PROMĚNY PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ O ŽÁKOVSKÉ PARTICIPACI NA VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

CHANGES IN TEACHERS' EXPECTATIONS ABOUT STUDENTS' PARTICIPATION IN CLASSROOM DISCOURSE

Zuzana Šalamounová[1], **Klára Šeďová**[1], **Roman Švaříček**[1], **Martin Sedláček**[1]

[1] Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem předloženého příspěvku je popsat, jak se v průběhu intervenčního programu proměnila přesvědčení učitelů o žákovské participaci na výukové komunikaci. Předložený příspěvek vychází z intervenčního programu, jehož cílem bylo – s oporou o sociokulturní teorie, které vyzdvihují roli jazyka v procesech učení (Sfard, 2008) – posílit tzv. kolektivitu, tedy takové uspořádání výukové komunikace, v němž se rovnoměrně zapojují všichni žáci napříč různými žákovskými skupinami ve třídě (Alexander, 2008). Stěžejním zdrojem dat jsou rozhovory s učiteli, které byly realizovány při plánování vyučovacích hodin i při její společné analýze. Z výsledků mimo jiné vyplývá, že učitelé jsou schopni svá přesvědčení o žákovské participaci proměnit, a to zejména tehdy, pokud se na žákovské výkony dívají z role reflektujících pozorovatelů vlastních hodin, tzn. nikoli na základě žákovské participace ve výuce, a mají k dispozici evidenci v podobě verbálního projevu jednotlivých žáků (jeho kvality i délky).

Klíčová slova: *výuková komunikace kolektivita přesvědčení učitelů intervenční program*

Abstract

The aim of this qualitative research paper is to describe how teachers' expectations about students and their possible participation in classroom discourse changed during an intervention programme. The data was gathered mainly through interviews with teachers participating in a one-year intervention programme designed to strengthen the so- called collectivity principle (Alendander, 2008).

Keywords: *classroom discourse collectivity, teachers' expectations intervention programme*

1 ÚVOD

Při analýzách výukové komunikace se dlouhodobě sleduje, jaký komunikační čas je určen žákům, tzn. do jaké míry se na výukové komunikaci žáci aktivně podílí. Jak přitom doplňuje Alexander (2008), spolu s mírou participace žáků je nutné sledovat také naplňování tzv. principu kolektivity. Stávající výzkumy však prokazují, že žáci se do výukové komunikace zapojují v rozličné míře, což souvisí mimo jiné s tím, jakou představu o jejich schopnostech mají jejich učitelé (Lefstein & Snell, 2014). Cílem tohoto příspěvku proto je popsat, jak se přesvědčení učitelů o žákovské paticipaci mohou měnit.

2 TEORIE

S oporou o sociokulturní teorie vyzdvihující roli jazyka v procesech učení (Sfard, 2008; Vygotskij, 1976) lze za optimální chápat takovou výuku, v níž dochází k vyšší participaci žáků. Například Alexander (2008) doplňuje, že současně je nutné zabývat se naplněním tzv. principu kolektivity, tzn. takového uspořádání výukové komunikace, v němž se rovnoměrně zapojují všichni žáci napříč různými žákovskými skupinami ve třídě. S ohledem na to, že prostřednictvím participace na podnětné výukové komunikaci dochází k intenzifikaci žákovského učení, lze snahy o naplnění principu kolektivity chápat jako opodstatněné – zapojení jednotlivých žáků lze stavět do souvislosti s rovnocennou distribucí příležitostí k učení, jež jsou učitelem otevírány prostřednictvím zapojení žáka do interakce.

Z dosavadních šetření přitom víme, že v participaci jednotlivých žáků lze vidět zásadní rozdíly. Důvod lze najít mimo jiné v tom, že učitelé žákům připisují odlišné schopnosti, do komunikace s nimi vstupují s odlišnými očekáváními a podle toho s nimi také komunikují (např. Black, 2004; Kovalainen & Kumpulainen, 2007; Lefstein & Snell, 2014; Simensen, 2015; Šeďová & Šalamounová, 2016).

V tomto příspěvku se proto zaměřujeme na to, jakou podobu mají tzv. přesvědčení učitelů o žákovské participaci, z čeho vycházejí a jak se v průběhu intervenčního programu mohou proměňovat. Přesvědčení přitom chápeme jakožto soubor znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, které se přímo promítají do činnosti učitele, tvoří zásadní součást učitelova pojetí výuky (Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák, & Simonová, 2014, s. 36) a která se odrážejí (mimo jiné) v každodenní interakci učitele ve vztahu k žákům (Stuchlíková,

2005). Změnu v přesvědčení učitelů pak chápeme ve smyslu kvalitativního posunu v tom, jak učitelé: a) plánují nastavení výukové komunikace ve své výuce z hlediska rovnocenného žákovského zapojení, b) jak takto pojatou komunikaci reálně organizují, c) jak ji zpětně hodnotí a reflektují.

3 METODOLOGIE

Příspěvek vychází z dat sesbíraných v průběhu intervenčního programu zaměřeného na podporu kolektivity v rámci výukové komunikace ve vyučovacích hodinách českého jazyka a literatury v šestých třídách běžných základních škol. V průběhu programu byly nahrávány vyučovací hodiny šesti učitelů, s nimiž výzkumníci spolupracovali po dobu celého školního roku. Dané vyučovací hodiny byly také společně plánovány a analyzovány, případně reflektovány, přičemž rozhovory nad plánovanými i uskutečněnými a reflektovanými vyučovacími hodinami byly zaznamenávány do podoby audiozáznamů. Přepisy těchto audiozáznamů z více než padesáti rozhovorů jsou stěžejním datovým materiálem předloženého příspěvku.

Doplňujícím zdrojem dat jsou přepisy videonahrávek vyučovacích hodin, jejichž prostřednictvím je vyhodnocována rovnocenná žákovská participace. Indikátor rovnocenné participace pro nás představuje délka verbálního projevu žáka (vztahujícího se k obsahu a cílům výuky) v průběhu vyučovací hodiny. Neposledními datovými zdroji pro nás byly žákovské dotazníky a výsledky žákovských testů čtenářských dovedností. Datový materiál byl kódován prostřednictvím otevřeného kódování.

4 VÝSLEDKY

Dosavadní výsledky dokládají, že učitelé mohou svá přesvědčení o žákovské participaci proměňovat, a to zejména díky reflexi po akci opřené o evidenci výkonu konkrétních žáků (o záznam jeho participaci na výuce). Z datového materiálu dále vyplývá, že zatímco důvody, proč žáci nejsou s to na výukové komunikaci produktivně participovat, učitelé přisuzují žákům, důvody, proč jsou žáci s to se v průběhu intervenčního programu více zapojovat, přičítají učitelé sobě samotným.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z výsledků studie vyplývá, že přeměna přesvědčení učitelů o žákovské participaci na výukové komunikaci probíhá ruku v ruce s převzetím větší zodpovědnosti za podobu výukové komunikace a zapojení jednotlivých žáků ve třídě. Původní „indispozice" žáků omezující jejich participaci jsou během probíhající změny v přesvědčení učitelů zpětně oslabeny. Vzhledem k tomu, že předpokladem změny přesvědčení učitelů je reflexe opřená o důkazy, diskutována je možnost proměny přesvědčení učitelů v jiných kontextech.

6 LITERATURA

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.

Black, L. (2004). Teacher-pupil talk in whole-class discussions and processes of social positioning within the primary school classroom. *Language and Education, 18*(5), 347–360. https://doi.org/10.1080/09500780408666888

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations forchildren's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology, 61*(5), 365–374. https://doi.org/10.1037/h0029908

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. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.011

Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learningthrough dialogue*. Routledge.

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating*. Cambridge University Press

Simensen, A. M., Furgestad, A. B., & Vos, P. (2015, 4. února). *How much space for communication is there for a low achieving student in a heterogeneous group?* CERME 9 – Ninth congress of the European Society for Research in mathematics education, Charles University in Prague, Faculty of Education, Prague, Czech Republic.

Stuchlíková, I. (2005). *Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi.* In V. Švec (Ed.), Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem. Paido.

Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2018). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *ORBIS SCHOLAE, 7*(1), 79–100. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.27

Vygotskij, L. S. (1976). *Myšlení a řeč*. SPN.