

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

Obecné principy autodiagnostiky budoucího učitele a její využití pro sebereflexi

Pavla Andrysová

Studenti učitelství by měli být připraveni provádět diagnostiku žáků a žakovských skupin. Vedle toho by však měli být také schopni kriticky prozkoumávat vlastní pedagogickou činnost, analyzovat ji, interpretovat a hodnotit. Význam účinné reflexe a sebereflexe je v učitelském povolání mimořádný. Pod pojmem **sebereflexe budoucího učitele** (pod zorným úhlem diagnostiky) rozumíme schopnost řízení, hodnotící reflexe v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě záznamů o vlastní pedagogické činnosti s cílem zvýšit vlastní profesní kompetence.

Cíl

- pochopit význam reflexe v práci pedagoga,
- seznámit se s možnostmi využití autodiagnostických metod v práci pedagoga,
- uvědomění si skutečnost, že to co děláme, lze vždy dělat lépe,
- pochopit, že neúspěšný žák může být mnohdy produktem špatného učitele,
- najít odpovědi na alespoň některé z uvedených autodiagnostických otázek.

Účinná sebereflexe jako cesta k efektivní edukaci

Sebereflexe učitele je důležitým předpokladem k autoregulaci, impulzem k práci na sobě.

V. Smékal (1989) chápe sebereflexi jako „*uvědomování si obsahu svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já. Ideální já vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být, jaký by měl být*“. **Sebereflexe je vnitřní dialog, který vedeme se sebou.**

Význam účinné reflexe a sebereflexe je v učitelském povolání mimořádný. V práci učitele se projevuje následovně:

- Učitel je schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat, hodnotit (ve vztahu k zamýšleným cílům), přemýšlet nad jejími důsledky a praktické zkušenosti teoreticky reflektovat (dát je do kontextu teorie, vysvětlit, argumentovat).
- Učitel je schopen přemýšlet, analyzovat, co se skrývá za jeho činností (jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky – *tacit knowledge, knowledge in action*). Toto objasňování nezjevných, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání učitele (nutnost slovně formulovat, přesně pojmenovat ne zcela jasné, někdy jen pocíťované či tušené) je klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, chápání souvislostí, příčin, následků apod. (Spilková, 2008).

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

Porozumění sobě sama chápeme jako základní předpoklad práce nejen pedagoga, ale každého, kdo si zvolil tzv. **vztahové povolání**. Pod označením vztahové povolání máme na mysli profesní jednání a přístupy, které jsou bezprostředně zaměřeny na člověka, kromě povolání učitele sem můžeme zařadit např. povolání lékaře, psychologa, právníka ad. (Dorotíková, 2003).

Úspěšná pedagogická činnost se odvíjí nejen od dovedností učitele, neméně důležité je i to, jak učitel rozumí sám sobě. Vycházíme z předpokladu, že chci-li jako pedagog porozumět žákovi, musím nejprve dobře poznat sám sebe.

Cesta k fenoménu, který můžeme označit jako dobrý učitel, vede přes sebepoznání, tedy přes **autodiagnostiku** vlastní pedagogické činnosti.

Jedním z autorů, kteří se výzkumně zabývali hledáním odpovědi na otázku: „Jaký jsem učitel?“ jsou Hrabal, Pavelková (2010).

Zmínění autoři vedou učitele k autodiagnostice v těchto oblastech:

- zjišťování úspěšnosti vlastního pedagogického působení za využití didaktických testů, dotazníků postojů žáků k předmětům, autodiagnostickým rozborem klasifikace a hodnocení, analýzou klasifikace,
- zjišťování zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka (jako zdroj sebepoznání může učitelům sloužit analýza učitelem vyvolávané motivace žáka, analýza průběhu vyučovací hodiny),
- učitelův obraz o žákovi jako ukazatel pedagogické vnímavosti.

Autodiagnostické metody a techniky

Autodiagnostika učitelovy implicitní teorie dobré výuky

Při vymezování individuálních požadavků na svou pedagogickou činnost stojí pedagog obvykle před otázkou, co znamená efektivně vyučovat (působit na žáky, komunikovat s nimi). Faktem zůstává, že neexistuje jen jediná správná koncepce výuky. Každý učitel má řadu vlastních individuálních dispozic a potencialit, které v průběhu let specifikuje, a rozvíjí, využívá vlastních metod a má vlastní představu pojetí dobré výuky daného předmětu. Obecně vzato může tedy ve vyučování pracovat mnoha způsoby, musí však vědět, co dělá a proč to dělá.

Učitel si při tom klade zejména dvě otázky. První se týká toho, jak jeho žáci posuzují oblibu, obtížnost a význam předmětu, který vyučuje, ve srovnání s tím, jak je tento předmět vnímán, vyučují-li ho jiní učitelé. V druhé se ptá, nakolik zná postoje jednotlivých žáků k danému předmětu z hlediska jeho obliby, obtížnosti a významu.

Žákovské postoje ke školním předmětům

Vyučovací předmět plní svou funkci, jestliže zprostředkovává žákům odpovídající informace, které jim umožňují jako plnohodnotný spokojený osobní život, tak i úspěšnost v profesionálním životě. Aby mohl tuto funkci plnit, musejí ho žáci prožívat jako přitažlivý (měl by být u nich **oblíbený**), ne příliš **obtížný**, ale ani příliš jednoduchý, a měli by si

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

uvědomovat jeho **význam**, především z hlediska jejich budoucího uplatnění (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 25).

Obliba předmětu je vymezována jako emocionální prožitek z předmětu a v předmětu. Tento prožitek je předpokladem i výsledkem motivace k učební činnosti. Učitel může považovat své motivující působení v zásadě za tím úspěšnější, čím oblíbenější je jeho předmět – ovšem jen za předpokladu, že vzniklé motivační struktury jsou pedagogicky hodnotné, což nelze jednoznačně zjistit z oblíbenosti předmětu – zvyšovat ji například snižováním nároků, není vhodné.

Obtížnost předmětu je chápána jako charakteristika, která se vztahuje k řadě motivačních procesů ve vyučování, jako je pocit výkonnosti, sebeobraz, úspěch aj. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 26).

Z hodnocení obtížnosti předmětu žáky získáváme informaci o jeho působení z hlediska adekvátnosti požadavků, obsahových a výkonových cílů. Proto je nutné vědět, nedosahuje-li učitel popularity předmětu (případně vlastní osoby) za cenu snížených požadavků, nebo naopak, nebrzdí-li jeho motivační úsilí nepřiměřená náročnost. Údaj žáků o této obtížnosti je ovšem jen orientační a relativní: jde o prožívaný a pociťovaný rozdíl mezi realizovanými možnostmi žáka – a výkony a požadavky učitele. Relativita tohoto údaje spočívá v tom, že žák

- a) není schopen objektivně posoudit výši učitelových požadavků; jestliže mu poskytneme dobré podmínky a vytvoříme předpoklady pro řešení obtížných úkolů, pak je nebude prožívat jako příliš náročné (v opačném případě může jako obtížné prožívat i objektivně ne příliš těžké úkoly);
- b) obtížnost předmětu porovnává se svou vlastní zkušeností se všemi předměty, jimiž se ve škole učí, a proto údaj o obtížnosti nemůže nahradit konkrétní údaje o jeho výkonnosti, o dosažené úrovni rozvoje jeho sociopsychických a psychických dispozic (vědomostí, dovedností, schopností); pro učitele jsou autodiagnosticky významné zvláště odchylky ve vnímání obtížnosti předmětu jeho žáky.

Význam předmětu je chápán jako motivační zdroj zprostředkovaný zvnitřněnou sociální reprezentací předmětu z hlediska jeho uplatnění ve společnosti a jeho významem pro dosažení vlastních (profesionálních) cílů v budoucnosti. Dotazem na význam předmětu zjišťujeme to, co bývá označováno jako subjektivní smysl činnosti jedince (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 26-27).

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

Klasifikace jako možný nástroj ovlivňování postojů žáků k vyučovacím předmětům

Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti a představují pedagogicky a psychologicky významnou informaci o žákovi. Stejně hodnotnou informaci však přináší také o učiteli.

Ačkoli se zdá evidentní, že rozdíly v klasifikaci, již učitelé hodnotí žáky, ukazují rozdílnou úroveň jejich požadavků (a přísně klasifikující učitelé často obhajují svůj klasifikační styl právě tímto argumentem), výzkumy nepotvrdily, že by **výkony** žáků u učitelů s přísnou klasifikací byly vyšší. Nelze tudíž ani předpokládat, že by požadavky klasifikačně přísných učitelů byly vyšší.

Úroveň klasifikace bez dalších doplňujících informací prozrazuje o úrovni dosažených výsledků, o výši požadavků i o skutečném rozdílu mezi oběma jen pramálo.

Rozdíly v úrovni klasifikace mají pravděpodobně těsnější vztah k *motivačnímu a osobnostněrozvojovému působení učitele*. Jestliže z vlastní klasifikace nemůže učitel bezpečně zjistit, kolik naučil, rozbor mu zčásti poskytne 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 odměňování nebo trestání.

Školní známka je nesporně významným symbolem úspěchu. Vztahy klasifikace k efektivitě vyučování však nejsou příliš výrazné. Klasifikační údaje konkrétního učitele ukazují spíše na jeho klasifikační styl, na jeho klasifikační měřítko, charakterizují tedy pojetí hodnocení žáků, přičemž u různých učitelů má klasifikace známkami v celém komplexu jejich hodnotících aktů různou váhu.

Za pedagogicky riskantní, až nevhodný je možno považovat klasifikační způsob (styl) s extrémním klasifikačním měřítkem, tj. přílišnou mírnost, ale především přehnanou přísnost v klasifikaci.

Při analýze klasifikace je účelné sledovat také její další charakteristiky:

Kvantitativně lze dobře hodnotit **rozptyl** klasifikace, frekvenci jednotlivých klasifikačních stupňů. Problematický je snížený rozptyl. Když se známky příliš kumulují okolo jednoho klasifikačního stupně, snižuje to jejich rozlišovací hodnotu, a tím zpravidla i jejich motivační funkci (pokud není nahrazena podněty z jiných zdrojů).

Příliš velký počet známek pohybujících se uprostřed klasifikační stupnice ukazuje zpravidla na nerozhodnost, nejistotu, nediferencovanost ve vidění žáků, na nejasnost klasifikačních kritérií.

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

K dalším významným charakteristikám klasifikace patří **stabilita** výsledných známek, frekvence průběžné klasifikace a podobnost známky či její výjimečnost v porovnání s ostatními známkami žáka.

Dostatečně sledovanou stránkou učitelova postupu, která se dá poměrně snadno hodnotit, je **frekvence průběžné klasifikace**. Nedostatečná četnost je hodnocena všeobecně negativně, znamená totiž, že výsledná klasifikace je náhodná a že zřetelně chybí kontrola učebního vývoje žáka. Méně pozornosti se věnuje vysoké frekvenci, která může naznačovat oslabení zájmu učitele o vlastní obsah vyučování a jeho další komponenty. Velmi časté známkování se někdy děje na úkor jiných, konkrétnějších a důkladnějších forem hodnocení.

Učitel by se měl také zajímat, zda a jak se známky, které dal svému žákovi na vysvědčení, liší od jeho známek z ostatních předmětů, zvláště z předmětů obsahově příbuzných. Výrazné rozdíly ve výši známek mohou totiž ukazovat na rozvinuté a rozvoje schopné specifické dispozice žáka, nebo naopak na indispozice (např. na vývojovou poruchu učení). Zjištění takového stavu je dokladem diagnostických schopností učitele; prokazuje jeho citlivost k individualitě žáka, odolnost vůči sociálnímu tlaku ostatních učitelů a snahu nepodřizovat se většině.

Je tedy zjevné, že důležitým autodiagnostickým signálem je rovněž **klasifikační disonance**. Pokud se známka z jednoho předmětu výrazně liší od průměru ostatních známek, kterými je žák klasifikován, signalizuje to často krajní, až jednostranné vnímání žáka učitelem – buď výjimečně pozitivní, které potenciálně žáka motivuje k mimořádným výkonům, nebo negativní, jež ho může zavést až do jakéhosi bludného kruhu sebepodceňování (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 63-66).

Při klasifikaci by měl pedagog hodnotit:

- a) stupeň a uvědomělost osvojení předepsaného učiva,
- b) úroveň myšlení; přesnost a výstižnost vyjadřování,
- c) schopnost uplatňovat příslušné vědomosti, dovednosti a návyky při řešení různých úkolů, zvláště praktických,
- d) aktivitu, samostatnost, tvořivost a zájem o učení a pracovní činnosti.

Dále má učitel při klasifikaci žáka přihlížet:

- a) ke snaživosti, vytrvalosti a pečlivosti žáka,
- b) k jeho osobitým zájmům, zájmu o práci vůbec, o další vzdělávání, a to i v mimoškolní činnosti,
- c) k jazykové správnosti jeho projevu (Kosíková, 2006).

Důležitý je respekt k individuálním předpokladům žáků!

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

Autodiagnostika učitele v oblasti jeho subjektivní, implicitní teorie

Autodiagnostika učitele v oblasti jeho subjektivní, implicitní teorie, jakou si vytvořil o úspěšném žákovi, tedy zjišťování preferencí v hodnocení žáků určitého typu, v daném případě jedinců s převažující pílí nebo nadáním i žáků s převažujícím způsobem rozumové práce při učení.

Učitelovo pojetí úspěšného žáka zahrnuje jednak preference určitého typu žáků, jednak cílovou představu o tom, jaký by měl být výsledek pedagogického působení. Učitelovo pojetí úspěšného žáka má své zdroje, ze kterých se utváří.

K sebereflexi má učitel autodiagnostické údaje získané na základě odpovědí na následující otázky:

- a) Jak posuzují žáky z hlediska jejich píle a nadání? Rozlišují tyto dva zdroje žakovských výkonů?
- b) Jaký podíl má v mé klasifikaci výkon žáků, který hodnotím?
- c) Jak se na hodnocení výkonu žáků v jejich klasifikaci podílí má představa o jejich píli a nadání?
- d) Do jaké míry se u jednotlivých žáků shoduje mé hodnocení píle a nadání s jejich sebehodnocením?
- e) Nakolik je určitý typ rozumových schopností žáků součástí mého pojetí úspěšného žáka? (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 88).

Údaje, z nichž mohou učitelé vycházet, jsou získávány pomocí cílených dotazů, na něž žáci odpovídají, srovnáváním vlastních výsledků s referenčními normami a na základě analýzy speciálně strukturovaných **didaktických testů**, v uvedeném případě z hlediska rozumových schopností.

Závěry z této sebereflexe mohou být např. příliš mírné hodnocení žáka v porovnání s jeho reálnými výkony nebo přeceňování určitých dimenzí žakových rozumových činností při hodnocení.

Didaktický test

Velmi účinným diagnostickým i autodiagnostickým nástrojem týkajícím se rozumových schopností žáků je **didaktický test**. Informace, které učitelé poskytnou, slouží ke zjišťování

- a) úrovně znalostí žáků, a tedy k diagnostice (kolik a co se žák naučil);
- b) kvality učitelova pedagogického působení z hlediska celkové úrovně toho, co se žáci naučili;
- c) učitelových specifických požadavků na rozumové schopnosti žáků, a tedy i k autodiagnostice jeho vlastních preferencí a pojetí úspěšného žáka (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 107).

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

Využití taxonomie při konstrukci testu dává učiteli diagnostickou možnost vytvořit si relativně objektivní, globální obrázek o tom, ve které oblasti jsou žáci jeho třídy zdatní či méně zdatní, tj. který z typů úloh zvládají lépe a který hůře.

Při konstrukci didaktického testu učitel dbá, aby odpovědi byly jednoznačně hodnotitelné (skórovatelné), otázky přiměřené, ale různě obtížné a měly dostatečnou diferenciací hodnotu. Otázek musí být dostatečný počet a je třeba dodržovat jejich vzájemnou nezávislost (výsledek řešení jedné otázky nesmí být podmínkou pro úspěšné řešení otázky další).

Forma odpovědi může být různá; k nejběžnějším patří výběr z několika nabídnutých odpovědí, doplňování a tvorba odpovědi.

Je však třeba brát v úvahu, že některé typy úkolů se hodí právě pro určitou kategorii úloh. Např. forma přiřazovací je vhodná k jednoduchým myšlenkovým operacím, alternativní odpovědi k pamětním úlohám a úlohy s tvořenou odpovědí se hodí pro složitější myšlenkové operace.

Položky testu je nutné konstruovat tak, aby vyšší úroveň automaticky nezahrnovala nižší, tj. aby v případě úloh na jednoduché a složité myšlenkové operace učitel zároveň nezkoušel fakta, ale dal je sám žákům k dispozici, apod. Je třeba, aby v úlohách, v nichž se prověřuje schopnost aplikace poznatků, byla žákům známa nejen fakta, ale i základní vztahy mezi nimi. V opačném případě se prověřuje na všech úrovních především pamětní znalost a teprve potom to, co mělo být původně zjišťováno.

Analýza obtížnosti úloh

Důležitým kritériem pro zjišťování vhodnosti testové úlohy je její obtížnost, tj. kolik studentů úlohu umí správně vyřešit. Hodnota obtížnosti udává procento studentů ve vzorku, kteří danou úlohu zodpověděli nesprávně anebo ji vynechali.

$$Q = 100 \frac{n_n}{n} ,$$

kde Q je hodnota obtížnosti, n_n je počet studentů ve skupině, kteří odpověděli nesprávně anebo neodpověděli a n je celkový počet studentů ve vzorku.

Index obtížnosti je procento žáků ve skupině, kteří danou úlohu zodpověděli správně.

$$P = 100 \frac{n_s}{n} ,$$

kde P je index obtížnosti, n_s počet studentů, kteří odpověděli správně a n je celkový počet studentů ve vzorku. Zřejmě platí následující vztah mezi hodnotou obtížnosti a indexem obtížnosti testové úlohy:

$$Q = 100 - P$$

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

O vysoké obtížnosti testové úlohy vypovídají vysoké hodnoty obtížnosti Q a naopak nízké hodnoty indexu obtížnosti P. Za velmi obtížné lze pokládat testové úlohy, u nichž hodnota obtížnosti Q je vyšší než 80. Velmi snadné jsou naopak úlohy, které vykazují hodnotu obtížnosti Q je nižší než 20. Takových úloh by nemělo být v testu příliš mnoho. Úlohy extrémně obtížné, u nichž se hodnota obtížnosti Q blíží ke 100, jsou nevyhovující a je nutno je z testu vyloučit. Úlohu extrémně snadnou, u níž se hodnota obtížnosti Q blíží k nule, je možno z psychologických důvodů doporučit jako úvodní úlohu v testu. Nejvhodnější vlastnosti mají testové úlohy s hodnotou obtížnosti kole $Q = 50$ (Chráska, 2007, s. 195-196).

Neúspěšný žák

Autodiagnostická otázka v tomto případě zní: Víím, proč se žáci (ne)učí?

Učitel může motivovat žáka různými způsoby, měl by však při tom využívat jeho **motivační předpoklady**; nedělá-li to, je efekt jeho působení minimální, případně negativní.

Otázka: Jakou mám představu o jednotlivých žácích a nakolik tato představa odpovídá realitě? V zásadě existují tři dostupné zdroje informací pro odpověď na otázku:

- žák a jeho vlastní představa o sobě;
- ostatní učitelé, rodiče, spolužáci;
- psychologické diagnostické údaje o žákovi, které může učitel získat z psychologického vyšetření.

Motivační zdroje školních výkonů jednotlivých žáků

Motivační hodnota vyučování různého typu je pro různé typy žáků jiná. Učitel, aniž si toho musí být vědom, aktualizuje svým působením řadu potřeb žáků.

V zásadě může u žáků vzbuzovat:

- sociální potřeby – svým osobním působením, ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu;
- poznávací potřeby žáků – typem úloh, které předkládá, a jakými metodami vyučuje;
- výkonové potřeby – úrovní požadavků kladených na žáky;
- potřeby odpovědnosti, souladu s morálními normami – tím, že u žáků vyvolává zodpovědnost za výsledky a pocit povinnosti plnit požadavky školy;
- perspektivní orientaci (potřebu koncipovat svou budoucnost) (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 121).

Působení na potřeby žáků může být záměrné i nezáměrné, záměr může mít případně zcela jiný výsledek, než učitel očekává.

Učitel motivuje své žáky nejenom tím, jak koncipuje své hodiny – vyučování, ale také přístupem k žákům. Základním předpokladem pro to je jeho znalost motivační úrovně a motivační struktury jednotlivců. Pro autodiagnostickou činnost z toho vyplývají dvě následující otázky:

1. Umím odhadnout výši motivace jednotlivých žáků pro můj vyučovací předmět?

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

2. Rozumím motivační struktuře jednotlivých žáků ve třídách, kde vyučuji?

Oporou v diagnostice může být pravděpodobné chování žáků s vyhraněnou výkonovou orientací.

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu vykazují následující tendence:

- Jsou cílově orientovaní, pracovití, mají tendenci vykonávat práci dobře.
- Pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti.
- Mají tendenci nevzdat se, při řešení úkolu vytrvat i přes překážky, vrátit se k přerušené aktivitě.
- Mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti (adekvátní aspirační úroveň).
- Příliš snadné úkoly pro ně nejsou „zajímavé“.
- Rádi soutěží s rovnocennými partnery.
- Usilují o úspěch a uznání – neúspěch i úspěch posuzují především z hlediska informace a jako cennou zkušenost do budoucna.
- Mají tendenci k dynamickému vnímání času, bývají orientováni na budoucnost.
- Úspěch připisují schopnostem a úsilí, neúspěch spíše nedostatku úsilí (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 140).

U žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu lze sledovat tyto tendence:

- Pracují s úzkostí možného neúspěchu.
- Vyhýbají se výkonovým situacím (každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolává jejich strach ze selhání).
- Nemají rádi soutěžení.
- Volí úkoly buď příliš lehké, nebo příliš těžké (neadekvátní aspirační úroveň).
- Hlavním motivem jejich činnosti je strach.
- Mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (absence při písemných pracích, větší tendence podvádět, opisovat).
- Úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch těžko změnitelným vnitřním příčinám (např. schopnostem) (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 140).

Autodiagnostická otázka, kterou si pokládá učitel, zní:

Jsem schopen u jednotlivých žáků rozlišit jejich výkonovou orientaci?

K zodpovězení výše uvedené otázky můžeme využít **Dotazník školní výkonové motivace** (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 191-193), který měří intenzitu žákovy potřeby úspěšného školního výkonu a obavy ze selhání ve škole. Tento dotazník vyplňuje učitel o svých žácích (slouží tedy autodiagnostickým účelům) a zároveň jej vyplňuje žák pro učitele.

Dotazník školní výkonové motivace žáka měří intenzitu:

- potřeby úspěšného výkonu ve škole (PÚV)
- potřeby vyhnoutí se neúspěchu ve škole (PVN)
- školní výkonové orientace žáka (ŠVO)

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

ŠVO se získá rozdílem PÚV – PVN a ukazuje převažující tendenci žáka buď ve smyslu výkonovém, nebo ve směru vyhnutí se neúspěchu.

Vyplní-li učitel dotazníky pro jednotlivé žáky v plném rozsahu, má možnost přímého srovnání třídních průměrů v obou tendencích s průměry z vlastních údajů o žácích. Přímou může porovnávat i svou představu o jednotlivých žácích s jejich sebehodnocením.

Problémy s žákovskou motivací

Důvody motivačních problémů ve škole mohou být různé, mezi nejčastější patří (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 161):

- nedostatečně rozvinuté potřeby (motivační dispozice) u žáků (především nízká úroveň výkonových a poznávacích potřeb),
- frustrace žákovských potřeb (nuda, strach),
- motivační konflikty,
- nadměrná motivace.

2 zdroje nudy podle Robinsona (1975):

- 1) prožívaná monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin,
- 2) subjektivně vnímaná neúčinnost vyučovacího předmětu nebo látky.

Co dělají žáci, když se nudí? (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 167):

- rozptýlená aktivita,
- stažení se do sebe,
- agresivní chování.

Otázkou zůstává, **jak nudu ve škole snížit**. Dominantní místo v žákovských návrzích zabírají doporučení, která můžeme shrnout do požadavku: chceme být ve škole **baveni**.

Žáci si přejí, aby hodiny byly zábavnější, učitel má být vtipný (nikoli směšný) a má s ním být legrace. (*Učitel by měl umět vyprávět vtipy.; Ve škole se chceme bavit, učitelé mají udělat výuku zábavnou.; Učitelé nás musí zaujmout.; Učení musí být zábavné, učit se budu jen zajímavou látku a jen předměty, které mne baví.*).

I když výraz bavit má v kontextu žákovských výroků různé významy (baví = zábava; baví = zaujetí, zájem), téměř vždy naznačuje převažující pasivní postoj, který by se dal shrnout do požadavku, který vznáší žák k učiteli: „*Bav mě, šašku*“ - proslulá věta ze známé hry a ještě známějšího filmu Šašek a královna. Zajímavým paradoxem je, že přestože ve většině škol je využití různých metod a organizačních forem stále pestřejší, prožitků nudy u žáků přibývá. V žákovských návrzích se často také vyskytuje slogan „škola hrou“, který bývá upřesňován tak, že se mají ve škole hrát hry. Požadavek hry místo učení je překvapivě častý. Na druhou stranu některé výzkumy potvrzují, že v čase mimo školu žáci prožívají nudu dokonce silněji a častěji než ve škole.

Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

Závěr

Snahou tohoto textu bylo přiblížit studenty učitelských oborů myšlenku F. A. J. Korthagena, jednoho z vůdčích představitelů současné teorie a praxe učitelství, podle kterého má být učitel reflektujícím odborníkem, který s oporou v odborném poznání tvořivě promýšlí a domýšlí souvislosti ovlivňující účinnost jeho výuky. Otázek jsme si zde položili celou řadu, poslední otázka, na kterou se pokusíme najít odpověď, zní: „Kdo je učitel?“

Je to někdo, kdo předává informace, které si můžeme vyhledat, nebo učí věci, které nejsou v knihách, které mají jakousi přidanou hodnotu, a proto nemůže být nahrazen knihami, ani jeho vlastními a už vůbec ne informačními nebo komunikačními technologiemi?

Učitel je člověk, jehož učení nás osvobozuje a umožňuje nám, abychom byli sami sebou. Učitel je ten, kdo vyučuje svůj obor a ještě něco navíc: jistotu skutků a myšlení, intelektuální poctivost, zanícení a touhu po poznání, odvahu uvažovat, schopnost posuzovat, hrdost na to, že je trochu víc dospělý, a radost z toho, že poskytuje sebe samého jiným. Skutečným učitelem je člověk, který vyučováním vychovává (Regni, 2011).

Domníváme se, že v tomto pojetí nemůže jít jen o verbalizaci myšlenkových pochodů, o zprostředkování či předání předem pečlivě připravených a vybraných poznatků a následnou pedagogickou diagnostiku žáka, ale především o zvládnutí složité expozice sebe sama s cílem navázat vztah, vytvořit pomyslný most mezi pedagogem a žákem. Vyučování tak chápeme jako dialog, který zakládá schopnost partnerského přístupu k sobě sama a potažmo k žákovi.

**Propojení teoretické a praktické přípravy
budoucích pedagogických pracovníků na UP**

Literatura

DOROTÍKOVÁ, S. (Eds.) *Profesní etika učitelství*. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-102-8.

HRABAL, V. PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOSÍKOVÁ, V. *Evaluační ŠVP pro střední odborné školy*. Praha: NÚOV, 2006.

REGNI, R. Vztah učitel – žiak: Úvahy o životě a práci Alberta Camuse. In *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava 2011, s. 147.

ROBINSON, W. P. Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 1978, s. 141-152.

SMÉKAL, V. Reflexe – nabídka sebereflexe. Nabídka sebereflexe – nabídka sebe. *Setkání (časopis věd o člověku)*, 1991, č. 1, s. 10-11.

SPILKOVÁ, V. Výzkum proměn učitelství a vzdělávání učitelů – co, proč a jak zkoumat? In SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Učitelství profesně v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, roč. XLIV, 1994, s. 105-112.