

## **AUTODIAGNOSTICKÉ POSTUPY V OBLASTI UČITELOVA POJETÍ ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA**

**doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.**

### **1. Cíl studijní opory**

Cílem stati je uvést do určitého způsobu uvažování a především nabídnout konkrétní autodiagnostické postupy, které by učitelům umožnily získat a vyhodnotit autodiagnostické údaje. Pro výchovného poradce, metodika prevence či školního psychologa pochopení autodiagnostických strategií otvírá nové možnosti při práci s učiteli – umožní jim poskytnout učitelům nástroj poznání specifiky vlastního pedagogického působení. Autodiagnostická činnost učitele dává možnost sebereflexe vlastního pedagogického působení na základě srovnání představy o vlastním působení s objektivními údaji o tomto působení (porovnání záměru a výsledku). Autodiagnostické strategie jsou rozpracovány především v oblasti učitelova pojetí výuky, pojetí úspěšného žáka a jeho vnitřní reprezentace motivace školní činnosti jednotlivých žáků. Pro tuto stať vybíráme jen na ukázkou oblast pojetí úspěšného žáka. Další autodiagnostické strategie najde čtenář v knize: Jaký jsem učitel (Hrabal, Pavelková 2010). V knize čtenář najde i četné příklady ze školní reality, popis jednotlivých strategií krok po kroku, dotazníky a metody, které při své autodiagnostické práci může využít, ale především referenční normy, které jsou vytvořeny pro druhý stupeň základní školy a gymnázia.

Pokusme se nyní ve zkratce shrnout efekty autodiagnostické činnosti pro učitele (výchovné poradce, ale i metodiky prevence). Obecně lze říci, že autodiagnostika napomáhá realizaci dvou vzájemně propojených úkolů – dobře učit a mít profesionální uspokojení (radost z práce). Hlavní důvody pro realizaci autodiagnostiky můžeme shrnout do následujících bodů:

- Zpětná vazba o účinnosti učitelova pedagogického působení (podmínka odborného růstu).
- Metodické vedení učitelů v oblasti diagnostické i autodiagnostické.
- Možnost poznat specifiky učitelova pedagogického působení, poznání své učitelské individuality a jejích zdrojů.
- Obrana proti nejistotám a ohrožení (učitel expert na své možnosti i slabá místa), za hranicí nutného, nezbytného je možný svobodný rozvoj vlastních nejsilnějších stránek, jsou-li objeveny.
- Pro učitele i školního psychologa prověření vlastních diagnostických možností (kontrola a nezkrácená interpretace diagnostických údajů o žácích).
- Možnost analýzy dopadů zaváděných změn do škol.
- Zkušenost se sebepoznáváním napomáhá rozvíjení těchto procesů u žáků.
- Obrana před profesionální slepotou.
- Využití při vnitřní evaluaci školy.

## 2. Učitelovo pojetí osobnosti žáka a učitelovo pojetí úspěšného žáka.

Každý učitel si vytváří o svých žácích určité mínění. Toto mínění ho provází stále, když s žáky mluví či je úkoluje, ale především když je hodnotí. Mínění učitele o žácích bývá u učitelů velmi stabilní. Mínění učitele může být žákům sdělováno záměrně, ale většinou je sdělováno nezáměrně. Učitelovo mínění o žákovi může být žákem správně, ale i nesprávně chápáno. Helus (1982) zavádí termín **učitelovo pojetí žáka** a píše: „Představa o skutečnosti, na kterou chceme působit (respektive její pojetí), je důležitým vnitřním regulátorem tohoto působení. Představou, pojetím ovlivňujeme cíle, které si klademe, metody a prostředky, kterých použijeme, výsledky, které očekáváme. A celý tento komplex činitelů, aktualizovaný pojetím a vstupující do strategie působení, nemůže zůstat bez vlivu na to, jak bude vlastní působení reálně probíhat, jaký bude mít výsledný dopad, jak bude účinné.“ (Helus 1982 s. 6).

Součástí pojetí osobnosti žáka je učitelovo **pojetí úspěšného žáka**, které můžeme definovat jako představu více či méně vyjádřenou či vyjádřitelnou obsahující komplex zkušeností, znalostí a pocitů, týkající se toho, jaký by měl být úspěšný žák (Hrabal, Krykorková, Pavelková 1984). Pojetí úspěšného žáka si učitel nevytváří jen v oblasti výkonů, chování žáka a jeho osobnostních vlastností, ale i v oblasti předpokládaných zdrojů výkonů. Má tedy určité mínění o schopnostech žáka, jeho pílí – o úrovni a typu jeho motivace a žákových osobnostních vlastnostech, které vnímá jako zdroj žákova školního výkonu.

Představy učitelů (pojetí úspěšného žáka) mají, jak potvrdil výzkum (Pavelková, Škaloudová, Hrabal 2010), mnoho společného, ale zároveň se učitelé v těchto představách do určité míry liší. Hlavními zdroji učitelova pojetí úspěšného žáka jsou:

- Obecná představa úspěšného žáka, která má své kořeny v požadavcích společnosti na jejího budoucího člena (sociální reprezentace představy úspěšného žáka ve společnosti).
- Předmětové pojetí úspěšného žáka, které bývá zakotvené v požadavcích (učebnice, metodické pokyny atd.), jež na žáka klade určitý předmět.
- Individuální osobnostní charakteristiky učitele, vyúsťující do individuální představy a individuálních požadavků na úspěšného žáka. (Hrabal, Pavelková 2010).

Strategie autodiagnostického postupu při zjišťování vlastního učitelova pojetí úspěšného žáka se opírá o několik předpokladů: 1) Učitel projikuje (promítá) vlastní více či méně diferencovanou představu o typech žáků do chování a výkonů žáků. Na základě své představy se k žákům chová a vynakládá také úsilí (většinou bez vědomé kontroly), aby správnost svého pohledu potvrdil. Zkreslení, která tak při posuzování žáka vznikají, lze kvalifikovat jako systematické posuny v pozorování, které provázejí učitele jeho každodenní práci a jsou jakýmsi filtrem jeho pohledu na žáka. Tyto systematické posuny ve vnímání žáků se jen velmi těžko odlišují od chyb náhodných, kterých se učitel také může dopustit. To, co však není možné v případě jednoho žáka, je možné v celé třídě. Posuzuje-li učitel jednu třídu (případně více tříd), ve které jsou všechny žákovské vlastnosti normálně zastoupeny, projeví se učitelovo percepční zaměření jako zvýšená kumulace určitých vlastností u určitých žáků, což můžeme statisticky velmi snadno zjistit.

Autodiagnostika v oblasti subjektivní teorie úspěšného žáka umožňuje učitelům zjišťovat své, ne vždy vědomé, preference v hodnocení žáků a napomáhá rozpoznat důvody svého chování k jednotlivým žákům. Konkrétně autodiagnostický postup může učitelům přinést odpověď jednak na to, jakou má tendenci při posuzování výkonu žáků, které považuje za

pilné, a těch, které považuje za nadané, tak i na to, zda mezi těmito charakteristikami u žáků dostatečně rozlišuje, tedy zda je v této oblasti dobrým diagnostikem.

Než představíme několik konkrétních diagnostických a autodiagnostických metod, které může učitel využívat, velmi stručně představíme několik pojmů, se kterými pedagogicko-psychologická diagnostika velmi často pracuje, když se ptá po příčinách individuálních rozdílů, které se projevují při vzdělávání žáků. Jde především o pojmy: školní zdatnost, školní úspěšnost, prospěch žáka, školní výkonnost, kompetence.

- **Školní zdatnost** je soubor dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy. Školní zdatností tedy míníme psychické předpoklady vzdělávání, například znalosti, dovednosti, postoje, schopnosti, motivaci. U jednotlivých žáků rozlišujeme z hlediska školní zdatnosti tři základní dimenze:
  - **úroveň** (je míněno ve srovnání s požadavky školy);
  - **strukturu**;
  - **vývoj**

Podstatné je rozlišení potencionální školní zdatnosti a reálné školní zdatnosti žáka. U mnoha žáků není potencionální školní zdatnost plně využívána, důvodem bývají především motivační problémy.

- **Školní úspěšnost** – tímto pojmem rozumíme hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy. Komplexem dispozic, které úspěšnost podmiňují, je zdatnost.
- **Školní výkonnost** – tvoří podstatnou složku školní úspěšnosti, která se projevuje v úrovni víceméně objektivně měřených školních výkonů. Jde tedy o užší pojem než „školní úspěšnost“, protože formu výkonu nemají všechny činnosti, jimiž žák plní požadavky školy.
- **Prospěch** je komplexním údajem nejenom o žákově školní zdatnosti a úspěšnosti, ale i o jeho mimovýkonových, osobnostních a interakčních charakteristikách. Podstatné je, že vypovídá také o klasifikačním stylu učitele. Prospěch je tedy zpětnou vazbou pro žáka i významným údajem pro autodiagnostickou činnost učitele. A proto mu na tomto místě budeme věnovat více prostoru. Hodnocení a klasifikace se podstatně podílejí na sebehodnocení žáka. Kladný, i když ne zcela jednoznačný, je i vztah úspěšnosti a motivovanosti. Školní známka je nesporně významným symbolem úspěchu.

**Úroveň klasifikace** (zda učitel známkuje mírně či tvrdě) poměrně málo vypovídá o úrovni požadavků na žáky a rozdílech ve výsledcích žáků – těsnější vztah však mají rozdíly v úrovni klasifikace k motivačnímu a osobnostně rozvojovému působení učitele. Učitel z vlastní klasifikace tedy nemůže bezpečně zjistit, kolik naučil, ale rozbor klasifikace mu může zčásti poskytnout náhled, jak se snaží žáky přivést k učení, jaký důraz klade při hodnocení na pozitivní a negativní podněty, je-li tedy ve srovnání s jinými učiteli více nakloněn k odměňování nebo trestání. Klasifikační údaje konkrétního učitele ukazují spíše na jeho klasifikační styl, charakterizující tedy pojetí hodnocení žáků. Nesmíme také zapomenout, že u různých učitelů má klasifikace známkami v celém kontextu jejich hodnotících aktů různou váhu. U každého učitele je klasifikace různě doplněna a korigována

diferencovanějším, konkrétním neklasifikačním hodnocením. Každý učitel také může při hodnocení výkonů žáků různě pracovat se vztahovými normami. Výsledek žákova výkonu může srovnávat s výkony ostatních žáků (sociální vztahová norma), s nějakým kritériem (kritériální vztahová norma) či s dřívějším výkonem samotného žáka (individuální vztahová norma). Určitým obecnějším závěrem může být konstatování, že za pedagogicky riskantní až nevhodný je možné považovat klasifikační způsob (styl) s extrémním klasifikačním měřítkem – tím myslíme přílišnou mírnost, ale především přehnanou přísnost při klasifikaci. Mírná klasifikace snižuje možnost diferencovaného hodnocení a tím se snižuje i motivační působení klasifikace (stejně všichni mají jedničku, tak proč bych se snažil), zároveň může vést i k lacinému sebeuspokojení učitele, ale i žáků.

**Rozptyl klasifikace:** Problematický je snížený rozptyl klasifikace – tím je míněna kumulace známek kolem jednoho klasifikačního stupně. Kumulace snižuje rozlišovací hodnotu a tím opět motivační hodnotu známek. Příliš velký počet známek uprostřed klasifikační stupnice ukazuje zpravidla na nerozhodnost, nejistotu, nediferencovanost ve vidění žáků, případně na nejasnost klasifikačních kritérií.

**Stabilita klasifikace:** Problémem může být přílišná stabilita klasifikace, pomalá či chybějící klasifikační reakce na výrazné změny v žakovských výkonech a učební aktivitě, ale i velká intenzita klasifikačních změn, které mohou být dány nahodilými projevy a nedostatkem pozornosti k základním, pomalu se rozvíjejícím dispozicím žáků, případně menší znalostí individuálních zvláštností žáků. Vybalancování klasifikačních reakcí na změny v žakovských projevech patří mezi velmi obtížné úkoly učitele. Vývoj školních výkonů a projevů žáků má spíše charakteristiky stabilní, učitelova diagnostická citlivost pro zachycení změn může být využita motivačně, případně může napomoci včas upozornit na vzniklé problémy.

**Frekvence průběžné klasifikace:** Nedostatečná četnost není doporučována, protože výsledná klasifikace pak bývá náhodná. Problémem však může být i vysoká frekvence, která může naznačovat oslabení zájmu o vlastní obsah vyučování. Velmi časté známkování se většinou děje na úkor jiných komponent výuky a zanedbání konkrétnějších a důkladnějších forem hodnocení.

- **Kompetence (klíčové kompetence)** – jde o soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.

### **3. Ukázky diagnostických a autodiagnostických strategií v oblasti učitelova pojetí úspěšného žáka**

Jak jsme již výše naznačili, učitelovy preference se promítají do hodnotící činnosti a systematicky ji ovlivňují, a to ve smyslu pozitivního hodnocení těch žáků, kteří více vyhovují jeho individuálním preferencím, pokud jde o výkony a chování obecně, ale i z hlediska hypotetických osobnostních charakteristik, jež uvědoměle nebo ne zcela uvědoměle učitel u žáků předpokládá. Osobnostní charakteristiky, v nichž se liší žáci, které určitý učitel hodnotí dobře či špatně, můžeme tedy považovat za charakteristiky jeho pojetí úspěšného žáka.

## **Vztah mezi prospěchem a učitelovým odhadem výkonnosti žáků**

Nejdříve se podíváme z obecného pohledu na vztah mezi známkou a výkonem žáka jako na kritérium učitelova pojetí úspěšného žáka. Tabulka 1 přináší průměrné hodnoty prospěchu žáků a průměrné hodnoty učitelských odhadů výkonnosti žáků. Každého žáka učitelé hodnotili z hlediska jejich školního výkonu v jejich předmětu na pětistupňové škále. Přestože oboje hodnocení určují učitelé, průměrné hodnoty nejsou totožné, situace u jednotlivých předmětů je však poněkud rozdílná.

Známky, které učitelé dávají, a výkonnost, jak jí odhadují, jsou bližší (korelují) daleko více u hlavních předmětů než u výchov. Učitelé vnímají výkon žáků v průměru jako slabší, než jak to odpovídá jejich klasifikaci. Jedinou výjimkou je shoda známky a odhad výkonnosti v 6. ročníku v angličtině. Rozdíl mezi prospěchem a odhadovaným výkonem je možné vysvětlit tím, že v prospěchu jsou zahrnuty výkonové i nevýkonové komponenty. Mezi nevýkonové složky patří především výchovně motivační potenciál prospěchu, ale rozdíl může vznikat také v důsledku tlaku na učitele ze strany vedení školy, aby dávali dobré známky („boj o žáky“).

Přestože celkový trend ukazuje, že je průměr známek lepší než odhadnutá výkonnost žáků, existují předměty, kde učitel nezanedbatelný podíl žáků známkuje hůř, než odpovídá výkonnosti, kterou žákům přisuzuje. Větší procento těchto dětí nalézáme především u hlavních předmětů, u českého jazyka, matematiky a angličtiny. U těchto předmětů téměř v polovině případů koresponduje výkon hodnocený učitelem s tím, jak učitel klasifikuje, a přibližně ve třetině případů je dokonce výkon hodnocen výše, než jak byl žák známkován. Takovéto hodnocení učitele naznačuje, že učitel pravděpodobně není spokojen s prací žáka nebo se domnívá, že špatný prospěch bude žáka motivovat k větší péli. Samozřejmě nemůžeme vyloučit i určitou nesympatii k žákovi či se v hodnocení odráží celková nespokojenost učitele s chováním žáka.

Tab. 1: Průměrná známka a učitelský odhad výkonu žáků v jednotlivých předmětech

(Převzato z knihy: Hrabal, Pavelková 2010 s. 79)

Předmět	Ročník	Známka	Výkon		Předmět	Ročník	Známka	Výkon
Čj	6	2,4	2,6		Fy	6	1,9	2,6
	7	2,6	2,7			7	2,3	2,6
	8	2,6	2,8			8	2,3	2,6
	9	2,5	2,6			9	2,1	2,7
Aj	6	2,1	2,1		OV	6	1,4	1,9
	7	2,2	2,7			7	1,4	2,2
	8	2,3	2,8			8	1,4	2,0
	9	2,1	2,6			9	1,4	2,2
M	6	2,2	2,5		RV	6	1,2	1,8
	7	2,5	2,8			7	1,2	1,7
	8	2,6	2,8			8	1,2	1,7
	9	2,5	2,7			9	1,2	2,1
Nj	6	2,2	2,5		Z	6	2,1	2,5
	7	2,3	2,8			7	2,1	2,6
	8	2,4	2,6			8	2,1	2,6
	9	2,1	2,6			9	2,0	2,3
Př	6	2,0	2,4		D	6	1,9	2,1
	7	2,0	2,6			7	2,2	2,7
	8	2,0	2,5			8	2,3	2,8
	9	2,0	2,5			9	2,1	2,6
CH	8	2,1	2,6		Hv	6	1,2	2,3
	9	2,1	2,8			7	1,2	2,5
						8	1,3	2,6
						9	1,9	2,5
Vv	6	1,1	1,8		Tv	6	1,1	1,9
	7	1,2	2,2			7	1,2	2,0
	8	1,2	2,2			8	1,1	2,1
	9	1,2	2,2			9	1,1	2,0
I	6	1,1	1,4		Pv	6	1,1	1,9
	7	1,3	1,9			7	1,2	2,0
	8	1,3	2,2			8	1,1	2,1
	9	1,3	2,0			9	1,1	2,0

Legenda: učitelé výkon žáků odhadovali na pětistupňové škále: 1 žák v předmětu podává velmi dobré výkony; 2 dobré výkony; 3 střední výkony; 4 slabší výkony; 5 slabé výkony

Učitelé se otvírá možnost zodpovědět si celou řadu autodiagnostických otázek Jedna může například znít: **Jaký podíl má v mé klasifikaci mnou hodnocený výkon žáků?**

Odpověď na tuto otázku může opřít o následující postup: Učitel si pro třídy, kde učí svůj předmět, vytvoří tabulku (Tabulka 2) se jmenným seznamem žáků, u každého žáka udělá pomocí následující škály odhad jeho výkonnosti v daném předmětu:

Žák v tomto předmětu podává:

- 1 velmi dobré výkony
- 2 dobré výkony
- 3 střední výkony
- 4 slabší výkony
- 5 slabé výkony

V dalším kroku je možné doporučit, aby si do tabulky učitel doplnil u každého žáka nějakou výraznou charakteristiku z hlediska chování žáka, jeho snahy či sympatií / antipatií vůči žákovi. Chce-li získat učitel nezkrácené informace, musí postupovat poctivě, poznámky k jednotlivým žákům musí odrážet to, jak žáka vidí nebo jak na něho žák působí.

Dále učitel do tabulky doplní známku, kterou žák v předmětu dosahuje. Následně učitel spočítá procento případů, kdy se odhad výkonnosti shoduje se známkou, procento případů, kdy je odhadovaný výkon lepší, než známka respektive kdy je horší než známka. Výsledky z jednotlivých tříd, kde učí, porovná. Je-li zjištěný trend ve většině tříd, kde učí, stejný nebo podobný, tak jde o jasnější informaci o tom, jak možná nevědomě s prospěchem z motivačního hlediska pracuje. V dalším kroku se může podívat, jaké charakteristiky si napsal u žáků, u nichž lépe známkuje, než hodnotí jejich výkonnost (jde o pilné žáky či jde o žáky, kteří mu jsou sympatičtí a jsou hodní a podobně), jaké charakteristiky si napsal u žáků, kde výkon hodnotil lépe, než tyto žáky klasifikoval (může se ukázat, že jde o žáky, u nichž si neví rady s jejich chováním.). Samozřejmě to může být úplně jinak, ale pro hlubší sebereflektivní zamyšlení je tento jednoduchý postup dobrým pomocníkem. Především však má učitel možnost své výsledky porovnat s referenční normou (Hrabal, Pavelková 2010), která udává, jaké výsledky jsou obvyklé u ostatních učitelů sledovaného předmětu. Liší-li se poměr hodnocení výkonu a klasifikace u něho a ostatních učitelů daného předmětu, je to podnět k hlubšímu zamyšlení. Pro analýzu může učitel využít následující dotazník:

Tabulka 2. Záznamový arch pro učitele – hodnocení (známka) a výkon v předmětu

Třída:.....

Předmět:.....

<b>jméno žáka</b>	<b>výkon</b>	<b>známka</b>	<b>učitelova poznámka-charakteristika žáka</b>
<b>žák č. 1</b>			
<b>žák č. 2</b>			
<b>žák č.3</b>			
<b>atd.</b>			

## Učitelovo hodnocení píle a nadání žáků

Důležitou složkou učitelových konceptů (implicitních teorií) je, jaké příčiny vidí za výkony žáků – jakou váhu připisuje nadání žáka respektive jeho píli. Zajímat nás bude i to, za jak pilné a jak nadané považují učitelé žáky ve svých předmětech.

Výzkumy ukazují (Hrabal, Pavelková 2010), že učitelé v nejméně polovině případů připisují žákům stejnou úroveň píle jako nadání pro daný předmět. Shoda připisovaného nadání a připisované píle je dokonce u výchov více než 60 %. Existují však předměty, v nichž učitelé připisují většímu procentu žáků převahu nadání, je to tak především u matematiky. Existují však i předměty, ve kterých učitelé přisuzují žákům spíše píli - typickým příkladem je například hudební výchova.

Pravděpodobně nás bude také zajímat, jak hodnotí svou píli a nadání v jednotlivých předmětech i samotní žáci. I z pohledu žáků jsou píle a nadání v jednotlivých předmětech vyrovnané, srovnáme-li však tyto údaje s percepcí učitele, vidíme, že mezi píli a nadáním více rozlišují. S učiteli se žáci shodují i v tom, že jich větší procento vnímá u českého jazyka, matematiky, fyziky, chemie a tělesné výchovy větší nadání než píli. Na rozdíl od učitelů si myslí, že jsou nadanější pro anglický a německý jazyk. U výchov (s výjimkou tělesné výchovy) se stejně jako učitelé domnívají, že jsou spíše pilnější než nadanější. Zajímavé výsledky se ukázaly u zeměpisu a dějepisu. Na rozdíl od učitelů si žáci myslí, že jsou v průměru v zeměpisu spíše pilnější a v dějepisu spíše nadanější.

I výše naznačenou analýzu si může učitel u svých žáků snadno udělat. Základní otázkou, kterou si může položit je: ***Jak posuzují žáky z hlediska jejich píle a nadání?***

Základní metodou, o níž se učitel při autodiagnostické analýze může opřít, je Dotazník žákovských předpokladů ke školnímu výkonu (varianta pro učitele a pro žáky). Učitelé i žáci se v něm vyjadřují k tomu, jak hodnotí ve vztahu k danému předmětu u jednotlivých žáků (v žákovské variantě u sebe) nadání a píli.

### Dotazník předpokladů ke školnímu výkonu pro učitele

Převzato z knihy Hrabal, Pavelková: Jaký jsem učitel. 2010 s.188 – zkráceno a upraveno.

Třída: \_\_\_\_\_

Vyučuji zde předměty: \_\_\_\_\_

Jde o zamyšlení nad studenty výše zmíněné třídy. Pomocí nabídnutých hodnotových škál charakterizujte jednotlivé žáky ve Vašem předmětu. Pokuste se odhadnout nadání jednotlivých žáků pro předmět, a jak moc jsou v něm pilní. Jelikož se výkonnost žáků ve Vašem předmětu může velmi lišit, uveďte nakonec odhad celkové výkonnosti jednotlivých žáků.

#### ***Žák je pro tento předmět:***

- 1 velmi nadaný
- 2 nadaný
- 3 průměrně nadaný
- 4 podprůměrně nadaný
- 5 nenadaný

#### ***Žák je v tomto předmětu:***

- 1 velmi pilný
- 2 pilný
- 3 středně pilný
- 4 málo pilný
- 5 nepracující (líný)



**Žák v tomto předmětu podává:**

- 1 velmi dobré výkony
- 2 dobré výkony
- 3 střední výkony
- 4 slabší výkony
- 5 slabé výkony

**Záznamový arch pro učitele:**

**Posouzení jednotlivých žáků ve Vašem předmětu podle nabízených škál:**

Jméno studenta	nadání	píle	výkon
žák č. 1.			
žák č. 2.			
Žák č. 3.			
Atd.			

**Dotazník předpokladů ke školnímu výkonu pro žáky**

Převzato z knihy Hrabal, Pavelková: Jaký jsem učitel. 2010 s. 189 – zkráceno a upraveno.

Jméno: \_\_\_\_\_

Třída: \_\_\_\_\_

Předmět: \_\_\_\_\_

V každém sloupečku podtrhněte prosím tu odpověď, která se pro Vás nejvíce hodí. Zajímá mne Váš osobní názor, jak to sami cítíte, ne jak je obvykle určitý předmět vnímán.

**Nadání**

- 1 velmi nadaný
- 2 nadaný
- 3 středně nadaný
- 4 málo nadaný
- 5 nenadaný

**Motivace**

- 1 velmi motivovaný
- 2 motivovaný
- 3 středně motivovaný
- 4 málo motivovaný
- 5 nemotivovaný

**Píle**

- 1 velmi pilný
- 2 pilný
- 3 středně pilný
- 4 málo pilný
- 5 nepracující

Známka z předmětu na posledním vysvědčení: \_\_\_\_\_

Děkuji za ochotu a pomoc.

Pro zajímavost je v dotazníku i dotaz na motivaci, který umožňuje upřesnění snahy. Vztah píle a motivace je možné vyjádřit následovně: píle je realizovaná motivace. Zajímavá pro analýzu by byla situace, kdy by žáci hovořili o velké motivovanosti, ale malé pílí, a to pravděpodobně z důvodů problémů ve volní oblasti.

## Postup analýzy:

Nejdřív vyplní učitel dotazník předpokladů ke školnímu výkonu žáků (varianta pro učitele). Vždy bychom měli dbát na to, aby učitel vyplňoval své odhady nadání a píle žáků dříve než bude znát, jak se vyjádřili žáci (měl by tedy dotazník vyplňovat jako první). Dále necháme vyplnit výše uvedený dotazník předpokladů ke školním výkonům žáky. V dalším kroku přeneseme učitel svoje i žakovské údaje do tabulky, kde si udělá přehled o celé třídě. Do tabulky doplní také své údaje o odhadu výkonu žáků (viz analýza výše) a známku, kterou měl žák na posledním vysvědčení z daného předmětu. Ukázka: viz tabulka 3.

Tabulka 3 Nadání, píle a výkon – sebepercepce žáků, hodnocení daných kritérií učitelem a známka na posledním vysvědčení

Žák	Píle žák	Nadání žák	Píle učitel	Nadání učitel	Výkon	Známka
Žák 1	2	2	2	2	2	2
Žák 2	4	4	2	2	3	2
Žák 3	2	1	4	3	3	2
Žák 4	2	2	4	2	2	3
Atd.	2	4	2	2	2	2
„ „						
Průměr za třídu						

Z údajů za celou třídu si učitel vypočítá průměrnou hodnotu žakovského respektive učitelského odhadu píle, žakovského respektive učitelského odhadu nadání a průměry ostatních indexů. Tím má učitel připraveny podklady pro zodpovězení autodiagnostických otázek.

Autodiagnostika pak spočívá v tom, že učitel zjišťuje, jaké proporce píle a nadání přisuzuje žakově výkonnosti, snaží se poznat rozdíly mezi tím, jak vnímá žáky a jak se žáci sami vnímají v oblasti píle a nadání a porovnává vlastní percepce těchto parametrů s percepce ostatních učitelů daného předmětu. V dalším textu tento postup projdeme krok po kroku.

Pro zodpovězení autodiagnostické otázky: **Jak posuzují žáky z hlediska píle a nadání?** spočítá, kolikrát se jeho hodnocení píle žáků shoduje s tím, jak hodnotí jejich nadání, a výsledek srovná jednak se sebehodnocením žáků, jednak s referenční normou, která je uvedena pro každý předmět a každý ročník druhého stupně základní školy (Hrabal, Pavelková 2010). Učitel pak například zjistí, že mezi píli a nadáním rozlišuje méně než ostatní učitelé, ale třeba se v tom shoduje se svými žáky, kteří v těchto parametrech také rozlišují méně než ostatní žáci daného ročníku v daném předmětu.

Učitel také může srovnat svá hodnocení žáků s jejich sebehodnocením a s hodnocením žáků ostatními učiteli, jak to vyplývá z odpovídajících referenčních norem.

Pro další učitelovu práci je důležité zodpovědět si i následující autodiagnostickou otázku: **Jaký podíl má v mém hodnocení výkonů žáků a v klasifikaci mnou viděná píle a nadání žáků?** Odpověď na ni je nutné rozdělit do dvou kroků. Jednak musí srovnat výkon, píli a nadání, tak jak je u žáků posoudil, s referenčními normami učitelů daného předmětu. Tím se může dozvědět, zda mezi píli a nadáním žáků dobře diferencuje (více či méně než ostatní

učitelé daného předmětu), a zároveň, na co při hodnocení výkonu žáků klade větší důraz, na píli či na nadání žáků (posuzuje shody, případně rozdíly mezi připisovaným nadáním a odhadovaným výkonem respektive shody a rozdíly mezi píli žáků a odhadovaným výkonem žáků).

V druhém kroku učitel nejdříve porovná klasifikaci a své hodnocení píle a nadání u žáků s referenčními normami. Může zjistit, zda jeho práce s klasifikací je obdobná jako u ostatních učitelů daného předmětu, ale především si může položit další autodiagnostickou otázku: ***Nakolik se u jednotlivých žáků shoduje mé hodnocení jejich píle a nadání s jejich sebehodnocením?*** Doporučujeme pro tuto analýzu z tabulky, v níž má výsledky od celé třídy, vypsat jen ty žáky, u nichž je rozdíl mezi jejich sebehodnocením a učitelovou percepcí výrazný (tedy minimálně o dva stupně). Zajímavý není jen počet žáků, s nimiž se ve svém odhadu neshoduje, ale i charakter neshody. Proto je opět doporučováno připsat u těchto žáků komentář jejich typických projevů ve škole (tichý žák, aktivní / neaktivní v hodinách, stále ruší, nepozorný a podobně). Nejdůležitější otázkou, na níž si pomocí této analýzy může odpovědět pravděpodobně je: ***Co více ovlivňuje moji klasifikaci, připisované nadání či píle žáků?*** Jinými slovy: Za co známkuji? Kde vidím spíše zdroj žakovských úspěchů? Které žáky lépe známkuji ty, co považuji za nadané, nebo ty, co považuje za pilné? Postup je jednoduchý, porovnáám připisované nadání respektive píli žáků se známku a hledám, kde je více shod. Odpověď na tuto otázku je důležitá mimo jiné i proto, že ani učitel, který diferencuje mezi schopností a píli svých žáků dostatečně, nemusí být při klasifikaci jedinců různých typů dostatečně objektivní. Extrémní přeceňování jednoho nebo druhého kritéria má automaticky za následek znevýhodňování a případně i poškozování určitého typu žáků.

#### 4. Závěr

V předmětovém pojetí úspěšného žáka se učitelé liší tím, jaký podíl na výkonu žáka má jeho píle a nadání. Z hlediska nadání a píle učitelé také rozdílně vnímají funkci klasifikace. Pro učitele z těchto zjištění vyplývají dva podněty:

- Učitel potřebuje získat zpětnou vazbu o diferencovanosti vlastního pojetí úspěšného žáka v uvedených oblastech. Bez této znalosti může učitel jen velmi těžko vhodně pedagogicky působit na různé typy žáků. Obecně mají učitelé většinou tendenci pilným žákům přisuzovat vyšší úroveň nadání, než odpovídá realitě, naopak žákům s nižšími schopnostmi přisuzují menší píli. Jde pravděpodobně o podvědomou snahu zpřehlednit příčiny chování a příčiny výkonů žáků, pro práci učitele to však může mít negativní důsledky. Například nedokáže-li učitel rozlišit zdroje školního výkonu jednotlivých žáků a považuje-li například žáky za schopnější, bude motivované jedince s nižší úrovní schopností spíše přetěžovat. Na druhé straně bude u žáků, jejichž malou motivovanost přičítá jejich sníženým schopnostem, spoluvytvářet pocit neschopnosti. Výsledkem může být málo citlivé motivační působení.
- Druhý podnět, vyplývající z výše uvedených zjištění, se týká toho, jak se podíl píle a nadání v učitelově pojetí úspěšného žáka odráží v jeho hodnocení výkonu žáků, tedy v klasifikaci (za co učitel známkuje). Diferencovaný, avšak extrémní přístup, projevující se přeceňováním vlivu píle nebo nadání na výkon žáků, některý typ žáků vždy znevýhodňuje. Nejvíce negativně působí na méně nadané jedince, kteří pak prožívají neustálý neúspěch, což má většinou za následek snižování jejich motivace.

Podstatnou roli však sehrává i předmětové pojetí úspěšného žáka. U učitelů různých předmětů se ukazuje systematický rozdíl, který potvrzuje hypotézu o vlivu požadavků vyučovacího předmětu na učitelovo pojetí úspěšného žáka. Například učitelé výtvarné výchovy, matematiky a jazyků mají například silnější tendenci vidět za výkonem žáků nadání než učitelé hudební výchovy nebo zeměpisu, kteří považují za výkonné častěji ty žáky, o nichž si myslí, že jsou pilní. Přes systematický rozdíl mezi učiteli různých předmětů nacházíme i v rámci jednoho předmětu učitele, které bychom mohli zařadit do různých typů z hlediska pojetí úspěšného žáka. Autodiagnostické postupy nám pak mohou pomoci zjistit specifickou vlastní učitelského pojetí úspěšného žáka.

Shrneme-li dané analýzy, jde o odpověď na tři otázky, které by si učitel měl umět položit a zodpovědět:

- **Jak posuzují žáky z hlediska jejich píle a nadání?**
- **Jak se na hodnocení žáků a jejich klasifikaci podílí má představa o jejich píli a nadání?**
- **Nakolik se u jednotlivých žáků shoduje mé hodnocení píle a nadání s jejich sebehodnocením?**

#### **Literatura:**

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

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I.: *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál 2010.

HRABAL, V. KRYKORKOVÁ, H., PAVELKOVÁ, I.: *Školní prospěch jako ukazatel výchovy a vzdělání*. Praha: UŠI, 1984.

PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A., HRABAL, V.: Vztah žáků k vyučovacím předmětům. *Pedagogika*, roč. LX, č. 1. 2010, s. 38-61.