

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

**Vliv očekávání učitele na výkony žáků**

The influence of the teacher's expectation on pupils' performance



**Magisterská diplomová práce**

**Autor: Mgr. Bc. Jana Jebousková**

**Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

**Studijní program: B7701/Psychologie**

**Studijní obor: Psychologie**

**Olomouc  
2015**

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi pomáhali při zpracování tématu mé magisterské diplomové práce, zejména PhDr. Eleonoře Smékalové, PhD., za podněty a připomínky. Děkuji také všem učitelům, kteří se ochotně podíleli na sběru dat pro výzkumnou část práce. Velký dík patří ředitelům škol, kteří mi umožnili realizovat výzkumnou část – experiment na svých školách.

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Vliv očekávání učitele na výkony žáků“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ve Dvoře Králové nad Labem dne 6. března 2015

Podpis

## OBSAH

Úvod .....	5
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1. Očekávání.....	6
1.1 Úskalí poznávání žáků učitelem.....	7
1.2 Teorie prototypů.....	9
1.3 O povaze předsudků.....	11
1.4 Projekce.....	12
1.5 Atribuce.....	13
1.6 Sebenaplňující proroctví a tzv. pygmalionský efekt.....	14
1.7 Hallo – efekt a další laické chyby v sociální percepci.....	16
1.8 Vliv pedagogické zkušenosti učitelů na jejich očekávání.....	17
2. Osobnost učitele.....	18
2.1 Povaha a osobnost.....	19
2.1.1 Tolerantní osobnost.....	20
2.2 Osobnost učitele.....	20
2.2.1 Učitelovo pedagogické myšlení.....	20
2.2.2 Sociální inteligence a osobnostní charakteristiky učitelů.....	22
2.2.3 H. McBer - 16 znaků efektivních učitelů.....	23
3. Výkony žáků a jejich hodnocení .....	23
3. 1 Proces hodnocení – tři pohledy na hodnocení.....	24
4. Shrnutí teoretické části.....	26
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b>	
5. Cíl výzkumu – výzkumný problém a výzkumné otázky .....	28
6. Metodologický rámec.....	30
6.1 Použité metody a jejich popis.....	30
6.2 Polostrukturované ohniskové skupiny.....	30
6.2.1 Zpracování a analýza dat získaných v tzv. ohniskových skupinách.....	30
6.3 Experiment.....	31
6.3.1 Použité testy.....	33

6.3.2 Zpracování a analýza dat získaných v experimentu.....	33
7. Charakteristika zkoumaného souboru .....	34
7.1 Výběr výzkumných vzorků vzhledem k použitým metodám sběru dat.....	34
7.1.1 Výzkumný vzorek č. 1 – kritéria výběru.....	34
7.1.2 Výzkumný vzorek č. 2 – kritéria výběru .....	34
7.2 Popis výzkumných vzorků č. 1 a č. 2.....	35
7.2.1 Výzkumný vzorek č.1.....	35
7. 2.2 Výzkumný vzorek č. 2.....	35
8. Organizační zajištění a průběh výzkumu, etická úskalí.....	36
8.1 Etická úskalí.....	38
9. Výsledky výzkumu.....	40
9.1 Analýza údajů z polostrukturovaných rozhovorů, tzv. ohniskových skupin.....	40
9.2 Výsledek realizovaného experimentu.....	45
9.3 Výzkumné podotázky – odpovědi.....	50
9.4 Odpověď na hlavní výzkumnou otázku.....	53
10. DISKUSE.....	56
11. ZÁVĚRY.....	60
12. SOUHRN.....	62
Seznam použitých zdrojů a literatury.....	66
Seznam příloh.....	69
Přílohy diplomové práce	

## Úvod

Téma mé práce se pohybuje v oblasti vzdělávání na základních školách a zabývá se významným aspektem výchovně – vzdělávacího procesu, který realizují učitelé ve svých hodinách. Protože jsem sama téměř dvacet let učila na základní škole a dnes pracuji v pedagogicko – psychologické poradně, tak byl a je kontakt s učiteli a diskuze s nimi o jejich práci podstatnou součástí mého profesního života.

Jedním z východisek našeho výzkumu jsou závěry Mezinárodního výzkumu dospělých PIAAC (první výsledky zveřejněny 8. 10. 2013), který upozorňuje na téměř alarmující rozdíly ve výkonech u lidí z různých sociálních prostředí. Z těchto závěrů vyplývá nutnost zaměřit se ve třídách základních škol na děti, které pocházejí ze sociálně méně podnětného prostředí.

Připisují učitelé na základě prvního dojmu nebo prvotních informací dětem různé atribuce, které jen těžko mění? Podle R. Rosenthala a L. Jacobsonové (1968) tento jev opravdu existuje. V článku z roku 1968 *Pygmalion in the classroom* popisují tzv. Pygmalion efekt, který ukazuje na význam přesvědčení učitelů o dovednostech a schopnostech jejich žáků. Změna přesvědčení učitelů o jejich žácích pak v jejich experimentu ovlivnila nejen školní prospěch dětí, ale i jejich výkony v testech inteligence.

Naše práce se tedy bude zabývat vlivem očekávání učitele na výkony žáků. Že tento vliv existuje, se můžeme dočíst v pedagogické literatuře například pod názvem preferenční postoj učitelů k žákům nebo nálepkování. Realizace našeho výzkumu v současných podmínkách by mohla přinést nejen aktuální data vycházející ze současných podmínek na školách, ale následně by výstupy mohly vést - ideálně - jako podnět k rozsáhlé diskusi na stránkách pedagogických periodik nebo být studijním materiálem pro studenty pedagogických fakult.

## **Teoretická část**

Vzhledem k zaměření práce jsme teoretickou část rozdělili na tři hlavní kapitoly. V první kapitole jsme se zabývali sociální percepcí a faktory, které ovlivňují poznávání druhých lidí i vytváření postojů vůči nim, tj. co všechno má vliv na představu učitele o konkrétním žákovi a co v souhrnu vytváří očekávání učitelů vzhledem k výkonu daného žáka. Ve druhé kapitole se věnujeme z pohledu psychologie osobnosti učitele, protože i ta má bezesporu velký vliv na utváření představ o žácích a následných očekáváních. Ve třetí kapitole pak popisujeme a snažíme se blíže definovat pojem výkon a jeho vztah k hodnocení.

### **1. Očekávání**

Dle výkladového slovníku spisovného českého jazyka se slovo *očekávání* pojí jak s pozitivním – očekávat, že nastane něco příznivého, nadějného, tak s negativním významem – nesplněná očekávání, očekávání něčeho nepříjemného. V našem případě předpokládáme, že učitelé od svých žáků očekávají podání výkonu dle zadaných kritérií, který je následně hodnocen, nejčastěji známkou. Zároveň ovšem pod termínem očekávání učitele rozumíme širší okolnosti hodnocení žákovských výkonů, na kterém se podílejí i méně konkrétní a obtížněji definovatelné okolnosti.

Hodnocení žáků je na rozdíl od očekávání vymezeno ve školské legislativě. Je tvořeno zákonem č. 561/2004 Sb. a následně prováděcími vyhláškami pro jednotlivé stupně a typy škol. Hodnocení má tři základní funkce (Kasíková, 2007) – informativní, formativní a sumativní. Co je ovšem nutné si uvědomit, je to, že hodnocení není cílem, ale prostředkem. Žáci nechodí do školy proto, aby byli hodnoceni, ale proto, aby byli rozvíjeni (Shánilová, 2010, s. 47).

Otázkou je, zda může učitelova znalost předchozích výkonů žáka a vliv sociální percepce ovlivňovat pedagogovo očekávání vůči aktuálnímu výkonu daného žáka a tento výkon ovlivnit. Ve shodě s Kolářem a Šikulovou (2009) rozumíme očekáváním učitele jeho závěry, které předpokládají pravděpodobný školní výkon žáka. Jak autoři uvádějí, vliv očekávání se podvědomě promítá do způsobu pedagogické práce, do přístupu k jednotli -

vým žákům, kdy učitel se žáky jedná jinak, a tak nepřímo a nevědomě ovlivňuje jejich školní výkon. V pedagogické i psychologické literatuře nacházíme poměrně velké množství informací na toto téma.

Například Gajdošová a Herényiová (2006) naprosto samozřejmě uvádějí, že existuje nevědomé preferování či diskriminování některých žáků jejich učitelem, zvláště s ohledem na osobnost žáka. Žákům, kteří jsou méně komunikativní, nesmělí, méně sympatičtí, je věnováno někdy méně pozornosti než žákům, kteří si dokázali získat pozornost učitele. Že je učitelovo hodnocení žákova výkonu ve srovnání s objektivními testy velmi subjektivní, uvádí také Bennet a kol. (1993) .

Zajímavé jsou i výstupy zjišťující, zda má na školní výkon a úspěšnost vliv pohlaví. Analýza provedená na datech z longitudinálního projektu PISA-L z roku 2003 prokazuje, že pohlaví žáka má na výsledky vzdělávání statisticky významný vliv, avšak opačný než uvádí feministicky orientované studie, tj. školní známkování působí v českém vzdělávacím systému v neprospěch chlapců, kteří jsou při stejných dovednostech klasifikováni hůře než dívky (Matějů, Simonová, 2013).

Na očekávání učitele mají dle longitudinálního výzkumu H. De Boer, R. J. Bosker a M. P. Cp. Van der Werf (2010), který probíhal na 112 středních školách v USA, vliv také socioekonomický status, IQ, rodičovské aspirace a výsledky na základní škole. Signifikantní nebyl naopak vliv pohlaví a etnikum studenta.

## **1. 1 Úskalí poznávání žáků učitelem**

V pedagogické literatuře se věnuje poznávání žáků učitelem například Čáp, Mareš (2001), Kolář, Šikulová (2009), nověji Průcha (2013). Čáp, Mareš uvádí výčet možných chyb, se kterými by měl být učitel seznámen a měl by je ve svém postoji k jednotlivým žákům reflektovat. Jsou to obecně známé termíny i z psychologie. Některým z nich se budeme v dalším textu věnovat blíže. Jsou to:

projekce, individuální subjektivní zkreslení, předsudky, haló – efekt, stereotypizace, vysvětlování projevu osobnosti jedinou příčinou, přeceňování psychických vlastností

a podceňování situačních vlivů, předpoklad neměnnosti psychických vlastností a přehlížení možností dalšího vývoje osobnosti.

Kolář a Šikulová (2009) upozorňují na tzv. iracionální faktory podílející se na sociální percepci, což jsou velmi obtížně definovatelné faktory zahrnující například pocitové stavy, jako je sympatie a antipatie učitele. Fontana upozorňuje na proměny nálad, které prožívají jak žáci, tak i učitelé. Zdůrazňuje, že je nutné, aby učitel znal sám sebe, uvědomoval si svou aktuální náladu a především dovedl s náladou pracovat. Jeho postoj je poměrně kategorický, když uvádí, že učitel nemůže dovolit, aby jeho nálada výrazně ovlivnila jeho chování k jednotlivým žákům nebo k celé třídě (Fontana, 2010).

Výše uvedené iracionální faktory jsou ovšem přirozené. Není možné, aby učitelé ve své práci vždy a za všech okolností zachovávali neutrální postoj ke všem žákům. Problémy nastávají v případě, kdy jsou tyto postoje – pozitivní i negativní – ve škole komunikovány a pedagogové si na jejich základě vytvářejí svá očekávání o výkonech žáků (Průcha, 2013, s. 349).

Tyto jevy byly zkoumány v rámci pedagogických výzkumů. U nás se této problematice věnoval například J. Pelikán (in Průcha, 2013), který tento jev nazval *preferenční postoje učitelů k žákům*. Popisuje ho jako akcentovanou zaměřenost učitele k některým žákům třídy - v pozitivním nebo negativním smyslu. Tito žáci jsou často a nadměrně nad nebo podhodnocováni, což ovlivňuje nejen jejich výkony, ale i jejich vztah ke škole, k učiteli. V konečném důsledku pak tento postoj učitele může ovlivňovat i jejich sebehodnocení a sebedůvěru (Průcha, 2013). Nebylo by ovšem správné chápat tento jev pouze v negativním smyslu, neboť některé závěry výzkumů uvádějí, že učitelé takto vybraným žákům častěji poskytovali zpětnou vazbu s cílem zprostředkovat nové učivo i jiným způsobem, než bylo v zavedené praxi běžné, a tím dopomoci žákovi k jeho pochopení.

Není možné v této souvislosti pominout závěry *Longitudinální studie hodnocení schopností spojených se školním výkonem žáků s dyslexií a bez dyslexie jejich učitelů*, který byl publikován v časopise *Československá psychologie* (2014). Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že učitelé hodnotí školní výkon žáků s dyslexií ve všech výzkumem sledovaných



oblastech i v průběhu let statisticky významně hůře, než je tomu u dětí bez této diagnózy. Autoři výzkumu předkládají v diskusi názor, že při rozpoznání typických handicapů žáků s dyslexií lze u učitelů zaznamenat tzv. stigmatizační nebo kategorizační postoj, v jehož důsledku dochází k přílišnému zobecnění a zjednodušení vnímání žáka. V praxi pak mají učitelé tendenci přisuzovat příčiny poruch učení vnitřním charakteristikám žáka, jež jsou spíše neměnné a obtížně ovlivnitelné vzdělávacím prostředím. Tyto atribuce uvádějí autoři zvláště u učitelů druhého stupně bez ohledu na délku praxe či pohlaví pedagoga.

Vztáhneme-li závěry tohoto výzkumu na oblast našeho zájmu, je možné vyslovit předpoklad, že bylo-li očekávání učitelů u některých žáků výrazně ovlivněno diagnostikovaním specifické poruchy učení, pak lze předpokládat, že v hodnocení žákovských výkonů budou mít vliv i další skutečnosti, nejen jasně formulované kritérium hodnocení, jako je například počet chyb.

K zamyšlení nutí předchozí řádky i v kombinaci s údaji ze zprávy Evropské komise z roku 2012, kde byla Česká republika v konečném hodnocení zařazena na čtvrtém místě v procentu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za Islandem, Litvou a Estonskem (Komárek, 10. 7. 2014).

## **1. 2 Teorie prototypů**

Jak uvádí Dictionary of Psychology (2009), v roce 1973 představila svou teorii prototypů americká psycholožka Eleanor Roschová (narozena 1938). Prototyp je základní kategorie, nejuvýstižnější příklad vybraného pojmu, který slouží jako určitý model při rozhodování, zda daný jev do skupiny pojmů patří, či nikoli (Plháková, 2010). Roschová svými výzkumy dokázala, že lidé mají rozvinutý cit pro rozhodování, zda daný jev patří nebo nepatří do dané skupiny pojmů, tj. co je a co není prototypické.

Vysloví-li učitel slovní spojení, například nadané dítě, pak se mu před očima představí takové dítě, které si on sám na základě předchozích životních a profesních zkušeností vytvořil jako prototyp – vzor tohoto pojmu. Hodnotí pak, zda již konkrétní dítě naplňuje více či méně tuto jeho představu, nebo zda se už pohybuje za hranicí tohoto pojmu

(Havigerová, 2011). Tyto tzv. implicitní teorie umožňují učitelům kategorizovat a úsporně si organizovat svou životní zkušenost. Jak uvádí Havigerová (2011), 90% lidí provádí tuto kategorizaci bez jakékoli časové prodlevy. Teprve při dotazu, podle čeho zařadili daný pojem do určité kategorie, začnou váhat a přemýšlet.

Implicitní teorie usnadňují zapamatování, usměrňují pozornost, ovlivňují emoce a interpretaci. Na implicitní teorie osobnosti, které chápeme jako posudky osob vytvářené laiky, upozornil autor tohoto jevu L. J. Cronbach (in Nakonečný, 2009, s. 156). Slovo „implicitní“ je zde použito proto, že si lidé obvykle vytváření této „teorie“ nejsou vědomi.

Je ovšem důležité zdůraznit, že implicitní teorie nelze chápat pouze v negativním slova smyslu. Učitelům pomáhají v rychlé orientaci, zaměřují pozornost na předem dané informace, tj. rozhodování probíhá dle poměrně stálých měřítek. Minulé zkušenosti a souvislosti s prototypem ovlivňují také učitelovy emoce a samozřejmě i interpretaci situace. Jak ovšem podotýká Havigerová (2011, s.13): „Ve skutečnosti nikdy nereagujeme na to, co se děje, nýbrž na to, co se domníváme, že se děje – každý vidíme situaci a své komunikační parametry jinými brýlemi a jednáme podle obrazů, které nám tyto brýle přinášejí.“

Podíváme-li se na náš problém pohledem sociální psychologie, pak sociální percepci osob spojujeme nejen s vytvářením kategorií, ale i s procesy selekce a inference (Bruner, in Nakonečný, 2009). Selekcce (výběr) spočívá v tom, že jedinec vybírá z velkého množství podnětů, které na druhé osobě pozoruje, pouze některé, které akcentuje. Inference pak znamená působení něčeho, co je za hranicí konkrétních dat, a přesto při setkání s druhou osobou na jedince působí, např. z výrazu tváře usuzuje na emoční stav poznávaného. Lze shrnout, že se v sociální percepci osob projevuje tzv. triáda základních sociálně – percepčních procesů, a to – selekce, inference a kategorizace. (Nakonečný, 2009)

### 1. 3 O povaze předsudků

Jak už bylo napsáno výše, nelze považovat kategorizaci žáků, kterou provádí učitelé, pouze za negativní. Obtíže ovšem mohou nastávat, pokud bude tato kategorizace učitelem považována za neměnnou, pokud bude vyučující rigidně trvat na její správnosti a nebude ochoten provést nové zhodnocení žakových výkonů. Gordon W. Allport se ve své obsáhlé knize O povaze předsudků zabývá okolnostmi vzniku přesvědčení, o kterých se my lidé domníváme, že jsou odrazem skutečnosti. Detailně popsal jednotlivé fáze tohoto kognitivního procesu – výběr, akcentace, vyhodnocení (2004). Jako ilustrativní zvolil příklad ze školního prostředí.

Pokud se učitel opakovaně setkává s žákem, který v jeho předmětu podává pouze nízké či chybné výkony, pak na tyto slabé výsledky zaměří svou pozornost – provede výběr, který významně zužuje osobnost žáka. Tyto nízké výkony pak zdůrazňuje – akcentuje a jejich optikou je připraven žáka vnímat. Při konečném vyhodnocení si pak svůj úsudek vytvoří na základě těchto výkonů. Závěry, které si takto pedagog vytvoří, následně ovlivňují nejen aktuální výkon žáka, ale i jeho výkon budoucí. Učitel předpokládá – očekává úroveň žakova výkonu a tomu podvědomě přizpůsobuje svůj pedagogický přístup k jednotlivým dětem a nepřímo tak ovlivňuje podmínky jejich rozvoje (Kolář, Šikulová, 2009).

Allport v očekávání nespatřuje nic nepřirozeného, upozorňuje však na nebezpečí, které se v očekávání skrývá, pokud je negativní a stále opakované. Doslova uvádí (2004, s. 167): „Ať se každý zeptá sám sebe, co by s ním asi udělalo, kdyby slyšel stále dokola, že je líný.“ A dále pokračuje: „Dítě, které zjistí, že je všude odmítáno a ze všech stran napadáno, si jako svůj výrazný charakteristický rys asi nevytěstuje důstojnost a duševní rovnováhu, ale vypěstuje si obrany.“ I když se Allport ve své práci primárně zabývá vytvářením rasových předsudků, domníváme se, že lze jeho závěry do jisté míry aplikovat i na otázku učitelova očekávání vzhledem k budoucím výkonům žáka.

Že může v rámci pedagogické diagnostiky dojít ke zkreslení výsledků, se zmiňuje i kolektiv autorů pod vedením V. Mertina a L. Krejčové (2012). V kapitole věnované etickým zásadám diagnostiky realizované učitelem poukazují na nebezpečí zkreslení

výsledků, pokud není u úkolů jednoznačně stanovený postup, skórování a hodnocení plně záleží na examinátorovi. Konečný výsledek může být ovlivněn nejen aktuálním vyladěním učitele, ale i znalostí osoby žáka, jeho rodiny apod. Toto zkreslení může být jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. Do hodnocení se často promítají také nejrůznější sociální stereotypy. Jak autoři uvádějí, toto zkreslení bývá systematické, opakované, a je proto vhodné příležitostně nechat vyhodnotit stejné práce žáků jiným hodnotitelem. Pokud se objeví velké rozdíly, pak je na místě provést korekci hodnocení.

Autoři (Mertin, Krejčová a kol, 2012) dále upozorňují na tzv. *Matoušův efekt*, podle kterého jsou šikovní, sympatičtí a úspěšní lidé lépe motivováni a posilováni v oblasti svého rozvoje na základě pozitivní zpětné vazby od okolí. Naproti tomu ti žáci, kterým se nedaří a kteří potřebují pomoc a podporu, tuto posilující zpětnou vazbu nedostávají.

## 1. 4 Projekce

V souvislosti s očekáváním můžeme v pedagogické literatuře narazit na termín *projekce*. Tento termín zavedl do psychologie Freud, který jím označil promítání vlastních psychických stavů, vlastností a motivů na druhého člověka. Učitel tak u svého žáka může předpokládat ty vlastnosti a dovednosti, které má on sám. Pak není např. schopen připustit, že žák ještě nemá dostatek zkušeností a dovedností, aby zvládl stejný postup uvažování a řešení problému jako on, a brání se změně svého vyučovacího postupu. Zároveň může projektivně přisuzovat žákovi pohnutky, které on sám má v potlačené podobě, např. agresivitu. Aby tedy mohl učitel lépe porozumět svým žákům, musí znát nejprve sám sebe, rozvíjet své sebepoznání (Čáp, 2001).

Dle Allporta bychom mohli projekci definovat jako sklon připisovat neprávem lidem motivace či povahové stránky, které jsou ve skutečnosti naše vlastní. Pochopit tento proces ovšem není snadné, neboť se jedná o nevědomý proces. Allport (2004) rozlišuje několik typů projekce. Pro naše účely může být zajímavé zmínit se o projekci, která vychází z extrapunitivity jako rysu osobnosti. Takoví lidé si neustále hledají alibi, za svůj neúspěch dávají vinu někomu jinému či nepříznivým okolnostem.

Pokud v naší práci uvažujeme o učitelích, pak je možné tento Allportův typ projekce aplikovat na časté výtky a stesky učitelů o nedostatečné domácí přípravě žáků s tím, že oni ve škole dělají maximum možného.

Pro ilustraci uvádíme článek z deníku MF Dnes (9. října 2013, 2. odstavec).*“ Nevymlouvat se na rodiče. Učitelé zodpovídají za to, co se žáci naučí. “* Národní koordinátorka výzkumu PIAAC - Mezinárodního výzkumu dospělých PIAAC (první výsledky zveřejněny 8.10. 2013) - Jana Straková v něm poukazuje na přílišné spoléhání některých učitelů na domácí úkoly, na podporu vzdělávání dětí od rodičů, která ovšem v maximální míře neexistuje. Závěry tohoto výzkumu upozorňují na téměř alarmující rozdíly ve výkonech u lidí z různého sociálního prostředí a z toho vyplývající nutnost zaměřit se ve třídách základních škol právě na děti, které pocházejí ze sociálně méně podnětného prostředí.

*„V české společnosti je pořád zakořeněno, že rodina je prvořadá, a když nefunguje, tak se nedá nic dělat. Učitel by měl brát zřetel na to, že má ve třídě děti, s nimiž se rodiče neučí.“*

## 1. 5 Atribuce

Nahlížet na úspěchy či neúspěchy můžeme také pomocí tzv. *atribuční teorie* B. Weinerja, o které se zmiňuje David Fontana (2010) a která rozkrývá způsoby přisuzování příčin úspěchu nebo neúspěchu v našem pracovním i osobním životě. Jak uvádí například Řehan (2007, s. 41), reálněji atributují důvody úspěchu nebo neúspěchu ti jedinci, kteří takový výsledek očekávali, nepřekvapil je a odpovídá to jejich vlastnímu odhadu. *Výrazné ego* – obranné tendence se však objeví u jedinců s vysokou mírou aspirace, pokud dojde k neúspěchu.

Vztáhneme-li tyto poznatky na profesi učitele, pak je možné předpokládat, že v situaci soutěživosti a porovnávání výsledků tříd na některých školách, nebo dokonce v případě, kdy se výsledky dětí stávají jedním z kritérií hodnocení učitele i celé školy, je možné tyto ego – obranné tendence u pedagogů očekávat. Z výše uvedeného je možné poměrně logicky vyvodit, že vytváření žebříčků škol podle úspěšností žáků nebude příliš pozitivním momentem v práci učitele.

Že se jedná o stále aktuální otázku, je možné vyčíst z příspěvku K. Rýdla na konferenci Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně 2012, věnované hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání. Ve svém příspěvku Úskalí a příležitosti hodnocení výkonu žáků ve školách uvádí k plošnému testování dětí 11 kritických bodů, z nichž v pátém říká: „V mnoha případech rozvíjejí učitelé negativní postoje vůči dětem, které mají nejhorší testové výsledky, protože jim kazí „průměry“, a jsou tedy charakterizovány jako nezodpovědné a neschopné, což logicky vede k ještě větší frustraci dětí, které v testech „neuspěly.“

Podobně můžeme zmínit i „*locus of control*“ J. Roterra, který se volně překládá jako „místo kontroly“ (Nakonečný, 2009) a kterým rozumíme přesvědčení člověka, zda je, či není schopen kontrolovat a ovlivňovat dění okolo sebe.

Teorii „*locus of control*“ můžeme poměrně dobře aplikovat na situaci ve škole, kdy vyučující v případě úspěchu žáka přisuzuje zásluhu z jisté (větší?) části sobě – svým výukovým metodám, zvoleným formám vyučování. Zcela odlišná situace ovšem nastává v případě nezdaru. Příčiny neúspěchu pak někteří učitelé vidí v přístupu žáka ke školní práci, v nedostatku vůle, případně viní rodiče, kteří mu nedostatečně pomáhají v domácí přípravě.

Následující citace je z již poměrně starého textu, otázkou zůstává, zda je ještě stále aktuální. Napsal ho John Holt ve své knížce z roku 1984 (s. 91): „*Když se vzdělání nedaří, tak je to vinou studentů. Výrazy se trochu mění, od zkažených a hloupých ke „kulturní zaostalosti“ a „poruchám učení“, ale podstata zůstává stejná. Pouze jsou-li výsledky dobré, přijmou školy a učitelé odpovědnost za to, co dělají.*“

## **1.6 Sebenaplňující proroctví a tzv. pygmalionský efekt**

Vliv pedagogova očekávání na budoucí výkon žáka jako první popsali a publikovali v roce 1968 Rosenthal a Jacobsonová ve své studii *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, kteří zkoumali vliv falešně pozitivního očekávání učitelů na žákovské výkony (de Boer, J. Bosker, van der Werf, 2010).

Experiment byl realizován na veřejné základní škole Oak School nedaleko San Franciska. Skupina odborníků z Harvardovy univerzity vyšetřila všechny žáky školy standardizovaným nonverbálním inteligenčním testem TOGA – Tests of General Ability. Test byl použitý z několika důvodů – nevypadal jako běžný test inteligence na škole používaný, bylo nutné použít test nonverbální, protože škola byla jazykově různorodá (bilingual population), a konečně pro všechny věkové skupiny žáků na škole byly zadávány podobné úkoly ( Rosenthal, Jacobsonová, 1992). Test byl rozdělen do třech úrovní: K–2, 2-4 a 4–6.

Po administraci testu byly učitelům zprostředkovány závěry o rozvoji rozumových schopností jejich žáků. Tyto závěry byly ovšem falešně pozitivní. Děti, které byly učitelům prezentovány jako nadané, byly ve skutečnosti vybrány zcela náhodně bez ohledu na skutečné výsledky v testu. Cílem experimentu bylo sledovat, zda uvedené informace ovlivní očekávání učitele a zda se změna tohoto očekávání promítne i do skutečných výsledků výkonů takto označených žáků. Jak uvádějí autoři experimentu – rozdíly mezi dětmi existovaly jen v myslích učitelů („The difference between the special children and the ordinary children, then, was only in the mind of the teacher.“; Rosenthal, Jacobson, 1992, s. 175).

Závěr experimentu byl jednoznačný. Jak uvádí Průcha (2013, s. 351): *„Žáci, kteří byli učitelům označeni jako „nadějní“, mající vysoké intelektové předpoklady (ačkoli tyto prokázány nijak nebyly), ke konci školního roku skutečně projevovali zlepšení jak v učebních výsledcích, tak v intelektovém rozvoji!“*

Práce Rosenthala a Jacobsonové vyvolala velké množství příznivých i nesouhlasných ohlasů a inspirovala mnoho následovníků. Jak píše Průcha (2013), zdá se, že mezi odborníky na západě převažuje názor, že efekt ovlivnění očekávání učitele s následným pozitivním vlivem na žáka opravdu existuje a jako praktický důsledek „pygmalionu“ se objevuje snaha vytvářet pro učitele různé přesvědčovací (persuazivní) instruktáže. Jakkoliv se zdá cesta ke zvýšení pozitivního očekávání učitele jednoznačná, ve shodě s Průchou (2013) je nutné zmínit i pochyby o možnosti jednoduchých taktik při změně přesvědčení učitelů, a to vzhledem k individuálním rozdílům v sociální percepci osob, neboť každý

učitel má vytvořenu vlastní, subjektivní představu, např. intelektově nadaného dítěte.

Někteří autoři v kritice o sebenaplňující předpovědi uváděli, že je důležité, kdo učitelům informace o dětech předává. Bylo zjištěno, že lépe učitelé přijímají tyto informace od kolegů – pedagogů než od výzkumníků (Průcha, 2013).

Vraťme se zpátky k Allportovi, který tvrdí, že existuje jistá spojitost mezi tím, co si o nás lidé myslí, a tím, jací jsme. Robert Merton (in Allport, 2004) označil tyto nesčetné způsoby, jak může očekávání jistého chování toto chování skutečně vyvolat, „*sebenaplňujícím proroctvím*“. Sebenaplňující proroctví pak může být opakující se „začarovaný“ kruh s příznivým či nepříznivým vlivem. Očekávání dle Allporta působí mimořádnou silou na všechny mezilidské vztahy. Když u člověka předvídáme zlo, vyvoláme zlo, když předvídáme dobro, vyvoláme dobro (Allport, 2004, s. 184).

V pedagogické literatuře je možné narazit na tzv. *Golem efekt* (Vágnerová, 2005; Kolář, Šikulová, 2009), který vychází z negativního očekávání učitele, které si učitel vytvořil na základě opakujících se neúspěchů žáka. V konkrétním jednání pak žáka kritizuje, podezírá z podvodu při úspěchu, ironizuje jeho snahu o dobrý výkon. V žákovi pak vytváří přesvědčení, že opravdu není v jeho silách úkol zvládnout, což v konečném důsledku vede k rezignaci žáka a k utvrzení pedagoga negativního očekávání.

### **1.7 Hallo – efekt a další laické chyby v sociální percepci**

*Hallo – efekt* dle Hartl, Hartlová (2010) je termín E. L. Thorndika. Jedná se o posuzování podle prvního silného dojmu pozorovatele. Efekt bývá tvořen z 50% vzhledem, ze 40% hlasem a pouze z 10% obsahem sdělení. Ve shodě s Nakonečným (2009) se tento efekt řadí mezi laické chyby v sociální percepci. V této laické psychologii vnímání a posuzování druhých lidí se uplatňuje množství omylů, předsudků, zjednodušování a tendencí, které nejsou zcela spolehlivé při utváření představy druhého člověka.

Mezi další laické chyby můžeme zařadit i *přeceňování psychických vlastností* a *podceňování situačních vlivů*, které jsou nazývány atribucí příčin. Je zajímavé,



že u druhých osob si vysvětlujeme nežádoucí chování jejich osobnostními vlastnostmi, u sebe pak vlastní nežádoucí chování jedinec vysvětluje působením vnějších podmínek (Nakonečný, 2009).

V sociální percepci druhých osob se uplatňuje výrazně také *nápadnost, a to jak v chování, tak fyzická* (Řehan, 2007, s. 37). Extrémní nebo negativní jednání upoutá pozornost pozorovatele a stane se dominantním faktorem při formování dojmu. To rovněž potvrzují opět Gajdošová a Herényiová (2006), když uvádějí, že učitelům mohou být vlastní stereotypy a předsudky vůči žákům s problémovým chováním. Mohou je vnímat jako méně pracovité, méně svědomité, lajdáky, které škola a učení nezajímá. Jsou vnímáni jako žáci, kteří pouze často vyrušují, jsou pomalí v učení, a v souvislosti s výkony v hodinách se u nich předpokládají nižší rozumové schopnosti.

Poměrně rozsáhlý výzkum realizovaný v USA (Bennett, et al., 1993) na konci osmdesátých let dvacátého století zkoumal, zda chování žáka a jeho pohlaví ovlivní představu, resp. očekávání výkonu u jejich učitelů. Tyto vzájemné vztahy byly sledovány na celkovém souboru 794 studentů tří církevních a jedné státní školy. Bylo zjištěno, kromě jiného, že studenti, kteří byli vnímáni jako problematičtí v chování, byli učiteli považováni za hloupější bez ohledu na jejich skutečné akademické dovednosti či pohlaví. Prokázán byl ovšem i vliv pohlaví, neboť u chlapců byly jejich schopnosti hodnoceny mnohem více negativně než u dívek.

## **1.8 Vliv pedagogické zkušenosti učitelů na jejich očekávání**

Očekávání učitele bude spoluvytvářeno i jeho předchozí pedagogickou praxí na různém typu školy či stupni vzdělávání. Z empirie je potvrzena nutnost snížení nároků a očekávání například u učitelů prvního stupně, kteří po dovedení žáků do páté třídy začínají vyučovat znovu v první třídě. Svá očekávání musí zkorigovat i učitel přecházející mezi jednotlivými stupni škol, např. ze středního stupně vzdělávání na druhý stupeň ZŠ. Jak uvádí Vágnerová (2005), vytváří si pedagog během své praxe určitá měřítko výkonu, která dobře diferencují na dané žákovské populaci. Dojde-li ke změně této populace, je nutné upravit i tato měřítko výkonu, např. při přestupu učitele ze školy se zaměřením na cizí jazyky do školy bez

tohoto zaměření. Lze očekávat, že pokud učitel nezkoriguje svá očekávání, budou žáci dostávat horší známky než dosud.

Na vliv pedagogické zkušenosti s konkrétním žákem upozorňuje tzv. labeling, tj. nálepkování žáků. Jedná se o proces hodnocení žáka učitelem, který postupně narůstá do podoby stereotypu uvažování o žákovi a jeho výsledcích a který bývá značně rigidní. „V rámci daného stereotypu rozlišuje učitel žáky na výborné, přijatelné a problematické.“ (Vágnerová, 2005, s. 19). Důležitá je také skutečnost, že názor jednoho učitele přebírají za svůj často i jeho kolegové (Vágnerová, 2002).

## **2. Osobnost učitele**

Pokud jsme se v první kapitole naší práce zabývali očekáváním učitelů, sociální percepcí a úskalími poznávání a následně vytvářením představ o žákovi v myslích učitelů, musíme se v další kapitole zabývat také samotným učitelem, tj. osobností učitele.

V psychologické literatuře existuje velké množství teorií osobnosti, které, ač vycházejí z rozsáhlých empirických poznatků, se vzájemně významně odlišují v závislosti na osobě jejich autora (Drapela, 2001, s. 15). Není proto možné mít za cíl vytvořit teorii osobnosti učitele. Spíše bychom rádi poukázali na obecné faktory vytváření osobnosti, které v konečném důsledku mohou výrazně ovlivňovat jak samotné vykonávání profese pedagoga, tak mohou mít vliv na vytváření očekávání učitele k výkonu jednotlivých žáků.

Jak uvádí Cakirpaloglu (2012), na vývoj osobnosti mají vliv dva druhy činitelů – vnitřní a vnější. Tito činitelé se v průběhu lidského života vzájemně prolínají, doplňují, ovlivňují a mění se v souvislosti s životním příběhem daného jedince. Mezi vnitřní činitele řadí dědičné, vrozené, kongenitální a konstituční vlivy, mezi vnější činitele pak fyzické okolnosti života, společnost a kulturu. Společnost a kultura vytvářejí tzv. proces socializace. Tento proces ve vnějších formách představuje vědomosti, společenské role, pozice, normy, hodnoty. Podílí se také na utváření „sociálního charakteru“, což je něco, co je společné lidem žijícím ve stejném kulturním, etnickém a statusovém prostoru. Za zprostředkovatele procesu socializace Cakirpaloglu dále uvádí podrobněji rodinu, školu, vrstevnickou skupinu, formální skupinu, partnery, sociální status a masmédiá.

## 2. 1 Povaha a osobnost

Zajímavý pohled na vzájemný vztah osobnosti a její povahy poskytuje opět Allport (2004, s. 415), který rozlišuje osoby s předsudky a jedince s tolerantní povahou. Studie osob s předsudky ukázaly na významný rozpor mezi vědomou a podvědomou rovinou. Naopak u tolerantních osob tento rozpor neexistoval: „*Jejich život byl celistvější, persona, kterou prezentovaly světu, nebyla maskou, byla to jejich pravdivá osobnost.*“

Podstatným rysem lidí s předsudky je dle Allporta potlačení, mezi jehož důsledky řadí ambivalentní vztah k rodičům, moralizování, dichotomizaci, potřebu určitosti, externalizaci konfliktu, institucionalismus a autoritářství (2004). Podíváme-li se na jednotlivé důsledky blíže, pak *ambivalentní vztah k rodičům* přináší rozpory mezi veřejně projevovaným a vnitřně prožívajícím, převažují vztahy, které jsou založené na moci, ne na lásce. *Moralizování* je důsledné vyžadování „dobrých mravů“ s důrazem na konvence. Pro *dichotomizaci* je typická polarita v kognitivních operacích, jedinec něco kategoricky přijímá a něco kategoricky odmítá, pohybuje se pouze mezi dvěma póly. *Potřeba určitosti* je potřeba lidí s předsudky, aby měl jejich svět zjevnou strukturu, i když je to struktura zúžená a neadekvátní. Kde není žádný řád, tam si ho zavedou, když musí řešit nový problém, používají staré a osvědčené zvyky. *Externalizaci* popisuje Allport jako důsledek odcizeného ega - je jednodušší vyhýbat se sám sobě, je výhodnější se domnívat, že se mi něco děje, než že já jsem to něco způsobil. *Institucionalismus* chápe jako povahově podmíněnou potřebu společenského řádu, bezpečí, které poskytují instituce – škola, církev, národ. Do vzájemné souvislosti dává úzký vztah mezi předsudky a patriotismem. Poslední termín *autoritářství* vysvětluje Allport s pomocí jeho protikladu - demokracie. Demokracie, osobní svoboda, bude pro osoby s předsudky znamenat vždy zmatek, neurčitost, neuspořádanost. Je to volání po autoritě, ve kterém se odráží hluboká nedůvěra k ostatním lidem.

### **2.1.1 Tolerantní osobnost**

Slovem tolerantní člověk chápe Allport člověka, který druhé lidi přijímá a uznává (2004), vyjadřuje k nim přátelský a důvěřivý postoj. Začneme-li se zabývat dětstvím těchto lidí, pak tolerantní děti pocházejí z rodin, kde je nastolena tzv. permisivní atmosféra, tj. atmosféra přijímající, děti jsou milované a vítané i přes své prohřešky, které nejsou trestány tvrdě a bezúčelně. Tyto děti také daleko realističtěji přijímají své rodiče, milují je, ale zároveň dokážou vyjádřit bez obav i kritiku. Mysl tolerantního člověka nepotřebuje logiku dvou hodnot – co je správné a co nesprávné. Méně ostře také rozlišuje mezi pohlavími. V bližším popisu Allport, když rozlišuje toleranci konformní a povahovou, poznamenává, že člověk s povahovou tolerancí má prostě kladný vztah k ostatním, ať už se jedná o kohokoli.

Tolerantní jedinci nepotřebují ve škole ani později v životě přesné pokyny, metodické postupy, jak vykonat nějaký úkol. Nepocítují touhu po strukturovanosti a jednoznačnosti, nebojí se slůvka „nevím“. Také se zdá, že je jejich frustrační tolerance poměrně vysoká. Vzhledem k dobrému rozvoji svého ega nemají velkou potřebu externalizovat. S klidem přičítají nedostatky sobě, protože to nepocítují jako ohrožení. Není jim cizí sebereflexe, snaha o sebepoznání svého nitra, jejich osobnostním rysem je intropunitiva. Tolerantní člověk realisticky zvládá vnitřní konflikty, jeho sebedůvěra mu umožňuje důvěřovat i ostatním lidem.

## **2.2 Osobnost učitele**

Osobnostní charakteristikou učitele se nejnověji zabývá ve své Moderní pedagogice Průcha (2013), souvislost mezi osobnostními rysy pedagogů a sociální inteligencí zkoumala Birknerová (Orbis Scholae, 2011 č.1), H. McBer (2000) identifikoval šestnáct znaků efektivních učitelů.

### **2.2.1 Učitelovo pedagogické myšlení**

Jak uvádí Průcha, je možné v rámci české pedagogiky vycházet při zkoumání osobnosti učitele z práce J. Pelikána (in Průcha, 2013), který vypracoval v roce 1991 analýzu

osobnosti středoškolského učitele a který uvádí, že úroveň pedagogické práce učitele závisí na:

- stupni a míře sociability učitele,
- typu vzdělání,
- oblibě ve sboru,
- interakci se žáky a její úrovni,
- odbornosti,
- přiměřenosti klasifikace,
- organizačních schopnostech,
- míře tvořivosti.

Zároveň uvádí hypotézy o závislosti, které nebyly potvrzeny:

- věk učitele,
- pohlaví učitele,
- délka pedagogické praxe,
- zdravotní stav učitele,
- stupeň neurotičnosti.

Dále pokládá otázku, zda platí, že: „ .. *nezáleží tolik na tom, jaké vlastnosti učitel má, nýbrž spíše na tom, co učitel fakticky dělá.*“ (Průcha, 2013, s. 194). V odpovědi na tuto otázku uvádí další faktory spojené s osobností učitele, které souhrnně označuje jako učitelovo pedagogické myšlení a které vycházejí z kognitivních a postojoyých charakteristik učitelů.

Upozorňuje také na nejednotnost v terminologii těchto jevů, neboť se jedná o jevy obtížně uchopitelné, a tudíž i obtížně zkoumatelné. Sám nabízí v češtině sjednocující termín *učitelovo pedagogické myšlení*, které definuje jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.“(Průcha, 2013, s. 195) spolu s individuálním pojetím výuky každého jednotlivého pedagoga.

Pro naši práci je zajímavý Průchou uvedený empirický výzkum M. Langové, který se zabývá teorií kauzálních atribucí a který potvrdil závěry, které se objevují i v zahraniční literatuře, a to že: „*učitelé chápou uvedené příčiny v závislosti na tom, jaký obraz si o žácích vytvořili, resp. jaká očekávání k nim vztahují.*“ (in Průcha, 2013, s. 198).

## 2. 2. 2 Sociální inteligence a osobnostní charakteristiky učitelů

Zuzana Birknerová v závěru svého výzkumu Vnímání učitelů v sociálním kontextu školy uvádí následující zjištění:

- otevření, extrovertní, svědomití jedinci mají lepší schopnost chápat a vyhodnocovat informace z interpersonálních vztahů,
- sociálně inteligentní učitelé jsou společenší lidé s vysokou potřebou sociálního kontaktu, otevření v komunikaci, aktivní, energičtí, optimističtí, svědomití, dokážou kontrolovat pohnutky svého chování a mají rozvinuté volní vlastnosti,
- extrovertní a emocionálně stabilní učitelé dokážou s úspěchem řešit interpersonální situace,
- přívětiví a otevření extrovertní jedinci se vyhýbají negativním řešením problémů.

Osobnost pedagoga je bezesporu nejdůležitějším článkem procesu vyučování. I když se autorka výzkumu snaží popsat „ideální“ osobnost pedagoga (Birknerová, 2011), který umí vzbudit v dětech zájem o předmět, motivovat je a chápat, zároveň je čestný, spravedlivý, zásadový, přívětivý, upřímný a laskavý, uvádí, že tyto závěry nelze plně zobecnit, neboť každý učitel má své individuální vlastnosti, které mu pomáhají úspěšně, či méně úspěšně zvládat náročné povolání.

Zajímavou souvislost k tomuto výzkumu lze najít v Moderní pedagogice Průchy, který uvádí data z výzkumu realizovaného v osmdesátých letech a který se týkal psychického stavu tzv. úspěšných učitelů. Průcha (2013, s. 232) na jeho základě uvádí, že „*ve výzkumu byly zjištěny ještě další symptomy toho, že vysoká úspěšnost (angažovanost) některých učitelů je doprovázena různými psychickými potížemi u těchto osob (deprese, pocity vyčerpání aj.)*“. Pokud by bylo možné tyto závěry zobecnit na profesi učitele, pak by bylo možné usuzovat, že vysoká, až nadměrná angažovanost pedagoga může být vlastně škodlivá, neboť nadměrně zvyšuje subjektivní odpovědnost učitele za žákovy výkony.

### 2. 2. 3 H. McBer - 16 znaků efektivních učitelů

Ve výzkumu z roku 2000 Hay McBer z Velké Británie popsal 16 znaků profesionality učitele, které uspořádal do pěti skupin (clusterů).

Jsou to *profesionalita* (Professionalism), *myšlení a uvažování* (Thinking), *plánování a očekávání* (Planning and Setting Expectations), *vedení* (Leading) a *vztahy k ostatním* (Relating to Others). Vzhledem k tématu naší práce se budeme blíže věnovat třetí skupině znaků – *plánování a očekávání*. Do ní zařadil znaky jako:

- snaha po zlepšení (Drive for Improvement ) - neúnavné, energické stanovování náročnějších cílů pro jednotlivé žáky i pro celou školu, analytické a koncepční myšlení,
- hledání informací (Information Seeking ) - snaha dozvědět se více, dostat se k jádru věci, intelektuální zvědavost,
- iniciativa (Initiative) – nadšení pro situaci „tady a teď“ s vědomím přicházejících událostí, flexibilita.

### 3. Výkony žáků a jejich hodnocení

Výkon žáka bývá ve škole často zaměňován za hodnocení, což může vést k poměrně úzkému chápání tohoto pojmu. Psychologický slovník (Hartl, 2004) definuje výkon jako výsledek činnosti, učení, cviku. V pedagogice pak výkon těsně souvisí s hodnocením žáka, neboť výkon bývá následně hodnocen. Toto hodnocení nejčastěji provádí učitel. Jak uvádí Z. Kolář a R. Šikulová (2009), hodnocení žákovských výkonů pomáhá žákům sledovat své pokroky v učení, porovnávat výsledky své práce s prací spolužáků, poznávat své možnosti, případně prožívat úspěch, ale i neúspěch. Toto hodnocení prováděné učitelem je těsně spjata s cíli vyučování, které si učitel v souladu se ŠVP (Školní vzdělávací program) stanovuje a kterých chce se žáky dosáhnout.

Hodnocení žákovských výkonů můžeme ovšem chápat i z širšího hlediska, a to jako jeden z důležitých aspektů potřeb žáka z pohledu psychologie. Například A. Maslow stanovil potřebu úcty jako jednu ze základních lidských potřeb. Jak uvádí Drapela (2001), každý člověk dle Maslowa potřebuje vědomí vlastní zdatnosti při zvládnání životních nároků, tj. sebeúcty a ovšem také dobrou pověst, prestiž a uznání od druhých lidí.

V pedagogické literatuře se můžeme seznámit s různými způsoby hodnocení. Kolář a Šikulová (2009, s. 33-34) uvádějí bez nároku na úplnost některé typy hodnocení:

- formativní hodnocení,
- finální (sumativní, shrnující) hodnocení,
- normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, statisticko – normativní),
- kritériální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu),
- diagnostické hodnocení,
- interní (vnitřní) hodnocení,
- externí (vnější) hodnocení,
- neformální hodnocení,
- formální hodnocení,
- průběžné hodnocení,
- závěrečné hodnocení.

Základní formou hodnocení je dosud ve většině českých škol klasifikace vyjádřená číslicí, alternativní formu k tomuto hodnocení zaujímá hodnocení slovní.

### **3.1 Proces hodnocení – tři pohledy na hodnocení**

Hodnotící proces je možné dělit do několika částí. V pedagogické literatuře můžeme vyhledat různé pohledy na tuto problematiku, kdy se počet fází hodnotícího procesu mění, např. Kolář, Šikulová uvádějí sedm fází, Kalhous, Obst (2002) uvádějí tři etapy hodnocení.

*Zadání úlohy* je dle Koláře a Šikulové první fází procesu hodnocení, a to velmi významnou pro téma naší práce, neboť již samotné zadání práce, způsob komunikace – verbální projev i neverbální poloha - jsou nositeli významných informací pro žáka. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 132) uvádějí, že učitelův postoj ke konkrétním žákům je „výrazem hodnotícího vztahu a odráží nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáka.“



Učitelův postoj se promítá i do všech dalších částí hodnotícího procesu (Kolář, Šikulová, 2009):

- aktivita žáka, její ukončení,
- očekávání žáka,
- závěrečná analýza výkonu učitelem,
- hodnocení výkonu žáka učitelem,
- přijetí, či nepřijetí učitelova posudku ze strany žáka.

Důležitým cílem hodnocení, který bývá bohužel v praxi často opomíjený, je tzv. pedagogická diagnostika, tj. snaha učitele zjistit nejen to, co děti neznají, ale také „*proč to neznají (Fontana, 2010, s. 166), a jaké nesprávné představy a nepochopení mají ve vztahu k danému učivu.*“ Jak dále Fontana uvádí, učitelé neprovádí tuto diagnostiku většinou z důvodu časového tlaku na zvládnutí daného objemu učiva, takže se procesem učení, volbou strategií učení u dětí nemají čas zabývat. Takové hodnocení, které se nezajímá o proces učení, ale pouze o sumarizující výsledek (výkon), má omezenou hodnotu a může být někdy i překážkou dalšího rozvoje dítěte, pokud je tvořené špatnými známkami a negativními (nepřátelskými) poznámkami učitele, protože žák neví, proč došel k nesprávným výsledkům, a zároveň neví, jak postupovat v budoucnu, aby se jeho neúspěch neopakoval.

Třetím pohledem na hodnocení je názor S. Kovalinkové (1993 s.101), která vyzývá k „*odstranění známkování a hodnocení na podkladě Gaussovy křivky normálního rozložení*“, neboť, jak dále vypočítává, při tomto rozložení někteří žáci látku pochopí, další ji pochopí trochu a ještě další ji nepochopí vůbec. Pokud převedeme tato slova na čísla, pak 10% studentů pochopí učivo na jedničky, 80% studentů na trojky a 10% na pětky, tj. 90% studentů látku pochopí málo, nebo vůbec, resp. školsky selhává.

#### 4. Shrnutí teoretické části

Výše uvedená zjištění mohou vyvolávat dojem, že je naším cílem provést tvrdou kritiku pedagogů a jejich práce. To by ovšem bylo tím největším omylem, neboť naší snahou je právě kritickým pohledem na důležitý aspekt vyučování, jakým vliv očekávání je, hledat cesty a možnosti práce s tímto vlivem. Začátkem každé cesty je ovšem start – v našem případě uvědomění si této skutečnosti samotnými učiteli.

Myslíme si, že právě v současné době, kdy na mnoha školách probíhá přechod k elektronickým žákovským knížkám, kdy se přesně vymezují kritéria hodnocení, procentuálně se stanovují hranice úspěšnosti, je důležité mít na zřeteli, že na začátku každého výkonu žáka a následného hodnocení je vždy lidský faktor – učitel, a proto je nutné, aby tyto moderní způsoby hodnocení, zdánlivě velmi korektní, byly využívány učiteli s vědomím jejich omezených možností. Na to, že učitelé posuzují výkon žáka na podkladě různých informací, ne pouze na základě objektivních údajů a výkonů, upozorňují i Woolfolková a Margettsová (2007).

Jedním ze způsobů, jak pracovat s výše uvedenými skutečnostmi, jsou tzv. Bálintovské skupiny. I když je to metoda určená primárně pro pracovníky pomáhajících profesí, mohli by z ní těžit i pedagogové. Bálintovská skupina má velké uplatnění v průběžné supervizi (Kopřiva, 2006). Původně byla určena k využití psychoterapeutických poznatků ve vztahu lékař – pacient, dnes se již rozšířila i do dalších pomáhajících profesí. Na možnost využít tuto metodu na základních a středních školách upozorňují i materiály ministerstva školství v souvislosti s rámcovými vzdělávacími programy, např. na [www.clanky.rvp.cz](http://www.clanky.rvp.cz). Bohužel, při realizaci našeho výzkumu i z běžné praxe autorky při setkávání s učiteli není tato metoda obecně známá.

## **Výzkumná část**

## 5. Cíl výzkumu – výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo **zjistit, zda si jsou učitelé vědomi toho, že jejich očekávání může ovlivnit výkony žáků, jakým způsobem s touto skutečností pracují, a zda tato očekávání ovlivňují jejich pedagogický přístup k jednotlivým žákům**. Tento hlavní cíl jsme si následně rozdělili do dvou dílčích specifických cílů, odpovídajících zvoleným metodám výzkumné části práce.

V cíli č. 1 jsme se pokusili odpovědět na hlavní výzkumnou otázku kvalitativní části, v cíli č. 2 jsme si stanovili v rámci kvantitativního výzkumu dvě hypotézy a sledovali jsme, zda bude možné tyto hypotézy přijmout, či nikoli.

### Cíl č. 1

Odpověď na **hlavní výzkumnou otázku:**

*Co vědí učitelé o vlivu jejich očekávání na výkony jejich žáků a jak tyto vědomosti využívají v praxi?*

Vzhledem k nutnosti pregnantněji charakterizovat a vymezit oblast našeho zájmu, která je uvedena v hlavní výzkumné otázce, jsme si stanovili šest výzkumných podotázek, které se blíže zabývají jednotlivými aspekty našeho výzkumu. Pořadí otázek koresponduje s pořadím otázek polostrukturovaných rozhovorů, např. o Pygmalion efektu jsme se bavili až v poslední části rozhovoru.

### Výzkumné podotázky:

1. Pokud má očekávání učitelů vliv na výkony žáků, jsou si tohoto vlivu učitelé vědomi?
2. Na základě jakých skutečností se tato očekávání vytváří?
3. Jakým způsobem učitelé s vlivem očekávání pracují?
4. Považují učitelé tuto skutečnost za samozřejmou, nebo se pokouší ve své praxi dopady vlivu nějakým způsobem eliminovat? Jakým?
5. Pochybují učitelé někdy o pravdivosti svého přesvědčení o nadání dítěte a z toho vyplývajícího očekávání?
6. Vědí učitelé, co je to tzv. Pygmalion efekt?

## **Cíl č. 2**

### Výzkumný problém

V rámci našeho experimentu jsme ověřovali existenci tzv. Pygmalion efektu, který poprvé popsali a publikovali v roce 1968 Rosenthal a Jacobsonová ve své studii Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. Stanovili jsme si dvě hypotézy, které se vztahují ke změnám v rámci tohoto efektu, a to:

- změna / zvýšení hodnoty IQ u žáků v souvislosti s jejich označením jako žáků velmi dobře nadaných,
- změna / zlepšení školních známek u žáků v souvislosti s jejich označením jako žáků velmi dobře nadaných.

Souvisí označení vybraných žáků jako žáků velmi dobře nadaných u jejich třídních učitelů se zvýšením jejich celkového výkonu v testu inteligence?

### Hypotéza č. 1

Označením žáků jako velmi dobře nadaných u jejich učitelů se zvýší jejich celkový výkon v testu inteligence.

### Statistická hypotéza č. 1

**H: Rozdíl naměřených hodnot ve dvou výběrech je signifikantní na námi zvolené hladině významnosti.**

Souvisí označení vybraných žáků jako žáků velmi dobře nadaných u jejich třídních učitelů se zlepšením jejich závěrečné klasifikace v hlavních předmětech?

### Hypotéza č. 2

Označením vybraných žáků jako velmi dobře nadaných u jejich učitelů selepší jejich závěrečná klasifikace v hlavních předmětech.

## **6. Metodologický rámec**

### **6.1 Použité metody a jejich popis**

Vzhledem k typu a množství informací, které jsme chtěli získat s ohledem na stanovenou hlavní výzkumnou otázku a následné podotázky, jsme zvolili dvě různé metody sběru dat. Za hlavní metodu byly vybrány rozhovory s učiteli prvního stupně ZŠ v tzv. ohniskových skupinách. Údaje z těchto rozhovorů byly doplněny výsledky z experimentu, který byl volně inspirován experimentem R. Rosenthal a L. Jacobsonová, publikovaným v roce 1968 pod názvem *Pygmalion in the Classroom*. Tento experiment byl realizován ve čtvrtých třídách ZŠ.

### **6.2 Polostrukturované ohniskové skupiny**

Za hlavní metodu sběru dat byly zvoleny s ohledem na téma naší práce rozhovory s učiteli v rámci tzv. ohniskové skupiny (focus group). Dle Miovského (2006) patří tato metoda mezi jednu z nejprogresivnějších kvalitativních metod, přinášející možnost získání velkého množství informací. Rozhovor, který je veden s minimálně třemi respondenty, má zvolené ohnisko – hlavní téma diskuse. Moderátor má připraveny modelové otázky. Formulace jednotlivých otázek ani jejich pořadí ovšem není striktně dodržováno, využívá se interakcí mezi účastníky rozhovoru, dynamiky rozhovoru. Při formulaci dalších doplňujících otázek moderátor takového rozhovoru reaguje na sdělení účastníků, na případné názorové protiklady apod. V našem případě byl hlavním tématem *vliv očekávání učitelů na výkony žáků*.

#### **6.2.1 Zpracování a analýza dat získaných v tzv. ohniskových skupinách**

Rozhovory byly se souhlasem účastníků zaznamenány na diktafon a následně přepsány (příloha č. 5, 6, 7). Kontrola transkripce (přepisu audiozáznamu do psaného textu) byla prováděna opakovaným poslechem a porovnáváním původního záznamu s jeho transkribovanou podobou (Miovský, 2006). V textovém editoru Word jsme vždy oddělili otázku na nový řádek a vyznačili ji kurzívou. Odpovědi byly psány běžným písmem.

V takto připravených textech jsme provedli tzv. redukci prvního řádu. Části vět, které nenesly žádnou pregnantně vyjádřenou informaci, a slova tvořící pouze tzv. slovní vatu jsme nahradili třemi tečkami. Následně jsme si pro analýzu dat zvolili šest barev, které byly přiřazeny šesti tématům obsaženým v našich výzkumných podotázkách číslo 1 až 6. Jednotlivé tematické celky jsme si pak v textech těmito barvami označovali.

V analýze získaných dat jsme nejprve vyhledávali opakující se tvrzení (metoda zachycení vzorců „gestaltů“) a následně jsme vyhledávali a vyznačovali vztahy mezi těmito opakujícími se obecnými vzorci (Miovský, 2006).

### **6.3 Experiment**

Experiment patří mezi základní metodu kvantitativního výzkumu. V našem případě jsme se volně inspirovali experimentem R. Rosenthala a L. Jacobsonové (viz kapitola 1.5) a pokusili se o jeho realizaci v českých podmínkách. Tyto podmínky bylo ovšem nutné upravit vzhledem k možnostem realizace. Byl zvolen jiný výkonový test, zkrácena doba mezi testem a posttestem, intervence nebyla realizována týmem expertů.

Ve vybraných základních školách byli ředitelé požádáni o spolupráci při sběru dat pro magisterskou práci studentky psychologie, která spočívá ve skupinové administraci dvou psychologických testů ve čtvrtých třídách jejich škol s tím, že následně výsledky budou sloužit pro ověření vzájemného vztahu výsledků těchto testů. Zároveň byli učitelé požádáni o poskytnutí pololetní klasifikace žáků, opět s odkazem, že bude sledováno, zda existuje vztah mezi výsledky testů a školním prospěchem dětí. V časovém odstupu jednoho týdne po administraci testů byli učitelé těchto tříd informováni o tom, že i když to nebylo záměrem práce, výsledky ukázaly, že v jejich třídách je určitý počet velmi dobře nadaných dětí, u kterých by bylo dobré jejich nadání rozvíjet.

Tyto děti byly vybrány tzv. náhodným výběrem – losováním, jednalo se o 20% žáků z celkového počtu žáků každé třídy, kteří byli přítomni v den testování ve třídě. Tato informace byla třídním učitelům předána v rámci individuálního rozhovoru s autorkou práce.

Rozhovory byly realizovány individuálně s každým třídním učitelem. V první části byly učitelům poskytnuty k nahlédnutí záznamové archy testu *pozornosti d<sub>2</sub>* všech dětí. Byly diskutovány výsledky v tomto testu, učitelé byli dotazováni, zda i oni v hodinách pozorují podobný průběh tenacity a intenzity pozornosti u svých žáků tak, jak byla zaznamenána v testu v podobě výkonové křivky a důvodů chybování – přehlédnutí či záměny znaku. Všichni učitelé uváděli, že zaznamenané výkony odpovídají jejich zkušenosti z vyučovacími hodinami, uváděli obdobné příklady. Tento moment rozhovoru byl velmi důležitý – lze předpokládat, že souhlasná zkušenost navodila u učitelů pocit důvěry v další sdělení. Zároveň je nutné podotknout, že všichni pedagogové byli informováni o skutečnosti, že autorka práce je původním povoláním učitelka 1. stupně ZŠ s dlouholetou praxí. Jak uvádí Průcha, učitelé lépe přejímají názory od druhých učitelů než od jiných odborníků (2013).

Ve druhé části rozhovoru, již bez možnosti nahlédnutí do záznamových archů výkonového testu, byli nejprve učitelé znovu seznámeni s charakterem testu. Pak byli informováni, které děti uspěly velmi dobře, tj. které děti jsou dobře nadané a u kterých by bylo dobré jejich nadání rozvíjet. V době realizace rozhovoru neznala autorka práce skutečné výsledky, neboť vyhodnocení prováděla až následně.

Samotný průběh experimentu byl rozdělen do pěti navazujících fází, a to:

1. pretest – skupinová administrace testu pozornosti *d<sub>2</sub>* a výkonového testu C.F. 2A, shromáždění pololetní klasifikace,
2. manipulace se závisle proměnnou, tj. individuální rozhovory s třídními učiteli, označení nadaných žáků,
3. posttest - skupinová administrace testu pozornosti *d<sub>2</sub>* a výkonového testu C.F.2A, shromáždění závěrečné klasifikace,
4. vyhodnocení pretestu i posttestu,
5. analýza získaných dat.



### 6.3.1 Použité testy

Pro náš záměr jsme vybrali dva testy, které lze administrovat skupinově ve věkové skupině dětí od 10 let věku - test pozornosti d2 a výkonový test C. F. 2A.

Test pozornosti d2 – slouží pro diagnostiku individuálního výkonu pozornost a koncentrace (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013). Administrace trvá v průměru 8 minut ve formě tužka – papír. Testový formulář tvoří 14 řádků po 47 znacích písmen *p* a *d*, která mají nad či pod sebou nakreslenu žádnou, jednu nebo dvě čárky. Úkolem je přeškrtnout písmeno *d*, které má dvě čárky.

Test C. F. 2A (Cattell Culture Fair Intelligence Test)

Tento test je určen k testování tzv. fluidní inteligence, o které autoři testu předpokládají, že je do jisté míry vrozená, a tedy nezávislá na specifických kulturních vlivech, školních a jiných znalostech. V našem výzkumu jsme použili verzi pro děti od osmi let a populaci dospělých s jednoduchým školním vzděláním (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013).

Test obsahuje 46 úloh, které jsou seskupené do čtyř subtestů – princip sérií, klasifikace, matric a topologie. Vlastní testový čas je 12 a ½ minuty. Výsledné hrubé skóre se převádí na IQ normy.

### 6.3.2 Zpracování a analýza dat získaných v experimentu

Naším cílem bylo zjistit, zda se změní hodnota IQ před a po provedené intervenci (rozhovor s učitelem, označení dítěte jako nadaného) a zda bude tento rozdíl signifikantní na námi zvolené hladině významnosti.

Platnost stanovené hypotézy jsme ověřovali párovým t-testem.

Stanovená hypotéza: H: Rozdíl naměřených hodnot ve dvou výběrech je signifikantní na námi zvolené hladině významnosti.

Testové kritérium: 
$$t = \frac{|\bar{d}| \cdot \sqrt{n}}{s_d}$$

Pololetní i závěrečná klasifikace byla zanesena do tabulky, k vyhodnocení byla použita pouze popisná statistika, kdy bylo zjišťováno, zda došlo v daných předmětech ke zlepšení, či nikoli.

## **7. Charakteristika zkoumaného souboru**

### **7.1 Výběr výzkumných vzorků vzhledem k použitým metodám sběru dat**

Vzhledem k cílům naší práce a použitým metodám jsme pracovali se dvěma výzkumnými vzorky, a to:

výzkumný vzorek č. 1 (pro rozhovory v tzv. ohniskových skupinách)

učitelé 1. stupně ZŠ,

výzkumný vzorek č. 2 (pro opakování experimentu)

žáci 4. ročníků plně organizovaných ZŠ .

U obou výzkumných vzorků se jednalo o prostý záměrný výběr podle předem stanovených kritérií (Miovský, 2006).

#### **7.1.1 Výzkumný vzorek č. 1 – kritéria výběru**

- na škole, kde tito učitelé učí, nesmí být zároveň realizován experiment našeho výzkumu,
- musí se jednat o pedagogy 1. stupně ZŠ,
- velikost školy, se snahou o zastoupení různě velkých škol,
- ochota ke spolupráci – zajištěno s pomocí známých pedagogů autorky práce, kteří oslovili své kolegy a dohodli realizaci rozhovoru na svých školách.

#### **7.1.2 Výzkumný vzorek č. 2 – kritéria výběru**

- velikost školy, se snahou o zastoupení různě velkých škol,
- ochota ke spolupráci a zároveň postavení autorky práce v roli experta na těchto školách,
- dostupnost školy s ohledem na nutnost realizovat sběr dat v rámci dopoledního vyučování.

## 7.2 Popis výzkumných vzorků č. 1 a č. 2

### 7.2.1 Výzkumný vzorek č.1

S prosbou o spolupráci byli osloveni známí pedagogové autorky práce v rámci Královéhradeckého, Středočeského, Libereckého a Ústeckého kraje, kteří zprostředkovali možnost rozhovoru se svými kolegy. Celkem se rozhovorů účastnilo 12 pedagogů - žen s aprobační 1. stupeň ZŠ.

*Tab. č.1 Zastoupení pedagogů v rámci krajů ČR*

<b>Kraj ČR</b>	<b>Počet pedagogů</b>
Královéhradecký kraj	4
Středočeský kraj	5
Liberecký kraj	1
Ústecký kraj	2
<b>Celkem</b>	<b>12</b>

*Tab. č 2 Délka pedagogické praxe u oslovených pedagogů*

<b>Počet let pedagogické praxe</b>	<b>Počet pedagogů</b>
0 – 10 let	3
11 – 20 let	3
21 – 30 let	4
31 let a více	2

### 7. 2.2 Výzkumný vzorek č. 2

Výzkumný vzorek tvořili žáci čtvrtých ročníků vybraných základních škol v bývalém okrese Trutnov v Královéhradeckém kraji. Jedná se o plně organizované školy (1. až 9. postupný ročník). Zároveň může autorka práce v těchto školách vystupovat v roli experta na základě své pracovní historie i současného povolání (spec. pedagog v ped.- psych. poradně).

S žádostí byly osloveny tři základní školy (dále jen ZŠ1, ZŠ2, ZŠ3). Základní výzkumný vzorek tvořilo 96 žáků. Počet dívek a chlapců byl stanoven náhodným výběrem – přítomností žáků ve třídách v den, kdy se sběr dat konal.

## 8. Organizační zajištění a průběh výzkumu, etická úskalí

Tab. č. 3 Počty žáků účastnících se experimentu

Škola	Velikost školy (počet žáků školy celkem)	Počet čtvrtých ročníků	Počet žáků ve čtvrtých třídách, Abs.	Počet žáků ve čtvrtých třídách, %
ZŠ1	700	3	62	65
ZŠ2	307	2	23	24
ZŠ3	138	1	11	11
<b>Celkem</b>	<b>1145</b>	<b>6</b>	<b>96</b>	<b>100</b>

Každému žákovi bylo přiděleno třídním učitelem identifikační číslo, aby mohlo dojít k následnému spárování výsledků testu, posttestu a školních známek a zároveň byla zajištěna anonymita žáků.

V individuálních rozhovorech s třídními učiteli bylo označeno 20% žáků z celkového počtu žáků každé třídy jako nadaní.

Tab. č. 4 Počty žáků označených jako nadaní

Škola	Počet žáků ve čtvrtých třídách	Počet žáků označených jako nadaní (20% z celkového počtu žáků v jednotlivých třídách)
ZŠ 1	20	4
ZŠ 1	26	5
ZŠ 1	16	3
ZŠ 2	16	3
ZŠ 2	7	1
ZŠ 3	11	2
<b>Celkem</b>	<b>96</b>	<b>18</b>

Z počtu 18 žáků, kteří byli označeni jako nadaní, byli vyřazeni 4 žáci, neboť se neúčastnili

posttestu, z důvodu nepřítomnosti ve škole v den realizace (z důvodu nemoci).

Výzkum realizovala autorka práce po vzájemné dohodě s ředitelstvím jednotlivých škol a samotnými pedagogy. Ředitelé škol byli se záměrem práce seznámeni na osobní schůzce. Zároveň jim byl předán vysvětlující dopis s uvedením všech podstatných údajů (příloha č.3) a formuláře obsahující informovaný souhlas pro rodiče žáků čtvrtých tříd. Při samotném sběru dat ponechala autorka práce na rozhodnutí učitele, zda bude ve třídě přítomen, či nikoli.

*Tab. č. 5 Přítomnost pedagogů při testování v jednotlivých třídách*

<b>Škola, třída</b>	<b>Přítomen/ Nepřítomen</b>	<b>Důvod nepřítomnosti</b>
ZŠ 1	přítomen	-
ZŠ 1	přítomen	-
ZŠ 1	nepřítomen	Práce s žáky, u kterých rodiče nesouhlasili s účastí na výzkumu
ZŠ 2	nepřítomen	Bez udání důvodu
ZŠ 2	nepřítomen	Práce s žáky, u kterých rodiče nesouhlasili s účastí na výzkumu
ZŠ 3	nepřítomen	Bez udání důvodu
<b>Celkem</b>	<b>2/4</b>	-

Výzkum byl realizován v rozmezí leden až září 2014.

Tab. č. 6 Časový harmonogram

Měsíc	Realizovaná činnost
Leden 2014	Oslovení vybraných škol, dohoda s ředitelstvím a učiteli tříd
Únor 2014	Testování ve třídách, rozhovory s učiteli, shromáždění pololetní klasifikace
Březen 2014	Rozhovory s učiteli
Duben 2014	-
Květen 2014	Domluva s učiteli o termínech posttestů, realizace 1. ohniskové skupiny
Červen 2014	Realizace posttestů, shromáždění závěrečné klasifikace
Červenec 2014	Analýza výsledků testů a posttestů, realizace 2. ohniskové skupiny
Srpen 2014	-
Září 2014	Realizace 3. ohniskové skupiny

### 8.1 Etická úskalí

V realizovaném výzkumu bylo několik situací, které by bylo možné označit za eticky problematické. Tato skutečnost byla opakovaně řešena s vedoucí práce i dalšími pedagogy katedry. Pro bližší charakteristiku je možné tato etická úskalí rozdělit do dvou skupin, a to:

1. Při rozhovoru s řediteli a učiteli škol, kde byl realizován experiment, protože nebyl sdělen přesný záměr našeho výzkumu.
2. Při označení některých žáků jako nadaných, resp. neoznačení ostatních.

ad 1. Učitelé i ředitelství školy byli informováni o možnosti seznámit se se závěry naší práce. Při rozhovorech s učiteli byla poskytnuta maximální míra objektivních informací v rámci výsledků testu pozornosti, každá konzultace trvala 50 až 60 minut. Vzhledem k profesi autorky práce byla učitelům poskytnuta i podpora při řešení aktuálních problémů v jejich třídách. Lze přepokládat, že tím i oni profitovali na účasti ve výzkumu.

ad 2. Označení některých dětí jako nadaných můžeme považovat jako jejich zvýhodnění před těmi dětmi, které označeny nebyly. Domníváme se, že pokud učitelé měnili způsob výuky vzhledem k označeným žákům, tak ze změn ve vyučovacím procesu těžili i žáci ostatní.

## 9. Výsledky výzkumu

V této kapitole budeme prezentovat výsledky našeho výzkumu. Vzhledem k hlavní použité výzkumné metodě se jedná o výzkum kvalitativní, který je doplněn kvantitativní metodou – experimentem. Získané údaje jsme hodnotili nejen v rámci dvou dílčích specifických cílů - jednotlivých okruhů vymezených šesti podotázkami a dvěma hypotézami, ale také vyhledáváním vztahů mezi jednotlivými okruhy. Tím bylo možné výsledky výzkumu podstatně obohatit.

Při analýze údajů získaných v rozhovorech jsme pracovali se slovy, kterými respondenti popisovali a vysvětlovali konkrétní i abstraktní pojmy. Slova nebo pojmy vyvolávají představy konkrétní i abstraktní, problémem ovšem je, že ne všechny a ne u všech lidí stejné (Nakonečný, 2009). Stejně výroky tak mohou u různých lidí evokovat různé významy, stejný názor může být formulován různým způsobem. V případě rozhovoru význam slova závisí i na emocionálním akcentu, se kterým je přednesen.

### 9.1 Analýza údajů z polostrukturovaných rozhovorů tzv. ohniskových skupin

Při realizaci jednotlivých rozhovorů se ukázalo, že bylo pro pedagogy velmi obtížné změnit úhel pohledu na výkony žáků. Směr pohledu sledující situaci předcházející výkonu byl často nahrazován v diskuzi hodnocením samotného výkonu. Bylo velmi náročné vracet diskutující pedagogy zpět k tématu, což byla ovšem přirozená a předvídatelná situace, neboť učitelské povolání je již z podstaty věci, bohužel, zaměřeno více na hodnocení již proběhlého výkonu než na proces učení samotný a na okolnosti, které ho mohou ovlivňovat.

Z úvodní otázky vyplynulo, že všichni dotazovaní učitelé připouštějí vliv dalších okolností na výsledné hodnocení, resp. klasifikaci výkonu žáků. Shodně uváděli, že do výsledné známky zahrnují: *„Jak je dítě aktivní při hodině, jak se zapojuje... hodnotím, jestli se to dítě snaží, jaký má přístup k té práci...jestli nosí poctivě domácí úkoly.“* Ve shodě upozorňovali také na to, že není možné vycházet pouze z jedné známky či aritmetického průměru známek. *„Nemůžeš vyjít jen z jedné známky, třeba když mu to ten den zrovna nevyjde.“* Zároveň kladli důraz i na kázeň při hodinách: *„Taky se hodnotí, jak se chová to*



*dítě v hodině, nemyslím učení, ale jestli provokuje, narušuje hodinu.*“ Účastnice třetího rozhovoru připustily, že záleží i na vzájemných sympatiích či antipatiích mezi učitelem a žákem.

Na vliv očekávání poukázala respondentka s nejdelsí praxí ve škole: *„Chytrým dětem se dává daleko víc prostoru na přemýšlení než slabým dětem, protože učitel dopředu předpokládá, že ten slabý žák to nebude vědět, ale že ten chytrý na to určitě přijde, když na to počká...já jsem se asi daleko více zajímala o to, proč ten chytrý žák neuspěl, kde udělal chybu a snažila jsem se mu to znovu vysvětlit, jestli tomu opravdu rozumí, to jsem asi dělala víc u těch chytrých dětí než u těch slabých.*“ Že mohou tímto způsobem s dětmi pracovat, souhlasili s váháním i ostatní, uváděli: *„Že si to člověk ani neuvědomuje.*“

Jedna z vyučujících zmínila, že bude mít vliv také: *„Jak jsou aktivní, že jsou příjemné, umějí se chovat, možná i hezké? “*

Jednodušší byla otázka, která se týkala okolností ovlivňujících přístup pedagoga k žákovi. Mezi faktory negativně ovlivňující školní výkony zahrnuli sociální a rodinné prostředí dětí: *„Ono zjištění, že je někdo sociální případ, když vím, v jaké rodině to dítě vyrůstá, proč vlastně ten domácí úkol nepřinesl, tak všechny tyhle faktory musí vzít člověk v potaz...já jsem spíš na to vždycky pohlížela z toho sociálního prostředí.*“ Učitelé souhlasně vyjadřovali podporu dětem z neúplných rodin: *„Ale pokud tu šanci bude mít ten, co má úplnou rodinu, tak to člověka tak neveme za to srdce jako třeba ten bez maminky, řeknu si, nebudu na něj křičet, protože vím, že to nemá jednoduchý...to já naopak bych jim chtěla pomoci....mně to dělá osobně větší radost...když má úspěch ten slabej, protože tam u těch chytrých dětí je to samozřejmost.*“

Zajímavé je, že učitelé bez rozpaků přiznávali i změny v hodnocení těchto žáků, tj. vědomě deklarovali neobjektivitu, neodvolávali se na nutnost hodnotit všechny děti stejně podle stejných kritérií hodnocení: *„Ted' jsem hodnotila test z přírodovědy a hodnotila jsem to různě, podle toho, co to bylo za dítě... tak jsem jim dala třeba dvojku, protože jsem věděla, že to je nad jejich možnosti, ten chytřej by z toho dostal třeba trojku, čtyřku, kdyby to takhle napsal, ale těmhle jsem dala dvojku, protože jsem věděla, že na ně to je těžký.*“ Při popisu tohoto jednání bylo učiteli opakovaně použito slovo očekávání ve

smyslu anticipace budoucího slabého výkonu. O dětech s nadáním sami nehovořili, bylo nutné položit přímou otázku. Z jejich reakcí bylo zřejmé, že tak, jak je učitel zaměřen na vyhledávání chyb, tak se ve své praxi i více soustředí na děti méně nadané či s nějakým handicapem.

Toto jednání ale nepovažovali za něco negativního, naopak dávali najevo uspokojení, pokud mohou takové dítě podpořit: „*„já dávám nápovědy...když ale tyhle děti něčemu naučíš, tak ti to dělá radost, máš dobrou pocit.“* Upozorňovali, že to ovšem není postoj všech vyučujících, zmiňovali se o rozdílném přístupu mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ. Zároveň přiznávali, že charakter výuky je na druhém stupni odlišný, že učitelé ani nemají tolik prostoru si vytvořit k žákům bližší vztah. V té souvislosti uváděli tato tvrzení: „*... ty děti byly zaškátlkovéány,...to jsou právě ty předsudky, ...ty nebudeš jako tvůj brácha,....možná první stupeň víc vidí to dítě a druhý stupeň to učení.“* Také uváděli, že na druhém stupni bude více hodnoceno i zázemí rodiny: „*...hraje roli tatínek – lékař - na tom druhém stupni, než u těch menších dětí a ta role maminky, já nevím, třeba zubařky nebo tatínka podnikatele...nebo tatínek ve vězení...tam si myslím, že to bude hrát roli....tam už to začíná a poroste to až na tu střední.“*

Ve všech rozhovorech učitelé jasně deklarovali dovednost rozpoznat nadané a chytré dítě od dětí slabších. Na otázku, kdy nejdříve by si troufli odhadnout prognózu školní úspěšnosti, odpovídali shodně, že již během prvního roku školní docházky: „*Když jsi v té škole dlouho, tak jenom stačí párkrát na ty děti mrknout, ...víš po těch letech, již odhadneš ne třeba úplně přesně, kdo na to bude mít a kdo jako ne...určitě, na to nepotřebujeme žádný testy, u těch malých dětí je to vidět.“* Vyučující s nejdelší praxí 39 let připustila, že se pouze jednou zmýlila: „*Je teda pravda, že jenom u jedné holčičky za tu dlouhou dobu jsem se zmýlila, že v první třídě mi nepřipadala, že bude šikovná, a měla v tom prvním pololetí dvojku a na konci už měla samé jedničky.“*

Naprostá shoda se objevila také v názoru na předávání referencí o dětech mezi učiteli, neboť všichni zúčastnění pedagogové odmítali přijímat poznatky ostatních. Výjimku tvořila oblast zdravotního stavu dětí. Pokud se jednalo o chronicky nemocné či jinak zdravotně oslabené dítě, pak naopak předat takovou informaci považovali za žádoucí: „*Já se snažím to v sobě potlačovat, hledám tam něco lepšího, abych se ovlivnit nenechala...*

*bereš je s čistým štítem... na jednu stranu je dobře o tom děcku něco vědět, když přijde, ale stejně je vždycky lepší udělat si svůj úsudek, znát spíš jenom tu zdravotní stránku a co se týká chování a temperamentu, charakteru si postupně utvářet, protože ty můžeš mít jiné chování a jiný charakter vůči němu a můžeme si sednout, nebo taky nemusíme.“*

Pygmalion efekt mezi učiteli známý nebyl, byl známý pouze jedné vyučující, která ovšem v loňském roce zahájila dálkové studium na pedagogické fakultě: *„Já si myslím, že když už od začátku tomu děcku věříme a myslíme si, že půjde tím dobrým směrem, že se i tím dobrým směrem vyvíjí a naopak, když mu řeknu, že to nedokáže, tak i když to v něm někde je, tak to nedokáže, ...jak si to jakoby naprogramuju a myslím si to, tak že se to i stane.“* Přesto se jedenkrát v rozhovoru objevila situace popisující tento efekt. Velmi cenný byl postoj dotyčné pedagožky, která popisovala i své pocity z faktu, že se při „odhadu“ svého žáka zmýlila. Informaci o jeho nadání získala ze zprávy pedagogicko- psychologické poradny: *„Byla jsem nejdřív zaražená, ...ale pak jsem na něj nahlížela, že to tam někde je, ten potenciál, a že na něj můžu něco naložit,...kdybych to nevěděla ...no to bych na něj asi nenakládala, odložila to, že on na to prostě nemá, že je prostě hloupej.“*

Několikrát ovšem zmiňovali opačnou situaci, když měli ve své třídě integrovat dítě se zdravotním znevýhodněním či postižením. Tato situace je také dle jejich zkušenosti častější. O možnosti vytipovat a doporučit k vyšetření dítě mimořádně nadané nikdo z účastníků rozhovoru nevěděl. Přiznávali, že taková informace by je ovlivnila: *„To musí učitele ovlivnit, protože mu musí připravit věci, jiné příklady stejně tak, jak bych pracovala s tím mentálně retardovaným, tak tohle je zase opak, kdybych se musela připravovat, a možná bych ani nedokázala řešit takové situace, příklady, ...ale muselo by se to nějakým způsobem zvládnout.“*

Mimo dvou vyučujících všichni diskutující pedagogové změnili za svůj dosavadní profesní život alespoň jedenkrát školu, na které učili a učí v současné době. Ani jeden z nich ovšem nezažil pravidelné řízené supervizní skupiny, např. bálintovského typu. Dva učitelé pouze vyjádřili nedůvěru k možnosti se takové aktivity účastnit s tím, že jim byla jedenkrát tato možnost nabízena, ale oni ji odmítli, protože pracují na malém městě a nechtějí, aby o jejich profesních nejistotách, či přímo chybách věděli ostatní pedagogové z města: *„Do*

*supervizní skupiny bych s dvorskými kolegyněmi nešla, jednak jsem asi dál, jednak by mě ukrutně rozčilovaly a jednak nemám důvěru, že by se to nevyneslo. V tomto případě je ta důvěrná znalost asi na závadu.“* Takže se o dětech ve svých třídách baví pouze neformálně ve sborovnách nebo řízeně informují na pedagogických radách. Na otázku, zda je možné při těchto rozhovorech hledat také jiný úhel pohledu, odpovídali s nejistotou: *„Oni někteří raději mlčí a nezapojují se...spíš, když někdo řekne, že to dítě je opravdu příšerný, tak spíš mluvíme o tom, proč to tak je, jestli je to třeba z rodiny ... někdy se snažíme na tom dítěti najít to, co je na něm to dobré, s čím máme tu dobrou zkušenost...i my se takhle bavíme, že si vlastně předáváme nějaké zkušenosti, i když někdy to je takový, že třeba kolegyně ani nechce slyšet ten tvůj názor.“*

V prvním a třetím rozhovoru se objevilo vyprávění zážitků, kdy došlo ke konfliktu mezi pedagogy právě z důvodu odlišného pohledu na „problémového“ žáka: *„Ono taky, když se ozveš, tak se kolikrát stane, že ti řeknou, že tys ho neměla, tak ty nemůžeš vědět,...asistent se mi tam neosvědčil, já asi neumím pracovat s asistentem, ta asistentka mi to spíš kazila.“*

O tlaku okolí a postojích k dětem i jejich rodičům se opakovaně vyjadřovali učitelé zvláště ze základní školy na malém městě, které má necelých 1400 obyvatel. Sdělovali, že často osobní znalost rodičů žáků je velmi svazující a je nutné neustále své postoje korigovat: *„Jsme menší škola na vesnici, takže se dá říct, že to zázemí známe docela dobře,.... o to to máme jednodušší. ...nebo nás to možná víc ovlivňuje, víc než bychom chtěli,...jsme malá obec, takže se může i stát, třeba u mě konkrétně, protože jsem místní, tak se znám s těmi rodiči,... a přijde mi spíš z jejich strany, že tím, že mohou říct, já tu paní učitelku znám, takže třeba i očekávají, že já budu tolerantnější k jejich dětem.“*

## 9.2 Výsledek realizovaného experimentu

Při realizaci našeho experimentu bylo nezbytné zjednodušit výchozí podmínky, neboť nebylo možné ve výzkumu našeho rozsahu naprosto přesně dodržet podmínky původního experimentu ze šedesátých let dvacátého století, a to zvláště v souvislosti s:

- počtem dětí zařazených do experimentu,
- realizací experimentu na větším počtu škol,
- zkrácením časového rozestupu mezi testem a posttestem,
- použitím jiného typu výkonového testu a testu pozornosti,
- minimalizací počtu členů expertního týmu pouze na jednoho člena, kterým byla autorka práce.

Viz více v kapitole 1.6 Sebenaplnující proroctví a tzv. pygmalionský efekt.

V námi realizovaném experimentu byla ověřována platnost stanovené hypotézy, a to že:

H: Rozdíl naměřených hodnot ve dvou výběrech je signifikantní na námi zvolené hladině významnosti.

Sestavili jsme tabulku naměřených hodnot IQ v testu a posttestu. Z této tabulky jsme zjistili, že z 18 vybraných žáků nebylo možné zahrnout do konečného hodnocení 4 žáky, kteří se z důvodu nemoci nemohli zúčastnit opakované administrace testů. U 10 žáků došlo ke zvýšení hodnoty IQ v posttestu v rozmezí od 2 do 18 bodů IQ. U 4 žáků v posttestu nedošlo ke zvýšení hodnoty IQ, ale naopak ke snížení v rozmezí od 2 do 10 bodů IQ. U většiny žáků došlo k pozitivnímu posunu hodnoty IQ.

Párovým t-testem jsme na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$  zjistili, že při porovnání  $t$  a  $t_\alpha$  zamítáme zvolenou hypotézu a můžeme tvrdit, že rozdíly **nejsou signifikantní**, tj. nepodařilo se nám prokázat ve výzkumu našeho rozsahu existenci tzv. Pygmalion efektu.

Tab. č. 7 Naměřené hodnoty bodů IQ v testu, posttestu a jejich rozdíl

žák	test IQ	posttest IQ	$d$	$d^2$
1.	107	110	3	9
2.	102	100	- 2	4
3.	79	75	- 4	16
4.	107	120	13	169
5.	110	112	2	4
6.	110	112	2	4
7.	97	115	18	324
8.	95	109	14	196
9.	110	120	10	100
10.	120	-	-	-
11.	102	110	8	64
12.	100	95	- 5	25
13.	94	-	-	-
14.	115	-	-	-
15.	110	100	- 10	100
16.	110	117	7	49
17.	109	-	-	-
18.	115	117	2	4
$\Sigma$			58	3364

$$\alpha = 0,01$$

$$n = 18 - 4 = 14$$

$$d = 4,14285714$$

$$s_d = 7,979369$$

$$t = \frac{|4,14285714| \cdot \sqrt{14}}{7,979369} = \frac{15,501151}{7,979369} = 1,94265386$$

$$t = > t_{\alpha} (v) = t_{0,01} (13) = 3,0123$$

I přes opakované urgency se nám nepodařilo získat od všech vyučujících klasifikaci jejich žáků. Proto nelze vyvozovat z níže sestavené tabulky žádné závěry ve smyslu našeho výzkumu, tj. zda intervence – rozhovor s učiteli a označení vybraných žáků jako nadaných může mít souvislost s finálním hodnocením žáka tak, jak poukazovali ve svém experimentu Rosenthal a Jacobsonová. Lze pouze konstatovat, že u 4 žáků došlo ke změně klasifikace v jednom předmětu, u 1 žáka ve dvou předmětech. Celkově došlo ve třech případech k zlepšení nebo zhoršení známky.

Tab. č. 8 Přehled školních známek (pololetní / závěrečná klasifikace)

žák	Český jazyk	Anglický jazyk	Matematika	změna	zhoršení	zlepšení
1.	2 / 2	1 / 1	1 / 2	ano	x	
2.	2 / 1	1 / 1	2 / 2	ano		x
3.	2 / 2	1 / 1	1 / 1	ne		
4.	2 / 2	1 / 1	2 / 2	ne		
5.	1 / 1	1 / 1	1 / 1	ne		
6.	1 / 1	1 / 1	1 / 1	ne		
7.	1 / 1	1 / 1	2 / 1	ano		x
8.	3 / 3	2 / 2	3 / 3	ne		
9.	2 / 2	2 / 2	1 / 2	ano	x	
10.	-	-	-	Nelze hodnotit		
11.	-	-	-	Nelze hodnotit		
12.	-	-	-	Nelze hodnotit		
13.	1 / -	-	1 / -	Nelze hodnotit		
14.	2 / -	-	1 / -	Nelze hodnotit		
15.	2 / -	-	2 / -	Nelze hodnotit		
16.	1 / 1	1 / 1	1 / 1	ne		
17.	2 / 3	3 / 2	3 / 3	ano	x	x
18.	1 / 1	1 / 1	2 / 2	ne		
Σ					3	3

V tabulce č. 9 jsme přiřadili (tam, kde to bylo možné) výkon v inteligenčním testu k závěrečné klasifikaci. Protože je konečný vzorek sledovaných žáků velmi malý, nelze opět prokázat souvislost mezi provedenou intervencí a klasifikací žáků, neboť ve dvou

případech došlo i přes zvýšení celkové hodnoty IQ ke zhoršení známky, v jednom případě při snížení celkové hodnoty IQ ke zlepšení známky. Pouze v jednom případě došlo k pozitivnímu posunu u obou sledovaných položek, tj. zvýšení hodnoty IQ a zlepšení závěrečné klasifikace.

*Tab. č. 9 Hodnoty IQ bodů a změna v závěrečné klasifikaci*

Pořadové číslo žáka (dle tab. č. 7)	Hodnota IQ	Klasifikace
1.	snížení	zlepšení
2.	zvýšení	zhoršení
7.	zvýšení	zlepšení
9.	snížení	zlepšení

### **Hypotéza č. 1 – odpověď**

**Označením žáků jako velmi dobře nadaných u jejich učitelů se zvýší jejich celkový výkon v testu inteligence.**

Abychom mohli přijmout či zamítnout tuto hypotézu, pokusili jsme se volně replikovat experiment Rosenthala a Jacobsonové. I přes nutnost modifikovat podmínky realizace na české prostředí jsme se snažili dodržet základní myšlenku tohoto experimentu, že je možné ovlivnit očekávání učitele k jednotlivým žákům, tím změnit jejich pedagogický přístup a hodnocení nadání dítěte tak, že to ovlivní v konečném důsledku výsledky dětí ve výkonovém testu - zvýší se hodnota IQ - a zároveň dojde ke zlepšení známek na závěrečném vysvědčení. Ovlivnit učitele jsme se snažili na základě předpokladu, že pokud psycholog v roli experta označí dítě na podkladě skutečně realizovaného testu jako nadané, pak změní pedagog přístup k tomuto dítěti, tím zvýší i jeho kognitivní schopnosti a dojde ke zlepšení závěrečné klasifikace.

V našem experimentu se nám nepodařilo tento jev prokázat. Z celkového počtu 18 žáků byli čtyři žáci vyloučeni, protože se neúčastnili z důvodu nemoci administrace posttestu.



U 10 žáků došlo ke zvýšení hodnoty IQ v posttestu v rozmezí od 2 do 18 bodů IQ, což odpovídalo našemu předpokladu. U 4 žáků v posttestu nedošlo ke zvýšení hodnoty IQ, ale naopak ke snížení v rozmezí od 2 do 10 bodů IQ. Toto snížení je možné vysvětlit i vlivem mimointelektových skutečností – opakování úkolu, ztráta novosti situace, rozptýlení pozornosti v období před ukončením školního roku.

### **Hypotéza č. 2 - odpověď**

**Označením vybraných žáků jako velmi dobře nadaných u jejich učitelů se zlepší jejich závěrečná klasifikace v hlavních předmětech.**

I přes opakované urgencye se nám nepodařilo získat od všech vyučujících klasifikaci jejich žáků. Proto nelze vyvozovat z dostupných údajů žádné závěry ve smyslu našeho výzkumu, tj. zda intervence – rozhovor s učiteli a označení vybraných žáků jako nadaných může mít souvislost s finálním hodnocením žáka tak, jak poukazovali ve svém experimentu Rosenthal a Jacobsonová. I přes malý vzorek žáků jsme porovnávali změny v hodnotách IQ a změny v klasifikaci. Při tomto porovnání se vzájemná souvislost těchto dvou sledovaných proměnných neukázala.

### 9.3 Výzkumné podotázky – odpovědi

#### 1. *Pokud má očekávání učitelů vliv na výkony žáků, jsou si tohoto vlivu učitelé vědomi?*

Z realizovaných rozhovorů vyplývá, že si učitelé vlivu očekávání, tak jak jsme se ho pokusili definovat v teoretické části naší práce, nejsou, až na jednu ze zúčastněných, vědomi. Sami uvádějí, že je to možné, ale je to z jejich strany nevědomé jednání. To, že by jejich očekávání mohlo v praxi reálně ovlivnit výkony dítěte, je situace, o které velmi obtížně uvažují, neboť, jak ukázaly názory prezentované v rozhovorech, není zvykem provádět podrobnou analýzu školní neúspěšnosti dětí. Přesto vliv očekávání popisovali – slabým žákům poskytují nápovědy, neboť očekávají, že je budou potřebovat, chytrým žákům dávají více času na odpovědi, neboť očekávají, že na řešení problému přijdou atd. Že může být determinující samotný postoj učitele k žákovi jako k chytrému, nebo naopak méně nadanému, bylo pro některé vyučující velmi obtížné přijmout.

#### 2. *Na základě jakých skutečností se tato očekávání vytváří?*

Jak bylo zaznamenáno v rozhovoru, všichni vyučující shodně uváděli, že pro ně není obtížné odhadnout nadání dítěte, což je nutným důsledkem potřeby učitelské praxe umět se orientovat ve větším množství dětí, diferencovat na určitých „škálách“ úspěšnosti pedagogický přístup v běžné denní praxi ve školách: „*Když jsi v té škole dlouho, tak jenom stačí párkrát na ty děti mrknout,...to už vidíš, jak ty děti na tebe reagují, když se na něco ptáš...třeba na něco lehkýho...a tamty sedí tak jako bez zájmu.*“ Lze usuzovat, že výhodu budou mít děti přiměřeně aktivní, příjemného vzhledu („*Jsou příjemné, umějí se chovat, možná i hezké.*“) s dobrým rodinným zázemím.

#### 3. *Jakým způsobem učitelé s vlivem očekávání pracují?*

Učitelé uváděli dvojí očekávání. Častěji mluvili o očekávání ve smyslu anticipace budoucího slabého výkonu, jako druhou možnost uváděli úspěšný výkon. Zjednodušeně můžeme říci, že podle toho, jak konkrétní žáci naplňovali implicitní učitelovu představu úspěšného či méně úspěšného dítěte, tak pedagogové volili specifické pedagogické

postupy: „*To musí učitele ovlivnit, protože mu musí připravit věci, jiné příklady stejně tak, jak bych pracovala s tím mentálně retardovaným, tak tohle je zase opak.*“ a nastavovali i odlišná kritéria hodnocení dětských výkonů: „*Ted' jsem hodnotila test z přírodovědy a hodnotila jsem to různě, podle toho, co to bylo za dítě.*“

4. *Považují učitelé tuto skutečnost za samozřejmou, nebo se pokouší ve své praxi dopady vlivu nějakým způsobem eliminovat? Jakým?*

Všichni účastníci velmi aktivně a s jistotou deklarovali jednotný přístup ke všem svým žákům, resp. snahu o jednotný přístup. Přiznávali také, že není jednoduché tuto objektivitu zachovat: „*Já se snažím to v sobě potlačovat, hledám tam něco lepšího, abych se ovlivnit nenechala*“. Zároveň se velmi brání předávání hodnotících informací mezi sebou navzájem: „*Stejně je vždycky lepší si udělat svůj úsudek.*“ Vliv očekávání se snaží eliminovat pouze v rámci vlastní sebereflexe své práce, nikdo se dosud neúčastnil supervizního setkání, dokonce možnost takového setkání přijímali s rozpaky, nebo ji dokonce rázně odmítli: „*Nemám důvěru, že by se to nevyneslo.*“ Tento postoj bude s největší pravděpodobností důsledkem neznalosti práce supervizora a obav, které z této neznalosti vznikají, neboť byla jeho práce zaměňována téměř shodně u všech respondentů za kontrolní, hospitační činnost.

5. *Pochybují učitelé někdy o pravdivosti svého přesvědčení o nadání dítěte a z toho vyplývajícího očekávání?*

Všichni pedagogové vyjadřovali jistotu, že dokážou „odhadnout“ nadání dítěte a nepřipouštěli si pochybnosti o správnosti svého úsudku: „*Viš, po těch letech již odhadneš, ne třeba úplně přesně, kdo na to bude mít a kdo jako ne...určitě, na to nepotřebujeme žádný testy, u těch malých dětí je to vidět.*“ Což odpovídá třem základním domněnkám atribuční teorie (Řehan, 2007):

- nutnost uzavřenosti, tj. pochopení souvislostí,
  - určité vzorce vysvětlení příčin jsou používány typičtěji, vysvětlení nepodléhá náhodě,
- „*Když jsi v té škole dlouho, tak jenom stačí párkrát na ty děti mrknout ...a víš to...*“

- vysvětlení má souvislost s našimi pocity.

*„Tak to člověka tak neveme za to srdce, jako třeba ten bez maminky, mně to dělá osobně větší radost...když má ten úspěch, ten slabej.“*

Pouze ve dvou případech přiznávali zkušenost, že se zmýlili: *„Je teda pravda, že jenom u jedný holčičky za tu dlouhou dobu jsem se zmýlila.“* Považovali to ovšem za výjimečnou situaci, i když to ovlivnilo zásadně přístup k dotyčnému žákovi: *„Kdybych to nevěděla, ...no to bych na něj asi nenakládala, odložila to, že on na to prostě nemá, že je prostě hloupej.“* V této souvislosti uváděli pedagogové význam zpráv z pedagogicko – psychologických poraden, kde je popsáno pásmo úrovně kognitivního rozvoje dítěte. I tyto informace ovšem kriticky hodnotili, zda odpovídají jejich vytvořené představě o dítěti. V některých případech popisovali stav, který je v psychologii nazýván kognitivní disonance: *„Byla jsem nejdřív zaražená... Ale někdy se se zprávou z poradny nedá souhlasit.“*

#### 6. Vědí učitelé, co je to tzv. Pygmalion efekt?

Výzkum Rosenthala a Jacobsonové a následný výstup v podobě tzv. Pygmalion efektu učitelé v naprosté většině neznali. Co je tímto efektem myšleno, věděla pouze jedna účastnice rozhovoru, která v současné době studuje na pedagogické fakultě v rámci celoživotního vzdělávání učitelů speciální pedagogiku mladšího školního věku. Je tedy otázkou, zda ostatní pedagogové tuto informaci od dob svých studií zapomněli, nebo dříve nebyly závěry tohoto experimentu na pedagogických fakultách zmiňovány. Na to ovšem již nedokázali přesně odpovědět.

## 9.4 Odpověď na hlavní výzkumnou otázku

### Hlavní výzkumná otázka:

*Hraje očekávání učitelů roli v dosaženém výkonu jejich žáků?*

Na základě našeho výzkumu, který kombinoval kvalitativní i kvantitativní typ sběru dat, můžeme na danou otázku odpovědět že ano. Očekávání výkonu dítěte, které si učitel vytváří na základě srovnávání s předcházejícími výkony daného žáka, s výkony spolužáků či vrstevníků a zároveň tuto představu zasazuje do rámce své pedagogické zkušenosti, téměř každý den ovlivňuje způsob pedagogické práce učitele, zvolené metody, a to včetně akcentace kritérií hodnocení.

Učitelé přiznávali, že ve svém přístupu k žákům zohledňují zvláště jejich sociální a rodinné zázemí: „*Ono zjištění, že je někdo sociální případ, když vím, v jaké rodině to dítě vyrůstá, proč vlastně ten domácí úkol nepřinesl, tak všechny tyhle faktory musí vzít člověk v potaz,...já jsem spíš na to vždycky pohlížela z toho sociálního prostředí.*“ Tento fakt se ovšem nejeví nijak překvapující, pokud vezmeme v úvahu samotnou povahu učitelského povolání na prvním stupni základní školy.

Všichni pedagogové vyjadřovali jistotu, že dokážou „odhadnout“ nadání dítěte, a nepřipouštěli si o správnosti svého úsudku pochybnosti. Pouze ve dvou případech sdělovali zkušenost, že se zmýlili: „*Je teda pravda, že jenom u jedné holčičky za tu dlouhou dobu jsem se zmýlila.*“ (pedagožka s nejdelší praxí 39 let). Z odpovědí lze usuzovat, že výhodu budou mít děti přiměřeně aktivní, příjemného vzhledu („... jsou příjemné, umějí se chovat, možná i hezké.“), s dobrým rodinným zázemím. Tady je možné usuzovat na další vliv formující očekávání – atraktivita vzhledu dítěte a jeho dovednost orientovat se a chovat v interpersonálních vztazích.

Očekávání učitelů můžeme spíše chápat jako dva protikladné póly než možnosti v celém kontinuu, tj. od krajních pólů s nekonečnou řadou variant uprostřed. Častěji mluvili o očekávání ve smyslu anticipace budoucího slabého výkonu, jako druhou možnost uváděli úspěšný výkon. Zjednodušeně můžeme říci, že podle toho, jak konkrétní žáci naplňovali

implicitní učitelovu představu úspěšného či méně úspěšného dítěte, tak pedagogové volili specifické pedagogické postupy: „*To musí učitele ovlivnit, protože mu musí připravit věci, jiné příklady stejně tak, jak bych pracovala s tím mentálně retardovaným, tak tohle je zase opak.*“

Opakovaně mluvili spíše o očekávání ve smyslu anticipace budoucího slabého výkonu. O dětech s nadáním sami nehovořili, bylo nutné položit přímou otázku. Z jejich reakcí bylo zřejmé, že tak, jak je učitel zaměřen na vyhledávání chyb, tak se ve své praxi i více soustředí na děti méně nadané či s nějakým handicapem.

Jedna z vyučujících zmínila zážitek, kdy její očekávání k jednomu z jejích žáků změnila zpráva z vyšetření v pedagogicko - psychologické poradně: „*Kdybych to nevěděla, ...no to bych na něj asi nenakládala, odložila to, že on na to prostě nemá, že je prostě hloupej.*“

Ani jeden z pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, neměl možnost být účastníkem supervizního setkání, a tím pracovat s efektem *očekávání*. Většina z pedagogů ani neměla odpovídající představu, co může takové setkání přinést, kdo ho může realizovat a k čemu slouží. Supervize byla chápána ve smyslu kontroly, upozorňování na chyby v přístupu pedagoga. Dva účastníci uvedli, že měli nabídku takového setkání, ale z obav se ho odmítli účastnit: „*Nemám důvěru, že by se to nevyneslo. V tomto případě je ta důvěrná znalost asi na závadu.*“

Že hraje očekávání roli ve výkonech žáků, jsme ovšem zjistili pouze v rámci realizovaných rozhovorů. V realizovaném experimentu se nám existenci tzv. Pygmalion efektu prokázat nepodařilo. I přes nutnost modifikovat podmínky realizace na české prostředí jsme se snažili dodržet základní myšlenku tohoto experimentu, a sice že je možné ovlivnit očekávání učitele k jednotlivým žákům, tím změnit jejich pedagogický přístup a hodnocení nadání dítěte tak, že to ovlivní v konečném důsledku výsledky dětí ve výkonovém testu i známky na závěrečném vysvědčení.

Z celkového počtu 18 sledovaných žáků byli čtyři žáci vyloučeni, protože se neúčastnili z důvodu nemoci administrace posttestu. U 10 žáků došlo ke zvýšení hodnoty IQ

v posttestu v rozmezí od 2 do 18 bodů IQ. U 4 žáků v posttestu nedošlo ke zvýšení hodnoty IQ, ale naopak ke snížení v rozmezí od 2 do 10 bodů IQ, což je možné vysvětlit i vlivem mimointelektových skutečností – opakování úkolu, ztráta novosti situace, rozptýlení pozornosti v období před ukončením školního roku.

V závěrečné klasifikaci žáků nebylo možné potvrdit zkušenost Rosenthala a Jacobsonové, že s rozvojem kognitivních schopností a vlivem očekávání učitele dojde ke zlepšení známek závěrečné klasifikace, neboť se nám nepodařilo shromáždit i přes opakované urgencye klasifikaci všech žáků. I přes malý vzorek žáků jsme porovnávali změny v hodnotách IQ a změny v klasifikaci. Při tomto porovnání se vzájemná souvislost těchto dvou sledovaných proměnných neukázala. Lze pouze konstatovat, že u čtyř žáků došlo ke změně klasifikace v jednom předmětu, u jednoho žáka ve dvou předmětech. Celkově došlo ve třech případech k zlepšení nebo zhoršení známky.

## 10. Diskuze

Náš výzkum si stanovil za cíl zjistit, zda může mít očekávání učitelů vliv na výkony jejich žáků. Pokusili jsme se tuto důležitou oblast vyučovacího procesu zmapovat a následně analyzovat za použití kvalitativní a kvantitativní metody. Kvalitativní metoda - realizace tří skupinových interview s pedagogy ve formě ohniskové skupiny, čímž jsme mohli využívat i dynamiku rozhovoru v rámci každé skupiny. Kvantitativní metoda – experiment volně inspirovaný výzkumem R. Rosenthala a L. Jacobsonové, známý jako *Pygmalion in the classroom*.

Oblast našeho výzkumu byla ovšem obtížně uchopitelná, neboť bylo nutné využívat v podstatě schopnost introspekce, sebereflexe a sebeuvědomění si svých pocitů oslovených pedagogů. Šlo nám o to, aby je naše otázky nutily k zamyšlení a k vnitřnímu hodnocení jejich práce. Tato velmi osobní zkušenost kombinovaná potřebou presentace sama sebe jako dobrého učitele před diskutujícími kolegy vedla místy až k napětí a konfliktu mezi respondenty.

Je nutné připustit, že zkušenost autorky práce s rozhovory s dětmi a studenty nebyla dostatečnou přípravou na tyto rozhovory a bylo by nutné vícenásobného opakování, aby se dalo z rozhovorů vytěžit opravdu maximum, a to hlavně v oblasti využití skupinové dynamiky takového rozhovoru.

Zvláště náročné bylo překonávat počáteční obranné tendence, kdy učitelé odmítali o existenci nějakého očekávání a jeho vlivu vůbec uvažovat, neboť v rámci sociálního stereotypu je přece učitel spravedlivý a přistupuje ke všem dětem stejně. Je otázkou, zda tato počáteční obranná tendence byla zčásti důsledkem toho, že sama autorka práce je dlouholetým pedagogem a učitelé tuto skutečnost znali. Domníváme se, že jak byla přínosná tato skutečnost v rámci individuálních rozhovorů při sdělování výsledků testů, tak naopak zde mohla nést negativní náboj.

Přesto hodnotíme tuto část práce jako úspěšnou, neboť se nám podařilo zúčastněné kolegy oslovit tématem naší práce. I po ukončení záznamu na diktafon pokračovala ve všech



případech diskuse k tématu. Pedagogové vyjadřovali spokojenost, že se mohli na práci podílet a že se někdo - odborník - věnoval jejich názorům na práci pedagoga. Shodně se pak velmi zajímali o supervizní skupiny, co je obsahem takového setkání, k čemu slouží, kdo ho může vést apod. Neexistenci pravidelné supervizní práce vnímáme jako zásadní negativní skutečnost našeho základního školství.

Jako další pokračování tohoto výzkumu by bylo vhodné pokusit se sestavit na základě získaných informací krátký sebehodnotící dotazník pro učitele, který by se mohl stát malým odrazovým můstkem při supervizních setkáních učitelů. Sestavení takového dotazníku, který by například pomocí několikabodových škál pomohl učitelům k zamyšlení nad svou prací, již ovšem nebylo součástí a záměrem naší práce.

Druhá část našeho výzkumu – realizace experimentu přímo na základních školách- s sebou přinesla jak etická úskalí popsaná v kap. 8.1, tak vysokou náročnost na samotnou realizaci. Autorka práce neměla k dispozici výzkumný tým, bylo nutné pozměnit podmínky původního experimentu na české prostředí (více viz kap. 9.2). Vybrány byly školy, kde mohla autorka práce vystupovat v roli experta. I když těchto škol byl pouze omezený počet, bylo nutné toto omezení respektovat, neboť v původním experimentu amerických výzkumníků se na realizaci podíleli odborníci z akademické obce. Zároveň se tím ovšem autorka práce dostala do střetu zájmů své profese a své pozice výzkumníka. Na jedné ze škol i nadále působí v roli odborníka, pracovníka pedagogicko – psychologické poradny.

Jako náročné se ukázalo plánování retestů, protože v měsíci červnu na základních školách probíhalo velké množství sportovních, společenských a dalších aktivit. I když se podařilo najít vhodné termíny, bylo jasné, že výkony dětí mohou být ovlivněny právě probíhajícími akcemi.

Samotné testování s sebou přinášelo nutnost významně zasáhnout do rozvrhu vybraných tříd, neboť bylo nutné dodržet podmínku skupinové administrace testu ( každý pracuje v samostatné lavici) dle příručky. U větších třídních kolektivů tak test probíhal v rámci dvou vyučovacích hodin, protože bylo nutné žáky rozdělit do dvou skupin.

I když se nám nepodařilo prokázat statisticky významný rozdíl v hodnotách IQ bodů a tudíž existenci tzv. Pygmalion efektu, je nutné uvažovat o zkreslení výsledku, protože výzkumný vzorek žáků byl v závěru malý, bylo by vhodné experiment replikovat na větším výzkumném vzorku dětí. Zároveň je nutné si uvědomit, že se od šedesátých let dvacátého století změnilly podmínky vzdělávání pedagogů i dostupnost „psychologických“ informací na školách. Domníváme se, že dnes má s psychologickým vyšetřením alespoň některých svých žáků zkušenost převážná většina pedagogů prvního stupně (pokud vycházíme jen v ČR ze sítě pracovišť pedagogicko - psychologických poraden a speciálně pedagogických center), takže pro ně sdělení psychologa není úplnou překvapující novinkou. V této souvislosti je vhodné zmínit i otázku predikce školní úspěšnosti žáků pomocí standardizovaných inteligenčních testů. Jak upozorňuje Říčan a Krejčířová (2006), tato predikce je možná pouze z 50 - 70%. Dle našeho názoru bude hrát velkou roli také sociální složení dětí, resp. škola, na které byl původní experiment realizován (viz kapitola 1.6), byla jazykově různorodá. Tuto skutečnost školy, které se na našem výzkumu podílely, nenaplňovaly.

Naše zjištění ovšem zároveň korespondují se spíše skeptičtější přístupem českých pedagogických psychologů k možnosti takto zásadně ovlivnit pedagogický přístup učitele (Průcha, 2013).

Výše uvedená omezení, zvláště ve velikosti výzkumného týmu, vedla nutně k zúžení výběru výzkumného vzorku, což činí problematickou otázku zobecnění výsledků výzkumu na celou Českou republiku. Abychom mohli závěry považovat za reprezentativní, bylo by nutné zvětšit zkoumaný základní soubor a dodržet podmínku, aby byl tento výběr reprezentativní pro populaci žáků čtvrtých ročníků českých základních škol.

Z tohoto důvodu bude nutné chápat naše závěry spíše jako výzkumnou studii, která se snažila poukázat na některé důležité aspekty pedagogického procesu. Přesto se domníváme, že by mohla sloužit jako podklad pro výuku na pedagogických fakultách v předmětech zabývajících se psychologickými aspekty vyučování, případně by mohla sloužit jako dobrý zdroj pohledu učitelů na očekávání, např. pro školní a poradenské psychology pracující na školních poradenských pracovištích (dále jen ŠPP), kteří se při

jednání s učiteli zajisté s důsledky vlivu očekávání setkávají. Je totiž nutné mít stále na zřeteli fakt, že není problémem samotné očekávání, ale jeho rigidní dodržování a neochota změnit úhel pohledu ze strany učitelů. Očekávání vytvořené na základě výše uvedených zjištění jako takové učitelé ke své práci potřebují, neboť jim usnadňuje každodenní práci ve školách.

Na závěr diskuse bychom se chtěli zmínit o stále nedostatečné ochraně osobních údajů žáků, i když v porovnání s dobou nedávno minulou již byl patrný větší zájem vyučujících o způsob, jakým budou data uchovávána a jak bude zachována anonymita žáků. I přesto, po počátečních obavách, se již o samotnou realizaci „zanonymění“ nezajímali. Stejně vlažný způsob k etice používání osobních údajů žáků zaujali samotní ředitelé (v jednom případě pověřený kontaktní pracovník – výchovný poradce). V případě podoby informovaného souhlasu, kde vypustili některé uváděné informace, zjednodušili, zkrátili, tj. změnili jeho podobu s tím, že by autorkou práce navržená verze mohla některé rodiče od souhlasu odradit. I když byla jejich snaha vedena dobrou vůlí, aby přispěli ke zdárné realizaci výzkumu, není možné s tímto jednáním souhlasit.

## 11. Závěry

Výsledky našeho výzkumu přinášejí rozšiřující pohled na otázku vlivu očekávání učitelů na výkony jejich žáků a zároveň nepotvrzují existenci tzv. Pygmalion efektu v podmínkách uzpůsobených českému školnímu prostředí. Na základě získaných údajů je možné uvést tyto závěry.

Učitelé přiznávali, že ve svém přístupu k žákům zohledňují zvláště jejich sociální a rodinné zázemí a že tato informace vede k výběru vyučovacích metod i ke změnám v kritériích hodnocení vztahujících se k vrstevnické normě.

Mezi další faktory formující očekávání patří také atraktivita - vzhled dítěte a jeho dovednost orientovat se a chovat odpovídajícím způsobem v interpersonálních vztazích.

Očekávání učitelů můžeme spíše chápat jako dva protikladné póly než možnosti v celém kontinuu, tj. od krajních pólů s nekonečnou řadou variant uprostřed. Častěji mluvili o očekávání ve smyslu anticipace budoucího slabého výkonu, jako druhou možnost uváděli úspěšný výkon. Zjednodušeně můžeme říci, že podle toho, jak konkrétní žáci naplňovali implicitní učitelovu představu úspěšného či méně úspěšného dítěte, pedagogové volili specifické pedagogické postupy a svůj přístup.

Ani jeden z pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, neměl možnost být v průběhu své pedagogické praxe účastníkem supervizního setkání a pracovat tak s efektem *očekávání*. Většina z pedagogů ani neměla odpovídající představu, co může takové setkání přinést, kdo ho může realizovat a k čemu slouží.

Že hraje očekávání roli ve výkonech žáků, jsme zjistili pouze v rámci realizovaných rozhovorů. V realizovaném experimentu se nám existenci tzv. Pygmalion efektu prokázat nepodařilo. Párovým t-testem jsme na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$  zjistili, že při porovnání  $t$  a  $t_{\alpha}$  musíme zamítnout naši hypotézu (H: Rozdíl naměřených hodnot ve dvou výběrech je signifikantní na námi zvolené hladině významnosti) a že rozdíly tedy nejsou statisticky významné. Z celkového počtu 18 sledovaných žáků byli čtyři žáci vyloučeni,

protože se neúčastnili z důvodu nemoci administrace posttestu. U 10 žáků došlo ke zvýšení hodnoty IQ v posttestu v rozmezí od 2 do 18 bodů IQ. U 4 žáků v posttestu nedošlo ke zvýšení hodnoty IQ, ale naopak ke snížení v rozmezí od 2 do 10 bodů IQ.

Vliv očekávání učitelů na závěrečnou klasifikaci žáků se nám prokázat nepodařilo. I přes opakované urgencye se nám nepodařilo získat od všech vyučujících klasifikaci jejich žáků. Proto nelze vyvozovat z dostupných údajů žádné závěry ve smyslu našeho výzkumu, tj. zda intervence – rozhovor s učiteli a označení vybraných žáků jako nadaných může mít souvislost s finálním hodnocením žáka tak, jak poukazovali ve svém experimentu Rosenthal a Jacobsonová. Lze pouze konstatovat, že u čtyř žáků došlo ke změně klasifikace v jednom předmětu, u jednoho žáka ve dvou předmětech. Celkově došlo ve třech případech k zlepšení nebo zhoršení známky.

## 12. Souhrn

Jedním z východisek našeho výzkumu byly závěry Mezinárodního výzkumu dospělých PIAAC (první výsledky zveřejněny 8. 10. 2013), které upozorňují na téměř alarmující rozdíly ve výkonech u lidí z různých sociálních prostředí. Z těchto závěrů vyplývá nutnost zaměřit se ve třídách základních škol na děti, které pocházejí ze sociálně méně podnětného prostředí.

Dalším východiskem byla inspirace knihou *Pygmalion in the Classroom* autorů R. Rosenthala a L. Jacobsonové a existence tzv. Pygmalion efektu. Že tento vliv existuje, se můžeme dočíst i v četné pedagogické literatuře, například pod názvem preferenční postoj učitelů k žákům nebo nálepkování.

Náš výzkum si stanovil za cíl zjistit, zda může mít očekávání učitelů vliv na výkony jejich žáků. Pokusili jsme se tuto důležitou oblast vyučovacího procesu zmapovat a následně analyzovat za použití kvalitativní a kvantitativní metody. Kvalitativní metoda - realizace tří skupinových interview s pedagogy ve formě ohniskové skupiny, čímž jsme mohli využívat i dynamiku rozhovoru v rámci každé skupiny. Kvantitativní metoda – realizace experimentu volně inspirovaného výzkumem R. Rosenthala a L. Jacobsonové. Celý výzkum byl realizován v rozmezí leden až září 2014.

Vzhledem k cílům naší práce a použitým metodám jsme pracovali se dvěma výzkumnými vzorky, a to:

Výzkumný vzorek č. 1 (pro rozhovory v tzv. ohniskových skupinách)

učitelé 1. stupně ZŠ,

Výzkumný vzorek č. 2 (pro opakování experimentu)

žáci 4. ročníků plně organizovaných ZŠ.

U obou výzkumných vzorků se jednalo o prostý záměrný výběr podle předem stanovených kritérií.

Výzkumný vzorek č. 1 tvořili pedagogové z Královéhradeckého, Středočeského, Libereckého a Ústeckého kraje. Celkem se rozhovorů účastnilo 12 pedagogů - žen s aprobací 1. stupeň ZŠ.

Výzkumný vzorek č. 2 tvořili žáci čtvrtých ročníků vybraných základních škol v bývalém okrese Trutnov v Královéhradeckém kraji. Jedná se o plně organizované školy (1. až 9. postupný ročník). Zároveň mohla autorka práce v těchto školách vystupovat v roli experta na základě své pracovní historie i současného povolání (spec. pedagog v ped. - psych. poradně). Základní výzkumný vzorek tvořilo 96 žáků. Počet dívek a chlapců byl stanoven náhodným výběrem – přítomností žáků ve třídách v den, kdy se sběr dat konal.

Rozhovory s pedagogy byly se souhlasem účastníků zaznamenány na diktafon a následně přepsány. Kontrola transkripce (přepisu audiozáznamu do psaného textu) byla prováděna opakovaným poslechem a porovnáváním původního záznamu s jeho transkribovanou podobou. V textovém editoru Word jsme vždy oddělili otázku na nový řádek a vyznačili ji kurzívou. Odpovědi byly psány běžným písmem.

V takto připravených textech jsme provedli tzv. redukci prvního řádu. Části vět, které neunesly žádnou pregnantně vyjádřenou informaci, a slova tvořící pouze tzv. slovní vatu jsme nahradili třemi tečkami.

V analýze získaných dat jsme nejprve vyhledávali opakující se tvrzení (metoda zachycení vzorců „gestaltů“) a následně jsme vyhledávali a vyznačovali vztahy mezi těmito opakujícími se obecnými vzorci.

V rámci druhého cíle našeho výzkumu jsme se volně inspirovali experimentem R. Rosenthala a L. Jacobsonové (viz kapitola 1.5) a pokusili se o jeho realizaci v českých podmínkách. Tyto podmínky bylo ovšem nutné upravit vzhledem k možnostem realizace. Byl zvolen jiný výkonový test, zkrácena doba mezi testem a posttestem, intervence nebyla realizována týmem expertů.

I přes nutnost modifikovat podmínky realizace na české prostředí jsme se snažili dodržet

základní myšlenku tohoto experimentu, že je možné ovlivnit očekávání učitele k jednotlivým žákům, tím změnit jejich pedagogický přístup a hodnocení nadání dítěte tak, že to ovlivní v konečném důsledku výsledky dětí ve výkonovém testu i známky na závěrečném vysvědčení.

Ovlivnit učitele jsme se snažili (v souladu s výsledky R. Rosenthala a L. Jacobsonové) na základě předpokladu, že pokud psycholog v roli experta označí dítě na podkladě skutečně realizovaného testu jako nadané, pak změní pedagog přístup k tomuto dítěti, tím zvýší i jeho kognitivní schopnosti a dojde ke zlepšení závěrečné klasifikace.

Experiment byl realizován na třech základních školách, kde autorka práce osobně oslovila ředitelství těchto škol s žádostí o pomoc při realizaci její magisterské diplomové práce.

V rámci experimentu byly použity dva testy – test pozornosti  $d_2$  a test výkonový C. F. 2A, učitelé byli požádáni o poskytnutí pololetní a závěrečné klasifikace všech žáků.

Samotný průběh experimentu byl rozdělen do pěti navazujících fází, a to:

1. pretest – skupinová administrace testu pozornosti  $d_2$  a výkonového testu C.F. 2A, shromáždění pololetní klasifikace,
2. manipulace se závisle proměnnou, tj. individuální rozhovory s třídními učiteli, označení nadaných žáků,
3. posttest – skupinová administrace testu pozornosti  $d_2$  a výkonového testu C.F.2A, shromáždění závěrečné klasifikace,
4. vyhodnocení pretestu i posttestu,
5. analýza získaných dat.

V časovém odstupu jednoho týdne po první administraci testů - pretestů byli učitelé vybraných tříd v individuálních rozhovorech informováni o tom, že i když to nebylo záměrem práce, výsledky ukázaly, že v jejich třídách je určitý počet velmi dobře nadaných dětí, u kterých by bylo dobré jejich nadání rozvíjet. Celkem bylo takto označeno 18 žáků.

Tyto děti byly vybrány tzv. náhodným výběrem – losováním, jednalo se o 20% žáků



z celkového počtu žáků každé třídy, kteří byli přítomni v den testování ve třídě.

Vliv očekávání učitelů na výkony žáků jsme zjistili pouze v rámci skupinových interview s pedagogy v tzv. ohniskových skupinách. V realizovaném experimentu se nám existenci tzv. Pygmalion efektu prokázat nepodařilo. Párovým t-testem jsme na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$  zjistili, že při porovnání  $t$  a  $t_{\alpha}$  můžeme zamítnout naši hypotézu (H: Rozdíl naměřených hodnot ve dvou výběrech je signifikantní na námi zvolené hladině významnosti.) a že rozdíly tedy nejsou statisticky významné. Z celkového počtu 18 sledovaných žáků byli čtyři žáci vyloučeni, protože se neúčastnili z důvodu nemoci administrace posttestu. U 10 žáků došlo ke zvýšení hodnoty IQ v posttestu v rozmezí od 2 do 18 bodů IQ. U 4 žáků v posttestu nedošlo ke zvýšení hodnoty IQ, ale naopak ke snížení v rozmezí od 2 do 10 bodů IQ.

Omezení zvláště ve velikosti výzkumného týmu a množství finančních prostředků vedla nutně k zúžení výběru výzkumného vzorku, což činí problematickou otázku zobecnění výsledků výzkumu na celou Českou republiku. Abychom mohli závěry považovat za reprezentativní, bylo by nutné zvětšit zkoumaný základní soubor a dodržet podmínku, aby byl tento výběr reprezentativní jak pro populaci žáků čtvrtých ročníků českých základních škol, tak i pro skupinu pedagogů aprobovaných pro učitelství na prvním stupni ZŠ.

Z tohoto důvodu bude nutné chápat naše závěry spíše jako výzkumnou studii, která se snažila poukázat na některé důležité aspekty pedagogického procesu. Přesto se domníváme, že by mohla sloužit jako podklad pro výuku na pedagogických fakultách v předmětech zabývajících se psychologickými aspekty vyučování, případně by mohla sloužit jako dobrý zdroj pohledu učitelů na očekávání, například pro školní a poradenské psychology pracujících na ŠPP, kteří se při jednání s učiteli s důsledky vlivu očekávání setkávají.

Jako další pokračování tohoto výzkumu by bylo možné pokusit se sestavit na základě získaných informací krátký sebehodnotící dotazník pro učitele (například pomocí několikabodových škál), který by se mohl stát malým odrazovým můstkem při supervizních setkáních učitelů.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Allport, G., W. (2004). *O povaze předsudků*, Praha: Prostor
2. Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., Cerullo, F. (1993). *Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of student's academic skill*. [Elektronic version] *Journal of Educational Psychology* 85, 347-356.  
Vyhledávané v <http://search.ebscohost.com/>
3. Birknerová (2011). *Vnímane učitelů v sociálním kontexte školy*, Orbis Scholae (5) č. 1, s. 95-105, vyhledávané v <http://www.orbisscholae.cz/archiv>
4. Brickenkamp, R., Zillmer, E. (2000). *Test pozornosti d2*, Praha: Testcentrum
5. Březinová, M. (9. říjen 2013). *Nevymlouvát se na rodiče. Učitelé zodpovídají za to, co se žáci naučí*. MF Dnes, 3
6. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*, Praha: Grada Publishing
7. Cattell, R. B. (1949, 1957). *C. F. 2 A*, Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy
8. Colman, A., M. (2009). *Dictionary of Psychology*, New York: Oxford University Press Inc.
9. Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál
10. de Boer, H., Bosker, R. J., van der Werf, M. P. C. (2010). *Sustainability of teacher expectations bias effects on long-term student performance*. [Elektronic version] *Journal of Educational Psychology* 102, 168-179.  
Vyhledávané v <http://search.ebscohost.com/>
11. Drapela, V., J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*, Praha: Portál
12. Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál
13. Gajdošová, E., Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*, Praha: Portál
14. Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*, Praha: Portál
15. Havigerová, J., M. (2011). *Pět pohledů na nadání*, Praha: Grada Publishing
16. Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, Praha: SPN
17. Holt, J. (1994). *Proč děti neprospívají*, Praha: Agentura Strom
18. Kalhoust, Z., Obst, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál
19. Kasíková (2007). *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada Publishing

20. Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*, Praha: Grada Publishing
21. Komárek (10. 7. 2014). *Podléhá ministr lobby praktických škol?*, Literární noviny č. 7, ročník 25
22. Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*, Praha: Portál
23. Kovalíková, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*, Kroměříž: Spirála
24. Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU
25. Matějů, P., Simonová, N. (2013). *Koho znevýhodňuje škola: chlapce nebo dívky?* Orbis Scholae 7 (3), 107 – 138,  
vyhledávané v [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013\\_3\\_06.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_3_06.pdf)
26. McBer, H. (2000). *Planning and setting expectations cluster*, získáno z [www.google scholar](http://www.google scholar)
27. Mertin, V., Krejčová, L. A kol. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*, Praha: Wolters Kluwer ČR
28. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada Publishing
29. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*, Praha: Academia
30. PIAAC. Informace o Mezinárodním výzkumu dospělých, dostupné na [www.piaac.cz/informace](http://www.piaac.cz/informace)
31. Plháková, A. (2010). *Učebnice obecné psychologie*, Praha: Academia
32. Portešová, Š., Poledňová, I., Kukla, L., Budíková, M. (2014). *Longitudinální studie hodnocení schopností spojených se školním výkonem u žáků s dyslexií a bez dyslexie jejich učitelů*. Československá psychologie, 3, 222- 241
33. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*, Praha: Portál
34. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom*, Crown House Publishing
35. Rýdl, K. (2012). *Úskalí a příležitosti hodnocení výkonu žáků ve školách*, Brno: MU PF
36. Řehan, V. (2007). *Sociální psychologie 1.*, Olomouc: UP FF
37. Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.(2006). *Dětská klinická psychologie 4.*, Praha: Grada Publishing
38. Shánilová, I. (2010). *Hodnocení žáků základní školy*, ORBIS SCHOLAE, 2010, roč. 4, č. 1, s. 41–53, ISSN 1802-4637

39. Slovník spisovného jazyka českého [Elektronic version] dostupný z [www.ssjz.ujc.cz](http://www.ssjz.ujc.cz)
40. Svoboda, Humpolíček, Šnorek, (2013). *Psychodiagnostika dospělých*, Praha: Portál
41. Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha: Karolinum
42. Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, Praha: Karolinum
43. Woolfolk, A., Margetts, K. (2007): *Educational psychology: Australian adaptation*. Sydney, Pearson Education Australia
44. zákon č. 561/2004 Sb, Školský zákon

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1

Zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2

Český a cizojazyčný abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha č. 3

Vysvětlující dopis pro ředitelství ZŠ

Příloha č. 4

Informovaný souhlas rodičů s účastí jejich dětí na výzkumu

Příloha č. 5

Ukázka přepisu skupinového interview 1. skupiny pedagogů

Příloha č. 6

Ukázka přepisu skupinového interview 2. skupiny pedagogů

Příloha č. 7

Ukázka přepisu skupinového interview 3. skupiny pedagogů

Příloha č. 8

Záznamový arch testu pozornosti d2

Příloha č. 9

Záznamový arch testu C.F.2A

## Příloha č. 1 Zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

### Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. JEBOUSKOVÁ Jana	Okružní 2328, Dvůr Králové nad Labem	F130848

#### TÉMA ČESKY:

Vliv očekávání učitele na výkony žáků

#### NÁZEV ANGLICKY:

The influence of the teacher's expectation on pupils' performance

#### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

#### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti pedagogické, sociální a vývojové psychologie se zaměřením na problematiku sociální percepce učitelů, postoje a vznik atribucí - přeceňování prvního dojmu, výkony a následné hodnocení žáků, teorie nálepkování, kognitivní disonance a možná změna postoje, motivace ke školní práci u žáků mladšího školního věku
2. Zpracování osnovy teoretické části práce, zaměřením na sociální percepci učitelů a následného vytváření postojů k žákům, motivace ke školní práci u žáků mladšího školního věku
3. Zpracování projektu výzkumu ? kombinace kvalitativního a kvantitativního metodologického rámce, formulace cílů výzkumu a výzkumných otázek, výběr výzkumného vzorku a výzkumných metod; doporučeno: rozhovory, skupinová interview a ohniskové skupiny, použití skupinových inteligenčních testů pro děti od 9 let věku
4. Realizace první části výzkumného šetření podle zpracovaného projektu ? sběr dat
5. Průběžně zpracování teoretické části práce, doplnění dle výzkumného zaměření a dle dílčích výstupů z první části výzkumného šetření
6. Realizace druhé části výzkumného šetření ? sběr , analýza a interpretace získaných dat, písemné zpracování praktické části práce
7. Diskuse, přínosy práce

#### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Fontana, D. (2010). Psychologie ve školní praxi, Praha: Portál  
Holt, J. (1994). Proč děti neprospívají, Praha: Agentura Strom  
Nakonečný, M. (2009). Sociální psychologie, Praha: Academia  
Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development'. New York: Rinehart and Winston  
Vágnerová, M. (2002). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy, Praha: nakl. Karolinum

Podpis studenta:



Datum: 25. 11. 2013

Podpis vedoucího práce:



Datum: 25. 11. 2013

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Název práce: Vliv očekávání učitele na výkony žáků

Autor práce: Mgr. Bc. Jana Jebousková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 69 stran, 116 851 znaků

Počet příloh: 9

Počet titulů použité literatury: 44

Abstrakt:

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda si jsou učitelé vědomi toho, že jejich očekávání může ovlivnit výkony žáků. Tento hlavní cíl jsme rozdělili do dvou dílčích specifických cílů.

Cíl č. 1 (kvalitativní část): „*Co vědí učitelé o vlivu jejich očekávání na výkony jejich žáků a jak tyto vědomosti využívají v praxi.*“. Cíl č. 2 (kvantitativní výzkum) ověřoval platnost dvou hypotéz: H1: *Označením žáků jako velmi nadaných u jejich učitelů se zvýší jejich celkový výkon v testu intelligence,* H2: *Označením vybraných žáků jako velmi nadaných u jejich učitelů se zlepší jejich závěrečná klasifikace v hlavních předmětech.*

Základní výzkumný vzorek tvořilo 12 pedagogů 1. stupně ZŠ, se kterými byly realizovány tři polostrukturovaná skupinová interview (tzv. ohniskové skupiny). Experiment probíhal na 3 ZŠ ve čtvrtých ročnících.

Na základě získaných dat jsme analyzovali postoj učitelů k faktoru očekávání a jeho vlivu na výkony žáků. Opakováním experimentu jsme se pokusili prokázat existenci Pygmalion efektu.

Závěry našeho výzkumu jsou založeny na datech, která nepokrývají rovnoměrně všechny regiony ani školy v krajích a mají pouze omezenou možnost zobecnění na skupinu pedagogů 1. stupně ZŠ.

Klíčová slova: očekávání učitelů, výkony žáků, Pygmalion efekt

## ABSTRACT OF THESIS

Title: The influence of the teacher's expectation on pupils' performance

Author: Mgr. Bc. Jana Jebousková

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 69 pages, 116 851 characters

Number of appendices: 9

Number of references: 44

Abstract:\

The goal of this research was to ascertain whether teachers are aware that their expectations can impact on pupils' performance. We divided this main goal into two partial specific goals.

The goal no. 1 (the qualitative part): "*What do teachers know about the influence of their expectations of their pupils' results and how do they use this knowledge in practice?*" The goal no. 2 (the quantitative research) verified validity of two hypotheses.

H1: *Marking of pupils as very talented by their teachers will raise their total performance in the intelligence test* and H2: *Marking of chosen pupils as very talented by their teachers will improve their final marking in the main subjects.*

The basic research sample consisted of 12 pedagogues of the first school with whom three half-structured group interview (focus groups) were realised. The experiment was under way at three primary schools in the fourth forms.

We analysed teachers' attitude to the expectation factor and its influence on the pupils' performance on the basis of gained data. We tried to prove the existence of pygmalion effect by the repetition of this experiment.

The conclusions of our research are based on data, which cover neither all the regions nor the schools in the regions and have only a limited opportunity of generalization for the group of the pedagogues of the first schools.

The key words: teachers' expectations, pupils' performance, pygmalion effect



Příloha č. 3 *Vysvětlující dopis pro ředitelství ZŠ*

Ve Dvoře Králové nad  
Labem  
14. ledna 2014

Vážená paní ředitelko, pane řediteli,

jsem studentkou magisterského oboru jednooborové psychologie na Filozofické fakultě v Olomouci a obracím se na Vás s žádostí o pomoc při sběru dat do výzkumu, který bude součástí mé magisterské diplomové práce a má za hlavní cíl zabývat se vzájemným vztahem výsledků 2 psych. testů a školního prospěchu dětí. Sběr dat bude spočívat v administraci 2 testů (výkonového a testu pozornosti) a v záznamu prospěchu dětí v měsíci únoru 2014 dle dohody s vyučujícími. Sledovaným vzorkem jsou žáci čtvrtého ročníku. Po kompletaci výsledků by byla jména dětí vymazána, resp. každé dítě by mělo přiřazené číslo, pod kterým by pracovalo, tj. ze školy bych si odnášela anonymní výsledky. Samotná administrace by v jedné třídě trvala jednu až dvě vyučovací hodiny dle počtu žáků (každý žák musí pracovat v samostatné lavici).

Součástí výzkumu je ovšem nutnost následného opakování testů - retestů na konci školního roku, tj. v červnu 2014 ve stejných třídách.

Pokud by pro Vás byla moje prosba akceptovatelná, pak si dovoluji Vás ve škole navštívit, odpovědět na případné dotazy a zároveň přinést formuláře pro souhlas rodičů s účastí jejich dětí na testování.

S pozdravem

Mgr. Bc. Jana Jebousková

kontaktní adresa [Jana.Jebouskova@seznam.cz](mailto:Jana.Jebouskova@seznam.cz)

Příloha č. 4 *Informovaný souhlas rodičů s účastí jejich dětí na výzkumu*

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s prosbou, zda by se váš syn / vaše dcera mohli zúčastnit sběru dat pro mou magisterskou diplomovou práci. Jednalo by se o vyplnění dvou testů – testu výkonového a testu pozornosti v průběhu jedné vyučovací hodiny. Výsledky dětí v testech budou zpracovány anonymně, jejich jméno nebude nikde uváděno. Předem děkuji za ochotu pomoci mi při sběru potřebných dat.

Mgr. Bc. Jana Jebousková  
studující navazující Mgr. studium jednooborové psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci  
Kontaktní adresa Jana.Jebousková@seznam.cz

.....vrácenka.....

Souhlasím, aby se má dcera / můj syn .....zúčastnil/a sběru dat pro magisterskou diplomovou práci.

V..... dne ..... Podpis zákonných zástupců .....

.....

Příloha č. 5 Ukázka přepisu skupinového interview 1. skupiny pedagogů

*Na úvod bych se vás zeptala, jak dlouho pracujete ve školství?*

8 roků, 8 roků, 15 let, 24 let

*Co si myslíte, co všechno hraje roli ve vašem hodnocení dětských prací? Nemusí se to týkat jen známek. Kdybyste o nějakém dítěti povídali, co všechno by hrálo roli ve vašem hodnocení? Např. když máte dávat známku na vysvědčení, určitě se tam promítá více věcí.*

- Tak třeba jak je dítě aktivní při hodině, jak se zapojuje.
- Určitě jako když dáváme známku na vysvědčení, tak ta jedna známka neobsahuje jen známky, které mám zapsané, ale hodnotím, jestli se to dítě snaží, jaký má přístup k té práci...
- Tou známkou sleduju určitě nějakou motivaci pro to dítě, aby ta známka byla motivační.

*Myslíte, že je rozdíl mezi známkami z tzv. hlavních předmětů a třeba výchov? Známkovali byste výchovy? Známkujete je rády?*

- Já bych řekla, podle mého názoru, by se výchovy známkovat neměly.

*Co vy ? Souhlasíte?*

- Já si myslím taky, že by se neměly známkovat; Já mám třeba zkušenost, že je žák nadaný, všechno mu jde, ale není zručný a docela má i takový špatný vztah třeba k pracovní činnosti jenom proto, že mu to nejde, takže se snažím nějak ho motivovat a pomáhat mu při té práci. Aby vlastně z toho.., on už má z toho daného předmětu obavu, protože už ví, že nebude tak dobrý jako v těch jiných předmětech, takže to si myslím, že tady by ten postoj, že ta známka není, že to dítě to nechápe, že to není tak důležitý, jakou tu známku má.
- Ten učitel by měl mít takový postoj, že tomu dítěti třeba, aby tou známkou vysvědčení nenarušil, tak mu jako přilepší nebo z té psychický stránky je to pro to dítě dost těžké, když třeba není zručný, nemá to daný, tak prostě mu ten...co s tím...co potom to dítě, nemá k tomu vůbec vztah a přitom by měl z toho mít radost, mělo by to pro něj být odpočinkový.
- Proti takovým jiným předmětům, např. tělesná výchova; tam bych asi hodnotila tu snahu, jak to dítě se snaží, třeba v té tělesné výchově, takže má určitě dané nějaké tělesné proporce, a i když se snaží, tak prostě ten kotoul neudělá.

...

Příloha č. 6 Ukázka přepisu skupinového interview 2. skupiny pedagogů

...

*Co si myslíte, co všechno se promítá do hodnocení dětí, jestli tam hrají roli i jiné skutečnosti než třeba jen počet chyb. Ovlivňuje učitele ještě něco jiného?*

- Určitě.

- Spousta vlivů.

*A jaké? Kolegyně před chvílí uváděla hrozně zajímavý příklad. Můžete ho zopakovat?*

- Že chytrým dětem se dává daleko víc prostoru na přemýšlení než slabým dětem, protože učitel dopředu předpokládá, že ten slabý žák to nebude vědět a že ten chytrý na to určitě přijde, když na to počkám.

- To jó, ale ty chytrý na to přijdou dřív.

*A vy ostatní s tím souhlasíte, s tím co řekla vaše kolegyně?*

- Já asi ano, já si o těch chytrých dětech myslela, ne že by to neuměly, ale že je tam nějaký důvod, proč ten úkol nemají, proč to neumí, ...že jim necháš víc prostoru na myšlení, u slabých dětí dříve vyvolám někoho jiného.

- Já jsem se daleko více zajímala o to, proč ten chytrý žák neuspěl, kde udělal chybu, a snažila jsem se mu to znovu vysvětlit, jestli tomu opravdu rozumí, to jsem asi dělala víc u těch chytrých dětí než u těch slabých.

*Je to teda pravda, děláte to také, nebo obecně – dělá se to?*

- No asi ano, protože když se něco zeptám a dávám jí prostor, třeba teď Nikole, ale vím, že to nebude vědět, ale chci ji také vyvolat, aby měla pocit, že má taky prostor a čekám, tak si říkám, že i děti jsou nervózní, protože vím, že to z ní stejně nevypadne.

- Chytrému dáváš návodné otázky, chceš to z něj vydolovat.

- No to já se teda snažím i u těch slabších.

- No to jó, ale hraje tam roli to očekávání.

*Očekávání?*

- No jasně, očekává, že asi určitě na to musí přijít a vědět to.

- Ty to prostě chceš s ním a víš, že na to přijde.

- Ale já se zase spíš někdy snažím, když si chtějí děti třeba napovídat, tak je napomínám, aby byly zticha, aby nechalý tomu dotýčným, ať je chytřej nebo trošku řekněme, aby si na to přišel, aby to zkusil, a snažím se mu dávat ty návodný otázky.

- Já dávám nápovědy, já vždycky dětem říkám, já vám dám nápovědu, ale dávám jako pro

třidu náповědu, je fakt, že zase ty chytrý, těm to asi napoví víc než tomu slabšímu.

*Kdy si myslíte, že se to stane, že si učitel řekne, tenhle žák je chytrý a tenhle je hloupější?*

*Kdy si učitel takto začne, možná podvědomě, ty děti škatulkovat?*

- Jako přímo ročník?

*No jestli se dá říct, třeba už na konci první třídy byste mohli říct, že tyhle děti budou chytrý, těm to půjde, nebo to nejde, nebo to vy třeba vůbec neděláte?*

- V ty první ještě ne.

- V ty první se ty děti projevují.

- Ale když jsi v té škole dlouho, tak jenom stačí párkrát na ty děti mrknout, ... a víš to... a řekneš si, no tak bude to asi takhle nebo...

- To se projeví, ty děti.

- Ale každopádně během ty první třídy ty děti dozrávají a já si teda myslím, že když někomu ta první třída ani moc nejde, tak ve druhé třídě se teprve začne projevovat.

- To je pravda...v té druhé třídě...začne chytat jakoby ten rozum víc, líp mu začne jít čtení, líp mu začne jít psaní, líp třeba začne řešit slovní úlohy při matematice.

- Ale je teda pravda, že jenom u jedny holčičky za tu dlouhou dobu jsem se v ní zmýlila, že v první třídě mi nepřipadala, že bude šikovná a měla v tom prvním pololetí dvojku a na konci už měla samé jedničky a pak už byla pořád dobrá se samejma jedničkami.

- Ano, taky jsem měla...že v té první třídě dáváš většinou dětem jedničky, že jo?

- Ale ona byla opravdu tak nevýrazná a tak jako neslaná nemastná, nešlo jí to...možná nedozrálá ...a je z ní paní inženýrka.

- A to já jsem tam měla takhle tu Verunku, která se nemohla naučit číst, nešlo jí to a pak od druhé třídy a pak to jelo...to byl jediný případ, na který si vzpomínám.

*Takže tady ta vaše zkušenost nezafungovala správně?*

- Ano...víš co, po těch letech již odhadneš, ne třeba úplně přesně, kdo na to bude mít a kdo jako ne.

- To už vidíš, jak ty děti na tebe reagují, když se na něco ptáš...třeba na něco lehkýho.. a tamty sedí tak jako bez zájmu.

- Taky jak jsou aktivní, že jsou příjemné, umějí se chovat, možná i hezké? Asi i s dobrým rodinným zázemím.

...

Příloha č. 7 *Ukázka přepisu skupinového interview 3. skupiny pedagogů*

...

*Vy říkáte, že selhávají, mají strop, takže vám by třeba pomohlo, kdybyste měla ve zprávě z poradny třeba určení IQ? A věděla byste, že už mají strop?*

- No možná bych ho už netlačila k tomu, aby dělal s dětma tohle ... nevím.

*Ovlivnilo by vás to? Kdybyste to věděla?*

- No asi možná jo, kdybych opravdu věděla, že má nízké IQ, že po něm nemůžu už víc chtít, asi jo.

- Ale někdy se se zprávou z poradny nedá souhlasit.

- Třeba ji ani nemá, ale ty to stejně víš, prostě to poznáš.

- Oni to tam mají napsáno, že jsou v nějakém pásmu.

*A jak to poznáte?*

- Já nevím, ale však to na tom dítěti vidíš, že už nemůžeš dál, že to nezvládne.

- Já mám takový příklad, já měla teď v pětce ve třídě kluka Patrika a ten má, že má IQ docela dobrý, ale mně se ve třídě vůbec nejevil jako dobrý, on se mnou nekomunikoval, on nedokázal pořádně sestavit větu, aby se mnou dokázal mluvit, protože doma seděl s mámou jen furt u počítače, knížky doma neměli, nerozvíjel se, ale zjistili mu, že je ve vyšším pásmu toho IQ.

*A jak jste na to zareagovala? Co jste s tím dělala?*

- No byla jsem nejdřív zaražená, že vlastně ...ale pak jsem na něj nahlížela, že to tam někde je, ten potenciál, a že můžu na něj něco naložit.

*Že po něm něco můžete chtít.*

- Ano.

*A kdybyste to nevěděla, tak byste to nedělala?*

- No to bych na něj asi nenakládala, odložila to, že on na to prostě nemá, je prostě hloupej, ...jeho máma se mnou nechce spolupracovat dál.

*Takže tady to zafungovalo, ta zpráva z poradny dobře, když jste zjistila, že on má nějaký potenciál?*

- Ano, tak jsem na něj tlačila víc, aby se rozvíjel, takže jsem ho asi víc posunula.

*Tak teď jste popsala ten Pygmalion efekt, Víte tedy, co tento efekt je?*

- Já si myslím, jestli se teda nepletu, že když už od začátku tomu děcku věříme a myslíme si, že půjde tím dobrým směrem, se i tím dobrým směrem vyvíjí, a naopak, když mu

řeknu, že to nedokáže, tak i když to v něm někde je, tak to nedokáže. ...jak si to jakoby naprogramuju a myslím si to, tak že se to i stane.

*Ono se tomu říká sebenaplňující proroctví.*

- Ale to máš i sama u sebe, nejen ve třídě...třeba si řekneš, tohle nemůžu v životě nikdy dokázat, takhle ten obrázek nikdy nenamaluju, tak ho prostě nenamaluješ, protože si nevěříš.

- Už dopředu.

- A nebo si věříš, uděláš tam nějaké d'ubky a nakonec se ti to povede.

*No a o tom je ta moje práce, o sebenaplňujícím proroctví, že ve školách se spíše pracuje s tím negativním předvídáním, že se to nepovede, že to nedokáže, že učitelé předjímají tu negativní reakci. Když jsem to teď řekla, máte pocit, že jste to zažili i někdy sami na sobě?*

- Já si vzpomínám třeba, teď mluvím za sebe, když mi přišel chlapeček do třetí třídy, tak už s nějakým posuzováním, takže mi už dopředu řekli, jaký je, takže jsme si říkala, Ježíší, to bude. Ale jednak je trochu starší, jednak na něj reaguju jinak, aby to nedopadlo jako v jiných třídách, a asi člověk opravdu nemůže dát na ten první haló efekt, na první dojem, na reakci někoho jiného, že si musím o něm udělat úsudek sama a myslím si, že když se bude pomaličku ta jeho osobnost přetvářet, tak se bude chovat úplně jinak než v těch jiných třídách. Kdyby ho člověk hned zaškatulkoval, tak by to asi nedopadlo dobře, ale já s ním zatím problémy nemám, vidím, že když se jde na něj trošičku jinak, tak všechno udělá, já zatím nemám problém, tak jsem si říkala, kéž by to takhle trvalo dál.

- Já jestli teda můžu, když jsem měla tu třídu předtím, tak mi přišel chlapeček, který měl úplný fascikl v katalogovém listě, že má podezření na autismus a já ani nevím na co všechno ještě, kluk že nedokáže reagovat, nedívá se do očí, neposlouchá, ale přišel do třídy a já měla pocit, že přišel úplně normální kluk, tak jsem si říkala, no kdyby se něco projevilo, tak aspoň vím, o co jde. Ale ten kluk ty 4 roky byl více méně normální, jako ty ostatní děti. Žádný, že by se mi nedíval do očí, že by nedával pozor, měl strašný zájem o techniku, o počítače,... jako více méně s čím přišel do školy se během těch let nenaplnilo, neměla jsem s ním vlastně žádný problémy.

*Možná je to jiný úhel pohledu? Z vlastní zkušenosti vím, že si ve sborovně často jenom učitelé stěžují a že se tomu přitakává.*

- To ano.

*A stalo se vám někdy, že vy sami nebo váš kolega dokázal v té diskusi dát ten jiný úhel*

*pohledu?*

- No oni někteří raději mlčí a nezapojují se.

- Víš ono je to tak, že spíš, když někdo řekne, že to dítě je opravdu příšerný, tak spíš

mluvíme o tom, proč to tak je, jestli je to třeba z rodiny, ...že třeba hezky maluje, někdy se snažíme na tom dítěti najít to, co je na něm to dobrý, s čím máme tu dobrou zkušenost.

*A u vás?*

- No my máme méně dětí, ale dá se říct, že jsme taky docela rozebírali, když s tím někdo přišel, ale je pravda, že se holky i zeptaly, jak bys to dělala ty? Že si ty názory předáváme. Byla jsem jí třeba schopná říct, ať to zkusí třeba takhle.

- I my se takhle bavíme, že si vlastně předáváme nějaké zkušenosti, i když někdy to je takový, že třeba kolegyně ani nechce slyšet ten tvůj názor .

- Ono taky když se ozveš, tak se kolikrát stane, že ti řeknou, že tys ho neměla, tak ty nemůžeš vědět. Ono je to taky těžký, protože když to dítě pak k vám přijde a vy ten problém znáte od nich, tak se chvíličku koukáš, jestli se tak projevuje. Taky je rozdíl, když přijde do jiného kolektivu, taky se může jinak chovat, nemusí tam mít ty své typy dětí, které mu vadí, takže on se může chovat jinak. Na jednu stranu je dobře o tom děcku něco vědět, když přijde, ale stejně vždycky lepší si udělat svůj úsudek,... znát jenom spíš tu zdravotní stránku a co se týká chování a temperamentu, charakteru si to postupně utvářet, protože ty můžeš mít jiné chování a jiný charakter vůči němu a můžeme si sednout, nebo taky nemusíme, to je taky o té samotné učitelce.

*Každý můžeme mít ten úsudek jiný?*

- Určitě.

- To rozhodně. Zrovna teď jsem zažila, že jsem přebírala třídu po té ředitelce, tak ona tam stále mluvila o jednom klukovi, ale že jí vlastně více sedí a má ho ráda než... tam jsou totiž dva, který jsou furt v sobě, a ona pořád říkala, toho Martina já nemusím, to je takovej zákeřák a ten Ondra je takovej vesnickej, ale toho má ráda, a já to měla obráceně. Já jsem toho Ondru vůbec nemusela, mně přišel jako hulvát, takovej buran...., i když vím, že v něm bylo taky to dobrý, chodil třeba nabídnout, jak napekl muffiny, ale raději jsem měla toho Martina. Je to o lidech.

- A já myslím, že to ty děti v nás cítí, že jak se ta učitelka chová, oni to vycítí, buď že mu dáváš maličko šanci...



Příloha č. 8 *Záznamový arch testu pozornosti d2*

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Příloha č. 9 *Záznamový arch testu C.F.2A*

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.