

VLIV GENDERU NA KOMUNIKACI ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ VE VÝUCE OBČANSKÉ VÝCHOVY

Lucie Zormanová

Souhrn

Ve svém výzkumu srovnávám aktivitu chlapců a dívek ve výuce občanské výchovy na 2. stupni základní školy a zaměřuji se také na vliv aktivizační činnosti pedagoga.

Aktivita je zde pojímána jako participace na pedagogické komunikaci, tj. četnost a délku verbálních zapojení (dívky-chlapce) v interakci učitel(ka)-žák/žákyně, a zjišťuji také obsah replik žáků a žákyň.

Klíčová slova

Pohlaví, gender, vzdělávání, občanská výchova, aktivita, participace na pedagogické komunikaci.

Gender and Its Influence on the Girls' and Boys' Communication in Civics Lessons

Resumé

I compare activity of boys and girls in civic instruction at the second stage of primary school and teacher-pupil interaction and communication of the teacher with boys and girls in the process of school teaching (the influence of the teacher on the activity of boys and girls).

Activity is understood in term of how many times a pupil (boy or girl) says something in a tuition of civics, how long his/her speech takes and I also describe the contents of the speech.

Key words

Sex, gender, education, civics, activity, interaction and communication in tuition.

1 Úvod

Jak již vyplývá z názvu, článek se zabývá problematikou genderu, kterou propojuje s tematikou aktivity žáků/žákůň pojímanou jako participace na pedagogické komunikaci. Na tuto aktivitu žáků má velký vliv také aktivizační činnost učitele/učitelky, na kterou je ve výzkumu brán zřetel.

Cílem výzkumu je přispět ke zjištění, zda existuje vztah mezi pohlavím žáka, mírou aktivity v předmětu občanská výchova a aktivizační činností učitele/učitelky.

Cíl výzkumu byl naplňován pomocí kvantitativní metody standardizovaného pozorování.

2 Aktuální stav řešení problematiky

Gender, jakožto sociální konstrukt, je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojené s představou muže a ženy jsou formovány kulturou a společností a nejsou tedy primárně vyvolány biologickými dispozicemi. Gender a genderové role si jedinci mužského a ženského pohlaví osvojují v průběhu socializace a tyto role jsou v různých společnostech či v různých obdobích rozdílné (Oakley, 2000). Tyto charakteristiky vztahující se k mužům a k ženám jsou do jisté míry protikladné, a protože koncept genderu je konceptem vztahovým, tyto charakteristiky nabývají svého významu, pokud jsou vztaženy k charakteristikám opačným. Gender je také koncept hierarchický, neboť maskulinita je nadřazena feminitě a je chápána jako norma, od níž je feminita odvozena (Kimmel, 2000).

Na rozdíl od genderu, který je sociální konstrukt, je pohlaví neměnná biologická danost.

Kořeny genderových studií a výzkumu genderové problematiky sahají do období druhé vlny ženského hnutí, tedy do 60. a 70. let 20. století. Této problematice však byla v této době věnována pozornost především v zemích Západní a Severní Evropy a v USA. V posledních několika letech problematika genderu začíná být aktuálním tématem v pedagogickém, psychologickém a sociologickém výzkumu i u nás.

O otázce genderu a jeho vlivu v různých oblastech lidského života, včetně školství, bylo již provedeno mnoho výzkumů. Některé se přímo zabývají vlivem genderu v komunikaci a interakci ve vyučování. Ve výsledcích těchto výzkumů se často objevují pojmy jako pasivita a aktivita dívek a chlapců, jež jsou zdůvodňovány mnoha vlivy.

Mezi tyto vlivy patří vliv vyučovacího předmětu (Sjorslev, 1986 dle Gavora, 2005; Taber, 1992; Dillon, 1982), kde aktivita chlapců a dívek odráží feminní orientaci daného předmětu. Jazyky jsou společností chápány jako tradiční ženská doména (Rosser, 1995; Tatar; Emmanuel, 2001), čemuž odpovídá i výzkum Sjorsleva, 1986 (dle Gavora, 2005), který sledoval participaci děvčat a chlapců v komunikaci ve vyučování mateřského jazyka na ZŠ a zjistil, že děvčata zde měla více a o $\frac{1}{3}$ delších replik než chlapci.

Naopak fyzika je společností chápána jako tradiční mužská doména (Rosser, 1995; Tatar; Emmanuel, 2001), čemuž odpovídá i výzkum Tabera (1992), který zkoumal aktivitu žáků a žákyň v tomto předmětu a zjistil, že chlapci měli 4× více replik než děvčata a jejich repliky se týkaly daleko více probíraného tématu fyzikálního učiva, než tomu bylo u dívek. K podobným výsledkům dospěl také Weinekamp (1987) v předmětu chemie.

Dalším vlivem může být také socializace dívek, které jsou výchovou vedeny k tichosti a pasivitě, což způsobuje, že dívky jsou podstatně komunikačně ostýchavější, bojí se odpovědět na otázku, pokud si úplně nejsou jisty správností své odpovědi, a stydí se zeptat, pokud něčemu nerozumí; tato nerovnost v komunikaci s pedagogy snižuje studijní sebedůvěru a ambice dívek (Gilligan, 2001).

Další výzkumy na toto téma (AAUW, 1991; Sadker a Sadker, 1994) se zabývají preferencí žáků vyučující(m) a ustáleným způsobem komunikace ve školním prostředí vyučující(ho) s chlapci a dívkami, kterou vyučující reaguje na jejich chování. Tyto výzkumy dokazují, že chlapci častěji odpovídají na otázky učitele/učitelky, aniž by byli vyvoláni, nebo se snaží na sebe upoutat pozornost, nezdůvodněným způsobem, a daleko méně jsou za toto nevhodné chování pokáráni, než by tomu bylo u dívek. Podle některých autorů (Bailey, Kahle, 1993; Sadker, Sadker, 1994; AAUW, 1991; Golombok, Fiwush, 1994) má také aktivizační činnost vyučující(ho) zamezit kázeňským problémům, z čehož podle těchto výzkumů vyplývá, že vyučující nedávají děvčatům takový prostor k projevu při výuce jako chlapcům a dívkám vyučující ve výuce věnuje méně času, protože „nezlobí“ tolik jako chlapci.

Jelikož výzkumy na toto téma byly uskutečněny většinou v zahraničí, rozhodli jsme se zjistit, jestli v podmínkách českého školství dojdeme ke stejným výsledkům. A protože nemůžeme v kvantitativním výzkumu obsáhnout všechny zmíněné vlivy, eliminovali jsme vliv vyučovacího předmětu výběrem genderově neutrálního předmětu a zaměřili se na vliv učitele/učitelky.

3 Empirický výzkum

Cílem výzkumu je přispět ke zjištění, zda existuje vztah mezi pohlavím žáka, mírou aktivity v předmětu občanská výchova a aktivizační činností učitele/ učitelky.

Téma aktivity žáka/žákyně, míry participace na pedagogické komunikaci a aktivizační činnosti učitele či učitelky bylo vybráno i z toho důvodu, že tato problematika sice již byla zkoumána, ale před více než deseti lety (např. Sjorslev, 1986 dle Gavora, 2005; Taber, 1992) a ne na území České republiky, nýbrž ve státech Severní Evropy a USA, kde je odlišný vzdělávací model než v České republice, proto i výsledky výzkumu mohou být jiné.

Záměrně jsme vybrali pro své zkoumání genderových rozdílů předmět občanská výchova, neboť podle výzkumu CivEd (Kelblová, 2006) neexistují na úrovni základního vzdělávání výraznější rozdíly ve znalostech a dovednostech chlapců a dívek v tomto předmětu a také ke všem tématům občanské výchovy kromě politologie, o kterou projevují větší zájem chlapci, inklinují obě pohlaví ve stejné míře. Také podle amerického výzkumu uskutečněného roku 1982 J. T. Dillonem neprojevvalo ani jedno z pohlaví vyšší aktivitu v pedagogické komunikaci při hodinách nauk o společnosti (Dillon, 1982). Tento předmět chápou tedy jako genderově neutrální. Což ale neplatí o tomto předmětu na SŠ, kde chlapci řešili test z OSZ (občansko společenskovední základ) úspěšněji než dívky, ačkoli dívky mají lepší studijní výsledky v občanské nauce (měřeno známkami na vysvědčení) než chlapci. Při následné analýze tematického zaměření testových úloh se ukázalo, že chlapci byli úspěšnější při řešení úloh týkajících se politického dění, zatímco dívky byly úspěšnější při řešení úloh týkajících se psychologie, sociálních vztahů a rodinného života. Současně z analýzy testových úloh a jejich výsledků vyplynulo, že některé testové úlohy, které vykazovaly rozdílnou úspěšnost dívek a chlapců, byly sestaveny tak, že žáci museli při řešení vycházet ze svých zkušeností z mimoškolního života, nikoliv ze znalostí a dovedností získaných v rámci výuky. Z tohoto faktu by se dalo vyvodit, že některé osobní zkušenosti jsou více přístupné chlapcům a jiné dívkám. Při analýze výsledků úloh, jež byly sestaveny tak, že využívaly znalostí a dovedností získaných během školního vyučování, byly výsledky dívek a chlapců srovnatelné (Smetáčková, 2002).

Genderovou neutralitu předmětu neodvozujeme ze studijního prospěchu, neboť mnohé výzkumy (Chráska, 1996; Moravcová, Mičienka, Rubánková, 2002; Průcha, 1997) dokazují, že dívky jsou na základní i střední škole hodnoceny lepšími známkami než chlapci. Lepší studijní prospěch dívek může být vyvolán

i tím, že do hodnocení vyučujících také vstupují kromě samotného výkonu žáka či žákyně i další faktory, jako jsou píle či chování žáka, žákyně. A jelikož jsou dívky pro vyučující méně problematické než chlapci, jsou známky dívek lepší, neboť zahrnují kromě dobrého výkonu také hodnocení kladného přístupu ke školním povinnostem (Chrásky, 1996).

Školní prostředí také mnohem více vyhovuje dívkám než chlapcům, neboť se zde hodnotí kladně takové vlastnosti, jako je nenápadnost, poslušnost, orientace na školní práci a pečlivost při plnění úkolů, jež jsou výchovně podporovány spíše u dívek. Naopak nezávislost a rušivost, tedy vlastnosti, jež jsou více očekávány u chlapců, jsou ve škole považovány za nevhodné. Příčina kázeňských problémů s chlapci bývá způsobována většími vnitřními konflikty chlapců s autoritou, zvláště pokud je ztělesněním této autority žena. Chlapci odmítáním autority dávají najevo svou „mužnost“, ke které patří schopnost sebeprosazení, odvaha jít do konfliktu a nést následky „se vztyčenou hlavou“ (Janošová, 2008).

Dalším podnětem pro výběr občanské výchovy byl fakt, že je to předmět, ve kterém jsou používány výukové metody, jež aktivizují žáky ke komunikaci ve vyučovací hodině, jako je diskuse, beseda, situační, inscenační metoda...

3.1 Vymezení výzkumného problému

Aktivitu žáků ve výuce a v pedagogické komunikaci ovlivňuje velmi mnoho činitelů, jež nelze všechny ve výzkumném šetření pojmut, proto jsme se zaměřili jen na některé, a to je gender žáka a aktivizační činnost učitele/učitelky.

Celý pedagogický výzkum vychází z následujícího výzkumného problému:

Existuje vztah mezi pohlavím žáka a mírou aktivity žáka v předmětu občanská výchova a aktivizační činnosti učitele (učitelky)?

Tento problém následně rozdělíme na dvě podotázky:

- Existuje vztah mezi pohlavím žáka a mírou aktivity žáka ve výuce předmětu občanská výchova?
- Existuje vztah mezi pohlavím žáka a aktivizující činností učitele (učitelky) v předmětu občanská výchova?

Pedagogický problém musí vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými. Zde nezávisle proměnnou je pohlaví žáků a závislými proměnnými míra aktivity ve výuce a aktivizující činnost učitele (učitelky).

3.2 Hypotézy

V hypotéze 1 jsme jednak srovnávali aktivitu žáků a žákyň jako celek, sledovali počet kódů v daných kategoriích mapujících jejich aktivní činnost bez ohledu na téma repliky a zjišťovali, k čemu se žáci a žákyně vyjadřují.

H1: Mezi aktivitou chlapců a aktivitou dívek není ve vyučovacích hodinách občanské výchovy statisticky významný rozdíl.

Hypotéza č. 2 se orientuje na aktivizační činnost učitele/učitelky, zde si klademe následující otázky: Jsou chlapci vyučující(m) více povzbuzováni ke komunikaci ve vyučovací hodině? Jakým způsobem je toto povzbuzování, tato aktivizující učitelova/učitelčina činnost realizováno? Je toto povzbuzování realizováno přímo nebo v nepřímé rovině?

H2: Není statisticky významný rozdíl v povzbuzování chlapců a v povzbuzování dívek učitelem/učitelkou ke komunikaci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

V hypotéze 3 zjišťujeme vztah mezi aktivizační činností učitele a aktivitou žáka (míra aktivity i aktivizační činnosti učitele bude vypočítána podle vzorce J. Maňáka)

H3: Mezi aktivitou žáka/žákyně a aktivizační činností učitele/učitelky není korelace.

3.3 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Pedagogický slovník aktivitu definuje takto: „Aktivita jako pedagogický pojem bývá rezervován jen pro tu skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 15).

Takto komplexně definovanou aktivitu by bylo ale velmi problematické či zhola nemožné pojmut a sledovat. Proto jsme si pojem pro výzkumné šetření zúžili.

Aktivita chlapců a dívek je chápána jako „viditelná aktivita“, tedy participace na komunikaci ve vyučovací hodině a samostatná práce žáků. Aktivita chlapců a dívek jako aktivita v pedagogické komunikaci je zde pojímána a měřena jako četnost a mimo délku replik (dívky–chlapci) v interakci učitel(ka)–žák(yně) zjišťujeme také obsah replik žáka/žákyně.

Povzbuzování žáka/žákyně učitelem/učitelkou ke komunikaci (aktivizační činnost učitele/učitelky) ve vyučovací hodině tvoří následující činnosti učitele/učitelky: pochvala nebo povzbuzení, objasnění, rozvíjení nebo použití myšlenek navržených žákem/žákyní, otázka, pokyn, vyvolání nehlásícího se žáka/žákyně.

3.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořily všechny základní školy Jihomoravského kraje, v nichž jsou 6.–9. třídy.

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodným výběrem. Výzkum byl realizován ve 28 vyučovacích hodinách, ve 28 třídách. Výzkum byl proveden ve všech ročnících vybraných škol. Výzkumu se zúčastnilo 8 učitelek a 606 žáků, z nichž 315 tvořili hoši a 296 dívky.

Na základní škole byly vždy pozorovány všechny třídy v 6.–9. ročnících.

3.5 Vybrané výzkumné metody a techniky

Pro získání konkrétních dat byla zvolena kvantitativní metoda standardizovaného pozorování, konkrétně technika interakční analýzy.

Obecně platí, že předností pozorovacího systému o nepříliš velkém počtu kategorií je jeho relativní jednoduchost. Z tohoto důvodu jsme preferovali Flandersův (1970) a Taberův (1992) pozorovací systém. Ve Flandersově pozorovacím systému jsou kategorie pro zaznamenávání činnosti žáka/žákyně méně strukturované, proto kvantitativně orientované výzkumné šetření, kde byl použit pozorovací systém N. A. Flanderse, poskytuje jen velmi nepřesný obraz o činnosti žáka/žákyně, naopak kategorie činnosti učitele/učitelky jsou více strukturované a systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele/učitelky.

Proto pro přesnější popis činnosti žáka/žákyně jsme Flandersův systém, jenž se více soustřeďuje na činnost učitele/učitelky než žáka/žákyně, propojili se systémem K.S. Tabera, který se zaměřuje na činnost žáka/žákyně a popisuje míru iniciativy žáka/žákyně při zapojování do komunikace ve vyučovací hodině, a také jsme přidali jednu kategorii podle vzorce pro výpočet indexu aktivity žáka J. Maňáka (Maňák, dle Fabiánková, 1997): samostatná práce žáků/žákyní. Tato kategorie, zastoupená v téměř každé vyučovací hodině, nebyla totiž součástí ani Flandersova, ani Taberova pozorovacího systému.

Pomocí těchto výše zmíněných úprav vznikl nový pozorovací systém, jenž zaznamenává podrobně jak činnost učitele/učitelky, tak i činnost žáka/žákyně ve vyučovací hodině.

Nevýhodou této výzkumné strategie je, že ji lze využívat jen při frontálním vyučování a nehodí se na skupinové nebo individuální vyučování.

Data jsme chtěli zaznamenávat pomocí diktafonu, abychom se později mohli k záznamům neustále vracet a ověřovat správnost svého kódování, avšak učitelky s nahráváním nesouhlasily, a proto jsme museli kódovat přímo ve vyučovací hodině. Z toho důvodu jsme také použili starší Flandersovu metodu, a nikoli některou z nových metod počítající již s nahráváním.

Vyučovací hodiny jsou kódováním zaznamenávány celé, nikoli jen jejich části, jak se také často činí.

3.5.1 *Pozorovací systém*

Následující kategorie pozorovacího systému, jež jsme vytvořili modifikací a propojením známých pozorovacích systémů, vycházejí z pozorovacích systémů N. A. Flanderse (1970), K. S. Tabera (1992) a vzorce J. Maňáka (Maňák, dle Fabiánková, 1997) pro výpočet indexu aktivity žáka/žákyně a aktivizační činnosti učitele/učitelky:

Řeč učitele/učitelky (podle Flanderse, 1970):

1. *Pochvala nebo povzbuzení (P)*. Učitel(ka) hodnotí pozitivně žáka/žákyni, vyslovuje pochvalná hodnocení o žákově/žákynině výkonu, odpovědi, činu, vlastnostech či chování, povzbuzuje ho (ji). Repliky učitelů/učitelek po odpovědi žáka/žákyně jako „Dobře“ nebo „Ano“ nebyly zařazeny do této kategorie, neboť tato slova ztratila svůj dřívější hodnotící význam a znamenají vlastně „a budeme pokračovat dále“ (Gavora, 2005). Zařazujeme je pod kategorii 5.
2. *Objasnění, rozvíjení nebo použití myšlenek navržených žáky/žákyněmi (Ř)*. Učitel(ka) opakuje výrok žáka/žákyně, aby zdůraznila jeho hodnotu a ostatní si ho mohli lépe zapamatovat. Učitel(ka) parafrázuje, modifikuje žákovu/žákyninu odpověď či komentář k danému tématu. Učitel(ka) shrnuje a upřesňuje žákovu/žákyninu repliku. Porovnává žákův/žákynin výrok s jinými výroky (s vlastními nebo výroky žáků a žákyň).
3. *Dává otázky (O)*. Učitel(ka) klade žákům/žákyním otázky, které se týkají probíraného tématu, způsobu práce nebo organizačních záležitostí. Do této kategorie jsme zařadili jen otázky, na které učitel(ka) opravdu chce vědět odpověď. Řečnické otázky kódujeme jako kategorii 4.
4. *Přednáší (Ř)*. Učitel(ka) monologicky přednáší, vysvětluje učivo. Podává žákům/žákyním informace nebo je seznamuje se svými postoji, hodnotovou orientací či názory. Učitel(ka) objasňuje, komentuje učivo. Do této kategorie jsme zařadili i učitelovy/učitelčiny repliky vyslovené před nebo při samostatné či skupinové práci, kdy učitel(ka) vysvětluje postup nebo způsob práce.
5. *Dává pokyny (P)*. Repliky učitele/učitelky, kterými dává žákům a žákyním pokyny nebo příkazy, organizuje jejich činnost či vyvolává jednotlivé žáky a žákyně.
6. *Kritizuje (I)*. Repliky učitele/učitelky, kterými kritizuje výkony, odpovědi, činy žáků a žákyň či jejich chování. Učitel(ka) zdůvodňuje vlastní postupy,

proč je třeba takto postupovat, takto se chovat, dodržovat tato pravidla. V krajním případě se učitel(ka) dovolává vlastní autority.

Řeč žáka/žákyně (podle Tabera, 1992):

7. *Odpověď nehlásícího se žáka/žákyně, jehož vyvolal(a) učitel(ka) (A)*
8. *Odpověď hlásícího se žáka/žákyně, jehož vyvolal(a) učitel(ka) (A).*
7 + 8 V těchto kategoriích je odpověď žáka/žákyně vyvolaná otázkou učitele/učitelky nebo jeho (jejím) pokynem. V žakově/žákynině myslí při těchto odpovědích probíhají většinou jen reproduktivní myšlenkové operace.
9. *Spontánní odpověď žáka/žákyně bez udělení slova (A)*
10. *Žák(yně) položil(a) otázku nebo vyslovil(a) komentář (A)*
9 + 10 Žákova/žákynina odpověď přesahuje požadavek učitele/učitelky. Žák(yně) začne hovořit sám(sama) od sebe, aniž by potřeboval(a) pokyn učitele/učitelky. V replikách zařazených do těchto kategorií žák(yně) často vyslovuje vlastní návrh nebo názor, je zaujat(a) tématem probíraným ve vyučovací hodině. V kategorii 10 žák(yně) také učiteli/učitelce pokládá otázky týkající se informací, jež ho (ji) zajímají. Ale také jsme do kategorie 9 zařadili vykřikování žáků/žákyně na otázku kladenou vyučující(m) a jako kategorií 10 jsme také kodovali žakovy/žákyniny otázky kladené učiteli/učitelce, týkající se organizačních záležitostí.
11. *Samostatná práce žáků/žákyně (S)*¹ (podle Maňáka cit. dle Fabiánková, 1997). Zde jsme zařadili jak samostatnou práci žáků a žákyně, tak i práci skupinovou.
12. *Ticho nebo zmatek* (podle Flanderse, 1970). Pauzy. Nesrozumitelná komunikace.

Jednotlivé pozorované činnosti byly zaznamenávány kódováním v pětivteřinových intervalech do pozorovacích kategorií. Kódování v pětivteřinových intervalech patří k jednomu z nejpoužívanějších kódovacích intervalů, který velmi dobře mapuje vyučovací hodinu, o níž tak vzniká velice podrobný záznam.

Způsob kódování: Pozorovatel zapisuje čísla zjištěných kategorií (kódy) do sloupců za sebou. Tímto způsobem získá dlouhou řadu čísel. Aby se s údaji dále lépe pracovalo, napsaná čísla se přenesou do tabulky, která má podobu matice 12 × 12. Přitom se čísla spojují po dvojicích, tak jak šla za sebou. Záznam (čárka) v matici se dělá vždy na místě přetnutí prvního a druhého čísla páru.

¹ Ř – řeč učitele, O – otázka pro žáka, P – podnět, stimulace, I – inhibice, odmitání, A – aktivita žáka, S – samostatná práce žáka.

První číslo páru se vždy týká řádku, druhé číslo páru sloupce matice. Tímto způsobem se přenesou do tabulky zapsané kódy.

Aktivita žáka/žákyně a aktivizační činnost učitele/učitelky byla zaznamenávána podle výše zmíněného pozorovacího systému a následně srovnávána pomocí vzorců: (podle Maňáka, cit. dle Fabiánková, 1997).

$$Au = \frac{(O + P)}{(R + I)}$$

$$Az = \frac{(A + S)}{(\tilde{R} + I)}$$

Podle vzorce pro aktivitu žáků/žákyní byla vypočítána aktivita žáků/žákyní celkově, aktivita dívek a aktivita chlapců (počítáno na jednoho chlapce a jednu dívku). Také měříme počet kódů v jednotlivých kategoriích pozorovacího systému mapujících aktivní činnost žáka/žákyně a aktivizační činnost učitele/učitelky (počítáno na jednoho chlapce a jednu dívku).

Výpovědi žáků/žákyní jsou zaznamenávány nejen z hlediska četnosti, ale i podle obsahu. Repliky chlapců a dívek jsou zařazovány do jednotlivých kategorií podle obsahu replik vymezených K. S. Taberem (1992). Repliky (jako jednu repliku počítám jednu větu) jsou měřeny podle počtu replik v jednotlivých kategoriích a vypočítány na jednoho chlapce a jednu dívku (takto lze srovnávat třídy s nestejným počtem chlapců a dívek).

Kategorie obsahu replik:

1. *repliky týkající se organizačních záležitostí,*
2. *repliky týkající se právě probíraného tématu,*
3. *společenská konverzace.*

Repliky žáků/žákyní jsou zařazovány do jednotlivých kategorií podle obsahu replik. Do kategorie 3 jsme zařadili repliky, které se netýkaly ani právě probíraného učiva, ani organizačních záležitostí, a ve většině případů tyto repliky narušovaly vyučovací hodinu.

Kromě aktivity chlapců a dívek jsme se zaměřili také na aktivizační činnost učitele/učitelky a srovnávali jsme, jestli (ne)jsou chlapci a děvčata učitelem/učitelkou povzbuzování ke komunikaci ve vyučování ve stejné míře, podle míry aktivizujících činností učitele/učitelky vymezených N. A. Flandersem a K. S. Taberem, měřeno podle počtu kódů označujících tyto činnosti učitele/učitelky

řazených do kategorií č. 1, 2, 3, 5 podle pozorovacího systému N. A. Flanderse, a činnosti žáka/žákyně řazené do kategorie č. 7 podle pozorovacího systému K. S. Tabera zaznamenaných v pětivteřinových intervalech.

3.5.2 Metody zpracování dat

Získané výsledky byly statisticky ověřovány, aby bylo možno určit, zda mezi zvolenými proměnnými existuje signifikantní vztah, a vyloučit působení náhody.

Všechny výpočty byly provedeny pomocí programu STATISTICA verze 7. Na testování normality dat jsme použili Shapirův-Wilksův test, protože počet pozorování je menší než 30, hladina významnosti 0,05.

Hladina významnosti byla vymezena standardně vždy maximálně na $p \leq 0,05$, z čehož plyne, že riziko chybného přijetí či zamítnutí nulové hypotézy bude 5 %.

Jelikož po testování normality dat bylo zjištěno, že normalita je porušena ve všech případech, bylo nutné užít neparametrických testů: Mann-Whitneyho U testu a Spearmanova koeficientu pořadové korelace.

3.6 Získané údaje a jejich interpretace

Hypotézy byly naformulovány jako nulové hypotézy, aby byly vhodné pro statistické ověřování.

Pro testování H1 a s ní souvisejících podhypotéz jsme použili Mann-Whitneyho testu a ověřovali jsme existenci rozdílů v mediánech jednotlivých aktivních činností chlapců a dívek.

H1: Mezi aktivitou chlapců a aktivitou dívek není ve vyučovacích hodinách občanské výchovy statisticky významný rozdíl.

H1.1: Není statisticky významný rozdíl v četnosti replik, jež patří do kategorie repliky týkající se organizačních záležitostí, pronesených dívkami a pronesených chlapci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.2: Není statisticky významný rozdíl v četnosti replik, jež patří do kategorie repliky týkající se právě probíraného tématu, pronesených dívkami a pronesených chlapci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.3: Není statisticky významný rozdíl v četnosti replik, jež patří do kategorie společenská konverzace, pronesených dívkami a pronesených chlapci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.4 Není statisticky významný rozdíl v počtu odpovědí hlásící se žáka, jehož vyvolal(a) učitel(ka), a v počtu odpovědí hlásící se žákyně, již vyvolal(a) učitel(ka), ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.5 Není statisticky významný rozdíl v počtu spontánních odpovědí žáka bez udělení slova a v počtu spontánních odpovědí žákyně bez udělení slova ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.6 Není statisticky významný rozdíl v počtu žákem spontánně položených otázek a vyslovených komentářů a počtem žákyní spontánně položených otázek a vyslovených komentářů ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

Při testování hypotéz H1, H1.1 a H 1.2 bylo testové kritérium U 419 a jemu odpovídající hodnota p 0,98. Hodnota p je velmi vysoká, podobnost mezi mírou aktivity (aktivity jako celku bez rozkladu na jednotlivé činnosti, vypočítanou podle Maňákova vzorce jako Až) chlapců a dívek je téměř 100 %. Také podobnost v počtu replik chlapců a dívek týkajících se probíraného tématu a organizačních záležitostí je téměř 100 %.

Hypotéza H1.4 nebyla zamítnuta, testové kritérium U je 245 a tomu odpovídá hodnota p 0,38.

Hypotézy H1.3, H1.5 a H1.6 byly zamítnuty. Testové kritérium U nabývalo hodnot od 48 do 147,5, čemuž odpovídaly hodnoty p od 0,004 do 0,02.

Spontánních odpovědí chlapců bez udělení slova, počítáno na jednoho chlapce, je zhruba 2,5× více než spontánních odpovědí dívek bez udělení slova, počítáno na jednu dívku.

Spontánně položených otázek a vyslovených komentářů, počítáno na jednoho chlapce, je zhruba 2× více než spontánně položených otázek a vyslovených komentářů, počítáno na jednu dívku.

H1.3, která byla zamítnuta, se týká rozdílu v počtu replik chlapců a dívek zařazených do kategorie společenská konverzace, tzn. netýkajících se ani probíraného tématu, ani organizačních záležitostí, většinou rušivých komentářů a poznámek. Zde měli chlapci v počtu replik jednoznačnou převahu nad dívkami.

Pro testování H2 a s ní souvisejících podhypotéz jsme použili Mann-Whitneyho testu a ověřovali jsme existenci rozdílů v mediánech jednotlivých aktivizujících činností učitele/učitelky vztahující se k chlapcům a k dívkám.

H2: Není statisticky významný rozdíl v povzbuzování chlapců a v povzbuzování dívek učitelem/učitelkou ke komunikaci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.1: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pokynů vydaných učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.2: Není statisticky významný rozdíl v četnosti otázek učitele/učitelky kladených dívkám a kladených chlapcům ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.3: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou vyvolaných dívek, aniž by se tyto hlásily, a vyvolaných chlapců, aniž by se ti hlásili, ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.4: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pochval vyřčených učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.5: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou rozvíjených, objasňovaných a použitých replik pronesených chlapci a pronesených dívkami ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

Při testování hypotéz H2–H2.5 nabývalo testové kritérium U hodnot od 194 do 401,5, hodnota p se tedy pohybovala v rozmezí hodnot od 0,7 do 0,94.

Takže můžeme tvrdit, že podobnost mezi mírou aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k chlapcům a mírou aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k dívkám je vysoká.

H3: Mezi aktivitou žáka/žákyně a aktivizační činností učitele/učitelky není korelace.

Na testování hypotézy byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace, jenž dokazuje nejen, je-li mezi dvěma proměnnými vztah, ale i těsnost vztahu. Po vypočítání Spearmanova koeficientu pořadové korelace, který dosahuje hodnoty R 0,58, a jemu odpovídající p hodnoty pro danou hypotézu, která je 0,001, hypotézu na hladině významnosti 0,05 zamítáme.

Spearmanův koeficient pořadové korelace nabývá hodnoty $R = 0,58$, což je již podstatná korelace.

3.7 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

Předpokládané hypotézy se nám většinou potvrdily. Toto zjištění našeho výzkumného šetření interpretujeme tak, že v míře aktivity mezi chlapci a děvčaty nebyl ve většině případů naměřen statisticky významný rozdíl.

Hypotézy, jež byly zamítnuty, se týkaly větší asertivity chlapců i drobných kázeňských problémů. Potvrdila se skutečnost, odhalená již ve dřívějších výzkumech, že chlapci více než dívky ve vyučování spontánně odpovídají, spontánně komentují repliky druhých či spontánně vyslovují otázky, aniž by byli vyučující(m) vyvolávání (např. Sadker, Sadker, 1994).

Pokud tedy srovnáváme aktivitu jako celek, není mezi dívkami a chlapci naměřen statisticky významný rozdíl. Jiná situace nastane, pokud aktivitu rozebereme na jednotlivé činnosti. Tehdy zjistíme, že chlapci více než dívky vykřikují své otázky a odpovědi a také častěji v hodině vyrušují. Ze strany učitele/učitelky nebyl zaznamenán žádný rozdíl v povzbuzování ke komunikaci chlapců a v povzbuzování dívek. Nepotvrdilo se, že by chlapcům bylo určeno více otázek či pokynů, ani že by byli více povzbuzováni v nepřímé rovině, či že by chlapci byli více než dívky vyvolávání, aniž by se hlásili, jak dokládají různá dříve uskutečněná výzkumná šetření (Sadker a Sadker, 1994; Bailey, Kahle, 1993).

Výsledky této studie nelze zobecnit na celou populaci, ale jen na Jihomoravský kraj. Do vztahu mezi pohlavím žáka a aktivitou žáka/žákyně ve vyučovací hodině ovšem vstupuje řada dalších intervenujících proměnných, s nimiž ve výzkumu nebylo počítáno, neboť nejde postihnout všechny proměnné, jež mohou zkreslit výzkum.

4 Závěr

Tato práce zmapovala participaci na pedagogické komunikaci chlapců a dívek v předmětu občanská výchova, vliv učitele jako aktivizačního činitele této participace.

Nicméně téma genderové problematiky, aktivity žáků a aktivizačního vlivu učitele by si jistě zasloužilo hlubší analýzu. Zajímavým by jistě bylo zmapování aktivity chlapců a dívek a aktivizační činnosti učitele v předmětech, jež jsou společností vnímány jako tradičně feminní či tradičně maskulinní, neboť tato problematika sice již byla zkoumána, ale před více než deseti lety (např. Sjorslev, 1986 dle Gavora, 2005; Taber, 1992), a ne na území České republiky, nýbrž ve státech Severní Evropy a USA, kde je odlišný vzdělávací model než v České republice. Proto by i výsledky výzkumu, jenž by byl z velké části pouze replikou výzkumu uskutečněných S. Sjorslevem či K. S. Taberem v podmínkách našeho školství a v této době, tj. v době o několik let později, mohly být jiné.

Použitá literatura

1. AAUW (American Association of University Women). *How schools short-change girls*. Washington D. C.: Author, 1991.
2. BAILEY S, KAHLE J. B. *Gender Differences in Science Education*. Educational Psychologist, 28, č. 4, 1993.
3. DILLON J. T. *Male-Female Similarities in Class Participation*. Journal of Educational Research, 75, 1982, č. 6 (c).
4. FABIÁNKOVÁ B. Rozvíjení aktivity a tvořivosti žáků 1. stupně základní školy In kolektiv autorů. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997.
5. FLANDERS N. *Analyzing Teacher Behavior*. Addison-Wesley: Reading, 1970.
6. GAVORA P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
7. GILLIGAN C. *Jiným hlasem*. Praha: Portál, 2001.
8. GOLOMBOK S., FIVUSH R. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994

9. CHRÁSKA M., jun. *K analýze současného hodnocení a klasifikace na základní škole*. Rigorózní práce, Pedagogická fakulta UP, Olomouc, 1996.
10. JANOŠOVÁ P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing, 2008.
11. KELBLOVÁ L. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Ústav pro informace ve vzdělávání: Praha, 2006.
12. KIMMEL M. S. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press, 2000.
13. MORAVCOVÁ I., MIČIENKA M., RUBÁNKOVÁ P. *Gender v OSZ: porovnávání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovědní základ – zpráva z výzkumného šetření*. Praha: CERMAT, 2002.
14. MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ I. *Gender v OSZ: rozdílné znalosti a dovednosti dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovědní základ*. Učitel'ské noviny č. 27/2002.
15. OAKLEY A. *Pohlaví, gender, společnost*. Praha: Triton, 2000.
16. PRŮCHA J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002
17. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
18. ROSSER S. *Teaching the Majority: Breaking the gender: Barrier in Science, Mathematics and Engineering*. New York: Teachers College Press, 1995.
19. SADKER M., SADKER D. *Failling at fairness*. New York: Charels Scribner's Sons, 1994
20. TABER K. S. *Girl's Interaction with Teachers in Mixed Physics Classes: Results of Classroom Observation* [online] International Journal of Science Education, 14/1992, s. 163–180. Dostupné z: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal
21. TATAR M., EMANUEL G. *Teachers' perceptions of their students' gender roles*. In: The Journal of Educational Research, Mar/Apr 2001, vol. 94, no. 4, p. 215–224.
22. WIENEKAMP H. a kol. *Does Uncouncious Behavioir of Teachers Case Chemistry Lesson to Be Unpopular with Girls?* International Journal of Science Education, 9, 1987, č. 3, s. 281–286.

PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D, katedra pedagogiky a psychologie,
 PedF JU, Dukelská 9, České Budějovice