

# 1 PODÍL UČITELE NA ÚROVNI ZNALOSTÍ ŽÁKŮ

Tvrzení, že dobrý učitel se pozná podle toho, kolik, čemu a koho naučí, je v obecné podobě nesporné stejně jako axiom, že dobrý žák se pozná podle toho, co a kolik dovede; a konečně je nesporné, že základním kritériem toho, kolik se žák naučil, jsou koneckonců výsledky činnosti, úroveň výkonů. Z toho plyne pro autodiagnostiku zdánlivě jednoduchá metodologická pravidla: efektivitu, účinnost výchovně vzdělávacího působení učitele lze zjistit z výkonů jeho žáků. V podstatě správná myšlenka může však v této zjednodušené podobě vést k chybným závěrům.

Výkon žáka není jen produktem působení učitele, ale je závislý na řadě dalších vnitřních i vnějších činitelů, které učitel ovlivňuje jen zčásti nebo vůbec ne. Tyto činitele musí učitel vzít v úvahu, má-li své specifické, individuální působení hodnotit s dostatečnou objektivitou. Jinak hrozí nebezpečí, že bude učitel činěn odpovědným (že se sám činí odpovědným) za výkony a výsledky, které sám nepůsobil, což platí jak pro vynikající, tak pro slabé výsledky. Podle povahy jednotlivce a situace dochází (především pod vlivem vnějšího hodnocení, zvláště oficiálního) jak k přečehoňování, tak k podceňování.

23

vání vlastního podílu. Diagnostickou práci s výkony žáků je proto třeba vést tak, aby se „odstínilo“, oddělilo působení ostatních činitelů a izoloval individuální podíl učitele; to ovšem není snadné a v plném rozsahu ani prakticky možné.

Jak tedy konkrétně postupovat při hledání podílu učitele na výkonech žáků? Jednou z dostupných cest je srovnávání růstu, učebního zisku paralelních tříd, resp. tříd stejného ročníku. To však předpokládá opakované měření výkonů např. po půlroce až roce pokud možno na stejném učivu. Přesnější výsledky by přineslo měření v podstatě variantami téhož testu na počátku a na konci sledovaného tématu (zadání a zhodnocení pretestu a posttestu). Pak by bylo možno pouhým odečtením získat údaje o učebních ziscích všech žáků a z nich vypočítat průměrný učební zisk třídy u různých učitelů a porovnat jej. Tento prostý postup je však možný jen výjimečně (je obtížné koordinovat zkoušení více vyučujících a přípravu jednotného testu). Je možno ho použít například při zjišťování úrovně čtení či psaní v nižších ročnících základní školy.

Vrátíme-li se k opakovanému porovnání výkonů paralelních tříd, které se prakticky uskutečňuje ve formě opakovaných prověrek vedení, nebo předmětových sdružení se zveřejňovanými výsledky, pak je orientačním signálem účinnosti působení učitele na zjišťovaném úseku změna postavení třídy podle výkonu mezi ostatními třídami. (Nedošlo-li ovšem mezitím k významným změnám v žakovské sestavě třídy.) Kromě změn v pořadí třídy podle průměru je důležitým ukazatelem i změna rozptylu, zvláště změna počtu extrémních výkonů, která naznačuje, jak úspěšně se vyučující vyrovnává s individuálními rozdíly v kapacitě žáků — do jaké míry se mu daří dostatečně zaujmout a podněcovat dobře disponované žáky a do jaké míry dovede zároveň podnitit a využít růstovou kapacitu žáků slabších.

Orientačně lze odhadnout úspěšnost pedagogického působení učitele i v situaci, kdy je k dispozici výkon jen v jedné reliabilní a validní zkoušce. Úroveň třídy je totiž možno orientačně předvídat podle úrovně základních, trvalejších předpokladů, jako je vzdělání rodičů. Vzdělání rodičů podstatně a dlouhodobě ovlivňuje samotný rozvoj psychických a sociopsychických dispozic žáka (např. verbálních) a převážně i postoj ke vzdělání, učení a škole. I když je tento vztah pouze na pravděpodobnostní, ve skupině se projevující úrovni, je silný. Dokladem toho jsou údaje ze studie I. Švandy (1976) o vzdělání rodičů žáků různých typů středních škol. Zatímco rodiče gymnazistů měli podle tohoto zjištění jen ve 3% pouze základní vzdělání (bez vyučení), v 55% to byli středoškoláci nebo vysokoškoláci, rodiče žáků dvouletých učebních oborů měli v 17,5% základní a pouze ve 12% středoškolské a vysokoškolské vzdělání (navíc téměř 27% žáků nevědělo, jakého vzdělání dosáhli rodiče). Školní úspěšnost a rozvoj žakovy školní zdatnosti a dispozic jsou do značné míry závislé na rodině, na biologické i „sociální dědičnosti“. Na podíl učitele na výsledcích učení žáků tedy nelze usuzovat bez ohledu na tento komplexní faktor. Je nesporné snazší dosahovat dobrých výsledků a výkonů u žáků, kteří mají rodiče s vyšším školním vzděláním.

Rozdíly v učební kapacitě tříd je možno kvantitativně zachytit také podle klasifikace, pokud v paralelních třídách učí alespoň v několika předmětech (zví. v předmětech s větším počtem hodin) stejní vyučující. Protože vyučující v paralelních třídách zpravidla klade v zásadě podobné požadavky a dává podobné podněty, je rozdíl v klasifikaci třídy u několika vyučujících signálem odlišnosti třídy v daném směru. Reálné rozdíly v kapacitě třídy však bývají větší než v klasifikaci, protože — jak ukazují porovnání prospěchových i jiných klasifikačních údajů —

učitelé mají tendenci zachovávat podobné rozdělení známek i v odlišných třídách. Výrazné rozdíly mezi třídami se však v klasifikaci projeví.

Až dosud jsme hovořili o komplikovanosti a omezenosti informace, kterou přináší učitelův výkon jeho žáků, a o způsobech, jak tuto informaci vyhodnotit a využít — tedy v podstatě o interpretaci výkonu. Otevřená zůstává otázka kvality výchozích dat, která závisí zvláště na diagnostické kvalitě zkoušky. Příčinou mnohých nejasností a omylů je především nedostatečná objektivita běžných, hlavně ústních zkoušek a nepropracovanost písemných zkoušek; to podstatně ztěžuje, až znemožňuje objektivní, podložené závěry o žákovi i o vlastní učitelově práci. V naší školské praxi se dosud nedostatečně čerpá ze zkušeností, které byly získány dlouholetým používáním testových metod, zvláště didaktických testů v zahraničí. Protože testové výkony jsou jedním z objektivních východisek i při určování podílu učitele na výkonové úrovni žáků, uvádíme dále vybrané zásady konstrukce didaktického testu učitelem. (Pro podrobnější poučení odkazujeme na příslušnou odbornou literaturu, především na práce Byčkovského, 1983, a Čajágho, 1984. Následující krátký výklad se opírá o publikaci Anasta-ziove, 1961.)

### 1.1 ETAPY KONSTRUKCE DIDAKTICKÉHO TESTU

*Plánování testu.* Aby měl test validitu vzhledem k osnovám, tj. aby měřil to, co podle záměru učitele má měřit, je třeba z osnov a učebnic vybrat požadavky v daném okruhu učiva. Nelze se omezit na faktografické znalosti, proporcionálně musí být zastoupeny úlohy vyžadující usuzování, aplikaci znalostí a dovedností. Vybrané požadavky je nutno pokud možno rovnoměrně pokrýt otázkami, položkami testu.

26

strukci testu — prověřuje se jím, jak se návrh testu osvědčil, jak byly vybrány a formulovány otázky. Je východiskem zlepšování reliability (spolehlivosti) testu jako měřicího nástroje a také možným východiskem k hodnocení jeho validity, tj. stupně, jak test svým obsahem odpovídá záměru.

Jádrum analýzy testu je proto položková analýza, hodnocení jednotlivých otázek. U každé otázky — položky — hodnotíme dva parametry: její obtížnost a rozlišovací účinnost. Obtížnost položek se vyjadřuje pomocí Indexu obtížnosti úlohy, který se obvykle označuje symbolem  $P$ . Je to procento žáků, kteří odpověděli na danou úlohu správně. U úloh, které správně zodpověděli všichni žáci, má hodnotu 100. Absolutní neúspěch celého vzorku je vyjádřen hodnotou  $P=0$ . Rozlišovací hodnota — obvykle označována  $r_{it}$  — ukazuje, jak úloha rozlišuje mezi úspěšnými a neúspěšnými řešiteli celého testu, měří tedy tentýž komplex dispozic. Jako celý test.

Tab. 1  
zjednodušená položková analýza testu konstruovaného učitelem (Celkem 60 žáků, ve skupinách podle výkonu po 20)

č. pol.	H	S	D	(H+S+D)	P	(H-D)	rozl. úč.
1	15	9	7	31	5	8	0,40
2	20	20	16	56	9	4	0,20
3	19	18	9	46	7	10	0,50
4	10	11	16	37	6	-6	-0,30
5	11	13	11	35	5	0	0,00
6	16	14	9	39	6	7	0,35
7	5	0	0	5	8	5	0,25

Jednotlivé sloupce v tabulce znamenají: 1. Číslo položky.

*Tvorba položek (otázek)* se musí řídit požadavky na objektivitu — odpovědi musí být jednoznačně hodnotitelné (skórovatelné). Dále musí přispívat k reliabilitě (spolehlivosti), k nenáhodnosti výkonů v testu. Otázky musí být přiměřené, ale různé obtížné musí mít dostatečnou diferenciační hodnotu; musí jich být dostatečný počet a musí být vzájemně nezávislé. Forma odpovědi může být různá; k nejběžnějším patří výběr z několika nabídnutých odpovědí doplňování a tvorba odpovědi. U nabídnutých chybných odpovědí je třeba dbát na to, aby byly v mezích psychologické pravděpodobnosti.

*Při zkušební prezentaci testu* — jako při testování vůbec — je třeba zajistit samostatnou a nerušenou práci pro všechny žáky (proto se test zpravidla konstruuje ve dvou variantách, A a B), dávat jednotnou nejlépe písemně připravenou instrukci, vytvořit soustředěnou pracovní atmosféru bez nervozity. Při první zkušební prezentaci návrhu testu je vhodné aby co nejvíce žáků dokončilo celý test, a to i za cenu překročení zamýšleného času. Učitel je převážně nucen využít výsledků testu již po prvním ověřovacím předložení. Zdokonalený test zadá případně až v příštím roce.

Následující analýza testu je tím produktivnější, čím je vzorek větší; závěry jsou platnější tehdy když jsou k dispozici výsledky alespoň ze dvou tříd

*Korekce testu a jeho bodování.* Hodnocení otázek musí být jednotné, každý správně vyřešený úkol hodnotíme zpravidla jedním bodem (pro odstupňované hodnocení položek platí zvláštní pravidla). Celkový výkon žáka je hodnocen součtem dosažených bodů který se v testové terminologii označuje jako hrubý skór (HS). Zpravidla se tedy nepočítají chyby i když je i tento postup možný, ale pak je třeba upravit odpovídajícím způsobem další kroky

*Zkrácená položková analýza - prověření diagnostické kvality úloh.* Jde o nutný krok při kon-

- Počet žáků v neúspěšnější třetině podle celkového HS, kteří danou otázku správně zodpověděli [ $H$  — horní třetina].
- Počet žáků střední výkonnosti v testu podle celkového HS ( $S$ ).
- Počet žáků z nejslabší, dolní třetiny podle výkonu v testu [ $D$  — dolní třetina].
- Součet ze sloupce 2, 3 a 4, tj. počet všech žáků, kteří odpověděli na položku správně.
- Počet správných odpovědí na danou otázku ze všech testovaných v procentech [ $P$  — index vyjadřující obtížnost otázky].
- Rozdíl mezi údajem ve druhém a čtvrtém sloupci, tj. mezi počtem úspěšných a nejméně úspěšných žáků podle výkonu v testu [ $H-S$ ], kteří na otázku odpověděli správně.
- Rozlišovací hodnota (účinnost) otázky — získá se ji vydělením údaje v sedmém sloupci maximálním možným rozdílem mezi první a třetí třetinou zkoušených. V danou případě je hodnota 20, protože maximální rozdíl by vznikl, kdyby všech žáků v první třetině položku správně řešili (skupiny jsou, jak ukazuje tabulka, po dvaceti žácích) a současně by položku neřešil nikdo ze třetí třetiny.

Abychom mohli tabulku vytvořit, musíme nejprve seřadit zkoušené podle celkového výsledku (HS) do pořadí a toto pořadí rozdělít na horní, střední a dolní třetinu [ $H, S, D$ ].

Vypočteného indexu obtížnosti se využívá k hodnocení diagnostické kvality položek a pro úpravy definitivní verze testu. Do definitivní verze testu nezařazujeme zpravidla otázky s extrémní hodnotou  $P$ , tj. otázky nadměrně obtížné. Výjimku tvoří případy, kdy má test speciálně sloužit k identifikaci velmi disponovaných žáků (např. v testu z matematiky při výběru žáků do matematické třídy), a dále je zde malý počet úvodních lehkých („rozmrazova-

cích") otázek. Diagnosticky nejproduktivnější Jsou středně obtížné otázky, jichž by měl být v testu největší počet. Průměrná obtížnost všech položek definitivně zařazených do testu by se v didaktickém klasifikačně orientovaném testu, který má prokázat rozdíly mezi žáky, měla pohybovat mezi 50 a 70. Příliš snadný nebo příliš obtížný test špatně diferencuje na jednom z pólů výkonnosti. V definitivní verzi testu Jsou otázky zařazeny podle obtížnosti od nejsnadnějších po nejobtížnější (s vysokým  $P$  indexem). To je zvláště nutné u časově omezených testů.

Pro test jsou malým přínosem otázky s nízkou rozlišovací účinností, protože nepřispívají k rozlišení zkoušených — odpovídají na ně stejně dobře v testu výkonní i nevýkonní jedinci. Snadné otázky mají nižší (ovšem ne nutně slabou) rozlišovací účinnost. Nejvýznamnější je však tento parametr u středně obtížných a obtížných otázek, kde by neměl klesnout pod 0,15, tj. asi pod 15 % nejvyššího možného rozdílu mezi horní a dolní třetinou. Slabě rozlišující otázky vyřazujeme nebo přepracováváme. K osvětlení slabě rozlišovací účinnosti úloh může přispět diskuse se třídou o příčinách chyb. Užitečnou informaci mohou podat učitelé zvláště úspěšní chybující žáci.

Frekvence hrubých skóre ( $HS$ ) v testované skupině a její využití slouží k hodnocení úspěšnosti konstrukce a diagnostické hodnoty testu. Globální charakteristiku testu lze zjistit podle frekvenční tabulky, která přehledně ukazuje výsledky všech testovaných (tab. 2).

Ve sloupci  $HS$  Jsou uvedeny všechny možné dosažitelné hrubé skóre, celkové výsledky testu (od nejvyššího, který se rovná počtu položek testu, jehož může dosáhnout ten, kdo zodpoví správně všechny otázky, až po 0 pro záznam o naprostém neúspěchu v testu).

30

billty neprovádí. Spokojujeme se zajištěním kvality a optimálního počtu otázek.

Konstruuje-li však učitel test, jež chce používat systematictěji i v budoucnosti, lze doporučit, aby jej zadal dvakrát (sousedům v lavici, střídavě AaB). Reliabilitu testu je pak možno zjistit srovnáním pořadí výkonů v obou formách, případně výpočtem pořadového korelačního koeficientu. Mezi dvojím zadáním však nesmí proběhnout rozbor výsledků. Pro porovnání výkonu tříd, který je východiskem autodiagnostických úvah, stačí testy s menší reliabilitou než pro diagnostiku jednotlivých žáků.

Tab. 3 Výpočet percentilu z frekvenční tabulky  $HS$

$HS$	$f$	$F$	$f$	$F - f/2$	$F - f/2$	$PR$
					$N \cdot 100$	
3	2	2	1	1	1,6	2
4	0	—	—	—	—	—
5	2	4	1	3	5,0	5
6	2	6	1	5	8,3	8
7	2	8	1	7	11,7	12
8	1	9	0,5	8,5	14,2	14
9	2	11	1	10	16,7	17
10	5	16	2,5	13,5	22,5	23
11	6	22	3	19	31,7	32
12	4	26	2	24	40,0	40
13	9	35	4,5	30,5	50,8	51
14	6	41	3	38	63,3	63
15	5	46	2,5	43,5	72,5	73
16	1	47	0,5	46,5	77,5	78
17	6	53	3	50	83,3	83
18	5	58	2,5	55,5	92,5	93
19	0	—	—	—	—	—
20	2	60	1	59	98,3	98

Sloupec / obsahuje číselné údaje o tom, kolik žáků dosáhlo  $HS$ , tj. počtu bodů, který je označen v příslušné řádce ve sloupci  $HS$ . (Počet zjistíme čarokováním.)

Tab. 2 Frekvenční tabulka hrubého skóre testu ( $US$ )

$HS$	$f$	$F$	$HS$	$f$	$F$
0	0	0	11	6	22
1	0	0	12	4	26
2	0	0	13	9	35
3	2	2	14	6	41
4	0	2	15	5	46
5	2	4	16	1	47
6	2	6	17	6	53
7	2	8	18	5	58
8	1	9	19	0	58
9	2	11	20	2	60
10	5	16			

Sloupec  $F$  ukazuje tzv. kumulativní četnosti, které vznikají postupným sečítáním údajů ve sloupci  $f$ . Tyto údaje jsou východiskem pro hodnocení (tab. 3).

Frekvenční tabulky lze využít, jak již bylo řečeno, zvláště k orientačnímu pohledu na diagnostickou kvalitu testu.

Při konstrukci standardizovaného testu se dále statisticky prověřuje jeho reliabilita, která udává, jsou-li výsledky u jednotlivců vyjádřením rozvoje jejich dispozic, nebo spíše výsledkem momentálních, situačních činitelů. Nebezpečí nereliability, náhodnosti výsledků je především u testu s malým počtem otázek a slabých diagnostických kvalit. Stupeň reliability se vyjadřuje korelačním koeficientem, vypočteným např. z výkonů týchž žáků při opakované prezentaci testu (zpravidla s použitím paralelních forem). Při konstrukci neformálního testu či zkoušky testového typu se obvykle zkouška relia-

31

*Hodnocení výsledků testu* — klasifikace. V kontextu autodiagnostiky není klasifikace výsledků primární — snad jen v souvislosti s vlastním klasifikováním. Standardizované didaktické testy se zpravidla hodnotí pomocí percentilové stupnice. Percentil je míra, jež vyjadřuje procento žáků, kteří dosáhli v testu daného a nižšího skóre. Například žák, který se umístil v 90.  $PR$  (percentilu), podal výkon lepší než devadesát procent zkoušených. Jeho kategorie a horší než 10 % nejlepších. I učitel si může převést výkony na percentily, a to buď prostřednictvím kumulativní četnosti, nebo z umístění žáků ve výkonu podle pořadí. Tabulka 3 ukazuje převod výkonů —  $HS$  — na percentily.

Sloupce  $HS$ ,  $f$  a  $F$  jsou charakterizovány ve frekvenční tabulce  $HS$ .

Sloupec  $f/2$  obsahuje poloviční hodnoty frekvence, uvedené ve druhé řádce.

Hodnoty ve sloupci  $F - f/2$  vznikají naznačenou operací — odečtením hodnot<sup>te</sup> v posledním sloupci od hodnot v předposledním sloupci.

$\frac{F - f/2}{N} \cdot 100$  je celý vzorec pro výpočet percentilu.

Percentily dostáváme dělením čísla v předchozím sloupci číslem  $N$ , tj. počtem žáků (zpracovávaných testů), a násobíme 100.

Sloupec  $PR$  obsahuje výsledné percentily.

Převod percentilu na klasifikační stupně je snadný, problémem je rozhodnutí pro klasifikační měřítko, to je zcela v rukou učitele. Je účelné řídit se při určování procent známek určitého stupně percentuální frekvencí známek vlastní klasifikace. To znamená dát v testu přibližně tolik jedniček, dvo-

jek, atd., kolik jich má učitel ve vlastním předmětu v dané třídě.

Didaktický test dává učiteli patrně neobjektivněji hodnotitelný, i když ne úplný a zcela postačující podklad pro posouzení vlastního vzdělávacího působení. Vezme-li v úvahu již naznačené další faktory, jako jsou převažující charakteristiky třídy, typ školy apod., má k dispozici účinný autodiagnostický nástroj, který mu umožňuje získat objektivní zpětnou vazbu. Ta informuje učitele nejen o úrovni vlastního vzdělávacího působení ve smyslu množství znalostí, které žáky naučil, ale je také nástrojem pro zjišťování toho, jaké dispozice přede- vším u svých žáků rozvíjí. Pro většinu učitelů totiž platí, že se liší spíše v „profilu“ než v celkové intenzitě svého působení. K možnostem získávání takových autodiagnostických informací se vrátíme v druhé části v souvislosti s autodiagnostikou učitelova pojetí úspěšného žáka.

## 2 PODÍL UČITELE NA MOTIVOVANOSTI ŽÁKŮ

Motivování žáků je jistě jednou ze základních otázek úspěšnosti učitele. To, jak dokáže učitel aktivovat žáky, je v přímém vztahu k efektivitě jeho působení. Motivování žáků je však jedním z nejobtížnějších úkolů, s nimiž se potýká každý učitel více nebo méně úspěšně. Motivovat žáky totiž neznamená „pouze“ zajímavě umět přiblížit učivo. Motivace prolíná celou vyučovací hodinou a učitel ji ovlivňuje jak výběrem učiva, tak způsobem jeho předkládání, organizací vyučování, vlastní interakcí se žáky ve vyučování a v neposlední míře jejich hodnocením. Učitel je si řady věcí v tomto smyslu vědom, některé však z motivačního hlediska nedoceňuje a v mnohých případech nemá ani dostatečnou zpětnou vazbu. Proto se dále budeme zabývat tím, jaký postoj (jakou „souhrnnou“ motivaci) učitel vytváří ke svému předmětu a jak lze postoje žáků zjišťovat.

### 2.1 POSTOJE ŽÁKŮ K PŘEDMĚTU JAKO PROJEV MOTIVOVANOSTI

Žák, který pocítuje odpor k vyučovacím předmětům a k činnostem, které předmět učí a vyžaduje, může sotva (nebo jen výjimečně) podávat dobré vý-

kony nebo výkony odpovídající jeho možnostem. Nepřistupuje s chutí k přípravě na vyučování, nevěnuje se rozvíjejícím činnostem ve volném čase. Pokud získá dispozice, jsou odsouzeny většinou k brzkému zániku, neexistuje-li motivace k jejich aktivaci a aplikaci. Stává se ovšem, že si na nutné povinnosti zvykne, naučené přijme se zpožděním a pak obvykle zmizí i odpor. S tím počítala výchova před Komenským, a proto používala bez váhání metodu přinucení, a paralyzovala tak kontrolovatelné vnější projevy odporu.

Žák, který má rád předmět, má tendenci se chovat opačně. Je motivovaný k učení a je u něho daleko pravděpodobnější, že získané dispozice se ve větší míře uchovávají a že budou zasahovat do jeho reálné životní činnosti, pro niž se ve škole připravuje.

Pozitivní ovlivnění motivovanosti žáka, která je jádrem postoje k předmětu, je tedy důležitým výsledkem či následkem pedagogické činnosti učitele. Nestačí však sledovat vyučovací výsledky ve výkonové oblasti, co žáci umějí a dovedou, a odvodit z toho, jaký postoj k předmětu zaujímají. V zásadě je školní výkon žáka závislý na motivaci, která je zase zpětně ovlivněna jeho školní úspěšností. Ale stačí si vybavit vlastní zkušenosti a představit si několik dobře poznaných žáků nebo vlastní dítě, abychom připustili, že míra motivovanosti nesouvisí jednoznačně s výší výkonu a že učitel rozvíjí do značné míry nezávisle na sobě výkonové a motivační dispozice. Je tedy užitečné, aby se pokusil zjistit intenzitu a směr i způsoby svého působení na postoj k předmětu, který vyučuje, a tím i ke škole, k učení a k poznávání.

Diagnostika i autodiagnostika podílu učitele na motivovanosti žáků — jinak řečeno na přitažlivosti jeho předmětu — je komplikovaná zvláště z následujících důvodů:

Přitažlivost předmětu a úroveň motivovanosti žáků je ovlivněna velmi podstatně *dalšími činiteli*, nejen učitelovými individuálními charakteristikami, Jeho individuálním pojetím žáka realizovaným ve vyučování. Nezávisle působí specifický *charakter předmětu*, jeho pojetí v osnovách konkretizované v učebnicích a jeho vztah k rozvinutým potřebám a dispozicím žáků: je evidentní, že matematika a tělesná výchova vytvářejí velmi odlišné podmínky pro rozvoj motivace žáků ke svému obsahu. Motivovanost jednotlivých žáků a jejich skupin pak závisí na odpovídajícím zaměření a úrovni *osobnosti a školní zdatnosti*, na rozvoji potřeb a schopnosti. Jde o velmi silný faktor, jehož působení na postoje a motivovanost roste s věkem žáků a specializací studia. Jinak se žáci zajímají o matematiku na střední škole zdravotnické a na průmyslové škole elektrotechnické. I jednotlivé třídy a skupiny ve všeobecně vzdělávacích školách mohou být — pokud jde o učitelem ovlivněné dispozice — značně různé, takže učitel zpravidla učí s rozdílným úspěchem a rozdílným zaujetím v různých třídách. Přes tyto — z hlediska učitele vnější, do značné míry „dané“ předpoklady motivují různí učitelé své žáky s rozdílným úspěchem v těchto třídách, jak ukazuje změna postojů k předmětu při nástupu učitele odlišného zaměření. Není tedy důvod nevěřit v možnosti autodiagnostiky, jde především o to, respektovat komplexnost oblíbenosti a přitažlivosti předmětu.

Diagnostika působení učitele na úroveň motivovanosti žáků je dále komplikována různou *pedagogickou hodnotou* vzniklých motivačních dispozic a postojů. Je možno např. usoudit, že předmět je oblíbený proto, že se mu v podstatě nevyučuje, nebo že činnost v hodinách, které se mu mají věnovat, jen velice vzdáleně a nesystematicky se dotýká jeho obsahu. Latinář, který žáky nezatěžoval latinskou gramatikou a nenutil je k chápání složitých vazeb, ale

rozšiřoval kulturní rozhled žáků bez ohledu na jazyk a staletí (a počítal s nimi, bylo-li potřeba, i matematické úkoly), jistě je pro své hodiny motivoval více než jeho nekompromisní, systematický kolega — „suchar“. Jde tedy nejen o intenzitu motivace, ale také o to, do jaké míry se vztahuje k základní činnosti, do jaké míry je „vnitřní“ a do jaké míry je trvalá, nezávisí jen na bezprostřední současnosti ve vyučovací hodině. Proto je nutno při interpretaci pozitivního nebo negativního postoje k předmětu hledat a brát v úvahu i jiné údaje směřující k osvětlení struktury motivačních dispozic, jejich trvalosti, integrace do struktury osobnosti.

Dalším problémem, který úzce souvisí s předchozími dvěma, je *metodika* zjišťování intenzity a struktury motivování žáků učitelem. Protože základním projevem motivačních dispozic žáků jsou — jako u jiných dispozic — *činnost* žáka a její výsledky v nejbližším smyslu, jsou i zde základními metodami diagnostiky pozorování činnosti a rozbor jejích výsledků. Dobrý učitel trvale kontroluje reakce žáků na své podněty a požadavky, registruje míru soustředění pozornosti při výkladu již z pohledů, ze zaujaté pozice, pohybů, z vnější aktivity (jako je hlášení), ze soustředěnosti při samostatné práci. Sleduje domácí přípravu žáka, účast na mimotřídní a mimoškolní činnosti, zvláště zájmové. Hodnotí výsledky také z hlediska vynaloženého úsilí žáků. Sleduje i vyústění vyučování do výběru profesionální přípravy (a většinou již jen ojedinelé výběr povolání a spokojenost v něm v souvislosti s předmětem, jemuž vyučoval). Tyto a podobné údaje o činnosti žáků a jejich výsledcích ovlivňují i při nezaměřené, spontánní registraci učitelovy pocity uspokojení z jednotlivých vyučovacích hodin, tříd i z větších úseků výuky. Spoluvytvářejí jeho obraz o sobě a spolupodmiňují jeho sebehodnocení. Při uvědomělé, kritické analýze údajů tohoto typu je na nich posta-

vená produktivní autodiagnostika. Tento přirozený, podstatný a nutný přístup je však ohrožen subjektivním zkreslením. Poznáváme-li a hodnotíme převážně své vlastní postupy a výsledky a neregistrujeme-li současně vlastní vývojové, postupné změny a nemáme srovnání, můžeme pokládat stav motivovanosti žáků, který známe, za optimum nebo za „stejný stav jako u jiných“. Ukážeme si proto, jak je možno zjišťovat a analyzovat postoje k předmětům jednoduchými dotazníkovými metodami.

## 2.2 DOTAZNÍK POSTOJŮ ŽÁKŮ K PŘEDMĚTŮM JAKO METODA ZJIŠŤOVÁNÍ MOTIVAČNÍHO PŮSOBNÍ UČITELE

Jeho obsah tvoří 1. dva (tři) uzavřené dotazy, na něž žák odpovídá v pětistupňové škále, a 2. volné „zdůvodnění“ vyjádřených postojů. Žáci na základní škole se vyjadřují ke dvěma, na střední a vysoké škole ke třem otázkám u všech předmětů pětistupňové škály (analogické ke klasifikační stupnici). *Dotaz na oblibu (osobní) předmětu*

- 1 velmi oblíbený předmět
- 2 oblíbený
- 3 ani oblíbený, ani neoblíbený
- 4 neoblíbený
- 5 velmi neoblíbený

<sup>1</sup> Dotazník vznikl v sedmdesátých letech a byly o něm publikovány základní údaje (V. Hrabal, 1971); výzkumně byl soustavně využíván v Pedagogické laboratoři VOOS při SES Praha 10, kde byl J. Pelikánem pro středoškolskou a vysokoškolskou populaci rozšířen o dimenzi *Význam*; diagnosticky byl aplikován v pražském výchovném poradnictví spolu s jinými metodikami, takže je o něm shromážděno dosti údajů.

### *Dotaz na obtížnost předmětu*

- 1 velmi obtížný předmět
- 2 obtížný
- 3 ani obtížný, ani snadný
- 4 snadný
- 5 velmi snadný

### *Dotaz na význam předmětu*

(na SŠ a VŠ — podle J. Pelikána)

Upřesnění pro Žáky: Jde o význam z hlediska příští činnosti a osobního růstu.

- 1 velmi významný předmět
- 2 významný
- 3 zčásti významný
- 4 málo významný
- 5 nevýznamný

Žáci na základní a střední škole mohou být zváni, aby slovně vysvětlili příčiny obliby a obtížnosti předmětu; tyto údaje nebyly dosud systematicky analyzovány a představují jen inspirační materiál.

Uvedené otázky odpovídají možnostem a zkušenostem žáka, který předmět prožívá jako komplex a zaujímá k němu globální stanovisko. Není většinou (zvláště na ZŠ) s to odlišit podíl učitele (mimoto je přímý dotaz na učitele pedagogicky nevhodný, a táže-li se učitel na vlastní působení, navíc nespolehlivý). Protože se stejným způsobem tážeme na všechny předměty nebo skupiny předmětů, můžeme je srovnávat ve zvolených dimenzích.

Použití tohoto postojového dotazníku na poměrně velkých vzorcích však ukázalo nutnost brát v úvahu rozdílné možnosti, které jednotlivé předměty či jejich příbuzné skupiny dávají učitelům pro motivování žáků, pro volbu úrovně požadavků atd. Teprve výrazně rozdíly v umístění předmětu, který má být hodnocen v porovnání s jeho normálním — obvyklým — umístěním mezi ostatními předměty, naznačují výraznou rozdílnost učitelova působení.<sup>1</sup>

Poměrně velké vzorky náhodně vybraných pražských tříd pátého a šestého ročníku ZŠ (zhruba po 500 žácích) zařadily shodně většinu předmětů do tří skupin podle obliby a snadnosti (tedy ne obtížnosti).

Jako oblíbené, snadné byly žáky hodnoceny tělesná, výtvarná a pracovní výchova a v podstatě i hudební výchova, u ní je však nižší stupeň průměrné obliby.

Jako nejméně oblíbené a nejobtížnější byly žáky pátých a šestých ročníků hodnoceny český jazyk, matematika a ruský jazyk, ostatní předměty zaujímaly mezi nimi střed.

Také výzkum na střední ekonomické škole potvrdil značnou váhu a stabilitu nadindividuálních faktorů při tvorbě odlišných postojů k jednotlivým předmětům. Např. k nejoblíbenějším patří vedle tělesné výchovy cizí jazyky — angličtina a francouzština, k nejméně oblíbeným nauka o výrobě, chemie, fyzika, plánování. Pořadí předmětů podle obtížnosti či snadnosti je ve srovnání se ZŠ výrazněji odlišné, méně souvisí s oblibou a s „významem“ předmětu; například oblíbené cizí jazyky jsou ve stupnici obtížnosti uprostřed (V. Hrabal, 1971). Tabulku obliby a obtížnosti předmětů uvádíme v příloze 1 a 2. Údaje mohou sloužit jako orientační normy pro porovnání s vlastními výsledky, zvláště má-li učitel k dispozici údaje z více tříd.

### Interpretace dimenzí dotazníku

Dotaz na *oblibu* předmětu je v dotazníku na předním místě. Žák v odpovědi charakterizuje svůj emocionální vztah k předmětu, jeho přitažlivost nebo oblíbenost, tendenci zabývat se činnostmi, které předmět vyžaduje, uspokojení z nich, a tedy i úroveň a směr motivačních dispozic spojených s předmětem. V zásadě může učitel své motivující působení považovat za tím úspěšnější, čím oblíbenější je

Jeho předmět — ovšem za předpokladu, že vzniklé motivační struktury jsou pedagogicky hodnotné (což nelze jednoznačně zjistit z oblíbenosti předmětu). Je proto nutné vstoupit v úvahu další, korigující dimenze a další zdroje informace. Přesto je vysoká průměrná oblíbenost předmětu u učitele — v porovnání s jinými učiteli či s průměrnou oblibou předmětu v příslušné žákovské populaci — pozitivním ukazatelem a nízká obliba dokladem, že je zide nebezpečí averze, odpudivé motivace, tendence ke „vzdalování“.

Citovaný výzkum v Pedagogické laboratoři, VUOŠ umožnil porovnání oblíbenosti předmětu u vyučujícího s jeho jinými charakteristikami, které byly k dispozici. Vztahy nebyly silné, neplatí pro všechny učitele ve stejném rozsahu, ale byly statisticky významné. Učitelé, jejichž předmět byl oblíbenější, byli vedením (jeho třemi členy) nezávisle hodnoceni jako pozitivnější ve svých sociálních, lidských vztazích k žákům, jako pedagogicky efektivnější, měli spíše lepší sociometrickou pozici ve sboru a klasifikovali spíše mírněji. (Korelace se pohybovaly na úrovni 0,20 až 0,35.) Široce založený systematický výzkum techniky administrativy (psaní na stroji) v Pedagogické laboratoři (J. Lukš, J. Pelikán, 1979) potvrdil, že obliba tohoto předmětu souvisí u žáků jak s přesností, tak s rychlostí psaní na stroji — tedy s výkony žáků a podílem učitele na jejich vzniku a rozvoji. Ani tento vztah však není jednoznačný a silný (na úrovni  $r = 0,20-0,40$ ). Jak již bylo řečeno, z motivačního působení nemůžeme přímo a jednoznačně usuzovat na efektivitu učitele v oblasti výkonů, tedy na to, co a kolik učitel naučí; ovšem už tím, že pro předmět žáky pozitivně, pedagogicky hodnotně motivoval, splnil podstatnou část svého učitelského úkolu.

Hodnocení *obtížnosti* předmětu bylo v dotazníku zařazeno jako korektiv, který má orientačně osvětlit učitelovo působení v oblasti požadavků, obsahových,

42

porovnání s normou); zvyšování obtížnosti je pozitivní pouze tehdy, nesnižuje-li zvýšená obtížnost motivovanost, oblibu předmětu; jsou-li požadavky z hlediska vývoje žáka hodnotné; a konečně neubírá-li učitel nadměrnými požadavky na žáky ostatním vyučujícím a předmětům jejich prostor pro požadavky na žáka a jeho rozvoj.

Dotaz na význam předmětu směřuje ke zjištění toho, co se nověji označuje termínem subjektivní smysl činnosti (Leont'jev, 1978). Žák — alespoň v postpubertálním období svého vývoje — je již schopen subjektivně posoudit, do jaké míry mu předmět přináší užitek, zisk pro životní perspektivu a pro osobní růst. Tento úsudek je — pokud jde o budoucnost — značně nespolehlivý, ale spolehlivost roste s věkem. Význam předmětu naznačuje podíl perspektivní orientace žáka na motivaci k němu a na jeho oblibě i to, do jaké míry mají dispozice získávané v předmětu šanci integrovat se do struktury osobnosti a stát se její relativně stálou součástí. Odpovědi na otázku po významu předmětu jsou tedy orientační informací o kvalitě motivace, o podílu vnitřních a dlouhodobých motivů, které učitel u žáků formuje a rozvíjí. Vysoká obliba spolu s vysokým prožívaným významem naznačuje optimální motivační působení učitele; vysoká obliba s nízkým významem může signalizovat „lacinou“ popularitu, je-li i obtížnost nízká. Pokud jde o předmět (nikoli učitele), jsou vztahy podobné. Například citovaný výzkum psaní na stroji Lukše a Pelikána ukázal, že i přes oblíbenost je tento předmět zvláště u žáků na oboru „zahraniční obchod“ považován za méně významný — zřejmě proto, že studenti nepočítají s jeho profilujícím uplatněním v životě. Údaj o významu předmětu je také do určité míry kontrolou pedagogické hodnoty obtížnosti předmětu, a tedy požadavků učitele. Z předešlých zjištění a úvah vyplývá, že při interpretaci dotazu na postoje k předmě-

výkonových cílů předmětu, jinými slovy zjistit, nedosahuje-li učitel popularity předmětu (případně vlastní osoby) za cenu snížených požadavků nebo nebrzdí-li jeho motivační úsilí naopak nepřiměřená náročnost. Údaj žáků o obtížnosti předmětu je ovšem jen orientační a relativní: jde o prožívaný a pocíťovaný rozdíl mezi možnostmi žáka a požadavky učitele. Relativita tohoto údaje spočívá: a) v tom, že žák většinou není schopen posoudit výši požadavků. Jestliže mu učitel poskytne podmínky a vytvoří předpoklady pro řešení obtížných úkolů, nemusí je pocíťovat žák jako těžké (opačně PRO nepřipraveného žáka jsou i objektivně jednoduché úkoly těžké); b) v tom, že žák porovnává podle vlastní subjektivní zkušenosti ty předměty, jimž se ve škole učí. Proto nemůže údaj o obtížnosti nahradit konkrétní údaje o výkonnosti, o dosažené úrovni sociopsychických a psychických dispozic (vědomostí, dovedností, schopností), jež má předmět rozvíjet. Diagnosticky významné jsou zvláště odchylky od obecné obtížnosti předmětu — obdobně jako u oblíbenosti, a především extrémní hodnoty takto zjištěné. Ty totiž obvykle úzce souvisejí s motivačními dispozicemi, jako je „laciná“ obliba na jedné straně a zdroj negativní motivace na druhé straně.

Obtížnost předmětu ve srovnání s ostatními předměty je ve větších vzorcích značně stabilní (viz příloha 1), což umožňuje hodnocení obtížnosti v jedné třídě srovnáním s obecným stavem.

V citovaném výzkumu na střední ekonomické škole byli vedením hodnoceni častěji jako odborně zdatnější učitelé, jejichž předměty byly charakterizovány žáky jako obtížnější. Klasifikovali také častěji přísněji ( $r = 0,40$ ) a jejich předmět byl častěji méně oblíbený. (Tyto dva vztahy jsou na základní škole intenzivnější z toho důvodu, že motivace je zde více závislá na učiteli, na jeho hodnocení.) Vcelku je optimální střední stupeň obtížnosti předmětu (při

43

tím je účelné brát v úvahu nejen údaje o oblibě a vlivu (příp. významu), ale také jejich vzájemný poměr, zvláště obliby a obtížnosti. V zásadě je možné předpokládat, že paralelní růst obou ukazatelů je pozitivní. Ukazuje totiž, jak velké napětí mezi požadavky, tj. námahou, nároky na vydání energie na jedné straně, a pozitivním prožíváním, přitažlivostí činnosti na druhé straně dokáže učitel svým pedagogickým působením zvládnout. Diagnostickou a autodiagnostickou produktivitu sledování vztahu obliby a obtížnosti prokázal výzkum. Kombinace těchto parametrů předmětů byly v SES — Pedagogické laboratoři v dobrém souladu s charakteristikami učitele, které vypracovalo nezávisle vedení školy. (Následující charakteristiky vypracoval J. Lukš.)

Charakteristika vyučujícího, jehož předmět je velmi oblíbený a obtížný. Podle charakteristiky vedení tento filolog středního věku dobře ovládá jazyky teoreticky i prakticky; velmi úspěšně využívá aktivizačních metod včetně jazykových boxů; jeho hodiny jsou velmi zajímavé, pestré, náročné na pozornost, čínorodé. Promyšleným systémem ústního a písemného zkoušení a vysokými nároky na domácí přípravu dosahuje velmi dobrých učebních výsledků. Se studenty navazuje osobní kontakt, vede jejich zájezdy. Někteří studenti se mu svěřují se svými životními zážitky a problémy a udržují s ním kontakt i po maturitě ... Také ve sboru patří k nejoblíbenějším pro svůj taktický přístup ke každému jednotlivci. (Obliba vyučujícího a obtížnost předmětu byla hodnocena v porovnání se čtrnácti učiteli — filology na téže škole.)

Mezi jedenácti ekonomy byl výrazným zástupcem typu učitelů, jejichž předmět je žáky hodnocen jako oblíbený a snadný, mladý vyučující s několika lety pedagogické praxe, který projevuje o ekonomické předměty živý zájem, avšak jejich osvojení není zatím hluboké. Metodicky se zaměřuje především

na upoutání bezprostředního zájmu žáků. Informuje studenty o značném množství pojmů a faktů z různých oblastí (ekonomiky dopravy, průmyslu, zemědělství, vnitřního i zahraničního obchodu). Výklad je zajímavý, využívá vynalézavě názorných pomůcek. Při prověřování vědomostí má však vyučující malé nároky, prověřuje nesystematicky, žáci se připravují nárazově; klasifikuje mírně, protože vyžaduje hlavně znalost faktů, méně znalost pojmů a vztahů.

Jako *neoblíbený a nesnadný* byl ve srovnání se situací u jiných vyučujících téhož předmětu hodnocen český jazyk u vyučujícího s dlouhou pedagogickou praxí. Jeho procvičování a prověřování vědomostí žáků je velmi systematické, výklad je však poměrně strohý, jednotvárný. Málo oceňuje samostatný, originální projev studentů, trvá zpravidla na přesných formulacích podle vlastní představy. Povahově je uzavřený, vyžaduje pořádek a zdvořilé chování studentů, má málo pochopení pro jejich nestandardní projevy. Ve sboru je méně oblíbený pro menší adaptabilitu a sklon k náladovosti, ale má značný vliv, který pramení z jeho životních a pedagogických zkušeností, jež dovede uplatnit.

*Neoblíbená a snadná* je chemie u mladšího vyučujícího bez pedagogického vzdělání, nervově labilního, s hlasovými obtížemi, zaměstnaného většinou plně osobními a rodinnými problémy. Má potíže s kázní ve třídě, v průběhu zkoušení je ve třídě hluk, v živějších třídách je nekázeň i při výkladu. Do zkoušení a klasifikace se promítá náladovost a nedůslednost, žáci považují klasifikaci často za „nespravedlivou“. Vypjatá, na vlastní osobu vztažená emocionálnost se projevuje výbuchy hněvu pramenícími často z pocitu bezmoci nebo naopak návaly lítosti, v nichž se žákům svěřuje i s rodinnými problémy. Je tedy patrné, že z postojů žáků k vlastním

předmětu lze získat dobrý globální vhled i podněty pro další vývoj vlastního motivačního působení za těchto předpokladů:

- že získáme údaje od většího počtu žáků, nejlépe z několika tříd (aby se tak vyloučilo směřování výsledků činnosti učitele a specifík jednotlivých žáků a tříd);
- že se odstíní vliv předmětu a jeho motivační potenciál — nejjednodušeji prakticky tím, že se zjistí rozdíly v pořadí oblíbenosti a obtížnosti vlastního předmětu od pozice tohoto předmětu ve větším počtu tříd, či lépe škol daného typu.

Popsané autodiagnostická technika a příbuzné varianty ukazují výsledek působení učitele, nikoli způsobu, jimiž motivačního účinku docílují. Také jen naznačují strukturu motivačních dispozic, směr, kterým se motivace pod vlivem učitele rozvíjí. Těmto otázkám věnujeme pozornost ve druhé části knihy. Pokud jde o zaměření autoregulace, kterou by měla zjištění navodit, nemá většinou smysl změnit zcela styl a výsledek vyučování bez ohledu na vlastní předpoklady a možnosti. Proto je užitečné v případě zjištěných nedostatků na uvedené obecné — globální — úrovni se zaměřit intenzivněji na oblast vlastního motivačního působení s využitím metod nabízených ve druhé části knihy a současně se také blíže seznámit s aktuálními poznatky, které nabízí v příloze uvedená literatura. Pokud jde o krajně problematické výsledky, pak — kromě velmi mladých nezkušených a brzy končících učitelů — je na místě důkladně prověřování osobní i společenské účelnosti pokračovat v učitelské životní dráze.

### 3 AUTODIAGNOSTICKÝ ROZBOR KLASIFIKACE A HODNOCENÍ

Klasifikační údaje jsou jedním z významných „výstupů“ učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni rozvoje a uplatnění jeho dispozic pro plnění požadavků školy. Přináší však stejně hodnotnou informaci také o učiteli? Pokud ano, o jakých aspektech jeho činnosti a působení? Odpověď je z tohoto úhlu pohledu daleko složitější než u žáka. Ačkoli se zdá evidentní, že rozdíly v klasifikaci učitelů ukazují rozdílnou úroveň jejich požadavků (a přísně klasifikující učitelé často uvádějí tento argument pro svůj klasifikační styl), výzkumy nepotvrdily, že by výkony žáků u učitelů s přísnou klasifikací byly vyšší. Nelze tudíž ani předpokládat, že by realizované, splněné požadavky klasifikačně přísných učitelů byly vyšší. Naopak mírně klasifikující učitelé mohou zdánlivě zcela logicky argumentovat, že známky jsou hodnocením výkonu žáků, že tedy lepší klasifikace znamená lepší výchovné a vzdělávací výsledky a je dokladem úspěšnější pedagogické činnosti učitele. Ani to se nepotvrdilo při porovnávání výkonů tříd odlišně klasifikovaných různými učiteli.

Koncem šedesátých a v průběhu sedmdesátých let

jsme uskutečnili dva rozsáhlé výzkumy v tomto směru. V prvním z nich byl porovnáván výkon padesáti pražských pátých tříd v pravopisné a gramatické zkoušce s klasifikací. Deset nejpožiti vně ji klasifikovaných tříd se ve výkonu nelišilo od deseti nejpřísněji klasifikovaných tříd. Na SEŠ v Pedagogické laboratoři jsme porovnávali příznivou a nepříznivou klasifikaci 44 učitelů [korigovanou s ohledem na vyučovací předmět] s jejich pedagogickou úrovní hodnocenou třemi členy vedení. (V. Hrabal, J. Lukš, 1978.) Výsledky ukazuje tab. 4.

Tab. 4 Vztah přísnosti klasifikace a pedagogické úrovně učitele

		Klasifikace příznivá nepříznivá				
		kvartil	I	II	III	IV
Pedagogická úroveň (hodnocená vedením)	vysoká	I	5	2	3	1
	nízká	II	1	1	6	3
		III	2	4	2	3
		IV	2	2	4	3

I když je klasifikace pedagogicky úspěšnějších učitelů posunuta k pozitivnímu pólu, rozdíl není statisticky významný. Obě uvedená zjištění ukazují, že vztah mezi úrovní klasifikace a pedagogickou úspěšností není prostý, lineární; nedokazují však, že neexistuje.

Výsledky těchto a podobných zjištění vedly k závěru, že rozdíly ve výši klasifikace, příznivém či nepříznivém hodnocení mezi učiteli při ostatních srovnatelných podmínkách vyjadřují *rozdíly mezi požadavky učitele a jejich plněním žáky*. Jsou tedy vyjádřením míry „spokojenosti“ učitele s dosaženými

výsledky. Úroveň klasifikace však bez dalších doplňujících informací prozrazuje málo o úrovni dosažených výsledků, o výši požadavků i o skutečném rozdílu mezi oběma. Jeden učitel může hodnotit jako neuspokojivé výkony, které jsou podle jiných vyučujících výborné, zatímco jiný může pozitivně hodnotit i objektivně velmi slabé výkony (v hodnocení jsou však možné i jiné alternativy).

Rozdíly v úrovni klasifikace učitelů mají těsnější vztah k *motivačnímu a osobnostnětvornému působení učitele*. Jestliže z vlastní klasifikace nemůže učitel po rozboru bezpečně zjistit, kolik naučil, může rozbohem získat zčásti náhled, jak se snaží žáky přivést k učení, jaký důraz klade při hodnocení na pozitivní a negativní incentivy (podněty) — je-li tedy ve srovnání s jinými učiteli více nakloněn k odměňování nebo trestání. Tuto souvislost naznačují některé výzkumně potvrzené vztahy mezi úrovní klasifikace a jinými informacemi o žácích. V citovaném výzkumu na SEŠ korelovala klasifikace v předmětu (její výše) se žáky hodnocenou obtížností předmětu ( $r = -0,62$ ). Z toho plyne, že čím je klasifikace učitele nepříznivější, tím více je předmět považován za těžký. Tento vztah je výrazně ovlivněn charakterem, zvláště obsahem předmětu, který se promítá do celého vyučování a učení i do klasifikace. Ale na prožívání obtížnosti či snadnosti předmětu se nutně účastní i poměr splněných i nesplněných požadavků, který spoluurčuje učitel hlavně právě při hodnocení a klasifikaci. Že klasifikace výrazně působí v tomto směru, ukazuje vztah mezi její výší a hodnocením úrovně vlastních vědomostí žáků, vyjádřený statisticky velmi těsnou korelací ( $r = 0,83$ ). I bez výzkumných údajů je zřejmé, že se hodnocení a klasifikace podstatně podílejí na sebehodnocení žáka a že zvláště trvalé negativní hodnocení nemůže mít příznivé následky, jak na to poukazují odpůrci klasifikace. Kladný — i když ne

zcela jednoznačný — je i vztah úspěšnosti a motivovanosti. Znamka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu.

Uvedené souvislosti upozorňují na problematičnost příliš přísné i příliš mírné klasifikace. Mírná klasifikace snižuje možnost diferencovaného hodnocení a může vést k lacinému sebeuspokojení učitele, a navíc i žáků.

Zjištěné vztahy klasifikace k efektivitě vyučování však nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho *pojetí hodnocení láků*. Ovšem u různých učitelů má klasifikace různou váhu v celém komplexu hodnotících aktů, je v různé míře doplňována a korigována diferencovanějším, konkrétnějším neklasifikačním hodnocením. Zvláště významné je, zahrne-li učitel při hodnocení žáka výkony a samu známku do kontextu jeho možností a jeho vývoje — což umožňuje dát pozitivní zabarvení i méně uspokojivým výkonům a méně uspokojivým známkám. Navíc je hodnocení jen jednou, i když významnou součástí působení učitele a jen jedním činitelem, na němž závisejí výchovně vzdělávací výsledky. Není to ovšem činitel bezvýznamný.

Obecnější závěr, který plyne z pedagogických úvah i z dosavadních výsledků výzkumů, je možno formulovat takto: Za pedagogicky riskantní, až nevhodné je možno považovat klasifikační způsob (styl) s *extrémním klasifikačním měřítkem*, tj. přílišnou mírností, ale především přehnanou přísností klasifikace. Navíc přiměřené klasifikování nejlépe odpovídá společenské — srovnávací, třídící funkci klasifikace, např. při přijímání uchazečů do středních odborných škol, učebních oborů a na vysoké školy Otevřenou otázkou zůstává, jak zjistit přiměřenost a uměřenost vlastní klasifikace, jak a kde

### 3.1 METODY ANALÝZY KLASIFIKACE JAKO ÚDAJE O UČITELI

V podstatě je možno postupovat dvěma cestami, podobně jako při pedagogickém hodnocení žáků.

Za prvé lze *porovnávat svou klasifikaci s požadavky*, které jsou dány normou, klasifikačním předpisem, tedy volit tzv. kriteriální postup. Ovšem takový postup je při současném stavu kritérií obtížně uskutečnitelný. Učitel může v tomto směru zčásti pokročit směrem k objektivitě a přiměřenosti vlastní klasifikace jejím porovnáváním s výkony žáků ve standardizovaných didaktických testech. Je to velmi produktivní autodiagnostický postup, ovšem v předmětech vhodných pro didaktické testování (zvláště v matematice, pravopisu, gramatice). Méně informativní jsou testy v těch předmětech a jejich složkách, které vyžadují a rozvíjejí převážně obtížně kvantifikovatelné dispozice, jako jsou „výchovné“ předměty na základní škole. Nahlédnutím do klasifikačního řádu však docházíme ke zjištění, že v každém předmětu se klasifikují mnohé aspekty výkonu a osobnosti žáka, jejichž kvantifikace, tj. přesné porovnání vlastní klasifikace učitele s předpisem, je velmi obtížná a nebyla většinou dosud ani realizována, už pro silný vliv předmětového a individuálního pojetí úspěšného žáka. To transformuje představy o stupních výkonnosti a o úrovni rozvoje dispozice žáka. Rozdílně působí i charakter předmětu, jeho obsah a používané metody výuky. Prostě v současné době je kriteriální postup příliš hrubý, je možné jím odlišit nanejvýš vyslovené chyby a omyly v klasifikaci.

Druhý postup je *porovnávání vlastní klasifikace s klasifikací ostatních učitelů* vyučujících týž předmět či tytéž předměty na stejném typu školy a pokud možno s žáky podobné úrovně. Kritériem se tak stává empirická „kvazinorma“, celý postup má blíz-

ko po vnější, formální stránce k hodnocení výsledků podle norem.

Praktické využití uvedeného „kvazinormativního“ postupu pro autodiagnostiku může mít různé úrovně obecnosti. Nejspolehlivější „normou“ jsou údaje, které vznikly pokud možno na základě velkého vzorku klasifikačních údajů většího počtu vyučujících téhož typu školy a téhož ročníku. Dosud nejsou k dispozici celostátní údaje v takové podobě, aby mohly sloužit jako podklad pro hodnocení a sebehodnocení; v mnohých okresech a v některých krajích však existují důkladné údaje, které mohou sloužit po malých úpravách jako místní orientační kritéria „normálnosti“ klasifikace. V příloze 1 a 2 uvádíme některé pražské údaje. Byly získány pro poradenské účely a pro diagnostiku a autodiagnostiku učitele, byla doplněna některá data zvláště o rozptylu, tj. frekvenci jednotlivých známek. Údaje jsou orientačně použitelné, protože výsledky jednotlivých sond se do značné míry v základních rysech shodují.

Ve větších školách s větším počtem vyučujících jednotlivých předmětů a tříd může sloužit jako místní norma průměrná klasifikace a frekvence klasifikačních stupňů v jednotlivých předmětech a třídách, zvláště pokud by byla vypočtena z údajů za několik let (pokud se neměnily základní školské předpisy a učebnice).

SEŠ — Pedagogická laboratoř soustředila nejdůležitější údaje potřebné ke kvantitativnímu hodnocení klasifikace. Byly to jednak průměry známek jednotlivých předmětů, jednak průměry jednotlivých učitelů. Průměry měly následující hodnotu (od nejpříznivější klasifikovaného do nejhůře klasifikovaného předmětu):



Učitel tedy z výsledku může zjistit, kde jsou rezervy v jeho motivačním působení a kde jsou jeho silné stránky. Přitom se může opírat o u nás již relativně bohatou motivační pedagogickopsychologickou literaturu (viz doporučená literatura oddíl motivace).

#### 5.4. MOŽNOSTI VYUŽITÍ AUTODIAGNOSTICKÝCH METOD PŘI ZJIŠŤOVÁNÍ VLASTNÍCH PREFERENCÍ V HODNOCENÍŽÁKŮ

Významnou složkou hodnocení žáka je to, nakolik žák osobnostně odpovídá učitelově představě dobrého žáka. Osobnostní charakteristiky se projevují nejenom v chování žáka k učiteli, spolužákům nebo k jiným dospělým. Projevují se i ve zvláště učebních činnostech žáků. Takové charakteristiky žáků, jako je přílišná zbrkllost nebo výrazná pomalost, globálnost názoru na pojetí učiva a zanedbávání jednotlivostí, nebo naopak soustředěnost na detail a malá schopnost nadhledu mohou být limitujícími faktory možnosti rozvoje žáka v očích učitele, mohou je u různých učitelů v různé míře vyřazovat z kategorie dobrých žáků.

Již uváděný pocit učitele, že žák sice není tak špatný, ale „něco mu chybí“ k tomu, aby jeho výsledky bylo možno hodnotit dobrou známkou, není tak zcela ojedinělý, zvláště při velkém počtu žáků ve třídách, kdy učitel nemá možnost se lépe přesvědčit o skutečných možnostech žáka. Jistě si z vlastní zkušenosti dokážeme představit následující rozhovor:

0 „Petr to má u mě něco mezi dvojkou a trojkou. Myslím ale, že mu dám dvojkou, je to celkem šikovný kluk a milý. Nerada bych mu trojkou kazila vy-

101

svědčení,“ obrací se jedna učitelka na druhou. Ta však odpovídá: „Já nevím, u mě to má také na rozhraní, ale já si ho prověřím. Že bych mu chtěla dát dvojkou jen tak zadarmo, to ne. Já mám pocit, že počítá s tím, že se nad nim nakonec učitel slituje.“

Velkoryse uvažující učitel může být pozitivně naložen na žáky stejného typu a naopak negativně na žáky „detailisty“. Na druhou stranu učitel, jehož nesystematičnost hraničí s nepořádností, může být alergický na nepořádné žáky. Takových charakteristik jistě existuje celá řada, my se ale soustředíme na ty, které byly v rámci tzv. teorie kognitivních stylů a učebních zvláštností již prověřovány přímo u žáků a učitelů.

Jak u nás uvádí H. Krykorková (1984), z procesuálních charakteristik učební činnosti žáků, které mají své místo v pojetí úspěšného žáka, jsou to především impulsivita a reflektivita na jedné straně a na druhé straně analytičnost a globálnost. Učitel je může nevědomě jak zvýhodňovat, tak znevýhodňovat. Impulzivní žáci jsou charakterističtí jakoby „bezmyšlenkovitostí jednání“ a tím i větším počtem chyb z nepozornosti, odpovídají prvním, co je napadne, a mohou tak značně iritovat učitele.

Reflektivní žáci (ve vyhraněné podobě) naopak mohou vzbuzovat pocit těžkopádnosti, protože všechno, co řeknou, musí několikrát promyslet. Učitele v podstatě zdržují, nestačí plnit úkoly v daném časovém limitu a řadu úloh nedořeší.

Analytičtí žáci, jak už bylo uvedeno, jsou velmi přesní v detailech, v zapamatování konkrétních údajů a v jednoznačnosti odpovědi. Mohou být obtížní tím, že vyžadují přesné informace i tehdy, když je to podle názoru učitele zbytečné a zdržuje ho to při výkladu.

Žáci globálně zaměřeni přehlížejí naopak detaily, které mohou být v některých případech důležité.

102

Mohou učitele iritovat právě svou „velkorysostí“ při učení.

Každý z těchto typů žáků pracuje efektivně při jiném vedení, jiném pojetí úspěšného žáka a jiném pojetí optimálního výchovně vzdělávacího působení. Jeden přístup — má-li v něm žák prostor jako potenciálně úspěšný — může žáka rozvíjet, protože mu dává podmínky pro jeho učební styl, jiný přístup ho naopak může brzdit, což se projeví v postupné rezignaci na předmět nebo školu jako celek.

Má-li učitel pocit, že jeho hodnocení je ovlivněno některými charakteristikami stylu práce žáků, případně způsobem jejich chování příliš silně, může si orientačně zjistit, zda tato ne zcela kontrolovaná proměnná také výrazněji neovlivňuje jeho pojetí úspěšného žáka a tím i jeho klasifikaci. Postup Je jako při zjišťování vlivu pile a nadání na klasifikaci:

- a) definujeme charakteristiku, kterou chceme pro věřovat, například „zbrkllost“;
- b) tuto charakteristiku převedeme na pětistupňovou škálu tak, aby pól, který považujeme za ne negativní, byl označen pětkou.

Například:

- 1 — rozvázný žák
- 2 — spíše rozvázný žák
- 3 — někdy rozváznější, někdy zbrklejší žák
- 4 — spíše zbrklý žák
- 5 — zbrklý žák

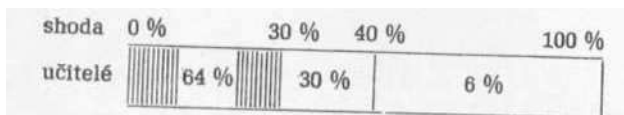
- c) pomocí této charakteristiky ohodnotíme všechny žáky ve třídě;
- d) přiřadíme jejich prospěch;
- e) vypočítáme shody naší klasifikace žáků a porovnáme s grafem náhodných shod, abychom zjistili, nakolik tato charakteristika je součástí naše ho pojetí úspěšného žáka.

103



Graf 5

Náhodné rozložení procenta shod v hodnocení na pětistupňové škále



Pohybuje-li se počet shod naší klasifikace a hodnocení dané charakteristiky (na pětistupňové škále) v rozmezí 0—30 %, je vysoce pravděpodobné, že vybraná charakteristika neovlivňuje významně naše hodnocení žáka při klasifikaci. (V tuto chvíli samozřejmě pomíjíme diskusi o vhodnosti či nevhodnosti dané charakteristiky pro pojetí úspěšného žáka.) Protože však se třídy náhodně od sebe Uši v řadě charakteristik, je užitečné si totéž zopakovat na několika dalších třídách a tím výsledky prověřit.

### 5.5 ZJIŠŤOVÁNÍ PODÍLU SYMPATHI UČITELE K ŽÁKŮM NA JEHO KLASIFIKACI

Ze vliv sympatií učitele k žákům není při jejich hodnocení bezvýznamný, ukazuje řada výzkumů, mimo jiné i výzkum S. T. Hadleye (Helus, 1979), který ve dvaceti třídách sestavil pořadí žáků podle prospěchu, dále podle výsledků didaktického testu a také podle toho, jak žáci byli sympatičtí učitelům. Výsledky ukázaly, že „plná polovina žáků, k nimž cítí učitel výraznější sympatii, dostává lepší známku, než by odpovídalo jejich výkonu. Stejně procento žáků, k nimž cítí učitel antipatii, dostává naopak známku horší“ (tamtéž, s. 40). Výsledky výzkumu uvádíme v tab. 12.

Neméně zajímavé je zjištění N. D. Tvorogové (1976), která prověřovala vliv techniky sociální ko-

104

Uvedené výzkumy jsou jistě zajímavé a výsledky tohoto typu bývají argumentem k tvrzení, že klasifikace je subjektivní akt, na který se nelze spolehnout. Podívejme se však na vztah mezi klasifikací a učitelovými sympatiemi k žákům střízlivěji.

K žákovi, který svědomitě plní učitelovy požadavky, nebude mít učitel negativní vztah. A naopak, pozitivní vztah učitele žákovi zajistí plnění učitelových požadavků. Přesto by se tento vztah neměl významně projevit v hodnocení žákovy prospěchu. Pokusme se tedy prověřit, nakolik takového vztahu ovlivňují klasifikaci.

Postup je obdobný jako v předchozích případech:

- napišeme si jmenný seznam žáků ve třídě, v níž chceme vztah prověřovat;
- ke každému jménu napíšeme do prvního sloupce svůj vztah k žákovi pokud možno pouze z hlediska ryze osobnostních sympatií v následujícím smyslu:
  - velmi sympatický
  - sympatický
  - ani sympatický, ani nesympatický
  - spíše nesympatický
  - nesympatický

Tím vznikne následující tabulka (tab. 15).

Možnosti získání zpětné vazby si ukážeme na uvedeném příkladě. Můžeme postupovat ve třech krocích.

- Porovnáme procento shod jako v předchozích případech s procentem shod ostatních učitelů, abychom zjistili, zda se naše hodnocení nevyvíjí běžnému zkrslení.

Z tabulky vidíme, že počet stejných hodnocení u dvaceti žáků je jedenáct, což znamená, že sympatie k žákům se shodují s klasifikací v 52 %. Výsledek srovnáme s grafem 6.

Tab. 12 Vztahy mezi oblíbeností, klasifikací a výsledky didaktického testu

skupiny žáků podle toho, jak si je učitel oblíbil	známka lepší než výkon v didaktickém testu	známka odpovídá didaktickému testu	známka horší než výkon v didaktickém testu
nejoblíbenější	50%	34%	16%
středně oblíbení	31%	35%	34%
neoblíbení	19%	31%	50%

munikace na prospěch u studentů vysoké školy. Zjistila, že studenti s dobrou technikou komunikace jsou výrazně častěji hodnoceni lépe při klasické zkoušce ústní než při písemné (tab. 13, 14).

Tab. 13 Rozložení známek u studentů s dobrou a špatnou technikou komunikace při písemném zkoušení

technika komunikace	známka					celkem
	1	2	3	4	5	
dobrá	—	1	16	11	5	33
špatná	—	2	17	15	3	37

Tab. 14 Rozložení známek při ústním zkoušení

technika komunikace	známka					celkem
	1	2	3	4	5	
dobrá	—	1	20	10	5	36
špatná	—	3	9	21	16	49

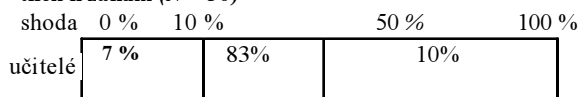
105

Tab. 15 Hodnocení Jednadvaceti náhodně vybraných žáků 6. ročníku učitelkou Českého Jazyka

žák	sympatie	prospěch
A	3	2
B	1	1
C	2	2
D	4	3
E	2	3
F	1	1
G	5	3
H	3	3
I	2	2
J	1	2
K	2	2
L	4	3
M	2	3
N	1	1
O	2	3
P	3	3
R	4	2
S	2	2
T	4	4
U	1	2
V	2	2

Graf 6

Procento učitelů podle procenta shod v klasifikaci a sympatiích k žákům (N = 30)



Z grafu je zřejmé, že blíží-li se procento shod 50 %, nebo dokonce 50 % překračuje, jako tomu je v naší ukázce, mělo by to vést k zamyšlení nad způsobem učitelova hodnocení.

- b) Porovnáme procento shod s grafem 5, který nám orientačně ukáže, nakolik se naše hodnocení odlišuje od hodnocení oproštěného od emotivních vztahů. Zde samozřejmě vidíme daleko markantnější rozdíl, protože klasifikace je v průměru sympatiemi k žákům ovlivněna.

Dosud jsme se zabývali pouze otázkou vztahu (úrovně vztahu) mezi hodnocením a sympatiemi k žákům. Před námi však stojí ještě jedna důležitá autodiagnostická otázka — otázka po kvalitě našich vztahů k žákům. Naprostá nezávislost hodnocení a sympatií může vzniknout také tehdy, jsou-li všichni žáci učiteli buď sympatičtí, nebo nesympatičtí — mají-li všichni stejné nebo téměř stejné hodnocení. Zajímavou autodiagnostickou informaci můžeme proto také dostat srovnáním úrovně sympatií k žákům s úrovní sympatií ostatních učitelů.

- c) Porovnáme frekvenci jedniček, dvojek, trojek, čtyřek a pětek s frekvencí typickou pro průměr ostatních učitelů (tab. 16).

Tab. 16 Frekvence hodnocení žáků učiteli ( $N = 30$  tříd)

Stupeň hodnocení	průměr	nejčastější rozsah
1	30%	10—40%
2	30%	20—50%
3	25%	10—40%
4	10%	0—20%
5	50%	0—10%

Otázka pozitivnosti vztahů učitele k žákům je jistě velmi důležitá a jistě na ni nelze snadno odpovědět. Na jedné straně je učitel se svým vztahem k žákovi, na druhé straně je žák, který tyto vztahy nějakým způsobem interpretuje a prožívá. Proto nemůžeme jednoznačně rozhodnout, zda pozitivní vztah k žákovi vyznívá stejně pozitivně v očích žáka, i když pravděpodobnost opětování vztahů je v sociální psychologii již dávno známá. Zvýšený počet negativních vztahů však signalizuje problémy, kterých si nemusíme být plně vědomi, a proto musíme nejprve odhalit jejich příčiny a potom je řešit. Je ovšem potěšující, že se čas od času setkáváme s učiteli, pro které je vysoce pozitivní vztah k žákům normou.

Závěrem zhodnotíme, nakolik se učitelka z našeho příkladu liší od průměru. Spočítáme-li procentuální podíl všech známek, kterými hodnotila své žáky, zjišťujeme, že jedniček je 24 %, dvojek 38 %, trojek 14 %, čtyřek 19 % a pětek 5 %. Z výsledků vidíme, že učitelka se vcelku od průměru neliší. Emotivní vztahy k žákům by tedy měla dále rozvíjet.

Inspirativní v tomto smyslu může být experiment, který u nás provedl Langer (1984) při výzkumu motivace žáků ve vyučování. Požádal učitele, aby alespoň jednou za týden každého žáka písemně za něco pochválili. Experiment přinesl zvýšení motivace žáků, které zřejmě pramenilo z toho, že učitelé změnili svůj vztah k mnohým z nich v pozitivním smyslu.

## ANALÝZA PRŮBĚHU VYUČOVACÍ HODINY JAKO ZDROJ AUTODIAGNOSTICKÝCH INFORMACÍ

Předsedkyně předmětové komise přichází na hospitaci k začínající kolegyni.

Zastavuje se u jejího stolku a říká: „Tak Jsem si s sebou vzala magnetofon, jak jsme se domluvily. Dám ho sem dopředu do zásuvky a položím ho na okno, aby ti na stolku nepřekážel.“ Mladá kolegyně kývá hlavou. Následuje vyučovací hodina. Po jejím skončení si hospituji bere magnetofon a domlouvá se s vyučující na příští týden, kdy si nad nahrávkou „sednou“ a „popovídají“.

Asi po týdnu přichází starší učitelka do kabinetu, kde sedí kolegyně, u které hospitovala. Nese magnetofon a několik strojem popsaných archů papíru. Říká: „Tak jsem tady, jak jsme si domluvily. Některé úseky hodiny jsem přepsala, abychom si o nich mohly konkrétně pohovořit. Hodina se mi vcelku líbila, ale myslím, že máš ještě větší schopnosti. Některé momenty si možná neuvědomuješ a je to škoda. Podívej se tady na ten úsek, ten je myslím pro celou hodinu typický.“

Listuje a vytahuje jeden list papíru s následujícím zápisem:

U: Výborně. Tedy jak jsme nazývali tu první říši, byla to...

Z: Sámova říše.

U: Ještě jednou, v kterém roce vznikla? Pěkně nahlas odpovídáme! Vládo!

Z: Bylo to v roce šest set dvacet tři.

U: Dobře. Řekněte mi, co bylo důvodem nebo příčinou toho, že se sjednotili Slované tentokrát dohromady? Proč se potřebovali sjednotit? Magdo! Každý samostatně.

Z: Protože byla válka a nemělo cenu bojovat, ale když se spojili, tak ...

U: měli

Z: měli větší vojsko ...

U: ano

Z: a byli silnější.

U: Výborně. Tedy k tomu, aby vzniklo první sjednocení slovanských kmenů, vedla vlastně obava o samostatnost... vedl k tomu společný cíl všech těch slovanských kmenů odrazit útoky kterého kmene?

Z: Barbarského. . . U:

Kterého kmene.

Z: Kmene Avarů.

U: Ano, kmene Avarů... To bylo v roce šest set dvacet tři. Do kterého roku Sámů žil a spravoval kmenový svaz, nevíme, protože o tom se písemný doklad nezachoval. Ale jedno víme, že po smrti Sámově... Kdo by dovedl pokračovat? Jitko!

Z: Po smrti Sámově se zase slovanská říše rozpadla.

U: Ano, a jednotlivé kmeny žily opět...

Z: Samostatně.

U: A teď se zeptám, kdo se dostal postupně do čela jednotlivých kmenů? ... Jakub!

Z: Kmenoví náčelníci.

U: Výborně ...

„A teď si to poslechni z pásky.“ Zapíná ho.

Po skončení nahrávky, při které se na tváři mladší učitelky mísí napětí s mírnou nevolí, předsedkyně předmetové komise pokračuje: „Chtěla bych tě zaměřit na několik věcí. Za prvé, všimni si, jaké a jakým způsobem kladeš žákům otázky, dále ...”

Rozhovor trvá asi hodinu. Když se starší učitelka zvedá k odchodu, mladší se na ni obrací s prosbou: „Mohla bych si to od tebe tak na týden půjčit? Víš, chtěla bych si tu hodinu přehrát celou a ještě jednou se podívat na ty záznamy.”

Jaké jsou možnosti učitele získat zpětnou vazbu o své interakci se žáky a o tom, co je v jeho komunikaci se žáky dominantní?

Existuje několik možných zdrojů takovéto autodiagnostické informace:

1. jiná osoba, která je přítomna vyučování a která je schopna podat zpětnou vazbu;
2. žáci, jejichž chování je jedním z odrazů učitele va působení, dále to může být jejich názor na učitele a pocity, které mají z učitelova chování při hodině;
3. objektivní záznam vyučovací hodiny, který je možno analyzovat z několika hledisek.

Sám učitel však obvykle nemá možnost — nebo z logických důvodů nechce — vyžádat si na řediteli školy nebo na inspektorovi, aby jeho vyučování sledovali pod určitým zorným úhlem, například z hlediska jeho interakce se žáky. Proto se nebudeme dále tímto zdrojem možných autodiagnostických informací zabývat. Pouze upozorníme, kam by měla být pozornost hospitujícího zaměřena, kdyby chtěl, aby výsledek hospitace měl pro učitele Informační hodnotu pro zkvalitnění vlastní interakce se žáky. Ukazuje se totiž, že kritéria hodnocení učitele stanovená ministerstvem školství tuto dimenzi nezahrnují (V. Cepičková, 1981).

112

7. vystupuje jako kritizující nebo ospravedlňující autorita: výpovědi určené ke změně nepřijatelného chování v přijatelné, vyhubování žákovi, sdělení, proč učitel dělá to, co dělá;

2ákův hovor

8. žákův hovor — reakce: žák odpovídá učiteli, reaguje na to, co od něj učitel požadoval;
9. žákův hovor — započetí (podnět): hovor žáků, který sami započali, nepředpokládá: výroky jako reakce na učitele;
10. ticho nebo zmatek: pauzy, krátké pasáže ticha nebo zmatku, kdy není možno porozumět komunikaci.

Na příkladě již uvedené vyučovací hodiny si pro ilustraci uvedme způsob zpracování údajů získaných Flandersovou metodou. V následující zkrácené ukázce jsou naznačeny třísekundové intervaly svislými čarami, přičemž kategorie, do které úsek patří, je označen jejím číslem (viz předchozí popis kategorií a jejich číselné označení).

U: Kdo z vás mi dovede odpovědět, I který byl první státní útvar na I našem území? Kdy se poprvé sjednotili I pod vládou někoho lidé I žijící na našem území? I Přemýšlejme, vraťme se zpět. I Tak co myslíš, Bílku?

Z: Byla to Velká Morava, když barbaři proti Velké Moravě a... I

U: Tak si sedni, to není v I pořádku! Já myslím ještě jiný státní útvar, I který to byl před Velkou Moravou I Jirko

## 6.1 ANALÝZA ZÁZNAMU VYUČOVACÍ HODINY

Nejobjektivnějším, I když dosti pracným způsobem získání autodiagnostických informací je rozbor magnetofonového záznamu vyučovací hodiny. První krok je jednoduchý, spočívá v tom, že si učitel vezme do hodiny magnetofon. Druhý krok spočívá v prepisu hodiny, což je časově náročné. Proto lze doporučit, aby si učitel zaznamenal pouze vybrané úseky pro hlubší analýzu. Ve výkladové části zpětně hodnotíme její srozumitelnost, případně logičnost, v úseku ze zkoušení žáků si upřesníme kritéria hodnocení žáků. Je tedy zřejmé, že magnetofonový záznam a jeho prepis lze mnohostranně autodiagnosticky (i diagnosticky) využít. Ve světové pedagogické literatuře existuje metoda, kterou propracoval Flanders (1975). Je určena pro analýzu vyučovacích hodin z hlediska poměru a kvality učitelovy a žákovy aktivity. Při analýze se záznam hodiny rozdělí na třísekundové intervaly; každý z těchto intervalů je označen číslem odpovídajícím následujícím kategoriím.

Učitel

1. akceptuje city: bere v úvahu nebo interpretuje emoce žáků; předpovídá nebo připomíná emoce;
2. chválí nebo povzbuzuje: chválí nebo povzbuzuje chování nebo činnost žáka;
3. přijímá nebo používá žákovy výroky: objasňuje, sestavuje nebo rozvíjí myšlenky žáků;
4. dává otázky: klade otázku týkající se obsahu nebo procedury s úmyslem přimět žáka k odpo vědi;
5. vykládá látku: uvádí fakta nebo názory o obsahu nebo proceduře, vyjasňuje své vlastní názory, klade řečnické otázky;
6. dává příkazy: příkazy, rozkazy či nařízení, je jichž splnění je očekáváno;

113

Z: Bylo to roku 623 I a Sámovo spojil Slované. I

U: Ano... I

Z: ... když bojovali proti Avarům. I

U: Výborně. I Tedy jak jsme nazývali tu první říši, byla to ... ?

Z: Sámova říše. I

U: Ještě jednou, v kterém roce vznikla? I Pěkně nahlas odpovídáme! I Vládo!

Z: Bylo to v roce šest set dvacet tři. I

U: Dobře. I Řekněte mi, co bylo důvodem nebo příčinou toho, že se sjednotili Slované I tenkrát dohromady? Proč se potřebovali I sjednotit? Magda!

Posloupnost třísekundových intervalů v uvedené ukázce je: 4444444867488282484682444 ... Další postup je takový, že zjištěné číselné označení se zapisují do matice tak, jak za sebou následují. Například následovala-li po otázce' (4) odpověď' (8), zapíšeme to čárkou ve 4. řádku a 8. sloupci. Následovala-li po odpovědi pochvala (8 a 2), zaznamenáme to v 8. řádku a 2. sloupci.

Z matice [tab. 17] lze vyčíst řadu autodiagnostických informací:

- a) Nejprostší informace je součet intervalů v řádcích, který nám v případě převedení na procenta udává, kolik času z vyučovací hodiny vyplnila která kategorie. Tim můžeme získat hrubý přehled o časových proporcích hodiny.

b) Další informací jsou typické přechody jednotlivých kategorií, které lze zjistit z jednotlivých políček matice. V našem příkladě, podíváme-li se na matici, zjistíme, že největší frekvenci má kategorie 4., což je učitelova otázka 52 % času ukázky). Po této kategorii následuje ve většině případů tatáž kategorie (políčko 4—4), což ukazuje, že otázka přetrvává nejméně po dva intervaly (pokračuje). Následuje další nejčastější přechod z otázky na odpověď (4—8) a z odpovědi na pochvalu (8—2). Políčko 8—8 je zastoupeno pouze jednou; to znamená, že se vyskytla pouze jedna žákovská odpověď delší než tři sekundy. Učitel si dále vyhradil na svou otázku téměř o dvě třetiny delší čas.

Tab. 17 Matice interakčních změn

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	frekvence	% času
1											0	0
2											3	12
3											0	0
4											13	52
5											0	0
6											2	8
7											1	4
8											6	24
9											0	0
0											0	0

Z matice lze také vyčíst, jak často reaguje učitel na žakovu odpověď rozvíjícím způsobem (v našem případě ani jednou), a řadu dalších autodiagnostických informací (Mareš, 1978).

Existuje mnoho způsobů analýzy vyučovací hodiny, Flandersův systém je však jeden z nejrozšířenějších a využívá se jednak pro získání zpětnovazebně informace, jednak jako východisko pro trénink učitelů v oblasti interakce se žáky.

## 6.2 FREKVENCE A TYP UČITELOVÝCH OTÁZEK Z AUTODIAGNOSTICKEHO HLEDISKA

Otázka je významnou součástí učitelovy práce. Je pro něj nástrojem, který využívá při výkladu, kdy má otázka především motivační charakter, přerušuje monotónnost pasivní percepcce žáka, případně (Mařuškin, 1972) může tvořit součást probírání nové látky při problémovém vyučování. Otázka při výkladu také bývá zpětnou vazbou pro učitele, nakolik žáci vykládanou látku chápou a není-li nutné učivo znovu vysvětlit. Základní funkci má však otázka při opakování a zkoušení žáků. „Umožňuje učiteli zjistit, co žák umí, co se naučil, co mu není jasné, kde má mezery v předchozích vědomostech, co mu dělá potíže a čemu neporozuměl.“ (Pstružinová, 1986)

Otázka je tedy na jedné straně účinným diagnostickým údajem o žákovi (respektive může být, je-li využívána dobře) a na druhé straně může být velmi účinnou autodiagnostickou informací pro učitele o vlastním působení.

Z pedagogického hlediska, jak uvádí Mareš (1984), je podstatné, aby otázka byla

- věcně správná,
- přesná a jednoznačná,
- jazykově správná,
- přiměřená věku dětí,
- aby měla přiměřenou délku.

Mimo to však rozbor frekvencí otázek ve vyučovací hodině může ukázat zaměření učitele na rozvoj určité úrovně poznávacích procesů žáka, jako