

KLUKŮ JE ŠKODA, HOLKY NA TO NEMAJÍ: GENDEROVÉ ASPEKTY V HODNOCENÍ NEJSLABŠÍCH ŽÁKŮ TŘÍDY

BOYS ARE UNFORTUNATE, GIRLS DO NOT HAVE WHAT IT TAKES: GENDER ASPECTS IN THE ASSESSMENT OF STUDENTS WITH LOW ACADEMIC ACHIEVEMENT

ANNA DREXLEROVÁ

Abstrakt

Předložená studie se zabývá prospěchově nejslabšími žáky třídy a mírou jejich participace na výukové komunikaci. Jejím cílem je zjistit, jak učitelka vnímá a hodnotí tyto žáky a zda její hodnocení koresponduje se zapojením žáků do komunikace. K odbalení hodnotícího úsudku byla využita metoda opakovaných polostrukturovaných rozhovorů s učitelkou druhého stupně základní školy. Podoba a frekvence interakcí mezi učitelkou a žáky byla zjišťována strukturovaným pozorováním vyučovacích hodin. Hlavním výsledkem případové studie je zjištění, že učitelka jednak vnímá skupinu s nejslabším prospěchem genderově diferencovaně a jednak se tyto žáci diferencovaným způsobem projevují v komunikaci. Chlapci jsou ve výuce aktivní a učitelkou jsou označováni jako zvláštní, ve vleku obtížných rodinných situací, které zapříčiňují jejich slabý školní výkon. Naopak dívky jsou komunikačně pasivnější a zároveň jsou učitelkou vnímány jako tiché a hodné, ale bez akademických schopností a bez potenciálu ke zlepšení.

Klíčová slova

prospěch, hodnotící úsudek učitele, gender, výuková komunikace, diferencované jednání učitele

Abstract

The present study focuses on students with low academic achievement and the extent of their participation in classroom communication. The aim of this study was to determine how such students were perceived and assessed by their teacher and whether the teacher's evaluation corresponded with their participation. Repeated semi-structured interviews with a lower secondary school teacher were used to establish how she evaluated her students. The nature and frequency of the interactions between the teacher and the students were examined by structured observations of lessons. The main result of this case study is that the teacher perceived students with low academic achievement differently based on gender. It transpired that she evaluated their

participation in communication based on their gender as well. The teacher explained the low achievement of communicative boys based on their difficult family situations and considered them to be distinct. In contrast, the teacher perceived less communicative girls to be quiet and obedient and understood them as possessing no academic skills or potential to improve.

Keywords

achievement, teacher evaluation, gender, classroom communication, differential teacher behavior

Úvod

Tato studie se zaměřuje na prospěchově nejslabší žáky třídy. Jejím cílem je zmapovat, jaké jsou hodnotící úsudky učitelky o dané skupině žáků a začek a jak se tito zapojují do výukové komunikace. Prospěchově nejslabší žáci se podle mnohých autorů obvykle vykazují zvýšenou nekázní, paradoxně rovněž pasivitou ve výukových činnostech a stabilně slabými výkony (Myhill, 2002; Šedřová & Šalamounová, 2016). Mnozí učitelé si ale problém slabého školního výkonu spojují spíše s chlapci než dívkami (Carrington, Tymms, & Merrell, 2008; Jones & Myhill, 2004a; Martin & Marsh, 2005). Z toho důvodu lze gender žáků považovat za jedno z podstatných hodnoticích hledisek učitele.

Hodnotící úsudek učitele nefunguje pouze jako nástroj evaluace aktuálního výkonu žáků, ale jeho vliv je mnohem významnější. Výzkumy opakovaně potvrdily, že očekávání vůči výsledkům žáka, vznikající na základě hodnotícího úsudku učitele, ve svém důsledku determinuje, zda bude žák úspěšný či nikoli (Chang, 2011; Meissel, Meyer, Yao, & Rubie-Davies, 2017; Santini, 2014). Tento princip se nazývá teorie pygmalion efektu, jejíž podstatou je fenomén sebenaplnujícího se prorocství. To znamená, že pokud učitel očekává, že žák bude dosahovat slabých výsledků, tento předpoklad má tendenci se naplnit. Lze tedy vyvodit, že u žáka, kterému je učitelkou přiřazena nálepka slabě prospívajícího, je riziko, že jeho výkonnost se již nezlepší. Záměrem předkládané studie je proto zmapovat, jaké atributy učitelka skupině slabě prospívajících reálně přiřazuje a jaký dává žákům ve výuce prostor pro participaci.

Hodnotící úsudek učitele

Hodnocení žáků a jejich výkonů představuje jednu z klíčových aktivit a povinností učitelů. Právě schopnost adekvátně a výstižně hodnotit bývá považována za jednu z nejdůležitějších charakteristik dobrého učitele (Kaiser, Retelsdorf, Südkamp, & Möller, 2013). Rovněž pro žáky je spravedlnost

hodnocení a potažmo známkování velmi významná (Young, Horan, & Frisby, 2013). Ovšem jak upozorňují Canal, Bonini, Micciolo a Tentori (2012), pro hodnotící úsudek učitele je typická výběrovost mezi různými stimuly i vnímaných informací a konzistence z hlediska času. To znamená, jak dodávají mnozí autoři, že se přirozeně objevují určité hodnotitelské chyby, které mohou být dány nevědomými předsudky či zaujatostí učitele (Bláha & Šebek, 1988; Campbell, 2015; Urhahne, Chao, Florineth, Silke Luttenberger, & Paechter, 2011).

Vytváření hodnotícího úsudku učitele je založeno na rozmanitých zdrojích informací. Rubie-Davies, Hattie a Hamilton (2006, s. 430) uvádějí, že mezi nejlivnější individuální charakteristiky studentů patří například jejich gender, sociální zázemí, způsob vyjadřování, věk, fyzická atraktivita, osobnostní a sociální vlastnosti a rovněž vzájemný vztah s učitelem. Tento obsáhlý výčet uspořádávají Bressoux a Pansu (2015) do čtyř základních oblastí, které pojmenovávají jako sociodemografické charakteristiky žáků, školní charakteristiky žáků, jejich fyzický vzhled a chování ve třídě. Na základě vyhodnocení těchto informací upravuje učitel své vlastní jednání a přístup k žákům.

Hodnotící úsudky učitele však mají dalekosáhlejší dopad. Podle mnohých autorů ovlivňuje způsob, jakým učitel vidí své žáky, nejen podobu školních interakcí, ale také tvorbu očekávání učitele a důležitá rozhodnutí týkající se příležitostí k učení, které učitel žákům zprostředkovává (Bressoux & Pansu, 2015; Higgins, 2011; Kaiser et al., 2013; Ready & Wright, 2011; Urhahne & Zhu, 2015; Walker et al., 2015). Jedná se například o úroveň a složitost pokládaných otázek a úkolů, podobu zpětné vazby, volbu vzdělávací aktivity, rychlost postupu a prostor, který žák dostává k vyjádření. Jak se autoři shodují, pro činnost učitele je typický diferencovaný přístup k žákům (Babad, 2005; Newberry, 2010; Rubie-Davies, 2007). To znamená, že s různými žáky třídy jedná učitel různě. Přičemž, jak upozorňuje Newberry (2013), učitelé si mnohdy svého diferencovaného jednání nejsou vědomi. Dané aspekty učitelského hodnocení mají velmi významný dopad na žákův pocit spokojenosti ve škole a tvorbu sebeúčinnosti (*self-efficacy*) žáka, jež bývá definována jako důvěra ve vlastní schopnosti a přesvědčení o své způsobilosti zorganizovat si činnost tak, aby vedla k naplnění vymezeného cíle (Bressoux & Pansu, 2015; Sharp, Brandt, Tuft, & Jay, 2016). Všechny uvedené atributy se podílejí na školní výkonnosti a úspěšnosti žáka.

Tento princip je podstatou teorie pygmalion efektu, podle které existuje vazba mezi hodnotícím úsudkem učitele a výsledným výkonem žáka (Chang, 2011). K pygmalion efektu dochází tak, že učitel svá očekávání od žáků projevuje prostřednictvím svého diferencovaného jednání, kterým dává nevědomě najevo, koho ve třídě preferuje a koho naopak upozaduje. Žáci jsou vůči tomuto chování vnímaví a učitelův hodnotící úsudek si zvnitřňují.

Tento trend vede k tomu, že výkon žáka v konečném důsledku odpovídá učitelovým očekáváním. Očekávání učitele tak může prostřednictvím diferencovaného jednání regulovat výkonnost a úspěšnost žáků (Bohlmann & Weinstein, 2013; Chang, 2011; Santini, 2014; Stoicescu & Ghinea, 2013).

Školní úspěšnost velmi úzce souvisí s participací žáků v hodinách. Newberry (2010) tvrdí, že úspěšní žáci bývají často kooperativní, což napomáhá budování pozitivního a podporujícího vztahu s učitelem, který pak žákovi poskytuje více učebního času a pozornosti. V důsledku toho pak dochází ke zlepšování výkonnosti. Podobně uvažují Urhahne et al. (2011, s. 171), podle kterých neúspěšní žáci s nízkou sebeúčinností tendují k tomu vyhýbat se úkolům i interakcím a pociťovat úzkost, která se negativně odráží na výkonech. Rovněž Šedřová, Sucháček a Majcík (2015, s. 158) prokázali závislost mezi školní úspěšností žáků a jejich účastí ve vyučovacích hodinách. Ti, kteří ve vyučovacích hodinách participují ve větší míře, patří k nejlepším. Skupinu žáků, kteří se participaci na výuce naopak vyhýbají, lze zařadit k těm slabším.

Role genderu ve školní výkonnosti žáků

Otázku vztahu mezi školní výkonností a genderem žáků lze považovat za stále aktuální. Ve 20. století se pozornost výzkumníků zaměřovala především na nízkou úspěšnost dívek v matematice a přírodních vědách. V současnosti se však problematizuje spíše postavení chlapců ve vzdělávání, protože dívky představují většinu mezi vysoce úspěšnými studenty (Carrington et al., 2008; Martin & Marsh, 2005; Younger & Warrington, 1996). Jak tvrdí Jones a Myhill (2004a, 2004b), současná debata o nízké školní úspěšnosti jednoznačně naznačuje, že slabý prospěch je problém týkající se především chlapců. Za prototyp neúspěšného žáka považují učitelé často chlapce, který je chytrý, ale znužený. Autorky tvrdí, že učitelé konstruují školní neúspěšnost diferencovaně na základě genderu.

Vztah chlapců a dívek ke škole i k výukovým činnostem se podle mnohých autorů liší. Chlapci jsou genderově stereotypně nahlíženi jako méně motivovaní, organizovaní a ochotní se soustředit, pravděpodobně proto, že mají spíše negativní pocity vůči škole. Kdežto dívky bývají vnímány jako systematictější, poddajnější, ochotnější vyhovět i tvrdě pracovat (Martin & Marsh, 2005; Younger & Warrington, 1996). Podle Myhill (2002, s. 340–341) se chlapci ve vyučovacích hodinách chovají jinak než dívky, které mají tendenci vyhýbat se konfrontacím a náročným diskusním situacím. Chlapci dominují ve výukové komunikaci a díky tomu získávají častěji zpětnou vazbu.

Rozdíly v chování chlapců a dívek ve výuce lze vysvětlit různými způsoby. Younger a Warrington (1996, s. 303–312) tvrdí, že pro chlapce je velmi

důležitá image. Právě tento faktor ovlivňuje způsob, jakým reagují na autoritu. Maskulinní identita se vylučuje se sklony podřídit se a následovat pokyny. Autoři tento trend považují za nebezpečný, protože vede chlapce k nekázně, nižší výkonnosti a výsledným neúspěchům (Glock & Kleen, 2017). V této perspektivě je výhodou dívek, že snaha o dobré výsledky a vysoké aspirace nenarušují jejich femininní obraz před spolužáky. Jak tvrdí Jarkovská (2009), většina dětí ve školní třídě bývá obvykle konformní s tradičním genderovým řádem. Dalším důležitým faktorem ve výkonnosti žáků je podle autorů vnímání vyučovacích předmětů. Za „holčičí“ předměty bývají považovány jazyky, humanitní a umělecké předměty (Carrington et al., 2008; Jarkovská & Lišková, 2008; Myhill, 2002; Smith, 2003; Younger & Warrington, 1996). V kontrastu k tomu jsou za „klučičí“ předměty pokládány přírodní vědy, matematika a tělesná výchova. Chlapci i dívky jsou motivovanější, ochotnější pracovat a mnohdy i úspěšnější v těch předmětech, které jsou v souladu s jejich genderovou identitou (Jurik, Gröschner, & Seidel, 2013).

Přestože je slabá výkonnost a prospěch považován z větší části za problém chlapců, podle Myhill (2002) vykazují neúspěšní chlapci i dívky velmi podobné charakteristiky. Žáci se slabým prospěchem se vyhýbají participaci v kolektivní práci a hromadné výukové komunikaci, méně často se hlásí o slovo a interagují ve větší míře se sousedem v lavici. Tento závěr koresponduje s nálezy Šedové a Šalamounové (2016), které tvrdí, že hlavní motivací žáka je zachovat si co nejlepší hodnocení učitele. Tento cíl vede u slabších žáků k vyhýbání se kontaktu s učitelem, aby nebyla odhalena nedostatečnost jejich výkonu.

Mnozí autoři odlišují termín slabě prospívající (*low achievement*) a výkonnostně pod hranicí svých možností (*under achievement*). Za žáky, kteří se podle výkonů řadí mezi nejslabší, ale přesto mají z pohledu učitele potenciál pro lepší výsledky, jsou častěji považováni chlapci (Jones & Myhill, 2004b; Meissel et al., 2017; Myhill, 2002). Daný trend lze považovat za ohrožující především pro dívky, jejichž slabý výkon je hodnocen jako důsledek nižší inteligence a schopností. Jones a Myhill (2004a, s. 557) dodávají, že tyto dívky bývají konzistentně nejméně vyvolávané, kdežto chlapci jsou vybízeni k aktivitě častěji. Daný genderově diferencovaný náhled na lepší, i když skryté schopnosti chlapců v prostředí školy lze považovat za relativně rozšířený trend. Předkládanou studií chci vysvětlit, proč dochází k tomu, že za žáky s vyšším potenciálem bývají považováni častěji právě chlapci.

Obdobně genderově je vnímán i úspěch. Podle Jackson a Nyström (2015) je rozdíl, zda je úspěch považován za výsledek snahy a poctivé práce či snadný důsledek přirozené inteligence (*effortless achievement*). Podle autorek je v západních společnostech rozšířený diskurz, který vnímá jednak inteligenci vedoucí k úspěchům jako hodnotnější, a rovněž je tento atribut častěji spojován s chlapci. Dívky bývají hodnoceny jako dřiči, což je ovšem méně cenné.

Metodologie

Předložená výzkumná studie je součástí širšího výzkumného projektu, jehož cílem je zmapovat proces utváření vztahů mezi učitelem a žáky v prostředí 2. stupně základní školy. Projekt byl koncipován jako longitudinální kvalitativní případová studie z toho důvodu, aby bylo možné odhalit, jakým způsobem učitel žáky postupně poznává, jak a na základě čeho si o nich vytváří hodnotící úsudky, jak s žáky jedná ve vyučování a jak dochází k tzv. zaškatulkování žáků. Jedná se o intenzivní celoroční terénní výzkum, který využívá kombinaci kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod. Obsáhlý datový korpus v anonymizované podobě je postupně po částech analyzován a publikován (Drexlerová, 2017). Tato studie pracuje pouze s vybranými daty, kterými jsou přepisy opakovaných rozhovorů s učitelkou pořízené v průběhu školního roku 2015/2016, výsledky strukturovaného pozorování vyučovacích hodin a známky žáků na závěrečné vysvědčení.

Případová studie je výzkumný design, jehož účelem je detailní a intenzivní zkoumání jednoho či několika málo případů ve snaze vysvětlit komplikované sociální fenomény. S cílem porozumět zkoumanému případu v jeho přirozeném prostředí bývá obvykle získáváno velké množství údajů prostřednictvím kombinace rozmanitých výzkumných metod (Sedláček, 2007). Výhodou longitudinální případové studie, kterou Yin (2009) vymezuje jako zkoumání jednoho případu ve dvou či více různých časech, je odhalení souvislostí a podmínek změny sledovaných jevů.

Cílem této studie je zmapovat hodnotící úsudek učitelky o prospěchově nejslabších žácích třídy a zjistit, zda koresponduje se zapojením žáků do komunikace. Prospěchově nejslabší žáci představují skupinu, u které existuje riziko, že se jejich výkonnost již nezlepší, protože mají nálepkou těch nejslabších. Z toho důvodu si v této studii kladu dvě výzkumné otázky:

1. Jak učitelka vnímá a hodnotí výkonnostně nejslabší žáky třídy?

2. Jak se výkonnostně nejslabší žáci třídy zapojují do výukové komunikace?

Výzkumný vzorek tvoří jedna učitelka a jedna šestá třída, ve které vyučuje. Tento případ byl vybrán záměrně na základě dvou kritérií. Mělo se jednat o šestý ročník základní školy, ve kterém se učitel setkává s novými žáky, které dříve neznal. Dalším kritériem bylo spolupracovat s učitelem, který v dané třídě vyučuje některý z předmětů obecně vnímaných jako těžejní. Jedná se o předměty, které jsou vyučovány několikrát týdně, a známky z nich jsou vnímány jako významné. Tímto způsobem je zajištěno, že se daný učitel setkává s žáky relativně často. Proto lze předpokládat, že si na ně vytvoří jasnější hodnotící úsudek než učitel vídající se s nimi méně často. Základní škola byla vybrána na základě dlouhodobých vztahů výzkumnice a bezproblémového přístupu do terénu. Ze dvou šestých tříd na dané škole jsem záměrně vybrala jednu z nich. Mým požadavkem bylo, aby v ní jeden ze

„stěžejních“ předmětů vyučoval zkušený učitel. Spolupráci jsem navázala s učitelkou s více než třicetiletou praxí, která ve vybrané třídě vyučuje český jazyk a literaturu, přičemž má s žáky společných pět vyučovacích hodin týdně. Učitelka byla ujištěna o anonymitě a citlivém zacházení s daty. Všechna jména užívaná v textu jsou smyšlená.

Zvolená šestá třída je tvořena 21 žáky – 11 dívkami a 10 chlapci. Jedná se o diferencovaný kolektiv jak z hlediska individuálních zvláštností žáků (např. stanovených diagnózou, etnicitou)¹, tak z hlediska školní výkonnosti. Mezi prospěchově nejslabší žáky třídy patří osm dětí, které dostaly na vysvědčení trojku. Jedná se o čtyři chlapce (Igor, Leoš, Lorenzo, Luděk) a čtyři dívky (Bibiana, Laura, Magda, Milena).

Vhledem k mému cíli odhalit hodnotící úsudky učitelky na skupinu výkonnostně nejslabších žáků třídy a zmapovat způsob, jakým se tito žáci zapojují do výukové komunikace, zvolila jsem jako klíčovou metodu sběru dat opakované hloubkové polostrukturované rozhovory vedené s učitelkou doplněné o strukturované pozorování vyučovacích hodin a známky žáků na vysvědčení. Rozhovory měly vždy identickou strukturu. Učitelka se v nich postupně volně vyjadřovala ke každému žákovi třídy. V průběhu celého školního roku bylo realizováno sedm přibližně hodinových rozhovorů, které se uskutečnily zhruba ve dvouměsíčních intervalech. V rámci strukturovaného pozorování bylo sledováno 17 vyučovacích hodin, ve kterých byly u všech žáků třídy zaznamenávány do pozorovacího archu následující čtyři komunikační kategorie: frekvence iniciací učitelky, iniciací žáků, pozitivních a negativních zpětných vazeb. Iniciace učitelky měly především formu vyvolávání žáků (ať již se hlásili či nikoliv), sdělování požadavků a připomínek konkrétnímu žákovi. Iniciacemi žáků byly obvykle otázky, vykřiknuté komentáře či opravy nějakého učitelčina sdělení. Za pozitivní zpětnou vazbu bylo považováno odsouhlasení správné odpovědi žáka, jeho pochvala a elaborace – tedy rozvinutí a navázání na žakovu odpověď v následujícím výkladu. Jako negativní zpětná vazba byl identifikován nesouhlas a odmítnutí žakovy odpovědi, jeho napomenutí a vyvolání někoho jiného na stejnou otázku.

¹ Igor je do třídy integrován s poruchou autistického spektra. Kvůli němu byl třídě přidělen asistent pedagoga. Mezi další žáky s diagnózou patří Luděk se specifickými poruchami učení, Nela se sluchovou vadou a Vilma s nestabilizovanou epilepsií. Z hlediska etnicity jsou členy školního kolektivu tři příslušníci romské menšiny (Teodor, Bibiana, Milena) a Lorenzo, který je synem etnicky smíšeného páru Češky a Itala. V ČR žije poslední tři roky a stále má problémy s porozuměním českému jazyku.

Nasbíraná data ze strukturovaného pozorování byla zpracována do přehledové tabulky, která zaznamenává absolutní čísla výskytu sledovaných komunikačních kategorií u jednotlivých žáků. Z daných absolutních čísel byly v dalším kroku vytvořeny aritmetické průměry jednak pro vybrané jednotlivé skupiny (například prospěchově nejslabší žáci, nejlepší žáci) a jednak pro celou třídu.

Rozhovory s učitelkou, které byly zaměřeny na identifikaci jejích hodnoticích úsudků o jednotlivých žácích, byly nahrávány na diktafon a poté přepsány do podoby textu. Následně bylo vytvořeno 21 archů (ke každému žákovi jeden) a informace z rozhovorů vytrženy do individuálních archů. U každého žáka byly uvedeny veškeré zmíněné výroky učitelky. Následovalo otevřené kódování, které odhalilo řadu kódů, z nichž jsem induktivně vytvořila dvě klíčové kategorie hodnocení učitelky – „školní výkon žáka“ a jeho „komunikativnost“. Za klíčové jsou považovány proto, že se objevily u všech žáků třídy a jsou syceny mnoha kódy. Uvnitř těchto kategorií jsem provedla jemnější členění do subkategorií na základě učitelčiných výpovědí. V této studii však pracuji pouze s kategorií „školního výkonu“. Žáky hodnocené v této kategorii jsem rozčlenila do tří typů, jak je vnímá učitelka – na žáky „vynikající“, „průměrné“ a „velmi slabé“. Řídila jsem se přímými výpověďmi učitelky. Zde uvádím způsob, jakým jsem postupovala při kódování.

• **Vynikající:** „*Rita, ta je šikovná. To bude asi jednička v té třídě. Je taková snaživá, ctižádostivá, a zároveň jí to jde teda.*“

• **Průměrný:** „*Lada, ta pořád chybí. Tam je plno těch ‚enek‘. No, tam já taky nevím, jestli dát trojku, nebo dvojku. Tam pořád... to je něco mezi tím. Vždycky se jí něco povede, potom zase nepovede. Je to takový nevyrovnaný výkon.*“

• **Velmi slabý:** „*Laura, ta neměla šanci ten úkol zvládnout. Já si myslím, že ona mi nerozumí česky. Ta teda nemá dáno. Jsme začali psát, co to je poezie, co to je próza. Všichni to mají napsané, ale Laura teprve otvírá sešit. Ona nevěděla, co má dělat. Je brozně pomalá.*“

Každého žáka třídy bylo možné zařadit do jednotlivých kategorií na základě učitelčiných výpovědí.

Výsledky

Výkonnostně nejslabší žáci ve třídě

Z realizovaných rozhovorů s učitelkou, ve kterých sdělovala své hodnoticích úsudky o žácích, bylo možné určit, které z žáků vnímá jako nejslabší ve srovnání s výkony jejich spolužáků. Učitelka se o nejslabších žácích vyjadřovala jako o těch, u kterých to „*dál asi nepůjde*“, kterým „*ujíždí vlak*“ a „*jdou vyložené dolů*“, přičemž sdělovala obavu, „*aby nekelesli úplně na dno*“. Podstatou těchto učitelčiných výroků je přesvědčení, že práce daných žáků ve vyučovacích hodinách je nejen podstatně horší než u ostatních ve třídě, ale rovněž vývoj těchto výkonů a dosahovaných výsledků je orientován negativně, postupně se zhoršuje.

Učitelčin hodnoticí úsudek o nejslabších žácích ve třídě se rovněž odráží v jejich známkách na vysvědčení. Všichni žáci patřící do této skupiny dostali nejhorší známku z českého jazyka ze třídy, kterou byla trojka. Skutečnost, že jejich nedostatečné výkony byly hodnoceny pouze trojkou, lze považovat za překvapivou. Mezi excelentními a těmi nejslabšími je přes obrovský rozdíl z hlediska dlouhodobě podávaného výkonu pouze relativně malá diference z hlediska známek. Podprůměrní žáci, kterých je ve třídě celkem osm, jsou známkově hodnoceni průměrně jako dobří. Ve srovnání s tím z pěti žáků, kteří jsou učitelkou vnímáni jako excelentní, dosáhla na jedničku pouze jedna žákyně. Zbytek třídy byl na konci školního roku hodnocen chvalitebně. Učitelka svůj způsob známkování výkonnostně nejslabších ilustruje na příkladu Bibiany: „*Ona se zatím snaží, ale ono to dál asi nepůjde. Takže uvidíme, no. Já myslím, že je na svém maximu. Proto si myslím, že když jí dám teď trojku, tak ji nabudím a bude dál pokračovat s tou doučovatelkou. Kdežto když jí dám teďka čtyřku, tak si řekne, že je to zbytečný.*“ Z ukázky je zřejmé, že učitelka využívá klasifikační systém fluidně. Známky přizpůsobuje nejen podaným výkonům, ale rovněž zohledňuje individuální situaci a stav žáka. Se známkami tak pracuje v případě prospěchově nejslabších žáků jako s motivačním systémem, který by je měl povzbudit ke snaze dosáhnout buď lepších výsledků, nebo alespoň udržet úroveň současných výkonů. Naopak excelentní žáci jsou známkováni „tvrdě“ podle reálně podaného výkonu. Lze odhadnout učitelčin předpoklad, že žáci, jejichž výsledky sice patří k nejlepším ve třídě, ale na nejvyšší příčku známkování nedosáhnou, povede tento systém ke zvýšenému úsilí s cílem získat jedničku. Jedná se o jasný příklad diferencovaného jednání učitelky, která vědomě přistupuje k určitým žákům jinak než k ostatním.

Atributy slabě prospívajících žáků, které jim připisuje učitelka

Slabě prospívající žáci neboli trojkaři jsou učitelkou vnímáni a hodnoceni jinak než zbytek třídy, čemuž odpovídá i odlišný způsob známkování. Učitelka této skupině připisuje specifické znaky. Zásadním a překvapivým zjištěním je skutečnost, že tyto atributy jsou diferencované na základě genderu žáka. To znamená, že dívkám trojkařkám připisuje učitelka jiné znaky a vlastnosti než chlapcům trojkařům.

Trojkařky

O slabě prospívajících dívkách učitelka jednotně tvrdí, že jsou **tiché, hodné a klidné**. Z učitelčina vyjádření o Lauře: „*Ona je taková tichá, klidná. Ona si tam tak spokojeně spí. Hrozně těžko se přiblíží,*“ lze vyvodit, že učitelka užívá dané výrazy ve spíše pejorativním významu. Pasivita a nekomunikativnost trojkařek, která se projevuje v nedostatečné participaci ve výuce, je učitelkou vnímána negativně. Zároveň je ale zřejmé, že s malou aktivitou se pojí také nižší nebo žádná účast na nekázni v hodinách. Jedná se o skutečnost, kterou

učitelka naopak oceňuje. Je možné, že právě tendence nenarušovat chod výuky se odráží ve zvýhodňujícím závěrečném klasifikačním hodnocení. Avšak pasivita dívek může přinášet i jiné projevy učitelčina diferencovaného jednání. V případě Bibiany učitelka v jednom rozhovoru sdělila: „*Musí do školy chodit, tak sem chodí. Tam ani rodina nepomůže. Tam nepomůže nic. Nebudu tlačit. ... Nejeví žádný zájem.*“ Z výroku je zřejmé, že v případě nedostatečné angažovanosti žákyň reaguje učitelka tím, že je ponechává ve stínu své pozornosti, relativně v klidu a pasivní. To znamená, že tichost a nenápadnost slabě prospívajících dívek zapříčiňuje, že se jim nedostane podpory ve formě narušení komfortní zóny, tj. nátlaku k větší aktivitě. Lze se proto domnívat, že trojkačky nemají stejnou šanci na zlepšení svých výkonů jako aktivnější žáci, kteří jsou učitelkou podněcováni k participaci.

Druhým podstatným atributem, který učitelka trojkačkám připisuje, je přesvědčení, že jsou **výkonnostně velmi slabé**. O Mileně učitelka pronesla: „*Ta je brozně slabá. Milena sklouzla úplně dolů. Tam je to opravdu dřina. Tu paměť má sice dobrou, ale ta logika a aplikace je chabá.*“ Obdobně se učitelka vyjádřila o Magdě: „*Hodně slaboučká. Ona si, podle mě, žije taky někdy v jiném světě. Ona asi moc nevnímá. Je to hodná holčinka, ale ta pozornost bude hodně roztráštěná.*“ V uvedených ukázkách učitelčiných hodnoticích výroků je možné sledovat, že výkonnostně spatřuje u těchto žákyň výrazné limity, které ve svém důsledku vedou k nemožnosti naplnit nároky v požadované míře. Dané hranice ve schopnostech žákyň ovšem nahlíží s úmyslem diagnostikovat, jaká přesně dovednost žákyním chybí či u jakých částí požadovaného úkolu selhávají. Z této skutečnosti je možné vyvodit, že se učitelka snaží porozumět důvodům, které je vedou k slabým výkonům. Přesto se však učitelka domnívá, že jsou trojkačky **na svém výkonnostním maximu**. Tento znak lze odvodit z následujících učitelčiných hodnoticích úsudků: „*Hrozně se blásí, ale nedarí se jí. Magda pokazí, co pokazit umí.*“, „*Laura, ta teda nemá dáno. Ona mi nerozumí česky. Mně připadá, že jí začíná ujíždět teda vlak opravdu.*“ Přestože si je učitelka vědoma nedostatečných schopností trojkaček, vyjadřuje se o nich s jistým pochopením a bez despektu. Šlo by předpokládat, že slabě prospívající budou jako celek učitelkou hodnocení velmi kriticky. Je ale zřejmé, že učitelka kromě špatných výsledků trojkaček vnímá i pozitivní aspekty jejich práce, např. aktivní hlášení o slovo v případě Magdy či docházení na doučování ze strany Bibiany a Mileny.

V souvislosti se slabě prospívajícími žákyněmi hovoří učitelka otevřeně o **zklamání**, které z jejich výkonů pociťuje. V případě Bibiany učitelka sdělila: „*Tu básničku se taky nenaučila, protože se jí nechtělo, což mě mrzí. Navíc mám strach, že když bude sedět sama, tak že to bude konec.*“ Po podaném výkonu Magdy se učitelka cítila obdobně: „*Takeže to mě zklamala Magda, protože jsem si myslela, že když dostala tu dvojku kdesi... teď jsem tomu fakt nevěřila, že to byla ona. Asi přestala něco dělat.*“ Tyto příklady učitelčiných výpovědí ilustrují skutečnost,

že se cítí osobně angažovaná ve výkonech a práci slabě prospívajících dívek. Je zřejmé, že doufá v jejich lepší výsledky, přičemž svou naději opírá o různé předpoklady ať již o získanou dobrou známku nebo nabídnutí lehčího úkolu jako v případě Bibiany. Ta ale možnost recitovat básničku postupně po částech nevyužila. Ze strany učitelky se navíc jednalo o nabídku, která byla navržena jen dvěma žákům, Bibianě a Ludčkoví, kteří jsou oba učitelkou vnímáni jako pravděpodobně ti nejslabší z nejslabších. Zřetelně zde učitelka uplatňuje jemnější členění v rámci kategorie velmi slabých žáků. Ani jeden z těchto žáků však nabídnutou příležitost nezužitoval. Opět se v tomto případě objevuje diferencované jednání učitelky vůči skupině slabě prospívajících, ke kterým přistupuje trpělivě, bez nátlaku k aktivitě, s méně náročnými úkoly a v konečném důsledku s mírnějším klasifikačním hodnocením.

Trojkaři

Skupina trojkařů ve třídě je stejně početná jako skupina trojkařek. Liší se v tom, že je učitelka vnímá jinak, různě o nich mluví a rovněž jim přisuzuje rozdílné atributy. Hovoří o nich jako o žácích, kteří mají výrazné **výkyvy ve výkonnosti**. O Igorovi tvrdí: „*Tam jsou brožný výkyvy. To je vyložené, jak on se vyspí. Když se mu chce, tak pracuje velmi krásně. Ale teda dneska jaksi nepracoval, nechtělo se mu.*“ Téměř stejnými slovy se vyjadřuje i o ostatních slabě prospívajících chlapcích. Učitelka se domnívá, že ve chvíli, kdy chlapce probíraná látka baví, dají najevo snahu a dosáhnou odpovídajících lepších výsledků. Často ale tato snaha a zapálení pro učivo chybí, což vede ke slabému prospěchu. Jednoznačně ale z učitelčiny vyjádření vyplývá skutečnost, že trojkaře považuje v jádru za schopné dosáhnout dobrých známek a mít ve školních povinnostech úspěch. Na rozdíl od trojkařek, které podle učitelky nemají dostatek schopností.

Trojkaře popisuje učitelka jako **zvláštní a jiné než ostatní**. Ludčka charakterizuje následovně: „*Je to takový samorost. Opravdu má všechny možný dys, takže nechtějme po něm záznaky.*“ Podstatou odlišnosti Igora je rovněž jeho diagnóza. Igor byl do třídy integrován s poruchou autistického spektra: „*Je to rušivý element ve třídě.*“ Z učitelčiny perspektivy je pro práci třídy jako celku rozhodující, zda je Igor přítomen. Pokud je v hodině, často ruší ostatní v práci. Když absentuje, tak je to slovy učitelky „*jiná třída*“, protože pracuje soustředěněji a výuka probíhá plynule podle učitelčina plánu. Lorenza vnímá učitelka jako jiného z toho důvodu, že je dítětem česko-italských rodičů, kteří od jeho narození žili dlouhodobě v Itálii. Do České republiky se přestěhovali až před třemi lety. Z toho důvodu má Lorenzo velké jazykové nedostatky v českém jazyce. Je zřejmé, že trojkaři jsou učitelkou nahlíženi jako odlišní primárně na základě jiných parametrů, než je školní výkon a dosažené výsledky. Tito žáci se v očích učitelky odlišují od ostatních především z důvodu stanovené diagnózy či **specifickou a nevyhovující rodinnou situací**, která

byla rovněž učitelkou významňovaná u všech chlapců se slabým prospěchem. V případě Igora učitelka poukazovala: „*Já si myslím, že tam je to od malinka, že prostě on není držený, aby práci udělal pořádně.*“ Zodpovědnost za podávané žákovy výkony klade učitelka zčásti na jeho rodiče. Domnívá se, že s větší a intenzivnější péčí by žák dosahoval lepších školních výsledků. Obdobně se učitelka vyjadřovala o Leošovi: „*Tam je maminka nějaká nemocná, a projevilo se to na něm. Myslím, že ho to hodně poznamenalo.*“ a o Ludkovi, kterému při tragické nehodě zemřel otec: „*V okamžiku, kdy ta mamka je na ně (na Ludka a dva jeho mladší bratry) sama, tak je jasný, že na Ludka nemá nikdo čas. On si asi doma nemá ani s kým popovídat. Takže si myslím, že by bylo zbytečný stresovat ho něčím. Aby udělal nějaký pokroky, tak by to opravdu chtělo den co den.*“ Z učitelčiných výroků je možné vyvodit, že za hlavní důvod neúspěchu žáků považuje neutěšenou, nestabilní rodinnou situaci, která neumožňuje rodičům poskytovat žákům potřebnou podporu. Bez ní je Luděk i Leoš bez šance na zlepšení. Učitelčinou vědomou reakcí, kterou otevřeně reflektuje, je snaha chlapce ponechat v klidu a nepřetěžovat je většími nároky, které by je mohly psychicky nadměrně zatěžovat. Učitelka přistupuje k diferencovanému jednání ve stejné podobě shovívavějšího a pečujícího chování jako v případě trojkařek. V konečném důsledku se jedná o ochranný a zvýhodňující vztah. Sama přiznává, že výkonnostně nejslabším žákům **přidává** z hlediska známek, jak v průběhu školního roku, tak v konečných výsledcích. Průměrní ani excelentní žáci nejsou učitelkou tímto způsobem protežováni.

Dalším atributem, který učitelka trojkařům připisuje, je přesvědčení, že **za svůj slabý prospěch nemůžou**. Tento znak koresponduje s výše zmíněným přenášením zodpovědnosti za přípravu a školní výsledky chlapců na rodinu. V případě Lorenzova školního výkonu hraje roli fakt, že „*je tady teprve třetím rokem. On neumí psát psacím. Navíc jsem teďka na doučování zjistila, že on ta vyjmenovaná slova není schopen napsat, protože on vůbec neví, co znamenají.*“ Je zřejmé, že Lorenzovy slabé výkony jsou v očích učitelky primárně způsobené nedostatečnou znalostí českého jazyka. Tato situace je však pochopitelná a omluvitelná vzhledem k zatím krátkodobému pobytu chlapce v České republice. Podobně „nevinně“ je v tom i Igor, o kterém se učitelka vyjádřila následovně: „*On za to asi fakt nemůže. Pátá čtvrtá hodina už je nad jeho síly, už nemá sílu sedět. Dneska byl jak neřízená střela. Vůbec nic na něho neplatilo, tak jsem ho tak chvilku nechala. Dneska je asi špatný tlak.*“ Je zřejmé, že učitelka má tendenci hledat vnější příčiny vedoucí k obtížnému, rušivému a někdy těžko zvladatelnému Igorovu chování. Zásadní je také skutečnost, že je učitelka smířená s bezvýhodností tohoto stavu. Žák je vnímán jako plně závislý na externích podmínkách a svém zdravotním stavu. Tento trend je možné interpretovat jako snahu učitelky vytvořit si rozumové důvody slabých výkonů trojkařů, které je schopna pochopit a omluvit.

Učitelka o trojkařích shodně tvrdí, že **je jich škoda**. Lze shrnout, že je považuje za schopné dosahovat lepších výkonů, než které reálně podávají. Jejich slabý prospěch vnímá především jako důsledek nepříznivých rodinných a jiných okolností, které žákům zabraňují plně rozvinout jejich potenciál. Zásadní je skutečnost, že k nim učitelka zaujímá vstřícné hledisko, kdy s nimi na osobní úrovni sympatizuje, lituje je a omlouvá. V kontrastu s tím jsou trojkařky z učitelčina úhlu pohledu na svém výkonnostním maximum, a přestože jsou hodné a tiché, vnímá je především jako pasivní a nesnaživé. Slabý prospěch je proto v jejich případě logickým důsledkem jejich možností a schopností, na víc zkrátka nemají. Ačkoli k nim učitelka shodně jako u chlapců přistupuje shovívavě, pocituje z jejich výkonů a výsledků primárně zklamání.

Jak se prospěchově slabí žáci zapojují do výukové komunikace

Prospěchově nejslabší žáci třídy představují v hodnoticích úsudcích učitelky specifickou skupinu, která se výše zmíněnými atributy odlišuje od ostatních žáků. Daná skupina se diferencuje od zbytku třídy také způsobem, jakým se zapojuje do výukové komunikace ve vyučovacích hodinách. Analýza dat ukázala, že ve čtyřech sledovaných komunikačních kategoriích, kterými byly frekvence iniciací učitelky, iniciací žáka, pozitivních a negativních zpětných vazeb, se průměry u prospěchově nejslabších žáků liší od průměrů celé třídy a ještě výrazněji od průměrů nejlepších žáků.

Tabulka 1

Srovnání průměrů prospěchově nejslabších žáků, celé třídy a nejlepších žáků

	Iniciace učitelky	Iniciace žáka	Pozitivní zpětná vazba	Negativní zpětná vazba
Průměry nejslabších (N = 8)	85	10	30	38
Průměry třídy (N = 21)	89	11	38	33
Průměry nejlepších (N = 5)	108	15	55	34

Jak lze vidět v tabulce 1, téměř u všech kategorií je průměrná frekvence jejich výskytu u nejslabších žáků nižší, než jsou průměrné hodnoty pro celou třídu. Je zřejmé, že výraznější rozdíly jsou spíše ve frekvenci zpětných vazeb než iniciací. Průměrný počet iniciací ze strany zkoumaných žáků se příliš neliší od průměru třídy. Platí, že žáci obecně iniciují interakce s učitelkou spíše výjimečně, přičemž nejčastěji mají jejich iniciace formu otázky či vykřiknutého komentáře. U iniciací ze strany učitelky je již rozdíl v průměrných

frekvencích mezi nejslabšími a celou třídou zřetelnější. Učitelka s výkonnostně nejslabšími žáky vstupuje do interakce méně často. To znamená, že v komunikaci, především ve vyvolávání, upřednostňuje žáky prospěchově úspěšnější. Tato skutečnost odpovídá výpovědím učitelky, ve kterých otevřeně sdělovala svůj záměr žáky výkonnostně slabé příliš nepřetěžovat a ponechat je mimo centrum své pozornosti. Ve srovnání s tím jsou rozdíly v průměrném výskytu zpětných vazeb u nejslabších žáků výrazněji odlišné od průměru třídy. Zásadní je zjištění, že daným žákům se dostává méně pozitivních zpětných vazeb než ostatním. S tímto koresponduje skutečnost, že zároveň dostávají negativní zpětnou vazbu častěji, než je třídní průměr. Podoba zpětné vazby tak odpovídá reálně podaným slabým výkonům žáků a jejich dosaženým výsledkům. Je možné shrnout, že přestože učitelka se sledovanou skupinou žáků komunikuje podstatně méně často než s ostatními, negativní zpětná vazba se v těchto interakcích objevuje velmi často.

Pokud srovnáme průměrné hodnoty výskytu zkoumaných komunikačních kategorií u prospěchově nejslabších a naopak nejlepších žáků třídy, výše uvedené rozdíly se ještě prohloubí. Rozdíly průměrných hodnot u iniciací učitelky i žáků se zvětšily. Učitelka žákům, které vnímá a hodnotí jako excelentní, věnuje mnohem více prostoru a času v komunikaci než ostatním. Nejenže je učitelka častěji vyvolává, ale rovněž s ní tito žáci iniciují interakce častěji, než je třídní průměr. Tuto skutečnost je možné interpretovat tak, že sebehodnocení daných žáků odpovídá vysokému hodnocení učitelky, což pravděpodobně odbourává zábrany nebo stud aktivně se zapojit a oslovit učitelku s dotazem, komentářem či určitým požadavkem. Rovněž je možné, že žáci vnímají učitelčinu ochotu vstupovat s nimi do interakcí, na kterou reagují tím, že se s ní sladí a odpovídajícím způsobem sami iniciují vzájemnou komunikaci. Dále můžeme v tabulce vidět, že výrazně narostl rozdíl ve frekvenci pozitivní zpětné vazby. Za překvapivý však lze považovat nárůst průměrné frekvence negativních zpětných vazeb u excelentních žáků oproti průměru třídy. K tomu dochází proto, že výkonnostně vynikající žáci jsou přes svou aktivitu a výborné výsledky častěji napomínáni za neukázněné jednání v hodinách. Navzdory tomu však získávají negativní zpětnou vazbu nejčastěji ze třídy prospěchově nejslabší žáci.

Jak bylo zmíněno výše, učitelka vnímá skupinu prospěchově nejslabších žáků diferencovaně na základě genderu. Z toho důvodu je vhodné se podívat, zda se trojkaři a trojkařky zapojují do výukové komunikace v různé míře či nikoli.

Tabulka 2

Srovnání průměrů trojkařek, trojkařů a celé třídy

	Iniciace učitelky	Iniciace žáka	Pozitivní zpětná vazba	Negativní zpětná vazba
Průměry trojkařek	72	6	29	29
Průměry trojkařů	98	13	32	48
Průměry třídy	89	11	38	33

Jak je možné vidět v tabulce 2, rozdíly v podobě interakcí prospěchově nejslabších chlapců a dívek s učitelkou jsou markantní. Trojkařky se do výukové komunikace zapojují minimálně na rozdíl od trojkařů, kteří ve všech sledovaných kategoriích s výjimkou pozitivní zpětné vazby převyšují dokonce i třídní průměry. Z hlediska interakcí iniciovaných ze strany učitelky i daných žáků je patrný významný rozdíl na základě genderu. Učitelka častěji interaguje s trojkaři než trojkařkami, přičemž z hlediska iniciací žáků komunikují chlapci s učitelkou dvojnásobně častěji než dívky. Trojkaře tak lze považovat za aktivnější a komunikativnější, což souhlasí s učitelčíným hodnocením trojkařek jako tichých a klidných dívek. U těchto žaček učitelka předpokládá, že jim vyhovuje být v hodinách spíše nenápadné a nezapojovat se do probíhající komunikace. Tomuto přizpůsobuje své vlastní jednání, a proto trojkařky vyvolává méně často, než je třídní průměr. Výrazný rozdíl mezi trojkaři a trojkařkami je rovněž ve frekvenci pozitivních a negativních zpětných vazeb. Chlapcům se dostává obojího ve větší míře než dívkám. Velkého rozdílu je možné si všimnout především u negativní zpětné vazby. Tento fakt odpovídá jednak častějšímu zapojení trojkařů do komunikace a relativně běžným chybným odpovědím, jednak zvýšenému neukázněnému chování, které se u nich objevuje, např. Igorovo neovladatelné vyrušování, za které podle učitelky nemůže. Za překvapivý výsledek je možné považovat skutečnost, že přestože trojkaři dostávají negativní zpětnou vazbu ze strany učitelky velmi často, nijak negativně se to neprojevuje v jejích hodnoticích úsudcích. Učitelka s trojkaři sympatizuje, omlouvá je a lituje je. Tento případ ukazuje, že častá negativní zpětná vazba nemusí být pro žáky vždy znevýhodňující.

Učitelka vstupuje do interakcí častěji s trojkaři než trojkařkami, které zůstávají ve vyučovacích hodinách především pasivní a nevýrazné. Je možné, že právě z důvodu neaktivity jsou tyto žákyně učitelkou vnímány jako na vrcholu svých možností, protože na víc nemají. Ve srovnání s tím jsou trojkaři komunikativní a v navazování přímých kontaktů s učitelkou iniciativní. Pravděpodobně se i tato skutečnost podílí na učitelčíných hodnoticích úsudcích, podle kterých je těchto chlapců škoda, protože mají na víc. Je rovněž zřejmé, že s ochotou interagovat spojuje učitelka snahu žáka ukázat, co umí, nebo co by chtěl umět.

Shrnutí a diskuse

Z výsledků této studie vyplývá, že žáci s nejslabším prospěchem tvoří dvě specifické genderově rozdílné skupiny. Z hlediska chování ve výuce se prospěchově slabí chlapci projevují výrazně jinak než dívky, což odporuje závěrům Myhill (2002), podle které se neúspěšní chlapci i dívky vykazují podobnými charakteristikami. Trojkaři jsou aktivnější, protože si průměrně zabírají více komunikačního času než trojkařky. A rovněž učitelka je vyvolává častěji než dívky. Tento trend lze interpretovat jako oboustranné sladění a porozumění, díky kterému učitelka nejen pozná, ale také respektuje, kteří žáci do komunikace vstupovat chtějí a kteří ne, a zároveň žáci identifikují, zda jsou pro učitelku komunikačně žádaní či nikoli. Tímto způsobem ale dochází k nerovným podmínkám, kdy jsou chlapci ve výsledku zvýhodnění. Učitelka je považuje i díky komunikativnosti za schopnější a také tak získávají více příležitostí k učení (viz Newberry, 2010; Šedřová, Sucháček, & Majčík, 2015). Z této perspektivy je pro trojkaře snadnější překonat nálepkou slabě prospívajícího než pro trojkařky, jejichž výkonnostní zlepšení je závislé výhradně na samostatně projevené aktivitě.

Komunikativnost u slabě prospívajících žáků a ochota aktivně se zapojovat do chodu výuky představuje rozhodující faktor v tom, zda učitelka daného žáka považuje za schopného dosahovat lepších výkonů či nikoli. Výsledky této studie potvrzují, že za „*under achievers*“ jsou učitelkou považováni chlapci. Komunikativnost žáků je možné interpretovat nejen jako činorodost či touhu po pozornosti učitelky i spolužáků, ale zároveň jako úsilí o participaci na probíhajících aktivitách ve vyučování. Avšak aktivita slabě prospívajících chlapců se mnohdy zvrhává do neukázněných projevů, které je učitelka nucena napomínáním tlumit. Chlapci však pravděpodobně tímto způsobem přes svůj slabý prospěch získávají mezi spolužáky určité postavení. Rovněž učitelka může dané projevy interpretovat jako energické a živé. Tato živost a aktivita je pro učitelku zřetelná, a proto, když už ji chlapci mají, není nemožné, aby ji přetvořili ve větší pracovní nasazení. Daný případ ukazuje, že častá negativní zpětná vazba nemusí být pro žáky v konečném důsledku znevýhodňující. V kontrastu s tím se slabě prospívající dívky projevují v hodinách jako tiché a pasivní. Jejich obavu z komunikace lze vysvětlit teorií *self-efficacy*, podle které se žák cítí spokojeně a sebevědomě tehdy, když věří svým vědomostem a schopnosti dosáhnout stanovených cílů. Dívky si podle Smetáčkové (2006) budují sebedůvěru složitěji než chlapci částečně také proto, že jsou více závislé na ocenění druhých lidí, konkrétně učitele v prostředí školy. Svou pasivitou v hodinách dávají dívky najevo nejen nízké sebevědomí, ale také jistou nedůvěru v to, že jim interakce s učitelkou mohou pomoci v dosahování lepších výsledků. Z toho důvodu se učitelka domnívá, že dosahují svého maximálního potenciálu.

Odborná literatura často upozorňuje na fakt, že problém slabého prospěchu se týká především chlapců. Předkládaná případová studie tyto závěry ale nepotvrzuje. Ve skupině výkonnostně nejslabších byl stejný počet chlapců jako dívek. Zásadním zjištěním je skutečnost, že učitelčiny hodnotící úsudky o těchto žácích jsou genderově diferencované. Chlapcům připisuje jiné atributy než dívkám. Dívky považuje za klidné s výraznými limity. Přestože jsou trojkačky na svém výkonnostním maximu, pociťuje učitelka z jejich výsledků zklamání. Tuto skutečnost lze interpretovat jako způsob, jakým učitelka na dívky přenáší zodpovědnost za jejich výsledky. Roli může hrát rovněž skutečnost, že dívky s učitelkou komunikují minimálně, což si může učitelka vysvětlovat jako důsledek nedůvěry a pociťovaných nesympatií. Ve srovnání s tím jsou chlapci viděni jako zvláštní a jiní než ostatní, vykazují se nestabilní výkonností, kterou učitelka vnímá jako důsledek nevyhovující rodinné situace. Za zajímavý lze považovat fakt, že přestože i trojkačky žijí mnohdy ve složitých rodinných poměrech, není tato skutečnost učitelkou v jejich hodnotících úsudcích nijak reflektována. Za svůj slabý prospěch trojkaři podle učitelky nemohou, a proto je přesvědčena, že je jich škoda, protože by měli šanci na lepší výsledky, kdyby jim okolnosti více přály. Tyto závěry plně odpovídají názoru, že chlapci jsou častěji percipováni přes svůj slabý prospěch jako nadaní s předpoklady k úspěchu (*under achievers*), na rozdíl od dívek, od kterých se již lepší výsledky neočekávají z důvodu limitovaných schopností (Jones & Myhill, 2004b; Meissel et al., 2017; Myhill, 2002).

Za prototyp neúspěšného žáka, jak jej vnímají učitelé, je podle Jones a Myhill (2004a, 2004b) možné považovat chytrého, ale znučeného chlapce. Tato případová studie však dané závěry nepotvrzuje. Ve zkoumaném případě lze rozpoznat dva genderově odlišné typy (či prototypy) slabě prospívajících. Prvním z nich je hlučný chlapec, který je relativně šikovný, ale okolnosti mu nepřejí. Druhým typem je pak tichá dívka, která nemá na to výsledky si zlepšit.

U prospěchově nejslabších žáků i žaček přistupuje učitelka záměrně k diferencovanému jednání. Žáci považováni učitelkou za výkonnostně nejslabší, to znamená podprůměrné, jsou jednotně hodnoceni trojkou, přestože lze tuto známku považovat spíše za průměrnou. Je zde zřetelná jistá diskrepance, kterou však učitelka reflektuje. Její vědomou snahou je tyto žáky spíše než utvrzovat ve vlastní neschopnosti podpořit v tom, aby usilovali o lepší výsledky, které díky trojce nevypadají nedosažitelně. Danou skutečnost lze interpretovat jako nabídnutou ruku ze strany učitelky, která je nejen ochotná, ale také připravená žákům při projevení snahy v podobě angažovanosti a aktivity pomoci tak, aby jim nálepka nejslabších žáků třídy nezůstala natrvalo. Tato otevřenost ke změně hodnotícího úsudku představuje naději, že ve sledovaném případě je možné princip pygmalion efektu překlenout. V této perspektivě jsou navíc zvýhodnění chlapci, se kterými učitelka v průběhu výuky nadprůměrně komunikuje.

Závěr

Předmětem zájmu této studie jsou prospěchově nejslabší žáci třídy, podoba jejich participace ve výuce a atributy, které jim jsou učitelkou připisovány. Ukázala jsem, že projevy výkonnostně nejslabších žáků ve vyučovacích hodinách jsou specifické. Od zbytku třídy se odlišují tím, že s učitelkou interagují v menší míře a naopak ve větší dostávají negativní zpětnou vazbu. Zásadním zjištěním je skutečnost, že učitelka hodnotí tyto žáky genderově diferencovaně, to znamená, že dívkám připisuje jiné atributy než chlapcům. Dívky jsou v jejich očích na svém výkonnostním maximu, pasivní a z jejich výkonů pocítuje zklamání. V kontrastu s tím jsou chlapci nahlíženi jako jiní než ostatní s nevyhovující rodinnou situací, která zapříčiňuje jejich slabé výsledky, protože oni sami by měli na víc. Podle sledované učitelky je chlapců škoda, kdežto dívký na to nemají.

Prezentovaná studie nabízí jedinečný obrázek mapující způsob zapojení prospěchově nejslabších žáků třídy do výukové komunikace v průběhu celého školního roku a genderově zabarvené hodnotící úsudky učitelky o těchto žácích. Prezentované nálezy nabízejí cenné informace o podmínkách a možnostech úspěchu u prospěchově slabých žáků.

Poděkování

Tento text je výstupem z projektu GA17-03643S financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

- Babad, E. (2005). Guessing teachers' differential treatment of high- and low-achievers from thin slices of their public lecturing behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29(2), 125–134.
- Bláha, K., & Šebek, M. (1988). *Já – tvůj žák, Ty – můj učitel*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Bohlmann, N. L., & Weinstein, R. S. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 288–298.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2015). Pupils' self-perceptions: The role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 341–357.
- Campbell, T. (2015). Stereotyped at seven? Biases in teacher judgement of pupils' ability and attainment. *Journal of Social Policy*, 44(3), 517–547.
- Canal, L., Bonini, N., Micciolo, R., & Tentori, K. (2012). Consistency in teachers' judgments. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 319–327.

- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, Ch. (2008). Role models, school improvement and 'gender gap' – Do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315–327.
- Drexlerová, A. (2017). Jak vidím své žáky – hodnotící úsudek učitelky o jednotlivých žácích v 6. třídě. *Orbis Scholae*, 11(2).
- Glock, S., & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior. Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, 67, 93–103.
- Higgins, C. S. (2011). *Teacher-student relationship development: A qualitative study of interpersonal connections in an early childhood classroom* (Dizertační práce). Ohio: College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.
- Chang, J. (2011). A case study of the „Pygmalion Effect“: Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*, 4(1), 198–201.
- Jackson, C., & Nyström, A. (2015). Smart students get perfect scores without studying much: Why is an effortless achiever identity attractive, and for whom is it possible? *Research Papers in Education*, 30(4), 393–410.
- Jarkovská, L. (2009). Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis*, 45(4), 727–752.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 44(4), 683–701.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004a). "Troublesome boys" and "compliant girls": Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004b). Seeing things differently: Teachers' constructions of underachievement. *Gender and Education*, 16(4), 531–546.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2013). How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learning and Instruction*, 23, 33–42.
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73–84.
- Martin, A., & Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334.
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, Ch. M. (2017). Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60.
- Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695–1703.
- Newberry, M. (2013). Reconsidering differential behaviors: Reflection and teacher judgment when forming classroom relationships. *Teacher Development*, 17(2), 195–213.
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335–360.
- Rubie-Davies, Ch. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306.
- Rubie-Davies, Ch. M., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429–444.

- Santini, J. (2014). Reflections on expectations. *Odyssey*, 15(1), 74–78.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
- Sharp, A. C., Brandt, L., Tuft, E. A., & Jay, S. (2016). Relationship of self-efficacy and teacher knowledge for prospective elementary education teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2432–2439.
- Smetáčková, I. (2006). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Smith, E. (2003). Understanding underachievement: An investigation into the differential attainment of secondary school pupils. *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 575–586.
- Stoicescu, S., & Ghinea, V. (2013). Pygmalion teaching style, is there a need for it? *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*, 8(4), 699–722.
- Šedřová, K., Sucháček, P., & Majčík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.
- Šedřová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *Journal of Educational Enquiry*, 15(1), 44–61.
- Urhahne, D., Chao, S., Florineth, M. L., Silke Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 161–177.
- Urhahne, D., & Zhu, M. (2015). Accuracy of teachers' judgments of students' subjective well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 226–232.
- Walker, H. M., Marquez, B., Yeaton, P., Pennefather, J., Forness, S. R., & Vincent, C. G. (2015). Teacher judgment in assessing students' social behavior within a response-to-intervention framework: Using what teachers know. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 363–382.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Young, L. E., Horan, S. M., & Frisby, B. N. (2013). Fair and square? An examination of the relationships among classroom justice and relational teaching messages. *Communication Education*, 62(4), 333–351.
- Younger, M., & Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 299–313.

Kontakt na autorku

Anna Drexlerová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: a.drexlerova@mail.muni.cz

Corresponding author

Anna Drexlerová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: a.drexlerova@mail.muni.cz