

GENDEROVĚ STEREOTYPNÍ VZORCE CHOVÁNÍ V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

GENDER–STEREOTYPED PATTERNS OF BEHAVIOUR IN EDUCATIONAL COMMUNICATION AT LOWER SECONDARY SCHOOLS

LUCIE VAĎUROVÁ

Abstrakt

Príspevek sa zaoberá problematikou genderové stereotypných vzorců chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. Na teoretické ukotvení problematiky genderu navazuje kvantitativně kvalitativní výzkumné šetření založené na analýze videozáznamů pedagogické komunikace. Výsledky analýzy jsou následně porovnávány s dříve realizovanými výzkumnými šetřeními.

Klíčová slova

gender, genderový stereotyp, vzorce chování, pedagogická komunikace, druhý stupeň základní školy

Abstract

This text deals with gender-stereotyped patterns of behaviour in educational communication at lower secondary schools in the Czech Republic. At the beginning, attention is paid to the theoretical anchoring of the topic; this is followed by the presentation of findings of quantitative and qualitative research. The results of analysis of video-recorded lessons are compared with surveys performed earlier.

Keywords

gender, gender stereotype, patterns of behaviour, educational communication, lower secondary school

Úvod

Příspěvek se zabývá přítomností genderově stereotypních vzorců chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. Pokud na školu nahlédneme jako na organizaci, ve které může docházet k reprodukci chování a názorů jejích členů, můžeme identifikovat určité její „vstupy“ a „výstupy“. Učitelé/ky do školy vstupují s „konkrétními genderovými koncepty, které nevyhnutelně ovlivňují jejich jednání a chování, a zároveň tak tyto představy reprodukují, udržují gender při životě jako důležitou sociální strukturu“ (Pavlík in Smetáčková, 2006, s. 10). Naopak úroveň očekávaných výstupů představují samotní žáci a žákyně. Ti by dle konceptu genderově citlivé výuky v době, kdy opouštějí školu, měli chápat diskutovaný pojem gender, dále by jej měli umět aplikovat a rovněž rozeznávat na něm založené stereotypy (Smetáčková, 2007). Díky tomu by mohlo postupně docházet k zeslabování tzv. tradičních genderových rolí, o kterých se zmiňuji dále v textu.

V příspěvku se snažím na základě realizovaného výzkumného šetření ukázat na to, jak je tomu s genderově stereotypním chováním na druhém stupni základních škol. Data, z nichž ve svém šetření vycházím, byla sesbírána v rámci projektu *Komunikace ve školní třídě*¹, který je aktuálně řešen na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Gender a genderově stereotypní vzorce chování

Slovo *gender* pochází z řečtiny a znamená rod. Pojem gender neboli sociální stránka pohlaví označuje v protikladu k biologické podmíněnosti rozdílů mezi ženami a muži rozdíly sociální. Z psychologického hlediska je pro skutečnost, je-li jedinec mužem či ženou, důležitá nejen přítomnost biologických pohlavních orgánů, ale rovněž to, jak funguje v sociální síti, jak se chová, gestikuluje atp. (Oakleyová, 2000).

Genderově stereotypní vzorce chování jsou založeny na stereotypech vycházejících z biologického pohlaví jedince. Stereotypem přitom rozumíme ustálený vzorec chování mající zjednodušující a jednotvárný charakter a polaritu, čili pozitivní či negativní nádech. Janošová konstatuje, že stereotypy jsou: „a priori (předem stanovené) představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejích členů, jejich konkrétní životní situace apod.“ (Janošová,

¹ Jedná se o projekt GA406/09/0752, jehož řešitelkou je Mgr. Klára Šedřová, Ph.D. Další informace o projektu lze najít na webových stránkách <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/soucasna-cinnost>.

2008, s. 27). Skrze stereotypy si jedinec utváří o světě určitý názor, který je dále předáván, determinován a modifikován prostřednictvím sociálního okolí. Pojmy muž a žena s sebou nesou mnoho konotací obsahujících stereotypní soubory osobních vlastností a vzorců chování. V daném případě tedy hovoříme o genderových stereotypch.

Genderově stereotypní vzorce chování nejsou determinovány jen komunikací mezi jednotlivci, ale také vnitřní strukturální úrovní dané společnosti či subkultury. Konsensus ve společnosti udává jak definici očekávaných vlastností, tak vzorce chování a vzájemné interakce, a to vše v závislosti na pohlaví jedince.

Další pojem spojený s genderovou problematikou představuje termín genderové role. Ty se předávají v průběhu procesu socializace; v různých kulturách a společnostech se liší a jsou ženám a mužům připisovány podle jejich pohlaví. Rozlišování genderových rolí probíhá „nejen na úrovni vzájemné komunikace mezi jednotlivci, ale i na strukturální úrovni společnosti“ (Renzetti, Curran, 2003, s. 21). Tyto role jsou hluboce zakořeněny ve společnosti i institucích, které „vyžadují od svých členů, aby hráli tu roli, která odpovídá jejich genderové sebedefinici“ (Šmausová, 2002, s. 21). Autoři hovoří o tzv. tradičních genderových rolích, které připisují ženám a mužům určité charakteristiky a s tím související vlastnosti. Teorie o tzv. genderových rolích mají tendenci ignorovat koexistenci různých forem feminity a maskulinity², a naopak se zaměřují na soubor individuálních atributů (Kimmel in Smetáčková, 2006).

Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci

Díváme-li se na školu jako na sociální instituci a organizaci, je dle sociologické koncepce gender přítomen nejméně v pěti následujících rovinách (Savage, Witz in Smetáčková, 2006):

² Feminitou rozumíme souhrn očekávání, předpokladů dané společnosti spojených s chováním žen, jednoduše řečeno ženskost. Maskulinita neboli mužskost je spojována s muži a jim přisuzovanými souhrny vlastností. Bývají chápány jako pojmy protikladné. Podle Plecka (in Janošová, 2008, s. 31) by však maskulinita a feminita „neměly být považovány za vzájemně vylučné polární protiklady, ale spíše za dvě oddělená kontinua, která jsou někdy rozbíhavá a někdy vzájemně překrývající“. U některých jedinců může být podíl těchto kvalit stejný, avšak u „normálního“ muže by měla dle společenského konsensu převládat maskulinita, u „normální“ ženy pak feminita (Oakley, 2000). Pokud je u některých jedinců společností rozpoznána převaha feminity či maskulinity, která není v souladu s jejich biologickým pohlavím, bývají tito jedinci označováni za „divné“, ne-li rovnou homosexuální.

1. oddělení úkolů a fyzického prostoru – v případě základní školy se jedná například o přidělení opravy lavic chlapcům, dívkám pak zalévání květin,
2. konstrukce symbolů a představ, které podporují genderové stereotypy – například na základě předpokladu, že dívky jsou více esteticky nadané, je právě jim zadávána starost o nástěnky či organizace besídek,
3. formální a neformální pravidla komunikace mezi ženami a muži v dané instituci,
4. osobní identita členů/nek organizace – v souvislosti s genderovou příslušností,³
5. obecná logika a principy života v organizaci – kultura a atmosféra v organizaci ovlivňuje její členy a vede k určitému typu chování.

Zmíněným rovinám víceméně odpovídají oblasti, ve kterých je zásadní rozvoj genderově kritické reflexe.⁴ Výzkumné šetření, jež je jádrem tohoto článku, spadá svým zaměřením do třetího bodu, tedy do oblasti formálních a neformálních pravidel komunikace mezi ženami a muži v dané instituci.

Obecně můžeme říci, že výzkumy zaměřující se na genderově stereotypní vzorce chování v rámci školy jsou rovněž orientovány na shodné okruhy. Jejich snahou je například zmapování komunikačních příležitostí jedince, tedy četnost vyvolávání žactva s ohledem na pohlaví. Dále je monitorována přítomnost výroků s genderově stereotypním zabarvením, jako například „kluci už jsou takoví“ či „děvčata nejsou technický typ“. Dalším výzkumným tématem jsou rozdíly ve výkonech a participaci žactva s ohledem na pohlaví. V neposlední řadě je pozornost zaměřena také na učitele/ky, jejich způsob vyvolávání a systém zpětných vazeb.

Nejllepší výzkumnou metodou, díky které je možné zachytit zkoumané jevy, je podle většiny autorů rozbor videostudií vyučovacích hodin (Spender, Tromel-Plotz in Valdřová, 2006).

Výzkumné studie zaměřující se na participaci žactva přicházejí se shodným základním zjištěním, a to že chlapcům je ze strany učitelů a učitelek věnováno více prostoru než přítomným dívkám. Spender, který taktéž konstatuje převahu pozornosti věnované chlapcům, dodává, že se jedná až o dvě třetiny věnovaného prostoru ze strany vyučujících (Spender in Smetáčková, 2006). Autorky Altermattová, Jovanovicová a Perryová (in Jones, Dindia,

³ Jde například o to vyhnout se automatickému přiřazování konotací (učitel = vzdělávání, racionalita, odstup; učitelka = výchova, emoce a mateřství).

⁴ Jedná se o dovednost (nejen) učitelů rozeznat v „kritických“ oblastech nerovnosti založené na genderových vzorcích chování. V rámci organizace školy se hovoří o následujících oblastech: prostředí školy, učebnice a školní texty (záznam obrazu mužství a ženství), učivo a jeho předávání, pedagogická komunikace (Valdřová, 2006).

Tye, 2006) zaznamenaly, že až 61 % všech položených otázek je adresně věnováno právě chlapcům. Rovněž Hallová a Sandlerová zkoumaly participaci žáků a žákyň 4., 6. a 8. ročníků a zjistily, že „učitelé vyvolávají chlapce častěji než dívky, dívky jsou častěji přerušovány a mají menší možnost vyřknout odpověď na otázku“ (in Jones, Dindia, Tye, 2006, s. 186).

Shodná obecná konstatování panují rovněž v oblasti žákovské angažovanosti, kde se pomyslnými „komunikačními vítězi“ taktéž stávají žáci. Daná tvrzení dokladuje například výzkum Sheové (in Jones, Dindia, Tye, 2006), ve kterém chlapci aktivně odpověděli až na 79 % ze všech otázek věnovaných celému osazenstvu třídy. Godinho a Shrimpton (in Janošová, 2008) hovoří o větší asertivitě chlapců, kteří si berou slovo častěji než dívky. Sadker a Sadkerová (in Jones, Dindia, Tye, 2006) uvádějí, že vyučující, ať už se jedná o učitele či učitelku, se vyznačují tendencí akceptovat mužskou dominanci, a tím upřednostňují žáky-muže v jejich vzájemné interakci.

Na základě uvedených výsledků tedy můžeme konstatovat, že chlapci výrazněji zasahují do třídního dění, čímž mohou být ovlivňovány postoje a hodnoty jak celé třídy, tak jejich jednotlivých členů. V souvislosti s uvedenými poznatky se nabízí otázka, zda tyto nálezy odpovídají také prostředí české základní školy.

Metodologie

Předložené výzkumné šetření se zabývá pedagogickou komunikací na základní škole s ohledem na v ní obsažené rodové stereotypní vzorce chování. Přesněji řečeno je výzkum zaměřen na detekci vzorců rodových stereotypů v interakci žák/yně – učitel/ka. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda na druhém stupni základní školy existují v chování samotných učitelů/ek rozdíly v přístupu k žactvu s ohledem na jeho pohlaví a zároveň zda u žáků a žákyň existují rozdílné tendence v aktivitě a participaci v průběhu pedagogické komunikace. Rodové stereotypy zde nejsou chápány negativně či naopak pozitivně. V rámci výzkumu je na ně nahlíženo jako na přirozenou součást výuky, která může na vyučovací hodinu a procesy v ní obsažené působit prospěšným nebo naopak neúčinným způsobem. Cílem výzkumu není hodnotit zkoumané učitele/ky či jejich odvedenou práci. Jedná se o pojmenování zaznamenaných jevů s účelem hledání souvislostí.

Základní výzkumná otázka zní následovně: *Jaké vzorce rodově stereotypního chování je možné zaznamenat v pedagogické komunikaci na 2. stupni základní školy?* Stěžejní jsou rovněž tři následující podotázky: *Existují mezi učiteli a učitelkami rozdíly v četnosti vyvolávání žactva s ohledem na jeho pohlaví? Existují mezi žáky a žákyňmi rozdíly v odpovídání na neadresné otázky? Existují mezi žáky a žákyňmi rozdíly v délce replik?*

Sledovaný vzorek tvořilo osm vyučovacích hodin od osmi vyučujících. Jednalo se o 7., 8. a 9. ročníky druhého stupně základní školy.⁶ Zaměření vyučovacích hodin je ve všech případech humanitní, přesněji řečeno se jedná o dějepis, občanskou výchovu a český jazyk. Předměty nejsou v této souvislosti nijak rozlišovány. Složení výzkumného vzorku je následující: dva učitelé a šest učitelek.⁷

Ke sběru dat bylo využito techniky videostudie. Termín videostudie je užíván v souvislosti s pozorováním záznamu vyučovacích hodin (Janík, Míková, 2006). Tato technika bývá používána především ve třech typech výzkumných šetření: 1) studie pedagogické interakce a komunikace, 2) studie efektivit a kvality výuky, 3) studie realizovaného kurikula (Janík, Míková, 2006; Spender, Tromel-Plotz in Valdřová, 2006). Uplatněna byla rovněž technika nezúčastněného pozorování daných videostudií. Jednalo se o pozorování nestrukturované, kdy je cílem výzkumníka získat obecný popis chování, které nebylo předem určeno (Švaříček, Šeďová a kol., 2007).

Statistickým zpracováním dat v programu Excel byl spočítán počet slov a replik, jež byly následně rozděleny mezi chlapce a dívky. Cílem bylo zjistit průměrný počet vyřčených slov na jednu dívku/jednoho chlapce, dále průměrný počet vyřčených replik na jednu dívku/jednoho chlapce. Tato tvrdá data však nic nevyprávěla o motivaci jednotlivých replik. Pro pochopení jejich smyslu proto byla realizována kvalitativní analýza zaznamenaných replik. Díky ní bylo možné vyřčené repliky dále členit podle několika kritérií. Tato kritéria umožnila repliky rozdělit podle významu a projevené komunikační aktivity jak ze strany vyučujícího, tak i ze strany žactva. Cílem bylo vytvořit kategorie tak, aby jejich obsah popisoval stav komunikační aktivity.

Výsledky výzkumného šetření

První kategorii tvoří repliky, v nichž žáci/kyně reagují na stimul učitele/ky, například: *Co je to absolutismus, Honzí?* (Jitka), kdy vyučující používá adresné oslovení žáka či žákyně. Dále do první skupiny spadá rovněž vyvolání žáka/yně pomocí použití ne vždy jasně rozpoznatelné neverbální komunikace, například pokýváním hlavy či poukázáním na jednotlivce. Rovněž se sem řadí nástroj často zaznamenaný ve vyučování, a to vyvolávání žáků „po

⁶ Záměrně byl ze vzorku vyloučen 6. ročník. Jelikož sběr dat probíhal od počátku listopadu, byly by zaznamenané jevy z 6. ročníku silně ovlivněny začátkem „soužití“ jednotlivých žáků/ynů v jedné společné třídě.

⁷ V textu jsou používány pseudonymy Alice, Dita, Jan, Jitka, Karel, Marie, Šárka, Vlasta.

řadě za sebou“, čili tak, jak žáci sedí. I když učitel/ka na žáky/ně konkrétně neukazuje či je neoslovuje, je tento způsob vyvolávání spojen s očekáváním vyučujícího, který žák či žákyně bude v danou chvíli hovořit. Daná skupina nese název repliky „na vyvolání“.

Do druhého typu replik spadají takové repliky, které taktéž odpovídají na iniciaci⁸ ze strany učitele/ky, učitelské otázky však nebyly mířeny na konkrétního žáka/yni. Naopak byly vysloveny hromadně pro celé osazenstvo třídy a interakce je zcela závislá na aktivitě každého jednotlivce. Tyto repliky budu dále označovat jako repliky „ze třídy“.

Poslední skupinu jsem pracovně nazvala repliky „bez vyzvání“. Jedná se o ty repliky, kdy chlapci či děvčata mluví bez jakéhokoliv vyzvání ze strany učitele či učitelky. Jinými slovy si žáci/kyně berou slovo sami/y, skáčou učiteli/ce do mluvy či komentují situaci ve třídě.

Takto rozdělené repliky tedy prošly znovu jak statistickou, tak kvalitativní analýzou. Jinými slovy došlo ke spojení kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody.

Máš slovo! Repliky „na vyvolání“

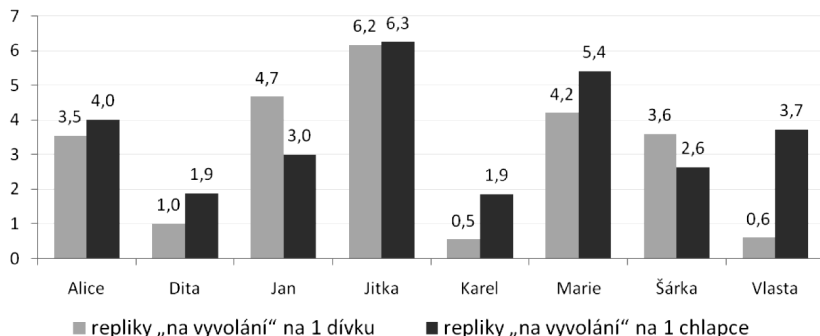
Význam replik „na vyvolání“ spočívá v tom, že jejich adresnost konkrétnímu žáku/yni jasně vypovídá o tom, na koho je vyvolání ze strany vyučujícího orientováno, což je v našem případě důležité vzhledem k pohlaví vyvolaného jedince. Graf č. 1 uvádí průměrný počet replik „na vyvolání“ na jednu dívku či jednoho chlapce.

Dle přiloženého grafu je možné konstatovat, že u jmen některých učitelů/ek je poměr vyrovnanější než u jiných. Konkrétně u učitelky Jitky se s určitou rovnováhou v interakci žák/yně – učitel/ka setkáváme v rámci celé analýzy.

Dále jsou v grafu č. 1 uvedeny třídy s převahou učitelovy/činy pozornosti směřované k dívkám (Šárka, Jan) či k chlapcům (Alice, Dita, Karel, Marie a Vlasta⁹). K podrobnější deskripci situace v jednotlivých třídách je přiložen graf č. 2, zaznamenávající reakce na otázky směřované hromadně pro celou třídu a jejich průměrný počet na jedince vzhledem k jeho pohlaví.

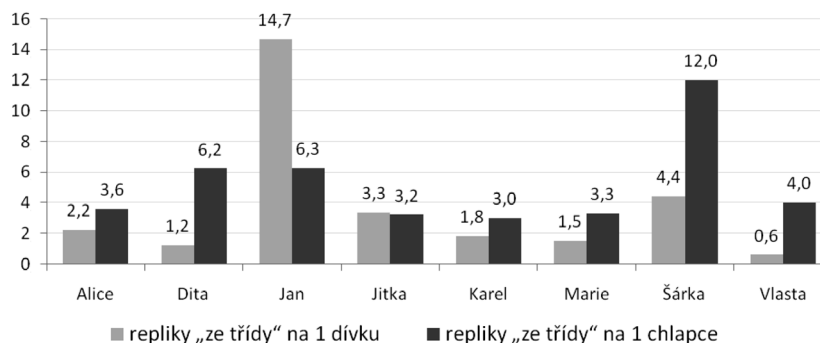
⁸ Dle Mehana „základní organizační mechanismus vyučování tvoří tzv. IRE struktura, jež zahrnuje: (1) iniciaci, kterou typicky představuje otázka učitele; (2) repliku, jíž je žákovská odpověď; a (3) evaluaci, tedy učitelovo zhodnocení repliky žáka“ (Mehan in Šedřová, 2009, s. 14).

⁹ Například u učitelky Vlasty jsou dívky v průběhu celé vyučovací hodiny konkrétně osloveny jen třikrát.

Graf č. 1: Průměrný počet replik „na vyvolání“ na 1 dívku/chlapce¹⁰

Mám slovo! Repliky „ze třídy“

Graf č. 2: Průměrný počet replik „ze třídy“ na 1 dívku/chlapce



Repliky vyřčené jako reakce na učitelovu/činu otázku pro celé osazenstvo třídy vypovídají o aktivitě jedinců s ohledem na jejich pohlaví. V šesti z osmi vyučovacích hodin (kromě výuky učitele Jana a učitelky Jitky) je patrná převaha ze strany chlapců. O komunikaci v daných šesti třídách je tedy možné soudit, že chlapci jsou v navazování komunikace s učitelem/kou aktivnější. Dalo by se rovněž konstatovat, že chlapci mají tendenci vyhovět očekávání učitelů/ek. Pokud vyučující vyřkne otázku určenou všem jedincům ve třídě,

¹⁰ Průměrného počtu replik na jednoho žáka či žákyňi bylo dosaženo vydělením celkového počtu replik daného typu počtem žáků či žákyň ve třídě, v každé jednotlivé třídě pro obě pohlaví zvlášť.

jsou to právě oni, kdo se ujímají odpovědí. Zde je jistě žádoucí srovnání s předchozím grafem č. 1. V pěti případech (Alice, Dita, Karel, Marie a Vlasta) je převaha chlapců v podílu vyřčených replik zaznamenána v obou typech analyzovaných replik.¹¹ Troufám si proto konstatovat, že v těchto třídách je chlapcům věnováno opravdu více prostoru v komunikaci. Nejenže jsou chlapci aktivnější ve výpovědích a v navazování konverzace s učitelem/kou, která je závislá na jejich motivaci, ale zároveň jsou taktéž právě oni motivováni ze strany vyučující/ho v rámci konkrétních otázek.

V případě Jitky je u replik „ze třídy“ zaznamenána patrná vyrovnanost, kdy nejenže jsou žáci i žákyně vyzýváni ke slovu ve stejné míře,¹² ale současně jsou chlapci i děvčata stejně aktivní v odpovědích na hromadné otázky. Daný případ je však v takové zaznamenané míře vyrovnanosti ve výzkumném vzorku ojedinělý. Učitelka oslovuje své žáky a žákyně ve většině případů střídavě, repliky jsou krátké a věcné. Většinou se jedná o jednoslovnou až pětislovnou odpověď na konkrétní položenou otázku.

Výjimečným případem je ve zkoumaném vzorku vedle učitelky Jitky v jistém smyslu rovněž třída učitelky Šárky. V případě replik „na vyvolání“ je prostor věnován především dívkám, naopak chlapci jsou ti, kteří se aktivněji ujímají odpovědí na neadresné dotazy. Nabízí se tedy otázka, zda v případě, že jsou chlapci aktivnější, dává učitelka Šárka záměrně větší prostor při konkrétním vyvolávání dívkám a kompenzuje tím větší aktivitu ze strany chlapců. Nebo se jedná jen o náhodu a žádná souvislost zde není? Díky adresnému vyvolávání děvčat dochází ke kompenzaci komunikačního prostoru.

Specifická je taktéž třída učitele Jana. Případ tohoto učitele potvrzuje, že převaha chlapců v aktivitě nemusí být pravidlem. Naopak v této třídě jsou ve všech typech replik aktivnější právě děvčata.

Obzvláště rozdílná data v závislosti na pohlaví jedince byla zaznamenána u učitelek Vlasty a Dity, kde počet průměrně vyřčených replik „ze třídy“ na jednoho chlapce je téměř 6x větší než počet průměrně vyřčených replik na jednu dívku.

Nemáš slovo! Repliky „bez vyzvání“

Jako poslední uvádím repliky pojmenované „bez vyzvání“.¹³ Jsou různé cesty, jak je možné na dané repliky nahlížet. Můžeme je chápat jako rušivý element, nebo naopak jako běžnou součást pedagogické komunikace, kdy

¹¹ Viz graf č. 1 a č. 2.

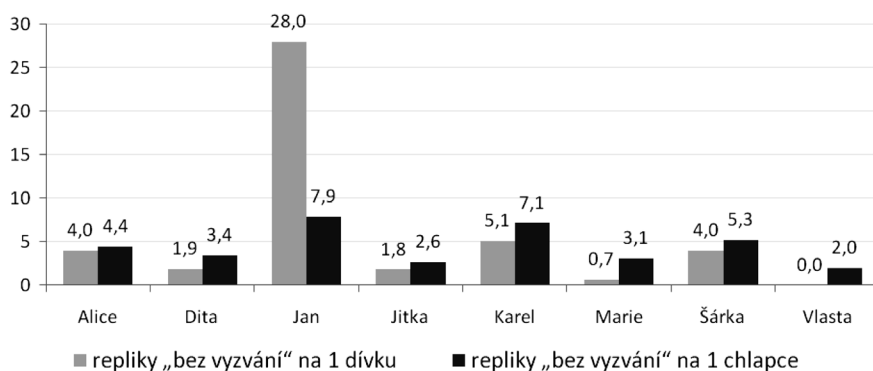
¹² Viz graf č. 1 a č. 2.

¹³ Počet zaznamenaných replik jistě není vyčerpáný, neboť při přepisu záznamů bylo někdy velmi těžké postřehnout veškerou komunikaci v žákovských lavicích, zvláště pokud repliky nebyly orientovány na vyučujícího.

žáci/kyně vedou dialog mezi sebou nebo iniciují dialog se svými s učiteli/kami. Graf č. 3 prezentuje průměrný počet pronesených replik „bez vyzvání“ s ohledem na pohlaví jedince.

V porovnání s ostatními třídami je u učitele Karla zaznamenáno nejvyšší procentuální zastoupení těchto specifických replik. Mohli bychom se například domnívat, že ve třídě panuje chaos, dále že učitel málo pokládá otázky, že daní žáci zlobí apod. Zde je proto velmi důležité sesbíraná tvrdá data doplnit a rozšířit o kontext celé situace, tak jak je zjevný z videonahrávky hodiny. Ukazuje se, že ve třídě panuje přátelská atmosféra, kdy mezi žactvem a učitelem převládá symetrický dialog. Pro pozorovatele zvenčí může vyučovací proces působit nekontrolovaně, jedná se však o model komunikace, na kterou je daná třída zvyklá a již chápe jako „normální“.

Graf č. 3: Průměrný počet replik „bez vyzvání“ na 1 dívku/chlapce



Opět můžeme konstatovat odlišné výsledky u učitele Jana, kdy dívky dosahují znatelné převahy. Tento případ je markantně jiný než u ostatních učitelů/ek, což se projevilo hned při počáteční analýze dat. Jak je patrné, u učitele Jana, jako u jediného případu ze zkoumaného vzorku, převládají v komunikaci děvčata, a to ve všech typech replik. Největší rozdíly jsou zaznamenány v replikách „ze třídy“ a v replikách „bez vyzvání“. Jinými slovy, jsou to právě dívky, které si berou aktivně slovo samy. Situace ve třídě je ovlivňována přítomností dvou výrazných elementů: dívky Žanety, která – pokud je to možné – si vždy ráda vezme slovo na úkor probíraného učiva, a dívky Alžběty, která se naopak aktivně zapojuje do diskuse na téma hodiny. V průběhu hodiny je možné rovněž zaznamenat situace, kdy je komunikace rozdělena do dvou úrovní. Učitel podává třídě tematický výklad, na který někteří jedinci reagují, zatímco ostatní rozvíjejí debatu jiným směrem. Výuka

tedy působí mírně chaoticky. Naopak je tomu v případě Vlasty, kde žákyně projevovaly nulovou aktivitu.

Znovu je tedy možné zaznamenat vyšší koncentraci replik u chlapců než u dívek. V našem výzkumném vzorku tedy platí, že vyjma výuky učitele Jana a učitelky Jitky jsou poměrně aktivnější chlapci než dívky, a to ve všech specifických replikách, tyto nevyjímaje.

Jak dlouho hovořím? Délka replik

Sjorslev se ve své výzkumné studii z roku 1986 zaměřil na délku replik s ohledem na biologické pohlaví žáka/yně. Zjistil, že děvčata v mateřském jazyce na základní škole mají své repliky až o třetinu delší, než jsou repliky chlapců (Sjorslev in Gavora, 2005). Toto zjištění dalo podnět k analýze replik z hlediska jejich délky. Následující tabulka proto uvádí procentuální zastoupení replik rozdělených dle počtu slov v závislosti na pohlaví jedince v našem výzkumném vzorku.

Tabulka č. 1: **Počet slov v replikách dívky/chlapci**

	1–5 slov ¹⁴	6–10 slov	11–15 slov	16 a více slov	Celkem
Dívky	72 %	20 %	4 %	4 %	100 %
Chlapci	82 %	12 %	4 %	2 %	100 %

Pokud bychom na získaná data nahlíželi bez ohledu na pohlaví jedinců ve třídě, výsledky by souhlasily se závěry výzkumu autorky Konečné, kde na 2. stupni základní školy převládají krátké repliky o obsahu 1–5 slov, neboť tvoří 77 % celkového počtu žákovských replik (Konečná in Gavora, 2005). Co se týče replik spadajících se svými 16 a více slovy do poslední kategorie, většinou je obsahem daných replik přednes či čtení úryvku textu. Získaná data tedy nepřinášejí nové výsledky, avšak mohou sloužit jako potvrzení dříve realizovaných šetření.

Pokud však repliky rozdělujeme podle pohlaví žáků/žákyně, uvedená tabulka dokládá, že dívky mají bohatší repliky na počet slov než chlapci. U chlapců dominují především repliky velmi krátké. Můžeme shrnout, že chlapci se na komunikaci s učitelem/kou podílejí s větší frekvencí, avšak repliky pronesené dívkami jsou delší na počet v nich obsažených slov.

¹⁴ Dělení replik je inspirováno výzkumem Konečné z roku 1995 na základních školách v Bratislavě (Konečná in Gavora, 2005).

Diskuse a závěr

Z výzkumných studií, které byly orientovány na téma genderových stereotypů v prostředí základní školy, obecně vyplývá větší míra komunikační angažovanosti u chlapců než u dívek. Stejně tak je tomu i v šesti z osmi tříd sledovaného výzkumného vzorku.

Repliky byly v rámci analýzy rozděleny podle aktivity samotného žactva na tři kategorie (repliky, v nichž žáci/kyně reagují na adresné vyvolání ze strany učitele/ky, repliky, ve kterých žáci/žákyně reagují na neadresnou otázku učitele/ky, a repliky, v nichž si žáci/kyně berou slovo a iniciují komunikaci bez předchozího signálu ze strany učitele/ky). Převaha komunikační angažovanosti chlapců je přitom v pěti zkoumaných třídách znatelná ve všech specifických typech replik. V těchto třídách je tak komunikační prostor věnován především chlapcům – učitelé/ky je nevědomky upřednostňují ve vyvolávání, a chlapci jsou tak více motivováni a zapojováni do výuky. To, že jsou aktivnější, dokladuje také jejich větší tendence vyhovět očekávání učitele/ky a zapojit se do komunikace. Naše závěry jsou tedy ve shodě se závěry předchozích realizovaných šetření.

Co se týká délky žakovských replik, byla u žáků i žákyň zjištěna silná převaha replik nejkratších. U děvčat se jednalo o 72 % jednoslovných až pětislovných odpovědí, u chlapců až o 82 %. Tyto výsledky dokladují, že ačkoli dívky svými replikami do výuky vstupují méně často než chlapci, mají na počet slov delší repliky, což koresponduje s výsledky výzkumu Sjorsleva (in Gavora, 2005).

Každá vyučovací hodina má jiný charakter. V některých hodinách je více prostoru věnováno dialogickým formám, jindy učitel/ka prezentuje novou látku bez většího zapojení žactva, v některých třídách jsou žáci/kyně „upovídanější“ a aktivnější, než je tomu v jiném kolektivu. Každý vyučující má nastavený vlastní systém zpětných vazeb, stejně jako míru benevolence. Stejně tak každý učitel/ka do svého chování promítá své osobní zkušenosti a individuální vlastnosti.¹⁵ Můžeme však říci, že chlapcům je věnováno více prostoru v komunikaci než dívkám, čímž učitelé/ky v našem výzkumném vzorku nevědomky reprodukují a legitimizují genderově stereotypní vzorce chování. Takto rovněž může docházet k posilování tzv. tradičních genderových rolí. Systém českých škol by přitom měl šířit princip meritokracie, podle něhož by všichni měli mít právo na stejný rozvoj a stejné startovní šance

¹⁵ Vzhledem k nerovnoměrnému složení výzkumného vzorku (dva muži, šest žen) v souvislosti s pohlavím samotného vyučujícího není vliv jeho příslušnosti k biologickému pohlaví na průběh vyučovací hodiny dále analyzován. Jistě by bylo zajímavé tento faktor porovnat v prostředí české základní školy.

nezávisle na pohlaví, sociálním a kulturním zázemí či příslušnosti k etnické menšině. Rozvoj genderové reflexe u vyučujících stejně jako u samotného vedení škol zde tedy zaujímá zásadní roli. Důležité je však také zmínit, že převaha chlapců v interakci s učitelem/kou není pravidlem, neboť i v poměrně malém výzkumném vzorku, jak tomu je v případě předloženého šetření, bylo možné zaznamenat třídy, kde tomu tak není.

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci projektu Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GA406/09/H040). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- JANÍK, T., MIKOVÁ, M. *Videostudie: Výzkumy výuky založené na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-127-8.
- JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita – vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JONES, M. S., DINDIA, K., TYE, S. Sex Equity 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, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006, s. 185–209. ISBN 0805844236.
- OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-71784-03-6.
- RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
- SMETÁČKOVÁ, I. (Ed.). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- SMETÁČKOVÁ, I. (Ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.
- SMETÁČKOVÁ, I. Školy posilují nerovnost pohlaví, ale nemusí to tak být. *Rodina a škola*, 2006, roč. 53, č. 4, s. 14–17. ISSN 0035-7766.
- ŠEĐOVÁ, K. Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 2, s. 11–28. ISSN 1803-7437.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3, s. 24–48. ISSN 1211-4669.
- ŠMAUSOVÁ, G. Proti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví. In *Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity: Politika rodu a sexuální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, roč. 7, s. 15–27. ISBN 80-210-2834-3.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALDROVÁ, J. *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-808-3.

O autorce

Mgr. LUCIE VAĎUROVÁ je absolventkou oboru sociální pedagogika a poradenství a současnou studentkou oboru andragogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V současné době je rovněž členkou týmu CIAS (Centrum inovace andragogických studií), který je zaměřen na rozvoj a inovaci navazujícího magisterského programu Andragogika na Ústavu pedagogických věd.

Kontakt: vadurova@phil.muni.cz

About the author

LUCIE VAĎUROVÁ is a graduate in Social Pedagogy and Counselling from the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, Masaryk University; she is currently a student of Andragogy at the same department. At the present time she is a member of the team of CIAS (Centre for Innovation of Andragogical Studies), which addresses the development of and innovations in a follow-on Master's programme in Andragogy at the Department of Educational Sciences.

Contact: vadurova@phil.muni.cz