

# ŽÁKOVSKÁ PARTICIPACE JAKO PŘEDMĚT AKČNÍHO VÝZKUMU

## STUDENT PARTICIPATION AS THE FOCUS OF ACTION RESEARCH

KLÁRA ŠEĐOVÁ, MARTIN SEDLÁČEK

### Abstrakt

*Cílem této studie je analyzovat změny v participaci žáků na výukové komunikaci, ke nimž došlo v důsledku zapojení učitelů do projektu akčního výzkumu zaměřeného na implementaci principů dialogického vyučování. Participace je operacionalizována jako: 1) výukový čas, který žáci vyplňují svými promluvami; 2) příležitost žáků k rozvířeným promluvám; 3) triadická interakce, tedy bezprostřední komunikace mezi větším počtem aktérů, než je jeden žák a učitel. Prostřednictvím kvantitativní analýzy v příspěvku prokážeme, že v hodinách sledovaných učitelů došlo ke zřetelnému posílení žákovské participace, a to ve všech uvedených parametrech. Následně pomocí kvalitativní analýzy identifikujeme mechanismy, které k tomuto výsledku vedou.*

### Klíčová slova

*výuková komunikace, dialogické vyučování, žákovská participace, akční výzkum*

### Abstract

*The aim of this paper is to analyse changes in participation of students in classroom discourse which arose due to their teachers' involvement in an action research project on implementation of principles of dialogic teaching. Participation is operationalized as: (i) an amount of time during which students speak; (ii) an opportunity given to students to produce more complex utterances; (iii) a triadic interaction, which means spontaneous communication between more participants than one teacher and one student. Using quantitative analysis, we show that student participation was significantly strengthened in all of the above-mentioned parameters in the classes under observation. Finally, we use qualitative analysis to identify mechanisms that lead to this result.*

### Keywords

*classroom discourse, dialogic education, student participation, action research*

Ve školním roce 2013/2014 byla na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity realizována první vlna projektu akčního výzkumu zaměřeného na změnu charakteristik výukové komunikace na druhém stupni základní školy. Před učiteli, kteří se projektu zúčastnili, stálo několik výzev, z nichž klíčové byly následující: 1) proměnit způsob kladení otázek žákům tak, aby se zvýšila kognitivní náročnost otázek a zároveň jejich otevřenost; 2) změnit zpětnou vazbu poskytovanou žákům tak, aby hrála formativní roli procesu učení; 3) posílit žákovskou participaci na výukové komunikaci tak, aby se rozšířil prostor pro jejich promluvy. V této studii se soustředíme na otázku, zda a v jaké míře se zapojeným učitelům podařilo naplnit třetí z uvedených výzev. Prostřednictvím kvantitativní analýzy vybraných indikátorů participace ukážeme, že v hodinách sledovaných učitelů skutečně došlo ke zřetelnému posílení žákovské participace. Následně prostřednictvím kvalitativní analýzy vyučovacích hodin s extrémně vysokou hodnotou těchto indikátorů popíšeme mechanismy, jimiž učitelé k navýšení žákovské participace dospívají.

### Význam žákovské participace

V pedagogickém výzkumu existuje dlouhodobý zájem o to, jak žáci participují na výukové komunikaci (viz např. Black, 2004; 2007; Candela, 2005; Emanuelsson & Sahlstrom, 2008; Kovalainen & Kumpulainen, 2007; Molinari & Mameli, 2013; Myhill, 2008; Oliveira, 2010). Ačkoli se realizované výzkumy liší co do metodologie, způsobů definování a operacionalizace participace, v obecné rovině jsou postaveny na témže předpokladu, a to že aktivní zapojení žáků do výukové komunikace pozitivně ovlivňuje jejich učení.

Teoretickou bázi pro tento předpoklad tvoří sociokulturní teorie, reprezentovaná zejména Vygotským. Vygotský (1978) formuloval tezi, že každá psychická funkce se ve vývoji dítěte objevuje dvakrát – nejprve na sociální úrovni (tedy v rámci interakce dítěte s jinými lidmi) a teprve později na individuální úrovni (v podobě zvnitřněných psychických procesů). Domníval se, že mezi řečí a myšlením existuje velice blízký vztah a že to, o čem je dítě s to hovořit, se později interiorizuje a stává se součástí jeho myšlení. Předpoklad o souvislosti mezi komunikací a myšlením je dnes v odborné komunitě poměrně široce sdílený. Sfard (2008) používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z *communication* a *cognition*) s cílem zdůraznit neoddělitelnost těchto dvou fenoménů. Řada autorů na této bázi postuluje, že čím více je žák zapojen do výukové komunikace, tím lepší výsledky u něj lze předpokládat. Naopak slabá úroveň participace je pro žáka znevýhodňující (viz např. Black, 2004; 2007; Heyd-Metzuyanim, 2013).

Molinari a Mameli (2013) uvádějí, že míru žákovské participace lze považovat za ukazatel celkové kvality výukové komunikace. Dobrá výuka je podle nich taková, která povzbuzuje žáky k aktivnímu hovoru o učivu. Doklady o tom, že tato teze platí, nabízejí například Applebee et al. (2003), stejně jako Webb et al. (2014), kteří ukázali, že za podmínek zvýšené participace se zlepšují výsledky žáků. Finn a Cox (1992) ve svém výzkumu nejen potvrdili, že platí souvislost mezi participací a školními výsledky, ale rovněž doložili, že míra participace v nižším školním věku je to, co predikuje pozdější úspěch či neúspěch.

To vše ale neznamená, že jakákoli komunikace mezi učitelem a žáky je chápána jako stejně hodnotná. Podle Nystranda et al. (1997) musí být autentická participace dialogická, přičemž dialog znamená více než prosté střídání replik různých mluvčích. Scott et al. (2010) tvrdí, že komunikace ve školní třídě je interaktivní, pokud má podobu rozhovoru mezi učitelem a žáky (naopak nepřerušovaný výklad učitele je neinteraktivní). Dialogická je však až v tom případě, pokud je scénář hodiny otevřený myšlenkám a nápadům pocházejícím od žáků.<sup>1</sup> V tomto smyslu je participace chápána v zásadě jako situace prolomení nejtýpickejšího školního komunikačního scénáře, tzv. IRF struktury, v níž žáci pouze odpovídají na otázky učitele. IRF struktura, která byla poprvé identifikována Sinclairem a Coulthardem (1975), je považovaná za nejběžnější komunikační strukturu objevující se v rámci školního vyučování. Tato struktura sestává z otázek učitele<sup>2</sup>, replik žáků<sup>3</sup> a učitelských zpětných vazeb<sup>4</sup>. Obsah žákovské participace je v takto nastavené komunikační struktuře velmi limitovaný.

Z výše uvedeného vyplývá, že nejde jen o to přimět žáky k tomu, aby mluvili, nýbrž nabídnout jim možnost prezentovat vlastní názory a stanoviska, jež mohou být v rozporu či v nesouladu s názory a stanovisky učitele či spolužáků. Určitá míra nesouladu je dokonce žádoucí, neboť jak uvádí Bakhtin (1981), dialog má zahrnovat mnohohlasost, čímž míní střídání různých mentálních perspektiv. To znamená, že každý aktér vnáší do komunikace něco originálního a jedinečného a v dialogu dochází k mísení různorodých elementů. Podle Scotta et al. (2010) takováto paralelní prezentace různých perspektiv pozitivně ovlivňuje rozvoj myšlení, kreativity a schopnosti učit se.

---

<sup>1</sup> Jako opak dialogičnosti je potom chápáno, pokud učitel rozhovor směřuje k předem definovanému řešení, jež žáci nemohou nijak ovlivnit či k němu přispět vlastním myšlenkovým úsilím.

<sup>2</sup> *Initiation.*

<sup>3</sup> *Reply.*

<sup>4</sup> *Follow up.*

Na základě napětí mezi hlasy různých aktérů, kteří se dialogu účastní, dochází k uvědomění si rozdílů a jinakosti a tím také k tvořivému vyjednávání a utváření znalostí a vědění.

### Indikátory žákovské participace

Existují různé způsoby, jak žákovskou participaci operacionalizovat tak, aby mohla být sledována v empirických šetřeních. Boyd a Rubin (2002, 2006) používají jako indikátor výskyt tzv. kritických žákovských promluv,<sup>5</sup> tedy promluv, které trvají nejméně 10 sekund bez přerušování, jsou koherentní a týkají se učiva. Participace je v tomto pojetí tudíž ztotožněna s tím, nakolik jsou žákovské promluvy lingvisticky rozvité, přičemž kritériem rozvitosti je délka promluvy.

Čas, po který žáci hovoří, považují za klíčový také Molinari a Mamelì (2013). Soustředí se ovšem na celkový čas, po který žáci v rámci vyučovací hodiny mluví. Vedle tohoto ukazatele zavádějí ještě jedno kritérium, a to výskyt triadické interakce<sup>6</sup> – v tomto typu interakce na sebe bezprostředně reaguje větší počet aktérů než učitel a jeden žák. Podobně sledují ve svých šetřeních Nystrand et al. (1997) a Applebee et al. (2003) výskyt otevřené diskuse<sup>7</sup>, to znamená sekvence, zahrnující minimálně tři účastníky, kteří na sebe vzájemně reagují nejméně třicet sekund.

Primárně jako interakci mezi spolužáky nahlížejí žákovskou participaci Webb et al. (2014). Tito autoři se koncentrují na diskuse mezi žáky a sledují, zda a s jakou četností žáci vyjadřují vlastní myšlenky anebo se verbálně zabývají myšlenkami jiných žáků. Tyto momenty dále kategorizují podle detailnosti a validity žákovských promluv.

Jestliže jsou ke zkoumání žákovské participace voleny výše uvedené indikátory, znamená to, že je výzkumníci chápou v zásadě dvojím způsobem: jednak jako příležitost žáků k častým a dlouhým promluvám, jednak jako ustavení autentického dialogu ve smyslu prolomení IRF struktury. Výše uvedené koncepty se staly východiskem pro měření žákovské participace ve výukové komunikaci také v našem výzkumu. Abychom participaci dokázali zachytit co nejkompexněji, operacionalizovali jsme ji prostřednictvím tří indikátorů: 1) Čas žáků: celkový čas, po který žáci ve vyučovací hodině hovoří. 2) Rozvité promluvy: výskyt žákovských promluv obsahujících deset a více slov. 3) Triadická interakce: výskyt komunikační struktury, v jejímž

<sup>5</sup> *Student critical turns.*

<sup>6</sup> *Triadic interaction.*

<sup>7</sup> *Open discussion.*

rámci na sebe bezprostředně reaguje větší počet aktérů než učitel a jeden žák. Indikátory 1 a 2 pro nás reprezentují příležitost žáků k častým a dlouhým promluvám, indikátor 3 potom ustavení autentického dialogu ve smyslu prolomení IRF struktury (viz níže).

### **Akční výzkum jako nástroj změny žákovské participace**

Pokud bychom měli na základě uvedených kritérií zhodnotit běžnou školní realitu, museli bychom konstatovat, že míra žákovské participace na výukové komunikaci je nízká. Nálezy tohoto typu prezentovala řada mezinárodních výzkumů (Alexander, 2001; Burns & Myhill, 2004; Nystrand, 1997; Kumpulainen & Lipponen, 2010; Parker & Hurry, 2007) a v českém prostředí je v nedávné době jako převládající potvrdilo šetření Šeďové et al. (2012). Uvedené výzkumy setrvale ukazují, že se komunikace v běžných vyučovacích hodinách jen zřídka odchyluje od habitualizované IRF struktury a že čas, po který žáci ve třídě hovoří, nepřekračuje jednu třetinu celkového mluveného času v hodině. V českém prostředí dokonce výzkumné nálezy ukazují, že učitel vyplňuje svými komunikačními aktivitami 75 % času, na žáky zbývá 25 % (Šeďová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

Na jedné straně tedy existuje teorie podepřená empirickými nálezy, která postuluje pozitivní efekty participace ve vztahu k žákovskému učení, na druhé straně víme, že v běžné školní praxi je míra žákovské participace velmi limitovaná. Tento rozpor lze nepochybně považovat za impuls pro změnu prostřednictvím akčního výzkumu. Cílem akčního výzkumu je na jedné straně proměnit praxi a na druhé straně proces změny vědeckými metodami monitorovat (Atkins & Wallace, 2012). Pokud se akční výzkum týká metod školního vyučování, velmi často má formát vzdělávacího či rozvojového programu pro učitele, často s využitím videostudií jako nástroje pro dokumentování a analýzu změn (Borko et al., 2008).

Projekty tohoto typu zaměřené na posilování žákovské participace realizovali například Nassaji a Wells (2000), Chinnová et al. (2001), Cornelius a Herrenkohl (2004). V těchto projektech si učitelé pod supervizí výzkumníků osvojovali nové přístupy ke komunikaci se žáky. Ve všech případech byly tyto přístupy založeny na navýšení žákovské participace a na změně její struktury tak, aby žáci byli iniciativní a k řešení nastolených otázek se dopracovávali prostřednictvím diskuse. Žákovskou participaci se podařilo ve všech těchto projektech posílit, a to prostřednictvím kladení otevřených otázek a povzbuzování k upřesnění odpovědi (Chinn et al., 2001; Nassaji & Wells, 2000), nastolením dilematu, jehož řešení musí žáci vyargumentovat (Chinn et al., 2001), či zavedením experimentování, na jehož bázi potom žáci formulují teorie a diskutují o nich (Cornelius & Herrenkohl, 2004).

Rovněž naše vlastní výzkumné šetření bylo založeno na intervenci do práce učitelů. Jeho jádrem se stal rozvojový program pro učitele, jehož první vlna proběhla v průběhu školního roku 2013/2014. Cílem programu bylo implementovat do výuky postupy dialogického vyučování, jež je definováno jako způsob komunikace mezi učitelem a žáky, v němž u žáků dominují vyšší kognitivní procesy a zároveň je přítomna vysoká míra jejich aktivní participace (viz Alexander, 2006). V tomto příspěvku se koncentrujeme na otázku, zda a jakým způsobem se zúčastněným učitelům podařilo navýšit žákovskou participaci.

## Metodologie

### *Rozvojový program pro učitele*

Rozvojový program pro učitele, který jsme navrhli a realizovali, sestával ze dvou klíčových komponent. První komponentu představovaly semináře pro učitele spojené s diskusemi nad prezentovanými tématy (otázky, zpětná vazba, participace), druhou potom videonahrávky výuky a jejich reflexe vedená vždy ve dvojici mezi učitelem a výzkumníkem. Program tedy kombinoval skupinová setkání se setkáními ve dvojici učitel–výzkumník. Celkem se programu účastnili čtyři učitelé, každý z nich dostal k dispozici jednoho výzkumníka, který za ním dojížděl do školy, kde pořizoval videonahrávky jeho výuky a následně s ním vedl reflektivní rozhovory stimulované videonahrávkami. V průběhu projektu jsme sledovali, jak se vlivem intervence proměňuje komunikace mezi zapojenými učiteli a jejich žáky. (Více o harmonogramu projektu viz Šeďová et al., 2014.)

Cílem celého projektu byla proměna komunikace mezi učiteli a žáky na druhém stupni základní školy. Zvolili jsme tyto klíčové oblasti změny: 1) proměnit způsob kladení otázek žákům tak, aby se zvýšila kognitivní náročnost otázek a zároveň jejich otevřenost; 2) změnit zpětnou vazbu poskytnutou žákům tak, aby hrála formativní roli procesu učení; 3) posílit žákovskou participaci na výukové komunikaci tak, aby se rozšířil prostor pro jejich promluvy. V této studii se soustředíme na třetí okruh, tedy na žákovskou participaci a možnosti jejího posílení.

V průběhu programu proběhly celkem čtyři semináře pro učitele, na každém z nich byla nastolena určitá oblast změny. Problematice žákovské participace byl věnován třetí z realizovaných seminářů. Na tomto semináři byly představeny teoretické koncepty vážící se k žákovské participaci a zvýšení participace bylo definováno jako cíl, jehož by se učitelé měli snažit ve svých hodinách dosáhnout. Následně byly diskutovány různé způsoby, jak tento záměr naplnit, akcent byl přitom položen především na to, jak přimět žáky,

aby sami kladli otázky a aby reagovali na své spolužáky. V souladu s principy akčního výzkumu přicházeli s podněty nejen výzkumníci, ale rovněž sami učitelé – ti tomuto účelu mohli přizpůsobit některé výukové metody, které již ve své výuce předtím používali. Na semináři tedy nešlo o to, že by si učitelé osvojovali konkrétní výukové metody, spíše se diskutovalo o tom, jak nastavit interakci mezi učiteli a žáky tak, aby došlo k posílení participace. Následně se učitelé sami rozhodovali o tom, jakým způsobem změní svoji výuku.

Po tomto semináři bylo úkolem učitelů realizovat lekci, v níž bude zvýšena míra žákovské participace. Tato lekce byla zaznamenána na video a následoval reflektivní rozhovor mezi výzkumníkem a učitelem. Ti společně provedli analýzu realizované lekce, zhodnotili její silné a slabé stránky a dohodli se na tom, jak postup učitele modifikovat. Následovala nová videonahrávka a na ni navázaný další reflektivní rozhovor. Cílem tohoto postupu bylo upevnit efekty intervence.

Před seminářem věnovaným participaci bylo u všech učitelů sejmuto pět videonahrávek, po semináři byly pořízeny další čtyři videonahrávky. To nám umožňuje porovnat dva datové soubory, z nichž jeden chápeme jako stav před intervencí (před seminářem o participaci) a druhý jako stav po intervenci (po semináři o participaci).

#### *Výzkumné otázky*

V této studii si klademe dvě výzkumné otázky:

- 1) Zvýšila se po intervenci míra žákovské participace?
- 2) Jakým způsobem učitelé zvýšené žákovské participace dosahují?

Na první z výzkumných otázek odpovídáme prostřednictvím kvantitativní analýzy indikátorů participace popsanych výše (čas žáků, rozvité promluvy, triadická interakce). Testujeme hypotézu, že hodiny učitelů po intervenci se z hlediska žákovské participace liší od vyučovacích hodin, které intervenci předcházely. Tato hypotéza byla rozpracována do řady dílčích hypotéz, ve kterých jsme sledovali změny ve výskytu jednotlivých indikátorů žákovské participace.

Druhá výzkumná otázka vyžaduje subtilnější kvalitativní analýzu. Ze vzorku vyučovacích hodin, který mám k dispozici, vybíráme hodiny s vysokou úrovní sledovaných indikátorů participace. V těch sledujeme, jaké konkrétní výukové postupy učitelů vedou ke zvýšené žákovské participaci. Cílem je popsat specifické strategie, které uplatňují učitelé v zájmu navýšení žákovské participace v hodinách.

*Výzkumný vzorek*

Pracujeme s daty z první vlny výzkumu, která proběhla ve školním roce 2013/2014.<sup>8</sup> Do programu byli zapojeni čtyři učitelé ze tří základních škol z Jihomoravského kraje. Šlo o učitele s různou délkou profesní zkušenosti, nabídka programu byla omezena na aprobované učitele vyučující na druhém stupni základní školy český jazyk<sup>9</sup> nebo občanskou výchovu<sup>10</sup>. Tabulka 1 shrnuje základní informace o učitelích.<sup>11</sup>

Tabulka 1  
*Participující učitelé*

	Délka praxe	Vyučovaný předmět	Ročník	Škola
Jonáš	6 let	český jazyk	7.	Škola A: velké město
Radek	8 let	občanská výchova	9.	Škola A: velké město
Hana	20 let	český jazyk	7.	Škola B: malé město
Václav	3 roky	občanská výchova	9.	Škola C: vesnice

*Data a proměnné*

V průběhu projektu jsme shromažďovali následující druhy dat: a) vstupní individuální hloubkový rozhovor mezi učitelem a výzkumníkem; b) audio-nahrávky skupinových diskusí na seminářích; c) videonahrávky výuky; d) audionahrávky reflektivních rozhovorů stimulovaných videonahrávkami; e) testy a dotazníky pro žáky distribuované na začátku a po ukončení celého programu.

Jádrem datového korpusu jsou videonahrávky výuky společně s reflektivními, videem stimulovanými rozhovory nad každou lekcí. Celkem jsme u každého učitele pořídili devět videonahrávek (každá v trvání jedné vyučovací hodiny).

<sup>8</sup> Ve školním roce 2014/2015 probíhá další vlna výzkumu s novými účastníky.

<sup>9</sup> V českém jazyce jsme přistoupili k další redukci, sledovali jsme pouze hodiny literatury.

<sup>10</sup> Tímto zúžením jsme chtěli předejít přílišné heterogenitě účastníků i možných výukových situací, zároveň bylo cílem vytvořit skupinu, jejíž členové jsou si do jisté míry podobní a mohou spolu sdílet efektivně své zkušenosti.

<sup>11</sup> Všem účastníkům bylo zaručeno, že data, která jsme od nich získali, budou anonymizována. Jména, jež zde uvádíme, jsou pseudonymy.



vací hodiny, tzn. 45 minut), na každou nahrávku je navázán rozhovor, který probíhal několik dní po sejmutí videonahrávky. Série devíti videonahrávek umožňuje dokumentovat vývoj, kterým participanti v průběhu celého procesu akčního výzkumu prošli. Jde o velmi obsáhlý zdroj dat, který umožňuje řadu subtilních analýz. V textu pracujeme s 36 nahrávkami vyučovacích hodin. Videonahrávky byly přepsány a následně analyzovány.

Žákovská participace byla operacionalizována do následujících proměnných: 1) čas žáků; 2) rozvitě promluvy; 3) triadická interakce. Výskyt indikátorů čas žáků a triadická interakce byl identifikován na základě kódování videonahrávek do strukturovaných záznamových archů.<sup>12</sup> V analýze pracujeme s procentuálními podíly času žáků a triadické interakce z celkového mluveného času v hodině (součet všech promluv učitele a žáků). Rozvitě promluvy byly kódovány z transkriptů videonahrávek. Kódovány byly všechny žákovské promluvy obsahující deset a více slov (odpovědi, otázky na učitele či na spolužáky, spontánní komentáře), které se týkaly obsahu vyučovací hodiny a školní práce.<sup>13</sup>

### *Analýza*

Srovnání výskytu jednotlivých indikátorů žákovské participace v hodinách před naší intervencí a po ní jsme realizovali prostřednictvím párového t-testu. První skupinu tvořily vyučovací hodiny všech zapojených učitelů před seminářem věnovaným participaci (N 20), druhá skupina pro srovnání byla analogicky složena z vyučovacích hodin po jeho absolvování (N 16). Každý z indikátorů byl testován zvlášť. Testovány tak byly nulové hypotézy, že se průměrný výskyt indikátorů žákovské participace v hodinách před seminářem neliší od průměrného výskytu v hodinách po něm. Při zamítnutí nulové hypotézy jsme vzhledem k limitům způsobených malým počtem sledovaných hodin analyzovali sílu účinku (*effect size*). Cílem bylo ověření, jak silný vliv má na variabilitu výskytu indikátorů participace akční výzkum v podobě semináře a reflektivních rozhovorů (hodiny před a hodiny po intervenci). Použili jsme koeficienty Pearsonovo r a Cohenovo d.

<sup>12</sup> Vyškolení spolupracovníci zaznamenávali v pětisekundových intervalech výskyt následujících kategorií: hovoří učitel; hovoří žák po jmenovitém vyvolání; hovoří žák po otázce učitele do třídy; hovoří žák bez předchozí otázky učitele; hovoří žák v rámci triadické interakce; ticho / samostatná práce; předčítání; sledování videa / poslouchání audia.

<sup>13</sup> Nebyly tedy kódovány například omluvy zapomenutých pomůcek či úkolů, žádosti o možnost odejít na toaletu apod.

Navazující kvalitativní analýza probíhala tak, že jsme nejprve ze vzorku vybrali hodiny s vysokým výskytem indikátorů participace.<sup>14</sup> Pracovali jsme s doslovnými přepisy, které jsme podrobili otevřenému kódování v softwaru Atlas.ti. Soustředili jsme se na pasáže, v nichž se zřetelně projeví známky zvýšené participace – například na situace, kdy žáci formulovali velmi dlouhé promluvy nebo kdy vznikla ve třídě diskuse na půdorysu triadické interakce. Induktivně jsme volili kódy pro akce učitele, které vznikly těchto situací předcházely. Tak jsme identifikovali pět různých postupů, které představujeme ve výsledkové části.

### Proměna žákovské participace po intervenci

Jako výzkumný cíl jsme si v této studii vytkli ověřit, zda v hodinách sledovaných učitelů došlo k nárůstu participace. Indikátory participace jsme si zvolili na základě studia literatury (viz výše), nabízí se tudíž otázka, do jaké míry jsou soudržné a zda se lze spoléhat na to, že reprezentují týž fenomén.

Tabulka 2

*Korelace mezi jednotlivými indikátory žákovské participace*

	Čas žáků	Rozvinuté promluvy	Triadická interakce
Čas žáků		0,74**	0,64**
Rozvinuté promluvy			0,76**
Triadická interakce			

Poznámka: \*\* označené korelace jsou významné na hladině  $p < 0,01$ .

Z hodnot korelačních koeficientů je patrná velmi vysoká souvislost mezi jednotlivými indikátory žákovské participace ve výuce. Z vysokých hodnot všech souvislostí lze usuzovat, že se jedná o konzistentní sadu ukazatelů participace.

Uvedené indikátory participace jsme použili jako nástroj pro zodpovězení otázky, do jaké míry se proměnily hodiny našich učitelů po intervenčním zásahu v rámci výše popsaného rozvojového programu. Skupinový seminář zaměřený na participaci žáků v hodinách byl naplánován přibližně do polo-

<sup>14</sup> Korelační analýza ukázala, že všechny tři indikátory jsou ve vzájemném vztahu. Tímto faktem a analýzou kauzálních vztahů mezi indikátory participace se budeme zabývat v některém z dalších textů.

viny programu. Od každého ze zapojených učitelů jsme v té době měli pět videonahrávek vyučovacích hodin, to znamená 20 hodin celkem. Po skupinovém semináři jsme nahrávali další čtyři hodiny s každým učitelem (16 celkově). První dvě hodiny po semináři byly individuálně s učiteli rozebírány v reflektivních rozhovorech. Cílem rozhovorů bylo upevnění intervence. Tabulka 3 sumarizuje průměrné četnosti výskytu sledovaných indikátorů žákovské participace u jednotlivých učitelů v hodinách před intervencí a po intervenci.

Tabulka 3

*Srovnání ukazatelů participace před a po intervenci akčního výzkumu*

	Podíl žákovského času v %		Rozvité promluvy		Podíl triadické interakce v %	
	průměr	směr. odchylka	průměr	směr. odchylka	průměr	směr. odchylka
Hana (pre)	33,20 (N5)	14,92	13,00 (N5)	7,21	1,00 (N5)	2,24
Hana (post)	44,50 (N4)	13,43	30,00 (N4)	16,51	10,50 (N4)	2,65
Jonáš (pre)	30,80 (N5)	10,33	14,00 (N5)	2,24	3,40 (N5)	3,64
Jonáš (post)	41,80 (N4)	17,15	34,25 (N4)	23,98	25,75 (N4)	20,73
Václav (pre)	22,80 (N5)	7,79	8,80 (N5)	5,54	3,40 (N5)	3,36
Václav (post)	41,25 (N4)	17,88	34,25 (N4)	17,59	25,50 (N4)	28,39
Radek (pre)	28,60 (N5)	10,92	10,20 (N5)	6,42	5,80 (N5)	4,15
Radek (post)	22,10 (N4)	7,39	11,25 (N4)	10,24	4,25 (N4)	1,51
Celkem (pre)	28,85 (N20)	11,08	11,43 (N20)	5,63	3,40 (N20)	3,59
Celkem (post)	37,38 (N16)	15,98	27,43 (N16)	18,67	16,50 (N16)	18,52

Z tabulky vyplývají následující skutečnosti. U každého z učitelů pozorujeme zvýšení průměrných hodnot indikátorů žákovské participace v hodinách po intervenci. Například v hodinách před intervencí tvořil čas žáků 29 % z mluveného času v hodině, po intervenci se procentuální podíl zvyšuje na 37 %. Průměrný nárůst času žáků o 10 % je patrný u všech učitelů, výjimkou

jsou pouze vyučovací hodiny Radka, kde dokonce dochází k menšímu poklesu. Pokud se podíváme na počet rozvitých žákovských replik, vidíme v hodinách po intervenci také znatelný přírůstek. V původních hodinách se vyskytovalo průměrně asi 11 rozvitých replik za hodinu, hodiny po intervenci vykazovaly v průměru přibližně 27 takových replik. Stejně tak je zřetelná změna u indikátoru triadická interakce. Tato specifická komunikační struktura byla měřena v podobě procentuálního podílu výskytu v hodině. Hodiny po intervenci vykazují navýšení o cca 13 %.

Párové měření indikátorů před a po intervenci umožňuje otestovat náš předpoklad, že rozvojový program pro učitele byl účinný. Na základě párového t-testu jsme testovali nulovou hypotézu, že průměry (u jednotlivých indikátorů) se před a po intervenci rovnají. Výsledky testování jsou uvedeny v následujících tabulkách.

Tabulka 4

*Čas žáků: výsledky testů porovnání hodin před a po intervenci*

	Podíl žákovského času v %							
	průměr (pre)	průměr (post)	rozdíl průměrů	p -hodnota	t	sv.	velikost účinku r	velikost účinku d
<b>Všechny hodiny</b>	28,003	37,38	-9,38	<b>0,03</b>	-2,39	15	<b>0,52</b>	<b>0,66</b>

Tabulka 5

*Rozvité promluvy: výsledky testů porovnání hodin před a po intervenci*

	Rozvité promluvy							
	průměr (pre)	průměr (post)	rozdíl průměrů	p -hodnota	t	sv.	velikost účinku r	velikost účinku d
<b>Všechny hodiny</b>	11,43	27,43	-16	<b>0,005</b>	-3,24	15	<b>0,64</b>	<b>1,04</b>

Tabulka 6

*Triadická interakce: výsledky testů porovnání hodin před a po intervenci*

	Podíl triadické interakce v %							
	průměr (pre)	průměr (post)	rozdíl průměrů	p -hodnota	t	sv.	velikost účinku r	velikost účinku d
<b>Všechny hodiny</b>	2,69	16,50	-13,81	<b>0,008</b>	-3,07	15	<b>0,62</b>	<b>1,15</b>

Přestože se jedná o malé počty hodin v obou testovaných skupinách, změny ve všech indikátorech žákovské participace jsou statisticky významné na 5% hladině významnosti. Neboli vyučovací hodiny učitelů po intervenci v rámci programu akčního výzkumu vykazují statisticky významný nárůst ve všech indikátorech žákovské participace. Deskriptivně popsané rozdíly v hodinách jednotlivých učitelů nelze připisovat náhodě. Z analýz vyplývá poměrně významná velikost účinku, kterou můžeme interpretovat tak, že intervence vysvětluje u všech indikátorů více než 25 % variability měření. Zároveň je nezbytné upozornit, že se jedná o malý výčet zaznamenaných hodin. Hledání další podpory pro tyto závěry bude proto předmětem dalších fází výzkumu.

### Strategie navyšování žákovské participace

Výše jsme ukázali, jakých hodnot nabývaly vyučovací hodiny participujících učitelů v jednotlivých indikátorech. Nyní rozebereme konkrétní postupy učitelů, které vedou k dosažení vyšší participace. Za tímto účelem jsme ze vzorku videonahrávek vybrali hodiny s vysokými hodnotami indikátorů participace a podrobili je kvalitativní analýze s cílem identifikovat, jaké specifické strategie učitelů se v těchto hodinách – oproti ostatním hodinám ve vzorku – objevují. V následujících subkapitolách tyto strategie popíšeme a ilustrováme na příkladech.

#### *Snižování počtu otázek; otevření otázek*

Analýza ukázala, že neplatí úvaha: pokud mají žáci hodně mluvit, musí se učitel hodně ptát. To lze dobře demonstrovat na příkladu učitele Václava, který na počátku celého projektu kladl extrémní množství otázek, přičemž celkový čas promluv žáků byl velmi nízký (na první videonahrávce byl poměr promluv učitele ku promluvám žáků 91:9). K navýšení času žáků vede spíše snížení počtu učitelských otázek, pokud je provázeno druhou změnou, jíž je otevření otázek.

#### **Ukázka 1**

*Učitel Václav probírá v občanské nauce téma totalitních společností. Přitom se snaží využít znalostí, které žáci mají z hodin dějepisu.*

**U:** Prosím vás, myslíte si, že byli Češi a Moraváci spokojeni s tím, že je na území protektorát?

**ŽŽ:** Ne.

**U:** Kdo řídil protektorát? Jak se jmenoval ten muž?

**Ž Jan:** Heydrich.

**U:** Né konkrétně, jaký měl titul?

**ŽŽ:** Protektor.

**U:** Protektor. A kdo byl náš prezident?

**Ž Jana:** Hácha.

**U:** Emil Hácha. A komu se Hácha musel podřizovat ve všem?

**Ž Anežka:** Protektorovi.

## Ukázka 2

*Učitel Václav probírá v občanské nauce téma eutanázie. Postupně klade několik komplikovaných otázek a žáci vyjadřují své mínění.*

**U:** Takže kdo by měl rozhodovat o eutanázii?

**Ž Jakub:** Když ten člověk je schopnej o tom rozhodnout, tak nebo prostě vždycky by rozhodoval on sám. I kdyby... kdyby byl schopnej nebo jako psychicky schopnej o tom rozhodnout, tak bych mu vyhověl, jak bude chtít, a kdyby nebyl, tak bych ho prostě nechal žít. Tak jako tak, kdyby, kdyby řekl cokoli. A vlastně ten lékař by rozhodnul, jestli je psychicky schopný o tom rozhodnout nebo ne.

V první ukázce učitel klade v rychlém sledu řadu otázek, žáci odpovídají ve všech případech jednoslovně. Délka odpovědí je v souladu se zadáním. Ačkoli je na řádce 1 otázka uvozena formulací „myslíte si“, učitel po žácích ve všech případech požaduje, aby z paměti vylovili příslušné faktické informace. Vidíme, že žáci s odpověďmi neváhají, pokud se spletou (řádek 4), pak vinou nejasného zadání učitele. Lze říci, že učitel klade pro žáky snadné otázky a dostává lakonické odpovědi.

V ukázce 2 je položena otázka, která nemá předem dané řešení. Pokud se tedy žák pro nějaké řešení rozhodne, musí jej vysvětlit ostatním a pokusit se je odůvodnit. V řeči žáka lze pozorovat váhání (*I kdyby... kdyby byl schopnej nebo jako psychicky schopnej...*) ukazující na to, že žák teprve v průběhu promluvy formuluje své myšlenky. V tomto momentu dochází k fenoménu *commognition* (viz Sfarđ, 2008) – tedy k simultánnímu propojení řeči a myšlení.

Lze říci, že ukázky 1 a 2 reprezentují situace, které se liší svým cílem. Zatímco v ukázce 1 jde o kontrolu znalosti faktů, v ukázce 2 chce učitel, aby žáci vyjádřili svůj názor. Nijak nezpochybňujeme, že ověřování znalostí je ve školní výuce nezbytné, konstatujeme však, že omezený prostor pro žakovskou participaci je daní, která se za tuto nezbytnost platí.

### *Promluva s přípravou*

Žakovské promluvy se zřetelně prodlouží, pokud jim předchází čas na přípravu. Tento jev byl dobře pozorovatelný například v hodinách učitelky Hany. Její lekce měly po celou dobu trvání projektu podobnou strukturu. Pro každou hodinu byl vybrán literární text, na začátku hodiny probíhala konverzace mezi učitelkou a žáky o tématech obsažených v knize, následovalo čtení úryvků z knihy, sumarizace děje a interpretace významu. Čtení

úryvků probíhalo buď společně jako hlasité předčítání, nebo jako tiché čtení jednotlivých žáků. Pokud Hana zvolila tiché čtení, často postupovala tak, že různým žákům rozdala různé části textu, přičemž jejich úkolem následně bylo sumarizovat přečtené pro ostatní. Tato dvě různá uspořádání vedla k velmi různým délkám žakovských promluv.

### Ukázka 3

*Učitelka Hana čte společně se žáky úryvky z knihy Moniky Elšíkové „Bubu – vánoční příběh“. Po přečtení jednoho z úryvků se snaží společně se žáky sumarizovat děj.*

**U:** Ták, co jsme se dozvěděli? Složili bychom nějaký příběh?

**ŽŽ:** Ne.

**Ž Terka:** Že byly Vánoce.

**U:** Že byly Vánoce, výborně. Ták no, Vendo, co si myslíš?

**Ž Venda:** Já jsem to moc nepochopila ale...

**U:** Nepochopilas?

**Ž Venda:** Byly asi Vánoce a on byl nějak v děcáku, ten Bubu. Tak asi za ním někdo přišel.

**U:** Aha, myslí si někdo něco jiného? (2) Ne, tak já vám řeknu, jak to bylo. Bylo to o tom, že byl Bubu v děcáku. Proč se mu říká Bubu, proč se ta knížka jmenuje Bubu – vánoční příběh? Bylo to i zfilmované. Možná jste to někteří mohli vidět. Znáte takovou tu básničku: černoušek Bubu má černou hubu?

**ŽŽ:** Jo, jo. ((šum))

**U:** Tak (1) on byl v tom dětském domově, a protože na Vánoce se podařilo tomu panu řediteli všechny děti umístit zpátky k rodičům, i Bubu čekal na svoji maminku, ale bohužel se jí nedočkal. A ten pan ředitel ho tam vlastně potkal, jak seděl u cesty a vyčkával a díval se směrem k hostinci, jestli ta maminka odtud náhodou nepůjde, ale bohužel maminka nešla. Tak ho sbalil a přemýšlel, jestli ho vezme domů, ale to se mu zrovna nehodilo, protože asi ta jeho manželka by ho doma nechtěla, tak ho odvedl... bylo to ale určitě už dopředu domluvené, odvedl ho k té Doře, což byla jedna z vychovatelek. No a on u té Dory nakonec teda zůstal. Tak co víme o té Doře? Víme něco o té Doře kromě toho, že jsem teď řekla, že je vychovatelka?

**Ž Karin:** Že si vzala za manžela nějakýho právníka.

### Ukázka 4

*Učitelka Hana rozdala žákům nakopírované úryvky z knihy Ery Erbenové „Vyprávěj, mámo, jak to bylo“. Úryvky jsou očíslované podle pořadí. Poté co si každý žák přečte potichu úryvek, který dostal, učitelka postupně vyvolává, aby ostatním převyprávěli obsah své části textu.*

**U:** Takže čtyřka? Tak, kdo? ((Vybírání z blásnic se žákyň.)) Sára?

**Sára:** Takže, no oni nasedli, nasedli do vlaku, jeli a že... tři dny jeli, plné tři dny a občas se zastavil, tak mamka ji učila jako poznávat hvězdy, ukázala jí velký vůz a pak se vlak zastavil, vylezli z toho vlaku, že tam štěkal pes a že je muse-, že je dostali do, nevím, do Osvětimi, a že tam, že jí... tam byl voják

a oni ji vlastně svlékli, museli si oholit vlasy, pak ona dostala omylem dvě levý boty, a tak si je šla, chtěla jít vyměnit k jedné hromadě, a pak ucítila, jak jí jeden voják práskl do obličeje a vyrazil oba dva přední zuby, takže jí tam tekla krev, a pak tam byl ještě jeden voják, který jí viděl a asi se nad ní slitoval, tak jí hodil kousek salámu a že ona ho schovala do ruky, jenomže ty ostatní ženy to viděly, tak se po ní vrhly, kousaly ju a hryzaly jí ruku, a že jí zbyla potom jenom půlka toho salámu, tak se potom o tu půlku rozdělila ještě s mamkou. A pak je zase někam vezli, pak je zase vezli do nějakého jináčího tábora, a že její máma s nějakýma dvěma kamarádkama se tam honem šly přihlásit na nějakou kuch- do kuchyně něco, aby dostaly jídlo, aby tam prostě mohly krást, no a tak to skončilo.

Rozdíl mezi oběma ukázkami je zjevný. V ukázce 3 děj knihy převypravuje v zásadě učitelka a děti ji pouze epizodicky doplňují. Naproti tomu v ukázce 4 žákyně Sára velmi zevrubně popisuje, co se odehrálo v části textu, kterou přečetla a měla čas nad ní přemýšlet. Lze říci, že napříč oběma situacemi učitelka (řádky 20, 22) a žákyně (řádek 25) produkují kvantitativně i obsahově srovnatelné typy promluv. Čas na přípravu tak představuje pro žákyni příležitost k verbální participaci, kterou by při jinak organizovaném zadání úkolu na sebe převzala učitelka. To dobře vidíme v ukázce 3, kdy po několika krátkých žakovských odpovědích (např. řádky 14, 15, 19) učitelka přejímá slovo a vypráví příběh.

Tento efekt citelného prodloužení žakovských promluv v případě času na přípravu byl pozorovatelný rovněž v lekcích ostatních učitelů. Paralelně s prodloužením jednotlivých promluv dochází i k navýšení celkového času žáků. Zdá se, že si učitelé tento fakt neuvědomují a rozdílná zadání volí spíše proto, aby byly úkoly pro žáky pestřejší.

#### *Hra na učitele*

Jako hru na učitele označujeme typ interakce, v níž žáci kladou otázky svým spolužákům, přičemž jsou k tomu nejprve explicitně vyzváni učitelem. V tomto interakčním scénáři, který jsme v našich datech identifikovali opakovaně u různých učitelů, žáci zastupují učitele, který celou interakci monitoruje.

#### **Ukázka 5**

*Učitel Václav zavádí v hodině občanské nauky způsob opakování, při němž si žáci vzájemně kladou otázky z probrané látky. Žák A si zvolí žáka B, tomu položí otázku. Žák B odpoví a vybere si žáka C, jemuž položí další otázku. Ke zviditelnění toho, kdo ke komu hovoří, používá Václav míček, který má hodit vždy dotazující se žák dotazovanému.*

**Ž Filip:** Jakej je rozdíl mezi přestupkem a trestným činem? *((háží míček Šárce))*

**U:** Vždycky oslov někoho, než to hodíš, jo?

**Ž Filip:** Ona se na mě dívala, tak jsem jí to hodil.

**U:** Jo. *((otočený směrem k tabuli, na kterou píše besla z otázky))*



**Ž Šárka:** Jo, tak už můžu, jo?

**U:** *((soublasně kývne))*

**Ž Šárka:** No tak é... trestnej čin, to je třeba vražda nebo tak něco a á... přestupek je něco... třeba krádež *((dívá se na učitele))*.

**U:** Jemu se... jemu odpovídej *((ukazuje směrem na žáka))*.

**ŽŽ:** *((všichni se otočí směrem k žákovi, který pokládal otázku))*

**Ž Filip:** A já mám říct, jestli je to správně, nebo...?

**U:** Můžeš říct, jestli ti to stačí, nebo nějak jinak reagovat jako učitel.

**Ž Filip:** A jo, tak já jsem se ptal na to, jaké je mezi tím rozdíl, a né co je co.

**Ž Šárka:** *((jemně bouchne pěstmi do lavice))* Tak to je ten rozdíl, ne?

**Ž Filip:** Není. Tos řekla jenom, co je co. Já jsem chtěl vědět, jaké je mezi tím rozdíl.

Cílem takto pojaté aktivity je přimět žáky, aby reagovali na sebe navzájem. Všimněme si, že žáci mají tendenci převádět komunikaci do obvyklé dyády učitel–žák (řádek 30, 32), tuto strukturu se však Václav snaží rozbít (řádek 33). Učitel tedy ponechává žákům volnost, aby reagovali podle svého uvážení, zároveň je však obsah komunikace předem determinován tím, že jde o prověřování znalostí žáků. Toto prověřování jde po dvou liniích: 1) tazatel ukazuje svoji znalost obsahů probraných v předchozích lekcích tím, že je s to vytvořit relevantní otázku; 2) dotázaný ukazuje svoji znalost tím, že na otázku odpoví správně. Klíčovou složkou hry na učitele je tedy evaluace, přičemž roli evaluátora má převzít dotazující se žák, který je k tomu učitelem povzbuzován (řádek 36). V zásadě lze říci, že žáci dostávají pokyn napodobovat chování učitele (řádky 35, 36). Ačkoli jde tedy o strukturu, která se liší od IRF, a žáci svými komunikačními aktivitami vyplňují větší plochu, než je obvyklé, hra na učitele je velmi blízko klasickému školnímu scénáři, v němž jde o kladení uzavřených otázek a odpovídání na základě pamětně osvojených znalostí. Změna spočívá v záměně rolí, podstatou navýšení participace je delegování učitelských promluv na žáky.

#### *Hledání významu*

Stejně jako předcházející formát je tento typ interakce postaven na otázkách kladených žáky. Na rozdíl od hry na učitele zde absentuje evaluační složka. Cílem není znalosti prověřovat, nýbrž vytvářet. Hledání významu se odehrává v žánru tzv. explorativní řeči<sup>15</sup> (Mercer, 2000) – jde o formát, v němž

<sup>15</sup> Mercer (2000) rozlišuje tři typy řeči v rámci výukové komunikace: řeč kumulativní, disputativní a explorativní. Kumulativní řeč je založena na neproblematickém přijímání příspěvků jednotlivých mluvčích, kdy každý z partnerů akceptuje, co druhý říká. Řeč disputativní je charakteristická neochotou aktérů přijmout stanovisko druhého a úsilím zúčastněných převzít kontrolu nad komunikační výměnou.

partneři zacházejí kriticky, avšak konstruktivně s myšlenkami ostatních s cílem dospět ke společné shodě. Jsou aktivně hledány a vyzdvihovány relevantní informace. Argumentuje se, znalost je zviditelnována a zpřístupňována ostatním.

### Ukázka 6

*V hodině učitelky Hany mají žáci za úkol vytvořit několik otázek, které by se vztahovaly k právě přečtenému úryvku z knihy „Tajnosti na síti“. V knize parta dospívajících dívek nutí spolužačky ke krádežím v obchodech a zároveň je terorizuje prostřednictvím kyberšikany. V příběhu dojde k odhalení, kdy se chlapec Adrian sejde s vůdkyní této party Kátou a přiměje ji, aby mu vše vyprávěla. Její vyprávění natáčí na diktafon, a tím pádem dojde k veřejnému odhalení činnosti těchto dívek.*

**U:** Karin, co máš za otázku?

**Ž Karin:** Proč Kát'a všechno Adrianovi řekla?

**U:** Hm, co myslíte, proč ona mu to všechno vyklopila?

**Ž Dana:** Protože ji vychvaloval a tím pádem ona víc toho řekla.

**Ž Terka:** Ona byla naivní a prostě mu to řekla.

**U:** Hm, Mojmír chtěl dodat?

**Mojmír:** Jí se asi ten kluk líbil, tak se nechala přesvědčit a vyprávěla mu to všechno.

V ukázce 6 učitelka vyzývá k položení otázky žákyni Karin. Všichni žáci měli čas na přípravu a každý vytvořil několik otázek. Vzhledem k tomu, že úkolem je klást otázky týkající se nejasností, které žáci ohledně textu mají, jde v této ukázce o situaci radikálně odlišnou od ukázky předchozí. Při hře na učitele imituje žák učitele v tom smyslu, že se ptá na věci, které sám ví. Při hledání významu se žáci naopak ptají na věci, které nevědí, nejsou si jimi jisti, mají o nich určité předpoklady či hypotézy. Odpověď je potom konstruována formou žákovského mnohohlasu (viz Bakhtin, 1981). Vidíme, že odpovědi Dany, Terky a Mojmíra (řádky 43, 44, 46) přicházejí v konverzačním sledu, navazují na sebe, avšak nereplikují se. Každý ze žáků se snaží co nejpresněji vyjádřit své mínění. Struktura je volnější než u hry na učitele, otázka je položena do třídy, odpovídají ti, kdo si myslí, že mají k dané věci, co říci. O tom, ve kterém okamžiku bude výsledná odpověď chápána jako platná, nerozhoduje ten, kdo otázku položil, nýbrž konsenzuální vyjednávání ve třídě (kdokoli může v kterémkoli okamžiku odpověď doplnit či zpochybnit).

Učitelka se drží v pozadí, spíše povzbuzuje děti k tomu, aby se vyjádřily (řádek 45). Dá se říci, že deleguje na žáky epistemickou autoritu (viz Patchen & Smithenry, 2014), to znamená, že jim ponechává autonomii v rozhodování o tom, které vědomosti jsou platné a hodnotné. To neznamená, že by je v případě neschopnosti dobrat se řešení ponechala bez pomoci – viz ukázka 3,

v níž Hana na hledání významu rezignuje a klasickým způsobem předává žákům informace. Takovýto učitelský zásah je však ve formátu hledání významu spíše nouzovým řešením.

### *Názorový střet*

Pro názorový střet je rovněž charakteristická žakovská mnohohlasost a hledání významu, v tomto případě je však kladen důraz nikoli na dosažení shody, nýbrž na odlišnosti různých perspektiv a na uvědomování si rozdílů mezi nimi (viz Scott et al., 2010).

#### **Ukázka 7**

*V hodině učitele Jonáše se četly ukázky ze Cervantesovy knihy „Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha“. Následně učitel položil žákům otázku, zda je počínání blavního brdiny smysluplné nebo nesmyslné. Do pravé poloviny třídy se mají shromáždit žáci, kteří mají za to, že jde o chování nesmyslné, do levé poloviny třídy ti, kdo v něm vidí smysl. Všichni žáci se přemístí na pravou stranu třídy.*

**U:** A proč to chování Dona Quijota je nesmyslné?

**Ž Šimon:** Že někdo tam staví půl roku mlýn, aby mohl namlít mouku, a on tam přijde nákej rytíř a začne, začne jim tam ničit ten mlýn. Tak dává to smysl?

**ŽŽ:** Ne.

**Ž Filip:** Je paranoidní.

**ŽŽ:** Jo, přesně tak. (*šum, smích, ticho, poté se obracejí pohledy směrem k učiteli*)

*Po chvíli se přiblíží Adam s tím, že změnil názor.*

**Ž Adam:** É... můžu přestoupit na tu druhou stranu?

**U:** Proč?

**Ž Adam:** Protože si myslím, že každá činnost nebo každé chování člověka má nějaký smysl.

*K Adamovi postupně přejdou někteří další žáci, mezi oběma stranami se rozvíjí diskuse.*

**Ž Šimon:** Kvůli tomu, že si někdo myslí, že to, co dělá, je smysluplné, neznamená, že je to ve skutečnosti smysluplné.

**Ž Adam:** Ale pro toho člověka to je smysluplné.

**Ž Katka:** No tak prostě, když někdo je ve vězení, něco udělal třeba blbého, a ten člověk tam přijde a prostě je jen tak chce osvobodit, to nemá smysl.

**Ž Tereza:** Ale pro někoho to má smysl, víš?

**Ž Hanka:** A jak můžeš vědět, že... že vlastně můžeš vědět, jak on to bere, jak on se cítí? Tobě to sice přijde nesmyslný, ale mně to třeba přijde normální, jakože.

**Ž Filip:** Ale normální člověk tady toto nebude dělat, vrhat se za každých okolností do boje.

**Ž Adam:** Filipe, a kde máte napsaný, že on je normální?

**ŽŽ:** ((*smích, šum*)) Třeba není normální.

**Ž Nikol:** Filipe! Filipe, otázka, kdo je normální?

**ŽŽ:** ((*smích*))

**Ž Filip:** Řekli jsme si minulý rok, že máme číst mezi řádky, a mně to jasně říká tady ten text, že je prostě nenormální, že není normální narážet do větrných mlýnů a myslet si o nich, že jsou to obři, a kvůli tomu zlámat sebe, málem se zabít, ještě koně, toho taky ukradli, Sancho Panzu, toho svýho kámoše a takhle.

**Ž Nikol:** No, ale to si myslíš ty.

Spor o smysluplnost chování Dona Quijota je v ukázce indukován učitelem. Ten v úvodu aktivity žádá žáky, aby se rozdělili do dvou názorových skupin. To je v tomto formátu poměrně běžné, učitelé nechávají žáky vytvořit názorové skupiny, případně rozdělí třídu na části podle formálního klíče a jednotlivé skupiny mají obhajovat protichůdná stanoviska. Druhou ingrediencí, kterou názorový střet musí zahrnovat, je kontroverzní téma. Pokud téma není kontroverzní a nevzbuzuje u žáků silné emoce, může nastat společné hledání významu, avšak nedochází k explicitnímu vyjadřování nesouhlasu se stanovisky ostatních.<sup>16</sup>

Žáci v ukázce 7 nejen oponují sobě navzájem, ale také vyjadřují odlišné mínění, než má učitel. Ten totiž v průběhu lekce dal najevo, že chování Dona Quijota smysl má. To nebrání žákům vyjadřovat opačný názor (řádek 48, 50, 55, 57, 60, 65) a argumentovat pro něj. Tento fakt vypovídá o tom, že se žáci cítí bezpečně a rozumí logice celého interakčního formátu – vědí, že si učitel přeje, aby prezentovali různé pozice, a že za nesouhlas s ním nebudou sankcionováni.

Konfrontace s opozičním názorem vede k hlubšímu promýšlení vlastního stanoviska. Všimněme si, že v ukázce někteří žáci v průběhu interakce změni svůj názor. To svědčí o tom, že o věci přemýšlejí a vyhodnocují argumenty ostatních. V diskusi se objevují jak odkazy do samotného textu (řádky 48, 57), tak odkazy na dříve osvojené dovednosti při práci s textem (řádek 65). Je tak patrné, že je debata navázána na kurikulární obsahy a že její zařazení do výuky nepostrádá účelnost.

<sup>16</sup> Příklady jiných témat názorových střetů v našich datech jsou například exekuce, trest smrti, eutanázie, ale též pravidla chování pro učitele.

## Závěr a diskuse

V této studii jsme analyzovali změny v participaci žáků na výukové komunikaci, k nimž došlo v důsledku zapojení učitelů do projektu akčního výzkumu zaměřeného na implementaci principů dialogického vyučování. Participaci jsme přitom operacionalizovali jako celkový prostor, který žáci vyplňují svými promluvami, jako příležitost žáků k dlouhým promluvám a také jako nastolení triadické interakce mezi větším počtem aktérů, než je jeden žák a učitel.

Prostřednictvím kvantitativní analýzy jsme ukázali, že v hodinách sledovaných učitelů skutečně došlo ke zřetelnému posílení žákovské participace, a to ve všech uvedených parametrech. Zároveň jsme prokázali, že jednotlivé indikátory vykazují zřetelnou souvislost. Jinými slovy, výskyt triadické interakce je provázen prodloužením žákovských replik a celkového času, po který žáci hovoří.

Následně jsme prostřednictvím kvalitativní analýzy identifikovali mechanismy, které k tomuto výsledku vedou. Ve všech případech lze za zdroj zvýšení žákovské participace označit změny v chování na straně učitelů. Opakovaně jsme byli v průběhu výzkumného projektu svědky toho, že se učitelé pokusili své žáky jednoduše instruovat, co mají dělat – například že by měli být více aktivní a reagovat na sebe navzájem. Tyto výzvy se vždy minuly účinkem a na reálné žákovské participaci se nijak neprojevíly. Naše analýza svědčí o tom, že pokud dojde ke změnám v komunikačním chování žáků, je to způsobeno změnami v chování učitele. Vyšší participace lze podle našich dat dosáhnout tak, že učitel sníží vlastní komunikační aktivitu, čímž žáci dostanou více času pro vlastní promluvy (snížení počtu otázek, promluva s přípravou). Paradoxně by se dalo říci, že čím méně se učitel ptá, tím více se od žáků dozví. K posílení žákovské participace vede rovněž práce s definováním rolí uvnitř komunikační struktury (hra na učitele, některé formy hledání významu či názorového střetu), i v takovém případě však je bázový mechanismus – ústup učitele do pozadí – podobný. Žák se může vyvázat z obvyklé pozice, v níž pouze odpovídá na otázky učitele, a začít sám klást otázky či komentovat repliky ostatních jedině tehdy, pokud z těchto činností alespoň částečně sleví učitel. Poslední složkou, kterou jsme v postupu učitelů našli, je specifický způsob zadávání otázek či úkolů – ty musí být dostatečně otevřené a podnětné (otevřené otázky, hledání významu), obzvláště stimulativní jsou úkoly týkající se žité zkušenosti žáků (hledání významu, názorový střet) či vzbuzující silné emoce (názorový střet).

Náš závěr, že změn v participaci lze dosáhnout změnami v chování učitele, je v souladu s některými realizovanými výzkumy, v nichž si učitelé osvojovali konkrétní didaktickou metodiku, a následně se konstatovaly změny v míře a kvalitě zapojování žáků do komunikace (viz Cornelius &

Herrenkohl, 2004; Chinn et al., 2001; Nassaji & Wells, 2000). Náš postup se lišil od uvedených výzkumů, neboť učitelé v našem projektu si neosvojovali nové vyučovací metody, nýbrž autonomně pracovali na modifikaci svých interakcí se žáky.

Posilování žákovské participace chápeme jako jednoznačně pozitivní proces, a to přesto, že jsme si vědomi, že výuková komunikace není běžnou konverzací, nýbrž specifickou, institucionalizovanou formou diskurzu, pro niž je typická dominance učitele a udržování IRF struktury (viz např. Cazden, 1988; Mehan, 1979). Podstatou konceptu dialogického vyučování není likvidace této institucionalizované diskurzivní struktury, nýbrž její modifikace – učitel zůstává dominantní, avšak prostor pro hlas žáků se rozšíří, IRF struktura má být nadále běžným komunikačním vzorcem, avšak nikoli jediným.

Naše výsledky ukazují, že některé z postupů vedoucích k navýšení participace se odehrávají uvnitř IRF struktury, jiné vedou k jejímu překročení (hra na učitele, názorový střet). Společným bázovým mechanismem zvýšené participace se zdá být otázka, jako základní stavební kámen dialogu. Bez ohledu na to, zda ji klade učitel (v IRF), nebo žák (mimo IRF), platí, že uzavřené otázky elicitující fakta žákovskou participaci velmi limitují. Z toho však nevyplývá požadavek na odstranění uzavřených faktografických otázek jako spíše na to, aby byly užívány na základě vědomé volby učitele a střídány s jinými typy otázek, jejichž prostřednictvím je možné dosáhnout jiných výukových cílů, než je kontrola osvojených znalostí.

Přestože je zvýšení žákovské participace – minimálně v rámci paradigmatu dialogické pedagogiky – považováno za žádoucí, existují rovněž výzkumy, které poukazují na možné negativní efekty. Některé studie (např. Corrie, 1997; Lefstein, 2002) spojují vysokou míru žákovské participace s problematickou kázní. To je v souladu s pozorováním Šeďové (2011), že důsledné udržování IRF struktury funguje v běžné výuce jako pojistka pro udržení žákovské disciplíny. Jestliže je IRF struktura opuštěna a žákům je dopřána větší autonomie, mohou učitelům chybět nástroje na udržení pořádku ve třídě.

Emanuelsson a Sahlstrom (2008) na základě analýzy dat z hodin matematiky ve švédské základní škole uvažují o dalším problému. Pokud dostanou žáci větší autonomii, kladou učitelé otázky, v nichž požadují vodítka a nápo- vědy ke zjednodušení zadaných úloh tak, aby je byli schopni vyřešit bez zvládnutí příslušných matematických konceptů. Zvýšená participace tak podle autorů může vést k trivializaci výuky.

A konečně Lefstein a Snellová (2014) přinášejí svědectví o tom, že zvýšení celkové míry žákovské participace nemusí znamenat, že se posílí zapo- jení všech žáků stejnoměrně. Naopak tyto autoři ukazují, že z nových pod- míněk profitují nejvíce ti, kteří se silně prosazují i v tradičně pojaté výuce.

Kromě toho některé metody, které učitelé volí, aby žáky povzbudili k aktivnější účasti (například různé formy soutěží), mohou povzbuzovat přehnanou řevnivost a sklon kritizovat spolužáky. To vše může vést ke zvýhodňování některých žáků ve třídě a naopak ke znevýhodňování jiných.

Naše data jsme nepodrobili systematickému rozboru negativních efektů tohoto druhu, avšak považujeme to za úkol pro další analýzu. Je totiž zřejmé, že se v našem souboru objevují úseky s vysokou žákovskou participací, které jsou zároveň velmi hodnotné z hlediska obsahu a kognitivního zapojení žáků (takovou situaci reprezentuje například ukázka 6 v tomto článku), avšak také úseky, v nichž jsou žáci sice aktivní a jejich promluvy jsou dlouhé, ale obsah komunikace je vyprázdněný a postrádá účelnost ve vztahu ke kurikulu. Stejně tak je zřejmé, že v jednotlivých třídách existují žáci, kteří jsou komunikačně velmi aktivní, a také žáci, kteří ani v případě, že učitelé volí postupy ke zvýšení žákovské participace popsané výše, do komunikace nevstupují a zůstávají pasivní. Pominutí těchto otázek považujeme za limit této studie, a proto se jim budeme věnovat v některém z dalších textů. Mezi klíčové principy dialogického vyučování totiž patří hromadnost a účelnost (Alexander, 2006). Je tudíž důležité nejen to, aby participace byla vysoká, ale také to, aby se do komunikace zapojovali všichni a aby byla účelně vztažena ke kurikulárním obsahům.

### Poděkování

Tento článek vznikl v rámci projektu Učitel a žáci v dialogickém vyučování, jenž je financován Grantovou agenturou České republiky (GA13-23578S). Autoři děkují za poskytnutou podporu.

### Literatura

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. London: Blackwell.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London: Sage.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.

- Black, L. (2007). Analysing cultural models in socio-cultural discourse analysis. *International Journal of Educational Research*, 46(1–2), 20–30.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436.
- Boyd, M., & Rubin, D. (2002). Elaborated student talk in an elementary ESOL classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(4), 495–530.
- Boyd, M., & Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 141–169.
- Burns, Ch., & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 35–50.
- Candela, A. (2005). Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture & Psychology*, 11(3), 321–337.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411.
- Cornelius, L. L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467–498.
- Corrie, L. (1997). The interaction between teachers' knowledge and skills when managing a troublesome classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 27(1), 93–105.
- Emanuelsson, J., & Sahlstrom, F. (2008). The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205–223.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141–162.
- Heyd-Metzuyanim, E. (2013). The co-construction of learning difficulties in mathematics-teacher-student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics*, 83(3), 341–368.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3–4), 141–158.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In K. Littleton & Ch. Howe (Eds.), *Educational dialogues. understanding and promoting productive interaction* (s. 48–63). London, New York: Routledge.
- Lefstein, A. (2002). Thinking power and pedagogy apart – coping with discipline in progressive school reform. *Teachers College Record*, 104(8), 1627–1655.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Molinari, L., & Marni, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62(1), 249–258.
- Myhill, D. (2008). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352.



- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of 'Triadic dialogue'? An investigation of teacher–student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Oliveira, A. W. (2010). Engaging students in guided science inquiry discussions: Elementary teachers' oral strategies. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 747–765.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299–314.
- Scott, P., Ametller, J., Mortimer, E., & Emberton, J. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge. In K. Littleton & Ch. Howe (Eds.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (s. 289–303). London, New York: Routledge.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating*. New York: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9–43.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63(1), 79–93.

### **Kontakt na autory**

Klára Šedřová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika  
e-mail: ksedova@phil.muni.cz

Martin Sedláček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika  
e-mail: msedlace@phil.muni.cz

**Corresponding authors**

Klára Šeďová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, Czech Republic

e-mail: ksedova@phil.muni.cz

Martin Sedláček

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, Czech Republic

e-mail: msedlace@phil.muni.cz