

Empirická studie

ZORMANOVÁ, L. 2014. Gender v pedagogické komunikaci. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 3, s. 26–41. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2014040326>.

Příspěvek redakce obdržela: 23. 6. 2014.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 1. 10. 2014.

GENDER V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Lucie Zormanová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou genderově stereotypních vzorců chování objevujících se v pedagogické komunikaci ve výuce na druhém stupni základní školy. Na teoretické ukotvení problematiky pedagogické komunikace a genderových stereotypů v pedagogické komunikaci navazuje kvantitativní výzkumné šetření založené na analýze audiozáznamu. Výzkum je orientován na pozorování a vyhodnocování komunikace ve školní třídě a klade si za cíl přispět ke zjištění, zda existuje vztah mezi pohlavím žáka a komunikací ve výuce. Výsledky pedagogického výzkumu pak následně porovnááme s výsledky dříve realizovaných českých i zahraničních výzkumných šetření.

Klíčová slova: genderové stereotypy, vzorce chování, aktivita, pedagogická interakce a komunikace, učitel, žák

GENDER IN EDUCATIONAL COMMUNICATION

Abstract: The article deals with gender-stereotyped patterns of behaviour in educational communication at lower secondary schools in the Czech Republic. Theoretical background of the issue of pedagogical communication and gender stereotypes was followed by the presentation of findings of quantitative research based on audio record analysis. Research focuses on observations and evaluation of communication in a class and its aim is to find out whether there exists a relation between the pupil's gender and his/her communication in the lesson. Results of the pedagogical survey are further compared to the results of previously realised Czech and foreign surveys.

Key words: gender stereotypes, patterns of behaviour, activity, educational interaction and communication, teacher, pupil

Příspěvek se zabývá problematikou genderově stereotypních vzorců chování v pedagogické komunikaci ve výuce na běžné základní škole. Jelikož aktéři pedagogické komunikace do školy vstupují s „konkrétními genderovými koncepty, které nevyhnutelně ovlivňují jejich jednání a chování, a zároveň tyto představy reprodukují, udržují gender při životě jako důležitou sociální strukturu“ (Vaňurová, 2011, s. 212).

V příspěvku na základě realizovaného výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat rozdíly v zastoupení chlapců a dívek v participaci na pedagogické komunikaci, popisujeme genderově stereotypní vzorce chování, jež se vyskytují v pedagogické komunikaci ve výuce na druhém stupni základních škol.

1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je specifickou formou sociální komunikace, je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání. Prostřednictvím pedagogické komunikace učitel/učitelka naplňuje výchovně-vzdělávací cíle. Pedagogická komunikace je nezbytnou podmínkou vyučování, neboť poskytuje žákům a žákyním vyučovací obsah, jejím prostřednictvím se realizují vyučovací metody a organizační formy výuky. Pedagogická komunikace představuje sled komunikačních činností mezi učitelem/učitelkou, žáky a žákyněmi a mezi žactvem.

V pedagogické komunikaci je jedním z pravidel dominantní postavení pedagoga/pedagožky, neboť učitel/učitelka jsou žákům a žákyním funkčně i společensky nadřazeni, jsou zkušenější a odborně kvalifikovaní (Gavora, 2005) a jejich postavení je spojeno s jistou dávkou alespoň formální autority. Tomu odpovídají i výsledky mnoha výzkumů, jež ukazují, že čas zaplněn verbálním projevem učitele/učitelky mnohonásobně převyšuje čas naplněný verbálními projevy všech žáků a žákyň dohromady (Gavora, 2005; Weinekamp, 1987; Mareš, 1980, 1975).

Pedagogická komunikace má aspekty intencionální a motivační, to znamená, že učitel/učitelka pomocí svého verbálního či neverbálního projevu aktivizuje žáka/žákyni k participaci na komunikaci ve vyučovací hodině a k dalším činnostem.

Jelikož při běžné velikosti třídy (25–30 žáků a žákyň) je pro učitele/učitelku velmi obtížné dosáhnout rovnoměrného zastoupení žáků a žákyň v participaci na pedagogické komunikaci, setkáváme se s jevem, že někteří žáci či žákyně jsou v komunikaci dominantní, zatímco jiní se výuky téměř nezúčastňují, tzv. neviditelní žáci/žákyně. Toto zastoupení žáků a žákyň na pedagogické komunikaci ovlivňuje pedagog/pedagožka, který/ktará aniž by si to často

uvědomoval/a, komunikací s konkrétním žákem či žákyní vyjadřuje své preferenční vztahy. V některých případech však učitelé/učitelky stále preferují, častěji vyvolávají určité jednotlivce nebo některé typy (např. chlapce, dívky, úspěšné žáky a žákyně, žáky a žákyně sedící vpředu a ve středu třídy, tj. v tzv. dominantní interakční zóně), jiným typům následně dávají menší prostor k vyjádření (Gavora, 2005).

2 Gender v pedagogické komunikaci

Pojem gender pochází z řečtiny a znamená rod, tedy sociální stránku pohlaví. Což znamená, že gender je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií označující biologickou danost a nemění se podle času či místa působení, gender ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a k mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaznost či determinace není tedy „přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami“ (Oakley, 2000, s. 11–12).

Genderově stereotypní vzorce chování jsou založeny na genderových stereotypech vycházejících z biologické danosti jedince, jeho biologického pohlaví. Genderovým stereotypem přitom rozumíme apriorní představy o vlastnostech, schopnostech, koníčcích, zájmech, vzhledu, ambicích, způsobech chování, jednání a vystupování, aniž bychom se zabývali individuálními odlišnostmi mezi jednotlivci (Janošová, 2008).

Díky genderovým stereotypům si jedinec utváří vlastní názor na svět, který jej obklopuje. Tento názor je pak dále předáván, determinován a modifikován prostřednictvím sociálního okolí (Vaňurová, 2011). Genderové stereotypy si jedinec osvojuje pomocí genderové socializace, ke které dochází v rámci primární socializace v rodině a také v rámci sekundární socializace v prostředí školy. Instituce školy výrazně upevňuje osvojení si rodové role a tuto roli obohacuje o další prvky a normy, které jsou uplatňovány na chování, jednání, vlastnosti a schopnosti chlapců a děvčat jakožto žáků a žákyň. K upevnění rodové role a osvojení si prvků a norem vztahujících se k rodové roli dochází ve školní výchově a výuce, kde jsou často žáci a žákyně pojmání genderově stereotypním způsobem (např. Vaňurová, 2011; Doležalová, 2009).

Pokud budeme na školu nahlížet jako na sociální instituci a organizaci, uvědomíme si, že studijní materiály, způsob komunikace učitele/učitelky s žáky/žákyněmi, hodnocení žáků a žákyň, uspořádání školních činností ovlivňují představu žáků a žákyň o sobě, světě a jejich očekávání toho,

co mohou od světa očekávat, zvyšují či naopak snižují jejich sebevědomí a studijní aspirace, pomáhají budovat si představu o své budoucí kariéře (Minarovičová, 2003). Navíc tyto popsané skutečnosti mají také podle Gilliganové (2001) tři vzájemně provázané důsledky: odrazují dívky a chlapce od vzájemné spolupráce, děti si zvykají cítit se lépe v kolektivu stejného pohlaví a dochází k posilování genderových stereotypů.

Výzkumné šetření, jež je jádrem tohoto příspěvku, se zabývá způsobem komunikace učitele/učitelky s žáky a žákyněmi. Obecně můžeme říci, že výzkumy, které se zaměřují na genderově stereotypní vzorce chování v rámci školy, jsou orientovány na zmapování komunikačních příležitostí jedince, na zmapování přítomnosti výroků s genderově stereotypním zabarvením, na zjištění rozdílů ve výkonech a participaci žactva s ohledem na pohlaví a pozornost je také zaměřena na učitele/učitelky, jejich způsob vyvolávání a systém zpětných vazeb (Vaďurová, 2011).

Výzkumné studie, které se podobně jako náš výzkum zaměřují na rozdíly v participaci žactva s ohledem na pohlaví, docházejí ke shodným výsledkům, a to, že chlapcům učitelé a učitelky poskytují ve výuce více prostoru než dívkám (Golombok, Fivush, 1994; Sadker, Sadker, 1994; Kahle et al., 1993; How Schools... , 1991). Z mnoha výzkumů (Minarovičová, 2003; Sadker, Sadker, 1994; Wienekamp et al., 1987) vyplývá, že chlapci se při výuce prosazují i jsou mnohdy učiteli a učitelkami prosazováni na úkor dívek, dominují při diskusích během výuky, a děvčatům se nedostává tolik prostoru pro vyjádření jejich vlastního názoru, což vede k jejich pasivitě a nižšímu sebevědomí.

David a Myra Sadkerovi strávili tisíce hodin pozorováním vyučování v amerických koedukovaných třídách a zkoumali zde výklad učitele/učitelky, používání výukových metod a interakci učitele/učitelky se žáky a žákyněmi. Tento dlouhodobý výzkum dokázal, že koedukace favorizuje chlapce. Učitelé a učitelky častěji chlapce vyvolávali, povzbuzovali je a také měli odlišný přístup při chybování chlapců či dívek. Když se dívky vyjádřily chybně, učitelé či učitelky vyvolali jiného žáka či žákyňu, aby jejich odpověď opravili; u chlapců učitelé či učitelky chtěli, aby se zamysleli a sami přišli na to, kde udělali chybu, čímž podněcovali jejich intelektuální rozvoj (Sadker, Sadker, 1994).

K největším rozdílům v participaci na pedagogické komunikaci dle pohlaví dospěl Spender (in Vaďurová, 2011), který zjistil, že chlapci zaujímají v pedagogické komunikaci ve výuce až dvě třetiny prostoru určeného žactvu. Také Altermattová, Jovanicová a Perryová (in Jones, Dindia, Tye, 2006) zjistily, že chlapcům je pokládáno až o 61 % více otázek. Hallova a Sandlerová (in Jones, Dindia, Tye, 2006), které došly k podobným výsledkům, dále zjistily,

že odpovědi dívek jsou častěji přerušovány a dívky mají menší možnost odpovědět na otázku.

Jedním z důvodů může být i fakt, že chlapci častěji odpovídají na otázky učitele/učitelky, aniž by byli vyvoláni, nebo se snaží na sebe upoutat pozornost, nezřídka nevhodným způsobem, a daleko méně jsou za toto nevhodné chování pokáráni, nežli by tomu bylo u dívek (Minarovičová, 2003; Sadker, Sadker, 1994; *How Schools. . .*, 1991).

Ke shodným výsledkům docházejí badatelé také, pokud sledují oblast žákovské angažovanosti. I zde vedou chlapci. Toto tvrzení můžeme doložit na příkladu výzkumu Sheové (in Jones, Dindia, Tye, 2006), dle kterého chlapci aktivně odpověděli až na 79 % otázek, jež byly věnovány všem žákům i žákyním.

Toto jednání učitelů a učitelek ale způsobuje, že si dívky zvykají být přehlíženy, počkat, až na ně přijde řada, a podporuje se u nich pasivita (Gilligan, 2001; Sadker, Sadker, 1994; Golombok, Fivush, 1994; Kahle et al., 1993; *How Schools. . .*, 1991).

Podle teorie Gooda (1987, in Gavora, 2005) se tímto způsobem u jisté skupiny žáků a žákyň – jež učitel či učitelka méně vyvolává, dává jim méně podnětných otázek či méně času na uvažování o odpovědích, méně je chváli a naopak více kritizuje – evokuje pasivitu. Protože těmto žákům a žákyním je poskytováno méně šancí zažít úspěch, je dáváno méně prostoru pro vyjádření vlastního názoru ve vyučovací hodině a jejich vystoupení je spojeno s větším rizikem, neboť je učitel/učitelka více kritizuje a méně chváli před třídou, je pro ně strategicky výhodnější zůstat v pasivitě. Tento jev je označován jako naučená pasivita. Četné výzkumy (Wilsonová, 1999, in Gavora, 2005; Comaden, Prusanková, 1988, in Průcha, 2002) dokládají, že slabá účast či neúčast na pedagogické komunikaci, ať už způsobená komunikační ostýchavostí či jinými důvody, souvisí se studijním prospěchem žáka či žákyň. Čím méně žák či žákyň participuje na pedagogické komunikaci, tím obvykle dosahuje horších studijních výsledků, zatímco žáci a žákyň s výborným prospěchem mají obvykle v pedagogické komunikaci dominantní postavení ve srovnání s ostatními spolužáky.

3 Metodologie výzkumného šetření

Předložené výzkumné šetření se zabývá genderově stereotypními vzorci chování v pedagogické komunikaci ve výuce na základní škole, mapuje vzorce genderových stereotypů v interakci žák/žákyň–učitel/učitelka.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda ve výuce na druhém stupni základní školy existují rozdíly v přístupu učitelů/učitelek k chlapcům a dívkám

s ohledem na povzbuzování žactva k participaci na pedagogické komunikaci a zároveň zda u žáků a žákyň existují rozdíly v participaci na pedagogické komunikaci.

Základní výzkumná otázka zní následovně: *Vyskytují se v pedagogické komunikaci ve výuce na druhém stupni základní školy genderově stereotypní vzorce chování a o jaké genderově stereotypní vzorce chování se jedná?* Tuto otázku rozdělíme na dvě podotázky: *Existuje statisticky významný rozdíl v četnosti replik dívek a chlapců? Existuje statisticky významný rozdíl v povzbuzování chlapců a v povzbuzování dívek učitelem/učitelkou k participaci na pedagogické komunikaci?* (zde nebereme ohled na pohlaví vyučujícího, neboť ve výzkumném vzorku nemáme zastoupeny učitele-muže). Z těchto výzkumných otázek jsme vytvořili několik hypotéz dle kategorií pozorovacího systému.

Výzkumná otázka č. 1:

Existuje statisticky významný rozdíl v četnosti replik dívek a chlapců?

Hypotézy:

- H1.1: Není statisticky významný rozdíl v počtu odpovědí hlásícího se žáka, jehož vyvolal/a učitel/učitelka, a v počtu odpovědí hlásící se žákyně, již vyvolal/a učitel/učitelka.
- H1.2: Není statisticky významný rozdíl v počtu spontánních odpovědí žáka bez udělení slova a v počtu spontánních odpovědí žákyně bez udělení slova.
- H1.3: Není statisticky významný rozdíl v počtu žákem spontánně položených otázek a vyslovených komentářů a počtem žákyní spontánně položených otázek a vyslovených komentářů.

Výzkumná otázka č. 2:

Existuje statisticky významný rozdíl v povzbuzování chlapců a v povzbuzování dívek učitelem/učitelkou k participaci na pedagogické komunikaci?

Hypotézy:

- H2.1: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pokynů vydaných učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům.
- H2.2: Není statisticky významný rozdíl v četnosti otázek učitele/učitelky kladených dívkám a kladených chlapcům.

- H2.3: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou vyvolaných dívek, aniž by se hlásily, a vyvolaných chlapců, aniž by se hlásili.
- H2.4: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pochval vyřčených učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům.
- H2.5: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou rozvíjených, objasňovaných a použitých replik pronesených chlapci a pronesených dívkami.

3.1 *Vybrané výzkumné metody a techniky*

K dosažení cíle výzkumu bylo použito analýzy audiozáznamu. Statistickým zpracováním dat v programu Excel byl spočítán počet replik, jež byly následně rozděleny dle toho, zda mluvili chlapci, nebo dívky a dle toho, zda repliky byly určeny chlapcům, nebo dívkám.

Cílem bylo zjistit průměrný počet replik vyřčených jedním chlapcem/dívkou a průměrný počet replik určených jednomu chlapci/dívce. Tato data však nevyovídají nic o obsahu replik, který jsme také potřebovali zjistit, abychom lépe popsali genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci. Pro zjištění obsahu replik a jejich smyslu byla realizována kvalitativní analýza přepsaných audiozáznamů. Díky této analýze bylo možné žactvem vyřčené repliky a žactvu určené repliky dále členit podle několika kritérií. Tato kritéria nám umožnila posoudit repliky i z hlediska významu a pojmenování komunikačních činností ze strany učitele/učitelky i ze strany žactva. Cílem bylo vytvoření kategorií tak, aby jejich obsah popisoval komunikační činnosti. Kategorie tvoří pozorovací systém, který jsme pak při zpracovávání dat používali k zaznamenávání a kvantifikaci údajů. Při vytváření pozorovacího systému jsme se inspirovali pozorovacím systémem N. A. Flanderse, který jsme modifikovali tak, aby podrobněji popisoval komunikační činnosti žactva.

3.2 *Kódování*

Data jsme zaznamenávali pomocí diktafonu, abychom se později mohli k záznamům neustále vracet a ověřovat správnost svého kódování. Vyučovací hodiny jsou zaznamenávány kódováním celé.

Jednotlivé pozorované činnosti byly zaznamenávány do pozorovacích kategorií kódováním v pětivteřinových intervalech. To patří k jednomu z nejpožívanějších kódovacích intervalů, neboť velmi dobře mapuje vyučovací hodinu, o níž tak vzniká velice podrobný záznam. Dalšími běžně používanými

intervaly jsou tří-, deseti- či patnáctivteřinový. Delší intervaly nejsou již běžně používány a neposkytují podrobný a přesný záznam o průběhu vyučovací hodiny a činnostech v ní realizovaných. Další možnou variantou je přirozené kódování, kdy pozorovatel zaznamená každou kategorii v okamžiku, kdy se tato vyskytne. Přirozené kódování nebylo použito z důvodu, že je obtížněji kvantifikovatelné než intervalové.

Čísla zjištěných kategorií (kódy) jsme zařadili do sloupců za sebou a napsaná čísla byla pak přenesena do tabulky, která má podobu matice $ll \times ll$, přičemž čísla byla spojována po dvojicích, podle toho, jak následovala za sebou.

Způsob kódování: Pozorovatel zapisuje čísla zjištěných kategorií (kódy) do sloupců za sebou. Tímto způsobem získá dlouhou řadu čísel. Aby se s údaji dále lépe pracovalo, napsaná čísla se přenesou do tabulky, která má podobu matice $ll \times ll$. Přitom se čísla spojují po dvojicích, jak šla za sebou. Záznam (čárka) v matici se dělá vždy na místě přetnutí prvního čísla a druhého čísla páru. První číslo páru se vždy týká řádku, druhé číslo páru sloupce matice. Tímto způsobem se přenesou do tabulky zapsané kódy.

Pro získání konkrétních dat byla zvolena kvantitativní metoda standardizovaného pozorování, konkrétně systém interakční analýzy, inspirovaný pozorovacím systémem N. A. Flanderse, který využívá předem stanovených kategorií k popisu interakce ve výuce (Janík et al., 2010; Mareš, 1984, 1975; Flanders, 1970, a další). Z pozorovacího systému Flanderse jsme vycházeli a pozměnili jsme jej dle potřeb našeho výzkumu, tedy tak, aby systém podrobněji zachytil komunikační činnosti žactva.

3.3 Kategorie pozorovacího systému

Řeč učitele/učitelky:

1. *Pochvala nebo povzbuzení.* Učitel/učitelka hodnotí pozitivně žáka či žákyni, vyslovuje pochvalná hodnocení o jeho/jejím výkonu, odpovědi, činu, vlastnostech či chování, povzbuzuje ho/ji.
2. *Objasnění, rozvíjení nebo použití myšlenek navržených žákem/žákyní.* Učitel/učitelka opakuje výrok žáka či žákyně, aby zdůraznil/a jeho hodnotu a ostatní si ho mohli lépe zapamatovat. Učitel/učitelka parafrázuje, modifikuje odpověď žáka/žákyně či komentář k danému tématu. Učitel/učitelka shrnuje a upřesňuje repliku žáka či žákyně. Porovnává výrok žáka či žákyně s jinými výroky (s vlastními nebo s výroky žáků/žákyně).
3. *Dává otázky.* Učitel/učitelka klade žákům a žákyním otázky, které se týkají probíraného tématu, způsobu práce nebo organizačních záležitostí.

tostí. Do této kategorie jsme zařadili jen otázky, na které učitel/učitelka opravdu chce vědět odpověď, nikoliv řečnické otázky.

4. *Vykládá, vysvětluje, přednáší.* Učitel/učitelka monologicky vykládá učební látku, vysvětluje učivo. Podává žákům a žákyním informace nebo je seznamuje se svými postoji, hodnotovou orientací či názory. Učitel/učitelka objasňuje, komentuje učivo. Do této kategorie jsme zařadili i repliky učitele či učitelky vyslovené před samostatnou či skupinovou prací nebo při ní, kdy učitel/učitelka vysvětluje postup nebo způsob práce.
5. *Dává pokyny.* Repliky učitele či učitelky, kterými učitel či učitelka dává žákům/žákyním pokyny nebo příkazy, organizuje činnost žáků/žákyně či vyvolává jednotlivé žáky a žákyně.
6. *Kritizuje.* Repliky učitele/učitelky, kterými kritizuje výkony, odpovědi, činy žáků a žákyň či jejich chování. Učitel/učitelka zdůvodňuje vlastní postupy, proč je třeba takto postupovat, takto se chovat, dodržovat tato pravidla. V krajním případě se učitel/učitelka dovolává vlastní autority.

Řeč žáka/žákyně:

7. *Odpověď nehlásícího se žáka/žákyně, jehož vyvolal/a učitel/učitelka.*
8. *Odpověď hlásícího se žáka/žákyně, jehož vyvolal/a učitel/učitelka.*
V kategoriích 7 a 8: Odpověď žáka/žákyně vyvolaná otázkou učitele/učitelky nebo jeho/jejím pokynem. V mysli žáka či žákyně při těchto odpovědích probíhají většinou jen reproduktivní myšlenkové operace.
9. *Spontánní odpověď žáka/žákyně bez udělení slova.*
10. *Žák/žákyně položil/a otázku nebo vyslovil/a komentář.*
U kategoriích 9 a 10: Odpověď žáka/žákyně přesahuje požadavek učitele/učitelky. Žák/žákyně začne hovořit sám od sebe, aniž by potřeboval/a pokyn učitele/učitelky. V replikách zařazených do těchto kategorií žák/žákyně často vyslovuje vlastní návrh nebo názor, je zaujat/a tématem probíraným ve vyučovací hodině. V kategorii 10 žák/žákyně také učitel/učitelce pokládá otázky týkající se informací, jež ho/ji zajímají.
11. *Ticho nebo zmatek.* Pauzy. Nesrozumitelná komunikace.

3.4 Výzkumný vzorek

Jednotlivé pozorované činnosti byly zaznamenávány kódováním v pětivteřinových intervalech do pozorovacích kategorií. Takto bylo nakódováno 28 vyučovacích hodin v 6.–9. ročnících náhodně vybraných pěti škol v Ji-

homoravském kraji. Výzkum byl realizován ve 28 vyučovacích hodinách ve 28 třídách, třídy byly vybrány tak, aby ve vzorku byla obsažena jedna vyučovací hodina z každé třídy na dané škole. Výzkum byl proveden ve všech ročnících vybraných škol. Výzkumu se zúčastnilo 8 učitelek a 606 žáků, z toho 315 chlapců (což je 52 % výzkumného vzorku) a 296 dívek (což je 48 % výzkumného vzorku). Vzhledem k nestejnému počtu chlapců a dívek byla jednotlivá získaná data přepočítána na jednoho chlapce a jednu dívku.

Pro výzkum byly vybrány ty vyučovací předměty, které se pro použití metody interakční analýzy hodí, neboť je v nich hodně zastoupena komunikace žáka s učitelem, tedy český jazyk, matematika, dějepis, zeměpis, přírodopis, fyzika, chemie, občanská nauka, rodinná výchova, anglický jazyk, konverzace z anglického jazyka, německý jazyk, ruský jazyk a etická výchova.

Ve výzkumném vzorku byly vždy nakódovány dvě vyučovací hodiny (každá vyučovací hodina v jiné třídě) z vyjmenovaných vyučovacích předmětů.

Také jsme požádali vyučující, aby připravili pouze vyučovací hodiny smíšeného typu, tj. s více ohnisky, a vyhnuli se hodinám monotematickým (s expozicí nového učiva, hodinám fixačním, besedám apod.).

3.5 Použité statistické metody

Získaná data byla dále zpracována pomocí statistických metod. S použitím popisných statistických metod, především procentuálního vyjádření zastoupení jednotlivých kategorií pozorovacího systému, získáme přehled o tom, které činnosti učitele/učitelky a žáka/žákyně ve výuce převládají.

Hypotézy byly statisticky ověřovány, aby bylo možno určit, zda mezi zvolenými proměnnými existuje statisticky významný vztah, a vyloučit působení náhody. Všechny výpočty byly provedeny pomocí programu Statistica 7. Na testování normality dat jsme použili Shapírův-Wilkův test, protože počet pozorování je menší než 30, hladina významnosti 0,05.

V hypotézách H_1 a H_2 se jednalo o testování nominálních dat a intervalových dat. Na testování hypotéz bychom použili v případě normálního rozložení dat t-test a v případě, že data nepocházejí z normálního rozložení, Mann-Whitneyův U test, což je neparametrický test představující alternativu k t-testu pro nezávislé soubory. Hladina významnosti byla vymezena standardně vždy maximálně na $p < 0,05$, z čehož plyne, že riziko chybného přijetí či zamítnutí nulové hypotézy bude 5 %.

Jelikož po testování normality dat bylo zjištěno, že normalita je porušena ve všech případech, bylo nutné užít neparametrického testu, byl tedy použit Mann-Whitneyův U test.

4 Výsledky výzkumu a diskuse

4.1 Výsledky získané použitím popisných statistik

Za použití popisných statistických metod jsme zjistili poměr v zastoupení jednotlivých kategorií pozorovacího systému zaznamenávajícího činnost učitele/učitelky. Z uvedených výsledků vyplývá, že je nejvíce zastoupena kategorie „učitel/učitelka dává pokyny“, jež tvoří 17,1 %.

Dále jsou zastoupeny tyto kategorie: „pochvala nebo povzbuzení žáka učitelem/učitelkou“ tvoří 2,0 %; „objasnění, rozvíjení nebo použití myšlenek navržených žákem/žákyní“ tvoří 7,0 %; „učitel/učitelka dává otázky“ tvoří 14,9 %; „učitel/učitelka vykládá, vysvětluje, přednáší“ tvoří 9 %; „učitel/učitelka kritizuje“ tvoří 2,7 %.

Výzkumná otázka č. 1:

Existuje statisticky významný rozdíl v četnosti replik dívek a chlapců?

Výsledky testování hypotéz:

- H_{1.1}: Není statisticky významný rozdíl v počtu odpovědí hlásícího se žáka, jehož vyvolal učitel/učitelka, a v počtu odpovědí hlásící se žákyně, již vyvolal učitel/učitelka. Hodnota U dosahuje 232,4, čemuž odpovídající hodnota $p = 0,38$; hypotézu na hladině významnosti 0,05 *nezamítáme*.
- H_{1.2}: Není statisticky významný rozdíl v počtu spontánních odpovědí žáka bez udělení slova a v počtu spontánních odpovědí žákyně bez udělení slova. Hodnota U dosahuje 19, čemuž odpovídající hodnota $p = 0,003$; hypotézu na hladině významnosti 0,05 *zamítáme*. Spontánních odpovědí chlapců bez udělení slova počítáno na jednoho chlapce je zhruba 2,5× více než spontánních odpovědí dívek bez udělení slova počítáno na jednu dívku.
- H_{1.3}: Není statisticky významný rozdíl v počtu žákem spontánně položených otázek a vyslovených komentářů a počtem žákyní spontánně položených otázek a vyslovených komentářů. Hodnota U dosahuje 22,3, čemuž odpovídající hodnota $p = 0,004$; hypotézu na hladině významnosti 0,05 *zamítáme*. Spontánně položených otázek a vyslovených komentářů počítáno na jednoho chlapce a spontánně položených otázek a vyslovených komentářů počítáno na jednu dívku je zhruba 2× více.

Z již dříve realizovaných výzkumů, které se zabývají participací chlapců a dívek na pedagogické komunikaci, vyplývá (Vaďurová, 2011; Mínarovičová, 2003; Sadker, Sadker, 1994; How Schools. . . , 1991), že pokud jde o frekvenci,

chlapci komunikují s vyučujícím častěji bez ohledu na jeho pohlaví. Dle těchto výzkumů tento jev nastává proto, že chlapci častěji odpovídají na otázky učitele/učitelky, aniž by byli vyvoláni, a celkově se chlapci při výuce prosazují na úkor dívek. Ke stejným výsledkům dospěl i náš výzkum.

Repliky byly v rámci analýzy rozděleny podle aktivity samotného žactva na tři kategorie:

1. odpovědi hlásícího se žáka/žákyně vyvolané učitelem,
2. spontánní odpovědi žáka/žákyně bez udělení slova,
3. spontánní otázky a komentáře žáka/žákyně bez udělení slova.

Převaha komunikační angažovanosti chlapců je zřejmá v kategoriích 2 a 3, kdy jde o spontánní činnost žáka a žákyně. Potvrdily se tak výsledky výzkumů (Sadker, Sadker, 1994; How Schools..., 1991), které dokazují, že chlapci častěji odpovídají na otázky učitele, aniž by byli vyvoláni. Výsledky výzkumu potvrzují výsledky již dříve realizovaných výzkumů (např. Vaňurová, 2011; Golombok, Fivush, 1994; Sadker, Sadker, 1994; Kahle et al., 1993; How Schools..., 1991; Wienekamp et al., 1987) zabývajících se genderově stereotypními vzorci chování. Dokazují tedy, že v pedagogické komunikaci ve výuce je věnován větší prostor chlapcům. V tomto případě je tomu však proto, že chlapci jsou v pedagogické komunikaci aktivnější.

Výzkumná otázka č. 2:

Existuje statisticky významný rozdíl v povzbuzování chlapců a v povzbuzování dívek k participaci na pedagogické komunikaci učitelem/učitelkou?

Výsledky testování hypotéz:

- H_{2.1}: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pokynů vydaných učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům. Chlapcům bylo určeno 1 381 pokynů vydaných učitelem/učitelkou a dívkám 1 446. Hodnota testového kritéria U dosahuje hodnoty 400,5 a jemu odpovídající hodnota $p = 0,76$; hypotézu tedy na hladině významnosti 0,05 *nezamítáme*. Hodnota p je velmi vysoká, podobnost mezi mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k chlapcům a mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k dívkám je vysoká.
- H_{2.2}: Není statisticky významný rozdíl v četnosti otázek učitele/učitelky kladených dívkám a kladených chlapcům. Dívkám bylo určeno 1 412 otázek kladených učitelem/učitelkou a chlapcům 1 044. Testové kritérium U je 246,5 a jemu odpovídající hodnota $p = 0,4$; hypotézu tedy na hladině významnosti 0,05 *nezamítáme*.

- H2.3: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou vyvolaných dívek, aniž by se hlásily, a vyvolaných chlapců, aniž by se hlásili. Chlapci byli vyvoláni, aniž by se hlásili, 554× a dívky 413×. Testové kritérium U je 414 a jemu odpovídající hodnota $p = 0,92$; hypotézu tedy na hladině významnosti 0,05 *nezamítáme*. Hodnota p je velmi vysoká, podobnost mezi mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k chlapcům a mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k dívkám je vysoká, téměř 100 %.
- H2.4: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pochval vyřčených učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům. Chlapci byli učitelem/učitelkou pochváleni 167× a dívky 150×. Testové kritérium U je 194 a jemu odpovídající hodnota $p = 0,7$; hypotézu tedy na hladině významnosti 0,05 *nezamítáme*. Hodnota p je vysoká, podobnost mezi mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k chlapcům a mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k dívkám je vysoká.
- H2.5: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou rozvíjených, objasňovaných a použitých replik pronesených chlapci a pronesených dívkami. Učitel/učitelka rozvinul/a 585 replik dívek a 637 replik chlapců. Testové kritérium U je 401,5 a jemu odpovídající hodnota $p = 0,94$; hypotézu tedy na hladině významnosti 0,05 *nezamítáme*. Hodnota p je velmi vysoká, podobnost mezi mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k chlapcům a mírou této aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k dívkám je vysoká, téměř 100 %.

Dle výsledků našeho výzkumu není v komunikačních činnostech učitele/učitelky, jež sledují povzbuzení žactva k participaci na pedagogické komunikaci, rozdíl v tom, jestli učitel/učitelka povzbuzuje k participaci na pedagogické komunikaci chlapce nebo dívku.

Repliky byly v rámci analýzy rozděleny podle komunikačních činností učitele/učitelky, jež si kladou za cíl povzbudit žactvo k participaci na pedagogické komunikaci, do pěti kategorií:

1. pokyny učitele/učitelky,
2. otázky učitele/učitelky,
3. vyvolání dívek a chlapců učitelem/učitelkou, aniž by se hlásili,
4. pochvaly učitele/učitelky určené chlapcům a dívkám,
5. učitel/učitelka rozvíjí, objasňuje, používá repliky pronesené žactvem.

Ve všech těchto kategoriích nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi mírou povzbuzování chlapců a dívek učitelem/učitelkou. Ve většině

hypotéz dokládajících, že není statisticky významný rozdíl v míře povzbuzování chlapců a dívek učitelem/učitelkou, byla navíc hodnota p velmi vysoká. Pouze u hypotézy: „Není statisticky významný rozdíl v četnosti otázek učitele/učitelky kladených dívkám a kladených chlapcům“ byla hodnota $p = 0,4$.

Tyto výsledky jsou v rozporu s výsledky jiných již dříve realizovaných výzkumů (Sadker, Sadker, 1994; Kahle et al., 1993; How schools..., 1991; Golombok, Fivush, 1994; Vaňurová, 2011), které zjistily, že učitelé a učitelky více povzbuzují k participaci na pedagogické komunikaci chlapce.

Výsledky této výzkumné otázky jsou však v souladu s výsledky $H_{1.1}$, která potvrdila, že není statisticky významný rozdíl v počtu odpovědí hlásícího se žáka, jehož vyvolal/a učitel/učitelka, a v počtu odpovědí hlásící se žákyně, již vyvolal/a učitel/učitelka.

Z těchto výsledků výzkumu můžeme vyvodit následující tezi: vyšší míra participace chlapců na pedagogické komunikaci je způsobena větší angažovaností chlapců.

Závěr

Při představě výuky ve škole se nám vybaví tento obraz: Učitel nebo učitelka vysvětluje učební látku, klade žákům a žákyním otázky na procvičení, aplikace probrané učební látky, vede s nimi sokratovský dialog apod. Žáci a žákyně poslušně, odpovídají či případně kladou učiteli či učitelce otázky.

Tato na první pohled jednoduchá situace je však výsledkem prolínání různých psychologických jevů s jevy pedagogickými a lingvistickými. Celý komplex těchto závislostí nelze uchopit a popsat, to však ani nebylo našim záměrem. V souladu s tématem výzkumu jsme se zaměřili jen na komunikační činnosti učitele/učitelky a participaci na pedagogické komunikaci chlapců a dívek. Do vztahu mezi pohlavím žáka, participací na pedagogické komunikaci a komunikačními činnostmi učitele/učitelky ve vyučovací hodině vstupuje řada intervenujících proměnných, s nimiž nebylo ve výzkumu počítáno, jako je osobnost učitele či učitelky, vztah učitel/učitelka-žák/žákyně, vliv přítomnosti výzkumníka (rušivého elementu) atd.

Mnoho předchozích výzkumných šetření ukazuje, že pokud jde o frekvenci, tak chlapci komunikují s vyučujícím častěji bez ohledu na jeho pohlaví. Toto zjištění bylo v našem výzkumu potvrzeno. Dalším často se opakujícím zjištěním, se kterým se setkáváme v mnoha výzkumech, je, že vyšší míru participace na pedagogické komunikaci u chlapců podporují učitelé/učitelky, kteří chlapce více než dívky povzbuzují k participaci na pedagogické komunikaci a neumožňují děvčatům projevat se při výuce v takové míře

jako chlapcům (Golombok, Fivush, 1994; Sadker, Sadker, 1994; Kahle et al., 1993; How Schools..., 1991). Tato teze však nebyla ve výzkumném šetření potvrzena. Bylo zjištěno, že učitelé a učitelky povzbuzují chlapce a dívky k participaci na pedagogické komunikaci ve stejné míře. U žádné z hypotéz testujících toto tvrzení nebyl naměřen statisticky významný rozdíl.

Ze strany učitele/učitelky tedy nebyl zaznamenán žádný rozdíl v povzbuzování ke komunikaci chlapců a dívek. Nepotvrdilo se, že by chlapcům bylo určeno více otázek či pokynů, ani že by byli více povzbuzováni v nepřímé rovině, či že by chlapci byli více než dívky vyvoláváni, aniž by se hlásili, jak dokládají různá dříve uskutečněná výzkumná šetření (Sadker, Sadker, 1994; Kahle et al., 1993). Vyšší míra participace chlapců na pedagogické komunikaci je způsobena větší aktivitou a asertivitou chlapců, kteří častěji než dívky bez udělení slova odpovídají na dotazy učitele/učitelky, vyslovují spontánní otázky a komentáře.

Výsledky našeho výzkumu jsou ve shodě s českými i zahraničními výzkumy, pokud jde o angažovanost chlapců ve výuce; zde stejně jako ostatní dříve realizované výzkumy dokazujeme, že chlapci mají ve výuce více replik než dívky. Avšak výsledky našeho výzkumu se již neztotožňují s výsledky dříve realizovaných výzkumů, pokud se jedná o komunikační činnosti učitele.

Je však třeba si uvědomit, že náš výzkum má své limity. Může k nim patřit omezení výzkumného vzorku na Jihomoravský kraj, proto výsledky této studie nelze zobecnit na celou populaci, ale jen na Jihomoravský kraj. Dalším limitem bylo omezení výzkumného vzorku pouze na druhý stupeň základní školy. Dá se předpokládat, že při zařazení učilišť, středních škol, prvního stupně základních škol do výzkumu či při výběru výzkumného vzorku z jiného než Jihomoravského kraje bychom dostali jiné výsledky. Dá se také předpokládat, že při zastoupení učitelů-mužů ve výzkumném vzorku bychom mohli dospět k jiným výsledkům.

Literatura

- DOLEŽALOVÁ, L. 2009. Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1, s. 165–177. ISSN 1803-7437.
- FLANDERS, N. A. 1970. *Analyzing Teacher Behavior*. Reading: Addison-Wesley. 448 p. ISBN 0-2010-3052-1.
- GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GILLIGAN, C. 2001. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.
- GOLOMBOK, S., FIVUSH, R. 1994. *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press. 275 p. ISBN 10-0521408628.

- How Schools Shortchange Girls: The AAUW Report*. Washington: Author, 1991.
ISBN 1-879922-02-9. (pozn. redakce: publikace nebyla pod uvedeným ISBN
dohledatelná)
- JANÍK, T., ET AL. 2010. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
213 s. ISBN 978-80-7315-209-3.
- JANOŠOVÁ, P. 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing. 285 s.
ISBN 978-80-247-2284-9.
- JONES, M., DINDIA, K., TYE, S. 2006. Sex Equality in the Classroom: Do Female Students Lose the Battle for Teacher Attention? In GAYLE, B. M. (Ed.). *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances through Meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, pp. 185–209. ISBN 0-8058-4423-6.
- KAHLE, J. B., ET AL. 1993. Gender Differences in Science Education: Building a Model. *Educational Psychologist*, vol. 28, no. 4, pp. 379–404. ISSN 1135-6405. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2804_6.
- MAREŠ, J. 1975. Interakce učitel–žáci ve zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, roč. 25, č. 5, s. 617–628. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. 1984. Interakce jako program i předmět výzkumu. In MAREŠ, J. (Ed.). *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti: sborník referátů z celostátního semináře v Hradci Králové ve dnech 22.–23. 9. 1980*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, s. 1–7.
- MINAROVIČOVÁ, K. 2003. *Rodovo citlivá výchova: diplomová práce*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě. 45 s. Vedoucí diplomové práce Vlasta Dúbravová.
- OAKLEY, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. 171 s. ISBN 80-71784-03-6.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- SADKER, M., SADKER, D. 1994. *Failing at Fairness: How Our School Cheat Girls*. New York: Charles Scribner's Sons. 368 p. ISBN 0648-19541-0.
- VAĎUROVÁ, L. 2011. Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, roč. 16, č. 1, s. 211–224. ISSN 1803-7437.
- WIENEKAMP, H., ET AL. 1987. Does Uncounscious Behaviour of Teachers Case Chemistry Lesson to be Unpopular with Girls? *International Journal of Science Education*, vol. 9, no. 3, pp. 281–286. ISSN 0950-0693. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0950069870090304>.

Autorka

PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D., Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wydział zamiejskowy i zamiejskowy ośrodek dydaktyczny we Wodzisławiu Śląskim, ul. 1-go Maja 23 b, 44-304 Wodzisław Śląski, Polsko, e-mail: 1.zormanova@centrum.cz