

MASARYK UNIVERSITY
FACULTY OF ARTS

Bridging Theory and Practice: A Scientific Inquiry
into Classroom Discourse and Teacher
Development

HABILITATION THESIS

a collection of published articles with introductions and conclusions
submitted by Roman Švaříček

Brno, 2024

Contents

PREFACE	3
Note on the thesis layout	4
Acknowledgments	5
LIST OF INCLUDED WORKS	7
CHAPTER 1: ANALYZING THE FUNCTION OF TEACHER QUESTIONS IN CLASSROOM DISCOURSE	8
Roman Švaříček	
CHAPTER 2: THE ROLE OF VISUAL ACTS IN CLASSROOM COMMUNICATION	48
Roman Švaříček and Zuzana Šalamounová	
CHAPTER 3: TEACHER FEEDBACK IN CLASSROOM DISCOURSE	73
Klára Šedová and Roman Švaříček	
CHAPTER 4: ENHANCING TEACHER FEEDBACK THROUGH PROFESSIONAL DEVELOPMENT	98
Roman Švaříček	
CHAPTER 5: EXAMINING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY IN EXPERIENCED TEACHERS	122
Roman Švaříček	
CHAPTER 6: A CASE STUDY OF TEACHER TRANSFORMATION IN DIALOGIC TEACHING PRACTICES	152
Roman Švaříček	
CONCLUSIONS: ADVANCING DIALOGIC EDUCATION THROUGH CLASSROOM DISCOURSE AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT	173
Roman Švaříček	

Preface

Roman Švaříček

This habilitation thesis represents a reflective journey through research on classroom discourse and teacher professional development. Inspired by Kuhn's (1962) notion of scientific progress, what initially appeared as adaptive and exploratory endeavors forms a coherent and structured trajectory in retrospect.

An interest in classroom discourse emerged from a desire to understand the intricate dynamics of communication within educational settings. Influenced by Mehan's (1979) foundational work, the analysis focused on the role of teacher questioning, the functions of visual acts in teacher-student interactions, and the impact of feedback mechanisms. These explorations revealed significant discrepancies between theoretical models—such as critical thinking and dialogic teaching—and actual classroom practices. This realization underscored the necessity to delve deeper into both the practices themselves and the underlying reasons for these divergences.

Recognizing that teachers play a pivotal role in shaping instructional quality and learning outcomes, the research expanded to explore teacher professional development. Understanding how teachers learn and evolve became essential for designing effective professional development programs aimed at fostering dialogic teaching, promoting cognitively demanding questioning, and enhancing feedback quality.

This thesis is thematically organized to reflect this progression. The first half examines the principles governing classroom discourse; the second half investigates the processes of teacher learning and professional identity formation. This structure mirrors the intellectual synthesis of the research journey, akin to Kuhn's concept of scientific revolutions.

The initial study, published in the Czech journal *Studia paedagogica*, laid the groundwork for examining teacher questioning strategies. As the research advanced, it gained broader recognition, culminating in publications in prestigious international journals. Notably, the final chapter includes a paper published in the *Journal of Education for Teaching*, ranked in the first quartile (Q1) of educational research journals in 2021 and 2022 according to the Web of Science database. This progression reflects the maturation of the research and its increasing impact within the global academic community.

Note on the thesis layout

This thesis is submitted as a habilitation thesis in the field of education. All the chapters in this thesis consist of previously published papers. To provide clarity, each study begins with a brief introduction outlining its background, its connection to the field of education, and, where relevant, the contributions of co-authors in collaborative works. I would like to note that my co-authors, Klára Šed'ová and Zuzana Šalamounová, have given their full consent to include our jointly authored works in this thesis.

The included papers are presented in their original published formats, as provided by the respective publishers. These versions retain the original headers, which contain journal-specific information and pagination whenever possible or when it does not interfere with the text. To ensure uniformity throughout this thesis, an additional footer has been added to provide continuous pagination across all chapters. Three of the chapters are in Czech and three are in English.

The foundational research in Chapter 1 informed a set of pedagogical recommendations published in *Komenský* (Švaříček, 2013) under the title *Seven Principles of Cognitively Demanding Teaching*. These principles offer actionable guidelines for fostering student engagement and managing classrooms effectively. Chapter 4, which examines participatory dynamics in educational communication, served as a foundation for subsequent works, including *Využití videa při podpoře profesního rozvoje učitelů* (The Use of Video in Supporting Teacher Professional Development), co-authored with Klára Šed'ová (Švaříček & Šed'ová, 2016) and *Vzdělávání učitelů k efektivní výukové komunikaci* (Teacher Training for Effective Classroom Communication, 2019). These studies emphasize the transformative role of reflective practices and targeted training in empowering teachers to cultivate meaningful classroom dialogue. Chapter 6 presents a case study employing detailed observational methods to illuminate the nuances of individual teaching practices. Building on earlier investigations (e.g., Švaříček, 2016), this chapter examines the intricate interplay between pedagogical strategies and relational dynamics within the classroom.

Acknowledgments

All the articles included in this thesis, even those that list a single author, are the result of collaborative research projects. The ideas, methodologies, and findings presented in these works were shaped through meaningful cooperation with colleagues whose insights, expertise, and shared commitment have significantly enriched the research process. I extend my deepest gratitude to all my co-researchers and collaborators for the opportunity to work alongside them, to exchange ideas, and to learn from their perspectives and approaches. Their contributions have been invaluable both to the success of these projects and to my own professional growth.

The empirical studies that form the basis of this thesis were conducted with teachers and students from Czech lower secondary schools. I am profoundly grateful to these participants for their openness and willingness to share their experiences, which have provided the foundation for the insights presented here. Observing their teaching and learning processes firsthand was a privilege that deepened my understanding of educational practices and dynamics. To the teachers: thank you for your dedication to your students and your patience in accommodating this research. To the students: thank you for your candidness and curiosity, which brought life to the data and allowed me to capture a genuine picture of learning in Czech classrooms.

Finally, I acknowledge the trust placed in me by all the participants and institutions involved in this research. Without their engagement and support, this work would not have been possible. Their generosity and collaboration have made a lasting impact on this thesis and on my broader understanding of education.

References

- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Švaříček, R. (2013). Sedm pravidel kognitivně náročné výuky. *Komenský*, 138(1), 11–17.
- Švaříček, R. (2016). Ke změně je nutná odvaha. Zavádění strukturovaného lešení ve shodě s principy dialogického vyučování. In Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování* (pp. 206–222). Masarykova univerzita.
- Švaříček, R. (2019). Vzdělávání učitelů k efektivní výukové komunikaci. In K. Šedřová, Z. Šalamounová, R. Švaříček, M. Sedláček, M. Majčík, & J. Navrátilová (Eds.), *Výuková komunikace* (s. 111–118). Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2016). Využití videa při podpoře profesního rozvoje učitelů. In Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování* (pp. 65–87). Masarykova univerzita.

List of included works

- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. [The Function of Teacher Questioning in Educational Communication at Lower Secondary School]. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2013). Vizuální akty ve výukové komunikaci. [Visual Acts in Classroom Discourse]. *Pedagogická orientace*, 23(1), 48–71.
- Šedřová, K. & Švaříček, R. (2012). Feedback in educational communication in Czech secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 239–261.
<https://doi.org/10.1007/s11092-012-9144-8>
- Švaříček, R. (2016). Video as the Mediator of a Teacher-Researcher Relationship in Action Research. In Assunção Flores, Maria; Al Barwani, Thuwayba. *Redefining Teacher Education for the Post-2015 Era. Global Challenges and Best Practices*. Nova Science Publishers.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. [Critical Incidents in Forming the Professional Identity of the Teacher]. *PEDAGOGIKA.SK*, 2(4), 247–274.
- Švaříček, R. (2024). Sceptical teacher and silent students: a case study of teacher changes during a teacher professional development programme. *Journal of Education for Teaching*.
<https://dx.doi.org/10.1080/02607476.2023.2296459>

Chapter 1: Analyzing the function of teacher questions in classroom discourse

Roman Švaříček

Background

Chapter 1 presents an in-depth analysis of teacher questioning strategies employed in lower secondary school classrooms, uncovering critical findings with significant implications for educational practices. The study reveals a high prevalence of closed questions, which dominate classroom interactions and consequently limit opportunities for higher-order thinking. Specifically, the analysis identifies a pattern in which approximately one-third of the questions fall into one of two categories: low or high cognitive demand. For closed questions, two-thirds are of lower cognitive demand, while for open-ended questions, one-third are of lower cognitive demand.

A key concept introduced in this chapter is cognitive correspondence, demonstrating that the cognitive levels of student responses mirror the cognitive levels of the teacher's questions. This finding underscores the influential role of teachers in shaping the cognitive rigor of classroom instruction through their choice of questioning strategies.

The research categorizes teacher questions into four distinct types based on their function: reproduction, memorization, discussion, and production. Building on this categorization, the chapter proposes seven rules for fostering cognitively demanding instruction. These rules offer a practical framework for teachers to elevate the cognitive demands placed on students, thereby enhancing learning outcomes.

This chapter aligns with existing literature emphasizing the importance of high cognitive challenges for promoting deep learning and academic achievement. For instance, Hattie (2009) noted that instructional practices requiring higher cognitive engagement from students are strongly correlated with improved academic performance. Similarly, Anderson and Krathwohl (2001), in their revision of Bloom's taxonomy, underscored that higher-order questioning is essential for developing critical thinking skills.

By documenting current practices and providing actionable strategies to increase cognitive rigor, Chapter 1 makes a significant contribution to the field of education. It equips educators with evidence-based tools to enhance student success through more effective

questioning techniques, bridging the gap between theory and practice in classroom instruction.

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

FUNKCE UČITELSKÝCH OTÁZEK VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

THE FUNCTION OF TEACHER QUESTIONING IN EDUCATIONAL COMMUNICATION AT LOWER SECONDARY SCHOOL

ROMAN ŠVARÍČEK

Abstrakt

Text prezentuje výsledky výzkumného šetření funkce učitelských otázek ve vybraných humanitních předmětech na druhém stupni základních škol. Datový soubor je tvořen videonahrávkami 32 vyučovacích hodin, jež jsou analyzovány pomocí kvantitativních i kvalitativních postupů. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké funkce plní učitelské otázky ve výukové komunikaci. Zajímalo nás dále, jaké druhy otázek používají učitelé ve vybraných předmětech, jak učitelé používají otevřené a uzavřené otázky a jak se liší otázky dle míry kognitivní náročnosti. V první části článku je vymezena učitelská otázka, jsou popsány typy otázek a jejich počty ve sledovaných hodinách. V druhé části popisujeme učitelské otázky s ohledem na jejich funkci ve výukové komunikaci. Podrobně jsou analyzovány čtyři typy výukových sekvencí (reprodukce, memorování, diskuse a produkce), prostřednictvím kterých je doloženo, jaké efekty má užívání uzavřené a otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, absence otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti a pauzy ve výukovém dialogu. V závěru shrnujeme dopady učitelských otázek na výukovou komunikaci a formulujeme pravidla pro kladení učitelských otázek s ohledem na kognitivní práci žáků.

Klíčová slova

výuková komunikace, výukový dialog, učitelské otázky, IRF struktura, kognitivní učení

Abstract

This paper presents the results of an investigation of the function of teacher questioning in selected humanities subjects at the lower secondary school. The data set comprises video recordings of 32 taught lessons which are analysed using both quantitative and qualitative procedures. The main aim of the research was to establish the functions performed by teacher questioning in educational communication. Further we were interested in the kinds of questions teachers use in selected subjects, how teachers use open and closed questions, and how questions differ in terms of the cognitive demand factor. The first part of the paper specifies what teacher questioning is, describes types of questions, and indicates their frequency in the lessons observed. In the second part of the paper we describe teacher questions in respect of their function in educational communication. Four types of educational sequences (reproduction, memorizing, discussion and production) are analysed in detail;

by means of these sequences the effects are shown of the following: the use of closed and open questions with a lower cognitive demand factor, the absence of questions with a lower and higher cognitive demand factor, pauses in educational dialogue. In the conclusion we summarize the impact of teacher questioning on educational communication and formulate rules for the putting of teacher questions in respect of pupils' cognitive work.

Keywords

educational communication, educational dialogue, teacher questioning, IRF structure, cognitive learning

Úvod

Studie pedagogické komunikace přináší již po dlouhá desetiletí jak v zahraničí, tak v české pedagogice velmi bohatá zjištění o povaze a struktuře výuky. V centru zkoumání obvykle nestojí osobnostní charakteristiky učitele, ale to, co učitel ve výuce reálně dělá a které jeho činnosti významně ovlivňují učení žáků. Výsledky empirických zkoumání komunikace jsou významné pro pochopení specifčnosti pedagogické komunikace, její bazální struktury, ale následně i pro didaktické chápání rolí jednotlivých aktérů a jejich jednání v komunikaci.

Jádrům této studie jsou učitelské otázky, které jsou považovány za klíčový prvek procesu učení, a to nejen ve školní třídě. Podle Postmana (1979, s. 140) je veškeré naše poznání výsledkem tázání, a proto je možné říci, že kladení otázek učitelem je jedním z nejdůležitějších intelektuálních nástrojů. Jedním z motivů, kterými se vykládá vznik filozofie, je lidská zvědavost, potřeba znát odpovědi na základní otázky. Lidská zvědavost prostřednictvím tázání reaguje na problémy, které prožíváme, a na situace, ve kterých se ocitáme, aby dospěla k poznání. Řecká filozofie může sloužit jako nejstarší důkaz toho, že otázky a tázání jsou důležité pro učení. Velmi známým příkladem je sokratovský dialog, který bývá nahlížen jako didaktická metoda vhodná pro učení se prostřednictvím expozice, rozpomínání a zdůvodňování. Jak však upozorňují někteří autoři (viz např. Petrželka, 2000), původní sokratovská metoda je založena na odlišném principu, kterým je znejistění partnera v rozhovoru, a na aporii, kdy jedinec přiznává, že nezná odpověď na otázku Sokrata (učitele). Cílem takového otřesu partnera v dialogu tak není vysvětlování nových poznatků, ale motivace jedince, který zjistil, že něco neví, i když si původně myslel, že to ví, k hledání poznání.

Podobně zásadně se odlišuje běžná otázka od otázky didaktické ve výukové komunikaci. Zatímco v běžném rozhovoru klademe otázku proto, že neznáme odpověď, ve škole klade učitel otázku proto, aby zjistil, zda žák odpověď na otázku zná a jak o ní přemýšlí, jak se k ní dopracoval. Stranou ponecháme další zvláštnost výukové komunikace, kterou je zpětná vazba učitele žákovi (viz Šedřová, Švaříček, 2010b).

V pedagogické literatuře nalezneme napříč různými ideovými východisky jednoznačnou shodu, že učitelské otázky mohou výraznou měrou podporovat žákovské učení (Flanders, 1970; Winne, 1979; Cazden, 1988; Mareš, 1998; Gavora, 2005; Walsh, Sattes, 2005). Brzy po publikování Bloomovy taxonomické tabulky s rozdělením kognitivních procesů podle jejich náročnosti (Bloom, 1956)¹ se objevuje hypotéza, zpočátku nezpochybňovaná, že užívání učitelských otázek zaměřených na vyšší kognitivní procesy vede k tomu, že se žáci naučí více, než když učitel užívá otázky ověřující zapamatování faktů (např. Sanders, 1966).

V následujících dekáдах se výzkumníci pokoušeli experimentálně potvrdit tuto hypotézu, ale i přes velké množství experimentů se nepodařilo jasně prokázat vztah mezi frekvencí učitelských otázek vyšší kognitivní náročnosti a výsledky žáků (viz např. Dunkin, Biddle, 1974; Winne, 1979). Situace se tedy poněkud zkomplikovala. Vzhledem k tomu, že u většiny experimentů byla následně zpochybněna operacionalizace proměnných (Gall, 1970; Gall a kol., 1978), nepodařilo se prakticky vůbec prokázat povahu vztahu mezi vyššími kognitivními otázkami a učením žáků. Prvotní hypotéza o otázkách vyšší kognitivní náročnosti se ukázala být značně nejednoznačná.

Výzkum Gallové a jejích kolegů (Gall a kol., 1978) neprokázal korelaci mezi otázkami vyšší kognitivní náročnosti a výsledky žáků. Jejich výzkum naopak ukázal, že výsledky žáků jsou nejlepší, když 25 % otázek je vyšší kognitivní náročnosti a 75 % testuje fakta. Podle badatelů je možné si vysvětlit závěry následovně: jestliže se žák ocitá tváří v tvář změti otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti (50–75 %), může se soustředit na odpovídání těchto otázek, ale zároveň může přistoupit k ignorování faktických otázek (to se prokázalo při testech znalostí). Ideální formou výuky je dle Gallové kladení otázek testujících znalosti nebo vyvolávajících z paměti čerstvě nabyté poznatky (*recitation*).

Ke zcela opačnému tvrzení, že učitelské otázky s vyšší kognitivní náročností vedou k lepším vzdělávacím výsledkům žáků než otázky zaměřené na nižší kognitivní procesy, dospívá jiná linie bádání. Známa je například metaanalýza Redfieldové a Rousseauové (1981), které se rozhodly ověřit výsledky dvaceti experimentálních šetření a podívat se na tytéž výzkumy, které byly ve zkoumání Winneho (1979) zhodnoceny jako neprůkazné. Autorky

¹ Vydání Bloomovy taxonomické tabulky kognitivních procesů vedlo v následujících deseti letech k publikování nejméně desíti dalších klasifikačních systémů (viz Gall, 1970). Ačkoli registrujeme i kritické ohlasy na tuto taxonomii (kritizující například neexistenci lineární hierarchie, zaměření jen na kognitivní procesy, povýšení hodnocení nad syntézu, obtížnost rozlišení mezi některými kategoriemi vyšších kognitivních procesů – analýzou a hodnocením apod.), domníváme se, že Bloomova taxonomie poskytuje vhodný rámec pro posouzení myšlení a výsledků žáků.

hojně citovaného textu použily jiné metody metaanalýzy a dospěly k závěru, že otázky vyšší kognitivní náročnosti mají pozitivní dopad na učení žáků.² Podle jejich závěru platí, že čím menší skupina žáků, tím větší efekt mají otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Pokusy prokázat, že větší počet otázek vyšší kognitivní náročnosti automaticky vede k lepšímu učení žáků, přinesly důkazy pro i proti. Můžeme si problém usnadnit ideologickým řešením, kdy označíme jeden názorový tábor za zpátečnický, zatímco druhý za progresivní a ubírající se správným směrem.³ Kritikové školního vzdělávání dlouhodobě tvrdí, že učitelé vedou žáky pouze k memorování a osvojení si faktů, ovšem bez důrazu na vyšší kognitivní procesy myšlení, jako je aplikace, syntéza či hodnocení. Základní chybou takové kritiky je nejenom její snaha po kopírování módních vlivů, ale někdy i absence empirického důkazu, o který by mohl být opřen tak závažný hodnotový soud. Některá odmítnutí transmisivního učení jsou inspirována Rousseauovou kritikou obsaženou v *Emilovi* (1926) a horují pro romanticky laděné, ničím neomezované dětské objevování světa.

V tomto příspěvku je zvolen jiný postup. Pokusíme se o prozkoumání druhů učitelských otázek a jejich funkce v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. Nebudeme se soustřeďovat jen na intenci učitele v otázkách, protože to plně neumožňuje poznat efekt učitelova záměru (Mareš, 1988). V rámci analýzy se zabýváme jak odpověďmi žáků, tak i hodnocením učitele, ale i znovunastolováním otázky. Chceme zjistit, nejen jaký je počet různých typů otázek, ale také jaký dopad mají učitelské otázky na průběh výuky a jak učitelské otázky mohou zásadním způsobem výukovou komunikaci proměňovat.

Účelem článku není zaujmout ideologické či vysloveně kritické stanovisko, ale použít aparát etnografického výzkumu k získání pedagogického mikropohledu na dění ve třídě. Nechceme kritizovat školu, její učitele nebo žáky. Hlavním záměrem je pečlivě analyzovat strukturu pedagogické komunikace se zaměřením na vzdělávací učitelské otázky⁴ kladené ve výukové komunikaci a odhalit problematické sekvence. Teprve na základě této podrobné práce je možné identifikovat situace, které je třeba zlepšit.

² Šest let po Redfieldové a Rousseauové se další autoři pokusili znovu nahlédnout na stejné výzkumy a dospěli ke stejnému přesvědčení jako Winne, že není možné prokázat efekt otázek vyšší kognitivní náročnosti na učení žáků (Samson a kol., 1987).

³ Nalezneme tedy tezi, že otázky nižší kognitivní náročnosti snižují ochotu žáků riskovat (Alexander, 2006), stejně jako že bez těchto otázek není možné klást otázky vyšší kognitivní náročnosti (Gall a kol., 1978).

⁴ Dle Mareše a Krivohlavého (1995) mají učitelské otázky tři funkce: organizační, vzdělávací a výchovnou. V textu se věnujeme pouze vzdělávací funkci otázek. Využívání učitelských otázek k výchovné funkci (k mocenským záměrům učitele a posílení vztahu

Metodologie výzkumného šetření

Z uvedených důvodů jsme se rozhodli optikou učitelských otázek prozkoumat data z terénního výzkumu výukové komunikace v prostředí sedmé a osmé třídy druhého stupně základní školy. Jde o data, která jsme sbírali v průběhu školního roku 2009/2010, přičemž sběr zahrnoval etnografické pozorování ve třídách, videostudie vyučovacích hodin, hloubkové rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. Vzorek tvořilo 16 různých tříd vyučovaných 16 různými učiteli na čtyřech různých školách.⁵ Dvě ze škol, na nichž byl výzkum realizován, byly městské, jedna venkovská a jedna se nacházela v malém městě.⁶ Vyučující, kteří se výzkumu zúčastnili, učili ve sledovaných třídách český jazyk, dějepis nebo občanskou výchovu a právě tato výuka byla předmětem pozorování a videonahrávek. Důvodem tohoto omezení byl předpoklad, že komunikace v různých předmětech může být ovlivněna obsahem vyučované látky. Vzhledem k tomu, že výuku v přírodovědných předmětech zkoumá v současné době metodou videostudií tým Centra základního výzkumu školního vzdělávání (ačkoli nejde o výzkum zaměřený primárně na pedagogickou komunikaci),⁷ volili jsme záměrně předměty humanitní. Sekundárním důsledkem uvedeného omezení byla skutečnost, že se ve vybraných školách vyskytovalo vždy jen několik učitelů, kteří odpovídali našim kritériím (tzn. vyučovali český jazyk, občanskou výchovu nebo dějepis v šesté až deváté třídě), a tudíž se tím omezil samovýběr respondentů (v tom smyslu, že bychom spolupracovali jen s těmi učiteli, které vedení školy považuje za „vzorové“ příklady nebo kteří sami projevují aktivní zájem o participaci na výzkumu). Z celé vyučovací hodiny se v tomto textu zaměříme pouze na výukovou komunikaci, a zejména na vzdělávací učitelské otázky a jejich funkci.

V této studii pracujeme především s daty z videostudií,⁸ které byly přepsány do podoby doslovných transkripcí komunikace ve vyučovací hodině

se žáky) je předmětem analýzy jiné studie (Šedřová, 2011). Skupinovou práci, kooperativní výuku či organizační otázky ponecháme mimo obzor výzkumu (navíc se objevují jen velmi málo). Na druhou stranu se také nebudeme věnovat paralingvistickým a extralingvistickým prostředkům pedagogické komunikace, ačkoliv je zřejmé (Walsh, Sattes, 2005), že mají pozitivní vliv na učení žáků.

⁵ Šlo o běžné třídy základní školy, žádná z nich nebyla výběrová. Početnost jednotlivých tříd značně kolísala (mimo jiné i v důsledku aktuálních absencí žáků), nejméně naplněná třída čítala 8 žáků, nejvyšší počet žáků při výzkumu činil 24.

⁶ Základním požadavkem na výběr školy bylo, aby škola nevybočovala z průměru českých základních škol ideovým směřováním (např. alternativní škola) ani skladbou žáků (např. výběrová škola). Ve všech případech se jednalo o školy v Jihomoravském kraji.

⁷ Srov. např. Janík a kol., 2008; Hubelová a kol., 2008.

⁸ Termín videostudie bývá používán pro různé typy výzkumů, které jsou založeny na analýze videozáznamu (Janík, Najvar, 2008). Celkem jsme pořídili 32 videostudií, tzn.

a umožňují detailní analýzu dat. Jde o metodu umožňující získat (a především fixovat pro další analýzu) hluboký popis dění v hodině. Při přímém pozorování je pozornost výzkumníka vždy velmi selektivní a jeho zápisky či záznamové archy jsou nutně fragmentární. Ačkoli má metoda videostudie svá omezení, z nichž některá jsme ve větším detailu diskutovali v předcházejících textech (Šedřová, Švaříček, 2010b), vnímáme ji jako nejlepší dostupnou metodu, která nám umožňuje získat o objektu našeho zájmu velké množství detailních informací. Vedle toho pracujeme s daty z pozorování a rovněž z hloubkových rozhovorů s učiteli.

Jde samozřejmě o omezený vzorek bez nároku na reprezentativnost, avšak vzhledem k množství dat, které jsme v jednotlivých třídách získávali, a vzhledem k záměru analyzovat data především kvalitativními postupy se jeví jako dostačující. Závěry zde předkládané nezobecňujeme na celou populaci žáků a učitelů (viz problém zobecnitelnosti – Bassey, 2001), ale pokoušíme se vytvořit důvěryhodný model, který je podložen empirickými nálezy.

S každým z vybraných učitelů jsme na samém začátku celého šetření provedli hloubkový rozhovor mapující rámcové postoje k výukové komunikaci a deklarované komunikační postupy. Následně jsme realizovali sérii pozorování završenou dvěma videonahrávkami vyučovací hodiny. Bezprostředně po natočení druhé videonahrávky (v následující vyučovací hodině) jsme žákům distribuovali dotazník zaměřený na jejich vnímání komunikace v právě uplynulé hodině. Posledním bodem sběru dat byl druhý hloubkový rozhovor s učiteli, jehož schéma bylo sestavováno jednotlivým učitelům na míru podle toho, co jsme zaznamenali jako typické v průběhu pozorování.

Záznamový protokol obsahoval anonymizované základní identifikační údaje o dané vyučovací hodině a přepis celé výuky. Hodinu jsme rozdělili do bloků po pěti minutách, kvůli následné identifikaci v nahrávce. Pravidla transkripčního přepisu jsme vytvořili podle notace Jeffersonové (1984).⁹ Takto vzniklé protokoly slouží jako materiál pro kvalitativní analýzu za použití softwaru ATLAS.ti (verze 5.6) a rovněž pro jednoduchou deskriptivní analýzu kvantitativní. Při analýze komunikačních struktur jsme postupovali tak, že jsme celý materiál okódovali sadou 39 kódů, z nichž některé jsme měli připraveny předem (např. kódy typu *Iniciace: otevřená otázka*, *Iniciace: uzavřená otázka*, *Iniciace: otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti...*), jiné vznikaly teprve v průběhu kódování (*diktát*, *Evaluace: otázka s absorpcí...*). Vzhledem k tomu, že se na kódování podíleli všichni čtyři členové týmu¹⁰, bylo třeba

⁹ Provedený první přepis videonahrávek byl podroben dvěma následným kontrolám, při kterých byl přepis korigován.

¹⁰ Výzkumný tým tvořili členové Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity: Klára Šedřová, Roman Švaříček, Zuzana Makovská a Jiří Zounek.

neustále hlídat shodu kódérů a vracet se k již zakódovanému materiálu a upravovat jej tak, abychom dosáhli co největší konzistence a tím dostáli kritériu spolehlivosti (viz Švaříček, 2007).¹¹ S takto vzniklými kódy můžeme provádět jednak jednoduché kvantitativní operace (absolutní a relativní četnost jednotlivých jevů), jednak jsme jejich pomocí roztrídili materiál pro další kvalitativní rozbor.

Vedle práce s protokoly pracujeme přímo s videonahrávkami, a to metodou nepřímého pozorování, kdy zaškolený pozorovatel sleduje videonahrávku a zaznamenává předem určené jevy ve zvoleném intervalu (v našem případě po pěti vteřinách) do připraveného pozorovacího archu – jde o techniku na bázi Flandersovy interakční analýzy (Flanders, 1970).¹² Kromě toho jsme vyvinuli vlastní pozorovací systém zaměřený na identifikaci různých typů činností ve třídě. Nálezy získané touto cestou zde prezentujeme výběrově, především nám jde o zjištění podílu dialogické komunikace v hodině a určení proporcí verbálních aktivit učitele a žáků.

Hlavní výzkumná otázka, která vedla k interpretaci dat, zněla následovně: **Jaké typy otázek učitelé ve vyučování kladou a jaké funkce plní tyto otázky ve výukové komunikaci?** Při analýze jsme se dále drželi těchto specifických výzkumných otázek: Jaké typy otázek používají učitelé ve vybraných předmětech? Jak jsou jednotlivé druhy otázek zastoupeny v daných vyučovacích hodinách? Jak učitelé používají otevřené a uzavřené otázky? Jak je možné odlišit otázky podle míry kognitivní náročnosti?

Typy otázek

Nyní se podívejme na typologii otázek, kterou jsme použili. Účelem této části textu je zaprvé vymezit, co znamená otázka učitele. Zadruhé kvantifikujeme počet kladených otázek učiteli v našem výzkumu, zatřetí se věnujeme otázkám podle jejich otevřenosti či uzavřenosti a začtvrté rozdělíme otázky na ty, které jsou zaměřeny na nižší kognitivní procesy a na vyšší kognitivní procesy. Konečně zapáté nahlédneme, jak počet otázek proměňuje výukovou komunikaci.

¹¹ Tato část výzkumného procesu se ukázala být extrémně časově náročná. Jednak z důvodu velkého množství dat (vytvořili jsme celkem 10 000 zakódovaných citací), jednak z důvodu kódování čtyřmi výzkumníky. Proto jsme opakovaně provedli dvojité kódování (více výzkumníků kóduje stejný text) a opětovné kódování celého datového bloku (každý badatel kodoval svoje data celkem čtyřikrát). Každý badatel přitom kodoval ty přepisy nahrávek, kterých se přímo účastnil jako pozorovatel, abychom zajistili co nejúplnější porozumění smyslu daných komunikačních výměn.

¹² Ačkoli původní Flandersova technika předpokládá kratší – třísekundový – interval.

Definice otázky učitele

Jak vypadá učitelská otázka ve školním výukové komunikaci? Jedná se vždy o výpověď učitele ve formě tázací věty? Nikoliv. Domníváme se, že je nutné posuzovat učitelskou otázku podle komunikačního záměru mluvčího, realizovaného v jeho výpovědi (viz Čechová a kol., 2000). Komunikační funkce výpovědi je určena jak větnou formou (*Kdo by to byl tušil?*), kdy je forma výpovědi tázací a na konci věty je otazník, tak především kontextem interakční výměny. Tento postup zaprvé umožňuje, abychom odfiltrovali řečnické otázky, které mají tázací větnou formu, ale odpověď obsahují v sobě (*Nikdo to netušil*). Zadruhé můžeme takto mezi učitelské otázky počítat také přímá vyjádření, která mají formu oznamovací (*Podíváme se na první příklad, Katko*), formu rozkazovací (*Chci slyšet vaše odpovědi!*) nebo formu práci (*Kéž by to konečně někdo správně odpověděl*). Jedná se o povely, pokyny, vybídnutí či přání mluvčího. Taková vyjádření jsou běžnou součástí výukové komunikace a žáci druhého stupně základní školy jsou na základě svých zkušeností schopni rozpoznat záměr mluvčího (učitele). Dalo by se doslova říci, že žáci znají skrytá pravidla výukové komunikace.¹³

Při analýze přepisů videonahrávek jsme zavedli dvě kategorie, které ukazují, že posuzovat otázku učitele podle komunikačního záměru má svůj smysl. První kategorii jsme nazvali Prodloužení IRF a takovou otázku učitel pokládal tehdy, když žáci odpověděli správně na jeho otázku, ale učitel si vyžádal další příklad správné odpovědi (*Dobře, kdo by tam dal něco jiného?*). Druhá kategorie označuje takové otázky učitele, které jsou kladeny po nesprávné odpovědi žáka a učitelé v nich opakují zadání předchozí otázky (*Ano, je to časopis, ale to mně dáváš jedno slovo, já chci sousloví*). Kategorii jsme označili jako Negativní evaluace: reiniciace. Učitel tak často prostřednictvím otázky iniciuje interakci, která se skládá z několika sekvencí, kdy se několikrát opakují jednotlivé části struktury (otázka učitele, odpověď žáka, hodnocení učitelem).

Počty otázek

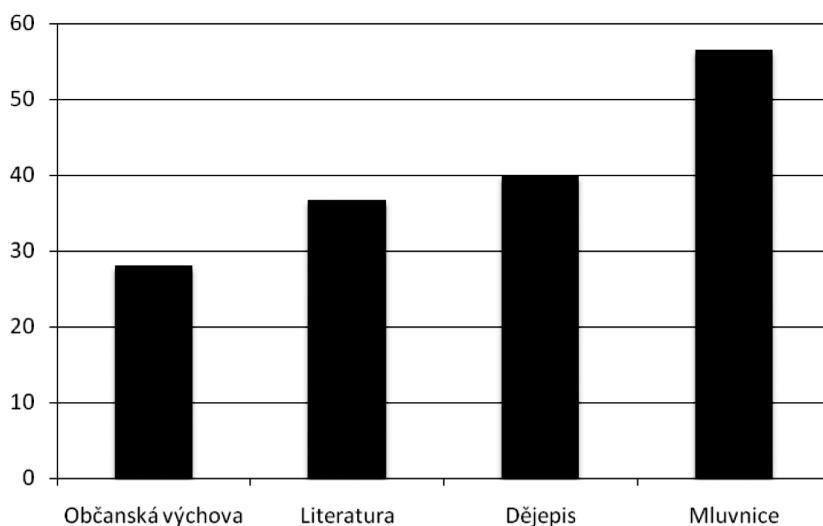
Počet otázek položených učitelem během výuky je zkoumán již velmi dlouho. Stevensová (1912, cit. podle Gall, 1970) odhadovala, že 4/5 školního dne jsou vyplněny učitelskými otázkami a žákovskými odpověďmi. To podle ní znamená, že americký učitel na druhém stupni na počátku dvacátého století položil asi 400 otázek za den (2/3 otázek byly přitom zaměřeny na fakta).

¹³ Učitelské otázky jsou někdy určeny celé třídě a někdy vybranému žákovi (takovým otázkám říkáme adresné). Pokud v textu neindikujeme jinak, bude se vždy jednat o učitelské otázky určené celé třídě.

Je tedy obecně známo, že učitelé kladou velký počet otázek, jejich vyšší množství bývá spojováno s neefektivitou výukové komunikace, neboť žáci musí odpovídat rychle a nezbyvá jim čas na promyšlení učitelských dotazů (Pstružinová, 1992). V našem vzorku jsme identifikovali 1389 otázek, to znamená v průměru 43 otázek na jednu vyučovací hodinu.¹⁴ To je výsledek, který se velmi liší od nálezů Pstružinové z počátku 90. let minulého století, kdy zaznamenala 84 otázek na jednu vyučovací hodinu (Pstružinová, 1992) i od nálezů Hrdiny, který dospěl koncem 80. let na Slovensku k velmi podobnému číslu 88 otázek na jednu vyučovací hodinu (Hrdina, 1988).¹⁵

Počet otázek se však v jednotlivých vyučovacích hodinách výrazně proměňuje. Nejméně jsme zaznamenali 8 otázek (hodina literatury, kdy žáci ve dvou třetinách času prezentovali svoje referáty na téma *Co jsem četl*) a nejvíce 144 otázek (hodina mluvnice). Tím pádem se mění i čas, který mají žáci k dispozici na zodpovězení otázky. Zatímco v případě 8 otázek za hodinu jsou k dispozici více než 4 minuty na odpověď (což ovšem neznamená, že žáci celé 4 minuty řeší odpověď na otázku), v případě 144 otázek dostávají žáci takřka

Graf č. 1: Počet otázek na vyučovací předmět



¹⁴ Máme na mysli otázky vztahující se k probírané látce, do analýzy nezahrnujeme organizační a výchovné otázky.

¹⁵ Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu zkoumáme pouze druhý stupeň základní školy, zatímco Hrdina i Pstružinová oba stupně, nemůžeme s jistotou hovořit o klesající frekvenci učitelského tázání na druhém stupni základní školy.

5 otázek za minutu. To jsou však krajní polohy celého spektra. Medián byl vypočítán na 34,5 otázek, což znamená jednu otázku za minutu, když odmyslíme čas věnovaný organizačním a výchovným záležitostem v hodině.

Zkoumali jsme, jak se liší počet otázek kladených učiteli v jednotlivých vyučovacích předmětech, které jsme sledovali. Jak ukazuje následující graf č. 1, nejméně otázek je v průměru kladeno v občanské výchově (28), zatímco dvojnásobek otázek kladou učitelé v předmětu mluvnice (56).

V další části uvidíme, že se významně liší povaha těchto otázek – zatímco v občanské výchově nalezneme většinou otevřené otázky, v mluvnici se jedná o otázky uzavřené.

Otevřené a uzavřené otázky

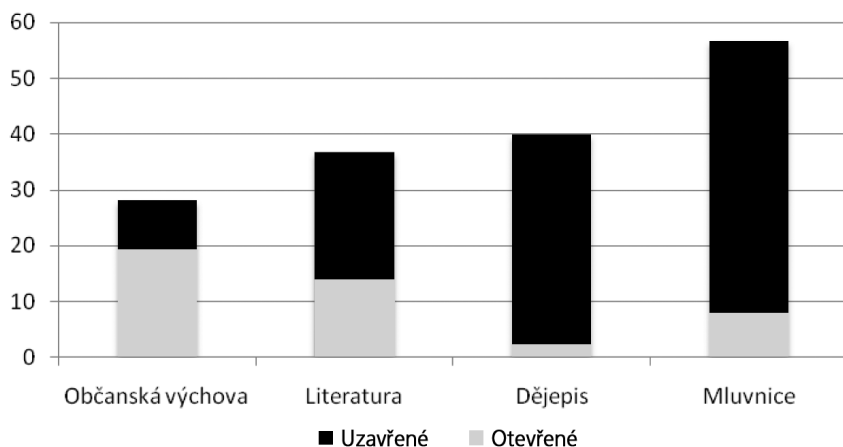
V literatuře se často uvádí, že učitelé kladou především uzavřené otázky požadující po žácích kognitivní operace nižšího řádu (srov. Gall, 1970; Gavora, 2005). Podle některých badatelů mohou otevřené otázky výrazně přispět k vytváření vlastních žákovských teorií, a to například i v matematice (Martino, Maher, 1999). Nejprve se podíváme na otevřenost otázek a posléze na problematiku kognitivní náročnosti.

Otevřená otázka ponechává dotázanému prostor, aby se rozhovořil (Vybíral, 2000). Na otevřenou otázku neexistuje jen jedna správná odpověď, která by byla dopředu dána. V běžné komunikaci nalezneme větší množství otázek otevřených než uzavřených, zatímco ve výukové komunikaci je tomu naopak. Jelikož školní výuková komunikace není autentickým dialogem, ale spíše pedagogickým pseudodialogem (Mareš, 1988), budeme se zabírat i uzavřenými otázkami. **Uzavřená otázka** je definována jako taková otázka, na kterou existuje jen jedna správná odpověď, kterou navíc učitel dopředu zná.

V našem výzkumu jsme identifikovali 25 % otázek otevřených oproti 75 % otázkám uzavřeným. Z šestnácti sledovaných učitelů pokládají více otevřených než uzavřených otázek pouze tři učitelky. Jedná se o učitelky Veroniku, Marcelu a Evu, které vyučují předmět občanská výchova, což vede k závěru (platnému pro náš vzorek), že druh vyučovacím předmětu ovlivňuje podobu učitelského tázání.

Podívejme se podrobněji na zjištěné výsledky napříč jednotlivými předměty. Graf č. 2 ukazuje, že čím více se klade otázek, tím méně je jich otevřených.

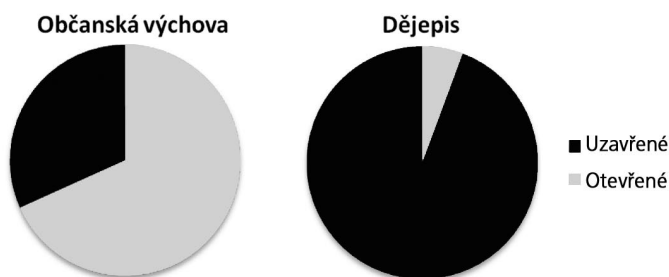
Graf č. 2: Podíl otevřených a uzavřených otázek v jednotlivých předmětech



Vodorovná osa ukazuje jednotlivé předměty, zatímco svislá osa průměrné počty otázek v daných předmětech. Můžeme tedy zformulovat jednoduché pravidlo, že čím více je v předmětu kladeno otázek, tím méně je to otázek otevřených.

Občanská výchova je předmět, kde se vyskytuje největší procento otevřených otázek, zatímco dějepis je typický výskytem uzavřených otázek. To ukazuje i následující graf č. 3.

Graf č. 3: Podíly otevřených a uzavřených otázek v předmětech dějepis a občanská výchova



Zatímco v dějepise je 95 % všech otázek uzavřených, což je největší procento ze všech předmětů, v občanské výchově je 68 % otázek naopak otevřených, což tento předmět činí výjimečným z druhé strany. V celkovém součtu otázek je v občanské výchově o 20 % méně všech položených otázek než v dějepise (28 versus 40 otázek).

Je možná samozřejmé, že mluvnice se systémem drilovacích cvičení znamená velké množství uzavřených učitelských otázek. Zajímavější je však zjištění, že vyučovaný předmět a povaha úkolů, které jsou v něm řešeny, v uvedených případech značně ovlivňuje především typ položené otázky. V dějepise učitel v průběhu hodiny položí pouze dvě otevřené otázky, zatímco v občanské výchově je to 19, i když je zde položeno méně otázek na jednu hodinu.

Otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti

Pro klasifikaci kognitivní náročnosti otázek učitele jsme zvolili systém Blooma (1956). Tento postup umožňuje spolehlivě určit kognitivní náročnost otázek učitele, což je pro nás podstatné. Problematické však bylo rozpoznat, jestli je odpověď žáka dokladem vyššího kognitivního procesu v jeho myšlení, nebo nižšího kognitivního procesu. Při odpovědi na otázku učitele *Zhodnot'te dopad vlády Marie Terezie pro české země*, může žák buď odpověď sám vytvořit na základě svých znalostí (vyšší kognitivní proces), nebo si může vybavit odpověď na tuto otázku z minulé hodiny (nižší kognitivní proces).¹⁶

Otázka **vyšší** kognitivní náročnosti (*higher cognitive question*) je taková otázka, která splňuje dvě podmínky. Zaprvé dle Bloomovy taxonomické tabulky (Bloom, 1956) se vztahuje na otázky zaměřené na aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. Zadruhé odpověď na takovou otázku nesmí být přímo dostupná z učebnice či jiného materiálu, který mají žáci k dispozici.

Otázky **nižší** kognitivní náročnosti (*lower cognitive question*) jsou takové otázky, jež jsou zaměřeny na doslovné vybavení si faktu, který byl již aspoň jednou v nějaké podobě učitelem prezentován. Tento typ otázek koresponduje s úrovněmi znalost a pochopení dle Bloomovy tabulky.

My jsme se však rozhodli mezi procesy vyšší kognitivní náročnosti zařadit také proces pochopení, protože pro vysvětlení porozumění určitému jevu musí žák ve výukové komunikaci užít kognitivního procesu aplikace. Prostě *Ano* v odpovědi na otázku *Rozumíte tomu?* bychom tedy neřadili mezi vyšší kognitivní procesy, neboť neukazuje myšlenkovou práci žáků.

¹⁶ Tomu jsme se snažili předejít dlouhodobějším pozorováním výuky před samotným natáčením a studiem učebnic, které žáci používali. Klíčem však bylo mít k dispozici přesné přepisy celých vyučovacích hodin, a ne jen útržkovité poznámky popisující několik aktivit v hodině. Díky tomu jsme mohli nejen rozpoznat komunikační záměr učitele, ale především zpětnou vazbu učitele, která nám často umožnila určit kognitivní náročnost odpovědi žáka. Ve druhém hloubkovém rozhovoru s učitelem jsme některé problematické pasáže diskutovali.

Schéma č. 1: **Nižší a vyšší kognitivní procesy**

Hodnocení	Vyšší kognitivní procesy	39 %
Syntéza		
Analýza		
Aplikace		
Pochopení		
Znalost	Nižší kognitivní procesy	61 %

V našem vzorku otázky nižší kognitivní náročnosti tvoří 61 % všech položených otázek, zbylý podíl představují otázky vyšší kognitivní náročnosti (39 %). Převažují tedy otázky, které zjišťují pamětní znalost již dříve osvojeného faktu, kdy jsou žáci vybízeni učitelem k tomu, aby zopakovali fakta v podobě, jaká jim byla prezentována.

Spojíme-li obě výše uvedené dimenze třídění otázek, dostaneme se ke čtyřem různým typům otázek:

1) Uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti: jde o požadavek na sdělení dříve osvojeného faktu. V našem vzorku se nejčastěji tyto otázky vyskytují v hodinách dějepisu.¹⁷

Ukázka č. 1:

U: Dnes budeme mluvit o tom, jak se u nás obnovovala po třicetileté válce opět katolická víra a co bylo dál, co, co se k tomu všechno váže. Ale já musím začít trošku jinak, děcka. Ehm. Já jsem jen, teď jsem vlastně kolem roku 1713 přesně a v této době, po třicetileté válce, vládne tento panovník (*ukazuje žákům v první lavici obrázek s panovníkem v knize*). Je to otec budoucí velice významné císařovny, Marie Terezie. Jmenuje se, Honzo (na žáků)? Karel?

Ž Honza: Karel Čtvrtý.

U: Ne čtvrtý, ten už dávno je po smrti. (*káravý pohled na Honzu*)

Ž Daniel: Šestý.

U: Karel Šestý. Je to habsburský panovník (*učitelka jde s knihou doprostřed před tabuli a ukazuje ji celé třídě*) a očekává, velmi očekává potomka, samo-zřejmě panovníci vždycky chtěli mít potomka jakého?

ŽŽ: Syna.

U: Kluka, samozřejmě. Dalšího následníka, že?

¹⁷ Pasáž, na kterou v citaci zejména odkazujeme, je zvýrazněna podtržením.

2) Uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti: jde o zadání vyžadující aplikaci nějakého pravidla, nejde tedy pouze o pamětní úlohu, předpokladem je žákovské porozumění. Zadání vždy směřuje k jediné správné odpovědi. Typickou platformou pro tento typ otázek je výuka českého jazyka.

Ukázka č. 2:

Ž Ivoš: (*začíná číst cvičení z učebnice zaměřené na odlišení základního a přeneseného významu slova*) Při stavbě dálnice se používají výkonné stroje. Stavba stála na kraji města.

U: Tak. Kde je základní význam slova? U kterého výrazu? (*pauza, Ivoš neodpovídá*)

U: Základní význam je ta činnost, takže...? Kde se jedná o činnost? (*pauza, šum ve třídě*)

U: A přenesený význam je věc. Takže kde je základní? No, Míšo?

Ž Míša: Při stavbě dálnice.

U: Při stavbě dálnice, ano.

3) Otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti: tento typ dotazování – charakteristický především pro hodiny občanské výchovy – se v našem vzorku vyskytuje ve dvou základních variantách. Může jít o dotaz na osobní život žáků, jehož realie je v dané chvíli možné propojit s vyučovanou látkou.

Ukázka č. 3:

U: Ale já se ještě vrátím k těm kapucínům. Byli jste v Brně, děcka? Na výletě někdy, v Brně? Osmáci? Tam je kapucínská hrobka. Nebyli jste tam, u kapucínů, v podzemí?

ŽŽ: Ne.

Vedle toho může jít o jednoduché dotazování na velmi početnou množinu předmětů, které žáci vyjmenovávají, aniž by to vyžadovalo nějakou náročnější kognitivní operaci.

Ukázka č. 4:

U: Ták, my dneska začínáme velké téma kultura. (*píše na tabuli nadpis „KULTURA“ a podtrhuje ho*) A naším úkolem dneska asi bude co? Měli bysme si vysvětlit, co to vlastně ta kultura je, co si pod tím pojmem představujete. Měli bysme si zkusit ten pojem nějak nadefinovat. Abysme vlastně měli možnost vědět, co v těch dalších hodinách budeme probírat. Určitě kolem vás někdy to slovo kultura proběhlo. Asi máte nějakou představu o tom, co to ta kultura je, takže chvíli se zamyslete. (*žáci se začínají hlásit*) A když se zeptám, když řeknu kultura, co vás napadne, co si pod tím pojmem představíte. É, co byste mně o tom třeba řekli. Já zkusím psát ty

vaše myšlenky na tabuli. A možná si s tím, co vymyslíte, budeme trošičku hrát. Jo? Takže, zase všechny ruce nahoru skoro. (*žáci se entuziasticky hlásí*)
 Takže to jsem ráda. Tak, takže, Šimone?

Ž Šimon: Kulturní dům.

U: Kulturní dům. Tak já to budu psát, tak jak to budete říkat, jo? (*zapisuje na tabuli „kult. dům“*) Tak co dál vám probleskne hlavou (*ukazuje si oběma ukazováčky na hlavu*), když se řekne kultura? Tak, postupně. (*ukazuje na bláskící se žákyni*)

Ž Simona: Tak, chození do divadla.

U: Tak, já napíšu divadlo, jo? (*píše „divadlo“*) Tak, co dál?

Ž Radka: Pozvánka na diskotéku.

U: Diskotéka. (*píše „diskotéka“*) Tak, co dál?

Ž Marek: Kulturisti.

U: Kulturisti. (*píše „kulturisti“, pousměje se u tobo*)

ŽŽ: (*smích*)

U: Tak, Marek je sportovec, to se dalo čekat. Co dál?

Ž Lucie: Národní památky.

U: Národní památky. Výborně. (*píše „památky“*) Co dál vás napadne?

4) Otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti: tyto otázky směřují k analýze, hodnocení či tvořivému výkonu a neexistuje předem daná správná odpověď, kterou by žáci museli naplnit. V teorii pedagogické komunikace se právě tento typ otázek považuje za nejproduktivnější a vedoucí k rozvoji žákovského myšlení. V našem vzorku se tento typ otázek neváže na konkrétní předmět, přes relativní nepočetnost se vyskytuje ve většině sledovaných hodin.

Ukázka č. 5:

U: Aktivní volební právo je od osmnácti let, to znamená, že od osmnácti let můžete, jestli chcete, jít volit. Na kom to záleží?

Ž Monika: Na sobě.

U: Máte jít volit, nebo ne?

Ž Monika: Jak chcem.

Ž Pavel: (*ve stejnou chvíli jako Monika*) Měli bysme.

U: Proč? (*na Pavla*) Proč jo a proč ne? (*na třídu*)

(*šum ve třídě*)

Ž Pavel: Jo, tak já nevím...

U: Tak říkáš jo, tak třeba nějaký důvod, proč jo? (*na Pavla*)

Ž Pavel: Tak já nevím... protože vyjadřujeme, jako že s kterou stranou sympatizujeme.

U: (*kývá hlavou*) Jo. Že si třeba potom nemůžete říct, že budete nadávat, protože jste si volili líp. Proč ne?

Ž Alice: Protože pak nadávat nebudeme (*s úsměvem*).

Tabulka č. 1 zachycuje skutečnost, že tyto čtyři typy otázek jsou v námi zkoumané výukové komunikaci zastoupeny ve velmi různé míře. Více než polovinu dotazů, které učitel během hodiny pokládá, tvoří uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti zaměřené na pamětní reprodukci osvojených faktů. Naopak nejnižší zastoupení mají otázky, jejichž kognitivní náročnost je rovněž nízká, avšak jsou otevřené. Toto rozložení můžeme porovnat s britskými daty z projektu ORACLE (Galton a kol., 1980; Galton a kol., 1999) – ve třídách odpovídajících našemu druhému stupni kladou učitelé nejčastěji uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (50 %), následují uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (36 %). Otevřené otázky – souhrnně bez rozlišení kognitivní úrovně – tvoří 14 % (Hargreaves, Galton, 2002).¹⁸ Zde narážíme na odlišnost mezi českým a britským prostředím. Čeští stejně jako britští učitelé preferují uzavřené otázky, rozdíl je však v kognitivní náročnosti učitelských iniciací.

Tabulka č. 1: Podíl typů otázek ve výukové komunikaci

Typ otázek	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti	720	52
Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti	352	25
Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti	122	9
Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti	201	14

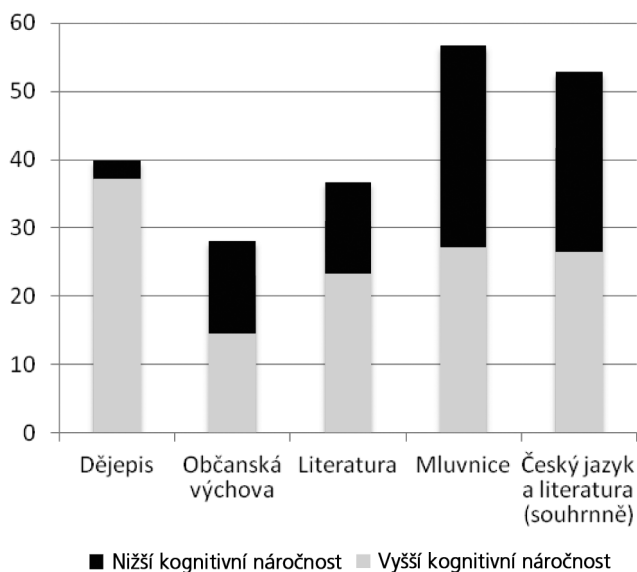
Skutečnost, že učitel položí určitý typ otázky, ještě nemusí znamenat, že žákovská odpověď s tímto typem koresponduje (viz Mareš, 1988). U otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti jsme si povšimli tendence k úniku z takto náročně nastaveného požadavku.¹⁹

Podíváme-li se opětovně na rozvrstvení otázek v předmětech, uvidíme značné rozdíly. Překvapivě nejvíce otázek vyšší kognitivní náročnosti se objevuje v mluvnici, což je dáno aplikačními otázkami, kdy je úkolem žáků aplikovat určitý mluvnický jev na novém příkladu.

¹⁸ Typologie otázek uváděná v citovaném zdroji je poněkud odlišná od naší, uvádíme výsledky, které jsme získali vyloučením některých kategorií – především kategorií organizačních a rutinních otázek (srov. Hargreaves, Galton, 2002).

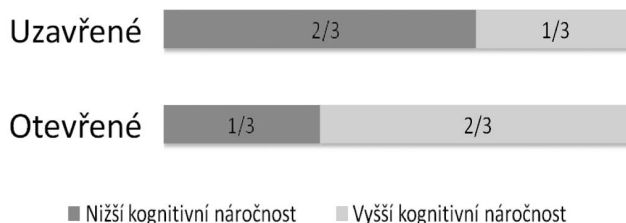
¹⁹ Zkoumali jsme také početnost těchto situací, popisujeme ji v jiném textu (Makovská, 2011).

Graf č. 4: Počty otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti v jednotlivých předmětech²⁰



Pasáž věnovanou počtům otevřených a uzavřených otázek a otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti můžeme uzavřít tvrzením o **třetinovém rozložení** všech typů otázek. Pokud vezmeme počet všech otázek a rozdělíme je podle typologie zde popisované, dostáváme se k následujícím počtům. Z tabulky č. 1 vyplývá, že z celkového množství všech uzavřených otázek jsou 2/3 otázek nižší kognitivní náročnosti a 1/3 otázek vyšší kognitivní náročnosti.

Graf č. 5: Třetinové rozložení typů otázek



²⁰ Graf obsahuje jak data za předmět český jazyk a literatura celkem, tak zvlášť za literaturu a mluvnici. Mezi těmito dvěma předměty se ukázaly značné rozdíly v počtu otázek vyšší kognitivní náročnosti.

Poměry u otevřených otázek jsou přesně opačné: 1/3 otázek nižší kognitivní náročnosti a 2/3 otázek vyšší kognitivní náročnosti. Pravidlo třetinového rozložení neříká, že kognitivní náročnost je spojena s otevřeností otázky, ale ukazuje, jak otázky používají sami zkoumaní učitelé. Ačkoliv se domníváme, že třetinové rozložení bychom našli i u jiných učitelů humanitních předmětů, závěry vztahujeme pouze na zkoumaný vzorek.

Vliv počtu otázek na výukovou komunikaci

Výše jsme vyložili, že učitelé v našem vzorku kladou různé množství otázek. Nyní se podíváme, jak tento jev může zásadním způsobem ovlivnit výuku. Autority teorie pedagogické komunikace²² dělí výukovou komunikaci do sekvencí, které se skládají ze tří složek. První je *iniciace*, kterou je zpravidla otázka učitele, druhá je *replika*, kterou je odpověď žáka, a třetí je *feedback*, což je hodnocení či evaluace odpovědi žáka učitelem. Učitel sekvenci jak zahajuje, tak ji také uzavírá a následně zahajuje další sekvenci. Tato struktura je označována podle počátečních písmen složek, tedy IRF nebo IRE.

Podle našeho výzkumu tvoří výuková komunikace prostřednictvím IRF struktury 48 % z každé vyučovací hodiny, 13 % představují monologické útvary a zbytek vyplňují jiné typy činností, jako je například samostatná individuální či skupinová práce žáků, četba a podobně.²²

Velkého množství učitelských otázek v jedné vyučovací hodině je dosaženo nejen typem úkolů v hodině (např. mluvnické cvičení zvyšuje počet otázek), ale i důsledným držetím se IRF struktury, byť to z hlediska cílů výuky nemusí být ideální. Vhodné by totiž v jistém okamžiku mohlo být opuštění této struktury a zahájení jiného typu interakce, například výkladu.

Jedná se například o situace, kde učitel klade otázku, vyžaduje na ni správnou odpověď, ale když zjistí, že žáci odpovídají špatně (nerozumí problému), nedojde ze strany učitele k vykročení ze struktury IRF. Vykročení by znamenalo, že by učitel zahájil pasáž výkladovou, kde by interpretoval chybu žáků a prezentoval a zdůvodnil správné řešení. V následující ukázce je zřejmé, že žáci nerozumí dobře termínům rým a verš, ačkoliv se jedná o žáky osmé třídy základní školy a toto téma bylo opakovaně probíráno. Učitelka Šárka (průměrně klade 90 otázek za hodinu) zjistí tuto chybu, avšak nezahá-

²¹ Sinclair, Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Galton a kol., 1999; Alexander, 2001; Burns, Myhil, 2004; Pratt, 2006; Parker, Hurry, 2007.

²² Uvádíme výsledky pouze z těch částí sledovaných vyučovacích hodin, které byly orientovány na učební obsahy. Nezapočítáváme tedy čas věnovaný organizačním záležitostem (ten tvoří téměř čtvrtinu každé vyučovací hodiny).

jí výklad s cílem uvést věci na pravou míru a klade opět další otázku (*Co jste si zase spletli?*). Tím pokračuje ve struktuře IRF a iniciuje další sekvenci, na kterou mají žáci odpovědět. Sekvence končí tím, že učitelka zdůrazní správnou odpověď.

Ukázka č. 6:

U: Je tohleto [žáci právě dočetli úryvek z Homérový Odyssey] ve verších?

ŽŽ: Ne! (*mnobohlasem*)

U: Ne?

ŽŽ: Joo! (*mnobohlasem*)

U: JE TO VE VERŠÍCH. Co jste si zase spletli? Verš a...?

Ž: Rým.

U: Rým.

Ž: Rým.

U: Výborně. Takže ve verších to je, že?

Ukázka dobře zachycuje způsob, jakým se učitel vyrovnává s neznalostí žáků. Místo vysvětlování, které by následovalo po výroku *Je to ve verších*, klade učitelka novou otázku (*Co jste si zase spletli?*). Žáci tímto způsobem získávají zprávu, že není nutné rozumět významům slov, ale umět správně odpovědět. I když to může v mnoha sekvencích vypadat tak, že učitel má ideální příležitost k výkladu, výkladu se vzdává. Naznačuje, že není spokojen s odpovědí žáků, ale neujímá se role arbitra a nechává problém nevyřešen. IRF struktura tedy není větvený algoritmus, který bychom si mohli představit jako sérii možností když A, pak B apod. Jakkoliv samozřejmé se to může zdát, IRF struktura neobsahuje výklad, což může vést k tomu, že učitel nevykročí z lineárního opakování IRF sekvence, a nedojde tedy k napravení objeveného problému. To vede nejen k velkému počtu položených otázek, ale může to také vést k nižšímu porozumění probíraného tématu.

Čím je naopak způsoben **nízký počet** (20–30) učitelských otázek v některých sledovaných hodinách? Je to dáno zpomalením celé struktury vložením pauz po učitelských otázkách. Jedná se o takový postup, kdy jsou stejné otázky opakovaně vznášeny a učitel ponechává žákům delší časový úsek na promýšlení odpovědi. Otázky jsou kladeny postupně, učitelé jim dávají patřičný důraz, upřesňují zadání, adresně vyvolávají žáky a ve výsledku dbají na to, aby se zapojila celá třída. Nejde však jen o důraz na receptivní dimenzi participace žáků na pedagogické komunikaci, ale žáci jsou učitelem nuceni k tomu, aby se soustředili na práci (produktivní dimenze). Učitelé, kteří používají tento postup, kladou v hodině zákonitě nízký počet otázek.

V následujících dvou ukázkách se podrobně zaměříme na jednotlivé kroky takového postupu, ze kterých se tento mechanismus pomalé práce žáků skládá.

Ukázka č. 7:

U: Já jsem měl na dnešek něco připravený, ale souvisí to s pohledem ven a to bude asi problém, protože když se podíváte ven (*pochichtnutí třídy*), je to pohled dost hrozný, ale... (*Učitel doted' seděl za katedrou, ale nyní se zvedá a dívá se spolu s celou třídou z okna.*)

Ž: (*skočí do věty*) Je tam divně. (*Venku silně prší a je mlha, ačkoliv předešlý den svítilo slunce.*)

U: Ale to vůbec nevadí. (*Dosud mluvil dost potichu, nyní zesiluje hlas.*) Začneme dneska, začneme (*učitel sepne ruce a jasně tak dává najevo, že půjde o něco vážného či těžkého*) takovou obtížnou věcí, která... kterou jsme ještě nedělali a která je trošičku složitější. Budeme vycházet z toho, co umíme, ale dneska trošku přidáme. Napište si, vemte sešity, napište si (*gesto sepnutých rukou*) Subjektivně zabarvený popis (*učitel napíše téma hodiny na tabuli*) (30 s). Tak samozřejmě nejdřív si vysvětlíme ten nadpis (3 s). Což může být trošku těžší... (12 s) Takže máme tam, máme tam tady toto slovo, popis. Dokáže mi někdo hezky, smyslně vysvětlit, co je to popis? Aby to bylo jako od sedmáka, a né od třetáka. Co je to popis? Co je to popis? (3 s) Evi, co je to popis?

Jedná se o úsek ze začátku hodiny, kdy učitel Karel (průměrně klade 20 otázek za výuku) vysvětluje žákům téma hodiny. Učitel přitom pochoduje po třídě, která mezitím ztichla, má sepnuté ruce a pomalu, s vážnou tváří, postupuje k vysvětlování tématu. Mezi jednotlivými větami učitele Karla je vždy jistá (dramatická) prodleva. Na začátku dává žákům najevo, že si hodinu pečlivě připravoval, ale změnilo se počasí. Říká žákům, že to bude obtížné, což můžeme vnímat spíše jako kladení důrazu na probíranou látku než jako reálnou výpověď. Dále říká žákům, jak by měla odpověď vypadat (*jako od sedmáka*), a čeká, až se hlásí více žáků a jednoho z nich adresně jménem vyvolá.

Poté co žáci uspokojivě definují popis a slova, která se v popisu používají, se učitel Karel pokouší žáky přivést k určení toho, co znamená subjektivní.

Ukázka č. 8:

U: Co je to zabarvený. (3 s) Přemýšlej, co je to zabarvený (10 s). Co? (*ukáže na žáka*)

Ž: No přídavný jméno?

U: No zabarvený je přídavný jméno. (*úsměv*) Já bych tě skvěle pochválil, kdybychom potřebovali slovní druhy. Ale já potřebuju vědět, co to znamená to slovo zabarvený. (*stále se hlásí někteří žáci*) Co to znamená? (2 s) (*ukáže na žáka*)

Ž: Takže to je jako takový zkreslený, že to není úplně do detailů.

U: Nevím, jestli by s tím souhlasili úplně všichni... (5 s) Co, Petro, co myslíš?

Ž: Že to, é že to zabarvený je, vlastně oni píšou v úplně jiným světle?

U: (2 s) No, to už je celkem lepší. Píšou v úplně jiným světle, čili ten po-

pis je nějak ovlivněný něčím. A já se teď zeptám, čím je ten popis ovlivněný? Čím je ten popis ovlivněný? (2 s) No, no třeba na to někdo přijde. Čím je ten popis ovlivněný? (3 s) Když tam máme to slovo subjektivní. Co je to slovo subjektivní? (2 s) (*v následující větě zesílí hlas*) Já vám pak řeknu příklad a hned to pochopíte, co je subjektivní.

ŽŽ: (*nesrozumitelně*)

U: Co je subjektivní? No kdybych vám to řekl, tak se na to neptám. (2 s)

Co je to subjektivní, Květo. (*učitel se drbe na hlavě*)

Ž: Že se, že se vlastně, že se o něčem vypráví jenom samý dobrý věci?

U: Ne, to není nutný, dobrý věci. Když máme slovo subjektivní a oproti tomu je slovo objektivní. Já vám řeknu příklad, jo? (3 s)...

Během dotazování na význam subjektivity se hlásí několik málo žáků, ale učitel Karel vždy čeká na to, až přibudou další zvednuté ruce. Úkolem není přihlásit se jako první, ale vymyslet odpověď na obtížné zadání. Ukazuje se, že čekání na odpověď žáků zvyšuje možnost zapojit se pro většinu žáků. Učitel dává žákům najevo, že ne každá odpověď je správná. V uvedené ukázce je velmi dobře vidět pomalý, detailní až zdlouhavý postup, kdy se žáci pokoušejí vymyslet definici a stále dostávají zpřesňující otázky od učitele. Zároveň učitel ukazuje, že žákům naslouchá a jejich odpovědi komentuje a opravuje. Učitel takřka žákům „vyhrožuje“, že jim řekne správnou odpověď (příklad na subjektivní hodnocení), ale neučiní tak a dále žáky napíná. Citace končí tím, že učitel se rozhodne použít analogie a dá žákům příklad objektivního a subjektivního hodnocení diktátu (hodina pokračuje výkladem).

Ve výše uvedené citaci se objevuje (na naše pozorování) nezvykle dlouhá pauza mezi otázkou učitele a vyvoláním žáka. Roweová ve svém objemném výzkumu (1969) popsala, že pauza ve výpovědi je nejenom prostředek, který významnou měrou vyjadřuje syntaktické vztahy ve větě, ale je-li pauza umístěna mezi výpovědi jednotlivých mluvčích, dovoluje žákovi připravit si odpověď na otázku učitele. Roweová zavedla termín pauza (*wait time*), která má v dialogu dvě části. První pauzu (*wait time I*) můžeme najít mezi učitelskou iniciací a replikou žáka, druhou pauzu (*wait time II*) mezi replikou žáka a zpětnou vazbou učitele. Roweová tímto jednoduchým konceptem předznamenala na několik desítek let směřování mnoha výzkumů, které se následně pokoušely testovat jednoduchou intuitivní úvahu: pro vyšší kognitivně náročné otázky je nezbytné, aby po otázce učitele existovala určitá pauza pro žákovu vytvoření odpovědi.²³ Výzkumy následně ukázaly, že učitelé po položení

²³ Vzhledem k tomu, že v běžných školách se čekací doba pohybuje pod jednou vteřinou, výzkumný design všech bádání musel být experiment, neboť teprve po třech vteřinách čekání učitele se objevují významnější pozorovatelné změny v učení žáků.

otázky čekají velmi krátkou dobu, než vyvolají žáka, aby odpověděl. Mareš (1975) uvádí 2,24 sekundy v 8. třídě základní školy v hodině dějepisu, Tobin (1987) hovoří o jednotce menší než jedna vteřina. A většinou učitelé vůbec nečekají, než si vezmou slovo poté, co žák odpověděl.²⁴ Pokud však učitelé zvýší obě pauzy pro přípravu nad prahovou hranici tří sekund (3–5 s), dochází k pozorovatelným změnám a tím pádem k lepším vzdělávacím výsledkům žáků. Ticho a čekání tak může zefektivnit učení žáků.

Z videonahrávky výuky učitele Karla je zřejmé, že delší pauza pro přípravu je nutná pro přemýšlení žáků, ale umožňuje učiteli pracovat s větší částí třídy, neboť takto učitel vlastně čeká, až odpověď vymyslí i pomalejší žáci. Tento postup ponechává učiteli poměrně velký manévrovací prostor, co se týče jeho výběru vyvolaných žáků. Domníváme se, avšak bez jakékoliv empirické evidence, že podmínkou takového sledu kroků je aktivizace co největšího množství žáků třídy, neboť pasivní (neviditelní) žáci by mohli „blokovat“ komunikaci, což by způsobilo zkrácení tohoto „prázdného“ času. První pauza pro přípravu je v hodinách učitele Karla nad prahovou hodnotu tří vteřin, druhá pauza se pohybuje v některých případech kolem jedné vteřiny a nikdy nedosahuje vyšší hodnoty.

Na konci hodiny učitel Karel opět po žácích požaduje, aby formulovali, co to je subjektivní popis. Jde sice o opakování, ale žáci jsou vedeni k tomu, aby odpověď formulovali vlastními slovy. Opět se jedná o velmi pečlivou práci žáků s definováním a učitele s odpověďmi žáků. Učitel Karel čeká na více se hlásících žáků, a přitom trvá na tom, aby žák uvedl správnou definici.

Funkce vzdělávacích otázek učitele ve výukové komunikaci

V následující části se zaměříme na analýzu vybraných částí výukové komunikace s cílem ukázat, jaký dopad mají učitelské otázky na výuku. Abychom porozuměli funkci učitelských otázek, podíváme se na **čtyři formy dotazování**, které jsme nazvali reprodukce, memorování, diskuse a produkce. Formy dotazování jsou zvoleny se záměrem popsat učitelské otázky na jedné straně a výukovou komunikaci směřující od nižších kognitivních procesů k vyšším kognitivním procesům. Ve vybraných formách dotazování dochází k řetězení určitého druhu učitelské otázky: při reprodukci absentují otázky nižší kognitivní náročnosti, memorování je složeno z otevřených otázek nižší kognitivní náročnosti, diskuse se skládá z otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a při produkci absentují otázky vyšší kognitivní náročnosti.

²⁴ Podle výzkumů Mareše (1975) je např. pauza v dějepisu 0,4 sekundy, v matematice 0,5 sekundy. Podle výzkumu Walshové a Sattesové (2005) při hodnocení učitel v 90 % případů nečeká a ihned si bere slovo, často však přitom přerušuje odpověď žáka.

Reprodukce

Při této formě dotazování, která byla nazvána jako reprodukce, absentují otázky nižší kognitivní náročnosti a cílem aktivit je pouze opakování (reprodukce) dříve naučeného. Reprodukci můžeme nejčastěji sledovat v literatuře a dějepise, kdy jednotliví žáci postupně čtou delší úsek textu z učebnice. Z hodiny literatury je vybrána následující ukázka dokumentující dopad absence otázek nižší kognitivní náročnosti.

Ukázka č. 9:

U: Ták, otevřete si učebnici na straně devadesát dva. (3 s)

ŽŽ: Paní učitelko, můžu začít?

U: Tak, každý přečte jednu sloku. Začíná Jarek.

Ž: Jardo, začínáš.

U: Karel Jaromír Erben.

Ž: Okolo lesa pole (*žaváhání*) lán, hoj, jede jede z lesa pán, na vraném bujném jede koni, vesele podkovičky zvoní, jede sám a sám. A před...

Ž: (*jiný žák skočí do řeči*) A před. Né!

U: Jedna sloka, každý jednu sloku.

Ž: A před chaloupkou z koně hop a na chalupu: klop, klop, klop. Hola hej, otevřete mi dveře.

U: (*skočí žákovi do řeči*) Tam není dveře.

Ž: Dvěře.

ŽŽ: (*smích*)

Ž: Otevřete mi dveře, zbloudil jsem při lovení zvěře. (*dlonže*) Dejte vody pít.

ŽŽ: (*smích*)

Ž: Vyšla dívčina (*nepatrné zadrnutí*) jako květ, neviděl (*nepatrné zadrnutí*) e (*parazitní vsuvka*) také krásy svět. Přinesla vody ze stud (*nepatrné zadrnutí*) nice e (*parazitní vsuvka*), stydlivě sedla u (*mírné zadrnutí*) přes (*nepatrné zadrnutí*) lice.

Zadání této aktivity je doslova implicitní, jako by jej ani nebylo nutné říci (učitelka dá pouze pokyn k otevření učebnice). Učitelka Tereza zadání jednou letmo upřesňuje organizační poznámkou (*Tak, každý přečte jednu sloku*). Role učitele je velmi omezená, neboť učitel jen určuje pořadí žáků a opravuje žáka tehdy, když přečte jiné slovo, než je v textu. Ale i k opravování se učitel mnohdy nedostává, protože smích spolužáků působí na čtoucího žáka jako jasný signál k opravě. Tuto sekvenci není možné nazvat jako metoda Čtení a porozumění textu, protože učitel nekontroluje žákovské porozumění textu, nezastavuje se u čtenářsky obtížných pasáží a nenutí žáky opakovaně číst jim obtížné úseky. Žáci navíc čtou sami, neboť se nevede žádný dialog nad textem a zpravidla po dokončení čtení následuje zcela jiná fáze výuky.

Reprodukce bývá v hodině zařazena spíše za účelem střídání aktivity a k disciplinaci žáků: žáky to přece jen baví (z ukázky je patrné, že žáci jsou ukázněni a smejí se) a sami žáci vlastně tuší, že musí být zticha, aby se mohlo číst. Podobně se v některých případech ve výuce nakládá s referáty žáků.²⁵ Jeden žák u tabule ztichlé třídy přednáší referát na knihu, ale žáci si z výkladu spolužáka jen velmi málo zapamatují. Přitom empirické výzkumy čtení (Gall a kol., 1978) opakovaně ukazují, že žáci, kterým jsou v průběhu podobné sekvence kladeny otázky učitelem na porozumění, se naučí více než žáci, kterým otázky položeny nebyly.

Memorování

Dotazování označené jako memorování je spojeno s procvičováním, kdy učitel spolu s žáky opakuje starou látku po velmi malých krůčcích, které jsou pro žáky nenáročné, s cílem upevnit znalosti. Jedná se o rychlé procvičování, přičemž celá sekvence může být poměrně dlouhá. Do této formy dotazování je zapojeno velké množství žáků, kteří se sami hlásí či vykřikují, a není třeba je do ničeho nutit. Přitom se ke slovu dostávají různí žáci a z vnějšího pohledu to vypadá jako živý dialog mezi učitelem a celou třídou.

Ukázka č. 10:

U: A mmm, Iliada a Odyssea. Vy říkáte, že je to báseň. Co byste taky mohli říct? Nejenom že je to báseň. Má děj ta báseň? (*dívá se po třídě*)

Ž: Ano.

U: A jak se jmenuje taková báseň, která má děj? (3 s)
(*ticho*)

U: Jak říkáme takové básni? (7 s)

Ž: Epos.

Ž: Příběh.

U: Verše, které...

Ž: ...mají děj.

U: ...mají děj...

Ž: jsou?

U: jsou? (2 s)

Ž: epický?

U: Epické, výborně. Takže epické. A ty, které děj nemají, jsou? (*stále sedí za stolem, rozblíží se po třídě*)

²⁵

Referáty jsou hojně využívány jak v dějepise, tak v literatuře.

Ž: Neepické.

U: Ne, ne. (*kroutí nesouhlasně hlavou*)

ŽŽ: (*smích*)

Ž Míša: Lyrické. (*tiše*)

U: Jsou lyrické. Míša správně, takže epika a lyrika. A když je ta báseň epická, hodně dlouhá, hodně rozsáhlá, tak se jí říká (*pomalů*), a to, tak se právě nazývají ty Homérovy rozsáhlé básně, je to? (2 s) Od slova epický?

Ž: EPIKA!

ŽŽ: Epika.

Ž Míša: Epos je to.

U: Je to epos, výborně.

Tato forma je velmi častá ve všech sledovaných předmětech a nastává zpravidla poté, co proběhlo čtení z učebnice, referát žáka či výklad učitele. Učitelské otázky jsou uzavřené a jsou zaměřeny na nižší kognitivní procesy, což umožňuje okamžité reakce ze strany žáků. Jedná se o opakování a procvičování buď právě probrané látky, nebo dokonce učiva, které je žákům k dispozici v otevřených učebnicích na lavicích.

Forma dotazování je nenáročná nejen pro žáky, ale i pro učitele: není nutné si připravit například poutavé vyprávění, které by uvedlo žáky do tématu. Celá sekvence stojí na jednoduchém **principu soutěže**, neboť je téměř jisté, že vždy se najde někdo, kdo bude chtít odpovědět. Anebo učitel někomu položí otázku adresně. Můžeme si povšimnout, že učitelé v této formě dotazování neposkytují takřka žádná hodnocení, protože odpověď je jednoduchá a jasná. Jde jen o to ji vyslovit, a není tudíž potřeba žáka nijak chválit.²⁶

Diskuse

Diskuse je forma dotazování, která se skládá z otevřených otázek jak vyšší, tak nižší kognitivní náročnosti, a je založena na nestrukturované výukové komunikaci mezi učitelem a žáky. Diskuse je sice řízená učitelem, ale učitel si neklade nárok na privilegovanou pozici rozhodčího určujícího správnou odpověď v diskusi. Tato forma nemá příliš mnoho pravidel, ale jedna podmínka musí být splněna, aby odpověď byla akceptována: musí se týkat daného tématu.

²⁶ Podobně jako učitelské otázky ovlivňují učení žáků, tak se i zpětná vazba učitelem podílí na vzdělávacích výsledcích žáků. Hodnocení učitelem má vliv zejména na budoucí výukovou komunikaci v hodině a na atmosféru podporující tuto komunikaci (Hamm, Perry, 2002). Je proto pravděpodobné, že by delší a strukturovanější komentáře učitelem narušovaly mechanismus soutěže.

Diskusi jsme pozorovali především v hodinách občanské výchovy a literatury, výjimečně ve zkrácené podobě v dějepise. Následující ukázka je z hodiny literatury.

Ukázka č. 11:

U: Takže co, co vy si o tom myslíte? Šlo to tak, Láďo? (*dívá se na Láďu*)

Ž Láďa: To je blbost.

ŽŽ: (*smích*)

U: To je (2 s), víš co, tak si to zkus teda obhájit. Proč si myslíš, že to je blbost?

Ž: Prostě... jak mohl jen tak přijít na nějakou zemi z výše...

U: Takže jenom to. Takže už jenom ten první den ti prostě nesedí.

ŽŽ: (*blásí se skoro celá třída*)

Ž Honza: No, už jenom jak vznikl ten Bůh, to mi nejde do hlavy.

U: Hmm (*jde skoro k žákově*), takže ty pátráš vůbec po tom, jak vznikl Bůh, jo? (*ukáže rukou na Lucku*)

Ž Lucka: No to bysme mohli pátrat donekonečna, jak vzniklo tohle.

U: Hmm (*kývá hlavou*). Co ty, Katy? (*ukáže na ni rukou*)

Ž Katy: Tak ta věc, že už by někdo hned byl tak dokonalej úplně.

U: Dobře, ten Adam a Eva.

Ž Katy: No.

U: (*kývne souhlasně hlavou*) Ehm.

Ž Honza: Jo, něco by mohlo být pravda, ale jako že by se takto vyvinul člověk, to mně trochu přijde scient fiction [vysloveno s chybou].

U: (*zasměje se*) Dobře, je to tvůj názor.

V prvé řadě vidíme, že se jedná o diskusi řízenou učitelem, kdy se střídá promluva učitele a žáka a otěže drží v ruce učitel. Nejedná se tedy o volnou diskusi, kdy by žáci reagovali jeden na druhého a učitel by byl upozaděn.

Úryvek z hodiny dále ukazuje, že žáci se nehlásí s argumenty, ale hovoří o svých pocitech, dojmech a názorech. Učitelka nenutí žáky k promyšlení a zpracování odpovědi a netrvá na zdůvodnění. Projevuje se absence pravidel diskuse, neboť někteří učitelé nemají pravidla stabilně zavedená, a tak je ani nevyřknou na začátku diskuse či v jejím průběhu. Zadání je naopak velmi jednoduché, neboť jde o to říci jakýkoliv názor, což je vidět na některých výrociích učitelů (učitelka Alice: *Chrlte to na mě, co vás napadne*).

I když se v sekvenci objeví velmi dobře promyšlený argument, učitel jej nehodnotí adekvátně vzhledem ke kognitivnímu výkonu žáka, který žák provedl, ale je hodnocen stejně jako všechny ostatní výpovědi žáků. To je vidět v následující ukázce, kdy učitelka dává žákovi zpětnou vazbu (*Dobře*).

Ukázka č. 12:

Ž Filip: No já si myslím, že je to blbost, protože pokud by se mu z oka stalo Slunce, tak by byl třikrát, stokrát větší než Země, takže by na něho asi nestačil.

U: Dobře (*usměje se*). Takže podívejte se, já jsem vám jenom chtěla ukázat, že těch teorií je víc...

Učitelka Johana dokonce žákům říká, že cílem nebylo diskutovat o jednotlivých teoriích (*keřst'anská, vědecká a čínská*), ale jen žákům ukázat, že existuje více různých teorií. Jedná se o zvláštní druh diskuse, jakýsi brainstorming, jakousi expozici, kdy nové učivo nepodává učitel výkladem žákům, ale žáci čtou učební text sami, učitel látku nijak nedoplňuje a nehodnotí dobré výkony žáků. Diskusi bychom tedy mohli přiřadit charakteristiky nestrukturovaná a tematická.

V této sekvenci chybí názorový střet dvou protikladných stanovisek, která by byla přednesena učitelem a žáci by diskutovali své argumenty pro či proti. Nenastává zde ani situace, která je běžná v soutěžní debatě, kdy žáci obhajují stanovisko, které nezastávají (Driscoll, 2000). Žáci tak nejsou nuceni cvičit svoje argumentační schopnosti ani prokazovat důkladné obeznámení s látkou. Nejedná se tedy o rozvoj komunikačních dovedností, pohotového myšlení či přesného vyjadřování, jak bychom mohli očekávat podle definice debaty (viz Maňák, Švec, 2003). Výše uvedení autoři řadí debatu (diskusi) do aktivizujících výukových metod, které jsou charakteristické tím, že cílů výuky „dosahují hlavně na základě vlastní učební práce žáků“ (s. 105), což také v tomto případě neplatí.

Jestliže žáci prezentují jen své pocity, pak absentuje hodnocení, a zejména závěrečné shrnutí. Z takovéto debaty není možné učinit závěrečné shrnutí či zápis do sešitu.²⁷ Výsledkem této formy dotazování je aktivizování žáků a jejich zapojení do činnosti, jejíž obsah byl popsán výše.

Učitel v sekvenci stále drží otěže výuky pevně ve svých rukou, jak ostatně vyplývá z IRF struktury (viz výše), ale přestává být **arbitrem** vzdělávacího obsahu a zčásti se vzdává svých didaktických kompetencí. Učitel tak nezastává privilegovanou pozici, co se týče správnosti odpovědí. Z učitele, který předává obsah, se tak spíše stává debatní moderátor. Uvolněné místo

²⁷ Jedním z velkých překvapení, které jsme zaznamenali během sběru dat, bylo, jak málo jsou ve výuce využívány sešity žáků. Učitelé jen velmi málo nechávají žáky pracovat s vlastním sešitem, zpravidla jen tehdy, když jim diktují zápis o několika bodech psaný v odrážkách. Domníváme se, že žákům zůstává díky tomu málo dokladů o průběhu jejich vlastního učení, neboť si nemohou osvojovanou látku nijak komentovat či upravovat dle vlastního učebního stylu (viz Mareš, 1998).

učitele (který se stal moderátorem) jsou někteří žáci schopni obsadit, když argumentačně obhajují své názory a jsou schopni do „diskuse“ přinést věcné argumenty. Dokladem toho je žák Mirek, který si přisvojil tuto část komunikačního prostoru.

Ukázka č. 13:

Ž Mirek: No tak jako (*pokřčí rameny*), zaprvé toho Boha nikdo zatím neviděl...

U i ŽŽ: (*smích*)

Ž: Co ty víš?

Ž Mirek: No (2 s) dobře, zadruhé kdyby on existoval, tak proč, dejme tomu, nezabrání, aby nebyly nehody na silnicích no a...

ŽŽ: (*smích*)

U: No ale to vůbec nemusíš chodit k nehodám, to jsou války třeba, to je prostě holocaust a tak dál.

Ž Mirek: ...a zatřetí, anebo ho to prostě baví, sedí u toho, dívá se a dívá se na nás, jak jsme blbí.

ŽŽ: (*smích*)

U: No dobře (*úsměvně*). Takže tímto to uzavřeme, tím to uzavřeme... A teď se podíváme...

Z ukázky je patrné, že žák Mirek předložil ve zdařilé podobě (zprv, zadruhé, zatřetí) několik málo argumentů, čímž okamžitě ovládá komunikační pole.²⁸ Ostatní žáci jeho výkon komentují smíchem a slovy (*Co ty víš?*). Učitelka se jednou pokusí komentovat výroky žáka, ale nezasahuje do věcného obsahu a celou sekvenci ukončuje, čímž získává zpět možnost iniciovat novou sekvenci.

Mottem diskuse je hodnotící výrok učitelky *Dobře, je to tvůj názor* (ukázka č. 11). Žák je hodnocen nikoliv za obsah výpovědi, je to neexistuje zadání, se kterým by se jeho výpověď porovnávala, ale za to, že se aktivně zapojil do činnosti. Takřka kdokoli může cokoliv říci a bude to správně.

Nestrukturovaná tematická diskuse bývá terčem kritiky za to, že žáci konverzují jen nad tématy, která je osobně zajímají, a proto se nejedná o produktivní metodu (Brooks, Brooks, 1999). Přikláníme se však k názoru, že nestrukturovaná tematická diskuse má svoje místo v procesu učení se žáků. V diskusi mohou žáci pojmenovávat svoje nápady, které se později mohou stát předmětem testování a hodnocení. Podle Goldinga (2009) může být ne-

²⁸ Ačkoliv se nejedná o podložené argumenty a jde spíše o formální argumenty.

strukturovaná diskuse výchozím bodem pro kritické zhodnocení myšlenek zpočátku triviálních. Tato forma dotazování je tedy zacílena na vytvoření „diskusního“ vztahu mezi učitelem a žáky, což může být později využito k dalším etapám učení. Může to být prostřednictvím jiného typu diskuse, kritické diskuse, jejímž cílem je kriticky argumentovat o vybraných idejích, nebo skrze vytváření nových konceptů, což označujeme jako produkci.

Produkce

Produkce je taková forma dotazování, při které prostřednictvím otázek učitele žáci docházejí k porozumění teoretickým konceptům. Nejde pouze o reprodukci či memorování, ale jedná se o nejvyšší kognitivní proces učení skrze tvoření vlastního pochopení. Produkce je založena na jednoduchém faktu, že učení je výsledkem myšlení žáka.

Produkce konceptů se v našich datech objevovala spíše ojediněle. V následující ukázce učitelka Šárka použije princip analogie a objasní žákům význam cizího slova retrospekce. Učitelka se odvolá na slovo retro, které žáci dobře znají, a navíc se jedná o slovo, které můžeme označit za populární. Je to ukázka toho, kdy učitel propojuje znalosti žáků s novým učivem prostřednictvím analogického příkladu.

Ukázka č. 14:

U: Jestliže Odysseus někde vypráví, co už se stalo, jak se říká takovým filmům a také literatuře, když někdo vypráví o tom, co už bylo? (2 s)

Ž: Minulost. Neé.

ŽŽ: (*nesrozumitelný výkřik*)

U: Jak se říká, když vy si oblečete oblečení nebo posloucháte písničky třeba ze šedesátých let?

Ž: Retro! (*vykřikne*)

U: (*úsměv*) Retro, výborně. Super, takže. (*mne si ruce*) Retrospekce (*slabikuje slovo*), že, je ta metoda (*pomalů*), kterou tady autor použil...

Citace z hodiny literatury dokládá nejen možnosti analogického postupu při vysvětlování významu slov, ale je evidencí učitelova pátrání po žákovských znalostech. Navíc ukazuje, že když jsou žáci vtahováni do výukové komunikace skrze své mimoškolní znalosti, aktivně reagují a jsou posléze kladně emotivně hodnoceni učitelem.

Analýza učitelských otázek a odpovědí ukazuje, že učitelé se žáků zpravidla neptají na porozumění konceptům a teoriím. Učitelé žákům popisují jednotlivosti či prvky nějaké třídy, ale nepopisují obecný, abstraktní koncept, který by vysvětloval, proč určité prvky patří do jedné třídy. To je velmi dobře vidět na otázkách učitele v následující ukázce, kdy učitelka trvá na

vyjmenování prvků nějaké množiny. Učitelka Vlasta se v dějepise při shrnutí²⁹ látky z minulé hodiny nejprve ptá na definici baroka (*perla nepravidelného tvaru*), což není definice, ale spíše etymologická zajímavost, a poté klade otázku na charakterizaci baroka a následně se přesouvá k rokoku.

Ukázka č. 15:

U: No, o něco později [než baroko] potom, když tento podobný styl přišel vpřed, přišel do interiéru, tak se nenazývá baroko, ale nazývá se?

Ž Martin: Rokoko.

U: (*kývá hlavou*) Rokoko a týká se spíš...

Ž Martin: Interiéru.

U: Ano, interiéru, že, zařízení zámků (*pomalů*) ano, tak. Jaká barva tam převládá? Leoši?

Ž Leoš: Bílá, zlatá.

U: Ano, bílá a zlatá. Zámky jsou plné? Čeho?

Ž David: Kůží?

U: No?

Ž Křištof: Látek.

U: Ano, látek, tapet látkových. Čeho ještě? Čeho ještě?

ŽŽ: Porcelánu.

U: Ano, porcelánu, míšenský porcelán.

Ž Matěj: Lustrů.

U: Lustrů různě křišťálových. Benátských z...?

Ž Křištof: Zrcadel.

U: Zrcadel. (*kývá hlavou*) Takže to všechno je ta doba rokoka. Dobře.

Učitelka neklade otázku na definici konceptu baroko či rokoko, ale ptá se na jednotlivé prvky dané množiny. Odpovědět na tuto uzavřenou otázku nižší kognitivní náročnosti je snadné, protože úkolem žáka je říci alespoň jeden prvek z velké množiny. Pořadí prvků je libovolné, jak je vidět z odpovědí na otázku *Zámky jsou plné? Čeho?*

Otázky nejsou zaměřeny na vnitřní souvislosti mezi jednotlivými prvky dané skupiny a žáci si z paměti vybavují jednotlivé příklady. Absence otázek vyšší kognitivní náročnosti, které by byly zaměřeny na definování, aplikování, zdůvodňování či tvoření vlastní definice, vede k tomu, že se žáci učí seznamy prvků určité třídy.

Teoretické abstraktní koncepty nejsou ve výkladové části vysvětlovány a následně se na ně učitelé netáží. Nemusí se jednat jen o obtížný koncept

²⁹ Jedná se o běžné shrnutí (rekapitulaci), které má také tu funkci, že ukazuje žákům, co po nich učitel bude chtít znát a co se může také objevit v písemné práci.

s cizím jménem (např. rekatolizace), ale může to být i koncept mnišství či mnišského řádu. V dějepise je to patrné i z počtu uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti: je jich 90 %.

V ostatních zkoumaných předmětech narážíme na stejný mechanismus. Při detailním prozkoumání následujícího příkladu se ukazuje, že žáci nerozumí konceptu (*téma*), na který se učitelka ptá, nerozumí zadání jejích otázek a neumí odpovědět. Nakonec ve snaze vyhovět učitelce (žáci přece znají skryté kurikulum školy) odpovídají, ale na zcela jinou otázku, než bylo původní zadání a než je výsledné shrnutí učitelem v závěru sekvence. Podívejme se na následující příklad z hodiny literatury v osmé třídě.

Ukázka č. 16:

U: ...Takže přátelství je věčným motivem, ať už je to přátelství mezi kým-koliv, že? A myslíte si, že třeba do budoucna, že tohleto téma přestane být mezi lidmi aktuální? Že ho opustí autoři, že, že je to téma vyčerpané?

ŽŽ: Ne. (*mnohohlasem*)

U: A proč ne? Kdo mi poví, proč není vyčerpané, to téma? Proč to téma je pořád aktuální od starověku až do jednadvacátého století a třeba do dvacátého třetího století? Protože když říkáte, že, mmm, není to téma vyčerpané, tak musíte k tomu mít nějaký...

Ž Vojta: (*skáče do řeči s nesrozumitelnou výpovědí*)

U: Třeba a nahlas, ať je vás slyšet. Co ještě, kdo má na to názor? Proč to téma se nevyčerpává?

Ž Kuba: No protože teďka jsou jiná témata.

U: Ne, Kubi, naopak, my hledáme důkazy pro to, proč není vyčerpané. Tys to řekl naopak. Takže kdo ještě mi řekne nějaký argument k tomu, že to téma se nevyčerpá?

Ž Verča: Jako přátelství?

U: Hmm.

Ž Verča: Protože bez přátelství by to asi nešlo, ne?

U: Hmm, bez přátelství, co by bez přátelství nešlo?

Ž Kuba: Život.

Ž Verča: Protože bychom se neměli komu svěřit a tak.

U: Přesně, dobře. Kdo ještě podpoří nebo řekne něco k tomu, co řekla Verča?

Ž Kuba: Přece když se nevyčerpá, tak to snad nebudou používat, když se nevyčerpá. Nebo to je jako nějaké řečnické obrát?

U: Ne, Kubi. (*povzdech, úsměv na celou třídu*)³⁰

³⁰ Toto je přesně moment, kdy je na videu vidět, že by to měla vysvětlit, a ne říci, jdeme dál. Udělá gesto, jako že: No, ten Kuba, ten je teda zase mimo, tomu nemá smysl nic říkat, takže my všichni ostatní jdeme dál.

U: Dobře. Takže zjistili jsme, že to téma opravdu je nevyčerpatelné, že? A to proto, protože lidé nežijí sami za sebe, ale jsou tvory společenskými, že? To už známe i z jiných předmětů.

Učitelka začíná neadresnou otázkou (*Přestane být přátelství aktuálním tématem?*), ve které naznačuje odpověď a žádá žáky o vyjádření (*Ne.*) Následně dává žákům otázkou první náповědu k tomu, co chce slyšet (proč téma přátelství není vyčerpané). Žák Kuba odpovídá zcela v protikladu k tomu, co chce učitelka slyšet, ale přitom je zjevné, že jí chtěl vyhovět (*No protože...*). Učitelka poté opět zpřesňuje svoji otázku, když říká, že chce slyšet přesný opak. Místo odpovědi se však přihlásí žákyně Verča s otázkou, jaké je vlastně zadání. Po dalším zpřesnění otázky se učitelce sice dostává odpovědi (*neměli bychom se komu svěřit*), ale na zcela jinou otázku, než je původní koncept nevyčerpatelnosti tématu přátelství. Žáci odpovídají, že bez přátelství by nebyl život a neměli bychom se komu svěřit, ale neodpovídají na otázku o nevyčerpatelnosti *tématu* přátelství. V závěrečné části příkladu vyjde najevo, že žák Kuba stále nerozumí termínu nevyčerpanost.

Z ukázky je patrné, že žáci jsou schopni vyhodnotit situaci, kdy učitelka žádá souhlas či nesouhlas žáků s nějakým tvrzením, přitom však nerozumí probíranému konceptu, a proto můžeme říci, že se výuka nikam neposunuje. Učitelka celou sekvenci končí shrnutím, když žákům opakuje, co se v hodině naučili (*je to opravdu nevyčerpatelné téma*). Sama však žákům poskytuje vysvětlení v závěru (*Přátelství je nevyčerpatelné téma, protože lidé jsou tvory společenskými*), žáci se však stále nedobrali toho, co znamená, že nějaké téma je nevyčerpatelné. Namísto toho se dozvěděli, proč se bez přátelství neobejdeme. Abstraktní koncept zde není vysvětlen a jak učitelka, tak žáci se baví o něčem jiném.

Závěry výzkumu a pravidla kognitivně náročné práce

Pro účely názornosti se pokusíme všechna zjištění ukázat v hypotetické jedné průměrné vyučovací hodině. Z celkových 45 minut tvoří výuková komunikace 21 minut, 9 minut tvoří ticho a zmatek, 6 minut učitelský monolog a 9 minut jiné typy aktivit. Učitel hovoří 27 minut, žáci 9 minut, 9 minut je ticho a zmatek. V 21 minutách výukové komunikace je položeno 43 otázek, 11 je otevřených, 32 uzavřených. Pokud se podíváme na kognitivní náročnost otázek, učitel položí 26 otázek nižší kognitivní náročnosti, 17 otázek vyšší kognitivní náročnosti. Když učitel položí 11 otevřených otázek, žáci odpoví správně na 8 z nich, na 3 odpoví nesprávně. Když učitel položí 32 uzavřených otázek, žáci odpoví správně na 27 z nich, na 5 odpoví nesprávně. Jestliže žáci odpoví nesprávně na 8 otázek ve výuce, pak na 2 otázky učitel sám podá

správné vysvětlení, na 6 z nich znovu vyzve žáky k hledání odpovědi. Z celkového počtu 43 otázek pouze 8 odpoví žáci nesprávně.

Kvalitativní analýza prokázala, že učitelské otázky nejsou v hodině náhodně rozloženy, ale odvisí od vzdělávacího cíle, který v dané sekvenci výukové komunikace učitel realizuje. Funkci otázek je proto vhodnější nahlédnout v delších úsecích, kdy dochází k řetězení určitého typu otázky, nikoli jen osamoceně po jedné otázce. Ve výukové komunikaci jsme tak identifikovali čtyři formy dotazování, které se v první řadě liší cílem a ve druhé řadě typem kladených učitelských otázek. Pokud se učitel rozhodne, že žáci budou pouze látku opakovat (reprodukovat), pak neklade téměř žádné otázky.

Jestliže se učitel zaměří na memorování určité právě či nedávno probírané látky, pak klade v rychlém sledu jednoduché otázky nižší kognitivní náročnosti. Velké množství uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti vede na jedné straně k aktivizování poměrně velké části třídy, na druhé straně jednoduché otázky učitele vyvolávají jednoduché odpovědi žáků. Jejich odpověď není učitelem hodnocena, protože je dopředu jasné, že se jednalo o jednoduchý úkol a žáka není třeba chválit.

Teprve tehdy, když se učitel snaží přimět žáky k formulování svých vlastních názorů na předem dané téma, klade otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti. Dále se při diskusi objevují emoce. I nestrukturovaná tematická diskuse, která plodí otevřenost ve vztahu učitele a žáka, má svoje neopominutelné místo ve výukové komunikaci. A to především tehdy, je-li spojena s kritickou diskusí nebo s produkováním nových konceptů žáků.

Při produkci učitel žákům pomáhá vytvořit si nový teoretický koncept na určité abstraktní rovině, ale jak se ukázalo, ne vždy pro to učitelé využívají otázky vyšší kognitivní náročnosti. Absence otázek vyšší kognitivní náročnosti jde ruku v ruce s nevysvětlováním nových konceptů a pojmů. Jelikož učitelé nové koncepty takřka nevysvětlují, nemohou se na ně ani ptát. To pokládáme za chybu, neboť spolu s jinými považujeme koncept spolu s pojmem za ústřední kameny symbolického poznání (Sternberg, 2002). Vytváření konceptů se neobejde bez paměti, ale podobně i bez zapojení vyšších kognitivních procesů (Vygotskij, 1976). Někteří zkoumaní učitelé však využívají několika možností, jak nové koncepty žákům objasnit (např. pomocí analogie, znalosti žáků z mimoškolní oblasti).

S produkcí souvisí také velmi zajímavé zjištění, které se může zdát paradoxní, že mlčení ve výukové komunikaci může jednak vést k vyšší kognitivní náročnosti otázek – spíše ke kognitivní korespondenci žákovských odpovědí, jednak může zvýšit kvalitu žákovských odpovědí. Vysoký počet otázek tedy nemusí vždy vést k vyššímu porozumění výukovému obsahu, ale může to být spíše tak, že nižší počet kladených otázek s sebou nese pečlivější práci učitele s otázkou a odpovědí žáka a v důsledku může znamenat lepší porozumění na straně žáků.

Jak zajistit, aby učitelské otázky nebyly jen kontrolním mechanismem zabezpečujícím aktivitu žáků při vyučování a vedly ke kognitivně náročným procesům učení na straně žáků? Ukazuje se, že není možné shrnout výsledky výzkumu v jednoduché doporučení typu: učitelé by měli klást více takových a méně takových otázek. Jak jsme demostrovali, vzdělávací cíl učitele vede k řetězení určitého typu otázek, nikoliv naopak. Ukazuje se například, že kladení otázek vyšší kognitivní náročnosti automaticky nevede k zapojení vyšších kognitivních procesů u žáků. Důsledkem velkého množství otázek vyšší kognitivní náročnosti může být jen aktivizace žáků, nikoliv náročná kognitivní práce žáků založená na pečlivé argumentaci a zdůvodňování názorů.

Nyní se podívejme na sedm pravidel kognitivně náročné výuky, která jsme zformulovali na základě výše uvedené analýzy dat.

Zprvė by učitel měl být arbitrem výuky a je zodpovědný za poznatky, které jsou obsahem výuky. Jednak jsme v datech zaznamenali velmi nízký počet negativního hodnocení odpovědi žáka učitelem a jednak jsme pozorovali, jak se učitelé vzdávají rozhodnutí a zastávají postoj *každý názor je přípustný*. Hodnocení je tak zamlčené, skryté ve stínu nové iniciační pobídky, z níž vystupuje pouze ve chvíli, kdy je replika žáka nesprávná a učitel to musí dát najevo. Ačkoliv se tento přístup učitele může jevit jako vstřícný vůči individualitě všech žáků, učitel se tímto vzdává možnosti skrze učitelskou otázku a hodnocení zvyšovat porozumění žáků obsahu výuky.

Zadruhé se ukazuje, že učení potřebuje čas. Čas na žákovo myšlení, neboť učení je výsledkem jeho myšlení. Zvýšení doby pro přípravu odpovědi je jedním z faktorů, který zvyšuje zapojení žáků do kognitivně náročného procesu učení. Výsledek pauzy je dvojnásobný, žáci mají čas na přemýšlení, ale tím se také zvyšuje počet žáků, se kterými může učitel pracovat. Pauzy mají neopominutelný pozitivní dopad na učitele, neboť se pro něj zvyšuje čas pro přemýšlení nad otázkami, které bude klást žákům. Bez opory v empirické evidenci se proto domníváme, že by to ve výsledku mohlo vést ke zvýšení kognitivní náročnosti otázek učitele.

Zatřetí je důležité, aby učitel rozhodoval o tom, kdo bude vyvolán, nikoliv aby hovořila stále stejná skupina několika málo pohotových žáků. Díky tomu zůstává v rukách učitele rozhodovací pravomoc, který žák bude odpovídat a předvede svoji odpověď před celou třídou. Zná-li učitel schopnosti a dovednosti svých žáků, pak adresnost učitelského tázání umožňuje učiteli pracovat s individuálními charakteristikami žáků a lépe reagovat na povahu úkolu. Ačkoliv někteří autoři kritizují nutnost hlásit se, neboť to omezuje spontaneitu žáků, v našich datech se ukazuje, že hlášení žáků umožňuje zpomalit IRF strukturu. To, že se žáci hlásí, dává učiteli možnost nejen počkat na pomalejší žáky a vyvolávat vybrané žáky (když se nehlásí, učitel o tuto šanci přichází), ale také dávat složitější otázky, které vyžadují více času na

přemýšlení. Díky tomu se klade stále stejný dotaz, který se specifikuje, ale nemění se zadání úkolu, než je otázka uspokojivě žáky vyřešena.

Začtvrté: aby bylo možné využít potenciál IRF struktury, je nezbytně nutné v určitých případech strukturu opustit. Když učitel objeví žakovu chybu (po které pátrá), je někdy nejvhodnější vykročit z „dobře naolejované“ struktury IRF a zahájit například výklad. Velkým překvapením pro nás bylo nízké zastoupení právě klasického (poutavého) výkladu učitele. Samotná IRF struktura implicitně obsahuje několik nedostatků, jedním z nich je i linearita struktury, která může svojí jednoduchostí znesnadňovat přechod k jiné struktuře výuky.

Zapáté se pro kognitivně náročnou práci žáků jeví být důležité vysvětlovat žákům nové koncepty, zaobírat se významy slov a uvádět žáky do porozumění teoretických konceptů. Zaznamenali jsme velmi málo práce s jazykem a rozebíráním a interpretacemi konceptů. Nejen že k tomu nebyly využívány doplňující učitelské otázky, ale učiteli nebyly užívány ani nástroje typické pro mentální mapování.

Zašesté jsme podrobně popsali, jaké přínosy má diskuse pro žáky. Rozlišili jsme dva základní typy diskuse, nestrukturovanou tematickou diskusi a kritickou diskusi. Účelem nestrukturované diskuse je vytvořit prostředí vhodné k pojmenovávání nápadů žáků v emočně kladném prostředí. Jde o jakousi formu brainstormingu, kdy učitel řídí výukovou komunikaci, ale nezastává privilegovanou pozici ve správnosti odpovědí. Kritická diskuse by se však již měla držet pečlivého argumentování ze strany žáků, měl by v ní být obsažen názorový střet a učitel by měl nutit žáky k dopracování odpovědí.

Zasedmé se ukazuje jako efektivní, když učitel formuluje pravidla práce, a zejména standard dobré práce žáka. Ojedinele jsme evidovali explicitně formulované návody pro vypracování úkolů. Učitelka Alice například při debatě o peticích, kdy žáci po skupinách prezentovali výsledky své předchozí práce, žákům připomněla: „Naslouchejte si teď navzájem...“ Žáci sami se jen málokdy doptávali učitele na upřesnění zadání úkolu, a proto je nezbytné, aby učitel dal žákům zřetelně najevo, jakým způsobem mají úkol vypracovat, i když podobné upřesnění může prodloužit čas zadávání úkolu. S doplněním o jistou dramatizaci učitelem, například zdůraznění důležitosti či obtížnosti probírané látky, vede žáky k vyšším výkonům.

I když současný diskurz říká, že aktivita žáků je nade vše, naše data ukazují, že snaha po aktivizování žáků musí jít ruku v ruce s důrazem učitele na kognitivně náročnou práci žáků. A bez ní, jak víme, ke skutečnému učení nedochází.

Poděkování

Autor a výzkumný tým děkuje učitelům a žákům, kteří svolili k výzkumu, a všem kolegům, kteří nám pomáhali se sběrem dat. Autor dále děkuje dvěma anonymním recenzentům a Kláře Šedřové a Zuzaně Makovské za jejich komentáře k předchozí, odlišné verzi textu.

Tento článek vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autor a výzkumný tým děkují za poskytnutou podporu.

Literatura

- ALEXANDER, R. *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos, 2006. ISBN 0-9546943-3-3.
- BASSEY, M. A Solution to the Problem of Generalisation in Educational Research: fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 2001, roč. 27, č. 1, s. 5–22. ISSN 1465-3915.
- BLOOM, B. S. a kol. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green, 1956.
- BROOKS, M. G., BROOKS, J. G. The Courage to be Constructivist. *Educational Leadership*, 1999, roč. 57, č. 3, s. 18–24. ISBN 0013-1784.
- BURNS, Ch., MYHIL, D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 2004, roč. 34, č. 1, s. 35–50. ISSN 0305-764X.
- CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988. ISBN 0-435-08445-3.
- ČECHOVÁ, M. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-57-9.
- DRISCOLL, W. *Discovering the World Through Debate: A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*. New York: IDEA, 2000. ISBN 0-9702130-0-X.
- DUNKIN, M. J., BIDDLE, B. J. *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974. ISBN 0-03-088099-8.
- FLANDERS, N. *Analysing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley, 1970. ISBN 0-2010-2052-1.
- GALL, M. D. The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, 1970, roč. 40, č. 5, s. 707–721. ISSN 0034-6543.
- GALL, M. D. a kol. Effects of Questioning Techniques and Recitation on Student Learning. *American Educational Research Journal*, 1978, roč. 15, č. 2, s. 175–199. ISSN 0002-8312.
- GALTON, M., HARGREAVES, L., COMBER, C., WALL, D., PELL, T. *Inside the primary classroom – 20 years on*. London, New York: Routledge, 1999. ISBN 0-4151-7020-6.
- GALTON, M., SIMON, B., CROLL, P. *Inside the primary classroom*. London, New York: Routledge, 1980. ISBN 0-7100-0423-0.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- HAMM, J. V., PERRY, M. Learning mathematics in first-grade classroom: On whose authority? *Journal of Educational Psychology*, 2002, roč. 40, s. 126–137. ISSN 0022-0663.
- HARGREAVES, L., GALTON, M. *Transfer from the primary classroom – 20 years on*. London: Routledge, 2002. ISBN 0-415-17022-2.
- HRDINA, L. Dialóg v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 102–119.
- HUBELOVÁ, D., JANÍK, T., NAJVAR, P. Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CVP videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 53–72. ISSN 1802-4637.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CVP videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52. ISSN 1802-4637.
- JANÍK, T., NAJVAR, P. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 7–28. ISSN 1802-4637.
- JEFFERSON, G. On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In ATKINSON, J. M., HERITAGE, J. (Eds.). *Structures of Social Action: Studies of Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, s. 191–222. ISBN 978-052131862-4.
- MAKOVSKÁ, Z. Žákovská strategie při hledání odpovědí na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 47–70. ISSN 1803-7437.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 1975, roč. 25, č. 5, s. 617–628. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. Učitelovy otázky a žákovy odpovědi z hlediska kognitivní korespondence. In HAUSENBLAS, K., MAREŠ, J. *Acta Universitatis Carolinae, Philologica*, 1988, roč. 32, č. 4–5, s. 381–387.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MARTINO, A. M., MAHER, C. A. Teacher Questioning to Promote Justification and Generalization in Mathematics: What Research Practice Has Taught Us. *Journal of Mathematical Behavior*, 1999, roč. 18, č. 1, s. 53–78. ISSN 0732-3123.
- MEHAN, H. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-52015-7.
- PARKER, M., HURRY, J. Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 2007, roč. 59, č. 3, s. 299–314. ISSN 1465-3397.
- PETRŽELKA, J. Pedagogické aspekty sókratovského dialogu. *Profil*, 2000, roč. 1, č. 3. ISSN 1212-9097.
- PRATT, N. „Interactive“ teaching in numeracy lessons: what do children have to say? *Cambridge Journal of Education*, 2006, roč. 36, č. 2, s. 221–235. ISSN 0305-764X.
- PSTRUŽINOVÁ, J. Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 223–228. ISSN 0031-3815.
- REDFIELD, D. L., ROUSSEAU, E. W. A Meta-Analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behavior. *Review of Educational Research*, 1981, roč. 51, č. 2, s. 237–245. ISSN 0034-6543.

- ROUSSEAU, J.-J. *Emil, čili, o vychování*. Olomouc: R. Promberger, 1926.
- ROWE, M. B. Science, soul and sanctions. *Science and Children*, 1969, roč. 6, č. 6, s. 11–13. ISSN 0036-8148.
- SAMSON, G. E., SIRYKOWSKI, B., WEINSTEIN, T., WALBERG, H. J. The effects of teacher questioning levels on student achievement: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 1987, roč. 80, č. 5, s. 290–295. ISSN 0022-0671.
- SANDERS, N. M. *Classroom questions: what kinds?* New York: Harper and Row, 1966.
- SINCLAIR, J. M., COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975. ISBN 0-1943-6011-3.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠEĐOVÁ, K. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 89–118. ISSN 1803-7437.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2010a, roč. 20, č. 3, s. 24–48. ISSN 1211-4669.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Zamlčené hodnocení. Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2010b, roč. 15, č. 2., s. 61–86. ISSN 1803-7437.
- ŠVAŘÍČEK, R. Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 28–50. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOBIN, K. The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*, 1987, roč. 57, č. 1, s. 69–95. ISSN 0034-6543.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myslení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- WALSH, J. A., SATTES, B. D. *Quality Questioning. Research-Based Practice to Engage Every Learner*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005. ISBN 1-4129-0986-4.
- WINNE, P. H. Experiments relating teachers' use of higher cognitive questions to student achievement. *Review of Educational Research*, 1979, roč. 49, č. 1, s. 13–50. ISSN 0034-6543.

Chapter 2: The role of visual acts in classroom communication

Roman Švaříček and Zuzana Šalamounová

Background

Chapter 2 offers a comprehensive analysis of the role of visual acts in classroom communication, highlighting their significant influence on the structure and interpretation of instructional discourse. The study categorizes visual acts into two primary types:

- Thematic visual acts: These serve to deepen student understanding of the content being taught. They are directly related to the subject matter and assist in conceptualizing lesson content.
- Interactive visual acts: These are crucial for organizing classroom communication and establishing connections with students. They guide student participation and help manage the flow of classroom interactions.

The chapter emphasizes the importance of examining nonverbal communication, noting that visual messages from the teacher, alongside verbal expressions, enable students to perceive and interpret the current phase of the lesson and understand the teacher's communicative intentions. The study's findings are summarized in three key points:

First, the chapter identifies the structuring role of interactive visual acts. These visual cues guide student understanding of when to participate in classroom interactions, even in the absence of explicit verbal instructions. They frequently sustain the Initiation-Response-Feedback structure within classroom communication, allowing students to continuously interpret and respond to the teacher's visual signals to discern whether a situation is monologic or dialogic. This insight challenges previous assumptions, such as those by Mehan (1979), who argued that the fundamental "social structure" of classroom communication is predominantly verbal and triadic. The study argues that verbal communication is only one facet of the complex communicative environment in classrooms, and that visual cues play a pivotal role in shaping student responses and understanding of the instructional flow.

Second, the analysis delves into the nature of gestures, distinguishing between individual and objectified components of teacher gesturing, as discussed by Wulf (2010). The chapter illustrates how various visual acts—such as hand positioning, the use of open or

closed palms, and the teacher's spatial positioning—signal different phases of the lesson and either encourage or limit student participation. These visual acts are shown to be integral to the cognitive processing and conceptualization of the lesson content, rather than merely supplementary to verbal communication.

Third, the study demonstrates that the integration of visual communication into instructional practices is deeply connected to the teacher's professional identity and the overall effectiveness of their teaching methods (a topic further explored in Chapter 4). By mapping out these patterns, the chapter underscores the importance of recognizing and leveraging visual communication as a powerful tool for enhancing classroom interaction and improving learning outcomes.

Overall, Chapter 2 contributes to a deeper understanding of how visual communication in the classroom complements verbal cues, ultimately fostering a more cohesive and responsive educational environment. The findings highlight the need for educators to be aware of and to intentionally use visual acts to support and enrich classroom discourse.

References

- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Wulf, Ch. (2010). *Ritual and identity: The staging and performing of rituals in the lives of young people*. Tufnell Press.

Vizuální akty ve výukové komunikaci¹

Roman Švaříček^a, Zuzana Šalamounová^b

^a Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

^b Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 16. 9. 2012 / upravená verze obdržena 9. 11. 2012 / k uveřejnění přijato
15. 11. 2012

Abstrakt: Předložená empirická studie pojednává o tom, jaké funkce ve výukové komunikaci mezi učiteli a jejich žáky zastávají vizuální významové akty, tj. sdělení viditelná aktérům komunikace, jež jim přiřítají určitý význam. Výsledky, které studie zprostředkovává, vycházejí z kvalitativní analýzy 32 videonahrávek vyučovacích hodin humanitních předmětů na druhém stupni základních škol. Vizuální významové akty jsou nejprve diferencovány na tematické, které zobrazují události, objekty či myšlenky spjaté s tématem komunikace, a interaktivní, jež slouží jako sdělení kontaktní. V kontextu vyučovacích hodin jsou pak tematické akty prezentovány jako nástroj konceptualizace výukových obsahů, zatímco akty interaktivní zobrazeny jakožto mechanismus napomáhající uspořádání výukové komunikace. Přestože vizuální významové akty zastávají analogické funkce a mnohdy vytvářejí tytéž vzorce, je zřejmé, že jejich podoba je výrazně individualizovaná a lze ji chápat jako znak profesní identity učitele.

Klíčová slova: výuková komunikace, vizuální významový akt, verbální komunikace, neverbální komunikace, IRF struktura

1 Úvod

Školní třídu můžeme označit jako kulturu v mnoha smyslech auditivní. Učitelé žákům ve výuce převypravují podstatu aktuálního učiva, žáci se na výkladu podílejí doplňováním informací jim dostupných. Ve snaze popsat komunikaci ve školní třídě se proto předmětem zkoumání stává primárně orální verbální komunikace² (viz např. Mehan, 1979; Cazden, 1988; Nystrand et al., 1997; Alexander, 2006). Tuto tendenci můžeme vidět i na dlouholeté tradici komunikačních studií, kde se předmětem zkoumání stávají především

¹ Tento článek vznikl v rámci projektu Učitel a žáci v dialogickém vyučování financovaného Grantovou agenturou České republiky (GA13-23578S) a Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování financovaného Grantovou agenturou České republiky (GA406/09/H040). Autoři děkují za poskytnutou podporu.

² Pojmem verbální komunikace budeme v textu nadále označovat pouze orální komunikaci, nikoli psaný text.

textové transkripty s přepisy uskutečněných komunikačních výměn. Sdělení mimoverbální – tedy to, co je ve školní třídě viditelné a nikoli slyšitelné –, jsou oproti tomu mnohdy nepozorována a zůstávají spíše na okraji výzkumného zájmu (Roth, 2001, s. 365). Realizovaná zkoumání této orientace pak bývají vystavěna především na dekontextualizovaném fyzickém popisu některého z aktérů komunikace – dozvídáme se například, že určité držení těla může za jistých okolností naznačovat submitivitu či naopak dominanci učitele, avšak dané scény bývají zcela vytrženy z kontextu výuky, což značně problematizuje jejich interpretaci a její spolehlivost (srov. např. Neil, 1991).

V rámci dosavadního zkoumání výukové komunikace jsme se co možná nejpodrobněji věnovali struktuře výukové komunikace. Vycházeli jsme primárně z komunikace verbální, přesto však nebylo možné opomenout dění mimoslovní (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012). Typickým příkladem je mechanismus učitelova vyvolávání žáků, které může být realizováno pokývnutím, pohledem, pohybem dlaně, ukázáním prstem či krátkým předsunutím brady, a přitom ve všech těchto podobách plní tutéž funkci, jako kdyby ze strany učitele zaznělo: „Co si myslíš ty, Lucko?“ Stejným způsobem jsme museli přistupovat také k mechanismu zamlčeného hodnocení, které bylo nutné interpretovat buď až z nadcházejícího verbálního sdělení (položení další otázky je současně potvrzením, že předcházející žákovská odpověď byla přijata jako správná, více in Šedřová & Švaříček, 2010), nebo právě z mimoverbálního komunikačního jednání učitele. Například krátké přikývnutí po tom, co žák odpověděl na učitelovu otázku, je sice v rovině deskripce zcela svébytným procesem, nicméně z hlediska své funkce obsahuje stejnou zprávu jako položení další otázky. Z uvedených příkladů je zřejmé, že *neverbální komunikace*, kterou lze zjednodušeně definovat jako „komunikaci beze slov“ (DeVito, 2008, s. 152), hraje ve výukové komunikaci taktéž významnou roli, a proto jsme se rozhodli věnovat se jí podrobněji.³

Neverbální komunikace ve školní třídě výuce může sloužit různým cílům. Například Klinzing a Jackson (1987) popisují, že neverbální komunikace: (a) může učiteli pomoci vyjádřit jeho očekávání a postoje k žákům; (b) může být nástrojem, jehož prostřednictvím učitel řídí interakci ve třídě (například skrze pohyb, oční kontakt či změnu hlasu); (c) má ilustrativní funkci; (d) umožňuje žákům (zejména prostřednictvím gest a tělesného vyjádření) lépe pochopit verbální sdělení učitele. Zejména poslední dva zmíněné cíle přitom jasně poukazují na to, že je nemožné zkoumat neverbální komunikaci,

³ O neverbální komunikaci viz Hackl a Hummel (2011).

aniž bychom vedle sledování pohybů, držení těla či výrazů tváře poslouchali také verbální projev učitele, což prokážeme záhy. Spíše se ukazuje nutnost zkoumání obou složek jak verbálních, tak neverbálních sdělení v jejich koexistenci, což prokazují také experimenty, které dokládají, že opomenutí jedné složky zásadně změní význam komunikační situace (např. Reinhard & Sporer, 2008).

Tato skutečnost nás vedla k rozhodnutí, že budeme sledovat tzv. významové akty spojující jak verbální, tak neverbální komunikaci, a to vždy v návaznosti na kontext, v němž se odehrávají. Termín významový akt je v této souvislosti používán s ohledem na to, že ne veškerému komunikačnímu jednání je ze strany komunikujících přiřítán určitý význam.⁴ Orientujeme se proto pouze na ta sdělení, jimž je z hlediska jejich příjemců přisuzován určitý význam, a která tak mohou být označena za významové akty. Místo o neverbální komunikaci – zajímá nás ostatně vždy také verbální stránka věci – přitom hovoříme o *vizuální složce významového aktu* (Bavelas & Chovil, 2000). Termínem vizuální významové akty zde tedy odkazujeme na ta sdělení, která jsou viditelná aktérům komunikace, již jim přiřítají určitý význam, a která mohou být ve vzájemném vztahu s paralelně neseným verbálním sdělením.⁵ Právě zkoumání vizuálních sdělení ve školní třídě totiž umožňuje jiným způsobem nahlédnout výukovou komunikaci a současně vyvodit určité implikace pro zkoumání její verbální složky. Smyslem našeho zkoumání je také identifikovat, jakým způsobem jsou vizuální sdělení utvářena.

2 Cesta od neverbální komunikace k vizuálním aktům

Rozhodnutí zaměřit se na vizuální sdělení nebylo náhodné a vycházelo z obeznámení se s teoretickým konceptem neverbální komunikace, který je pro náš cíl nepříliš užitečný, což se nyní pokusíme ilustrovat.

⁴ Jako příklad uveďme situaci, kdy žáci píší test a jejich učitelka se podívá na hodinky. Tuto situaci můžeme interpretovat například tak, že kontroluje, aby žáci nepracovali déle, než byl předem domluvený čas. Ze strany učitelky se však nejedná o komunikační sdělení určené pro žáky. Pokud by však učitelka ve stejné chvíli řekla například nahlas: „Tak“ a v momentě, kdy by k ní žáci zvedli hlavu, se výrazně podívala na hodinky, je to již významové sdělení pro žáky, kteří tak dostávají například informaci, že čas, který měli na práci s testem, se blíží konci.

⁵ Naše použití termínu vizuální však není shodné se známou teorií viditelného vyučování a učení (*visible learning*), kterou popisuje Hattie (2009). Pro něj je viditelné učení takové, kde je žákům stanoven explicitní cíl, pokud je pro žáky tento cíl adekvátní výzvou, pokud učitel i žáci hledají, do jaké míry je cíl splněn, když je přítomna zpětná vazba a když jsou aktéři reálně zaníceně zapojeni.

Neverbální komunikace bývá typologizována v závislosti na *kanálu*, který je v rámci komunikace použit, a v návaznosti na *funkci*, kterou dané komunikační sdělení plní. Typologizací podle užitého komunikačního kanálu rozlišujeme mimické signály, pohledy očí, zaujímání prostorových pozic, postoje těla, dotečky atd. (Schrober & Clark, 1989). Příkladem může být alternace signálu pro vyvolání konkrétního žáka. Pokud má učitelka, která je zvyklá vyvolávat zaměřením ukazováčku, mezi prsty křidu, vyvolá pokynutím celé dlaně. V situaci, kdy v rukou drží knihu nebo se opírá o stůl, a nemůže tedy signál vyslat rukou, pokývne směrem ke zvolenému žákovi bradou. Jak však z tohoto příkladu vyplývá, z hlediska své komunikační funkce má rozdělení podle kanálu, jímž je sdělení realizováno, minimální vypovídající hodnotu.

Z hlediska funkce neverbální komunikace pak hovoříme o *gestech*, která vyjadřují určitá slova či slovní spojení a jejichž častým příkladem je situace, v níž učitelé na odpověď žáka reagují gestem připomínajícím špetku či trošku, tj. vytvořením malého prostoru ve tvaru protáhlého písmene U mezi ukazováčkem a palcem, čímž sdělují, že odpověď ještě není úplně přesná, je kousek vedle odpovědi požadované. Další kategorií jsou *ilustrátory*, které doprovázejí a ilustrují slovní sdělení. Příznak doprovázení naznačuje, že se jedná o sdělení redundantní, kterými není sdělováno nic víc, než co je paralelně sdělováno slovy (učitelka například řekne: „Otevřete si sešity“ a současně udělá imaginární pohyb představující tuto aktivitu). Může se však jednat také o sdělení neredundantní, která verbálně sdělovanému přidávají další významovou rovinu. Frekventovaným projevem tohoto typu je *deixe* (srov. Roth, 2001), tedy ukazování a odkazování (například sdělení ilustrující větu: „Podívejme se na toto slovo“ je doprovázeno poukázáním na konkrétní slovo napsané na tabuli). Další skupinou jsou *regulátory*, které se vztahují ke komunikačnímu procesu a jeho kontrole. Typickým příkladem regulátoru, který bývá uváděn v kontextu školní třídy, je situace, kdy si učitel přiloží ukazováček kolmo přes ústa, aby sdělil, že se žáci mají utišit.⁶ Posledními dvěma skupinami jsou *afektivní projevy*, jež slouží k vyjádření emocí a které jsme si ilustrovali příkladem o vyjádření sympatií ze strany učitele, a *adaptéry*, které uspokojují určitou potřebu mluvčího/adresáta – jedná se například o pohrávání si s fixem či upravování hodinek ze strany učitele.

⁶ Na základě našich dat přitom nemůžeme potvrdit, že se jedná o univerzální, objektivizovanou, obecně sdílenou podobu tohoto sdělení. Většina učitelů z našeho vzorku pro tuto zprávu naopak využívá svůj vlastní, individuální signál (srov. Wulf, 2010) – například pozici podobnou řeckému písmenu ψ , v níž učitel má obě ruce v pravém úhlu od těla s lokty pokrčenými vzhůru opět v pravém úhlu a dlaněmi ke třídě, kterými dělá krátký kmitavý pohyb.

Při převedení do komunikační reality je však také tato diferenciací problematická, což můžeme zachytit na několika situacích z našich dat. Jakým způsobem například interpretovat situaci, kdy učitelka ve výuce zvedne ukazováček směrem vzhůru? Může se jednat jednak o gesto se zprávou *Pozor!* (frekventovaně využívané např. ve chvíli, kdy učitel sděluje klíčové informace k látce), stejně jako o regulátor, jímž učitelka napomíná žáky a signalizuje, že mají být potichu, nebo o ilustrátor, kterým se učitelka snaží žáky dovést například ke slovu strop (zde hovoříme o situaci, kdy učitelka chce, aby žáci našli odpovídající sousloví ke slovu lustr a oni nemohou přijít na sousloví stropní svítidlo).

Tento příklad fyzického jednání s trojím možným sémantickým obsahem je ilustrací přirovnání, v níž jsou neverbální sdělení připodobňována k polysémním slovům, která bez kontextu taktéž nemají jediný význam (Bavelas & Chovil, 2000). Z této skutečnosti pak vychází tři teze, z nichž je podle našeho názoru nutné při zkoumání neverbální dimenze výukové komunikace vyjít. Zaprvé, odlišení gesta od regulátoru, ilustrátoru, či dokonce náhodného pohybu není závislé na vlastním fyzickém jednání, ale na úsudku o jeho lingvistickém významu (Bavelas, 1994). Klíčová je pro nás tedy otázka, jaký význam v sobě dané komunikační sdělení nese, nikoli jakou má podobu.

Zadruhé, pokud chceme relevantně interpretovat význam určitého sdělení, musíme dobře porozumět také *kontextu* komunikační situace, nikoli pouze izolovanému sdělení. Všechny složky sdělení, zvolené slovo, stejně jako použité gesto, jsou totiž účastníky interakce bezprostřednímu komunikačnímu kontextu přizpůsobeny (Bavelas et al., 2011, s. 50).

Zatřetí, pokud chceme porozumět komunikačnímu kontextu, musíme porozumět také obsahu a významu verbálního sdělení, pokud probíhá paralelně s neverbálním sdělením, neboť přestože mohou být analyzovány izolovaně, fungují verbální a neverbální dimenze komunikace většinou jako dvě části jednoho a téhož lingvistického procesu (McNeill, 1992). Zejména v kontextu školní třídy, kde je nutné sdělit velké množství informací více adresátům v poměrně krátkém čase, sice může být verbálně a neverbálně vysíláno více nesouvisejících zpráv (Neill, 1991). Učitelka například verbálně vysvětluje dějepisnou látku a paralelně vysílá mimoslovní signály, jimiž žáky napomíná k tichosti.

3 Vizuální významové akty

Jednotkou našeho zkoumání jsou vizuální složky významových aktů, o kterých hovoříme jako o vizuálních významových aktech (srov. Bavelas & Chovil, 2000). Vizuální významové akty definujeme jako viditelné jednání, které může probíhat paralelně verbální komunikací. Slyšitelné i viditelné informace obsažené ve významovém aktu jsou provázány, a proto je nutné význam daného aktu interpretovat s ohledem na obě tyto dimenze. Nemůžeme ale tvrdit, že vše, co je ve třídě viditelné, je interpretováno jako významotvorné. Jak například v souvislosti s gesty podotýká Roth (2001, s. 369), „zatímco všechna gesta jsou pohyby rukou, ne všechny pohyby rukou jsou chápána jako gesta“. To v kontextu našeho zkoumání znamená, že ne všechno vizuální jednání učitele je zamýšleno a interpretováno jako významový akt s komunikační funkcí.

Bevalesová a Chovilová (2000) uvádějí následující charakteristiky vizuálních významových aktů: (a) pro jejich přítomnost je klíčová existence vizuálního kanálu mezi komunikujícími – míra výskytu vizuálních sdělení se totiž snižuje úměrně s poklesem šance na to, že je příjemce uvidí a bude je tak moci dekodovat; (b) lze je chápat jako analogově dekodovaná sdělení; (c) jejich význam je možné interpretovat s ohledem na kontext probíhající promluvy; (d) jsou integrovány do probíhající verbální promluvy, ať už do této promluvy přinášejí určité nové (verbálně nevyjádřené) informace, nebo vytváří pouze určitý zrcadlový obraz toho, co již bylo řečeno slovy (a jsou tedy tzv. redundantní). Právě skutečnost, že vizuální významové akty nemusí být redundantní, pro zkoumání komunikace ve školní třídě znamená, že ve chvíli, kdy je komunikace zkoumána pouze na základě transkriptů, které nezahrnují textové „překlady“⁷ vztahující se k vizuální rovině komunikace, sdělení zprostředkovaná touto cestou se mohou zcela vytratit. V této studii se proto podíváme „mezi řádky“ transkriptů a pokusíme se najít, co se skrývá mezi slovy.

Již jsme uvedli, že vizuální významové akty jsou kontextově vázané. Provázanost s kontextem komunikační situace však může probíhat dvěma různými cestami. Vizuální sdělení se může vztahovat buď k předmětu aktuální promluvy, tedy k jeho obsahu, čímž navazuje na verbální složku, nebo k adresátovi promluvy, čímž dané vizuální sdělení překračuje hranice verbálního

⁷ Pojem „překlad“ zde používáme zcela záměrně, neboť vizuální a verbální sdělení jsou zcela odlišné kódy a jejich převedení z jednoho do druhého je vždy obtížné.

obsahu. Podle tohoto klíče pak hovoříme o *tematických vizuálních aktech*, které zobrazují události, objekty či myšlenky přímo spjaté s tématem konverzace, a *interaktivní vizuální akty*, u nichž spojitost s tématem absentuje, neboť slouží jako sdělení kontaktní (Bavelas, 1994). Pro lepší příklad si můžeme představit rybáře ukazujícího pažemi svůj bájný úlovek (tematický akt), či učitele vyvolávajícího žáka ukázáním pravé ruky (interaktivní akt). V tomto textu se budeme zabývat oběma typy vizuálních aktů.

Tematické vizuální akty jsou vedle verbální promluvy nejčastěji tvořeny pohyby rukou. Jejich prostřednictvím je možné přímo ukazovat na předmět promluvy nacházející se v daném fyzickém prostoru (pokud například učitel hovoří o zárubních, ukáže na ně ve třídě, aby žákům ilustroval poměrně neznámý předmět promluvy), napodobit konkrétní předmět promluvy (ve chvíli, kdy učitelka hovoří o koleni na potrubí, kreslí je před sebou rukou), nebo dokonce demonstrovat určitou abstraktní entitu (ve výuce například učitelé často rukama vyjadřují plynutí času či provázání minulosti a přítomnosti). Tato vizualizace přitom má nezpochybnitelnou roli, neboť spolu s verbální promluvou pomáhá utvářet nejen promluvu mluvčího, ale spoluutvářejí i jeho myšlení (McNeill, 1992). Zastánci této teze (viz Kita, 2000) tvrdí, že jak analytické myšlení (které je ve vztahu k řeči), tak prostorové a motorické myšlení (jež je ve vztahu s gestikou) umožňují mluvčímu lépe vyjádřit dané sdělení. Mluvčí totiž může využít dva kanály, které mají odlišné možnosti, co se týče konceptualizace informace, ve snaze vyjádřit ji pro posluchače. Tematické vizuální akty proto mohou přetvářet teoretické koncepty mluvčího do sémiotické podoby. Tematická vizuální sdělení nepoužívají s úspěchem jen učitelé takových „vizuálních předmětů“, jako je chemie, matematika a fyzika (Roth, 2001; Reynolds & Reeve, 2002), ale pomáhají například také vědcům při společné práci vytvářet abstraktní teorie, jako je biochemická teorie molekul (Becvar, Hollan, & Hutchins, 2005).

Oproti tomu interaktivní vizuální akty sdělení obohacují probíhající promluvu o celou řadu významů (Bavelas et al., 1995), jmenovitě například o informace, že mluvčí právě sdělil pointu své promluvy, že v jeho promluvě došlo k digresi a návratu k původní výkladové linii, že sdělení je eliptické a mluvčí ponechává na adresátovi, jak si dál obsah vyloží, že mluvčí vychází ze zkušenosti sdílené spolu s adresátem, že adresáta žádá o pomoc při nalezení vhodného slova na doplnění své promluvy, že od adresáta očekává potvrzení toho, co je mu sděleno, které by verbálně mohlo být přeloženo ve smyslu: „Že ano?“ atd.

Míra zastoupení interaktivních vizuálních aktů je závislá na zvolené komunikační formě. Zatímco v monologu je tematických vizuálních sdělení devětkrát více nežli interaktivních, při interaktivním komunikačním nastavení je jejich vzájemný poměr jedna ku třem (Bavelas et al., 1995, s. 400). Na základě našich předcházejících šetření ze školní třídy jsme přitom konstatovali, že výukový monolog, v němž učitel zprostředkovává třídě obsah aktuální látky, zastává ve vyučovacích hodinách pouze 4 % veškeré komunikace ve školní třídě, zatímco formy interaktivní, v nichž se střídá učitel a žáci, se vyskytují více než desetkrát více (podrobně in Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 50). Z toho vyplývá, že ve vyučovacích hodinách bychom vzhledem k jejich komunikačnímu uspořádání měli očekávat, že také interaktivní sdělení se dostávají ke slovu poměrně často a nejsou pouze okrajovým jevem.

4 Metodologie výzkumného šetření

V této studii se vracíme k datům sesbíraným v rámci projektu *Komunikace ve školní třídě*, který byl mezi roky 2009 až 2011 řešen na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci tohoto projektu jsme spolupracovali s šestnácti učiteli a třídními kolektivy druhého stupně čtyř jihomoravských základních škol. Jednalo se přitom o učitele humanitních předmětů – českého jazyka a literatury, dějepisu a občanské výchovy. Data byla sesbírána prostřednictvím dvou polostrukturovaných rozhovorů s každým z učitelů, několika pozorování a dvou videonahrávek vyučovací hodiny každého učitele a dotazníků pro žáky. V tomto textu budeme vycházet pouze z videozáznamů 32 vyučovacích hodin.

Když jsme na jaře roku 2010 sesbírali data, převedli jsme podle standardního postupu jejich obrazovou či zvukovou stopu do textové podoby, v níž jsme se snažili postihnout co nejpodrobnější obraz toho, co se v dané situaci odehrává. Přesto se však opakovaně stávalo, že co bylo zcela jasné při sledování vyučování, nebylo najednou tak jasné při pročitání datového transkriptu. Proto bylo nutné se vracet „za text“ a sledovat určité komunikační situace na videozáznamu. Základním materiálem pro další analýzy však vzhledem k našemu zaměření především na verbální dimenzi výukové komunikace zůstával datový transkript. V tomto článku se proto vracíme od textu k obrazu a našim primárním datovým zdrojem jsou videonahrávky.

S ohledem na základní roztřídění vizuálních významových aktů na interaktivní a tematické jsme si stanovili dvě základní výzkumné otázky: (1) Jakým

způsobem se vizuální významové akty podílejí na utváření interakcí ve školní třídě? (2) Jakým způsobem je pomocí vizuálních významových aktů předáván kognitivní obsah?

Vzhledem k tomu, že gesta často nemají dlouhého trvání, rozdělili jsme výuku na jednotlivé vizuální významové akty, které trvají zhruba pět vteřin a obsahují interaktivní či tematické vizuální sdělení od učitele k žákům, případně následují žakovskou reakci. Významový vizuální akt obsahuje verbální sdělení učitele, gesto pažemi, mimiku ve tváři učitele a tělesný pohyb.

Každou z vyučovacích hodin jsme vždy nejprve nezávazně, bez vytváření kódů či mem, pozorovali, abychom se sžili s vizuální komunikací učitele a abychom si uvědomili následující reakce ze strany žáků. Při opětovném pozorování videonahrávek vyučovacích hodin jsme měli paralelně otevřený textový transkript. U každého projevu učitele, který by mohl být dekodován jako vizuální významový akt, jsme nahrávku zastavili a věnovali se jeho verbálnímu kontextu.

Ve shodě s postupem Bavelasové (1994, s. 211) jsme následně jednotlivé vizuální akty podle jejich vztahu k aktuálnímu tématu interpretovali jako interaktivní (nesouvisející s tématem výuky a orientováno na příjemce), nebo tematické (se vztahem k tématu výuky). Poté, co byl tímto způsobem roztržěn materiál ze všech vyučovacích hodin, byl ve snaze o zvýšení spolehlivosti analýzy dat celý postup zopakován. V předložené interpretaci přitom pracujeme pouze s těmi vizuálními akty, jež byly opakovaně interpretovány stejným způsobem (podotkněme, že se jednalo o většinu identifikovaných vizuálních sdělení). Namísto tradičních kódů jsme v rámci analýzy dané segmenty opatřili memy, obsáhlejšími poznámkami vztahujícími se k jednotlivým aktům či jejich částem. Součástí mem se stal také popis fyzického jednání a „překlad“ vizuálně vyjádřené informace do verbálního sdělení. Právě mema spolu s opakovaným zhlédnutím komunikačních situací se stala jádrem další analýzy a interpretace.

S ohledem na možný rozsah příspěvku se budeme zabývat popisem pouze dvou vyučujících, učitelky Johany ve výuce českého jazyka a učitelky Šárky v hodině literatury. Jednotlivé vizuální akty budeme prezentovat tak, že vždy ukážeme grafický náčrt daného vizuálního aktu a verbální transkript výukové komunikace.

5 Výsledky analýzy dat

Popišme si nejdříve scénický prostor školní třídy. Mizanscéna vypadá následovně: třída je sálově uspořádána do čtyř až pěti řad vždy po trojici lavic, kde sedí jeden až dva žáci, zadní lavice často zůstávají neobsazené. Celá jedna stěna třídy je prosklená, na její přední stěně je bílá, černá nebo zelená tabule, na třetí stěně, kudy se do třídy také vchází, zpravidla bývá jedna či více nástěnek. Zadní stěna skýtá určitou variabilitu – může být ponechána bílá, ale může být také pomalována žáky, případně o ni mohou být opřeny skříně, v nichž jsou pomůcky k výuce. Podlaha třídy je pokryta linoleem, na stropě jsou umístěny zářivky. Dominantní prvek ve třídě tvoří katedra, dnes ve většině případů zastoupená učitelským stolem umístěným zpravidla před první lavicí u okna.

Ve chvíli, kdy zazvoní, se žáci (v závislosti na tom, jak znají svého učitele a jakou mají zkušenost s tím, po jak dlouhé době po zvonění do třídy přichází) různým tempem přesouvají na svá místa. Již první interakce, která mezi nimi a učitelem následně probíhá, má ritualizovanou vizuální podobu – máme tím na mysli vzájemný pozdrav učitelů a žáků, kterým bývá vyučovací hodina zpravidla dodnes otevřena.

Často následuje další vizuální významové sdělení, a to ze strany žáků. Pokud totiž na začátku hodiny chtějí učiteli něco sdělit, zůstanou i po „usazovacím“ signálu učitele stát a vyčkávají, až je osloví. Jedná se o další vizuální signál interaktivní povahy, který v tomto případě supluje vůbec nejvíce zastoupené interaktivní vizuální sdělení ve školní třídě, žakovské hlášení.

5.1 Interaktivní vizuální akty

Učitelka Johana ve své hodině literatury otevřela tematiku bible a ráda by se opřela o stávající znalosti žáků. Do třídy pokládá velmi širokou otázku po jakýchkoli znalostech, které již žáci o bibli mají. Ačkoli třída byla po celou dobu výuky až doposud velmi angažovaná, v momentě, kdy se učitelka zeptá, co si již o bibli říkali, všichni žáci mlčí. O necelou minutu později je přitom zřejmé, že žáci mají o bibli poměrně značné povědomí. Proč tedy na otázku učitelky nikdo neodpovídal?

Při zkoumání podoby komunikačního uspořádání ve školní třídě je vždy jednou z prvních otázek, zda se jedná o komunikaci, na níž se verbálně podílí pouze učitel, nebo zda se střídá se svými žáky, případně do jaké

míry jsou oba zmíněné typy uspořádání zastoupeny. V závislosti na tom odlišujeme komunikační uspořádání monologické a interaktivní.⁸ Již od 70. let minulého století se přitom opakovaně prokazuje, že převažující je interaktivní nastavení komunikace (např. Flanders, 1970), které bývá nejčastěji organizováno v podobě trojčlenné struktury, jež se označuje jako IRF struktura a skládá se z otázky učitele, odpovědi žáka a navazující zpětné vazby učitele (např. Mehan, 1979; Cazden, 1988). Klasickým vodítkem, které vede (žáky i pozorovatele) k rozhodnutí, kdy monologická pasáž přechází v interaktivní, proto bývá otázka, již učitel do třídy položí a na niž očekává odpověď, tedy první ze tří složek IRF struktury.

Ve výuce však zaznívá mnohem více otázek, než kolik je určeno k zodpovězení žáky. Učitelé mnohdy pokládají otázky řečnické, kterými se snaží učinit svůj monolog posluchačsky atraktivnější a budit dojem kontaktovosti se svým publikem. Mnohé otázky určené k zodpovězení žáky na druhou stranu charakter otázky nemají a jsou realizovány v podobě určitých konstatování ve tvaru oznamovacích vět (Švaříček, 2011a). Žáci přesto vědí, kdy otázka není otázkou v běžném slova smyslu a kdy se naopak otevírá prostor pro jejich participaci na výukové komunikaci. Stejně jako je totiž podle určitého schématu organizována verbální komunikace, je také vizuální komunikace učitelů uspořádána podle určitého vzorce ovlivňujícího vedle IRF struktury celou výukovou komunikaci. V tomto vzorci můžeme identifikovat tři typy vizuálních aktů: výklad učitele, dialog učitele a žáků a návrat k výkladu učitele. Vizuální akty budeme ilustrovat na případu vizuální komunikace učitelky Johany. Jedná se o ukázky z hodiny českého jazyka, v níž učitelka s žáky opakuje téma obohacování slovní zásoby a procvičuje látku archaismů, historismů a neologismů.

⁸ Důvody, proč nepoužíváme termín dialogické uspořádání, dobře popisuje např. Alexander (2006), podle něhož je interaktivní uspořádání charakteristické pouze střídáním replik jednotlivých mluvčích, zatímco dialogická komunikace znamená také střídání různých mentálních perspektiv, reciprocitu mluvčích a vytváření nového sémantického prostoru pro všechny zúčastněné.

Vizuální akt č. 1: Výklad učitele⁹



U: Archaismus je slovo, třeba **lučba**, to znamená, že v tom, mmm, dejme tomu v tom patnáctém šestnáctém století, se používalo a teď používáme také toto slovo, ale ve znění chemie třeba, že? Anebo třeba bradýř jsme si říkali, holič a tak dále, ano? Čili to jsou takzvané archaismy.

Vizuální akt zachycuje vizuální sdělení, které vysílá učitelka Johana ve chvíli, kdy komunikační situaci ve třídě dominuje jakožto jediná legitimní mluvčí. Jedná se o moment, kdy učitelka třídě uvádí příklady archaismů a na těchto příkladech vysvětluje jejich princip. Stojí při tom na začátku stupínku, kde se pohybuje po ose, která začíná vedle katedry a končí před prostřední lavicí, a dívá se po třídě, aniž by dlouho setrvala pohledem na kterémkoli z žáků. Výchozí pozici rukou vidíme na obrázku. Levá dlaň se zpravidla dotýká zápěstí pravé ruky, dlaně jsou natočeny směrem k tělu, a učitelka tak pomyslně vytváří menší uzavřený prostor pro sebe samu a svůj výklad. Žáci vědí, že v této fázi výuky je prostor pro ni jakožto jedinou mluvčí, zatímco oni se na situaci podílejí z pozice posluchačů. Učitelka si tímto postojem ve výuce často udržuje svůj komunikační prostor.

⁹ Popis vizuálního aktu má vždy čtyři části: (a) název vizuálního aktu, (b) snímek z videonahrávky překreslený v grafickém programu, (c) napravo od snímku je přepis odehrávajícího se významového aktu, přičemž slovo či slovní spojení, které je vyznačeno tučně, označuje moment, který je zachycen vizuální ukázkou, a (d) interpretací daného vizuálního aktu dole.

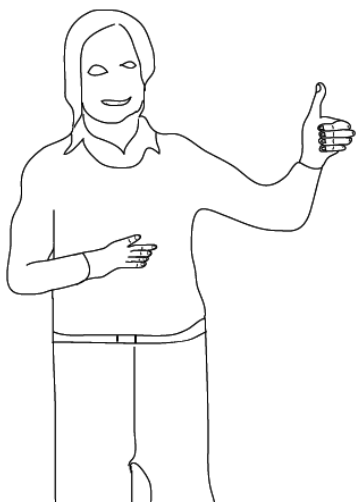
 Variace na vizuální akt č. 2: Výklad učitele s pointou



U: Neologismy, čili to jsou ta **slova nová**, která se teprve do toho centra slovní zásoby dostávají.

Vizuální sdělení označující fázi výuky, v níž probíhá výklad, variuje ve chvíli, kdy se učitelka Johana dostává ke stručné pointě. Tato situace nastává vzápětí po situaci zachycené v předcházejícím vizuálním aktu. Učitelka hovoří o neologismech, které může jednoduše a stručně definovat jako „nová slova“. Ve chvíli, kdy učitelka může vysvětlit podstatu určitého učiva pomocí jednoho či dvou slov, jako tomu je zde, mění se pozice jejích rukou, které se rozpojují a otáčejí dlaněmi vzhůru a současně k tělu. Mohli bychom říci, že gesto symbolizuje určité předávání „daru“ vědění od učitelky k žákům. Učitelka vizuálně sděluje jednak to, že právě toto je pointa části výkladu, a zároveň stále míří dlaněmi na sebe, mluvčí situace a garanta předkládaného sdělení.

 Vizuální akt č. 3: Prostor je otevřený všem



U: Obohacuje se, děcka, **čtyřmi způsoby**. (*Spolu s posledním slovem ve větě zdvihne na levé ruce palec, kterým vyjádří jedničku. Usměje se. Pohled směrem k jednotlivým žákům se prodlužuje.*)

ŽŽ: (*Přihlašují se, že třídy jsou slyšet útržky odpovědí.*)

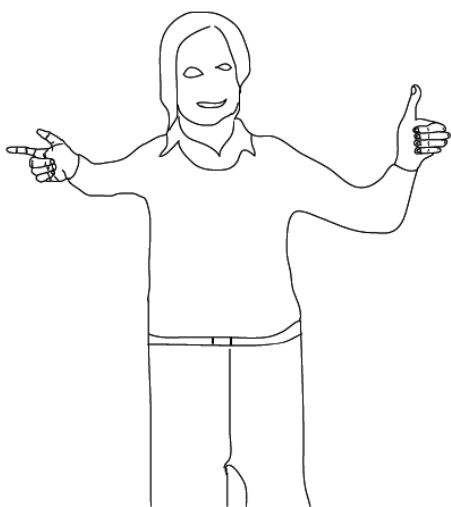
U: Vzpomenete si – zaprvé?

Markéta: Tvoření nových slov.

U: Vznikají.

Sdělení, které bylo pro vizuální komunikaci klíčové ve fázi výkladu, je zcela opuštěno ve chvíli, kdy se mění uspořádání výukové komunikace a učitelka třídu převádí do IRF struktury. Těsně před vyslovením samotné otázky: „Vzpomenete si – zaprvé?“, která již náleží do interaktivní fáze výuky, učitelka odpočítáváním na palci demonstruje, že nyní se bude řešit první ze čtyř způsobů. Samo vypočítávání odpovědí však ještě není signálem k tomu, že je ze strany žáků očekávána odpověď. Učitelka však současně stejnou rukou rozevírá prostor, který byl doposud ohraničen (vizuálně i verbálně) pouze pro ni samotnou. Právě ono uvolnění prostoru je u učitelky Johany vizuálním signálem, který mají žáci spojený s fází, v níž se společně s učitelkou podílí na tom, co je v hodině řečeno. Jak je vidět z ukázky, žáci začnou říkat možné odpovědi a hlásit se ještě před tím, než ze strany učitelky zazní samotná otázka. Samotné vizuální sdělení by tak mohlo IRF strukturu dostatečně otevřít, aniž bychom slyšeli jakýkoli dotaz.

Vizuální akt č. 4: Střídání rolí v plném proudu IRF struktur



U: **Vznikají.** (Na levé ruce stále drží zdvižený palec na znamení zaprvé, prvního způsobu, pravou rukou na znamení reference na odpověď žákyně ukazuje do třídy.) **Tvoří se nová slova, to je první způsob.**

U: **Jendo?** (Osloví hlásícího žáka, současně na levé ruce zvedne krom palce i ukazováček.)

Jenda: Cizojazyčné, jako...

U: (Kreslí rukou do vzduchu vlnu, čímž vizualizuje informaci, že se nejedná o odpověď zcela správnou.)

Žáci: Převzaté z cizích jazyků.

Spolu s reprodukováním IRF struktury v interaktivní fázi výuky učitelka prostor, který má před tělem uzavřený ve fázi výkladu, nadále rozevírá. I pravá ruka, která byla před první otázkou ještě natočena k tělu učitelky, nyní zcela mění svou pozici a ukazuje do třídy, jako by naznačovala osu mezi učitelkou a žáky. U učitelky Johany se jedná klíčový signál toho, že komunikační výměna mezi ní a žáky je v plném proudu. V této pozici má učitelka ruku po zbytek interaktivní fáze výuky. Zaměřením na konkrétního žáka přitom může funkci vizuálního sdělení rozšířit o referenci na předcházející žákovskou odpověď (ve smyslu: „Vyjděme z toho, co již řekla Markéta.“), případně může některému z žáků udělit slovo („Jendo?“).

Podívejme se ještě na situaci, kdy učitelka interaktivní fázi navádí zpět do fáze výkladu. Vyjdeme ze stejného tematického úseku, kdy učitelka s žáky řeší tvoření slov a hledá již poslední z možných způsobů.

Vizuální akt č. 5: Návrat k výkladu



U: (*Má zvednutý palec, ukazováček, prostředníček a prsteníček na znamení toho, že má zaznít čtvrtý ze způsobů tvoření slov.*) A?

(*ticho 3 s.*)

U: (*Pohybuje se pohledem po jednotlivých žácích.*)

Jarda: Zkracování teda?

U: Nene, **to už** je v rámci tvoření nových slov (*stále drží nataženou ruku se zdviženými čtyřmi prsty*)...

Učitelka čeká na doplnění posledního ze způsobů obohacování slovní zásoby, nicméně třívteřinové ticho, které se třídou roznese, je předznamenáním toho, že si žáci poslední ze způsobů nepamatují. Po proluce ticha se se svým tipem ozve žák Jarďa, nicméně jeho odpověď je špatná, protože se vztahuje k jinému učivu. Učitelka v tuto chvíli ohne pravou ruku, kterou do té doby vytvářela osu mezi sebou a žáky, do pomyslného signálu: *Stop!* a následně jí krátce mávne na znamení toho, že se nejedná o správnou odpověď. Levá ruka se ve stejnou chvíli otáčí zpět k tělu.

Vzhledem k tomu, že i na chybnou odpověď již učitelka poměrně dlouho čekala, dořekne správnou odpověď sama. Sděluje, co je posledním ze způsobů tvoření nových slov, a přitom pohybem navazujícím na předcházející zamítavý signál pravé ruky postupně opíše oblouk tak, že ve výsledné pozici má obě ruce ve výši hrudníku a natočené směrem k sobě. Plynulým pohybem tak opět začíná vymezovat svůj komunikační prostor a současně přechází z IRF fáze zpět k výkladu, jako ve vizuálním aktu č. 1.

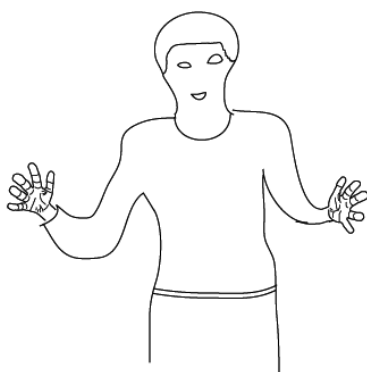
Vraťme se nyní k situaci, jíž jsme empirickou část této studie otevřeli. V momentě, kdy se učitelka ptala na obsah bible, stála v *monologické pozici*, u níž si jsou žáci vědomi, že hovoří pouze učitelka. Pokud přeci jenom v tuto chvíli chce něco slyšet ze strany žáků, osloví jménem konkrétního žáka, který má promluvit. Je ale zcela mimo zaběhlé komunikační zvyklosti, aby učitelka

z této pozice kladla otázku, navíc nezacílenou na jednoho žáka. Ačkoli tedy žáci odpověď znají, doposud neobdrželi vizuální sdělení (ani verbální, ani neverbální), které by naznačovalo, že mají mluvit, a proto v tichosti očekávají, co se bude odehrávat dál. Tato situace proto může být vhodným příkladem toho, nakolik žáci interpretují vizuální sdělení, z nichž usuzují, kdy jim učitel dává prostor pro otázky a kdy si hlídá prostor pro svůj výklad.

5.2 Tematické vizuální akty

Ačkoliv jak teoretické, tak empirické texty ukazují, že gesta jsou rozšířená napříč kulturami, jen velmi málo doposud víme o tom, jak tematické vizuální akty přispívají k učení žáků a studentů. Valenzenová (Valenzeno, Alibali, & Klatzky, 2003) dokonce tvrdí, že doposud existuje pouze několik málo výzkumů o tom, jak gesta učitele přímo ovlivňují učení studentů. My se níže pokusíme ukázat, jakou mají tematické vizuální akty podobu, jak je učitelé využívají a jaké informace jimi zprostředkovávají. Jsme si přitom vědomi toho, že je zcela nad naše možnosti ukázat, jak tato gesta ovlivňují učení žáků.

Vizuální akt č. 6: Evaluace



U: Kdybychom s ním (kamarádem) řešili jen problémy, co by se stalo? (*Dívá se po třídě.*)

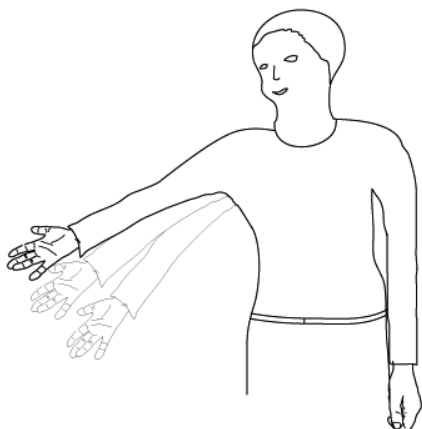
Ž: By ho to přestalo bavit.

U: Přesně (*pokývá hlavou*). My nemůžeme na toho našeho kamaráda **hrrnout** naše problémy (*rukama ukazuje vlnu od sebe k žákům*), že ne?

Učitelka Šárka v hodině literatury věnované antice otevírá diskusi o Aristotelově textu *O přátelství*, který si měli žáci za domácí úkol přečíst. Právě se debatuje o tom, co je to přátelství a kamarádství, a učitelka v dialogu se žáky cizeluje charakteristiky pojmů. V tomto vizuálním aktu je výrazná jak verbální promluva, kdy učitelka akcentuje a zdvojí hlásku ve slově hrrnout, tak také gesto obou paží, ve kterém učitelka kreslí pomyslnou vlnu problémů valící se na žáky. Gesto je velmi pomalé stejně jako vyslovení daného slovesa, ruce vychází od učitelského stolu, u něhož učitelka stojí, a otevírají se jako stavidlo přehrady směrem do třídy. Učitelka Šárka přitom ve vyučování zpravidla nepoužívá takto výraznou gestiku, což naznačovanou vlnu problémů ještě umocňuje.

Vizuální akt zachycuje evaluaci učitelky na odpověď žáka. Učitelka díky své vizuální komunikaci nejenom zdůrazňuje správnost žákovské odpovědi, ale ve své řečnické otázce, která již sama o sobě funguje jako nástroj zvýšené kontaktovosti se žáky, zviditelňuje popisovaný proces hrnutí problémů a současně tímto vizuálním aktem získává pozornost žáků.

Vizuální akt č. 7: Reformulace otázky



U: A proč ne? Kdo mi poví, proč není přátelství vyčerpané téma? Proč to téma je pořád aktuální od **starověku** (*kreslí rukou do vzduchu kruhy*) až do **jednadvacátého století** (*gestikulací znázorňuje ještě větší kruhy*) a třeba do **dvacátého třetího století**?

V tomto vizuálním aktu učitelka klade žákům otázku, proč je přátelství věčným literárním motivem, a po krátké odmlce ze strany žáků otázku reformuluje. Přidává k ní přitom výrazné vizuální gesto, kdy ve vzduchu před sebou odděluje pomyslné úseky dějin na časové ose, třikrát pravou a posléze jedenkrát levou rukou. Toto vizuální sdělení není jen doplňkem verbálního projevu (*proč je téma aktuální*) – obě paže se stávají součástí sdělení, stávají se liniemi velmi dlouhé časové osy, která visí ve vzduchu přímo před zraky žáků.

Učitelka gestem signalizuje cyklické opakování tématu v celé dosavadní lidské historii a v budoucnu. Délka tohoto trvání (resp. věčnosti přátelství jakožto tématu) je přitom demonstrována právě jejím vizuálním sdělením. Učitelka se natahuje do krajní pozice, kam jí hranice pohybu dovolí. Kruhovým pohybem na obou koncích osy svého pohybu přitom naznačuje, že trvání tématu pokračuje v obou směrech, v minulosti i do budoucnosti, mnohem dál, než ona dosáhne. Věčnost je tak nejen vyslovena, ale i vizualizována v tom smyslu, že sahá mnohem dál, než kam dosahuje sama učitelka. Nejedná se přitom o nápovědu ke správné odpovědi na její otázku, jako spíše o uvědomění si významu slova.

Vizuální akt č. 8: Nový termín



U: Skylla byla kdysi krásná dívka a teď to bylo něco mezi drakem a psem (*poutavě, tajemně, přitom se dívá po třídě*), který měl šest hlav.

Vojta: To bylo něco na ostrově, ne?

U: Bylo to v **úžině** (*oběma rukama ukazuje úžinu*)..., kde byla nejdříve Skylla (*ukazuje rukou*), potom Charybda (*stejně gesto druhou rukou*). Charybda byl veliký výr, a děcka, jak to vyřešil Odysseus?

V tomto vizuálním aktu ze samého závěru hodiny vede učitelka výklad, který místy zpestřuje dramatickým projevem. Při popisu místa řekne žákům poměrně málo známý termín (*úžina*), který vzápětí doplňuje gestem oběma pažemi, kdy ve vzdálenosti 30 centimetrů od sebe ruce kreslí úzkou klikatou cestu. Pohyby rukou proti sobě přitom souběžně naznačuje dynamiku pohybu vody, která úžinou protéká.¹⁰ Posléze při vyslovení jména Skylla sáhne shora rozevřenou rukou napravo od právě vytvořené úžiny, při vyslovení jména Charybda tuto bájnou příšeru umístí stejným gestem levé ruky vlevo od úžiny. Pojem je tak vizualizován skrze gesta i verbální projev. Žáci nejenom slyší obsah části díla, které by samo o sobě bylo spleť cizích jmen a méně známé slovní zásoby, ale celou scénérii Odysseovy plavby vidí před sebou. Toto dvojí znázornění příběhu také plně využívají, neboť s výjimkou jednoho žáka jsou všechny oči v jinak méně pozorné třídě upřeny na učitelku.

Spojitost vidění a vědění, která vyplývá již z etymologie obou lexémů (obě slova totiž pocházejí ze společného základu, kdy vědět původně označovalo stav mysli, který je výsledkem vidění) a v níž má proces vidění historicky nezpochybnitelnou pozici v procesu uvědomování a vědění člověka, očividně patří k intuitivně používaným nástrojům, jimiž se učitelé snaží zpřístupnit žákům to, co by měli vědět. Prostřednictvím tematických sdělení totiž učitelé mohou učivo žákům předat paralelně dvěma cestami. Danými ukázkami jsme chtěli naznačit, že tematické vizuální akty se vyskytují primárně v rámci výkladu učitelů, kde se jejich prostřednictvím snaží o prohloubení porozumění obsahu určitého sdělení. Z empirického materiálu současně

¹⁰ Tematické vizuální akty se vyskytují jen při výkladu, objasňování a upřesňování a jak ukazuje i příklad s úžinou, často mají úzký vztah s prostorem (viz Alibali, Kita, & Young, 2000).

vyplývá, že využitím zviditelňování učiva získávají pozornost žáků, která je základním předpokladem úspěšného procesu vyučování a učení.

6 Diskuse

Cílem předložené mikroanalýzy bylo prozkoumat procesy, které sice patří k podstatě učitelské profese (viz Valenta, 2010), ale ve studiích výukové komunikace stojí spíše na okraji zájmu. Na základě našich dat jsme poukázali na to, že vizuální významové akty ve výuce mohou mít jak interaktivní, tak tematickou povahu. Jak již v osmdesátých letech upozorňovala Cazdenová (1988), ve škole, stejně jako v jiných institucích, koexistuje jazyk kurikula a jazyk kontroly. Na předložených ukázkách jasně vidíme, že vizuální sdělení se mohou podílet jak na interaktivních vizuálních aktech (jazyk kontroly), tak mohou hrát významnou roli v tematických vizuálních aktech (jazyk kurikula).

Za jedno z hlavních zjištění vyplývajících z naší analýzy interaktivních vizuálních aktů učitele považujeme tezi o *strukturaci výukové komunikace*. Při opakovaném a někdy až nekonečném sledování videonahrávek výuky jsme byli překvapeni, jak je možné, že žáci poznají, jak se mají zachovat v dané situaci, ačkoli nedostávají žádné verbální pokyny. Kdybychom na zaznamenaných hodinách nebyli přítomni nebo se k jejich záznamům později nevraceli, transkriptům bychom na některých místech nerozuměli. Právě interaktivní vizuální akty totiž ovlivňují, zda je situace ze strany žáků vnímána jako monologická, či dialogická. Ve třídách je právě tímto způsobem mnohdy udržována IRF struktura, i když učitel nepoloží žákům otázku, a naopak, když učitel položí otázku, nenásleduje ze strany žáků odpověď. Mýlil se tedy Mehan (1979) a další, kteří došli k závěru, že základní bezpříznaková „sociální struktura“ podmiňující výukovou komunikaci ve školní třídě se skrývá v triadické verbální výměně?

Myslíme si, že je nutné Mehana doplnit. Verbální projev učitele totiž není jediným na informace bohatým kanálem, který žáci přijímají – souběžně s ním sledují také vizuální sdělení učitele, prostřednictvím něhož přesně interpretují, ve které komunikační fázi se právě vyučovací hodina nachází. IRF struktura tedy není pouze určitým mechanickým principem, ale je plná *individuálních projevů* daného učitele. Její přítomnost je žáky trvale ověřována interpretováním vizuálních sdělení, která učitel vysílá. Tímto tedy něco k Mehanovi přidáváme, doplňujeme jej i sebe, ale neměníme.

Druhé zjištění směřuje k povaze gest. Podle Wulfa (2010) můžeme identifikovat *individuální* a *objektivizovanou* složku gestiky. Jak jsme si ukázali na příkladu jedné z našich učitelek, uzavřenost prostoru pro výklad učitele přitom může být signalizována například dlaněmi rukou (vizuální akt č. 1), otevřená dlaň může znamenat výzvu všem žákům k zapojení se do dialogu (vizuální akt č. 3), což se může rychle změnit do adresného vyvolání určitého jedince, když se otevřená dlaň mění v ukazovací gesto (vizuální akt č. 4). Pozice učitele před jeho stolem může znamenat jak začátek nového tématu, tak také začátek diktování zápisu do sešitu. Přes individuální způsob konstruování vizuálních sdělení však vizuální komunikace učitelů obsahuje tytéž vzorce, které jsme ilustrovali na případu učitelky Johany. Strukturace výukové komunikace skrze interaktivní vizuální akty se přitom odehrává v cyklech opakujících se v průběhu celé vyučovací hodiny.

Situace, kdy učitelé a žáci interpretují interaktivní vizuální sdělení ve shodě, je pro učitele velmi dobrým výsledkem. Vizuální fázování výuky je totiž úzce provázáno se strukturou verbální složky a do značné míry rozhoduje o tom, jak bude verbální komunikace interpretována. Pokud tedy žáci na vizuální sdělení učitele ustáleně reagují, znamená to, že jsou spolu s žáky naladěni na stejný způsob práce a že žáci jsou schopni na sebemenší signály učitele reagovat, což je ve chvíli, kdy má učitel ve třídě dvacet žáků, nesmírně důležité. V našich datech jsme mohli pozorovat jeden případ, kdy to tak naopak vůbec nefungovalo, protože učitel neměl ustálené vizuálně demonstrované komunikační rituály. Interakci otevíral v různých vizuálních aktech, jejichž sdělení bylo stejné jako pro ostatní fáze výuky. Opakovaně se pak stává, že žáci „skočí do řeči“, neboť situaci interpretují jako signál, že mají hovořit, a naopak, že na položenou otázku nikdo neodpovídá, protože se žáci domnívají, že se jedná o fázi, v níž mluví učitel. Vzhledem k tomu, že ve třídě po stránce ustanovení komunikační formy dochází k neustálé disonanci, je ve třídě komplikovaný také proces učení.

Převaha ryze individuálních gest, která jsou však žáky čitelná a reflektovaná, znamená pro nás jakožto badatele nutnost doslova mravenčí práce, nicméně je znakem profesní identity daného učitele (Švaříček, 2011b). Učitel Karel se často pohybuje po třídě a s oblibou lamentuje rukama. Eva, Šárka a Marcela sází na oční kontakt a využívají prostoru (ve chvíli, kdy učitelky stojí za katedrou, žáci vědí, že výuka je ve fázi výkladu, do níž oni sami jako pravomocní mluvčí zkrátka nevstupují, nebo alespoň vstupovat nemají). U učitele Jana je interpretačním vodítkem vedle postoje těla a jeho umístění v prostoru třídy povaha očního kontaktu s žáky apod.

Třetí zjištění se týká způsobů, jakým jsou vizuální sdělení *zprostředkovávána* žákům. Jak ukazují vizuální akty z vyučovacích hodin, učitelé využívají jak tělesného pohybu, tak gestikulace rukou k vyjádření určitého obsahu. Obě učitelky na podlaze třídy kreslí svým pohybem imaginární trojúhelník, který často dále doprovází gesty rukou. Tento *didaktický trojúhelník* u obou našich popsaných učitelek vypadá následovně: Učitel stojí zády k tabuli před první prostřední lavicí, svojí pravou rukou pomyslně přivádí žáky k vědění, které je symbolizováno levou rukou (ukazuje na tabuli, odpočítává příklady, ukazuje abstraktní pojmy apod.). V tomto postoji je však učitel stále otočen tváří ke třídě a vytváří tak svými pažemi trojúhelník spojující učivo, žáky a učitele. Obsah je pomyslným darem, který učitel žákovi předává.

Čtvrtý nález se vztahuje k povaze tematických aktů. Tematické vizuální akty učiteli napomáhají především ve výkladu žákům, kde jejich prostřednictvím může zdůrazňovat jednotlivé informace, vizualizovat či zdůrazňovat jejich význam.¹¹ V tomto smyslu hrají tematické akty významnou roli při *konceptualizaci sdělení*, které jedinec verbalizuje. Z toho vyplývá, že gesta hrají roli nejenom při sdělování informace, ale také při kognitivní konceptualizaci.¹² Dovolujeme si obrazně říci, že „gesta uvolňují ruce“: učitel má díky materializaci objektu skrze gesto více mentální kapacity k verbální konceptualizaci. Nelze přitom říci, že by gesta odkazovala k nějakému implicitnímu poznání, neboť učitel skrze gesta dokáže vyjádřit určitou myšlenku, popsat ji verbálně a následně s ní pracovat, jak vidíme například u vizuálního aktu č. 7. V tom nacházíme také zpětné zdůvodnění zaměření se výzkumu na vizuální významové akty, které obsahují dva paralelní kanály informací. Jak připomínají Garber a jeho kolegyně (1998), poznatky, které jsou předávány skrze gesta, nejsou svázány rukama, neboť obsah těchto poznatků může učitel dále komentovat verbálně.

Při interpretaci dat jsme také zjistili, že není možné význam vizuálního významového aktu posuzovat pouze na základě jednoho jevu, například skrze pohyb učitele. Tělo a gesta mohou totiž být v rozporu, jak je vidět ve vizuálním aktu č. 1, kdy učitelka Johana stojí na okraji stupínku, tělem dává najevo blízkost žákům, ale gestem dlaní uzavírá žákům prostor. Toto páté zjištění dokládá, že význam vizuálního aktu není dán dopředu, není dán pouze

¹¹ Problematice žákovských gest a jejich významu pro myšlení se věnujeme v jiném textu (Šalamounová, 2013).

¹² O hledání významu skrytého ve výrazu učitele odhalujícího jeho skryté subjektivní představy viz Janík & Slavík (2009).

povahou gest a ani významem slov. Jedná se o *celek plus kontext*. Výuková komunikace je mnohem více než jen slova, čímž bychom chtěli doplnit také rejstřík našich dosavadních výzkumných závěrů.

Poděkování

Autoři děkují učitelům a žákům, kteří svolili k výzkumu, a všem kolegům, kteří nám pomáhali se sběrem dat. Dále děkujeme Kláře Šedové a dvěma anonymním recenzentům za jejich komentáře k předchozí verzi textu.

Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alibali, M. W., Kita S., & Young, A. J. (2000). Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. *Language and Cognitive Processes*, 15(6), 593–613.
- Becvar, A. L., Hollan J., & Hutchins, E. (2005). Hands as molecules: Representational gestures used for developing theory in a scientific laboratory. *Semiotica*, 156(1), 89–112.
- Bavelas, J. B. (1994). Gestures as part of speech: Methodological implications. *Research on Language and Social Interaction*, 27(3), 201–221.
- Bavelas, J. B., & Chovil, N. (2000). Visible acts of meaning. An integrated message model of language use in face-to-face dialogue. *Journal of Language and Social Psychology*, 19(2), 163–194.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Coates, L., & Roe, L. (1995). Gestures specialized for dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(4), 394–405.
- Bavelas, J. B., Gerwing, G., Allison, M., & Sutton, C. (2011). Dyadic evidence for grounding with abstract deictic gestures. In G. Stam & M. Ishino (Eds.), *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture* (s. 49–60). Amsterdam: Benjamins.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Flanders, N. (1970). *Analysing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Garber, P., Wagner Alibali, M., & Goldin-Meadow, S. (1998). Knowledge conveyed in gesture is not tied to the hands. *Child Development*, 69(1), 75–84.
- Hackl, B., & Hummel, S. (2011). Velikonoční prázdniny: co se lze ve škole naučit z řeči těla. *Studia paedagogica*, 16(1), 137–160.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. McNeill (Ed.), *Language and gesture* (s. 162–185). Cambridge: Cambridge University Press.

- Klinzing, H. G., & Jackson, I. (1987). Training teachers in nonverbal sensitivity and nonverbal behavior. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 589–600.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Neill, S. (1991). *Classroom nonverbal communication*. London: Routledge.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Reinhard, M.-A., & Sporer, S. L. (2008). Verbal and nonverbal behaviour as a basis for credibility attribution: The impact of task involvement and cognitive capacity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 477–488.
- Reynolds, F. J., & Reeve, R. A. (2002). Gesture in collaborative mathematics problem-solving. *Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 447–460.
- Roth, W.-M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365–392.
- Schrober, M. F., & Clark, H. H. (1989). Understanding by addressees and overhearers. *Cognitive Psychology*, 21(2), 211–232.
- Šalamounová, Z. (2013). Čtení z rukou – gestika jako nástroj zviditelňování myšlení. *Studia paedagogica*, 18(1), (v tisku).
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2011a). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R. (2011b). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247–274.
- Valenta, J. (2010). Scénická dimenze výkonu učitelské profese. *Pedagogika*, 60(2), 104–114.
- Valenzeno, L., Alibali, M. W., & Klatzky, R. (2003). Teachers gestures facilitate students learning: A lesson in symmetry. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 187–204.
- Wulf, Ch. (2010). *Ritual and identity: The staging and performing of rituals in the lives of young people*. London: Tufnell Press.

Chapter 3: Teacher feedback in classroom discourse

Klára Šedřová and Roman Švařiček

Background

Chapter 3 continues the exploration of the teacher's role in classroom communication, focusing specifically on the critical element of feedback. While feedback in educational settings has been extensively studied (Kulhavy & Stock, 1989; Alexander, 2006; Chin, 2006), this analysis reveals that feedback in Czech classrooms often serves more to verify than to expand student responses. As established in Chapter 1, there is a scarcity of open-ended questions with high cognitive demand; this may explain why teachers often rely on unspoken evaluations. In such cases, the correctness of a student's answer is not explicitly discussed but rather implied by the teacher's decision to move on to the next question.

This mechanism, in which explicit feedback typically relates more to student work activity and pace rather than to the substance of their responses, points to a systemic issue in which the criterion of participation becomes the main metric for evaluation. This often leads to an overestimation of student abilities, creating a classroom environment in which responsibility for academic performance is subtly shifted onto the students themselves. It reinforces a managerial structure that prioritizes activity and classroom rhythm over meaningful cognitive engagement.

Explanations for this approach to feedback are explored:

- Challenges in evaluating open-ended responses: The limited use of cognitively demanding open-ended questions suggests that teachers may find it challenging to evaluate such responses due to their unpredictability (Lyster & Ranta, 1997). This difficulty may lead teachers to avoid or underutilize open-ended questions and to provide minimal commentary when they do use them.
- Concerns about classroom atmosphere: Teachers may be deterred from providing explicit critiques due to concerns about maintaining a positive classroom atmosphere. However, evidence suggests that well-placed criticism can enhance student motivation and teacher-student relationships (Meyer, 1982).

The chapter also reflects on the broader socio-political context of Czech education, in which a clash between traditional and liberal-progressive ideologies creates uncertainty among teachers regarding which methods to adopt. While there is a visible shift toward liberal-progressive education—emphasizing positive reinforcement and flexible evaluation—traditional methods characterized by the Initiation-Response-Feedback structure and formal assessment criteria remain prevalent. This tension indicates that teachers are navigating a complex landscape, caught between the desire to innovate and the challenge of selecting effective strategies from a broad and sometimes contradictory repertoire of methods.

The absence of questions with high cognitive demand correlates with the lack of explanations for new concepts and terms. Since teachers rarely explain new concepts, they are unable to ask questions about them. This is a significant oversight, as concepts and terms are central to symbolic understanding (Sternberg, 2002). The creation of concepts is reliant on memory and also requires the engagement of higher cognitive processes (Vygotsky, 1978). The theoretical foundation advocating for dialogically oriented methods stands in stark contrast to actual classroom practices.

However, as demonstrated in this chapter, providing teachers with the necessary support to implement new instructional approaches could substantially improve the quality of education. These findings underscore the need for a shift toward understanding how teachers learn. The second part of this thesis focuses on exploring teacher professional development as a critical factor in bridging the gap between theory and practice. By delving into how teachers acquire and refine their skills, we can better understand how to equip them with the tools needed to foster more cognitively challenging and conceptually rich classroom environments.

References

- Alexander, R. J. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315-1346.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Meyer, W. U. (1982). Indirect communication about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 888-897.
- Sternberg, R. J. (2002). *Cognitive Psychology*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Feedback in educational communication in Czech secondary schools

Klára Šedřová · Roman Švaříček

Received: 9 March 2011 / Accepted: 1 March 2012
© Springer Science+Business Media, LLC 2012

Abstract This paper introduces an empirical study that examines how teachers evaluate pupils' responses. The study draws on research undertaken at four secondary schools in the Czech Republic. It transpires that feedback has a stable position in the structure of communication; however, it is used only to verify pupils' responses and not to elaborate them. An important feature of feedback is its implicitness and near-zero content value resulting from the teachers' preferences to avoid explicit evaluative comments. This type of feedback is not in accordance with the concepts of dialogical education that currently dominate the field of the theory of educational communication.

Keywords Feedback · Evaluation · Educational communication · Dialogical teaching · Scaffolding

1 Introduction

This study examines the role of feedback and evaluation in educational communication between teacher and pupil at secondary schools in the Czech Republic. We understand feedback as a piece of information given by the teacher to a pupil that informs the pupil about the process of their learning (Hattie and Timperley 2007). It is supposed that feedback, which follows immediately after a pupil's performance (e.g., a pupil's response to a teacher's question), helps the pupil to regulate their learning process, which leads to the pupil's improved performance in the future.

Feedback is firmly embedded in the structure of educational communication and it could even be said that its existence distinguishes communication between teachers and pupils from ordinary interpersonal communication. In ordinary communication, asking someone what the time is followed by thanking that person for the

K. Šedřová (✉) · R. Švaříček
Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno, Czech Republic
e-mail: ksedova@phil.muni.cz

R. Švaříček
e-mail: svaricek@phil.muni.cz

information. However, if a pupil is asked the same question and attempts to answer it, they are either praised or corrected by the teacher (Mehan 1979)

Communication in the classroom is organised into sequences that comprise three parts (Sinclair and Coulthard 1975; Mehan 1979). The first is initiation, in which the teacher initiates communication by asking a pupil a question. Response, the second part, is the pupil's reply to the question, which is followed by feedback, the third part, which is alternatively known as follow up or evaluation. This structure is typically known as the I-R-F structure (initiation – response – feedback) or the I-R-E structure (initiation – response – evaluation) and is considered to be a typical pattern of classroom communication (Cazden 1988). Hence, feedback has a stable position in classroom communication and is ever present in teacher – pupil communication.

Feedback always contains elements of evaluation, which can be defined as “communication and an interpretative process which provides diagnostic information about comparable aspects of learning performances with the dual aim of improving both the quality of learning and effectiveness of teaching” (Slavík 1999, 587). The aim of this study is not to concentrate on final, summative evaluations of pupils' performances; hence, we shall not discuss the phenomenon of marks or marking. We are more interested in the micro level of evaluative processes (e.g. in various types of evaluative messages) that the pupils receive during educational communication in the classroom.

Hattie and Timperley (2007) distinguish four types of feedback. The first type, feedback about a task or a product, diagnoses whether a pupil's performance is considered to be correct or not. The second type of feedback focuses on processes that lead to the successful fulfilling of a task. This type of feedback informs the pupil of possible ways of modifying pupil actions in relation to an expected result. The third type of feedback is focused on the self-regulation level and induces self-evaluation among pupils and encourages them to fulfill tasks. The last type of feedback is personal and comments on the personalities of pupils. Based on their meta-analysis of a number of research studies, Hattie and Timperley (2007) claim that the feedback types can differ in terms of their effectiveness. They highlight the role of feedback focused on processes and suggest that it promotes deep learning. In contrast, they object to personal feedback, as it seems to have little influence on actual pupil performance.

Apart from what can become the object of feedback (see above), one should also pay attention to the mechanism of the provided type of feedback. Kulhavy and Stock (1989) offer a useful, if at times rather general, classification of feedback, in which they distinguish between verification and elaboration feedback. While verification feedback only informs a pupil about whether a performance is correct or not, elaboration feedback contains new information which leads to a correct answer. Chin (2006) offers a more sophisticated typology which, however, is based on the same basic dichotomy. According to Chin, there are four types of feedback, whose usage is dependent on the correctness of the pupil's reply. If the reply is correct, the teacher can either affirm its correctness and continue with direct instruction or affirm it and ask another question that builds on the previous one, so as to extend the line of conceptual thought. An incorrect answer can be either explicitly corrected (which means that a teacher states the correct answer) or followed by a new one or by a rephrased question which leads the pupil to the correct answer. Chin (2006) suggests that feedback types that encourage pupils to formulate new responses—and thus

prolong the communication sequence—are of greater value than those in which teacher merely reclaims the initiative.

2 Theoretical background: Feedback in the context of dialogical education

Discussions on the most desirable feedback type in classrooms stem from the debate about dialogical education. According to Alexander (2006), dialogical education stimulates pupils' activity through communication and work with language; it encourages their thinking and deepens their understanding. Nystrand et al. (1997) points out that classical communication (based on the I-R-F structure) leads to a situation where the recalling of factual information and guessing of the correct answer substitutes thinking. Dialogical education is hence a certain type of communication between the teacher and the pupils that is marked by the presence of higher cognitive processes. Another important feature of dialogical education is that pupils are engaged and since they are given a certain amount of autonomy they can influence the course of actions in the classroom.

The proponents of dialogical education draw on several theoretical sources. The first among these is the work of Bakhtin (1980), who sees communication as an exchange of various voices, i.e. perspectives of different speakers. The presence of different perspectives and various opinions opens the so-called dialogical space. This opening is considered to be key for the development of thinking, creativity, and the ability to learn, as the awareness of differences leads to a better understanding of the issues at hand.

Bruner's and Vygotsky's theories are without doubt other significant sources from which to draw ideas about dialogical education. Vygotsky (1978) posits that each psychological function appears twice in the development of a child; first on the social level (on the level of the child's interaction with other people) and only later on an individual level (on the level of internalised psychological processes). Vygotsky claims that there is a very close relationship between speaking and thinking and that what a child is capable of talking about becomes internalised and thus a part of the child's thinking. Vygotsky coined the term *the zone of proximal development*, which is understood to be the difference between the current performance of a child and the potential performance which the child is capable of reaching with the teacher's help. Learning is considered to be beneficial if it is slightly ahead of the child's current capabilities. Hence, the subjects of teacher–pupil communication should only be such tasks that the pupil would not yet manage to do; the support which they receive from the teacher is subsequently internalised. What comes from outside (be it from a competent teacher, a parent or a more experienced fellow pupil) is internalised into the cognitive structures of the child's mind.

Bruner (Ninio and Bruner 1978) developed Vygotsky's thesis into the *scaffolding* concept. Effective learning has to take place between a pupil and a competent teacher (parent, supervisor, more experienced fellow-student). The scaffolding concept describes a type of interaction between the participants in which a problem or task is solved with the help of the teacher that would otherwise be beyond the capabilities of the pupil. The teacher controls those parts of the task which the pupil cannot handle and this help enables the pupil to successfully solve the task. However, the

aim here is the development of competences which allow the pupil to solve the task and not the solving of the task itself. The scaffolding is only temporary; the more the pupil's competences grow, the less help is offered by the teacher until the pupil is fully autonomous, capable of generalising and of transferring his newly acquired competences to other similar tasks.

The application into the realm of educational communication obvious: the teacher–pupil dialogue is understood as a possible form of scaffolding, as speech is a key source for the cognitive development of children. Education is taken to be a process into which the teacher and pupils introduce certain ideas, which they then reflect on and process. Mercer (2000) uses the term ‘intermental development zone,’ by which he designates the zone between the teacher and pupil in which the teacher represents the level of thought that the pupil is supposed gradually to reach. These and related thoughts lead to a picture of ideal school education, in which educational dialogue is used as scaffolding. Alexander (2001) calls this type of education dialogic teaching; Wells (1999) uses the term dialogic inquiry, Skidmore (2006) dialogic pedagogy.

Which criteria indicate the presence of dialogical teaching in the classroom? Researchers who work empirically in this field have chosen several indicators that signalise the presence of dialogical teaching (Nystrand et al. 1997; Applebee et al. 2003; Myhill and Warren 2005). The most important of these are the type of feedback along with the type of teacher questions which should encourage higher cognitive processes and are supposed to be open questions. Smith and Higgins (2006) even suggest that it is feedback that influences the quality of classroom dialogue. The analysis of feedback allows one to discern the type of teacher questions. A teacher might ask a question which appears to be open and yet they might reject unexpected pupil answers and insist on just one correct answer. On the other hand, a question which is originally closed can be opened through feedback if the teacher accepts a broader scope of answers. Feedback in dialogical education should be of a higher order. This means that a pupil's response is not only commented on in terms of its correctness; dialogical feedback also elaborates on the pupil's response; it comments on it in greater detail and fills in the missing pieces. A very important feature of feedback in dialogical education is uptake (Applebee et al. 2003): a teacher provides feedback in which the pupil's response is elaborated and this elaboration serves as the basis for a follow-up question. In other words, uptake prolongs a communication sequence through feedback (Chin 2006).

Once feedback works in this way, the I-R-F structure is breached (Mortimer and Scott 2003) and substituted with a new communication pattern in which evaluation is replaced with prompting in order to produce new answers. They describe the new pattern as I-R-P-R-P-R, where P stands for prompt. The nature of feedback changes in this type of structure and the emphasis on evaluation disappears and is replaced with an emphasis on development. According to Shute (2008), this type of feedback can work as scaffolding as it entails modelling, cues, hints, along with the partial solving of tasks.

3 The purpose of the study

Judging from already conducted research, this type of feedback is rather rare in educational practice. Lyster and Ranta (1997) have through observation identified

re-cast to be the most frequent type of feedback in the classroom, in which the teacher repeats the pupil's response and omits the pupil's mistake. In the vast majority of cases, this type of feedback is not followed by any response from the pupils. If the pupils react at all, they merely repeat the correct answer presented by the teacher. The efficiency of this approach is dubious as it is not clear whether the pupils understand the cause of the mistake or if they just mechanically repeat after the teacher.

Much in the same way, Myhill and Warren (2005) analysed video-studies and stated that what teachers offer to pupils is not scaffolding but a straightjacket. They ignore problematic answers to their own questions and prompt pupils to give them the correct answer without explaining the reasons for the pupils' misunderstanding.

There is virtually no research of this sort in the Czech Republic, except for older studies by J. Vanek from the 1980s (in Mareš and Krivohlavý 1995), which show that Czech teachers used a limited number of feedback techniques, among which the most frequent was a simple positive response followed by a transition to a new topic. Vaněk also emphasized that each response was not followed by feedback. These results show that teachers in the 1980s did not spend much time working with feedback techniques in any systematic way.

The goal of this study is hence to examine how contemporary Czech teachers handle the goal of providing feedback to contemporary Czech pupils. The aim of this paper is to describe feedback mechanisms that teachers use in their ordinary classes at secondary school.

The communist party was solely in charge of education in the Czech Republic between the years 1948–1989. All education was centrally planned with an emphasis on vocational training, memorising, and direct learning. Schools began to transform after the Velvet Revolution of 1989 and they gained legal identity in the same year. There were many attempts in the 1990s to transform schools from the bottom up, which led to the individual development of some schools. Since these were either individual projects or related to only a few schools, we cannot say that such attempts were successful. In 2000, top down curricular reform was initiated with an emphasis on the autonomy of individual schools, key competences, and pupils' output. There is no high stakes testing system in the Czech Republic, either at the level of primary or secondary schools. Critics of the reform remark that key competences are implemented in education although teachers are unfamiliar with the concept. The newly emerging neo-liberal or liberal-progressive discourse is so powerful (Ball in Pol and Švaříček 2011) that one cannot imagine that any school would dare oppose the trend and stress the importance of subject matter, the didactic testing of knowledge, and pupil discipline (Holmes 2005).

We ask the following questions: what is the position of feedback in the structure of a lesson? What information does the teacher give to a student when commenting on their performance? How does commenting on good and bad performance differ? How do teachers correct a pupil's incorrect answer? To what degree does actual teaching at secondary school rely on the concept of dialogical scaffolding?

However, the aim of this study is not solely to document various types of feedback and note how many times they occur in the classroom. Rather, we are interested in a detailed understanding and description of feedback processes. This intention led us to base our analysis primarily on qualitative methodology.

4 Methods

The data with which we work in this study were gathered during the realisation of the project entitled “Communication in the Classroom”, which was undertaken at the Department of Educational Sciences at the Faculty of Arts of Masaryk University in Brno.¹ It was field research of an ethnographic character, where the data was gathered by means of participant observation (Spradley 1980) and the video recording of classes, as well as in-depth interviews with teachers and questionnaires completed by pupils. As far as the research is concerned, four secondary schools (lower secondary education, ISCED 2) took part in the project, and in each school four teachers agreed to participate in the project. The four teachers at each secondary school taught Czech language, History, or Civics. In total, we were able to observe 16 teachers who taught 16 different classes. We interviewed each of the teachers so as to discover their approaches to communicating with pupils and their perceptions of pupils in given classes (first interview, 60 min). We then observed their classes, and we concluded the observation process with the video recording of two classes. We always recorded everything that took place in the class, and so the recordings start with the teacher’s arrival in the classroom and end with the teacher’s departure. We then transcribed the recordings (i.e. 32 classes in total) and analysed them further while drawing on descriptive statistics, qualitative analysis and also on ATLAS.ti (version 5.6). Shortly after we finished the video recording, we distributed a questionnaire to the pupils which investigated how they perceived communication in the lesson which had just finished. Towards the end of the project, we interviewed the teachers (each interview was specifically crafted so as to reflect the teaching style of each teacher) in order to acquire the most information possible on specific events that we observed in the teacher’s classes (second interview, 60–90 min). The gathering of data took place between September 2009 and February 2010.

In this study we worked with data gathered through video recording. This method of data collection allows researchers to obtain highly complex information about classes and preserve it for further analysis. This is quite different from the situation in which a researcher directly observes a class, as their attention is quite selective, a fact which is also mirrored in the fragmentary notes on their entry sheets. However, video recording also has its limitations, of which two are the most significant.

First, a situation in which there are other people present and who, moreover, record the class² is not natural. It is speculated that both the observed teachers and pupils change their behaviour. In order to minimize this effect, the researchers attended the classes before the video recording took place: they sat at the back of the class and took notes. Hence, the level of acquaintance of the researcher with the teacher and pupils was already high when it came to the actual video recording. This alleviated the teacher’s fears of being recorded, which were high at the beginning of the project.³ At the same

¹ The research is funded by the Czech Science Foundation (GACR, GA406/09/0752).

² Each class was recorded on two video cameras. One was positioned at the front and recorded the teacher as well as all their movements in the classroom. The second camera was at the back, which helped us to reconstruct pupil’s behaviour.

³ The teachers were repeatedly reassured that the recordings were intended for research purposes only, that they would only be passed on as transcriptions where the teachers’ names would be changed. Also, we had to guarantee that recordings would be handed over solely to them and not to anybody else (e.g. to the directors of the schools).

time, this gave us the chance to compare classes with and without video recording; however, we did not notice any marked differences.⁴ It could be said that the mere presence of an observer changes the behaviour of those who are observed. This could be agreed on, yet we believe that a teacher, as well as the pupils, cannot significantly change their behaviour over such a long period of time. Even though teachers are capable of behaving more kindly towards pupils than usual, they are not capable of changing their ways of asking questions or of evaluating their pupils. By the same token, we expect that pupils are capable of decreasing their disruptive behaviour; however, they are not capable of changing the ways in which they ask spontaneous educational questions of the teacher nor the promptness of their responses to the teacher's questions.

The second limitation is the quality of the sound recording, for not all responses are clearly audible. Also, the comprehensibility of the recording was not improved by the number of communicative actions taking place in the class at the same time. For example, a teacher's question might be answered by two pupils at the same time, yet the teacher subsequently pays attention only to one of the answers. We made an effort to write down the communicative dialogue between the teacher and pupils. We even wrote down the pupils' answers that were not considered by the teacher. However, the transcription does not include pupils' general conversation, as it was not possible to record this using the technology at our disposal. It would also have made the transcription very complicated.

We take the transcripts of the video recordings that we made as an approximate reconstruction of actions which took place in the class. We are aware of their shortcomings, yet we believe that video recording was the method that allowed us to obtain the most complex data about the prime focus of our research.

5 Results

5.1 Unspoken evaluation as the key feedback type

In this part of the paper we shall have a look at the various types of feedback present in our data. It can be stated at the outset that the vast number of feedback utterances are identical with a mere verification of a task (see above). This means that what the teacher offers is a mere confirmation or rejection of a pupil response. However, as extract 1 shows, feedback is often implicit.

Extract 1:

T⁵: So, then we, then we learned, eeeeh, what a one-meaning word is, and what a multiple-meaning word is. So, what is a one-meaning word, Kristina?

P: Ehhhh.

T: How many meanings does it have? (*she draws circles with her hands*)

P: Ehhhh, just one?

⁴ With the exception of dressing up.

⁵ T stands for teacher, P for pupil, PP for pupils. *Italics* highlights those passages that we want to emphasize. Time data (e.g. 1s) refer to delays in communication. Bracketed text (*slowly*) indicates that the teacher raised his/her voice, slowed down the pace of speech, or used non-verbal communication.

- T: Oh, come on. Give me a whole sentence.
 P: A one-meaning word has one meaning.
 T: One-meaning. And what about multiple-meaning words, Martina?
 P: They have got more meanings.
 T: They have got more meanings. Do we have more multiple-meaning words or one-meaning words?
 PP: One-meaning words.
 PP: Multiple-meaning words. (*Neither of the answers predominates*).
 T: Multiple-meaning words, well done. What have we included among multiple-meaning words?
 P: Crowns.
 T: But I want to know the term, I want to know the term. What is the term for that?
 P: Metaphors.
 T: A metaphor, that is perfect. What is a metaphor? (0,5s) What is a metaphor? (1s) It is the carrying over of meaning based on what?
 PP: Resemblance.
 T: Resemblance. So, Michala suggested crowns. OK, so give me two sentences as examples of that, all right?
 P: Birds nested in a tree crown, and a king had a crown on his head.
 T: Yes, perfect, so this is based on resemblance. All right, there is another type of multiple-meaning word which we have included in a group called . . . what is the group's name? (*she swirls hands around*)
 P: Metonymy.
 T: Metonymy, very well. And that is the carrying over of meaning based on what?
 Altogether: Contiguity.
 T: And what did we say was an example of that, Monika?
 P: A dog put out his tongue and the Czech tongue.
 T: Yes, and the Czech tongue, well, so that is mainly about, well, the Czech tongue is a language, actually, it is, it is a language where we learn everything from grammar to spelling, yes. (*she moves with her forearm from ear to waist and back; the teacher thus sets the rhythm of her speech*).

It is clear from the extract that the teacher never utters an evaluative statement and that the pupils can recognise the result from the teacher's closing of the sequence and moving on to a new question or from a repetition, reformulation or elaboration of the same question. If a sequence is closed, the pupils take it as positive feedback (*A metaphor, that is perfect. What is a metaphor?*). By contrast, prolongation of the sequence is understood as negative feedback (*But I want to know the term, I want to know the term. What is the term for that?*). Even though 'perfect' is used several times in the extract, it is never positively accentuated. It is used in the same way as 'yes' or teacher echo (where the teacher repeats a part of the pupil's response) and implies that the pupil can go further in their response; it does not evaluate the pupil's performance. In this respect, feedback loses a certain degree of its function. We can add that the vast majority of feedback responses (81 %) that we observed were positive. Teachers tend to ask questions that are easy for pupils to answer and that

spark positive feedback. The situation with negative feedback hints at a certain problem that accompanies the teacher's irritated behaviour. Correct answers are not always praised; rather, they are considered to be expected and normal. This could be explained by the likelihood that teachers consider the answers to be easy. An incorrect answer is perceived as a deviation and is only rarely interpreted and made use of by the teacher.

The above described type of feedback is the most common reaction among teachers to pupil responses. Hereafter, we shall call it unspoken evaluation, because feedback is indeed present in this structure, yet pupils receive no explicit or evaluative messages.

5.2 Elaboration of responses, interpretation of mistakes

We will now analyse the unspoken evaluation present in our data in terms of numbers. If a pupil's reply is correct, it is in 77 % of cases followed by unspoken evaluation. These are simple variations of mere approval, teacher echo or praise uttered in a neutral tone of voice. The opposite of unspoken evaluation is elaboration of correct answers (see Chin above). The teacher can either fill in the gaps in the pupil's response, or they can accept it and ask further questions with the intention of eliciting the missing piece of information from the other pupils.⁶

Extract 2:

T: How did defenestration end up? We talked about it already.

P Michal: Not well.

T: What do you mean by not well? (*points at the pupil*)

P Michal: They did not end up dead. They fell on soft ground.

T: Yes, they fell out from the window, but they survived the fall, stood up and ran away. So this defenestration ended up differently from the Hussite one. All three survived and saved themselves.

Extract 2 fully reveals a situation where the teacher asks follow up questions with the intention of broadening the pupil's answer and yet the response is accepted and there are no signs of its incorrectness (*What do you mean by not well?*) This excerpt documents how the teacher fills in missing pieces of information: the pupil's response is taken further as the teacher elaborates on the fall which was first mentioned by pupil Michal.

What happens after an incorrect answer is given? Unspoken evaluation is even more dominant in such a case. There are very few instances in our data of a mistake being interpreted by a teacher and left to the pupil to correct. Usually, the teacher suggests that the response is incorrect and the pupils quickly offer a new one. Alternatively, the teacher states the correct answer themselves. A certain deviation from these run-of-the-mill procedures is a situation where the teacher provides the pupils with hints which allow them to find out the right answer by other means than guessing or recalling from memory. Extract 3 shows teacher Jan's discussion of the

⁶ It is important to note that we are not talking about a situation where the teacher approves the response and asks a new question. What we have in mind are only those types of questions which stem from the pupil response just given.

results of a written assignment where the aim was to describe the solar system. He now comments on a sentence written by one of the pupils “*The Earth spins around its axis.*”

Extract 3:

T: But imagine that you’ve got the planet here and the axis is over here (*drawing the planet on the board and the axis next to it*). Do you think that the planet is turning like that? (*mimes the planet’s rotation around the external axis*)

P: No.

T: So around which axis?

P: Its own.

T: So it’s got to be turning around its own axis, right?

There are even fewer examples of negative feedback (elaborated on in this way) than of positive feedback in our data. These amount to 6 % of all teacher reactions to an incorrect answer.

5.3 Coaxing pupils to the right answer

We shall now discuss in detail the question of what happens when there is no interpretation of a mistake. Extract 4 is taken from a Civics class which focused on culture. The teacher gave its pupils an assignment to list as many examples of institutions that can be related to culture. She was standing in front of the board, calling on individual pupils and writing their answers on the board.

Extract 4:

T: So, that was artists, we will leave actors here below that. Anything else come to mind?

P: An exhibition.

T: An exhibition. We don’t have it here? (*writes “an exhibition” on the blackboard*)

P: Sportsmen.

T: I’ll add them to artists. (*writes a plus sign next to “artists” and adds the word “sportsmen”*). Anything else?

P: MTV.

T: MTV, well. . . That is enough. There is something missing here.

P: School.

T: There is something missing here. School, well. (*shrugs*).

P: Gym.

PP: (*pupils are murmuring, the teacher laughs*).

T: Well.

The teacher utters the exclamation “There is something missing” several times and suggests that the answers aren’t correct. In much the same way, teachers often use the phrase “you are getting close.” However, they don’t provide pupils with helpful, leading, and explanatory information that would lead pupils to correct and clarify their answers. The pupils have no other alternative than to keep guessing.

Even if teachers provide leading information, it is often of a very simplistic nature. Teachers themselves start answering questions instead of pupils or they allow pupils

to answer only parts of the question, while prompting them with the first letters of the right answer.

Extract 5:

A history class teacher asks what the last words of Jan Kozina, a legendary Czech revolutionary, were, spoken right before his execution.

T: So what did he say when they were hanging him?

P: Lo. .

T: Well? (*She fixes her gaze on the pupil*) Lomikar...

P: Lomikar, within a year and a day . . .

T: we will (2s) meet on the other?

P: On the other side.

T: On the other side, yes.

Extract 6:

A Civics teacher is explaining various meanings of the word "respect."

T: Why do you respect your parents?

P: Because they brought me up.

T: Brought you up. Why do you keep on respecting them? (4s)

P: Because I'm afraid of them.

T: No, we have just talked about that, we will not take that into account, that is the wrong side of respect. But, eh, why respect, why do I feel . . .

P: Because I honour them?

T: Because I honour and li . . (1s)

PP: like them.

T: like them. Yes, that is it. And now to solidarity. What is solidarity?

In both of these exchanges the teacher uses a different type of question. In the first example, the use of mechanical prompting is understandable as a closed question is asked. After all, the teacher wants the pupil to recollect a sentence from memory. However, in the second example, an open question is asked yet the teacher provides feedback in such a way as if the question wasn't open. The objective there is to limit the pupil's responses to a frame which is defined by the teacher. There would be nothing wrong with this, yet it is apparent that agreement is not reached by the pupil's learning or grasping something new but rather by the teacher's mechanical prompting, which works as a cognitive shortcut.

5.4 In the trap of relativism

The primary purpose of feedback is to provide pupils with accurate information on their performances, on the basis of which the pupils can regulate their learning processes. We have already pointed out that the mechanism of unspoken evaluation leaves the pupils with no evaluative information. This can be seen in the following exchange:

Extract 7:

Tereza has just asked pupils in a Literature class where a ballad can be performed?

P: In a dark alley.
 T: In a dark alley.
 P: With a baseball bat in hand.
 P: In a morgue.
 T: In a morgue – well, why not. (3s)
 P: In a laundry.
 P: In some loft.
 T: OK, that could happen. (4s) all right, anything else? (3s)
 P: Or in a gay bar, miss teacher.
 T: Of course. (*ironically*)
 PP: (*laughing a lot*).
 T: all right, open your books on page 92.

As is apparent in the example, the pupils are given no feedback but, in this case, are able to proceed without it. The whole sequence reaches its peak with a creative performance by one pupil (“Or in a gay bar”), which amuses the class but is not evaluated by the teacher. The activity wasn’t evaluated, the pupils don’t get feedback on their achievement, and the teacher finishes the activity by moving on to another task.

At this point, the mechanism of unspoken evaluation appears to be non-functional. It works reasonably well when a teacher asks closed questions that should lead pupils to answer questions with factual statements or apply well known rules. Teachers then divide the answers into right or wrong; there is no need for further explanation as everything can be looked up in the course book or in the pupils’ notes. Nevertheless, as soon as the teacher assigns a creative task, the whole I-R-F machine stops working. Pupils’ answers cannot be predicted and teachers are not capable of making ad-hoc interpretations or evaluations. It is interesting to realise that the teachers’ asking of questions of low cognitive demandingness works symbiotically with the prevalence of unspoken evaluation. It could even be said that teachers ask easy questions because they don’t know how to handle pupils’ divergent answers to more complex and, more importantly, to more open questions.

We have already pointed out that negative feedback is scarcely present in the data we collected, which is rather surprising. This is for two reasons: (1) questions are formulated in such a way that pupils can answer them easily; (2) teachers tend not to use negative feedback even if a pupil answers a question incorrectly.

Nevertheless, what do teachers do when a pupil answers a question incorrectly? They often give up the role of arbiter and delegate this role to pupils. The main motto here is that every opinion is correct. The following exchange shows the non-existence of feedback from the teacher. It is a Civics class where the pupils present advertisements which they prepared when they were dealing with mass media.

Extract 8:

Two girls have just finished demonstrating a scene which was supposed to represent a TV ad. In the scene, ashtrays were stolen. It wasn’t entirely clear what the ad was supposed to promote..

T: all right. (3s) So, let’s get back to the last ad. How would you evaluate it?
 P: Interesting.

P: Good.

T: What do you think would be the most appropriate title for the ad? The girls said that it is an ad for ashtrays, but it looked more to me as . . .

PP: (*talking at the same time*)

P: a rip-off!

P: Why would anybody steal ashtrays?

T: It looked more to me like we are supposed to guard our possessions or we lose them. But fine, it was rather imaginative, not copied from the TV. It was better than the ad with the dog, girls. Let's have the next one.

In this example, the teacher leaves it to the pupils to evaluate their fellow pupils' activity. Then she encourages the pupils to modify their evaluative statements. It is only in her third interjection that the teacher evaluates the pupils, yet she undermines the evaluation by saying "But fine."

The teacher thus avoids evaluating the pupils' answers: she is getting around evaluation. We have already suggested that teachers give up evaluation when they are supposed to assess pupils' creative answers. However, we will demonstrate in the next example that teachers avoid negative evaluation even when factual questions are concerned.

Extract 9:

Jan is just about to set an assignment for pupils to describe the solar system. They are going through some basic facts about the solar system:

T: all right, so who will tell us the order of the planets? Matej, will you tell us the order of the planets?

P Matej: Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn . . .

T: And do so without Katerina's help. (*Katerina has been prompting the answers to Matej*)

P Matej: Uranus, Neptune, Pluto.

P (from classroom): Pluto doesn't belong there.

T: Pluto doesn't belong there. (*nods his head*).

P: It doesn't belong there. It doesn't belong there.

P: But it is there.

T: Come again?

P: But it is still there.

P: But it doesn't belong there.

T: all right, so . . . (*scrubs his neck*).

The teacher first gives his evaluation ("Pluto doesn't belong there"), but he then withdraws from the discussion and fails to elucidate the discussed topic. The order of planets is clearly a factual matter, yet the teacher doesn't provide the pupils with a satisfactory answer, and the pupils become confused. The teacher doesn't elucidate whether Pluto is or is not a planet. Instead, he leaves it to the pupils to do the talking as if he is not participating in the discussion at all ("Come again?") and as if it doesn't matter whether Pluto is or is not a planet.

This could stem from the teachers' uncertainty about the discussed topic or from their efforts to create a good atmosphere in the classroom where, in fact, each pupil's contribution counts.

5.5 What exactly do teachers evaluate? Pace and form

Up until now, we have been suggesting that teachers avoid making evaluative comments. Nonetheless, we recorded situations that introduced explicit information and arguments. We will now inspect them in more detail. We suppose that this will help us understand unspoken evaluation better, as the sources of feedback related to both phenomena are identical.

Quite a large number of statements are related to the pace of pupils' work and deal with the question of whether they work at all. The word "work" is as frequently used by teachers as the verb "do". This is demonstrated by the following exchange from a Czech language class.

Extract 10:

A teacher called Jitka gave pupils a group assignment. The pupils were supposed to find Czech equivalents for foreign words. The exercise was subsequently checked with the whole class through the mechanism of unspoken evaluation. Only then did Jitka evaluate the whole activity.

T: Well, it seems that *you were almost working during that activity*, most of you, not this group, really, because they don't have course books, so *they are not participating in anything*. Ehhh, secondly, the boys were trying to find something, but they started something and *didn't pay attention*; I told you to write in the workbook or in your course book. Furthermore, Sabina, when you are describing what you filled in, you are supposed to *pay attention* as well. You are not supposed to start talking when Barbara here does.

It transpires that participation is the evaluative criteria here (it is wrong not to participate) as if the teacher was a manager of a group of manual workers. Paying attention is then a part of the pupils' job. Even at times when the pupils are not engaged in clearly specified work activities (such as taking notes, reading, reporting etc.), their working duties are clearly assumed: they have to pay attention to what is going on in the class and to what others say, most importantly the teacher.

It could appear that a universal objective is to intensify pupils' work activity and make them participate as much as possible, yet this is not the case. Our data show many times that evaluation is often used as a means of slowing pupils down.

Extract 11:

A teacher called Ana handed out a text to her pupils and instructed them to find answers to given questions (History lesson). Ana is writing the questions on the blackboard and is commenting on them:

T: Why was Frederick nicknamed the Winter King? You'll find the answer in the text, but I won't tell you where.

P: I've found it.

T: *Hush, keep looking, keep looking.*

P: I've already found it, miss.

T: OK, but *wait for the others* till they find it as well, Jiri.

This is clearly an attempt to synchronise the pupils' work pace: no one should lag behind, but neither is 'bursting forward' beneficial. Pupils should move on at the same pace, and it is vital that they do so in accordance with the teacher's plan.

This whole package of feedback comments is directly related to the management of the class. The teacher here assumes the role of a manager who controls the work activity of pupils and sets its pace. In this respect, these statements are used in precisely the same way as unspoken evaluation.

Apart from statements that comment on the pace of pupil work, feedback is related to yet another aspect of pupil performance, namely to formal criteria of communication. The next extract shows a literature teacher discussing with pupils various theories on the evolution of man. Teacher Johana enumerates individual concepts and asks the pupils which concept they prefer.

Extract 12:

P Marketa: Well that depends [creationism], some people believe in it and some don't.

T: (*approvingly nods her head*). Of course it depends. Of course it depends . . . the Bible has been the most read and translated book in the world, yes, and it doesn't matter if one is a believer or not, but the basic things which are written in the Bible, well, at least that is what I think, every cultured person should know those (*nods her head and gesticulates with her hands*), so those opinions in the Bible are often portrayed as counter-arguments, but there are other theories, and we will get to know one of them soon and we will see what you will think of it. But Jindra wanted to say something. (*turns to Jindra and beckons him to speak*).

P Jindra: Well, if it was filmet . . .

T: *FilmED*, you have to use the standard language (*smiles at the pupil*)

P: I would go and see it.

The teacher objectively presents the pupils with the main ideas of both creationism and the theory of evolution. It is apparent in the example that she doesn't strive to motivate pupils to defend a theory via rational argumentation. She repeats "that depends" several times. Nevertheless, she identifies a mistake in the pupil's utterance. The pupil fails to meet the accepted standards of his own language during the course of the class and is hence reprimanded by the teacher, who corrects his mistake straight away.

At times it appears that pupils cannot make mistakes with respect to content, because the teacher doesn't control this aspect of their answers. In the following example, a Civics teacher is giving an assignment to pupils—who are asked to present their hobbies—and at the same time she clarifies the formal criteria of the assignment.

Extract 13:

T: Some of you will have finished by now, so please open your exercise books and write in the following (*she is writing on the blackboard*) "My hobby" (*the title that the pupils wrote in their exercise books at the beginning of the class*) and below that write guidelines for presentations. Come on, pay attention, at least for a while. So, guidelines for presentation, what is a presentation? (*she is standing near the blackboard and the first bench*)

PP: Presenting.

T: Presenting, ehh. all right, so here you will write guidelines to which you are going to stick while presenting your project. So, as I was saying, you will be standing here in front of the blackboard, but, anyways, are there any guidelines to stick to while talking to a big audience?

P: *No dancing. (a pupil shouts)*

T: What was that? Barbora, I have already *told you not to interrupt me.*

P: *(raises her hand so that the teacher can allow her to speak)*

T: *(beckons her to talk).*

P: *No dancing.*

T: OK, no dancing, why not? Or, Katerina, what should you definitely do? *(she calls out a student)*

P: *We should speak fluently and use standard language.*

T: Yes. *(allows another student to talk by a single hand gesture).*

P: *We should talk audibly.*

T: Ehhh *(beckons another student to talk)*

The teacher first shows the pupils that she wants them to behave in a disciplined way. A pupil shouts out an answer to the question, but is reprimanded. When she obeys the teacher's command (raises her hand), she is called upon to speak. This practice drill is followed by several other suggestions, which the students make after the teacher asks them to do so.

The students are given clear instructions concerning what is and will be asked of them: they are expected to raise their hand whenever they want to speak, to talk fluently and audibly, and to use standard language. The formal criteria of achievement are thus repeatedly emphasised to the pupils.

5.6 “Smart” pupils

We shall now address another important aspect and that is teachers' evaluation of pupils' potential. Teachers often reveal what they think of pupils' capabilities and these statements can be understood as parts of feedback as they are of an evaluative nature and are placed in the appropriate position in the I-R-F structure (i.e. after the pupil's response).⁷

According to Watzlawick et al. (1967), each communication carries in itself information as to how the speaker perceives themselves and how they perceive their addressees. Given the asymmetric nature of the communication between a teacher and students, it is natural that it is the teacher who 'defines' the communication's recipients (i.e. characterizes their intelligence, capabilities and potential etc.). Such statements are of an evaluative character and are placed in the appropriate position in the I-R-F structure.⁸ The attribute most often used by the teacher to describe pupils is “smart” (“šikovní” in Czech). On the one hand, the term praises and motivates the pupils, and yet it can be used to express the teacher's dissatisfaction with a pupil's

⁷ Hattie and Timperley (2007) call this type of feedback personal feedback and express strong doubts about its effectiveness.

⁸ They are placed at the very end so as to close the whole structure.

current achievements. The situation with smart pupils is well illustrated in exchanges from Jitka's class.

Extract 14:

Jitka told pupils to complete a grammar exercise on their own and she is now about to stop their work and check it with the whole class.

T: Well, you seem to have something. (15s) Let's wait a bit more. OK, who has completed it? Have you completed it? (*She is peeping into a pupil's exercise book*).

P: Most of it.

T: OK. *You are smart if you have most of it.*

The key definition of pupils, which is used in communication with them, is directly linked to their competence and their natural talent. Yet teachers often point out that pupils don't make use of their gifts. According to them, the key problem is that pupils don't study enough, and that they do not pay attention. Teachers believe that if these two failings were reversed, pupils' achievements would be trouble-free.

Extract 15:

Dita gave her class a History test, about which the pupils didn't know beforehand. The pupils express their considerable dissatisfaction; their grades aren't good. Dita tells the students that, this time, she won't take the marks into account.

T: But I know that *you are smart* (*she is gesticulating with one hand and looking around the class*), you are capable, well if I say in advance that "We will write a test, I'll examine you," then *you are capable of learning everything*. But I want you to pay attention in the classes so that you remember something from them. Well, think of the last class (*she glances over the pupils and fixes her gaze on the boys sitting on the first bench near the windows*) and if you remember what you did (*she crosses her hands again*) and think of what you did, how much attention you paid then you will realise that apart from those materials which you worked on by yourselves, you don't know much, because *you didn't pay much attention* and you didn't pay attention to others which is seriously wrong. *If you had paid attention you would be able to fill in everything easily now.*

It becomes apparent that referring to pupils' level of attention becomes a weapon in the hand of the teacher. This perception of pupils failing to pay sufficient attention is beneficial for the teacher as it reduces their responsibility for pupil failure: if the pupils had paid attention and had studied enough they wouldn't be able to fail.

Meanwhile, evaluating pupils also as smart is beneficial not only for teachers but also for pupils. It helps them to accept failure, as it is more pleasant to acknowledge that they haven't studied enough than to recognise their lack of intelligence or talent. Some teachers handle the concept of smart students very skilfully, and are thus capable of helping pupils to accept critical evaluation.

Extract 16:

A teacher called Alice is evaluating work from a previous lesson that pupils handed in to her on worksheets. She gives A's for good work, and she doesn't evaluate poor work.

T: Jana! (*she raises her head to Jana*). Well, Jana, your class participation is . . . yuck!

P Jana: How come? (*she is slowly making her way from the last bench to the teacher*)

T: Because you didn't want to do anything. Not a thing, really. It is more than obvious from the paper.

P: But what about my class participation? I don't get anything for that?

T: No, I will not be marking that, that is just below your standard. Waaay below.

The situation once again ends with a consensus: the pupil accepts the teacher's evaluation without disputing it; she even laughs a little. The teacher's statement that her work was below her usual standard at the same time implies that the teacher highly values her abilities.

5.7 Where has dialogical scaffolding gone?

As has already been stated in the theoretical part of this study, the concept of dialogic education is very important because the teacher's feedback messages help to build scaffolding that supports the pupil's thinking. The following example is from a Czech language class taught by Karel.

Extract 17:

T: (*towards everybody*) Now, I want you to write the phrase in all six remaining cases . . . but the fifth . . . which makes five cases: genitive, dative, accusative, locative, instrumental. And write it in singular, OK?

(*towards Iveta who is standing in front of the blackboard*) This is singular?

(*towards another girl standing in front of the blackboard*) You are not supposed to write it, you are supposed to determine it, OK?

P: But nominative and instrumental are almost the same.

T: Nominative . . .hmm, but instrumental is . . . no no, that's not right. "I go train." Do you think you can say that, "I go train?"

P: I go by train.

T: As I said, it is genitive, genitive. Right, by train.⁹

The teacher here knows that the pupils don't know much about the topic discussed. He prompts the pupils to work on the assignment on their own ("write the word in all six cases"), but he soon starts to check their answers. The teacher also gives the pupils a leading example which should help them to find out whether their answers are correct or not. He doesn't just point out that their answer is wrong: he applies their answer to a similar example, which points out their actual mistakes. This is constructive prompting at its best, which not only leads the pupils to the right answer (even though the process is quite lengthy) but also teaches them how to master the habit of doing so.

⁹ The original quotation was changed in translation because of its meaning. In the original quotation pupils have a problem with declension, which is a system of grammatically-determined modifications to nouns, adjectives, pronouns and numerals in the Czech language. There is a system of seven cases (nominative, genitive, dative, accusative, vocative, locative and instrumental) in Czech.

Nevertheless, such examples of constructive evaluation were few in the collected data and they appeared systematically only in Karel's classes. This raises the question of why instances of dialogical scaffolding weren't manifested in higher numbers.

Let's now investigate what the scaffolding metaphor (which comprises the educational dialogue between teacher and pupil) actually means. Dialogical scaffolding is a theoretical construct that stems from a linear algorithm. If a pupil doesn't know the right answer, give response A. If a pupil answers wrongly, give response B. If a pupil answers almost correctly, it is necessary to identify the mistake and give response C. It is a stable structure which, in order to work properly, needs to be well-planned. But in such a case, the teacher would have to be capable of predicting pupils' answers. Nevertheless, the course of a lesson is actually much more spontaneous. Also, the constructive evaluation of achievement (scaffolding) can be applied to one pupil's efforts but not to a heterogeneous group of pupils.

6 Discussion

In this paper, we have shown how teachers from Czech secondary schools provide feedback to pupils during educational communication. Our findings do not in any way contradict the Czech findings from the 1980s (Vaněk in Mareš and Krivohlavý 1995): feedback is still not used in a sophisticated way in Czech schools. With regards to the methodology presented in this study, it can be stated that feedback rather verifies than elaborates on pupils' responses (Kulhavy and Stock 1989).

The most often used mechanism is that of unspoken evaluation, where the pupil's response isn't explicitly evaluated and where the correctness of the pupil's answer transpires from the teacher's moving on to another question. Perhaps it would be better if this structure was identified as I-R-F/I (initiation-response-feedback/initiation) rather than as the traditional IRF (initiation-response-feedback). Feedback is connected with a prompt to formulate a new answer. This structure can be likened to the I-R-P-R structure (initiation – response – prompt – response) first described by Mortimer and Scott (2003) and can create the impression of a scaffolding based dialogue where pupil responses help the teacher to form another question which encourages pupils to understand the currently taught subject matter on a deeper level.

Our data, however, show that this is not the case in reality. Even though feedback/initiation takes place as one action (which is often realised by teachers in one sentence), there is a hiatus between the two as far as the content is concerned. While evaluating a pupil's response, teachers often ask a new question which is not related to the preceding one. The questions are only thematically connected; the new question concerns the same theme as the previous one. Only in a new situation when the topic is changed (e.g. a shift from Baroque culture to the culture of the Enlightenment) does the necessity arise of untying the knot of feedback/initiation and implying the beginning of a new communication thread.

In such a case, evaluation is unspoken, hidden in the shadow of encouragement, out of which it emerges only when a pupil's response is incorrect and the teacher is obliged to point it out. Yet, given that pupils most often answer correctly, the teacher is, in a way, released from the necessary evaluation: as if correct responses encouraged no feedback at all.

Only at such a time when the I-R-F/I machine stops working does the teacher bring more leading comments into play. However, these are rather rare even in this situation and one is much more likely to witness the teacher's open encouragement to form a new answer ("you are getting close") or mechanical prompting. If the communication was initiated by a closed question, teachers attempt to lead pupils to the correct answer in such a way. If, however, an open question stood at the outset of the communication,¹⁰ the teacher ceases to evaluate and all pupils' responses are taken as correct and not developed further. This relativistic approach appears to be benign to pupils, for no response is openly criticised. Yet, on the other hand, the relativistic teacher may appear to be rather inattentive: as if no response was interesting enough for them to comment on. Even more important is the fact that pupils' potential for learning could be dramatically increased by the teacher through the medium of interpretation and the development of pupils' responses.

When it comes to explicit teacher feedback, it is most often related to work activity and the work pace of pupils. The criterion of participation is *de facto* the main criterion of teacher evaluation that is evident in the classroom. Teachers tend to positively evaluate pupils who show signs of activity at the right time (i.e. at the time suggested by the teacher). It doesn't matter whether these pupils work or not; they are repeatedly reassured that they are smart. This overrating of pupils' capabilities is pleasant for pupils, yet it allows the teacher to redirect responsibility for pupils' marks fully onto the pupils. They are capable enough; all they need to do is work actively.

It is apparent that criteria for inclusion and the overrating of pupils' capabilities work symbiotically, i.e. they refer to each other. It could be said that the whole above-described complex of evaluative feedback statements functions synergically. These statements create a managerial structure which sets up the rhythm of the class and 'keeps it going'. An activity is followed by another activity; teachers and pupils take turns in communicating so that there are no delays and dead times. Teachers achieve this by thoroughly applying the I-R-F/I structure and also by encouraging pupils to participate and heed the pace of the class. There is, however, a certain didactic emptiness present, which is hidden amidst all the activity. Pupils' responses are elicited but they are not elaborated on further. A closed question is either evaluated as correct or incorrect. Should the latter be the case, the teacher repeats the question many times till a pupil comes up with the correct answer.¹¹ Responses to open questions do not get evaluated, and teachers are usually content with echoing the pupils' responses and moving on.

This raises the question of why explicit feedback is not a part of the classroom communicative agenda (Kulhavy and Stock 1989; Alexander 2006; Chin 2006). Are teachers afraid of evaluation? We believe that there are at least four explanations for this.

The first explanation is related to the change in evaluative processes in schools. Baartman et al. (2007) talk about a move from a testing culture to an assessment

¹⁰ The ratio is 25 % for open questions in our research, 18 % for pseudo-open questions, and 57 % for closed questions.

¹¹ Even though Czech pedagogical tradition has developed a sophisticated way of working with mistakes (e.g. Kulič 1971) our data doesn't allow us to work with these theories on an empirical material.

culture. A testing culture is based on checking whether students have learned what the teacher or the coursebook taught them. By contrast, an assessment culture is interested in identifying the pupil's progress, and the pupil's learning is not understood as the process of acquiring knowledge but rather as the process of actively constructing schemes in order to understand the material. The goal of such activities is the acquisition of key competences and not of factual knowledge.

The second explanation suggests that teachers might find it difficult to evaluate answers to open questions, as these cannot be predicted and hence teachers cannot prepare themselves in advance (Lyster and Ranta 1997). This is why teachers ask only a limited number of open questions and even if they do so, they tend not to comment much on the responses. On the other hand, they are more than capable of evaluating answers to closed questions (especially if these relate to subjects they teach) and yet there is not much evaluation present even in this type of feedback.

The third explanation is connected with classroom atmosphere. Teachers are afraid that a critique of a pupil response would result in a decrease in the pupils' willingness to participate in communication and a negative attitude towards their teaching. It is supposed that feedback and evaluation should be positive so as not to frustrate or stress pupils.

What could be paradoxical is that according to our data, critical teachers can be quite popular among pupils. This transpires from questionnaires that we handed out to pupils after the end of each class. The questionnaire comprised a number of questions asking how close a teacher is to the pupils and what relationships they have with each other. Of all our teachers, it was Alice and Karel who scored the highest even though the most explicit negative evaluation was recorded in their classes. This shows that the 'truism' "critical teacher generates pupils' frustration" is not valid. For it is common knowledge in pedagogical psychology that criticism can have paradoxical effects: the criticised pupil picks up the teacher's message that they value the pupil's capabilities highly and thus the pupil can be motivated to meet the teacher's expectations (Meyer 1982). Hence, if Czech teachers cease to explicitly evaluate pupils' achievements, not only are they decreasing their didactic influence, but they are also weakening their relationships with pupils.

The fourth explanation is related to the political and social changes in the Czech education system that took place after the fall of the Iron Curtain. We believe our findings illustrate the clash between traditional and liberal-progressive ideology in Czech schools, where liberal-progressive education is understood as a desirable paradigm that is taught to teachers during their university years.¹²

Which methods are then related to traditional education? Certainly, emphasis is placed on formal criteria used to determine pupil performance and on the use of proper school language: in this manner, teachers' requirements are explicit so that pupils' output can be checked. Emphasis is even placed on keeping the pupils active and maintaining control over their work pace. The assessment criteria are explicit in

¹² The fact that something is designated as "modern" or "progressive" doesn't necessarily mean that it is a change for the better (Lloyd 1976). By "liberal-progressive", teachers usually imagine less authoritarian behaviour on the part of the teacher, the disappearance of punishments, and a more friendly approach to pupils. However, since no change of educational model has officially been articulated, "democratic" or "liberal" teaching is therefore a folk version of progressive pedagogy. Similarly, constructivism is also taken to be a desirable ideology, but it is neither theoretically described nor empirically examined.

these cases: they are objects of explicit discourse and are exercised predictably and meticulously. Last but not least, the whole I-R-F mechanism is also related to traditional education. Even though it often needs no words, it is visible, for it creates a fixed structure that is well known to all participants and that creates an invariable frame for all their communication activities. Everyone is familiar with the structure: the teacher asks a question, the student responds, and the teacher signals what is going to follow. Bernstein (1975) describes these evaluative comments as “short, stereotyped and unexplicated judgements” (122). Our data confirm such a definition. Terms such as ‘correct’, ‘yes’, and ‘perfect’, or actions such as nodding or simply moving on to another question create a condensed signal that is public, visible, and clear.

However, our data also contain exchanges that lead to the blurring of fixed criteria and to a softening of frames pre-defined by the I-R-F structure (see Šed'ová et al. 2012). This is most often represented by the relativistic non-commenting on a pupil's performances and responses: the teacher's behaviour suggests that criteria are not set in stone, that each opinion could be a valid one or at least acceptable. In clearly liberal-progressive education, one of the most prominent methods is positive commenting, the goal of which is to motivate pupils – for those in favour of liberal-progressive education believe that pupils shouldn't be forced to work but rather motivated to work.

We believe that educational discourse reflects some changes in liberal-progressive education, but the “manner of teaching” remains consistent with tradition, although we can see an urge to be differentiated from the earlier model predominant in the communist era. Teachers want to meet the ideal of liberal-progressive education, yet they cannot adequately fulfill this goal.

References

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. London: Blackwell.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 3, 685–730.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Leuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment in competence based education: a qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114–129.
- Bachtin, M. M. (1980). *Román jako dialog. [The dialogic imagination: four essays.]*. Prague: Odeon. Translation from Voprosy literatury i estetiki.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control III: Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman.
- Chin, Ch. (2006). Classroom interaction in science: teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315–1346.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Holmes, M. (2005). Change and tradition in education: The loss of community. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change* (pp. 230–248). Dordrecht: Springer.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: the place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.

- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení. [A Mistake and Learning]*. Prague: SPN.
- Lloyd, D. I. (1976). Traditional and progressive education. In D. I. Lloyd (Ed.), *Philosophy and the teacher* (pp. 87–98). London: Routledge.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole. [Communication in schools]*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Meyer, W. U. (1982). Indirect communication about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 6, 888–897.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Myhill, D., & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 1, 55–69.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1–5.
- 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.
- Pol, M., & Švaříček, R. (2011). Attempting a theory of untidiness: an interview with Stephen J. Ball. *Studia paedagogica*, 16(2), 159–170. <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/236/359>. Accessed 29 December 2011.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 4, 503–514.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole. [Evaluation in contemporary school]*. Prague: Portál.
- Smith, H., & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 4, 485–502.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Wadsworth: Thomson Learning.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě. [Communication in classroom]*. Praha: Portál.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Wells, G. (1999). *Dialogic enquiry: Toward a sociocultural practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapter 4: Enhancing teacher feedback through professional development

Roman Švaříček

Background

Chapter 4 examines the enhancement of teacher feedback in dialogic education through a professional development program integrated with action research. It highlights the critical role of video recordings as mediators in the teacher-researcher relationship, facilitating reflection, analysis, and pedagogical transformation. The focus is on humanities classes at lower secondary schools.

The methodology employs participative action research, using video-stimulated reflective interviews to analyze and improve teacher-student communication. This iterative approach aligns with Schön's (1983) concept of reflective practice and Korthagen's ALACT model (2001), enabling systematic cycles of planning, action, observation, and reflection. Data collection included lesson recordings, reflective interviews, and seminar discussions, ensuring a robust analysis of teacher feedback.

Feedback is framed as a multifaceted component of dialogic education, addressing cognitive, affective, and motivational dimensions. Drawing on frameworks such as the one developed by Hattie and Timperley (2007), the chapter emphasizes process-oriented feedback as particularly effective in fostering deep learning by reducing discrepancies between student understanding and goals. Consistent with Alexander's (2006) principles of dialogical teaching, the findings highlight the role of feedback in promoting higher-order thinking and active student engagement.

The study introduces a three-step model for transforming feedback:

1. Asking open, cognitively demanding questions to elicit detailed student responses.
2. Applying scaffolding through "smart hints" to develop these responses further.
3. Aligning feedback with lesson objectives, ensuring coherence between teaching goals and student learning.

This iterative process mirrors Sherin's (2004) findings on the potential of video analysis to refine teacher practices, emphasizing its impact on bridging theoretical and practical gaps.

The chapter presents an A-shaped model of teacher change in which theory, practice, and emotional engagement intersect during collaborative teacher-researcher reflection. Video recordings are shown to foster critical observation and sustained pedagogical improvement, resonating with Guskey's (2002) framework for teacher change but emphasizing the unique role of reflective dialogues in shaping ideological and emotional commitment to new methods.

Overall, Chapter 4 highlights the transformative potential of video-based tools and participative action research in teacher professional development. By aligning with broader discussions on dialogical teaching and teacher-researcher partnerships, it deepens the understanding of how reflective practices and video mediation can drive meaningful educational change. The findings underscore the importance of collaborative reflection and practical engagement in enhancing feedback strategies, ultimately contributing to improved classroom discourse and student learning outcomes.

References

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3–4), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 10: Using video in teacher education* (pp. 1–27). Elsevier.

Please note that Chapter 4 should be excluded from this public version because it is protected under the publisher's copyright policies. It is therefore not included in the publicly available sections of this habilitation thesis.

Chapter 5: Examining the development of professional identity in experienced teachers

Roman Švaříček

Background

Chapter 5 investigates the development of professional identity among experienced teachers, focusing on its significance and the factors influencing its formation. Professional identity is a crucial aspect of a teacher's career, impacting motivation, commitment to professional development, and the ability to adapt and improve teaching practices. Teachers with a strong and well-defined professional identity are more inclined to invest time and energy into enhancing their skills and knowledge, viewing their growth as part of an ongoing process of building expertise (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Furthermore, regular reflection on pedagogical practices enables teachers to identify areas for improvement and adjust their methods in line with new insights (Kelchtermans, 2004).

The research highlights three key findings connected to these theoretical foundations. First, teachers actively construct their professional identity through self-reflection, interactions within their school environment, and the narratives that emerge about them. This identity acts as a framework for interpreting and giving meaning to their actions (McAdams, 1993; Bačová, 2003). It evolves over time and encompasses multiple identities that may occasionally conflict, as individuals manifest different aspects depending on the context. Maintaining professional identity involves the interplay of cognitive, emotional, and social dimensions, which serve as key sources of development during adulthood (Macek, 2003). A pivotal aspect of professional identity formation is the intentional cultivation of a chosen identity, influenced by factors such as job satisfaction, feedback from students, and social interactions with stakeholders in the school community.

Second, the research reveals that challenges and failures are integral to the long-term process of building professional identity. Teachers' professional identities are continually shaped throughout their careers in a nonlinear process marked by pivotal events and critical decisions requiring individualized approaches. Professional failures play a fundamental role in shaping identity by prompting reflection, learning, and subsequent changes in behavior. Bruner (1986) underscored the concept of narrative unity, in which individual life events are

integrated into broader constructs, maintaining continuity in professional development. These pivotal events, involving unsuccessful actions followed by reflection and adaptation, are socially and culturally conditioned and represent central features of the identity-building process.

Third, while teachers may physically work alone in the classroom, they are never socially or culturally isolated (Lortie, 1975). In Czech primary schools, despite the common practice of teaching behind closed doors and the absence of nationwide student performance comparisons, teachers' work is evaluated by external bodies. This external evaluation creates pressure that compels teachers to reflect on and adapt their practices, influencing their professional identity. These critical moments, referred to as "events of failure and learning," prompt teachers to acquire new insights that further shape their professional identity. Paradoxically, competition among ideological groups within the same school can encourage greater commitment and effort toward professional development.

The methodology employed in this research focuses on the narrative analysis of pivotal events, revealing valuable insights into how teachers construct and reinforce their professional identities. For instance, the use of verbal distancing strategies, in which teachers delineate their position relative to colleagues, highlights how narrative techniques reinforce professional identity. Verbal distancing is not merely an act of complaint; it serves as an identity strategy, allowing teachers to strengthen their professional stance within the context of differing ideological groups in the school environment.

Although mentoring is often praised as an effective tool for supporting novice teachers, the research suggests it can also have negative impacts on professional identity, particularly in rigid school cultures. Novice teachers who initially favor student-centered approaches may be compelled to adopt traditional rituals and discursive patterns imposed by their mentors. Lojdová (2019) confirmed that this process of socialization can lead to situations in which, despite efforts to implement progressive methods, novice teachers are ultimately influenced by the conservative practices of their more experienced colleagues. This phenomenon was later observed among university educators, indicating that similar dynamics are also present in other academic settings (Šedová, Švaříček et al., 2016).

Overall, Chapter 5 sheds light on the complex and dynamic nature of professional identity development among experienced teachers. By understanding the factors that influence this process—including self-reflection, social interactions, challenges, and failures—educators and policymakers can better support teachers in their professional growth. The findings highlight the importance of creating supportive school environments that

encourage reflective practice and recognize the multifaceted nature of teacher identity, ultimately contributing to improved teaching practices and educational outcomes.

References

- Bačová, V. (2003). Osobná identita – konštrukcie – text – hľadanie významu. In Čermák, I., Hřebíčková, M., & Macek, P. (Eds.), *Agrese, identita, osobnost* (pp. 201–222). Psychologický ústav AV ČR.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Kelchtermans, G. (2004). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In Carlgren, I., Handal, G., & Vaage, S. (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93–108). Routledge Falmer.
- Lojdová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100314.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.05.001>
- Lortie, D. C. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Macek, P. (2003). Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In Čermák, I., Hřebíčková, M., & Macek, P. (Eds.), *Agrese, identita, osobnost* (pp. 180–200). Psychologický ústav AV ČR.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Guilford Press.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. <https://dx.doi.org/10.5817/SP2016-1-2>

Zlomové události při vytváření profesní identity učitele

Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykova univerzita, Brno

Anotace: Text pojednává o zlomových událostech, které hrají roli v utváření profesní identity učitelů expertů. Události jsou nahlédnuty skrze rekonstrukci procesu budování profesní identity ve vyprávění učitelů. Koncept profesní identity je použit pro vysvětlení profesních otázek, které musí učitel řešit při svém rozvoji. Profesní identita je definována jako skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy. Učitelé ve svých vyprávěních při rekonstrukci profesní dráhy nepopisují příběh v celistvé podobě, ale zaměřují se na jednotlivé dílčí epizody, které jsou podle jejich mínění významné. V mnoha případech dochází ke „zjednodušení“ komplexnosti prožitého do podoby vyprávění drobné události se zlomovým významem. Cílem textu je zaměřit se pouze na zlomové události popisující profesní neúspěch učitele v úspěšné dráze učitele experta a podívat se na to, jak učitelé experti zpětně popisují své dílčí neúspěchy a problémy a jak tyto neúspěchy zdůvodňují. Zajímá nás tedy, jaké možné interpretace učitelé těmto zlomovým událostem udělují a jak je interpretuje autor textu.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 4: 247-274

Klíčová slova: zlomové události, profesní identita, profesní rozvoj učitele, kvalitativní výzkum

Critical Incidents in Forming the Professional Identity of the Teacher. The paper deals with critical incidents that play a role in the development of the professional identity of expert teachers. The incidents are viewed through the reconstruction of how the professional identity was built through their narrations. The concept of professional identity was used to explain professional questions that must be answered by the teacher in her development. Professional identity is defined both through viewing the teachers's own professional behaviour and through viewing her by others in narrations and behaviour of the school personnel. In their narrations, teachers do not describe their story in a compact form; rather, they concentrate on individual episodes which, according to their opinions, are important. In many cases, the lived complex experience is „simplified“ in a narration describing a small event with a critical importance. The purpose of the text is to concentrate solely on the critical incidents depicting professional failures in the career of experienced teachers and to observe how expert teachers describe and justify them. In other words, we are interested in possible interpretations of critical incidents by these teachers' incidents as well as how they are interpreted by the author of the present paper.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2 (No. 4: 247-274)

Key words: critical incidents, professional identity, professional development of the teacher, qualitative research

Úvod

Velmi často se v posledních letech v pedagogických vědách setkáváme s konceptem identity (např. Danielwicz, 2001, Pittard, 2003, Stuchlíková, 2006). Po velmi dlouhá léta byl tento jev zkoumán v souvislosti se žáky, kdy klíčová otázka zněla *Jak se vyvíjí identita dospívajícího jedince?* Na učitele výzkumníci nahlíželi spíše jako na spolutvůrce identity mladého jedince. Vzpomeňme například na velmi dobře popsany koncept **nálepkování** (*labelling*). Učitelé mají na starosti velké množství žáků, a proto často žáky označují na základě svého rychlého úsudku. Tento žák je pomalý, ten aktivní a jiný zase problémový. Nálepkování se děje velmi běžně. Jeho negativním rysem je nezáměrné ovlivnění identity žáka. Předávání nálepek žáků mezi učiteli ve sborovně může vést k tlaku na žáka a určitý aspekt je následkem toho žákem posilován.

Jak je tomu s identitou učitele? Kdo ji záměrně či nezáměrně ovlivňuje? Co pro učitele znamená profesní identita? Jaká úskalí prožívá učitel při budování profesní identity? Podléhá profesní identita módám? Cílem tohoto textu je podívat se na jednotlivé otázky a poskytnout na ně odpovědi prostřednictvím empirického šetření a studia pedagogické a psychologické literatury. Jednotlivé odpovědi budou dokladovány a vysvětlovány na zlomových událostech ve vyprávění učitelů o profesní dráze.

Traduje se, že první termín *identita* v moderních sociálních vědách použil Freud, ale hlavní výzkum začíná až s Meadem (1967) a Eriksonem (1999, 2002). Erikson byl první, kdo nahlížel na identitu jako na psycho-sociální konstrukt (jedinec je silně ovlivněn společností, ve které žije).

Identitu vnímám jako naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme a kdo si myslíme, že jsou druzí lidé. Identita je **výtvorem** našeho vědomého jednání a výsledkem sebereflexe více, než souborem daných nebo vrozených vlastností (Melucci, 1996, s. 31). Proto je podle Melucciho slovo *identita* nevhodné, protože neodkazuje ke změně. Měli bychom spíše hovořit o identizaci (*identification*), abychom vyjádřili procesualnost, sebereflexi a konstruování sebe.

Každý jedinec je schopen nahlížet svoji osobní identitu: jedinec dokáže nahlížet sám sebe a své jednání z pohledu jiného. Pro Ricoeura (1990, cit. podle Kliková, 2007, s. 207) je vztah jedince k sobě realizován přes zprostředkující subjekt, kterým je buď mé „jiné já“ (sám sebe nahlížím jako jiného mezi druhými), nebo druhý člověk, který z jiné pozice nahlíží mé „jiné já“.

Identitu je jedinec schopen postihnout zaprvé **zprostředkovaně** a zadruhé ve svém **jednání** a v jeho nahlížení mnou samým nebo druhými lidmi. Učitelé získávají obraz sebe skrze jednání a jeho reflektování sebou samotnými a svými kolegy a žáky. Ono reflektování se odehrává především na rovině

vyprávění, narace. Jednání, jakožto čin, je předmětem vyprávění mezi učiteli a z tohoto vyprávění pramení rozpoznání profesní identity učitele. Zprostředkované poznání znamená, že sebe sama nemohu poznat přímo (skrze kontemplaci či jiné metody) a podívat se do svého nitra. Zkoumání učitelé se tedy dívají do pomyslného zrcadla, ale nevidí v něm sami sebe, ale pouze obraz sebe zprostředkovaný druhými lidmi a naším „jiným já“.

Jaký **obraz** tedy učitelé o sobě předávají ve vyprávění? Velká většina odborných textů popisujících utváření profesní identity učitelů se zaměřuje na to, jak učitelé vše geniálně vyřešili a stali se experty. Podobné texty jsou plné samých pozitivních příběhů. V našem textu se pokusíme o něco trochu odlišného, a tak se zaměříme pouze na takové události, ve kterých učitelé popisují svoje neúspěchy, které označují jako zlomové. Při analýze velkého množství dat z biografického a narativního zkoumání šestice zkušených učitelů expertů se totiž ukázalo, že učitelé, byť ne již při prvním rozhovoru, popisují také svoje neúspěšné pokusy ukázat žáky, zavést nové metody, či prosadit novinky v celém učitelském sboru.

1. Metodologie výzkumného šetření

Tato studie vychází z tříletého empirického výzkumu, ve kterém jsme se s pomocí kvalitativního přístupu (biografického a narativního designu s využitím techniky životní historie) zabývali profesní a osobní dráhou zkušeného učitele, učitele experta. Hlavní výzkumná otázka kvalitativního šetření zněla: Jak se vyvíjí učitel expert z pohledu rekonstruování jeho profesní a životní dráhy? Specifická výzkumná otázka, která vytváří ústřední jádro tohoto článku, zní takto: **Jaké zlomové události popisovali učitelé experti při reflektování své profesní dráhy a jakým způsobem si tyto události vysvětlují?**

Použití narativního a biografického designu má své opodstatnění, neboť zkoumání učitelé jsou experti, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru¹. Myšlení a přesvědčení učitele experta nelze odstříhnout od jeho osoby (jak to dělají některé výzkumy s použitím kvantitativních technik), neboť přesvědčení učitelů jsou zastávána určitými jedinci v určitém prostředí. V česko-

¹ Základní otázkou pro zdůvodnění a ospravedlnění použití životního příběhu je: Proč je důležité/významné/podstatné ptát se učitelů na jejich příběhy popisující profesní a životní zkušenosti? Odpovědí je mnoho a samozřejmě jich přibývá s tím, jak se tento typ metodologie používá. Důležitým argumentem je, že někteří učitelé mohou mít z takového výzkumu užitek, neboť získají větší poznání (Thomas 1995). Vědění učitelů nepochází jen z teorie, ale je právě ovlivněno osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou. Druhým argumentem může být snaha zlepšit pregraduální přípravu pedagogických pracovníků.

slovenském prostředí metodu biografického zkoumání životního příběhu učitelů jako první velmi dobře použil Gavora (2001a, 2001b).

Cílem biografie je životní zkušenost vysvětlující jednání zkoumaného jedince, které během rozhovorů a analýzy badatel interpretuje. Jedná se o jakousi rekonstrukci minulého v novém obraze plném improvizací, zámlk a uchování si vlastní tváře. Řečeno jinými slovy, chceme uchopit subjektivitu jedince v dialogu s jeho životními situacemi a událostmi. Jak si jedinec vytváří svůj vlastní pohled na svět? Jak komunikuje s velkými neosobními příběhy historie a světa? To dokáže zjistit právě biografický výzkum: propojit sféru politických idejí a sféru reálného života (Chamberlayne, 2004). Biografie je cestou, jak pochopit, jakým způsobem byla identita jedince utvářena, a tedy jaká vlastně je. Biografie se vztahuje na vývoj. Obsahuje místo a čas a jejich vliv na lidský život a tato struktura může být nahlédnuta ve vzpomínkách, protože je tímto způsobem ukotvena v paměti.

Ve spojení s tématem výzkumu to znamená, že nás zajímalo, jak učitelé vnímají konfrontaci svého pohledu na profesi učitele s pohledy jiných. Je pravděpodobné, že takovéto konfrontování probíhá neustále a je neoddelitelnou součástí učitelské profese.

Za výchozí charakteristiky pro identifikaci experta byly zvoleny tyto: dostatečná kvalifikace, minimálně 9-10 let praxe, doporučení ředitelem školy a kolegy a dlouhodobě dosahované nadprůměrné výsledky žáků (o učitelích expertech viz Švaříček, 2007)². Vzhledem k cíli výzkumu jsme zkoumali šest učitelů, z nichž 3 byli učitelé prvního a 3 učitelé druhého stupně základní školy. Vzorek zkoumaných učitelů, uváděných pod pseudonymy, tvořili dva muži (František, Petr) a čtyři ženy (Kateřina, Marta, Vendula, Zdena). Tři učitelé měli 10 let praxe (František, Kateřina, Zdena) a tři praxi více než 20 let (Marta, Petr, Vendula). Šetření probíhalo v prostředí velkého města a každý expert působil na jiné škole.

Nejprve jsme na základě zpráv České školní inspekce identifikovali nejlepší školy v daném místě. Do dalšího výběru byly vybrány pouze ty školy, které měly u dvou sledovaných faktorů (hodnocení personálních podmínek vzdělávací a výchovné činnosti vzhledem ke schváleným učebním dokumentům a hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a výchovy) hodnocení velmi dobré a vynikající. Od ředitele a vedení vybraných škol jsem zjistil, koho označují za učitele experta podle charakteristik popsaných výše.

Jako hlavní metody sběru dat byly zvoleny biografické rozhovory s učiteli experty, které byly doplněny dalšími metodami etnografického charakteru. Jednalo se o pozorování výuky učitele a školy, biografický dotazník a rozho-

² O učitelích expertech viz také přehledová studie Pišové (2010).

vory s dalšími aktéry školy (ředitelem a kolegy)³. Hlubkový biografický rozhovor byl základní technikou sběru dat⁴. Cílem střídání technik bylo dovolit učitelům ohlédnout se zpět, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování jejich zážitků. Kelchtermans (2004) tento postup nazývá *stimulovaná autobiografická sebe-tematizace*.

Každý expert (a také jeho škola) byli zkoumáni poměrně dlouhou dobu (půl roku až rok a půl). Po každém provedeném rozhovoru byl záznam přepsán, data nahrána do programu ATLAS.ti a rozhovor byl podroben analýze.

2. Zlomové události

Bylo by krásné, kdybychom se podívali na osobní a profesní život ve vyprávění učitele experta a řekli si, že každá událost, každé rozhodnutí a každý vývoj učitele nesou znaky expertství. To však není pravda, neboť vyprávění učitelů je plné jak ukázkových úspěchů, tak omylů a nepochopení. Ona tenká červená linie vytvářející hlavní příběh vzniká až při zpětném pohledu. Jak poznamenal Schütz „jenom to, co je prožité, má v sobě význam, nikoliv to co teprve bude prožité“ (Schütz, 1967, s. 29). Retrospekce a reflexe vyčleňuje jednotlivé prožitky a činí z nich plnovýznamové epizody příběhu jedince.

Při analýze a interpretaci rozhovorů s učiteli byla identifikovány krátké příběhy, ve kterých učitelé popisovali, že se jim něco nezdařilo, že neuspěli se svým nápadem, či že zcela selhali. Ačkoliv jsou to jen kratší epizody v celém příběhu, který ve studovaných případech nakonec vyústil k vybudování profesní identity učitele experta, domníváme se, že tyto epizody odhalují zásadní problematické otázky, které učitelé řešili. **Zlomové události** jsou tedy samostatné vložky (digrese), krátké příběhy, které odbočují od hlavního děje, ve kterém se líčí profesní vývoj učitele experta. Podobně jako v příběhu o hrdinském návratu Odyssea z trojské války hlavní linka odbočuje k příběhu, kdy hlavní hrdina málem zahyne na pobřeží Fajáků.

³ Pozorování výuky sloužilo jako velmi dobrý zdroj otázek pro rozhovory s učitelem, které probíhaly souběžně s pozorováním. Badatel tedy přišel do školy, několik vyučovacích hodin pozoroval učitele, trávil s ním přestávky a po vyučování s ním vedl zhruba hodinový rozhovor. U každého zkoumaného experta byly z důvodu získání dalších informací a podložení budované teorie provedeny rozhovory s ředitelem školy či zástupci a s některým učitelem ze sboru. Například u učitele experta Petra byl realizován rozhovor také s ředitelem školy a začínající učitelkou Annou (2 roky praxe).

⁴ Nejednalo se o standardizované či strukturované rozhovory, ale o biografické a narativní interview. S každým expertem byla realizována série rozhovorů (6-8), z nichž každý trval zhruba hodinu až hodinu a půl. Výsledkem bylo 68 rozhovorů, které přepsány do textu spolu s dalšími technikami znamenaly zhruba tři milióny znaků. Rozhovory probíhaly ve škole v kabinetech učitelů o jejich volných hodinách během a po vyučování.

Zlomové události (*critical incidents*)⁵ jsou „klíčové události v životě jedince a jeho okolí týkající se obratu v rozhodnutí. Vedou jedince k volbě určitého jednání, které vede k určitým cílům.“ (Sikes, 1985, s. 57) Významným příspěvkem k debatě o důležitých okamžicích v pracovním a osobním životě učitele je často citovaná práce Measorové (1989). Podle ní jsou zlomové události klíčovými událostmi v životě člověka, neboť jsou na ně vázána významná životní rozhodnutí. Události v jedinci vyvolávají určitá rozhodnutí a směřují ho určitým způsobem, ať už je toto rozhodnutí vědomé či nikoliv. Zlomové události mohou mít jak negativní, tak pozitivní dopad na jedince. Negativní události (*counter incidents*) znamenají pro jedince krok zpět (Sikes, Measor, Woods, 1985).

Zlomové události jsou neplánované a nekontrolované (Denscombe, 1999), a přesto hrají klíčovou roli v socializaci učitele do profese (Ball, 1980). Oproti tomu **zlomové akce** (*critical events*) mají rys plánovaných aktivit, jako je školní divadelní představení, ekologický projekt či natáčení filmu o škole (viz Woods, 1993). Zlomové akce jsou připravované po určitou dobu, záměrné a plánované, ale mají také značný dopad na žáka, učitele či celou školu, jako zlomové události. Podstata zlomové akce spočívá ve „správném poměru ingrediencí ve správný čas a na správném místě“ (Woods, 1993, s. 102)⁶.

Zlomová událost je zlomovou proto, že má dopad na chování jedince, může obsahovat určitý traumatizující prvek (nemoc, ztráta). Událost se stává zlomovou tím, jak silně ovlivní život jedince, a proto ji za zlomovou můžeme označit až zpětně a nelze ji identifikovat dopředu. Někteří badatelé se sice pokoušejí identifikovat zlomová období, čehož výsledek bývá často podobný příručkám o manželství, kde nalezneme, že kritickým rokem pro manžele je první až pátý rok po svatbě, šestý až devátý, desátý až třináctý a podobně. Nevěnujeme se tedy časovému vymezení zlomových událostí, ale tematickému.

V našem textu se soustředíme jen na ty zlomové události, ve kterých učitelé popisují svůj dílčí **profesní neúspěch**. Nebudeme se tedy věnovat osobním zlomovým událostem (např. rozvod, narození dítěte), ani vnějším zlomovým událostem (např. vliv roku 1989 na české školství). Zkoumané učitele experty tedy pomyslně necháme vyprávět o svých dílčích profesních neúspěších. Přitom mějme na paměti, že se jedná o učitele, kteří se přes všechny neúspěchy nakonec stali uznávaným učitelem expertem. Zlomové události popisují určitý nevydařený čin, ale příběh nakonec vždy dobře dopadne, neboť učitelé změni své myšlení a jednání. Události zobrazené v krátkých epizodách ukazují čin

⁵ Někdy překládáno také jako kritické události či kritické jevy.

⁶ Více o zlomových obdobích jako součásti profesní dráhy učitele viz např. Lukas (2007).

učitele, ne jen jeho mylné přesvědčení, ale především to, jak na základě tohoto mylného přesvědčení učitel jednal. Zlomové události mají vždy tyto **čtyři části**: neúspěšné jednání, reflexe problému, poučení a změna jednání⁷.

V tomto textu nás bude zajímat nejenom to, jaké profesní neúspěchy prožívali učitelé experti, ale jak o těchto událostech **vypráví** a jak je možné zlomové události **interpretovat**. U jedné zlomové události se proto často budeme zabírat nejméně dvěma možnými interpretacemi, a to pohledem vypravěče a výzkumníka.

Nebudeme se věnovat dvěma druhům událostí, které se sice objevovaly v rozhovorech, ale na dráhu učitele nemají takřka žádný vliv a nelze je označit jako zlomové. Prvním případem jsou **Přehmaty**, které zachycují dílčí neúspěch učitele. Příkladem může být epizoda učitele Františka, který při provádění pokusu v hodině chemie nedodržel technický postup, a kyselina s hořčíkem vystříkla z aparatury učiteli přímo do obličeje.

„Taky, že jo, už jsem tam měl ty kyseliny hodně. Přidal jsem hořčík fofrem. To bylo zase štěstí, tehdy běžel seriál, teďka běžel zas, jak tam učitel Kachtík suploval, vybuchl, tak to zrovna bylo v tu dobu, kdy ten díl tam o víkendu byl, a oni ze zadu: hahaha. Já říkám: *„Mě se to nemůže stát, zapomeňte, že vybuchne vodík, to je blbost, to jsou jen takový filmový příběhy.“* Ono to začlo valit, to bylo perfektní, a už jsem se o to nestaral, co se děje ve vyvíjecí baňce. Tak jsem si řekl, že si v tom akváriu nachytám do té zkumavky, ono to štekne, oni se leknou, strašná sranda, ještě jednou se to zopakuje, a je to. No, jenže jak jsem přikrčil tu hadičku, v tom akváriu, tak ten plyn se vyvíjel hodně rychle, tak tam vznikl tlak a jak šampaňský, tak ta vyvíjecí baňka, prostě vystřelila ta vyvíjecí zátka, naštěstí se otevřela směrem na mě.“⁸

Nikomu se naštěstí nic nestalo a tato událost byla pro učitele dokladem toho, jak si „lajdácky“ chystal pokusy. Podobných Překlepů najdeme pouze několik u každého učitele.

Druhým příkladem jsou **Události tohoto týdne**, které tvoří jen okrajový moment v profesním příběhu učitele a jsou ovlivněny náhodným setkáním badatele a učitele, právě řešeným problémem či pouze tím, jak badatel položí otázku zkoumanému učiteli. Příkladem může být následující zážitek učitele Petra.

⁷ Epizody přitom to nejsou stížnosti učitele na špatné podmínky ve škole, či na ministra školství. Stížnosti učitelů pokládáme za jiný specifický žánr, který zatím není příliš probádaný.

⁸ Citace účastníků výzkumu mají v práci tuto podobu: menší font písma, zarovnání do menšího bloku, uvedení jména mluvčího (učitelka Kateřina). Pokud se jedná o experta, není uvedena jeho funkce, ale pokud se jedná o učitele kolegu či ředitele, je to uvedeno. Iniciály RŠ pak odkazují na autora práce a současně tazatele ve všech rozhovorech.

„Dám krátký příklad kluka, který loni vyšel, absolvoval klasickou školu, se čtyřkami. On je napůl z rakouské rodiny, babičku má v Rakousku, co je jeho obrovská devíza je, že plyně hovoří německy. On šel na kuchaře a teď jsem ho potkal na zastávce minulý týden a tak jsme spolu žertovali, šprýmovali. Asi jsem k němu nastavil ty vztahy dobře, protože přišel, takhle mě zezadu strčil lehce a povídá *Občanský průkaz, prosím*. Od 1. února ten kluk studuje na německém gymnáziu. Je to soukromý. "Ty, ty budeš studovat? Co tě to napadlo, ne?" "No, ta němčina, víte, na tom kuchařovi oni jsou tam hrozní pitomci, oni nic neumí, tam se nic nenaučím, já chci být trochu lepší. Vařit, to mě celkem bavilo, za půl roku jsem se něco naučil, ale asi to nebude to, co bych chtěl dělat. Zkusím tu školu". On tady v té škole jenom přežíval. To byly moje neúspěchy, já jsem ho nedokázal motivovat... a na něm jde vidět, že ta škola s těmto dětmi neumí pracovat, že na ně nebyla připravena. Ho to tak otrávil, tak si nechal dát ty čtyřky, on to tak prolezl. Já neříkám, že ten gympl dodělá, to se může stát, že za půl roku... ale on půjde na gympl.“

Učitel Petr v daném týdnu, kdy probíhal rozhovor, náhodou potkal svého bývalého žáka a na jeho příkladu popisuje, že nebyl vždy schopen motivovat všechny žáky. Ukazuje také, že to není jen jeho „chyba“, ale že škola není uzpůsobena k práci s podobnými žáky. Domníváme se však, že podobné události nemají významnější dopad.

V následujícím textu se proto věnujeme jen takovým zlomovým událostem, které mají dopad na následné jednání zkoumaných učitelů. Všechny šest popisovaných zlomových událostí se odehrává ve fázích začínajícího učitele, zkušeného učitele a učitele experta.

2.1 Šok z praxe. Kdo je na vině?

Jak píše Danielwiczová (2001, s. 9), „stát se učitelem vyžaduje vytvořit si vlastní identitu... to vyžaduje změnu identit studentů učitelství v čase.“ Přijmeme-li za fakt, že pregraduální příprava je významná socializační fáze do profese učitele, pak je nezbytné se zabývat otázkou, jaký má vliv na profesní rozvoj učitele. Ward prokázal, že učitelé s pocitem nejistoty a nedostatkem sebedůvěry, nejsou ve vyučování úspěšní bez ohledu na kvalitu jejich přípravy (1987, cit. podle Volkmann, Anderson, 1998). Mění se přesvědčení studentů učitelství, nebo si většinu osobních postojů budoucí učitelé již přináší do pregraduální přípravy a během ní je nemění (např. Zeichner, 1987, cit. podle Richardson, 2003, viz také Nezvalová, 2002)?

Přechod ze studia učitelství do učitelského povolání je pojmenován jako šok z reality (Lortie, 1975), protože existuje propast mezi známou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a mezi pozicí učitele, který by měl převzít odpovědnost za žáky (Eldar, 2003, s. 31). Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství s odlišnou a nevlídnou situací uvnitř třídy. Učitelé Kateřina, Zdena a František popisovali, že během svých prvních učitelských začátků prožívali jeden neúspěch vedle

druhého. Nedokázali ukázat třídu, motivovat žáky k učení a ohodnotit jejich výkony. Učitelka Kateřina zažila to, co se nazývá šok z reality, ihned během prvních týdnů výuky, když nastoupila do 9. třídy v průběhu prvního pololetí v říjnu.

„Takže začátek byl takový, že jsem byla hrozně ráda, když mi přišel někdo na náslehy z vedení školy, že se tam dalo vůbec učit. Protože ty děcka mě vůbec neposlouchali... protože oni měli ke mně ten vztah více přátelský, protože to oni mají k těm mladším učitelům, a všichni mi říkali, musíte tam něco udělat, aby ten klid tam byl, a já jsem vlastně nevěděla jak.“

Učitelka Kateřina si během prvního půl roku prožila několik silných zlomových incidentů, kdy dokonce vyběhla se slzami ze třídy na chodbu, kde se dlouho uklidňovala a teprve poté se vrátila do třídy. Ačkoliv se průběh a míra zlomových událostí mezi jednotlivými učiteli lišily, shodně pojmenovávali viníka šoku z praxe: nekvalitní pregraduální příprava. Učitelka Kateřina v následující ukázce přenáší odpovědnost za své neúspěchy v začátcích profese na nedostatečnou pedagogicko-psychologickou přípravu.

RS: „Přesto vám vysoká škola dala nějaký obraz žáků?“

Učitelka Kateřina: „Ne.“

RS: „Vůbec?“

U: „Ne. Nechci shodit současnou fakultu, ale za mého působení to byla katastrofa. My jsme měli z toho pedagogického hlediska jeden semestr filozofie, no budiž, ale zkouška byla úplně o ničem, pak semestr o vývoji, pak didaktiku, kde jsme se zaměřili na Informatorium školy mateřské, a to byla naše literatura a dál jsme se nedostali. Pak jsme se bavili o alternativní pedagogice, a to taky nebylo nejšťastnější, protože to byly jenom přednášky. A metodiku, tu jsme neměli vůbec. Půl semestru jsme měli školských pokusů. Takže z pedagogického vzdělání je toto všechno, co jsem měla.“

Nabízejí se dvě možné interpretace výše uvedené události. První interpretace (učitelská) je již tradiční výklad o nedostatečné a nekvalitní učitelské přípravě. Druhá interpretace (badatelská) ukazuje, že důvodem šoku z praxe nemusí být pouze nedostatečná pregraduální příprava na příslušných fakultách, ale **neidentifikace jedince s profesní identitou učitele**. Například zkoumání učitelé Kateřina a František sice dokončili pregraduální studium, ale neplánovali nástup do učitelské profese. Učitelé zastávali roli studenta vysoké školy, nikoliv studenta učitelství připravujícího se na učitelské povolání, a tomu odpovídala i jejich osobní identita, postoje a hodnoty. Identita učitele nevzniká až s jeho nástupem do prvního zaměstnání, ale na vývoj a formování identity má pregraduální příprava silný vliv. Tito zkoumaní učitelé byli na vysoké škole v **roli studentů**, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, a kteří si navíc ani

neumí profesi plně představit⁹. Oba zmínění učitelé uváděli, že si nikdy nepředstavovali, že by šli učit a učitelskou profesi nahlíželi jako jakási „zadní vrátka“ (nakonec však díky souhře okolností přijali místo učitele na základní škole). Vysoká škola tak byla pro oba učitele místem, kde museli plnit určité požadavky školy: chodit na přednášky, učit se na zkoušky, ale důležitější část by se dala nazvat jako studentský život.

Badatelská interpretace zlomové události v období šoku z reality poukazuje na širší souvislosti. S nepřijetím profesní identity učitelé nepřijímají ani didaktické teorie, které jsou jim nabízené na vysoké škole¹⁰. Díky tomu zůstávají v profesi učitele nejvíce ovlivněni vlastní zkušeností ze studentských let z role žáka základní a střední školy, nikoliv z vlastní praxe. Učitel Karel v následující citaci explicitně popisuje, že si z přípravy neodnesl žádnou ucelenou didaktickou teorii.

„Já jsem si tehdy myslel, že to tak má být, to je ta škola, kterou jsem já zažil. Nehledal jsem nějaký, že by se ta škola dala dělat jinak, vůbec nějaký moderní výukový metody, to mě netankovalo.... Já, co se týká výuky, začal jsem od píky. Začal jsem přednáškama, protože tak jsem to znal, tak jsem to viděl na své základní škole, kterou jsem absolvoval ještě za prvního režimu, tak jsem to viděl na gymnáziu. V životě jsme nějakou zajímavou... nebo něco...ne, to jsem tam právě jen seděl, já jsem měl schopnost si to zapamatovat, já jsem s tím problém neměl.“ (učitel František)

Nerozvíjení psychologických a pedagogických teorií tak u studenta učitelství může vést k setrvání ve vlastních představách zamlžených idealizovanou minulostí. Ryan (1986, cit. podle Volkmann, Anderson, 1998) označuje období před nástupem do praxe jako období fantazie, protože studenti a absolventi učitelství vidí sami sebe jako vyspělé a pečující, zatímco žáky jako respektující a vděčné.

Obě uvedené interpretace nemají jen odlišné vyznění, ale vycházejí z odlišného účelu. Učitelská interpretace je v období začínajícího učitele pro daného učitele významná tím, že mu umožňuje identifikovat problém a nalézt jeho řešení. Učitelka Kateřina uváděla, že podobné zlomové události ji nutily k tomu učit se znovu „jak mít spokojenou třídu, jak mít to a to, jak docílit to, aby děti poslouchaly, takže začalo moje vzdělávání.“ Učitelka v této interpretaci přenáší vinu za své neúspěchy na vysokou školu, což ji uvolňuje ruce pro

⁹ Zejména neidentifikace s profesní identitou učitele může mít vliv na to, že posléze učitelé odmítají navazovat vztahy s jinými učiteli (MacLure, 1993), což nepochybně vede k osamocení učitele (Eldar, 2003).

¹⁰ Podle Pittardové (2003) může být důvodem neidentifikace s učitelskou profesí také jisté zklamání z průběhu praxe v průběhu studia. Problémy při vyučování (např. nekázeň), pocit nepřináležení k učitelskému sboru a frustrace mohou vést k nižší ochotě studentů identifikovat se s učitelskou profesí.

další vzdělávání, které je už ovšem cílené a reaguje na vzdělávací potřeby daného učitele. Nedomníváme se, že přenášení odpovědnosti na někoho jiného je proto pouze negativní, neboť učitelé to takto sami cítí.

Badatelská interpretace ukazuje, že učitelství není jen technická disciplína spočívající v ovládnutí několika metod výuky, ale že stát se dobrým učitelem souvisí s přijetím profesní identity učitele a odpovědnosti z toho vyplývající. Interpretace vysvětluje, proč vysokoškolská příprava nemusí mít na posluchače takový vliv, jak by se dalo předpokládat a také to, že neidentifikace s profesní identitou učitele může být oním důvodem, který zásadně poznamenává období začínajícího učitele a šok z praxe.

2.2 Neprofesionální učitel

Učitelé experti se shodovali na tom, že ať už byli připraveni na učitelské povolání či nikoliv, domnívali se, že prvořadým úkolem učitele je předat žákům předem danou sumu znalostí. V této zlomové události nazvané jako **Neprofesionální učitel** tak učitelé v praxi opakovaně naráželi na neúspěch ve snaze dostat tomuto požadavku v maximální míře. Dodržet kurikulární plány tak pro ně zpočátku bylo takřka svaté, i když nerealizovatelné.

„Ta moje zkušenost byla taková a považovala jsem za prioritní, tak jako většina lidí, to učivo. To znamená, že já jsem prostě jela po tom, aby, aby ty děčka uměli sčítat, odčítat, násobit, dělit a právě tento a výborně. Takže co se týče právě té výukové stránky, tak jsem byla hodně náročná, nebo určitě náročnější než teď. To se určitě obrátilo ta miska vah. Takže dneska v půli matematiky klidně odsunu problém písemného dělení dvouciferným číslem, ale začnu se zabírat věcmi života toho, toho problému, který tam vyvstane z ňákých důvodů.“ (učitelka Marta)

Jak uvádí ve své výpovědi učitelka Marta, pro její první roky výuky na prvním stupni bylo charakteristické koncentrování se na předávání předepsaných znalostí a dovedností. Učitelka však opakovaně prožívala neúspěch, když se pokoušela dostat tohoto vytčeného cíle. Učitelka Zdena v následující citaci popisuje podobnou událost, kdy selhala v plnění daných kurikulárních osnov.

„...já jsem přebírala tu hudebku, tady hudebka vůbec děčka nebaví, to je fakt průšvih, protože zpívat je nebaví, otevřeme zpěvník, nic, třeba já nevím nějaký trampský nějaký písničky jo, lidovky teda vůbec, jo a já to to třeba moc nemám ráda taky, takže teďka a teďka člověk fakt musí hledat, co v té hudebce dělat, dobře nesplním osnovy, nebudeme dělat noty, ... takže posloucháme Kabáty, vytahují to z internetu, jo musí něco zjistit vo těch kapelách jo, píšem si to na tabuli ty jejich kapely jo rozepisujem členy kapel... a zpívají“

Učitelka Zdena trochu s obavou popisovala svůj neúspěch, kdy není schopná dostat požadavkům na ni kladeným, ale na druhou stranu ukazuje, že dokázala motivovat žáky. Trochu s ostychem přiznává, že s žáky poslouchají písně populárních kapel, jako například Kabát.

Učitelé tedy pocítují tlak k přijetí takové profesní identity učitele, který bude plnit někdy až technicky dokonale kurikulární požadavky příslušného ministerstva i odborného diskurzu. Taková profesní identita je dlouhodobě spojována s konceptem učitele-inženýra a vyučování jako technické disciplíny. Můžeme tedy vidět, že učitelé jsou schopni zřetelně rozlišit, jaké požadavky by měli plnit a vidíme také, že prožívají mnoho neúspěchů při snaze splnit tyto požadavky.

Teprve tehdy, když se učitelé rozhodnou, že nebudou plnit tyto požadavky, zažívají úspěšné období. Nejsou sice profesionálním učitelem, ale snaží se být učitelem, který je humanista a praktik.

Zlomovou událost jsme nazvali Neprofesionální učitel, ale v žádném případě nechceme naznačit, že učitele takto vidíme. Za neprofesionální se označují sami učitelé, když říkají, že nechtějí vyhovět požadavkům (nejenom) pedagogického diskurzu na roli učitele v předávání kurikula. Zlomová událost tak vypráví o tom, jak učitelé vnímají silný tlak k přijetí určité profesní identity, kterou ale odmítají, i s vědomím toho, že nejsou těmi „pravými profesionály“.

2.3 Předčasné vycházení ze třídy do prostoru školy

Zkoumaní učitelé experti se zpravidla kolem třetího roku působení ve školství setkali s drobnými epizodickými neúspěchy při snaze ovlivňovat dění za hranicí vlastní třídy. Učitelé totiž v této době zažívají první úspěchy s nastavením pravidel ve vlastní třídě a doslova s radostným úsměvem na tváři se pokoušejí změnit dění ve škole. O to větší je pro ně překvapení, když jejich snaha naráží na nepochopení.

Učitelka Kateřina se po třech letech kariéry pokusila předat poznatky svým kolegům z odborného školení, kterého se dobrovolně účastnila ve vzdáleném městě o víkendech.

„Jak jsem byla na nějakých těch 40 hodin pedagogicko-psychologických dovedností učitele a bylo tam spoustu zajímavých momentů, kdy pro mě samotnou byly zajímavé, tak jsem to prezentovala panu řediteli a ten usoudil, že by bylo dobré, aby i ostatní z toho něco věděli... Nevím, jako jestli to by musel někdo jiný, nakolik šťastně jsem to prezentovala, nebo ne, ale nebylo mým cílem někoho poškodit a někteří si to brali osobně, že na ně útočím... Mělo to takové vyznění, že to nezažili, aby někdo něco takového řekl, a že kdyby oni byli v mém věku [3 roky praxe], že by si nikdy nedovolili něco takového říct, a to jsme se potom skoro půl roku nezdravili. To jsem obřečela a říkala jsem si, že není potřeba něco takového dělat, že kdo bude chtít, tak se zeptá...“

I zde můžeme nalézt dva pohledy na tutéž událost. Učitelka Kateřina pláče nad nepochopením její upřímné snahy o změnu, zatímco její kolegové její rady považují za rady „nezkušeného učitele, který nemá o ničem páru“. Disponování či nedisponování mocí učitele v prostoru školy je podle našeho soudu

podmíněno vnímanou profesní identitou daného jedince. Učitelka Kateřina byla v popisované době vnímaná jako začínající učitelka, možná některými jako angažovaná začínající učitelka. To vedlo k tomu, že mnozí učitelé vnímali přednášku Kateřiny jako „okrádání jejich času“.

Učitelka Kateřina se v tomto případě střetla s jinou skupinou učitelů, které označuje jako „pasivní učitele“. Takové události stmelují skupiny učitelů a neodehrává se zde jen vzájemný střet. Pasivní učitelé si potvrzují, že jdou správnou cestou, a angažovaní učitelé také. Rozdíl je však v tom, že angažovaní učitelé se příště opět pokusí získat moc nad skupinou pasivních učitelů.

Podobné střety s vedením a kolegy zažívají i ostatní učitelé. Ale například učitelka Zdena v podobné epizodě nakonec dosáhne svého. Ve třetím roce působení na škole se učitelka Zdena rozhodla uspořádat vánoční besídku pro rodiče žáků své třídy, na které by žáci její třídy zazpívali pásmo písní a zahráli několik scének. Na škole se v té době žádné takové akce nepořádaly. Vedení školy besídku nejprve nechťelo povolit, posléze ji povolilo, aby ji dva dny před konáním akce při nehodě na chodbě zakázalo, ale posléze ji na nátlak dětí a učitelky povolilo.

„No, a já jsem tenkrát chtěla dělat tu první besídku, v jídelně, a oni mi ju zakázali napřed, paní zástupkyně tvrdila, že mi tam nikdo nepřijde a že otravuju rodiče před Vánoci, jo, a že všichni teďka pečou cukroví, a jestli si fakt myslím, že někdo přijde, že su padlá na hlavu, jo, takový to bylo. Tak mi to povolila. Pak jedna holčička z mé třídy, strašně hodná, tak tam je chodba a tam byly starý skleněný tabulky a ta holčička je trošku cvalík, ona se prostě vopřela a ta jedna tabulka vypadla, noo, a byl z toho strašnej poprask, že tam určitě dělají neplechu, holčička chudák brečela, protože vona říkala, že tam fakt se jenom vopřela, a to bylo starý, to bylo steřilý, no, a tak z toho byl jako průšvih a že máte to zakázaný, že to nebude, a řekla nám to dva dny před tím, jo, to bylo takový docela blbý, a nakonec, nakonec mně to stejně povolila, přišlo tam strašně moc lidí, bylo to úplně narvaný, narvaná jídelna, oni se tam ty lidi vůbec nevešli...“ (učitelka Zdena)

Když se akce s obrovským nadšením u rodičů a dětí odehrála, vedení bylo spokojeno a příští rok samo podněcovalo ostatní učitele, aby pro své třídy organizovali vánoční besídky¹¹. Byť učitelka Zdena nakonec prosadila svoji vůli, celou epizodu dodnes označuje za nešťastnou. Během několika málo dní byla konfrontována s vedením školy a s některými dalšími skupinami učitelů, což pro ni byla záležitost natolik stresující, že se na dva roky stáhla do své třídy a neprosazovala žádné své nové nápady.

¹¹ Dnes se škola profiluje právě na základě podobných akcí, navíc učitelé musí tyto akce dokumentovat slovem i fotograficky na webovém serveru školy.

Učitelé kvůli podobným epizodám neúspěchu zjišťují, že nemohou plně prosadit svůj hlas mimo svoji třídu. S překvapením poznali, že ve škole se cítili bezmocní, či mocní podle toho, v jaké komunitě lidí se ocitali, nikoliv s ohledem na to, jaké měli charisma či nápady. Až si učitelé ujasní svůj hlas a poznají okolní terén školy, budou uzavírat vztahy s různými komunitami učitelů, kde se jejich hlasu dostane slyšení. Učitelé se z těchto střetů poučí a příště budou s rozmanitými skupinami a jejich zájmy záměrně pracovat. Sociální a profesní identita se jim stane dalším zdrojem pocitu uspokojení.

Růst skupinové identity není podle Snowa (Snow a kol., 2005) dán pouhým uvědoměním si, do které skupiny patřím, ale soupeřením skupin mezi sebou (angažovaní učitelé versus pasivní učitelé) či neočekávanými událostmi, které přímo či nepřímo ohrožují skupinu (zavádění školního vzdělávacího programu). Během takových stavů dochází k nárůstu solidarity ve skupině, což značně odlišuje tento typ identity od osobní a připsané identity.

Učitelé od počátku svého působení v roli učitele vnímali rozdělení jednotlivých učitelů do heterogenních skupin podle jejich ideologických stanovisek, i když žádná skupina neměla svůj manifest zveřejněn v psané podobě, ale při častých sporech v běžném chodu školy vyšla ideologie skupiny na povrch. Přihlášením se k určité identitě práce učitele na identitě nekončí, protože učitel musí na profesní identitě dále pracovat a obhajovat před ostatními. Děje se tak skrze strategii negativního a pozitivního vymezování se vůči vlastní a jiné skupině, čímž jedinec **posiluje svoji profesní identitu**. Strategie bývá nazývána také jako **verbální distancování** a považují ji za součást budování profesní identity¹². Následující ukázka konkrétně ukazuje používání vymezování se vůči jiným učitelům, když hovoří o sobě.

RŠ: „Jak se vám dařilo v První škole?“

Učitel František: „Probíhalo to celé tak, že jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch zkostnatělých učitelů nesouhlasilo a těch zkostnatělých tam bylo dost, jak jsem pochopil. Na poradě, která kvůli tomu byla extra svolaná, takže to je zase čas, že jsem někomu ukradl čas.“

Verbální distancování začínajících učitelů popisuje také Doubek (1994) v textu o socializaci začínajících učitelek do profese, kdy se negativně vymezují vůči určitým charakteristickým skupinám¹³. Doubek ukazuje, jaké výrazy učitelky používají a jak mohou být nahlíženy jako odraz odlišných identitních strategií. Příkladem je submisivní strategie učitelky Petry:

„...ze začátku jsem si jela podle svého. A když (například) jsem viděla, že se voproti nim (holkám) opožděju vo čtyři stránky v písance, tak to na mě působilo dost silně.“ (Doubek, 1994, s. 366)

¹² Pollettová a Jasper (2002) označují tuto strategii za hovory o identitě (*identity talk*).

¹³ Zajímavé je, že se učitelky v Doubkově výzkumu vymezují pouze vůči negativní skupině, neboť naši zkoumaní učitelé se vymezují také vůči ideálu či vzoru.

Učitelka Petra se vymezuje vůči jiné skupině (holky), které je pro identitu jedince podstatná, neboť vůči ní se jedinec zavazuje plnit svůj slib. Důležité je zvládnutí dané látky, což je Petrou bráno za standard dobrého učitele. Ačkoliv naznačuje, že se původně snažila vyučovat jiným způsobem, nechce zaostávat za skupinou určující na dané škole zmíněný standard.

Z této zlomové události vyplývá velmi zvláštní poučka s morálním ponaučením: učitel by měl nejprve ve své vlastní třídě prokázat, že je kvalitním odborníkem, což je možné sledovat jen zprostředkovaně a zpovzdálí. Teprve poté může slovo daného učitele mít váhu. Učitelé se tedy ve svých začátcích potýkají s neúspěchem prosadit změny v prostoru školy, a proto v následující podkapitole nahlédneme, jak se jim to daří ve fázi experta.

2.4 Skrytý vliv

Zlomové události, které budeme popisovat v následujících třech podkapitolách, se odehrávají v době, kdy jsou všichni zkoumaní učitelé vnímáni jako učitelé experti. Jak už bylo řečeno, během své profesní dráhy se mimo jiné učitelé učí jednat se svými kolegy na pracovišti. Jestliže ve fázi začátečníků nedisponují potřebnou profesní identitou zaštitěnou uznáním učitelského sboru, v období experta již sice široké uznání mají, ale jak si ukážeme níže, prožívají opakovaně profesní neúspěchy při prosazování změn.

Jak vypadá zlomová událost učitele experta? Učitelka Vendula se po několika marných pokusech získat peníze od vedení školy na své další vzdělávání rozhodla napsat grantovou žádost. Uspěla, získala na několik let značnou sumu peněz pro celou školu (na psychologa, pomocného učitele, další vzdělávání učitelů) a následně postupně výrazně posunula orientaci školy (škola se přihlásila pod jiný vzdělávací program Zdravá škola). V následující citaci popisuje učitelka Vendula zklamání z toho, že značná část učitelského sboru odmítala přijmout nabídku k dalšímu vzdělávání.

„Jo někteří to vnímali negativně, ale byli to ti lidi, kteří v době kdy jsme třeba získali nějaký grant a měli jsme peníze na vzdělání, a to mě právě hrozně rozčilovalo, protože věděla jsem, že je třeba vypsáný kurz, tak jsem ho právě těm lidem o kterých jsem věděla, že ti říkají Kam vy to zase jedete a kdo to platí? Tak těm jsem to nabízela, říkala jsem, tak běžte na kurz, zkuste se podívat nebo přijďte do mé hodiny nebo a tak jako to byli ti, kteří jako první řekli, ne já, sorry já nemám čas a prostě.“

Učitelka Vendula získala finance k tomu, aby se učitelé mohli zdarma účastnit jinak nákladných osobnostně-sociálních kurzů. Učitelka nebyla ředitelkou, a proto nemohla své kolegy do ničeho formálně nutit (např. k účasti na dalším vzdělávání), ale vše prosazovala přes neformální vliv. Avšak někteří učitelé naopak rozšiřují o učitelce nepravdivé informace po celé škole a osobní život učitelky se dokonce stává obsahem pomluv ve škole.

Podobné zlomové události prožívají i ostatní zkoumaní učitelé experti.

Vzhledem k prožitým profesním neúspěchům o předčasné snaze ovlivňovat chod školy se učitelé uchylují ke strategii skrytého vlivu, kterou lidově označují jako „netlačit na pilu“. Strategie skrytého vlivu znamená, že experti využívají některých událostí k tomu, aby zamaskovali prosazování svého vlivu. Tímto způsobem například všichni učitelé experti využili přípravu školního vzdělávacího programu, který nasměrovali podle svých představ. Dobrovolně se přihlásili k práci na přípravě vzdělávacího programu, aby prosadili svůj vliv na vizi školy.

Otevřené zasahování do autonomie jiných ideových skupin na škole může vést ke snížení pozice učitele experta. Na jedné straně musí být expert (spolu se svými úspěchy) viděn ostatními učiteli, ale na druhé straně „ne příliš“, říkali shodně učitelé. Experti by podle nich měli obhajovat své zájmy a představy, naplňovat svoje touhy, ale nikoliv tak, aby nutily jiné učitele měnit svoje zvyky a přesvědčení.

Podobné zlomové události ukazují, že většina rozhodovacích procesů ve škole má ideologický charakter (Ball, 1987, s. 13)¹⁴. Příkladem ideologického boje za vzdělávací program školy byla například snaha učitelky Marty prosadit program Obecná škola místo programu Základní škola, který se však kvůli odporu vedení a velké části učitelů nepodařilo natrvalo zavést.

Paradoxně se tak zkoumaní experti pokoušejí svoje aktivity a zásahy do prostoru školy skrýt.

2.5 Princip isosthenie a mentorství

Ačkoliv sami zkoumaní učitelé považovali podporu ve svých začátcích za klíčovou, pokud jsem se jich dotazoval na jejich současné pohledy na podporu začínajícím učitelů, vyslechl jsem si obyčejně příběh, jehož vyprávění se neslo v podobném duchu, jako níže uvedená epizoda.

„Tak nabereme sedm lidí, třem prodloužíme, zbytek bohužel skončí, protože se neosvědčí. To je teda na týhle škole tvrdý síto, a někdy si kladu otázku, jestli to děláme s těma absolventama dobře, ale my jim dáme nějaký možnosti, podporu, mentora, a oni se musí ukázat. Buď to v nich je a buď se smotají, budou hozeni do vody, začnou plavat a my jim v tom plavání pomůžeme a nebo jsou hozeni do vody a topí se, ale pomoc jim k ničemu není.“

Učitel František ze své pozice zástupce ředitele popisuje na první pohled značný neúspěch, neboť se škole nedaří vybrat vhodné kvalitní učitele. Na jednu stranu přiznává, že si není jist, zda-li začínající učitelé dostávají dostatečnou podporu, na druhou stranu uvádí, že škola má nastavené „tvrdé síto“. Citace je příkladem isosthenie par excellence, protože ukazuje naprosto běžně se vyskytující dichotomické líčení zlomových událostí. Během

¹⁴ Nutno dodat, že některé spory ve škole nemají racionální zdůvodnění a podobu. Mohou být výsledkem takových jevů, jako je závist či pomsta.

rozhovorů s učiteli se velmi často v jedné a té samé krátké epizodě objevoval jev od antických filozofů popsáný jako isosthenie. Tento princip používaný u skeptických filozofů ukazuje, že argument i protiargument mají stejnou váhu, a že odporovat je možné takřka všemu.

Jak můžeme interpretovat výše uvedenou zlomovou událost? Hovoří učitel František o úspěchu či neúspěchu? Nebo o obojím?

Domnívám se, že zde ukazuje odlišnost v pojetí učitelství: Jestliže budeme zastánci osobnostního pojetí, pak musíme říci, že se jedná neúspěch školy. Zastánci tohoto pojetí věří, že lze identifikovat osobnostní charakteristiky dobrého (ideálního) učitele a na základě toho pak provádět výběr nejvhodnějších uchazečů pro učitelskou profesi (např. pomocí baterie testů). To se týkalo takových charakteristik, jako je inteligence, motivace, schopnosti či věk. Podobný postoj bývá označován jako osobnostní paradigma.

Na základě mnoha výzkumů (Lowyck, Pieters, 1992) lze tvrdit, že nebyl prokázán determinující vliv osobnostních charakteristik učitele na kvalitu jeho výuky.

Prezentovaný výzkum učitelů expertů naopak prokázal, že osobní identita je klíčová pro vztah učitele a žáka a vztah učitele a jeho kolegů, ale experti se nestali zkušenými učiteli pouze díky svým vrozeným dispozicím. Přiznávají, že jsou uznávanými experty především díky svému rozhodnutí stát se dobrými učiteli, cílevědomé **práci** (byť pro to používají rozmanité termíny) a sociálnímu ocenění. Z tohoto důvodu musíme říci, že není vždy možné vybrat ideálního učitele při krátkém přijímacím pohovoru, neboť učitel se expertem teprve může či nemusí stát v průběhu několika let.

Máme také za to, že není možné, aby učitel expert byl neustále přítomen ve výuce začínajícího učitele. Jak ukázal Jackson (1968), učitel se během jednoho vyučovacího dne několikrát rozhoduje, hodnotí činnosti žáků a vymýšlí alternativní plán průběhu výuky. Není proto reálné, aby tato rozhodnutí dělal za začínajícího učitele někdo jiný: začínající učitel má ve třídě stejnou zodpovědnost a řeší stejné úkoly, jako učitel expert.

Sami experti několikrát popisovali, jak byli překvapeni, že cvičné vyučování, mikrovyučování nebo krátké zástupy během jejich pregraduální přípravy se svojí povahou diametrálně lišily od každodenní práce učitele. Student učitelství nemá za žáky žádnou zodpovědnost, v případě problémů může zasáhnout přítomný pedagog, žáci se zpravidla chovají lépe než při běžné výuce a jsou ke studentům učitelství ohleduplnější.

Začínající učitel je proto ve výuce fyzicky osamocen. Shodně jako učitel František, a další zkoumaní experti, popisuje první měsíce začínajícího učitele Lortie (1975), a to jako izolovanou socializaci učitele, který je hozen do vody a naučí se plavat, nebo se utopí (*sink-or-swim approach*).

V průběhu výzkumu se navíc objevily dva zajímavé aspekty mentorství. Zprv se ukázalo, že institut mentorství je velmi konzervativní institut, neboť zde dochází k předávání starých a osvědčených vzorců chování. Začínající učitel by si měl osvojit metody a techniky jiného, zpravidla o generaci staršího učitele. Učitelka Aneta (2 roky praxe), které byl zkoumaný učitel expert Petr mentorem, to popisuje pregnantně.

„Já když řeknu: ‚Pravítko [v hodinách učitele Petra se žáci po pronesení tohoto slova učitelem narovnali]‘, tak mě pošlou do háje. Každý má svoje metody... Zase se to nedá obecně uplatnit to, co on dělá se třídou. To se nedá říct, že je to jediná správná cesta, protože kdokoli jinej, kdo by se ho snažil napodobit, tak se akorát zesměšní.“

Zadruhé jestliže byl začínajícím učitelům přidělen mentor, se kterým nenavázali osobní vztahy, pak výsledek mentorské podpory byl **nulový**. Mentorství nelze vnímat jako institut technického předávání rad či instruování nového dělníka v továrně, a proto se jako efektivní ukázala být **emocionální** podpora, která znamená především pobídku k hledání vlastní cesty, poskytnutí opory či pobídnutí k experimentování. Pokud ji ovšem poskytuje ten, se kterým navázal učitel osobní vztahy¹⁵.

2.6 Nedosažitelný ideální učitel

Učitelka Marta, která učí dvacátým rokem a je nejen na škole, ale i v širokém profesním okolí považována za učitele experta, se zhruba v sedmém rozhovoru přiznala, že před nedávnou dobou chtěla odejít ze školství.

„No, a teďka na konci září taky jsem si myslela, že neumím učit. Taky úplně jeden den. Ale to je zajímavý jako vůbec jsem ten problém neměla, ale naopak v pohodě, s radostí, s tím chlapečkem, který měl problém a pak po měsíci v pátek mi dva lidi za sebou řekli, tam je velký problém ve třídě a já jsem si ho asi teď připustila ten problém. A ještě to byl pátek odpoledne, no, tak to došlo. Ale to bylo takový dobrý, to se tak odplavilo, to jsem si to vybrečela, odbrečela, jo. Takový ty ženský slzy zase a řekla jsem svému muži, že fakt potřebuju na rok vypadnout z toho školství a že půjdu prostě ze školství pryč. A tak se mi smál, ptal se, co budu dělat, já jsem říkala, že mi to je jedno, že budu třeba uklízet a tak říkal, jo, ať jdu teda, no.“

Popisovaná zlomová událost učitelky Marty poukazuje na to, že i učitelé experti mohou prožívat neúspěchy ve své vlastní třídě. Humor v této epizodě je jakýmsi obranným prostředkem vůči požadavkům školy (Woods, 1979), ale pro naše účely je mnohem důležitější pochopit, jak experti nakládají s vnímáním svého neúspěchu.

¹⁵ Sdílení zkušeností mezi učiteli a podpora, kterou si poskytují, by podle některých neměla být v podobě „ukázu ti, jak se to dělá“ (shodně Coldron, Smith, 1999). Zkoumaní učitelé říkají, že efektivní výuka je odvislá od spolupráce učitelů na škole a sdílení myšlenek a fungujících řešení.

Jak vzniká vnímání neúspěchu? Rozvoj profesní identity je neustálý proces získávání a utváření zkušeností učitele. Učitelé se nejen poměřují s tím, kým jsou, a kým jsou jejich kolegové, ale také s tím, kým by chtěli být. Konceptem, který je možné použít pro vysvětlení vztahu profesní identity k anticipovanému, je **identita ideálního učitele**, která se stává zdrojem aktivní nespokojenosti. Zatímco vzorem je učitel existující, reálný učitel, identita ideálního učitele se vztahuje k neexistujícímu učiteli. Ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli, je to směr a cíl cesty učitele, který, jak říkají, nelze nikdy nedosáhnout.

Zkoumaní experti se od počátku své praxe poměřovali s ideálem. Nejmarkantnější rozdíl mezi ideálem a skutečností si učitelé uvědomovali již během svých začátečnických let. Byl to rozpor mezi chtěnou a reálnou podobou ukázněnosti žáků, ale během krátké doby začali objevovat další, méně viditelné problematické rozpory. Whitehead (1989) hovoří o žitém rozporu (*living contradiction*) jako o klíčovém okamžiku reflektované praxe. Identita ideálního učitele však není retrospektivním pohledem zpět, jak je běžné v reflektované praxi (Schön, 1983), ale je **anticipovanou reflexí**. Koncept v sobě obsahuje očekávání, sny, obavy a touhy učitele, kým by chtěl být¹⁶.

A jak s neúspěchem experti nakládají? Má učitel možnost se přiblížit ideálnímu učiteli, nebo by se neměl učitel poměřovat s identitou ideálního učitele?

Prvním možným řešením je ztotožnění profesní identity experta a ideálního učitele. Doslova za svůdné označili někteří učitelé takové volání, kdy si expert sám sobě řekne, že již dosáhl mistrovské úrovně. V rozhovorech vyprávěli o tom, že se pokouší být těmi, kdo nad sebou pochybuje, ale přitom konstruktivně jedná. Tato střední cesta se na první pohled jeví jako jednoduchá, avšak i pro experty je ji obtížné sledovat v každodenních, někdy stereotypních, činnostech.

Druhým řešením je odmítnutí jakéhokoli rozporu mezi ideálem a skutečností. Učitelka Marta v následující citaci hovoří o tom, že si učitel může jednoduše říci: to není moje chyba.

„Člověk pochybuje, já si myslím, že to je i v těch pochybnostech, že pořád se snažím najít, proč tam ta chyba je. A někdy si to řeknu zjednodušeně a řeknu, venku je špatné počasí, mně se špatně pracuje, dětem se špatně pracuje a potom za dva za tři dny zjistím, že já jsem udělala metodickou chybu někde špatně.“
(učitelka Marta)

Třetím řešením je již zmíněná aktivní nespokojenost učitele. Zkoumaní učitelé nejsou nejistí a nevystupují nervózně, ale naopak jsou těmi, kteří se odhodlali hledat cestu v nekonečné rozmanitosti pouček a teorií. Giddens

¹⁶ Podle mnoha autorů (např. Kelchtermans, Vandenberghe, 1996) je složka orientace na budoucnost jednou z významných součástí profesního já učitele.

(2003) hovoří o tom, že moderní doba s sebou přináší nejistotu vyplývající z mnohohrstevnaté, pluralitní a rozmanité expertní pravdy. Moderní experti si často protiřečí, pokračuje Giddens, což může vyvolávat touhu stahovat se do soukromí. *Když je všechno tak strašně složité, jak bych se v tom mohl vyznat? Když existuje tisíce rad na řešení jednoho problému?* Když ekonomie není schopna předpovědět globální krizi a bezpečnostní služby včasné varovat před teroristickými útoky, ptá se podle Giddense moderní člověk. Jedna odpověď je nasnadě: nemohu dělat nic, protože s tím nic nesvedu.

Učitelé experti zastávají jiné přesvědčení. Experti jsou těmi, kdo se, možná neobratně, někdy snad i troulale, pokouší hledat řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Experti jsou těmi, které můžeme označit za aktivně nespokojené a neustále na sobě pracující jedince. Dokonce pracují i za pracovních podmínek, které označují za nevyhovující¹⁷. Profesní identita experta na jedné straně a identita ideálního učitele vytváří jakési magnety, které se zároveň přitahují a zároveň odpuzují a tím vytvářejí kýžené pracovní napětí.

Identitu ideálního učitele proto vnímáme jako **nedostižný**, ale myslitelný a dlouhodobě vytvářený konstrukt učitele.

Závěr

Biografický design zpravidla prezentuje dlouhé životní příběhy jednoho či několika málo jedinců. Postup zvolený v tomto článku je proto velkým zásahem a značně redukuje získaný datový materiál, zvláště když zkoumání učitelé vypráví někdy i o dvacetileté kariéře. Ačkoliv je pro nás výchozím bodem biografické vyprávění učitelů expertů, při analýze a interpretaci se pokoušíme vytvořit obecnější koncept. Abstrahujeme, redukuje, což není v biografickém a narativním výzkumu příliš běžné. Domníváme se však, že tento postup práce jen s několika málo zlomovými událostmi nám umožňuje dostat se k jádru věci. Tím je pro nás prožití profesního neúspěchu zkoumaným expertem a podání tohoto neúspěchu při biografickém vyprávění.

Zaprvé nám zvolený postup umožňuje věnovat se pouze těm zlomovým událostem, ve kterých učitelé popisují své profesní neúspěchy. Bruner (1986) hovoří o tom, že v našem myšlení existuje koncept narativní jednoty (*narrative unity*), což nám umožňuje myslet v detailech o obecných konstruktech v kontinuitě našeho života. Kontinuita se stává narativní konstrukcí, která otevírá stavidlo myšlenek a možností. Jak jsme ukázali, součástí narativní konstrukce profesní identity učitele experta jsou i zlomové události zachycující profesní neúspěchy. Nechceme tímto říci pouze to, že vyprávění expertů nejsou jen samé dobré zprávy, ale podtrhuje to naši teorii o usilovné práci jedince na

¹⁷ Podle tvrzení všech expertů je pravděpodobné, že začínající učitel by za stejných podmínek školu opustil.

profesní identitě učitele experta. S identitou učitele experta se člověk nerodí, ačkoliv se to některé výzkumy pokoušejí znovu a znovu tvrdit.

Zadruhé nám zvolený přístup umožňuje zaobírat se s mravenčí pečlivostí jednotlivými interpretacemi daných zlomových událostí a přitom být vstřícní ke všem možným variantám. Možná nejlépe to můžeme vidět hned u první zlomové události, kde učitelka Kateřina zdůvodňuje, kdo je vinen její nepřipraveností na reálné podmínky druhého stupně základní školy. Prostřednictvím analýzy tohoto profesního neúspěchu v životě učitele můžeme objevit, proč je možné tvrdit, že pregraduální příprava nemá na učitele takřka žádný vliv a proč si někteří absolventi nenesou s sebou do praxe ucelenou didaktickou teorii.

Na jedné straně nechceme z pozice badatele určovat objektivnější interpretaci dané zlomové události, na druhé straně však nechceme dát čtenáři jen pohled účastníka výzkumu v narativním hávu bez zaujatého pohledu autora textu. Podobně jako pohled zkoumaných učitelů, i náš pohled výzkumníka je sociálně konstruován, což však ani jednomu z pohledů neubírá na skutečnosti. Navíc k tomu všemu zkoumáme přeci jen velmi citlivé téma, kdy se nám se svými profesními neúspěchy svěřují dnes úspěšní učitelé.

Ukazujeme tedy, že interpretace jednotlivých zlomových událostí se nenesou v duchu pravda či nepravda, správná či špatná interpretace, ale že odlišná přesvědčení a odlišný sociální kontext aktérů vede k jiné interpretaci. Naše interpretace zlomových událostí ukazují, že jejich význam je pro zkoumané učitele ovlivněn sociálním a kulturním systémem, ve kterém jedinci žijí. Interpretaci zlomových událostí tak ovlivňují následující čtyři oblasti: biografická odlišnost profesní dráhy jednotlivých učitelů (viz např. vnímaná nepřipravenost na školu u některých učitelů), odlišné pojetí ideálu (viz např. identita ideálního učitele), odlišné sociální a kulturní prostředí na daných školách (viz např. ovlivňování chodu školy) a napětí mezi odlišným sebepojetím učitele a pedagogickým diskurzem (viz např. neprofesionalita učitele).

Čtyři výše uvedené oblasti udržují učitele v napětí, které má pozitivní dopad na jejich budoucí profesní dráhu. Jestliže jsme uvedli shodně s Lortiem (1975), že začínající učitelé jsou fyzicky osamoceni ve výuce, sociálně a kulturně ve třídě osamoceni nejsou nikdy. Ačkoliv v české základní škole jsou učitelé fyzicky osamoceni za zavřenými dveřmi své třídy, a ačkoliv se v české základní škole netestují a neporovnávají vzdělávací výsledky žáků v celonárodním srovnávání, **práce učitelů je hodnocena** subjekty, které nemusí být reálně přítomní ve školní třídě (viz Thomas, Thomas, 1928). Vědomí toho vyvolává napětí, které má na učitele zásadní formující vliv, neboť vede učitele k opakované reflexi, jenž se v každodenním shonu může zdát zbytečná. Jak jsme již uvedli, každá zlomová událost obsahuje čtyři části: neúspěšné jednání, reflexi problému, poučení a změnu jednání. Podle našeho pozorování je charakteristickým znakem zlomových událostí **poučení**. Je to bod, kdy si učitel

vytvoří nový poznatek, který je sociálně a kulturně konstruován. Všechny výše uvedené oblasti tak mají zprostředkovaný vliv na výslednou podobu poznání. Zlomové události bychom mohli nazvat také jako Události neúspěchu a poučení, neboť to jsou jakési zvláštní momenty v čase a prostoru, kdy si učitel vytvoří nový poznatek. Paradoxně tak například soupeření ideových skupin v prostoru jedné školy vede experta k větším výkonům a potažmo také k práci na své profesní identitě.

Zatřetí nám zvolený postup umožňuje ukázat, že zlomové události mají jedno společné: učitelé záměrně pracují na své profesní identitě¹⁸. V textu bylo popsáno, jak je možné profesní rozvoj učitele nahlížet pomocí zlomových událostí, která v určitých fázích vývoje učitelé řeší. Učitelé však svoji profesní identitu nebudují nezávisle na okolí, ale naopak kontext a čas je silným aspektem ovlivňujícím identitu učitele. Profesní identita učitele není definována jen skrze to, jak učitel vidí sebe jako odborníka, ale zejména jak okolí vidí učitele jako odborníka. Profesní identita je tedy dle našeho definována jak skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy.

Koncept profesní identity ukazuje, že identita dává smysl konání (McAdams, 1993, Bačová, 2003), proměňuje se v čase a je složena z několika různých identit, které se v některých bodech mohou dostávat do konfliktu. Každý jedinec má mnoho identit a nikdy se neukazuje jen jedna z nich¹⁹. I když určitý kontext může určité identity umocňovat.

Součástí identity je tedy i udržování své identity v čase. Hlavním zdrojem pro vytváření identity během dospělosti a celého života je podle Macka (2003) kognitivní oblast spolu s emocionální stránkou a se sociálním kontextem. Podobně hovoří data: klíčové je pro profesní identitu učitele vlastní rozhodnutí zvolit si identitu a pracovat na ní, což je ovlivněno zejména uspokojením z práce (zpětná vazba od žáků) a uspokojením ze sociálních interakcí s ostatními aktéry školy. Profesní identita učitele se vyvíjí po celý profesní život daného jedince, a proto její budování někteří přirovnávají k procesu celoživotního učení (např. Day, 1999). Není to však cesta, která je lineárně vystavěná, ale má mnoho rozcestí, které musí každý individuální učitel řešit.

Začtvrté nás postup narativní analýzy zlomových událostí upozorňuje na to, že pečlivá analýza způsobu vyprávění učitelů přináší cenné výsledky. Dobrým příkladem je verbální distancování, které můžeme při kódování snadno přejít, neboť neobsahuje na první pohled nijak zajímavou (výnosnou) informaci. To, že učitel František hovoří o jiných učitelích jako o zlost-

¹⁸ Podobně Snow a Anderson (1987), Pittard (2003), Pollett, Jasper (2001).

¹⁹ Mishler (2004) k popisu mnohočlenné identity používá metaforu sboru: nejsme jen soprán či alt, ale jedná se o sbor hlasů.

natělych, není nijak zarážející. Teprve pečlivé čtení odhaluje, že strategie verbálního distancování není obyčejným stěžováním si na jinak smýšlející kolegy, ale identitní strategií. Negativní a pozitivní vymezování se mezi různými ideologickými skupinami ve škole vede k posílení profesní identity učitele. Druhým příkladem může být nově objevený aspekt mentorství, kterým je konzervativnost této instituce. Mentorství bývá obvykle hodnoceno jako vynikající systém podpory začínajících učitelů přímo v praxi, byť je časově a finančně nákladný. Jak se však ukázalo během analýzy, limitem mentorství může být jak schopnost mentora navázat osobní vztahy se začínajícím učitelem, tak již zmíněné předávání tradičních metod a didaktických teorií.

Narativní výzkum se zaměřením na profesní neúspěchy tak ukazuje, jak je význam jednotlivých vyprávění zprostředkováván skrze kulturní a sociální systémy, a také skrze to, jak je jejich význam spoluvytvářen zkoumaným učitelem a badatelem. Náš text se tak pokusil ukázat, jak vznikají významy jednotlivých událostí v profesním životě učitele na příkladu narativní interpretace zlomových událostí.

Můžeme diskutovat nad významy jednotlivých zlomových událostí, či nad podílem výzkumníka při jejich znovu vyprávění v podobě odborného textu, ale domníváme se, že se nám podařilo prokázat, jak narativní interpretace dokáže spojit přesvědčení, sociální vztahy a tlaky, emoce a sny jedinců. Učitel expert musí nejenom umět vyprávět svůj příběh, ale musí jej také žít. Cesta experta není lineárním pokrokem, je plná peripetií, ne na všechny se lze dopředu připravit a ne na všechny byli učitelé připraveni.

LITERATURA

- BÁČOVÁ, V. 2003. Osobná identita – konštrukcie – text – hľadanie významu. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, s. 201-222. ISBN 80-8662-006-9.
- BALL, S. J. 1980. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In Woods, P. (Ed.). *Pupil Strategies*. London : Croom Helm.
- BALL, S. J. 1987. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London : Methuen. 307 s. ISBN 0-41600-112-2.
- BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E. C., STRAUSS, A. L. 1961. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago : University of Chicago Press.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., VERLOOP, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. In *Teaching and Teacher Education*. roč. 20, č. 2, s. 107-128. ISSN 0742-051X.
- BERAN, J., MAREŠ, J., JEŽEK, S. 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Orbis scholae*, roč. 2, č. 1, s. 111-131.

- BERGER, P. I., LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno : CDK. ISBN 80-85959-46-1.
- BRUNER, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 06-740-0365-9.
- COLDRON, J., SMITH, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. In *Journal of Curriculum Studies*. roč. 31, č. 6, s. 711-726. ISSN 0022-0272.
- DANIELWICZ, J. 2001. *Teaching Selves. Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany : State University of New York. ISBN 0-7914-5003-1.
- DAY, Ch. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London : Falmer Press. ISBN 0-7507-0747-X.
- DENSCOMBE, M. 1999. Critical Incidents and Learning about Risks: the case of young people and their health. In Hammersley, M. (ed.). *Researching School Experience*. London : Falmer Press, s. 187-203. ISBN 0-7507-0915-4.
- DILLABOUGH, J. A. 1999. Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism. In *British Journal of Sociology of Education*, roč. 20, č. 3, s. 373-394.
- DOUBEK, D. 1994. Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. In *Pedagogika*, roč. XLIV, s. 360-367. ISSN 0031-3815.
- ELDAR, E., aj. 2003. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. In *Educational Research*, roč. 45, č. 1, s. 29-48. ISSN 0013-1881.
- ERIKSON, E. H. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN. ISBN 80-7106-291-X.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. Praha : Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- GAVORA, P. 2001a. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, roč. LI, s. 352-368. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. 2001b. Životný príbeh učiteľa: metologické hľadiská výskumu. In *Pedagogická revue*, roč. 53, č. 3, s. 217-236. ISSN 1335-1982.
- GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha : Slon. ISBN 80-86429-15-6.
- GILLIGAN, C. 1998. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Voice*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 0-674-44544-9.
- CHAMBERLAYNE, P. 2004. Emotional retreat and social exclusion: biographical methods in professional practice. In *Journal of Social Work Practice*, roč. 18, č. 3, s. 337-350. ISSN 1465-3885.
- JACKSON, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- JANÍK, T. a kol. 2010. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : VÚP, 161 s. ISBN 978-80-87000-36-6.

- KELCHTERMANS, G. 2004. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London : Routledge Falmer, s. 93-108.
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. 1993. A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a...: Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 19 s.
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. 1996. Becoming Political: A Dimension in Teachers Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers Professional Biographies. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 18 s.
- KLIKOVÁ, A. 2007. *Mimo princip identity*. Praha : Filosofia. ISBN 978-80-7007-252-3.
- LORTIE, D. C. 1975. *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press. ISBN 0-226-49351-2.
- LOWYCK, J., PIETERS, J. M. 1992. *The quality of teaching: a research programming study on the quality and the functioning of teachers conducted for the institute of educational research in the Netherlands*. Den Haag : SVO.
- LUKAS, J. 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*, roč. LVII, č. 4, s. 364-379. ISSN 0031-3815.
- MACEK, P. 2003. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, s. 180-200. ISBN 80-8662-006-9.
- MACLUR, M. 1993. Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. In *British Educational Research Journal*, roč. 19, č. 4, s. 311-323.
- MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. 2003. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In Ježek, S. (ed.). *Psychosociální klima školy*. Brno : MSD, s. 99-122. Dostupný z <http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>.
- MEAD, G. H. 1967. *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*. George H. Mead; edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago : University of Chicago Press. ISBN 0-226-51668-7.
- MEASOR, L. 1989. Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In Ball, S. J., Goodson, I. F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, s. 61-77.
- MELUCCI, A. 1996. *The playing self: person and meaning in a planetary system*. Cambridge : University Press. ISBN 0-521-56482-4.

- McADAMS, D. P. 1993. *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York : Guilford Press. ISBN 1-57230-188-0.
- MISHLER, E. G. 2004. Storylines: craftartists' narratives of identity. Harvard : Harvard University Press. ISBN 0-674-01586-X.
- NEZVALOVÁ, D. 2002. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 52, č. 3, s. 309-320.
- NODDINGS, N. 1994. Conversation as Moral Education. In *Journal of Moral Education*, roč. 23, č. 2, s. 107-118.
- PAJAK, F. E., BLASE, J. J. 1984. Teachers in bars: from professional to personal self. In *Sociology of Education*, roč. 57, s. 164-173. ISSN 0038-0407.
- PÍŠOVÁ, M. 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. In *Pedagogika*, roč. 60, č. 3/4, s. 242-253. ISSN 0031-3815.
- PITTARD, M. M. 2003. *Developing Identity: The Transition from Student to Teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 42 s.
- POLLETTA, F., JASPER, J. M. 2001. Collective Identity and Social Movements. In *Annual Review of Sociology*, roč. 27, s. 283-305. ISSN 0360-0572.
- RICOEUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil, 424 s. ISBN 2-02-011458-5.
- RICH, C., GAYLE, B. M., PREISS, R. W. 2006. Pedagogical Issues Underlying Classroom Learning Techniques. In Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burell, N., Allen, M. *Classroom Communication and Instructional Processes*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, s. 31-42. ISBN 0-8058-4423-6.
- RICHARDSON, V. 2003. Preservice Teachers' Beliefs. In Rath, James, McAninch, Amy C. (ed.). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*. Greenwich : SAGE. s. 1-22. ISBN 1-59311-068-5.
- RYAN, K. 1986. *The Induction of New Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- SCHÜTZ, A. 1967. *The phenomenology of the social World*. Evanston : Northwestern University Press.
- SIKES, P. J. 1989. The Life Cycle of the Teacher. In Ball, S. J., Goodson, I. F., (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes : The Falmer Press. s. 27-60.
- SIKES, P. J., MEASOR, L., WOODS, P. 1985. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London : Falmer. ISBN 1-85000-067-0.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. NY : Basic Books.

- SNOW, D. A., ANDERSON, L. 1987. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. In *The American Journal of Sociology*, roč. 92, č. 6, s. 1336-1371.
- STRAUSS, A. L. 1997. *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. New Brunswick : Transaction Publishers. ISBN 1-56000-935-7.
- STUČHLÍKOVÁ, I. 2006. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 56, č. 1, s. 31-44.
- ŠTECH, S. 1995. Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Pedagogická orientace*, č. 15, s. 23-24.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2007. Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, R., Šedřová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Pravidla hry. Praha : Portál. s. 335-355.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2009. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta. Dizertační práce*. Brno : Masarykova univerzita.
- THOMAS, W. I., THOMAS, D. S. 1928. *The child in America: Behavior problems and programs*. New York : Knopf.
- VOLKMANN, M. J., ANDERSON, M. A. 1998. Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher. In *Science Education*, roč. 82, č. 3, s. 293-310.
- WARD, B. A. 1987. State and district structures to support initial year of teaching programs. In Griffin, G. A., Millies, S. (Eds.). *The First Years of Teaching: Background Papers and a Proposal of Education*. Chicago : University of Illinois State Board. s. 35-64.
- WHITEHEAD, J. 1989. Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, "How Do I Improve my Practice?" In *Cambridge Journal of Education*, roč. 19, č. 1, s. 41-52. ISSN 0305-764X.
- WOODS, P. 1979. *The Divided School*. London : Routledge. ISBN 0-7100-0124-X.
- WOODS, P. 1993. *Critical Events in Teaching and Learning*. Basingstoke : Falmer Press.
- ZEICHNER, K., TABACKNICK, R., DENSMORE, K. 1987. Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In Calderhead, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London : Cassell, s. 21-59. ISBN 0-304-31383-1.

Poděkování

Autor děkuje anonymní recenzentce za kritické komentáře k předchozí, zcela odlišné, verzi textu. Dále autor děkuje profesorovi P. Gavorovi za mnohé intelektuální inspirace. Tento článek vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

Chapter 6: A case study of teacher transformation in dialogic teaching practices

Roman Švaříček

Background

Chapter 6 presents a detailed case study of a teacher's transformation during a professional development program aimed at fostering dialogic teaching practices. Focusing on a sixth-grade language arts teacher who initially expressed skepticism about implementing dialogic teaching—particularly regarding the principle of collectivity and engaging silent students—the study examines her journey through reflective cycles informed by video recordings. These cycles enabled the teacher to navigate critical moments of impasse, catalyzing shifts in her beliefs and teaching methods (Rainio & Hofmann, 2021).

Employing a mixed-methods approach that combines video-stimulated reflective interviews, classroom observations, and participation data analysis, the research provides an in-depth examination of how the teacher's beliefs about silent students evolved. She moved from a deficit-based perspective to one recognizing their potential for engagement. A six-step cyclical model of teacher change, developed within the study, captures this progression and emphasizes the interplay between emotional support, reflective practice, and collaborative planning. This approach aligns with Korthagen and Kessels's (1999) critique of prescriptive-rationalist models of teacher learning, highlighting the importance of reflection in sustainable professional growth.

Key findings demonstrate the pivotal role of reflective video analysis in enabling the teacher to recognize implicit biases and adjust questioning strategies. The study highlights how scaffolding and reframing cognitively demanding questions led to increased participation among previously disengaged students. These shifts align with Alexander's (2017) principles of dialogic teaching, which emphasize collectivity and inclusive classroom discourse. Furthermore, the research by Šed'ová and Navratilová (2020) on silent students corroborates the finding that targeted scaffolding can significantly enhance their engagement.

The case study underscores the significance of impasses—emotionally charged moments of confusion—as catalysts for teacher learning. The teacher's initial resistance to

change was addressed through supportive, iterative dialogues with the researcher, allowing for the confrontation and reinterpretation of teaching challenges. This process aligns with the concept of “reflexive noticing” by Rainio and Hofmann (2021), in which teachers begin to perceive alternative interpretations of classroom interactions, fostering a sense of possibility. Similarly, Piaget’s (1964) concept of disequilibrium is evident, as the teacher’s experiences disrupted established beliefs, prompting reflection and growth.

By situating these findings within the broader discourse on professional learning, the chapter demonstrates how professional development programs for teachers can lead to substantive changes in both beliefs and practices. It concludes by advocating for sustained, researcher-supported teacher development initiatives that integrate video analysis and emphasize collaboration, as these are essential for fostering meaningful, student-centered teaching transformations. This case study encapsulates the thesis’s central themes, offering a compelling illustration of the transformative potential of well-designed programs.

References

- Alexander, R. J. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
<https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Rainio, A. P., & Hofmann, R. (2021). Teacher professional dialogues during a school intervention: From stabilization to possibility discourse through reflexive noticing. *Journal of the Learning Sciences*, 30(4–5), 707–746.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936532>
- Šedřová, K., & Navratilová, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 29(4–5), 681–716.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1794878>



OPEN ACCESS



Sceptical teacher and silent students: a case study of teacher changes during a teacher professional development programme

Roman Svaricek

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masarykova univerzita, Brno, Czech Republic

ABSTRACT

This study focuses on an intervention programme designed to foster collectivity in classroom dialogue during sixth-grade language arts lessons, incorporating a coaching-based approach grounded in real classroom experiences. Specifically, we examine how this programme affected the beliefs and practices of a sceptical teacher in relation to increasing the participation of all her students in the classroom discourse. Centred on a case study of one teacher, the research uses multiple data sources, including video-recorded lessons and reflective interviews. The analytical approach is interpretative, taking into account the role of the researcher in influencing the observed phenomena. The intervention involved a video-stimulated reflection on a lesson leading to an impasse because the teacher could not work with all of the students due to her deficit beliefs about the students. In our analysis, a distinctive cyclical model encompassing six steps was introduced to delineate the evolution of the teacher's beliefs. This model emphasises the crucial role a researcher plays in teacher learning, particularly in providing emotional support and aiding in the collaborative construction of teaching methodologies. Video recordings combined with 'reflexive noticing' made it possible for the teacher to recognise alternative interpretations of silent student interactions, thus challenging the previous deficit models. Recognising an impasse – an emotionally intense point of confusion – is essential in the process of belief alteration. The research suggests that while reflection is important, it alone is not sufficient; genuine change arises from teachers' efforts to address and navigate confusion and impasse in their practices.

ARTICLE HISTORY

Received 10 December 2022

Accepted 11 December 2023

KEYWORDS

Dialogic teaching; teacher professional development; case study

1. Introduction

Current educational policies underscore the importance of teachers fostering higher cognitive processes, propelling students towards critical thinking, and facilitating meaningful discussions on pivotal subjects (European Commission 2022). This teaching approach has garnered widespread consensus among educational theorists and practitioners alike. Alexander (2017) encapsulated the idea that rich dialogic exchanges

significantly enhance learning outcomes by advocating for the principle of collectivity: 'teachers and children address learning tasks together, whether as a group or as a class' (p. 38).

For decades, empirical evidence has spotlighted a persistent issue: unequal student participation in classroom discussions (Howe and Abedin 2013). High-achieving students consistently receive preferential treatment; their low-achieving counterparts, especially boys, often face criticism, limited feedback, and diminished engagement opportunities (Good, Sikes, and Brophy 1973). How can teacher efficacy be bolstered to foster rigorous, cross-curricular teaching inclusive of all students?

Two prevalent strategies have emerged (Avalos and Assael 2006). The first strategy entails accentuating accountability and instituting top-down reforms. However, this often culminates in teacher resistance as it emphasises conforming to targets and evaluations, undermining individual autonomy (Ball 2003). Such resistance was evident in Portugal's adoption of a new teacher appraisal policy, which strained professional relationships and undermined mutual trust among educators (de Lima and Silva 2018; Flores 2012).

The second approach prioritises teacher professionalism, school autonomy, and fostering a trusting environment. There have been successful interventions aimed at enhancing classroom dialogue quality, as seen in studies by Alexander (2018), Böheim et al. (2021), O'Connor et al. (2015), Schindler et al. (2015), and Sedova et al. (2016), but challenges persist. Ambiguity surrounds teacher acceptance of novel methods (Rainio and Hofmann 2021), and concerns about variable student participation remain (Black 2004).

Both strategies can cause teacher scepticism due to perceived impositions affecting professional relationships and autonomy. The key challenge is to create a teacher professional development (TPD) programme that reduces resistance, promotes reflective learning, and encourages teachers to adopt innovative methods that benefit all students.

2. Theoretical framework

2.1. Teacher beliefs

The importance of teacher beliefs in adopting new practices has been noted by several authors: beliefs strongly affect one's own behaviour (Brody 1998; Kagan 1992). The argument has been made that teacher beliefs impact teacher instruction methods, curriculum selection, and work with low-achieving students (Clarke and Hollingsworth 2002). Teacher beliefs are 'one's convictions, philosophy, or opinions about teaching and learning' (Haney et al. 2002, 367). People usually group consistent beliefs together, and these beliefs serve as a filter when acquiring new information, whether the information comes from textbooks, experts, or personal experiences.

During the implementation of dialogic teaching, it has been observed that teachers sometimes hold the belief that some students may lack the necessary skills to respond to open and cognitively demanding questions (Snell and Lefstein 2018). Although teachers recognise the potential benefits of integrating argumentation into science education, they doubt their students' ability to participate effectively (Sampson and Blanchard 2012).

There is a recurring pattern here that is not adequately described in the literature. Teachers hold the same beliefs as state-of-the-art theory; for example, they believe in the

value of engaging students in learning and in high-level cognitive processes. At the same time, teachers hold deficit beliefs about their students. They believe their students lack the necessary skills for argumentation or answering higher-order questions.

This discrepancy is not a gap between theory and practice (Korthagen 1993); rather, it can be considered as a kind of ‘cognitive dissonance’ (Festinger 1957). The consequences are evident in the teacher’s actions in the classroom. A teacher with a deficit model will lower the curriculum’s demands and will not engage students in instructional communication (Sampson and Blanchard 2012). On the other hand, a teacher with high teacher efficacy will provide learners with sufficient scaffolding to enable them to do more than they would without such help (Wood, Bruner, and Ross 1976).

This raises the question of how to support teachers in effectively engaging students with lower academic performance and in shifting their beliefs about these students from a deficit-based perspective.

2.2. *From professional development to professional learning*

One-time TPD programmes have been proven to be ineffective (Little 1987). This paradigm of teacher change can also be labelled as deficit-based because it assumes that teachers lack the knowledge and skills required by modern educational theory. The deficit model was built on a rationalist paradigm that assumed that teachers could be taught new methods, and that they would then change their beliefs and classroom practices (Guskey 1986). This linear causal model has never been effective in practice (Fullan 1982).

Korthagen and Kessels (1999) presented a compelling critique of the prescriptive-rationalist approach to the change process, advocating instead for a cyclical change model in which teacher reflection assumes a crucial role. This paradigm shift in teacher development underscored the indispensability of critical reflection, as posited by Dewey (1916). Critical reflection involves a deliberate examination and interrogation of conventional teaching and educational practices, often resulting in the emergence of conflicts rooted in divergent beliefs (Achinstein 2002).

This process of critical and cyclical reflection is susceptible to the emergence of conflicts, contradictions, uncertainties, and impasses that can disrupt the teacher’s cognitive equilibrium, as described by Piaget (1964), or can encroach upon their zone of proximal development, as articulated by Vygotsky (1978). It is imperative to recognise that the presence of cognitive conflict is necessary for conceptual shifts in teacher practices, as expounded by Guzzetti et al. (1993).

The new paradigm of TPD is no longer perceived in isolation as a one-time activity aimed solely at equipping teachers for better performance, but rather as an evolving process in which educators engage in both formal and informal learning experiences, rooted in individual and communal contexts. It encompasses a diverse range of activities, from formal workshops to casual peer interactions, all aimed at enhancing teaching proficiency within real-world classroom settings (Desimone 2009).

The interconnected professional growth model (Clarke and Hollingsworth 2002) captures this shift by offering a non-linear framework that sees teacher development as individual and context-specific, influenced by professional experimentation, interpretations, and environments. It emphasises the ‘pedagogy of teachers’ (p. 965), valuing

teacher-driven theories for professional growth. Yet the model lacks clarity on how belief changes impact teaching practices and vice versa (Boylan et al. 2018).

2.3. *Silent students*

A key characteristic highlighted in the literature on teacher learning is coherence, which refers to how well teacher learning aligns with their existing knowledge and beliefs (Desimone 2009; Firestone et al. 2005; Putnam and Borko 2000). This calls for a closer look at what we know about teacher beliefs regarding the low participation levels of silent students.

Silent students rarely participate in class discussions; when they do, their inputs are minimal and less thoughtful. Black (2004) termed this ‘unproductive’ participation, unlike the ‘productive’ participation that fosters learning. Kovalainen and Kumpulainen (2007) believed that such participation was socially shaped, influenced by interactions with peers and teachers. Teachers might exclude silent students or ask them simpler questions. Evidence from TPD programmes has shown teachers often start to ask deeper questions and give more detailed feedback, but still struggle with silent students (Schindler, Gröschner, and Seidel 2015). Sedova and Navratilova (2020) found that scaffolding and sensitive engagement can boost participation from these quiet students. The main reason all students should participate in dialogue is that individual involvement in classroom discussions is crucial. As students engage in whole-class discussions, their achievement improves (Larrain et al. 2019).

Keiler (2018) observed that literature often conflates teachers’ resistance to change with scepticism. Scepticism critically evaluates claims and can protect against poor interventions; resistance is different. The gradual integration of new practices is vital, as rushed adaptations can falter. In one case study, Cohen (1990) discussed a math teacher’s partial shift to constructivism, resulting in a mixed method. A teacher’s belief in change is essential. A study by Keiler (2018) showcased a math teacher who remained unchanged because of her disbelief in students’ capacities to learn.

Implementing collective dialogic teaching has mixed perceptions. It can boost classroom interactions, but it can also be frustrating, causing some teachers to leave TPD programmes (D’Mello and Graesser 2012). The intensive demands of such approaches deter many teachers (Resnick, Asterhan, and Clarke 2018). To address these demands and avoid failure in our TPD programmes, we provide teachers with assistance from a researcher through a 1:1 coaching approach specifically designed to help teachers implement change.

3. *Methods research questions addressed*

This study derives from an initiative that fostered collective classroom dialogue during sixth-grade language arts sessions. In contrast to the limited impact of brief workshops (Kennedy 2016; Wei et al. 2009), our programme employed a coaching strategy. This coaching framework, recognised for boosting professional growth (Kraft, Blazar, and Hogan 2018), incorporates direct feedback and reflective practices based on authentic classroom experiences, often spanning an academic year (Lofthouse et al. 2010).

Mirroring the renowned My Teaching Partner (MTP) programme approach and biweekly structure (Gregory et al. 2014), our method diverges in execution. While we also delve into classroom discourse analysis (Mikami et al. 2011; Pianta et al. 2008), our team record videos, use the full content in reflective interviews, and have teachers attend group workshops. Additionally, using the EduCoM app (Svaricek and Chmelik 2018), we provide data detailing each student's participation during lessons.

During the 2021/2022 school year, six classes (123 students) and their teachers participated in an intervention. The intervention involved five group workshops for teachers, collaborative lesson planning between teachers and researchers, and video-stimulated reflections on the lessons in teacher-researcher pairs (see Appendix 1). From 11/2021 to 2/2022, we conducted five workshops for teachers: 1) Theories and concepts of dialogic teaching and collectivity; 2) Teacher talk moves in dialogic teaching; 3) Focusing dialogic talk moves on individual students; 4) Student collaborative talk in groups; and 5) Sharing experiences with collective dialogic teaching.

The main part of the work in implementation rested on the teachers. Teachers had the task of creating a lesson plan that met the curricular requirements for the given subject and executing it in line with their beliefs about ideal teaching. Reflective discussions between the researcher and the teacher then included a review discussion of the video recording, in which we primarily addressed whether the teaching was in accordance with the epistemology of dialogic teaching (Alexander 2017). Part of the discussions also revolved around the plan for the next lesson.

We made eight video recordings documenting the changes in student participation patterns. We also did entrance and exit interviews with the teachers. This paper asks the following research questions: 1) How was the process of change in the teacher's belief and teaching enabled in the TPD programme? and 2) What role did impasse play in the teacher's learning process?

3.1. Focal teacher

We limit our study here to the case of one female teacher, Kate, who had been teaching Czech language and literature for five years. During the research, 23 students – 11 girls and 12 boys – attended Kate's sixth-grade class. Kate volunteered for the TPD programme; she expressed scepticism at the beginning about the possibility of implementing the principle of collectivity, although not about dialogic teaching specifically. Kate is an ideal candidate for a critical case study (Patton 2014) because the effectiveness of the programmes is noticeably improved when teachers fully and voluntarily agree with the TPD settings (Zembylas 2005).

3.2. Data analysis

We examined multiple data sources within an authentic context to understand intricate educational phenomena (Greene 2007; Yin 2003). The dataset comprised video recordings of lessons, reflective interviews centred on these recordings between the researcher and Kate, quantitative metrics on student participation, classroom observations, and instructional materials. The primary sources for this qualitative analysis were the reflective interviews about the teaching video recordings. Combining different

data sources enabled a deeper understanding of Kate's professional journey, allowing a profound exploration of causal elements, contextual prerequisites, and changes in her teaching beliefs. ATLAS.ti software proved to be an ideal technical tool for this purpose, accommodating both open and categorical coding, as well as the creation of networks clustering episodes about silent students (Strauss and Corbin 1998). Methodologically, we employed tools of linguistic ethnography (Rampton 2007). The language of Kate's discussions in the transcripts was repeatedly analysed line-by-line to comprehend the linguistic choices in specific contexts and to discern underlying beliefs and norms.

None of Kate's statements were seen in isolation. Leveraging sophisticated software tools, we crafted intricate developmental trajectories tied to conceptual maps of evolving teacher beliefs and sought patterns across cases (Miles and Huberman 1994). We then examined the data visually using video recordings and juxtaposed the findings from the verbal analysis with insights from the visual analysis.

From an epistemological standpoint, the researcher operated within an interpretative paradigm (Myers 2009). This entails the epistemological challenge of viewing the data through Kate's lens. The researcher did not regard himself as an objective observer but critically analysed the potential role he might have played in shaping the phenomena being studied (Putnam and Borko 2000).

3.3. Research ethics

Given the sensitivity of our research, we prioritised rigorous ethical preparation. Before commencing, we informed participants and their parents about the study's ethical standards: data confidentiality, pseudo-anonymisation processes, and the option to opt out. We obtained written informed consent forms from parents and oral consent from their children. Moreover, we secured permission for video and audio recordings that were later anonymised using pseudonyms for analysis. To synchronise data across different study phases, we assigned anonymous codes to students, known only to their teachers. This ensured the confidentiality of individual student data, with only the anonymised aggregate class results accessible. Both parents and students had the option to decline to participate. If they chose this route, we excluded the selected class from the research and approached an alternative one. Notably, participation came with no financial incentives for parents or students. No ethical board approval was required for this project.

4. Findings

The research results present the transformative journey of a teacher's beliefs and behaviours following their participation in a TPD programme across the six consecutive steps of a new model representing teacher change (Figure 1).

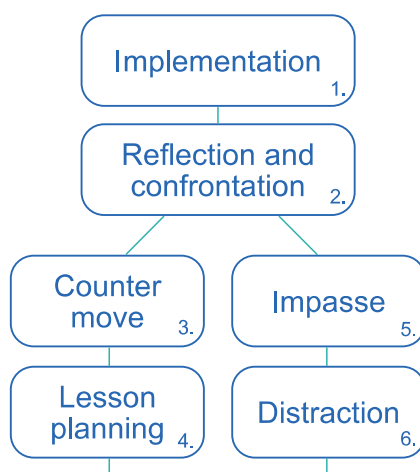


Figure 1. Model of teacher change.

4.1. From dialogic teaching workshops to practical implementation (implementation phase)

In the first interview, the teacher expressed some scepticism about being able to engage all of the students: *It is not realistic for me to get all the kids engaged, to get all of them to speak.*

She identified two groups of students, undisciplined students and silent students, as the main reason she was unable to get all the students involved in the discussions. The teacher mentioned Liam, who often shouted that he wanted to be called on and verbally expressed his disappointment when the teacher did not call on him. The teacher described the silent student Dylan in the following way:

Excerpt 1: Entrance interview between the teacher and the researcher

1 Teacher: But he [Dylan] simply, he really just sits and is completely passive. When I call on him, he usually does not know anything. So I am afraid that also his knowledge will be rather poor. And he never takes the initiative to raise his hand. So I don't see any clear tendency of his to get involved.

The teacher added one more characteristic to the previous attributes of silent students. She described the student using both the concept of engagement (*completely passive, never raises his hand, no tendency to get involved*) and the concept of knowledge (*does not know anything, knowledge will be rather poor*). Kate's deficit-based perspective towards silent students can be seen in her words.

4.2. A closer look at the 'silent' student eve (reflection and confrontation phase)

The first lesson conducted dealt with fables. The students were reading an excerpt from a story titled 'The Tale of the Doomed Prince' in their textbooks. In a reflective interview, the teacher expressed her satisfaction with the way the lesson had unfolded and

answered the question of whether she managed to engage silent students with *Quite well*, noting an exception in the student Eve, who in Kate's opinion again did not know anything. The transcript of a section of the lesson (Excerpt 2) and the teacher's response in the reflective interview (Excerpt 3) are presented here.

In the story the students were reading, seven fate-telling goddesses came to the palace after the prince was born and foretold that 'Either a crocodile, a snake, or a dog will be your death'. The teacher stopped reading the excerpt halfway and prompted the students: *Try to guess how the story about the prince will develop.*

Excerpt 2: First intervention lesson

1 **Teacher:** (*Eve repeatedly raises her hand and repeatedly lowers it; in each case, other students are called on*) Eve, any other idea?

2 **Eve:** He will simply die.

3 **Teacher:** Eve thinks that the prince is going to die. OK. And how, specifically?

4 **Eve:** But not because of the animals [that are supposed to kill him according to the prophecy].

5 **Teacher:** In some other way. Any idea in what way?

6 **Students:** From old age (some students shout out)

7 **Teacher:** You say from old age in the meanwhile.

8 **Eve:** Ehm. (5 s) Not from old age.

9 **Teacher:** Not from old age? How then?

10 **Eve:** (*shaking her left hand nervously up and down, 5 s*) I don't know.

11 **Teacher:** I don't know (*laughing*) OK, let's continue.

The student Eve repeatedly raised her hand and lowered it when another student was called on. When she was called on, she acted nervous, shook her head, and eventually shook her whole hand to indicate that she could not determine the answer. Eve responded altogether four times to the teacher's questions: she replied that the prince would die (line 2); in response to the teacher's uptake, she made her reply more specific by saying that the animals from the prophecy would not cause his death (line 4); after the teacher's second uptake, two students shouted out the answer instead of Eve and the teacher put forward the third uptake (line 9); and after five seconds of nervous hand-shaking, Eve replied for the fourth time with *I don't know* (line 11). Teacher Kate described this situation as follows:

Excerpt 3: Reflective interview between the teacher and the researcher after the first intervention lesson

1 **Teacher:** There was this girl Eve, who, out of whom I tried to dig the answer, that was probably already in the beginning. And she, I intentionally did not give up, that I kept

asking and she, it was clear that she really did not know and she was there kind of numb and in the end after 30 seconds of silence we eventually wound it up with her 'I doon't know' (*slowly*) and in the end nothing really fell out of her (*laughing*), well, probably I don't know then, she seemed unable to say anything then.

Kate says that she *was trying to dig out, intentionally did not give up, and kept asking*. The teacher further described this case as an example of a silent student who *did not know, nothing fell out of her, and seemed unable to say anything*.

However, the excerpt from the lesson did not illustrate the poor knowledge of a silent student that was a source of the teacher's scepticism in regard to the principle of collectivity. Eve's answer cannot be viewed as a lack of knowledge because the teacher's question *Try to guess how the story about the prince will develop* did not concern knowledge but creativity. The students' task was to create any answer because the question was open, and it is not possible to say that one answer was right or wrong as the story could have any kind of ending.

The researcher observed Eve frequently raising her hand and appearing nervous. In a subsequent interview, the teacher acknowledged her limited knowledge of Eve, due to her many absences. The researcher then proposed presenting detailed data on student response durations in the next interview, using the EduCoM application.

4.3. Reactions to video-based reflections (counter move phase)

In the reflective phase, in which the teacher reviewed video recordings, three distinct reactions were observed that we collectively categorise as *counter moves*. These reactions encompassed: externalisation of oversights, ignoring, and denial. Such counter moves arose as defensive responses of the teacher when faced with discrepancies highlighted by the video recording. These reactions were not solely reflective in nature; they also signified a protective strategy employed when the teacher encountered criticism based on video data.

The externalisation of oversights is evident in prior excerpts. In Excerpt 2, the teacher described repeatedly prompting Eve to give an answer but not getting any answer from her even after 30 s of silence. This oversight was attributed to the student. In another scenario, the teacher recalled a challenging task, noting phrases such as *they were really not shooting answers at me* and *they just waited for me to say it*. This portrayal places the onus on the students' inability to handle the task, without considering whether the teacher's assessment of task difficulty was appropriate.

Ignoring manifested when the teacher realised, upon reviewing the video with the researcher, that events unfolded differently than previously described. A frequent response was, *I'm glad, I hadn't noticed this*.

Lastly, denial came into play when the researcher proposed a specific teaching method. The teacher's retort, *I also do that and I've been using this for a long time*, signifies this defensive posture. This reaction is cognitively rooted, melding the logic of inductive reasoning with emotional components. The underlying presumption is that even if a counterexample exists, it does not necessarily refute the original statement. Such

counterexamples could emerge from measurement discrepancies or oversights by students.

4.4. *Fostering trust and effectiveness (lesson planning phase)*

Lesson planning, particularly for engaging silent students, was discussed during the reflective interviews. Due to uncertain timing for the next lesson's recording, the teacher shared her plans without a specific curriculum alignment. The researcher suggested that the teacher could email him if she needed planning assistance. When she emailed a detailed plan to the researcher, he advised streamlining the activities for a 45-minute lesson. Implementing his suggestions, the lesson flowed seamlessly, and students enjoyed the structured activities. The teacher acknowledged the value of these new methods. Though not an original TPD component, they eagerly continued this detailed collaborative planning. The teacher began providing comprehensive plans, including teaching methods, and later integrated the researcher's feedback in their discussions.

4.5. *Impasse in instruction: a teacher's dilemma (impasse phase)*

From the perspective of learning, the counter move appears to be a problematic strategy because it does not involve reflection on the situation and learning and therefore the researcher returns to confrontation in the next step, which brings about an impasse.

Out of all the silent students, the teacher was least successful in activating the student Dylan. The teacher called on Dylan in a lesson dealing with the mythical musician Orpheus who set out on a journey to the underworld to search for his love Eurydice. The teacher interrupted the reading of the story by the student Harry and asked Dylan a question about his understanding of the expression '*was overcome with light-headedness*'. The student camera shows that Dylan was talking to his seatmate when the excerpt was being read, without having his textbook open. The teacher used her question to Dylan as a disciplinary technique, to make him stop talking with his classmate. The teacher reformulated the question and waited for 3 s, but Dylan remained silent, and the teacher called on another student.

We have discovered three oversights in this excerpt. First, the teacher used a closed cognitively demanding disciplining question. Second, she did not provide scaffolding for him to arrive at the answer. Third, she asked a silent low-achieving student a cognitively demanding question. Kate was confronted with a video recording of this sequence in the follow-up reflective interview.

Excerpt 4: Reflective interview between the teacher and the researcher after second intervention lesson

1 **Teacher:** And then Dylan, nothing came out of him...

2 **Researcher:** He did not respond, and you cut him off too quickly. I'll show you; it is clear.
(*plays the video recording*)

3 **Teacher:** OK, that's possible (*laughing*).

4 **Researcher:** 'She was overcome with light-headedness'. You ask about the meaning and right away rush to Harry who raised his hand.

7 **Teacher:** I see.

8 **Researcher:** And he says it for him [Dylan].

7 **Teacher:** I see. He is really not paying attention, is he? (*watching the sequence once more*)

8 **Researcher:** Well, I just think that he really needs special treatment, this student, you ask him, and he bows his head, try to pass the ball to him, or try to say something like 'look again in the text'... try to give him a hint, such as 'let's stay with the text'.

9 **Teacher:** Ehm.

10 **Researcher:** Here we can see that this activated him in some way, right, but instead you cut the interaction off, which is a pity.

11 **Teacher:** Yes. But what am I... [to do about it]?

The researcher played the video recording and after that the teacher laughingly admitted her oversight (line 3). The teacher noticed when the student did not respond to her request for an answer (line 7). Subsequently, the researcher suggested how the teacher could respond to incorrect or missing replies in a more appropriate way (line 8). The teacher did not respond to these suggestions with a counter move, but by acknowledging the usefulness of the advice. The last line of the excerpt revealed the teacher's helplessness in activating the student in the situation (line 11). The teacher's face and posture also revealed deep confusion and frustration.

8.6. *Surprise from activated silent student (distraction phase)*

In the next lesson, the story of Orpheus continued, and the teacher focused on building reading literacy and used the technique of completing a story, as in the first intervention lesson (Excerpt 3). In the subsequent reflection on the video recording, the researcher deliberately showed the example of the silent student Tyler, who achieved an average time of 3 s per lesson in the pre-lessons, 5 s in the first intervention lesson, 9 s in the second, and 16 s in the reflected third lesson. Tyler was called on three times altogether in the lesson; the first time he replied to the question *Why didn't he succeed?* with *I don't know*, but the teacher immediately prompted him again with a reformulated question *Do you think it's a dangerous journey?*, thereby reducing the cognitive demand of the question from a higher open-ended to a lower close-ended one. Tyler answered *Probably yes*, and the teacher finally called on other students who raised their hands, to return after five turns to Tyler, who raised his hand to give the answer *I would think that [Eurydice and Orpheus] will live together in that dead world*. The teacher enthusiastically replied *That's a good guess*.

Excerpt 5: Reflective interview between the teacher and the researcher after third intervention lesson

1 **Researcher:** He says 'I don't know', and you respond to it, which I think is great, isn't it?

2 **Teacher:** Ehm.

3 **Researcher:** Zoe knows it, because she's read it. (*the teacher is laughing*) And she is able to give a better [answer] on the spot. But here we can see that you activated him, even though he does not know, you try twice and he after a while, being surprised, and he in a while takes the initiative by raising his hand. . .

4 **Teacher:** (*laughing*) I was really surprised by his answer. . . I read a bit more simplified version. . . And it ends with Orpheus dying and them meeting in the other world actually, yeah, he was right. And I was completely surprised that he got this idea himself (*laughing*). That he got it, yeah, that surprised me, his answer, to be honest. Well done.

9 **Researcher:** But really for a few long seconds he was in fact thinking about the answer.

10 **Teacher:** Ehm.

The excerpt captures a mechanism that worked for the student – repeated activation of the student led to the student raising his hand with a response to the teacher's original higher cognitively demanding question (line 3). The teacher's subsequent reaction, *it surprised me*, which is repeated three times, indicates a possible change in the teacher's conceptualisation of the student. The new opportunity provided to the student brought about a cognitive surprise in the teacher, who had a lower opinion of the student's abilities.

The student's answer challenged the original thesis that the students did not have sufficient competence and knowledge to engage in dialogic teaching. The teacher successfully achieved a change with a silent student. When we look at Kate's work with Tyler, we see an increase in his engagement in class communication, from 3 s in pre-lessons to 30 s in post-lessons – a tenfold increase.

5. Discussion

This case study shows the transformation of a teacher's practice and belief as a result of participation in a TPD programme focused on the principle of collectivity in dialogic teaching. To address both research questions, we applied a cyclical model (Figure 1) to describe the change. The model consists of six steps corresponding to subchapters 4.1–4.6. For the first research question, '*How was the process of change in the teacher's belief and teaching enabled in the TPD programme?*', points 1 and 2 respond. For the second question, '*What role did the impasse play in the teacher's learning process?*', point 3 provides the answer. Our model deviates from existing models (see chapter 2.2) in three primary ways.

First, most research overlooks the researcher's role in teacher learning (Bergh, Ros, and Beijgaard, 2014), whereas our model emphasises their significance in multiple steps, including emotional support and collaborative construction of teaching methodologies (Clarke and Hollingsworth 2002).

Without a supportive, constructive, and trust-filled environment, transformative change remains elusive, and progress often stagnates at step 3: Counter move. The significance of trust-building within the coaching process has been underscored in previous studies (Zwart et al. 2007), and collaborative lesson planning has emerged as an essential mechanism for fostering such trust (Wake, Foster, and Swan 2013). Considering the inherent challenges associated with change, which can be perceived as

deeply unsettling (Guskey 2002, 386), creating a secure learning environment for the teacher is indispensable.

The importance of a safe environment is most evident in the phases when teachers are confronted with a different perspective (step 2), and when they find themselves in an intractable situation (step 5). The researcher, utilising reflective interviews, can adeptly identify moments when teachers show confusion or face problems. Their interventions, crucial for preventing escalating frustration, consider individual differences in frustration perception, as highlighted by Lodge et al. (2018). Beyond identification, researchers can proactively address these impasses (step 5), turning them into learning opportunities by highlighting successful interactions with silent students (step 6).

Second, while our approach retains Korthagen's cyclical element of change (Korthagen and Kessels 1999), it incorporates two core components: theory and data. Theory plays a role during implementation (step 1) and it also serves as an arbiter providing invaluable support in many key decisions, whether in video observation (step 2), lesson planning (step 4), or during the most challenging part, the impasse (step 5).

The two most important data sources for teacher learning were accurate records of who was speaking in the lesson and video recordings of the lesson. Contrary to the common belief that teachers are always aware of student talk time during the classroom discourse, the teacher Kate found the EduCoM application (Svaricek and Chmelik 2018) invaluable. She explicitly mentioned that the contributions of silent students often went unnoticed, saying, *In my opinion, it's one of the things I fail to perceive in the classroom.*

A fundamental contribution to the change in practice and the shift in beliefs towards collectivity were the video recordings. A teacher's beliefs significantly influence change implementation (Brody 1998), and identifying scepticism helps the researcher focus on silent students during reflective video reviews. Repeated presentations of the interactions with silent students that deviated from the teacher's deficit model suggested that things could be different (see Excerpt 8, line 7). Rainio and Hofmann termed this phenomenon 'reflexive noticing' (2021) – when noticing a different interpretation, there is no defence or shutdown on the part of the teacher, but rather 'sustaining a puzzle, reflecting on it, and connecting it to a need to change, in this way creating "a sense of the possible"' (p. 741). Reflexive noticing is not a guarantee of change, but rather an opening of the possibility on the part of the teacher that another, alternative version of interpretation could be recognised.

Third, our approach bridges a gap in understanding the teacher learning process (Boylan et al. 2018). Teacher educators frequently hope that teachers will replace misguided beliefs with more constructive ones. Yet, as Brouseau and Freeman (1988) highlighted, the belief change process is multifaceted and not so straightforward. When repeated contradictory information is encountered, change is seldom spurred. We observed that the teacher Kate refuted the information by employing a counter move defence strategy (step 3). She did not use counter moves as a specific activity; counter moves are a constant dimension of social interactions that individuals use to save face when they feel threatened (Vedder-Weiss, Segal, and Lefstein 2019).

An important breakthrough in this point is recognising an impasse. An impasse brings with it the destabilisation of discourse (Rainio and Hofmann 2021), shifting from the

equilibrium established over years of dedication and hard work to a state of disequilibrium (Piaget 1964) and negative emotions (Sedova et al. 2017). This is an emotionally intense moment, and defensive strategies and tried-and-true lists of 'tips and tricks' cannot be employed to navigate out of it.

How can an impasse lead to a change in beliefs? Before we reach an answer, it is important to recognise that teacher beliefs are a group of consistent beliefs related to their experiences of teaching and learning. If a teacher holds a deficit-based perspective towards their students, it is supported by concrete conceptualisations of specific students. In our research, it is clear that the conceptualisations about Eve, Dylan, and Tyler created a tacit breeding ground for a deficit perspective. Furthermore, we have shown that these conceptualisations of silent students are resistant to change (Rainio and Hofmann 2021).

Changing the conceptualisation of a particular student does not automatically mean that the teacher changes their beliefs about all the silent students. For this to occur, there must be repeated examples that challenge the deficit model, and these must also result from the teacher's efforts. This can then lead to a shift from a deficit model perspective of that particular group of students. The teacher must firmly believe that getting silent students to talk is largely their own accomplishment. This idea aligns with Gross's (1993) findings, which illustrated that direct interactions with students can significantly reshape teacher perceptions. Within these interactions, students share their perspectives, enabling teachers to view them in a renewed light. We postulate that genuine teacher learning is closely tied to their real-world teaching experiences and their teaching methodologies. Only then can there be a transformation of the teacher's conceptual belief that achieving the collectivity of dialogic teaching is not directly dependent on the students, but on the teacher, who can encourage them to talk using a variety of didactic strategies.

The research underscores that while reflection is crucial, it alone is not adequate for altering teacher beliefs during intervention programmes (Hoekstra et al. 2009). We contend that an impasse is also a necessary but insufficient condition. Transforming an impasse into a learning opportunity takes several steps, as delineated in our model. The shift in a teacher's perspective is not merely precipitated by confusion or impasse. Instead, learning manifests as the cognitive endeavour undertaken by the teacher to address this confusion (D'Mello and Graesser 2012).

6. Limitations of the study and future directions

This empirical TPD study involved collaboration between a teacher and a researcher, within a larger research study of 12 teachers and 8 researchers. The teacher Kate collaborated with her peers; the researcher was the lead researcher who coordinated the team. The case study design, although offering deep insights, has limits on how much it can be generalised, as was observed by Cohen (1990), Schindler et al. (2015), Sedova (2017), and Keiler (2018). Our study's focal teacher, Kate, was relatively new to the profession, with only five years of teaching experience at the beginning of the TPD programme. Rainio and Hofmann (2021) found that their TPD programme enhanced dialogic teaching and that novices showed marked improvements in dialogic teaching indicators post-programme; it is imperative to note that other

comparative research has suggested that length of teaching experience influences teacher engagement and subsequent student outcomes (Hanushek and Rivkin 2012). Our observations lasted an academic year, giving limited insight into sustainability (Desimone 2009), with dynamic student demographics posing challenges for future long-term research.

Future research could explore the outcomes in the year following the conclusion of the TPD programme in order to capture the sustainability of new teacher practices. Furthermore, we believe that the analysis of interviews between the researcher and the teacher, specifically the analysis of teacher discourse, merits a more meticulous examination. Theoretically, several notable concepts exist, such as ‘pedagogically productive talk’ (Lefstein, Vedder-Weiss, and Segal 2020), that have not yet been empirically tested. During the research, we discovered that increasing teacher efficacy plays a role in the process of transforming teacher beliefs and practice, which is as yet undocumented in the literature.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This work was supported by the Czech Science Foundation [GA21-16021S].

References

- Achinstein, B. 2002. “Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration.” *Teachers College Record* 104 (3): 421–455. <https://doi.org/10.1177/016146810210400305>.
- Alexander, R. J. 2017. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Thirsk: Dialogos.
- Alexander, R. J. 2018. “Developing Dialogue: Genesis, Process, Trial.” *Research Papers in Education* 33 (5): 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>.
- Avalos, B., and J. Assael. 2006. “Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation.” *International Journal of Educational Research* 45 (4–5): 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>.
- Ball, S. J. 2003. “The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity.” *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- Bergh L. V. den, A. Ros, and Beijgaard. 2014. “Improving Teacher Feedback During Active Learning.” *American Educational Research Journal* 51 (4): 772–809. <https://doi.org/10.3102/0002831214531322>.
- Black, L. 2004. “Differential Participation in Whole-Class Discussions and the Construction of Marginalized Identities.” *The Journal of Educational Enquiry* 5 (1): 34–54.
- Böheim, R., K. Schnitzler, A. Gröschner, M. Weil, M. Knogler, A. K. Schindler, M. Alles, and T. Seidel. 2021. “How Changes in Teachers’ Dialogic Discourse Practice Relate to Changes in Students’ Activation, Motivation and Cognitive Engagement.” *Learning, Culture & Social Interaction* 28: 100450. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>.
- Boylan, M., M. Coldwell, B. Maxwell, and J. Jordan. 2018. “Rethinking Models of Professional Learning as Tools.” *Professional Development in Education* 44 (1): 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>.
- Brody, C. M. 1998. “The Significance of Teacher Beliefs for Professional Development and Cooperative Learning.” In *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches*, edited by C. M. Brody and N. Davidson, 25–48. New York: SUNY Press.
- Brouseau, B. A., and D. J. Freeman. 1988. “How Do Teacher Education Faculty Members Define Desirable Teacher Beliefs?” *Teaching & Teacher Education* 4 (3): 267–273. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90006-6).

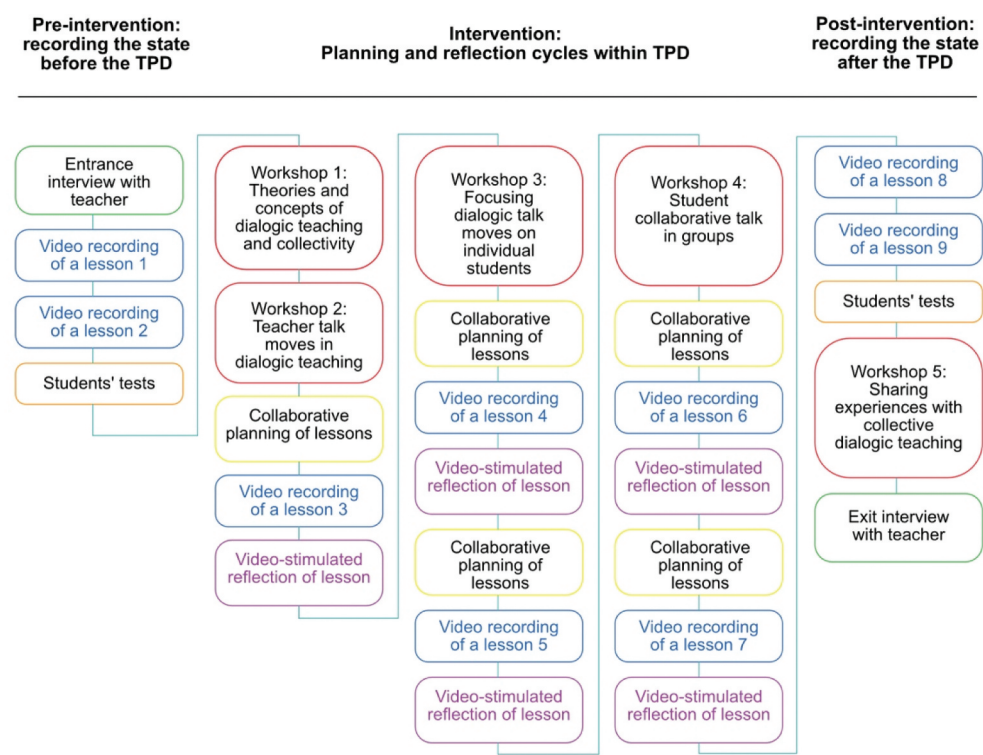
- Clarke, D., and H. Hollingsworth. 2002. "Elaborating a Model of Teacher Professional Growth." *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7).
- Cohen, D. K. 1990. "A revolution in one classroom." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 12 (3): 311–329. <https://doi.org/10.3102/01623737012003311>.
- de Lima, J. Á., and M. J. T. Silva. 2018. "Resistance to Classroom Observation in the Context of Teacher Evaluation." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 30 (1): 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9261-5>.
- Desimone, L. M. 2009. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures." *Educational Researcher* 38 (3): 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- D'Mello, S., and A. Graesser. 2012. "Dynamics of Affective States During Complex Learning." *Learning and Instruction* 22 (2): 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>.
- European Commission. 2022. *Pathways to School Success*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/874295>.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Firestone, W. A., M. M. Mangin, M. C. Martinez, and T. Polovsky. 2005. "Leading Coherent Professional Development: A Comparison of Three Districts." *Educational Administration Quarterly* 41 (3): 413–448. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269605>.
- Flores, M. A. 2012. "The Implementation of a New Policy on Teacher Appraisal in Portugal." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 24 (4): 351–368. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9153-7>.
- Fullan, M. 1982. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Good, T. L., J. N. Sikes, and J. E. Brophy. 1973. "Effects of Teacher Sex and Student Sex on Classroom Interaction." *Journal of Educational Psychology* 65 (1): 74–87. <https://doi.org/10.1037/h0034816>.
- Greene, J. C. 2007. *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gregory, A., J. P. Allen, A. Y. Mikami, C. A. Hafen, and R. C. Pianta. 2014. "Effects of a Professional Development Program on Behavioral Engagement of Students in Middle and High School." *Psychology in the Schools* 51 (2): 143–163. <https://doi.org/10.1002/pits.21741>.
- Gross, S. 1993. "Early Mathematics Performance and Achievement: Results of a Study within a Large Suburban School System." *The Journal of Negro Education* 62 (3): 269–287. <https://doi.org/10.2307/2295465>.
- Guskey, T. R. 1986. "Staff Development and the Process of Teacher Change." *Educational Researcher* 15 (5): 5–12. <https://doi.org/10.2307/1174780>.
- Guskey, T. R. 2002. "Professional Development and Teacher Change." *Teachers & Teaching Theory & Practice* 8 (3): 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.
- Guzzetti, B. J., T. E. Snyder, G. V. Glass, and W. S. Gamas. 1993. "Promoting Conceptual Change in Science: A Comparative Meta-Analysis of Instructional Interventions from Reading Education and Science Education." *Reading Research Quarterly* 28 (2): 116–159. <https://doi.org/10.2307/747886>.
- Haney, J. J., A. T. Lumpe, C. M. Czerniak, and V. Egan. 2002. "From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change." *Journal of Science Teacher Education* 13 (3): 171–187. <https://doi.org/10.1023/A:1016565016116>.
- Hanushek, E. A., and S. G. Rivkin. 2012. "The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy." *Annual Review of Economics* 4 (1): 131–157. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>.
- Hoekstra, A., M. Brekelmans, D. Beijaard, and F. A. J. Korthagen. 2009. "Experienced teachers' Informal Learning." *Teaching and Teacher Education* 25 (5): 363–373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>.
- Howe, C., and M. Abedin. 2013. "Classroom Dialogue: A Systematic Review Across Four Decades of Research." *Cambridge Journal of Education* 43 (3): 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>.
- Kagan, D. M. 1992. "Implications of Research on Teacher Belief." *Educational Psychologist* 27 (1): 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6.

- Keiler, L. S. 2018. "Teachers' Roles and Identities in Student-Centered Classrooms." *International Journal of STEM Education* 5 (1): 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>.
- Kennedy, M. M. 2016. "How Does Professional Development Improve Teaching?" *Review of Educational Research* 86 (4): 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- Korthagen, F. A. J. 1993. "Two Modes of Reflection." *Teaching and Teacher Education* 9 (3): 317–326. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90046-J](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90046-J).
- Korthagen, F., and J. Kessels. 1999. "Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education." *Educational Researcher* 28 (4): 4–17. <https://doi.org/10.2307/1176444>.
- Kovalainen, M., and K. Kumpulainen. 2007. "The Social Construction of Participation in an Elementary Classroom Community." *International Journal of Educational Research* 46 (3–4): 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.011>.
- Kraft, M. A., D. Blazar, and D. Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88 (4): 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.
- Larrain, A., P. Freire, P. López, and V. Grau. 2019. "Counter-Arguing During Curriculum-Supported Peer Interaction Facilitates Middle-School students' Science Content Knowledge." *Cognition & Instruction* 37 (4): 453–482. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1627360>.
- Lefstein, A., D. Vedder-Weiss, and A. Segal. 2020. "Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk." *Educational Researcher* 49 (5): 360–368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>.
- Little, J. W. 1987. "Teachers as Colleagues." In *Educators' Handbook: A Research Perspective*, edited by V. Richardson-Koehler, 491–518, White Plains: Longman.
- Lodge, J. M., G. Kennedy, L. Lockyer, A. Arguel, and M. Pachman. 2018. "Understanding Difficulties and Resulting Confusion in Learning: An Integrative Review." *Frontiers in Education* 3:1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00049>.
- Lofthouse, R., D. Leat, C. Towler, E. Hall, and C. Cummings. 2010. "Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools." Reading: CfBT Education Trust. <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/cflat/files/coaching-for-teaching.pdf>.
- Mikami, A. Y., A. Gregory, J. P. Allen, R. C. Pianta, and J. Lun. 2011. "Effects of a Teacher Professional Development Intervention on Peer Relationships in Secondary Classrooms." *School Psychology Review* 40 (3): 367–385. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087704>.
- Miles, M. B., and A. M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Myers, M. D. 2009. *Qualitative Research in Business & Management*. London: Sage.
- O'Connor, C., S. Michaels, and S. Chapin 2015. "Scalling down' to explore the role of talk in learning: From district intervention to controlled classroom study." In *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*, edited by B. Resnick Lauren, S. C. Asterhan Christa, and N. Clarke Sherice, 111–126. Washington: AERA. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>.
- Patton, M. Q. 2014. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Piaget, J. 1964. "Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning." *Journal of Research in Science Teaching* 2 (3): 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>.
- Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. T. Downer, B. K. Hamre, and L. Justice. 2008. "Effects of Web-Mediated Professional Development Resources on Teacher–Child Interactions in Pre-Kindergarten Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (4): 431–451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>.
- Putnam, R. T., and H. Borko. 2000. "What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning?" *Educational Researcher* 29 (1): 4–15. <https://doi.org/10.2307/1176586>.
- Rainio, A. P., and R. Hofmann. 2021. "Teacher Professional Dialogues During a School Intervention: From Stabilization to Possibility Discourse Through Reflexive Noticing." *Journal of the Learning Sciences* 30 (4–5): 707–746. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936532>.
- Rampton, B. 2007. "Neo-Hymesian Linguistic Ethnography in the United Kingdom." *Journal of Sociolinguistics* 11 (5): 584–607. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00341.x>.

- Resnick, L. B., C. S. C. Asterhan, and S. Clarke. 2018. "Next Generation Research in Dialogic Learning." In *The Wiley Handbook of Teaching and Learning*, edited by G.E. Hall, L.F. Quinn, and D.M. Gollnick, 323–338. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sampson, V., and M. R. Blanchard. 2012. "Science Teachers and Scientific Argumentation: Trends in Views and Practice." *Journal of Research in Science Teaching* 49 (9): 1122–1148. <https://doi.org/10.1002/tea.21037>.
- Schindler, A. K., A. Gröschner, and T. Seidel. 2015. "Teaching Science Effectively: A Case Study on Student Verbal Engagement in Classroom Dialogue." *Orbis Scholae* 9 (2): 9–34. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.78>.
- Sedova, K. 2017. "A Case Study of a Transition to Dialogic Teaching as a Process of Gradual Change." *Teaching and Teacher Education* 67:278–290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>.
- Sedova, K., and J. Navratilova. 2020. "Silent Students and the Patterns of Their Participation in Classroom Talk." *Journal of the Learning Sciences* 29 (4–5): 681–716. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1794878>.
- Sedova, K, Sedlacek, M and Svaricek, R. 2016. "Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk." *Teaching and Teacher Education*, 57: 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>.
- Sedova, K., Z. Salamounova, R. Svaricek, and M. Sedlacek. 2017. Teachers' Emotions in Teacher Development: Do They Matter?. *Studia paedagogica* 22 (4): 77–110. <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-5>.
- Snell, J., and A. Lefstein. 2018. "Low ability, participation, and identity in dialogic pedagogy." *American Educational Research Journal* 55 (1): 40–78. <https://doi.org/10.3102/0002831217730010>.
- Strauss, A., and J. Corbin. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Svaricek, R., and J. Chmelik. 2018. EduCoM (2.2). Masaryk University.
- Vedder-Weiss, D., A. Segal, and A. Lefstein. 2019. "Teacher Face-Work in Discussions of Video-Recorded Classroom Practice." *Journal of Teacher Education* 70 (5): 538–551. <https://doi.org/10.1177/0022487119841895>.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wake, G., C. Foster, and M. Swan. 2013. "A Theoretical Lens on Lesson Study: Professional Learning Across Boundaries." In *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* 4: 369–376. Kiel, Germany: PME.
- Wei, R. C., L. Darling-Hammond, A. Andree, N. Richardson, and S. Orphanos. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession*. Texas: National Staff Development Council.
- Wood, D., J. S. Bruner, and G. Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2): 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Yin, R. K. 2003. *Case Study Research*. London: Sage.
- Zembylas, M. 2005. "Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18 (4): 465–487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>.
- Zwart, R. C., T. Wubbels, T. C. M. Bergen, and S. Bolhuis. 2007. "Experienced Teacher Learning within the Context of Reciprocal Peer Coaching." *Teachers & Teaching* 13 (2): 165–187. <https://doi.org/10.1080/13540600601152520>.

Appendix 1

Scheme of teacher professional development programme.



Conclusions: Advancing dialogic education through classroom discourse and teacher professional development

Roman Švaříček

This thesis offers a comprehensive examination of classroom discourse and teacher professional development through the lens of dialogic education. By integrating empirical research on teacher questioning and professional growth, it presents a cohesive perspective on transforming educational practices to foster meaningful learning experiences while advancing theoretical understandings in the field.

Reimagining Classroom Discourse

Classroom discourse can be approached in two fundamentally distinct ways. The first, termed the *pedagogization of reality*, conceptualizes education as the extraction of knowledge from its natural context, restructuring it through didactic techniques, and transferring simplified content to students. This transmissive model reduces learning to the acquisition of fragmented knowledge, prioritizing efficiency over depth, and often neglects critical dimensions such as teacher cognition and reflective practices (Gage, 1978).

In contrast, dialogic education, as advocated in this thesis, reimagines classroom discourse as a dynamic and collaborative process. Rooted in Bakhtin's (1981) theory of dialogism, this approach emphasizes the classroom as a dialogic ecosystem in which meaning arises through the interaction of diverse voices and perspectives. Students become active participants, engaging in higher-order cognitive processes facilitated by elaborative feedback. Dialogic teaching equips students with the competencies necessary to address future, unresolved challenges while acknowledging the essential role of subject matter knowledge (Alexander, 2006; Anderson & Krathwohl, 2001). As Alexander (2006) argued, cumulative instruction is essential for fostering both higher-order cognitive skills (Anderson & Krathwohl, 2001) and competencies. Štech (2009) echoed this perspective, noting that "students' competences in the school environment are more of a 'by-product of working with knowledge'" (p. 106).

This perspective is substantiated by a robust body of empirical research demonstrating the efficacy of dialogic teaching in enhancing student learning outcomes across various educational contexts. Studies have consistently shown that increased student participation in classroom discourse fosters deeper understanding, critical thinking, and improved retention of material (Alexander, 2006; Mercer & Howe, 2012; Mercer & Littleton, 2007). Specifically, our research published in *Learning and Instruction* (Šed'ová et al., 2019) provides compelling evidence that when teachers adopt dialogic teaching practices, students speak more and engage in higher-quality discourse that promotes cognitive development and meaningful learning. The findings indicate a positive correlation between the extent of student contributions to classroom dialogue and their academic achievement.

This dialogic model transcends mere knowledge transfer, fostering the co-construction of new meanings and empowering students to actively shape their futures. By emphasizing collaboration, it enables students and teachers to jointly reflect on contemporary challenges, synthesize diverse perspectives, and co-create solutions.

The findings of this research have practical implications and also contribute significantly to the advancement of educational theory. By critically analyzing the limitations of traditional teacher questioning methods, this thesis extends the theoretical discourse on classroom interaction. It illuminates the mechanisms by which dialogic practices transform educational ecosystems, providing empirical support for theories that advocate for more interactive and student-centered learning environments.

Teacher questioning emerges not merely as an instructional strategy but as a cultural artifact, shaped by historical practices and social norms (Engeström, 1987). When these practices reinforce hierarchical structures, they perpetuate the existing social order, limiting opportunities for transformative learning. By expanding upon existing models, such as Bernstein's (2000) concept of "didactic emptiness" and the Initiation-Response-Feedback pattern (Nystrand et al., 2003), this work offers a nuanced understanding of how dialogic questioning strategies can overcome the cognitive disconnect inherent in surface-level classroom interactions. The research enriches theoretical frameworks by demonstrating how deliberate, open-ended questioning fosters deeper cognitive engagement and collaborative knowledge construction.

Teacher Professional Development

Understanding the complexities of teacher learning is essential for facilitating the shift toward dialogic education. Professional development is a dynamic, multifaceted process influenced

by social context, personal reflection, and interactions with others. Teachers navigate multiple professional identities, with growth resembling a lifelong learning journey marked by numerous crossroads requiring individual navigation (Day, 1999).

Chapters 4 and 6, drawing on my empirical research, illustrate how challenges, obstacles, and apparent dead ends can be reframed as learning opportunities. By providing new data and theoretical insights, this work enriches existing theories and offers fresh perspectives on teacher development. These findings reinforce the importance of reflection as a pathway to learning (e.g., the ALACT model), emphasizing the need to contextualize learning through both empirical data and theoretical frameworks.

This approach builds upon Korthagen's cyclical model of change (Korthagen & Kessels, 1999) by adding two essential components that were previously absent: theory and data. Without an existing theoretical framework, it is not possible to know which techniques, methods, and objectives from the broad available repertoire are appropriate. Similarly, without data, we would be unable to determine whether the implementation of new changes is effective. Furthermore, reflection without substantive content would be empty; we would have nothing upon which to reflect. As Schön (1983) emphasized, reflection must be grounded in concrete experiences and data to be meaningful; otherwise, it becomes merely a verbal exercise or contemplative activity without practical impact.

A key tool for providing teachers with data and supporting their development is video recording. Video recordings emerged as a pivotal instrument for fostering changes in practice and shifting teacher beliefs, significantly influencing the implementation of change (Brody, 1998). Through reflective video reviews, teachers can critically examine their own practices. Highlighting interactions with silent students, particularly those deviating from the teacher's deficit model, offered compelling evidence that alternative interpretations are possible.

Rainio and Hofmann (2021) described this process as "reflexive noticing," in which teachers sustain a puzzle, reflect on it, and connect it to a need for change, thereby fostering "a sense of the possible" (p. 741). While reflexive noticing does not guarantee change, it creates an opening for teachers to consider alternative interpretations and pathways for professional growth.

However, while reflexive noticing initiates the possibility for change, it alone may not be sufficient to alter entrenched beliefs or practices. Teachers, much like students, require data, feedback, and scaffolding to support their learning processes. Critical incidents or impasses, although necessary to trigger reflection, require deliberate effort and guided support to be transformed into meaningful learning opportunities. The shift in a teacher's perspective

is not merely precipitated by confusion or impasse; rather, learning manifests as the cognitive endeavor undertaken by the teacher to address and resolve this confusion (D'Mello & Graesser, 2012).

Future research directions

While this thesis advances our understanding of dialogic education and teacher development, it also identifies areas for future exploration. Two key directions emerge.

Analyzing teacher–researcher dialogues in the learning process: Another promising avenue is the meticulous examination of the dialogues between teachers and researchers during the professional development process. Analyzing these interactions could yield new insights into the nature of collaborative learning and the co-construction of knowledge between educators and researchers. The concept of “pedagogically productive talk” (Lefstein, Vedder-Weiss, & Segal, 2020) offers a theoretical framework for such analysis but has yet to be extensively empirically tested. Investigating how teacher discourse evolves in response to reflective dialogues with researchers can deepen our understanding of teacher learning processes and contribute to the development of more effective collaborative practices (Švaříček, 2024). We have already presented some initial analyses at a conference (Švaříček et al., 2024).

Exploring multi-voicedness as a core element of dialogue: As a direction for future research, I aim to focus on multi-voicedness as a central and distinctive feature of dialogue. This includes exploring how multiple perspectives, especially those in tension, contribute to productive argumentation, evidence-based reasoning, and the enrichment of collective understanding. Such research will examine the conditions and mechanisms that facilitate or hinder the interanimation of diverse voices, drawing on theoretical frameworks like Bakhtin’s concept of “interanimation” (Scott et al., 2006) and empirical findings from teacher discourse studies (Dobie & Anderson, 2015; Lefstein, Vedder-Weiss, & Segal, 2020).

These research directions not only build upon the theoretical foundations established in this thesis but also have the potential to further advance the field by addressing gaps in the literature. Specifically, exploring the role of increased teacher efficacy in transforming beliefs and practices, as observed in this research but not yet widely documented, could offer significant contributions to educational theory and practice.

Dialogic ecosystem

The integration of findings on teacher questioning and professional development underscores the necessity of embracing dialogic education. By reconceptualizing the classroom as a dialogic ecosystem, educators can foster environments in which both teachers and students collaboratively construct knowledge, leading to enhanced educational outcomes and student empowerment.

This thesis contributes to the broader field by proposing an integrated perspective that rethinks the relationships between knowledge, teaching, and learning. Embracing dialogic methods empowers teachers and students to navigate complex, uncertain futures collaboratively. By fostering interconnectedness and the co-construction of meaning, dialogic ecosystems transform classroom discourse into spaces for critical thinking, collective agency, and sustainable educational practices.

In conclusion, realizing the transformative potential of dialogic education requires a concerted effort to reimagine classroom practices and professional development. Educators must move beyond traditional, teacher-centered techniques that prioritize control and efficiency. By adopting dialogic approaches informed by robust theoretical and empirical insights, teachers can cultivate dynamic learning environments that promote deep learning, critical thinking, and lifelong learning dispositions.

This thesis not only offers practical strategies for enhancing teaching and learning but also contributes to scientific progress by advancing theoretical frameworks in education. By integrating theory and empirical research, it enriches our understanding of dialogic education and provides a foundation for future scholarly inquiry. The journey toward a dialogic ecosystem in education is ongoing, and this work serves as a stepping stone for further exploration and innovation in the field.

References

- Alexander, R. J. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield.
- Brody, C. M. (1998). The significance of teacher beliefs for professional development and cooperative learning. In C. M. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches* (pp. 25–48). SUNY Press.

- D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145–157.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Dobie, T. E., & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230–240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Teachers College Press.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360–368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
- Rainio, A. P., & Hofmann, R. (2021). Teacher professional dialogues during a school intervention: From stabilization to possibility discourse through reflexive noticing. *Journal of the Learning Sciences*, 30(4–5), 707–746. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936532>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605–631. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>
- Šed'ová, K. et al. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Švaříček, R. (2024). Sceptical teacher and silent students: A case study of teacher changes during a teacher professional development programme. *Journal of Education for Teaching*, 50(2), 310–328.
- Švaříček, R., Vrikki, M., Šed'ová, K., & Lintner, T. (2024). Voices of Change: Exploring Teacher Talk and Perspectives through Pedagogically Productive Conversations. *Symposium Dialogic Teaching from the Teachers' Perspective: Attitudes, Tensions, and Promises. EARLI SIG 2024 conference*.