



Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy

KLÁRA ŠEĐOVÁ, PETR SUCHÁČEK, MARTIN MAJČÍK

Abstrakt: *Cílem této studie je na datech z videonahrávek výuky na druhém stupni základní školy prozkoumat, jakým způsobem se různí žáci zapojují do výukové komunikace. Participaci na komunikaci chápeme jako čas, po který jednotliví žáci ve výuce hovoří. Tento ukazatel sledujeme na vzorku 82 žáků ve čtyřech různých třídách. V první části příspěvku prostřednictvím kvantitativní analýzy ukazujeme, že participace na komunikaci ve školní třídě není rovnoměrně distribuovaná, neboť žáci s vyšší školní úspěšností se do komunikace zapojují ve vyšší míře. Ve druhé části textu prostřednictvím kvalitativní analýzy interakce mezi jednou učitelkou a dvěma žáky s různými charakteristikami školní úspěšnosti demonstrujeme, že vzorce participace jsou sociálně konstruovány v proudu interakcí mezi učitelem a žáky.*

Klíčová slova: *výuková komunikace, interakce mezi učitelem a žáky, participace na komunikaci, žákovské promluvy, školní úspěšnost.*

Cílem této studie¹ je na datech z videonahrávek výuky na druhém stupni základní školy prozkoumat, jakým způsobem se různí žáci zapojují do výukové komunikace. Vycházíme při tom ze zahraničních nálezů, které poukazují na to, že participace na komunikaci ve školní třídě není rovnoměrně distribuovaná a že souvisí se školní úspěšností žáků. Klade-me si proto otázky, zda tyto jevy nastávají i v našem prostředí a jaké jsou jejich zdroje.

UČENÍ JAKO PARTICIPACE

V pedagogickém výzkumu existuje dlouhodobý zájem o to, jak žáci participují na výukové komunikaci. Teoretickou bázi pro tento zájem tvoří socio-kulturní teorie, reprezentovaná zejména Vygotským (1978). Vygotský (1978) postuloval, že každá psychická funkce se ve vývoji dítěte objevuje dvakrát – nejprve na sociální úrovni (tedy v rámci interakce dítěte s jinými lidmi) a teprve

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



později na individuální úrovni (v podobě zvnitřněných psychických procesů). Domníval se, že mezi řečí a myšlením existuje velice blízký vztah a že to, o čem je dítě s to hovořit, se později interiorizuje a stává se součástí jeho myšlení. Aplikace do zkoumané oblasti je zřejmá: více příležitostí ke komunikaci pro dítě znamenají rychlejší a kvalitnější internalizaci vědění. Předpoklad o souvislosti mezi komunikací a myšlením je dnes v odborné komunitě poměrně široce sdílený. Sfarďová (2008) používá termín *communication* (vzniklý jako složenina z *communication* a *cognition*) s cílem zdůraznit neoddelitelnost těchto dvou fenoménů. Sfarďová (2007, 2008) – s odvoláním právě na Vygotského – chápe učení jako způsob participace. To, co se žáci naučili, se vyjevuje skrze změny ve způsobu jejich komunikace ve vyučovací hodině. Jednoduše řečeno, jestliže žák v komunikaci operuje s informacemi, které dříve neměl, a provádí kognitivní operace na úrovni, jíž dříve nebyl schopen, znamená to, že probíhá učení (Sfarď, 2008).

Tento pohled vede k mimořádnému zvýznamnění žákovské participace. Molinari a Mameli (2013) uvádějí, že míru žákovské participace lze považovat za ukazatel celkové kvality výukové komunikace a výuky obecně. Dobrá výuka je podle nich taková, která povzbuzuje žáky k aktivnímu hovoru o učivu. Podobně Lefstein a Snell (2014, s. 135) uvádějí, že žáci se učí nejlépe skrze aktivní podíl na bohaté a stimulativní komunikaci, a proto je třeba je k takové komunikaci povzbuzovat a vytvářet pro ni podmínky.

Z výše uvedeného vyplývá, že čím více je žák zapojen do výukové komunikace, tím lepší výsledky lze u něj předpokládat. Naopak slabá úroveň participace je pro žáka znevýhodňující (viz např. Black 2004, 2005; Heyd-Metzuyanim, 2013). V českém prostředí tyto závěry podporují nálezy ze studie Sedláčka a Šedové (2015). Tito autoři analyzovali žákovské odpovědi v dotazníkovém šetření, které sledovalo vztah mezi učením a různými faktory na straně učitele a žáka. Z výsledků vyplynulo, že zatímco vlastnosti učitele (například jasnost jeho výkladu, jeho vnímaná důvěryhodnost apod.) ovlivňují žákovské učení spíše jen částečně, zcela klíčová je žákovská participace, a to jak ve smyslu receptivním (zda žák dává pozor, sleduje výklad učitele a promluvy ostatních žáků), tak – v podstatně vyšší míře – ve smyslu produktivním (zda sám aktivně promlouvá, odpovídá na otázky učitele či sám otázky klade).

PŘÍLEŽITOSTI ŽÁKŮ K PARTICIPACI

O tom, jaké mají žáci v hromadném vyučování příležitosti k participaci na komunikaci, vypovídají některé výzkumy, které sledují, jakým způsobem je výukový čas rozložen mezi promluvy učitele a promluvy žáků (viz např. Flanders, 1970; Galton, 1980, 1999). Data tohoto typu máme v českém prostředí k dispozici díky staršímu šetření Mareše (1975), které ukázalo, že žákovské promluvy zaujímají v rámci vyučovací hodiny 13 % z celkového času. Novější výzkum Šedové,



Švaříčka & Šalamounové (2012) indikuje jistý posun směrem ke zvýšení prostoru pro žáky – podle tohoto šetření zaujmají žákovské promluvy 20 % z vyučovací hodiny. Přepočteme-li tento podíl na reálný čas, připadá na žáky v průměrné vyučovací hodině 9 minut. Představíme-li si hypotetickou třídu s dvaceti žáky, připadá na každého z nich 27 vteřin komunikačního času.

Empirické výzkumy dále ukazují, že ne všichni žáci se do komunikace zapojují ve stejné míře. Klasická studie Brophyho a Gooda (1970) ukázala, že kvantita i kvalita verbálních interakcí s učitelem je u různých žáků ve třídě velmi rozdílná. Podobné výsledky přinesly další výzkumy, obvykle realizované jako kvantifikované strukturované pozorování ve výuce, ať už přímé za účasti pozorovatele ve vyučování, nebo nepřímé na základě videonahrávky – v zahraničí např. Einsiedler a Treinies (1997), Myhill (2002), Blacková (2004), Jurik, Gröschner a Seidel (2013), v českém prostředí Zormanová (2009), Vaďurová (2011).

Kovalainenová a Kumpulainenová (2007) prostřednictvím kvalitativní analýzy videonahrávek výuky kategorizovaly žáky podle míry jejich účasti na komunikaci do čtyř skupin: 1. hlasití participanti, kteří jsou velmi aktivní, odpovídají na otázky učitele, ale též sami otázky kladou, podílejí se i na zpětné vazbě, reagují nejen na učitele, ale též na jiné žáky; 2. responsivní participanti, pro něž je typická střední míra participace, orientují se na interakci s učitelem, většinou odpovídají na jeho otázky; 3. bilaterální

participanti, pro něž je typická střední míra participace, orientují se na interakci s učitelem, ale též se spolužáky, odpovídají, ale též sami otázky kladou; 4. tiší participanti, kteří se do komunikace zapojují velmi zřídka.

Nabízí se otázka, jaké faktory determinují, do které skupiny se ten který žák zařadí. Některé studie spojují míru participace s genderem (Myhil, 2002; Zormanová, 2009; Vaďurová, 2011; Jurik et al., 2013) – výsledky nejsou jednoznačné a zdá se, že do značné míry záleží na tom, v jakém předmětu je výzkum realizován. Například Jurik et al. (2013) ve fyzice konstatovali dominanci chlapců, naopak Vaďurová (2011) v humanitních předmětech dospěla k závěru o větší komunikační aktivitě dívek.

Druhým okruhem, s nímž bývá participace v literatuře spojována, je školní úspěšnost. Zde jsou nálezy různých výzkumníků ve shodě, úspěšní žáci participují více než neúspěšní (Brophy & Good, 1970; Einsiedler & Treinies, 1997; Myhill, 2002; Jurik et al., 2013). V tomto bodě však můžeme odkazovat pouze na zahraniční šetření, neboť v České republice dosud nebyla tato souvislost empiricky prověřována. Právě proto jsme se rozhodli prozkoumat, zda platí také v našem prostředí.

ČÍM JE PARTICIPACE PODMÍNĚNA

Na otázku, čím je různá míra účasti u žáků s rozdílnou školní úspěšností způsobena, lze odpovědět v zásadě dvojím způsobem. Seidel (2006) i Jurik et al.



(2013, 2014) vidí příčinu v různých charakteristikách žáků. Podle jejich nálezů jsou žáci, kteří se více zapojují do komunikace, charakterističtější lepšími kognitivními schopnostmi (měřeno testy kognitivních schopností), vysokou vnitřní motivací a pozitivními emocemi vztaženými k předmětu.

Existuje však též komplementární perspektiva, totiž předpoklad, že různá míra participace je vyvolaná interakčním chováním učitele. Ve výzkumu Brophyho a Gooda (1970) učitelé vyvolávali stejně často úspěšné i neúspěšné žáky a efekt vyšší participace byl tedy způsoben tím, že se dobří žáci sami častěji hlásili o slovo. Přesto se však učitelé k oběma skupinám chovali odlišně: úspěšné častěji chválili a v případě nesprávné odpovědi jim ponechávali možnost opravit se. Naopak neúspěšní byli častěji kritizováni či ponecháváni bez zpětné vazby, v případě chyby učitel předal častěji slovo jinému žákovi či sám sdělil správnou odpověď. Tyto výsledky bývají interpretovány tak, že učitelé – patrně ne zcela vědomě – povzbuzují k aktivní participaci žáky, od nichž mají vysoká očekávání. Naopak žáky, které vnímají jako slabé, od zapojení do komunikace odrazují.

Na fakt, že se učitelé chovají k žákům odlišně podle toho, jakou akademickou identitu jim připisují, poukazuje řada novějších výzkumů (např. Black 2004, 2005; Heyd-Metzuyaním, 2013; Lefstein & Snell, 2014). Podle Blackové (2004) vystavují učitelé žáky, jež považují za méně schopné, tzv. neproduktivním interakcím – kladou jim otázky, které vyžadují krátké

naučené odpovědi. Naopak u schopných žáků mají tendenci formulovat zadání jako otevřené a kreativní. V pozadí stojí fenomén známý jako Pygmalion efekt (Rosenthal & Jacobson, 1968; Friedrich et al., 2015). Učitelé nějakým způsobem percipují vlastnosti žáků a vytvářejí si úsudek o jejich schopnostech. Na základě tohoto úsudku potom se žáky interagují (například jim kladou obtížné, nebo naopak triviální otázky). Žáci učitelkou definici sebe sama vnímají a přizpůsobují jí své chování. Některé výzkumy naznačují, že cílem žáků je zachovat si co nejlepší hodnocení učitele. To v případě dobrých žáků vede k ochotě komunikovat. Naopak u těch, kteří mají nálepkou slabých žáků, dochází k sebevylučování z komunikace v obavě, aby nebyla odhalena neznalost či nekompetentnost, která by posílila negativní úsudek učitele – na příkladu chování žáků v hodinách čtení tento mechanismus plasticky popsali Hall et al. (2010). Jako doklad o tom, že je komunikační chování žáka podmíněno přístupem učitele, může sloužit rovněž výzkum Tripletové (2007). Ta sledovala tytéž žáky v interakci s různými učiteli. Zatímco v hodinách učitelů, kteří jim připisovali identitu slabých a nemotivovaných žáků, byli tito žáci tiší a pasivní, v kompenzačních lekcích čtení, kde je učitelka vnímala jako snaživé a aktivní, se aktivně a iniciativně zapojovali do komunikace.

Charakteristiky žáka a učitelský úsudek patrně tvoří sebesilující systém. Učitel svůj úsudek vytváří na základě některého z rysů, jimiž žák disponuje. Následná interakce mezi učitelem a žákem



potom vede k posílení toho – selektivně zvoleného – rysu a k jeho zvýznamnění mezi ostatními žákovskými charakteristikami.

METODOLOGIE

V této studii analyzujeme data z projektu Učitel a žáci v dialogickém vyučování, jehož první vlna byla na Ústavu pedagogických věd FF MU realizována ve školním roce 2013/2014. Jádrem projektu se stal rozvojový program pro učitele, jehož cílem bylo proměnit praxi zúčastněných učitelů směrem k principům tzv. dialogického vyučování. Dialogické vyučování je takový přístup k výukové komunikaci, v němž jsou žáci vysoce participativní a zároveň u nich dominují vyšší kognitivní procesy (viz např. Alexander, 2006). Cíle projektu jsou tedy v souladu s commognition perspektivou (viz Sfard, 2008) prezentovanou v úvodu této studie.

V průběhu projektu se učitelé účastnili vzdělávacích seminářů a následně experimentovali s implementací principů dialogického vyučování do své výuky. Při tom byly pořizovány videonahrávky jejich výuky a audiozáznamy reflektivních rozhovorů nad těmito videonahrávkami. Kromě toho byly shromažďovány další datové zdroje, jako jsou dotazníky pro žáky a pro učitele, testy pro žáky, plány jednotlivých lekcí apod.

V projektu šlo o to, změnit způsob výuky zapojených učitelů a tuto změnu vědeckými prostředky monitorovat. Šlo

o akční výzkum, tedy výzkumný design, který staví na participaci všech zúčastněných (zkoumaných jedinců i výzkumníků), probíhá v reálném prostředí a jeho cílem je společně za pomoci reflexe praktiků a teoretické expertízy badatelů uspokojivě vyřešit zvolené problémy (Lewin, 1946; Somekh, 2006). V našem případě se problémem stala komunikace mezi učiteli a žáky na druhém stupni základní školy se zřetelem k možnosti posunu parametrů této komunikace směrem k principům dialogického vyučování.

Jádrem celého procesu akčního výzkumu se stal rozvojový program pro učitele, který sestával ze dvou klíčových komponent. První komponentu představovaly semináře pro učitele spojené s diskusemi nad prezentovanými tématy, druhou pak videonahrávky výuky a jejich reflexe vedená vždy ve dvojici mezi učitelem a výzkumníkem. Program tedy kombinoval skupinová setkání se setkáními ve dvojici učitel – výzkumník. V první vlně výzkumu realizované ve školním roce 2013/2014 se programu účastnili čtyři učitelé, každý z nich dostal k dispozici jednoho výzkumníka, který za ním dojížděl do školy, kde pořizoval videonahrávky jeho výuky a následně s ním vedl reflektivní rozhovory stimulované videonahrávkami.²

Jedním z cílů, které jsme si stanovili, bylo zvýšení žákovské participace. Šlo nám o to, posílit participaci žáků na výukové komunikaci tak, aby se rozšířil prostor pro žákovské promluvy. Tohoto cíle se podařilo dosáhnout, skutečně

² Blíže k metodologii navozování změny a jejímu monitorování viz Šedová et al. (2014).



došlo ke statisticky významnému posílení žákovské participace (viz Šedová & Sedláček, v tisku). Z videonahrávek však bylo zjevné, že ne všichni žáci se zapojují do komunikace stejně často a jejich promluvy nemají stejnou délku.³ Proto jsme se rozhodli analýzu zaostřit na úroveň jednotlivých žáků a detailně prozkoumat, jaké jsou rozdíly mezi žáky co do komunikační participace, a zjistit, čím jsou tyto rozdíly způsobeny.

Výzkumné otázky, které si v této studii klademe, jsou následující:

1. Existuje ve sledovaných třídách nerovnoměrný podíl žáků na verbální participaci?
2. Existuje souvislost mezi žákovskou verbální participací a školní úspěšností?
3. Jak dochází k disproporcii v participaci žáků s rozdílnou školní úspěšností?

První dvě výzkumné otázky zodpovíme prostřednictvím kvantitativní analýzy žákovské participace a jejích determinant, přičemž základním ukazatelem participace je v této studii čas, po který žáci ve výuce hovoří. Třetí výzkumná otázka je v tomto příspěvku řešena prostřednictvím kvalitativní analýzy interakce vybrané učitelky se dvěma žáky, kteří se od sebe odlišují různou školní úspěšností.

VZOREK

Ve školním roce 2013/2014 se programu zúčastnili čtyři učitelé a jejich třídy.⁴ Ve všech případech šlo o zkušené a zároveň silně motivované učitele, kteří vykazovali velký zájem o sebevzdělávání a zlepšování vlastní práce. Tito učitelé se do programu dobrovolně přihlásili na základě nabídky rozeslané výzkumníky do škol. Šlo o učitele s různou délkou profesní zkušenosti, nabídka programu byla omezena na aprobované učitele vyučující na druhém stupni základní školy český jazyk⁵ nebo občanskou výchovu. Všichni učitelé zahrnutí do výzkumu se vyznačovali pozitivními vztahy se žáky, ve třídách panovala příjemná atmosféra – učitelé se nejevili jako přehnaně dominantní a současně nedocházelo k projevům nekázně ze strany žáků.⁶

Každý učitel byl sledován ve výuce v jedné konkrétní třídě. Ve třídách bylo dohromady 82 žáků. Tabulka 1 shrnuje základní informace o učitelích a jejich třídách.⁷

DATA

V každé třídě jsme pořídili devět videonahrávek vyučovacích hodin. Tyto nahrávky tvoří základní datový zdroj v této

³ V průběhu projektu jsme s učiteli diskutovali o tom, že je žádoucí obecně zvýšit participaci žáků, a hledali jsme cesty k tomuto cíli. Nijak jsme však netematizovali otázku rozdílné míry participace u různých žáků.

⁴ Ve školním roce 2014/2015 probíhá nová vlna sběru dat s novými účastníky.

⁵ V českém jazyce jsme přistoupili k další redukci, sledovali jsme pouze hodiny literatury.

⁶ Detailnější charakterizaci vztahů mezi učiteli a žáky ve sledovaných třídách se věnuje samostatná studie (Šedová, 2015).

⁷ Všem účastníkům bylo zaručeno, že data, která jsme od nich získali, budou anonymizována. Jména, která zde uvádíme, jsou pseudonymy.



Tab. 1. Participující učitelé a jejich třídy

Učitel	Škola	Délka praxe	Vyučovaný předmět	Ročník	Počet žáků ve třídě	Genderové složení třídy
Jonáš	škola A: velké město	6 let	český jazyk	7.	22	9 chlapců, 13 dívek
Radek	škola A: velké město	8 let	občanská výchova	9.	19	6 chlapců, 13 dívek
Hana	škola B: malé město	20 let	český jazyk	7.	22	8 chlapců, 14 dívek
Václav	škola C: vesnice	3 roky	občanská výchova	9.	19	9 chlapců, 10 dívek

studii, celkem jde o 36 zaznamenaných lekcí. Tento korpus se vyznačuje relativně nízkým počtem sledovaných žáků ($n = 82$), ale zároveň vysokým počtem lekcí, v nichž jsou žáci sledováni. Tento fakt je důležitý, neboť z metodologické analýzy, kterou realizovali Praetorius et al. (2014) vyplývá, že zatímco některé charakteristiky vyučování jsou velmi stabilní a k jejich postižení stačí záznam jedné lekce,⁸ jiné charakteristiky jsou vysoce proměnlivé a je třeba je sledovat na větší ploše. V případě sledování kognitivní aktivity žáků doporučují Praetorius et al. (2014) sérii devíti vyučovacích hodin. Tento metodologický požadavek jsme v této studii dodrželi. Nízký počet žáků je daní, kterou platíme za takto extenzivně pojatý sběr dat v jednotlivých třídách a také za detailní mikroanalytický přístup (viz dále). Toto šetření má vzhledem k omezenému počtu sledovaných žáků platnost sondy a do budoucna je naším záměrem vzorek rozšířit o další třídy.

Za účelem získání dat o žákovské participaci jsme videonahrávky podro-

bili kódování do strukturovaných archů. **Verbální participaci žáka chápeme jako čas, po který jednotliví žáci ve výuce hovoří.** Jde o redukci, neboť žákovskou participaci by bylo možné charakterizovat též na základě jiných znaků – jak často žák hovoří, co je obsahem jeho promluv, jaká je kognitivní náročnost jeho promluv a podobně. Kvantitativní kritérium celkového času promluv však podle našeho mínění dobře vystihuje celkovou míru zapojení žáků; pokud bychom jako kritérium zvolili například frekvenci žákovských promluv, čelili bychom zkreslení danému tím, že promluvy některých žáků jsou sice četné, ale velmi krátké (například jednoslovné). Co se týče kvalitativních charakteristik žákovských promluv, budeme se jim detailněji věnovat v dalších textech (např. Šedová, Sedláček, v tisku).

Zaznamenáván byl pouze hlavní proud komunikace ve třídě, to znamená hlasitá komunikace mezi učitelem a jednotlivými žáky, případně hlasitá komunikace mezi žáky, pokud jí ostatní

⁸ Za velmi stabilní považují citování autoři například kázeňské postupy učitele.



(včetně učitele) věnují pozornost.⁹ Vyškolení pozorovatelé sledovali videonahrávky a v dvousekundových intervalech zaznamenávali výskyt promluv u každého žáka. Následně byl pro každého žáka spočítán průměrný čas promluv přepočtený na jednu hodinu. Ve výpočtu došlo k očištění o lekce, na nichž žák nebyl přítomen.

Kromě toho pozorovatelé zaznamenávali, za jakých okolností se žák dostává ke slovu: 1. je vyvolán učitelem; 2. odpoví na otázku učitele neadresně položenou do třídy; 3. sám položí otázku či formuluje nevyžádaný komentář směrem k učiteli; 4. interaguje se spolužáky – klade jim otázku, odpovídá, komentuje jejich repliky.

V analýzách jsme dále pracovali s následujícími údaji o žácích, které jsme získali od učitelů: 1. známka na vysvědčení z daného předmětu; 2. subjektivní tvrzení učitele o tom, jak dobře si žák v daném předmětu vede; 3. subjektivní odhad učitele, zda má žák studijní předpoklady. Tyto údaje učitelé o všech žácích ve třídě vyplňovali do strukturovaných archů. Subjektivní učitelské hodnocení jednotlivých žáků bylo měřeno jako míra souhlasu s předloženými výroky na škále 1 (naprostý souhlas) až 10 (naprostý nesouhlas). Měřené položky byly formulovány následovně:

Žák si v hodinách literatury / občanské výchovy vede výborně.

Žák má předpoklady pro studium na vysoké škole.

Vedle toho, že jsme kódovali přímo videozáznamy, pracovali jsme také s přepisy videonahrávek do textové podoby. Nahrávky byly doslovně přepsány, a to s rozlišením jednotlivých participujících žáků. Přepisy nám umožňují kvalitativní analýzy interakcí v hodině. Tuto možnost využíváme v této studii ve vztahu ke třetí výzkumné otázce.

ANALÝZA DAT

Základní analytickou metodou se v této studii stala observační mikroanalýza vyučování, v níž jde o sledování výskytu určitých fenoménů či prvků chování v průběhu vyučovací jednotky. Tento typ zkoumání má u nás tradici a patří k běžným a hojně využívaným metodám (viz např. Bártková, 1981; Svatoš, 1995, 2011; Slavík & Schmidtová, 2001; Kovalčíková, 2006; Zormanová, 2009). Pro každého ze žáků v našem vzorku jsme spočítali průměrný čas promluv v jedné vyučovací hodině. Dále jsme pro každého žáka spočítali zastoupení různých typů promluv (na vyvolání, na neadresnou otázku, samostatná iniciace, interakce se spolužáky). Tyto údaje nám umožnily identifikovat ve vzorku skupiny žáků s různou mírou participace. Tímto způsobem jsme postupovali při hledání odpovědi na první výzkumnou otázku.

⁹ Skutečnost, že pokud ve třídě došlo ke skupinové práci, nebyla simultánně zaznamenávána komunikace v jednotlivých skupinách, představuje jeden z limitů této studie. Důvodem pro vynechání komunikace v žákovských skupinách byla obtížná zaznamenatelnost daného komunikačního formátu (znamenalo by to umístění několika kamer do jednotlivých žákovských skupin). Zároveň platí, že se skupinová práce tohoto typu – s bezprostřední komunikací mezi žáky ve skupině – vyskytovala ve sledovaných třídách jen zřídka.



Druhou výzkumnou otázkou jsme řešili prostřednictvím korelační analýzy, kterou jsme provedli s cílem zjistit vztah mezi participací a jednotlivými ukazateli školní úspěšnosti. Pracovali jsme za pomoci programu Statistica, k výpočtu jsme použili Pearsonův korelační koeficient.¹⁰ Výsledky korelační analýzy jsou platné pouze pro náš vzorek, což je v souladu s povahou celého šetření (výzkumná sonda).¹¹

Třetí výzkumná otázka vyžaduje svébytný analytický postup. Ve vzorku žáků jsme zvolili dva se zcela odlišnými charakteristikami participace a také s odlišnou mírou školní úspěšnosti. Následně jsme v přepisech vyučovacích lekcí odlišili místa, na nichž tito žáci hovoří, a podrobili je kvalitativní analýze. Použitou analytickou metodu lze označit jako mikroetnografickou analýzu diskurzu (Bloom & Carter, 2014), která spočívá v detailní (*moment-by-moment*) deskripci komunikace mezi učitelem a žáky a zaměřuje se na identifikaci klíčových vzorců a pravidelností v rámci této komunikace.

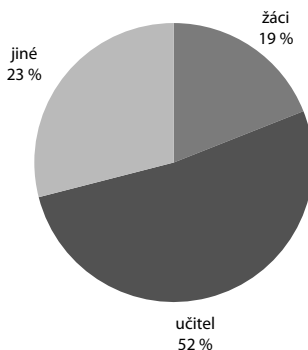
VÝSLEDKY

Ukazatele žákovské participace

Graf 1 ukazuje, jakým způsobem jsou ve sledovaných hodinách rozlože-

ny promluvy učitele a žáků.¹² Hodnoty jsou velmi podobné nálezům z nedávného šetření na vzorku vyučovacích hodin humanitních předmětů na druhém stupni základní školy (Šeďová et al., 2012).

Promluvy učitele a žáků



Graf 1. Promluvy učitele a žáků – průměr ze všech videonahrávek

Graf 2 zachycuje způsoby, jimiž se žáci dostávají ke slovu. Vidíme, že v drtivé většině případů jsou adresně vyvoláni učitelem. Tento nálezní poukazuje na to, že učitelé nominují mluvčího a rozhodují tedy o tom, jak často budou jednotliví žáci hovořit. Druhý nejčetnější typ promluvy je reakce na spolužáka, následuje odpověď

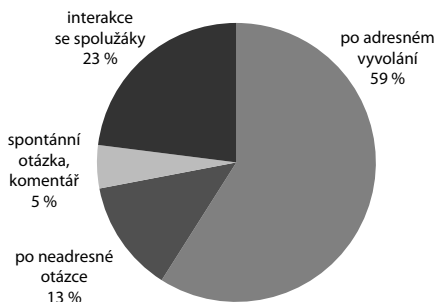
¹⁰ Pearsonův korelační koeficient se používá pro měření vztahů u intervalových proměnných (čas žákovských promluv), ale jak uvádějí Rabušic a Mareš (2002a), též u proměnných semi-intervalových, tedy u dotazníkových položek s dostatečným počtem stupňů měření (učitelské hodnocení výkonů žáků a jejich studijních předpokladů). Rovněž známku chápeme jako intervalovou proměnnou.

¹¹ Z tohoto důvodu neuvádíme u jednotlivých výpočtů hladinu významnosti.

¹² Hlasité předčítání nehodnotíme jako promluvu učitele či žáků a řadíme je do kategorie jiné.

na neadresnou otázku učitele položenou do třídy. Nejméně čttná je promluva iniciovaná samotným žákem. Nízké zastoupení posledních dvou kategorií naznačuje, že samotný žák je tím, kdo četnost svých promluv příliš neřídí – je v zásadě v reaktivní pozici.

Žákovské promluvy



Graf 2. Typy žákovských promluv

Nyní se zaměříme na úroveň jednotlivých žáků. Průměrný čas, po který jeden žák v jedné vyučovací hodině mluví, činí 24,3 sekundy.¹³ Medián ovšem činí 18,7 sekundy, to znamená, že většina žáků se ocitá pod touto průměrnou hodnotou. Nejnižší naměřená průměrná hodnota činí 3,1 sekundy,

nejvyšší 90,3 sekundy. To znamená, že neaktivnější žák v našem vzorku hovořil v hodinách téměř třicetkrát tolik jako žák nejméně aktivní. Ve vzorku je 18 žáků (22 %), u nichž celkový mluvený čas nedosahuje ani poloviny mediánu, a naopak 17 žáků (21 %), u nichž celkový mluvený čas tvoří více než dvojnásobek mediánu. Míra participace je tedy ve sledovaných třídách velmi nerovnoměrně distribuovaná.

Nabízí se otázka, zda se různě aktivní žáci liší co do způsobu, jímž se dostávají ke slovu. Pokud by totiž byla validní výše citovaná typologie navržená Kovalainen & Kumpulainen (2007), potom by nejvíce participativní žáci měli vykazovat jiné typy promluv než žáci méně participativní.

Absolutní čísla v tabulce ukazují, že skupina participativních získává naprosto všemi způsoby podstatně větší množství času pro své promluvy. Po přepočtu na procenta potom můžeme vidět, že nejvíce participativní žáci nadproporčně více komunikují se svými spolužáky a rovněž sami iniciují komunikaci. Skutečně tak odpovídají kategorii hlasitých participantů, kteří odpovídají na otázky učitele, ale též sami otázky kladou, reagují nejen na učitele, ale též na jiné žáky (Kovalainen & Kumpulainen, 2007).

¹³ Nabízí se otázka, nakolik je toto číslo vypovídající pro celek všech sledovaných hodin – jinými slovy, jaká je variabilita mezi jednotlivými hodinami a učiteli. Variabilita mezi jednotlivými hodinami je značná (právě to bylo důvodem pro zahrnutí vysokého počtu hodin od každého učitele do analýzy). Rovněž lze říci, že se jednotliví učitelé do určité míry liší v tom, kolik času poskytují žákům pro jejich promluvy. Tato variabilita ve vzorku existuje, avšak není nijak extrémní (průměr v celém vzorku 24,3 s/žák/h; Hana 25,1 s/žák/h; Václav 23,9 s/žák/h; Jonáš 29,5 s/žák/h; Radek 17,7 s/žák/h).

**Tab. 2.** Srovnání typů promluv u nejméně a nejvíce participativních žáků

	Nejméně participativní n = 18	Nejvíce participativní n = 17
Odpověď na adresné vyvolání	3,9 s 74 %	30,0 s 56 %
Odpověď na otázku do třídy	0,7 s 13 %	5,9 s 11 %
Spontánní otázka nebo komentář žáka směrem k učiteli	0,2 s 4 %	3,8 s 7 %
Odpověď, otázka nebo komentář žáka směrem ke spolužákům	0,5 s 9 %	13,5 s 26 %
Celkem	5,3 s 100 %	53,3 s 100 %

Faktory ovlivňující žákovskou participaci

V souladu s druhou z našich výzkumných otázek jsme provedli korelační analýzu s cílem postihnout možné souvislosti mezi mírou participace, známkou, učitelským hodnocením žákovských výkonů v daném předmětu a učitelským odhadem studijních předpokladů žáka. Výsledky zachycuje tabulka 3. Nad diagonálou jsou uvedeny korelační koeficienty spočítané z celého vzorku. Pod diagonálou uvádíme rozpětí nejmenšího (před lomítkem) a největšího korelačního koeficientu (za lomítkem), k nimž jsme dospěli, pokud jsme do analýzy zahrnuli vždy jen jednu třídu s jedním učitelem. Smyslem údajů pod diagonálou je ilustrovat, jaká je variabilita mezi různými učiteli a jejich třídami.

Nad diagonálou jsou uvedeny koeficienty za celý vzorek, pod diagonálou roz-

pětí koeficientů, pokud jsou počítány pro každou třídu (vyučovanou jedním ze čtyř učitelů) zvlášť.

Z výsledků vyplývá jasná odpověď na druhou výzkumnou otázku. Participace, tedy míra, v níž se žáci zapojují do komunikace, koreluje jak s učitelovým hodnocením žákových výkonů, tak s jeho odhadem žákových studijních předpokladů.¹⁴ To znamená, že žáci, které učitel subjektivně hodnotí jako dobré a schopné, vyplňují svými promluvami větší časový prostor.

Zároveň participace nekoreluje příliš silně se známkou. Tento nálezný je ovšem třeba interpretovat opatrně. Polovinu žáků jsme totiž sledovali v občanské výchově, což je předmět, který je na druhém stupni základní školy (alespoň podle našich dat) známkován velmi mírně. Z 37 žáků v našem vzorku, kteří byli sledováni v občanské výchově, mělo 32 na vysvědčení

¹⁴ Podle de Vause (in Mareš & Rabušic, 2002b) lze v sociálních vědách interpretovat hodnoty korelačního koeficientu v rozmezí 0,30–0,49 tak, že svědčí o střední až podstatné závislosti proměnných.



Tab. 3. Korelační analýza

	Participace	Známka	Učiteléské hodnocení výkonů žáka	Učiteléské hodnocení předpokladů ke studiu
Participace	–	0,173	0,303	0,321
Známka	0,340 / 0,579	–	0,610	0,174
Učiteléské hodnocení výkonů žáka	0,336 / 0,674	0,659 / 0,909	–	0,682
Učiteléské hodnocení předpokladů ke studiu	0,310 / 0,909	0,530 / 0,891	0,691 / 0,883	–

jedničku, 3 dvojku a 2 trojku. Jeden ze sledovaných učitelů (Václav) dal všem žákům ze své třídy na vysvědčení z občanské výchovy jedničku.¹⁵ Tato absence rozložení známek je tudíž důvodem, proč známka nevykazuje souvislost s participací, zatímco ostatní ukazatele žákovské úspěšnosti ano. Přestože učitelé v občanské výchově známkují téměř všechny jedničkou, na otázku, jak si ten který žák v předmětu vede, poskytují mnohem diferencovanější hodnocení.

Otázku výkladu klíčové souvislosti mezi participací žáka a učiteléským hodnocením jeho studijních předpokladů a výkonů v daném předmětu nelze na základě našich dat spolehlivě rozhodnout. Může jít o důsledek Pygmalion efektu (viz výše), kdy žákům, kteří jsou podle učitelů nadaní a dobře prospívající, poskytují tito učitelé více prostoru k hlasitým promluvám. Nelze však vyloučit ani opačnou kauzalitu – žáci, kteří s učitelem více komunikují, mohou být na základě této své charakteristiky vnímání jako nadaní a studijně zdatní.

Ve vztahu k hodnocení studijních předpokladů jsme provedli ještě jednu jemnější kategorizaci – žáky jsme roztrídili do tří různých skupin. Žáky, o nichž učitelé udávali, že nemají předpoklady ke studiu na vysoké škole (v dotazníku volili hodnoty 6–10), označujeme dále jako nestudenty. Mezi žáky, o kterých učitelé udávali, že předpoklady ke studiu na vysoké škole mají, rozlišujeme mezi studenty (hodnoty 3–5) a top studenty (hodnoty 1 a 2). Tímto způsobem se žáci rozložili do tří přibližně stejně početných skupin (ve vzorku jsme identifikovali 26 nestudentů, 27 studentů a 27 top studentů). Následně jsme porovnali průměrné časy promluv u všech tří skupin. Průměrný čas nestudentů činí 18,9 sekundy v jedné vyučovací hodině, u studentů je to 19,2 sekundy a u top studentů 33,4 sekundy. Z toho vyplývá, že souvislost mezi vnímanými studijními předpoklady a participací neroste lineárně, nýbrž skokem. Ve třídě je skupina žáků, kteří jsou učitelé vnímání jako velmi schopní, a tito žáci mají radikálně vyšší podíl na komunikaci než

¹⁵ Pro jeho třídu tudíž nebylo možné korelaci známek a všech ostatních proměnných provést. V políčcích, kde uvádíme rozpětí korelací, v nichž jednu proměnnou představuje známka, je proto Václavova třída vynechána.



Tab. 4. Porovnání promluv Michala a Simona

	Míchal průměrný čas (s)	Simon průměrný čas (s)
Odpověď na adresné vyvolání	27,5	3,1
Odpověď na otázku do třídy	10,6	0,6
Spontánní otázka nebo komentář žáka směrem k učitelce	11,6	0,6
Odpověď, otázka nebo komentář žáka směrem ke spolužákům	7,8	0,3
Celkem	57,5	4,7

všichni ostatní. Top studenti jsou identičtí se skupinou hlasitých participantů (viz výše), jsou to žáci, kteří dokáží pro sebe získat ve výuce nejvíce komunikačního prostoru. Pokud platí teze prezentované v teoretické části této studie o tom, že vyšší míra participace vede k akceleraci učení, jsou tito žáci ve třídě setrvale zvýhodněni. Toto zvýhodnění má kumulativní charakter – čím lépe se učí, tím více participují, a čím více participují, tím lépe se učí.

Vzorce (ne)participace

V závěrečné části tohoto příspěvku chceme nabídnout možné odpovědi na otázku, jak dochází k disproporcii v participaci žáků s rozdílnou školní úspěšností. Předpokládáme přitom, že jde o sociálně konstruovaný jev, který je utvářen v proudu interakcí mezi učitelem a tím kterým žákem.¹⁶

V následujících pasážích budeme prezentovat případy dvou žáků, kteří pro nás reprezentují polární varianty na škále participace. Míchal je zástupcem hlasitých žáků, průměrný čas promluv v jedné hodině u něj dosahuje trojnásobku medi-

ánu. Zároveň jde o top studenta. Simon je naopak představitelem skupiny tichých žáků, jeho promluvy činí přibližně čtvrtinu mediánu. Učitelkou byl zařazen mezi nestudenty. Oba žáci jsou ze třídy téže učitelky – Hany. Jak ukážeme dále, ačkoli je osobnost a povaha učitelky stále táž, způsob interakce se proměňuje v závislosti na tom, kdo je jejím protějškem. Tabulka 4 ukazuje, jak jsou strukturovány typy promluv obou žáků.

Ve všech typech promluv vidíme zřetelnou disproporcii, která je nejméně markantní u odpovědi na adresné vyvolání (zde činí Simonovy promluvy 11 % z promluv Michala) nejvíce markantní je naopak u interakcí se spolužáky (zde činí Simonovy promluvy 4 % z promluv Michala). Zdá se tedy, že nominace učitelkou je jediným významnějším způsobem, jak je tento žák zapojen do komunikace. Typickou výměnu mezi tímto žákem a učitelkou demonstruje ukázka 1.

Ukázka 1: *Učitelka v hodině literatury pracuje s knihou Neobyčejný kluk, v níž vystupuje chlapec, který se narodil s deformací obličeje. Jednotliví žáci dostali rozdány na-*

¹⁶ Do těchto procesů nepochybně zasahují též spolužáci, tuto skutečnost však v této stati ponecháme stranou.



kopírované různé ukázky k tichému přečtení. Nyní učitelka se žáky sumarizuje děj.

1 U: Četl to někdo? Jak se narodil, jak vyprávěl, že mu maminka vyprávěla, jak se narodil, a právě že ta knížka celá je taková spíš smutná, tak jsou tam i takové světlé chvílky a třeba u toho narození je to tam trošičku vyváženo v tom, že tam byla nějaká sestřička, která pořád prděla, četli jste to někdo?

2 Ž Simon: Jó, já pančelko. (*hlásí se*)

3 U: Nó, četli jste to někdo, tu kapitolku? (*ukazuje na Simona*) Nó, Simone, jak to bylo?

4 Ž Simon: Ona furt prděla (*smích*) á ...

5 U: (*přikyvuje a usmívá se na Simona*) No a on vlastně se narodil a všichni byli v úplném šoku, protože ten jeho obličej byl úplně zdeformovaný. A on prošel mnoha operacemi, a protože strašně moc chyběl a nemohl chodit do školy, protože byl jako hodně nemocný a doma se o něj rodiče museli starat. Tak nastoupil do školy až v páté třídě. V Americe je to trošičku jinak, tam pátá třída už je druhý stupeň a u nás je to až šestá třída. A proto ho učila maminka doma.

V ukázce vidíme jednu ze situací (nepříliš četných), kdy se Simon sám hlásí o slovo a následně je učitelkou vyvolán. Učitelka k ději v knize předem sděluje, že při narození hlavního hrdiny byla přítomna zdravotní sestřička, která prděla, a žádá Simona, aby upřesnil, jak to bylo (řádek 3). Simon však pouze reprodukuje informaci, kterou už prezentovala učitelka (řádek 4). Jeho věta je neukončená, zdá se, že by mohla mít pokračování, avšak učitelka

přebírá slovo a pokračuje ve vysvětlování děje. Zapojení Simona je tak pouze epizodické, vlastní promluva obsahuje tři slova (řádek 4) a nepřináší žádnou novou informaci nad rámec toho, co bylo řečeno učitelkou.

Nyní se podívejme na komunikační sekvenci podobného typu (žák je vyvolán po přihlášení) mezi touž učitelkou a žákem Michalem.

Ukázka 2: *Učitelka v hodině literatury nechala žáky hlasitě předčítat z knihy Kluk v sukních, v níž se hlavní hrdina Denis – chlapec, kterého opustila maminka – převléká do ženských šatů. Nyní učitelka se žáky sumarizuje děj.*

6 U: Kde vzal ty ženské šaty?

7 Ž Michal (*hlásí se*)

8 ŽŽ: (*vykřikují odpovědi*) Po mamince.

9 U: Po mamince mohly být, ale po mamince přece všechno zlikvidovali.

10 Ž Patrik: No právě!

11 Ž Pepa: Tak od sestřenky!

12 ŽŽ (*stále vykřikují různé odpovědi*)

13 Ž Adam: Tak od babičky!

14 U: O babičce tam teda nebyla žádná zmínka.

15 Ž Michal: Paní učitelko! (*hlásí se*)

16 U (*podívá se na Michala*)

17 Ž Michal: No on se převlíkal u Lízy. Líza mu třeba donesla šaty nebo on šel k Líze.

18 Ž Karin: Kdo je Líza?

19 U: Tak. Takže tady se dobře ptáte, kdo je to Líza?

20 Ž Adam: To je pes!

21 Ž Michal: To je holka, která se zajímá o módu.



22 U: Tak pes to není.

23 Ž Michal (*přihlásí se*)

24 U (*ukáže na Michala*)

25 Ž Michal: To je holka, která se zajímá o módu, šije si vlastní šaty, má spoustu těch šatů a oni se seznámili tak, že Denis vysklil tenisákem okno od ředitelny. Tak šel ... za trest byl po škole. A tam byla i ta Líza, tak se seznámili, šli spolu domů a potom oni ... vlastně ten Denis ... Líza ho přemluvila, aby si zkusil ty dívčí šaty. A nakonec ho přemluvila, aby vlastně v nich šel i na veřejnost.

V ukázce si můžeme povšimnout vytrvalosti, s níž se Michal snaží v komunikaci prosadit (hlásí se na řádku 7, 15 i 24). Ve třídě je řada dalších žáků, kteří vstupují do komunikace, učitelka je registruje a obvykle krátce reaguje na jejich repliky (řádek 9, 14, 19, 22). Ani jeden z těchto žáků však neformuluje promluvu delší než tři slova. To se v celé sekvenci daří pouze Michalovi, a to několikrát (řádek 17, 21, 25). Michal v ukázce ostatním sděluje informace z knihy, které jim byly nejasné (kde se hrdina převlékal, jakou roli v tom hrála dívka Líza). Učitelka jej nepřerušuje a nechává jej provést poměrně dlouhou rekapitulaci děje (řádek 25), což je akt, který v interakci se Simonem provedla sama (řádek 5).

Patchen a Smithenry (2014) formulovali koncept epistemické autority, kterou ve školní třídě obvykle drží učitel, ale může být též delegována na žáky. Epistemická autorita znamená autonomii v rozhodování o tom, které vědomos-

ti jsou platné a hodnotné. V ukázce 2 učitelka pro danou chvíli přenechává epistemickou autoritu Michalovi, neboť jej nepřerušuje, jeho výroky nezpochybňuje a později na ně navazuje. V kontrastu k tomu je ukázka 1, v níž si učitelka epistemickou autoritu ponechává. Delegování epistemické autority na žáka se projevuje tím, že učitelka vytvoří žákovi větší plochu pro jeho promluvu, k čemuž dochází v ukázce 2 na řádku 25. Všimněme si, že tak činí až poté, co Michal opakovaně prokázal dobrou orientaci v probíraném textu (řádky 17, 21). Lze tedy říci, že učitelka vnímá promluvy různých žáků a vstupuje do interakce s jejich autory, i když jde o repliky prozrazující neporozumění textu (řádky 11, 3) či o vtip (viz řádek 20). Ve chvíli, kdy se příspěvky ostatních ukážou jako zavádějící, se obrací na Michala – po celou dobu patrně registrovala jeho neverbálně projevovanou připravenost odpovědět.

V souladu s daty, která jsme prezentovali v grafu 2, je to v obou ukázkách učitelka, kdo rozhoduje o nominaci mluvčího. Žáci však její volbu vždy určitým způsobem ovlivňují: jednak dávají najevo, že chtějí hovořit, jednak svými předchozími promluvami učiteli signalizují, zda je možné přenést na ně bez rizika epistemickou autoritu. Michal v ukázce 2 splňuje obě tyto podmínky, zatímco Simon v ukázce 1 pouze první z nich. Žáci jako Simon dokáží vstoupit do komunikace, avšak pouze epizodicky, slovo je jim rychle odebíráno. Celkový čas, po který v hodině promlouvají, je tudíž velmi krátký.



ZÁVĚR A DISKUSE

V této studii jsme prokázali, že participace na verbální komunikaci je ve školní třídě nerovnoměrně rozložena. Ve třídě existuje skupina hlasitých žáků, kteří promlouvají mnohem více než ostatní. Stejně tak ve třídě existuje skupina žáků tichých, kteří se do komunikace zapojují spíše epizodicky. Existuje zřetelná souvislost mezi školní úspěšností a participací. Hlasité žáky lze ztotožnit s tzv. top studenty, kteří si podle hodnocení učitelů vedou v daném předmětu výborně a mají velké předpoklady k vysokoškolskému studiu.

Dále jsme se pokusili načrtnout odpověď na otázku, jak dochází k této participiční disproporcii. Kvantitativní analýza interakcí neumožňuje rozhodnout, zda je vysoká participace dána specifickými charakteristikami participativních žáků, nebo vzniká v důsledku Pygmalion efektu. Kvalitativní analýza vybraných komunikačních sekvencí ukázala, že vzorce participativního či neparticipativního chování jsou spoluutvářeny jak akcemi učitele, tak samotného žáka. Ve většině případů jsou to učitelé, kdo nominují mluvčí, žáci však dávají učitelům najevo, že mají o nominaci zájem. Hlasití žáci houževnatě vysílají k učitelům signály o své připravenosti zapojit se do komunikace, a proto jsou častěji nominováni. Ve chvíli, kdy žák hovoří, učitel rozhoduje o tom, jak dlouhá bude jeho promluva, neboť jej kdykoli může

přerušit a vzít mu slovo. Hlasití žáci dokáží učitele přesvědčit, o tom, že jejich promluvy budou epistemicky přijatelné (viz Patchen & Smithenry, 2014) a že jim tudíž může ponechat slovo po delší dobu.

Tyto nálezy jsou v souladu s tezemi Blackové (2004), podle níž vystavují učitelé žáky, jež vnímají jako schopné, produktivním interakcím, zatímco ty, které vnímají jako méně schopné, interakcím neproduktivním. Naše výsledky ukazují, že produktivnost lze ztotožnit s převzetím epistemické autority. Neproduktivní interakce mohou mít dvojí povahu. Za prvé může být jejich funkce kontrolní – učitel klade uzavřené otázky vyžadující od žáků naučené odpovědi. Tento typ interakcí navazují učitelé se všemi žáky ve třídě. Za druhé mohou mít neproduktivní interakce povahu rituální, v tom případě jsou zaměřeny především na méně úspěšné žáky. Jejich účelem je demonstrovat, že i oni jsou členy diskurzivní komunity a podílejí se na komunikaci ve třídě.

Uvedli jsme, že učitel žákovskou participaci silně kontroluje, neboť nominuje mluvčí a ohraničuje prostor pro jejich promluvy. Jeho kontrola však není absolutní (viz graf 2). Dochází též k tomu, že si žáci sami berou slovo nebo komunikují nikoli s učitelem, nýbrž se spolužáky. V některých případech jsou tedy s to se kontrole učitele do určité míry vymknout.¹⁷ Podle našich dat si však ani v tomto ohledu nejsou všichni žáci rov-

¹⁷ Ačkoli stále platí, že je učitel může umlčet.



ni – hlasití (a zároveň úspěšní) žáci tento typ chování vykazují nadproporčně častěji. Kromě toho, že hlasití žáci dostávají od učitele více příležitostí k participaci, jsou také schopni si je sami aktivně brát. To znamená, že jsou s to se prosadit v tradičním vyučování – připomeňme, že jako nejtypičtější komunikační scénář školního vzdělávání funguje tzv. IRF struktura sestávající z otázky učitele, odpovědi žáka a zpětné vazby učitele (viz Sinclair & Coulthard, 1975). Ještě zřetelnější je však jejich převaha ve chvíli, kdy dojde k uvolnění IRF struktury a žáci sami začnou klást otázky či interagovat se spolužáky. Právě tento typ změny – uvolnění IRF struktury a posílení komunikační autonomie žáků – je cílem dialogického vyučování (viz např. Alexander, 2006; Lefstein & Snell, 2014) stejně jako dalších pedagogických přístupů orientovaných na žáky. Naše data naznačují, že by ještě větší utlumení tichých žáků mohlo být nezamýšleným efektem zavádění těchto přístupů.

Nabízí se otázka, zda lze nějakým způsobem intervenovat ve prospěch tichých žáků. Jinými slovy: Co by se stalo, kdyby Simon dostal pro své promluvy více prostoru? Kdyby byl nejen více vyvoláván, ale též například prostřednictvím doplňujících dotazů povzbuzován k tomu, aby svoje repliky rozvíjel? Lefstein a Snell (2014) uvádějí, že učitelé pociťují silnou tenzi mezi snahou zapojit do výukového dialogu všechny žáky a tím, jak vnímají jejich schopnosti. Ve své knize založené na mikroetnogra-

fické analýze diskurzu prezentují komunikační sekvence, v nichž se učitel marně snaží aktivizovat slabého žáka a přivést ho k produktivní interakci.

Simon s Michalem byli v této studii vybráni jako žáci typičtí, to znamená dobře odpovídající obecným vzorcům, které jsme ve vzorku identifikovali prostřednictvím strukturovaného pozorování a korelační analýzy. K dispozici však máme bohatý datový materiál, který nám v budoucnu umožní jemnější a diferencovanější pohled na to, co se ve třídách odehrává. Ve vzorku jsou zastoupeny případy žáků, jejichž školní úspěšnost je spíše nízká, a přesto nadprůměrně participují, a to nejen neproduktivním, ale též produktivním způsobem. Stejně tak byli ve sledovaných třídách přítomni úspěšní žáci se slabou mírou participace. Analýza těchto netypických případů nám umožní lépe porozumět tomu, nakolik jsou většinové vzorce determinující a za jakých okolností dochází k jejich prolomení.

Soustředění na typické žáky bylo logickým důsledkem zvoleného postupu zacíleného na identifikaci obecných tendencí v participačním chování žáků, zároveň však představuje zřetelný limit této studie. Druhým významným limitem je, jak již bylo uvedeno, nízký počet sledovaných žáků, který zakládá na to, že kvantitativní část této studie (strukturované pozorování a korelační analýza) má platnost výzkumné sondy. Tento text chápeme jako otevření důležitého tématu, v jehož zkoumání hodláme v budoucnu dále pokračovat.



LITERATURA

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bártková, H. (1981). Mikroanalýza vyučovacieho procesu – aplikácie metódy A. A. Bellacka. In J. Mareš (Ed.), *Interakcie učiteľ–žáci a učiteľ–studenti* (s. 130–135). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- Black, L. (2005). Analysing cultural models in socio-cultural discourse analysis. *International Journal of Educational Research*, 46(1–2), 20–30.
- Bloom, D., & Carter, S. P. (2014). Microethnographic discourse analysis. In P. Albers, T. Holbrook, & A. S. Flint (Eds.), *New methods of literacy research* (s. 3–18). New York: Routledge.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374.
- Einsiedler, W., & Treinies, G. (1997). Effects of teaching methods, class effects, and patterns of cognitive teacher–pupil interactions in an experimental study in primary school classes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 327–353.
- Flanders, N. (1970). *Analysing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41(1), 1–12.
- Hall, L. A., Johnson, A. S., Juzwik, M. M., Wortham, S. E., & Mosley, M. (2010). Teacher identity in the context of literacy teaching: Three explorations of classroom positioning and interaction in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 234–243.
- Heyd-Metzuyanım, E. (2013). The co-construction of learning difficulties in mathematics–teacher–student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics*, 83(3), 341–368.
- Galton, M., Hargreaves, L., Conner, C., Wall, D., & Pell, A. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. London: Routledge.
- Galton, M., Simon, B., & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2013). How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learning and Instruction*, 23(1), 33–42.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teachers statements, student profiles, and gender? *Learning and Individual Differences*, 32(1), 132–139.
- Kovalainen, M., Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3–4), 141–158.
- Kovalčíková, I. (2006). Observačná mikroanalýza jako prostriedok reflexie pedagogickej činnosti. *Pedagogická orientace*, 16(2), 50–59.



- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Mareš, J. (1975). Interakce učitel–žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25(5), 617–628.
- Molinari, L., & Marni, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, 249–258.
- Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352.
- Patchen, T., & Smithenry, D. W. (2014). Diversifying instruction and shifting authority: A Cultural Historical Activity Theory (CHAT) analysis of classroom participant structures. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 606–634.
- Praetorius, A., Pauli, Ch., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction* 31(1), 2–12.
- Rabušic, L., & Mareš, P. (2002a). *Měření (síly) asociace mezi dvěma spojitými proměnnými: korelační koeficienty a grafy*. Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1423/podzim2004/SOC418/SPSS_8_korelace.pdf
- Rabušic, L., & Mareš, P. (2002b). *Základy univariační analýzy*. Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1423/podzim2005/SOC708/um/Lekce-2_univar.txt
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Seidel, T. (2006). The role of student characteristics in micro teaching–learning environments. *Learning Environments Research*, 9(3), 253–271.
- Sfard, A. (2007). When the rules of discourse change, but nobody tells you: Making sense of mathematics learning from a commognitive standpoint. *Journal of Learning Sciences*, 16(4), 565–613.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating*. New York: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Slavík, J., & Šmidtová, Š. (2001). Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z 9. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí* (s. 384–389). Ostrava: PdF OU.
- Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Svatoš, T. (1995). Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 35(1), 64–70.
- Svatoš, T. (2011). Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica*, 16(1), 175–190.
- Sedláček, M., & Šedová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis scholae*, 9(1).
- Šedová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62.



- Šedová, K., & Sedláček, M. (v tisku). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(2).
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9–43.
- Vaňurová, L. (2011). Genderové stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 211–224.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zormanová, L. (2009). *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže na ZŠ: srovnání míry aktivity chlapců a dívek ve výuce občanské výchovy na základní škole*. Dizertační práce. Brno: Pedagogická fakulta MU. Dostupné na: http://is.muni.cz/th/239706/pdf_d/

doc. Mgr. Klára Šedová,

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd; e-mail: kshedova@mail.muni.cz

Mgr. Petr Sucháček,

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd; e-mail: suchacek@phil.muni.cz

Bc. Martin Majcík,

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd; e-mail: 400214@mail.muni.cz

ŠEĎOVÁ, K., SUCHÁČEK, P., MAJCÍK, M. Look Who's Talking? The Participation of Pupils in Teaching Communication at the Second Level of Primary School

The aim of this study is to use data from video recordings of teaching at the second level of primary school to study the way in which different pupils contribute to class communication. We understand participation in teaching communication in terms of the overall length of time that individual pupils speak in lessons. We monitored this indicator on a sample of 82 pupils in four different classes. In the first part of the article we show through quantitative analysis that participation in communication in school class is not uniformly distributed, because pupils with higher school success indicators take part to a greater extent. In the second part of the text, on the basis of qualitative interaction between one teacher and two pupils with different characteristics as to school success we demonstrate that models of participation are socially constructed in the course of interaction between teacher and pupils.

Key words: teaching communication, interaction between teacher and pupils, participation in communication, pupil utterances, school success.