

# Pro výzkumy komunikačních struktur ve výuce neplatí: Jak prosté, milý Watsone!

JIŘÍ MAREŠ

**Abstrakt:** Autor polemizuje s takovým pojetím českých výzkumů výukové komunikace, které jsou založeny primárně na komunikační struktuře IRF/IRE. Předkládá čtenářům dvě tvrzení: 1. výběr zahraničních badatelů a interpretace jejich názorů na strukturu výukové komunikace učitel–žáci je v řadě domácích prací zjednodušující, 2. používání struktury IRF/IRE jako hlavního deskriptivně-analytického nástroje při zkoumání výukové komunikace redukuje bohatství dění, jež se ve skutečnosti ve výuce odehrává. Výklad nejprve popisuje, jak jsou v českém prostředí reflektovány výsledky výzkumů Sinclaire, Coultharta a Mehana. Poté charakterizuje empirické výzkumy pracovníků Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Všíhá si metodologických aspektů těchto výzkumů a závěru jejich monografie, v němž se konstatuje, že většina komunikačních struktur na 2. stupni českých základních škol začíná otázkou učitele, pokračuje odpovědí žáka a končí zpětnou vazbou od učitele (komunikační struktura IRF/IRE). Polemická studie končí 11 otázkami, které upozorňují, že tento badatelský přístup s sebou přináší rizika výrazného zjednodušení reálné výukové komunikace.

**Klíčová slova:** výuková komunikace, komunikační struktury, struktura IRF/IRE, pedagogický výzkum, polemika.

## ÚVOD

Empirické výzkumy výukové komunikace mají v bývalém Československu dlouhou tradici, která začala v sedmdesátých letech minulého století (např. Mareš, 1975) a první vrchol měla v letech osmdesátých (např. Gavora, 1980; Mareš et al., 1981; Bártková, 1981; Hrdina, 1985; Šimčáková, 1985; Gavora et al., 1988; Mareš et al., 1988; Mareš & Křivohlavý, 1989).

Poté – na delší čas – bylo téma výukové komunikace v České republice překryto

jinými výzkumnými tématy. S odstupem téměř třiceti let se rozběhly nově koncipované empirické výzkumy v Brně. Jedna linie bádání započala na Pedagogické fakultě MU. Stavěla na videozáznamech, jejich opakované analýze a na interpretaci získaných dat (např. Janík & Miková, 2006). Druhá linie bádání se rozběhla na Filozofické fakultě MU. Skupina výzkumníků z Ústavu pedagogických věd začala (také s využitím videozáznamů) důkladně zkoumat průběh výukové komunikace na 2. stupni základních škol.



Právě této druhé linii bádání je určeno moje kritické zamyšlení.

Součástí badatelské práce autorů z FF MU bylo studium zahraničních pramenů. V jejich publikovaných článcích a posléze i v jejich monografii byly citovány především dvě publikace. Jednak šlo o práci britských autorů J. M. Sinclaira a R. M. Coultharta z roku 1975, uvádějící mj. strukturu IRF (tj. iniciace–replika–feedback). Tuto práci zmiňovali např. Šedřová a Švaříček (2010), Šedřová, Švaříček, Makovská, Zounek (2011), Švaříček (2011), Švaříček a Šalamounová (2011), Koukalová (2012) a v jiném kontextu také Tůma (2014).

Druhou publikací byla práce amerického autora H. Mehana z roku 1979, předkládající mj. strukturu IRE (iniciace–replika–evaluace). Citovali ji např. Šedřová a Švaříček (2010), Šedřová et al. (2011), Švaříček (2011), Švaříček a Šalamounová (2011), Makovská (2011), Šalamounová (2012). Někdy byla triáda uváděna pouze slovně a označována jako typická sekvence, jako „vzorec“, z něhož se výuková komunikace skládá, a to bez přímého odkazu na původní zdroje (Šedřová, 2005, s. 372).

Občas byla zmiňována i práce C. Cazdenové z roku 1988. Uváděli ji např. Šedřová (2011), Makovská (2011), Tůma (2014). Jen výjimečně se česká pedagogická veřejnost dozvěděla o pracích *dalších* autorů s těmito strukturami. Například Švaříček (2011) připomněl práce, jejichž autory jsou Alexander, Burns, Galton et al., Hurry, Myhil, Parker, Pratt. Tito autoři byli výčtově uvedeni také v monografii

Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (2012), ale bez bližšího výkladu.

**Informace o zahraničních výzkumech v domácích publikacích.** Co se o zahraničních pracích česká odborná veřejnost v textech domácích autorů dočetla? Informace byly relativně stručné, bez zmínky o širším kontextu provedených výzkumů. Především sdělovaly, že práce Sinclaira a Coultharta z roku 1975 a Mehana z roku 1979 jsou ve výzkumu komunikačních struktur považovány za *klasické*. Brněnští autoři však neuvedli, proč si zvolili právě tyto dva výzkumy a ponechali stranou přístupy jiných badatelů, např. Edwardse a Furlonga (1978).

Čeští čtenáři se dozvěděli, že komunikace ve vyučovací hodině je organizována do sekvencí, které sestávají ze tří složek: z iniciace (tj. otázky učitele), repliky (žákovské odpovědi) a feedbacku (tedy učitelova zhodnocení žakovské repliky, kterým učitel celou sekvenci uzavírá). Dominantní ve výukové komunikaci že je učitel, který celou sekvenci otevírá i ukončuje. Teprve když učitel uzavře jednu sekvenci, přechází ke druhé. Každá sekvence tedy může skončit až v okamžiku, kdy učitel obdrží správnou či požadovanou odpověď. Pokud žák neodpoví správně, učitel zhodnotí jeho odpověď negativně a opakuje iniciaci, často ve zjednodušené podobě: IRF/I. Vyučování probíhá jako sled takovýchto IRF struktur (Šedřová et al., 2011, s. 13–14). To bylo psáno v jednotlivých českých článcích a ve speciální monografii (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012).

**Originální výzkum.** Kromě studia zahraničních pramenů tým brněnských

autorů z FF MU uskutečnil rozsáhlý originální výzkum na čtyřech vybraných jihomoravských základních školách. Studoval, jak vypadá soudobá výuková komunikace mezi učitelem žáky. Tým badatelů použil smíšenou metodologii, která zahrnovala: přímé pozorování vyučovacích hodin, videozáznamy hodin, přepis verbální komunikace do doslovných protokolů, analýzu textů protokolů, dva rozhovory s každým z učitelů, dotazníkové šetření u žáků. Týmová práce umožnila, že se badatelé navzájem korigovali; navíc požádali o korekci i další kolegy, kteří se sami výzkumu přímo nezúčastnili.

Tolik vstupní informace a nyní přecházím ke kritickým poznámkám.

**Vliv pozorovatelů a nahrávání výuky na kvalitu výsledků.** Podle názoru brněnských badatelů neovlivňuje přítomnost dalších osob ve výuce nijak výrazně její průběh (Šedová & Švaříček, 2010; Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 32–33). Badatelé uvádějí, že se snažili eliminovat možné zkresení výuky: výzkumník docházel do třídy několikrát předtím, než se začalo s nahráváním vyučovacích hodin, takže pro učitele i žáky přestal být „cizím“ člověkem. Badatelé porovnávali průběh vyučovacích hodin bez kamery a s kamerou, ale – jak říkají – „nepovšimli si výraznějších rozdílů“ (s. 33). Oproti ná-

mitce, že samotná přítomnost pozorovatele už mění chování zúčastněných, autoři staví tento argument: jde to jen v omezené míře. Připouštějí, že učitelé jsou zřejmě schopni se chovat k žákům vlídněji, nejsou však schopni zásadně změnit své způsoby tázání či hodnocení žáků. U žáků se sice může snížit rušivé chování, ale nezmění se spontánní kladení výukových otázek učiteli nebo pohotovost v odpovědích na učitelovy otázky.

Nabízejí se ovšem výhrady. První výhrada spočívá v tom, že není jasně řečeno, pomocí kterých ukazatelů se zjišťovalo, zda a v čem existují rozdíly mezi dvěma situacemi (přítomnost kamery versus nepřítomnost kamery). Druhá výhrada je komplikovanější: nebyl porovnáván průběh výuky, kdy ve třídě byly přítomny další osoby a vyučovací hodina se nahrávala, s případem, kdy v dané třídě a u daného učitele nebyly přítomny další osoby a vyučování se nenahrávalo. Před mnoha lety jeden můj student uskutečnil výzkumnou sondu<sup>1</sup> a zjistil, že rozdíly existují: učitel jednal se žáky mnohem autoritativněji, direktivněji a devalvoval jejich osobnost i jejich výkony (Kmínek, 1974).

Moje třetí výhrada vychází ze skutečnosti, že celé sledování vybraných učitelů a vybraných tříd bylo limitováno relativně krátkým časem. V každé ze 16 tříd

<sup>1</sup> V jedné třídě a u jednoho učitele jsme oficiálně nahrávali průběh hodin dějepisu na 2. stupni ZDS. Můj student učitelství se potom iniciativně domluvil s jedním žákem ve třídě. Studenta zajímalo, zda bude rozdíl mezi situací, kdy je ve třídě přítomna další osoba a hodina se nahrává, oproti odlišné situaci, kdy ve třídě není přítomen nikdo „cizí“. Instruovaný žák pronesl do třídy v tašce bateriový magnetofon a skryl ho do lavice. Začátkem hodiny ho nenápadně zapnul a koncem hodiny ho zase vypnul. O nahrávání nevěděli ani žáci, ani učitel. Tímto způsobem žák nahrál ve stejné třídě a u stejného učitele dvě vyučovací hodiny. Jednalo se vlastně o případovou studii, jež je ovšem v této podobě z etického hlediska diskutabilní.



u 16 učitelů proběhlo nestrukturované pozorování 1–3 vyučovacích hodin bez jakéhokoli nahrávání. Teprve poté byly u každého učitele nahrány dvě vyučovací hodiny. Znamená to, že v jedné třídě badatelé pobývali od 3 do 5 vyučovacích hodin, což není mnoho na to, aby se učitel i žáci adaptovali na novou situaci a chovali se „jako obvykle“.

Navíc průběh výuky bývá ovlivněn pořadím vyučovacích hodin v rámci jednoho dne, vyučovacím dnem v rámci jednoho týdne, ale i měsícem v rámci celého školního roku. Není tedy jedno, kdy se vzorky vyučovacích hodin sbírají. Dozvídáme se jen, že „sběr dat byl prováděn v prvním pololetí“ (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 27). Popsaný brněnský výzkum se tím výrazně lišil např. od longitudinálního mnohaletého sledování vybraných tříd ve výzkumu Pražské skupiny školní etnografie (2002). Tam už bylo zkreslení průběhu výuky přítomností badatelů i časovou situovaností prakticky zanedbatelné.

**Zkoumané stránky komunikace.** Těžišťem zájmu badatelů byla verbální komunikace ve výuce. Zkoumání se opíralo o nahrávky verbální komunikace v hodině, doplněné poznámkami o neverbálních projevech získaných nestrukturovaným pozorováním. Badatelé si byli vědomi toho, že absence neverbální složky může vést v některých případech k pochybnostem jak výrok interpretovat, neboť poznámky získané pozorováním jsou nutně výběrové a neúplné (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 15–16). Uvedený přístup však považuji za standardní a míra

nejistoty při interpretování nebývá příliš vysoká.

**Zkoumané vyučovací předměty a uspořádání školního nábytku.** Badatelé volili humanitní předměty, tj. český jazyk, dějepis, občanská výchova, v 7., 8. a 9. ročníku základní školy. Jednalo se o frontální výuku v sálově uspořádané třídě. Nesledovali výuku tzv. výchov, které se odehrávají ve speciálních učebnách s jiným prostorovým rozvržením -- tělocvična, hudebna, ateliér výtvarné výchovy apod. (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 16 a 27). Absence přírodovědných předmětů a výchov v citovaném výzkumu pak neumožňuje -- podle mého názoru -- mluvit o tom, že struktura IRF ve výuce na 2. stupni základní školy obecně převažuje (viz níže pasáž o závěrech výzkumu).

**Základní empirická zjištění.** Autoři konstatovali, že ve sledovaných vyučovacích hodinách převládá struktura IRF: iniciace prováděná učitelem – replika žáka – učitelova zpětná vazba pro žáka. Pokud do výukové komunikace vstupuje žák, mívá komunikační struktura jednu ze dvou podob: a) iniciace prováděná žákem – replika učitele – iniciace ze strany učitele: IR/I (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 142); b) iniciace prováděná učitelem – žakovský komentář – replika žáka – žakovský komentář – učitelova zpětná vazba pro žáka – žakovský komentář (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 152).

Základní teze, jimiž monografie vrcholí, zní takto:

- Ve výukové komunikaci silně dominuje učitel.



- Výuková komunikace je převážně interaktivní, střídají se v ní různé mluvčí. Struktura této komunikace je však do značné míry předdefinována. „Drtivá většina“ komunikačních výměn – jak píše autoři – je iniciována učitelem (s. 52, s. 265). Začíná otázkou učitele, pokračuje odpovědí žáka a končí zpětnou vazbou (jinak řečeno: IRF).
- Neznamená to, že by uvedené konstatování platilo pro všechny sledované hodiny. Existovaly hodiny, v nichž komunikační výměny iniciovali žáci. Byli i učitelé, kteří kladli žákům kognitivně náročné otázky, nad nimiž žáci přemýšleli. Jiní učitelé poskytovali žákům „lešení“ pro konstruování žákovských znalostí. Vyskytly se dokonce vyučovací hodiny, které se blížily dialogickému vyučování. Bylo již však málo.
- Učiteléské otázky řídí poznávací činnost žáků. Učitelé však žákům kladou otázky nízké kognitivní náročnosti. Kognitivní náročnost žákovských odpovědí obvykle koresponduje s kognitivní náročností učitelých otázek.
- Žáci se snaží odpovídat na dotaz učitele správně, ale současně rozvíjejí strategie, které jim umožní zodpovědět zadané otázky správně, aniž mají odpovídající znalosti.
- Funkcí učitelovy zpětné vazby k žákovským odpovědím je spíše řídit průběh komunikace. Po věčné stránce je zpětná vazba velmi chudá, obvykle nekomentuje žákovy odpovědi. U uzavřených otázek učitelé hodnotí žákovské odpovědi jen v dimenzi dobře–špatně; odpovědi žáků na otevřené otázky učitelé téměř nehodnotí.
- V dialogických formách komunikace chybí racionální argumentace.
- V dialogu učitel–žáci se objevuje sémantický rozpor mezi aktéry: pod stejnými výrazy rozumějí učitelé něco jiného než žáci.
- Prostřednictvím komunikace uplatňuje učitel své mocenské postavení a řídí své vztahy se žáky. Učitel často dodržuje strukturu IRF, která mu umožňuje mocenskou konstelaci typu „přeslovka“. Ta se projevuje autoritativností učitele a rezervovaností žáků vůči požadavkům učitele.
- Přitom je třeba konstatovat, že učitelé mají zájem o rozvíjení dialogu se žáky, neboť se domnívají, že je to optimální metoda, s jejíž pomocí zajistí efektivitu vyučování.  
Výše uvedené shrnutí výzkumu ovšem vzbuzuje výhrady. Domnívám se, že nemá pravdu F. Tůma, když ve své přehledové studii píše: „Triáda IRF je v řadě českých studií chápána nikoli jako prostředek pro chápání a popis mechanismů ve třídě, nýbrž jako prostředek pro segmentaci zameraného materiálu a zaměření na analýzu výpovědí nebo činnosti jednoho aktéra interakce“ (Tůma, 2014, s. 195). Spíše platí to, co říká Američan Waring: „Je rozdíl mezi tím, je-li badatel vyzbrojen předem vytvořenou strukturou IRF a vnucuje ji empirickým datům, a tím, že zkoumá, co vytváří tříložkovou sekvenci jako je IRF, co k ní vede“ (Waring, 2009, s. 819).
- Od teorie, jež nabízí prostředek usnadňující popis a analýzu nahrávek i protokolů vyučovacích hodin, někteří badatelé



relativně snadno přecházejí k poznatkům, že taková je realita pedagogické komunikace na českých základních školách. Přestože autoři monografie jsou na počátku svého výkladu opatrní,<sup>2</sup> na konci monografie už formulují – podle mého názoru – neadekvátní zobecnění: „Naše závěry věrohodně zachycují typické podoby výukové komunikace v běžných českých základních školách druhého stupně“ (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 265). Přitom se zkoumala komunikace pouze na čtyřech školách,<sup>3</sup> u 16 učitelů v 16 třídách na 2. stupni základní školy. Jednalo se o školy a učitele mající zájem se podílet na výzkumu, tj. učitele motivované. Učitelé souhlasili s tím, že budou detailněji zkoumání, nebáli se, že by jejich postupy mohly být předmětem kritiky – a už tím se zřejmě odlišovali od běžné populace učitelů. V každé třídě bylo sledováno jen 3–5 vyučovacích hodin, a to pouze v humanitních předmětech.

**Rizika určitého zjednodušení.** Budu je formulovat v podobě jedenácti otázek:

1. Autoři deklarují, že se věnují pedagogické/výukové komunikaci mezi učitelem a žáky. Proč ji zužují pouze na mluvenou, nikoli psanou komunikaci? Upozornil na to v recenzi jejich monografie už D. Dvořák (2012).<sup>4</sup>
2. Není identifikovaná struktura příliš robustní (Američan Li, 2013, používá adjektivum monolitická) a málo citlivá na jemnější aspekty výukové komunikace?<sup>5</sup> Vždyť učitel, žák či třída jsou zde bráni jako „lidé v roli“ učitele či žáka anebo jako třída *an sich*, bez jakýchkoli individuálních zvláštností.<sup>6</sup> Každá složka triády IRF může nabývat (a také nabývá) mnoha podob. Strukturu IRF bych přirovnal k jakési „makročástici“, u níž by se hlubší poznání komunikace u nás nemělo zastavit.

<sup>2</sup> V 1. kapitole píší: „Jde samozřejmě o omezený vzorek bez nároku na reprezentativnost, avšak vzhledem k množství dat, která jsme v jednotlivých třídách získávali, a vzhledem k záměru analyzovat data především kvalitativními postupy se jeví jako dostačující. Závěry zde předkládané **nezobecňujeme** [zvýraznili sami autoři] na populaci žáků a učitelů..., ale pokoušíme se vytvořit důvěryhodný model výukové komunikace, který je podložen empirickými nálezy“ (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 28).

<sup>3</sup> Autoři uvádějí: „soustředili jsme se na školy, které vykazovaly všechny charakteristiky běžné české školy“ (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 35). Nespecifikují však, které charakteristiky jsou typické pro běžnou českou školu.

<sup>4</sup> Např. Parkerová a Hurryová (2007) ve svém výzkumu u 51 britských učitelů 1. stupně základní školy zjistily, že ústní kladení otázek mělo ve sledovaných hodinách četnost 45 % a hned za touto strategií se umístilo písemné zadávání otázek a úkolů s 12 %.

<sup>5</sup> Jako psycholog nevidím zásadní rozdíl mezi strukturou IRF/IRE a neobbehavioristickým schématem S-R-Rf: stimul – reakce – zpevnění, ať už jde o zpevnění pozitivní, nebo negativní (viz Holland & Skinner, 1968).

<sup>6</sup> Není to úplně pravda. Autoři totiž chápou strukturu IRF pevně vázanou na aktéra (I = činnost učitele, R = činnost žáka, F = činnost učitele). Pokud v rámci vyučovací hodiny dojde – na výzvu učitele – k žákovské „hře na učitele“ (otázky klade žákům jeden žák pověřený rolí učitele, žáci na jeho otázku odpovídají a tento žák v roli učitele kvalitu odpovědi hodnotí), „jde o strukturu, která se liší od IRF“ (Šedová & Sedláček, 2015, s. 49), třebaže – a to už dodávám já – proběhla iniciace–replika–evaluace.



3. Není struktura IRF brána izolovaně, bez kontextu svého místa v dané vyučovací hodině či v daném tematickém celku několika vyučovacích hodin?
4. Není struktura IRF vytržena z kontextu delších sekvencí, delších strategií učitele v hodině (příp. z individuálního vyučovacího stylu daného učitele)?
5. Není vytržena z kontextu výchovného (nikoli jen vzdělávacího) snažení daného učitele vůči určitým žákům?
6. Existují ve výukové komunikaci učitel-žáci v českých školách i jiné struktury, než jen IRF či IRF/I, byť v menším zastoupení? Pokud ano, jakou mají funkci?
7. Existují i struktury, které se ve zkoumaných hodinách vůbec nevyskytly, ale ve školním vyučování se reálně objevují?
8. Objevuje se struktura IRF ve výukové komunikaci „univerzálně“ ve většině zemí, anebo je specifická pro určité sociokulturní podmínky? Pokud by nebyla univerzální, může se stát, že inkluze dětí z jiných kultur do české školy nebude dobře fungovat, neboť jsou zvyklé na jiné komunikační struktury.
9. Závisí struktura IRF na obsahových zvláštностech, tj. na zvláštностech kurikula, na specifčnosti určitých partií učiva, na specifčnosti určitých vyučovacích předmětů?
10. Výzkumy tohoto typu jsou zatím převážně deskriptivně-analytické: konstatují stav, vytvářejí modely fungování běžné komunikace, definují kritéria dobré výukové komunikace. Otázka zní: Dá se postupně měnit dosavadní (spíše nepříznivý) stav – a to nejen změnou pregraduální přípravy budoucích učitelů,<sup>7</sup> ale také učitelů v praxi?
11. Zatím se české odborné veřejnosti prezentují výsledky zahraničních i domácích výzkumů v relativně jednoduché (až velmi zjednodušující) podobě. Nehrozí nebezpečí, že další zájemci o výzkum výukové komunikace nebo o aplikování výsledků českých výzkumů výukové komunikace do praxe budou rezignovat na hlubší studium komunikačních struktur?  
Už dnes se někteří čeští studenti a někteří vysokoškolští učitelé nesnaží seznámit se s obsahem originálních zahraničních prací, nýbrž přebírají interpretaci struktury IRF/IRE z publikací Šedové, Švaříčka a Šalamounové. Příkladem jsou práce studentů Zapletalové (2011), Albrechta (2015) a učitelů Řezníčkové a Matějčka (2014).  
Tak se stává, že výše uvedené české interpretace komunikačních struktur ve výuce začínají žít svým vlastním životem. Bez ohledu na vývoj, který toto pojetí prodělalo nejen ve Velké Británii a USA, tj. v zemích autorů originální koncepce, ale i v dalších vyspělých zemích. Je to škoda, neboť český výzkum by mohl jít do větší hloubky a vzít v úvahu individuální, sociální i věcný i kontext, v němž se výuková komunikace odehrává.

<sup>7</sup> Viz např. závěrečný oddíl *Na cestě k novému výzkumu* v publikaci Šedová, Švaříček & Šalamounová (2012, s. 271).



#### LITERATURA

- Albrecht, A. (2015). *Komunikace mezi pedagogy a žáky* (bakalářská práce). Hradec Králové: Pedagogická fakulta UHK.
- Bártková, H. (1981). Mikroanalýza vyučovacího procesu – aplikace metody A. A. Bellacka. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti*. (s. 130–135). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman.
- Dvořák, D. (2012). Recenze knihy *Komunikace ve školní třídě*. *Orbis Scholae*, 6(3), 147–149.
- Edwards, A. D., & Furlong, V. J. (1978). *The language of teaching*. London: Heinemann.
- Gavora, P. (1980). *Komunikačné štruktúry v didaktickej komunikácii*. Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
- Gavora, P. et al. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Holland, J. G., & Skinner, B. F. (1968). *Analýza chování*. Praha: SPN.
- Hrdina, L. (1985). *Problematika dialógu v pedagogickej komunikácii* (výzkumná zpráva). Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Kmínek, D. (1974). *Verbální aktivita žáků v hodinách dějepisu na ZDŠ* (studentská vědecká práce pod vedením J. Mareše). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Koukalová, P. (2012). *Otázka jako součást pedagogické komunikace* (diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Li, H. (2013). Student initiative and missed learning opportunities in an IRF sequence: A single case analysis. *L2 Journal*, 5(2), 68–92.
- Makovská, Z. (2011). Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 16(1), 47–70.
- Mareš, J. (1975). Interakce učitel–žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25(5), 617–628.
- Mareš, J. et al. (1981). *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. et al. (1988). *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299–314.
- Pražská skupina školní etnografie (2002). 1.–8. třída (příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.





- Řezníčková, D., Matějček, T. (2014). *Učební úlohy ve výuce geografie*. Praha: P3K.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Šalamounová, Z. (2012). *Tvůrčí psaní jako nástroj rozvoje tvůrčího myšlení v literární výchově* (diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta MU.
- Šedová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
- Šedová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(2), 33–58.
- Šedová, K., Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šedová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–33.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šimčáková, L. (1985). *Riadenie verbálnej komunikácie na 2. stupni základných škôl* (kandidátská disertace). Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2011). Struktura a obsah výukové komunikace mezi učitelem a žáky. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 46–51). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/svariceksalamounova.pdf>
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796–824.
- Zapletalová, S. (2011). *Struktura pedagogické komunikace v mateřské škole* (diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta MU.

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.,

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství;

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz



*anj*