

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Genderové vzorce v zapojování žákyň a žáků 5. ročníku do výuky předmětu
„Člověk a jeho svět“

Gender patterns in involving male and female fifth-grade students in teaching
the subject „Man and his World“

Mgr. Dana Kučerová Uriková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, PhD.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: 1.STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Genderové vzorce v zapojování žákyň a žáků 5. ročníku do výuky předmětu „Člověk a jeho svět“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. dubna 2025

Mgr. Dana Kučerová Uriková

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., za vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala participujícím výzkumu za jejich ochotu se na výzkumu podílet a v neposlední řadě mé velké poděkování patří mému příteli a celé mé rodině za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Tato práce se věnuje genderovým vzorcům v zapojování žákyň a žáků 5. ročníku do výuky předmětu Člověk a jeho svět. Dělí se na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část práce má za úkol vymezit teoretický rámec této problematiky. Věnuje se především definování výukové komunikace a vysvětlení pojmů angažovanost a produktivní angažovanost. Velký úsek teoretické části blíže popisuje faktory ovlivňující komunikaci ve třídě. Důraz je přitom kladen na faktory individuální, skupinové a dyadické a na faktory osobnostní, sociální a pedagogické. Pozornost je zaměřena také na genderové faktory. Výzkumná část sestává z analýzy sebehodnotících dotazníků, polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou a opakovaného pozorování v jedné z pátých tříd nejmenované základní školy. Ve výzkumné části se propojuje kvantitativní a kvalitativní analýza. Poznatky uvedené v teoretické části práce a výsledky provedeného výzkumu jsou porovnány v diskusi.

Práce si klade za cíl zjistit, zda se ve třídě objevují rozdíly v zapojování dívek a chlapců do výuky. Hlavní výzkumnou otázkou je, zda se dívky a chlapci zapojují do výuky předmětu Člověk a jeho svět odlišně, a pokud ano, z jakých důvodů.

Výzkum ukázal, že největší vliv na produktivní angažovanost žáků a žákyň ve výuce mají vyučovací a komunikační styl učitelky, motivace žáků a žákyň a sebevědomí. Mezi dalšími faktory potvrzenými výzkumem se slabě projevil vliv vrstevnické skupiny. Genderové faktory se neukázaly být významné, respektive hrály roly pouze v kombinaci s dalšími faktory.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace, angažovanost, produktivní angažovanost, gender, motivace, formy výuky, vrstevnická skupina, genderově citlivé vzdělávání.

ABSTRACT

This thesis focuses on gender patterns in the engagement of fifth-grade girls and boys in the subject "Man and His World." It is divided into a theoretical and a research part. The theoretical part aims to define the theoretical framework of the topic. It primarily deals with the definition of instructional communication and the explanation of the terms engagement and productive engagement. A large section of the theoretical part describes in more detail the factors influencing classroom communication. Emphasis is placed on individual, group and dyadic factors, as well as on personality, social and pedagogical factors. Attention is also focused on gender factors. The research part consists of an analysis of self-assessment questionnaires, a semi-structured interview with the class teacher, and repeated observations in one of the fifth-grade classes at an unnamed primary school. The research part combines quantitative and qualitative analysis. The findings presented in the theoretical part of the thesis and the results of the research conducted are compared in the discussion.

The aim of the thesis is to find out whether there are differences in the participation of girls and boys in classroom activities. The main research question is whether girls and boys participate differently in the subject "Man and His World," and if so, for what reasons.

The research showed that the greatest influence on pupils' productive engagement in lessons is the teacher's instructional and communication style, pupils' motivation, and self-confidence. Among the other factors confirmed by the research, peer group influence appeared only weakly. Gender factors did not prove to be significant, or rather, they played roles only in combination with other factors.

KEYWORDS

Communication, engagement, productive engagement, gender, motivation, teaching methods, peer group, gender-sensitive education.

Obsah

Úvod	7
1 Výuková komunikace a její druhy.....	9
2 Angažovanost a produktivní angažovanost	15
3 Faktory ovlivňující komunikaci ve třídě	18
3.1 Individuální faktory na straně žáka/yně.....	19
3.1.1 Vývojové faktory	19
3.1.2 Vlastnosti osobnosti (introverze a extraverte)	21
3.1.3 Genderové faktory	21
3.1.4 Motivace a zájem.....	25
3.2 Faktory na straně vyučující/ho.....	27
3.2.1 Věk	27
3.2.2 Gender	28
3.2.3 Komunikační schopnosti	30
3.2.4 Pedagogické techniky pro zapojování žáků a žákyň – organizační formy výuky	31
3.3 Dyadické faktory.....	34
3.3.1 Vzájemná obliba mezi vyučující/m a žákem/yní.....	35
3.3.2 Charakter výuky	36
3.4 Skupinové faktory.....	37
3.4.1 Třídní klima	37
3.4.2 Hodnocení prospěchu žáků a žákyň	37
3.4.3 Vrstevnická skupina	39
3.5 Genderově citlivé vzdělávání.....	40
4 Výzkumné otázky	43

5	Výzkumné metody.....	44
5.1	Sebehodnotící dotazník.....	44
5.2	Polostrukturovaný rozhovor	45
5.3	Zúčastněné pozorování	46
6	Výzkumný vzorek	47
7	Průběh výzkumu.....	48
8	Analýza dat.....	50
8.1	Moje přítomnost ve třídě.....	50
8.2	Vyhodnocení sebehodnotících dotazníků	51
8.3	Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou	61
8.4	Opakované pozorování ve třídě	66
8.5	Výsledky pozorování vybraných žáků a žákyň	71
8.6	Porovnání dat z rozhovoru s třídní učitelkou, ze sebehodnotících dotazníků a vlastního pozorování ve třídě	73
8.6.1	Anna	76
8.6.2	Filip.....	77
8.6.3	Jan.....	79
8.6.4	Martin	80
8.6.5	Zuzana	81
9	Shrnutí výsledků.....	83
10	Diskuse	86
	Závěr.....	91
	Seznam použitých informačních zdrojů	93
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	96
	Seznam příloh.....	97

Úvod

Téma diplomové práce jsem volila primárně podle toho, co je mi blízké a s čím již mám nějaké osobní zkušenosti. Vzhledem k tomu, že jsem v minulosti studovala genderová studia, chtěla jsem se i ve svém současném studiu dotknout této problematiky. Dalším rozhodujícím faktorem byla moje profese. Již sedmým rokem pracuji jako učitelka na základní škole, konkrétně na 1. stupni. Chtěla jsem proto svou diplomovou práci co nejvíce propojit s praxí a to ideálně tak, aby byl výzkum realizovatelný přímo na mém pracovišti (i když jsem si byla vědoma i úskalí, která to může přinést).

Za dobu své učitelské praxe jsem se vždy pravidelně setkávala pouze s žáky a žákyněmi prvního až třetího ročníku. I u nich jsou již pozorovatelné určité vzorce v zapojování se do výuky jednotlivých předmětů. Byla jsem velmi zvědavá na to, jak to vypadá ve třídě starších dětí. Proto jsem volila pro své pozorování 5. ročník.

Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit, zda se v pozorované třídě objevují rozdíly v zapojování dívek a chlapců do výuky. Zároveň se ale snaží postihnout širší kontext. Sleduje klima pozorované třídy, vztah žáků a žákyní s třídní učitelkou a komunikaci třídní učitelky se třídou. Vzhledem k tomu, že se téma práce zaměřuje na vyučovací předmět Člověk a jeho svět, je potřeba zjistit i to, jak je tento předmět mezi žáky a žákyněmi oblíbený. I to totiž může ovlivňovat jejich chuť zapojovat se do jeho výuky.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a výzkumné. Teoretická část práce má za úkol vymezit teoretický rámec problematiky zapojování dívek a chlapců do výuky. V jednotlivých kapitolách je definována výuková komunikace a její druhy, jsou vysvětleny pojmy angažovanost a produktivní angažovanost a velký prostor je věnován faktorům ovlivňujícím komunikaci ve třídě. Tyto faktory jsou pro větší přehlednost rozděleny na individuální faktory na straně žáka/yně, faktory na straně vyučující/ho, dyadické faktory, skupinové faktory a v samotném závěru této části je zmíněno také genderově citlivé vzdělávání. První čtyři uvedené kapitoly jsou dále děleny na menší podkapitoly. Jednotlivým faktorům, které mohou ovlivňovat komunikaci ve třídě, je věnována převážná část teoretické části této diplomové práce, protože právě ony jsou stěžejní při zapojování žáků a žákyní do výuky.

Výzkumná část je založena na analýze sebehodnotících dotazníků, polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou a opakovaného pozorování ve třídě. Kvalitativní analýza je doplněna analýzou kvantitativní a klade si za cíl porovnat a propojit výsledky jednotlivých výzkumných metod. Závěrečná kapitola hledá odpovědi na výzkumné otázky a popisuje závěry výzkumu. V kapitole diskuse se poznatky získané výzkumem propojují s teoretickými východisky popsány v teoretické části práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výuková komunikace a její druhy

Výuková komunikace je obecně komunikací. Komunikace je každodenní součástí našich životů. Je to specifická forma spojení mezi lidmi, která probíhá prostřednictvím předávání a přijímání významů (Janoušek in Výrost et al., 2019). Prostřednictvím komunikace se mezi sebou navzájem dorozumíváme, sdělujeme si své myšlenky a pocity, předáváme si informace. Komunikace „závisí na společné činnosti, vzájemném působení a společenských vztazích, v jejichž rámci se realizuje“ (Janoušek in Výrost et al., 2019, s. 167).

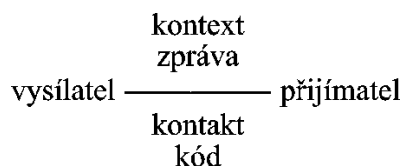
Komunikaci můžeme dělit podle různých kritérií. Jedním z třídících hledisek mohou být společenské vztahy, v nichž komunikace probíhá. Z tohoto hlediska rozlišujeme komunikaci interpersonální (= komunikace meziosobní), intrapersonální (= komunikace se sebou samým), skupinovou a masovou (= celospolečenskou) (Janoušek in Výrost et al., 2019). Tato práce se bude blíže zabývat komunikací interpersonální a skupinovou. Oba tyto druhy komunikace můžeme dále dělit podle užití komunikačních prostředků – na verbální a neverbální. Janoušek (in Výrost et al., 2019) je definuje následovně:

Při verbální komunikaci se používá verbálních prostředků, to znamená slovních výrazů mluvených či psaných a dalších odvozených znakových soustav (...). Při neverbální komunikaci se používá mimoslovních prostředků, jako jsou pohledy, gesta, doteky, prostorové umístění, pohyby, výrazy tváře, neverbální aspekty řeči. (s. 168)

Verbální a neverbální komunikaci nelze vzájemně zcela oddělit. Často probíhají současně. Neverbální komunikace může dokreslovat a umocňovat verbální sdělení, může s ním ale také být v rozporu (např. když slovy vyjadřuji lítost, ale gesty a mimikou dávám najevo radost). To uvádí i Janoušek (in Výrost et al., 2019), podle nějž může neverbální komunikace verbální komunikaci nahrazovat, zvýrazňovat, odporovat jí nebo měnit její význam.

Tato práce bude primárně pracovat s komunikací verbální. Je proto potřeba si blíže definovat, jak verbální komunikace probíhá. K ozřejmění jejího průběhu použiji

komunikační model Romana Jakobsona, který Nekula (in Karlík et al., 2016) graficky znázornil následovně:



Obr. č. 1: Komunikační model

Na jedné straně je vysílatel (mluvčí), který předává zprávu příjemci (adresátovi). Aby komunikace mezi nimi mohla být úspěšná, musí spolu být mluvčí a adresát v kontaktu a musí sdílet tentýž kód, který umožní zprávu dekodovat (správně pochopit). Přenos zprávy probíhá prostřednictvím komunikačního kanálu, v němž se mohou objevit šumy, které mohou bránit jejímu přenosu. Zároveň mluvčí očekává, že adresátovi je znám kontext, k němuž se zprávou vztahuje (Nekula in Karlík et al., 2016). Jakožto mluvčí mám nějaký záměr, který, aby mohl být sdělen, musí být převeden do komunikačních rámců. Následně ho z pozice adresáta sdělím příjemci, který na základě kontextu mou zprávu dekoduje a interpretuje její sdělení.

Jedním z druhů komunikace je pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace probíhá ve školním prostředí. Toto prostředí je charakteristické asymetrií vztahů a komunikace v něm se řídí formálními i neformálními pravidly, která definují školní řád, pravidla třídy i vrstevnické normy. Pedagogickou komunikaci chápeme jako veškerou komunikaci mezi účastníky a účastnicemi výchovných a vzdělávacích procesů sloužící výchovně-vzdělávacím cílům (Mareš & Krivohlavý, 1995). Tato komunikace probíhá nejen ve škole, ale i mimo ní.

Mě však pro potřeby této práce zajímá taková komunikace, ke které dochází v prostředí školní třídy během vyučovací hodiny, a to konkrétně komunikace mezi učitelem/učitelkou a žáky a žákyněmi. Tento druh komunikace se nazývá výuková komunikace a definovat ji můžeme „jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“ (Šedřová

et al., 2012, s. 20). Probíhá ve skupině a podílí se na ní konformita, která může významně ovlivnit to, jak a v jaké míře se žáci a žákyně budou zapojovat do výuky.

Výuková komunikace má několik rysů, které jí blíže specifikují. Šedřová, Švaříček a Šalamounová citují Průchu, který uvádí, že tato komunikace má níže uvedené charakteristiky:

1. Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
 2. Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
 3. Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.
 4. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivněna.
- (str. 20)

Z výše uvedeného vyplývá, že výuková komunikace nezahrnuje pouze verbální projevy, ale její důležitou složkou jsou i neverbální projevy, které se v průběhu vyučovací hodiny objevují jak na straně učitele/učitelky, tak na straně žáků a žákyně. To, jak výuková komunikace probíhá, může velmi ovlivnit klima třídy a s ním související ochotu a chuť žáků a žákyně se do průběhu výuky zapojovat. Prostředí, které je nepřátelské, kde není respekt ke všem zúčastněným, kde se žáci a žákyně bojí posměšků nebo ponížení, rozhodně není prostředím, ve kterém by se mohla rozvinout dobrá komunikace, a stejně tak se v něm nedá očekávat nějaké velké zapojování žáků a žákyně do výuky. Z dlouhodobého hlediska může takové nastavení ve třídě vést k tomu, že žák/yně bude mít špatný vztah s vyučující/m, nebude v ní/něj mít důvěru, bude se bát vyjádřit svůj názor a komunikovat své (nejen) žákovské potřeby. Nefunkční nebo špatná komunikace ve třídě může mít za následek také to, že žákovi/žákyni klesá sebevědomí, nerozvíjí se u něj/ní metakognice, odmítá nést zodpovědnost za vlastní učení apod.

Výukovou komunikaci můžeme zkoumat a hodnotit z různých pohledů. Jedním z nich může být hledisko, kdo ke komu mluví. Z tohoto hlediska rozlišujeme výukovou komunikaci mezi učitelem/kou a třídou, učitelem/kou a skupinou žáků/yň, učitelem/kou a jedním žákem/jednou žákyní (Průcha et al., 2013). Patří sem ale i komunikace mezi žáky a žákyněmi

navzájem (žák/yně – žák/yně, žák/yně – skupina, žák/yně – třída, skupina – skupina, apod.) (Průcha et al., 2013). Volba typu výukové komunikace závisí i na zvolené vyučovací formě. Rozlišujeme následující organizační formy výuky (Janiš, 2003):

- hromadná (frontální) výuka – převažuje komunikace učitel/ka – třída (komunikace mezi žáky a žákyněmi navzájem není žádoucí)
- skupinová a kooperativní výuka – převažuje komunikace učitele/ky se skupinami žáků a žákyň, ale i žáků a žákyň mezi sebou
- párová výuka – převažuje komunikace žák/yně – žák/yně a dvojic žáků a žákyň s učitelem/učitelkou
- týmová výuka – tým učitelů a učitelek pracuje s určitou skupinou žáků a žákyň
- diferencovaná výuka – z hlediska komunikace podobná skupinové výuce
- individuální výuka – komunikace učitele/ky a žáka/yně
- individualizovaná výuka – učitel/ka a žák/yně spolu navzájem komunikují; jednou z jejích forem je skupinová forma práce

Ve výukové komunikaci ve velké míře převažuje promluva učitele/učitelky nad promluvou ze strany žáků a žákyň. Konkrétně tři čtvrtiny vyučovací hodiny zahrnují promluvy učitele/učitelky a pouze v jedné třetině vyučovací hodiny je slyšet hlas žáků a žákyň (Šed'ová et al., 2012).

Výuková komunikace je specifická také tím, že je v ní používán specifický jazyk. Tento specifický jazyk je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a oproštěný od kontextu, zároveň velmi explicitní a zahrnující specifickou slovní zásobu, do níž spadá především odborná terminologie (Šed'ová et al., 2012). Ukazuje se ale, že ve školním prostředí to nejsou pouze učitelé a učitelky, kdo mluví specifickým jazykem. I děti ve škole přepínají do jiného jazyka, než jaký užívají v běžné komunikaci (Gavora, 1998).

V běžné komunikaci žáci a žákyně mezi sebou navzájem používají „slang“, který je typický pro jejich věkovou skupinu, jakýsi „vlastní jazyk“, který je společný pro jejich vrstevnickou skupinu a kterému všichni ve skupině rozumí. Během vyučování či obecně při komunikaci s vyučující/m přepínají do spisovného jazyka. I v takových chvílích ale může dojít k tomu, že žáci a žákyně sklouznou ke svému „nářečí“, a to v případě, kde se školní situace začne

přibližovat „jejich mimoškolnímu životu či se jich osobně dotýkat – např. ve chvílích silného emocionálního zaujetí“ (Šed'ová et al., 2012, s. 42). Z Gavorova výzkumu vyplývá, že klasické školní obsahy mají žáci a žákyně naopak spojeny výhradně se spisovným jazykem používaným ve školním prostředí a jazykem vlastním jejich vrstevnické skupině je interpretovat neumí (např. Archimédův zákon) (Gavora, 1998). „Tento výzkum dobře ilustruje fakt, že školní jazyk tvoří svébytný systém, který mají žáci pevně spojen s prostředím školy – jinde a v jiných situacích jej prakticky nepoužívají.“ (Šed'ová et al., 2012, s. 42)

Komunikaci učitele/učitelky se žáky a žákyněmi můžeme rozdělit do dvou rovin. V jedné rovině komunikuje vyučující se žáky a žákyněmi s cílem předat jim nějaké vědomosti. Tuto komunikaci nazývá Mareš (2013) komunikací didaktickou:

Didaktická komunikace je specifický druh komunikace, v níž jsou ve společné činnosti začleněni vyučující subjekt (zpravidla učitel) a učící se subjekt (zpravidla žák). Předmětem společné činnosti jsou didaktické informace sdělované buď učitelem, nebo didaktickým textem, ve škole často učebnicí. (s. 105)

Neméně důležitá ve výuce je však i sociální komunikace. Sociální komunikace můžeme nabývat dvou významů. Může se jednat o obecné označení veškeré lidské komunikace. Já však v této práci budu pracovat s pojmem sociální komunikace v jejím druhém významu, tzn. budu k ní přistupovat jako ke komunikaci o vztazích a pro vztahy. Komunikace v tomto smyslu neslouží k předávání odborného obsahu, ale je takovým procesem, který „v dostatečném rozsahu a kvalitě silně ovlivňuje okamžitý psychofyzilogický stav dítěte i jeho celkový vývoj osobnosti“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 191). Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012) uvádějí, že prostřednictvím sociální komunikace „se definují a utvářejí vztahy mezi lidmi“ (str. 21). Z hlediska dobrého klimatu třídy a ochoty žáků a žákyň k angažovanosti ve vyučovacích hodinách je právě tento druh výukové komunikace klíčový. Jsou to právě ty faktory jako trpělivost, porozumění, tolerance, přátelskost, podpora a další, kterými si získáme pozornost žáků a žákyň a zajistíme si dobré třídní klima. V takové třídě se žáci a žákyně nebojí vyjádřit vlastní názor, klást otázky, přiznat chybu apod. Správně vedenou sociální komunikací můžeme předejít i tzv. komunikační ostýchavosti, kterou popisuje

Průcha a která se vyznačuje tím, že se žáci a žákyně ostýchají hovořit, a to jak veřejně před třídou, tak s učitelem, a nerozvíjejí se jejich komunikační dovednosti (Průcha, 2009). S věkem se tyto problémy dále prohlubují. K podpoře žákovi komunikace a angažovanosti je tedy potřeba „vytvořit emocionálně příjemné klima bez ohrožování žákových individuálních potřeb (...), sociálních potřeb (...), bez ohrožování žákova „já“ (...)" (Mareš, 2013. s. 424).

2 Angažovanost a produktivní angažovanost

U faktorů ovlivňujících komunikaci ve třídě byly použity pojmy jako angažovanost a aktivita. Tato kapitola má za úkol tyto pojmy blíže definovat. Budu v ní vycházet především ze studie Šed'ové a Švaříčka, která vznikla v rámci projektu „Komunikace ve školní třídě“ v roce 2010. Autorka a autor v této studii popisují různé druhy žákovské angažovanosti. I když se tato studie věnuje žákům a žákyním na druhém stupni základních škol, domnívám se, že myšlenky, které z ní přejímám, lze použít i pro charakteristiku žáků a žákyň na stupni prvním. Šed'ová a Švaříček hovoří o komunikační angažovanosti, kterou pojímají jakožto účast žáků a žákyň na výukové komunikaci ve třídě (Šed'ová & Švaříček, 2010). Komunikační angažovanost můžeme chápat jako zapojení se žáků a žákyň do interakce s učitelem, která probíhá ve vyučovacích hodinách. Komunikační angažovanost má podle výše zmíněných autorů složku receptivní a produktivní. Receptivní komunikační angažovanost je míra, „v níž žák udržuje pozornost, sleduje výklad látky a také instrukce učitele, jimž se snaží vyhovět“ (Šed'ová & Švaříček, 2010, s. 24). Produktivní složka komunikační angažovanosti je definována jako „připravenost žáka přímo vstoupit do komunikace, ochotu odpovídat na otázky učitele nebo naopak učiteli otázky aktivně klást“ (Šed'ová & Švaříček, 2010, s. 24). To, že žák/yně pozorně sleduje výuku a dbá pokynů učitele/ky, ještě neznamená, že se bude aktivně zapojovat do komunikace s učitelem/učitelkou. Mezi žáky a žákyněmi najdeme vyšší procento těch, kteří disponují receptivní složkou komunikační angažovanosti. Těch, kteří zároveň oplývají i složkou produktivní, je už méně. To potvrzuje i výzkum Šed'ové a Švaříčka realizovaný na 2. stupni základní školy, podle kterého je vysoká míra receptivní složky téměř u tří čtvrtin zkoumaného vzorku, kdežto produktivní složku komunikační angažovanosti nalezneme pouze u jedné třetiny tázaných (Šed'ová & Švaříček, 2010).

Produktivní složka komunikační angažovanosti se vyznačuje stejnými charakteristikami jako ochota komunikovat. Komunikační angažovanost ale nespočívá pouze ve verbální komunikaci ze strany žáků a žákyň. Spíše bychom ji mohli definovat jako aktivitu žáků a žákyň a jejich zapojení se do výuky. Aktivitu žáků a žákyň charakterizuje Maňák jako princip zahrnující veškeré výchovně vzdělávací dění, od kterého odvisí kvalita

dosahovaných výsledků (Maňák, 1998). Aktivitu ve výchovně-vzdělávacím procesu charakterizuje Maňák (1998) následovně:

Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu je tedy třeba rozumět zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, nebo způsoby chování. (s. 29)

Maňák pojímá aktivitu jako součást třísložkové škály: aktivita – samostatnost – tvořivost (Maňák, 1998). Pro potřeby této práce budu na žákovskou aktivitu nahlížet jako na prostředek, který pomáhá žákům a žákyním v aktivním zapojování se do učebního procesu. Pojem aktivita v takovém pojetí zastřešuje nejen aktivní komunikaci ze strany žáků a žákyň, jako je tomu u konceptu ochoty komunikovat, ale zastřešuje i takové faktory, jako je aktivní naslouchání ze strany žáků a žákyň apod.

Maňák (1998) dělí žákovskou aktivitu na 4 stupně:

1. Aktivita vynucená – učitel/ka nutí žáky a žákyně k určité činnosti
2. Aktivita navozená – zapojení žáků a žákyň do práce na pokyn učitele/ky (nejčastější případ ve školní praxi)
3. Aktivita nezávislá – vychází z vlastního zájmu žáka/yně o danou činnost
4. Aktivita angažovaná – předpokladem je silná aktivizace žáků a žákyň a jejich připravenost řešit samostatně problémy

Vzhledem k tomu, že ve svém výzkumu budu sledovat především aktivní zapojování žáků a žákyň do výuky, budu spíše než z komunikační angažovanosti jako celku vycházet hlavně z její produktivní složky. Tuto složku komunikační angažovanosti si spojuji s 3. a 4. stupněm aktivity popsanými výše. Klíčová pro mne bude produktivní verbální angažovanost, kterou pro účely výzkumu definuji jako ochotu komunikovat, tzn. dobrovolně se zapojovat do komunikace, diskutovat s učitelem/učitelkou, hlásit se o slovo, atd. Ještě přesněji: budu sledovat absolutní produktivní angažovanost. Absolutní produktivní angažovanost, zjednodušeně řečeno, sleduje veškeré verbální projevy dítěte. Oproti tomu relativní

produktivní angažovanost si všímá jen takových projevů, které jsou v dané situaci žádoucí, tzn. nezohledňuje projevy, které jsou proti učitelským očekáváním a které vyžadují velkou iniciativu dítěte. S konceptem absolutní produktivní verbální angažovanosti jsem se rozhodla pracovat především proto, že je v prostředí školní třídy dobře pozorovatelný. Není však samozřejmý a může k němu docházet jen za určitých podmínek. Stěžejní je nastavení pravidel vzájemné komunikace ve třídě. Důležité je, aby ve třídě fungovalo dialogické vyučování.

Dialog je základním stavebním kamenem v komunikaci mezi vyučující/m a žáky/němi a také didaktickým prostředkem podporujícím vytváření řečových dovedností (Průcha et al., 2009). S tím souhlasí i Skalková, která dále uvádí, že dialogické metody „jsou založeny na přímé interakci mezi vyučujícím a žáky nebo mezi žáky navzájem, předpokládají jejich vzájemnou komunikaci“ (Skalková, 2007, s. 190). Používání dialogických metod ve výuce motivuje žáky a žákyně k zapojování do komunikace, do řešení problémů, k vyjádření vlastních názorů a jejich argumentaci. Ve třídě, kde dochází k dialogickému vyučování, je možné sledovat právě onu výše zmiňovanou absolutní produktivní angažovanost, protože žáci a žákyně se v takové třídě nebojí vyjádřit vlastní názor či stanovisko.

3 Faktory ovlivňující komunikaci ve třídě

Je zjevné, že v utváření klimatu třídy má komunikace klíčovou roli. Z výše uvedeného by se mohlo zdát, že závisí hlavně na osobě učitele/učitelky, zda se mu/jí podaří nastolit mezi ní/m a žáky a žákyněmi vztah vyznačující se důvěrou, pochopením a vzájemnými sympatiemi, ve kterém budou žáci a žákyně ochotně s učitelem/učitelkou komunikovat a spolupracovat, či zda naopak bude vztah mezi ní/m a třídou doprovázen nedůvěrou a antipatií ze strany žáků a žákyň. Pokud učitel/ka chce takové třídní klima, kde se žáci a žákyně nebudou bát promluvit, může toho dosáhnout právě vhodně zvolenou komunikací. Nedílnou součástí výukové komunikace jsou ale i žáci a žákyně a vzájemný vztah mezi nimi. Ačkoli je vztah s učitelem/kou pro komunikaci klíčový, může být ochota komunikovat ovlivněna i vztahem žáka/žákyně s ostatními spolužáky a spolužačkami. Pokud s nimi žák/yně nemá dobré vztahy, může ho/jí to v komunikaci brzdit, může se bát se před ostatními vyjadřovat.

Na straně žáků a žákyň hovoříme o ochotě ke komunikaci. Koncept nazvaný ochota komunikovat zmiňují ve svém výzkumu Sedláček a Šed'ová (2015), kteří ochotu komunikovat definují jako predispozici k tomu vstoupit do komunikace, nebo se komunikaci naopak vyhnout. Podle nich je ochota komunikovat dána především osobnostními rysy člověka a důvodem k nižší ochotě komunikovat mohou být ostych, introverze či pocity úzkosti (Sedláček & Šed'ová, 2015). Osobnostním rysů žáků a žákyň a dalším individuálním faktorům na straně žáka/žákyně je věnována podkapitola 3.1. Sedláček a Šed'ová vycházejí z díla McCroskeyho a Richmond z roku 2006, které uvádí, že vyšší míra ochoty komunikovat se projevuje u žáka/yně tím, že se během vyučovacích hodin hlásí nebo bez vyzvání odpovídá, žák/yně s nižší mírou ochoty komunikovat není takto iniciativní, ale na otázky učitele/ky odpovídá a žák/yně s velmi nízkou ochotou komunikovat neodpovídá ani na přímé dotazy (McCroskey & Richmond, 2006).

Z výše uvedeného vyplývá, že celkové komunikační nastavení třídy ovlivňuje celá řada faktorů. Tyto faktory bychom mohli rozdělit do následujících oblastí:

- individuální faktory na straně žáka/yně
- individuální faktory na straně učitele/učitelky
- dyadické faktory

- skupinové faktory
- institucionální faktory (autorita školy a vyučující/ho)

Níže se pokusím definovat a blíže popsat, co vše lze pod první čtyři body z výše uvedených zahrnout.

3.1 Individuální faktory na straně žáka/yně

Ze strany žáků a žákyň může být ochota ke komunikaci ovlivněna vývojovými faktory, osobnostními faktory, genderovými faktory, ale také mírou motivace a zájmu.

3.1.1 Vývojové faktory

Školní úspěšnost a ochota se aktivně zapojovat do výuky a komunikace je ovlivňována a utvářena vývojovými faktory. První stupeň základního vzdělávání odpovídá věku dítěte od 6 do 12 let. Toto vývojové období, které může být nazváno středním dětstvím, je ve vývoji dítěte velmi důležité. „Formuje se sebepojetí, genderová identita (...) a postoje ke vzdělávání.“ (Thorová, 2015, s. 402)

Velkou změnou je pro dítě nástup povinné školní docházky. Způsob práce, který je ve škole používán, je pro děti něčím, s čím se dosud nesetkaly. Ani v rodině, ani v mateřské škole se jim nestalo, že by dospělý byl v kontaktu s tolika s dětmi najednou, tedy že není v bezprostředním kontaktu jen s nimi, případně malou skupinkou jejich vrstevníků. I nároky kladené na děti, které se ve školním prostředí stávají žáky a žákyněmi, s věkem rychle rostou. Žáci a žákyně prvních tříd obvykle nemívají problémy se zvládnutím učiva, ale s tempem, v jakém jsou jim nové informace předkládány (Mertin & Gillernová, 2003) a případně s adaptací na školní prostředí.

V počátcích školní docházky jsou u dětí patrné rozdíly ve zrání centrální nervové soustavy. Ve školní třídě se spolu setkávají žáci a žákyně, kteří/ré se se svým intelektem a svými znalostmi mohou řadit mezi premianty a premiantky třídy (mohou být nadanými žáky a žákyněmi), s těmi, jejichž intelektové schopnosti jsou nižší a někdy dokonce vyžadují jiný

pedagogický přístup. Tato druhá skupina žáků a žákyň může velmi brzy ztratit motivaci aktivně se podílet na vzdělávacím procesu.

Příčin, které mohou negativně ovlivnit ochotu aktivně se zapojovat do výuky, je celá řada. Upravila jsem si výčet, který uvádí ve své knize Linhartová (2008) a několik příčin z něj vybrala:

- Poruchy tělesného vývoje a zdravotní obtíže (např. zpomalený tělesný vývoj, tělesná slabost, zdravotní problémy, atd.)
- Poruchy duševního vývoje (neurózy a další duševní poruchy)
- Nedostatky v intelektuální oblasti (nedostatky v myšlení, paměti, pozornosti, v celkové rozumové výkonnosti, atd.)
- Nesprávné postoje (zábrany, agresivita, vzdorovitost, záporný postoj k učení a ke škole, atd.)
- Záporně vlastnosti osobnosti (např. příliš pomalé psychické tempo)
- Citové poruchy (citová deprivace, strach z neúspěchu, zvýšená emocionalita)
- Narušená sociabilita (negativní vztah k učiteli/ce, k vrstevníkům a vrstevnicím, nebo ke škole obecně)
- Věkové zvláštnosti
- Pohlaví, resp. gender (chlapci selhávají častěji než děvčata)

O provázanosti vývojových faktorů s faktory genderovými hovoří i Janošová (2011), která uvádí, že pomalejší zrání centrální nervové soustavy bývá častější u chlapců, stejně jako častější výskyt specifických poruch učení a tyto faktory mohou vést u chlapců už na počátku školní docházky k častému školnímu selhávání. To může velmi negativně ovlivnit i jejich motivaci k práci a k aktivitě během vyučování. Zároveň se setkáváme také s tím, že výchova chlapců častěji akcentuje rozvoj nezávislosti a toleruje nerespektování pravidel, což může ve školním prostředí vést k tomu, že se chlapci častěji potýkají s nekázní. Genderovým faktorům se blíže věnuje podkapitola 3.1.3.

3.1.2 Vlastnosti osobnosti (introverze a extraverze)

Introvert je v publikaci Langové a Heřmanové (2007) definován jako osoba, která „se drží při společenských příležitostech v pozadí, přenechává vedení ve společnosti jiným, nesnadno se přátelí, omezuje svá přátelství na malý počet, raději poslouchá než mluví před lidmi.“ (Langová & Heřmanová, 2007, s. 19) U extraverta se setkáváme s opačnými vlastnostmi. Z uvedeného by se mohlo zdát, že více angažovaní v učebním procesu budou extraverti.

Löhken (2014) předkládá deset předností introvertů a deset předností extravertů. Přednosti introvertů jsou: „obezřetnost, klid, podstata, soustředěnost, naslouchání, analytické myšlení, nezávislost, vytrvalost, psaní, empatie“, přednosti extravertů pak: „odvaha, nadšení, flexibilita, sebevyjádření, rychlost, činorodost, vztahovost, spontánnost, mluvení, otevřenost vůči konfliktům“ (s. 39). Z tohoto výčtu je zřejmé, že introverti budou lepšími posluchači a extraverti řečníky. To potvrzují i Miková a Majerová (2010), které uvádějí, že zatímco extravertní žáci a žákyně hned reagují, nahlas projevují svůj zájem, odpovídají ještě před tím, než na ně přijde řada, introvertní žáci a žákyně nikomu neskáčou do řeči a častěji mlčí. Löhken (2014) uvádí, že introverti dobře naslouchají, extraverti zas umějí velmi přesvědčivě a sebejistě předat informace a také umějí s tím, co slyšeli, hned pracovat, ale aby dokázali dobře naslouchat, potřebují k tomu silnější podněty než introverti. Neznamena to však, že pokud ve třídě někdo mluví a aktivně se zapojuje do výuky, je to bez výjimky a zcela jistě extravert. I introverti dokáží komunikovat a zapojovat se do diskusí, avšak vyhovují jim odlišné podmínky vyznačující se větší strukturovaností. Vzhledem k tomu, že nejsou tak impulzivní jako extraverti, daří se jim vést diplomatická vyjednávání a umí být dobrými manažery (Löhken, 2014).

3.1.3 Genderové faktory

Tuto oblast bych chtěla uvést definicí pojmu gender. Pavlík v publikaci Smetáčkové uvádí, že gender je „vyjádřením představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které mají do značné míry odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky, vlastnosti, schopnosti, atd.“ (Pavlík in Smetáčková, 2006, s. 9). Jarkovská píše, že „gender

je jednou z nejzákladnějších kategorií, která strukturuje život v naší kultuře“ (Jarkovská, 2013, s. 15). Dále uvádí, že „gender je reprezentován jako určitá znalost toho, co znamená být chlapcem nebo dívkou; znalost, ke které se děti dostávají postupně, především v závislosti na míře tradičního pojetí rolí mužů a žen v jejich vlastní rodině“ (Jarkovská, 2013, s. 28). Abychom se mohli stát právoplatným členem společnosti, měli bychom se identifikovat s naším genderem. K tomu dochází již od narození a děje se tak v procesu genderové socializace, která primárně probíhá v rodině, jak bylo uvedeno výše. Genderovou socializaci lze chápat jako osvojování mužských a ženských rolí, které jsou vázány na biologické pohlaví dítěte (Jarkovská, 2013). Předávání těchto zažitých představ napříč generacemi lze označit pojmem „genderové stereotypy“. Strnadlová (2012) definuje genderové stereotypy jako „tradiční a často i diskriminační představy o typicky mužských a ženských vlastnostech a o rolích a pozicích mužů a žen ve společnosti“ (s. 12).

Tento pojem má podle mého názoru ve školním prostředí (a nejen v něm) velký význam, a to nejen z pozice učitele/ky, ale i žáků a žákyň samotných. Učitel/ka může genderové stereotypy a nerovnosti z nich vyplývající podporovat, nebo se je naopak může snažit nabourávat. Učitelé/ky si však často ani neuvědomují, že s chlapci a dívkami zacházejí a komunikují odlišně. Mají pocit, že mezi žáky a žákyněmi nedělají rozdíly a že je hodnotí bez ohledu na to, zda se jedná o chlapce či dívku. Ne vždy tomu tak ale skutečně je.

Chlapci a dívky bývají často oceňováni/y za odlišné vlastnosti či dovednosti. „Škola více oceňuje femininní projevy, jako je poslušnost, pořádnost, akceptace pravidel“ (Thorová, 2015, s. 303). Strnadlová (2012) uvádí, že u dívek bývá častěji oceňována píle, svědomitost a spolehlivost, u chlapců pak originalita, nápaditost a odvaha. Dívky bývají ve škole považovány za „ty hodnější“, jsou v očích učitelů pečlivé a snaživé. Thorová (2015) uvádí, že chlapci bývají ve školním prostředí častěji káráni, a že chování, které je považováno za typicky chlapecké, je považováno za problémové. Strnadlová (2012) ale uvádí, že ve stejné situaci bývají dívky častěji než chlapci napomínány za nevhodné či vulgární slovo, nebo za hlučné, nevhodné či agresivní chování. Tento rozpor může vyplývat z toho, že zatímco u chlapců se s podobnými projevy počítá, protože jsou považovány za typické u chlapců a mužů, u dívek takové projevy překvapí. Nejsou v souladu s představami, jaké o dívčím a ženském chování panují, a proto je potřeba za ně kárat a trestat, aby byly co nejvíce

eliminovány. Chlapcům nevhodné chování a vyjadřování více prochází, protože se předpokládá, že živost, ráznost, bojovnost a mnohdy až agresivita patří k vlastnostem chlapců. Je to dáno i tím, že již od útlého věku jsou chlapci „vystavováni výraznějšímu výchovnému tlaku, aby se projevovali chlapecky“ (Janošová, 2011, s. 15). Když od nich od útlého věku takové chování vyžadujeme, jen těžko ho můžeme v pozdějších letech jejich vývoje začít potlačovat. Pokud se ve školním prostředí žáci a žákyně setkávají s takovým přístupem vyučující/ho, zvyknou si na něj a podřídí se mu. Tento efekt učitelského působení známe i z jiných oblastí a nazývá se sebenaplňující se proroctví.

Thorová (2015) píše, že „učitelé u chlapců více oceňují asertivitu a aktivitu a u dívek spíše tiché pasivní chování, což v pozdějším věku může být jedním z důvodů, proč jsou v zaměstnání úspěšnější muži“ (s. 303). Zcela jistě to má ale vliv i na jejich působení a vystupování ve školním prostředí. Pokud bude u dívek oceňována a kladně hodnocena pasivita, nelze očekávat, že se dívky budou aktivně zapojovat do diskusí, prosazovat svůj názor, apod.

Janošová (2011) také uvádí, že kvůli rušivému chování a kázeňským potížím jsou chlapci častěji zapojováni učitelem/učitelkou do výukových aktivit a je jim během vyučování věnováno více pozornosti. Dívky, které se snaží dostat role hodných a tichých, pak mohou mít pocit, že jsou upozadřované a že jim není ze strany vyučující/ho věnován dostatek pozornosti.

Rozdílný přístup na základě pohlaví nenajdeme ale jen u hodnocení schopností a dovedností žáků a žákyně, ale i v prospěchu a úspěšnosti v jednotlivých předmětech. Zejména v matematice a technických oborech se očekává, že v nich budou úspěšnější chlapci. Pokud v nich dosáhne úspěchu dívka, bývá to vysvětlováno situačními příčinami (příliš snadný úkol) (Strnadlová, 2012). Odlišné hodnocení chlapců a dívek zmiňuje i Janošová (2011), která uvádí, že zatímco u chlapců je dobrý výkon považován za výsledek dobrého logického myšlení, u dívek bývá stejný výkon spojován s vysokou pílí. Nebere se příliš v úvahu, že by dívka na daný obor či předmět mohla mít talent. Panuje předpoklad, že dívky jsou úspěšnější spíše v humanitních předmětech. Strnadlová (2012) upozorňuje, že pokud k dívkám a chlapcům přistupujeme s tímto očekáváním, vytváříme jen takové situace, které nutí žáky a žákyně naše očekávání naplňovat a utvrzovat a nedávají jim prostor ukázat své jiné

charakteristiky. Rozdíl v hodnocení chlapců a dívek zmiňuje i Jarkovská (2013), která prezentuje výsledky výzkumu, z něhož vyplynulo, že chlapci bývají „častěji chváleni za intelektuální výkony, zatímco dívky za pilnost, způsobilost a upravený zevnějšek“ (s. 40). Naopak pokud chlapec ve výuce chybí, bývají jeho chyby tolerovány více, než chybovost u dívek. To může souviset i s přesvědčením vyučujících, že chlapci dospívají později než dívky (Jarkovská, 2013). Toto přesvědčení má podle vyučujících vliv i na to, že dívky bývají ve škole úspěšnější. Pomalejší start chlapců v počátku školního vzdělávání může být ale ovlivněn i pohlavím/genderem vyučující osoby. Fontana (2003) píše, že „většinu výuky v prvních ročnících vykonávají ženy, a chlapci proto spojují školu s ženskými hodnotami“ (s. 155) a poukazuje na to, že tam, kde jsou vyučujícími muži, k těmto počátečním rozdílům nedochází.

Obecně se setkáváme s tím, že prospěch dívek na základních školách může být v průměru lepší než prospěch chlapců. Smetáčková (2006) píše: „Na jedné straně jsou dívky v průměru hodnoceny lepšími známkami než chlapci, na straně druhé však jsou jejich výkony stereotypně zpochybňovány tím, že jsou viděny jako prosté „šprtání“ bez logického myšlení.“ (s. 35) Takové podceňování znalostí a vědomostí dívek může vést k tomu, že jsou pak dívky ve školním prostředí nejisté a ztrácejí motivaci se do výuky aktivně zapojovat. „Dívky si mohou ze školy odnášet přesvědčení, že jejich schopnosti nejsou tak velké jako schopnosti chlapců“ (Smetáčková, 2005, s. 78). Pokud je školní prostředí nastavené tímto způsobem, odcházejí z něj dívky, které se podceňují, nevěří si a bojí se být aktivní. To potvrzuje i Fontana (2003) svým tvrzením, že „na všech věkových úrovních děvčata vykazují menší sebevědomí než chlapci, a dokonce někdy i uměle snižují úroveň svých výkonů v souladu s již překonaným společenským pojmáním ženské role jako méněcenné“ (s. 155).

Výše byly popsány vlivy přenášení genderových stereotypů na průběh výuky a hodnocení chlapců a dívek. Hlavním tématem této práce je však komunikace a aktivní zapojování žáků a žákyň do výuky. Z výše uvedeného plyne, že velký vliv na potvrzování či naopak potírání genderových stereotypů v žákovském kolektivu má učitel/ka. Pokud ten/ta potvrzuje genderové stereotypy, může se stát, že „komunikaci ve třídě ovládnou chlapci a dívky nemají prostor, nebo jej dobrovolně nevyužívají k vlastním projevům“ (Smetáčková, 2005, str. 78).

Z toho bychom mohli vyvodit závěr, že v takovém kolektivu budou dívky méně produktivně angažované než chlapci, nebudou se tak často zapojovat do komunikace s učitelem/učitelkou a budou spíše pasivní, zatímco aktivitu ve třídě převzou chlapci.

Aktivitu žáků a žákyň může velmi ovlivnit nejen hodnocení, které učitel/ka používá, ale už jen jeho/její vyjadřování. Setkáváme se s tím, že vyučující komunikují jinak s děvčaty a jinak s chlapci. Můžeme se dokonce setkat s tím, že vyučující svými promluvami přímo šíří stereotypní představy o mužích a ženách. Smetáčková (2016) uvádí jako příklad promluvy vyučující/ho: „Matěj jako správný kluk neumí dělat víc věcí najednou, že ano?“, nebo: „Ženy jsou slabší pohlaví.“ (s. 200) Těmito výroky vyučující přispívá k tomu, že se žáci a žákyně ztotožní s představou, jak by se vzhledem ke svému pohlaví měli chovat, a snaží se pak tyto představy naplňovat, resp. nemají snahu z těchto očekávání vystoupit nebo je nějakým způsobem vyvrátit. Pochopí, co je od nich ze strany učitele/ky vyžadováno, a tomu se snaží dostat.

Potvrzování a přenášení či naopak vyvrácení genderových stereotypů mohou krom vlivů, které si dívky a chlapci přinášejí z rodinného prostředí, a krom osoby učitele/ky, ovlivnit ještě další faktory. Mezi ně patří např. prostředí školní třídy a školy obecně, obsah učiva, učebnice, podle kterých se žáci a žákyně učí, atd. Těmto vlivům se ale v této práci blíže věnovat nebudu. Osobě vyučující/ho se blíže věnuje podkapitola 3.2.

3.1.4 Motivace a zájem

V procesu učení je klíčová motivace. Fontana (2003) uvádí, že „není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne“ (s. 153). Mezera a Topičová (2015) definují motivaci následovně: „Motivace usměrňuje chování jedince k dosažení určitého cíle. Vyjadřuje souhrn všech skutečností (radost, zvědavost, pozitivní pocity, radostné očekávání), které jedince podporují nebo tlumí, aby něco konal nebo nekonal.“ (s. 11)

Motivaci můžeme dělit na dva typy - vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je jakýmsi vnitřním puzením. Mareš (2013) ji definuje jako tendenci žáků a žákyň „angažovat se v určitých činnostech ze zájmu, kvůli nim samotným“ (s. 287). Jedná se o činnosti, které žák/yně

vykonává ze zvědavosti, proto, že se chce naučit něco, co ještě neumí, nebo z pocitu radosti, že může dělat něco, co ho/jí baví (Mareš, 2013). K takové činnosti nemusí žáka/yni nikdo pobízet, nebo nutit. Vykonává jí proto, že chce, nikoli proto, že by za ní očekával odměnu. Mareš (2013) píše, že v tomto případě přichází odměna vnitřní: „zajímavostí dané činnosti, údivem až úžasem z objevování nového, pocitem hrdosti (...)“ (s. 287).

Oproti tomu vnější motivace je založena na vnějších podnětech. Aby se žák/yně do nějaké činnosti pustil/a, musí ho/jí k tomu někdo vyzvat, někdy i nutit. „Vnější motivace je tendence provádět určité činnosti bez zájmu, bez vnitřního uspokojení z ní samotné. Jedinec není zvědavý na to, co bude dělat, nemá snahu se něčemu novému naučit.“ (Mareš, 2013, s. 287) Stejně tak odměna, která za vykonání této činnosti přichází, není vnitřní, ale pouze vnější. Může jí být pochvala, dobrá známka, absence problémů s učitelem nebo s rodiči (Mareš, 2013).

Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že na základě vnitřních pohnutek (vnitřní motivace) se budou žáci a žákyně pouštět do takových témat a úkolů, které jsou pro ně zajímavé, považují je za důležité, nebo je baví. U nezajímavých úkolů a témat pak nastupuje motivace vnější. Vnitřní a vnější motivace tudíž nejsou dva protipóly. To potvrzuje Mareš (2013), který uvádí, že „u jednoho a téhož jedince mohou fungovat oba typy motivace, a to dokonce v rozdílných proporcích“ (s. 288).

Ve školním prostředí je nositelem/nositelkou vnější motivace vyučující. Jeho/jejím úkolem je žákům a žákyním proces učení za pomoci vnější motivace co nejvíce usnadnit. Mezera a Topičová (2015) píše: „Pokud však začne hledat i žák na základě sebepoznávání, přestává být pasivním účastníkem. Tak se může posilovat jeho motivace vnitřní, která je pro celoživotní vzdělávání mnohem významnější.“ (s. 12) Vyučující by proto měl/a ve své práci zohlednit oba typy motivace: „jeden může přecházet ve druhý, jeden může navazovat na druhý, mohou být přítomny oba nejednou“ (Mareš, 2013, s. 288).

Vyučující může motivaci žáků a žákyň posilovat, ale může jí také oslabovat svým nesprávným vedením a hodnocením. Tento jev Kosíková (2011) nazývá motivačními konflikty. Podobně se vyjadřují i Mezera a Topičová (2015): „Pokud žák často selhává v procesu učení a nehledá řešení a cestu k úspěchu, vytrácí se jeho motivace k řízení vlastního učebního procesu.“ (s. 12) Role vyučující/ho je zde zcela klíčová. Jeho/jejím

úkolem je připravit pro žáky a žákyně takové prostředí, aby považovali učení za smysluplné, mohli vnímat své pokroky na své učební cestě a znali strategie, jak svůj proces učení co nejvíce zefektivnit. Tím se zvýší jedincova vnitřní motivace k učení a zároveň se stane méně závislým na motivaci vnější (Mezera & Topičová, 2015).

Správná motivace postavená na úkolech přiměřené obtížnosti má vliv i na zapojování se žáka/yně do výuky. Mareš píše, že příliš snadné úkoly žáky a žákyně nemotivují, ale stejně tak je nemotivují ani příliš obtížné úlohy a úkoly (Mareš, 2013). U příliš jednoduchých úkolů si žáci a žákyně mohou říci, že úkol je pod jejich úroveň, a odmítnou se aktivně zapojit do řešení takového úkolu či do diskuse nad ním. U příliš obtížných úkolů naopak mají pocit, že na ně nestačí, bojí se selhání, neúspěchu, mají obavy, že se zesměšní, a proto se raději ani v tomto případě do výuky nezapojí. Oproti tomu přiměřený úkol motivuje žáky a žákyně, aby se ve výuce angažovali. Podobně je to i v případě, že vyučující zvolí motivaci formou odměn a trestů. V takovém případě se žák/yně může bát trestu, který může přijít v případě špatné odpovědi. Proto raději mlčí a ve výuce se neangažuje.

3.2 Faktory na straně vyučující/ho

Mezi faktory ovlivňující komunikaci ve třídě patří na straně vyučující/ho především věk, gender, komunikační schopnosti vyučující/ho a pedagogické techniky pro zapojování žáků a žákyň, především organizační formy výuky.

3.2.1 Věk

V publikacích vydaných zhruba před 20 lety věnovaných učitelské profesi je velmi často zmiňováno stárnutí pedagogických sborů jako negativní jev učitelské profese. Tento jev je podle autorů a autorek způsoben především tím, že mladší učitelé odchází do jiných zaměstnání, která jsou pro ně z různých důvodů výhodnější. Vašutová uvádí, že tento jev vede k tomu, že v učitelské profesi zůstávají starší vyučující a učitelské stavy jsou pak doplňovány důchodci (Vašutová, 2007). Výše uvedené publikace uvádějí, že průměrný věk učitelů v České republice dosahuje 50 let. Tento údaj najdeme v publikaci Vašutové (2004) i Urbánka (2005). Ačkoli od vydání těchto publikací uplynulo již téměř 20 let, situace

v českém školství se příliš nezměnila. Tlapová ve své příručce vydané v roce 2023 uvádí, že téměř třetina všech učitelů a učitelek ve školách je starší 55 let (Tlapová, 2023). Největší problém stárnutí učitelského sboru vidím v tom, že starší vyučující nemusí dobře zvládat náročné životní situace. Stejně tak nemusí splňovat požadavky na osobu vyučující/ho, které se v průběhu času a s měnící se dobou objevují. Jejich vyučovací metody mohou být zastaralé. Cílem je proto zvýšit zájem o učitelskou profesi mezi mladými lidmi, podporovat je ve volbě pedagogického vzdělání a motivovat je k výkonu pedagogické profese různými benefity. Současné vysokoškolské vzdělání pedagogického směru reaguje na požadavky moderní doby a učí studenty a studentky moderním pedagogickým metodám, které následně mohou uplatnit ve své učitelské praxi, což povede ke zkvalitňování výuky.

3.2.2 Gender

Školství je oblast, pro kterou je typická feminizace, tzn. početní převaha žen. Zejména v mateřských školách a na 1. stupni základní škol se s učitelem – mužem setkáme pouze velmi výjimečně. Důvodů je hned několik. Vašutová (2004) uvádí celou řadu příčin. Jmenujme alespoň některé:

- Muži neinklinují k profesím, které jsou považovány za typicky „ženské“ nebo které mají nižší společenský status.
- Učitelské platy jsou považovány za nedostatečné k uživení rodiny.
- Muži často nemají osobnostní předpoklady pro práci s mladšími věkovými kategoriemi žáků a žákyň.

Václavíková Helšusová (in Smetáčková, 2006) popisuje podobné důvody silné feminizace učitelské profese:

Omezené možnosti pracovního vzestupu u učitelské profese jsou pro muže shledávány jako nedostačující. Učitelské povolání je zároveň ve srovnání s řadou jiných profesí dlouhodobě spojeno s nižší mzdou. (...) Ženy naopak vnímají učitelskou profesi jako vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí.
(s. 21)

Nejen z výše uvedených důvodů se s učiteli – muži setkáváme v menší míře na 2. stupni základních škol a více na středních a vysokých školách.

Jako negativum feminizace školství Vašutová uvádí některé charakteristické rysy projevující se v pedagogickém rozhodování, jednání a chování učitelek, jako např. nerozhodnost, přehnanost, nedůvěřivost, citovost, kritičnost, hysteričnost, úzkostlivost, atd. (Vašutová, 2004). Zároveň ale zmiňuje i pozitivní vlastnosti jako je laskavost, trpělivost, jemnost a hravost (Vašutová, 2004). Dle mého názoru se tyto vlastnosti mohou a nemusí u jednotlivých učitelek – žen vyskytovat, případně se vyskytují v různé míře a v různých kombinacích. Podstatnější je, jak jsou ženy – učitelky přijímány žáky a žákyněmi, ale také jejich rodiči. Mladší žáci a žákyně reagují na ženy – učitelky spíše pozitivně, kdežto u starších žáků a žákyň se objevují spíše negativní reakce a někdy až hrubé chování k osobě učitelky (Vašutová, 2004).

Václavíková Helšusová zmiňuje jako jeden z důsledků feminizace pedagogických sborů to, že žáci a žákyně „jsou dlouhodobě vystavováni silně feminizovanému vlivu“ (Václavíková Helšusová in Smetáčková, 2006, s. 24) a upozorňuje na to, že žáci a žákyně nemají možnost poznat skutečnost, v níž by různé výchovné a vzdělávací role v různých podobách zastávali muži i ženy. Není pochyb o tom, že nízké procento zastoupení mužů v pedagogických sborech má negativní dopad jak na dívky, tak na chlapce. Osoba učitelky – ženy nabízí pouze ženské vzory. Chybí mužské vzory, se kterými by se chlapci mohli identifikovat. Tento problém zmiňuje i Václavíková Helšusová, když píše, že jsou „v nevýhodě jak chlapci, kteří postrádají možnost identifikace s muži působícími ve škole, může jim chybět pocit spojenectví, tak dívky, které nenalézají možnost seznámit se s maskulinními prvky ve své primární skupině“ (Václavíková Helšusová in Smetáčková, 2006, s. 24). Učitelské profesi by beze sporu prospělo posílení mužské složky. Domnívám se, že muži – učitelé mohou žákům a žákyním rozšířit obzory, mohou být jejich vzorem a v neposlední řadě, jak uvádí Vašutová (2004), může jejich přítomnost v učitelském sboru změnit interpersonální vztahy a klima sborů a škol.

3.2.3 Komunikační schopnosti

Aby mohla komunikace mezi učitelem/učitelkou a žáky a žákyněmi probíhat dobře, je potřeba, aby učitel/ka zvolil/a vhodný jazyk pro komunikaci. Jazyk, který bude učitel/ka pro komunikaci se třídou používat, by měl být jazykem popisným a nikoli jazykem posuzujícím či hodnotícím. Cangelosi definuje popisný jazyk jako vyjadřování, kterým „vykresluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit“ (Cangelosi, 2009, s. 93). Oproti tomu posuzující vyjadřování osobu, chování nebo dosažený úspěch nějakým způsobem zařazuje (Cangelosi, 2009). Komunikaci učitele/ky s žáky a žákyněmi zmiňují ve své práci i Langová a Heřmanová. Přejímají od Ginnota pojem kongruentní komunikace, která je definována jako „komunikace, v níž se učitelé vyjadřují spíše k situaci, (...), než k osobnosti žáků“ (Langová & Heřmanová, 2007, s. 31). Tato definice koresponduje s definicí popisného jazyka.

Posuzující vyjadřování může vést k tomu, že se žák/yně bude cítit ohrožen/a a to mu/jí bude bránit zapojit se do výuky. Cangelosi uvádí, že žáci a žákyně se mnohem ochotněji zapojují do učebního procesu při práci s takovými vyučujícími, kteří/které ke svému vyjadřování používají popisný jazyk (Cangelosi, 2009). Kopřiva a spol. uvádějí, že popisný jazyk se vyznačuje přátelským nebo alespoň věcným tónem a reaguje na skutečnost, která je pozorovatelná právě teď (Kopřiva, 2008). Učitel/ka by se měl/a vyjadřovat nehodnotícím jazykem, aby ve třídě nastolila pocit bezpečí a důvěry. To otevře prostor pro komunikaci a aktivitu žáků a žákyň. V bezpečném prostředí, kde jim nebude nic hrozit, budou žáci a žákyně snadněji spolupracovat.

Neefektivní a v rozporu s popisným jazykem je i nálepkování (i to pozitivní) – např. „Ty jsi vždy vzorně připravený/á“. Ačkoli taková promluva vypadá v pořádku, na žáka/yni uvaluje velký tlak dostát vždy za každých okolností takovému označení. Do popisného jazyka také rozhodně nepatří příkazy, vyhrožování, urážky, ponižování, ironie, shazování a křik.

Další podmínkou správné komunikace se žáky a žákyněmi je naslouchání. Vyučující by měl/a žáky a žákyně naučit, aby mu/jí naslouchali, ale zároveň by i on/a sám/sama měl/a umět naslouchat svým žákům a žákyním. Cangelosi píše, že aby byla komunikace se žáky a žákyněmi účinná, „musí být oboustranná; je tedy třeba jak předávat sdělení jim, tak přijímat sdělení od nich“ (Cangelosi, 2009, s. 101). Pokud žáci a žákyně uvidí, že se vyučující zajímá

o jejich názory a že mu/jí jejich pocity nejsou lhostejné, posílí to jejich důvěru k učiteli/ce a budou otevřenější ke komunikaci s ní/m.

Součástí komunikace je i hodnocení žáků a žákyň ze strany vyučujících. Do jejich hodnocení se nezřídka mohou promítat jejich osobní postoje. Například mohou odlišně hodnotit žáky a žákyň, kteří/ktelé přísluší k tomu pohlaví, o kterém se učitel/ka domnívá, že pro daný předmět nemá nadání, nebo znalosti z něj nebude v budoucnu potřebovat (např. dívky bývají podceňovány v technických oborech) (Valdová in Smetáčková, 2006). Hodnocení se netýká ale jen prospěchu v jednotlivých předmětech. Součástí hodnocení jsou i pochvaly či jejich protipól – napomenutí. Valdová uvádí, že dívky jsou chváleny za jiné vlastnosti a projevy než chlapci a také že dívky jsou častěji než chlapci kárány, když se nechovají slušně a tiše (Valdová in Smetáčková, 2006).

Dosud byla zmiňována pouze verbální komunikace učitele/ky s žáky a žákyňmi. Žákovskou ochotu komunikovat mohou ale negativně ovlivnit i neverbální projevy ze strany učitele/ky. Langová a Heřmanová mezi tyto negativní projevy řadí neverbální vyjádření údivu, rozladění, delší pauzu před svou reakcí na odpověď žáků a žákyň, apod. (Langová & Heřmanová, 2007). I tyto projevy mohou žáky a žákyň odradit od spolupráce s učitelem/kou a mohou vést k neochotě s ní/m komunikovat.

Dobrý/á učitel/ka by měl/a ve třídě usilovat o „vytváření pocitu pospolitosti, soudržnosti“ (Kopřiva, 2008, s. 244). Dále by měl/a ve třídě podporovat vzájemnou úctu a respekt. Za takových podmínek bychom mohli očekávat, že žáci a žákyň budou aktivní. Na druhou stranu se od školy očekává, že bude budovat společenský konsenzus, což zahrnuje i předávání tradičních genderových rolí. V takovém případě i za výše uvedených podmínek může nastat situace, že chlapci a dívky budou chtít těmto genderovým rolím dostát a na základě toho budou reagovat ve vyučovacích hodinách. Vhodnou cestou může být genderově citlivé vzdělávání, které je blíže definováno a popsáno v podkapitole 3.5.

3.2.4 Pedagogické techniky pro zapojování žáků a žákyň – organizační formy výuky

Pojem organizační formy výuky můžeme definovat jako „konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva“ (Vališová et al., 2011, s. 173) Podle Žáka

organizační forma výuky „znamená uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky“ (Žák, 2012, s. 5). Jde vlastně o to, jakým způsobem je výuka koncipována a uskutečňována: v jakém prostředí probíhá, jakým způsobem je učivo předkládáno a prezentováno, jaké pomůcky jsou v učebním procesu využívány, atd.

Organizačním formám výuky jsem se v krátkosti věnovala již v kapitole 1, v níž byly dle Janiše (2003) stručně charakterizovány následující organizační formy výuky: hromadná (frontální) výuka, skupinová a kooperativní výuka, párová výuka, týmová výuka, diferencovaná výuka, individuální výuka a individualizovaná výuka. Tato podkapitola bude zaměřena na bližší charakteristiku jednotlivých organizačních forem výuky a jejich vliv na komunikaci ve třídě a zapojování žáků a žákyň.

Z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce rozlišujeme frontální a individuální formy vyučování (Vališová et al., 2011). Ve frontálním vyučování vyučuje vyučující současně celou třídu. Tento způsob vyučování je nejběžnější organizační formou výuky. Komunikace v této vyučovací formě je buď jednosměrná, nebo obousměrná. Jednosměrná komunikace je dle Smetáčkové (2006) realizovaná v podobě monologu učitele/ky, „v němž nejsou očekávány reakce žáků/yň ani se nepřipouští kontakty mezi nimi“ (s. 31). Při obousměrné komunikaci se vyučující dotazuje a žáci a žákyně na kladené otázky odpovídají (Smetáčková, 2006). Žáci a žákyně se do komunikace zapojují buď dobrovolně, nebo nedobrovolně (jsou vyučující/m vyzváni ke komunikaci). Nelešovská výše popsanou formu vyučování nazývá vyučováním hromadným a popisuje tři komunikační struktury, které se v této vyučovací formě vyskytují, a to obousměrnou komunikaci mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrnou komunikaci od učitele ke třídě a jednosměrnou komunikaci učitele k žákovi nebo jednotlivci (Nelešovská, 2005).

V současné době bývá frontální vyučování doplňováno párovým a skupinovým vyučováním (Vališová et al., 2011). Skupinové i párové vyučování patří mezi individuální formy vyučování a jsou opakem frontální výuky. V těchto formách vyučování učitel/ka pracuje s menšími skupinami žáků a žákyň nebo ve dvojici učitel/ka – žák/yně.

Skupinové vyučování definuje Skalková jako „takovou organizační formu, kde se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu“ (Skalková,

2007, s. 224). Párové vyučování považuje Nelešovská (2005) za druh skupinového vyučování a definuje ho jako vyučování ve skupinách o dvou členech. V párovém a skupinovém vyučování žáci a žákyně komunikují nejen s vyučující/m, ale i mezi sebou navzájem. Siegllová píše, že „spolupráce ve dvojicích je vhodným nástrojem pro rozvoj komunikačních a obecně studijních dovedností“ (Siegllová, 2019, s. 43). Podle Smetáčkové (2006) ve skupinovém vyučování „dochází ke komunikaci a kooperaci mezi žáky/němi ve skupinách“ (s. 31). To potvrzuje i Skalková, podle níž skupinové vyučování „umožňuje vytvářet interaktivní situace, a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků“ (Skalková, 2007, s. 224). Cílem každé/ho učitel/ky by mělo být zapojovat tyto vyučovací formy do svého pojetí výuky co nejvíce, protože tím otevře prostor pro komunikaci žáků a žákyň s vyučující/m, ale i mezi nimi navzájem.

Ze skupinové formy vyučování vychází kooperativní učení. Kooperativní učení neboli kooperativní výuka je „systém interaktivních technik využívajících principu spolupráce účastníků“ (Siegllová, 2019, s. 24). Žáci a žákyně pracují v menších či středně velkých skupinách, případně ve dvojicích. Siegllová (2019) uvádí, že kooperativní učení vychází z reálného života, a definuje ho následovně:

Kooperativní učení je založeno na kombinaci principů vzájemnosti, soutěživosti, a individuálních ambicí. Podmínkou pro jejich uplatnění je spolupráce, která se podílí na vzniku pozitivních mezilidských vztahů, rozvoji smyslu pro osobní zodpovědnost a vzájemnou podporu. I proto je proces učení třeba založit na efektivní interakci a spolupráci mezi studenty a učiteli. (s. 24)

Kasíková (in Vališová, 2011) uvádí, že pokud se žáci a žákyně často učí v kooperativních úkolových situacích, mají pak vyšší zájem nejen o konkrétní vyučovací předmět, ale i o učení a školu jako takovou a pozitivně se mění i jejich vztah k vyučující/mu. Z toho plyne, že nejen kooperativní učení, ale i další individuální formy vyučování podporují a posilují aktivitu a zapojování žáků a žákyň ve výuce a jejich produktivní angažovanost. Vališová a Kasíková popisují komunikaci v individuálních formách vyučování následovně: „Tato organizační forma vyučování je mnohem intenzivnější vyšším podílem jednotlivých žáků na didaktické komunikaci, a proto ve svých výsledcích účinnější.“ (Vališová et al., 2011, s. 175)

Individuální formy výuky bychom ale neměli zaměňovat za individualizované vyučování. Zatímco u všech individuálních forem výuky je zřetelná řídicí úloha vyučující/ho v organizaci učební činnosti žáků a žákyň, v individualizovaném vyučování učební činnost žáků a žákyň neřídí bezprostředně učitel/ka, ale je zprostředkována učebním úkolem (Vališová et al., 2011).

Mezi individualizované formy vyučování patří individualizace a diferenciacie výuky. Individualizace a diferenciacie jsou spolu úzce spjaté a v některých publikacích jsou dokonce považovány za totéž. Pedagogický slovník definuje individualizaci výuky následovně: „Způsob diferenciacie výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacie vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“ (Průcha et al., 2009, s. 101) Individualizace výuky tkví v tom, že výuka je přizpůsobena jednotlivým žákům a žákyním na základě poznání jejich možností. Individualizace výuky je založena na individualizaci vycházející z obsahu, metod a tempa učení (Vališová et al., 2011). Diferenciacie v procesu vyučování je způsobem hledání různých cest vnitřní diferenciacie tak, aby poskytla co největší pomoc všem žákům a žákyním a zabránila diskriminaci některých z nich. Průcha považuje za cíl diferencované výuky vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky a žákyně, které budou přiměřené jejich zvláštnostem, předpokladům, schopnostem, zájmům, pohlaví, atd. (Průcha et al., 2009). V současné době je potřeba individualizace a diferenciacie výuky stále více diskutovaná a potřebná.

3.3 Dyadické faktory

Dyadické faktory jsou faktory ovlivňující vztah či interakci mezi dvěma lidmi. Mají vliv na to, jak efektivní bude komunikace mezi nimi. Můžeme pod ně zahrnout komunikační styl, vzorce spolupráce, vzory chování, emocionální stav a v neposlední řadě i motivaci, které se blíže věnuje podkapitola 3.1.4. V oblasti školní třídy mezi tyto faktory bezpochyby patří vzájemná obliba mezi žákem/yní a mohli bychom mezi ně zahrnout i charakter výuky.

3.3.1 Vzájemná obliba mezi vyučující/m a žákem/yní

Zejména v počátku školní docházky má osobnost učitele/ky pro dítě klíčovou roli. Dítě si potřebuje utvořit s vyučující/m vazbu, která mu dodá pocit jistoty a bezpečí, podobně jako tomu je v rodině. „Identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční obavy a adaptovat se na školní systém.“ (Vágnerová, 2012, s. 332) Žádoucí a přirozené je, když se tento přístup dítěte v průběhu školní docházky mění. Čím déle chodí dítě do školy, tím více si zvyká na fakt, že učitel/ka tu není jen pro něj a začíná osobu učitele/ky chápat jako autoritu. „Už mu nejde o emoční vztah, většinou už takovou oporu ani nepotřebuje.“ (Vágnerová, 2012, s. 337) Přístup učitele/ky může být velmi klíčový v procesu adaptace dítěte na školu a může ovlivnit přístup a chování dětí na mnoho let. Linhartová (2008) píše:

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem ovlivňuje:

- a) šířku a hloubku výchovného působení,
- b) vztah žáka k učebnímu předmětu,
- c) vztah žáka k učení se,
- d) psychické klima a průběh vyučování,
- e) vztah žáků ke škole vůbec,
- f) vzájemné vztahy a chování žáků navzájem,
- g) duševní zdraví učitele i žáka. (s. 171)

Z výše uvedeného plyne, že vztah s učitelem/kou je pro žáka/žákyni velmi důležitý. Vztah k učiteli/ce si žák/yně vytváří postupně a v průběhu školní docházky se tento vztah může měnit. Na to, jaký vztah si žák/yně k učiteli vytvoří, má vliv mnoho faktorů. Linhartová (2008) jich vyjmenovává celou řadu. Já jsem z nich vybrala následující: věkové a individuální zvláštnosti žáka/yně, pohlaví žáka/yně, sociální prostředí žáka/yně, vztah žáka/yně k učebnímu předmětu, prospěch žáka/yně v příslušném předmětu, kvalita pedagogické práce vyučující/ho, individuální zvláštnosti osobnosti vyučující/ho, psychické klima ve třídě (Linhartová, 2008).

Výše byl popsán vztah žák/yně – učitel/ka. Tento vztah je ale obousměrný. Pro úplnost je proto potřeba doplnit ještě druhý pól, a to vztah učitel/ka – žák/yně. I vyučující si totiž

vytvářejí se svými žáky a žákyněmi vztah. Tento vztah se může vytvořit na základě prvního dojmu, který žák/yně na vyučující/ho udělá, ale může se také utvářet postupně, v průběhu poznávání žáka/yně. Není stálý, může se v průběhu času měnit. Podobně jako vztah žáka/yně k učiteli/ce, bývá i tento vztah ovlivněn celou řadou činitelů. Krom věku, pohlaví, osobních a lidských vlastností učitele/ky a sociálního prostředí, ze kterého pochází, bych ráda zmínila postoj vyučující/ho k vlastní roli a k roli žáka/yně, stupeň objektivního poznání žáka/yně učitelem/kou, osobní situaci žáka/yně a zjištěný nebo předpokládaný vztah žáka/yně k vyučující/mu (Linhartová, 2008).

Pokud si vyučující vytvoří s žáky a žákyněmi pozitivní vztah, budou v jeho/jejích vyučovacích hodinách aktivnější, budou se zapojovat do diskusí s vyučující/m, budou s ní/m ochotně komunikovat, nebudou se obávat říci vlastní názor a jejich produktivní angažovanost bude dosahovat vysoké míry.

3.3.2 Charakter výuky

Mezi diadické faktory patří i charakter výuky. Pokud vyučující zařazuje do vyučování např. individuální nebo párovou výuku, hovoříme o dyádě. Charakter výuky ovšem řadíme nejen mezi dyadické faktory, ale i mezi faktory didaktické. Bezpochyby totiž patří k faktorům ovlivňujícím výuku a učení. Průběh výuky vychází především ze zvolených a užitých forem a metod výuky. Určité formy a metody výuky mohou lépe než jiné vést k vytvoření a prohloubení vztahu mezi žákem/yní a vyučující/m, mohou podněcovat jejich vzájemnou komunikaci a i posilovat případnou oblíbenost či naopak neoblíbenost mezi žákem/yní a učitelem/učitelkou a naopak. Vhodně zvolené formy a metody výuky mohou být zároveň v širším měřítku nástrojem, kterým mohou vyučující posilovat produktivní angažovanost žáků a žákyň.

Organizačním formám výuky se blíže věnuje podkapitola 3.2.4. V této podkapitole je také uvedeno, které formy výuky podněcují a posilují produktivní angažovanost žáků a žákyň. Nebudu je zde proto popisovat znovu.

3.4 Skupinové faktory

Mezi skupinové faktory patří především klima třídy, jehož kvalita může být ovlivňována celou řadou faktorů. Komunikace ze strany vyučující/ho a zvolené organizační formy výuky již byly popsány v předchozích kapitolách. Kromě nich může klima ve třídě ovlivňovat také způsob hodnocení prospěchu žáků a žákyň. Kromě třídního klimatu lze mezi skupinové faktory zařadit také vrstevnickou skupinu a vztahy v ní.

3.4.1 Třídní klima

Z výše uvedeného vyplývá, že neochota žáků a žákyň participovat na výuce, aktivně se do ní zapojovat a komunikovat s učitelem/kou je ve vysoké míře ovlivněna tím, jaké klima ve školní třídě panuje.

Klima třídy je „sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“. (Průcha et al., 2009, s. 125) Aktéry Průcha rozumí třídu jako celek, skupiny žáků, žáka jako jednotlivce i učitele (Průcha et al., 2009).

Kromě organizačních forem výuky a způsobu komunikace vyučující/ho se žáky a žákyněmi může třídní klima ovlivňovat i zvolený způsob hodnocení prospěchu. Hodnocení prospěchu je zejména v současné době hodně diskutovaným tématem, proto mu věnuji samostatnou podkapitolu.

3.4.2 Hodnocení prospěchu žáků a žákyň

Hodnocení můžeme rozdělit do dvou skupin – na hodnocení formativní a na známkování. Cangelosi (2009) definuje formativní hodnocení následovně: „Formativní hodnocení posuzuje pokrok žáků, kterého dosáhli v průběhu učební jednotky ve vztahu ke konkrétním cílům, a pomáhá učiteli rozhodnout, jak vybrat učební činnosti, kdy jsou žáci pro určité učební činnosti připraveni a které činnosti je třeba opakovat.“ (s. 109) Formativní hodnocení lze definovat také jako „každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka“ (Starý & Laufková, 2016, s. 12) Toto hodnocení má

žákům a žákyním předat informaci o tom, kde se na své učební cestě nacházejí, co už zvládají, na čem by měli ještě pracovat, atd. Formativní hodnocení je důležité také pro získání aktivity ze strany žáků a žákyň. Vede je k tomu, aby byli aktivní, aby spolupracovali, a do některých forem formativního hodnocení se musí i aktivně zapojovat.

Oproti tomu hodnocení ve formě známek žáky a žákyně často od spolupráce a aktivity odrazuje. Cangelosi píše, že známkování je postaveno na finálním hodnocení, které je definováno jako „periodické posouzení prospěchu žáků po dokončení konkrétních učebních jednotek“ (Cangelosi, 2009, s. 109). Hodnocení v podobě známek nedává žákům a žákyním informaci o tom, co už umí, co ještě neumí a co dělat, aby se na své učební cestě posouvali dál. Zámka neposuzuje a nehodnotí konkrétní pokrok jednoho určitého žáka či žákyně, ale spíše porovnává žáky a žákyně mezi sebou navzájem. To může mít na žáky a žákyně negativní dopad, a to jak na ty výborně hodnocené, tak na ty horší. Podle Starého a Laufkové výborná známka budí u žáků a žákyň falešný pocit toho, že všechno učivo skvěle zvládají a už se nemusí nic učit; u žáků a žákyň s horšími studijními výsledky se naopak přeceňuje motivace žáků a žákyň bojovat za lepší známky (Starý & Laufková, 2016).

Z výše uvedeného je zřejmé, že produktivní angažovanosti, aktivity a zapojování žáků a žákyň do učebního procesu dosáhneme snadněji, budeme-li co nejvíce využívat metod formativního hodnocení. Žáci a žákyně nebudou vystaveni/y tlaku, že by mohli/y dostat špatnou známku, a nebudou se bát se do výuky a komunikace s učitelem/učitelkou zapojit.

S ochotou či neochotou aktivně se zapojovat souvisí i to, jak se ve třídě pracuje s chybou. Starý a Laufková píše, že „chyba sama je považována za motivační prvek učení“ (Starý & Laufková, 2016, s. 65). Chyba je součástí učebního procesu, je-li dobře reflektovaná, má motivační charakter a pomáhá žákům a žákyním se zlepšovat. Pokud takto učitel/ka ve výuce k chybě přistupuje, nebojí se žáci a žákyně zapojovat se do komunikace a jsou v hodinách aktivní. Pokud ale učitel/ka reaguje na chyby negativně, může to žáky a žákyně od chuti zapojit se do výukové komunikace odradit. Mohou se bát, že jim bude za případnou chybu vynadáno, že budou poníženi/y či zesměšněni/y před celou třídou, a proto raději mlčí.

V knize Starého a Laufkové „Formativní hodnocení ve výuce“ (2016) najdeme celou řadu metod formativního hodnocení, které můžeme do výuky implementovat.

3.4.3 Vrstevnická skupina

Velmi důležitým skupinovým faktorem, který může mít vliv na komunikaci a zapojování žáků a žákyň do výuky, je vrstevnická skupina. U dětí školního věku hraje vrstevnická skupina klíčovou roli. Dítě již není soustředěno tolik dovnitř, do rodiny, ale vystupuje z tohoto relativně bezpečného prostředí ven, aby se mohlo dál socializovat. „Potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku.“ (Vágnerová, 2012, s. 338) Dítě ve vrstevnické skupině získává nové zkušenosti, dovednosti, učí se přijímat pravidla skupiny, zaujmout místo ve skupině. Ve vývoji dítěte je velmi důležité, aby se s vrstevnickou skupinou identifikovalo. Pokud je dítě z nějakého důvodu od vrstevnické skupiny izolováno, může to negativně ovlivnit jeho vývoj.

Vrstevnická skupina uspokojuje dítěti mnohé potřeby. Zjednodušila jsem jejich výčet, který uvádí Vágnerová (2012), následovně:

- Potřeba citové jistoty a bezpečí (poskytování emoční opory)
- Potřeba učení (nové zkušenosti, napomáhání v rozvoji poznávacích procesů)
- Potřeba sebeuplatnění

Školní třída je specifická vrstevnická skupina, ve které „je dítěti primárně přisouzena role spolužáka, jejímiž typickými znaky je souřadnost a nevýběrovost“ (Vágnerová, 2012, s. 345) Tuto skupinu si dítě nemůže vybrat, je do ní zařazeno. Ve školní třídě může dítě najít přátele, ale i nepřátele. Blatný (2017) se k postavení dítěte ve skupině vyjadřuje následovně:

Postavení ve skupině je určováno složitou souhrou mnoha faktorů, které zahrnují jak chování dítěte, tak skupinové faktory. Neopominutelnou roli v tomto ohledu hraje konformita dítěte ke skupinovým normám. Děti, jejichž postoje a chování jsou v souladu s normami skupiny, jsou více přijímány a méně odmítány než ostatní. (s. 94)

Zda se dítě stane ve třídním kolektivu oblíbeným či nikoli záleží především na tom, do jaké míry je schopné vyhovět normám a požadavkům, které jsou ve skupině nastaveny. Pokud se dítě nějakým způsobem odlišuje či vymyká, vrstevnická skupina to vnímá a může takové dítě ze svého kolektivu vyloučit. Důvodem, proč dítě není schopné ve vrstevnické skupině

obstát, může být odlišný mentální vývoj, nedostatečné nebo odlišné zkušenosti, citové problémy a jiné (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) zmiňuje dva významné faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě:

1. oblíbenost – neoblíbenost
2. obdiv – přehlížení – opovržení

Obdivované děti disponují vlastnostmi, které jsou ve vrstevnické skupině považovány za pozitivně hodnocené. Většina členů a členek vrstevnické skupiny by se chtěla stát také takovým/takovou, jako je obdivovaný/á vrstevník/nice. Zavrňované děti naopak oplývají takovými vlastnostmi, které vrstevnické skupině neimponují. Mohou mít takové vlastnosti, které by jejich vrstevníci a vrstevnice mít nechtěli, a proto jedince s těmito vlastnostmi odmítají a zavrňují. Z řad zavrňovaných dětí často pochází oběti šikany.

Přehlížené děti by se daly zařadit někam mezi výše uvedené dva typy dětí. Jedná se o děti, které nejsou pro vrstevnickou skupinu zajímavé, zároveň je však neodmítají. Nejčastěji to bývají sociálně pasivní jedinci.

Oblíbení jedinci se nebojí zapojit do komunikace, na rozdíl od jedinců zavrňovaných. Ti mohou mít strach z reakce zbytku třídy, mohou se bát posměchu, apod., a proto jsou raději ve vyučovacích hodinách pasivní.

3.5 Genderově citlivé vzdělávání

Z podkapitoly 3.1.3 vzešlo zjištění, že ve školním prostředí se setkáváme s velkou mírou genderové diferenciaci, což může v různých kontextech negativně působit jak na dívky, tak na chlapce. Existují výzkumy dokládající, že dívky a chlapci se v zapojování liší a že důvod těchto rozdílů souvisí s genderovou socializací. Školní prostředí má také podíl na utváření představ žáků a žákyň o mužských a ženských rolích. Zjistili jsme, že se liší komunikace vyučujících vůči chlapcům a dívkám a že i jejich výkony, schopnosti a dovednosti bývají rozdílně hodnoceny. Zásadní roli v těchto ohledech hraje osoba vyučující/ho.

Janošová píše, že k tomu, aby učitelé a učitelky při svém pedagogickém působení neznevýhodňovali jednu skupinu nad druhou, musí se naučit reflektovat vlastní genderově

stereotypní uvažování (Janošová, 2011). Mnozí učitelé a mnohé učitelky si často ani neuvědomují, že genderové stereotypy dále reprodukují. Mají pocit, že jak jejich přístup k žákům a žákyním, tak jejich koncepce výuky, jsou genderově senzitivní. Bohužel opak často bývá pravdou.

Jak by genderově senzitivní vzdělávání mělo vypadat? Janošová (2011) cituje Valdřovou, podle níž by se vyučující měli snažit o dodržování následujících zásad:

- Oslovovat jmenovitě chlapce i dívky.
- Zapojovat do výuky v podobné míře obě skupiny. (...)
- Projevovat dívkám i chlapcům podobnou důvěru v jejich schopnosti.
- Vyhýbat se genderově stereotypním poznámkám a ilustrativním příkladům ve výuce.
- Podporovat vzájemnou komunikaci dívek a chlapců a kultivovat ji.
- (...)
- Zapojovat dívky a chlapce do třídních funkcí jiným způsobem než podle genderově stereotypních představ o „ženských“ i „mužských“ rolích (předsedkyně třídy, nástěnkář, apod.).
- Využívat příležitostí k informování žáků a žákyň o společensky významných ženách (...).
- Kladně oceňovat genderově netypické chování dívek a chlapců (...). (s. 31)

Smetáčková (2005) uvádí, že:

(...) aby byla škola genderově senzitivním místem, musí vyučující začít používat genderově korektní a citlivý způsob vedení výuky a výchovy tak, aby byli rovnocenně respektováni, podporováni a rozvíjeni všichni žáci a žákyň (...); musí mít vyučující k dispozici moderní učební pomůcky, které ukazují ženy a muže jako rovnocenné bytosti (...) (s. 79)

Výše jsem uvedla dvě poměrně obsáhlé definice toho, jak by měla genderově citlivá škola vypadat a co by měla žákům a žákyním poskytovat. Pro zjednodušení a lepší pochopení tohoto pojmu nabízím ještě definici Pavlíka a Smetáčkové, podle nichž se genderově citlivá škola soustřeďuje na „respektování individuálních dispozic každého žáka a žákyň“ a v souvislosti s tímto působením dochází „k využití osobního potenciálu každého člověka“ (Smetáčková, 2006, s. 58).

Bylo by skvělé, kdyby se školám podařilo nastoupit na cestu genderově senzitivního vzdělávání. Tato cesta ale není jednoduchá. Můžeme mít sebeosvícenější pedagogy a pedagožky, ale jejich snahy mohou být zmařeny, protože je semele vliv společnosti a stereotypů v ní existujících, rigidní názory a představy rodičů, nebo se setkají s odmítnutím ze strany samotných žáků a žákyň. Jak je to možné? Jarkovská píše, že „děti s tradičním vnímáním genderu se nezmění pouhým setkáváním se s dětmi nebo dospělými, kteří překračují genderové hranice“ (Jarkovská, 2013, s. 43). Naopak může dojít k opačnému efektu. Žáci a žákyňe mohou vůči vyučující/mu zaujmout odmítavý postoj.

Je proto potřeba být všímavý/á k žákům a žákyním ve třídě, snažit se vnímat jejich individuality a pečlivě vyvažovat své vystupování tak, aby nedošlo k narušení pocitu bezpečí a jistoty ve třídě. Líbí se mi příklad, který uvádí Smetáčková, ohledně volby vzdělávací dráhy bez ohledu na pohlaví, ale s přihlédnutím k individuálním dispozicím jedince (Smetáčková, 2005). Znamená to, že např. dívky s nadáním na matematiku by měly být podporovány v matematice a přírodovědných předmětech a měly by dostat možnost studovat technické obory; stejně tak chlapci, kteří mají zájem o výchovu malých dětí, by měli být podporováni v rozhodnutí pro studium střední pedagogické školy (Smetáčková, 2005). Domnívám se, že v dnešní době je již běžné, že dívky nastupují studium v přírodovědných oborech. Nejsem si ale jistá, zda stejnou míru podpory dostávají i chlapci, kteří se rozhodnou pro takovou studijní dráhu, která bývá stereotypně spojována s ženským pohlavím.

Výběr dalšího studia je spojen spíše s druhým stupněm základní školy. Tato práce se věnuje žákům a žákyním na 1. stupni základních škol. Již v tomto stupni vzdělávání ale může učitel/ka implementovat do výuky prvky genderově citlivé výuky a nabízet svým žákům a žákyním takové učební aktivity, které budou narušovat ustálené genderové představy. Domnívám se, že je velmi důležité žákům a žákyním ukázat, že jejich možnosti nejsou vymezené a omezené tím, jestli se narodili jako chlapec nebo dívka.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka mé diplomové práce zní: Zapojují se dívky a chlapci odlišně do výuky předmětu Člověk a jeho svět? Pokud ano, tak z jakých důvodů? Odpověď na tuto otázku jsem získala za pomoci případové studie jedné vybrané třídy, konkrétně opakovaným pozorováním ve výuce předmětu Člověk a jeho svět v 5. ročníku jedné z kladenských základních škol. Náplní výzkumu bylo sledovat, jak se do výuky předmětu Člověk a jeho svět zapojují předem vytipovaní žáci a žákyně. Výzkum je doplněn sběrem dat a dalšími nástroji.

Z hlavní výzkumné otázky vycházejí 3 vedlejší výzkumné otázky:

1. Jaké jsou rozdíly v zapojování ze strany učitele/ky?
2. Jaké jsou rozdíly v zapojování ze strany žáků a žákyň?
3. Jak může být zapojování dívek a chlapců do výuky ovlivněno širšími podmínkami?

Během svého pozorování jsem se zaměřila i na širší kontext. Sledovala jsem, jaké je třídní klima, co ovlivňuje chuť žáků a žákyň se do výuky zapojovat a jak jejich (ne)zapojování souvisí s projevy učitelky. I když předmětem pozorování byli konkrétní žáci a žákyně, mým úkolem bylo poznat i kontext zbytku třídy.

5 Výzkumné metody

Před samotným výzkumem, který sestával ze zúčastněného pozorování, jsem si provedla jakýsi předvýzkum. Jeho úkolem bylo vytipovat si žáky a žákyně, které budu v rámci svého výzkumu blíže pozorovat. Součástí tohoto předvýzkumu byl sebehodnotící dotazník, který jsem dala žákům a žákyním k vyplnění a následně ho vyhodnotila, a polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou. Sebehodnotící dotazník je součástí této práce jako příloha č. 1, otázky k polostrukturovanému rozhovoru jsou přílohou č. 2 a přepis rozhovoru s třídní učitelkou je přílohou č. 3.

5.1 Sebehodnotící dotazník

Před samotným zúčastněným pozorováním jsem si připravila pro žáky a žákyně pozorované třídy sebehodnotící dotazník. Při tvorbě tohoto dotazníku jsem hodně vycházela z dotazníku, který ve své bakalářské práci použila studentka Adéla Hrubá, jejíž výzkum se věnoval produktivní angažovanosti žáků a žákyň ve výukové komunikaci. Samozřejmě jsem tak učinila s jejím laskavým svolením.

Žáci a žákyně měli v tomto dotazníku za úkol vyjádřit se ke svému chování v hodinách předmětu Člověk a jeho svět. První část sebehodnotícího dotazníku sestává ze čtyř tvrzení. První tři z nich jsem si vypůjčila od Šed'ové a Švaříčka, kteří se ve svém výzkumu věnovali výukové komunikaci na druhém stupni základních škol (Šed'ová & Švaříček, 2010). Tvrzení jsem si upravila pro potřeby své práce do následující podoby:

1. *Když mě při hodině ČJS něco zajímá, klidně se na to učitelky zeptám.*
2. *V hodině ČJS se snažím chovat nenápadně, aby mě učitelka nevyvolala.*
3. *V hodině ČJS se často hlásím.*

Tvrzení č. 1 a č. 3 jsem si vybrala především proto, že Šed'ová a Švaříček (2010) ve své studii uvádějí, že se jejich pomocí měří míra produktivní angažovanosti, která je klíčovým východiskem mé práce. Tvrzení č. 2 naopak sleduje komunikační vyhýbavost, kterou výše zmínění definují jako „záměrnou neúčast žáka na komunikačních aktivitách ve třídě“ (Šed'ová et al., 2012, s. 30). Jako tvrzení mapující komunikační vyhýbavost by se dalo označit i tvrzení č. 4 v mém dotazníku, které jsem převzala od výše zmíněné studentky.

4. I když v hodině ČJS někdy znám správnou odpověď, stejně se nepřihlásím.

Toto tvrzení jsem vybrala i proto, aby složení otázek, resp. tvrzení, v první části dotazníku bylo vyvážené. Z celkového počtu 4 tvrzení dvě sledují produktivní angažovanost, tzn. ochotu komunikovat, a dvě naopak neochotu ke komunikaci.

Vzhledem k tomu, že důvody, proč se žák/yně ne/hlásí ve vyučovacích hodinách, mohou být různé, je první část sebehodnotícího dotazníku rozšířena ještě o otázku, kde má žák/yně vybrat z nabízených možností, proč se v hodinách hlásí často, či naopak málo. Z uvedených možností může vybrat klidně i několik z nich, podle toho, jak to sám/sama vnímá.

Druhá část sebehodnotícího dotazníku se věnuje různým komunikačním situacím náležitým k produktivní angažovanosti, ke kterým může během vyučovací hodiny dojít, a to jak v komunikaci žák/yně – učitel/ka, tak v komunikaci žák/yně – žák/yně. Žák/yně má za úkol posoudit, zda reaguje v konkrétních situacích více, stejně či méně často, než jeho/její spolužáci/spolužačky.

Odpovědi na jednotlivá tvrzení z dotazníku jsou definovány prostřednictvím Likertovy škály. Tato metoda sběru dat je velmi hojně používaná právě v pedagogických výzkumech a patří mezi nástroje určené ke sběru dat, které „jsou nejčastěji používány pro měření postojů či názorů, kdy respondent na předem dané stupnici vyjadřuje míru svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem“ (Chytrý & Kroufek, 2017, s. 3). Stupnice, kterou jsem si v obou částech dotazníku vytvořila, je pětibodová. V první části dotazníku vybírají žáci a žákyně z následujících nabízených variant: „naprosto nesouhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nevím“, „spíše souhlasím“, „naprosto souhlasím“. V druhé části dotazníku jsou předkládány možnosti: „mnohem méně než ostatní spolužáci a spolužačky“, „méně než ostatní spolužáci a spolužačky“, „stejně jako ostatní spolužáci a spolužačky“ a „mnohem více než ostatní spolužáci a spolužačky“.

5.2 Polostrukturovaný rozhovor

Dotazníkovým šetřením jsem získala údaje od samotných žáků a žákyň. Aby se mi co nejlépe povedlo vybrat konkrétní žáky a žákyně, které podrobím výzkumu, rozhodla jsem se před samotným pozorováním realizovat ještě rozhovor s třídní učitelkou pozorované třídy.

Předem jsem si připravila škálu otázek, na které jsem chtěla od třídní učitelky získat odpovědi. Tyto otázky by se daly rozdělit do několika okruhů. První dvě otázky zjišťují, jak dlouho učitelka již vyučuje v této třídě a jak často se se svou třídou setkává. Další dvě otázky se ptají na formy výuky, jaké učitelka používá. Další dvě otázky se ptají na klima třídy. Zbylé otázky (č. 7 – 14) jsou již zaměřeny na aktivitu žáků a žákyň ve vyučovacích hodinách, a to jak v obecné rovině, tak na aktivitu konkrétně v předmětu Člověk a jeho svět.

5.3 Zúčastněné pozorování

Pedagogická komunikace a interakce se dá zkoumat mnoha výzkumnými metodami, technikami a nástroji, přičemž hlavní uplatňovanou metodou je pozorování (Janíková & Vlčková, 2009). Pozorování může být přímé a nepřímé. Já jsem se rozhodla pro pozorování přímé, probíhající přímo ve třídě, a zúčastněné, jehož výsledky jsem zaznamenávala do záznamových archů. Švaříček a Šed'ová definují zúčastněné pozorování jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 143). Cílem této metody je nejen provést samotné pozorování, ale zároveň jeho výsledky zpracovat a předat dál. Zúčastněné pozorování je velmi „vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 143). Švaříček a Šed'ová (2014) dále uvádějí různé typy pozorování:

- zúčastněné a nezúčastněné
- přímé a nepřímé
- strukturované a nestrukturované
- otevřené a skryté

S ohledem na definice jednotlivých typů pozorování uvedené v odborné literatuře bylo mnou prováděné pozorování zúčastněné (studované jevy jsem sledovala přímo v prostředí, kde se odehrávaly), přímé (zkoumané jevy byly pozorovány v čase, kdy reálně probíhaly), strukturované (předmět zkoumání je předem určen a vymezen) a otevřené (ve výzkumu jsem otevřeně vystupovala jako výzkumnice).

6 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinou mého výzkumu byli žáci a žákyně 5. ročníku základní školy. Výzkum jsem se rozhodla realizovat v základní škole, ve které pracuji. Bylo to administrativně i logisticky nejjednodušší. Výzkumný vzorek je tedy tvořen žáky a žákyněmi jedné páté třídy klasické základní školy v Kladně, která se řídí školním vzdělávacím programem Otevřená škola. Věkový průměr žáků a žákyní v této třídě je 11 let. Většina žáků a žákyní v této třídě navštěvuje stejnou třídu již od 1. ročníku, tzn. že fungují jako kolektiv již pátým rokem. Dotazníkového šetření ve třídě se zúčastnilo celkem 21 žáků a žákyní (z celkového počtu 24 žáků a žákyní, kteří/které třídu navštěvují). Jednoho z žáků jsem z výzkumného šetření vyloučila, neboť v jeho dotazníku chyběly odpovědi celkem na 5 otázek. Jednomu chlapci a jedné dívce v dotazníku chyběla odpověď na jednu otázku. Jejich dotazníky jsem do výzkumu i přesto zahrнула.

V konečné fázi výzkumný vzorek tvořilo 11 chlapců, 9 dívek a třídní učitelka.

7 Průběh výzkumu

Před započítím zúčastněného pozorování ve vybrané třídě jsem provedla hned několik kroků. Nejprve jsem se byla s pozorovanou třídou seznámit. Seznámení probíhalo formou náslechu ve třídě, kdy jsem seděla v zadní lavici a pozorovala, jak ve třídě probíhá hodina předmětu Člověk a jeho svět. Během tohoto náslechu jsem si zaznamenala i rozdělení žáků a žákyň do lavic a prostorové uspořádání lavic ve třídě.

Do třídy jsem se vrátila znovu zhruba po měsíci. Tentokrát jsem se již postavila přímo před třídu. Žáci a žákyně mě znají. Potkáváme se na chodbách školy a několikrát jsem v jejich třídě zaskakovala za jejich třídní paní učitelku. Nebylo tedy třeba se jim nějak více představovat. Seznámila jsem je s tím, že u nich ve třídě budu provádět pozorování, které potřebuji pro potřeby plnění požadavků mého studia na vysoké škole. Dále jsem je informovala, že od nich nejprve budu potřebovat, aby mi vyplnili dotazníky, které jsem si pro ně připravila. Uklidnila jsem je, že ačkoli se na dotazníky podepisují, nemusí se bát, že by do nich kdokoli (včetně jejich třídní učitelky) nahlížel, že jsou skutečně jen pro mou potřebu. Zároveň jsem jim předala informaci o tom, že bezprostředně po odevzdání dotazníku bude každému z nich přidělen číselný kód, pod kterým budu jejich práci vyhodnocovat, což zajistí jejich anonymitu.

Následně jsem žákům a žákyním dotazníky rozdala a seznámila je s instrukcemi k jejich vyplnění. Žáci a žákyně začali dotazníky vyplňovat. V průběhu vyplňování jsem se snažila procházet mezi žáky a žákyněmi, pomoci jim v případě nejasností a zodpovídat jejich případné dotazy.

Předem jsem měla připraven obrázek zasedacího pořádku ve třídě, v němž každé místo (každá židle) bylo označeno číslem. Žáci a žákyně mi dotazníky odevzdávali postupně. Nevstávali při tom z lavic. Pouze se přihlásili, že už mají hotovo, a já jsem si od nich vyplněný dotazník převzala. Ihned poté jsem podle jejich zasedacího pořádku a čísla, které jsem měla uvedené v předpřipraveném obrázku, označila dotazník příslušným číselným označením. Vyplnění dotazníku trvalo zhruba 10 minut.

V následujícím týdnu jsem provedla rozhovor s třídní učitelkou pozorované třídy. Rozhovor jsem nahrávala na mobilní telefon. Na samém začátku jsem třídní učitelku požádala, aby na

záznam uvedla, že souhlasí s nahráváním a informovala jsem jí, že rozhovor bude anonymní, tzn. že nikde nebude zmíněno její jméno ani jiné informace, skrze které by bylo možné jí ztotožnit. Rozhovor jsem po jeho realizaci doslovně přepsala. Přepis jsem provedla ve stejný den, kdy rozhovor proběhl a kdy jsem ho měla ještě živě v paměti.

Na základě dat získaných z dotazníků a na základě rozhovoru s třídní učitelkou jsem si vytipovala 3 žáky a 2 žákyně, jejichž zapojování v hodinách předmětu Člověk a jeho svět jsem se rozhodla pozorovat. Mým cílem bylo vytipovat nejaktivnější dívku a nejaktivnějšího chlapce a nejpasivnější dívku a nejpasivnějšího chlapce ze třídy. Více než ze samotných sebehodnotících dotazníků jsem vycházela z informací, které mi o žácích a žákyním poskytla třídní učitelka během našeho rozhovoru.

Když jsem měla nadefinovaný výzkumný vzorek, vrátila jsem se do třídy znovu a během čtyř vyučovacích hodin předmětu Člověk a jeho svět jsem prováděla pozorování vytipovaných žáků a žákyně. Snažila jsem se ale soustředit i na kontext celé třídy.

Získaná data jsem následně analyzovala.

8 Analýza dat

8.1 Moje přítomnost ve třídě

Poprvé jsem do zkoumané třídy za účelem získání dat ke svému výzkumu vstoupila v únoru. Bylo to v pondělí, 5. vyučovací hodinu, když ve třídě probíhala výuka předmětu Člověk a jeho svět. Posadila jsem se do zadní volné lavice. Třídní učitelka jen krátce seznámila třídu s tím, proč se ve třídě nacházím, a zahájila výuku.

Na proběhlé vyučovací hodině mi nepřišlo nic zvláštního. K narušení jejího průběhu došlo pouze jednou, a to ze strany žáka se specifickou poruchou učení. Na toto narušení reagovala třídní učitelka tím, že žáka poslala společně s asistentkou pedagoga pracovat na chodbu. Žáci a žákyně v této třídě pracovali tiše a sledovali výklad učitelky. Bylo znát, že už vědí, na čem si učitelka potrpí.

Lavice ve třídě byly uspořádány do jakýchsi „hnízdeček“. Některá byla pro čtyři žáky/ně, některá pro šest. Pospolu většinou seděly děti stejného pohlaví. Pouze jeden chlapec seděl úplně sám, odděleně od ostatních, hned vpředu u tabule.

Znovu jsem se do třídy vrátila v polovině března za účelem administrace sebehodnotících dotazníků. S třídní učitelkou jsem se předem domluvila, že přijdu v úterý 6. vyučovací hodinu, kdy třída měla výtvarnou výchovu. Shodly jsme se, že bude nejlepší provést dotazníkové šetření v prvních deseti až patnácti minutách této vyučovací hodiny, než „okrádat“ žáky a žákyně o čas v některém z naukových předmětů.

Jak již bylo uvedeno výše, žáci a žákyně této třídy mne znají. Zřejmě i proto mou přítomnost přijali dobře. Dotazníkové šetření proběhlo bez problémů. Pokud byly nějaké nejasnosti, žáci a žákyně zdvihli ruku a doptávali se. Ve třídě je jeden žák s odlišným mateřským jazykem. Obávala jsem se, aby pro něj z důvodu jazykové bariéry nebylo vyplňování dotazníku obtížné. Častěji jsem se proto k jeho lavici vracela a sledovala jsem, jak si při vyplňování dotazníku vede. Moje obavy ale byly liché. Žák vše zvládl skvěle.

V polovině dalšího týdne jsem realizovala rozhovor s třídní učitelkou. Měla jsem původně představu, že ho stihnu provést dříve, ideálně ve stejném týdnu, kdy probíhalo dotazníkové šetření. Bohužel se nám ale s třídní učitelkou nepodařilo najít dřívější společný termín, a proto proběhl rozhovor s větším odstupem, než jsem původně plánovala.

Do třídy jsem se znovu vrátila na začátku dubna, po vyhodnocení sebehodnotících dotazníků a rozhovoru s třídní učitelkou. Během dvou týdnů jsem byla přítomná na čtyřech vyučovacích hodinách předmětu Člověk a jeho svět, během nichž jsem prováděla pozorování.

8.2 Vyhodnocení sebehodnotících dotazníků

Sebehodnotící dotazníky jsem se rozhodla analyzovat nejprve na základě odpovědí na jednotlivé otázky u všech dotazovaných žáků a žákyň. Následně jsem se zaměřila na odpovědi dvou žákyň a tří žáků, které jsem si na základě rozhovoru s třídní paní učitelkou vybrala pro své pozorování ve třídě. Pro potřeby této práce jsem je pojmenovala Anna, Zuzana, Jan, Filip a Martin. Jejich odpovědi byly následně porovnány s odpověďmi ostatních žáků a žákyň.

V tabulce č. 1: „Počet odpovědí na jednotlivé výroky“ je zaznamenána četnost odpovědí na jednotlivá tvrzení v první části sebehodnotícího dotazníku. Uveden je celkový počet odpovědí, ale také počet odpovědí u chlapců a u dívek. Na tuto tabulku, která uvádí absolutní četnosti, navazuje tabulka č. 2, která zachycuje průměrné hodnoty.

Každou variantu odpovědi v dotazníku jsem označila číselnou hodnotou (naprosto nesouhlasím = 1, spíše nesouhlasím = 2, nevím = 3, spíše souhlasím = 4, naprosto souhlasím = 5). Následně jsem počet odpovědí vynásobila touto hodnotou. Násobila jsem jak celkový počet odpovědí na jednotlivé výroky, tak odděleně odpovědi chlapců a odpovědi dívek. Získané číslo jsem vydělila počtem odpovědí a získala jsem průměrné hodnoty odpovědí na jednotlivé výroky. Tyto hodnoty poslouží k porovnání jednotlivých výroků mezi sebou.

Tabulka č. 1: Počet odpovědí na jednotlivé výroky

	Naprostο nesouhlasím			Spíše nesouhlasím			Nevím			Spíše souhlasím			Naprostο souhlasím		
	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky
Když mě při hodině ČJS něco zajímá, klidně se na to učitelky zeptám.	2	2	0	3	1	2	5	1	4	9	7	2	1	0	1
V hodině ČJS se snažím chovat nenápadně, aby mě učitelka nevyvolala.	2	1	1	9	6	3	5	2	3	1	0	1	3	2	1
I když v hodině ČJS někdy znám správnou odpověď, stejně se nepřihlásím.	4	3	1	6	3	3	1	1	0	4	3	1	5	1	4
V hodině ČJS se často hlásím.	1	1	0	6	3	3	3	3	0	9	4	5	1	0	1

Tabulka č. 2: Průměrné hodnoty odpovědí na jednotlivé výroky

	Celkem	Chlapci	Dívky
1. Když mě při hodině ČJS něco zajímá, klidně se na to učitelky zeptám.	3,20	3,18	3,22
2. V hodině ČJS se snažím chovat nenápadně, aby mě učitelka nevyvolala.	2,70	2,64	2,78
3. I když v hodině ČJS někdy znám správnou odpověď, stejně se nepřihlásím.	3,00	2,64	3,44
4. V hodině ČJS se často hlásím.	3,15	2,91	3,44

Z tabulky průměrných hodnot vyplývá, že celkově nejvyšší průměr získal výrok č. 1: „Když mě při hodině ČJS něco zajímá, klidně se na to učitelky zeptám.“ V tabulce zachycující absolutní hodnoty je vidět, že celá polovina dotazovaných nemá problém se učitelky zeptat, pokud je v hodině ČJS něco zajímá. Variantu „spíše souhlasím“ nebo „naprosto souhlasím“ volili spíše chlapci. Nejvíce dívek volilo variantu „nevím“. To naznačuje, že většina žáků a žákyň souhlasí s tím, že nemají problém se v hodinách předmětu Člověk a jeho svět v případě zájmu dotazovat učitelky. Z tohoto pozitivního průměru můžeme vyvodit závěr, že žáci a žákyně vybrané třídy mají relativně pozitivní postoj k aktivnímu zapojení se do hodin předmětu Člověk a jeho svět, pokud je něco zajímá. Průměry u chlapců a dívek jsou velmi podobné (3,18 a 3,22), z čehož vyplývá, že jejich postoj k předkládanému tvrzení je velmi podobný.

Nejnižšího průměru dosáhl výrok č. 2: „V hodině ČJS se snažím chovat nenápadně, aby mě učitelka nevyvolala.“ Z toho vyplývá, že ačkoli stále existuje mezi žáky a žákyněmi pozorované třídy určitá míra souhlasu s tímto tvrzením, většina dotazovaných žáků a žákyň nemá tendenci chovat se nenápadně a vyhýbat se vyvolání. Dle tabulky s absolutními hodnotami více než polovina dotazovaných nesouhlasí s tvrzením, že se v hodinách ČJS snaží chovat nenápadně, aby nebyli/y vyvoláni/y. Tuto variantu volili o něco častěji opět chlapci. Stejně jako v předchozím tvrzení, i u tohoto tvrzení celkem 5 dotazovaných vybralo variantu „nevím“. I u tohoto tvrzení jsou průměry u chlapců a dívek podobné. Průměr u dívek je o 0,14 vyšší, z čehož bychom mohli vyvodit závěr, že dívky spíše než chlapci mají tendenci chovat se v hodinách nenápadně a vyhýbat se vyvolání.

Výrok č. 3 a výrok č. 4 mají podobné celkové průměry (3,00 a 3,15). To ukazuje na to, že někteří žáci a žákyně se v hodinách ČJS nehlásí, a to ani tehdy, když znají správnou odpověď. Zajímavé je ovšem porovnání průměrů u dívek a u chlapců. S výrokem č. 3 celkem 10 dotazovaných nesouhlasilo či spíše nesouhlasilo a 9 dotazovaných souhlasilo či spíše souhlasilo. Zajímavé je, že naprosto nesouhlasili především chlapci, a naopak naprosto souhlasily dívky. To je patrné i z tabulky průměrných hodnot, kde je u dívek průměr 3,44 a u chlapců pouze 2,64. Vyšší průměr u dívek než u chlapců může naznačovat, že dívky jsou více zdrženlivé, rezervované a méně sebevědomé. Zajímavé je, že stejného průměru dosáhly dívky u výroku č. 4 (chlapci mají 2,91). Dívky častěji než chlapci uváděly, že se v hodinách

ČJS často hlásí. U chlapců převažovala varianta „nevím“ a „spíše nesouhlasím“. Z toho plyne, že se dívky v hodinách předmětu Člověk a jeho svět hlásí více než chlapci, jsou v tomto předmětu více aktivní a angažované. To je ovšem poněkud v rozporu s výsledky odpovědí na předchozí výrok. Matoucí zde mohou být právě ony průměrné hodnoty. Absolutní hodnoty ukazují, že dívky, které odpověděly, že se v hodinách nepřihlásí, ani když znají správnou odpověď, zároveň také uvedly, že se v hodinách málo hlásí. Jejich odpovědi na výrok č. 3 a č. 4 spolu korespondují. Stejně je to i v opačném případě – dívky, které uvedly, že se v hodinách předmětu Člověk a jeho svět hlásí, zároveň označily možnost, že když znají správnou odpověď, přihlásí se. Stejně je tomu i u chlapců. Jak je uvedeno výše, s tím, že se v hodinách často hlásí, souhlasily spíše dívky, zatímco chlapci volili k tomuto tvrzení nejčastěji neutrální případně lehce nesouhlasnou odpověď. Mohlo by se zdát, že dívky jsou v tomto ohledu sebevědomější, více si uvědomují svou aktivitu ve vyučovacích hodinách. Důležitou roli zde ale mohou hrát i důvody, proč tomu tak je. Tyto důvody zjišťovaly následující 2 otázky v dotazníku, které navazovaly na výrok č. 4: „V hodině ČJS se často hlásím.“

Žáci a žákyně měli uvést, jaké jsou důvody toho, že se hlásí často či naopak málo. Dotazovaní/é mohli vybrat hned několik různých možností současně. Žáci a žákyně měli odpovídat pouze na jednu ze dvou uvedených otázek. Jedna otázka se ptala na důvody, proč se dotazovaný/á málo hlásí, a druhá otázka požadovala uvedení důvodů, proč se dotazovaný/á hlásí často. Úkolem bylo vybrat si tu otázku, která navazuje na odpověď, kterou dotazovaní/é uvedli u posledního tvrzení v tabulce. Jeden chlapec, který u předchozího tvrzení uvedl, že neví, odpovídal na obě otázky. Na obě otázky ale odpovídali i někteří žáci a žákyně, jejichž odpověď na předchozí tvrzení byla zcela jednoznačná. V takovém případě jsem brala jako platné pouze odpovědi na tu otázku, která navazovala na jejich předchozí odpověď. Dva žáci neodpověděli ani na jednu otázku.

Nejčastějšími důvody, proč se žáci a žákyně v hodinách ČJS málo hlásí, byly strach z posměchu od ostatních spolužáků a spolužaček a strach z učitelky. Posměchu od vrstevníků se bojí dva chlapci, paní učitelky se bojí jedna dívka. Jeden chlapec se bojí zároveň paní učitelky i posměchu ze strany spolužáků a spolužaček. Jeden z chlapců uvedl,

že se nehlásí proto, že se bojí paní učitelky, ale i proto, že ho ČJS nezajímá. Dvě dívky uvedly jako důvod své neaktivity v hodinách ČJS to, že jim ČJS nejde.

Jako důvod toho, že se často hlásí, uváděli žáci a žákyně to, že jim ČJS jde nebo že je zajímavá. Celkem čtyři chlapci uvedli, že jim ČJS jde. Další dva chlapci uvedli, že jim ČJS jde a že je zajímavá. Jeden z těchto chlapců navíc zvolil ještě možnost, že chce udělat paní učitelce radost. Jeden chlapec a jedna dívka zvolili z nabízených možností jen jednu, a to tu, že je ČJS zajímavá. Dvě dívky uvedly, že se hlásí proto, že jim ČJS jde a zároveň že chtějí udělat učitelce radost. Touhu udělat paní učitelce radost uvedly jako odpověď ještě další tři dívky. Nikdo z dotazovaných nevedl, že se hlásí proto, aby udělal dojem na své spolužáky a spolužačky. Z uvedených odpovědí vyplývá, že u chlapců převažují individuální faktory. Hlásí se proto, že je daný předmět zajímavá a protože jim jde. Nezhledňovali osobu učitelky, nesledovali ani vrstevnickou rovinu. Jejich aktivita je ovlivněna ve většině případů skutečně jen osobními preferencemi. Oproti tomu u dívek je mnohem více patrný vztahový základ. Svoji aktivitu více odvozují od ohleduplnosti vůči učitelce.

Pojďme se nyní podívat na blíže na odpovědi sledovaných žáků a žákyň. Dívka Anna spíše nesouhlasí s tím, že se zeptá paní učitelky, pokud jí něco zajímavá. Její spolužačka Zuzana neví, zda se přihlásí či ne. Zuzana patří mezi ty žáky a žákyně, kteří/které se snaží chovat nenápadně, aby je paní učitelka nevyvolala. Obě dívky shodně uvádějí, že se v hodinách ČJS spíše nehlásí, a to i tehdy, když znají správnou odpověď. Martin i Jan patří mezi ty, kteří se paní učitelky zeptají, pokud je něco zajímavá. Oproti tomu Filip s tvrzením, že by se paní učitelky zeptal, naprosto nesouhlasí. Zatímco se Martin ani Jan spíše nesnaží chovat nenápadně, aby je paní učitelka nevyvolala, Filip s tímto tvrzením naprosto souhlasí. Filip se v hodinách ČJS nehlásí, a to ani tehdy, když zná správnou odpověď. Důvody, proč tomu tak je, ale nevedl. Martin a Jan naopak patří mezi ty žáky, kteří se v hodinách hlásí. Oba shodně uvádějí, že jim ČJS jde. Martin navíc uvádí, že ho ČJS zajímá.

Další část sebehodnotícího dotazníku se věnovala konkrétnímu chování žáků a žákyň v hodinách předmětu Člověk a jeho svět a jeho četnosti v porovnání s ostatními spolužáky a spolužačkami. V tabulce č. 3 je zaznamenána četnost odpovědí na jednotlivé otázky. Uveden je celkový počet odpovědí, ale také počet odpovědí zvlášť u chlapců a u dívek. Otázky jsou v níže uvedené tabulce zkráceny. Mimo jiné ve všech chybí „při hodině ČJS“. Plné znění

sebehodnotícího dotazníku, který dostali žáci a žákyně k vyplnění, je přílohou č. 1. Na tabulku č. 3 opět navazuje tabulka, která zachycuje průměrné hodnoty (tabulka č. 4). Každá nabízená odpověď byla opět označena číselnou hodnotou (mnohem méně, než ostatní spolužáci a spolužačky = 1; méně, než ostatní spolužáci a spolužačky = 2; stejně jako ostatní spolužáci a spolužačky = 3; více, než ostatní spolužáci a spolužačky = 4; mnohem více, než ostatní spolužáci a spolužačky = 5). Následně jsem postupovala stejně jako u tabulky č. 2. Hodnoty z tabulky č. 4 byly oporou pro porovnání odpovědí na jednotlivé otázky mezi sebou.

Tabulka č. 3: Počet odpovědí na jednotlivé otázky

	Mnohem méně, než ostatní spolužáci a spolužačky			Méně, než ostatní spolužáci a spolužačky			Stejně jako ostatní spolužáci a spolužačky			Více, než ostatní spolužáci a spolužačky			Mnohem více, než ostatní spolužáci a spolužačky		
	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky
Jak často se během plnění samostatné práce zeptám učitelky na něco, co mi není jasné?	12	7	5	3	0	3	4	3	1	1	1	0	0	0	0
Jak často se během plnění samostatné práce zeptám učitelky na něco, co s úkolem nesouvisí?	8	4	4	8	4	4	4	3	1	0	0	0	0	0	0
Jak často se při skupinové práci zapojím do hovoru?	0	0	0	1	0	1	11	7	4	5	3	2	3	1	2
Jak často se během skupinové práce zeptám učitelky na něco, co mi není jasné?	7	3	4	7	3	4	5	4	1	1	1	0	0	0	0

Jak často se během skupinové práce zeptám učitelky na něco, co s úkolem nesouvisí?	9	5	4	9	4	5	2	2	0	0	0	0	0	0	0
Jak často se zapojuji do celotříd. diskuze?	2	0	2	6	4	2	7	4	3	2	2	0	1	0	1
Jak často se přihlásím a odpovím učitelce na otázku, kterou položila?	3	2	1	5	3	2	7	3	4	4	3	1	1	0	1
Jak často se přihlásím, aby mi učitelka něco vysvětlila?	6	3	3	8	3	5	4	3	1	2	2	0	0	0	0
Když se spolužák nebo spolužačka na něco zeptá, jak často se přihlásím, abych mu odpověděl/a?	7	5	2	2	1	1	11	5	6	0	0	0	0	0	0
Jak často se přihlásím, abych se zeptal/a na něco, co mi není jasné?	6	2	4	6	2	4	5	5	0	2	1	1	0	0	0
Jak často se přihlásím, abych se zeptal/a na něco, co s učením nesouvisí?	8	4	4	7	4	3	4	2	2	1	1	0	0	0	0

Tabulka č. 4: Průměrné hodnoty odpovědí na jednotlivé otázky

	Celkem	Chlapci	Dívky
1. Jak často se během plnění samostatné práce zeptám učitelky na něco, co mi není jasné?	1,70	1,82	1,56
2. Jak často se během plnění samostatné práce zeptám učitelky na něco, co s úkolem nesouvisí?	1,80	1,91	1,67
3. Jak často se při skupinové práci zapojím do hovoru?	3,50	3,45	3,56

4. Jak často se během skupinové práce zeptám učitelky na něco, co mi není jasné?	2,00	2,27	1,67
5. Jak často se během skupinové práce zeptám učitelky na něco, co s úkolem nesouvisí?	1,65	1,73	1,56
6. Jak často se zapojuji do celotříd. diskuze?	2,67	2,80	2,50
7. Jak často se přihlásím a odpovím učitelce na otázku, kterou položila?	2,75	2,64	2,89
8. Jak často se přihlásím, aby mi učitelka něco vysvětlila?	2,10	2,36	1,78
9. Když se spolužák nebo spolužačka na něco zeptá, jak často se přihlásím, abych mu odpověděl/a?	2,10	2,00	2,44
10. Jak často se přihlásím, abych se zeptal/a na něco, co mi není jasné?	2,16	2,50	1,78
11. Jak často se přihlásím, abych se zeptal/a na něco, co s učením nesouvisí?	1,90	2,00	1,78

Ze získaných dat je patrné, že většina dotazovaných chlapců a dívek má pocit, že se v hodinách ČJS při plnění samostatné práce ptá učitelky méně nebo mnohem méně než ostatní žáci a žákyně na něco, co jim není jasné. Stejně tak jsou při plnění samostatné práce zdrženliví/é v dotazech, které nesouvisí se zadaným úkolem, např. zda si mohou dojít na toaletu. Při skupinové práci se většina chlapců i dívek zapojuje do hovoru stejně nebo více než ostatní. To je dobře patrné i z tabulky průměrných hodnot, v níž vidíme nejvyšší hodnoty ze všech výroků. Pouze jedna dívka uvedla, že se zapojuje méně než ostatní. Zajímavostí ale je, že i při skupinové práci se většina dotazovaných zeptá učitelky v případě nejasností méně často než ostatní, a ještě více se zdráhají zeptat na něco, co nesouvisí se zadaným úkolem, na kterém skupina pracuje. Zde není rozdíl, zda jde o chlapce či dívku. Četnost odpovědí je u obou skupin téměř totožná. I průměrné hodnoty ukazují u této otázky nejnižší průměr ze všech a vykazují velmi malou odchylku mezi chlapci a děvčaty (0,17). Sedm z celkového počtu dvaceti dotazovaných se dle svého mínění zapojuje do celotřídní diskuse stejně často jako ostatní spolužáci a spolužačky. Osm ze zbývajících dotazovaných se dle svého názoru zapojuje méně či mnohem méně než ostatní. Jen dva chlapci mají pocit, že se zapojují více

a jedna dívka dokonce mnohem více než ostatní. Průměrné hodnoty ukazují mírný rozdíl ve prospěch chlapců (0,3). Chlapci se tedy do celotřídní diskuse zapojují oproti dívkách o trochu častěji. Téměř třetina dotazovaných se přihlásí a odpoví učitelce na položenou otázku stejně často jako ostatní. Osm žáků a žákyň se přihlásí a odpoví méně nebo mnohem méně než ostatní a pouze jedna dotazovaná dívka má pocit, že se hlásí a odpovídá mnohem více než ostatní ve třídě. Průměrné hodnoty ukazují, že v odpovídání učitelce na položenou otázku dívky nepatrně předčí chlapce, tzn. že odpovídají na otázky učitelky o něco častěji. Rozdíl je však malý a obě skupiny se v tomto ohledu zapojují frekvenčně kolem úrovně „spíše méně než ostatní“. Téměř tři čtvrtiny dotazovaných chlapců a dívek se většinou nepřihlásí, když potřebují něco vysvětlit. Průměrné hodnoty ale ukazují, že chlapci jsou v tomto ohledu podstatně aktivnější (rozdíl 0,58). Dívky tuto formu zapojení využívají výrazně méně často. Naopak dívky častěji než chlapci pomáhají spolužákům a spolužačkám tím, že odpoví na jejich otázku. Všechny dotazované dívky (až na jednu) se méně či mnohem méně než ostatní přihlásí, aby se zeptali na něco, co jim není jasné. U chlapců je to o trochu lepší. Pět z nich uvedlo, že se hlásí a doptávají stejně často jako ostatní a čtyři méně nebo mnohem méně než ostatní spolužáci a spolužačky. Tento výrok vykazuje největší genderový rozdíl ze všech – chlapci se hlásí s doplňujícími dotazy výrazně častěji než dívky (rozdíl 0,72). Na něco, co s učením nesouvisí, se osm chlapců a sedm dívek ptá méně nebo mnohem méně než ostatní a dva chlapci a stejný počet dívek stejně jako ostatní. I u odpovědi na tuto otázku mají chlapci o trochu vyšší průměrný výsledek.

Můžeme shrnout, že ve většině odpovědí na položené otázky mají chlapci průměrnou hodnotu vyšší než dívky, což naznačuje, že se v daných formách zapojení zapojují o něco více. Největší rozdíly jsou patrné u otázek č. 4, 8 a 10, kde chlapci výrazně častěji pokládají dotazy učitelce, a dále u otázky 9, kde naopak dívky častěji reagují na dotaz spolužáka či spolužačky. Naopak minimální či zanedbatelné rozdíly jsou u výroků č. 1–3 a 5. Celkově tedy nelze říci, že by jedno pohlaví bylo ve všech ohledech aktivnější – záleží na typu aktivity. Jistý trend větší aktivity chlapců v projevování se vůči učitelce je ale z výsledků zřejmý.

Zuzana se v šesti otázkách z celkového počtu jedenácti hodnotila tak, že se chování uvedeného v otázce dopouští mnohem méně než ostatní spolužáci a spolužačky, a ve dvou

otázkách uvedla, že se zmiňovaného chování dopouští méně než ostatní. U tří otázek uvedla, že její chování je v popsané situaci stejně časté jako u ostatních spolužaček a spolužáků. Možnost „více“ a „mnohem více“ nezmínila ani u jedné otázky.

Podobné výsledky jsou čitelné i z dotazníku Anny. Ve čtyřech otázkách uvedla, že se u ní uvedené chování objevuje mnohem méně než u ostatních, v dalších čtyřech otázkách méně než u ostatních. Pozitivně hodnotila své zapojování do hovoru při skupinové práci a také do celotřídní diskuse.

Velmi malou aktivitu a angažovanost je možno číst ze sebehodnotícího dotazníku Filipa. U osmi otázek z jedenácti uvedl, že se u něj popsané chování objevuje mnohem méně než u ostatních a u dalších dvou otázek uvedl četnost menší než u ostatních. Pouze u otázky na zapojení do hovoru při skupinové práci uvedl, že se zapojí častěji než ostatní spolužáci a spolužačky.

Jiná situace je u Jana a Martina. Martin na pět otázek odpověděl, že chování popsané v jednotlivých otázkách je u něj stejně časté jako u ostatních. Při skupinové práci je dokonce více aktivní než ostatní, a také se dle svého mínění častěji přihlásí a odpoví učitelce na položenou otázku. Jan u osmi otázek uvedl, že je jeho aktivita a angažovanost stejná jako u ostatních. Více než ostatní se dle svého mínění hlásí a odpovídá učitelce na otázky. Jako jediný ze sledovaných uvedl, že se více než ostatní hlásí, když potřebuje něco vysvětlit nebo dovysvětlit, a dokonce i v případech, kdy se chce zeptat na něco, co s učením nesouvisí.

Celkově je z této části sebehodnotícího dotazníku patrné, že většina žáků a žákyň vybrané 5. třídy považuje sama sebe za méně aktivní (v menší míře stejně aktivní) v hodinách předmětu Člověk a jeho svět, než jsou ostatní členové a členky třídy. Jedinou výjimkou je otázka na zapojení do hovoru při skupinové práci. U této otázky se všichni dotazovaní a všechny dotazované cítí buď stejně aktivní jako ostatní, nebo více aktivní. Výjimkou nejsou ani odpovědi Anny, Zuzany, Filipa a Martina. O maličko lepší co do aktivity ve vyučovacích hodinách je situace u Jana. Ten sám sebe označil za žáka, který se více než ostatní nebojí paní učitelky na něco zeptat, ani odpovědět na otázky, které vyučující klade.

Provedené dotazování ukazuje, že chlapci vykazují mnohem větší ochotu ptát se na něco učitelky. Na ochotu zeptat se na něco učitelky je zaměřeno celkem 6 otázek. Dvě se týkají

dotazování během plnění samostatné práce, dvě jsou věnovány dotazování učitelky při skupinové práci a dvě jsou zaměřeny na dotazování v hodině předmětu Člověk a jeho svět obecně. Během samostatné práce se stejně jako ostatní, případně častěji, zeptají na něco učitelky čtyři chlapci, ale pouze jedna dívka. Podobně je tomu i v případě dotazu, který se zadaným úkolem nespojuje (tři chlapci, jedna dívka). Během skupinové práce nemá problém dotázat se učitelky pět chlapců, ale pouze jedno děvče. Dotaz nespojující se zadaným úkolem jsou schopni vznést dva chlapci a žádná dívka. Ochotu zeptat se učitelky na něco, co dotazované/mu není jasné, ve stejné či větší míře než ostatní uvádí šest chlapců a jedna dívka. Ve stejné situaci se na něco, co nespojuje s učením, zeptají dvě dívky a tři chlapci. Z těchto výsledků je patrná výrazná zdrženlivost dívek oproti chlapcům.

Z tabulky průměrných hodnot vyplývá, že chlapci ve sledované třídě uvádějí vyšší míru interakce s učitelkou než dívky. I když chlapci vedou ve většině sledovaných činností, dívky se jim v některých vyrovnají nebo je i předčí. Platí to zejména pro situace, kdy jde o reakci na položené otázky – dívky v průměru častěji než chlapci odpovídají na otázku učitelky a výrazněji se zapojují, pokud mohou pomoci spolužákovi či spolužačce s odpovědí. Rozdíly v těchto případech však nebyly extrémní. Celkově tedy genderové rozdíly nejsou jednotné. Roli hraje druh aktivity. Chlapci dominují v iniciativě vůči učitelce (pokládání otázek), zatímco dívky se nezděhají zapojit, když jsou vyvolány nebo když mohou reagovat na již položenou otázku (učitelky či spolužáka/spolužačky). Obě skupiny ale podobně aktivně diskutují ve skupině. Z toho vyplývá, že případné rozdíly souvisejí spíše s formou interakce než s celkovou mírou zapojení jako takovou.

8.3 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

Vyučující třídy, kterou jsem si vybrala pro svůj výzkum, vyučuje v této třídě druhým rokem. Ve své třídě tráví 22 vyučovacích hodin, tzn. celý svůj úvazek. S třídní učitelkou jsem se v rozhovoru bavila především o tom, jaké výukové metody používá, jak hodnotí klima třídy, ve které je třídní učitelkou, a jak hodnotí aktivitu žáků a žákyň v hodinách. Cílem rozhovoru bylo především vytipovat z řad žáků a žákyň alespoň jednu žákyni a jednoho žáka, kteří se z pohledu vyučující ve vyučovacích hodinách jeví jako aktivní, a jednu žákyni a jednoho

žáka, kteří jsou v hodinách pasivní. Rozhovor tedy přináší pouze vstupní data. Neprobíhala žádná následná analýza tohoto rozhovoru.

Z výukových metod používá třídní učitelka dle svých slov nejčastěji práci ve skupinách. Žáci a žákyně mají lavice uspořádány do center, čehož třídní učitelka hodně využívá a nechává žáky a žákyně často pracovat v těchto centrech. Dva žáci, kteří sedí mimo tato centra, již vědí, k jakému centru se v případě skupinové práce přidat. Často žáci a žákyně pracují také ve dvojicích. Frontální výuku používá vyučující dle svých slov minimálně: „*Využívám samozřejmě interaktivní tabuli. Že třeba formou prezentace, že jim pustím nějakou prezentaci, nějaký video, takže není to výklad učitele. Ten je fakt jako minimální. Nebo když jako něco shrnuju.*“ Učitelka uvádí, že do výuky zapojuje i různé projekty. Svě slabé místo vidí v zařazování diskusí. Uvádí, že žáci a žákyně často diskutují spolu ve dvojicích, nebo ve skupinách. Celotřídní diskuse nebo diskuse typu učitel/ka – žáci/žákyně zařazuje třídní učitelka málo. Důvod, proč tomu tak je, ale nevedla.

Třídní klima se dle slov třídní učitelky v průběhu času zhoršilo. Vyučující ho hodnotí následovně: „*Já jsem si myslela do nedávna, že dobré, že jako je fakt poklidný a vůbec v ročníku teda je to taková jako nejšikovnější třída. Neměli jsme tam, ale jsou tam jednak chlapci narušitelé, ale holky nám dožívají do puberty a začalo to s nima házet a začaly mezi sebou mít pŕtky teda a neshody a přes telefon si pišou hnusný věci...*“ Problémy, které se v současné době ve třídě objevují, řeší pomocí školní psycholožky a věří, že se situace zase zlepší. Vnímá, že se tyto problémy zrcadlí i do skupinové práce třídy: „*Ale když je to v krizi, tak to vlastně skřípe i v té třídě, v tom vyučování. Jako najednou řekneš: „Rozdělte se na dvě poloviny.“ a přesně vidíš, kdo před tím spolu spolupracoval a teď ne.*“ Dále učitelka zmiňuje žáka s Aspergerovým syndromem, který je hodně hlučný, narušuje výuku, atd. Zároveň ale uvádí, že ostatní žáci a žákyně už si na tento fakt zvykli.

Krom výše uvedených faktorů hodnotí třídní učitelka spolupráci mezi žáky a žákyněmi jako dobře fungující. Uvádí, že si za uplynulý rok a tři čtvrtě žáci a žákyně na její styl výuky zvykli, že si dokáže ohlídat kázeň a zapojení jednotlivých členů a členek ve skupinách. Citují: „*...pohlídám, ať tam nejsou ti, co jsou jako v antagonistickým nějakým vztahu, ale ať se jim tam dobře pracuje. Hlídám rovnoměrné rozložení té skupinky, aby tam nebyli samý dobrý děti, s dobrými výsledky, ale i ti pomalejší právě, aby jako je zapojovali.*“ Spolupráci

chytrých žáků a žákyň s těmi slabšími vidí třídní učitelka jako nejlepší cestu, jak se mohou obě skupiny něco naučit. Vyučující se snaží i o různorodost skupin: „*I jako vlastně apeluju na to, aby jako se tolerovali. (...) Občas se snažím udělat skupinky různorodý, že třeba když spolu nekamarádi, nebo kluk holka, tak s tím mají v tomhle věku taky problém, ale vlastně to uměj.*“ Problém dle jejích slov nastává, když se v rámci ročníkového projektu mísí žáci a žákyň z různých tříd (A, B, C). S tím mají žáci a žákyň z její třídy trochu problém. Nejedná se ale o aspekt, který by byl typický jen pro tuto jednu třídu, můžeme ho sledovat napříč celým ročníkem. Celkově ale třídní učitelka hodnotí práci ve třídě jako hladkou a plynoucí bez větších obtíží.

Další část rozhovoru byla zaměřena na aktivitu žáků a žákyň v hodinách. Učitelka považuje za problém posledních několika let neaktivitu, až pasivitu žáků a žákyň. Nedokáže ale specifikovat, čím je toto způsobeno. Svou aktuální třídu hodnotí následovně: „*Jsou pasivní. Nemyslím, že stoprocentně, ale jsou pasivní a jsou pohodlní. Čekají jako, co jim vlastně...*“ O chvíli později pokračuje sdělením: „*Jsou pohodlní. Fakt bych to nazvala jako pohodlní. Proč bych ted' přemýšlel, když se nezeptala konkrétně mě. Měla jsem třídu, kde se předháněli, kdo to bude moct říct první, ale to tady není no.*“ I z tohoto důvodu se snaží do výuky zařazovat co nejvíce skupinové práce. Dle jejího názoru je to cesta, jak žáky a žákyň přimět k aktivitě.

Protože je můj výzkum zaměřený na předmět Člověk a jeho svět, dotazovala jsem se třídní učitelky i na aktivitu žáků a žákyň konkrétně v tomto předmětu. Tu vyučující hodnotí následovně: „*Já si myslím, že v tomhle předmětu je to víc vidět, že jsou jako pasivnější a že jsou pohodlní. Myslím si, že to je stejný jako ve všech předmětech, ale v těchto předmětech je to víc vidět.*“ Důvodem může být to, že v předmětu Člověk a jeho svět jsou diskusní aktivity zapojovány častěji než např. v matematice. Zároveň ale učitelka uvádí, že v průběhu času, jak žáci a žákyň stárnou, pozoruje u nich posun k lepšímu.

Závěrečné otázky rozhovoru byly zaměřené na vytipování konkrétních aktivních a pasivních žáků a žákyň. K těmto otázkám si vzala třídní učitelka na pomoc seznam třídy, aby na někoho nezapomněla. Nejprve bylo úkolem označit aktivní žáky a žákyň.

Třídní učitelka jako první zmínila dívku, která je v hodinách velmi aktivní, a to i přesto, že její znalosti jsou velmi malé. Uvádí, že tato dívka je z velmi špatného sociálního prostředí a

svou aktivitou se snaží získat si pozornost. V protipólu k tomuto zmiňuje žáky a žákyně, kteří/ré jsou chytrí/ré, mají znalosti, ale ve vyučovacích hodinách aktivní nejsou. Z celé třídy nakonec třídní učitelka vybrala jednoho chlapce a jednu dívku, které se nebojí označit za aktivní ve vyučovacích hodinách. U chlapce Jana považuje třídní učitelka za hlavní důvod jeho aktivity v hodinách potřebu se zviditelnit, za každou cenu na sebe upozornit. A to až do té míry, že je to někdy ostatním žákům a žákyním nepříjemné a obtěžuje je to: „*pořád musí, něco řeší pořád, a kluci jsou takový jako: „Hej, dej nám už s tím pokoj.“, takže tím, že vlastně, chce se předvíst, že to ví. Občas to, někdy tak napůl, a často neví, často řekne prostě úplně... blbost, nebo něco třeba zajímavého, ale z jiného oboru, z jiné oblasti.*“ Třídní učitelka ale zároveň uvádí, že Jan pochází z podnětného rodinného prostředí a disponuje znalostmi. Vytipovaná dívka Anna, má dle slov třídní učitelky dobré znalosti a vědomosti a svou aktivitou se snaží ukázat, že ví: „*Ta (...) toho ví hodně, chce to říct, taky... tak to si vysvětluju, ta to ví, chce to říkat, chce, aby bylo vidět, že to ví, jo?*“

Na otázku pasivních žáků a žákyň uvádí učitelka opět jednu dívku a jednoho chlapce. Dívka Zuzana je dle slov třídní učitelky hodně pasivní a dále k ní uvádí: „*... nechce spolupracovat, protože toho málo ví. Ona má velkou absenci, hodně chybí, látku si nedoplňuje, je slabá, takže ta by radši nebyla, jo. A když se jí na něco zeptám, tak prostě mlčí.*“ Pasivitu této dívky přičítá třídní učitelka její neznalosti a nedostatečné domácí přípravě. Jako pasivního žáka označila třídní učitelka žáka Filipa a popsala jeho chování ve čtvrté třídě: „*... k nám propadl ve čtvrté třídě, to je taky dítě, který prostě bylo pasivní, jakože pasivní je slabý slovo. On nedělal nic, on neodpověděl na nic, on, když si ho oslovila, tak se nepohnul, jo. Jenom si hrát s perem.*“ Třídní učitelka uvádí, že tento žák nepracoval, neplnil domácí přípravu, a proto bylo do řešení celé situace zapojeno vedení školy, školské poradenské pracoviště a také orgán sociálně-právní ochrany dětí. Po této intervenci se situace začala zlepšovat. Třídní učitelka přičítá neaktivitu žáka hlavně problémům v rodině. Uvádí, že rodiče Filipa se rozešli, Filip byl svěřen do péče otce, s matkou byl v kontaktu málo. V průběhu času se ale situace dle slov učitelky zlepšila. Žák se rozmluvil. Současnou situaci komentuje třídní učitelka následovně: „*Jako vlastně když se ho zeptáš, tak ví. Já hledám samozřejmě situace, kdy ho můžu vyzdvihnout, kdy ho můžu pochválit, a ono vlastně najednou to přichází jako častěji. Ono to není ani jako každý den nebo, ale najdeš i vlastně, že je fakt dobřej, že vlastně to v něm bylo, byl zamrzlej úplně jako hrozně, chudák.*“ Ze zlepšení má učitelka

radost. Zároveň ale, i přes nastalé zlepšení, učitelka Filipa charakterizuje jako „*megapasivního člověka*“.

Po vytipování aktivních a pasivních žáků a žákyň mě ještě zajímalo, zda by učitelka jmenovala ještě někoho dalšího, kdo je aktivní či naopak pasivní v předmětu Člověk a jeho svět, a kdo ještě nebyl jmenován. Zde si učitelka vzpomněla na žáka, kterému budu říkat Martin. Uvedla, že Martin „*taky má přehled. Je takovej bojácnej, ostýchavej, ale je to šikovnej kluk, chytrej kluk a, a ten je schopnej jako, viš, jako, jako diskutovat, přesně. Jako když třeba něco řekneš, tak to nepřijme.*“ Zmiňuje situaci, kdy si s žáky a žákyněmi ukazovala, jak přijímají informace. Zda předložené informaci bezmezně věří, či zda nad ní nějak přemýšlejí a dále si jí zpracovávají. U Martina vyzorovala následující: „*(...) byl taky schopný se mnou o tom polemizovat a bavit se, ten je takovej šikovnej, ale bojácnej trochu.*“ Vyučující uvádí, že sama neví, zda by Martina zařadila mezi aktivní, či spíše mezi pasivní žáky. Zmiňuje, že Martin byl ten, kdo jí v hodnocení, které žáci a žákyně před časem psali a ve kterém mohli napsat učitelce nějaký vzkaz, napsal dotaz, proč ho tak málo vyvolává. Martin jí dle jejích slov občas až překvapí svými znalostmi, když něco řekne, neděje se to ale moc často. Vyučující to přičítá hlavně tomu, že si Martin nevěří a má nízké sebevědomí. Rozhled má ale podle ní velký, a to především díky podnětnému rodinnému prostředí. Podnětné rodinné prostředí je dle slov učitelky obecně jedním z důvodů aktivity žáků a žákyň ve vyučovacích hodinách.

V rozhovoru třídní učitelka opakovaně zmiňuje pasivitu a pohodlnost žáků a žákyň ve své třídě. U konkrétních žáků a žákyň hovoří o rodinném prostředí. Podnětné rodinné prostředí považuje za hlavní příčinu produktivní angažovanosti žáků a žákyň. Důvody aktivity v hodinách hodnotí třídní učitelka poněkud rozdílně u chlapců a dívek. Když hovoří o Anně, která je ve vyučovacích hodinách aktivní, vysvětluje její aktivitu tím, že dívka chce ukázat, že ví. U Jana hodnotí aktivitu v hodinách jako snahu o zviditelnění se. V souvislosti s žákem Martinem vyučující uvádí vlastnosti jako chytrost, šikovnost a ochota diskutovat. Dobré znalosti vyzdvihuje učitelka i u Jana a Anny. U pasivního žáka a pasivní žákyně lze pozorovat rozdílný přístup ze strany vyučující. Dívku Zuzanu třídní učitelka označuje za pasivní a říká o ní, že toho málo ví a v učivu je slabá. Zmiňuje i její nedostatečnou domácí přípravu. Neuvádí však, co dělá proto, aby dívce v její situaci pomohla. Opakem je příklad

Filipa. I u něj vyučující označuje nedostatečnou domácí přípravu za důvod selhávání ve výuce. U něj ale popisuje kroky, které podnikla proto, aby se jeho situace změnila, a hovoří i o konkrétních strategiích, které používá k tomu, aby mohl být Filip vyzdvihnut a pochválen.

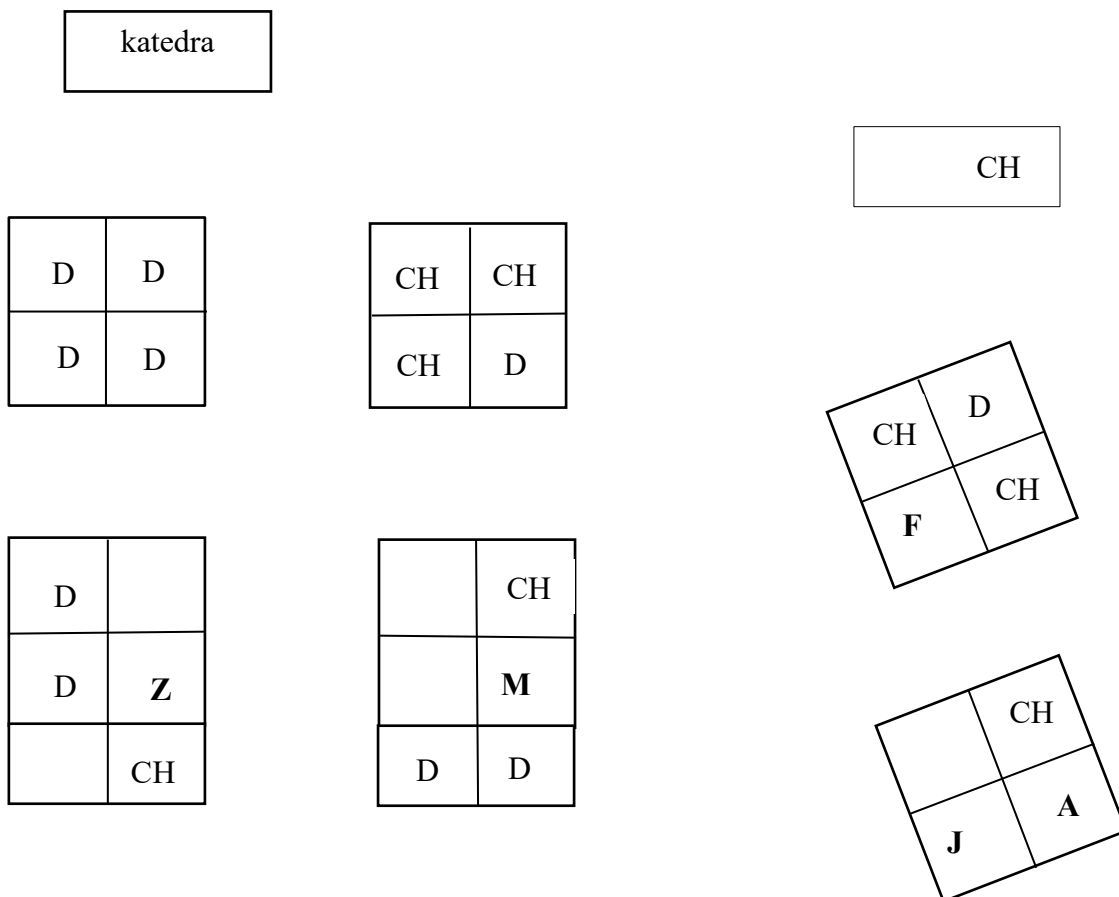
8.4 Opakované pozorování ve třídě

Ve třídě jsem se v průběhu měsíce dubna zúčastnila jako pozorovatelka 4 hodin výuky předmětu Člověk a jeho svět. Jednalo se o dva pondělky a dva úterky. V pondělky jsem třídu navštívila pátou vyučovací hodinu, v úterý vždy první hodinu, která je v rozvrhu třídy vyhrazena českému jazyku. Třídní učitelka ale vyšla vstříc mým potřebám a hodiny českého jazyka vyměnila za hodiny předmětu Člověk a jeho svět, který byl v rozvrhu později.

Výuka vždy probíhala v kmenové učebně pozorované třídy. Paní učitelka mne posadila do lavice umístěné v zadní části třídy. Z tohoto místa jsem dobře viděla na všechny žáky a žákyň, kteří/ré byli objektem mého pozorování. Na všech mnou pozorovaných hodinách byla kromě třídní učitelky přítomna i paní asistentka, která pomáhá žákovi s Aspergerovým syndromem.

Rozložení lavic ve třídě bylo při prvních třech návštěvách stejné. Lavice byly uspořádány do center, či hnízd, jak říká třídní učitelka. Uspořádání lavic a pohlaví jednotlivých žáků a žákyň v nich sedících znázorňuje obrázek č. 2. Písmenem „CH“ je v obrázku označeno místo, na kterém sedí chlapec, písmenem „D“ místo, kde sedí dívka. Zasedací pořádek pozorovaných žáků a žákyň je označen počátečním písmenem jejich křestního jména (A = Anna, J = Jan, F = Filip, M = Martin, Z = Zuzana). V den mého posledního pozorování byly lavice rozestavěny do tří řad, jak to obvykle ve třídách bývá. Ptala jsem se učitelky na důvod změny. Sdělila mi, že žáci a žákyň si sami odhlasovali, že chtějí uspořádání lavic změnit.

Obrázek č. 2: Zasedací pořádek



Ani jedna z vyučovacích hodin, na které jsem prováděla své pozorování, neproběhla zcela standardně, bez nějakých výjimečností. První hodina, ve které jsem pozorování prováděla, navazovala na předchozí 4 vyučovací hodiny toho dne, neboť v ten den ve třídě probíhal celodenní projekt na téma Den Země. Třetí mnou pozorovaná hodina začala o chvíli později, protože třídní učitelka se těsně před začátkem hodiny vrátila od lékaře. V druhé a poslední hodině, na kterých jsem byla přítomna, byli žáci a žákyně připraveni na český jazyk, který měli v rozvrhu. Učitelka jim po příchodu do třídy oznámila, že bude změna a že si vymění český jazyk za předmět Člověk a jeho svět.

Ve všech mnou pozorovaných hodinách byl ve třídě relativně klid. Žáci a žákyně jsou velmi vzorné/í. Jejich třídní učitelka ve škole platí za přísnou, která si potrpí na tichu ve třídě a na dodržování třídních pravidel. Všichni žáci a všechny žákyně jsou si toho evidentně vědomi. V žádné ze sledovaných hodin jsem se nesečkala s žádnými rušivými projevy ze strany žáků a žákyně. Pouze žák s Aspergerovým syndromem měl tendence chovat se hlasitěji než ostatní (např. bouchal perem do lavice). Takové chování však učitelka vždy rychle zastavila, případně požádala asistentku pedagoga, která ve třídě působí, aby žákovo chování usměrnila. V jednom případě došlo k tomu, že jedna z žákyně vykřikla odpověď, aniž by se přihlásila. Na toto jednání učitelka reagovala tak, že žákyni upozornila, že pokud chce něco říct, má se přihlásit. Nikdo ze třídy nebyl na učitelku drzý. Je dost možné, že na to má částečně vliv respekt, nebo možná až strach, který někteří žáci a některé žákyně z učitelky mají. Chvillemi mi připadalo, jako by se žáci a žákyně báli projevit. Nejčastěji když měli na něco odpovědět. Jak kdyby se báli reakce učitelky na jejich případnou špatnou odpověď.

Atmosféra ve třídě byla jinak dobrá. Klima ve třídě se zdálo přátelské. Nesečkala jsem se s projevy jako výsměch či urážení mezi dětmi navzájem. Naopak jsem měla pocit, že ve třídě velmi dobře funguje vzájemná spolupráce a že žáci a žákyně jsou k sobě navzájem přátelští a ohleduplní.

Ve všech mnou sledovaných hodinách stála učitelka v přední části třídy. Většinu času trávila u svého stolu, případně se přesunula k tabuli. Jen během mé třetí návštěvy ve třídě se na krátkou chvíli přesunula do zadní části třídy, kde jsem seděla já. Žáci a žákyně v tu dobu pracovali samostatně. Kdo měl hotovo, chodil svou práci ukázat ke kontrole učitelce do zadní části třídy.

Během mého pozorování učitelka častěji kladla žákům a žákyním otevřené otázky, které vyžadují větší vyjadřovací aktivitu dětí, nelze na ně odpovědět pouze ano nebo ne. Během svého pozorování jsem si nevšimla, že by učitelka dělala nějaké rozdíly mezi dívkami a chlapci. Nezaregistrovala jsem, že by vytvářela nebo podporovala genderové stereotypy, zároveň je ale ani nijak nenabourávala. Při jedné z aktivit chtěla, aby se třída rozdělila na chlapce a dívky. Chlapci šli pracovat na chodbu a dívky zůstaly ve třídě. Obě skupiny však měly shodné zadání práce.

Pro pozorování ve třídě jsem si vytvořila pozorovací list, který se skládá z pěti částí. Část 0 se věnuje organizaci vyučovací hodiny, část 1 celkové struktuře vyučovací hodiny, část 2 obsahu a metodám použitým ve sledovaných vyučovacích hodinách a část 4 sleduje celkovou atmosféru vyučovací hodiny. Část 3 slouží k zaznamenání zapojení konkrétních žáků a žákyň během vyučovací hodiny. Sleduje aktivitu pozorovaných žáků a žákyň při samostatné práci, při práci v malé skupině a také jejich činnost v celotřídních aktivitách, včetně diskuse.

První ze sledovaných hodin byla součástí projektového dne Den Země a jejím tématem bylo třídění odpadu. Druhá sledovaná hodina se věnovala lidskému tělu a třetí evropským řekám. V poslední hodině, na které jsem byla přítomna, se probírala dýchací soustava.

Ve všech sledovaných hodinách se střídala frontální výuka se skupinovou prací, prací ve dvojicích a individuální prací. Ve všech sledovaných hodinách zařadila vyučující i celotřídní diskusi. Nejvíce prostoru pro diskusi bylo v první a druhé pozorované hodině. Z celkových 40 minut diskutovali žáci a žákyně v první hodině zhruba 13 minut ve dvojicích a 27 minut probíhala celotřídní diskuse. Ve druhé sledované hodině bylo ze zhruba stejného času věnováno 5 minut diskusi v malých skupinách a 35 minut diskusi napříč celou třídou. Oproti tomu v poslední sledované hodině probíhala diskuse jen 7 minut.

Učitelka při práci hodně využívala interaktivní tabuli. Žáci a žákyně pracovali s učebnicemi, pracovními listy, ale např. i s mazacími tabulkami.

V průběhu první pozorované hodiny někteří žáci a žákyně opravdu hojně a aktivně s vyučující diskutovali na dané téma. Jednalo se ale více méně stále o ty stejné žáky a žákyně. Naopak někteří se do diskuse nezapojili vůbec. Ve všech pozorovaných hodinách jsem vysledovala, že učitelka záměrně a cíleně vyvolává ty žáky a žákyně, kteří/které ještě nemluvili.

Čtvrtá část pozorovacího archu věnovaná celkové atmosféře je pro větší přehlednost rozdělená do čtyř oblastí. První oblast je věnována situacím, které se ve vyučovací hodině mohou objevit, případně by se v ní měly objevit. Hodnotila jsem, zda se definované situace objevovaly ve sledovaných hodinách často, někdy, zřídka, nebo nikdy. Vypozorovala jsem, že vyučující někdy povzbuzuje žáky a žákyně v tom, aby si udělali vlastní názor. Pouze

v první pozorované hodině, která byla součástí projektového dne, je k tomuto povzbuzovala často. Stejně tak v této hodině často povzbuzovala žáky a žákyně k tomu, aby své vlastní názory vyjádřily. Podobně tomu bylo i v druhé pozorované hodině. Ve zbývajících dvou pozorovaných hodinách byli žáci a žákyně povzbuzováni k vyjádření vlastního názoru jen někdy. V první sledované hodině žáci a žákyně někdy sami přinášeli aktuální události k diskusi ve třídě. V ostatních pozorovaných hodinách se toto nedělo. S tím, že by žáci a žákyně před třídou vyjádřili názor, který se liší od názoru většiny ostatních, jsem se setkala jen zřídka. S tím, že by vyučující povzbudila žáky a žákyně, aby o problémech vztahujících se k tématu diskutovali s těmi, kdo jsou odlišného názoru, jsem se setkala pouze v několika málo případech. Ani jednou jsem se nesetkala s tím, že by vyučující při výkladu prezentovala žákům a žákyním několik stran problému.

Druhá oblast části věnované celkové atmosféře se věnovala přímo sledování atmosféry během vyučování. Ve všech sledovaných hodinách byla atmosféra převážně spolupracující a kognitivně stimulující. Respektující byla někdy více, jindy méně.

Třetí oblast sledovala komunikaci mezi žáky/němi a vyučující. Učitelka ve všech sledovaných hodinách komunikovala ve stejné míře s chlapci i dívkami, i s žáky a žákyněmi ze všech etnických menšin, i s těmi znevýhodněnými. Pouze u žáka s Aspergerovým syndromem jsem pozorovala, že komunikaci s ním nechává vyučující spíše na asistentce pedagoga.

Poslední oblast se snažila odhalit nějaké vzorce v zapojování žáků a žákyň do vzdělávacích aktivit a diskusí. Napříč všemi sledovanými hodinami se ukazovalo, že se o slovo hlásí a do diskuse zapojují stále ti stejní žáci a žákyně. Poměr chlapců a dívek je zde podobný. Nedá se tedy říci, že by např. chlapci byli aktivnější a dívky naopak zdrženlivější. Ukázalo se také, že někteří žáci a žákyně se o slovo nehlásí, nejsou v hodinách aktivní. Když je ale učitelka vyvolala, správnou odpověď znali. Při skupinových pracích byla situace lepší. Při diskusích ve skupinách mi připadalo aktivní větší procento žáků a žákyň.

Jak již bylo uvedeno výše, třetí část pozorovacího archu byla věnována samotnému zapojení konkrétních žáků a žákyň ve výuce. Na základě informací získaných ze sebehodnotících dotazníků a z rozhovoru s třídní učitelkou jsem se rozhodla při pozorování ve třídě zaměřit

svou pozornost na pět dětí – chlapce Jana, Filipa a Martina a dívky Annu a Zuzanu. Výsledky této části pozorování shrnu v následující podkapitole.

8.5 Výsledky pozorování vybraných žáků a žákyň

Abych mohla ve vyučovacích hodinách zaznamenávat zapojování sledovaných žáků a žákyň do výuky, připravila jsem si předem takový počet tabulek, kolik bylo pozorovaných. Každou z tabulek jsem si označila kódem příslušné/ho žákyně/žáka, aby nedošlo k záměně. Během každé hodiny, jíž jsem byla přítomna, jsem si k jednotlivým položkám zaznamenávala frekvenci aktivity v konkrétní oblasti. Tuto frekvenci jsem zaznamenávala pomocí čárek v jednotlivých kolonkách. Výsledky pozorování jsem shrnula do tabulky č. 5. Tabulka uvádí u každé položky aktivitu každé/ho z pozorovaných ve všech sledovaných hodinách celkem. Pro lepší orientaci v tabulce jsem jednotlivé pozorované žáky a žákyně označila barevně. Zeleně jsou označeni Anna a Jan, které třídní učitelka označila za aktivní. Červeně označení Filip a Zuzana byli třídní učitelkou prohlášeni za pasivní. Žlutou barvou jsem zvýraznila Martina, kterého třídní učitelka označila za aktivního v předmětu Člověk a jeho svět.

Tabulka č. 5: Aktivita žáků a žákyň

	samostatná činnost žáka/žákyně					aktivita v malé skupině					činnost ve třídě, vč. diskuse				
	Anna	Filip	Jan	Martin	Zuzana	Anna	Filip	Jan	Martin	Zuzana	Anna	Filip	Jan	Martin	Zuzana
položení otázky učiteli/ce	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
odpověď na otázku učitele/ky	5	1	5	3	3	2	0	1	1	1	21	1	20	4	2
položení otázky jinému žákovi/žákyni	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

odpověď na otázku jiného žáka/žákyně	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
prezentace vlastního názoru (bez otázky/odpovědi)	1	0	1	1	0	6	4	6	5	3	1	0	1	1	1
intenzivní neverbální komunikace (úsměv, pokyvování hlavou)	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	2	1	1

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že v některých pozorovaných oblastech nebyla zaznamenána aktivita u nikoho ze sledovaných. Ani jeden z pozorovaných jedinců v žádné ze sledovaných hodin ani jednou nepoložil ani učitelce ani jiné žákyni či jinému žákovi žádnou otázku. Stejně tak nikdo ze sledovaných v průběhu pozorování neodpověděl na otázku někomu jinému ze třídy. V těchto třech pozorovaných oblastech je situace stejná u těch, které třídní učitelka označila za aktivní, s těmi, kteří/které učitelka považuje za pasivní. Na drobné rozdíly mezi aktivními a pasivními žáky a žákyněmi narazíme v oblasti intenzivní neverbální komunikace. Při samostatné činnosti žáků a žákýň jsem u nikoho z pozorovaných nezaregistrovala žádný projev intenzivní neverbální komunikace. Během skupinové práce byl tento jev zaznamenán dvakrát. Zajímavé je, že to bylo jednou u Jana a jednou u Filipa. Zatímco u Jana bychom takové chování mohli očekávat, protože byl třídní učitelkou označen za aktivního žáka, který se zapojuje do výuky, u Filipa, který byl třídní učitelkou označen za pasivního, je takové jednání spíše překvapivé. Během činnosti ve třídě, kam zahrnujeme i diskusi, ale Filip jako jediný z pozorovaných ani jednou neprojevil žádnou aktivitu. Je možné, že během skupinové práce se Filip zapojil proto, že v menší skupině si nepřipadá tolik nejistý, což mu dovolí se více projevit. Oproti tomu aktivita před celou třídou pro něj může být stresující, a proto se raději drží zpátky. Zuzana, která byla třídní učitelkou označena jako nejpasivnější dívka, během činnosti ve třídě projevila aktivitu jednou. Žák Jan a žákyně Anna, které třídní učitelka vidí jako nejaktivnější ze třídy, shodně projevili aktivitu dvakrát. Větší rozdíly mezi jednotlivými pozorovanými jsou patrné v oblasti prezentace vlastního názoru. Z tabulky je zřejmé, že během práce ve skupinách se nikdo z pozorovaných nebojí

prezentovat svůj názor. O malinko častěji svůj vlastní názor projevují Anna a Jan, rozdíl mezi počtem jejich projevů a projevů ostatních je ale minimální. Stejně tak v pozorované oblasti činnosti ve třídě včetně diskuse jsou všichni pozorovaní zhruba stejně aktivní. Možná bych spíše měla napsat neaktivní, protože ve všech pozorovaných hodinách se všichni projeví pouze jednou a Filip ani jednou. Při samostatné práci jsou v prezentování vlastního názoru aktivnější ti žáci a ta žákyně, které sama učitelka označila za aktivní.

Největší rozdíly v zapojování sledovaných chlapců a dívek jsou v oblasti mapující počet odpovědí na otázku vyučující. Při práci ve skupinách na otázku učitelky jako jediný ani jednou neodpověděl Filip. Všichni ostatní mají po jedné odpovědi, pouze Anna má odpovědi dvě. Při samostatné činnosti nejvíce odpovídají Anna a Jan a nejméně Filip, což odpovídá učitelčině určení aktivních a neaktivních žáků a žáků. Obrovský rozdíl v počtu odpovědí byl vypořádan v oblasti činnosti ve třídě, kam spadá i diskuse. Jan během této činnosti odpověděl na otázku učitelky celkem dvacetkrát, Anna jednadvacetkrát. Oproti tomu Zuzana jen dvakrát a Filip jednou. Moc aktivní nebyl ani Martin, kterého dle slov třídní učitelky předmět Člověk a jeho svět baví.

Během mé přítomnosti ve třídě jsem si všimla, že učitelka se snaží vyvolávat ty žáky a žákyně, kteří/které se nehlásí. Snaží se, aby se ke slovu dostali všichni. Stejně tak se snaží všechny motivovat k diskusi. Zároveň jsem však zaregistrovala i situace, kdy učitelka nenechala žákyni ani domluvit a hned jí řekla, že její odpověď špatná. Umím si představit, že taková reakce může žáky a žákyně od další aktivity odradit.

8.6 Porovnání dat z rozhovoru s třídní učitelkou, ze sebehodnotících dotazníků a vlastního pozorování ve třídě

Z první části sebehodnotícího dotazníku vyšli jako nejvíce aktivní žák Vít a žákyně Pavla. Ani jednoho z nich však třídní učitelka ve výčtu aktivních žáků a žáků nezmínila, a proto také nebyli zařazeni do pozorování. Mezi aktivní by se na základě informací, které o sobě uvedl, dal zařadit i žák Jan. Zde je shoda s výpovědí třídní učitelky. I ona označila mezi aktivními právě Jana. Označila ale také žákyni Annu, která podle výsledků sebehodnotícího dotazníku vychází spolu s žákem Filipem jako pasivní. Filipa označila za pasivního žáka i

třídní učitelka. Pozorování ve třídě ukázalo, že ačkoli se Anna považuje za pasivní, v hodinách je nejaktivnější ze všech pozorovaných. V tomto ohledu byl úsudek třídní učitelky správný. Důvodem, proč Anna sama sebe označila za pasivní, může být její nízká sebedůvěra. Třídní učitelka se nepletla ani v případě žáka Filipa. U něj pozorování potvrdilo výpověď třídní učitelky i výsledky sebehodnotícího dotazníku. Filip byl skutečně ze všech pozorovaných nejvíce pasivní a nejméně se ve sledovaných hodinách zapojoval. Podobně je tomu i v případě Zuzany, jejíž aktivita ve vyučovacích hodinách byla také minimální a i učitelka jí v rozhovoru označila za pasivní. Důvodem nezapojování se může být na straně Filipa i Zuzany nízké sebevědomí či strach z toho, že odpoví špatně.

V druhé části sebehodnotícího dotazníku se žáci a žákyně vyjadřovali přímo ke své aktivitě v hodinách předmětu Člověk a jeho svět. Podle výsledků této části sebehodnotících dotazníků se jeví jako nejaktivnější ve třídě žákyně Anna, Jana a Pavla a žáci Jan a Milan. Zde je shoda s míněním třídní učitelky u Anny a Jana. To, že u Anny a Jana došlo ke shodě v tom, jak hodnotí sami sebe, a jak je hodnotí třídní učitelka, byl další z důvodů, proč zrovna oni dva byli vybráni k podrobnému sledování v hodinách předmětu Člověk a jeho svět. Naopak jako nejpasivnější vyšli v dotaznících Filip, Pavel a Zuzana. Zde je shoda s třídní učitelkou stoprocentní, protože i ona uvedla právě výše uvedené žáky a žákyni jako nejvíce pasivní ze třídy. Jak již bylo uvedeno výše, pozorování ve třídě pouze potvrdilo údaje získané ze sebehodnotících dotazníků a z rozhovoru s třídní učitelkou.

Z rozhovoru s učitelkou vyplynuly jisté vlastnosti, dovednosti a danosti, které učitelka opakovaně zmiňuje jako faktory ovlivňující studijní předpoklady. Tyto data jsem uspořádala do tabulky č. 6 a zaznamenala k nim, zda vytipování žáci a žákyně dle slov učitelky jednotlivým kritériím odpovídají či nikoli, případně zda to v rozhoru o nich učitelka vůbec nezmínila.

Tabulka č. 6: Tabulka vlastností a dovedností

	Aktivita v hodinách	Snaha se zviditelnit/ ukázat, že vím	Podnětné prostředí	Disponuje znalostmi	Pasivita	Ochota spolupracovat	Šikovnost	Má přehled/rozhled	Bojácnost/ ostýchavost	Schopnost diskutovat	Nízké sebevědomí
Jan	/	/	/	/	x	/	/	/	x	?	x
Anna	/	/	?	/	x	/	/	/	x	?	x
Zuzana	x	x	x	x	/	x	?	x	/	x	?
Filip	x	x	x	/	/	x	?	?	/	x	/
Martin	?	x	/	/	?	?	/	/	/	/	/

Vysvětlivky: / = ano; X = ne; ? = odpověď jsem se z rozhovoru nedozvěděla

Z tabulky je patrné, že u Anny a Jana, které učitelka označila za aktivní, se dle slov učitelky objevují vlastnosti jako aktivita ve vyučovacích hodinách, snaha ukázat vědomosti a znalosti, kterými disponují, ochota spolupracovat, šikovnost a přehled a rozhled, případně podnětné rodinné prostředí. Během mého pozorování se ukázalo, že Anna i Jan skutečně disponují znalostmi a nebojí se to ve vyučovacích hodinách ukázat. Oba byli ve sledovaných hodinách velmi aktivní, hlásili se a spolupracovali s učitelkou. Nebáli se říci svůj názor. Např. v průběhu samostatné práce se Jan přihlásil, aby upozornil učitelku na chybu v zadání úkolu. To svědčí o jeho vysokém sebevědomí a odvaze. Nikdo jiný ze třídy během mého pozorování učitelku na chybu neupozornil. Během pozorování se ukázalo, že Jan má skutečně rozhled, jak uvedla učitelka. Nebojí se s učitelkou diskutovat a nenechá se odradit, pokud udělá chybu. Stejně tak je tomu u Anny.

Oproti tomu u Zuzany a u Filipa, kteří jsou dle slov učitelky pasivní, zmiňuje učitelka pasivitu, bojácnost, ostýchavost a v případě Filipa i nízké sebevědomí. Při pozorování se

ukázalo, že ačkoli během skupinové diskuse Zuzana nemluví, nezapojuje se do rozhovoru, opravdu pečlivě a zúčastněně naslouchá probíhající debatě. Dle slov učitelky Filip na rozdíl od Zuzany disponuje znalostmi, ale jeho nízké sebevědomí mu brání v tom je ukázat. Při pozorování se ukázalo, že když učitelka Filipa vyvolá, většinou mlčí. Nelze však soudit, zda neodpoví proto, že odpověď nezná, nebo se pouze stydí jí před celou třídou vyslovit. Zuzana po vyvolání učitelkou někdy odpovídá, někdy mlčí. Někdy je její odpověď správná, někdy špatná.

Martina vytypovala učitelka jako žáka, který je aktivní v hodinách předmětu Člověk a jeho svět. Dle slov učitelky se jedná o žáka z podnětného rodinného prostředí, který disponuje znalostmi, má rozhled, je šikovný, dokáže diskutovat, zároveň má ale také nízké sebevědomí a je bojácný a ostýchavý. Pozorování slova učitelky částečně potvrzuje. Martin se občas přihlásí, ve větší míře ale spíše čeká, až bude vyvolán. Po vyvolání vždy zná správnou odpověď, tudíž je zřejmé, že znalosti má. Během práce ve dvojici je někdy aktivnější, jindy přenechává aktivitu spíše druhému z dvojice.

Ve vlastnostech a dovednostech, které učitelka uvádí, se neobjevují žádné zjevné genderové stereotypy. Stejně vlastnosti uvádí jak u dívek, tak u chlapců. Stejně tak jsem žádné genderové stereotypy nepozorovala v jednání učitelky se žáky a žákyněmi. Ani jednání samotných žáků a žákyň nevykazovalo známky naplňování genderových stereotypů.

Bližší poznatky z pozorování jednotlivých žáků a žákyň a jejich porovnání s tím, co o nich samotných říká třídní učitelka, jsou zachyceny v medailoncích jednotlivých dětí.

8.6.1 Anna

Anna je jedenáctiletá dívka, která se v sebehodnotícím dotazníku označuje spíše za pasivní žákyni. Uvádí, že pokud jí v hodině předmětu Člověk a jeho svět něco zajímá, spíše mlčí a paní učitelky se nezeptá. V hodinách se dle svého vyjádření nehlásí, a to ani tehdy, když zná správnou odpověď. Jako důvod uvádí strach učitelky. To je zcela v rozporu s tím, co o Anně říká třídní učitelka. Podle jejích slov je Anna aktivní, hlásí se a má široké znalosti a chce ukázat, že je má. I pozorování ve třídě vyvrátilo to, že by Anna byla v hodinách pasivní. Anna byla ve všech sledovaných vyučovacích hodinách aktivní, hlásila se na každou otázku

učitelky. Nebála se ani zapojit do diskuse, která probíhala napříč třídou. Neostýchala se říci opakovaně svůj názor, a to i navzdory tomu, že jí několikrát učitelka dala najevo, že s ní nesouhlasí, případně jí ani nenechala doříct myšlenku. V jednom případě jí dokonce utnula razantním: „Ne!“ Podle mého názoru důvodem takového učitelčina jednání bylo to, že učitelka měla v hlavě jedinou správnou odpověď, kterou chtěla od třídy slyšet. Nebyla otevřená diskusi či jiné odpovědi, než o jaké ona sama byla přesvědčená, že je ta správná. Ani tato situace však Annu neodradila a opakovaně aktivně diskutovala. Tyto výsledky pozorování plně korespondují i s tím, co sama Anna uvádí v dotazníku. Dle její odpovědi se do celotřídní diskuse zapojuje mnohem více, než ostatní spolužáci a spolužačky.

Při samostatné práci byla Anna aktivní, a to i potom, co byla učitelkou opakovaně upozorněna na chybu.

Co se týče zapojování do rozhovoru při skupinové práci, i v tomto případě Anna v sebehodnotícím dotazníku uvádí, že se zapojuje mnohem více, než ostatní spolužáci a spolužačky. I sledování ve třídě ukázalo, že při práci ve dvojici je Anna aktivní.

Strach z učitelky, který Anna uvedla jako důvod toho, proč se v hodinách nehlásí, se pozorováním nepotvrdil. Domnívám se, že kdyby Anna měla z učitelky strach, nepouštěla by se s ní opakovaně do diskuse. Annino chování v hodinách naopak hodnotím jako velmi sebevědomé. Nepotvrdilo se ani to, že by se Anna v hodinách nehlásila. Anna naopak byla ve všech sledovaných hodinách jednou z nejaktivnějších z celé třídy. Důvodem toho, proč z výsledků sebehodnotícího dotazníku vyšla Anna jako pasivní, může být dle mého názoru to, že Anna nemá příliš vysoké sebevědomí a na základě toho se hodnotí.

8.6.2 Filip

Filip je žákem, který je ve třídě teprve druhým rokem. Ve čtvrté třídě do této třídy propadl. Je tedy o rok starší než ostatní žáci a žákyně ve třídě. Učitelka ho definuje slovy: „*megapasivní člověk*“. Podle jejích slov celou čtvrtou třídu nedělal ve třídě nic, nereagoval ani na oslovení, stále si jen hrál s perem, neplnil domácí přípravu a do školy chodil jen proto, že musel. Učitelka dokonce popisuje i situaci, kdy Filip vzal židli a někoho s ní udeřil. Po opakovaných jednáních s rodiči, s vedením školy, školní psycholožkou a s orgánem

sociálně-právní ochrany dětí se dle slov učitelky situace zlepšila. Za důvod Filipovy pasivity považuje třídní učitelka i špatnou rodinnou situaci. Učitelka uvádí, že v současné době už je na tom Filip lépe. Dále uvádí, že když se Filipa na něco zeptá, tak Filip správnou odpověď zná. Je tedy zřejmé, že znalostmi disponuje. Učitelka se dle jejích slov snaží Filipa podpořit: „*Já hledám samozřejmě situace, kdy ho můžu vyzdvihnout, kdy ho můžu pochválit...*“. V důsledku toho vidí, že ty vědomosti ve Filipovi jsou: „*... je fakt dobrej, že vlastně to v něm bylo...*“.

V sebehodnotím dotazníku Filip sám o sobě uvádí, že se v hodinách nehlásí a snaží se chovat nenápadně, aby ho učitelka nevyvolala. Na osm otázek v druhé části dotazníku zvolil odpověď „mnohem méně než ostatní spolužáci a spolužáci“, ve dvou případech „méně než ostatní spolužáci a spolužačky“. Pouze u otázky na to, jak často se při skupinové práci v hodině ČJS zapojí do hovoru, uvádí, že více, než ostatní spolužáci a spolužačky. Na základě provedeného pozorování však musím konstatovat, že s tímto Filipovým tvrzením nesouhlasím. Při skupinových pracích nebo pracích ve dvojici byl Filip spíše pasivní, diskutoval jen velmi málo. V jednom případě práce ve dvojici po celou dobu pouze poslouchal, co říká jeho spolužák. Reagoval na to pokyvováním hlavy, nic neřekl. Při celotřídní diskusi se vůbec nezapojoval. Když ho třídní učitelka vyvolala, odpověď neznal, což dal vyučující vědět pouze pokrčením ramen. Ani v případě samostatné práce nebyla pozorována žádná velká aktivita ze strany Filipa. V jednom případě jsem si dokonce všimla, že ačkoli měli žáci a žákyně něco psát, Filip jako jediný nepsal.

Na základě provedeného pozorování musím konstatovat, že Filip je skutečně velmi pasivní. Ztotožňuji se s prohlášením Filipa, že se snaží chovat nenápadně. Skutečně mi to tak v navštívených hodinách připadalo. Učitelka v rozhovoru uvedla, že už se Filipovo chování zlepšilo a že jsou chvíle, kdy z Filipa dostane nějakou odpověď, dokonce i správnou. Já jsem bohužel takovou situaci během svého pozorování nezažila.

Nemohu potvrdit ani to, že by se učitelka snažila Filipa nějakým způsobem vyzdvihnout, nebo za něco pochválit, jako v rozhovoru uvedla. Nezaznamenala jsem žádnou aktivitu ze strany učitelky, která by měla za cíl Filipa podpořit a povzbudit k aktivitě.

8.6.3 Jan

Jedenáctiletého Jana označuje učitelka za chytrého chlapce pocházejícího z podnětného rodinného prostředí, který má znalosti a chce je uplatnit a ukázat. Pozorování ve třídě potvrdilo, že Jan je v hodinách velmi aktivní. S učitelkou neustále udržuje oční kontakt. Hlásí se téměř na každou učitelčinu otázku. I sám Jan v dotazníku uvádí, že v odpovídání učitelce na položenou otázku se cítí aktivnější než ostatní. Při pozorování ve třídě se ukázalo, že když je Jan vyvolán, někdy odpoví špatně. I třídní učitelka v rozhovoru uvádí, že Jan je zvyklý reagovat a být aktivní, ale že jeho odpověď je někdy správná, někdy částečně, ale často řekne úplnou hloupost, nebo něco, co s diskutovaným nebo probíraným tématem vůbec nesouvisí, byť je to zajímavá informace.

Učitelka dále uvádí, že Jan není ostýchavý, nebojí se mluvit před celou třídou, pořád potřebuje něco reprodukovat, a to i tehdy, když si správností své odpovědi není jist. To, že Jan má potřebu stále něco řešit, je dle slov třídní učitelky důvodem, proč je Jan svým spolužákům někdy protivný. Zmiňuje verbální projevy typu: „*Hej, dej nám už s tím pokoj.*“ Já sama jsem však po dobu mého pozorování nezaregistrovala žádný takový negativní projev od spolužáků směrem k Janovi.

Při pozorování se ukázalo, že Jan se nedá ničím odradit. Nebojí se diskutovat s celou třídou, i když jsou jeho argumenty opačné než názory většiny. Při odpovědi na otázku učitelky uvádí i argumenty, proč ten který názor zastává. Nebojí se s učitelkou diskutovat ani tehdy, když mu jeho názor vyvrací, ani když ho razantně utne a nenechá ho dopovědět myšlenku. I přes to se Jan nevzdává a předkládá další a další argumenty. Stejně tak při samostatné práci.

V sebehodnotícím dotazníku Jan uvedl, že pokud ho něco zajímá, klidně se na to učitelky zeptá. V hodinách předmětu Člověk a jeho svět se dle svého vyjádření často hlásí, a to především proto, že ho tento předmět baví. Svou aktivitu v hodinách předmětu Člověk a jeho svět Jan považuje za zhruba stejnou jako u ostatních spolužáků a spolužaček. Domnívá se ale, že častěji než ostatní požádá učitelku o vysvětlení, pokud mu není něco jasné, nebo pokud potřebuje něco dovysvětlit. Pozorování ukázalo, že Janova aktivita v hodinách předmětu Člověk a jeho svět je mnohem vyšší než u ostatních žáků a žákyň.

8.6.4 Martin

Jedenáctiletého Martina třídní učitelka vyzdvihla jako žáka, který je aktivní v předmětu Člověk a jeho svět. Sám Martin uvádí, že se v hodinách tohoto předmětu často hlásí, a to proto, že ho tento předmět zajímá a jde mu. S tím souhlasí i třídní učitelka, podle které je Martin šikovný a chytrý chlapec, který má přehled a je schopný diskutovat i se samotnou učitelkou. Martin sám uvádí, že pokud ho něco zajímá, klidně se učitelky zeptá. Já jsem během mého pozorování vnímala spíše opak. Martin se po většinu času nehlásil, reagoval pouze tehdy, když byl učitelkou přímo vyvolán. To koresponduje s dalším vyjádřením třídní učitelky. Ačkoli je Martin dle jejích slov z podnětného rodinného prostředí a dokáže paní učitelku překvapit svými znalostmi, je v hodinách spíše pasivní. Učitelka si myslí, že je to proto, že je ostýchavý a bojácný a má nízké sebevědomí. Martin sám sebe ale nepovažuje za žáka, který by se v hodinách snažil chovat nenápadně, aby ho učitelka nevyvolala, a ani dle svého mínění není tím, kdo, byť zná správnou odpověď, nehlásí se. V hodinách, na nichž jsem byla přítomná, to však tak nevypadalo. V hodinách předmětu Člověk a jeho svět se ve většině dotazovaných aktivit Martin považuje za stejně aktivního jako ostatní žáci a žákyně. Při skupinových aktivitách se dle svého vyjádření považuje dokonce za více aktivního, než jsou ostatní. Stejně tak na otázky učitelky či ostatních spolužáků a spolužaček odpovídá dle svého mínění častěji než jiní. Tato jeho tvrzení nekorrespondují s vyjádřením třídním učitelky, že má Martin nízké sebevědomí. Jeho odpovědi spíše vypovídají o tom, že si Martin poměrně věří.

V souvislosti s Martinem uvedla třídní učitelka v rozhovoru zajímavou věc. Popsala situaci, kdy žáci a žákyně mohli napsat vzkaz učitelce. Martin jí napsal: „*Proč mě tak málo vyvoláváte?*“ Učitelka uvádí, že to pro ní byla dobrá zpětná vazba a podnět k zamyšlení, zda skutečně Martina ve vyučovacích hodinách nepřehlídí, a dle svých slov si od té doby více hlídá, jak často v hodinách dává Martinovi slovo. Během mého pozorování ve třídě jsem si všimla, že Martin se v hodinách hlásí opravdu jen zřídka. Pokud je však vyvolán, nedělá mu problém odpovědět. Z jeho odpovědí je zřejmé, že Martin má nejen potřebné znalosti, ale i dobrou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Domnívám se, že možná mu skutečně jeho povahové vlastnosti nedovolují být v hodinách aktivní. Možná potřebuje vždy trochu

„postrčit“ z vnějšku, v tomto případě učitelkou. Možná si to sám uvědomuje a sám po tom touží. Proto asi ten vzkaz učitelce, aby ho více vyvolávala.

8.6.5 Zuzana

Zuzana v sebehodnotícím dotazníku do kolonky věk uvedla 10 – 11 let. Sama sebe označuje za dívku, která se v hodinách předmětu Člověk a jeho svět snaží chovat nenápadně, aby jí učitelka nevyvolala, v hodinách se nehlásí a to ani tehdy, když zná správnou odpověď. Jako důvod uvádí to, že jí ČJS nejde, ale také strach z učitelky. Ve všech otázkách sebehodnotícího dotazníku, které se vztahují k chování žákyně v hodinách předmětu Člověk a jeho svět, Zuzana odpověděla, že je u ní popsané chování buď méně časté, nebo mnohem méně časté než u ostatních spolužáků a spolužaček. S tvrzeními Zuzany koresponduje i vyjádření třídní učitelky, která Zuzanu popisuje jako velmi pasivní žákyni. Doslova uvádí toto: „... je slabá, takže ta by radši nebyla...“, a pokračuje: „A když se jí na něco zeptám, tak prostě mlčí. Mlčí, mlčí.“ Jako důvod uvádí její časté absence a zameškané učivo, které si Zuzana nedoplňuje. Učitelka se dle svých vlastních slov snaží Zuzanu podpořit, např. slovy: „Zuzanko, prosím tě, zkus.“ Ani tak se ale prý aktivity ze strany Zuzany nedočká. Během mého pozorování ve třídě jsem skutečně byla svědkyní toho, že se učitelka snažila Zuzanu povzbudit a vyburcovat k aktivitě. Zaznamenala jsem věty jako: „Zuzanko, myslí.“, nebo: „Zuzanko, pracuj“. Tato učitelčina strategie ale nebyla příliš efektivní. Zuzanu to k aktivitě nepřimělo.

Během všech pozorování ve třídě jsem pouze jednou zaregistrovala, že se Zuzana sama od sebe přihlásila. Ostatní její zapojení byly jen po vyvolání učitelkou. Několikrát se stalo i to, že učitelka Zuzanu vyvolala, ale ta mlčela.

Všimla jsem si, že Zuzanino pracovní tempo je velmi pomalé a často kouká okolo a nedává příliš pozor. Nebo když měli pracovat s mazací tabulkou, Zuzana jí ještě hledala, zatímco někteří žáci a žákyně už měli hotovou celou práci. Vícekrát jsem také pozorovala, že zatímco ostatní pracovali, Zuzana nepracovala. Při aktivitě z pracovního listu, kdy žáci a žákyně měli počítat, kolikrát se za jednu minutu nadechnou, Zuzana nepracovala, protože zadání nepochopila. S nepochopením zadání jsem se u Zuzany setkala i v jiné sledované hodině.

Pomocnou ruku jí pak podala spolužačka, která se jí snažila zadání úkolu vysvětlit. V hodině, kde měli žáci a žákyně za úkol hledat skryté názvy řek, Zuzana ani jednu nenašla.

Při práci ve dvojicích Zuzana také příliš aktivní není. Spíše čeká, co řekne její spolužačka, a to napíše.

Domnívám se, že u Zuzany je příčinou její pasivity kombinace několika faktorů. Krom povahových rysů a pomalého pracovního tempa to bude i nepodporující rodinné prostředí a mezery v učení. Jedním z důvodů zřejmě bude i strach z paní učitelky, jak Zuzana sama uvedla.

9 Shrnutí výsledků

Mé pozorování neukázalo, že by se dívky a chlapci zapojovali do výuky předmětu Člověk a jeho svět odlišně. Mezi sledovanými lze pozorovat aktivního chlapce a dívku a stejně tak pasivního chlapce a dívku. Důvod v rozdílném zapojování do výuky je tedy někde jinde než v příslušnosti k určitému pohlaví.

Třídní učitelka se dle svých slov snaží zapojovat všechny chlapce a dívky bez rozdílu. Během mého pozorování jsem viděla, že se učitelka snaží zapojit i ty žáky a žákyně, kteří v hodinách nejsou příliš aktivní. Na druhou stranu jsem ale také zaznamenala, že velmi často dává učitelka slovo těm žákům a žákyním, kteří se v hodinách hlásí. Během čtyř vyučovacích hodin předmětu Člověk a jeho svět, které jsem navštívila, jsem vyzorovala, že se stále hlásí stejní žáci a žákyně. Je tedy zřejmé, že slovo častěji dostanou tito aktivní jedinci a ti neaktivní jsou k aktivitě vyzváni v porovnání s těmi aktivními méně často. To může vést k tomu, že učitelčino nahlížení na tyto žáky a žákyně jako na neaktivní se pouze upevní. Také je dost možné, že i oni sami mohou nabít dojem, že je učitelka považuje za neaktivní, možná i méně chytré (např. z jejich odpovědí), a pak se svým chováním a jednáním pouze snaží naplnit učitelčiny představy o nich.

Ze sebehodnotících dotazníků vyplynulo, že chlapci se v porovnání s dívkami považují za více aktivní v hodinách předmětu Člověk a jeho svět. Je možné, že je to dané tím, že chlapci v této třídě mají vyšší sebevědomí. Naopak jedna z pozorovaných dívek vyšla podle svých tvrzení v sebehodnotícím dotazníku jako velmi pasivní, ale sledování ve vyučovacích hodinách prokázalo, že se jedná o velmi aktivní dívku. Je možné, že bychom se se stejným jevem mohli setkat i u jiných dívek ve třídě. To naznačuje vliv genderových stereotypů v sebehodnocení. Dívky si jsou v sebehodnocení nejisté, nevěří si, podceňují se, a to i když jsou jejich výsledky velmi dobré. Naopak chlapci mohou mít z důvodu vyššího sebevědomí, ve kterém jsou podporováni, tendenci se přeceňovat a hodnotit své schopnosti a dovednosti lépe, než jaké skutečně jsou.

Domnívám se, že zapojování dívek a chlapců v pozorované třídě je hodně ovlivněno osobou vyučující. Učitelka je hodně přísná, vyžaduje naprostý klid a řád ve své třídě. Při porušení pravidel třídy ihned zakročí. Několikrát jsem si během svého pozorování všimla situace, kdy učitelka byla přesvědčena o jediné správné odpovědi a všechny pokusy o jinou odpověď

zastavila hned v počátku, tzn. že je nechtěla slyšet, nenechala žáky a žákyně s takovou odpovědí ani domluvit. Nebo např. při kontrole samostatné práce upozorňovala žáky a žákyně na chybu v řešení mnohdy dost nepříjemným způsobem, jakoby je shazovala. Nebylo by se pak čemu divit, že žáci a žákyně raději budou v hodinách neaktivní a budou se snažit chovat spíš tak, aby si jich učitelka nevšimla. Vyvarují se tím poznámkám na svoji osobu, které jim mohou být nepříjemné, nebo je mohou ponížit či zesměšnit před ostatními spolužáky a spolužačkami. Je ale možné pozorovat i to, že někteří žáci a žákyně jsou aktivní, protože chtějí udělat učitelce radost. Alespoň to uvádějí jako důvod své aktivity v sebehodnotících dotaznících. Častěji se s touto odpovědí setkáváme u dívek. Dalším důvodem k aktivitě či neaktivitě žáků a žákyní v hodinách může být jejich oblíbenost či neoblíbenost konkrétního vyučovacího předmětu.

Z proběhlého pozorování se ukazuje, že důvodem ne/zapojování se ve vyučovacích hodinách není příslušnost k určitému pohlaví, ale že na ní mají vliv jiné faktory.

Během mého pozorování se neukázalo, že by učitelka (ať už vědomě nebo nevědomě) reagovala odlišně na odpovědi chlapců a dívek. Její poskytovaná zpětná vazba se nijak nelišila u chlapců a u dívek a nepozorovala jsem ani to, že by se lišily její očekávání.

Domnívám se, že žáky a žákyně, kteří jsou neaktivní a ve vyučovacích hodinách se nezapojují, je třeba zbavit jejich vnitřních překážek a podpořit tím jejich aktivitu během vyučování. Důvody nezapojování mohou být silně individuální a u každého jedince jiné. Je třeba zjistit, co by tomu konkrétnímu žákovi či té konkrétní žákyni mohlo pomoci, a nabídnout mu/jí to. Učitelka může použít různé strategie podněcující produktivní angažovanost žáků a žákyní. Nemusí například vyžadovat pouze ústní odpovědi, ale může nabídnout možnost odpovídat písemně. Stejně tak zapojování práce ve dvojicích nebo ve skupinách může být prostředkem k vyšší aktivitě i těch méně aktivních jedinců. V párových a skupinových aktivitách pro ně nemusí být tolik těžké se projevit, jako je tomu v případě aktivity před celou třídou. Velkou roli hraje i osoba učitelky a její přístup. Nejen pasivním žákům a žákyním, ale i celé třídě by jistě prospělo pozitivní posilování a citlivější zpětná vazba ze strany učitelky. Pokud učitelka bude mít k žákům a žákyním respektující přístup, nebude s nimi jednat povýšeně a nebude je před ostatními shazovat a bude s chybou pracovat jako s příležitostmi k růstu a nikoli jako s něčím, za co je potřeba žáky a žákyně potrestat či ponížit,

může to mít pozitivní vliv na zapojování žáků a žákyň do výuky. Zároveň by učitelka měla být otevřenější diskusi a připouštět více variant správných odpovědí. Učitelka by si také měla dát pozor na „škatulkování“. Zařazení určitého žáka/yně do kolony aktivní či pasivní vede k tomu, že samotní žáci a žákyně chtějí dostát jejich očekávání a naplnit tuto roli, do které je pasovala. Učitelka by se měla vyvarovat těchto sebenaplnujících se proroctví a naopak by měla aktivně vyhledávat a zapojovat do výuky výše uvedené a i další strategie, které pomohou pasivním žákům a žákyním stát se aktivnějšími.

10 Diskuse

V teoretické části této práce je uvedena celá řada faktorů, které mohou mít vliv na zapojování žáků a žákyň do výuky.

Mé pozorování ukázalo, že z faktorů na straně žáka hraje největší roli v angažovanosti žáků a žákyň ve výuce motivace a zájem. Motivace je skutečně v procesu učení klíčová. To uvádí i Fontana (2003): „ (...) není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne“ (s. 153). V teoretické části této práce byla definována motivace vnitřní a vnější. Motivace vnitřní, tzn. to, že žáka/yni konkrétní vyučovací předmět baví, se ukázala jako jeden z hlavních faktorů, který motivuje žáky a žákyně k tomu být ve vyučovacích hodinách aktivní. To koresponduje s tvrzením Mareše (2013), podle něž vnitřní motivace dává jedinci chuť zapojovat se do určitých činností jednoduše proto, že ho baví. Motivace vnější, jejímž nositelem/nositelkou je osoba vyučující/ho v pozorované třídě poněkud selhává. Třídní učitelka se snaží pasivní žáky a žákyně motivovat k aktivitě tím, že je vyvolává. Mnohdy však už jen její tón hlasu může žáky a žákyně spíše odradit od toho, aby něco řekli. Dochází zde k motivačním konfliktům, které popisuje Kosíková (2011). Řešením by v takovém případě mohla být změna přístupu učitelky, lépe volené způsoby hodnocení z její strany a umožnění žákům a žákyním zažít si na své vzdělávací cestě pocit úspěchu. Podobně i Mezera a Topičová (2015) uvádějí, že pokud vyučující připraví pro žáky a žákyně prostředí, v němž budou považovat učení za smysluplné, budou mít možnost vnímat své pokroky na své učební cestě a budou seznámeni se strategiemi, jak svůj proces učení co nejvíce zefektivnit, zvýší se tím jejich vnitřní motivace k učení.

Dalším důležitým faktorem jsou osobností rysy žáka/yně. Výzkumy ukazují, že introvertní žáci a žákyně jsou v hodinách spíše pasivní. Langová a Heřmanová (2007) označují introverta za osobu držící se v pozadí, která raději poslouchá, než mluví a vedení ve společnosti přenechává jiným. I mé pozorování ukázalo, že žáci a žákyně s nízkým sebevědomím, nebo ti, kteří jsou více uzavřeni do sebe a málomluvní, se zapojují do výuky mnohem méně, pokud vůbec. Löhken (2014) zmiňuje, že introverti jsou schopni komunikovat a zapojovat se do diskusí, avšak za odlišných podmínek; potřebují především větší strukturovanost. Další možností by mohla být diskuse ve dvojicích, případně malých skupinách, kde by tlak na tyto žáky a žákyně nebyl tak velký.

Jak bylo uvedeno v teoretické části této práce, některé výzkumy ukazují určité genderové vzorce chování, které se odrážejí v ochotě či neochotě žáků a žákyň zapojovat se do výuky a být ve vyučovacích hodinách aktivní. Thorová (2015) uvádí, že „učitelé u chlapců více oceňují asertivitu a aktivitu a u dívek spíše tiché pasivní chování (...)“. (s. 303) V pozorování, které jsem provedla, se však tyto vzorce neprojeví. Mé pozorování ukázalo, že aktivní jedince můžeme najít mezi chlapci i mezi děvčaty. Stejně tak jedince neaktivní. Významnou roli zde může hrát osoba učitele/lky. Ochotu žáků a žákyň být ve vyučovacích hodinách aktivní, může ovlivnit jak jeho/její hodnocení, tak i jeho/její vyjadřování. Smetáčková (2005) píše, že pokud vyučující potvrzuje genderové stereotypy, může se stát, že v komunikaci ve třídě budou aktivnější chlapci a dívky nebudou mít prostor, případně ho nebudou dobrovolně využívat k vlastním projevům. Ačkoli jsem se během svého pozorování přímo nesetkala s tím, že by třídní učitelka komunikovala jinak s chlapci, než s děvčaty, bylo z atmosféry ve třídě patrné, že většina žáků a žákyň má z třídní učitelky respekt, je seznámena s pravidly, která učitelka nastavila a která ve svých hodinách požaduje dodržovat, a také s případnými tresty, pokud jsou pravidla porušována. V sebehodnotících dotaznících byl opakovaně zmíněn strach z učitelky.

Při pozorování se ukázalo, že třídní učitelka rozhodně není zastánkyní dialogického vyučování v plném jeho rozsahu tak, jak je definováno v teoretické části této práce. Žáci a žákyň spolu mohou navzájem diskutovat během skupinové práce, kdy jsou k tomu třídní učitelkou přímo vyzváni. Během celotřídní diskuse se učitelka tváří, že je nakloněna diskusi se žáky a žákyňmi. Opakovaně se však ukázalo, že učitelka má již dopředu definované odpovědi, které chce během diskuse z úst žáků a žákyň slyšet, a žádné jiné neuznává. Mnohdy ani nenechá hovořícího žáka či žákyň domluvit, nevyslechne si jeho/její názor, není ochotna přijmout jiný úhel pohledu než svůj vlastní. To je v rozporu s Cangelosiho tvrzením, že účinná komunikace je oboustranná; vyučující předává sdělení žákům a žákyňmi, ale také přijímá sdělení od nich (Cangelosi, 2009). Stejně tak způsob upozornění na chybu, který učitelka někdy použije, má bezpochyby vliv na to, že se někteří žáci a žákyň (bez ohledu na svůj gender) do diskuse raději nezapojí a raději budou v hodinách pasivní. Starý a Laufková (2016) píší, že „chyba sama je považována za motivační prvek učení“ (s. 65). Dobře reflektovaná chyba má motivační charakter. Přístup třídní učitelky k chybě ovšem tato kritéria nenaplnuje.

Zpětná vazba je velmi zásadním faktorem v procesu učení. Žáci a žákyně mající vysoké sebevědomí, jsou více ochotni investovat své úsilí do různých aktivit a jsou proto více aktivní. Aktivita, která jedinci přináší úspěchy a pozitivní výsledky, může dále pozitivně ovlivňovat zvyšování jeho sebevědomí (více si pak věří). Pokud se žákům a žákyním dostává špatné zpětné vazby (jsou ponižováni, káráni za chybu, apod.), může to vést nejen k upevnění pasivity některých z nich, ale také k oslabení jejich sebevědomí.

Ukazuje se tedy, že vyučovací styl učitelky hraje zásadní roli v zapojování žáků a žákyně do výuky. Pokud by třídní učitelka sledované třídy chtěla podpořit aktivitu žáků a žákyně, které vnímá jako pasivní, musela by změnit způsob předávání zpětné vazby, více žáky pozitivně motivovat a také je nejen ujistit, ale i přesvědčit, že se nemusí obávat být v hodinách aktivní.

Z faktorů na straně vyučující/ho uvedených v teoretické části této práce se jako stěžejní ukazují komunikační formy, které vyučující používá, a organizační formy výuky. Provedený výzkum ukázal, že žáci a žákyně jsou aktivní více ve skupinových aktivitách než v aktivitách, které probíhají napříč celou třídou. To koresponduje s tvrzením Skalkové (2007), podle níž skupinové vyučování „umožňuje vytvářet interaktivní situace, a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků“ (s. 224). Při skupinových aktivitách nejsou žáci a žákyně pod takovým drobnohledem učitelky, jako je tomu v aktivitách probíhajících napříč celou třídou. Učitelka neslyší, o čem jednotlivé skupiny diskutují. Žáci a žákyně tudíž mohou v rámci skupinové diskuse vyjádřit svobodněji svůj názor bez obavy, že by za něj byli negativně hodnoceni či upozorněni na jeho nesprávnost. Malá skupina může být pro některé žáky a žákyně bezpečnějším prostředím, než celá třída spolu s učitelkou. Z vlastní zkušenosti také vím, že skupinové aktivity a úkoly jsou pro žáky a žákyně větší motivací. Baví je diskutovat mezi sebou navzájem, vzájemně se motivují k vyšším výkonům, v případě potřeby dokážou pomoci či poradit slabším členům a členkám skupiny, protože si uvědomují, že skupina může být jen tak silná, jak silný je její nejslabší členek. Proto se domnívám, že právě častá nebo minimálně častější skupinová práce zapojovaná do vyučovacích hodin může být nástrojem ke zvýšení aktivity méně zapojených a méně aktivních žáků a žákyně. V tomto pro ně více bezpečném prostředí se mohou postupně naučit, že se nemusí bát vyjádřit svůj názor, že svou aktivitou mohou být skupině prospěšní/é a že jejich zapojení může mít vliv na výsledky celé skupiny. To jsem ostatně viděla i během

svého pozorování ve třídě, kdy se do skupinové práce zapojovali i ten žák a žákyně, kteří byli v celotřídních aktivitách pasivní. Aktivita žáků a žákyň ve skupině může být ovlivněna ale i složením skupiny. Ve skupinách, kde budou jak chlapci, tak dívky, může docházet k tomu, že dívky nebudou tolik průbojné ve vyjadřování svého názoru jako chlapci. Zapojování skupinových aktivit do výuky může být cestou k otevření prostoru pro komunikaci nejen mezi žáky a žákyněmi navzájem, ale i pro jejich komunikaci s vyučující/m.

Velmi prospěšné by podle mého názoru mohlo být i zapojení kooperativního učení. Podle Kasíkové (in Vališová, 2011) kooperativní učení nejen zvyšuje zájem o konkrétní vyučovací předmět, ale zvyšuje i zájem o učení a školu obecně a pozitivně proměňuje vztah žáků a žákyň k vyučující/mu. A právě pozitivní vztah s vyučující/m vede k vyšší aktivitě ve vyučovacích hodinách.

Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že se někteří žáci a některé žákyně vnímají jako méně aktivní, než ve skutečnosti jsou. Toto sebehodnocení žáků a žákyň může být způsobeno a ovlivněno různými faktory. Já osobně se domnívám, že zde významnou roli mohou hrát osobnostní charakteristiky žáků a žákyň, ale zároveň se na tomto jejich sebehodnocení velkou měrou podílejí i očekávání učitelky. To, že třídní učitelka sledované třídy je přísná a má na žáky a žákyně své třídy vysoké nároky, může mít za následek, že si žáci a žákyně nevěří a že se podceňují. Smetáčková (2006) uvádí, že ačkoli bývají dívky v průměru hodnoceny lepšími známkami než chlapci, bývají jejich výkony zpochybňovány tím, že jsou výsledkem „biflování“. To mívá za následek nejistotu dívek ve školním prostředí a ztrátu motivace zapojovat se do výuky. Smetáčková doslova říká: „Dívky si mohou ze školy odnášet přesvědčení, že jejich schopnosti nejsou tak velké jako schopnosti chlapců“ (Smetáčková, 2005, s. 78). Během mého pozorování se nijak zjevně neukázalo, že má učitelka jiná očekávání od chlapců, než od dívek. I vlastnosti, které při charakteristice jednotlivých žáků uváděla, byly shodné u chlapců i u dívek. Mimo sledované hodiny jsem však byla svědkyní situace, kdy vyučující řekla chlapcům: „Vy jste kluci, vy musíte být silní.“ Tímto výrokem vyučující zcela zřejmě šíří stereotypní představy o mužích a o ženách. To může mít za následek to, že žáci a žákyně se na základě těchto výroků ztotožní s představou, jak by se měli vzhledem ke svému pohlaví chovat a snaží se tyto představy

naplňovat (Smetáčková, 2016). Pochopí, co je od nich ze strany učitele/ky vyžadováno, a tomu se snaží dostát. Stejně je tomu v případě, kdy učitelka preferuje pouze aktivní žáky a žákyně a dává jim ve vyučovacích hodinách větší prostor. Tím pouze posílí přesvědčení ostatních žáků a žákyně, že jsou v jejích očích považováni za pasivní, možná i méně chytré, a povede je to k tomu toto její přesvědčení naplňovat. To potvrzuje i Strnadlová (2012), která upozorňuje na to, že pokud vyučující k dívkám a chlapcům přistupuje s určitým očekáváním, vytváří jen takové situace, které nutí žáky a žákyně jeho/její očekávání naplňovat a utvrzovat a nedávají jim prostor ukázat své jiné charakteristiky. Myslím si, že někteří žáci a žákyně sami sebe vidí jako málo aktivní, ačkoli tomu tak ve skutečnosti není, proto, že mají pocit, že jejich aktivita není pro jejich učitelku dostatečná, že od nich učitelka očekává víc. Fontana (2003) uvádí, že „děvčata vykazují menší sebevědomí než chlapci, a dokonce někdy i uměle snižují úroveň svých výkonů (...)“ (s. 155). Toto tvrzení potvrzují sebehodnotící dotazníky, z nichž je patrné, že dívky se skutečně podceňují a nevěří si.

Během mého pozorování jsem nezaznamenala jako rozhodující v zapojování dívek a chlapců do výuky vliv vrstevnické skupiny. Taktéž jsem nezaznamenala žádné negativní vztahy ve sledované třídě.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že na angažovanosti jednotlivých žáků a žákyně ve výuce se v určité míře mohou podílet všechny faktory zmíněné v teoretické části této práce. Mezi faktory podílejícími se na angažovanosti žáků a žákyně ve výuce se velmi silně projevíly:

- vyučovací a komunikační styl učitelky
- motivace žáků a žákyně
- osobnostní rysy (sebevědomí, atd.)

Pouze v omezené míře se ve výzkumu jako faktor ovlivňující zapojování žáků a žákyně projevil vliv vrstevnické skupiny. Mezi faktory se naopak vůbec nepotvrdily genderové rozdíly.

Závěr

Jak vyplývá již ze samotného názvu této diplomové práce, jejím úkolem bylo propojit zapojování žákyň a žáků ve výuce předmětu Člověk a jeho svět s genderovým aspektem. Práce si kladla za cíl zjistit, zda se v pozorované třídě objevují rozdíly v zapojování dívek a chlapců do výuky. Výzkum probíhal na jedné z kladenských základních škol, konkrétně v 5. ročníku, a stěžejní použitou výzkumnou metodou byla případová studie - zúčastněné pozorování v této třídě kombinované s dalšími metodami sběru dat. Samotnému pozorování předcházelo dotazníkové šetření mezi žáky a žákyněmi vybrané třídy a také polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou. Právě tyto dvě výzkumné metody vedly k vytipování konkrétních žáků a žákyň, které jsem pak sledovala v průběhu výuky předmětu Člověk a jeho svět a zaznamenávala si jejich aktivitu ve vyučovacích hodinách.

Ačkoli hlavní výzkumnou otázkou této práce bylo, zda se dívky a chlapci zapojují odlišně do výuky předmětu Člověk a jeho svět a pokud ano, z jakých důvodů, neomezila jsem se během svého pozorování pouze na genderovou stránku věci. Během mých opakovaných návštěv ve sledované třídě jsem se snažila vypořádat i to, jak žáci a žákyně reagují na osobu učitelky a jaké je ve třídě klima. Snažila jsem se zohlednit i širší kontext.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že zapojování dívek a chlapců do výuky není až tolik ovlivněno příslušností k určitému pohlaví/genderu, ale spíše jinými faktory. Ukázalo se, že rozhodující roli v zapojování do výuky mají jak u chlapců, tak u dívek takové faktory jako jsou motivace a zájem. Pokud žák/yni předmět vyučovací předmět baví, bude v něm s velkou pravděpodobností aktivnější, než kdyby pro něj byl nezajímavý. Pouze motivace a zájem ovšem nejsou jedinou hnací silou podporující produktivní angažovanost žáků a žákyň. Velký vliv na zapojování do výuky mají osobnostní rysy konkrétních jedinců a jejich kompatibilita s osobností učitelky a stylem výuky. Žáci a žákyně, kteří jsou např. introvertní a/nebo uzavření do sebe a/nebo mají nízké sebevědomí, se ve výuce angažují méně nebo vůbec, a to i v případě, že se jedná o jejich oblíbený vyučovací předmět. Velkou roli při ochotě žáků a žákyň komunikovat hraje i samotná osobnost vyučující/ho a vzájemný vztah mezi ní/m a žáky a žákyněmi. Na ochotě komunikovat se v neposlední řadě podílí třídní klima a metody výuky. Výzkum ukázal, že častěji se žáci a žákyně zapojují při skupinových aktivitách, než v aktivitách celotřídních.

Třídní učitelka se během mého pozorování k chlapcům i dívkám chovala stejně. Nepozorovala jsem žádné zjevné rozdíly v její komunikaci s dívkami a s chlapci. Mám ale důvod se domnívat, že její představy o chlapcích a dívkách jsou zatíženy genderovými stereotypy. Během mého pozorování se to neprojevílo, ale mimo pozorování jsem byla svědkem toho, kdy učitelka zadávala chlapcům úkol se slovy: „Vy jste kluci, vy musíte být silní.“

Provedený výzkum nepotvrdil, že by genderové faktory měly rozhodující vliv na ochotu žáků a žákyň zapojovat se do vyučování. Jak mezi chlapci, tak mezi dívkami můžeme najít aktivní i pasivní jedince. Genderové aspekty mohou patřit do souboru několika faktorů, které mohou angažovanost jedinců ovlivňovat, izolovaně však nemají nijak zásadní vliv.

Nemyslím si, že by důvodem toho, proč můj výzkum nepotvrdil fakta o genderových vlivech uváděná v teoretické části práce, bylo to, že je třídní učitelka natolik genderově senzitivní a není ovlivněna žádnými genderovými stereotypy. Důvodem může být spíše to, že jsem třídu sledovala pouze během čtyř vyučovacích hodin, a to vždy v jiný den. Učitelka si mohla své vyjadřování a chování hlídat a dávat si pozor na to, komu dává slovo. Je možné, že kdybych ve třídě strávila více hodin, případně kdybych v ní byla po celý den, sebekontrola ze strany vyučující by opadla a genderové vzorce uvedené v teoretických východiscích by se ukázaly ve větší míře. Také se domnívám, že na straně žáků a žákyň byly genderové faktory zatlačeny do pozadí jinými faktory ovlivňujícími produktivní angažovanost žáků a žákyň, které jsou dány především komunikačním a vyučovacím stylem učitelky.

Dalo by se říci, že výzkum ukázal, že v různě silné míře se na zapojování žákyň a žáků do výuky mohou podílet všechny faktory, které byly popsány v teoretické části této práce.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Blatný, M. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum.
- Cangelosi, J. S. (2009). *Strategie řízení třídy*. Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Gavora, P. (1998). *Malí medzi veľkými: Žiaci rozprávajúci dialektom*. In Transmise kultury a škola. (Cahiers du CEFRES).
- Hrubá, A. (2023). *Produktivní angažovanost žáků ve výukové komunikaci a její souvislost s mírou extravertze* (Bakalářská práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Chytrý, V., & Kroufek, R. (2017). Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě. *Scientia in educatione*, 8(1), 2–17.
- Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Paido.
- Janiš, K. (2003). *Organizační formy výuky*. Gaudeamus.
- Janošová, P. (2011). *Gender v práci se školními dětmi*. Technická univerzita v Liberci.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí*. SLON.
- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.). (2016). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Langová M. & Heřmanová, V. (2007). *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Linhartová D. (2008). *Psychologie pro učitele*. Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Löhken, S. (2014). *Introverti a extroverti*. Grada.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Masarykova univerzita.

- Mareš J. & Krivohlavý J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2006). *Understanding the audience: Students' communication traits*. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (s. 51–66). Allyn and Bacon.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Mezera, A., & Topičová, J. (2015). *Mapování stylu žákovského učení*. Raabe.
- Miková, Š., & Majerová, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Portál.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Grada Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Sedláček, M., & Šed'ová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis scholae*, 9(1), 83–101.
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Grada.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada Publishing.
- Smetáčková, I., & Vlková, K. (2005). *Gender ve škole*. Otevřená společnost.
- Smetáčková, I. (2006). *Gender ve škole*. Otevřená společnost.
- Smetáčková, I. (2016). *Genderové představy a vztahy*. SLON.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Strnadlová, A. (2012). *Problematika genderu ve výuce základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Šed'ová K., Švaříček R., & Šalamounová Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.

- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Tlapová, G. (2023). *Podpora začínajících učitelů v České republice v roce 2023*. ČMOS PŠ.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Portál.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.
- Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Čestně prohlašuji, že při tvorbě této diplomové práce jsem nijak nevyužívala nástroje umělé inteligence.

Seznam příloh

Příloha 1 – Sebehodnotící dotazník

Příloha 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 3 – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou