obrázek 1 v příloze. Logika celého postupu byla taková, že učitelé byli na workshopech seznámeni s teoretickým pozadím konceptu dialogického vyučování a jeho principy (workshop 1) a dále s jeho klíčovými indikátory<sup>3</sup> a metodami, jak jich dosahovat (workshop 2 byl věnován učitelským otázkám a uptake, workshop 3 byl zaměřen na zvyšování žákovské participace a zavádění otevřené diskuse). Workshop 4 byl závěrečný a sloužil ke sdílení zkušeností s projektem. Obě vlny projektu trvaly jeden školní rok, přičemž v prvním pololetí byli učitelé kontaktováni, byly s nimi pořízeny vstupní rozhovory a úvodní videonahrávky dokumentující stav před vstupem do vzdělávacího programu. Následně učitelé absolvovali vstupní workshop. Série následujících workshopů, nahrávek výuky a reflektivních rozhovorů byla realizována v průběhu února až května. V červnu se odehrál závěrečný seminář se sdílením zkušeností a individuální výstupní rozhovor (viz příloha 1).

Co se týče principů dialogického vyučování, brali jsme jako závaznou celou sadu definovanou Alexanderem (2006 – viz výše). Vzhledem k mnohosti používaných

<sup>3</sup> K výběru indikátorů viz Šedová, Sedláček a Švaříček (2016).

52 indikátorů jsme se soustředili jen na některé, a to: přítomnost otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti kladených učitelem, uptake, přítomnost žákovských otázek, otevřené diskuse a komplexních žákovských promluv s argumentací.

Jednotlivé workshopy vždy ústily v kolaborativní diskusi o tom, jak dosahovat indikátorů dialogického vyučování ve třídě. Bylo plánováno, jaké konkrétní výukové metody v té které vyučovací jednotce uplatnit. S návrhy přicházeli jak výzkumníci, tak samotní učitelé, kteří přemýšleli o tom, jak v kontextu dialogického vyučování využít postupy, s nimiž již byli obeznámeni a které běžně používali.

Mezi jednotlivými workshopy učitelé realizovali běžnou výuku ve svých třídách, do níž se snažili zapojovat prvky dialogického vyučování. Jejich úkolem bylo po workshopu 2 implementovat do výuky *otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti* a *uptake* a po workshopu 3 *žákovské otázky* a *otevřenou diskusi*. Výzkumníci docházeli do škol a pořizovali videonahrávky výuky. Všechny snímané lekce trvaly 45 minut. Každý učitel pracoval ve dvojici s jedním výzkumníkem. Ten pořizoval videonahrávky a následně vybíral sekvence pro reflektivní rozhovory stimulované videonahrávkami. Tyto rozhovory obvykle trvaly 45–60 minut a soustřeďovaly se jednak na to, zda byly jednotlivé indikátory učitelem pochopeny a implementovány správně, jednak sloužily k obecnější reflexi toho, zda je postup učitele v souladu s epistemologií dialogického vyučování a zda dochází k naplňování principů dialogického vyučování (Alexander, 2006). V rámci těchto rozhovorů také docházelo k vytváření plánů pro následující vyučovací hodinu.

Vůdčím principem celého programu se stal koncept reflektivní praxe (viz např. Píšová et al., 2011). Inspirovali jsme se především Korthagenovým (Korthagen et al., 2001) modelem ideálního procesu reflexe ALACT, který zahrnuje následující komponenty: 1) jednání, 2) zpětný pohled na jednání, 3) uvědomění si podstatných aspektů, 4) vytvoření alternativních postupů jednání, 5) vyzkoušení. Výhodou ALACT modelu je skutečnost, že je v podstatě analogický k obecnému modelu akčního výzkumu. Tatáž posloupnost kroků tedy slouží na jedné straně k rozvoji učitelů, na druhé straně ke sběru empirických dat. Taktéž technika pořizování videonahrávek plní současně funkci rozvojového i výzkumného nástroje (srov. Janík et al., 2011).

## 2.2 Sběr dat a jejich analýza

V předcházejících studiích (Šed'ová et al., 2014, 2016) jsme přesvědčivě doložili, že v důsledku vzdělávacího programu došlo ke změně ve výuce u participujících učitelů. Zvýšil se podíl otevřené diskuse, stejně jako počet otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a učitelských reakcí typu uptake. V důsledku toho se také proměnily žákovské promluvy – došlo k nárůstu dlouhých a komplexních žákovských promluv obsahujících zdůvodňování a argumentaci (podrobně viz Šed'ová et al., 2016).

Skutečnost, že ke změně došlo, považujeme za významnou, neboť jak uvádí Janík (2013, s. 638), vyučování a učení jsou kulturní praktiky, jež je z principu obtížné změnit, neboť jsou založeny na nereflktovaných kulturních skriptech. Tuto tezi potvrzuje analýza podobných intervenčních výzkumů realizovaných v zahraničí (Chinn,

Anderson, & Waggoner, 2001; Osborne et al., 2013; Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015; Pimentel & McNeill, 2013; Snell & Lefstein, 2011), jejichž úspěšnost hodnotíme jako velmi kolísavou a nevyrovnanou (podrobně viz Šedová et al., 2016). V případě úspěšné změny je tedy třeba položit si otázku, jak došlo k tomu, že učitelé začali vyučovat jinak. Výzkumná otázka, kterou si klademe v této studii, proto zní: Jakým způsobem a za jakých podmínek probíhá změna v kultuře vyučování a učení směrem k dialogickému vyučování?

V průběhu projektu jsme shromáždili rozsáhlý datový korpus, který zahrnuje videonahrávky lekcí, audionahrávky individuálních rozhovorů s učiteli, audionahrávky skupinových diskusí na workshopech a dotazníky a testy pro žáky. V této studii pracujeme především s daty z videonahrávek výuky a z individuálních rozhovorů s učiteli stimulovaných videonahrávkami. Od každého učitele máme k dispozici sérii devíti po sobě jdoucích videonahrávek, které dokumentují postupnou implementaci změn, a zároveň sérii reflektivních rozhovorů pořízených mezi jednotlivými videonahrávkami (viz obr. 1 v příloze). Tyto rozhovory umožňují sledovat, jak učitelé přemýšlejí o procesu změny, s jakými obtížemi se potýkají a jak je řeší.

Vzhledem k tomu, že jde o velmi komplexní data, jsme se rozhodli pro účely této studie sledovat pouze dva učitele. Jedná se o učitele Marka a učitelku Hanu, oba jsou aprobovaní pro výuku českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol a v rámci tohoto předmětu byli sledováni v hodinách literární výchovy. Marek v době, kdy se účastnil projektu, vyučoval dvanáctým rokem. Markova škola se nachází ve velkém jihomoravském městě. Sedmou třídu, v níž jsme jeho výuku sledovali, navštěvovalo 18 žáků (z toho pouze šest dívek). Učitelka Hana má dvacet let praxe a vyučuje ve škole v malém jihomoravském městě. Videonahrávky byly pořizovány v 7. ročníku ve třídě o 21 žácích (z toho 12 dívek a devět chlapců).

Sesbíraný datový korpus jsme zpracovávali pomocí kvantitativních i kvalitativních postupů. V prvním kroku jsme vyšli z kvantitativního sledování hodnot indikátorů dialogického vyučování. Pro všechny sledované vyučovací hodiny u obou učitelů jsme spočítali výskyt: otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti, uptake, žakovských otázek a otevřené diskuse. To jsou základní indikátory, na které jsme se soustředili v rámci vzdělávacího programu pro učitele. U jednotlivých učitelů jsme sledovali vývojové řady po sobě jdoucích lekcí, to znamená, zda mezi jednotlivými lekcemi dochází k nárůstu indikátorů, ke stagnaci hodnot, nebo k regresu. U každého učitele bylo možné vysledovat fáze s rozdílnou vývojovou dynamikou. Vzhledem k tomu, že v této studii chceme ukázat, jak učitelé úspěšně proměňují své vyučovací praktiky, zaměřili jsme se na sekvence, v nichž je fáze pomalého, či dokonce záporného vývoje určitého indikátoru vystřídána fází zřetelného růstu. Naše analýza se u každého z učitelů soustředí na implementaci různých indikátorů. U učitele Marka jde o zavádění otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti. U učitelky Hany se jedná o ustavení otevřené diskuse.

V této studii provádíme kvalitativní mikroanalýzu videonahrávek výuky, jejímž cílem je ukázat, jak se určitý jev (u Marka kladení otázek vyšší kognitivní náročnosti, u Hany vedení otevřené diskuse) proměňoval ve sledu po sobě jdoucích lekcí. Analýza

**54** se přitom soustřeďuje na popis trojice prvků indikátor–princip–vyučovací metoda a vzájemných vztahů mezi nimi.

Vedle toho, že dokumentujeme průběh změny, snažíme se také vysvětlit její zdroje a bariéry. K tomu používáme data z reflektivních rozhovorů, v nichž jsme s učiteli hovořili o průběhu té které hodiny, hodnotili společně implementaci indikátorů i zachování principů dialogického vyučování. Tato data byla podrobena otevřenému kódování s cílem zjistit, jak jsou reflektovány fáze s pomalým či záporným vývojem a co vede k přesunu do dalších fází. Výsledky analýz předkládáme ve formě dvou kazuistik, po nichž následuje zobecnění a hledání společného vzorce, který podmiňuje změnu.

### 3 Výsledky výzkumného šetření

#### 3.1 Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti pro celou třídu ve výuce učitele Marka

V první kazuistice na případu učitele Marka sledujeme indikátor v podobě otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a to, jak se tento indikátor dostává do interakce s principem kolektivity a různými metodami práce s textem. V rámci workshopu 2 jsme s participujícími učiteli řešili povahu otázek, které jsou ve výuce kladeny, a význam otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti. Vzhledem k tomu, že jsou to právě tyto otázky, které jsou charakteristické pro dialogické vyučování, domluvili jsme se s učiteli na uplatňování tohoto typu otázek v rámci dialogických sekvencí výuky.

Tento požadavek byl plně kompatibilní s tím, jak svou výuku již před vstupem do programu popisoval sám učitel Marek:

Snažím se ve výuce, aby se pracovalo s autentickými texty a aby ten text se zpracovával, ne jenom jako, že se naučím znalosti z něho, ale aby se nad tím textem přemýšlelo. To znamená, že kromě klasických „nauč se základní informace z nějakého textu, poznej, vyjmenuj a tak dál“, tak tam se snažím zapojovat i ty vyšší úrovně Bloomovy taxonomie. Aby se tvořilo, aby se analyzovalo a aby z té analýzy vznikla nějaká syntéza. (Marek, rozhovor před započítím programu)

V Markově pojetí tedy stojí v centru literární výchovy práce s textem, který neplní pouze dokládající funkci, ale má pro žáky fungovat jako materiál k přemýšlení.

Práci s autentickým textem se Marek se svými žáky věnoval v průběhu programu (tzn. ve třetí až deváté snímané vyučovací hodině) čtyřikrát.<sup>4</sup> Markovým záměrem

<sup>4</sup> Ve zbylých vyučovacích hodinách se výuka nesla ve znamení interakce učitele s žáky navazující na expozici nového učiva, případně doplněná samostatnou či skupinovou tvůrčí prací žáků (nakreslit mapu místa činu, sepsat sadu otázek pro historickou osobnost apod.). Žáci tak v těchto vyučovacích hodinách sice nepracovali s texty, nicméně učitel Marek volil jinou příležitost k tomu, aby stanovil otevřené zadání vyšší kognitivní náročnosti. Hodiny před započítím programu zde nepředstavujeme.



vždy bylo to, aby žáci dostali zadání vyšší kognitivní náročnosti. Pokaždé však zvolil jiný způsob práce, což se promítlo také do efektů aktivity žáků a míry jejich participace.

**Krok 1.** Vyučovací hodina následující po workshopu 2 orientovaném na uplatňování otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti byla věnována práci s příběhem o Davidu a Goliáši.<sup>5</sup> V úvodu hodiny se Marek Žák zeptal, jak by vysvětlili rozdíl mezi pojmy vražda a zabití, a následně uvedl definici obou pojmů z trestního zákona. Poté přišla na řadu stěžejní výuková aktivita – *hra na detektivy* – založená na interpretaci textu a následné argumentaci. Žáci dostali k dispozici dva texty – jeden s návodem, jak postupovat při vyšetřování trestného činu a zajišťování důkazů, a druhý s příběhem o Davidu a Goliáši. Jejich úkolem bylo rozhodnout, zda lze tento případ chápat jako vraždu, nebo jako o zabití, a své rozhodnutí doložit důkazem. Po následující téměř dvacetiminutové samostatné práci měli žáci odůvodnit svá řešení:

#### Ukázka 1

1 Učitel: Myslím si, že teď, v tuto chvíli byste mohli nějakým způsobem vysvětlit, jestli teda šlo o vraždu (*ukazuje na tabuli*), o zabití, nebo o nějakou jinou situaci. Tak. Zkuste si to chvilinku promyslet a budete vysvětlovat na základě zjištěných důkazů. Ne, že si to vymyslíte.

2 Nikos: Já vím.

3 Učitel: Tak dva, tři, čtyři, pět lidí se hlásí. Jano, Dano a spol., zkuste poslouchat, protože budete mít za úkol... buď s nimi souhlasit a doložit, proč souhlasíte, anebo nesouhlasit. A vysvětlit, proč nesouhlasíte. Tak, začneme podle toho, jak jste se přihlásili. (*dívá se na druhou stranu a ukáže na Oldřicha*) Oldřichu.

4 Oldřich: (*hlásí se*) No, ono to může být obojí. I zabití i vražda. Vražda, protože Goliáš vy-, vyzval Davida, ať ho porazí. A jako, dali, dali sázku. Pokud ho porazí, tak filistínský lid bude sloužit Izraelcům, a pokud ne, tak obráceně. Ale bitva to taky může být, protože filiš- napadli, jako vojsko filistínské napadlo izraelské. Ale já se víc přikláním k té vraždě. (*balancuje rukou*)

5 Učitel: Tak a mě by teda zajímalo, na základě čeho, protože my jsme si přece vraždu přesně pojmenovali. (*ukazuje na tabuli*)

6 Oldřich: No, úmysl.

7 Učitel: Že vražda je po předchozím uvážení, s rozmyslem a úmyslné usmrcení. (*parafrázuje uvedené definice*)

8 Oldřich: Ano, on to ro-, rozmyšlel, jak ho zabije, přece.

9 Učitel: Aha. (...) Jendo, souhlasíš s tím, co teďka říkal Oldřich?

10 Jenda: Ne.

11 Učitel: Proč nesouhlasíš? Zkus vysvětlit svoje stanovisko. Děvčata (*napomíná povídající si skupinku dívek*), hned budete mít prostor.

12 Jenda: Protože (*pauza*), neumím to vysvětlit.

Metoda práce s textem označovaná jako *hra na detektivy* nabízí příležitosti pro kladení a zodpovídání otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti. Žáci si mohli vybrat, jakým způsobem případ uzavřou (otevřenost), ale museli přitom porozumět příběhu, aplikovat na popisované události definice pojmů vražda i zabití a své

<sup>5</sup> V celkovém pořadí šlo o třetí snímanou hodinu.

**56** argumenty opřít o některý z kroků uplatňovaných při řešení trestného činu (vyšší kognitivní náročnost) – viz řádek 1. Učitel Marek tedy zvolil vhodnou vyučovací metodu, která mu umožňuje adekvátně využívat otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti a naplnit daný indikátor.

Problematickým se celý postup stává ve chvíli, kdy se vedle indikátorů dialogického vyučování zaměříme také na naplňování jeho principů, neboť předložená ukázka výstižně odráží ve výuce po celou dobu přítomný trend rozdílné participace různých žáků. Zatímco Nikos, Oldřich a tři další žáci se pravidelně hlásí o slovo a dostávají prostor (viz rozvinuté Oldřichovy odpovědi v řádku 4), ostatní žáci nejsou s to se do komunikace produktivně zapojit (žák Jenda, řádky 10, 12), nebo na komunikaci participují pouze jakožto posluchači (což byl zejména případ dívek). Učitel sice skupince dívek kolem žákyň Jany a Dany opakovaně sděloval, že mají dávat pozor, neboť vzápětí budou argumentovat ony samy (řádky 3 a 11), ale dívky toto upozornění (oprávněně) vnímaly jako výzvu rétorické povahy a práci s textem nevěnovaly plnou pozornost. Ve chvílích, kdy učitel Marek kladl kognitivně náročné otázky, se tak jeho výuka vzdalovala principu kolektivity.

V rámci reflektivního rozhovoru nad touto vyučovací hodinou jsme identifikovali, že u žáků dochází k rozdílné participaci, což Marek vysvětloval rozdílnými schopnostmi žáků ve třídě: „Já si totiž myslím, že tam dochází v té třídě k dvěma jakoby rozdílným přístupům, kdy půlka třídy si myslí, že se ptám na úplně jasné věci, protože jim to dochází, a druhá půlka vůbec neví, která bije.“ Marek si následně stanovil cíl povzbudit ke komunikaci se stejnou kognitivní náročností ve třídě více žáků, a tím zvýšit počet participujících žáků: „No, popřemyslím, jak do toho dostat i ty, co pomalu uvažují.“

**Krok 2.** Tématem následující vyučovací hodiny, v níž učitel Marek chtěl přimět více žáků k aktivní participaci na kognitivně náročné komunikaci, bylo rytířství. Učitel žákům rozdal text mravního kodexu rytíře a vybídl je, aby v něm našli zásady, jimiž se měl rytíř svým chováním řídit. Průběh této aktivity zachycuje následující ukázka:

### **Ukázka 2**

1 Učitel: (*směje se*) Tak, vaším úkolem bude přečíst si tento krátký úryvek a najít tam zásady, kterými se měli rytíři řídit. Je jich tam několik. Původně byly tři, pak jich tam bylo daleko víc.

2 Gita: (*hlásí se*)

3 Učitel: (*ukazuje na ni*)

4 Gita: Statečnost, věrnost, štedrost.

5 Učitel: Tak, zkusíme (*vypíná dataprojektor*), Gito, ještě počkat. Máš pravdu, začala jsi dobře. Počkáme na všechny.

6 Nikos: (*vykřikuje*) Šířit křesťanskou víru mečem.

7 Učitel: Ššš, ššš.

8 Jana: (*hlásí se*)

9 Vašek: Mám si to podtrhnout?

10 Učitel: Klidně si to podtrhni, ten papír je váš. (*rozhlíží se po třídě, jestli žáci mají přečteno, píše na tabuli „zásady“*) Tak.

11 Nikos, Radka: (*hlásí se*)

12 Učitel: Gito, ty jsi začala. Pojd', prosím, ty tři, o kterých jsi teď před chvílí mluvila, napsat na tabuli pod sebe s nějakou menší mezerou mezi nimi. (*podává jí fix*) Děkuju.

13 Gita: (*jde k tabuli a zapisuje na ni vlastnosti – statečnost, věrnost, štedrost*)

14 Učitel: (*kontroluje to, co Gita píše na tabuli*) Statečnost, má napsané dobře. Tak. Děkuju, dej fixu dalšímu, někomu...

15 Láďa, Vašek, Nikos, Oldřich, Jana, Dana, Ondra: (*hlásí se*)

Zadání, které učitel pro tuto aktivitu volí, vede k participaci výrazně většího množství žáků. Kromě obvyklé silné skupinky žáků se o slovo hlásí i žáci, kteří jsou obvykle méně komunikačně aktivní (např. Gita a dívky napomínané v minulé hodině, tj. Jana a Dana, viz řádky 2, 4, 8, 11, 13). Učiteli se daří poskytnout těmto žákům komunikační prostor – sám se k jejich odpovědím vrací (viz opakovaná výzva a pozitivní zpětná vazba pro žákyni Gitu, řádky 5, 12, 14) a nenechává se strhnout některým z žáků, s nimiž dříve dominantně hovořil (řádky 6, 9). Princip kolektivity tedy je v této vyučovací hodině naplněn.

V kontrastu k předcházející vyučovací hodině se nicméně objevuje nový problém spočívající v kognitivní náročnosti kladených otázek. Učitel Marek v tomto případě zvolil metodu *fyzického popisu textu*, jehož cílem je registrace *prvků, které jsou evidentní, viditelné* (Kožmín, 1997, s. 151). Žáci mají vyhledat v textu určité informace (viz řádek 1), které jsou snadno identifikovatelné již na základě jeho vertikálního členění (členění, které hierarchizuje obsah textu) – část z nich je totiž odsazena odrážkami. Zvolená vyučovací metoda tak neumožňuje uplatnění otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a dostává se s tímto indikátorem do disharmonie. Jednoduše řečeno, ve snaze o zapojení více žáků učitel Marek volí metodu, která vede k snížení kognitivní náročnosti otázek. Tento fakt byl ze strany učitele Marka nerefléktovaný, neboť dokud nezhlédl nahrávku dané vyučovací hodiny, přičítal aktivitě větší kognitivní potenciál: „Tahle ta hodina směřovala k tomu, že si vyzkouší na mravních, mravním kodexu rytíře metodu, kterou můžou používat úplně všude. Porovnávat a vyvozovat.“ Při reflektivním rozhovoru nad videonahrávkou nicméně Marek přijal, že aktivita tento cíl neplnila: „K tomu to tam mělo směřovat. Ale asi jsme se tam nedostali. Asi to šlo jen po povrchu. I ta metakognice tam mohla zaznít. Dobrý, jedem dál.“

**Krok 3.** V následující snímané vyučovací hodině učitel Marek opět přistupuje k práci s textem. Pracuje se s literárním úryvkem, v němž dospívající chlapec hovoří o svém dětství poznamenaném událostmi nedávné války. Žáci si nejprve ukázkou samostatně přečtou a poté se jich učitel Marek ptá na otázky k jeho obsahu. Následující ukázka zachycuje diskusi vyvolanou otázkou, jaké informace text zprostředkovává o rodině chlapce, respektive co z těchto informací (otec chlapce je dlouhodobě pryč, rodina je vystěhovávána apod.) v souvislosti s historickými událostmi vyplývá.

### Ukázka 3

1 Učitel: Tak co víme o té rodině? Dominiku.

2 Dominik: Podle mě ta rodina jsou Židové.

3 Učitel: Podle, proč si to myslíš?

4 Dominik: Protože vlastně v jejich bytě, kde normálně bydleli, se tam nastěhovali vlastně komunisti, je vystrčili do sklepa a pak tam úplně na konci je napsaný, že viděl, že po bytě chodí cizí lidé, nějakí chlapi, který neznal. A to většinou byli ti vlastně, kteří, ti komunisti, který neměli rádi ty Židy.

5 Kuba: No, ti zlí.

6 Dominik: A ten jeho táta je podle mě v koncentračním táboře třeba.

7 Učitel: Ale tady bylo několikrát řečeno, že se jedná o situaci po válce.

8 Nikos: (*hlásí se*) Já jenom...

9 Učitel: Moment, necháme Dominika.

10 Dominik: Že vlastně aji i tak, že aji kdyby bylo po válce, tak oni stejně je museli pořád nenávidět.

11 Učitel: Hmm, nebyli s nima úplně zadobře, to je pravda. Dobrá myšlenková úvaha. Jana.

12 Jana: No ne, že oni sta-, ono stačilo, aby ty prostě lidi nesouhlasili s komunistama, chodili na ty demonstrace a tohle a oni by jim prohledávali baráky, jestli tam nemají prostě nějaký závadný materiály a tak. To nemusí být Židi.

13 Dana: Janka má asi pravdu.

14 Lucka: Oni můžou nenávidět víc věcí.

15 Učitel: Vysvětlí.

16 Lucka: (*krčí rameny*) Já nevím.

17 Učitel: Ššš. (*2 - dívá se na Lucku*) Tak, zkus popřemýšlet, kam bys ten příběh zařadila a proč. Tak, Nikosi?

18 Nikos: Já navážu na to Dominikovo. (*ukazuje na Dominika*) Že Dominik říkal, že komunisti nenáviděli Židy, což je podle mě trochu blbě. Nacisti nenáviděli Židy, ne?

19 Učitel: (*krčí rameny*) Zkuste se k tomu vyjádřit.

20 Nikos: (*dívá se na Vaška*) Co, Dominiku? Vyjádří se k tomu.

21 Dominik: (*krčí rameny a usmívá se*) Měls pravdu.

22 Nikos: Takže tím pádem se to úplně celý (zamotalo, asi), takže tím pádem to nemusí být úplně Židi, takže souhlasím s Jankou. (*ukazuje na Janu*)

23 Vojta: Podle mě to Židi nebyli a nesouhlasili s komunistama. Když to bylo po válce.

24 Učitel: Aha. (1) Dano?

25 Dana: Nebo to mohl být jakože, jako Čech. Že ono se to jakože mohlo odehrávat v Česku a jak prostě oni (1) jeho mamka třeba byla proti komunismu. Nebo prostě tak, tak jim šli prohledat ten barák.

26 Učitel: Postupuješ velice zajímavým způsobem a upřímně říkám, že se mně líbí ten tvůj postup.

27 Dana: No tak třeba dívejte, tak máte takovou tu policii, nebo cosí, co měl Hitler.

28 Nikos: Gestapo.

29 Dana: No, co má, co má prostě ten Hitler a on prostě si jednou za čas prostě řekl, že půjdu prohledat pár baráků, aby měl víc lidí do toho, do toho jejich koncentráku, aby je měli celý zaplněný.

30 Učitel: Bavíme se teda o situaci ve válce, nebo podle toho textu po válce?

31 Dominik: Po válce.

32 Verča: Jo, po válce.

33 Nikos: (*stále se hlásí a mluví k Natce*) Tak proč říkáš Židi a koncentrák?

34 Dana: Já jsem si to neuvědomila.

35 Učitel: Jo, tys jakoby nám to z jedné časové roviny (...) po válce skočila znovu do války a já nevím, kde proběhla ta myšlenková úvaha, jak ses vrátila zpátky do války.

36 Dana: No tak tam se, berme tu moji první, první, první (...), co jsem řekla jako první, prostě, že byli proti komunistům.

Ukázka zprostředkovává pouze část delšího dialogu, v němž se žáci snaží přijít na to, z jakého rodinného zázemí pocházel chlapec z ukázky. Žáci spojují informace

z textu s poznatky z historie, které mají v povědomí, takže zadání pro ně je kognitivně náročné a současně otevřené, neboť interakce nevede k jedinému správnému řešení. Ukázka současně zachycuje, že dochází ke kolektivní participaci (zapojuje se jak stále angažovaný žák Nikos, tak například dívky Jana a Dana, o nichž učitel dříve mluvil jako o těch, které pomalu přemýšlejí, viz např. řádky 12 či 25). Celkem se interakce účastní celá třída s výjimkou dvou žáků. K tomu dochází mimo jiné tím, že učitel, který se do komunikace zapojuje méně než dříve, hlídá komunikační prostor jednotlivých žáků (jako tomu je u Dominika, kterému umožňuje sdělit myšlenku v úplnosti, či u žákyně Lucie, kterou vede k vysvětlení svého názoru, viz řádky 9 či 17) a zpětnou vazbu v podobě uptake poskytuje podle povahy odpovědi, nikoli podle toho, kdo odpovídá (viz např. řádky 7, 11, 17, 30).

Z ukázky je současně zřejmé, že na kolektivní participaci nemusejí trazit ani ti žáci, kteří dříve fungovali jako ústřední komunikační partneři učitele. To dokládají repliky žáka Nikose, který nyní může vystupovat v nových komunikačních rolích – odpovídat svým spolužákům (jako tomu je u pojmu gestapo na řádce 28), doplňovat je a klást jim otázky (viz řádek 18) a pomoci jim uvědomit si chybu ve vlastní argumentaci (jako tomu je na řádce 33).

Indikátor, princip i metoda jsou nyní ve výuce učitele Marka v harmonii. Prvky, jež jsme mohli sledovat v předchozích krocích a které dříve vedly ke stagnaci (preferenci pouze některých žáků jakožto komunikačních partnerů v kroku 1, problém se zvolením kognitivně náročného zadání pro celou třídu a jeho kognitivní snižování v kroku 2), tedy byly v následujících vyučovacích hodinách postupně odstraňovány až do podoby, jakou má výše zprostředkovaný výňatek z dialogické sekvence.

### 3.2 Otevřená diskuse v hodinách učitelky Hany

Jedním z vytčených indikátorů se stala otevřená diskuse, tedy komunikační struktura, v jejímž rámci na sebe reagují více než dva aktéři. Téma otevřené diskuse bylo v rámci programu pro učitele řešeno na workshopu 3. V souladu s kolaborativní povahou akčního výzkumu učitelé sami volili způsob, jak ve vlastní výuce dosáhnout vytčeného indikátoru. Učitelka Hana se za tímto účelem rozhodla využít *techniku tázacích slov*, kterou již předtím běžně používala ve svých hodinách. Technika spočívá v tom, že žáci přečtou text a následně mají za úkol vytvořit k tomuto textu šest otázek, které jsou uvozeny následujícími tázacími slovy: *Jak; Co kdyby; Proč; Co; Kde; Z jakého důvodu*. Tuto techniku si Hana osvojila prostřednictvím sebevzdělávání – seznámila se s ní v metodických materiálech pro učitele šířených na internetu, kde je tato technika prezentována jako nástroj rozvoje čtenářské gramotnosti.

V průběhu celého projektu Hana tuto techniku použila celkem třikrát, a to vždy v návaznosti na hlasité předčítání úryvku z probírané knihy. Jde o velmi zajímavý materiál pro analýzu, neboť ačkoli technika zůstává totožná, její realizace a efekty se v každém případě liší. Toto trojí použití umožňuje dokumentovat vývoj, jímž Hana v průběhu programu prošla.

**60 Krok 1.** Hana techniku tázacích slov použila při prvním snímání videonahrávky. Šlo o lekci, kterou Hana realizovala ještě předtím, než započaly semináře pro učitele spojené s plánováním změn. Tato nahrávka tak pro nás reprezentuje stav před započítím procesu akčního výzkumu. V lekci se probírá kniha *Uzly a pomeranče*.

**Ukázka 4**

- 1 Učitelka: Tak, kdo má otázku?
- 2 Monika: Na co Darkova maminka umřela?
- 3 Učitelka: Hm. Vendo?
- 4 Venda: Jaké květiny Ema trhala mamince?<sup>6</sup>
- 5 Učitelka: Dobře. Tak, ještě máte nějakou?

V ukázce je zřejmé, že v této fázi technika tázacích slov neslouží jako nástroj otevřené diskuse. Žáci sice vytvářejí otázky (řádky 2, 4), avšak tyto otázky nejsou jakožto otázky užívány v komunikaci. Jedná se o klasickou IRF strukturu, která sestává z řetězce otázka učitele – odpověď žáka – zpětná vazba učitele. Tato struktura byla opakovaně identifikována jako základní komunikační scénář ve výukové komunikaci (podrobněji viz Šed'ová et al., 2011). Implementovat otevřenou diskusi znamená rozrušit IRF strukturu. K tomu v ukázce 1 nedochází, neboť žákovské otázky jsou umísťovány do pozice odpovědi. To znamená, že neslouží jako stimul, nikdo na ně neodpovídá, učitelka pouze danou otázku odsouhlasí jako přijatelnou (řádky 3, 5). V rozhovoru s výzkumníci se Hana vyjádřila, že jde o techniku pro zvýšení porozumění textu, jejímž cílem, je „aby se děcka zamyslely nad tím textem a dokázaly z něho něco vybrat“ (Hana, rozhovor po první videonahrávce). Tento široce definovaný cíl je v souladu s obecným zaměřením Haniných hodin na interpretaci významu literárního textu.

**Krok 2.** Na semináři, na němž byla diskutována problematika otevřené diskuse, Hana avizovala, že za účelem implementace tohoto indikátoru použije techniku tázacích slov, a tento svůj záměr také naplnila. Žáci četli úryvek z knihy *Kluk v sukních*, v níž se hlavní hrdina – dvanáctiletý chlapec, jehož opustila matka – převlékal do ženských šatů. Následně měli vytvořit otázky k textu.

**Ukázka 5**

- 1 Sára: Kde vzal ty ženské šaty?
- 2 Učitelka: Kde vzal ty ženské šaty?
- 3 Karin: Po mamince.
- 4 Učitelka: Po mamince mohly být, ale po mamince přece všechno zlikvidovali.
- 5 Petr: No právě!
- 6 Patrik: Tak od sestřenky!
- 7 Petr: Tak od babičky!
- 8 Učitelka: O babičce tam teda nebyla žádná zmínka.
- 9 Rost'a: No to se převlékal u Lízy. Líza mu třeba donesla šaty nebo on šel k Líze.
- 10 Sára: Kdo je Líza?

<sup>6</sup> Ema je kamarádka hlavního hrdiny.

- 11 Učitelka: Tak. Takže tady se dobře ptáte, kdo je to Líza?  
 12 Rost'a: To je holka, která se zajímá o módu.

Vidíme, že Hana žákovské otázky obrací do třídy a využívá je jako stimul pro otevřenou diskusi (řádky 2, 11). Dochází ke společnému hledání odpovědi na otázky nastolené žáky. V rámci celé lekce jde však o poměrně krátkou sekvenci – Hana nechá žáky v této části hodiny položit celkem tři otázky, z toho dvě jsou předem připravené (jedna z nich na řádku 1), jedna spontánně vzniklá v průběhu diskuse (řádek 10). Následně učitelka sama přejímá iniciativu a vrací komunikaci zpět do IRF struktury.

#### **Ukázka 6**

- 1 Učitelka: Ted' otázku, která nás teda opravdu zajímá. Proč se ten Denis zajímal o ženskou róbu a proč se oblékl do těch ženských šatů?  
 2 Petr: Protože ho Líza přemluvila.  
 3 Učitelka: Myslíte si, že jen proto, že ho Líza přemluvila?  
 4 Karin: Ne.  
 5 Učitelka: Tak proč?  
 6 Aneta: Protože mu to připomínalo maminku.

V ukázce 6 vidíme klasickou IRF strukturu – učitelka pokládá otázky (řádky 1, 3, 5), žáci odpovídají. Při reflektivním rozhovoru Hana uvedla, že žákovské dotazování zastavila, neboť nebyla spokojená s tím, jaké otázky žáci kladli a kam se diskuse ubírala: „Já jsem prostě si zase šla za tím, abychom se dopátrali toho, proč vlastně to byl kluk v sukni, že jo. Proč, proč to tak bylo. A oni tam měli některý ty otázky, který k tomu zkrátka nesměřovaly.“ (Hana, rozhovor po šesté videonahrávce)

Podle Hany bylo třeba položit zásadní otázku, proč se hrdina oblékal do ženských šatů? Žáci místo toho kladli faktické otázky směřující k upřesnění detailů děje. To nenaplnovalo Haniny výukové cíle, a proto otevřenou diskusi přerušila a danou otázku nastolila sama (řádek 1). Od chvíle, kdy došlo k přerušení otevřené diskuse, byla již ve zbytku hodiny zachována IRF struktura.

Vidíme, že v kroku 2 došlo k nesouladu mezi výukovou metodou a indikátorem. Hana po celou dobu pracovala s technikou tázacích slov a měla za to, že její užití garantuje nastolení otevřené diskuse, reálně tomu tak ale nebylo. Vedle toho však došlo také k narušení jednoho z principů dialogického vyučování, a to *principu účelnosti*. Této skutečnosti si povšimla sama učitelka („oni tam měli některý ty otázky, který k tomu zkrátka nesměřovaly“), která rozpoznala, že interakce se žáky neplní zamýšlený účel – interpretovat motivy jednání hlavního hrdiny probírané knihy.<sup>7</sup>

V průběhu reflexe došlo k explicitnímu pojmenování nesouladu mezi všemi třemi prvky: indikátorem, principem a vyučovací metodou. Učitelka společně s výzkumníci hledaly zdroje této disharmonie. Jako primární se ukázala tendence učitelky dosáhnout vlastního výukového cíle, a tím naplnit princip účelnosti. Tato tendence je zcela legitimní, proto v dalším postupu nedošlo k jejímu přehodnocení, ale naopak k hledání cest, jak modifikovat zvolenou vyučovací metodu, aby nevedla

<sup>7</sup> Lze však konstatovat, že otázky žáků sloužící k vyjasňování děje mohou následně napomáhat při odhalování motivů jednání postav.

- 62 k narušení principu účelnosti a aby metoda zároveň skutečně sloužila k nastavení a udržení otevřené diskuse. Z diskuse v rámci reflektivního rozhovoru vzešly dvě možné modifikace: 1) Učitelka změní zadání pro žáky – omezí počet otázek, které mají žáci zformulovat na jednu až dvě, a současně vypustí tázací zájmena *co* a *kde*, neboť právě použití těchto zájmen žáky navádělo k formulaci faktických dotazů. 2) V případě potřeby učitelka vstoupí do komunikace a ovlivní její vývoj (např. položí sama žádoucí otázku), avšak následně přenechá iniciativu znovu žákům a nechá je položit další otázky.

**Krok 3.** V následující hodině Hana tyto dvě modifikace uplatnila a výsledkem bylo ustavení delší sekvence otevřené diskuse při rozhovoru o úryvku z knihy *Tajnosti na síti*. V této lekci žáci položili celkem devět připravených otázek a tyto otázky sloužily jako východisko pro otevřenou diskusi, neboť žáci společně s učitelkou postupně konstruovali odpovědi na ně. Z devíti otázek položených žáky v této hodině tři směřovaly k sumarizaci děje a vyjasnění faktických detailů<sup>8</sup>, čtyři k vyjasnění motivace jednajících postav a dvě byly hypotetické<sup>9</sup>. To znamená, že Hana udržela otevřenou diskusi a zároveň byly naplněny její cíle (a tedy princip účelnosti), neboť se v komunikaci objevily otázky směřující k interpretaci. Takový typ otázek v předcházející hodině (krok 2) žáci nekladli, mezi oběma lekcemi je tedy zřetelný rozdíl.

Do jisté míry uvedený rozdíl mohla způsobit změna zadání při použití techniky tázacích slov (omezení počtu otázek a tázacích slov). Přesto však žáci na počátku sekvence kladli faktické otázky – v diskusi se řešilo, jak je možné něco ukrást, aby dotyčný nebyl přistižen. V tomto okamžiku se učitelka do diskuse zapojila jako jeden z participantů – přispěla zmínkou o reálném kriminálním případě, který viděla ve zprávách. Následně však téma uzavřela a položila novou otázku.

#### **Ukázka 7**

1 Učitelka: Jsou lidé, kteří už to mají vychytané a v nestřežené chvíli něco ukradnou. Ale to řešit nebudem. Takže my víme, že byly nějaké holky, které se chtěly dostat do party Lízy a musely pro to tedy něco udělat, co že to musely, Terezko, udělat?

2 Tereza: Ukrást nějaké věci.

3 Učitelka: A proč to musely udělat?

Uvedená ukázka připomíná situaci z předcházející hodiny, kdy Hana transformovala otevřenou diskusi v IRF strukturu. V této lekci však poté, co byly její otázky zodpovězeny, znovu vrátila slovo žákům a vyzvala je k pokládání dalších otázek. Když se žáci začali znovu tázat, charakter otázek se již proměnil, právě v této fázi hodiny byly ze strany žáků vzneseny otázky na motivaci jednajících postav a hypotetické otázky.

#### **Ukázka 8**

1 Učitelka: Karin, co máš za otázku?

2 Karin: Proč Kate všechno Adrienuvi řekla?

<sup>8</sup> Např. Jak to, že krádeže v obchodech nebyly zaznamenány kamerami?

<sup>9</sup> Např. Co by se stalo, kdyby Káťa Adriana nepotkala?



3 Učitelka: Hm, co myslíte, proč ona mu to všechno vyklopila?

4 Dana: Protože ji vychvaloval a tím pádem ona víc toho řekla.

5 Tereza: Ona byla naivní a prostě mu to řekla.

6 Učitelka: Hm, Rost'a chtěl dodat?

7 Rost'a: Jí se asi ten kluk líbil, tak se nechala přesvědčit a vyprávěla mu to všechno.

V ukázce vidíme, že žákyně Karin klade otázku na důvody jednání postavy v knize (řádek 2).

Lze říci, že učitelka posloužila žákům jako model pro kladení adekvátních otázek. Hana jednala podobným způsobem jako v kroku 2 (položila žádoucí typ otázky), avšak rozdíl je v tom, že v kroku 3 dokázala předat iniciativu zpět žákům. V kroku 2 k modelování nemohlo dojít jednoduše proto, že žáci již nedostali ke kladení otázek prostor. Lze říci, že Hana dokázala úspěšně uplatnit obě modifikace výukové metody naplánované v reflektivním rozhovoru po předchozí lekci (viz výše).

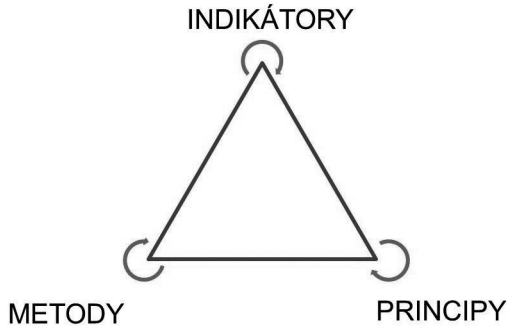
#### 4 Diskuse

Na příkladu dvou učitelů jsme výše sledovali, jak vlivem profesního vzdělávání dochází ke změně způsobu vyučování. Celou studii považujeme za cennou, neboť ukazuje, že posun směrem k dialogickému vyučování, a tudíž k produktivní kultuře vyučování a učení, je možný a v podmínkách běžné výuky literární výchovy realizovatelný.

V předložených kazuistikách jsme ukázali, že změna v kultuře vyučování a učení neprobíhá přímočaře a lineárně, nýbrž ve fázích s různou dynamikou, která je dána rozličnými problémy, jež se v průběhu procesu změny vynořují. To jsme na počátku našeho projektu nepředpokládali, do procesu akčního výzkumu jsme vstupovali s představou, že bude docházet k postupnému, graduálnímu navyšování indikátorů za současného naplňování principů dialogického vyučování.

Nález, že se u učitelů v průběhu vzdělávání střídají fáze, v nichž je pokrok malý nebo žádný, s fázemi, v nichž dochází k markantnímu a žádoucímu progresu, si žádá vysvětlení. V našich datech jsme proto hledali, co pokrok brzdí, a co ho naopak urychluje. Dospěli jsme k závěru, že brzdou změny je vždy nesoulad v souboru prvků, které tvoří dialogickou kulturu. Tyto prvky jsou následující: indikátory dialogického vyučování – principy dialogického vyučování – vyučovací metody. Vztahy mezi nimi zachycuje obrázek 1.

Skutečnost, že jsme identifikovali v rámci dialogické kultury vyučování a učení právě tyto prvky jako klíčové, není překvapivá. V našem projektu jsme s nimi od začátku počítali. Učitelé byli seznamováni jak s vytyčenými indikátory (workshopy 2 a 3), tak s principy dialogického vyučování (workshop 1). Představení možných vyučovacích metod bylo součástí workshopů 2 a 3. Zároveň bylo od počátku součástí našeho plánu při reflektivních rozhovorech stimulovaných videonahrávkami sledovat dosahování indikátorů a současně kontrolovat, zda jsou naplňovány principy dialogického vyučování. Domnívali jsme se, že si učitel vybere s naší pomocí



Obrázek 1 Vztahy mezi prvky kultury dialogického vyučování.

vhodnou metodu k dosažení toho kterého indikátoru, v užívání této metody se bude postupně zlepšovat, a tím bude narůstat hodnota indikátorů. Principy jsme vnímali jako jakési zásady v pozadí, s nimiž je možné počítat již v plánu hodiny (např. učitel může naplánovat dialogickou aktivitu tak, aby byla účelná, zároveň se může předem rozhodnout, koho a jak bude vyvolávat, čímž naplní princip kolektivity).

Jinými slovy – počítali jsme s přítomností všech tří prvků kulturního systému, nepočítali jsme však s dynamikou jejich vztahů. Tyto prvky se totiž mohou navzájem podporovat, ale také se dostávat do vzájemných konfliktů. Ve chvíli, kdy se mezi některými prvky ustaví konfliktní stav, dojde k zbrzdění změny, nebo dokonce k regresu. Ve chvíli, kdy je tento konflikt uspokojivým způsobem odstraněn, je změna znovu nastartována či akcelerována.

Předložené kazuistiky ukázaly dvě různé konfliktní konstelace. V případě Marka šlo o konflikt mezi metodami práce s textem, indikátorem v podobě otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a principem kolektivity. V případě Hany se do konfliktního vztahu dostal indikátor otevřené diskuse s principem účelnosti a technikou tázacích slov. Předložené kazuistiky mají především explanační povahu, umožňují nám prozkoumat fungování vztahů uvnitř popsaného systému, nikoli určit, jaké typy konfliktů jsou běžné či očekávatelné. Naše data od ostatních učitelů ve vzorku totiž svědčí o tom, že konflikty mohou nastávat mezi všemi body trojúhelníku, ba dokonce může vznikat disharmonie v rámci jednoho prvku: různé indikátory se mohou rušit mezi sebou navzájem, různé principy mohou působit proti sobě a různé metody mohou být vzájemně nekompatibilní.

Nabízí se otázka, proč v situaci konfliktu mezi prvky, dochází k regresu v průběhu změny. Korthagen et al. (2011) používají termín *gestalt* k vyjádření souhry kognitivních a emocionálních faktorů, které vedou k tomu, že učitel má tendenci jednat specifickým ustáleným způsobem. Jestliže si učitelé osvojují nové postupy či dovednosti, vždy je nějakým způsobem napojují na své gestaly a toto napojení silně omezuje možnost změny. Příkladem v našich kazuistikách je situace, kdy se Hana ve chvíli nespokojenosti s povahou žákovských otázek vrací k IRF struktuře jako ke svému gestaltu, čímž minimalizuje dialogický potenciál techniky tázacích slov.

V případě Marka je gestalem tendence interagovat pouze s angažovanou skupinou úspěšných žáků.

Mechanismus je patrně takový, že odhalení disharmonie mezi prvky vzbuzuje u učitelů nejistotu či frustraci. K odhalení nesouladu mohou učitelé dospět sami (Hana si v průběhu kroku 2 uvědomila, že žáci kladou neúčelné otázky), nebo po upozornění výzkumníkem (Marek si bez výzkumníků řízeného sledování videonahrávky neuvědomoval, že klade náročné otázky pouze úspěšným žákům). Frustrace vede k tendenci revidovat stávající (nově zaváděný) postup, učitelé však nejsou v dané chvíli s to analyzovat jeho zdroje potíží a hledat možnosti nápravy. Proto se vracejí k gestaltu jako sedimentované behaviorální zkratce. Tím dochází k přerušení procesu změny, který byl předtím započat.

Korthagen et al. (2011) zdůrazňují význam reflexe jako způsobu, jímž lze s gestaly pracovat a přivádět je k uvědomění. V naší analýze se jeví gestaly jako velmi významné. Zdrojem jejich aktivace jsou konflikty mezi prvky kultury vyučování a učení, důsledkem jejich aktivace je zbrzdění implementace změny. Zdá se tedy, že právě silná přítomnost reflexe v našem projektu mohla být faktorem, který vedl k úspěšnosti celého programu. V našem projektu, který byl inspirován Korthagenovým ALACT modelem (Korthagen et al., 2011), učitelé dostávali příležitost experimentovat s novými způsoby jednání, doplněnou zpětným pohledem na toto jednání, uvědomění si podstatných aspektů a vytvoření alternativních postupů jednání. To vše za přítomnosti výzkumníka jako nezávislého a školeného pozorovatele, a zároveň za použití videonahrávky jako nástroje reflexi značně usnadňujícího (viz Borko et al., 2008; Sherin & Han, 2004). Naše zkušenosti ukazují, že úkolem výzkumníka (případně vzdělavatele) v takto pojatém programu je: 1) monitorovat, zda dochází k žádoucí změně; 2) v případě zastavení změny hledat zdroje konfliktu a upozornit na ně učitele; 3) zabránit k návratu do gestaltu a naopak přimět učitele k experimentování s modifikací vyučovací metody.

Tuto studii jsme otevřeli poukazem na to, že v současnosti dochází k proměně kultury vyučování a učení, avšak jde spíše o proměnu deklarovanou a diskurzivní. Lze říci, že se dosud hledá způsob, jak učitele přimět k reálnému posunu směrem k produktivní kultuře vyučování a učení přímo ve třídách. Možnou cestu nabízí profesní vzdělávání učitelů, opakovaně se však konstatuje, že efektivita vzdělávacích programů je omezená, neboť v jejich důsledku jen zřídka dochází ke změně ve způsobu výuky (viz Adey, 2006; Butler et al., 2004; Reznitskaya & Gregory, 2013; van den Bergh, Ros, & Beijgaard, 2015). Je proto třeba se zabývat tím, proč je účinnost profesního vzdělávání učitelů tak malá. De Vries, Jansen a van de Gift (2013) konstatují, že nejčastější vzdělávací aktivitou učitelů je doplňování znalostí a dovedností prostřednictvím studia odborné literatury a účasti na metodických školeních. Naopak nejméně běžnou aktivitou je reflexe vlastní zkušenosti po výuce prostřednictvím analýzy dění v hodině a výkonů žáků, spolupráce s kolegy. Tento nálezný podle našeho názoru dobře odpovídá situaci v našem vzorku před vstupem učitelů do programu. Všichni participující učitelé byli velmi motivovaní a zkušení profesionálové, kteří se v minulosti účastnili mnoha školení a kurzů, což doplňovali informálním sebevzděláváním (Hana

66 se například seznámila s technikou tázacích slov na webovém portálu pro učitele). Výsledkem jejich vzdělávání však bylo eklektické přejímání různých prvků, které se jim zdály atraktivní či užitečné – typicky vyučovacích metod.

Jak podotýkají Lefstein a Snell (2014), tento rozšířený způsob vzdělávání a sebevzdělávání učitelů není ideální. Jeho podstata je imitativní, dochází k napodobování povrchových rysů toho, co je prezentováno jako „best practice“. Platí však, že metoda, která funguje v jednom kontextu, nemusí stejně fungovat v jiném, a proto naučit se pracovat s novou vyučovací metodou znamená víc než imitovat její povrchovou strukturu, vyžaduje to citlivou schopnost posoudit možnosti jejího produktivního využití. Profesní vzdělávání učitelů, které má vést k pozitivní a udržitelné změně kultury vyučování a učení, proto musí obsahovat reflexivní složku, jež umožňuje rozvíjení praktické moudrosti (Luneberg & Korthagen, 2009), tedy schopnosti uvědomovat si podstatné charakteristiky výukové situace, v níž se učitel nachází, a reagovat na ně produktivním způsobem.

## 5 Závěr

V této studii jsme se zabývali otázkou, jak dochází k posunu směrem k produktivní kultuře vyučování a učení, a to na příkladu zavádění dialogického přístupu do výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy. K dispozici jsme přitom měli data z projektu akčního výzkumu, v němž se participující učitelé učili měnit své výukové postupy směrem k dialogickému vyučování, a zároveň již provedené analýzy, které jasně prokázaly, že vzdělávací program pro učitele byl efektivní, neboť u nich došlo ke změně ve způsobu vyučování. V této studii jsme se proto soustředili na to, čím byla změna podmíněna a jak probíhala.

Ukázali jsme, že kulturu vyučování a učení je třeba vnímat jako soubor prvků, které se dostávají do vzájemných vztahů. Harmonizace vztahů mezi jednotlivými prvky je nezbytná pro pozitivní vývoj. Naopak, dochází-li ke konfliktu mezi prvky, změna se zpomaluje či zastavuje, neboť dochází k návratu učitelů k gestaltům, tedy habitualizovaným vzorcům chování. Konflikty mezi prvky nejsou nijak výjimečné, v našem vzorku se objevovaly u všech učitelů opakovaně. Při vzdělávání učitelů, jehož cílem má být kulturní změna, je tedy nutné s nimi počítat a vytvořit podmínky pro jejich přivedení k vědomé reflexi a překonání.

## Literatura

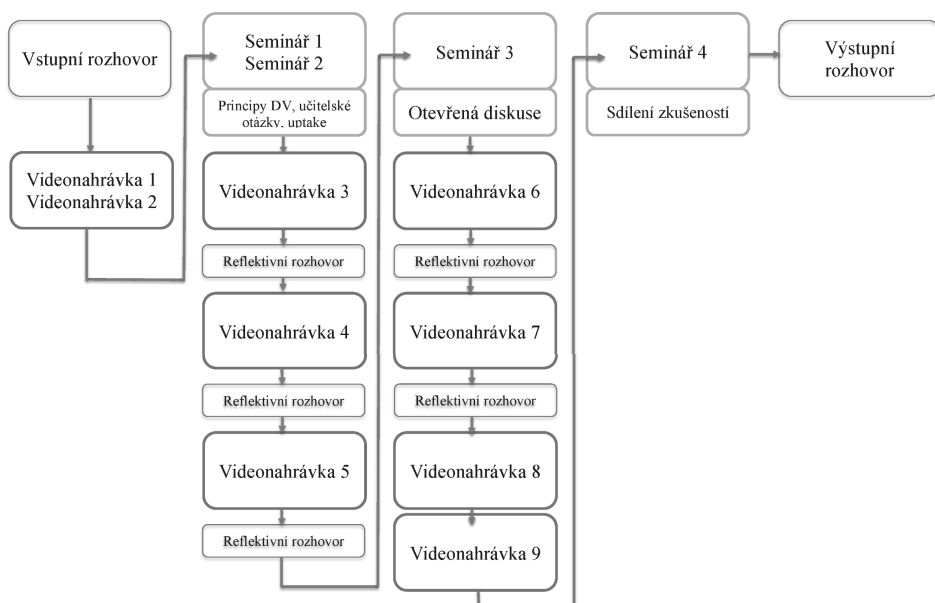
- Adey, P. (2006). A model for professional development of teachers thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 49–56.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436.

- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), 515–534.
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2015). Dialogic teaching and dialogic stance: Moving beyond interactional form. *Research in Teaching of English*, 49(3), 272–296.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 35–455.
- de Vries, S., Jansen, E., & van de Gift, W. (2013). Profiling teachers continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33(1), 78–89.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., & Allen, M. (2006). How effective are teacher-initiated classroom questions in enhancing student learning? In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes* (s. 279–293). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543.
- Hausenblas, O. (2006). Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy*, 24, 40–44.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: FF MU.
- Hník, O. (2010–2011). Inovatívni snahy nejen v didaktice literární výchovy. *Český jazyk a literatura*, 60(3), 130–134.
- Hník, O. (2010–2011). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědi studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 33–39.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In I. Stuchlíková, T. Janík, J. Slavík, M. Píšová, Z. Beneš, H. Čtrnáctová, ... N. Vondrová, *Oborové didaktiky: bilance a perspektivy* (s. 41–66). Brno: MU.
- Hrbáček, J. (2005). Recepce textu, jeho analýza a interpretace. *Naše řeč*, 88(1), 1–8. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7813>
- Chaloupka, O. (2012–2013). Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*, 63(2), 57–61.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Minaříková, E., et al. (2011). Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum. Brno: MU.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4(3), 37–62.
- Korthagen, F., Kessels, J., Kesters, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit teorii s praxí. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kožmín, Z. (1997). *Interpretace básní*. Brno: MU.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Luneberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225–240.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical context and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222–240.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62(1), 249–258.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 20(3), 9–28.

- 68 Myhill, D., & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55–69.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran A., Zeiser, S., & Long, D. (2001). *Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. Celta research report number 14005*. New York: The National Research Center on English Learning & Achievement.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, Ch., & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 315–347.
- Pehmer, A. K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teachers professional development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 12–27.
- Pimentel, S. D., & McNeill, K. L. (2013). Conducting talk in secondary science classrooms: Investigating instructional moves and teachers' beliefs. *Science Education*, 97(3), 367–394.
- Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V. ... Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: MU.
- Radváková, V. (2012). *Interpretace textu na gymnáziu*. Disertační práce. Plzeň: ZČU.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in a context of the video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163–183.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–287.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2011). *Computer-assisted systematic observation of classroom discourse & interaction: Technical report on the systematic discourse analysis component of the towards dialogue study. Working papers in Urban language & literacies*. London: King's College London.
- Sotter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, K. P., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–357.
- Šed'ová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–33.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9–43.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šmejkalová, M., & Hník, O. (2011). Nová podoba testování didaktických kompetencí. *Český jazyk a literatura*, 62(3), 128–135.
- van den Bergh, L., Ros, A., & Beijjaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142–150.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: UP.

Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zuber (Eds.), Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (s. 11–29). St. Gallen: UVK.

## Příloha 1



Obrázek 2 Plán realizovaného programu pro učitele.

doc. Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D., Ústav pedagogických věd  
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita  
Arna Nováka 1, 602 00 Brno  
ksedova@phil.muni.cz

Mgr. Zuzana Šalamounová, Ph.D., Ústav pedagogických věd  
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita  
Arna Nováka 1, 602 00 Brno  
salamounova@phil.muni.cz