

Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy¹

Klára Šedřová, Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity

Abstrakt: Text představuje empirickou studii, která na základě dat z terénního výzkumu pedagogické komunikace řeší otázku žákovské angažovanosti ve výukové komunikaci. Ukazuje, v jaké míře se žáci zapojují do komunikace ve školní třídě a jak to souvisí s efektivitou jejich učení. Zároveň zkoumá perspektivu učitelů, kteří se spontánní žákovskou angažovaností nakládají tak, aby dosáhli naplnění svých záměrů, mezi nimiž dominuje plynulý a bezproblémový průběh hodiny na straně jedné a pedagogický imperativ aktivizace všech žáků na straně druhé.

Klíčová slova: komunikační angažovanost žáků, receptivní dimenze, produktivní dimenze, kognitivní učení, afektivní učení, aktivní a neaktivní žáci

Cílem této studie je na základě empirických dat v základních obrysech prozkoumat otázku žákovské komunikační angažovanosti ve vyučování na druhém stupni základní školy. Termín komunikační angažovanost zde používáme ve smyslu *participace žáků na pedagogické komunikaci ve třídě*. Komunikační angažovanost má jednak *dimenzi receptivní* – jde o míru, v níž žák udržuje pozornost, sleduje výklad látky a také instrukce učitele, jimž se snaží vyhovět. Na druhé straně má komunikační angažovanost *dimenzi produktivní* – jde o připravenost žáka přímo vstoupit do komunikace, ochotu odpovídat na otázky učitele nebo naopak učiteli otázky aktivně klást.

Termínem komunikační angažovanost se tedy snažíme vystihnout charakteristiku žákovského chování, která bývá často samotnými učiteli označována jako „aktivita“. V českém prostředí jsou problematice *žákovské aktivity* věnovány dvě starší monografie, v obou případech teoretické (Skalková, 1971, Maňák, 1998). Skalková (1971) upozorňuje na nedostatečnou analýzu fenoménu aktivity a navrhuje dynamický přístup k aktivitě žáků. V tomto pojetí je aktivita mnohotvárná, proměňující se a vyplývající ze spolupůsobení několika faktorů (cíl, motivace, kognitivní náročnost řešených úloh a sociální interakce žáků).

¹ Studie vznikla v rámci projektu „Komunikace ve školní třídě“ GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky.

U Maňáka (1998) je aktivita pojímána jako „*obecný princip, prolínající veškeré výchovně-vzdělávací dění, na němž závisí hodnota dosahovaných výsledků*“ (s. 15). Projevem aktivity ve třídě je potom zvýšené úsilí žáka plnit úkoly (výrazná nadprůměrná činnost). Podle Maňáka (1998) je možné dále aktivitu členit podle stupnice od samostatnosti k řízené aktivitě (vynucená – navozená – nezávislá – angažovaná).

V zahraniční literatuře se setkáme s koncepty primárně vztaženými ke komunikaci jako *ochota komunikovat*² (McCroskey, Richmond, 1998), *coby dispozice jednotlivce navazovat komunikaci s ostatními, či žákovská participace*³ (Fassinger, 1995), *coby faktické jednání žáků směřující k vyjádření názoru či vznesení otázky*. Tyto koncepty jsou do určité míry sémanticky příbuzné námi zaváděnému pojmu komunikační angažovanost, zahrnují však pouze produktivní složku. Oproti tomu, hovoří-li učitelé praktici o tom, že jejich žáci jsou nebo nejsou aktivní, mají tím vedle produktivní složky (entuziastické hlášení se či dokonce vykřikování) na mysli rovněž složku receptivní (aktivní žáci dávají pozor, a právě proto jsou schopni produktivně participovat).

Naše pojetí komunikační angažovanosti tedy v zásadě vychází z české tradice zkoumání žákovské aktivity (viz Maňákovu chápání aktivity jako úsilí směřovaného k plnění úkolů), je však přímo vztahováno ke komunikačním situacím ve školní třídě. Jako úkoly v tomto smyslu vnímáme požadavky, které jsou kladeny na žákovu komunikační chování. Mezi takové úkoly patří odpovědět na otázku, jestliže ji učitel položil a vyčkává, nebo naopak pozorně naslouchat, pokud učitel hovoří. Tento přístup na jedné straně znamená určité zúžení dané problematiky, na druhé straně umožňuje konkrétní empirické uchopení zkoumaného fenoménu.

Otázku komunikační angažovanosti můžeme v rámci moderního pojetí vyučování a učení považovat za klíčovou, neboť se často hovoří o tom, že je žáky třeba aktivizovat. Logika této úvahy je následující: jestliže je učení aktivní proces a jestliže se studenti věnují učivu více, když jsou zapojeni do průběhu výuky, komunikační angažovanost je žádoucí (viz např. Goodboy, Meyers, 2008). S apelativními tvrzeními tohoto druhu se můžeme setkat ve většině

² Willingness to communicate.

³ Student class participation.

učebnic efektivních strategií výuky (např. Stronge, 2007). Nedisponujeme však přímou empirickou evidencí, která by tento předpoklad potvrzovala.⁴

Proč mají být žáci angažováni?

Ačkoli bývá aktivizace žáků často vnímána jako vlastnost tzv. moderních vyučovacích metod (srov. Sitná, 2009), požadavek na aktivitu žáků ve vyučování je inherentní součástí řady didaktických koncepcí, vnímaných dnes jako tradiční. Všimněme si, že ačkoli například metoda výukového rozhovoru bývá řazena mezi klasické výukové metody, mnohé „moderní“ teorie (např. konstruktivistické) tuto metodu považují za ústřední součást kvalitní výuky. Důvodem je intenzivní zapojení žáka a hlubší pochopení probírané látky (Rich, Gayle, Preiss, 2006). Tradiční metody a postupy zkrátka často bývají „pohlčeny“ do aparátu nových teorií učení a vzdělávání. Na nutnosti žákovské angažovanosti panuje vcelku všeobecná shoda, proponenti různých teorií však vyvíjejí různé argumenty, jimiž tuto nutnost zdůvodňují.

Zastánci *behaviorismu* tvrdí, že vlastní aktivita žáků vytváří pozorovatelnou změnu v prostředí, které kontroluje učitel. Ten může prostřednictvím vnější motivace pozitivně (skrze odměnu) či negativně (skrze trest) ovlivňovat jednání žáka (Slavin, 2006). Celá učební látka je doslova rozdrobena do dílčích sekvencí, přičemž v každé z nich musí žáci dosahovat dobrých výsledků, aby mohli pokročit k další aktivitě. Jelikož učení je založeno na pozorovatelném výkonu, který je často hodnocen učitelem, musí být aktivita žáka doslova viditelná. Abychom mohli učení lépe sledovat, říkají behavioristé, musíme stanovit jednoduché a měřitelné výkonové cíle (Cohen, Manion, Morrison, 2006). Bez angažování se žáka do průběhu výuky žádná řízená výuka nemůže probíhat.

Proponenti *přímého vyučování* (*direct instruction*), které navazuje na některé behavioristické závěry, zdůrazňují učitelovu snahu zapojit žáky do výuky. Výzkumy efektivní výuky ukazují, že učitelé dosahující dobrých vzdělávacích výsledků svých žáků (v testech) podporují aktivní zapojení žáků do výuky (Brophy, Good, 2008). Nejedná se však o jakékoliv zapojení žáků, ale Brophy

⁴ Dokladem toho jsou různé příručky pro pedagogickou praxi, kde je možné se dočíst, že existují různé výzkumy o aktivitě žáků v hodinách. Některé tvrdí, že se žáci podílejí na učebních aktivitách pouze 50 % času, jiné udávají hodnotu 75 % (Cangelosi, 1994, s. 29–30). Není však uveden zdroj těchto tvrzení, přesto je tato informace opakovaně dále citována (např. Václavík, 2002, s. 297).

a Good tvrdí, že by učitel měl klást takové otázky, které navazují na žakovu předcházející odpověď, aby žáci mohli lépe pochopit a zvážit souvislosti právě naučeného.

Na počátku *interakčního socio-kognitivního* pojetí učení stojí zkoumání Piageta (1997), Vygotského (1976) a Brunera (1986). Piaget i Vygotskij chápou kognitivní učení jako konstruktivní proces, Vygotskij přitom zdůrazňuje, že nedochází ke změně pouze na straně učícího se jedince. Interakce jedince se zkušenějšími jedinci v sociálním prostředí zprostředkovává obsah učeného (proces internalizace – zvnitřnění). Následně vzniklé koncepty zóny nejbližšího vývoje⁵ a lešení⁶ předpokládají dialogickou podobu učení, kdy na jedné straně máme jedince zkušeného a rozumného (učitele) a na druhé straně jedince aktivního a spolupracujícího (žáka). Jak upozorňují Petrová a Pupala (2008), porozumění není jen výsledkem zóny nejbližšího vývoje, ale je jeho podmínkou.

Podle *konstruktivistické* teorie učení je nejvýznamnějším poznatkem věd o člověku to, že učení je odvislé od zapojení učících se jedinců. Učitel mizí z hlavní scény pedagogického jeviště do zákulisí a stává se asistentem režie, který nechává samotné žáky objevit a transformovat nové informace komplexní povahy. „Učení je interpretativní, rekurzivní, nelineární vytváření procesu aktivním učícím se, který interaktivně vytváří s okolním fyzickým a sociálním světem“ (Fosnotová, 2005, s. 34). Učení probíhá tehdy, když je jedinec aktivní a když vytváří novou poznatkovou strukturu, ve které se prolínají jeho vlastní otázky a odpovědi. Školní třída je proto nahlížena jako společenství zapojené do hledání nových témat, interpretování starých odpovědí a reflektování procesu učení. Odpovědnost za proces učení je tak značně přesunuta na samotného učícího se.

Další skupinou teorií jsou teorie *aktivního učení*, *problémového učení* (*problem-based learning*) a *praktického učení* (*practise-based learning*). Zastánci těchto teorií navazují na Deweyho progresivní teorii (1932), Rogersovu nedirektivní pedagogiku zaměřenou na žáka (1998). Zkušenost jedince je základním stavebním kamenem této teorie učení. Podobně jako konstruktivisté staví učení na předchozích znalostech učícího se jedince, které jedinec využívá v učitelem připravených „příležitostech k učení“. Dochází ke spojení osobního rozvoje

⁵ Zone of proximal development.

⁶ Scaffolding.

jedince, tvořivého myšlení, imaginace a intuice, setkávání se s jinými lidmi či práce ve skupině (Tosey, 2006). Učitel připravuje prostředí a podporuje studenty k vlastnímu řešení nastolených problémů (Jarvis, 2006). Individualistická humanistická psychologie je zmírněna silným důrazem na sociální rovinu učení. Cílem je samostatný student, plně ponořený do práce (Harmin, 2006), který spolu s ostatními pracuje živým tempem na školních úkolech.

Výše jsme jmenovali řadu teorií, které angažovanost žáků ve výuce chápou jako jeden z klíčových předpokladů úspěšného vyučování. Je zřejmé, že jde o dosti široce sdílený předpoklad. Nemáme ovšem k dispozici podobně širokou základnu empirických nálezů, které by umožňovaly porozumět tomu, jak se žákovská angažovanost projevuje, jaké efekty jí můžeme přičítat a jak s ní nakládají učitelé.

Metodologie výzkumného šetření

V této studii pracujeme s daty z rozsáhlého terénního výzkumu zaměřeného na zkoumání výukové komunikace na druhém stupni základní školy.⁷ Metodologie tohoto projektu zahrnuje především pozorování a videostudie vyučovacích hodin, ale také hloubkové rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky, které představují základní datový zdroj pro tuto studii. Do výzkumného šetření byly zahrnuty čtyři jihomoravské školy,⁸ na každé z těchto škol byli pro spolupráci získáni čtyři učitelé, každý z nich byl potom sledován při výuce v jedné třídě. Jde samozřejmě o omezený vzorek bez nároku na reprezentativnost, avšak vzhledem k množství dat, které jsme v jednotlivých třídách získávali a vzhledem k záměru analyzovat data především kvalitativními postupy, se jeví jako dostačující.⁹

Ve výsledku jsme měli k dispozici šestnáct učitelů vyučujících v šestnácti různých třídách. Výběr učitelů a tříd jsme omezili podle předmětů, šlo vždy

⁷ Jde o projekt GA406/09/0752 podporovaný Grantovou agenturou České republiky; řešitelský tým pracuje ve složení Klára Šed'ová, Roman Švaříček, Jiří Zounek, Zuzana Makovská.

⁸ Chtěli jsme získat data z různých typů sídel. Dvě z vybraných škol byly proto brněnské, jedna maloměstská (obec se dvěma základními školami) a jedna venkovská (jediná škola v obci). Každý ze čtyř řešitelů vedl sběr dat na jedné ze čtyř škol, přičemž se při jeho realizaci opíral o pomoc ostatních členů týmu a také doktorských studentů Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně (neboť při natáčení se výuka snímala na dvě kamery).

⁹ Pokud používáme v rámci práce na tomto projektu postupy kvantitativní (jako například v tomto článku), netvoří vzorek učitelé, nýbrž jiné jednotky (například žáci ve třídách, kde naši učitelé vyučují).

o výuku českého jazyka, občanské výchovy nebo dějepisu. Důvodem tohoto omezení byl předpoklad, že komunikace v různých předmětech může být ovlivněna obsahem vyučované látky. Vzhledem k tomu, že výuku v přírodovědných předmětech zkoumá v současné době metodou videostudií tým Centra základního výzkumu školního vzdělávání (ačkoli nejde o výzkum zaměřený primárně na pedagogickou komunikaci),¹⁰ volili jsme záměrně předměty humanitní. Sekundárním důsledkem uvedeného omezení byla skutečnost, že se ve vybraných školách vyskytovalo vždy jen několik učitelů, kteří odpovídali našim kritériím (tzn. vyučovali český jazyk, občanskou výchovu nebo dějepis v šesté až deváté třídě), a tudíž se tím omezil samovýběr respondentů (v tom smyslu, že bychom spolupracovali jen s těmi učiteli, které vedení školy považuje za „vzorové“ příklady nebo kteří sami projevují aktivní zájem o participaci na výzkumu).

S každým z vybraných učitelů jsme na samém začátku celého šetření provedli hloubkový rozhovor mapující rámcové postoje k výukové komunikaci a deklarované komunikační postupy. Následně jsme realizovali sérii pozorování završenou dvěma videonahrávkami vyučovací hodiny. Bezprostředně po natočení druhé videonahrávky (v následující vyučovací hodině) jsme žákům distribuovali dotazník zaměřený na jejich vnímání komunikace v právě uplynulé hodině. Posledním bodem sběru dat byl druhý hloubkový rozhovor s učiteli, jehož schéma bylo sestavováno jednotlivým učitelům na míru podle toho, co jsme zaznamenali jako typické v průběhu pozorování. Ve všech případech jsme se však učitelů v tomto rozhovoru dotazovali na jejich postup při vyvolávání žáků a jejich aktivizaci a také na to, jak vnímají komunikační angažovanost žáků v dané třídě. Právě tento typ výpovědi budeme dále analyzovat.

Především se však soustředíme na data ze žákovských dotazníků. Vzorek tvoří žáci sledovaných tříd druhého stupně základní školy, přičemž jsme se při výběru tříd vyhnuli šestým třídám.¹¹ Celkový počet žáků, kteří vyplnili a odevzdali dotazník, činí 256 osob.¹² V dotazníku jsme sledovali několik různých oblastí, na tomto místě se však zaměříme především na proměnnou

¹⁰Srov. např. Janík a kol., 2008; Hübelová a kol., 2008.

¹¹A to z toho důvodu, že sběr dat byl prováděn v prvním pololetí, žáci tudíž dosud nebyli plně adaptovaní na druhý stupeň základní školy.

¹²Ve všech případech šlo o všechny žáky daných tříd, kteří byli toho dne ve škole přítomni. Naplněnost tříd byla značně variabilní, pohybovala se od osmi až k 24 žákům ve třídě.

komunikační angažovanost žáka,¹³ kterou jsme v dotazníku operacionalizovali do následujících položek:

- A. V tomto předmětu se snažím co nejlépe plnit pokyny učitele.
- B. V této hodině jsem většinu času dával pozor.
- C. V tomto předmětu se snažím sledovat výklad učitele, abych se něco naučil.
- D. V tomto předmětu se často hlásím.
- E. Když mě něco zajímá, klidně se na to učitele zeptám.
- F. V tomto předmětu většinou jenom sedím a čekám, až hodina skončí.
- G. V tomto předmětu se snažím chovat nenápadně, aby mě učitel nevyvolal.

Žáci měli za úkol vyjádřit míru souhlasu na pětibodové škále sahající od zásadního souhlasu k zásadnímu nesouhlasu. Dotazník byl žákům rozdán výzkumníkem, který vedl natáčení v dané třídě a byl tedy se žáky již delší dobu v kontaktu, v nepřítomnosti učitele, o němž se žáci vyjadřovali. Žáci dotazník na místě vyplnili a odevzdali. Dotazník obsahoval celkem 41 meritorních otázek a pět otázek kontextových (třída, známka z daného předmětu na vysvědčení, studijní aspirace, hodnota připisovaná vzdělání a hodnota připisovaná známám).¹⁴ Žáci dotazník vyplňovali přibližně 15 až 20 minut.

Co se týče konstrukce proměnné komunikační angažovanost žáků, položky A, B a C měří *receptivní angažovanost*, tedy míru, v níž žák aktivně sleduje a vnímá komunikační aktivitu učitele. Položky D a E měří *produktivní angažovanost*, tedy tendenci žáka vstupovat do komunikace v roli mluvčího. Položky F a G sledují naopak *komunikační vyhýbavost*, to znamená záměrnou neúčast žáka na komunikačních aktivitách ve třídě.¹⁵ Z těchto položek jsme vytvořili *index komunikační angažovanosti*, který lze považovat za spolehlivý, neboť

¹³Již rozumíme jako míře receptivního i produktivního zapojení žáků do výukové komunikace.

¹⁴Otázku na pohlaví jsme žákům nekladli, neboť jsme měli předem připravené jazykově odlišené varianty dotazníků pro dívky a pro chlapce (kvůli zjednodušení porozumění formulacím dotazníkových položek). Totéž se týkalo různých předmětů, ve kterých jsme dotazníky administrovali. Daná položka tedy v reálu nezněla: „V tomto předmětu se často hlásím.“, nýbrž například „V češtině se často hlásím.“ Podobně jsme měli upravenou variantu pro učitele a učitelky.

¹⁵V dotazníku nebyly tyto položky umístěny v této souslednosti za sebou, nýbrž se střídaly s položkami měřícími další proměnné.

vykazuje značnou vnitřní soudržnost (Cronbachovo alfa činí 0,78).¹⁶ Tak vysoké míry spolehlivosti položek v indexu jsme dosáhli díky předvýzkumu, který jsme realizovali na dvou jiných základních školách (nezahrnutých do vlastního výzkumu), kde jsme žákům v šesti různých třídách rozdali první verzi dotazníku s instrukcí, ať při vyplňování myslí na libovolného konkrétního učitele a jeho předmět. Tento původní dotazník byl podstatně delší a za použití faktorové analýzy a analýzy spolehlivosti položek jsme jej následně redukovali na několik reliabilních indexů tvořících dohromady 41 položek finálního dotazníku (z toho množství se ke komunikační angažovanosti žáků vztahuje 7 položek).

V této studii budeme dílčím způsobem pracovat dále s indexem percipovaného kognitivního učení (indikujícím pocíťovanou efektivitu učení v dané hodině) a indexem afektivního učení (indikujícím afektivní postoje žáka k učiteli a předmětu). Konstrukci těchto indexů uvádíme v příloze za textem.

Jestliže se zde soustředíme pouze na data ze žakovských dotazníků a z hloubkových rozhovorů s učiteli, neznamená to, že by žakovskou angažovanost nebylo možné sledovat jiným způsobem. Prostřednictvím pozorování a videostudií je samozřejmě možné podat objektivní zprávu týkající se produktivní angažovanosti. Uvedenými metodami však není možné postihnout angažovanost receptivní. A především: data z pozorování není možné propojit s daty z dotazníků, jestliže je dotazníkové šetření pojato jako anonymní.¹⁷ Pokud tedy chceme sledovat efekty komunikační angažovanosti v oblasti vnímaného učení (viz dále) měřené prostřednictvím dotazníkových položek, nezbývá nám, než se spolehnout na žakovská tvrzení ohledně vlastní angažovanosti získaná prostřednictvím téhož dotazníku. Nálezy z pozorování a videostudií proto zpracujeme v některém z dalších výstupů z projektu Komunikace ve školní třídě.

Z metodologického hlediska je velmi důležitá ještě jedna poznámka. Komunikační angažovanost sledujeme, jak jsme uvedli, na základě sebehodnocení žáků a stejně tak je tomu v případě žakovského učení. Pokud dále v textu hovoříme o afektivním a kognitivním učení, máme vždy na mysli percipované učení.¹⁸

¹⁶Škály u položek F a G jsme při vytváření indexu samozřejmě obrátili – čím menší míra souhlasu, tím vyšší komunikační angažovanost.

¹⁷Na videonahrávce tedy vidíme, jak často se ten který žák hlásí či hovoří, nevíme však, co uvedl do dotazníku ohledně toho, jak vnímá efekty dané hodiny.

¹⁸Důvody této volby rozebíráme dále v subkapitole o efektech angažovanosti.

Tab. 1: V tomto předmětu se snažím co nejlépe plnit pokyny učitele. (Položka A)

	<i>n</i>	%
Rozhodně souhlasím	98	38
Spíše souhlasím	114	45
Něco mezi	30	12
Spíše nesouhlasím	11	4
Rozhodně nesouhlasím	3	1
Celkem	256	100

Tab. 2: V této hodině jsem většinu času dávala pozor. (Položka B)

	<i>n</i>	%
Rozhodně souhlasím	71	28
Spíše souhlasím	93	36
Něco mezi	58	23
Spíše nesouhlasím	25	10
Rozhodně nesouhlasím	9	3
Celkem	256	100

Jak angažovaní jsou žáci ve výukové komunikaci?¹⁹

Nejprve deskriptivně předložíme výsledky vztažené k jednotlivým dotazníkovým položkám. Na úvod můžeme poznamenat, že žáci sami sebe vnímají jako komunikačně velmi angažované. Tabulky 1–3 ukazují položky indikující receptivní angažovanost. Vidíme, že 83 % respondentů uvádí, že se snaží co nejlépe plnit pokyny učitele, a 76 % uvádí, že se snaží sledovat výklad učitele.²⁰ O něco nižší podíl žáků (64 %) se vyjadřuje v tom smyslu, že po většinu poslední hodiny dávali pozor. Tato disproporce je patrně dána tím, že žáci sice mají záměr sledovat výklad a plnit pokyny, avšak naplnit tento záměr (to znamená udržet soustředěnou pozornost) se jim ne vždy podaří.

Poněkud rozporuplně vyznívají výsledky v položkách vztahujících se k produktivní angažovanosti žáků. K tvrzení, že se v daném předmětu často hlásí, se

¹⁹Výukovou komunikací máme na mysli komunikaci mezi učitelem a žáky odehrávající se v rámci vyučovací hodiny (ta je ohraničena příchodem učitele do třídy po zvonění a jeho odchodem na konci hodiny).

²⁰Jde o respondenty, kteří v dotazníku zaškrtili variantu „rozhodně souhlasím“ nebo „spíše souhlasím“.

Tab. 3: V tomto předmětu se snažím sledovat výklad učitele, abych se něco naučil. (Položka C)

	n	%
Rozhodně souhlasím	104	41
Spíše souhlasím	89	35
Něco mezi	48	19
Spíše nesouhlasím	11	4
Rozhodně nesouhlasím	3	1
Celkem	255	100

Tab. 4: V tomto předmětu se často hlásím. (Položka D)

	n	%
Rozhodně souhlasím	37	15
Spíše souhlasím	53	21
Něco mezi	59	23
Spíše nesouhlasím	56	22
Rozhodně nesouhlasím	48	19
Celkem	253	100

přiklání jen 36 % žáků (tabulka 4). Tento výsledek naznačuje, že produktivní angažovanost je u žáků výrazně slabší než angažovanost receptivní. Oproti tomu 81 % žáků udává, že položí učiteli bez problémů otázku v případě, že je něco zajímavá. Jde o pozoruhodně vysoký podíl vzhledem k tomu, že většina studií založených na přímém pozorování ve vyučovacích hodinách (Galton et al., 1999; Pratt, 2006; Parker, Hurry, 2007) shodně konstatuje, že žakovská iniciativa tohoto typu je ve výuce spíše vzácností.²¹ V případě položky E je tedy zřejmě nutné položit důraz na vedlejší větu „když mě něco zajímá“. Masivní příklon k danému tvrzení bychom potom mohli číst jako sdělení, že situace, kdy žáky v hodině něco zaujme natolik, že jsou s to zformulovat vlastní otázku, je poměrně řídká.

Jaký je podíl žáků, kteří se komunikaci v hodině vyhýbají? 36 % respondentů souhlasí s tvrzením, že vyučování pouze pasivně „přetrpí“ (tabulka 6). Je přitom zřejmé, že někteří z těchto respondentů se zároveň vyjádřili v tom smyslu, že se snaží sledovat výklad a plnit pokyny učitele (tabulka 2). Tato

²¹V současné době zpracováváme data tohoto typu také v našem výzkumu. Ačkoli se zatím nacházíme ve fázi počátečních analýz, zdá se být zřejmé, že rovněž na základě našich videostudií dospějeme k podobnému konstatování.

Tab. 5: *Když mě něco zajímá, klidně se na to učitele zeptám. (Položka E)*

	<i>n</i>	<i>%</i>
Rozhodně souhlasím	138	55
Spíše souhlasím	65	26
Něco mezi	26	11
Spíše nesouhlasím	15	6
Rozhodně nesouhlasím	6	2
Celkem	250	100

Tab. 6: *V tomto předmětu většinou jenom sedím a čekám, až hodina skončí. (Položka F)*

	<i>n</i>	<i>%</i>
Rozhodně souhlasím	60	23
Spíše souhlasím	34	13
Něco mezi	40	16
Spíše nesouhlasím	64	25
Rozhodně nesouhlasím	58	23
Celkem	256	100

položka tedy neznamená naprostý protiklad ve vztahu k položkám sledujícím receptivní angažovanost, spíše vyjádření určitého odstupu vůči dění ve třídě.²² Oproti tomu položka „v tomto předmětu se snažím chovat nenápadně, aby mě učitel nevyvolal“ (tabulka 7) je přímou antitezí položky D, jde o vyhýbavost vztahenou k produktivní angažovanosti. 43 % respondentů, kteří přiznávají tuto strategii, se téměř plně kryje s 41 % žáků, kteří se sami nehlásí (tabulka 4).

Sečteno a podtrženo, nelze říci, že by žáci druhého stupně základní školy nebyli angažovaní ve výukové komunikaci. Některé analyzované položky dokonce naznačují velmi vysokou míru angažovanosti, to se však týká především receptivní složky. Složku produktivní vcelku spolehlivě reprezentuje žákovské hlášení se: třetina žáků je v tomto směru aktivní, naopak přes 40 % žáků se snaží vyhnout i tomu, aby byli vyvoláni učitelem. Fakt, že žáci deklarují vysokou ochotu iniciativně položit učiteli autonomně zformulovanou otázku, může naznačovat určitý komunikační potenciál, který není z nějakých příčin

²² Respondenti, kteří sledují výklad a plní pokyny a přitom čekají, až skončí hodina, představují typ žáků, který neodmítá požadavky učitele a snaží se jim vyhovět, avšak bez vnitřního zaujetí.

Tab. 7: V tomto předmětu se snažím chovat nenápadně, aby mě učitel nevyvolal. (Položka G)

	<i>n</i>	%
Rozhodně souhlasím	76	30
Spíše souhlasím	32	13
Něco mezi	60	23
Spíše nesouhlasím	43	17
Rozhodně nesouhlasím	45	17
Celkem	256	100

naplňován (žákovská zpráva zřejmě zní: zeptali bychom se, kdyby bylo na co).²³

Ačkoli jednotlivé položky indikují různé dimenze komunikační angažovanosti, analýza spolehlivosti položek prokázala, že měří týž jev (viz výše) a lze je tudíž načíst na sebe a vytvořit z nich sumační index. V další části této studie proto budeme pracovat s indexem komunikační angažovanosti, který měří obecnou komunikační angažovanost žáka ve vyučování.²⁴

Souvislosti komunikační angažovanosti: gender, známky, hodnoty

Žákovská skupina samozřejmě netvoří homogenní masu, v níž by všichni dávali stejně bedlivě pozor a všichni se stejně aktivně hlásili.

Naše data nijak nepotvrzují lidovou představu o tom, že „holky jsou komunikativnější“.²⁵ Korelace mezi pohlavím a indexem komunikační angažovanosti je poměrně slabá, koeficient Kendallovo tau b nabývá hodnoty 0,13 ve prospěch

²³Jde o zajímavý jev, kterému se určitě budeme věnovat v některém z dalších výstupů z našeho projektu.

²⁴Tento index vznikl ze sedmi výše uvedených dotazníkových položek, z nichž každá nabývá hodnot 1 (velmi nízká angažovanost) až 5 (velmi vysoká angažovanost). Výsledný index tudíž nabývá hodnot od 7 do 35. K některým statistickým procedurám používáme tuto dlouhou ordinální škálu (v tomto textu jde o měření síly vztahu mezi indexem komunikační angažovanosti a indexem blízkosti, afektivního učení a percipovaného kognitivního učení), v jiných případech pracujeme s indexem, který je rekódován do pětihodnotové škály, kde hodnota 1 znamená velmi neangažovaný a hodnota 5 velmi angažovaný.

²⁵V pedagogické teorii nepanuje jasný názor, protože existují výzkumy dokazující převahu chlapců v komunikaci, stejně jako i dívek, a rovněž výzkumy dokládající neexistenci rozdílů v komunikaci podle pohlaví žáka (Dillon, 1982; Menzel, Carrell, 1999).

dívek. Dívky se tedy angažují o něco více než chlapci,²⁶ nejde však o nijak markantní rozdíl. I při bližším prozkoumání jednotlivých položek tvořících index angažovanosti jsme nenašli nic, co by uvedenou hodnotu významněji překračovalo, naopak u některých položek klesá korelační koeficient pod 0,1 (to se týká například obou položek testujících produktivní angažovanost).

Kupodivu neplatí ani to, že by dobří žáci – ve smyslu dobrých výsledků v daném předmětu – byli angažovanější než žáci špatní. Korelace mezi známkou, kterou žák dostal z daného předmětu na posledním vysvědčení²⁷, a indexem komunikační angažovanosti činí 0,1 a je statisticky nevýznamná.²⁸

Přesto však známky hrají určitou roli. Nikoli však známky reálné, ale známky vytoužené. Korelace mezi komunikační angažovaností a položkou „Snažím se mít dobré známky z většiny předmětů“ činí 0,31 ve prospěch těch, kteří uvádějí, že se snaží.²⁹ Nejde tedy o to, zda žáci dobré známky mají, ale zda je chtějí mít. Právě hodnota připisovaná známkám a záměr mít dobrý prospěch rozhoduje do značné míry o tom, nakolik se žáci budou ve výukové komunikaci angažovat.

Podobné výsledky přinesla potom další „hodnotová“ položka, v níž jsme se respondentů ptali na to, zda je vzdělání důležité pro život.³⁰ Korelace mezi touto položkou a indexem komunikační angažovanosti činí 0,29 a je statisticky významná na hladině 0,00.

Má to vůbec nějaký efekt?

Nabízí se otázka, do jaké míry je relevantní se žákovskou komunikační angažovaností zabývat. Pokusíme se proto rozkrýt některé vztahy mezi touto proměnnou a vybranými ukazateli žákovského učení.

Měření parametrů žákovského učení obecně představuje problematickou kapitolu pedagogického výzkumu. Standardizované znalostní testy stejně jako výukové výsledky reprezentované školními známkami mohou indikovat řadu

²⁶Uvedený výsledek je statisticky významný na hladině 0,05.

²⁷Šlo o vysvědčení na konci školního roku.

²⁸Jde o koeficient Kendallovo tau b.

²⁹Jde opět o koeficient Kendallovo tau b. Na otázku, zda se snaží mít dobré známky, odpovídali respondenti na čtyřbodové škále (rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne).

³⁰Odpovídali na čtyřbodové škále (velmi důležité – spíše důležité – spíše nedůležité – nedůležité).

jiných faktorů, než je učení ve vyučovací hodině (především domácí práci a obecně charakteristiky rodinného zázemí žáků). Proto se mnozí výzkumníci přiklánějí k tomu používat jako indikátor učení subjektivní sebehodnocení studentů (srv. McCroskey, Richmond, McCroskey, 2006). Rozhodli jsme se proto připojit se k tomuto výzkumnému proudu, přičemž jsme pro účely našeho šetření zvolili dvě klíčové proměnné, a to percipované kognitivní učení a afektivní učení. Percipovaným kognitivním učením máme na mysli subjektivní odhad respondenta o tom, kolik se toho v dané hodině naučil (v porovnání s jinými předměty a výukou jiných učitelů), afektivní učení sleduje pozitivní postoje a hodnoty studentů ve vztahu k danému předmětu a učiteli, stejně jako ochotu investovat do daného předmětu čas. Obě tyto proměnné jsme operacionalizovali do několika položek, přičemž jsme se inspirovali McCroskeyho škálou afektivního učení (in Mottet, Richmond, McCroskey, 2006), škálou kognitivního učení vyvinutou Richmondovou a kol. (1987) a škálou indikátorů učení Frymierové a Hausera (1999). Podobně jako v případě indexu angažovanosti se nám na základě analýzy dat z předvýzkumu podařilo vytvořit dva reliabilní indexy: index percipovaného kognitivního učení a index afektivního učení. Výčet dotazníkových položek a výsledky testu spolehlivosti položek uvádíme v příloze. S oběma indexy jsme pracovali v podobě dlouhých ordinálních škál, které vznikly načtením jednotlivých položek na sebe.³¹

Zajímalo nás, zda existuje nějaký vztah mezi zvolenými ukazateli učení a žákovskou komunikační angažovaností. Výsledky jsou – na poměry sociálních věd – až neobyčejně přesvědčivé. Korelace mezi indexem angažovanosti a indexem percipovaného kognitivního učení činí 0,68 a korelace mezi indexem angažovanosti a indexem afektivního učení dokonce 0,76. V obou případech jde o Spearmanův pořadový koeficient, výsledky jsou statisticky významné na hladině 0,00.

To ve zkratce znamená, že vyšší komunikační angažovanost žáků v hodině vede jednak ke zvýšenému kognitivnímu učení, reprezentovanému zde subjektivním pocitem kognitivního zisku žáků, a jednak ke zvýšenému afektivnímu učení, reprezentovanému zde pozitivními postoji žáků k předmětu i k samotnému učiteli. Vazbu „vede k“ použitou v předcházející větě je ovšem třeba vnímat s jistou rezervou – naše výsledky neumožňují rozhodnout, zda komunikační

³¹Každá položka měla pět možných variant odpovědi. Ve výsledku tedy indexy složené ze sedmi položek nabývaly hodnot od 7 do 35.

angažovanost přímo generuje oba typy učení, nebo zda žáci, kteří pociťují vyšší míru kognitivního či afektivního učení, se následně více komunikačně angažují ve vyučování. Přestože nedokážeme jednoznačně určit kauzalitu,³² těsný vztah mezi proměnnými ukazuje, že při změně komunikační angažovanosti na straně žáka se změní také charakter učení.

Jak to vidí učitelé?

V následujících pasážích se pokusíme otázku žákovské angažovanosti nahlédnout očima učitelů. Využíváme přitom data z hloubkových individuálních rozhovorů, naši respondenti jsou vyučujícími žáků, kteří vyplňovali dotazníky částečně analyzované výše.³³

První rozhovor s těmito učiteli jsme obligátně začínali otázkou, jak by charakterizovali třídu, v níž se bude výzkum realizovat. Učitelské výpovědi se zcela typicky točily kolem toho, jak jsou žáci aktivní či naopak pasivní.³⁴ Tato skutečnost indikuje, že angažovanost žáků vnímají všichni dotazovaní učitelé jako zcela zásadní charakteristiku výukového procesu. V další části rozhovoru jsme se potom ptali, jak podle respondentů vypadá hodina, která se povedla, a na základě čeho poznají, že šlo o dobrou hodinu. Všichni dotazovaní učitelé se shodli, že takovou hodinu poznají, přičemž však dodávali, že rozpoznání dobré hodiny je do značné míry *pocitová záležitost*. Respondentka Šárka k tomu podotýká: „*Je to vidět na těch dětech, to když jako ten člověk stojí před nima, kouká se na ně, tak to poznáte na těch očích, jo.*“ Když jsme se pokoušeli dobrat exaktnějších kritérií dobré hodiny, řeč se vždy stočila k otázce žákovské angažovanosti. Šárka ve své charakterizaci dobré hodiny pokračuje: „*Musí být živá, ta hodina. Musí se bavit se mnou a ne mezi sebou.*“ Další učitelé uvádějí, že se děti v takové hodině hlásí, spontánně odpovídají na otázky učitele a samy se jej dotazují. Slovy Vlasty: „*Že se ptají, dokonce si do mě rýpnou nebo se zeptají: ‚A proč ten? A jak ta půda se v tom feudalismu, feudum teda je půda, a jak vůbec se ta půda rozdělovala?‘ Já kolikrát musím taky říct: ‚Děcka nevím.‘ Já taky veškeré drobnosti a okolnosti nemůžu vědět... takže nad tím spekulujeme spolu, jak asi to mohlo být a jak to asi vplynulo. To mám pocit, že ta hodina je*

³²Lze dokonce předpokládat, že není jednosměrná, nýbrž cirkulární: silnější angažovanost žáka v hodině posiluje jeho učení a zároveň vyšší míra učení generuje vyšší angažovanost.

³³Jednalo se o 16 učitelů, z toho 2 muže. V dalším textu je budeme označovat pseudonymy. Přímé citace uvádíme vždy kurzívou.

³⁴Druhou standardní součástí charakterizace třídy bylo hodnocení z hlediska inteligence a nadání.

bavila, když se začnou ptát.“ Vedle produktivní složky, jejíž význam vyzdvihují učitelé v předcházejících citacích, si ovšem respondenti cení i složky receptivní. Součástí dobré hodiny je i to, když žáci zaujatě a pozorně sledují výklad učitele. Jak říká Anna: „*Dobře se komunikuje s tím (žákem), kdo teda je schopný celou tu hodinu od začátku až do konce vydržet a sledovat toho učitele a být s ním vlastně v kontaktu.*“

Vidíme, že učitelé vysoce oceňují význam angažovanosti žáků; v tomto ohledu vykazují intuitivní expertní znalost, neboť fakt, že je tato charakteristika pozitivně spjata s kognitivním i afektivním učením, jsme doložili výše výsledky dotazníkového šetření. Ačkoli učitelé žádnými vědeckými důkazy tohoto druhu nedisponují, vysokou míru angažovanosti v hodinách vnímají jako ideál, ke kterému se snaží směřovat. Tento jev lze interpretovat odkazem na Lortieho konstatování (1975, s. 142–143), že pro většinu učitelů je obtížné rozpoznat, jaké jsou výsledky jejich výuky, protože od žáků dostávají jen malou zpětnou vazbu.³⁵ Učitelé tedy podle Lortieho nemají přesnou informaci o tom, jak probíhá proces učení u žáků, ale pouze mohou sledovat chování žáků. To znamená jejich aktivitu/pasivitu a případné příznaky nadšení a zaujetí.³⁶

Tyto skutečnosti mají některé další konsekvence. Zaprvé vysoká hladina angažovanosti znamená obvykle uvolnění od klasického pravidla hlášení se a nevykřikování bez vyvolání. Jan na otázku, zda je pro něj důležité, aby žáci byli aktivní, odpovídá: „. . . *nevím, jestli existuje učitel, který by vám řekl, že nechce, aby žáci byli aktivní v hodinách, jo. Otázka je, jestli chceme, aby tam byl ruch, nebo ticho, jo, to si myslím, že s tím souvisí.*“ Všichni učitelé se ovšem rámcově shodují, že „komunikačně přehřátá“ třída je pro ně přijatelnější než třída *pasivní, mrtvá.*³⁷

³⁵Tvrzení zakládá na výzkumu šesti tisíc učitelů, z nichž pouze 45 % odpovědělo, že je relativně snadné zjistit míru efektivitu vlastní výuky. Lortie (1975) z tohoto důvodu hovoří o nepostižitelnosti efektivitu vyučování (*intangibility of teaching*).

³⁶Fakt, že vlastní možnosti získat objektivní zpětnou vazbu o efektivitě výuky, považují učitelé za velmi limitované, lze doložit na tom, že zpochybňují dokonce i relevanci zkoušení či písemných testů. Učitel Karel verbalizuje tento poznatek následovně: „*Z té písemky nepoznáte, jestli to umí, nebo ne, oni si ani nepřečtou pořádně zadání, jsou vystresovaní. . .*“

³⁷Přestože někteří mluví o tom, že si do pasivnějších tříd chodí *odpočinout*.

Aktivní a neaktivní žáci

Závažnější problém, který učitelé musí řešit, představuje otázka, kdo ve třídě je vlastně angažovaný. V každé třídě – podle výpovědí učitelů – existuje skupina aktivních žáků, kteří se ve zvýšené míře hlásí a komunikují s učitelem.³⁸ Učitelé s tímto faktem zacházejí dvěma různými způsoby. Prvním je využívání angažovanosti aktivní skupiny k vlastním cílům ústící až ve strategii jakési aliance mezi učitelem a aktivními žáky. Druhým způsobem je naopak záměrné snižování nepoměru komunikačních akcí mezi aktivní skupinou a zbytkem třídy typicky zhmotněné ve strategii pojistného systému, jehož cílem je zajistit alespoň minimální komunikační účast všech členů třídy.

Základem alianční strategie je pokládání otázek volně do třídy, což vyvolává reakci na straně aktivní skupiny. Jan popisuje svůj systém vyvolávání takto: „Většinou se ptám do pléna jakoby, házím otázku do éteru jen tak a doufám, že někdo odpoví, že se někdo chytne. Když se nechytne, tak už tak se ptám jinak. Ale opravdu většinou, většinou čekám, kdo odpoví.“ Tato strategie je pro učitele výhodná právě v tom smyslu, že poskytuje možnost zažít dobrou hodinu tak, jak byla samotnými učiteli definována výše. Učitelé nechávají tímto způsobem opanovat komunikační pole členy aktivní skupiny, u nichž jsou zároveň přesvědčeni o tom, že budou odpovídat správně. To hodinu posouvá dopředu a poskytuje učiteli doklad o tom, že látka je třídou pochopena a zvládnuta. Vlasta říká: „Když teda mě tlačí čas, tak si samozřejmě vyvolám ty žáky, o kterých natuty vím, že odpoví rychle, abych to urychlila.“ Karel používá přímo termín *důkaz*, když vysvětluje svoji strategii vyvolávání dobrých žáků (kteří se sami aktivně hlásí) při společném opakování se třídou: „Obecně pro mě samozřejmě je lepší, když někdo tam přijde, k té tabuli a jako umí to, že jo. A de facto nemám zájem, abych prostě tam někoho dusil, že to vůbec neumí. . . . Prostě tam jde jenom o to, že třeba potřebujete zopakovat nějakou novou látku a chcete důkaz, že to jde, že to někdo umí.“

Učitelé si však zároveň uvědomují, že strategie aliance je do určité míry trik, neboť neposkytuje žádnou jistotu, že si třída jako celek látku osvojila. Jestliže naši respondenti na jedné straně považují míru angažovanosti žáků za doklad efektivity vlastních postupů a na druhé straně prostřednictvím strategie aliance tento indikátor zatemňují, svědčí to o tom, že jim nejde ani tak o získání

³⁸Existence takové ohraničené skupiny v každé třídě je jasně patrná i na videonahrávkách, které zde ovšem blíže neanalyzujeme.

objektivní zpětné vazby, jako spíše o dosažení dobrého pocitu z vlastní práce a pozitivního sebehodnocení.

Strategie aliance navíc může dále demotivovat neaktivní žáky, kteří si mohou připadat – slovy Jana – *zbyteční*. Někteří učitelé vnímají neaktivní žáky jako potenciálně diskriminované, neboť hlučnost aktivní skupiny jim nedává prostor pro vstřebání látky jejich vlastními prostředky. Šárka o své třídě, která disponuje velmi silnou a asertivní aktivní skupinou, prohlašuje: *„Jsou tak rychlí a tak hbití, že dřív mluví, než myslí. Navíc jsou v pubertě. Když je ta třída celkově pomalejší, tak tam je toho prostoru a těch zámlk víc, takže někteří můžou poslouchat. Zatímco v téhle třídě svůj názor naráz řekne deset lidí a řekne ho způsobem, že o tom se diskutovat nebude, přes to nejede vlak. Buch. Takže tam ten prostor k tomu naslouchání se vůbec nevytváří, tam žádný není.“* Alianční strategie je plně v souladu s pedagogikou přežití (Woods, 1979),³⁹ neboť poskytuje svým protagonistům přiměřeně komfortní pocit z dění ve třídě, dostává se však do rozporu s pedagogickým svědomím našich respondentů. To totiž velí zapojovat celou třídu bez ohledu na spontánní angažovanost dětí. Ivana to komentuje: *„Poznám vlastně, že to děcko je méně aktivní a že je nutné, že ho musím vyvolat, protože on sám se nepřihlásí.“* Tento výrok je třeba interpretovat jako přání respondentky – jasně odkazuje na ideál angažovanosti celé třídy. Do jaké míry jsou učitelé schopni ve třídě rozpoznat děti, které se vyhýbají komunikaci s učitelem, je ovšem otázkou. Některá pozorování (např. Švaříček, 2004) ukazují, že existují žáci, kteří nejsou prakticky vůbec vyvoláváni (dosahují toho tak, že mají sklopený zrak, zamýšlený výraz či obličej zcela zakrytý rukou) a sami učitelé tyto „neviditelné žáky“ nedokážou zcela spolehlivě identifikovat.

Zapojení celé třídy tudíž vyžaduje vytvoření určitého systému, který pojistí účast všech žáků. Pojistný systém může nabývat různých podob, základem je nevyvolávat ty, kteří chtějí mluvit, ale systematicky donutit k odpovědi celou třídu. Vlasta například na začátku hodiny nechá celou třídu stát a žáci si postupně sedají poté, co *„řeknou větu k té látce opakovací“*.

³⁹Termínem „skrytá pedagogika přežití“ označuje etnograf Peter Woods (1979) strategie, jimiž se učitelé adaptují na situace, které jsou pro ně nějakým způsobem obtížné či ohrožující. Podle Woodse se tyto strategie pedagogiky přežití ve vztahu k vlastnímu učení chovají jako parazitická rostlina. Fungují paralelně, někdy je obtížné je rozeznat, ale jejich existenci nelze vysvětlit poukazováním na logiku učení (hostitelskou rostlinu).

Problém pojistného systému je v tom, že ač používán v dobré víře, nedokáže zajistit reálnou angažovanost (z neaktivních dětí se díky němu aktivní děti nestanou), a tudíž slouží jednak k neutralizaci morálního dilematu učitelů nastíněného výše, jednak k disciplinaci neaktivních žáků.⁴⁰ Anna na dotaz, zda předem ví, komu ve třídě položí otázku, odpovídá: „*No to nevím, komu ji dám, jo, jako většinou jako vidím, kdo se snaží zareagovat nebo přihlásit nebo ví, tam jste viděl, že v této třídě zareagují velmi, velmi spontánně, že teda se nepřihlásí a spíš to vykřiknou, jo. Ale když to nevykřiknou, tak někomu to dám a někdy to dám tomu, o kom vím, že ví odpověď, ale někdy to dám i úmyslně někomu jinému, aby teda si uvědomil, že třeba vůbec nedával pozor a jo, že vlastně mu musí někdo druhý napovědět, spíš jenom takové upozornění dávej pozor.*“ Tato citace ukazuje, jak se spolu snoubí alianční strategie (učitelka nechá žáky vykřiknout, případně dá otázku tomu, kdo ví) se strategií pojistného systému – vybere neangažovaného žáka, přičemž cílem pojistné akce je především upozornit jej na jeho prohřešek.

Co je zajímavé: učitelé se na své angažované žáky spoléhají, neztotožňují však tuto skupinu se skupinou jedničkářů. Naopak někteří z nich uvádějí, že jedničkáři nejsou zvláště aktivní, Jitka kupříkladu říká: „*Některý jedničkář se vůbec nehlásí právě. To jsou takoví právě v té třídě tam tak dva, co se mně fakt hlásí. Jo, potom ty dva jsou takoví dost pohodlní, jo, takoví jakože asi se drží vzadu spíš. Když se zeptám, tak ví, ano, že dovedou třeba zareagovat. Ale jinak se vyloženě drží zpátky nebo jsou líní nebo se neradi nějak prezentují nebo.*“ Na otázku, kdo jsou tedy – z hlediska prospěchového zařazení – žáci komunikačně angažovaní, odpovídá, že spíše dvojkaři (v tom se shoduje například s Ivanou či Marií). V tomto bodě tedy tyto respondentky potvrzují data z dotazníkového šetření, že totiž známka není v otázce komunikační angažovanosti rozhodujícím faktorem. Ivana říká: „*Hlásí se spíš takové ty dvojky, ten průměr; chce dohnat toho jedničkáře, tak tam to chce dohnat tou aktivitou.*“ Přestože se skupina angažovaných do určité míry překrývá se skupinou akademicky vynikajících žáků, z dotazníkového šetření i z rozhovorů s učiteli vyplývá, že s ní není totožná a že je třeba tyto koncepty užívat separátně.

⁴⁰Svým způsobem ovšem i žáků aktivních, jejichž komunikační hegemonie je tímto způsobem omezována.

Závěrem: nálezy a otevřené hypotézy

V našem výzkumu jsme ukázali, že žáci jsou ochotni ve vysoké míře účastnit se na výuce receptivním způsobem.⁴¹ Udržují pozornost, sledují výklad látky a snaží se plnit pokyny učitele. Pouze jedna třetina žáků je však aktivní produktivním způsobem zahrnujícím hlášení se v hodině a naopak přes 40 % žáků se snaží vyvolání vyhnout. O tom, do jaké míry budou žáci aktivní, rozhoduje především hodnota, kterou připisují dobrým známám a vzdělání obecně, nikoli jejich reálný prospěch. Určitá pasivita jedničkářů je nepochybně jedním z nejzajímavějších výsledků celého šetření. Otázka, co tento jev způsobuje, zůstává otevřená, můžeme si pouze dovolit nastínit následující hypotézu: v situaci, kdy učitel klade otázky „do třídy“,⁴² musí být tyto otázky formulovány tak, aby na ně mohlo odpovědět co největší množství žáků. Taková otázka se potom kognitivně nejzdatnějším žákům může jevit jako triviální, a tudíž pro ně nepředstavuje výzvu k aktivnímu vstupu do komunikace, pro slabší žáky potom může představovat laťku, kterou nepřeskočí. Proto na tyto otázky typicky odpovídají žáci představující „lepší průměr“ a právě tito žáci potom vytvářejí angažovanou a aktivní skupinu ve třídě. Je to tím, že jim otázky kladené učitelem vyhovují a dávají šanci vyniknout.⁴³

Vzhledem k tomu, že naše výsledky jasně poukazují na souvislost mezi komunikační angažovaností a učením (jak percipovaným kognitivním, tak také afektivním), jde o poměrně významnou zprávu. Pokud slabší komunikační angažovanost koresponduje se slabšími učebními výsledky, představují jak nejnadanější, tak nejméně nadaní žáci ve třídě skupiny, které z výuky nevytěží své maximum.

Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že problém angažovanosti je pro ně velmi důležitý. Z toho, jak jsou žáci aktivní, usuzují na efektivitu svých výukových postupů. To je v pořádku, neboť obojí spolu, jak jsme doložili, souvisí. Přesto je tu jeden nezanedbatelný háček: pouze třetina žáků vykazuje produktivní

⁴¹Závěry zde předkládané nezobecňujeme na celou populaci žáků a učitelů (viz problém zobecnitelnosti – Basseý, 2001), ale pokoušíme se popsat důvěryhodný model, který je podložen empirickými nálezy.

⁴²Což je podle našich pozorování velmi běžné.

⁴³Problém jedničkářů může mít i alternativní vysvětlení. Rendl (1993) uvádí, že trvaleji vysoká aktivita bývá spojena se snahou o celkové zlepšení známek. Jedničkáři, kteří nemají co zlepšovat, potom logicky utlumují svou aktivitu. Toto vysvětlení se ovšem s naším nijak nevyklučuje.

aktivitu a právě podle reakcí této jedné třetiny učitelé vyvozují závěry o úspěšnosti vyučování. Angažovaní žáci se stávají lakmusovým papírkem celé třídy, což může dále posilovat jisté „umlčení“ těch ostatních, kteří – a to je důležité – zároveň udávají, že se snaží sledovat výklad a plnit pokyny učitele. Nemůžeme je tedy jednoduše považovat za nemotivované či stojící v opozici vůči učiteli.

Učitelé si tyto skutečnosti uvědomují jen zčásti, hmatatelně se však projevuje v jejich aktivitách – vytváří napětí mezi strategií aliance a strategií pojistného systému. Učitelé typicky pracují s oběma těmito strategiemi, ačkoliv se liší v míře preference jedné z nich. Každá z těchto strategií přitom směřuje k naplnění jiných cílů učitele. Strategie aliance plní především operativní funkce – usnadňuje průběh hodiny a posiluje pozitivní sebehodnocení učitele. Strategie pojistného systému má funkci v jistém smyslu ideologickou – odpovídá totiž pedagogickému přesvědčení učitelů. Vnitřní rozpornost těchto strategií dobře odráží známý nesoulad mezi normativní pedagogickou teorií (z níž vyplývá imperativ aktivizovat všechny žáky) a košatou realitou běžného dne ve škole.

Každopádně se žákovská angažovanost z mnoha úhlů pohledu jeví jako uzlový bod školního vyučování. Její význam si uvědomují nejen učitelé, ale i samotní žáci. Nemáme v této chvíli k dispozici žákovská data hlubší povahy, než je několik dotazníkových položek, můžeme se však patrně spolehnout na konstatování Miroslava Rendla (1993), který na základě etnografických rozhovorů se žáky uvádí, že žáci akceptují a dokonce oceňují, když jsou učitelem přinuceni k tomu, aby se angažovali a vyvíjeli úsilí. Angažovanost je tak důležitým prediktorem kvality učení pro žáky a zároveň ukazatelem, podle něhož je posuzována učitelská profesionalita.

Poděkování

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

Příloha: Ukazatele žákovského učení

Percipované kognitivní učení

A. Mám pocit, že jsem se v této hodině hodně naučila.

- B. Mám pocit, že jsem se dnes v hodině nenaučila vůbec nic.
- C. V tomto předmětu se toho naučím víc než v jiných předmětech.
- D. V jiných předmětech se toho naučím víc než v tomto předmětu.
- E. Kdybychom měli z tohoto předmětu jinou učitelku, naučila bych se toho víc.
- F. Z dnešní hodiny jsem si toho hodně zapamatovala a bude pro mě snadné připravit se na písemku nebo na zkoušení.
- G. Kdybychom měli z tohoto předmětu jinou učitelku, neuměla bych toho zdaleka tolik jako teď.

Hodnota Cronbachova alfa pro tento index činí 0,8.

Afektivní učení

- A. V podání této učitelky je látka velmi nudná.
- B. Tento předmět mě vůbec nebaví.
- C. Byla bych ráda, kdybychom příští rok tento předmět vůbec neměli a měli místo toho jiný předmět.
- D. Tato učitelka dokáže třídu zaujmout.
- E. Tento předmět mě baví, takže mi nevádí dělat domácí úkoly. Někdy udělám i něco, co není přímo povinné.
- F. Mnohé z toho, co se naučím v tomto předmětu, můžu využít i v jiném předmětu.
- G. Tento předmět mě nezajímá. Nedělám nic, co není vyloženě povinné. Povinné úkoly se snažím od někoho opsat.

Hodnota Cronbachova alfa pro tento index činí 0,83.

Literatura

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. a kol. (ed.) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- BASSEY, M. A Solution to the Problem of Generalisation in Educational Research: fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 2001, roč. 27, č. 1, s. 5–22.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- BROPHY, J. E., GOOD, T. L. *Looking in Classrooms*. Boston: Pearson, 2008.
- BURNS, CH., MYHIL, D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 2004, roč. 34, č. 1, s. 35–50.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *A Guide to Teaching Practice*. Oxon: RoutledgeFalmer, 2006.

- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter, 1932.
- DILLON, J. T. Male-female similarities in class participation. *Journal of Educational Research*, 1982, roč. 75, č. 6, s. 350–353.
- FASSINGER, P. A. Professors' and students' perception of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 1996, roč. 24, č. 1, s. 25–33.
- FOSNOT, C. T. (ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2005.
- FRYMIER, A. B., HOUSER, M. L. The Revised Learning Indicators Scale. *Communication Studies*, 1999, roč. 50, č. 1, s. 1–12.
- GALTON, M., HARGREAVES, L., CONNER, C., WALL, D., PELL, A. *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. London: Routledge, 1999.
- GOODBOY, A. K., MYERS, S. A. The Effect of Teacher Confirmation on Student Communication and Learning Outcomes. *Communication Education*, 2008, roč. 57, č. 2, s. 153–179.
- HARMIN, M. *Inspiring active learning: a complete handbook for today's teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.
- HÜBELOVÁ, D., JANÍK, T., NAJVAR, P. Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CVP videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 53–72.
- JACKSON, P. W. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CVP videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52.
- JARVIS, P. Teaching styles and teaching methods. In JARVIS, P. (ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. 2. vyd. London: Routledge, 2006.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Rokus: Prešov, 2009.
- LORTIE, D. C. *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Paido: Brno, 2003.
- MAREŠ, J., a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.
- MCCROSKEY, J. C., RICHMOND, V. P., MCCROSKEY, L. L. The role of Communication in Instruction: The First Three Decades. In MAE GAYLE, B., PREISS, R. W., BURRELL, N., ALLEN, M. *Classroom Communication and Instructional Processes. Advances Through Meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers, 2006. s. 15–28.
- MENZEL, K. E., CARRELL, L. J. The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education*, 1999, roč. 48, č. 1, s. 31–40.
- MOTTET, T., RICHMOND, V., MCCROSKEY, J. *Handbook of Instructional Communication*. Boston: Allyn and Bacon, 2006.
- MUCHMORE, J. A. The Story of „Anna“: A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher. 2001. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 454159).
- PETROVÁ, Z., PUPALA, B. K. sčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 2, s. 117–130.
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.

- PRATT, N. „Interactive“ teaching in numeracy lessons: what do children have to say? *Cambridge Journal of Education*, 2006, roč. 36, č. 2, s. 221–235.
- RENDL, M. Jak se děti učí. In PSŠE. *Typy žáků* [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1993. Dostupné na <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpssp/etnografie/vyzkum/Typy/rendl.pdf>.
- RICH, C., GAYLE, B. M., PREISS, R. W. Pedagogical Issues Underlying Classroom Learning Techniques. In MAE GAYLE, B., PREISS, R. W., BURELL, N., ALLEN, M. *Classroom Communication and Instructional Processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 31–42.
- RICHMOND, V. P., GORHAM, J. S., MCCROSKEY, J. C. The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In MCLAUGHLIN, M. (ed.) *Communication Yearbook 10*. Beverly Hills, CA: Sage, 1987, s. 574–590.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009.
- SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, 1971.
- SLAVIN, R. E. *Educational Psychology. Theory and Practice*. 8. vyd. Boston: Pearson, 2006.
- STRONGE, J. H. *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.
- ŠVAŘÍČEK, R. *Zdroje a bariéry tvořivého procesu ve školní třídě*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2004.
- TOSEY, P. Experiential methods of teaching and learning. In JARVIS, P. (ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. 2. vyd. London: Routledge, 2006, s. 130–146.
- VÁCLAVÍK, V. Organizační formy výuky. In KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 293–306.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- WELLS, G. Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education*, 1993, roč. 5, č. 1, s. 1–37.
- WOODS, P. *The Divided School*. London: Routledge, 1979.

Autoři

Mgr. Klára Šedřová, Ph.D., Mgr. Roman Švaříček, Ph.D., Ústav pedagogických věd FF MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: kshedova@phil.muni.cz

Pupils' Willingness to Communicate at Secondary School

Abstract: The paper deals with the question of pupils' willingness to communicate and is based on an empirical field research of the educational communication in secondary schools. The text shows the extent to which pupils are involved in communication in

the classroom and how it relates to the effectiveness of their learning. At the same time explores the perspective of teachers who treat spontaneous pupils' engagement in order to achieve the fulfilment of their objectives, among which is dominated by a continuous and smooth running of the lesson on the one hand, and the pedagogical imperative of an activation of all students on the other hand.

Key words: pupils' willingness to communicate, receptive dimension, productive dimension, cognitive learning, affective learning, active and inactive pupils

Pedagogické časopisy a oborové didaktiky na konferenci ČAPV

Na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci se ve dnech 7. až 9. 9. 2010 konala 18. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu s názvem *Kam směřuje současný pedagogický výzkum* (<http://www.capv.cz/>). V rámci doprovodného programu byly uspořádány dvě významné aktivity.

Uskutečnila se panelová diskuse předsedů redakčních rad významných českých a slovenských časopisů o problémech, možnostech, perspektivách i o možné koordinaci redakčních záměrů jednotlivých časopisů. Předsedové redakčních rad vystoupili se vstupními příspěvky, v nichž (a) představili časopisy, jejich tematické vymezení a další redakční záměry; (b) formulovali problémy v současné odborné pedagogické časopisecké scéně v České republice a na Slovensku.

V návaznosti na sérii významných aktivit, jejichž společným cílem je vytváření prostoru pro diskusi nad vývojem, současným stavem a perspektivami oborových didaktik v České republice, bylo uspořádáno sympozium Oborové didaktiky – bilance a perspektivy. Jeho cílem bylo analyzovat současný stav a perspektivy didaktik v rámci zvolených oborů s akcentem na domácí vývoj a mezinárodní kontext. Organizátoři sympozia požádali o referáty vůdčí představitelů didaktik těch oborů, jež reprezentují základní oblasti lidského vědění a klíčové způsoby setkávání se světem.