

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Anna Marie Špičková, DiS.

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učitelovo pojetí žáka

Teacher's conception of the pupil

Autor: Anna Marie Špičková, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 1. stupeň

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Učitelovo pojetí žáka vypracovala pod vedením PhDr. Heleny Hejlové, Ph.D. samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 30. března 2017

.....

podpis

NÁZEV:

Učitelovo pojetí žáka

ABSTRAKT:

Tato diplomová práce se zabývá vztahem mezi objektivizovaným a učitelovým subjektivním pojetím žáka. První kapitola se věnuje učitelově představě o úspěšném žákovi a zejména tomu, jak se kritéria úspěšnosti různých pedagogických osobností liší v závislosti na učitelově pojetí žáka. Kapitola popisuje také aspekty pedagogické interakce, které ovlivňují školní úspěšnost žáků. Druhá kapitola se orientuje na základní styly práce učitele, v nichž se zrcadlí učitelovo pojetí žáka. Záměrem praktické části této práce je potvrzení či vyvrácení existence vlivu objektivizovaného pojetí žáka na učitelovo subjektivní pojetí žáka. Pro odhalení vztahů mezi výrazně se podmiňujícími jevy využívám kvalitativního výzkumu, respektive kazuistik škol konzistentních v pojetí žáka. Přínos mé práce spatřuji v analýze pojmu učitelovo pojetí žáka a v interpretaci výsledku výzkumného šetření, který naznačuje, že subjektivní pojetí učitelů jednajících v souladu s rysy moderní pedagogiky není aktualizováno objektivizovaným pojetím školy, neboť s ním již při vstupu učitele do zaměstnání bylo v souladu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Subjektivní pojetí žáka, objektivizované pojetí žáka, pedagogická interakce, styly práce učitele, učitelova osobnost.

TITLE:

Teacher's conception of the pupil

SUMMARY:

This diploma thesis deals with the relationship between the objectified conception of a pupil and the teacher's subjective conception of a pupil. The first chapter introduces teacher's conception of a successful pupil and especially different success criteria varying on the base of different personality of the teacher. The thesis also describes the aspects of pedagogic interaction affecting school success of pupils. The second chapter describes the basic educative styles reflecting the teacher's conception of a pupil. The intention of the practical part of the thesis is to confirm or disprove the influence of the objectified conception of a pupil. To reveal the relations between phenomena, the qualitative research has been used as well as the case studies from the schools, which are consistent in a pupil conception. The contribution of the work can be found in the analysis of the teacher's conception of a pupil and in the interpretation of results of the research. These results indicate, that the subjective conception of teachers acting according to the modern pedagogy findings is not being updated by the objectified school conception, because it was in accordance with when the teacher started an employment.

KEYWORDS:

The subjective conception of a pupil, objectified conception of a pupil, pedagogic interaction, educative style, the personality of the teacher.

Obsah

Úvod	1
I. Teoretická východiska práce	3
1 Učitelovo pojetí žáka	3
1.1 Učitelovo pojetí úspěšného žáka	9
1.1.1 Školní úspěšnost / školní neúspěšnost	11
1.1.2 Učitelova odpovědnost za výsledky žáka	16
1.2 Aspekty pedagogické interakce	19
2 Styly práce učitele	28
2.1 Vyučovací styl	29
2.1.1 Typologie učitele vzhledem k jeho osobnosti	33
2.2 Výchovní styl	38
2.3 Interakční styl	42
2.3.1 Interakce učitele a žáka v různých vzdělávacích obdobích	43
2.3.2 Komunikační styl	45
II. Praktická část	54
1 Výzkumné šetření	54
1.1 Metodologický přístup	55
1.1.1 Popis metodologické triangulace	55
1.1.2 Výzkumný vzorek	59
1.2 Realizace praktické části	59
1.2.1 Pilotní studie	59
1.2.2 Kazuistika školy A	60
1.2.3 Kazuistika školy B	69
1.2.4 Kazuistika školy C	76
1.3 Závěr výzkumného šetření	85

Závěr.....	90
Použitá literatura.....	93
Příloha.....	96
Seznam kritérií a tabulek	96

Motto: „*Vyučování je vztah, způsob, jak být s druhými, jak s nimi navazovat vztahy, nikoliv jen výraz toho, že jsme zvládli soubor dovedností, jak někomu něco předávat.*“ (Korthagen, 2011, str. 252)

Úvod

Téma učitelovo pojetí žáka nabývá na významu v rámci zrodu moderní pedagogiky, která respektuje a rozvíjí žáka v jeho jedinečnosti. Převládá-li ve školním prostředí frontální výuka a orientují-li se učitelé na výkon žáka, není zde prostor pro individuální práci s ním a tematika učitelova pojetí žáka se potom nejeví jako aktuální. Chování učitele vůči žákovi v rámci tradiční pedagogiky vnímám ve dvou rovinách. První rovinou je nahlížení na žáka jako na součást dětské skupiny. Lze usuzovat, že dříve pojímal učitel žáka spíše jako součást celku, vybočení z něj nebylo vítáno a často ani tolerováno. Druhou rovinou je žák jako subjekt učitelových očekávání. A zde je nasnadě se ptát: Byla učitelova očekávání vždy součástí učitelova chování vůči žákovi? Mohu se jen domýšlet, že pravděpodobně ano.

Naproti tradiční pedagogice se staví pedocentricky zaměřená pedagogika, v jejímž centru pozornosti je žák. Přerod pohledu českého školství na dítě a roli žáka není otázkou několika let, ale bude se plynule transformovat s cílem být ku prospěchu potřebám dítěte. Připustíme-li orientaci moderní pedagogiky na dítě a učitele jako jednoho z jeho partnerů na cestě výchovou a vzděláváním, domnívám se, že pojmy jako Golem efekt a Pygmalion efekt nabývají na důležitosti více než kdy dříve.

Jsem přesvědčena o tom, že učitelovo pojetí žáka by se mělo stát stěžejním tématem v rámci profesní přípravy budoucích učitelů. Mé přesvědčení čelí komplikacím, uvědomím-li si, že už studenti učitelství vstupují do univerzitního vzdělávání s jistými zkušenostmi, hodnotami a představami o charakteru svého působení v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Prekoncept studenta se nemusí shodovat s rysy moderní pedagogiky a je otázkou, do jaké míry se během studia může transformovat. Osobně pochybuji o tom, že samo vysokoškolské vzdělání

změní hodnotovou orientaci jedince. Lze tedy vyvodit, že někteří uchazeči / studenti nejsou z hlediska své osobnosti vhodné pro studium pedagogických oborů? A měly by mít přijímací komise takovou pravomoc, aby se prekoncept pojetí žáka stal kritériem pro přijímání studentů?

Cílem mé diplomové práce je prokázat a ověřit, zda ve školách konzistentních v pojetí žáka souhlasí objektivizované pojetí žáka se subjektivním pojetím žáka učiteli. Za předpokladu, že u těchto pojetí lze pozorovat shodu, se budu zabývat její příčinou – zda došlo k aktualizaci učitelova pojetí žáka či shoda byla podmíněna záměrným (učitelovým) výběrem školy. Pokud shledám objektivizované a subjektivní pojetí žáka v rozporu, pokusím se najít příčiny, které k této disonanci vedly. Dílčím cílem praktické části této diplomové práce bude potvrdit nebo vyvrátit předpoklad, že jakmile učitel nevyužívá intuice a emocí k typizování žáka, nýbrž reflexe, bude jeho chování bližší koncepci osobnostně rozvíjecího modelu, který je podstatným rysem moderní pedagogiky.

I. Teoretická východiska práce

1 Učitelovo pojetí žáka

Učitelovo pojetí žáka se zrcadlí v jeho pojetí výuky a vyjevuje se prostřednictvím stylů práce učitele – pomocí vyučovacího, výchovného a interakčního stylu. Toto tvrzení se stává rámcem této diplomové práce a mělo by komunikovat s každou kapitolou, zejména potom s praktickou částí, kde využiji kritérií napomáhajících odhalení vyučovacího a interakčního stylu učitele pro rozkrytí jeho pojetí žáka. Změna v pojetí žáka je základním požadavkem moderní pedagogiky. Taková transformace je bezpodmínečná v zemi, která se pokouší o efektivní zavedení a fungování inkluzivního vzdělávání. Vítanou představou je osobnostně rozvíjející model, který Průcha, Walterová a Mareš (1995, str. 141) definují následovně: „*Model výchovy a vzdělávání, který klade důraz na rozvoj možností (potencialit) žáků a studentů, vytváří vzájemný kooperativní vztah mezi učitelem a žáky v demokratické škole. Žák je chápán jako 1. Svěbytná bytost, nikoliv objekt manipulace, 2. Osobnost rozvíjející se, nikoliv hotová, 3. Osobnost, jejíž možnosti je třeba aktualizovat, neboť jinak nebudou plně využívány, 4. Osobnost, která má postupně převzít rozvoj do vlastních rukou, nespoléhat na vnější řízení. Mezi základní složky tohoto osobnostně rozvíjejícího modelu patří saturování žákovských potřeb, podpora sebevýchovy, sebezvzdělávání a sebezdokonalování, vedení k odpovědnému projektování vlastní životní dráhy, vytváření bohatého spektra zájmů, rozvíjení způsobilosti se učit, zamýšlet se nad sebou samým, rozhodovat se pro hodnotné cíle.*“

Zamyslím-li se nad způsobem, jakým učitel rozumí osobnosti žáka a jaké vzorce chování vůči němu uplatňuje, v mysli mi vytane několik otázek: Jaké vlivy zasahují do vzniku učitelova pojetí žáka? Jak výrazně vstupují do učitelova pojetí žáka jeho osobnostní rysy? Jak se sám učitel se svým primárním pojetím musí přizpůsobit představě o pojetí žáka, kterou diktuje společnost? Vytváří se učitelovo

pojetí žáka s přibývajícím praxí učitele nebo je neměnné? Shoduje se učitelovo pojetí žáka (při jeho nástupu do zaměstnání) s krédem školy, postupně se mu přizpůsobuje nebo jím není ovlivňováno? To jsou složité otázky, na které zatím neznám odpověď. K jejich zodpovězení by bylo třeba mnohých výzkumů a je otázkou, zda by se takové výsledky daly vždy generalizovat. V rámci rozkrývání učitelova pojetí žáka však částečně odpovím alespoň na některé z nich.

Má diplomová práce se orientuje na učitele a jeho sociální interakci s žákem mladšího školního věku. Toto zaměření jsem si zvolila nejen z toho důvodu, že studuji obor, který rozvíjí pedagogické schopnosti a dovednosti s ohledem na žáky 1. stupně ZŠ, ale především vlivem přesvědčení, že interakce žáků zmíněného věku a učitele je výraznější než u učitelů vyšších stupňů. Učitel 1. stupně je přítomen u okamžiku, kdy si dítě osvojuje novou roli, roli žáka. Není běžné, aby se v nižších ročnících v jedné třídě střídalo více učitelů, proto žák přichází do kontaktu s jedním učitelem častěji než ve vyšších ročnících. Potřeby žáka v rámci výchovně vzdělávacího procesu kladou na učitele 1. stupně takové požadavky, že se prostřednictvím jejich plnění stává interakce nejen častá, ale je též potřeba citlivě pečovat o její kvalitu - následky učitelova jednání s sebou nesou žáci přinejmenším po zbytek povinné školní docházky. Povaha interakce mezi učitelem a žákem mladšího školního věku bude východiskem pro zkoumání vazby mezi učitelovým pojetím výuky a učitelovým pojetím žáka. V rámci tohoto vztahu bude třeba se zabývat učitelovým stylem vyučování, respektive jeho vazbou na pojetí žáka.

Jelikož následující text pracuje s řídce užívanými odbornými termíny, považuji za důležité je v úvodní kapitole své práce stručně představit. Prvním z nich je subjektivní pojetí žáka, které si lze představit jako kombinaci znalostí, koncentrované zkušenosti a hodnotové orientace učitele. Jedná se o jakousi náročně popsatelnou a s obtížemi definovatelnou substanci vlivů, které se navzájem podmiňují. Právě toto pojetí je předmětem mého zájmu, přestože v některých místech je adjektivum „subjektivní“ nahrazeno výrazem „učitelovo“. Pojem učitelovo subjektivní pojetí žáka je výhodnější z toho důvodu, že již jeho název

upozorňuje na existenci objektivizovaného pojetí žáka. Objektivizovaným pojetím žáka rozumím pojetí žáka vyplývající z úředně schválených pedagogických dokumentů pro ČR. Všechny školy v České republice, jejichž koncepce vychází z RVP, by se měly držet tendence ve vzdělávání, která je v tomto dokumentu ukotvená, a profilovat se pomocí ŠVP, který s RVP konsonuje. Pro účely této diplomové práce zde zmíním alespoň některé požadavky RVP ZV, ve kterých lze pozorovat akceptaci osobnostního pojetí žáka (2007, str. 10): *„Zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti každého žáka; uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky; vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení, apod.“*

Na základě odstavce výše vyvozují, že objektivizované pojetí žáka specifikované určitou školou by nemělo být v rozporu se subjektivním pojetím žáka učitelem pracující ve stejné škole. Jelikož se v subjektivním pojetí žáka zobrazují nejen učitelovy znalosti a zkušenosti, ale také jeho hodnoty a přesvědčení, je důležité, aby si učitel pro své působení vybral takovou školu, která se orientuje jemu blízkým směrem. Takový způsob myšlení však směřuje k následujícím otázkám: Kde jsou zaměstnání pedagogové, kteří se s osobnostně rozvíjícím modelem neztotožňují? Respektuje-li většina škol v České republice RVP, který kopíruje rysy moderní pedagogiky, znamená to, že všichni učitelé vyučují v souladu s touto koncepcí? Uvědomují si učitelé zakotvení osobnostně rozvíjícího modelu v úředně schváleném dokumentu? A dovedeme-li myšlenku do konce, uvědomují si „povinnost“ k jeho realizaci? Je možné, aby učitel v průběhu pedagogické praxe změnil svůj pohled na cíl výchovně vzdělávacího procesu - lze garanta vzdělávání transformovat v partnera na cestě výchovou a vzděláváním?

Můj úsudek mi říká, že jedním ze smyslů RVP (potažmo ŠVP) by mohlo být právě nasměrování učitelů směrem k osobnostnímu pojetí žáka. Možná není

rozhodující povaha původního učitelova pojetí žáka, ale to, jakým způsobem se pojetí aktualizuje konfrontací s objektivizovaným pojetím žáka. Tato domněnka dává vzniknout pojmu aktualizované pojetí žáka, které vzniká výsledkem konfrontace původního učitelova pojetí s objektivizovaným pojetím školy, ve které učitel působí. Pojem aktualizované pojetí žáka stojí na čistě teoretickém základu a znamená, že vlivem objektivizovaného pojetí žáka došlo k aktualizaci učitelova subjektivního pojetí žáka. Jelikož si nejsem vědoma existence žádných pedagogických studií věnujících se této tematice, nelze opomenout ani možnost, že objektivizované pojetí žáka nezasahuje do povahy pojetí žáka viditelného skrze styly práce učitele. Zamyslím-li se nad potenciální neexistencí aktualizovaného pojetí žáka, napadá mě několik důvodů, proč jemu učitelé nedali vzniknout: 1. Představa učitele o výchově a vzdělávání žáka se liší od představy školy. 2. Učitel se nezajímá o podobu objektivizovaného pojetí žáka, nezná tudíž jeho pilíře. 3. Učitelé chybí vlastnosti, schopnosti nebo dovednosti, aby respektoval náročné požadavky moderní pedagogiky na individualizaci, vstřícnost k formativním způsobům hodnocení nebo na užití spektra rozvíjejících metod a technik práce. 4. Objektivizované pojetí žáka se subjektivním pojetím žáka je od počátku plně v souladu, nelze tudíž pozorovat žádnou aktualizaci. K takovému jevu může dojít v případě, že učitel pracuje ve škole, kterou si záměrně vybral na základě této shody. Po definování výše uvedených pojmů dochází k plnému porozumění cílům této diplomové práce obsažených v jejím úvodu.

Chceme-li proniknout do tématu, kterým se zabývám, je důležité vnímat historickou podmíněnost učitelské profese, protože pravděpodobně kopíruje vývoj subjektivního i objektivizovaného pojetí žáka učitelem. Dle Průchy (2002) patří učitelství k jednomu z těch povolání, které provázejí lidské pokolení od jeho počátku. Každé dítě je žákem svých rodičů. Vztah mezi rodičem a dítětem je specifický svou blízkostí, proto je pro zrod učitelova pojetí žáka třeba nalézt v historii ten okamžik, kdy výchova a vzdělávání opouští rodinný kruh. Prvními historicky doloženými školami byly dle Průchy (tamtéž) školy starověké, jejichž výuka výlučně nečerpala z mluveného slova, nýbrž došlo k zapojení vzdělávání pomocí psaných textů. Z této doby se dochovaly i spisy M. F. Quintiliana, který se

zabýval výchovou dětí a ideálními charakteristikami učitele, což dokladuje zájem o nalezení „vhodného“ učitelova pojetí žáka. Ve středověku bylo dle Průchy (tamtéž) vzdělávání církevně orientováno. Hlavním smyslem bylo vytvořit nové duchovenstvo, a proto se výuka omezovala zejména na teologickou nauku - lze tedy vyvodit, že očekávání učitelů směrem k žákům byla výrazná a spíše skupinová.

Historickým milníkem učitelova pojetí žáka se stává období tereziánských reforem. Dle Spilkové a kolektivu (1996a, str. 60) totiž dochází ke grandióznímu vývoji primárního vzdělávání: *„Byli to učitelé triviálních škol, připravovaní a zkoušení na preparandách zřizovaných při vzorových (normálních) školách. Jejich úkolem bylo naučit předepsaným způsobem číst, psát a počítat. Původně jim bylo výslovně zakázáno postupovat odchylným způsobem, nebo rozšiřovat stanovené učivo. Učitelství se tak stalo v dobrém i horším slova smyslu kvalifikovaným řemeslem.“* Období tereziánských reforem přineslo v oblasti výchovy a vzdělávání pozitivní změny. Lze se však domýšlet, že paralelně s vývojem primárního vzdělávání dochází k potlačení volnosti učitele ve smyslu svobody výběru metod a technik ve výuce - dochází tedy do jisté míry i k omezení subjektivního pojetí žáka. Dle Průchy (tamtéž) se roku 1921 vyostřují spory o zavedení povinného vysokoškolského studia pro učitele. Ve chvíli neprosazení zákona o povinném univerzitním vzdělávání vzniká zřízení Školy vysokých studií pedagogických v Praze. Domnívám se, že povinné univerzitní vzdělání zajistilo budoucím učitelům kvalitnější přípravu na profesi a vztáhneme-li tuto skutečnost k tématu učitelovo pojetí žáka, je pravděpodobné, že se tak mohli začínající učitelé teoretickou cestou seznámit s moderním pojetím pedagogiky, tedy s výukou orientovanou k dítěti. Získané znalosti, dovednosti a zkušenosti mohly pedagogy ovlivnit v jejich pojetí žáka.

V současné době lze sledovat dva základní přístupy učitele k žákům, které jsou vůči sobě kontrastní a reprezentují odlišné pojetí žáka. Skalková (2007, str. 130) ten starší z nich popisuje následovně: *„Do popředí proto vstupuje obsah, učivo a role učitele, který je povolán toto učivo předávat (transmise) žákům. Vyučování, které soustřeďuje svou pozornost jednostranně na obsah a aktivitu připisuje jen*

učiteli, zatímco žáka chápe jako pasivního, přijímajícího činitele, se často charakterizuje jako tzv. k učiteli orientované vyučování.“ Dle Skalkové (tamtéž) lze kořeny výše popsaného způsobu vyučování najít v herbartismu, dodnes je ale takové pojetí výuky patrné v konzervativním vyučování 21. století. Naproti výše zmíněnému pojetí žáka a výuky se dle Skalkové (2007, str. 131) počátkem 20. století profiluje nový způsob, jakým vnímat žáka – model orientovaný na žáka a jeho potřeby. S touto koncepcí se pojí jméno amerického představitele moderní pedagogiky J. Deweyho: „Má na mysli dětství, které má význam samo pro sebe. Tvrdí, že je nutné vidět těžiště ne v učebnici, anebo v učiteli, ale v dítěti, budovat výchovu na jeho vnitřních tendencích, je potřeba následovat přirozenost dítěte, aniž bychom podléhali jeho rozmarům.“ Spilková (1997, str. 59) se k pojetí učitele v rámci současné školy vyjadřuje stejnou myšlenkou, avšak rozdílnými slovy, následovně: „Učitel v takto pojaté škole není ten, kdo umí, ví, sděluje, předává, řídí, rozhoduje a kontroluje, ale je chápán především jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věci, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, že je ten, kdo umí, dokáže, garantuje řád a jasná pravidla školního života apod.“

Shrnu-li text výše, na počátku 21. století se můžeme setkat se dvěma základními pedagogickými koncepcemi, které odrážejí učitelovo pojetí žáka. Myslím si, že téma učitelovo pojetí žáka je tématem aktuálním a je třeba se jím zabývat, protože způsob, jakým se učitel projevuje vůči žákovi a jedná s ním, ovlivňuje nejen žákovu školní úspěšnost. Jsem přesvědčena o tom, že postoje a očekávání učitele mají přímý vliv na školní úspěšnost žáka. Ta by na jednu stranu nemusela být klíčem k jeho úspěšnosti v zaměstnání nebo v soukromém životě, avšak projeví-li se u žáka například syndrom naučené bezmoci, ovlivňuje primární školní neúspěch celý jeho život. Někdo by jistě namítl, že má-li učitel „řád dětí“, potom neudělá nic, co by ublížilo jejich osobnosti. To je podle mého názoru myšlenka možná pravdivá, ale krajně zjednodušená. Co si o tom mám myslet jako začínající pedagog? Řídím se přesvědčením, že je prospěšné zkoumat teorie, které

rozdílné pedagogické koncepce předkládají a studovat výsledky pedagogických výzkumů, které jsou k dispozici. Proč? Protože se domnívám, že vlastní emoce a intuice nestačí k tomu, abychom kvalitně vykonávali učitelskou profesi. Je dobré vyzkoušet v praxi model, se kterým se charakterově ztotožňujeme a poté opět teoreticky zkoumat i prakticky zkoušet. Je vítané dojít k poučení na základě vlastních zkušeností, pokud jejich získáváním neubližujeme žákům. V rámci utváření (přesněji dotváření) své pedagogické osobnosti bych ráda nezapomněla na to, že jsem si učitelské povolání vybrala nikoliv proto, že chci předávat, ale (slovy emancipační pedagogiky) provázet.

1.1 Učitelovo pojetí úspěšného žáka

V rámci této podkapitoly se budu zabývat učitelovým pojetím úspěšného žáka, protože je součástí učitelova pojetí žáka. Přesněji řečeno se budu orientovat na učitelovu představu o školní úspěšnosti, se kterou následně souvisí míra odpovědnosti za žákovský úspěch / neúspěch. Pro porozumění termínu učitelovo pojetí úspěšného žáka zařazuji definici dle Pavelkové a Hrabala (2010, str. 71): *„Do učitelova pojetí úspěšného žáka lze zahrnout jednak preference určitého typu žáků, jednak cílovou představu o tom, jaký by měl být výsledek pedagogického působení, a do jisté míry i to, jak by mělo vypadat samo pedagogické působení. Učitelovo pojetí úspěšného žáka má své zdroje, ze kterých se utváří. Za klíčový pramen lze považovat školní klasifikační řád, který přináší kritéria hodnocení úspěšnosti žáků.“* Pavelková a Hrabal ve své studii Diferencovanost učitelovy percepce žáků (in Pavelková, Hrabal, 1993, str. 69) publikují ještě následující definici tohoto pojmu: *„Učitelovo pojetí úspěšného žáka jako součást jeho pojetí osobnosti žáka je představa více či méně vyjádřená či vyjádřitelná, obsahující komplex znalostí a pocitů, týkajících se toho, jaký by měl být úspěšný žák, a to nejenom v oblasti samotných výkonů, ale i v oblasti předpokládaných zdrojů těchto výkonů, jako je úroveň a typ schopností, úroveň a typ motivace a některé specifické vlastnosti žáků, které učitel vnímá jako vnitřní zdroje žákova školního výkonu.“* Pavelková (2010) nadále uvádí, že v rámci školního hodnocení, zejména klasifikace, by měl učitel hodnotit například stupeň osvojení předepsaného učiva, úroveň myšlení společně

s přesností vyjadřování, schopnost uplatňovat nabyté vědomosti v praxi nebo zájem o učení. Autorka poukazuje na to, že jsou dána kritéria posuzování školní úspěšnosti, záleží ale na učiteli, jak kritéria přijme a bude je aplikovat. Záleží tedy především na tom, které kritérium se pro daného učitele stane významné a které vedlejší.¹

Chceme-li se ptát, který žák je úspěšný, musíme nejdříve rozumět pojmu úspěch a definovat školní úspěšnost. Domnívám se, že úspěch je subjektivní výsledek určitého snažení, k jehož objektivizaci jsou nezbytná zmiňovaná kritéria. Slovy Pavelkové a Hrabala (2010, str. 70): „*Školní úspěšnost je hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy.*“ Každý učitel má individuální představu o tom, jak vypadá úspěšný žák a adekvátně k tomu žáky vzdělává a vychovává. Domnívám se, že učitelé s podobným pojetím žáka budou mít zpravidla podobnou představu o úspěšnosti žáka. Nemalou roli zde hraje i druh školy - například alternativní škola bude mít jiná kritéria úspěšnosti žáků než škola tradiční. Pavelková a Hrabal se k tématu vyjadřují následovně (tamtéž, str. 72): „*Jedním z významných vlivů, které na učitelovu percepce žáka působí, je představa toho, jaké charakteristiky by měl mít úspěšný žák a jak by se měl chovat.*“ Domnívám se, že představa o charakteristice úspěšného žáka úzce souvisí s osobností učitele a jeho

¹ Skutečnost, že učitelé s rozdílným pojetím žáka budou mít rozdílné pojetí úspěšného žáka, bych ráda demonstrovala na vlastním příběhu z pedagogické praxe. Chlapci, o kterém tento krátký příběh vyprávím, budeme říkat Vojtěch: Ve sborovně se sejdou dvě paní učitelky po pololetní přehrávce klavírního oddělení. „Co jsi říkala na Vojtěcha? Ten se dnes vytáhl! Není divu, k Vánocům dostal vlastní nástroj a tu skladbu si vybral sám,“ říká první. Druhá odpoví: „Nevím, podle mě ten kluk necítí rytmus a nedýchá s frází, dynamiku respektuje průměrně, agogiky jsem se nedočkala.“

Na druhém příběhu demonstruji odlišnou váhu jednotlivých kritérií úspěšnosti pro různé učitele. Pro tento příběh říkejme žákům Nikola, Barča a Tadeáš: Pedagožky z klavírního oddělení vybírají žáky, kteří se zúčastní Koncertu klavírního oddělení. První paní učitelka: „Já bych vybrala Nikolu, hrála bezchybně a je ukázněná - měla by reprezentovat.“ Druhá paní učitelka: „Za mě jednoznačně Barča, udělala ve hře na klavír největší pokrok, a proto si zaslouží zastupovat celou třídu.“ Třetí paní učitelka: „To je jednoduché, zahrát by měl Tadeáš, protože je nejstarší, jeho hra musí být nejlepší.“

přístupem, tedy v podstatě s učitelovým pojetím žáka. Představa o úspěšném žákovi také souvisí například se zkušenostmi, které učitel nasbíral a s prostředím, ve kterém se pohyboval. Dle autorů (tamtéž, str. 73) je hlavními činiteli utváření učitelova pojetí úspěšného žáka zejména:

„a) Obecná představa úspěšného žáka, která má své kořeny v požadavcích společnosti na jejího budoucího člena a je reprodukována a upevňována pedagogickými dokumenty.

b) Pojetí úspěšného žáka v určitém vyučovacím předmětu zakotvené v požadavcích, které na žáka klade předmět prostřednictvím školních vzdělávacích programů, učebnic, metodických pokynů a konkrétních úloh.

c) Individuální osobnostní charakteristiky učitele, vyúsťující do individuální představy a individuálních požadavků na úspěšného žáka.“

Citace výše zčásti dokazuje, že mé smýšlení o aktualizovaném pojetí žáka, které vzniká kombinací objektivizovaného pojetí (tj. pojetí žáka plynoucí z úředně schválených dokumentů) a pojetí subjektivního (takového, které je tvořeno na základě učitelových profesních a osobnostních charakteristik), je správné. Jak vyplývá z textu výše, pojetí úspěšného žáka, zakotvené v RVP a vyjevující se prostřednictvím ŠVP, se nemusí plně shodovat se subjektivní představou učitele o úspěšném žákovi, ale nemělo by s ním být v přímém rozporu. Otázkou je, zda je vůbec možné, aby se tato dvě pojetí shodovala, vezmeme-li v úvahu vlivy, pod nimiž se utvářela. V případě RVP se jednalo o koncept, zatímco učitel konfrontoval představu o úspěšném žákovi s realitou zažitou v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Subjektivní pojetí učitele je ovlivněno tím, jak učitel vnímá a zvnitřňuje své strategické pojetí žáka, jak jej koncipuje na základě své osobnosti a profesních dovedností.

1.1.1 Školní úspěšnost / školní neúspěšnost

Pro porozumění způsobu, jakým učitel pojímá úspěšného žáka, je třeba definovat pojem školní úspěšnost / školní neúspěšnost a zároveň si uvědomit, že představa úspěšného žáka se liší v závislosti na učitelově pojetí žáka a tedy i na

vyučovacím stylu, který takové pojetí odráží. Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše (2009, str. 330) definuje školní úspěšnost takto: „*Školní úspěšnost je velmi diskutovaný a nedostatečně objasněný pojem. Může znamenat: 1 Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projeví v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. 2 Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, pile, aj., ale i dílem učitele, výsledkem součinnosti obou aktérů. Z toho vychází i koncepce mastery learning B. Blooma aj. 3 Moderní pedagogika upozorňuje, že školní úspěšnost žáků je ovlivněna také rodinným prostředím, sociokulturním prostředím, klimatem školy, klimatem třídy.*“

Pojem školní neúspěšnost je ve výše citovaném slovníku (str. 300-301) vysvětlen následovně: „*1 V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáka. V ČR (jakož i v jiných zemích) u určitého počtu žáků dochází k opakování ročníku nebo nedokončení studia. 2 Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je školní neúspěšnost chápána šířeji: jako selhání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů k vlastnímu učení, k učitelům, ke vzdělávání vůbec. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy nebo naopak záškoláctví. To vše bývá způsobeno jak faktory psychickými na straně žáka (učební obtíže, nedostatky v učební motivaci), tak sociálními (kulturní deprivace aj.). Ve hře mohou být faktory sociální, které souvisejí se spolužáky (klíma třídy vyvíjí na žáka tlak, aby se naučil). Školní úspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce a tím i jeho budoucí život. 3 Školní neúspěšnost může být nejen absolutní, jak jsme o ní mluvili, ale také relativní. Zahrnuje případy, kdy žák systematicky pracuje pod své možnosti.*“

V souladu s osobnostním pojetím žáka mé představě o školní úspěšnosti více vyhovuje druhé vyjádření - definice školní úspěšnosti jako produkt kooperací učitele a žáka. Zaměřuji se na spolupráci mezi učitelem a žákem, která by měla vést

k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů - k zažití úspěchu žáka. Mé přesvědčení je takové, že každý žák by měl zažít úspěch ve vzdělávání, který ho bude motivovat pro další práci, celý proces se podílí na vývoji osobnosti žáka. Je úlohou i posláním učitele, aby přibližoval pomyslný strop žakovým individuálním možnostem, protože věřím, že každý žák má právo na to být hodnocen kladně, bez ohledu na své dispozice. Co by měl učitel hodnotit? Především pokrok žáka. Proč? Protože pokrok žáka vypovídá o snaze jedince. Na základě vlastních zkušeností usuzuji, že lze sledovat přímou úměrnost mezi žakovskou snahou a žakovským výkonem, bereme-li v úvahu hodnocení v rámci individuální vztahové normy a neporovnáváme-li snahy a výkony mezi žáky navzájem. Tato přímá úměrnost platí za předpokladu, že žák ještě nedosáhl svého stropu – maximální úrovně, která koresponduje s jeho individuálními dispozicemi. Otázkou pro mě zůstává způsob, jakým učitel nalezne žakovy limity, chce-li mu zpřístupnit zažití úspěchu? Nevede tato myšlenka ke vzniku učitelových očekávání a postojů k žákovi, které jakoby se točily v kruhu a ovlivňovaly žakovy předpoklady pro školní úspěšnost? Lze předpokládat, že čím většího žák dosáhne výkonu, tím pravděpodobněji uspěje ve vzdělávání (odhlédneme-li na okamžik od výchovných cílů školního prostředí). Myšlenka, která poslední rok vede mé pedagogické působení, popírá nerovnost mezi manuálním a duševním povoláním a hovoří tak, že nezáleží na tom, zda je člověk dělník nebo lékař, ale zásadní je, aby každý dělal svou práci kvalitně a nejlépe jak dokáže. Aby tedy každý mohl uspět.

Skutečnost, že každá škola má právo na jiná kritéria hodnocení a to, že představa úspěšného žáka může být rozdílná v rámci pojetí žáka různými pedagogickými osobnostmi, jsem již zmínila. Co pokládám za aktuální téma, a nyní se inspiroji článkem Idy Viktorové (1994), je konfrontace představ učitele s představami rodiče. Co chce rodič slyšet, ptá-li se: „Jde mu to? Má samé jedničky?“ Co znamená odpověď učitelů: „Mohl by se více snažit.“? Kdo by se mohl více snažit a o co? Mají se více „snažit“ rodiče v rámci domácí přípravy žáka? Má se zlepšit interakce mezi žákem a učitelem? Má prohloubit žák své vědomosti, popřípadě jakým způsobem nebo směrem? Co výše zmíněné výpovědi říkají o úspěšnosti žáka - jsou samé jedničky důkazem školní úspěšnosti? Jako odpověď se

nabízí argument, že jsou-li školou daná kritéria úspěšnosti nastavena tak, že úspěšný žák = „jedničkář“, potom ano. Pokládám za důležité si uvědomit, že nejen škola má kritéria úspěšnosti, ale i každý rodič má svá kritéria úspěšnosti. Při vstupu dítěte do školy tak dochází k setkání dvou společenství, ke střetu často odlišných kritérií úspěšnosti dítěte. Úkolem rodičů je vybrat pro své dítě takovou školu, aby se nejednalo o srážku nákladních vlaků, nýbrž o přátelské podání ruky.

V rámci slovníkového vymezení školního neúspěchu / neúspěšnosti docházím k závěru, že pojetí školní neúspěšnosti žáka lze průhledně uchopit z pohledu tradiční pedagogiky (tj. z pohledu v dnes v mnohém překonané pedagogiky). Ta si vystačí s pěti klasifikačními stupni a poslední stupeň je pro ni synonymem pro pojem školní neúspěšnost (doslovně řečeno „neprospěl“). Důležité je uvědomění si, že školní neúspěšnost není pouze dílem žáka, který nedosáhl očekávaného výkonu - svůj podíl si ukrojí například rodinné prostředí nebo učitel. Překvapující je si přiznat, že školství v podstatě „počítá“ s tím, že někteří žáci nebudou úspěšní. Dle Idy Viktorové (1994) jeden ze základních pedagogických dokumentů, klasifikační řád, ukazuje, že míra zvládnutí požadavků školy nebude stejná, a že někteří žáci obsahu těchto požadavků nevyhoví. Vůči žákům, kteří nevyhoví požadavkům školy, jsou připravena opatření jako špatné známky, opravné zkoušky nebo opakování ročníku. Úspěšnost žáka ve vyučování je někdy důležitějším tématem pro rodiče než pro samotné dítě. Rodiče prostřednictvím svého potomka získávají zpětnou vazbu, že výchova v rodině proběhla úspěšně. Škola je často institucí, která jako první nastaví rodičům zrcadlo, kritizuje jejich výchovu, poukáže na problém nebo je volá k odpovědnosti. Myslím si, že rodič není primárně zklamán dítětem, ale má strach, že selhal. Je zklamán sám sebou a ve snaze řešit problém tlačí na dítě, které se blokuje a může volit například impulzivnější vzorce chování. Vyhrocené situace dle Viktorové (viz výše) často končí odchodem žáka na jinou školu, kde má žák možnost začít tzv. s čistým štítem. Otázkou je, zda je takové řešení citlivé a motivační jen pro rodiče nebo i pro žáka, o kterého bychom se měli zajímat na prvním místě. Na úspěšnost žáka v rámci výchovně vzdělávacího procesu má vliv nejenom jedinec a jeho rodiče, ale i učitel, který svými postoji ovlivňuje žakovy výsledky a svými očekáváními staví žáka do

pozice, ze které dítě potvrzuje učitelův předpoklad. Úspěšnost žáka je ovlivněna taktéž klimatem, na kterém se učitel spolupodílí, ale například i vyučovacím stylem učitele, který může být pro žáka vhodný nebo nikoliv.

Pojem, který je třeba dát do souvislosti se školní neúspěšností, se nazývá tzv. syndrom neúspěšné osobnosti. Tento jev, spojený se zažitím opakovaného neúspěchu, vede k tomu, že žák vstřebá svůj špatný výsledek jako normu a uvěří, že lepší výsledek mít nemůže. Takový žák čelí častému srovnávání svých výsledků s vrstevníky nebo například se sourozenci, ze kterého nikdy nevyjde jako „ten šikovný“ nebo dokonce „ten lepší“. Helus (2004) popisuje žáka se zmíněným syndromem jako toho, jenž rezignoval na učení se, zaujímá vůči škole a jejímu okolí nepřátelské postoje a orientuje se na tu část svého života, která neobsahuje hodnocení. Jelikož si takové dítě nevěří a vytvořilo si bariéru mezi sebou a školním prostředím, přicházejí další neúspěchy, které ho utvrzují v jeho neschopnosti a žák se tak točí v kolotoči, ze kterého většinou nedokáže bez pomoci vystoupit. Přesvědčení dítěte o vlastní neúspěšnosti má fatální vliv na žákovo sebepojetí a ovlivňuje nejenom jeho budoucí profesní směřování a potenciální kariéru, nýbrž i jeho roli ve společnosti.

1.1.2 Učitelova odpovědnost za výsledky žáka

Dle Mareše, Skalské a Kantorkové (1994) se laická i odborná veřejnost dožaduje odpovědi na otázku: Kdo je zodpovědný za školní úspěšnost a neúspěšnost žáků? Autoři studie, kterou se inspiroji (tamtéž), jsou toho názoru, že odpovědnost nese žák i učitel. Vliv na školní úspěšnost má ale také rodinné zázemí, dalo by se tedy říci, že odpovědnost nese i rodina. Odpovědnost se týká i ředitele školy, který by měl vědět, jak pracují jeho učitelé a jakých v rámci užitých metod dosahují výchovných a vzdělávacích výsledků. Odpovědní jsou dle takového klíče i tvůrci osnov, státní úředníci nebo ministerstvo školství. Jako klíčové slovo zde můžeme vnímat pojem odpovědnost. Domnívám se, že hledání odpovědnosti je lidskou přirozeností, která se projeví vždy při dosažení jiného než očekávaného výsledku. Touha po nalezení „viníka“ a jeho označení dává pocit nevinnosti - ujištění, že nemusíme pociťovat tíhu zodpovědnosti. Podobného názoru jsou i autoři výše zmiňované studie, kde je popsáno, že lidé hovoří takto: „Způsobil nehodu a za její zranění by měl nést odpovědnost,“ ale nikoliv takto: „Jsem odpovědný za to, že jsem jí zachránil život.“

Na základě odstavce výše usuzuji, že učitel je spoluodpovědný za školní úspěch a rovněž školní neúspěch žáka. Autoři (viz výše) jsou názoru, že se míra učitelovy odpovědnosti mění na základě podmínek, v nichž žák žije a pracuje – klesá s rostoucím věkem a s nabývajícými zkušenostmi žáka. Žák by se měl učit přebírat zodpovědnost nejen za své školní úspěchy a neúspěchy, ale i za ty životní. V rámci výsledků studie, zveřejněné při článku, si lze všimnout tendence učitelů připisovat si úspěchy svých žáků - tedy zvýraznit svůj podíl odpovědnosti na dosaženém výsledku. U neúspěchů žáků je naproti tomu patrný sklon k přiřknutí příčiny nedostatečným schopnostem žáka - učitel nevědomě zmenšuje svůj podíl odpovědnosti. Pro zamyšlení je dobré uvést výsledky sondy (publikované autory výše), která hledala odpověď na otázku: Čím vysvětluje učitel úspěch relativně prospívajících žáků ve srovnání s úspěchem spíše neprospívajících žáků, a na druhé straně, čím vysvětluje učitel neúspěch relativně prospívajících žáků ve srovnání

s neúspěchem u spíše neprospívajících žáků? Výsledky studie ukazují, že učitel má sklon vysvětlovat úspěch těch prospívajících schopnostmi, zatímco úspěch neprospívajících štěstím nebo snadností úkolu. U neúspěchu učitel inklinuje k takovému způsobu smýšlení, že prospívající měli smůlu a u neprospívajících se projevil nedostatek jejich schopností.

Míra učitelovy odpovědnosti za výsledky žáka je označena Marešem, Skalskou a Kantorkovou (1994, str. 25) jako subjektivní odpovědnost, kterou autoři definovali následovně: „*Subjektivní odpovědnost je vnitřní odpovědnost, učitelem pocíťovaná a prožívaná, právě ta je předmětem našeho zájmu, neboť postoje a přesvědčení ovlivňují aktérovo jednání, i když zřejmě nikoliv jednoznačně. Subjektivní odpovědností rozumíme učitelovo vnitřní přesvědčení, subjektivní pravděpodobnostní úsudek o svém podílu na výsledcích žáků, které vyučuje.*“ Subjektivní odpovědnost se liší nejen na základě povahy výsledku (tedy úspěch nebo neúspěch žáka), ale jemné odlišnosti můžeme nalézt i ve srovnání výsledků dle pohlaví učitelů či délky jejich praxe v oboru. Umocňování vlastního podílu na žákovském úspěchu a naopak hledání jiného faktoru odpovědného za neuspokojivý výsledek je dle zveřejněného výsledku šetření významnější u ženského pohlaví, konkrétně u žen s delší praxí v oboru. Mareš a Křivohlavý (1995, str. 141) se ve své knize odkazují na výzkum učitelovy subjektivní odpovědnosti Mareše, Skalské a Kantorkové, který identifikoval základní typy učitele: „*Nejčastější byl typ učitele, který se dělí o úspěch se svými žáky (když to dopadá dobře, je to zásluha jak jejich, tak moje), ale odmítá nést odpovědnost za žákovský neúspěch. Na druhém místě se objevil typ učitele, který připisuje zhruba stejnou odpovědnost žákům i sobě, ať jsou žáci úspěšní nebo neúspěšní. Na třetím místě figuroval ten typ učitele, který se hlásí k úspěchům žáka (úspěch je především moje zásluha, nikoliv zásluha žáků) a odmítá nést zodpovědnost za žákovské neúspěchy.*“

Za znepokojující považují výsledek jiného výzkumného šetření zveřejněného při článku Mareše, Skalské a Kantorkové (1994, str. 34). Sonda byla zaměřená na budoucí učitele a ukázala, že míra subjektivní odpovědnosti se mění v čase: „*V případě budoucích učitelů neprobíhá vývoj příliš příznivě. Původně*

vysoká odpovědnost za školní úspěšnost žáků se během pregraduálního studia a řízené pedagogické praxe snižuje. Po absolvování fakulty se přiblíží stavu, který nalzáme u průměrných učitelů v činné službě.“ Rozumím tomu tak, že míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství se snižuje v závislosti na jejich pedagogických zkušenostech. Soudím-li tuto skutečnost na základě vlastní zkušenosti, je tomu tak pravděpodobně z následujícího důvodu: Student, začínající s pedagogickou praxí, přichází s idealizovaným pohledem na průběh vyučování, jeho cíle a výsledek. Takový student zažije pravděpodobně zklamání, nevedou-li jeho metody, techniky a strategie ke školní úspěšnosti všech žáků – to by motivovaný student očekával a přál si. Postupem času je student otupován konfrontací reálných výsledků se svými idejemi. To ho vede k poznatku, že pohodlnější stanovisko bude přiřknout příčinu školního neúspěchu žáků jinému faktoru než tomu, který souvisí s jeho osobou. Neopomenutelnou roli zde hrají i osobnostní předpoklady studenta. Podobné tematické se věnuje Korthagen (2011, str. 47), který se o změně v myšlení začínajících studentů učitelství vyjadřuje následovně: „...Mnoho studentů vnímá přechod z fakulty připravující učitele do pedagogické praxe při studiu nebo vstup do role začínajícího učitele jako období emocionálně velmi náročné. Jsou konfrontováni s realitou, povinnostmi a složitými situacemi ve třídě, o nichž dosud neměli ponětí. Progresivita postojů, kterou student učitelství rozvinul během (přípravného) učitelského vzdělávání je rychle vymyta školními zkušenostmi.“

Shrnu-li podstatné myšlenky výše, je důležité vyzdvihnout, že míra učitelské odpovědnosti za úspěch žáka je nedílnou součástí učitelského pojetí žáka, jehož některé dimenze se vyvíjí v závislosti na délce praxe v oboru, zatímco jiné zůstávají stabilní. Téma odpovědnosti učitele by si v mé diplomové práci zasloužilo více prostoru, nenašla jsem ale dostatek odborné literatury, ze které bych mohla čerpat. Odpovědnost učitele souvisí s koncepcí vzdělávání - jinou míru odpovědnosti pociťuje učitel, u kterého převládá frontální výuka a který je garantem vzdělávání, jinou míru odpovědnosti budou pociťovat učitelé, jejichž vztah k žákům se blíží partnerství.

1.2 Aspekty pedagogické interakce

Mezi hlavní aspekty pedagogické interakce patří učitelovy postoje, učitelovo očekávání a školní (přesněji třídní) klima. V povaze těchto aspektů se projevuje učitelovo pojetí žáka, a z toho důvodu zařazují jejich krátký rozbor do mé diplomové práce. Zmíněné složky interakce vstupují do pojetí žáka a ovlivňují žákovy předpoklady pro školní úspěšnost. Učitel svým postojem dává najevo, jaké jsou žákovy naděje na úspěh, svým očekáváním zvyšuje / snižuje jeho možnost úspěchu a třídním klimatem, na kterém se spolupodílí, vytváří vhodné / nevhodné prostředí pro dosažení školní úspěšnosti žáka. Aspekty pedagogické interakce jsou dány učitelovým pojetím žáka a mohou se nepatrně proměňovat na základě učitelova poznání nebo jeho zkušeností, osobnostně se podle mého názoru učitel mění minimálně.

S tematikou učitelova postoje souvisí i představa ideálního žáka. Přestože některé publikace s takovým označením pracují, podařilo se mi najít jediné vysvětlení, které zmíněné vyjádření definuje. Dle Petillona ve studii Pavelkové a Hrabala (1993, str. 74) lze pojem ideální žák vysvětlit takto: *„Jedná se o žáky, které učitelka vnímá jako: nadané, pilné, motivované jak sociálně, kognitivně i morálně, perspektivně orientované, bez obav z neúspěchu, s oblibou pro daný předmět a sympatické. Obdobně jako Petillon (1982) můžeme tento učitelkou percipovaný typ žáků nazvat typem „ideálního žáka“, majícího všechny pozitivní vlastnosti, které žák vůbec mít může.“* Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že učitel, mající představu ideálního žáka, (autoři tento termín neobjasňují, budu se tedy držet vymezení z citace výše) posléze nadhodnocuje ty žáky - volí k nim pozitivní postoje, kteří se přibližují jeho představě ideálního žáka. Naopak ti žáci, kteří jsou takové představě vzdálenější, se často stávají cílem učitelovy zaměřenosti a jsou podhodnocováni. Autoři ve své publikaci uvádějí některé faktory, které mají podíl na utváření učitelových postojů vůči žákům. Mimo již zmiňované pojetí ideálního žáka jsou to například vlastnosti žáka, jeho komunikativní schopnosti nebo kontext, v rámci kterého je daný žák posuzován.

Dle Mareše a Krivohlavého (1995) lze volně definovat učitelův postoj vůči žákům jako hodnotící vztah, který se vyznačuje výběrovostí (k různým žákům učitelé zaujímají různé postoje), orientovaností (postoje jsou kladné či záporné), intenzitou (od lhostejnosti až po typické zasednutí), přenosností (učitel si vytvoří šablonu žáka, na základě které hodnotí jeho chování v dané situaci, přestože tomu může být jinak) a neměnností (je těžké vymanit se ze škatule, ve které se žák ocitl). Učitelovými postoji se ve své publikaci zabývá Průcha, který o této problematice napsal (2009, str. 349): „...*Učitelé se neubrání tomu, že někteří žáci jsou jim sympatičtější než jiní, že některé považují za schopnější než jiné, atd. To by nemuselo být samo o sobě tak špatné. Jenže ve školním prostředí dochází k tomu, že učitelé tyto své postoje (pozitivní, ale častěji negativní) k žákům jednak komunikují, jednak si na jejich základě vytvářejí svá očekávání o výkonech žáků.*“² V této citaci mě zaujalo vzájemné komunikování učitelových postojů, na jejichž podkladě si ostatní učitelé vytvářejí vlastní (přesněji přejatá) očekávání vůči žáku. Nasnadě je otázka, zda je taková komunikace legální? Existuje v České republice zákon, který nedovoluje učitelům veřejně hovořit o svých žácích? Hledala jsem uspokojivou odpověď na svou otázku a došla jsem k následujícímu zjištění: Neexistuje žádná právní norma, která by upravovala možnost veřejné komunikace učitelů o svých žácích. Vzniklé jednání tedy není postihnutelné ze zákona za předpokladu, že se nejedná o porušení zákona o ochraně osobních údajů. Pakliže by se například rodiče žáků rozhodli právní cestou bránit, existuje možnost podání žaloby za pomluvu (zákon o přestupcích 200/1990). V případě takového řešení mě ale napadá, že existuje-li v České republice svoboda slova a vlastního názoru, bylo by těžké prokázat, že se jednalo o prokazatelnou pomluvu (tedy s cílem ublížit žáku), nikoliv

² Myslím si, že každý učitel na vlastní kůži pocítil, že míra sympatie, kterou projevuje vůči žákům, může být různá. Je přirozené, že s některým žákem sdílíme své zájmy a s některými rodinami své postoje a názory. Je logické, že hodnotová orientace některých rodin bude učiteli s určitou hodnotovou orientací bližší než jiná. Problém přichází ve chvíli, kdy učitel začne své postoje a názory prezentovat před dětmi ve školní třídě, ve školních jídelnách nebo ve sborovně. Na základě vlastních zkušeností soudím, že výše popsané chování je u učitelů velmi časté. Rovněž se domnívám, že učitelé veřejně komunikují takové informace o svých žácích, které by neměly být zveřejňovány.

o sdílení vlastního názoru. Napadá mě také, že učitel, který veřejně hovoří o svých žácích, může být z hlediska jeho zaměstnavatele nelояální vůči škole, z čehož pro něj mohou vyplývat určité sankce (nejčastěji finanční). Je možná škoda, že v České republice neexistuje etický kodex učitele (etickému kodexu učitele se věnuji ve 2. kapitole své práce). Princip lékařského tajemství by byl podle mého názoru ze stran rodičů / žáků / učitelů vítaný. Prozatím jsou práva a povinnosti učitele vytyčeny převážně ve školním řádu.

Z poslední citace, kterou jsem uvedla, vyplývá, že učitel si na základě svých postojů vytváří očekávání o výkonech žáků. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) se postoje učitele vůči žákům tvoří záhy po první interakci. Často se ale stává, že učitel zaujme postoj k žákovi dříve, než ho osobně pozná. Souhlasím s autory, že není málo případů ze školní praxe, kdy je žák za „neschopného“ označen dříve, než s ním stávající učitel přijde do kontaktu. Jakými vlivy je zapříčiněna smutná skutečnost, že učitel (manipulován výpovědí jiného učitele) označí žáka za „nějakého“ dříve, než s ním zahájí první interakci? V hlavní roli mohou být dispozice učitele. Učitelské profesi v České republice vládou ženy, které mají větší tendenci sdílet názory s ostatními. Dalším faktorem může být prostá nevědomost – učitelé mají potřebu mluvit o tom, co se za zdmi školní třídy děje a neberou v úvahu důsledky svého jednání.³ Učitel, který o žáku vznesl „pravdu“, o něm vytvoří prekoncept – dá mu nálepku, které se žák špatně zbavuje. Taková nálepka plní v podstatě funkci Kainova znamení, žák je zaškatulkován do příslušné kolonky a z té se utíká stěží. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) učitelé nevytváří prekoncepty jen o žácích, nýbrž i o třídních skupinách a celých třídách. Autoři na

³ Možná stojí za zmínění vada charakteru, rozdílné uspořádání hodnot, touha ublížit nebo očernit druhého. Je třeba nalít si čistého vína a přiznat si, že ne každý učitel je čistý jako okvěť lilie. Nedávno jsem se stala svědkem toho, kdy jedna nejmenovaná paní učitelka s titulem Ph.D. ve sborovně prohlašovala, že „mladé dívky by si neměly dělat řidičák, ale zbrojní pas na černochoy“ a tato přinejmenším jedovatá poznámka nebyla myšlena jako černý humor. O pár týdnů později sdílela jiná paní učitelka na sociální síti natolik netolerantní příspěvek vůči muslimským dětem, že je třeba ptát se: Není ještě aktuálnějším tématem (a tématem, ze kterého vyrůstá téma učitelovo pojetí žáka) učitel a jeho úroveň etického jednání?

základě pedagogického výzkumu soudí, že takovéto chování je typické především pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Specifický pojem, který je vhodný dát do kontextu učitelova postoje, je tzv. preferenční postoj. Průcha (2009, str. 349) jej definuje následovně: „*Postoj učitele k žákovi, který je charakteristický vyšším stupněm pozornosti (zaměřenosti) ať v pozitivním či negativním smyslu, je v literatuře označován jako preferenční postoj.*“ V rámci této tematiky se Průcha (2009) odkazuje na Pelikána a jeho publikaci Preferenční postoje učitele k žákům. Ten definuje preferenční postoje následovně (Pelikán in Průcha, 2009, str. 349): „*Preferenční postoje pojmáme jakožto zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem učitelova zvýšeného zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, což ovlivňuje jejich výkony, vztahy ve škole a k učiteli, k sobě samému aj.*“ Podle Průchy (2009, str. 350) se objevené preferenční postoje v České republice hodnotí spíše negativně. V cizích zemích je na ně však pohlíženo o poznání objektivněji: „*Učitelé jednak nemají čas ani kvalifikaci provádět diagnostiku osobnosti každého individuálního žáka, a tudíž musí hodnotit žáky svými subjektivními (intuitivními) způsoby. Zvýšený zájem učitelů o některé žáky může mít pozitivní efekty pro celou třídu.*“ Jako důkaz uvádí Průcha ve své publikaci (2009) výzkum K. G. Tobina a J. J. Gallagera, kteří v australské střední škole sledovali určité žáky se zaměřením na důsledek učitelových preferencí. Sledování byli právě ti žáci, kteří čelili učitelově zaměřenosti, například byli častěji vyvoláváni než ostatní. Autoři výzkumu jsou toho názoru, že učitel si vybírá žáky, kteří mu pomohou „stavět mosty“, takových žáků mohou efektivně využít při vysvětlení nové látky vlastními slovy ostatním žákům apod. Dále autoři provedli analýzu, v rámci které bylo určeno 3-7 zaměřených (v publikaci označeno jako cílových) žáků, kteří měli sloužit jako transmise náročného učiva k uším ostatních. Výsledek analýzy byl takový, že „stavění mostů“ mezi učitelem a ostatními žáky má pozitivní účinek pro celou třídu.

Dle Pavelkové a Hrabala (1993) si učitelé vytváří percepční schémata, na základě kterých určité žáky podobně vnímají i posuzují. V rámci respektování

individuálního přístupu k žákům se takové jednání může zdát necitlivé, vezmeme-li však v úvahu, že učitel denně pracuje s třídou plnou dětí, a uvědomíme-li si, že lidská percepce je omezená a podléhá řadě zkreslení, musíme se s takovými schématy smířit a jako učitelé možná i vítat jejich existenci. Souhlasím s autory studie, že učitelská profese je mimořádně náročná činnost už jen z toho důvodu, že pedagog převážně komunikuje se třídním celkem nikoliv s jednotlivci. Učitel se snaží ke každému přistupovat individuálně, ale kvůli vysokému počtu žáků ve třídě má často svázané ruce. Autoři (tamtéž) se k této problematice vyjadřují následovně (1993, str. 70): „*Učitelé mají přitom zvláště obtížnou situaci nejen proto, že pracují s 30 až 40 žáky, kteří jsou značně odlišní, jinak se rozvíjejí, mají jinou osobní historii, jiné rodinné zázemí, ale i proto, že je od nich vyžadována bezprostřední reakce na nejrůznější simultánní podněty a situace. V životě najdeme jen málo profesí, které kladou tak velké nároky na průběžnou diagnostiku a strukturaci měnících se situací. Vysoké nároky na učitelovu činnost jej vedou často k nutnosti zjednodušit si komplexní podnětovou situaci. Učitel nemůže pracovat s třiceti až čtyřiceti úplně odlišnými představami o jednotlivých žácích. Jeho přirozenou reakcí v takovéto situaci je vytváření si několika základních percepčních schémat, na základě kterých určité žáky jako podobné vnímá a také jako podobně posuzuje.*“

Jak již bylo řečeno, učitel za pomoci percepčních schémat rozděluje žáky na skupiny, které podobně vnímá. Kritérii výběru do příslušných skupin se zabýval Petillon (in Hrabal, Pavelková, 1993, str. 70), který o tzv. grupování žáků zjistil následující: „*Mezi podstatné dimenze učitelovy percepce žáka patří výkon a konformita. Na základě těchto dvou dimenzí lze definovat následující typy žáků, odpovídající běžné učitelově percepci: „ideální žák“ – vysoce konformní s vysokými výkony, „samostatný žák“ – nekonformní s vysokými výkony, „ignorovaný žák“ – průměrně konformní s průměrnými výkony, „žák, o kterého se pečuje“ – vysoce konformní s nízkými výkony a „odmítaný žák“ – nekonformní s nízkými výkony.*“ Domnívám se, že vytváření percepčních schémat je častější ve vyšších stupních základních škol a na středních školách. Na 1. stupni (zejména v první a ve druhé třídě) by měl učitel žáky poznat do hloubky a věnovat jim maximální množství péče a pozornosti, protože plynulý a úspěšný přechod z předškolního do školního

zařízení pozitivně ovlivní žákův vztah ke vzdělávání i jeho školní úspěšnost. Nejenom z tohoto důvodu soudím, že by počet žáků ve třídě na prvním stupni neměl přesahovat 20 žáků. Učitelé ve vyšších ročnících mají situaci o to složitější, že učí ve více třídách a je pravděpodobně nemožné si ke každému žákovi vytvořit osobní vztah.

Dle Mareše a Křivohlavého (1995, str. 137) se do učitelových postojů promítají jeho sympatie či antipatie k danému žákovi. Ve školní třídě se vyjevuje i učitelovo očekávání, které je ve srovnání s učitelovým postojem racionálnější: *„Vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějších, i z toho, jak se právě daný žák učí a chová. Na základě pozorování, úsudku, rozumové úvahy, si učitel vytváří své mínění, odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu. Součástí učitelova očekávání je tedy i stanovisko, zda se dotyčný žák může změnit, zlepšit.“* Nabízí se otázka, proč a za jakých okolností vzniká učitelovo očekávání. Dle Františka Mana a Ludmily Prokešové (1994) vzniká učitelovo očekávání neustálým hodnocením vyučovacího procesu ze strany učitele. Učitel je svým povoláním nucen analyzovat, jaké úkoly žák zvládne samostatně, jaké s drobnou pomocí a jaké vyžadují takové znalosti / schopnosti, které žák nemá. Tento nepřetržitý rozbor žákových schopností a dovedností logicky vede ke vzniku učitelových očekávání vůči žákovi. Učitel a jeho představy o žákovi výrazně vstupují do učitelova pojetí žáka a ovlivňují jeho očekávání vůči němu. Helus (1982, str. 9) takové představy popisuje následovně: *„Vzniklá představa o žákovi má větší či menší tendenci nadále usměrňovat úvahy pedagogů a psychologů i volbu výchovně vzdělávacích postupů tak, že dochází k převládajícímu vytváření předpokladů pro vznik chování a výkonů žáků potvrzujících vzniklou představu.“*

Učitelovým očekáváním se v souvislosti následných žákových výkonů zabývá mnoho výzkumů, z nichž první byla pravděpodobně práce R. Rosenthala a L. J. Jacobsonové. Takový jev, který v rámci učitelova očekávání působí na žáka s pozitivním odrazem v jeho výchovných či vzdělávacích výsledcích, je v odborné literatuře popsán jako Pygmalion efekt, někdy též nazýván Galathea efekt. Průcha (2009, str. 350) definuje Pygmalion efekt následovně: *„Pygmalionský efekt je*

termín označující jev, který se vyskytuje ve školní edukaci, kdy učitelé svými očekáváním (subjektivními představami) o žácích, svými projevovanými postoji k žákům, mohou ovlivňovat jejich učební výkony.“ Jako opak je v některých odborných publikacích popsán Golem efekt - negativní očekávání, které záporně ovlivní žákův výkon a posléze výsledek. Z takového vymezení vyplývá, že zmíněné chování učitele může mít negativní dopad nejen na žáka a jeho školní výsledky, ale i na jeho chování vůči ostatním a postoje k sobě samému. S jevy zmíněnými výše souvisí tzv. sebe-splňující předpověď, kterou Průcha (2009, str. 351) definuje takto: *„Takový pojem vyjadřuje, že správná či nesprávná domněnka, predikace o budoucím výkonu jedince, se může skutečně splnit, jestliže v ní tento jedinec uvěří, resp. je-li v ní utvrzován.*“ Jsem přesvědčena o tom, že „učitelovo naplněné proroctví“ je pro žáka škodlivé a to i z toho důvodu, že vzniká interakcí obou aktérů (tedy učitele i žáka). Představuji si to následovně: Učitel, snažíc se, aby došlo na jeho slova, (například, aby žák „pohořel“ u slohového cvičení) vysílá směrem k žákovi signály, kterými jej oslabuje. Žák, demotivován a stresován, podává horší výkon, protože ví, že i když se bude snažit sebevíce, úkol uspokojivě nesplní.

Závěrem tematiky učitelových očekávání si dovoluji shrnout několik praktických doporučení dle Mareše a Křivohlavého (1995) v souvislosti s eliminací nepříznivých důsledků učitelových očekávání: Učitel by měl vhodně kombinovat výuku kolektivní, skupinovou a individuální a za použití citlivých prostředků provádět pedagogickou diagnostiku. Metody pedagogické diagnostiky by měly být spolehlivé a vycházet z pravdivých údajů. Učitel by se měl orientovat na žákovu budoucnost a měl by se zabývat objevováním žákových reálných možností, kterých se pokusí co nejlépe využít. Učitel by měl žáky seznamovat s dolní hranicí úspěšnosti, nikoliv s jejím stropem - učitelův cíl se tím pro žáky stane dosažitelný a atraktivní. Učitel by se měl odklonit od skupinové normy a hodnotit žáka vzhledem k individuální vztahové normě, hodnotit žákův pokrok v čase. Učitel by neměl k hodnocení přistupovat jako k neměnnému a konečnému výsledku, ale pojímat ho spíše jako upozornění na místa ke zlepšení, jichž má žák možnost dosáhnout. Sumativním a normativním modelům hodnocení je věnováno mnoho odborných

publikací a pedagogických výzkumů, proto nepovažuji za důležité se těmto způsobům hodnocení věnovat.

Posledním z hlavních aspektů interakce učitele a žáka je třídní klima. Je to prostředí, které svým laděním ovlivňuje žákovu školní úspěšnost a zároveň je nedílnou součástí skládanky, která tvoří abstraktně znějící pojem učitelovo pojetí žáka. Téma školního - třídního klimatu je rozsáhlé a v současné době je podrobováno mnohým praktickým výzkumům. Jelikož ale cílem této diplomové práce není zkoumání podnětného školního prostředí, omezím se na několik nezbytných informací: Průcha, Walterová a Mareš (2009, str. 97-98) definují školní klima následovně: „*Sociálně psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu intrapersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je například klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkové prostředí školy, atd.*“ Chceme-li, aby se žáci ve třídě cítili dobře, je nutné citlivě pečovat o třídní klima. Souhlasím se Sklenářovou (2013), která ve své publikaci zmiňuje, že vytváření pozitivního klimatu je jednou z klíčových dovedností učitele.

Přestože si uvědomuji, že klima školní třídy souvisí s tématem učitelovo pojetí žáka sekundárně, považuji za vhodné zmínit projevy učitelova chování vůči žákům, které nepříznivě ovlivňují ladění žákovské skupiny. Na skutečnost, že nevhodné podmínky ve školním prostředí snižují žákovu šanci zažít školní úspěch, jsem již poukázala v textu výše. Helus (2004) považuje za častý prohřešek učitelů vůči žákům snižování významu žákova prožívání školy. Pedagogické průzkumy prokázaly, že úzkost či stres zapříčiněný školním prostředím ovlivňuje školní úspěšnost žáka téměř o 45%, což je za určitých podmínek více než jeho inteligence. Autor (tamtéž) poukazuje také na vyzdvihování méně hodnotných cílů na úkor těch zásadních. Učitelé v rámci vyučování trestají opisování žáků nebo vzájemné napovídání, takové chování učitele však není kompenzováno vhodně zařazenými kooperativními činnostmi. V žácích tedy roste přesvědčení, že spolupráce se

spolužákem je nevítaná, ne-li zakázaná.⁴ Šárka Mytníková (1994) věnovala svou praktickou část diplomové práce výzkumu zlozvyků učitelů na 1. stupni ZŠ. Jako dominantní prohrěšek vnímala „chut“ učitelů přetahovat hodinu do přestávky. Myslím si, že takový učitel chce před žákem demonstrovat svou moc a převahu instituce školství nad dítětem. Za jiný nelibý zvyk učitelů považuje autorka vytváření „oblíbenců“, které zaměstnává například rozdáváním sešitů a jinými činnostmi, kterými se žáci staví do role tzv. učitelova asistenta (vyčleňují se z „šedi kolektivu“), což ovlivňuje (zpravidla nepříznivě) jejich sociální postavení ve třídě. Autorka (1994, str. 358) se k tématu vyjadřuje následovně: *„Kromě ovlivnění klimatu třídy a vztahů mezi dětmi zde učitel promarní příležitost uvolnit napětí např. u dětí s LMD, které by sice zadanou práci vykonaly pomaleji a neobratněji, ale dostaly by možnost pohybu a přerušení jednotvárného sezení v lavici. Učitelovy preference by neměly bránit skutečnému uspokojování potřeb dětí, navíc by to usnadnilo i jeho vlastní práci, protože neklidné dítě by změnou činnosti alespoň na chvíli bylo opět schopno sledovat dění při vyučování.“*

⁴ Abych dokreslila pravdu, že učitelovo chování se žákovi zarývá hluboko pod kůži, příkládám jednu vzpomínku z první třídy: Chodila jsem do 1. A, seděla jsem s Martínkem. V rámci pětiminutovky v hodině matematiky jsme řešili úlohu 8+3. Moje nejlepší kamarádka Pavlínka, která seděla v druhé lavici, se mě zeptala, kolik to je. Nevěděla jsem, co mám dělat. Věděla jsem, že napovídat se nesmí, zároveň jsem jí nechtěla lhát, že výsledek nevím. Nakonec jsem jí řekla, že je to 10 nebo 11, což jsem považovala za dobré řešení svého vnitřního etického konfliktu. V tu chvíli si mě všimla paní učitelka. Seřvala mě před celou třídou, dala mi pětku z pětiminutovky a do žákovského sešitu napsala poznámku: „Anička opisuje.“ Pavlínka vyvázla - prý jsem se na ni otočila sama. Když jsem po téměř 20 letech s úsměvem svou vzpomínku líčila bývalé paní učitelce, nepamatovala se. Pavlínka zapomněla také rychle.

2 Styly práce učitele

Na základě prostudování odborné literatury jsem došla k závěru, že učitelovo subjektivní pojetí žáka je kompozicí učitelových osobnostních charakteristik, teoretických znalostí a praktických zkušeností. Takové zkušenosti, které vznikají reagováním na pedagogické situace, se promítají do učitelova přístupu k žákům a pomáhají dotvořit učitelův vyučovací, výchovný a interakční styl - v těchto stylech práce učitele se zrcadlí učitelovo pojetí žáka. Je-li správné tvrzení, že učitelovo pojetí žáka je viditelné skrze jeho pojetí výuky (což jsem uvedla v 1. kapitole), lze očekávat, že různé styly práce učitele budou příznačné pro jednotlivé pedagogické osobnosti a je potřeba se těmito indikátory učitelova pojetí žáka zabývat.

Uvědomuji si složitost vazby mezi jednotlivými styly práce učitele, které se zčásti překrývají, prolínají nebo doplňují a zjišťuji, že nejsem schopna přesvědčivě popsat jejich vztah. Nové pro mě bylo zjištění, že vyučovací styl je definován totožně jako typologie učitele vzhledem k jeho přístupu k žákům. Kladu si otázku, zda je výchovný styl souřadný ke stylu vyučovacím, pouze ho dokresluje či zda je mu nadřazený. Je-li mu nadřazený, vztah k žákům udává charakter metod a technik, které učitel volí, povahu učitelovy interakce s žáky apod. Tak by to pravděpodobně mělo fungovat. Na druhou stranu je pravděpodobné, že pro některé učitele (obzvláště chápeme-li pojem učitel v širším slova smyslu, tedy představíme-li si nejenom absolventa pedagogických oborů) ustupuje vztah k žákům do pozadí a do popředí se staví metody, techniky a formy práce, které formují jejich vyučovací styl. Z toho vyplývá, že vyučovací styl u takových jedinců neměl možnost se utvářet na základě pojetí žáka, ale vznikal pod úplně jinými vlivy.

Učitelovo pojetí žáka (představa učitele o způsobu výchovy a vzdělávání) vede učitele k odpovídajícímu výchovnému stylu (k souboru vzorců chování učitele k žáku), který se vyjevuje (skrze učitelovo pojetí výuky) vyučovacím (a pravděpodobně i interakčním) stylem. S větší jistotou mohou říci, že učitelův vyučovací, výchovný a interakční styl tvoří část odrazu učitelova pojetí žáka, jehož

některé části podléhají vývoji (například učitelova subjektivní odpovědnost), jiné se mění minimálně (například hodnotová orientace učitele).

2.1 Vyučovací styl

V této podkapitole se zaměřím na tři vyučovací styly, se kterými se lze v různých podobách setkat v rámci pedagogické praxe. Při četbě odborné literatury jsem se setkala s volbou vyučovacího stylu, je tedy nasnadě se ptát: Volí si učitel vyučovací styl? Myslím si, že nevolí. Vyučovacím stylem rozumím praktické jednání s kořeny v učitelově pojetí žáka a za předpokladu, že učitelovo pojetí je utvářeno souborem osobnostních charakteristik (vrozených i získaných), znalostí a zkušeností, nemůže se u učitele jednat o volbu vyučovacího stylu ve smyslu svobodného výběru z typologie. Jako další argument poslouží skutečnost, že vyučovací styl vystihuje základní pozici vztahu mezi učitelem a žákem a souvisí s přístupem k žákům i se stylem učitelova vedení. Tuto interakci žáka a učitele mohou do jisté míry ovlivnit vnější i vnitřní vlivy (například učitelovo rozhodnutí), avšak minimálně. Pro podporu svých argumentů je vhodné uvést úhel pohledu Slavíka (2008), který zastává názor, že určité rysy charakteristické pro daný typ učitele se promítají do jeho práce s žáky a tím tvoří vyučovací styl - učitel sám do takového procesu vědomě nezasahuje.

Zobrazuje-li vyučovací styl základní pozici vztahu mezi učitelem a žákem, je potom výhodné využít vyučovacího stylu jako funkčního vodítka, které přehledně třídí zmíněné vztahy. Výhodou vyučovacího stylu je jeho relativně spolehlivé určení v rámci školního prostředí, s čímž budu dále pracovat ve výzkumné části své práce. Pro přehlednost následujícího textu jsem k popisu jednotlivých vyučovacích stylů vytvořila rámec třech základních otázek a jedné doplňkové. Otázky, jejichž odpovědi budou vymezovat charakteristické rysy jednotlivých stylů, znějí: 1. Co považuje učitel za cíl v rámci výchovně vzdělávacího procesu? 2. Jak pojímá učitel žáka? 3. Jak funguje interakce mezi učitelem a žákem? Popřípadě: 4. Jakou měrou a způsobem jsou žáci zapojováni do hodnocení nebo rozhodování v rámci třídy? Pro podrobné nastudování tematiky vyučovacích stylů odkazuji na publikaci Fenstermachera a Soltise (2008), ze které budu převážně čerpat a to z toho důvodu,

že u stejného tématu v jiných publikacích nacházím odlišnosti v charakteristikách nebo v pojmenování určitých jevů a srovnávání takových jinakostí nepovažuji za těžiště své diplomové práce.

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, str. 266) je vyučovací styl definován následovně: „*Svébytný přístup, jímž učitel vyučuje. Svébytný cili, strukturou a posloupností učitelem používaných činností, jeho pohotovostí a pružností. Má charakter metastrategie, která stojí nad vyučovacími strategiemi. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale nezabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.*“ Fenstermacher a Soltis (2008) ve své publikaci vymezují tři základní vyučovací styly – exekutivní, facilitační a liberální, z nichž všechny tři mají své přednosti i stinné stránky. Některé vyučovací styly více korespondují se zásadami moderní pedagogiky, některé méně. Důležité je si uvědomit, že žádný učitel není modelem jediného vyučovacího stylu, dalo by se říci, že každý pedagog inklinuje k jednomu z vyučovacích stylů a to rozdílnou měrou.

Pro učitele, u jehož vyučovacího stylu převažují rysy exekutivního modelu, je dle Fenstermachera a Soltise (2008) primární obsah vyučování, snaha předat transmisí množství vědomostí. Za vedlejší cíl považuje takový učitel budování příjemného klimatu, přátelských vztahů ve třídě či vnímání potřeb žáka. Exekutivní učitel pojímá žáka jako osobu (nikoliv osobnost), která přichází do školy bez znalostí. Žák je vnímán coby prázdná nádoba a učitel jako člověk povoláný k nalití vědomostí do žáka pomocí výukových procesů. Na interakci mezi učitelem a žákem nebo kooperaci žáků mezi sebou je nahlíženo skrze to, jak interakce či kooperace může přispět ke zvládnutí učiva a zvýšit tak efektivitu práce. Žáci v rámci hodin vedených exekutivním učitelem nepracují konstruktivisticky na osvojení učební látky - učitel se neptá, jakým způsobem žáci došli k závěru, nýbrž na to, jaký konkrétně závěr je. Podíl žáků na aktivním zapojení v rámci vyučování je nízký, žáci nemají možnost se spolupodílet na rozhodování v rámci třídy ani na hodnocení. Fenstermacher a Soltis (tamtéž, str. 76-77) se vyjadřují ke slabinám exekutivního

stylu následovně: „*Exekutivní vyučování do jisté míry ignoruje vlastnosti a zájmy jednotlivých žáků, specifika různých oblastí učiva nebo sociální a kulturní rozdíly. Znalosti by neměly být izolovaným nebo privilegovaným cílem vzdělávání. Vhodná aplikace znalostí, projevy morálních postojů, výchova následujících generací a péče o životní prostředí si zaslouží stejnou pozornost jako znalosti samé.*“

Exekutivní vyučovací styl je téměř dokonalým protipólem k facilitačnímu stylu, který zaměřuje svou pozornost na žáka jako osobnost - zvládnutí učiva pedagog / facilitátor neřadí na první místo vzdělávacího cíle. Jinými slovy lze říci, že facilitační vyučovací styl přesouvá své těžiště na pole rozvíjení zájmů a potřeb žáka. Učitel, který inklinuje k facilitačnímu stylu, předpokládá, že dítě přichází do školy s mnohými poznatky a vědomostmi - úlohou učitele je propojit již nabyté znalosti s novými. Takový styl vyučování se opírá o žákovu minulost, na základě které učitel společně s žákem vystaví budoucnost. Pojetí žáka, korespondující s tímto stylem, vede podle autorů (tamtéž) k tomu, že se žáci zajímají o sebe navzájem a respektují své odlišnosti.⁵ O slabých stránkách facilitačního stylu hovoří autoři (tamtéž, str. 79) takto: „*Benevolentní postoj k chybám a připuštění široké hranice rozdílů ve stylu a kvalitě práce se staly terčem kritiky facilitačního stylu.*“ Dle autorů (tamtéž) facilitační styl ve vyučování respektuje velikost síly, kterou žák vynaložil na to, aby ke kýženému výsledku došel, a to adekvátně hodnotí.⁶ Učitel / facilitátor ve svých hodinách využívá konstruktivismu, jehož princip popisují autoři (tamtéž, str. 55) následovně: „*Konstruktivismus předpokládá, že se žák učí pomocí*

⁵ Myslím si, že otázka identity jedince je důležitá a s ohledem na události nejen posledních let je vítané, aby se učitel takovými tématy zabýval. Zastávám názor, že teprve uvědomí-li si žák sebe a vlastní místo ve společnosti, může posuzovat / soudit místo ostatních, zdali vůbec. Orientace na žáka a jeho identitu by mohla vést k rozvoji tolerance menšin - ať už míním handicapované, lidi různých ras, s různou sexualitou, s rozdílným socioekonomickým zázemím nebo lidi s rozdílným náboženským smýšlením. Učitel / facilitátor dává žákům najevo, že podporuje respekt k odlišnosti a odmítá jakékoliv nedemokratické či neetické vzorce chování.

⁶ Otázkou je, kde nalézt hranici mezi tím, kdy pozitivně hodnotit všechny výsledky a kdy jen ty správné? Myslím si, že případ od případu se liší, kdy je vhodné se zachovat jakým způsobem. V rámci závěrečného testu z matematiky nás bude pravděpodobně zajímat výsledek úlohy, nikoliv to, kolik energie daná úloha žáka stála. Přejde-li však žák v rámci environmentální výchovy s neotřelým řešením úkolu, proč cenit jen osvědčené postupy s očekávatelnými výsledky?

*konstruktů nabitých ve vlastních zkušenostech. Konstruktivisté povzbuzují žáky, aby využívali veškeré zkušenosti, znalosti a myšlenkové struktury, které si přináší do školy, k tomu, aby je provázely při formování nových pevných struktur a pojmů za účelem asimilování a akomodování učiva.*⁷ Klíčovým rysem facilitačního stylu je zapojování žáků do rozhodování v rámci školního prostředí, respekt žakovských názorů a spolupodílení se na hodnocení.

Pro učitele inklinujícího k liberálnímu vyučovacímu stylu je dominantní vzdělávací cíl a znalost učiva, upozaděny jsou potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žáky. Liberální učitel považuje za poslání vést žáky ke svobodnému myšlení, poznávání a porozumění světu. Na rozdíl od učitelů / facilitátorů se učitel / liberál více zajímá o to, jak intelektuální dědictví lidské rasy ovlivňuje formování a dosahování vzdělávacích cílů.⁸ Zaměřenost liberálního vyučovacího stylu na znalost učiva jej do jisté míry spojuje s exekutivním stylem. Předání informací je dominantní u obou stylů, dle autorů (tamtéž) však liberálové nechápou znalosti jako izolovaný soubor, spíše jako soubor myšlenek a idejí, které si žák postupně osvojuje. Autoři se k liberálnímu vyučovacímu stylu vyjadřují takto (2008, str. 61): *„Liberálové nehledají osobnosti, které jsou pouze inteligentní (mnoho hanebností bylo napácháno velmi inteligentními lidmi). Ale lidi, kteří jsou spravedliví a milující, kteří jsou v myšlení tvořiví a přitom morálně vyspělí a kteří jsou hluboce zasvěceni pokroku lidstva. Pro liberály jsou cíle založeny na velkých a vznešených ideálech.“* Liberálnímu vyučovacímu stylu je příznačné vystupování učitelem, který

⁷ Jako váhavý člověk jsem přesvědčena o málu, ale konstruktivistické pojetí (zejména matematiky) považuji za vysoce rozvíjející pro žáka. Když se rozhlédnu po konstruktivisticky vedené třídě, vidím žáky, kteří již na prvním stupni dokážou argumentovat, formulovat své názory a myšlenky. Dovedou třídít, hierarchizovat a porovnávat. Pozorují žáky, kteří se na cestě za novým poznatkem odrážejí od již získaných znalostí a zažitých reálií - takových, kterých nabyli mnohdy ještě před povinnou školní docházkou. Žáci propojují znalosti z běžného života a aplikují je v rámci školního prostředí. Jsou motivováni tím, že vidí využitelnost vlastních poznatků, chápou jejich smysl a to je aktivizuje pro další práci.

⁸ Uvedu-li rozdíl na příkladu, když žák nebude mít zájem o četbu pověstí, učitel / facilitátor jej pravděpodobně nebude nutit (je zaměřen na osobnost dítěte - možná doporučí jinou četbu), učitel / liberál takové chování respektovat nebude, protože věří, že pověsti a legendy jsou důležité pro uvědomění si národní tradice a poučení se z chyb našich předků.

by měl být pro žáky vzorem. Takový učitel vede žáky k aktivnímu naslouchání, skepsi k nepodloženým tvrzením, respektu k rozdílnostem mezi lidmi a v neposlední řadě k přijímání konstruktivní kritiky. Variantou liberálního stylu vyučování je emancipační vyučování. Zatímco liberálové se zabývají tím, jak připravit žáky na smysluplný život, jak být odpovědný, spravedlivý a zákonný, emancipační styl se navíc zabývá nedostatky sociální spravedlnosti a morálních principů.

Zajímavé by bylo zkoumat, zda, popřípadě jakým způsobem, souvisí představa úspěšného žáka s vyučovacím stylem učitelem. Mohou mít učitelé tíhnoucí k rozdílným vyučovacím stylům stejnou představu o charakteristice úspěšného žáka? Vezmeme-li v úvahu, že takoví učitelé nemají totožné pojetí výuky a pojetí žáka, dojdeme k závěru, že nemohou. Fenstermacher a Soltis (tamtéž) zastávají názor, že je rozumné, aby byl vyučovací styl obohacen rysy osobnosti jednotlivých učitelů. Ale je možné vyučovat tak, aby do učitelova vyučovacího stylu nepronikaly rysy jeho osobnosti? Lze vychovávat a vzdělávat žáky a potlačovat při tom, jací jsme? Podle mého názoru nelze. V rámci výchovně vzdělávacího procesu má mnoho učitelových reakcí neuvědomělý charakter s kořeny v jeho minulosti – chování učitele se spouští ve vteřině bez času na promyšlení celé situace.

2.1.1 Typologie učitele vzhledem k jeho osobnosti

Má diplomová práce se zabývá učitelovým pojetím žáka a zkoumá způsob, kterým se kořeny učitelova pojetí zobrazují v pedagogické interakci. Typologie učitelů vznikají například na základě diferenciaci dle učitelova přístupu k žákům, dle charakteristického stylu vedení nebo dle preferovaného vyučovacího stylu. Z toho lze usuzovat, že by měla existovat souvislost mezi jednotlivými typologiemi a tématem, které studuji. Ze zmíněných kritérií se do centra mého zájmu staví typizování učitele na základě jeho přístupu k žákům. Tato typologie vychází ze specifických vlastností přístupu učitele k žákům a zároveň do určité míry popisuje jeho způsob práce s nimi. Jak jsem již popsala, vyučovací styl učitele je vyobrazením jeho přístupu k žákům, není tudíž překvapivé, že zmíněná typologie

učitele se bude do určité míry ztotožňovat s charakteristikami vyučovacích stylů. Exekutivní vyučovací styl koresponduje s autoritativním přístupem učitele k žákovi. Dle Slavíka (2008) je pro něj charakteristické direktivní vedení a přísné, formální vystupování podložené precizní (často lety osvědčenou) přípravou, která zajišťuje efektivně strávený čas. Autoritativní učitel se zaměřuje na sumativní hodnocení. Učiteli / facilitátorovi vyhovuje demokratický přístup k žákům - takový učitel projevuje zájem o své žáky a jejich názory, vítá kritiku i připomínky, vůči žákům se projevuje vstřícně a přátelsky. Často užívá pochval, které plní motivační funkci a používá-li trestů, potom za účelem poučení. Své nároky je demokratický učitel zvyklý upravovat dle individuálních schopností žáků, každému poskytne přiměřenou výzvu. Nesoulad lze vnímat u třetího vyučovacího stylu (definovaného Fenstermacherem a Soltisem), který překvapivě nesouhlasí s třetím přístupem učitele k žákům. Na základě typizování učitele dle jeho přístupu k žákům se vymezuje učitel liberální, s přátelským vystupováním, nerozdávající pochvaly ani tresty. Liberální učitel svým žákům nevymezuje hranice a neklade důraz na zpětnou vazbu žáka směrem k učiteli. Učitel, který vyučuje liberálním vyučovacím stylem, naproti tomu považuje za cíl svého působení vzdělávací obsah založený na vědomostech. Vymezené hranice jsou pro něj tudíž důležité. Zatímco učitel / liberál může mít vlivem nedůsledného vedení nadměrnou uvolněnou třídní kázeň, učitel s liberálním vyučovacím stylem pečlivě volí prostředky, kterými dosahuje svých ambiciózních cílů.

Dle Slavíka (2008) je každý učitel jedinečný a nezaměnitelný, přesto lze projevy chování vyučujících roztrždit do několika kategorií. Proč je výhodné dokázat určit, do které typologie spadá učitel, potažmo k čemu máme blízko my jako začínající pedagogové? Domnívám se, že typizování učitelů může přispět k uvědomění si vlastních silných i slabých stránek, což slouží reflexi pedagogického působení. Podle Slavíka (tamtéž) je znalost typologie učitele vhodná pro orientaci v pedagogické problematice a pro porozumění podobnostem i odlišnostem, které lze nalézt u jednotlivých učitelů. Autor též podporuje názor, že kdo objeví slabiny ostatních, bude sám lépe vědět, čeho se vyvarovat. Myslím si, že kdybychom se učili pouze z vlastních chyb, cesta ke zkvalitnění vyučovacího procesu by trvala

dlouho a nebyla by tak efektivní, i proto je třeba studovat projevy učitelů. Své místo v rámci typologie nelze měnit od základů, lze se však inspirovat (pokud je k tomu učitel motivován a spatřuje v potenciální transformaci smysl). Je důležité poznamenat, že typologiemi rozumím zjednodušený souhrn vzorců, který by neměl být chápán do krajnosti. Zde souhlasím se Slavíkem (tamtéž), který uvádí, že žádný učitel není přímým prototypem určité typologie. Myšlenka, že by každý učitel mohl být zařazen do jednoho oddílu, mi přijde demotivační a sdílím názor autora, že takový soud by mohl být pro některé učitele hořkým zklamáním.

Považuji za podstatné si uvědomit, že vystupování učitele v rámci školního prostředí nevychází pouze z jeho pojetí žáka, nýbrž například i z jeho vztahu k předmětu, který vyučuje. Slavík (tamtéž) pracuje s typologií učitele, jejímž kritériem je zájem o vyučovaný předmět - s typologií z dílny švýcarského psychologa Christiana Caselmana. Tato typologie třídí učitele na logotropy, pro které je jejich předmět současně zálibou, a paidotropy – ty, kteří staví do popředí vztah mezi aktéry pedagogické interakce. Učitel / logotrop v rámci edukačního procesu projevuje zájem o ty, kteří paralelně projevují zájem o jeho specializaci, ostatní žáky má tendenci spíše přehlížet. Popsaná skutečnost má patrně vliv na učitelovy problémy s kázní a nízkou motivací u slabších žáků. Učitel / paidotrop se naproti tomu orientuje na žáka a jeho potřeby, jeho pedagogická komunikace je na výborné úrovni. Vztah mezi učitelem a žákem je pro paidotropa natolik zásadní, že má tendenci oslabovat zřetel k předmětu, který vyučuje. Takový učitel je nadměrně shovívavý, čehož mohou někteří žáci zneužívat, ti mimořádně nadaní se na druhou stranu mohou při vyučování nudit.

Typizování na základě autority, kterou učitel uplatňuje, rovněž souvisí s tématem učitelovo pojetí žáka, neboť popisuje míru a povahu přijetí učitele žákem / žakovskou skupinou. Pojem autorita je často chápán v negativním kontextu, pro plné porozumění tedy uvádím Slavíkovo vymezení (2008, verze bez stránkování): *„Autorita je vlastnost připisovaná osobnosti nebo lidské skupině, respektive její společenské roli, která se projevuje jako specifický vliv této osobnosti (skupiny) na druhé lidi.“* Pro srovnání uvádím definici dle Průchy, Walterové a Mareše (2009,

str. 27): „*Legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“ Souhlasím se Slavíkem, že autorita je akceptování učitelova vzdělávacího a výchovného vlivu žákem / žakovskou skupinou, proto je nepostradatelná. Jako klíč zde vnímám pojem respekt, nikoliv strach, protože jsem přesvědčena o tom, že respekt je nezbytný při snaze o kvalitní vyučování. Na základě typizování učitelů dle projevu autority může učitel disponovat autoritou charismatickou (související s krajními emocemi), autoritou tradiční (vznikající na základě uznání vážnosti povolání) nebo autoritou byrokratickou (takovou, která je spojená s respektem zákonů a s dodržováním povinností).

Fenstermacher a Soltis (2008) rozlišují v rámci jiné typologie učitele / inženýra a učitele / umělce. Učitel / inženýr disponuje hlubokými znalostmi, dovede v praxi aplikovat teorie a strategie učení, orientuje se v současných pedagogických problémech a v neposlední řadě uplatňuje znalosti, které si osvojil pedagogickým výzkumem. Učitel / umělec je pro žáky vzorem, je oblíbený pro svůj humor a neotřelý způsob předávání učiva. Je láskyplný, v hodinách respektuje žakovu jedinečnost, avšak jeho hodiny připomínají spíše improvizací vystoupení než realizaci odborné činnosti. Co je v pedagogickém procesu cennější, je-li možné to určit? Na základě textu výše soudím, že právě tyto modely by neměly být chápány do krajnosti. Smysl typologií vidím v tom, že učitel má díky jejich studiu možnost porozumět širším souvislostem, uvědomit si výhody i nevýhody povahy svého vystupování v rámci edukačního procesu a získat teoretický podklad k tomu, aby reflektoval své chování nebo chování jiných učitelů. Základním cílem učitelovy reflexe je snaha stát se lepším učitelem. Odhlédnu-li od rozdílů mezi učitelem autoritativním, demokratickým a liberálním, to, co spojuje zdánlivě neslučitelné, je učitelovo přesvědčení - přesvědčení o tom, jakým způsobem by měli žáci dosahovat výchovných a vzdělávacích cílů, potažmo jaké by takové cíle měly být. S trochou nadsázky lze říci, že učitelům je společná jejich snaha být „dobrým učitelem“, pomineme-li skutečnost, že pro každého učitele to znamená něco jiného.

V odborné literatuře se lze setkat s pojmem ideální učitel, který souvisí s vytvářením charakteristik, jaké by měl takový učitel mít. Nabízí se otázka, zda je vhodné vytvářet popisy ideálních vlastností či charakteristik učitelů. Spilková (1997, str. 60) se k tomuto tématu vyjadřuje následovně: *„Tyto normativní modely (Jaký má být učitel pro současnou či projektovanou školu – profil ideálního učitele) s přesně a detailně vymezenými požadavky na učitele jsou záhy podrobovány ostré kritice. Je odmítána idealizace profese promítnutá do obsáhlého výčtu charakteristik v ideální a utopistické podobě. Proti idealizované verzi učitelské identity jsou stavěny „reálné kompetence“, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené, zpochybňované a opět upevňované v každodenní práci s žáky, s učitelkou a rodičovskou komunitou.“*

Dle Dorotíkové (2003) jsou charakteristikami ideálního učitele myšleny takové vlastnosti, které se blíží stupni dokonalosti, avšak učitel, který by zatoužil být ideální, může být nepříjemný nejen dospělým, ale i žákům. Lze očekávat, že takový pedagog může mít narušené sebepojetí, a tudíž nebude spokojený ani sám se sebou. Dle autorky (tamtéž) je lepší pracovat s pojmem „dosti dobrý učitel“.⁹ J. Kořa v knize Dorotíkové (2003, str. 65) definuje „dosti dobrého učitele“ následovně: *„Takový učitel zná své nedostatky i nedostatky svých žáků, je schopen náhledu, tolerance, pozvolného zlepšování své činnosti na základě rostoucí zkušenosti. Být sám sebou a být vyrovnaný, to je záležitost sebeakceptace a akceptace druhých – a to takových, jací jsou.“*

Průcha (2002) poukazuje na to, že v každé době se společnost pokouší o vytváření ideálních norem chování učitele, nicméně až v posledních letech se odborníci ptají i žáků - těch, kteří s učiteli prožijí podstatnou část svého mládí. Zajímavé je, že žáci se v mnoha bodech názorově setkávají s odborníky - dle Pelcové a Semrádové (2014) totiž na svých učitelích nejvíce oceňují spravedlnost, odpovědnost, schopnost zaujmout, smysl pro humor, odbornost, pozitivní vztah k žákům, nadšení, upřímnost, poctivost, čestnost, nenadřazování se nad žáky,

⁹ Editorka zde vysvětluje, že tento obraz je parafrází k „dosti dobrý rodič“, jak jej užívá psychoanalýza, například M. Kleinová.

respekt, sebereflexi a vyrovnanost. Je pozoruhodné, že z historického hlediska se představa dobrého učitele zásadně nemění. V odborné literatuře se objevuje myšlenka celoživotního vzdělávání, rolového chování nebo snaha o individuální přístup k žákům. Kritika tělesných trestů a podpora pedagogického optimismu má rovněž historicky nezastupitelné místo.

2.2 Výchovní styl

Má diplomová práce zkoumá vztah mezi pojetím žáka ukotveným v pedagogických dokumentech a učitelovým subjektivním pojetím žáka. Pro úspěšné dekodování vazby těchto pojetí je nezbytné se zabývat analýzou učitelova pojetí žáka, která vede skrze styly práce učitele. V předchozí podkapitole jsem se věnovala vyučovacímu stylu učitele, který je jedním z indikátorů učitelova pojetí žáka. Ve školním prostředí se lze setkat taktéž s výchovným stylem učitele, který je závislý na učitelově charakteru a jeho morálním usuzování. Je otázkou, jaký člověk je po stránce hodnotové orientace vhodný pro vykonávání učitelské profese a jaké morální závazky pro něj s posláním učitele vyplývají. Výchovný styl učitele se účastní každé interakce učitele a žáka a lze si ho představit jako chování učitele s kořeny v jeho osobnosti.

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, str. 259) je výchovný styl definován následovně: „*Výchovný styl – souhrn záměrných a spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně se uvádějí – autoritativní výchova – liberální výchova – demokratická výchova. Novější klasifikace výchovných stylů, vycházející z empirických výzkumů zejména rodinné výchovy, je zařazují podle několika nezávislých dimenzí – např. cirkumplexní model užívá dvě (láska – hostilita, autonomie – kontrola), jiné modely užívají i značně vyšší počet dimenzí. Tyto klasifikace pak umožňují popis nevhodných a pro dítě škodlivých stylů výchovy, jakými jsou např.: výchova rozmazlující, zavrhuje, týrající nebo zneužívající dítě.*“ Z citace výše vyplývá, že tradiční pojmenování výchovných stylů se ztotožňuje s typologií učitele, jejímž kritériem je učitelův přístup k žákům. Definice dle pedagogického slovníku není situována výlučně na učitele, nýbrž i na rodiče – osoby, podílející se na výchově žáka, jsou označeny jako vychovatelé.

Považuji za užitečné zde navázat definicí Slavíka (2008, verze bez stránkování), který svým vymezením cílí na učitelskou profesi: „*Charakter učitelovy osobnosti, který může být do určité míry vystižen určitou typologií, se promítá do reálného jednání učitele ve výuce. V něm můžeme také odhalovat určité pravidelnosti, které jsou společné pro více učitelů a ve svém souhrnu jsou podkladem pro stanovení tzv. výchovných stylů. Každý z uvedených typů učitelovy osobnosti se může promítat do určitého stylu vedení výuky, který pak na základě zpětné odezvy ze strany žáků vytváří ve výuce určité sociální klima.*“

Přijmeme-li tvrzení, že vyučovací styl si učitel nevolí, potom je jednoznačné, že výchovný styl si učitel nevolí rovněž. Je třeba se nadále ptát, kdo / co je původcem toho, že mnoho začínajících učitelů po nástupu do pedagogické praxe sklouzává k takovým projevům chování, které nesouhlasí se zásadami moderní pedagogiky, přestože v duchu takové pedagogiky byli jako studenti vzděláváni. Korthagen (2011, str. 54) jev zmiňovaný výše zdůvodňuje následovně: „*Studenti učitelství vstupují do pedagogické praxe s jistými znalostmi, pojetími a přesvědčeními, které mají hluboké kořeny ve zkušenostech, kdy byli jako žáci součástí školního systému.*“ Dle Korthagena (tamtéž) se takový souhrn zájmů, tendencí, hodnot a přesvědčení spojuje v jeden neoddělitelný celek, který neuvědoměle vede učitelovo chování, a nazývá se gestalt. Zjednodušeně řečeno, gestalt je zkušenostní celek, se kterým učitel vchází do praxe. Gestalty vznikají v důsledku zkušeností a obtížně se mění, učitelovo chování je založeno právě na takových zhuštěných empiriích namísto racionálního, logického nebo analytického myšlení. Dojde-li v rámci vyučovací jednotky k problémové situaci, učitelovo jednání je zapříčiněno sledem několika faktorů odehrávající se ve vteřině. A právě tyto faktory vedou ke specifické učitelově reakci. Charakter vzniklé reakce závisí na vyučovacím a výchovném stylu učitele a obráceně – vyučovací a výchovný styl závisí na charakterech takových pedagogických reakcí. V rámci studia vysoké školy je student učitelství obohacován o vědomosti a seznamován s přístupy a přesvědčeními inspirativních osobností, které více či méně vědomě konfrontuje s jádrem své osobnosti. Výsledek této vnitřní interakce se projevuje ve školním prostředí povahou učitelova chování vůči žákům. Z odstavce výše vyplývá otázka:

Je výchovný styl proměnný v rámci pedagogické praxe? Přijmeme-li tvrzení, že během života jedince dochází ke změně osobnosti, jejích hodnot a přístupů, potom ano. Můj názor je však v rámci této problematiky konzervativní, nevěřím, že by lidská osobnost podléhala markantnějším změnám. Připouštím ale, že se mění míra zkušeností, které mohou zapříčinit proměnu výchovného stylu učitele.

Učitel má v rámci školního prostředí dva cíle – spolupodílet se na výchově a na vzdělávání žáka. Tento zdánlivě pochopitelný úkol se může ukázat jako komplikovaný, zamyslíme-li se nad tím, jaká je představa společnosti / učitele / rodiče o „ideální výchově“ jedince a zdali jsou tyto představy shodné.¹⁰ S mravností a hodnotami učitele souvisí etický kodex, který popisuje ideální vzorce učitelova působení v rámci školního prostředí. Etický kodex může být užitečný nejen pro učitele, kteří si díky němu uvědomují svůj morální závazek vůči profesi, ale taktéž pro rodiče, kteří se touto cestou seznamují s etickými normami učitelského povolání. Smysl etického kodexu spatřují i žáci, kteří skrze něj mohou porozumět morálnímu rozměru vztahu mezi učitelem a žákem. Dorotíková (2003, str. 40) vymezuje etický kodex následovně: *„Profesní etické kodexy byly už v minulosti považovány za významný nástroj, jak přimět představitele jednotlivých profesí k dodržování zásad platné morálky. Například za středověku řemeslníci museli být členy příslušných cechů a jim také byli odpovědní nejen za odbornou úroveň zastávaného řemesla, ale také za poctivost při jeho výkonu.“* Dorotíková (tamtéž, str. 48) absenci profesního učitelského kodexu v ČR zdůvodňuje následovně: *„Učitelství jako jedna z nejstarších profesí nemá ve většině evropských zemí na rozdíl od některých jiných (lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci) svůj psaný etický kodex, tedy soubor pravidel jednání, který vždy implicitně obsahuje určité názory a postoje. Tento stav může na jednu stranu vypovídat o pomalém procesu profesního sebeuvědomění učitelstva. Na druhou stranu také vzbuzuje pochybnosti, zda učitelství takový psaný kodex vůbec potřebuje, protože je již od pouhého zrodu*

¹⁰ Představy učitele a rodiče o výchově žáka spolu mohou disonovat například z toho důvodu, že uspořádání hodnotového žebříčku obou stran je v rozporu. Také proto, že představa rodiče o cílech výchovně vzdělávacího procesu nerespektuje ŠVP dané školy, ze kterého vychází (měl by vycházet) pedagog.

mravní záležitosti a v průběhu dějin mělo dostatek času se eticky ustálit.“ Dle Dorotíkové (tamtéž) byl každý dříve žákem, tudíž si budoucí učitel umí relativně dobře představit, co se od něj v nastávající profesi očekává. V historickém kontextu se ale mění pojetí žáka, stále více je žák partnerem učitele a méně objektem výchovně vzdělávacího prostředí. S trochou nadsázky by se dalo říci, že moderní pedagogika předznamenává učitele pro konání nadlidských činů – učitelé jsou zodpovědní za žákovo vzdělávání, přičemž žák se stává jejich partnerem. Dle autorky (tamtéž) bylo dříve každé učitelovo tvrzení správné (celá vesnice se řídila názory učitele, doktora a faráře), dnes nestačí vykonávat profesi učitele, ale základním požadavkem je vykonávat ji správně a tím si získat uznání veřejnosti.¹¹

¹¹ Na okraj si dovoluji zařadit příklad etického kodexu učitelů v USA, přesněji jeho preambuli (in Pelcová, Semrádová, 2014, str. 194): *„Pedagog, který věří v hodnotu a důstojnost každého lidského jedince, je si vědom prvořadého významu hledání pravdy, oddanosti nejvyšším hodnotám a výchovy v duchu demokratických principů. Základními předpoklady dosažení těchto cílů je ochrana svobody vyučování a učení se a záruka stejných možností vzdělávání pro každého jednotlivce. Pedagog přijímá povinnost řídit se nejvyššími zásadami etiky. Učitel si je vědom nesmírné zodpovědnosti učitelského povolání. Přání získat respekt a důvěru studentů, rodičů a ostatních členů komunity je stimulem k dosažení a udržení co nejvyšší úrovně etického jednání. Etický kodex profese pedagoga vyjadřuje aspirace všech pedagogů a stanovuje normy na posouzení jejich chování.*“ Dle Pelcové a Semrádové (tamtéž) etický kodex obsahuje i závazek vůči studentům - zahrnuje slib, že učitel studentovi bezdůvodně nebrání v cestě za vzděláváním, že učitel nezkrsluje náležitosti podstatné pro žákovu výchovu a že chrání dítě před situacemi, které by narušily jeho zdraví či bezpečnost. Kodex vylučuje takové chování učitele, kdy je pedagog zaujatý či úmyslně žáka zesměšňuje, diskriminuje ho nebo mu poskytuje výhody. Učitelé není dovoleno zneužívat vztahu k žákům pro získání profesních výhod a nesmí o žácích zveřejnit osobní informace, pokud neslouží pro profesionální účely. Etický kodex pro učitele v USA dle Pelcové a Semrádové (tamtéž) obsahuje rovněž závazek učitele vůči povolání. Jedná se v podstatě o slib učitele zdokonalovat svou profesní úroveň. Učitel souhlasí s tím, že nebude podávat falešné informace, zatajovat informace o své kompetentnosti k zaměstnání nebo zneužívat svou odbornou kvalifikaci. Učitel nesmí podávat vědomě klamavé informace o uchazeči ve snaze zajistit mu místo, nesmí zneužívat informace o svých kolezích, pokud k tomu nemá profesní důvody nebo to nenařizuje zákon. Rovněž nesmí přijmout dar nebo pozornost za účelem změnění jeho pedagogického rozhodnutí, přístupu nebo hodnocení.

2.3 Interakční styl

Interakční styl souvisí s tématem učitelovo pojetí žáka ze stejného důvodu, z jakého s ním souvisí učitelův výchovný nebo vyučovací styl. Všechny styly práce učitele mají kořeny v učitelově pojetí žáka a pomocí charakteru učitelova působení se vyjevují v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Jak již bylo řečeno, výše zmíněné styly práce učitele nepůsobí na žáka separovaně, nýbrž se prostupují a doplňují. V širším slova smyslu lze komunikační styl učitele pokládat za součást stylu interakčního, vyložíme-li si pojem interakce jako obousměrné působení aktérů, tedy shodně se stylem komunikačním. S tímto odůvodněním zařazují komunikační styl jako součást této podkapitoly nikoliv jako podkapitolu samostatnou.

Dle Dytrtové a Krhutové (2009) reaguje člověk v obdobných situacích obdobným stylem, což vede k předvídatelnosti v jeho chování. Vztáhneme-li tuto skutečnost na učitelské povolání, žáci mohou předvídat reakci učitele za předpokladu, že s ním byli v podobné situaci. Takový předvídatelný způsob chování se dle autorek (tamtéž) stává osobním algoritmem pedagoga a je pro něj příznačný. Popsaná povaha reakce, díky níž je učitel žáky zařazen do určité skupiny, je rozhodující pro interakční styl učitele, který Sklenářová (2013, str. 26) popisuje následovně: „*Interakční styl je relativně stabilní trvalá charakteristika učitele, značně přínosná pro žáky, jelikož jim umožňuje předvídat činnost, jednání, reakci učitele a připravit se na ni.*“ Sklenářová (tamtéž) využívá 8 základních charakteristik učitele dle Wubbelse, Crétona a Hoomayerse. Schéma, které se na základě charakteristik vytváří, slouží ke zjištění a hodnocení interakčního stylu učitele a nazývá se schematizovaným dotazníkem interakčního stylu učitele (QTI). 8 charakteristik si lze představit jako 4 protnuté úsečky, které se spojí a dohromady tvoří osmiúhelník. Od středu k jeho hranám vedou 4 bodové úrovně, neboť žádný učitel není čistým reprezentantem jediné charakteristiky, v některých dimenzích dominuje, v jiných se projevuje minimálně. Osmiúhelník je vytvořen tak, aby kontrastní vlastnosti byly umístěny na jedné úsečce.

2.3.1 Interakce učitele a žáka v různých vzdělávacích obdobích

Smyslem této podkapitoly je zkoumat proměny žákova vztahu k učiteli, k výchovně vzdělávacímu procesu a k sobě samému jakožto „k objektu“ vzdělávání v zorném úhlu jeho věkových specifíků. Pro začínajícího učitele je příhodné seznámit se s potenciálním chováním žáka určitého věku, přesněji s abstrahovanou představou žáka daného věku. Je třeba mít ale na paměti, že princip individualizace spočívá v tom, že nezjednodušíme žákovy projevy, ale dokážeme žáka rozvíjet v jeho nezaměnitelné podobě. Interakce učitele a žáka, mění se v závislosti na vzdělávacích obdobích, má v tématu učitelovo pojetí žáka své místo, protože popisuje předpokládaný vývoj učitelova působení vznikající na základě jeho pedagogicko-psychologické poučenosti, zkušeností a osobních aspirací. Pojem interakce je definován jako obousměrné působení, proto je nutné brát v úvahu, že zmíněný vývoj učitelova působení je kombinován s potřebami a představami žáků, jaký by takový vývoj měl mít charakter. Nesmíme opomenout ani neznámou povahu bezprostřední reakce žáka na učitelovo působení. Takovou reakci nelze předvídat, držíme-li se tvrzení, že každému žákovi by měl učitel rozumět coby originálu.

Pro dítě na počátku povinné školní docházky je důležité, jaký učitel ho bude provázet výchovně vzdělávacím procesem a především to, zda mu takový učitel usnadní školní adaptaci. Dle Spilkové a kolektivu (1996b) můžeme hovořit spíše o „zralosti učitele“ nebo „zralosti školy“ než o „zralosti žáka“. Učitelovým cílem by mělo být dosáhnout toho, aby si dítě plynule osvojilo novou roli – roli žáka. Je diskutabilní, zda české školství nahlíží na začínajícího školáka ve shodě s textem výše. Souhlasím ale s tím, že takové chování škol / učitelů by bylo ve shodě s osobnostně rozvíjejícím modelem ukotveným v RVP. Dle Heluse (2004) na novou roli dítěte reagují nejen rodiče, ale i celá společnost (otázky typu: „Jak ti to jde ve škole?“ nebo „Vedle koho sedíš v lavici?“). Instituce školy se jeví dítěti v raném školním věku (Vágnerová, 2005, takto označuje děti mezi 6. - 7. a 8. - 9. rokem) jako velmi mocná. I proto žák staví v prvních dvou letech povinné školní docházky autoritu učitele na první místo (model typu: „ale paní učitelka říkala“). Důvodem je i skutečnost, že škola činí taková rozhodnutí, která musejí brát v potaz i rodiče,

z pohledu dětí se tedy rodiče škole podřizují. Učitel kooperující s žákem raného školního věku má dle autorky (tamtéž) určitou představu, která má ve společnosti stabilní platnost, jedná se v podstatě o neviditelný soubor žádoucího chování žáka. Chová-li se dítě podle normy, je odměňováno, například pochvalou, v opačném případě je negativně hodnoceno („Maruška byla hodná“ vs. „Maruška zlobila“). Na základě studia vývojové psychologie jsem přesvědčena o tom, že každé dítě cítí potřebu být pozitivně hodnoceno - negativní hodnocení učitele vede ke snižování sebevědomí žáka a k popření osobnostního přístupu k žákovi, který je jedním ze základních rysů moderní pedagogiky. Vztah mezi učitelem a žákem mladšího školního věku je dle Vágnerové (2005) symbiózou osobního charakteru, který je pro dítě důležitý. Vzhledem k vývojové úrovni dítěte ani nemůže žák k učiteli volit neosobní postoj. Náklonnost, kterou učitel chová k žákovi, mu dává pocit bezpečí a do určité míry mu tak v rámci školního prostředí supluje ochranná křídla rodiny. Je známou skutečností, že cítili se žák v hodině bezpečně, potom lépe pracuje a soustředí se, čehož by měl učitel pamatovat.¹²

¹² Na základě pedagogických zkušeností soudím, že dítě, které je nezralé nebo úzkostné, má často tendenci se nadměru dotýkat učitele. Tento jev primárně nesouvisí s nepřijetím učitelovy autority, ale s tím, že dítě je nejisté a hledá útočiště, tudíž nedokáže dekodovat, jaký vztah k němu chová učitel. Pro mě samotnou byla při vstupu do zaměstnání otázkou mez, kdy a jak často například „chovat děti“ nebo je objímat. Když jsem nastoupila do základní umělecké školy, bylo zajímavé sledovat, jak se v průběhu pěti let vyvíjely a měnily reakce původně šestiletých žáků na můj fyzický kontakt s nimi. V rámci přípravné hudební výchovy se rády chovaly všechny děti. Některé děti to vyžadovaly každou hodinu, jiné při emočním vypětí (ověřenou skladbou vyvolávající „objímací reakce“ se stala skladba *Smutný pejsek* z NKŠ Milady Borové a Ivy Janžurové). Fyzický kontakt nejprve přestaly vyžadovat sebevědomé a sportovně založené děti, které nejevily známky zvýšené sensitivity, po nich následovala většina chlapců. U jedné dívky francouzského původu přešlo původní „dětské objímání“ do políbení na obě tváře. Několik holčiček začalo následovat vzoru rodičů a podávat mi v úvodu i závěru hodiny ruku, zatímco chlapečci stejného věku se při podání ruky cítili nesví, klopili oči, schovávali se za rodiče nebo odbíhali pryč. Po pěti letech společné práce fyzický kontakt s mou osobou vyžaduje jediná holčička - dívka s komplikovanými vztahy v rámci rodinného prostředí. Možná s sebou přináší „chování a objímání dětí“ svá rizika a učitel by měl využít jiných prostředků pro vyjádření emoční podpory. Než takové prostředky učitel objeví, není dle mého názoru nevhodné uchýlit se k tradičnímu projevu předání pocitu bezpečí. Pokud dítě takovou protektivitu přestane potřebovat, poznáme to.

Dle Vágnerové (2005) se dítětem středního školního věku rozumí žák mezi 8. - 9. a 11. - 12. rokem. Na základě absolvování povinných předmětů v rámci prohlubujícího modulu Primární pedagogika vím, že v tomto věku se mění žákův vztah ke škole i k učiteli. Vyvíjí se i jeho pohled na sebe jakožto žáka – dítě si začíná uvědomovat úroveň ostatních ve třídě, projevuje se soutěživě a svůj výsledek vnímá jako relativní (závislý na úrovni třídy, školy, možná i města). V rámci vztahu mezi učitelem a žákem se Vágnerová (tamtéž, str. 294) vyjadřuje následovně: „*Učitel je akceptován jako autorita, od níž nelze očekávat osobní vztah, jeho role nic takového nezahrnuje a dítě středního školního věku to chápe. V rámci potřeby generalizované spravedlnosti od učitele neočekává, že mu bude poskytovat nějaká privilegia, a stejně tak doufá, že proti němu nebude ani negativně zaměřen. Nejde mu o emoční vztah, takovou podporu už ani nepotřebuje.*“ Dle Vágnerové (tamtéž) děti zmíněného věku odmítají takové chování učitele, které je v rozporu se spravedlností, projev nesouhlasu však většinou nevyjadřují jednotlivě, ale v rámci třídních skupin. U dívek se v tomto období rozvíjí sebekritičnost, kterou posilují i učitelé jejich tendencí vysvětlovat úspěchy žákyň poctivostí a neúspěchy nedostatečnou inteligencí nebo absencí tvořivého myšlení. Chlapci jsou v kontrastu s dívkami o poznání sebevědomější, v čemž hraje roli i skutečnost, že učitel (ale i rodič) projevuje tendenci zdůvodňovat jejich nižší úspěšnost nedostatkem píle, zatímco úspěch dispozicí pro obor.

2.3.2 Komunikační styl

Komunikační styl, jakožto součást stylu interakčního, je nedílnou částí učitelova pojetí žáka vyjevující se skrze styly práce učitele. Komunikační styl si učitel nevolí a ani ho nemůže výrazně měnit, je typický pro každého pedagoga a jeho charakter je zásadní pro klima třídy. Učitel svým stylem komunikace ovlivňuje žáky a svými očekáváními a postoji (projevenými verbální či neverbální komunikací) je přibližuje / vzdaluje od zažití úspěchu v rámci školního prostředí. Mezi učiteli se stejným vyučovacím stylem lze vnímat podobnost v jejich stylu i obsahu komunikace (například učitel inklinující k exekutivnímu vyučovacím stylu bude upřednostňovat orientaci na produkt učení se, zatímco učitel využívající facilitačního stylu orientaci na proces učení). Domnívám se, že téma komunikace ve

škole je pro učitele aktuální, protože ne každý učitel tento typ interakce kvalitně ovládá. Za vhodný komunikační styl pokládám takový, který respektuje osobnostní pojetí žáka s přihlédnutím k jeho vývojovým specifikům, například neobsahuje ironii, pakliže jí žák ještě nemůže rozumět a dekódovat ji.¹³

Dle Mareše a Křivohlavého (1995) lze do pedagogické komunikace zahrnout nejenom komunikaci mezi učitelem a žákem, ale je možné ji v širším kontextu chápat jako komunikaci, která pracuje s výchovně vzdělávacím prostředím například v rodině nebo v zájmových činnostech. V rámci zaměření své diplomové práce se věnuji pouze přímé pedagogické komunikaci a to v úhlu vztahu mezi učitelem a žákem. Helus (2004, str. 127) vystihuje pojem pedagogická komunikace následovně: „...*Specifickým druhem je komunikace pedagogická, kde je v centru především sdělování, přesněji vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky. V jejím průběhu jde o to, aby žák učivo pochopil, aktivně s ním pracoval, ovládal je a přetvářel ve své vnitřní poznatkové bohatství, aplikoval je.*“ Dle Mareše a Křivohlavého (1995) je často ignorována skutečnost, že obsahem pedagogické komunikace není pouze učivo, které si má žák osvojit, ale rovněž zprostředkování mezilidských vztahů, postojů nebo hodnot.

Dle Heluse (2004) lze pedagogickou komunikaci rozlišit dle několika kritérií, z nichž jsem pro potřeby této práce vybrala taková, která považuji za užitečná v rámci uchopení tématu učitelovo pojetí žáka. Na základě podílu zúčastněných osob lze vymezit komunikaci symetrickou a asymetrickou. S asymetrickou komunikací se učitel a žák setkává v rámci školního prostředí. Helus (tamtéž, str. 133) se ke svému poznatku vyjadřuje následovně: „*To ale nesmíme chápat tak, že význam žákova podílu na ní je nepodstatný. Komunikační dominance učitele je funkční (tzv. napomáhá rozvoji žákovy osobnosti) jedině tehdy,*

¹³ Minulý rok jsem se v rámci pedagogické praxe zúčastnila hodiny českého jazyka ve 2. třídě. Vyučování bylo vedeno šikovnou spolužačkou, která v závěru hodiny vytvořila kruh, a každý žák měl reflektovat průběh vyučování. První žák řekl: „Bylo to dobré.“ Spolužačka reagovala: „To byla ale dlouhá odpověď!“ Zatímco jsme se pousmály nad její trefnou reakcí, žádný z žáků se netvářil, že by poznámce rozuměl. Co hůř, jelikož žáci neobdrželi informaci, že by něco mohlo být jinak, ostatní „reflexe“ zněly totožně: „Já si taky myslím, že dobré.“

podněcuje-li žákovi bohatou komunikační aktivitu a čerpá z ní podněty pro své konkrétní adresné vyjádření. Neděje-li se tak, tzn., nejsou-li žákovy komunikační projevy náležitě oceněny jako organická součást celistvého, vnitřně jednotného komunikačního procesu, hrozí nebezpečí, že učitelova dominance nabude nežádoucích podob. Stane se činitelem omezování (blokování) aktivní žákovy účasti na výuce, bude omezovat možnosti jeho sebevyjádření a rozvoje.“ Dle autora (tamtéž) komunikační asymetrie neznamená, že učitel žáky manipuluje, převaha v učitelově komunikaci souvisí s aktivizováním žáka za cílem jeho pokroku. Pochopí-li učitel princip komunikační asymetrie špatně a bude-li žáky v komunikaci utlačovat, nenaučí se žáci obratně mluvit, získají nízkou motivaci pro další vzdělávání a nerozvinou svůj potenciál pozitivního sebepojetí.

Helus (tamtéž) rozlišuje druh pedagogické komunikace na základě směru její komunikační spirály. Pro porozumění komunikačním spirálám je nezbytné být seznámen se základními poznávacími styly žáka, protože zmíněná typologie využívá diferenciaci dle způsobu, jakým žáci reagují na zadání úkolové situace. Komunikační spirály mohou být sestupné či vzestupné, vždy se ale drží „svého scénáře“.¹⁴ K sestupné komunikační spirále se autor (tamtéž, str. 130) vyjadřuje následovně: „*Scénář sestupné komunikační spirály zhoršuje vzájemný vztah, vede k dalšímu zhoršování kvality činnosti, snížení výkonu a znevýhodnění osobnosti.*“ Vzestupná komunikační spirála pracuje s žákovou motivací kontrastním způsobem.¹⁵ Pozitivem vzestupných komunikačních spirál je plné zužitkování učitelova vlivu na žáka, který tak bohatě využívá svých potencialit.

¹⁴ Sestupnou komunikační spirálu bych popsala následovně: Vzhledem k nedostatečné rychlosti žákovy odpovědi na učitelovu otázku (žák s reflektivním poznávacím stylem) učitel nabývá dojmu, že žák není připravený nebo je neschopný. Učitel si k žákovi vytváří postoj, v rámci kterého se orientuje na žákovy chyby, a žákovy výsledky se stávají potvrzením jeho původní domněnky. Žák je sledem těchto momentů utvrzován ve své neschopnosti, rezignuje a učitel rezignuje také. Žák svůj nezaviněný neúspěch kompenzuje například nevhodným chováním, což v učiteli vyvolává potvrzující reakci výchozího bodu situace.

¹⁵ Žák (s reflektivním poznávacím stylem) odpovídá pomalu, avšak učitel si je vědom skutečnosti, že reflektivní chování je jeho součástí, tudíž nesouvisí s pílí ani se snažením žáka. Žák zažívá úspěch a učitel předpokládá další úspěchy, které jsou potvrzením učitelova očekávání.

V rámci respektování zásad moderní pedagogiky učitel ke každému žáku přistupuje individuálně, což s sebou přináší i požadavek na individualizovanou pedagogickou komunikaci. Představíme-li si však pedagoga kontra 20 - 30 žáků, je na místě přiznat, že individualizaci není možné realizovat způsobem, jaký si student pedagogických oborů představoval před vstupem do učitelské praxe. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) nelze říci, že by ideálním poměrem vychovatele k vychovávanému bylo 1:1, protože tím by došlo k ignoraci potřeby osvojení důležitých sociálních kompetencí žáka. Dle autorů (tamtéž) by ve školských institucích, kde pedagogická komunikace plní náročné úkoly (například práce s nadanými nebo handicapovanými žáky), měly být zajištěny podmínky pro učitele i žáky, jakými je kupříkladu snížený počet žáků ve třídě nebo účast asistenta pedagoga. Při nezajištění vhodných podmínek pro kvalitní pedagogickou komunikaci dochází ke sklouznutí komunikace do masové podoby, která možná není škodlivá, neužívá-li ji učitel výlučně. Dle Průchy (1971) má tento typ komunikace závažné nevýhody, mezi které patří zejména snižování motivace žáků pro zapojení se do vyučovacího procesu a absence zpětné vazby učitele i žáka.

Povahu pedagogické komunikace ovlivňuje nejen velikost žákovské skupiny, ale i vztah mezi komunikujícími a pravidla, která je třeba si nastavit od počátku pedagogické interakce. Mareš a Křivohlavý (tamtéž, str. 32) se k pravidlům v rámci komunikace ve škole vyjadřují následovně: *„Část komunikačních pravidel je výslovně formulována školou, část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti, část je výsledkem složitého a zajímavého procesu střetu zájmů mezi učiteli a žáky. V posledně zmíněném případě se některá pravidla a normy chování vyvíjejí: na počátku bývá konflikt mezi žáky a učitelem, pak nastupuje etapa „vyjednávání“ a nakonec buď dojde k dohodě (konsenzu) obou stran, anebo jedna strana prosadí svou.“*¹⁶

Společně s žákovým kladným sebepojetím narůstá i možnost dalšího úspěchu, což žáka pozitivně motivuje.

¹⁶ Domnívám se, že při zvolení jiné organizační formy výuky než hromadného vyučování, a při respektování demokratického způsobu vedení, je nezbytné s žáky zavádět pravidla komunikace (ale i chování a jednání), která by měla být vyvěšena na viditelném místě ve třídě, aby se k nim

Má diplomová práce se věnuje způsobu, jakým se učitelovo subjektivní pojetí žáka promítá do jeho stylu práce v rámci školního prostředí. Stále více si uvědomuji nesmírnou provázanost faktorů, které působí na učitele a vedou ho k výsledné povaze jeho pedagogického jednání. Zatímco některé faktory, vstupující do učitelova pojetí žáka, pedagog ovlivnit nemůže, považuji za důležité uvést i ty, které učitel může transformovat cílevědomou prací, a na jejichž kvalitě může mít zásluhu. Takovými utvářejícími se faktory je například dovednost kultivovaného mluvního projevu, dosažení přirozené výšky hlasu, adekvátní rychlost projevu nebo jeho emoční náboj.¹⁷ Autoři (tamtéž) poukazují na skutečnost, že ve školním prostředí se učitel rovněž neobejde bez podnětného kladení otázek. Pro pestrost hodiny, která zčásti garantuje pozornost žáků, je důležité klást otázky různé váhy.

učitel nebo žáci v případě potřeby mohli kdykoliv vracet. Tato společně ustanovená pravidla nebudou vystihovat pouze komunikační normu mezi učitelem a žáky, ale rovněž mezi žákem a ostatními účastníky edukačního procesu. Takový demokratický krok nebude působivý, bude-li pravidla vytvářet samotný učitel a předloží-li je žákům jako hotovou věc. Na pravidlech komunikace by žáci měli pracovat společně, čímž rozvíjí důležité sociální kompetence, navíc jejich podíl na tvorbě snižuje riziko porušování pravidel. Pakliže žák poruší pravidla dána celou třídou, může ho učitel i spolužák odkázat na porušené pravidlo nebo si samo dítě uvědomí onu skutečnost a přistě se chyby v komunikaci vyvaruje.

¹⁷ Jsem přesvědčena o tom, že správné užívání hlasového fondu je jednou z klíčových dovedností učitele. Upřímně však nerozumím tomu, proč se hlasové hygieně a technice řeči věnuje v přípravě učitelů zanedbatelné množství času. Díky specializaci na dramatickou výchovu jsem měla to štěstí projít rukama odborníků, kteří pomohou najít přirozenou výšku hlasu a kteří upozorní na špatné hygienické návyky při mluveném projevu. Překvapuje mě, že základní školy nepracují s externisty, kteří by se hlasovou výchovou zabývali, protože zdravý hlas je nepostradatelný pro výkon učitelské profese. V rámci základních uměleckých škol je situace šťastnější - učitelé pocházejí z konzervatoří, při kterých skládali maturitní zkoušku z hlasových a intonačních činností, tudíž alespoň rámcově domýšlejí negativní důsledky křiku nebo šepotu pro hlasové ústrojí. Nerozumím tomu, jakým způsobem chtějí učitelé v rámci primárního vzdělávání vést žáky k poučenému užívání hlasového ústrojí, pokud nerozumějí tomu svému. V rámci pedagogických fakult zároveň nesouhlasím s tím, aby zkoušku zahrnující kraul nebo plavání pod vodou měli povinnou všichni studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň a s hlasovou výchovou se seznamovali pouze studenti se specializací na DV. Argument, že plavecké styly, skoky do vody, apod. jsou nezbytné pro vykonání první pomoci, podle mého názoru, neobstojí. Zatímco případ topícího se žáka, kterého z přehrady vytahuje jeho 50 kilová paní učitelka, je opravdu vzácný, případ, kdy učitel v červnu přichází o hlas a vlivem problémů mění profesi, je smutným příběhem každodenní učitelské praxe.

Nevyužívá-li učitel bohaté škály dotazovacích metod, jeho výuka sklouzne do stereotypu, což se odrazí na motivaci žáků. Trendem minulého století byl apel učitelů na zodpovězení otázky celou větou, který nekonzonuje s demokratickým přístupem učitele k žákům. Přestože se tento zvyk neshoduje s rysy ani tendencemi moderní pedagogiky, je pozoruhodné, že důraz na odpovídání celou větou je stále přítomný nejen u zkušených, ale i u začínajících pedagogů. Autoři (tamtéž, str. 73) s ohledem na tuto tematiku zastávají následující názor: „*Mechanické uplatňování tohoto požadavku už dnes neobstojí. Sami lingvisté říkají: Neodmítáme neúplné vyjadřování, pokud je smysluplné a nestěžuje dorozumění. Popíráme absolutní užitečnost požadavku, aby žáci odpovídali celou větou. Pochopitelně za předpokladu, že míra neúplnosti sdělení nepřekročí hranice srozumitelnosti. Počítáme s dialogy realizovanými spisovným jazykem, v nichž se zachovává přirozená mluvnost. Jazyková stránka tedy může být do jisté míry omezená, protože zde působí komunikativní situace, kdy není třeba úplně všechno pojmenovávat. I za této situace však musí učitel vědět, co žák zná a nezná (Čechová 1985).*“

Ve školním prostředí nelze opomenout otázky žákovské. Učitelé na ně reagují takovým způsobem, že z charakteru jejich reakce lze vytvořit kritérium dávající vznik nové typologii: Typ 1 je rád, že se žák ptá, neboť učitel dostává zpětnou vazbu a cítí, že mu žáci věnují pozornost. Typ 2 se cítí znejistěn, získává pocit, že není schopen učivo vysvětlit a typ 3 nereaguje na otázku nebo volí impulzivní vzorec chování jako reakci na novou situaci.¹⁸ Dle autorů se žáci zřídka dotazují učitele, neboť mají strach z jeho reakce i z posměchu třídy. Pasivita žáků

¹⁸ Když jsem v roce 2013 začínala vést hudebně teoretický seminář pro žáky 2. stupně ZŠ a středních škol, měla jsem strach ze žákovských otázek, na které neznám odpověď. V rámci svých příprav jsem se pokoušela představit si, co by žáky mohlo zajímat a připravit si pohotovou odpověď. Neočekávaný dotaz však přišel téměř vždy. Nejprve jsem získala pocit, že žákům nemám co nabídnout, protože neznám odpověď na všechny jejich otázky. Postupně jsem ale začala lépe pracovat s kolektivem žáků, kteří nejsou o tolik starší než já. Myslím, že princip učitelské profese nespočívá v tom, že pedagog má místo hlavy encyklopedii, ale v tom, že pedagog dokáže žáky k encyklopedii přivést.

má své příčiny, které mají kořeny již v mateřské škole.¹⁹ Autoři (tamtéž, str. 94) se k přeměně dětského uvažování, ke kterému dochází vlivem učitelova pojetí výuky, vyjadřují následovně: „...Škola se jim bohužel začíná jevit jako místo, kde se má sedět, poslouchat výklad, na vyzvání stručně odpovídat, ale nepřicházet se zvědavými dotazy.“ Nízká účast žákovských otázek ve vyučování má negativní dopad nejen na žáky, ale i na učitele. Učiteli, který neobdrží zpětnou vazbu od žáků, nebude umožněno poznat žákovy individuální charakteristiky a ztratí možnost přiučit se z vlastních chyb.

V závěru kapitoly, která se věnuje stylům práce učitele, považuji za vhodné zmínit nonverbální pedagogickou komunikaci, kterou si lze představit jako učitelovy pohledy, pohyby, fyzické postoje, gesta nebo učitelův dotek. Tyto projevy, kterými učitel mnohdy nevědomě komunikuje s žákovskou třídou, výrazně ovlivňují třídní klima a mají vliv na žákovskou motivaci v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Nonverbální komunikace odhaluje vztah mezi učitelem a žákem, a právě proto ji lze jen s obtížemi transformovat. Za inspirativní považuji výsledek výzkumu, který hledal odpověď na otázku, kolik emocí je průměrný člověk schopen rozlišit na základě mimiky. Psychologové, pracující na tomto výzkumném šetření, dospěli k číslu 7. Měly by to být následující emoce: štěstí / neštěstí, spokojenost / nespokojenost, radost / smutek, klid / rozčilení, zájem /

¹⁹ Citováno z Mareše a Křivohlavého (1995, str. 94): „D. Tomanová (1987) studovala kladení otázek u žáků předškolního věku. Pro dítě uvedeného věku je typická snaha poznávat svět, porozumět mu. Proto se ptá dospělých lidí, kamarádů a dokonce i hraček. Předškolní dítě u nás komunikuje nejméně ve dvou sociálních prostředích – doma v rodině a v mateřské škole. Autorka zkoumala, jak tato rozdílná prostředí ovlivňují komunikační aktivitu dítěte. Zjistila, že v rodinném prostředí probíhá komunikace spontánně, dítě je iniciativní, střídá roli posluchače a tazatele. Ptá se na názvy věcí, na místní i časové charakteristiky, na příčiny a důsledky. Ověřuje si svůj vlastní názor. Ve zkoumaném vzorku položilo dítě průměrně 126 otázek, i když se vyskytly mezi dětmi velké rozdíly. V dětských dotazech převládaly otázky zjišťovací a doplňovací, téměř se neobjevily otázky vylučovací a rozvažovací. Nejvíce otázek zaznělo při hře dospělých s dětmi a při hře dětí s dětmi.“ V posledním ročníku mateřské školy se děti připravují na „opravdovou školu“ zařazením vhodných zaměstnání, které navozují situace podobné těm školním. V rámci tohoto časového úseku klade otázky především učitel a nejvíce dětských odpovědí je jednoslovných, některé méně průbojně děti se k odpovědi ani nedostanou.

nezájem, překvapení a strach. Z těchto závěrů lze vyvodit, že učitel by mohl svou znalost žákovy mimiky využít například k tomu, aby poznal žáka spokojeného, žáka připraveného, žáka, který neztrácí půdu pod nohama, atd., což by pro učitele bylo výhodné.²⁰

Do neverbální komunikace patří i sdělování dotykem. Je důležité mít na paměti, že dotyky, kterými se učitel dorozumívá, si žáci mohou vykládat odlišným způsobem, učitel by měl být navíc seznámen i s kulturními zvyklostmi země, ze které pochází žák, je-li cizinec.²¹

V rámci nonverbální komunikace je aktuálním tématem proxemika, která se zabývá přiblížením / oddálením učitele a žáka. Proxemikou se autoři (tamtéž, str. 112) zabývají z tohoto úhlu: „*Při volbě vhodného odstupu by si měl učitel ujasnit, o jak druh setkání mu jde, jinak dochází k nedorozumění. Např. žák může považovat zavolání do kabinetu za oficiální setkání, a proto zaujme od učitele odstup, zatímco učitel je v kabinetu „doma“ a zavolal si žáka proto, aby si s ním v klidu pohovořil o žákových osobních problémech.*“ Důležitým pojmem, který souvisí s proxemikou, je teritorialita. Autoři (tamtéž, str. 112) vysvětlují zmíněný pojem následovně: „*Rozumí se jí členění prostoru (školy, třídy, lavice, pracovního stolu apod.) na oblasti, které určitá osoba považuje za své území, kde je „doma“.* Učitel se s problémy teritoria může setkat ve chvílích, kdy vkročí někam, kde se obvykle vyskytují jen žáci, nebo kdy musí řešit spor žáků o část lavice či pracovního stolu.

²⁰ Za podnětnou považuji vlastní zkušenost, která se týká sdělování dotykem. Vypozorovala jsem, že učitelé, jejichž vyučovací styl koresponduje s osobnostním pojetím žáka, využívají takový způsob neverbální komunikace často a nahrazují jím komunikaci verbální. Dobrým příkladem je učitel, který místo překřikování celé třídy raději ukázní žáka dotykem ruky.

²¹ Ve čtvrtém ročníku studia na Pražské konzervatoři do naší třídy přišla nová studentka. Je Japonka a pro potřeby našeho příběhu jí říkejme Mia. Mimo jazykové bariéry mě tehdy nenapadlo, že dívka bude zvyklá na jiné chování žáků i odlišný způsob vzdělávání. Její aklimatizace z jazykového hlediska netrvala dlouho. Spolehlivě ji ale rozhodilo podání ruky, protože v její kultuře nebylo zvykem, aby se muž dotýkal ženy v rámci školního prostředí. Vždy, když Mia vítala učitele nebo se s ním loučila, věnovala mu několik drobných úklon. Za neslušný považovala pohled pedagogovi do očí, proto při komunikaci s učitelem sklápěla hlavu. Jeden vyučující mi vyprávěl, jak ji po maturitě radostí objal a ona utekla ze třídy - to ale nevím, zda byla pravda.

V obdobné problémové situaci je žák, který musí vstoupit do sborovny, ředitelny apod.“

Součástí neverbální komunikace je i dorozumívání se úpravou zevnějšku nebo prostředí. Úprava prostředí se v rámci edukačního procesu týká například školní třídy, jejíž vzhled má učitel na starost. Není novinkou, že výzdoba tvořena dětmi má ve školním prostředí nezastupitelné místo, osobně ale sympatizují s prostory, které nejsou barevně předimenzované a využívají přírodních materiálů v kombinaci se světlými barvami a vzdušnou architekturou. Nonverbální komunikace je nedílnou součástí učitelova každodenního projevu, a proto by jí měl věnovat učitel pozornost. Učitel však nesmí opomenout ani neverbální projevy žáků, neboť ty mohou vyrazit skutečnost, kterou žák neumí, nechce či nemůže transformovat do slov. Slovy autorů (tamtéž, str. 115): *„Nonverbální projevy umožňují zkušenému učiteli hlouběji proniknout do emocionální sféry žáků, poznat jejich psychické postoje. Umožňují mu proniknout do sfér, kam často jiné cesty nevedou a kam se učitel potřebuje dostat, má-li být pedagogická komunikace skutečně účinná.“*

Závěrem teoretické části diplomové práce se navracím k jejímu počátku pomocí průvodního tvrzení, které říká, že se učitelovo pojetí žáka zrcadlí v jeho pojetí výuky a projevuje se jednotlivými styly práce učitele – vyučovacím, výchovným a interakčním stylem. Chci-li dosáhnout zamýšleného cíle své práce a proniknout do vztahu mezi objektivizovaným a učitelovým subjektivním pojetím žáka, je nezbytné se těmito styly práce zabývat nejen v teoretické, ale zejména v praktické rovině. Učitelovo pojetí žáka je zdánlivě abstraktní substance několika vlivů, jejichž provázanost znesnadňuje zachycení a analýzu učitelova pojetí žáka v krátkodobém výzkumu. Proto se teoretická část této práce zabývá zejména těmi jevy, které jsou relativně stabilní.

II. Praktická část

1 Výzkumné šetření

Cílem této diplomové práce je dekodování pojmu učitelovo pojetí žáka - nahlédnutí do příčin povahy pedagogické interakce. Domnívám se, že je vhodné se tímto tématem zabývat, a to z několika důvodů: 1. Současné pojetí žáka koresponduje s osobnostně rozvíjejícím modelem a je ukotveno v úředně schváleném pedagogickém dokumentu. Toto objektivizované pojetí žáka by mělo souhlasit s učitelovým pojetím žáka, pokud pedagog působí na škole respektující RVP. 2. V rámci porozumění rysům moderní pedagogiky se učitel obrací k dítěti a rozvíjí ho nejen na poli učiva, ale pracuje i s jeho utvářejícími se postoji a hodnotami (odtud název výchovně vzdělávací proces). Aby se učitel mohl podílet na spoludotváření morálního člověka, měl by mu sám být vzorem etického chování. 3. Myslím si, že učitelovým subjektivním pojetím žáka se nezabývá dostatek odborné literatury, na což bych ráda prostřednictvím této práce upozornila.

Cílem této části diplomové práce je zodpovědět následující výzkumnou otázku: **Souhlasí objektivizované pojetí žáka s učitelovým subjektivním pojetím žáka?** Tuto výzkumnou otázku doplňuji vedlejšími specifickými otázkami, které jsou podmíněné povahou výsledku hlavní výzkumné otázky. Za předpokladu, že byla nalezena shoda mezi objektivizovaným a subjektivním pojetím žáka se ptám následovně: **Má objektivizované pojetí žáka na učitele takový vliv, že aktualizuje učitelovo subjektivní pojetí žáka? Je shoda mezi objektivizovaným a subjektivním pojetím žáka zapříčiněna učitelovým uvědoměným výběrem školy?** V případě nalezení rozporu mezi jednotlivými pojetími se ptám takto: **Které důvody vedou k nesouladu mezi subjektivním a objektivizovaným pojetím žáka?**

Za sekundární cíl svého výzkumného šetření považuji potvrzení / vyvrácení předpokladu, že jakmile učitel využije reflexe k typizování žáků, bude jeho chování bližší osobnostnímu pojetí žáka. Předmětem první části mého výzkumného šetření je charakter interakce mezi učitelem a žákem. Povaha této interakce se společně

s výsledky druhé části výzkumu bude podílet na diagnostice pojetí žáka jednotlivými učiteli. V rámci interakce učitele a žáka se zaměřím na takové projevy učitele, které jsou důkazem jeho výchovného, vyučovacího či komunikačního stylu, protože jejich charakter prezentuje učitelovo pojetí žáka. Popsané učitelovo pojetí žáka dále konfrontuji s analýzou ŠVP jednotlivých škol, což povede k zodpovězení výzkumné otázky.

1.1 Metodologický přístup

Pro potřeby výzkumného šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum, protože jsem přesvědčena o jeho schopnosti zachytit a vystihnout souvislosti mezi jevy, kterým byla věnována teoretická část mé práce. Podklady k metodologii kvalitativního výzkumu jsem čerpala z publikace Jana Hendla (2005). S jinými publikacemi jsem jeho doporučené aplikace nekonfrontovala, opírám se tudíž výhradně o jeho práci. Praktická část mé diplomové práce využívá plánu kazuistik, jejichž cílem je zachytit celistvý případ. Validitu výzkumu zajistím triangulací metod v kombinaci s komunikativní validizací, která by měla eliminovat zkreslení ze strany výzkumníka. Pro zvýšení validity své práce jsem se rozhodla zařadit pilotní studii, jejímž cílem je zvážení metod a technik, jakožto i odhad průběhu plánovaného výzkumu. V rámci zajištění etické korektnosti získám ústní souhlas ředitelů a ředitelky a jako nezbytnost vnímám potřebu zachování anonymity škol i všech osob, kterých se bude výzkumné šetření dotýkat. Je důležité doplnit, že rozumím smyslu tohoto výzkumu, který nezahrnuje posouzení učitelovy osobnosti, ale orientuje se na sběr a analýzu dat.

1.1.1 Popis metodologické triangulace

Pro realizaci pedagogického výzkumu jsem zvolila takové strategie a metody, prostřednictvím kterých se mi podaří nalézt odpověď na výzkumnou otázku. Za vhodný nástroj považuji metodologickou triangulaci, jejíž výhoda tkví v možnosti pohlížet na shromažďovaná data ze třech perspektiv, což podpoří následnou objektivizaci. Sběr dat uskutečním formou pozorování, rozhovoru a analýzy dostupných pedagogických dokumentů.

Pro získání dat týkajících se interakce mezi učitelem a žákem jsem zvolila metodu přímého nezúčastněného pozorování (evidence pozorování - viz příloha č. 1), jejímž cílem je zachycení chování a jednání učitele v přirozených podmínkách. Do přílohy (viz příloha č. 2) zakládám záznamový arch zhotovený pro účely pozorování, jehož kritéria vychází z teoreticky orientovaných kapitol této diplomové práce. Jsem si vědoma toho, že některé jevy nemusí být zachytitelné v rámci 2-4 vyučovacích hodin, které strávím ve školní třídě pozorováním. Doufám však, že se mi podaří odpovědět alespoň na část podpůrných otázek, což by mělo v kombinaci s daty získanými v rozhovoru stačit k odhalení učitelova pojetí žáka. Při respektování požadavku na přehlednost záznamu jsem kritéria pozorování zanesla do archu ve zkrácené verzi, zde příkládám jejich kompletní znění:

HODNOCENÍ – Používá učitel popisný nebo posuzovací jazyk? Hodnotí učitel vzhledem k pokroku žáka nebo žáky srovnává mezi sebou? Je do výuky zařazena reflexe aktivit, popřípadě je přítomna seberefektivní činnost žáků? Jakým způsobem pracuje učitel s chybou žáka?

ANALÝZA – Jak vypadá hodnocení učitele u náhodně sebraných žakovských prací?

FORMA – Orientuje se učitel spíše na vyučovací proces, nebo jsou přítomny i výchovné momenty, popř. jaký mají tyto momenty charakter? Jaké formy, metody a techniky práce učitel volí? Je zajištěna pestrost hodiny odpovídající věkovému specifiku žáka? Upravuje učitel své požadavky dle individuálních dispozic jedince?

KOMUNIKACE – Je pedagogická komunikace adekvátní k věkovému specifiku žáků? Jaký charakter má neverbální komunikace učitele? Jak učitel reaguje na žakovské otázky? Jaké otázky pokládá žákům učitel? V jakém poměru je projev žáků k projevu učitele?

OSOBNOST – Využívá učitel v rámci svého vystupování humor? Jsou z učitelova působení patrné jeho sympatie / antipatie k jednotlivým žákům? Jakou disponuje učitel autoritou? Dává učitel najevo svá očekávání či postoje vůči žákům?

OSTATNÍ – Jak reaguje učitel na problémovou situaci (vyskytne-li se)? Jaké je klima v pozorované třídě? Co vypovídá vzhled třídy o učiteli a žácích?

Pro zpřesnění představy o učitelově pojetí žáka použiji hloubkový polostrukturovaný rozhovor, jehož pozitivem je volněji vedené dotazování. Tímto specifickým způsobem tázání vzniká možnost vyjevení subjektivních názorů učitele, které jsou pro potřeby tohoto výzkumu významné a žádoucí. Otázka, kterou si v souvislosti s představou rozhovoru kladu, se týká časových možností učitelů – přesněji toho, kolik času budou učitelé moci / chtít výzkumnému šetření věnovat. Ve snaze zajistit dobrou spolupráci s učiteli (a tím získat kvalitní data pro kazuistiku) se pokusím přizpůsobit jazyk i pořadí otázek jednotlivým učitelům, což udělám před zahájením rozhovoru či v jeho průběhu. Níže příkládám zdůvodněné otázky k rozhovoru (otázky bez zdůvodnění - viz příloha č. 3):

1. Co Vás z profesního hlediska těší na škole, kde působíte? Cílem této otázky je zjistit důvod, který vedl učitele k vybrání dané školy - zda se jednalo o uvědomělý výběr nebo praktickou potřebu. V případě učitelovy odpovědi, která se přiklání k uvědomělému výběru, se doptávám na podrobnosti. Je něco, co Vám zde překáží? Kdyby to bylo na Vás, jakým způsobem byste to změnila? Jak to řešíte v rámci pedagogické praxe? Soubor těchto třech otázek se nepřímo orientuje na konsonance / disonance mezi učitelem a školou.
2. Jak podle Vás vypadá úspěšný žák na konci prvního vzdělávacího období? Máte ve své třídě takového žáka? Touto otázkou zkoumám cíl výchovně vzdělávacího procesu dle učitele a orientuji se na jeho subjektivní představu úspěšného žáka. Dokážete si vybavit, jak vypadal úspěšný žák v době, kdy jste absolvovala povinnou školní docházku? Dokázala byste popsat změny, jsou-li nějaké, které se od té doby v pojetí žáka udály? Prostřednictvím těchto otázek nahlížím do znalosti konceptu moderní pedagogiky a odhaluji porozumění klíčovými kompetencím ukotvených v RVP. Změnilo se Vaše pojetí výuky od doby, co jste začala učit? Jakým směrem? Zjišťuji možnost proměny stylu práce učitele, která by mohla značit změnu v pojetí žáka v závislosti na délce praxe v oboru.

3. Dokázala byste žáky ve Vaší třídě rozdělit do skupin? Jaké skupiny by to byly? Máte nyní od každé typologie zastoupeného někoho? Tímto zkoumám, zda si je učitel vědom vytváření percepčních schémat a jakých předsudků a klíčů využívá k typizování žáka. Jak dlouho působíte jako učitelka? Je to první škola, ve které působíte? Jedná se o otázky kontextové, dodatkové.
4. Co byste ráda, aby si jednou děti při vzpomínce na léta strávená na prvním stupni pamatovaly? Otázka se nepřímo ptá na to, co učitel považuje za přínos svého pedagogického působení. Lze očekávat, že dojde k dotvoření představy o cílech vyučovacího procesu, tedy o tom, zda v představě učitele převládá výchovný či vzdělávací aspekt.

Triangulaci metod doplňuje analýza pedagogického dokumentu, ŠVP zkoumaných škol. Výhodou rozboru tohoto dokumentu je validita informací, které v něm jsou obsaženy a rovněž jejich závaznost a promyšlenost, která přispívá k prezentaci škol. Při respektování požadavku na nezaujaté pozorování jsem se rozhodla analyzovat jednotlivé pedagogické dokumenty až po realizaci předešlých dvou metod výzkumu. Pro přehlednost textu však rozbor ŠVP uvádím vždy v úvodu kazuistiky. Níže přikládám otázky, jejichž odpovědi budou vymezovat charakter objektivizovaného pojetí žáka (rovněž viz příloha č. 4). Jelikož analytická metoda slouží v tomto případě k rozkrytí objektivizovaného pojetí žáka, považuji za výhodné nečerpat pouze z elektronického dokumentu, ale zabývat se rovněž popisem toho, co jsem „skutečně viděla“ při návštěvě jednotlivých škol (viz okruh otázek č. 5):

1. Jaká je charakteristika školy? Jaké je prostředí školy?
2. Jaké je zaměření školy? Jaké volitelné předměty škola nabízí žákům? Jaké dlouhodobé projekty škola realizuje? Jaké volí škola výchovné a vzdělávací strategie?
3. Jakými způsoby škola pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaká jsou pravidla školy pro hodnocení?
5. Co mě upoutalo na škole? Jaké je její klima?

Při hledání odpovědi na výzkumnou otázku budu hledat shodu, popřípadě rozpor, mezi objektivizovaným a učitelovým subjektivním pojetím žáka v následujících kategoriích:

1. Učitel - způsob hodnocení, charakter pedagogické interakce, vyučovací styl.
2. Žák - míra jeho zapojení do vyučovacího procesu, respektování jeho odlišností.
3. Učivo - výběr metod, technik a forem práce, naplňování klíčových kompetencí.

1.1.2 Výzkumný vzorek

Výběr vzorku pro potřeby tohoto výzkumného šetření není nahodilý, jedná se o motivovaný výběr. Volím základní školy konzistentní v pojetí žáka, u kterých lze předpokládat dobrou viditelnost zkoumaného jevu. V rámci výběru pedagogů jsem se zaměřila na ty, jejichž výuka se ocitá na konci prvního vzdělávacího období či na začátku druhého vzdělávacího období. Představa pozorování za účelem studia interakce učitele a žáků ve mně vyvolává otázku, zda svou účastí nenaruším spontánní projev učitele. Na základě těchto pochybností jsem z nabídky ředitelů a ředitelky škol vybrala spíše zkušenější pedagogy, u nichž změnu v chování v rámci účasti další osoby nepředpokládám. Po uvážení svých časových možností považuji za rozumné do výzkumu zařadit 3 školy (vybrané dle popsaného klíče) po 3 učitelích (vybraných dle kritéria výše).

1.2 Realizace praktické části

1.2.1 Pilotní studie

Cílem předvýzkumu bylo zvýšit validitu výzkumného šetření - nalézt a reflektovat zásadní nedostatky, které by se staly východiskem pro zvážení metod a technik výzkumu, jakožto i formulovaných kritérií. Záměrem studie bylo rovněž získat podklady k odhadu průběhu následného výzkumu. Realizovaná pilotáž se ukázala jako důležitá. Objevila, že původní kritéria pozorování nebyla vhodně formulována, čímž znemožnila přehledné zaznamenání přítomných jevů. V rámci výzkumu se ukázalo jako výhodné změnit nejen kritéria pozorování, ale vytvořit rovněž sadu podotázek, jejichž odpovědi vytvoří náplň pozorovaného kritéria. Jako zbytečné se naopak projevilo nahrávání rozhovoru na diktafon, protože i při

zachování očního kontaktu s dotazovaným nebyl problémem odpovědi stručně zaznamenávat. Při realizaci rozhovoru se vyjevily vysoké nároky na výzkumníka a jeho komunikační obratnost - bylo třeba nalézt slovní obraty, kterými citlivě, ale jasně vrátit dotazovaného k tématu, kterým se zabývá. Na základě pilotní studie byla precizována výzkumná otázka, protože se ukázalo jako nepravděpodobné, že by původní povaha výsledku studie přispěla k jejímu zodpovězení.

1.2.2 Kazuistika školy A

Základní škola A se nachází v klidné části Královských Vinohrad a disponuje přístupem k internetu z každé učebny, počítačovou učebnou s počítači značky Apple a mobilní počítačovou učebnou s více než 80 výukovými programy pro učitele a žáky. Škola zajišťuje žákům pobyt ve školní družině, stravování ve školní jídelně a možnost volnočasových aktivit. Mezi základní pilíře této školy patří vzdělávání v souvislostech (pomocí integrace výuky jednotlivých předmětů), práce s různými zdroji informací, individualizace ve vzdělávání, slovní hodnocení (vystihující pokrok žáka v čase včetně poskytnutí návodu ke zlepšení), partnerské vztahy (mezi učitelem a žákem, rovněž mezi učitelem a rodičem i mezi žáky navzájem) a plánování delších časových období. Škola využívá pestré nabídky výchovných a vzdělávacích strategií - například skupinové výuky, problémového vyučování, konstruktivistického přístupu nebo projektového vyučování. V některých ročnících je na škole realizován předmět Dramatická výchova. Rovněž byl zaznamenán vzdělávací obor Etická výchova, který nemá vyhrazenou časovou dotaci, ale je integrován (podobně jako klíčové kompetence) do všech předmětů. V rámci péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje škola se speciálním pedagogem, školním psychologem, metodikem prevence a výchovným poradcem. K IVP jednotlivých žáků je přizván asistent pedagoga. Hodnocení na této škole je chápáno jako konkrétní popis zvládnutých dovedností žáka a ukázání konkrétní cesty ke zlepšení. Průběžné hodnocení může mít rovněž grafickou podobu. Škola klade důraz na sebehodnocení žáků písemnou i ústní formou. Žáci jsou také od první třídy vedeni k tvorbě studentského portfolia. Klima školy hodnotím jako svěží, moderní a přátelské, oceňuji i úroveň kooperace školy s Pedagogickou fakultou.

a) Učitel s kódem A1

Paní učitelka A1 se v rámci vyučování orientuje na individuální přístup k žákům, nebylo zaznamenáno žádné hodnocení žáků dle skupinové normy. S chybou žáka je pracováno konstruktivistickým způsobem. Ve třídě je Chybárium, které slouží k upevnění korektní podoby gramatických jevů v problematických slovech. Paní učitelka užívá slovního hodnocení, ve kterém převažuje popisný jazyk („Ještě si procvič odčítání. Téměř všechny výsledky máš správně. Pozor na dělení slov na konci řádku“). Někdy ale sklouzává do posuzujícího jazyka („Jsi jednička. Moc Tě chválím. Šikulka.“). Některá analyzovaná slovní hodnocení mají humorný charakter („Tebe je těžké na vyjmenovaných slovech nachytat!“). Paní učitelka na začátku vyučování využila ranního kruhu, v rámci kterého nechala dostatečný prostor pro projev žáka. Vyučování obsahovalo množství pestrých technik a forem práce odpovídajících věkovému specifiku žáků. Zaznamenáno bylo vyprávění žáků, pohybová aktivita, metody a techniky DV, aktivita na postřeh i soustředěná práce s novou látkou. Koncentrace žáků při testu je kompenzována odpočinkovou aktivitou, v rámci které vládne ve třídě uvolněná atmosféra. Paní učitelka užívá nonverbální komunikaci pro vyjádření pozitivních emocí, mluví spisovnou češtinou a k utišení třídy používá šepot nebo zvonek. Žáci jsou na její projev zvyklí a třídní skupina působí pospolitě. Paní učitelka empaticky vysvětlila žákům, „proč Honzík píše kratší test“ („Ne, že by to neuměl, ale zbytečně by tam dělal chyby.“), při čemž kladla důraz na to, že „Honzík to umí stejně dobře jako vy“. Má-li žák v rámci vyučování problém, preferuje paní učitelka individuální konzultaci s žákem a při komunikaci s ním se skloní na jeho výškovou úroveň. Zaznamenáno bylo i podpůrné hlazení zad nejistého žáka. Pro oslovení používá paní učitelka křestních jmen, nejčastěji jejich zdrobnělin. V pozorovaném bloku nebyly zaznamenány žádné sympatie nebo antipatie k určitému žákovi. Vyučující působí příjemně a klidně, je důsledná a děti k ní mají kladný vztah. Paní učitelka sdílí svůj osobní život s žáky, což lze soudit podle toho, že má za stolem vyvěšené fotografie ze svatby. Atmosféra ve třídě dýchá respektem a přirozeně dodržovanými pravidly třídy. Světlá učebna bez přebytečného množství květin na parapetu podporuje vzdušnost prostoru.

Na základě rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že nejvíce ve svém zaměstnání oceňuje podporu profesního rozvoje učitelů ze strany vedení. Jako výhodu vnímá paní učitelka i možnost přístupu k moderním technologiím a pravidelné setkávání učitelů nad profesním portfoliem. Vzpomíná si, že když se zde ucházela o místo, paní zástupkyně se v rámci přijímacího pohovoru orientovala na vyprávění o škole. Z dnešního pohledu paní učitelka rozumí tomu, proč to tak bylo – škola, ve které pracuje, je natolik specifická, že by měl být nový učitel přesvědčen o tom, že právě tam by rád působil. V současné době této paní učitelce ve svém zaměstnání nic nepřekáží nebo si toho není vědoma. Lze soudit, že základní školu A si paní učitelka vybrala na základě konfrontace vlastní představy o povaze vzdělávání s různými školami – ztotožňovala se s filozofií vybrané školy. Úspěšný žák je podle názoru paní učitelky ten, který samostatně vyhledává a třídí informace, čte s porozuměním, organizuje svou práci, kooperuje ve skupině, ocení práci druhého, je schopen přiměřené sebereflexe, zapojí se do diskuse a nachází vhodné argumenty pro obhájení svého názoru. Ve třídě má paní učitelka více úspěšných žáků. U svých žáků klade důraz na samostatné vyhledávání informací a práci s nimi, zejména s žáky pracuje na rozvoji kritického myšlení. Učí je kooperaci, kterou zužitkovávají v každodenním životě, a podporuje v nich toleranci. Dlouhodobě hledá cestu, jak žáky respektovat a rozvíjet. Na základě její odpovědi lze paní učitelku označit jako dobře orientovanou v klíčových kompetencích, beroucí v úvahu vzdělávací i výchovný rozměr školního vyučování. V době, kdy sama absolvovala povinnou školní docházku, byl dle jejích slov úspěšným žákem ten, který zvládal učivo, nevyrušoval, nosil domů jedničky a neměl poznámky. Její pojetí výuky se nijak nezměnilo, protože je prozatím spíše na počátku pedagogické kariéry – 2,5 roku působí jako učitelka. Paní učitelka v rámci své třídy vnímá, že někteří žáci jsou z dobře situovaných rodin, někteří naopak z rodin sociálně znevýhodněných. Někteří žáci jsou úspěšní, někteří méně. Ve třídě má žáka s obtížemi v učení, který pochází z rodiny, která ho velmi podporuje, na druhou stranu má i nadaného žáka, který se potýká s obtížnou životní situací. Odpověď paní učitelky nepřinesla výsledek pro nalezení klíče, kterého užívá k typizování žáků. Paní učitelka by ráda, aby si žáci pamatovali svobodné prostředí školy, ve které

vyrůstali, a aby si odnesli do života, že trpělivý a laskavý přístup zmůže někdy zázraky.

U paní učitelky A1 bylo shledáno totožné subjektivní pojetí žáka s objektivizovaným pojetím žáka školou, ve které působí. Vyučující ve shodě s ŠVP dané školy pracuje výhradně se slovním hodnocením a partnerstvím mezi učitelem a žákem, vede žáky k dovednosti nalézat, třídit a zhodnocovat informace za pomoci moderních vyučovacích strategií. Představa paní učitelky o technickém vybavení školy se rovněž shoduje s aktuálním vybavením školy. U případu paní učitelky A1 nelze pozorovat aktualizaci subjektivního pojetí, neboť si pro své zaměstnání záměrně vybrala školu blízkou své představě o charakteru a cílech vzdělávání. Odpověď paní učitelky na otázku zabývající se percepčními schémata nepřinesla přesvědčivý výsledek.

b) Učitel s kódem A2

Paní učitelka A2 hodnotí žáky za pomoci slovního hodnocení a rovněž žáky vede k vytváření slovního hodnocení pro spolužáky. Žáci jsou zvyklí na pravidelnou sebereflexi své práce. Paní učitelka podporuje žáky v objevu, že slovní hodnocení by mělo být adresné a pozitivně laděné. Hodnotící jazyk, obsažený v analyzovaných materiálech, je nejčastěji popisný („Ríšo, tato práce se Ti moc nevydařila - příště věnuj pozornost vyjmenovaným slovům po B. Arame, dávej si pozor na měkké souhlásky - zkus si to více procvičit, například na str. 26 v učebnici. Vyjmenovaná slova OK, příště si lépe zkontroluj háčky a čárky.“). Někdy je v hodnocení znatelná posuzovací tendence, avšak pozitivního charakteru („Skvělá práce. / Skoro skvělá práce.“). Na začátek hodiny paní učitelka zařadila ranní kruh, v rámci kterého věnovala čas k projevu všem žákům. Znatelný je v této chvíli konstruktivistický přístup k vyučování, který se projevuje v pedagogické komunikaci. Paní učitelka využívá skutečnosti, že tato škola umožňuje nastavení přestávek dle potřeb jednotlivých tříd. Žáci jsou zvyklí se zapojovat do rozhodování v rámci třídy, v hodinách se projevují aktivně a svobodně. Paní učitelka využívá bohaté spektrum metod a technik práce nejen v hodině matematiky, ale rovněž v rámci hudební výchovy (například realizuje orffovskou výchovu nebo pracuje s

rytmickými slabikami). V rámci pedagogické komunikace se paní učitelka projevuje důsledně, asertivně a vlídně. O přestávkách často zůstává ve třídě, je k dispozici žákům a ochotně s nimi řeší jejich starosti, které nezlehčuje. Orientuje se na otevření cesty k různým způsobům řešení problému (řeší například dilema holčičky, zda jít na konkurz do pěveckého sboru nebo do kina s kamarádkou). V rámci samostatné práce dbá vyučující na to, aby měl každý klid a čas dokončit svou práci. Nebyly zaznamenány projevy sympatií či antipatií učitele k určitému žáku ani negativní očekávání učitele. Ve třídě jsou zavedena pravidla třídy, která vytvářeli žáci společně. V učebně jsou i učební pomůcky vytvořené dětskou rukou. Třída se skládá z 20 žáků, kteří jsou vedeni ke vzájemné spolupráci a k respektu k názoru nebo činu druhého. Klima dýchá upřímností, kreativitou a demokracií.

Na základě rozhovoru s paní učitelkou A2 soudím, že v jejím případě se jednalo o uvědomělý výběr základní školy. V té nyní působí 10 let. Cítí, že škola vyznává filozofii podobnou jejímu přesvědčení, a že se v ní tudíž může cítit svobodně. Dle jejích slov škola maximálním způsobem podporuje aktivitu učitelů, která vychází z vnitřku učitelského sboru. Jako nezbytnost pro úspěšnou práci v této škole shledává paní učitelka schopnost týmové spolupráce jednotlivých učitelů. Paní učitelce ve svém zaměstnání překáží nutnost hodnotit žáky vyznamenáními na vysvědčení. Vadí jí, že přestože celý rok uplatňují slovní hodnocení, na závěr stejně musí zhodnotit žáky vzhledem ke skupinové normě. Je pravděpodobné, že vzniklá disonance primárně nesouvisí s objektivizovaným pojetím žáka, nýbrž se současně platnými školskými zákony. Dle paní učitelky je úspěšný žák ten, který si věří, sebehodnotí se přiměřeně svému věku, dokáže spolupracovat, respektovat názor spolužáka, přiměřeným způsobem prokazuje komunikační dovednost s dospělými, je schopen samostatné domácí přípravy a v testu uspěje na 2/3. S přihlédnutím k rozdílům ve studijních výsledcích a s tolerancí menší samostatnosti některých žáků, může paní učitelka všechny své žáky považovat za úspěšné. Dle paní učitelky se současné pojetí žáka změnilo právě v pojetí úspěšného žáka - dříve to byl ten, který měl vyznamenání a byl poslušný. Změny vnímá rovněž v charakteru komunikace mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a rodičem a v individualizovaném přístupu učitele k žákům. Na základě rozhovoru s paní

učitelkou lze soudit, že rozumí klíčovým kompetencím ukotvených v RVP a uvědomuje si výchovný i vzdělávací cíl svého působení. Paní učitelka žáky typizuje na základě jejich temperamentu (žáci hybní, vyrovnaní a submisivní), což bere v úvahu například v rámci práce žáků ve skupinách. Její odpověď dokazuje, že paní učitelka využívá reflexi k typizování žáků. Na základě zodpovězení poslední otázky soudím, že jejím profesním cílem je podílet se na tom, aby se dítě mladšího školního věku cítilo v bezpečí. Paní učitelka dodává, že vede žáky k uvědomění si skutečnosti, že „člověk je tvor společenský a přestože jsme každý trochu jiný, v něčem jsme si podobní.“ Její poslední odpověď dokazuje porozumění výchovného rozměru vzdělávání a porozumění rysu moderní pedagogiky, kdy učitel upozaduje svou roli a stává se žakovým partnerem.

Pozorováním pedagogické interakce a zpracováním dat z rozhovoru s paní učitelkou A2 bylo zjištěno souhlasné učitelovo pojetí žáka s objektivizovaným pojetím žáka. Paní učitelka poskytuje výrazný prostor pro projev všech žáků a zapojuje žáky do rozhodování i do hodnocení. Ve shodě s ŠVP neklade důraz na množství osvojených znalostí, orientuje se spíše na dovednost vyhledat a zhodnotit informace. Shodu lze nalézt i v charakteru hodnocení, paní učitelka inspiruje žáky k využívání popisného hodnotícího jazyka a podporuje žáky k pravidelné sebereflexi. Vztah mezi učitelkou a žáky je specifický partnerstvím. U paní učitelky nelze pozorovat aktualizované pojetí žáka, neboť si vybírala své zaměstnání na základě shody s její představou o charakteru a cílech vzdělávání. Paní učitelka využívá reflexe ke tvorbě svých percepčních schémat a působí ve shodě s osobnostně rozvíjícím modelem.

c) Učitel s kódem A3

Paní učitelka A3 využívá ve výuce slovní hodnocení, které se drží popisné jazykové tendence („Nezapomeň psát zápis z četby v odstavcích. Máš trochu problém s koncovkou přísudků.“), využívá ale i procentuálního vyjádření úspěšnosti. Při vyučování žáky často povzbuzuje slovy: „dobrá práce“, „zvládli jste to skvěle“. V rámci první hodiny paní učitelka zařadila do hry soutěž, kde žáci popisovali termíny týkající se finanční gramotnosti. Pravidla i povaha hry odpovídaly věkovému specifiku žáků. V rámci krátkého cvičení z češtiny paní učitelka nechala dostatek času všem žákům, kteří přirozeně dokončovali práci a odevzdávali ji. V hodině, která se týkala opakování evropských států, paní učitelka zadala samostatnou práci a individuálně dopomáhala jednotlivcům. Chlapec, který měl práci dokončenou dříve, vstal a pomáhal svým spolužákům - na tuto činnost je třída pravděpodobně zvyklá, protože se nikdo jeho chování nedivil. Aktivity byly časově náročné, což mohlo vést k oslabení pozornosti žáků, nicméně byly zvoleny vhodně k věku žáků. V rámci svého vystupování dbá paní učitelka na spravedlivost v rozhodování (pokud se jeden chlapec rozbrečel, dala mu najevo svou podporu, nicméně mu v rámci soutěže bod nepřidělila a spíše ho v dalším kole podpořila pro opětovný pokus). Reflexe a sebereflexe žáků nebyly v pozorovaném bloku zaznamenány. Žáci byli vyvoláváni souměrně, dotazováni byli žáci aktivní i neaktivní. Paní učitelka má výrazný hlas, se kterým umí pracovat ekonomicky a její autorita je přirozená. Často se usmívá a byl zaznamenán okamžik, kdy se upřímně rozesmála - je z ní cítit pozitivní vztah k zaměstnání. Paní učitelka vede žáky k samostatnosti a k odpovědnosti za vzdělávání. Nevyužívá žádná znamení pro sjednání si klidu ve třídě a nepřipomíná žákům datum testů. Klima je pozitivní, hravé a partnerské.

Rozhovorem s paní učitelkou bylo zjištěno, že za největší výhodu školy, ve které působí, považuje vzájemnou podporu učitelů. Pedagogický sbor dle jejích slov funguje jako tým - společně sdílejí materiály a inspirují se. Podporu vnímá i ze strany vedení školy. Paní učitelka vystudovala na Pedagogické fakultě obor, který

se orientuje na žáky 2. stupně základní školy a studenty středních škol. Žáky mladšího školního věku učí jako třídní učitelka tento školní rok poprvé. Paní učitelka si záměrně vybrala tuto školu, protože je podle jejího názoru reprezentantem fungování moderního přístupu ke vzdělávání, jednalo se tedy o uvědomělý výběr pracoviště. Problém shledávala v podzimním období, kdy měla pocit přetížení - škola pořádala mnoho akcí, z čehož některé vycházely z tradice školy, některé byly iniciovány dětmi. Poukazuje také na to, že přestože využívá slovního hodnocení, musí se v pololetí i na konci roku rozhodnout, které dítě bude oceněno vyznamenáním, a které nikoliv. Lze soudit, že tato disonance primárně nesouvisí s objektivizovaným pojetím žáka, nýbrž se současně platným školským zákonem. Úspěšný žák je dle paní učitelky takový, který dokáže formulovat myšlenku, obhájit vlastní názor, spolupracovat s vrstevníky a propojovat zkušenosti nasbírané ve svém životě s těmi, se kterými se seznamuje prostřednictvím učiva. Za úspěšné žáky považuje více než polovinu své třídy i když je to těžké soudit, neboť své žáky vede teprve půl roku. Myslí si, že dříve byl úspěšným žákem ten, který měl separované znalosti. Moderní školství je, dle jejích slov, postaveno na schopnosti zapojit se do diskuse a být asertivní, také je ceněno kritické myšlení. Na základě odpovědi paní učitelky soudím, že bere v úvahu výchovný i vzdělávací aspekt výchovně vzdělávacího procesu a rozumí klíčovými kompetencím ukotvených v RVP. Paní učitelka žáky typizuje na základě jejich studijních výsledků a aspirací. Téměř polovina žáků se hlásí na gymnázium, druhá skupina jsou děti, které potřebují trochu více času, a třetí skupinu tvoří jediný žák. Tento chlapec má mezery v sociální inteligenci a jeho specifické potřeby vyžadují jiný pedagogický přístup. Paní učitelka by ráda, aby si žáci pamatovali především to, že na 1. stupni bylo bezpečno. Že nikdo nebyl opominutý nebo vyčleněný. Žáci si dle slov paní učitelky na 1. stupni osvojují důležitou dovednost - učit se žít s rozdílnými lidmi a pochopit, jakým způsobem se k nim chovat.

U paní učitelky A3 bylo zjištěno totožné subjektivní pojetí žáka s objektivizovaným pojetím žáka. Výuka paní učitelky se místy odkláněla od modelu vyučování dvou předchozích učitelek ve smyslu výběru aktivit, metod i forem práce. To však primárně nesouvisí s učitelovým pojetím žáka, ale spíše

s množstvím zkušeností se žáky mladšího školního věku. Paní učitelka hodnotí žáky za pomoci slovního hodnocení ve shodě s ŠVP dané školy, důraz klade na demokratickou komunikaci mezi ní a žáky a podporuje vzdělávání v souvislostech. Paní učitelka typizuje žáky na základě studijních aspirací. Jelikož se v případě paní učitelky jednalo o uvědomělý výběr pracoviště na základě shody v subjektivním pojetí žáka s vizí školy, nelze u ní pozorovat aktualizované pojetí žáka.

Shrnutí

Studiem učitelek A1, A2 a A3 bylo zjištěno souhlasné učitelovo subjektivní pojetí žáka s objektivizovaným pojetím žáka školou, ve které jsou zaměstnány. Všechny paní učitelky realizují slovní hodnocení, inklinují k facilitačnímu vyučovacímu stylu a neopomínají výchovný rozměr vzdělávání. Žák byl v některých případech více zapojen do hodnocení i rozhodování než v jiném, ve všech pozorovaných jednotkách byla ale respektována jeho osobnost a přihlíželo se k žákovským osobním specifikům. Metody i formy výuky korespondovaly se strategiemi vyučování ukotvenými v ŠVP dané školy. Všechny pozorované paní učitelky prokázaly kompletní či téměř kompletní znalost i porozumění klíčovými kompetencím. U všech paní učitelek se jednalo o uvědomělý výběr školy, ve které působí - lze se domýšlet, že právě proto je subjektivní učitelovo pojetí žáka ve shodě s pojetím objektivizovaným. Z důvodu záměrného výběru školy nelze u pozorovaných paní učitelek sledovat aktualizované pojetí žáka – vliv pojetí školy na učitele není zásadní, protože vize školy je již od nástupu učitelek do zaměstnání ve shodě s jejich subjektivní představou o charakteru a cílech výchovně vzdělávacího procesu. Lze se domýšlet, že pedagogický tým sestávající se z podobně smýšlejících učitelů, utvrzuje učitelky A1, A2, A3 v jejich pojetí žáka, se kterým do zaměstnání přišly. Typizace žáků u pozorovaných paní učitelek probíhá zejména na základě žákovských výsledků, vzdělávacích aspirací, temperamentu a rodinného zázemí – rozdílné odpovědi tedy nevedly k jednoznačnému výsledku, který by napomohl zodpovězení vedlejší otázky výzkumu.

1.2.3 Kazuistika školy B

Základní škola B je sídlištní škola lokalizovaná do klidné části pražských Modřan. Filozofie této školy stojí na několika pilířích. Jsou jimi otevřenost (rodině i veřejnosti), interkulturní tolerance, možnost dosažení úspěchu pro každého, motivace k celoživotnímu vzdělávání, důraz na cizí jazyk, podpora zdravého životního stylu a rozvoj sociálního citění žáků. Zkoumaná škola se řídí inovativním programem Začít spolu. Program Začít spolu je vystavěn na spolupráci s rodinou (věří v sílu jednotného vzdělávání dítěte), respektování individuality (tak, aby každý žák zažil úspěch), práci v centrech aktivit a učení se v souvislostech (pomocí zastřešujícího tématu). Vyučování probíhá v tematických blocích. Zásadní je role učitele popř. asistenta pedagoga – měli by být reprezentanty pedocentrického přístupu. Škola přijímá všechny spádové žáky, zabezpečuje práci s mimořádně nadanými, s cizinci i s žáky se SPUCH. Škola nabízí možnost nadstandardní reedukace pro žáky se specifickými potřebami přímo ve škole (například nápravu grafomotorických obtíží). Mezi podpůrná opatření pro žáky se SPUCH škola zahrnuje speciální metody, pomůcky, učebnice, speciálně pedagogickou péči, zařazení asistenta pedagoga do vyučování, výuku podle IVP, psychologické služby a rovněž možnost úpravy organizace vzdělávání respektující speciální vzdělávací potřeby žáka. Slovní hodnocení základní škola B realizuje po dobu prvních dvou let od začátku povinné školní docházky. Po uplynutí této doby jsou žáci hodnoceni klasifikačními stupni. Škola se sestává z více budov, z čehož jsem navštívila budovu pro mladší žáky i hlavní budovu školy. V budově určené pro první vzdělávací období vnímám jako neuspokojivé vybavení školy, zatímco hlavní budova je výrazně lépe finančně podporována.

a) Učitel s kódem B1

Paní učitelka B1 hodnotí žákovské práce známkou, při čemž dává důraz na opravu žáka. Jedničku žáci mohou získat také na základě 10 sesbíraných kamínek, které uděluje paní učitelka za úkoly navíc nebo za vyřešení náročnější úlohy. Paní učitelka někdy zadává žákům kritéria hodnocení a podle míry jejich splnění je následně hodnotí. Občas přidává ke známkovému cvičení popisný komentář

(například: „hodnoceno bě, pě, vě, chyby v opisu nehodnoceny“). Reflexe hodin a sebehodnocení žáků nebylo zaznamenáno. S chybou žáka pracuje paní učitelka tak, že vyvolá jiného žáka, který řekne správné řešení, popřípadě jej sama srozumitelně demonstruje na tabuli. Z programu Začít spolu paní učitelka využívá především ranního kruhu, uspořádání lavic do hnízd a zastřešujícího tématu dne (v pozorovaném bloku byla tématem voda). K opakovanému sčítání děti motivuje skrze hru a vede je k samostatnému zacházení s časem („Až bude velká ručička na půl, měli byste mít hotovo.“). V rámci matematiky bylo zaznamenáno spíše transmisivní pojetí výuky. V pedagogické komunikaci s žáky se objevily podmínkové věty („Jestli budeš pokračovat, posadím Tě a ty budeš brečet jako vždycky. Jestli nebudeš dávat pozor, vymstí se ti to na známce v testu jako v tom o Velkomoravské říši. Jestli vás ruším, doděláme to o velké přestávce.“). Sympatie ani antipatie k žádnému žáku nebyly zaznamenány. Ve třídě mě zaujaly žákovské produkty vytvořené převážně z přírodních materiálů. Atmosféra ve třídě je poznamenaná nižším zájmem žáků o dění při vyučování, občasnými odmítavými postoji k vyučující a žákovskou pasivitou.

Paní učitelka B1 působí ve školství 14 let. Na základě rozhovoru s ní mohu soudit, že hlavní výhodou, kterou jí poskytuje práce v pozorované škole, je svoboda. Svoboda, která vychází z pojetí výuky programu Začít spolu. Například zvonění zde, dle paní učitelky, není signálem pro konec hodiny, ale má spíše orientační funkci pro učitele, nedochází k přetržení vyučovacího bloku. Překáží jí velké množství administrativní práce, povinných školení nebo seminářů a to zejména proto, že často nejsou dotaženy do konce z důvodu nedostatku času nebo financí. Cestu by viděla v uspořádání menšího počtu seminářů, kterým by byla věnována větší časová i finanční dotace. Paní učitelka dříve pracovala v jiné škole, pro kterou byly charakteristické tradiční formy výuky. Je ráda, že v tomto zaměstnání našla svobodu pro tvořivost, která jí chyběla. Úspěšný žák je podle paní učitelky ten, který si osvojil učební látku (gramaticky správně se vyjadřuje, ovládá malou násobilku, naučil se základní dějiny v kontextu České republiky) a může na ni tudíž navázat na 2. stupni základního vzdělávání. V rámci třídy poukazuje především na jednu úspěšnou žačku. Jako dominantní úkol svého

pedagogického působení vnímá paní učitelka vedení žáků k samostatnému vyhledávání informací. Popisuje, že zatímco dříve byl důraz kladený na množství osvojených znalostí, dnešní školství učí žáky především informace vyhledávat. Lze soudit, že paní učitelka se v rámci svého působení orientuje na vzdělávací aspekt vyučování, požadavku na rozvíjení klíčových kompetencí žáka rozumí spíše méně, rovněž dovednost hovořit o rysech moderní pedagogiky není zcela vyvinutá. Během své dosavadní praxe se paní učitelka dle vlastních slov stává benevolentnější (slevila například v „trestech“ za zapomínání žáků), protože pochopila, že častěji nejsou viníky žáci, ale jejich rodiče. Typizování žáků si paní učitelka není vědoma. Domnívá se, že by pro děti mohla být zapamatovatelná její osobnost - že byla milá, usměvavá, tolerantní a trpělivá. Nerada by, aby na ni děti vzpomínaly se strachem nebo pocitem nespravedlnosti.

U paní učitelky B1 je pozorován spíše rozpor mezi subjektivním učitelovým pojetím a objektivizovaným pojetím žáka. Shodu lze nalézt v užitých metodách a formách práce, jmenovitě to byl například ranní kruh, práce se zastřešujícím tématem, využití mezipředmětových vztahů nebo práce s přírodními materiály. Paní učitelka akcentuje vzdělávací cíle a upozaďuje cíle výchovné, což není rysem školy, ve které působí. Její charakter pedagogické komunikace nesouhlasí s představou školy o povaze interakce učitele a žáka. Užití podmínkových vět nerespektuje demokratický přístup učitele k žákům. „Vyhrožováním“ žákům (odebrání přestávky) demonstrovala paní učitelka moc a postavení - takový jev rovněž nesouhlasí s vizí školy. U paní učitelky B1 nedošlo k aktualizování subjektivního pojetí žáka, protože pojetí žáka viditelné skrze její pedagogickou interakci je v rozporu s objektivizovaným pojetím žáka. Domnívám se, že v případě paní učitelky B1 může být důvodem k nerespektování osobnostního pojetí žáka malá znalost tohoto modelu nebo nedostatek dispozic pro výkon učitelské profese. Jelikož si paní učitelka není vědoma percepčních schémat, nebylo možné posoudit, jakých klíčů využívá k typizaci žáků.

b) Učitel s kódem B2

Paní učitelka B2 v rámci své výuky hodnotí výhradně známkou, hodnocení je přísněji nastavené a důraz je kladen na psaní opravy. Reflexe ani sebereflexe žáků nebyly v pozorovaném bloku zaznamenány. Nejčastější formou výuky je frontální výuka, v rámci které žáci pracují s učebnicí nebo s pracovním sešitem. Žáci často pracují ve skupinách, zaznamenána je metoda skládkového učení ze vzdělávacího programu RWCT. Paní učitelka diferencuje práci žáků dle žakovských dispozic, několik z nich píše kratší cvičení diktované asistentkou pedagoga. Při práci se slovníkem asistentka pedagoga i paní učitelka pomáhají slabším žákům v orientaci v abecedním seznamu. Přístup k vyučování paní učitelky je transmisivní. Žáci nejsou zapojováni do hodnocení ani do rozhodování v rámci třídy, opomenutý je výchovný aspekt vzdělávání. Otázky, které pokládá paní učitelka žákům, jsou uzavřené a nejčastěji nevyžadují zapojení vyšší úrovně uvažování. V této třídě jsou pravidla chování žáků rozdělena do následujících sektorů: Vstup do školy, vyučování, přestávky, jídelna, vztahy. Na tabuli tyto pravidla doplňují následující hesla: Klid, pozornost, postřeh, soustředění. Domnívám se, že tato pravidla nebyla vytvořena třídou, jedná se spíše o soubor nařízení, který by žáci měli respektovat. Paní učitelka ve svých hodinách žáky neuráží a neponižuje, zárodky drobnější nekázně okamžitě řeší svým autoritativním přístupem. Nebyly zaznamenány žádné projevy sympatie / antipatie k žákům. Zaznamenán byl případ osobitého humoru („Kam koukáš, lotosový květe?“), žáci i dotazovaný se smějí. Klima třídy dýchá disciplínou a bází, o přestávkách se ale žáci projevují svobodně a uvolněně.

Z rozhovoru s paní učitelkou vyplynulo, že na škole, kde působí, oceňuje především její akčnost. Líbí se jí metody a techniky výuky, které jsou zde podporovány, dobrou zkušenost v tomto školním roce zaznamenala s tzv. oborovými dny. Někdy má ale pocit, že nabídka seminářů, workshopů či jiných vzdělávacích aktivit je příliš velká. Také kvůli administrativě se občas cítí přetížena, to je ale dle jejího mínění očekávaný důsledek práce v prestižní škole. Dotazovaná paní učitelka vykonává pedagogickou praxi 39 let, z toho 10 let učí na pozorované škole, kterou si vybrala na základě doporučení. Úspěšný žák je dle paní

učitelky takový, který je samostatný, přizpůsobí se požadované činnosti a dokáže spolupracovat ve skupině. Důležitá je i dovednost vytvořit a vyjádřit svůj názor a dokázat ho adekvátně věku argumentovat. Zde si nelze nevšimnout disonance v teoretickém a aplikovaném pojetí výuky paní učitelkou, protože v rámci pozorované jednotky nebyl zaznamenán prostor ani atmosféra k utváření, vyjadřování nebo argumentaci vlastního názoru. Paní učitelka si uvědomuje, jakým způsobem se změnilo pojetí úspěšného žáka v nárysu moderní pedagogiky. Vnímá, že dnes je školní prostředí charakteristické osobním vztahem mezi učitelem a žákem, žáci jsou méně stresováni a více respektováni. Ve školním prostředí jsou žáci připravováni na život, učí se vyhledávat informace a často procvičují sebevědomý mluvní projev. Lepší podmínky mají nyní i handicapovaní jedinci, škola se také otevírá veřejnosti, zejména rodičům. Na základě tohoto bloku odpovědi opět pozoruji nesoulad mezi teoretickým pojetím žáka a učitelovým pojetím žáka viditelným v pedagogické praxi. Klíčovými kompetencemi paní učitelka rozumí, nejsem ale přesvědčena o jejich aplikaci, zejména občanská a komunikativní kompetence není do vyučování vůbec zařazena. Typizování žáků si paní učitelka vědoma není. Dle jejích slov je ale možné, že žáky nevědomě rozlišuje na názorově vyspělé a ty ostatní. Svou osobnost pro žáky nevnímá paní učitelka jako výraznou. Ráda by, aby si žáci pamatovali spíše vzpomínky, které jim zprostředkovala, například zážitky ze školního výletu.

Na základě zpracovaných dat z pozorování a rozhovoru soudím, že aplikované pojetí žáka paní učitelkou se neshoduje s objektivizovaným pojetím žáka školou. Exekutivní vyučovací styl paní učitelky disonuje s upozaděním role učitele a s jeho partnerstvím k žákovi. Nedostatečný prostor pro projev žáka, jeho nulové zapojení do hodnocení a rozhodování ve třídě se neztotožňuje s pedocentrickou orientací programu Začít spolu. Důraz na rychlost v rámci vypracování písemných prací žáků popírá možnost zažití úspěchu pro každého. Striktní oddělení vyučovacích předmětů zvoněním a absence zastřešujícího tématu rovněž není součástí filozofie školy, ve které paní učitelka působí. Shodné jsou vzdělávací strategie a užití metody, zejména z programu RWCT. Ve shodě s vizí školy paní učitelka diferencuje práci žáků na základě jejich individuálních specifíků.

U paní učitelky B2 nelze pozorovat aktualizaci subjektivního pojetí žáka, jelikož se neshoduje s objektivizovaným pojetím žáka. Pravděpodobnou příčinou nesouhlasu v pojetí žáka je rozdílná představa paní učitelky o charakteru výchovně vzdělávacího procesu nebo nižší schopnost transformovat teoretické znalosti do praktického jednání. Výsledky, zabývající se vytvářením percepčních schémat, nepřinesly jednoznačný závěr.

c) Učitel s kódem B3

Paní učitelka s kódem B3 hodnotí žáky prostřednictvím známky. Známkování je mírnějšího charakteru, neboť první dva roky měli žáci slovní hodnocení. Na začátku hodiny paní učitelka s žáky přečetla ranní zprávu a sesadila se s nimi do kruhu, tam nechala dostatečný prostor pro projev každého z nich. Asistentka pedagoga se po celý pozorovaný blok zapojovala do fungování vyučování. Žáci představovali svým spolužákům knížku, kterou přinesli ukázat spolužákům. Paní učitelka pobízela žáky k odpovědím na podnětné otázky („Jak byla zvyklá dvojice řešit konflikty? Mohl bys říct spolužákům, kde ses nasmál? Komu bys knížku doporučil?“). Následovala aktivita „Víření mozků“, v rámci které žáci chodili po třídě a snažili se řešit hádanky / rébusy / slovní úlohy. Při kontrole výsledku slovní úlohy paní učitelka využívá dramatizace, v ostatních případech nechává žáky demonstrovat řešení nákresem na tabuli. Ve zbytku prvního bloku byli žáci rozděleni do dvou skupin, z čehož jedna pracovala s paní asistentkou a druhá vytvářela vlastní slovní úlohy dle zadání. V rámci pedagogické komunikace je znatelný prostor pro otázky žáků. Žáci jsou oslovováni zdvořilými jmény. Paní učitelka podporuje soudržnost kolektivu a spolupráci žáků („Poradte Týnce, jak by mohla dokončit svou úlohu.“). K novým poznatkům jsou žáci dováděni skrze otázky paní učitelky („Vystoupí trio. Co nám tato informace může říci?“). Při seznamování žáků s novými informacemi se paní učitelka často odráží od dětských zkušeností („Víte, kde je Emička? Pojd'te si to najít na mapě. Hm, jak se jmenují ty hory? A tahle oblast? Zajímavé. Poslala nám pohled, chcete si ho přečíst?“). Sympatie ani antipatie k jednotlivým žákům nebyly v pozorovaném bloku zaznamenány. Paní učitelka upravuje své požadavky dle charakteru žákovské

skupiny (v chlapecké skupině si všimá, že žáci nechtějí zapisovat slovní úlohu, proto je nabádá k sepsání jednotlivých bodů). Klima je prosyceno demokracií, tvořivostí, respektem a vlídností.

Na základě rozhovoru jsem zjistila, že paní učitelka má ve školství bohaté zkušenosti - 40 let působí jako učitelka. V pozorované škole nyní vyučuje 30 let, stála v podstatě u jejího zrodu. Nejvíce si váží svobody, kterou základní škola B svým zaměstnancům poskytuje. Zejména v nižších stupních vzdělávání se tak učitelé mohou plně přizpůsobovat žakovským potřebám, ale například i rozmarům počasí. Překáží jí špatně vybavené prostory a malé třídy. Úspěšný žák je podle paní učitelky ten, který dokáže spolupracovat s vrstevníky, zároveň je ale schopen samostatné práce. Dokáže si utvořit názor a má znalosti odpovídající jeho věku. Získané znalosti dokáže uplatnit v běžném životě a je bádavý – hledá cesty, jak se dozvědět více. Na základě této odpovědi soudím, že paní učitelka rozumí výchovnému i vzdělávacímu aspektu vyučování. Úspěšný žák byl v době její povinné školní docházky ten, který nosil domů jedničky a ve škole měl ruce za zády nebo se hlásil. Typizování žáků si paní učitelka není vědomá. Ráda by, aby si žáci pamatovali, že na 1. stupni se cítili dobře, nebylo nutné být ve stresu, a že zažili pěkné chvíle se spolužáky například ve škole v přírodě.

U paní učitelky B3 lze sledovat shodu objektivizovaného pojetí žáka s učitelovým subjektivním pojetím žáka. Paní učitelka plně využívá strategií práce programu Začít spolu. V rámci pedagogické komunikace dává prostor pro projev žáků a nechává je se podílet na rozhodování v rámci třídy. Paní učitelka reprezentuje facilitační vyučovací styl a její vedení je partnerské. K novým poznatkům žáky dovádí skrze kladené otázky a při jejich osvojování vychází z dětské zkušenosti. Ve shodě s ŠVP pozorované školy paní učitelka akcentuje spolupráci mezi žáky. Jelikož paní učitelka stála u zrodu základní školy B, která byla původně „obyčejnou sídlištní školou“, je náročné posoudit, zda se během její pedagogické praxe učitelovo subjektivní pojetí aktualizovalo. Protože však paní učitelka převzala filozofii programu Začít spolu, lze se domýšlet, že se v jejím případě mohlo subjektivní pojetí žáka aktualizovat již před vznikem ŠVP školy, kde

působí, a to na základě výrazné profilace základní školy B. Paní učitelka si není vědoma budování percepčních schémat, a tak nebylo možné definovat, jakých klíčů užívá k typizaci žáků.

Shrnutí

Studiem učitelek B1, B2 a B3 bylo zjištěno ve dvou případech rozdílné a v jednom případě shodné učitelovo subjektivní pojetí žáka s objektivizovaným pojetím žáka školou. Pozorován byl demokratický přístup učitele k žákům, ale i přístup autoritativní, který nekoresponduje s představou o pedagogickém působení ukotveném v ŠVP dané školy. Pedagogická komunikace v případě paní učitelky B1 a B2 nerespektovala představu školy o její povaze. Partnerství učitele a žáka (který je jedním z pilířů programu Začít spolu) bylo pozorováno pouze v případě paní učitelky s kódem B3. Ve všech případech byly respektovány žákovy specifické potřeby, kterým byl přizpůsoben rozsah i cíl vzdělávání. Shodu lze nalézt i ve většině užitých metod a technik. Učitelé vyučující na základní škole B jsou seznámeni s klíčovými kompetencemi, plně a cíleně rozvíjeny jsou však pouze paní učitelkou B3. V případě paní učitelek s kódy B1 a B2 se jednalo o přechod do pozorované školy na základě doporučení. Jelikož však nedošlo ke vzniku shody mezi subjektivním a objektivizovaným pojetím žáka, nelze v těchto případech hovořit o aktualizaci učitelova pojetí žáka. Existence aktualizovaného pojetí žáka u paní učitelky B3 je sporná – paní učitelka vyučuje ve škole prakticky od jejího založení, lze tedy očekávat, že pojetí žáka školou se vyvíjelo stejným směrem, jakým zrál pojetí žáka paní učitelkou. Odpovědi na otázku týkající se typizování žáků nepřinesly žádný výsledek, protože paní učitelky B1, B2 a B3 si budování percepčních schémat nejsou vědomé.

1.2.4 Kazuistika školy C

Základní škola C se nachází v městské části Praha – Suchdol a je jedinou spádovou školou této obce. Škola je propojena s místní knihovnou a nabízí žákům dětské hřiště s umělým osvětlením. Vyučování je realizováno ve dvou budovách, v jedné z nich se nachází školní jídelna, která klade důraz na racionální stravování. Základní škola spolupracuje s Českou zemědělskou univerzitou. Mezi pilíře této

školy patří důraz na environmentální výchovu, rozvoj tolerance žáků v duchu humanismu, podpora zdravého životního stylu a otevřenost obci. Cílem této základní školy je rozvinout u svých žáků takové schopnosti, které jsou nezbytné pro jejich fungování v běžném životě. Škola se orientuje zejména na týmovou spolupráci, rozvoj kreativity a podporu samostatnosti. Žáci v základní škole C jsou hodnoceni klasifikačními stupni a je jim vytvářen prostor pro sebehodnocení, na rozhodování o známce se ale nepodílejí. Minimálně jednou za pololetí vyučující informuje žáky o aktuální úrovni osvojených znalostí. Učitel k hodnocení přikládá také doporučení, na co se má žák zaměřit, případně ocení žákovu snahu ve výuce. Sebehodnocení probíhá ústní i písemnou formou a vede žáka k posouzení svých výkonů. Vzhledem k jeho náročnosti je sebehodnocení zařazeno do vzdělávání s přihlédnutím k věku žáků. Pro žáky se specifickými poruchami učení je po dohodě s pedagogicko-psychologickou poradnou možné přejít na slovní hodnocení ve všech předmětech, do nichž se porucha promítá. Po odeznění příznaků handicapu je však vítáno slovní hodnocení opouštět a hodnotit opět klasifikací. Hlavní budova školy působí vzdušně a světle, interiér školy je architektonicky zajímavě řešený. Klima školy je pozitivní, svobodné a přátelské.

a) Učitel s kódem C1

Paní učitelka C1 hodnotí žáky prostřednictvím klasifikace. Žáci si při pozorované jednotce opravují navzájem cvičení v pracovním sešitě a hodnotí se za pomoci smajlíka. Na začátku hodiny využije paní učitelka rozehřívací aktivity, v rámci které kombinuje pohyb žáků s procvičením početních operací. Do výuky po celý pozorovaný blok zařazuje skupinovou práci. Vede žáky k tomu, aby se stávali zodpovědní a orientovali se v čase, který mají k dispozici na zadanou práci. V rámci skupinové činnosti žáci pracují s autokorektivními kartami. Paní učitelka vede skupinu, která objevuje novou látku z prostředí geometrie, signálem pro změnu stanoviště je zvonek. Ve skupinách si žáci rozdělují následující role: tišič, časoměřič a mluvčí. Žáci jsou na obdobný způsob práce zvyklí, řeší v tichosti úlohy na kartách, pomáhají slabším při jejich řešení a v případě potřeby si dojdou pro početní tabulku. Při odchodu ze stanoviště bez vyzvání uklízí karty. V závěru

hodiny je zařazena reflexe práce ve skupinách (žáci se vyjadřují v 1. os. č. mn. – „Dařilo se nám...Shodli jsme se, že...“). Přítomna je i sebereflexe žáků („Co se mi dařilo a proč?“). Paní učitelka vybízí žáky, aby pochválili spolužáka („Chtěl bych pochválit Terezku, protože když jsme tam nechali rozházené karty, tak se vrátila a složila je.“). Žáci se verbálně projevují častěji než paní učitelka, což je dáno formou jejich práce. Pedagogická komunikace paní učitelky je pozitivní a podporuje v žácích spolupráci („Věřím, že nikoho nenecháme pracovat bez bavlnky.“). O své osobě mluví jako o součásti dětské skupiny. V rámci pozorované jednotky je zaznamenán humor ze strany vyučující, upřímně se směje paní učitelka i žáci. Pozornost věnuje paní učitelka instrukcím pro skupinovou práci. Efektivně pracuje s hlasovým fondem, využívá silné i slabé dynamiky hlasu v odpovídajících situacích. K žákům se chová přátelsky, v rámci neverbální komunikace bylo zaznamenáno objímání i hlazení žáků. Dokáže se ale projevit i jako autorita. Sledovaná vyučovací jednotka se protáhla o 2 minuty do přestávky, žáci však přirozeně dokončují svou práci, nejedná se tedy o učitelovu demonstraci moci. Paní učitelka diferencuje práci žáků na základě jejich individuálních schopností. Sympatie ani antipatie k žákům nebyly v pozorovaném bloku zaznamenány. Ve třídě visí pravidla třídy s otisky prstů všech žáků. Klima třídy je prosyceno sociálním cítěním žáků i paní učitelky, partnerstvím a vřelými city.

Paní učitelka, jejímž pojetím žáka se zabývám, vyučuje na pozorované škole 9 let. K výběru této školy ji vedlo stěhování. Za hlavní přínos zaměstnání v dané škole považuje svobodu. Necítí se omezována v metodách ani v technikách, může si pro žáky zvolit libovolné učebnice. Společně s kolegy vytváří dlouhodobé projekty, v rámci kterých učitelé i vedení školy pracují jako tým. Překáží jí „osnovy“, kterých se musí držet v rámci obsahu výchovně vzdělávacího procesu. Má pocit, že žáci mají mnohdy jiné potřeby, kterým však může vyhovět jen z části, protože se musí držet předepsaných témat. Jakmile zařadí metody a techniky DV, pocituje i nedostatečnou časovou dotaci na některé předměty. Úspěšný žák je dle jejích slov ten, který je spokojený sám se sebou a dokáže si poradit v sociální oblasti. V rámci dosažené úrovně ve vzdělávání se takový žák pohybuje lehce nad rámec povinných výstupů. Úspěšný žák je ale i takový, který vlivem svého znevýhodnění nedosahuje

výsledků jako jeho spolužáci a přesto je plný vůle. S trochou nadsázky paní učitelka říká, že úspěšný žák je každý, ze kterého vyroste dobrý člověk. V době, kdy sama absolvovala povinnou školní docházku, byl úspěšný žák ten, kdo měl vynikající studijní výsledky a nosil domů jedničky. Pro současné školství je důležitý rozvoj spolupráce žáků, jejich kritického myšlení a především důraz na harmonický rozvoj osobnosti. O to se snaží především prostřednictvím metod a technik DV, které do své výuky zařazuje pravidelně. Domnívá se, že skrze ně lze vnímat osvojování všech klíčových kompetencí. Cítí však i klesající úroveň vědomostí žáků, a proto by je chtěla dovést k tomu, jak se efektivně učit. Na základě odpovědi paní učitelky soudím, že výchovný i vzdělávací aspekt, přítomný v jejím vyučování, je v rovnováze, paní učitelka rozumí klíčovými kompetencím a rozvíjí je u svých žáků, rovněž je seznámena s koncepcí moderní pedagogiky. Paní učitelka žáky typizuje na základě jejich temperamentu a míry samostatnosti. Vnímá také rozdíly mezi dětmi prvorozenými a druhorozenými. Ráda by, aby si žáci při vzpomínce na školní léta vybavili svou třídu, protože podle ní soudili celou školu. Aby si vzpomněli, že tu zažili legraci, našli pochopení a dozvěděli se něco nového.

U paní učitelky C1 lze pozorovat shodu mezi učitelovým pojetím žáka a objektivizovaným pojetím žáka školou, ve které pracuje. Paní učitelka ve shodě se školou hodnotí žáky klasifikací a vede je k sebehodnocení. Prostřednictvím metod a technik DV podporuje toleranci mezi žáky a rozvíjí jejich tvořivost. Odklonem od frontální výuky a partnerstvím mezi učitelem a žákem vede žáky k samostatnosti a k odpovědnosti za vzdělávání. Paní učitelka žáky vybavuje takovými kompetencemi, které žáci využijí v běžném životě. V případě paní učitelky C1 se nejednalo o uvědomělý výběr pracoviště, shoda v subjektivním a objektivizovaném pojetím tedy není zapříčiněna tímto faktorem. Pojetí výuky paní učitelkou je v některých oblastech profilovanější než pojetí výuky školou (například osvojování si důležitých sociálních dovedností pomocí DV vs. DV je v této škole pouze nepovinným předmětem na 2. stupni). Dle mého názoru se tedy nejedná o aktualizované pojetí žáka, nýbrž o dispozice paní učitelky, kterých plně využívá ve vyučování, a které převyšují vizi školy, ve které působí. K typizaci žáků užívá paní učitelka reflexi.

b) Učitel s kódem C2

Paní učitelka C2 hodnotí žáky pomocí klasifikace, žákovské produkty opravuje zejména červenou barvou. V rámci hodiny českého jazyka se ptá žáků, jak moc náročná pro ně byla práce na samostatném úkolu. Žáci kreslí do pracovního sešitu obrázků, kterým vyjadřují pocit z dokončené práce, mohou se ale vyjádřit i slovy. Paní učitelka se zajímá o to, jakou žáci při řešení úkolu zvolili strategii a zda měli pocit, že použitá strategie fungovala. Metody a formy práce paní učitelky s žákovskou skupinou jsou pestré a odpovídají věkovému specifiku žáků. Na úvod hodiny paní učitelka zařadila ranní kruh. Každému žákovi byl dán prostor k příspěvku na téma „jaké bylo jeho ráno“ (zaznamenány byly odpovědi jako „zlobivé, růžové, ospalé“). Během vyučování paní učitelka kombinuje práci samostatnou i skupinovou, prostor třídy rozšiřuje o chodbu, při jejímž využití jsou žáci zvyklí respektovat pravidlo neomezování ostatních tříd hlukem. V rámci hodiny matematiky je znatelný konstruktivistický přístup - paní učitelka dává prostor pro experimentaci žáků, vede je k samostatnosti v podobě evidence řešení, bere v úvahu individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. Zařazena je rovněž manuální činnost žáků. Paní učitelka dbá na vyvolávání aktivních i neaktivních žáků a jejich odpovědi často provází podpurným úsměvem. V rámci komunikace učitele s žákem je zaznamenáno hlazení po tvářích žáka a sklonění se na jeho výškovou úroveň. Sympatie ani antipatie k jednotlivým žákům nebyly v rámci pozorovaného bloku zaznamenány. Žáci oslovují paní učitelku vlastním jménem. Ve třídě jsou vyvěšena pravidla komunikace a chování žáků, která obsahují gramatické chyby odpovídající věku žáků. Klima dýchá bezpečím, trpělivostí, klidem a porozuměním.

Paní učitelka si školu, ve které působí, vybrala na základě vazby k ní, sama ji jako žačka navštěvovala a chtěla se do ní vrátit. Učitelské povolání vykonává asi 20 let a nejvíce ji těší práce s dětmi a ochota vedení školy, které dle slov paní učitelky maximálně podporuje své zaměstnance. Překáží jí způsob hodnocení. Klasifikační stupně jí nevyhovují, prozatím je ale spíše ve fázi hledání – ráda by hodnotila žáky tak, aby v nich podpořila pozitivní motivaci. Jejím přesvědčením by vyhovovalo slovní hodnocení, ale v tomto ohledu vnímá své nedostatky a přemýšlí

o jiných variantách. Úspěšný žák je dle jejích slov ten, který je samostatný, dokáže se rozhodnout a nést za své rozhodnutí odpovědnost přiměřeně svému věku, respektuje spolužáky a ve škole má relativně dobrý prospěch. Na základě předchozí odpovědi paní učitelky lze soudit, že rozumí výchovným i vzdělávacím cílům edukačního procesu. Za úspěšné žáky považuje paní učitelka většinu své třídy, neúspěšnost ve vzdělávání vnímá nejen jako pochybení žáka, ale i rodiče a zejména učitele. Nelíbí se jí pojem školní neúspěšnost, proto v ní vzbuzuje pocit konečného verdiktu, nálepky, která neumožní žáku cokoliv ve svém přístupu nebo v samotných studijních výsledcích změnit. Dle paní učitelky byl úspěšným žákem v době její povinné školní docházky ten, který se při hodinách stále hlásil a bezchybně odpovídal na otázky učitele. Vnímá změnu v pojetí žáka, která se stále děje – žák je veden k utváření vlastního názoru, jeho prezentaci a následné argumentaci, učí se klást podnětné otázky a kriticky nahlížet na témata. Má pocit, že učitel 21. století by žáky měl vést především k práci ve skupině a k učení se v souvislostech. Na základě odpovědi paní učitelky lze soudit, že rozumí podstatě rozvíjení klíčových kompetencí u žáků a akceptuje rysy moderní pedagogiky. Žáky paní učitelka typizuje dle temperamentu – rozlišuje žáky aktivní a klidné. Speciální skupinu tvoří žáci vyžadující nadstandardní péči učitele. Paní učitelka by si přála, aby si děti z 1. stupně odnesly především pocit (škola je místo, kde je bezpečno) a zážitky. Na její osobu vzpomínat nemusí, sama se v hodinách pokouší spíše o boční vedení. Za svůj největší úspěch by pokládala právě to, kdyby celý výchovně vzdělávací proces fungoval nikoliv „pod jejím vedením“ ale s „její podporou“.

U paní učitelky C2 byla nalezena shoda mezi objektivizovaným pojetím žáka a učitelovým subjektivním pojetím žáka. Paní učitelka ve shodě s představou školy klade důraz na využitelnost poznatků a sebehodnocení žáka. Shodu lze nalézt i v pojetí úspěšného žáka. V případě paní učitelky C2 se jednalo o uvědomělý výběr školy, nikoliv však na základě shody mezi subjektivní a objektivizovanou představou o charakteru a cílech edukačního procesu, ale na základě emocí a osobních preferencí. V případě paní učitelky C2 je na místě pracovat s možností, že by původně subjektivní učitelovo pojetí žáka mohlo být v průběhu pedagogické praxe aktualizováno - transformovalo by se vlivem objektivizovaného pojetí žáka.

Jelikož se však paní učitelka přichyľuje k formativním způsobům hodnocení a sama hledá cesty k novým způsobům hodnocení, je třeba si všimnout jisté disonance s objektivizovaným pojetím žáka, které se v tomto ohledu striktně drží sumativního modelu hodnocení - klasifikace. Z mého úhľu pohľedu paní učitelka C2 převyšuje vizi školy v otázkách hodnocení a její aktuální pojetí žáka nelze považovat za pojetí aktualizované objektivizovaným pojetím žáka. Ke tvorbě percepčním schémat využívá paní učitelka reflexe.

d) Učitel s kódem C3

Paní učitelka C3 hodnotí žáky klasifikačními stupni. Při pozorovaném bloku jsou zaznamenány okamžiky, kdy si žáci na upozornění učitele mohou opravit chybná řešení úloh. V rámci cvičení hodnoceného známkou je všem ponechán dostatek času pro dokončení práce. Patrný je důraz paní učitelky na sebehodnocení žáků („Kdo přispěl do skupinové práce? Kdo má pocit, že se mu dařilo? Chtěl by někdo říct cokoli v průběhu aktivity? Představoval by si to někdo příště jinak a jak?“) Paní učitelka na začátku hodiny žáky stručně seznamuje s jejím průběhem, vyučování nadále obsahuje množství činností odpovídající věkovému specifiku žáků, zařazeny jsou i rytmické a pohybové aktivity. Prostor pro pohyb žáků paní učitelka rozširuje o chodbu. Při skupinové práci jsou žáci vedeni k rozdělování rolí (časoměřiči a poslové). V rámci přírodovědy je zřetelný experimentální přístup k vyučování, žáci samostatně měří i váží. Výsledky pokusu žáci evidují do tabulky, kterou si dopředu sami připravili. V pedagogické komunikaci se zřídka vyskytne posuzující jazyk („Jsem zvědavá, která skupina bude šikovnější.“). Paní učitelka je pro žáky přirozenou autoritou, při celém pozorovaném bloku nezvyšila na žáky hlas a přesto měla jejich plnou pozornost. Její hlas je příjemně posazený a vyrovnaný. Lze soudit, že paní učitelka věnuje pozornost svému spisovnému vyjadřování v rámci vyučování. V rámci pozorování nebyly zaznamenány známky sympatie / antipatie k určitému žáku. Ve třídě jsou vyvěšena pravidla třídy, na kterých se podílela paní učitelka i žáci. Klima dýchá přirozeně dodržovanými pravidly a demokracií.

Rozhovorem s paní učitelkou C3 bylo zjištěno, že v jejím případě se jednalo o náhodný výběr školy, ve které působí. Nevěděla, zda škola prosperuje a nebyla seznámená s charakterem jejího objektivizovaného pojetí žáka. Ve svém zaměstnání oceňuje paní učitelka především svobodu – může si vybrat jakékoliv metody práce, vedení školy podpoří zakoupení řady učebnic, dle kterých si přeje vyučovat. Překáží jí nedostatečná hodinová dotace na jednotlivé předměty. Pokud má učitel zařazovat do výuky činnosti rozvíjející kreativitu, skupinovou práci nebo sebereflexi, bylo by podle paní učitelky zapotřebí více času. Úspěšný žák je dle slov paní učitelky ten, který dokáže reflektovat své působení - nejen se pochválit, ale i se přiměřeně věku „zkritizovat“. Úspěšný žák se zajímá o nové věci, projevuje se vyrovnaně, v projevu je rozvážný a snaží se dosáhnout osobního maxima. Paní učitelka si myslí, že úspěšnost ve vzdělávání je složitá posoudit, protože každý žák dosáhne úspěšnosti ve vzdělávání osvojením jiné úrovně znalostí, návyků nebo postojů. Za úspěšné žáky považuje paní učitelka více než polovinu své třídy. V době, kdy sama absolvovala povinnou školní docházku, byla dle jejích slov patrná orientace školy na osvojování vědomostí, nediferencovala se práce vzhledem k individuálním specifickým jedince, neobjevovala se orientace na osobní maximum žáka, získávané poznatky byly spíše separované a nebyla zratelná tendence vedení žáků k sebereflexi. Na základě odpovědí výše mohu soudit, že paní učitelka rozumí požadavkům na rozvoj klíčových kompetencí u žáků a je seznámená s rysy moderní pedagogiky. Představa paní učitelky o výchovných a vzdělávacích cílech školy je v rovnováze. Otázka zaměřená na typizování žáků nepřinesla odpověď. Paní učitelka by ráda, aby si žáci pamatovali atmosféru školních let - že společně vytvářeli bezpečné prostředí beze strachu.

U paní učitelky C3 byla nalezena shoda mezi subjektivním učitelovým pojetím žáka a objektivizovaným pojetím žáka. Paní učitelka ve shodě s vizí školy hodnotí klasifikačními stupni a výrazným způsobem vede žáky k sebehodnocení. Důraz klade na osvojování takových znalostí, postojů a návyků, které jsou využitelné v běžném životě. V rámci skupinové práce vede paní učitelka žáky k odpovědnosti za vzdělávání a k toleranci k názoru nebo činu spolužáka. Jelikož se v případě paní učitelky C3 jednalo o náhodný výběr školy a přesto lze sledovat

shodu mezi objektivizovaným a subjektivním pojetím žáka, je možné, že v tomto případě došlo k aktualizaci učitelova pojetí žáka. Tuto domněnku však komplikuje skutečnost, že základní škola C není výrazně profilovanou školou, je tedy nutno připustit, že příčinou shody (mezi subjektivním pojetím učitele a objektivizovaným pojetím žáka) může být i náhoda. Jelikož si paní učitelka není vědoma budování percepčních schémat, nebylo možné odhalit, jakých klíčů užívá k typizaci žáků.

Shrnutí

Studiem učitelek C1, C2 a C3 bylo zjištěno souhlasné subjektivní pojetí žáka s objektivizovaným pojetím žáka. Všechny pozorované paní učitelky inklinují k demokratickému přístupu k žákům. Pedagogická komunikace je ve shodě s vizí školy o charakteru takovéto komunikace. Všechny paní učitelky využívají klasifikaci a své žáky vedou účinnými kroky k sebehodnocení. Ve výchovně vzdělávacím procesu se paní učitelky orientují na to, aby si žák osvojil znalosti, postoje i návyky, které využije v běžném životě, což je jedním z pilířů školy, ve které jsou zaměstnány. Všechny paní učitelky rozumí požadavku na rozvíjení klíčových kompetencí u žáků, patrná je rozdílnost v úplnosti citování jejich obsahu. Všechny paní učitelky klíčové dovednosti rozvíjejí u žáků ve výuce. V případě paní učitelky C1 se jednalo o náhodný výběr školy, nelze tedy shodu v pojetí žáka zdůvodnit záměrným výběrem pracoviště. U této paní učitelky lze pozorovat výrazné uplatnění svého zaměření (dramatická výchova), které není součástí zaměření této školy. Vliv objektivizovaného pojetí na paní učitelku tedy nelze prokázat. U paní učitelky C2 se rovněž nejednalo o záměrný výběr školy na základě shody v pojetí žáka. Aktualizované pojetí žáka však v tomto případě nelze pozorovat, protože se paní učitelka profiluje odlišným směrem než objektivizované pojetí žáka. U paní učitelky C3 nelze aktualizaci subjektivního pojetí žáka popřít, pokud do jeho procesu utváření nezasáhla náhoda. 2 z 3 pozorovaných paní učitelek využívalo k typizování žáků reflexi.

1.3 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo ve 3 pražských školách odlišné lokace. Společným znakem těchto škol bylo jejich konzistentní pojetí žáka ukotvené ve školním vzdělávacím programu. Základní škola A byla pro tento výzkum vybrána z důvodu obecně moderního přístupu ke vzdělávání. Základní školu B jsem do výzkumu zařadila pro její seřízení se vzdělávacím programem Začít spolu jako reprezentanta inovativního pojetí výuky. Základní škola C zastupovala v realizovaném výzkumném šetření méně vyprofilované základní školy. Cílem tohoto výzkumu nebylo posoudit kvality učitelů vybraných škol, ale získat reprezentativní vzorek, který mi umožní proniknout do aktuálního tématu učitelovo pojetí žáka.

V rámci realizace výzkumného šetření mě překvapila ochota učitelů spolupracovat, všechny pozorované paní učitelky se projevovaly vstřícně a přátelsky. Po dohodě s vedením školy mi bylo umožněno nahlédnout do veškerých pedagogických dokumentů. Byly zaznamenány i případy, kdy si paní učitelky upravily svůj rozvrh vyučování takovým způsobem, aby mi na rozhovor byly schopny poskytnout hodinu času. Má původní starost - pochybnost, zda se paní učitelky budou při pozorování chovat přirozeně, se ukázala jako neopodstatněná. Dle reakcí žáků lze soudit, že v žádném případě nedošlo ke změně učitelova chování nebo jednání vlivem účasti mé osoby ve vyučování. Některé paní učitelky byly dokonce nakloněné zpětné vazbě a zajímaly se o můj názor k zadávaným instrukcím nebo k průběhu aktivit.

Některé skutečnosti ale úspěšné realizaci výzkumného šetření překážely. V první řadě to byl obecně nízký zájem učitelů o studovanou tematiku, který učitelé projevovali ignorací mnou zasláného e-mailu. Myslím si, že pokud by učitelé věnovali alespoň jednu větu informaci, že o nabízený výzkum nemají zájem, jistě by se pro mě stalo výzkumné šetření méně časově náročné. Cítím také, že pro zvýšení validity výsledku mé studie by bylo zapotřebí většího množství studovaných učitelů. Aktuální počet kazuistik však respektoval mé časové možnosti v maximální míře.

Upřímně mě překvapila bezproblémová zjistitelnost učitelova interakčního i vyučovacího stylu - tyto styly práce učitele se bez výjimky a poměrně s jistotou daly určit po 2-4 hodinách strávených s učitelem. Pro vyhodnocování výsledků výzkumného šetření se jako zásadní ukázala potřeba kvalitně zpracovaných kritérií, které jsem stanovila nebo revidovala na základě pilotní studie. Je pravděpodobné, že nejasně formulovaná zůstala otázka týkající se budování percepčních schémat. Některé paní učitelky měly i po vysvětlení a demonstrování příkladu problém porozumět pojmu „grupování - typizování“. Část z nich zaměňovala pojem „typizování žáků“ za „užívané klíče ke skupinovým činnostem“, což se projevilo v povaze jejich odpovědí. Většina paní učitelek však uvedla, že si grupování žáků není vědoma. Na základě odpovědí učitelů lze soudit, že teoretický konstrukt vysoké abstrakce – učitelovo subjektivní pojetí žáka – učitelé naplňují rozdílnými (chybnými) obsahy, což na jednu stranu může vypovídat o nevhodné formulaci otázky, na druhou stranu tato skutečnost může poukazovat na nízkou uvědomělost učitelů z hlediska mnou studovaného tématu. V rámci reflexe svého jednání a vystupování uvažuji nad tím, zda jsem neovlivnila validitu tohoto výzkumu tím, že jsem pozorovaným paním učitelkám poskytla na vyžádání okruhy otázek k rozhovoru. Bylo totiž znatelné, že paní učitelky, které se zajímaly o náplň rozhovoru, byly lépe teoreticky vybaveny pro odpovědi na pokládané otázky. Zamýšlím se také nad tím, zda základní škola C neměla být ve výzkumném šetření nahrazena školou výrazněji v pojetí žáka, neboť se kazuistiky v ní projeví jako nezcela průhledné a objektivizované pojetí žáka této školy jako méně vyhraněné.

Cílem této části diplomové práce je zodpovědět hlavní a vedlejší otázky výzkumu. Pro přehlednost textu považuji za vhodné je postupně zopakovat: **Souhlasí objektivizované pojetí žáka s učitelovým subjektivním pojetím žáka?** V 7 z 9 analyzovaných případů byla objevena shoda mezi objektivizovaným a subjektivním učitelovým pojetím žáka, u 2 pozorovaných případů byl zaznamenán rozpor mezi pojetím žáka učitelem a školou. Ve všech případech bylo přihlíženo k žakovým specifickým potřebám, shodné byly rovněž metody a formy práce. Všichni pozorovaní učitelé prokázali znalost klíčových kompetencí, v některých případech však nevznikalo prostředí vhodné pro jejich rozvíjení. Výrazný rozdíl byl

zaznamenán ve způsobu pedagogické komunikace, což byla zároveň nejčastější příčina rozkolu mezi objektivizovaným a subjektivním učitelovým pojetím žáka. V obou případech to byl autoritativní model učitele, který nedovolil žáku podílet se na rozhodování nebo hodnocení, kladl výhradně uzavřené otázky a demonstroval svou moc užitím podmínek vět v pedagogické komunikaci. Autoritativní přístup k žákovi byl analyzován jako protichůdný k představě školy, jejímž pilířem je partnerství mezi aktéry pedagogické interakce - subjektivní učitelovo pojetí žáka s autoritativními rysy jsem shledala jako nesouhlasné s objektivizovaným pojetím žáka.

Zajímavou odpověď přinesla vedlejší specifická výzkumná otázka: **Má objektivizované pojetí žáka na učitele takový vliv, že aktualizuje učitelovo subjektivní pojetí žáka?** V 7 z 9 studovaných případů byla aktualizace učitelova pojetí žáka vlivem objektivizovaného pojetí vyloučena. Ve 3 případech byla absence aktualizovaného pojetí žáka zdůvodněna učitelovým uvědomělým výběrem pracoviště – paní učitelky pro své působení hledaly školu, která se prezentuje shodně s jejich individuálními představami. Ve 2 následujících případech byla absence aktualizovaného pojetí žáka zdůvodněna rozporem mezi objektivizovaným pojetím a učitelovým subjektivním pojetím žáka. Lze totiž předpokládat, že pokud by školní vzdělávací program ovlivnil učitele a způsobil změnu v učitelově pojetí žáka, potom by tato dvě pojetí byla ve shodě. Je však nevyvratitelné, že objektivizované pojetí žáka v těchto případech ovlivnilo volbu metod, technik a forem práce učitele, které jsou součástí ŠVP dané školy. V posledních 2 případech také nelze pozorovat aktualizaci učitelova subjektivního pojetí žáka – přestože se jedná o soulad pojetí, obě paní učitelky převyšovaly ve svém subjektivním pojetí žáka představu školy o charakteru a cílech výchovně vzdělávacího procesu. Ve 2 z 9 analyzovaných případů je možné, že lze sledovat aktualizované pojetí žáka. Oba případy jsou však diskutabilní. U pozorované paní učitelky B3 situaci zpochybňuje skutečnost, že paní učitelka působí ve škole od jejího založení. V případě paní učitelky C3 prokázání existence aktualizovaného pojetí žáka komplikuje nedostatečně výrazné objektivizované pojetí školy.

Mým výzkumem je prokázáno, že učitelé, jejichž subjektivní pojetí žáka se shoduje s objektivizovaným pojetím žáka, si nejčastěji volí své pracoviště na základě konfrontace vlastní představy s vizí školy. Takoví učitelé se ve svém zaměstnání cítí svobodně, spolupracují s týmem učitelů a oceňují podporu vedení školy. U těchto učitelů je znatelná tendence k vyšší účasti na vzdělávacích seminářích nebo workshopech – akce pořádané školou tyto učitelé považují za smysluplné. Pozorovat takové učitele při jejich práci pro mě bylo skutečně inspirativní. Na základě tohoto zjištění soudím, že chce-li mít učitel ve své profesi pocit realizace, podpory a pochopení, měl by jako základní kritérium pro výběr pracoviště vnímat právě shodnost mezi subjektivním a objektivizovaným pojetím žáka. Pochopitelné je, že místo působení si na základě konfrontace představ nejčastěji vybíraly ty paní učitelky, které mířily do výrazně profilovaných škol. Společně s tradičnější náplní školního vzdělávacího programu se snižovalo procento výběru školy na základě shody v pojetí žáka. Méně profilované základní školy častěji volí učitelé na základě citové vazby k místu nebo praktické potřeby. Jsem přesvědčena o tom, že učitel, který si volí pracoviště na základě shody v pojetí žáka, se bude cítit komfortněji než ten, který působí ve škole, která uznává filozofii neztotožňující se s jeho představou o charakteru a cílech výchovně vzdělávacího procesu.

Z textu výše vyplývá, že objektivizované pojetí žáka spíše neaktualizuje subjektivní učitelovo pojetí žáka. Subjektivní učitelovo pojetí žáka stojí na pevných základech, které se formují již v době, kdy je sám učitel v roli žáka, a zraje po celý profesní život učitele. Takové uzrávání však nelze zaměňovat s transformací učitelova pojetí žáka, ke kterému dle tohoto výzkumu spíše nedochází.

Poměrně očekávatelný je výsledek šetření z hlediska druhé vedlejší výzkumné otázky: **Které důvody vedou k nesouladu mezi subjektivním a objektivizovaným pojetím žáka?** U 2 z 9 pozorovaných paní učitelek lze vnímat nesoulad mezi subjektivním učitelovým pojetím žáka a objektivizovaným pojetím. Domnívám se, že generalizovat na základě takto sporého množství materiálů není možné, proto se omezím pouze na popis pravděpodobné příčiny nesouladu v pojetí

žáka u sledovaných paní učitelek. Dle mého názoru se v prvním případě jednalo o kombinaci nedostatečných dispozic a nevhodných osobnostních rysů k vykonávání profese učitele. Ve druhém případě se jednalo o rozdílnou představu o náplni a cílech výchovně vzdělávacího procesu ve spojení s nižší schopností či neochotou uvádět osvojené teoretické poznatky do účinné pedagogické praxe.

Sekundárním cílem mého pedagogického výzkumu bylo potvrdit / vyvrátit předpoklad, že jakmile učitel využije k typizování žáka reflexi, bude jeho chování bližší osobnostnímu pojetí žáka. Tento záměr se nepodařilo naplnit z důvodu nejasných odpovědí učitelů, které nepřinesly jednoznačný výsledek.

Věřím, že triangulace metod v tomto případě otevřela možnost metodologického uchopení tematiky učitelova pojetí žáka pro pedagogický výzkum.

Závěr

Cílem této diplomové práce je analyzovat pojem učitelovo subjektivní pojetí žáka a potvrdit či vyvrátit existenci jeho vazby na objektivizované pojetí žáka. Výzkumná část této práce se orientuje na školy konzistentní v pojetí žáka, cítím však, že by bylo třeba se zabývat i školami méně profilovanými. Při použití totožných metod výzkumu by ale mohlo dojít ke zkreslení výsledku studie vlivem náhodné shody v objektivizovaném a učitelově pojetí žáka. Lze tedy soudit, že pro zevrubnější studium tohoto tématu by bylo třeba uvážlivě volit metody i techniky výzkumného šetření. Mnou užitá metoda vyhovuje výzkumu ve výrazně orientovaných školách.

V rámci věnování se tematice učitelovo subjektivní pojetí žáka jsem očekávala výsledek výzkumného šetření, který by naznačoval, že školy konzistentní v pojetí žáka jsou „lepší“ než školy méně profilované. „Lepšími“ školami v tomto kontextu míním takové školy, v nichž práce pedagogů lépe vyhovuje požadavkům moderní pedagogiky. Má domněnka vyrůstala z předpokladu, že výrazná profilace škol navádí své zaměstnance k osvojování si osobnostního pojetí žáka. Jelikož ale praktická část této práce odhalila, že existenci aktualizovaného pojetí žáka v pozorovaných případech nelze prokázat, je třeba se nad vlastní domněnkou kriticky zamyslet. „Lepšími“ školami nejsou tato pracoviště označována na základě navádění učitelů směrem k osobnostnímu pojetí žáka. „Lepšími“ školami je činí skutečnost, že tyto školy si učitelé záměrně vybírají na základě shody mezi subjektivním a objektivizovaným pojetím žáka. Za klíčové slovo lze tedy považovat onen „záměr“. Je logické, že pokud se ve školním prostředí setkají učitelé, kteří mají shodnou představu o pojetí žáka, dojde k symbióze – učitel, učitelský sbor i škola budou mít ze sebe vzájemný užitek. Za významný indikátor „dobré školy“ lze tedy bezesporu považovat záměrnost učitelova výběru pracoviště.

Má výzkumná část diplomové práce dokazuje, že učitel si může osvojit nové metody, techniky i formy práce, které podporuje škola, ve které působí. Jinými slovy lze říci, že vliv znalostí a inspirací může proměnit učitelovo subjektivní pojetí

žáka z hlediska pojetí výuky – z hlediska výběru metod, technik nebo forem práce. Stěží se však podaří změnit způsob, jakým učitel komunikuje s žáky, pokud se o to vědomě učitel nepokusí. V povaze pedagogické komunikace se totiž odráží učitelovy charakterové rysy. Pokud se nejedná o člověka demokratického, empatického a respektujícího, těžko lze hledat tyto rysy v povaze jeho pedagogické interakce. Podoba výsledku výzkumného šetření souvisí s tvrzením, které jsem uvedla v úvodu své práce. Upozorňovala jsem na skutečnost, že už student učitelství přichází na univerzitu s jistými hodnotami, postoji a zkušenostmi, tedy s prekonceptem subjektivního učitelova pojetí žáka. Otázkou je, do jaké míry se osvojením znalostí a zvýšením studentovy informovanosti subjektivní pojetí žáka transformuje. Univerzita vede studenta k osvojování informací a zprostředkovává mu pedagogické zkušenosti, které ho mohou podnítit k přestavbě vize o obsahu vyučování. Vědomosti získané univerzitním vzděláním však nemají bezprostřední vliv na charakter studentovy osobnosti.

V rámci mého pedagogického výzkumu bylo prokázáno, že znalost školního vzdělávacího programu neaktualizuje učitelovo subjektivní pojetí žáka, jelikož nedokáže změnit hodnotovou orientaci učitele a jeho charakter (pokud v takové transformaci neshledá sám učitel smysl a nezasadí se o ni). Mohlo by se zdát, že zmiňovaná netransformovatelná část učitelova subjektivního pojetí žáka je pouze doplňkem předchozích výraznějších vlivů. Opak je dle mého názoru pravdou. Právě hodnotová orientace a učitelův charakter jsou základním kamenem učitelova subjektivního pojetí žáka. Učitelovy osobnostní rysy prorůstají veškeré styly práce učitele a vyjevují se ve výchovně vzdělávacím procesu jako jakási náročně popsatelná hodnota, která z „vykonavatele učitelské profese“ činí „skutečného učitele“.

V průběhu studia učitelova subjektivního pojetí žáka se vynořovaly otázky, které by bylo zajímavé zodpovědět pro zevrubnější porozumění mé tematice: 1. Měli učitelé, jejichž práce se dala označit za příklad dobré praxe, blíže k učiteli-umělci či učiteli-inženýrovi? Je možné tento výsledek generalizovat? 2. Lze potvrdit, že objektivizované pojetí žáka hraje roli ve vyučovacím stylu učitele? 3. Je

kritériem ředitelů škol pro přijetí svých zaměstnanců shoda subjektivního učitelova pojetí žáka s objektivizovaným pojetím dané školy?

Tematika učitelova subjektivního pojetí žáka je náročná a obtížně uchopitelná v abstraktní a rovněž v konkrétní rovině. Vracím se k úvodu své práce větou, která říká: Učitelovo pojetí žáka se zrcadlí v jeho pojetí výuky a vyjevuje se prostřednictvím stylů práce učitele – pomocí vyučovacího, výchovného a interakčního stylu. Je vítané, aby se mnou studovaným tématem začali učitelé zabývat. Je bohužel zřetelné, že problematika pojetí žáka je prozatím atraktivní spíše pro ty učitele, kteří smýšlejí ve shodě s osobnostním pojetím žáka, zajímají se o vnitřní transformaci školy nebo například o zavádění inkluzivního vzdělávání. Jelikož ale věřím v to, že osvojené znalosti samy od sebe netransformují hodnotovou orientaci učitele, je třeba připustit, že v ostatních učitelích by studiem tohoto tématu stejně nedošlo ke změně jejich subjektivního pojetí žáka. Tato diplomová práce má v neposlední řadě charakter výzvy. Zamysleme se nad učitelovým pojetím žáka a uznejme náročnost této profese, která klade vysoké požadavky nejen na jeho intelekt, schopnost řízení, reflektivní a sebereflektivní schopnost, ochotu se celoživotně vzdělávat, ale především na morální rozměr jeho osobnosti.

Použitá literatura

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ a kolektiv. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: Skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008

BENDL, Stanislav. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika* [online]. 2002, (3), [cit. 2016-05-22]

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Profesní etika učitelství*. Praha, 2003

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel.: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha, 2008

HELUS, Zdeněk a kolektiv. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče. Praha: Portál, 2004

HELUS, Zdeněk. Interakce učitel - žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika* [online]. 1988, (6), 642-660 [cit. 2016-5-28]

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2005

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Učení ve škole: Kognitivní, nebo osobnostní přístup. *Pedagogika* [online]. Praha, 2008, LVIII [cit. 2016-12-28]

Kolektiv autorů. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998

- KORTHAGEN, Fred, Bob KOSTER, Jos KESSELS, Bram LAGERWERF a Theo WUBBELS. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011
- MAN, František a Ludmila PROKEŠOVÁ. Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. *Pedagogika* [online]. 1994, **XLIV** [cit. 2016-12-28]
- MAREŠ, J., H. SKALSKÁ a H. KANTORKOVÁ. Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*. (1/1994)
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita v Brně. Brno: SPN, 1995
- MOUSSOVÁ, Zuzana a Šárka MYTNÍKOVÁ. Některé zlovyky učitelů v jednání se žáky. *Pedagogika* [online]. 1994, **XLIV** [cit. 2016-08-25]
- PAVELKOVÁ, Isabella a Vladimír HRABAL. Diferencovanost učitelovy percepce žáků. *Pedagogika*. 1993, **XLIII**(1)
- PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007
- SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013
- SLAVÍK, Jan a Dana ČAPKOVÁ. Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika* [online]. 1994, **XLIV** [cit. 2016-12-28]
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kolektiv. *ČEMU UČIT VE ŠKOLE?: K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996b

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kolektiv. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996a

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997

VIKTOROVÁ, Ida. Co je školním úspěchem. *Pedagogika*. 1994, **XLIV**(1)

Příloha

Seznam kritérií a tabulek

Č. 1 – Evidence pozorování

Č. 2 – Pozorovací archy

Č. 3 – Otázky k rozhovoru

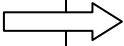
Č. 4 – Kritéria pro analýzu ŠVP

Č. 5 – Ukázka vyplněných materiálů

Č. 1 – Evidence pozorování

Kód školy	A			B			C		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Kód učitele									
Počet hodin strávených pozorováním	3	2	4	3	3	2	3	4	4

Č. 2 – Pozorovací archy

Kód školy:		Kód učitele:	
HODNOCENÍ		ANALÝZA	FORMA

Kód školy:		Kód učitele:	
KOMUNIKACE	OSOBNOST	OSTATNÍ	

Č. 3 – Otázky k rozhovoru

1. Co Vás z profesního hlediska těší na škole, kde působíte? Je něco, co Vám zde překáží? Kdyby to bylo na Vás, jakým způsobem byste to změnila? Jak to řešíte v rámci pedagogické praxe?
2. Jak podle Vás vypadá úspěšný žák na konci prvního vzdělávacího období? Máte ve své třídě takového žáka? Dokážete si vybavit, jak vypadal úspěšný žák v době, kdy jste absolvovala povinnou školní docházku? Dokázala byste popsat změny, jsou-li nějaké, které se od té doby v pojetí žáka udály? Změnilo se Vaše pojetí výuky od doby, co jste začala učit? Jakým směrem?
3. Dokázala byste žáky ve Vaší třídě rozdělit do skupin? Jaké skupiny by to byly? Máte nyní od každé typologie zastoupeného někoho? Jak dlouho působíte jako učitelka? Je to první škola, ve které působíte?
4. Co byste ráda, aby si jednou děti při vzpomínce na léta strávená na prvním stupni pamatovaly?

Č. 4 – Kritéria pro analýzu ŠVP

1. Jaká je charakteristika školy a jejího prostředí?
2. Jaké je zaměření školy - co lze vyvodit z názvu jejího ŠVP? Jaké volitelné předměty škola nabízí žákům? Jaké dlouhodobé projekty škola realizuje? Jaké volí škola výchovné a vzdělávací strategie?
3. Jakými způsoby škola pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaká jsou pravidla školy pro hodnocení žáků?

Č. 5 – Ukázka vypracovaných materiálů

KOD ŠKOLY: A		KOD UČITELE: 1
HODNOCENÍ →	ANALÝZA	FORMA
<p>Chybné umění → kon. nosba, oprávně. tvorby, chybá-konduke krevních ("lo občasní? Puce si ho myslis?") rosné hodnotení humorový →</p> <hr/> <p>nádh. smrtky samomurdača reflexe (pokus)</p>	<p>popisný jazyk ("Pona ma dělení ma konci rádku) x posunovací "prifobriča" "Šikulka Ma Tě Chálení") "Těbe j kátek ma vyjmenová ných slovch nadpř. ab")</p> <hr/> <p>→ "jak se ti dařilo?" "jak jsi pochopil?" "lo byj pítí udělal jónak?"</p>	<p>ramení kousk (každý čas ma prajer) DV-kva ma typič. (konst. učení, postich) kous → machala čas pro práci konstituce → morosuj odp. aktivita sáči postypaní děkonej, nítčo mal i kúabší naučontu</p> <hr/> <p>nády cca 8-10 minut rímob, potom samina, vyprávě pokus + kórnho pokla, sáči pou soufeli)</p>

KOD ŠKOLY: A	KOD UČITELE: 1	
KOMUNIKACE	OSOBNOST	OSTATNÍ
<p>vysoce individuální komunikace - <u>krátká, výstižná</u>, s níž kontakt, při pedagogické komunikaci nepřehrává (zároveň ani) - → jsou na to <u>sofističtější</u>, považují i <u>zároveň</u>, má <u>podnět spisovně</u> koncizně, jasně - krátký, srozumitelný vědomí se má <u>výtko</u> nové slovní zásoby, hledá ho po <u>radách</u> Osobní - <u>krátká</u> jasná, <u>obdobně</u></p>	<p>přímá mladá klidná <u>uvážlivá</u> pracovitá baví ji <u>samostatná</u>, klada <u>nové metody</u> klada <u>dělat</u> má nychau je <u>zájem</u> vidí <u>zájem o věci</u> <u>(foto se zájmy)</u></p>	<p>"Proč Henzík při krabí klob? " Ne, se by ho <u>neurvil</u>, "obtěžel by ho" "šofery!" → <u>vytáhla nákuř</u>, odpověděla má <u>dobře</u></p> <hr/> <p><u>pravděla kloby</u> dělat je <u>zájem</u> vědě kloba <u>obdobně</u> krabí kloby - <u>pisár</u> to vědě, <u>poslouchá</u>, <u>mluví</u>, <u>referuje</u> <u>domní</u> vědě <u>před</u> <u>obdobně</u></p>
	<p>je <u>vhodně</u> <u>obdobně</u> → <u>mluví</u>, <u>dobře</u>" <u>děleky</u>, <u>práci</u> <u>obdobně</u>, <u>mluví</u> <u>bez</u> <u>vědě</u> <u>vědě</u> <u>práci</u> <u>obdobně</u></p>	

AM

1. Co Vás z profesního hlediska těší na škole, kde působíte? Je něco, co Vám zde překáží? Kdyby to bylo na Vás, jakým způsobem byste to změnila? Jak to řešíte v rámci pedagogické praxe?
2. Jak podle Vás vypadá úspěšný žák na konci prvního vzdělávacího období? Máte ve své třídě takového žaka? Dokázete si vybavit, jak vypadal úspěšný žák v době, kdy jste absolvovala povinnou školní docházku? Dokázala byste popsat změny, jsou-li nějaké, které se od té doby v pojetí žaka udály? Změnilo se Vaše pojetí výuky od doby, co jste začala učit? Jakým směrem?
3. Dokázala byste žáky ve Vaší třídě rozdělit do skupin? Jaké skupiny by to byly? Máte nyní od každé typologie zastoupeného někoho? Jak dlouho působíte jako učitelka? Je to první škola, ve které působíte?
4. Co byste ráda, aby si jednou děti při vzpomínce na léta strávená na prvním stupni pamatovaly?

2, 5 roků učí

① Co je škola → rodinné (včetně) doprovází, rodinné učitelce, nauky, škola se o ni stará. Také chováme mediální prostředky - filmové do školy (lůžek, apky, programy) podřadit - učitelce, časově motivaci, ale má smysl. Když začínala - nachylně každě vyprávěla o škole - kdy, kterou, je to nějaká a vypadá, jak pracovat, je to motivace, motivuje, učebni → dítě, sam

Překážka - nic

② Úspěšný žák → kritické myšlení, nauky (ona dříve) analytická, hledá, že o poznávání, organizuje, kooperuje, svou svou práci, práci druhého, diskutuje, argumentuje, obhajuje, je při měření samostatný,

Úspěšný žák dříve → nauky, má jasně, učebni, nauky, je "samostatný" ("máma" a "děti pro mamu")

Samota v pojetí → je motivace, pojetí se změnilo, dříve na kritické myšlení kooperaci, kolaboraci, spolupráci s každodenními činnostmi "Děti měly být v kole, jak si mají své náležitosti a nauky".

3. Grupování → dělá sítovami × analyzování
úspěšní náci × méně úspěšní náci
občas se učení × náci bytí
nadání opičovskými × nadání somedlatami
→ skupinuj podle potřeby a věk

4. Zapomínání → nadání psátě školy, ve které studovali
podobnou část svého studijního
věsta
→ aby si do věsta obrátil, si kvůli a
" hodnost dělá návraky.