

Jak vidím své žáky – hodnoticí úsudek učitelky o jednotlivých žácích v 6. třídě¹

Anna Drexlerová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Abstrakt: Předložená studie se zabývá tvorbou a následným vývojem hodnoticího úsudku učitele o jednotlivých žácích. K zjištění hodnoticího úsudku byla využita metoda opakovaných polostrukturovaných rozhovorů s učitelkou 2. stupně základní školy. Hlavním výsledkem případové studie je zjištění, že učitelčin hodnoticí úsudek se časem proměňuje. S postupujícím školním rokem se zmenšuje skupina žáků, které učitelka hodnotí jako vynikající, a zvětšuje se skupina žáků průměrných. Učitelka si své hodnoticí úsudky utváří primárně na základě dvou vnímaných faktorů, a to komunikativnosti a školní výkonnosti žáků, přičemž důležitou roli hrají také nadání žáků a jejich snaha. Na základě hodnoticích úsudků učitelky se formuje její diferencované jednání k žákům.

Klíčová slova: hodnocení žáků, hodnoticí úsudek učitele, diferencované jednání učitele, vztah mezi učitelem a žáky

How I See My Pupils – Teacher’s Judgment about Individual Pupils of Sixth Grade

Abstract: The aim of this study is to describe formation and successive progression of teacher’s judgments about individual pupils. To reveal the teacher’s judgment repeated semi-structured interviews with a second grade teacher were used. The fact that the teacher’s judgment about pupils is changing in the course of time is the main result of this case study. The group of pupils judged as excellent gradually decreases during the school year, while the group of average pupils increases. Teacher’s judgments are based primarily on two factors: the way how pupils communicate and their school results. Natural abilities and efforts of the pupils are also considered by a teacher. Based on her judgment, the teacher’s differential behaviour towards individual pupils is formed.

Keywords: assessment, teacher judgment, teachers’ differential behaviour, teacher-student relationships

Tato studie se zaměřuje na zjištění aspektů, na jejichž základě si učitelka vytváří hodnoticí úsudky² o jednotlivých žácích, s nimiž se nově setkává, a jak se tyto úsudky vyvíjejí v čase. Hodnocení žáků ze strany učitele představuje každodenní součást školního života. Jak upozorňují Kolář a Šikulová (2009), hodnocení je permanentním prvkem vyučování, ať se jedná o zamýšlené či nevědomky projevované hodnocení.

¹ Tento text je výstupem z projektu GA ČR: „GA17-03643S“ financovaného Grantovou agenturou České republiky.

² Termín hodnoticí úsudek je zde užíván ve významu *teacher judgment*.

54 Hodnoticí úsudek učitele nemá pouze evaluativní funkci aktuálního výkonu žáků či dosažené známky, jeho konsekvence jsou mnohem dalekosáhlejší. Opakovaně bylo výzkumy prokázáno, že na základě úsudku učitele o žakových schopnostech se vytváří jeho očekávání vůči výkonům žáka. Očekávání učitele poté determinuje školní úspěšnost daného jedince (Brophy, 1982; Cooper, 1979; Chang, 2011; Kierein & Gold, 2000; Santini, 2014; Stoicescu & Ghinea, 2013). Tento princip bývá označován jako Pygmalion efekt. Jeho podstatou je skutečnost, že jestliže učitel předpokládá, že žák bude dosahovat dobrých školních výsledků, tento předpoklad má tendenci se naplnit. Otázkou ovšem zůstává, jaké faktory se podílejí na mechanismu, kterým se utvářejí učitelovy úsudky i jeho očekávání vůči žakovským výkonům. Cílem předkládané studie je zmapovat perspektivu sledované učitelky, konkrétně jakým způsobem vidí a hodnotí své žáky a jaké aspekty v hodnocení žáků vyvstávají jako podstatné. Rovněž je jejím záměrem zjistit, jak se hodnoticí úsudky učitelky o jednotlivých žácích vyvíjejí v čase.

1 Vztah mezi učitelem a žáky

Mnozí autoři se shodují, že vztahy mezi učitelem a žáky představují klíčový aspekt úspěšného vyučování (Archambault, Paganí, & Fitzpatrick, 2013; Bressoux & Pansu, 2015; Kaiser et al., 2013; Kolář & Šikulová, 2009; Newberry, 2010). Citlivý, blízký a podporující přístup učitele má zásadní vliv na dosahování uspokojivých školních výsledků žáka, jeho příznivé sebepojetí, přijatelné chování a participaci na výuce. Archambaultová, Paganiová a Fitzpatricková (2013) zdůrazňují, že podporující a reciproční vztahy mezi učitelem a žáky vedou ke každodenní participaci žáků ve výuce a jejich skutečnému vtažení do probíraného tématu.

Vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky se vytvářejí postupně a nevznikají ze dne na den. Newberryová (2010) rozlišuje ve vytváření vztahu mezi učitelem a žáky čtyři fáze, které se cyklicky opakují a proměňují až do chvíle, kdy se stabilizují. Po určité době však může dojít k narušení rovnováhy a cyklus fází se opět zopakuje. Těmito fázemi jsou 1) posouzení, 2) dohoda, 3) testování a 4) plánování. Ve fázi posouzení se učitel a žáci nově seznamují a postupně odhalují své role v kolektivu. V následující fázi dohody zavádí učitel běžnou praxi, stanovuje interakční pravidla a strukturu rozložení moci ve třídě. Mezi učitelem a žáky – a žáky navzájem – jsou již v tuto chvíli ustálené vztahy spřízněnosti nebo nesympatií. Ve třetí fázi dochází k testování limitů a hranic především ze strany žáků. V poslední fázi plánování se stávající vztah udržuje, dochází k reflexi aktuálních komunikačních vzorů a plánování budoucích interakčních modelů ze strany učitele (Newberry, 2010). Vztahy mezi učitelem a žáky se nevyvíjejí lineárně, ale opakovaně se revidují, a to i ve chvíli, kdy jsou zavedená pravidla a normy ustálené. Dané vztahy jsou tak neustále transformovány. Z této skutečnosti vyplývá, že i zdánlivá stabilita vztahů nemusí být permanentní.

2 Hodnocení žáků učitelem

Hodnocení žáků a jejich výkonů je esenciální součástí učitelské profese. Pravděpodobně z toho důvodu jsou učitelé často považováni za experty v hodnocení žákovských schopností (Kaiser et al., 2013; Walker et al., 2015). Canalová et al. (2012) upozorňují, že pro hodnotící úsudek učitele je typická selektivita vnímaných informací, výběrovost mezi různými stimuly a konzistence z hlediska času. Tato konzistence až konzervace úsudku učitele je však omezená, podle autorů jen na tzv. typické žáky, kteří se vyznačují ustáleným výkonem. Žákům, již jsou svým výkonem či jinými aspekty netypičtí, se v průběhu času dostává spíše nekonzistentního hodnocení.

Vytváření hodnotícího úsudku učitele je založeno na rozmanitých zdrojích informací. Bressoux a Pansu (2015) uvádějí čtyři základní oblasti těchto zdrojů. *Socio-demografické charakteristiky* žáků představují první oblast, do které patří gender, socioekonomický status a etnicita žáků. Další oblastí, již učitelé vnímají, jsou *školní charakteristiky* žáků, jako je jejich školní historie a obecně informace ze školního života. Dále berou učitelé v potaz *fyzický vzhled* žáků a jejich *chování ve třídě*, v jehož rámci vnímají především míru participace na výuce a spolupráce.

Hodnotitelské chyby označují Bláha a Šebek (1988, s. 49) za přirozenou součást hodnocení, a proto „nemusí vždy zcela přesně postihovat jednání a chování žáka, aktuální psychický stav žáka a jeho osobnosti“. Některé výzkumy se orientují na zjišťování adekvátnosti učitelova hodnocení, přičemž adekvátností je míněna shoda mezi stanovisky učitelů a žáků. Urhahne et al. (2011) tvrdí, že učitelé mají obecně tendenci schopnosti žáků spíše nadhodnocovat. Podle Kaiserové et al. (2013) jsou učitelé, kteří byli předmětem jejich zkoumání, schopni přesně ohodnotit školní výkonnost, schopnosti, inteligenci a úspěšnost žáků. Přesné hodnocení učitele však do určité míry selhává v oblasti motivace žáků, rozsahu jejich úzkosti a spokojenosti se sebou samými, jak dodávají Urhahne a Zhu (2015). Tuto skutečnost, kdy je učitel schopný některé aspekty na straně žáků hodnotit adekvátně a jiné ne, osvětlují Ready a Wright (2011) tím, že schopnost učitele adekvátně hodnotit je ovlivněna sociálním a akademickým uspořádáním školní třídy. Jako jiné vysvětlení se nabízí fakt, že výkonnost, participace a inteligence se projevují viditelně pro ostatní, kdežto míru úzkosti nebo motivaci žáci mnohdy neprojevují otevřeně.

Zásadní dopad má učitelovo hodnocení, adekvátní či obsahující určité hodnotitelské chyby, na žáka a jeho sebepojetí. Jak upozorňují McMillan a Turnerová (2014), hodnotící úsudky učitele jednotliví žáci citlivě vnímají a následně si je zvnitřňují. Právě žákovská interpretace hodnocení učitele je klíčovou složkou ve tvorbě sebeúčinnosti (*self-efficacy*), jež bývá vymezována jako víra ve vlastní schopnost zorganizovat a uskutečnit potřebnou akci k dosažení stanoveného cíle (Sharp et al., 2016). Sebeúčinnost společně se sebeobrazem žáka pak přirozeně zpětně působí na jeho další výkon (Bláha & Šebek, 1988). Podle Šed'ové a Šalamounové (2015, s. 79) je cílem žáků zachovat si co nejlepší hodnocení učitele. Tato motivace vede u dobrých žáků k participaci a ochotě komunikovat. Slabší žáci mají tendenci se otevřenému

56 přímému kontaktu s učitelem spíše vyhýbat, aby nebyla odhalena nedostatečnost jejich výkonu. Tím dochází k posilování stávajícího učitelova hodnotícího úsudku.

Lze tedy shrnout, že hodnocení učitele představuje jednu z komponent spirály či cyklu, v jehož rámci spolu jednotlivé prvky souvisejí, vzájemně se ovlivňují a determinují. Prvky tohoto cyklu představují na straně žáků participace na výuce, míra úspěšnosti, sebepojetí a sebeúčinnost žáků, a na straně učitele hodnocení, diferencované jednání vůči jednotlivým žákům, které se přirozeně dostavuje jako důsledek různého hodnocení (Babad, 2005; Bressoux & Pansu, 2015; Higgins, 2011, Newberry, 2013) a očekávání. Očekávání učitele může výkonost a úspěšnost žáků regulovat jak v pozitivním, tak v negativním směru skrze učitelovo diferencované jednání, kterým dává nevědomě najevo, koho ve třídě preferuje, a koho naopak upozaduje. Základem Pygmalion efektu je závislost, že čím vyšší je učitelovo očekávání od žáků, tím lepších výsledků žáci reálně dosahují (Bohlmann & Weinstein, 2013; Kierein & Gold, 2000; Rubie-Davies, 2007; Rubie-Davies, Hattie, & Hamilton, 2006). Šed'ová, Sucháček a Majčík (2015, s. 158) prokázali závislost mezi školní úspěšností žáků a jejich participací. Ti, kteří ve vyučovacích hodinách participují ve větší míře, patří k nejlepším. Skupinu žáků, kteří naopak na výuce neparticipují, lze zařadit k těm slabším. Urhahne a Zhu (2015) upozornili na souvislost mezi školní úspěšností a duševní pohodou. Čím se žáci cítí ve škole příjemněji, tím podávají lepší výkony a jsou učitelem lépe hodnoceni i známkami. Ty mají podle autorů zpětně silný dopad na to, jak se žáci ve škole cítí. Existence a fungování uvedené spirály jsou výzkumně potvrzeny, jak ale dochází k tvorbě iniciálního hodnotícího úsudku učitele, o tom pojednává tato studie.

3 Metodologie

Předložená výzkumná studie je součástí širšího výzkumného projektu zaměřeného na vztahy mezi učitelem a žáky v prostředí 2. stupně základní školy. Projekt byl realizován jako longitudinální kvalitativní případová studie, jejímž cílem je zmapovat proces utváření daných vztahů. Zajímá mě, jak učitel žáky hodnotí, zda a jak se jeho hodnotící úsudky o jednotlivcích stabilizují, jak se učitel k žákům chová a jak oni jeho diferencované jednání přijímají. Jedná se o intenzivní celoroční terénní výzkum, který kombinuje více výzkumných kvalitativních i kvantitativních metod. Mezi ně patří strukturované i nestrukturované pozorování vyučování, audionahrávky vyučovacích hodin, polostrukturované rozhovory s vyučující a dotazování žáků. Z obsáhlého datového korpusu využívá předložený článek pouze vybraná data, kterými jsou přepisy opakovaných rozhovorů s učitelkou pořízené v průběhu prvního pololetí školního roku 2015/2016, terénní poznámky z nestrukturovaného pozorování a známky žáků na pololetním vysvědčení. Vzhledem k cíli podrobně zmapovat vnitřní perspektivu učitelky byl časový rozsah pro tuto studii záměrně zvolen jako období, kdy dochází k prvotnímu seznámení učitelky s novou třídou, získávání jejich prvních

dojmů na žáky a postupnému stabilizování jejich hodnotících úsudků. Jde o období odpovídající začátku výše uvedené spirály.

Případová studie je výzkumný design, jehož účelem je detailní zkoumání jednoho či několika málo případů ve snaze vysvětlit komplikované sociální fenomény a porozumět jim. Yin (2009) dodává, že případovou studii je vhodné využít v situaci, kdy výzkumná otázka směřuje k vysvětlení, „jak“ a „proč“ funguje sledovaný sociální jev. K charakteristikám daného designu náleží zkoumání sledovaného případu v jeho přirozeném prostředí a kombinace více metod sběru dat, které umožňují detailní zmapování daného jevu (Sedláček, 2007). Výsledky případové studie obvykle nelze zobecnit, protože vycházejí z výzkumu jedinečného případu.

Cílem této studie je odpovědět na dvě výzkumné otázky:

1. Na základě jakých vjemů si učitelka vytváří svou představu o jednotlivých žácích a žákyních?
2. Jak se učitelčiny hodnotící úsudky o jednotlivých žácích vyvíjejí v průběhu prvního pololetí školního roku?

Předmětem zkoumání je jedna učitelka a jedna 6. třída, ve které vyučuje. Tento výzkumný případ byl vybrán záměrně na základě dvou kritérií. Mělo se jednat o 6. ročník základní školy, ve kterém se učitel setkává s novými žáky. Dalším kritériem bylo spolupracovat s učitelem, který v dané třídě vyučuje některý z předmětů obecně vnímaných jako stěžejní. Jedná se o předměty, které jsou vyučovány několikrát týdně, a známky z nich jsou vnímány jako významné. Tímto způsobem je zajištěno, že se daný učitel setkává s žáky relativně často. Proto lze předpokládat, že si na ně vytvoří jasnější hodnotící úsudek než učitel vidající se s nimi méně často. Základní škola byla vybrána na základě dlouhodobých vztahů a bezproblémového přístupu do terénu. Ze dvou 6. tříd dané školy jsem záměrně vybrala jednu z nich. Mým požadavkem bylo, aby v ní jeden ze „stěžejních“ předmětů vyučoval zkušený učitel. Spolupráci jsem navázala s učitelkou s více než třicetiletou praxí, která ve vybrané třídě vyučuje český jazyk a literaturu, přičemž má s žáky společných pět vyučovacích hodin týdně. Učitelka byla ujištěna o anonymitě a citlivém zacházení s daty. Všechna jména užívaná v textu jsou smyšlená.

Zvolená 6. třída je tvořena 21 žáky – 11 dívkami a 10 chlapci. Jedná se o diferencovaný kolektiv jak z hlediska individuálních zvláštností žáků (kupř. stanovených diagnózou, etnicitou)³, tak školní výkonnosti. Učitelka se s daným kolektivem nově seznámila na začátku školního roku, přičemž si záměrně nevyhledala o žácích žádné konkrétní informace například od bývalých učitelů.

Vzhledem k mému cíli odhalit učitelčinu perspektivu a zmapovat proces vytváření jejího hodnotícího úsudku o žácích jsem zvolila jako klíčovou metodu sběru dat opakované hloubkové polostrukturované rozhovory vedené s učitelkou, doplněné

³ Igor je do třídy integrován s poruchou autistického spektra. Kvůli němu byl třídě přidělen asistent pedagoga. Mezi další žáky s diagnózou patří Luděk se specifickými poruchami učení, Nela se sluchovou vadou a Vilma s nestabilizovanou epilepsií. Z hlediska etnicity jsou členy školního kolektivu tři příslušníci romské menšiny (Teodor, Bibiana, Milena) a Lorenzo, který je synem etnicky smíšeného páru Češky a Itala. V ČR žije poslední tři roky a stále má problémy s porozuměním českému jazyku.

58 o terénní poznámky z nestrukturovaného pozorování vyučovacích hodin a o známky žáků v pololetí. Schéma rozhovoru obsahovalo dvě oblasti dotazování. První z nich směřovala k zjištění učitelčina úsudku o práci celé třídy. Druhá byla orientována na jednotlivé žáky. Z toho důvodu se učitelka postupně volně vyjadřovala ke každému z nich. V průběhu prvního pololetí byly realizovány tři přibližně hodinové rozhovory s identickou strukturou, které se uskutečnily zhruba ve dvouměsíčních intervalech. Představují jedinečný datový materiál, který umožňuje odhalit, jakým způsobem učitelka žáky vnímá a jak se postupně utváří její hodnotící úsudek.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány do podoby textu. Poté bylo vytvořeno 21 archů a informace vyříděny do individuálních listů. U každého žáka byly uvedeny veškeré zmíněné výroky učitelky. Následovalo otevřené kódování, které odhalilo řadu kódů, z nichž bylo možné induktivně vytvořit dvě klíčové kategorie hodnocení učitelky – školní výkon žáka a jeho komunikativnost. Za klíčové jsou považovány proto, že se objevily u všech žáků třídy a jsou syceny ostatními kódy. Uvnitř těchto kategorií jsem provedla jemnější členění na základě učitelčiných výpovědí. Žáky hodnocené v kategorii školního výkonu jsem rozčlenila do tří typů, jak je vnímá učitelka – na žáky vynikající, průměrné a bez potenciálu. Kategorie komunikativnosti zahrnuje dvě subkategorie – komunikující a nekomunikující žáky. Na základě daného členění byla induktivně vytvořena typologie obsahující šest typů žáků, jak je subjektivně vidí učitelka. Protože však vyučující u některých žáků vyjadřovala svůj úsudek specificky a jinak než u ostatních, byla tato typologie doplněna o speciální kategorii pojmenovanou zvláštní případy.

4 Výsledky

4.1 Elementy hodnocení žáků

Tvorba úsudku učitelky o jednotlivých žácích třídy představuje komplexní proces, na němž se podílejí rozmanité elementy. Za stěžejní hodnotící kategorie, jež jsou při posuzování žáka klíčové, protože závazně orientují učitelčinu perspektivu, lze považovat *školní výkon žáka a jeho komunikativnost*. V obou kategoriích se, jak vyplývá z učitelčiných výpovědí, odráží více různých hodnotících elementů. V rámci kategorie školního výkonu bere učitelka ve tvorbě svého úsudku u všech žáků v potaz jejich školní dovednosti, jako je příprava pomůcek, schopnost sledovat výklad a adekvátně reagovat, přiměřená rychlost plnění úkolů, výkonnostní vývoj apod. K pomocným vodítkům v této kategorii patří množství absencí žáků, jejich rodinné zázemí a zralost, přičemž dané elementy se v očích učitelky podílejí na výkonnosti žáků. Rodinné zázemí vyvstává jako podstatný element u žáků, kteří jsou buď problémoví, handicapovaní, nebo jinak ve třídě nápadní. Rodinné zázemí je tak formou indikátoru, pomocí kterého si učitelka mapuje individuální možnosti spolupráce s rodiči na zlepšení výsledků či domácí přípravy žáka. Absenci učitelka zmiňuje jen u často chybějících žáků a zralost jen u jednoho, kterého považuje ve srovnání s ostatními za méně zralého.

Druhou klíčovou kategorií v utváření hodnotícího úsudku učitelky je komunikativnost, v jejímž rámci vyvstávají elementy, jejichž společným rysem je interakční charakter, jako je osobnost žáků, vzájemný vztah a porozumění s učitelkou a postavení žáka ve školním kolektivu. V daných elementech se odráží percepce učitelky, jak se žáci projevují, vyjadřují, jak řeší případné problémy a vztahy s ostatními. Kategorie komunikativnosti vypovídá o způsobu komunikace žáka, jeho otevřenosti a ochotě vstupovat do interakcí. Roli zde však nehraje pouze ochota žáků podřídit se pokynům učitelky, tedy být aktivní v zodpovídání položených otázek či v hlášení se o slovo. Komunikativností je v tomto případě chápána rovněž skutečnost, zda a do jaké míry se žáci vnějškově projevují, a to i nad rámec kázeňských norem. Za komunikativní jsou učitelkou považováni i žáci, kteří tzv. zlobí, vykřikují apod.

Mimo hlavní kategorie hodnocení stojí dva elementy, kterými jsou diagnóza a etnicita. Oba elementy jsou akcentovány pouze u žáků, kteří buď mají stanovenou diagnózu pedagogicko-psychologickou poradnou, případně lékařem, nebo mají jinou etnicitu, která se určitým způsobem projevuje v každodenním chodu školní třídy (např. Ital Lorenzo).

Uvedené kategorie hodnotících elementů prezentují celou škálu aspektů, které bere učitelka při vytváření svého úsudku v potaz. V učitelčině hodnocení jednotlivých žáků se neobjevují všechny elementy hodnocení, ale vždy určitá výše z těchto možností. U žáka akcentuje ty z nich, které u něj vnímá jako podstatné.

4.2 Typologie žáků podle učitelčina hodnocení

Na základě výše stanovených kategorií je možné žáky roztrždit do šesti různých typů podle podávaného školního výkonu a míry komunikativnosti. Specifický typ žáků pak tvoří tzv. zvláštní případy, kterým je věnován prostor v následující podkapitole. Nejprve představím výsledky analýzy jednotlivých rozhovorů. Po prvním rozhovoru bylo žáky možné rozčlenit do stanovených skupin, jak prezentuje tabulka 1.

Zřetelně převažuje počet komunikujících žáků nad nekomunikujícími, o nichž se učitelka vyjadřuje s menší spokojeností jako o „nevýrazných“. Například Táňa hodnotila následovně: „Tánička, myslím si, že je taková hodná, tichá. Až moc hodná. Až moc tichá, jo,“ říká s despektem a kroutí přitom hlavou. „Neprojevuje se. Člověk musí hodně tláčit, aby vůbec něco řekla.“ Neochotu komunikovat vnímá učitelka negativně, protože ji znemožňuje s žákem navázat kontakt. S touto perspektivou koresponduje užití výrazu hodná ve spíše pejorativním významu. Učitelka tím vyjadřuje, že se Táňa sice neprojevuje neukázněně, ale působí pasivně, protože neparticipuje. Přičemž k překonání této pasivity dojde až z iniciace učitelky. Zároveň lze z některých učitelčiných výpovědí vyvodit, že ke komunikativnosti vztahuje snahu žáka. Tuto paralelu je možné sledovat ve výpovědi o Mileně, která se ve výuce také neprojevuje: „To nevím vůbec, co si o ní mám myslet... Taková hodňoučká, taková miloučká, ale nechce se jí.“ Opět lze zaznamenat, že učitelka užívá výraz milá jako synonymum pasivity, což podtrhuje tím, že vnímá Milenu jako nesnaživou žákyňu.

60 Tabulka 1 Roztřídění žáků po prvním rozhovoru (22. září 2015)

Školní výkon	Komunikující	Nekomunikující
vynikající	Ivo	Adam
	Lada	
	Leoš	
	Magda	
	Ota	
	Vojta	
	Rita	
	Teodor	
	Vanesa	
průměrní	Daniel	Nela
		Táňa
		Vilma
bez potenciálu	Bibiana	Laura Milena
zvláštní případy	Igor, Luděk, Lorenzo	

Pro žáky, které učitelka považuje za výkonnostně vynikající, užívá pravidelně výraz „šikovní“. O Ritě vypověděla: „Rita je šikovná. To bude asi jednička v té třídě. To je snaživá, ctizádostivá a zároveň jí to jde, teda.“ Kromě toho, že si učitelka všímá schopností Rity poradit si bez problémů se zadanými úkoly a ostatními nároky, oceňuje také její snahu. Lze říci, že v tomto případě učitelka posuzuje snahu na základě výkonnostních projevů. Obdobně hovořila učitelka o Teodorovi, který společně s Ritou patří k verbálně nejaktivnějším žákům třídy: „No, a zjistila jsem, že Teodor je snad nejlepší češtinář v té třídě. Krásně čte, umí češtinu, čeština ho baví, bych řekla.“ Kromě konkrétní schopnosti plynulého hlasitého předčítání zdůrazňuje učitelka hledisko zájmu. Tento aspekt je možné přirovnat ke snaze, která v sobě rovněž zahrnuje osobní zaujetí a motivaci odrážející se v projevech žáků. Jedná se o spontánní ochotu vynaložit úsilí pro školní činnost a výsledky bez toho, aby byla nutná agitace učitelky, jako je tomu například u výše zmíněné Táni.

Z uvedené tabulky je dále zřetelné, že téměř polovinu žáků (10) považuje učitelka za vynikající, přičemž mezi nimi jednoznačně převažují komunikující. Mezi žáky zařazenými mezi průměrné (4) a bez potenciálu (3) naopak převažují ti vnímaní jako nekomunikující. Tato skutečnost koresponduje s výše uvedenou tendencí učitelky považovat uzavřenost žáků za negativní znak, který v jejich očích reprezentuje participaci žáka na výuce.

Výsledky analýzy druhého rozhovoru s učitelkou jsou uvedeny v tabulce 2. Ve srovnání s tabulkou 1 je zřetelné, že se zařazení některých žáků na základě učitelčiných hodnoticích výroků proměnilo. Stále však převažuje počet komunikujících žáků. Žáci, které učitelka hodnotí jako výkonnostně vynikající, zůstávají v jejich očích komunikující (s Adamem jako jedinou výjimkou). U žáků průměrných došlo k vyrovnání počtu mezi komunikujícími a nekomunikujícími.

Tabulka 2 Roztřídění žáků po druhém rozhovoru (20. listopadu 2015)

Školní výkon	Komunikující	Nekomunikující
vynikající	Daniel (↑ výkon)	Adam
	Ivo	
	Leoš	
	Ota	
	Petra	
	Vojta	
	Rita	
	Teodor	
průměrní	Bibiana (↑ snaha)	Laura (↑ výkon)
	Magda (↓ výkon, snaha)	Nela
	Vanesa (↓ výkon)	Táňa
	Lada (↓ výkon, snaha)	Vilma
bez potenciálu		Milena
zvláštní případy	Igor, Luděk, Lorenzo	

Pozn.: Šipky v závorkách za některými jmény znázorňují odkud, kam a z jakého důvodu se daný žák v tabulce na základě hodnotící výpovědi učitelky od minulého rozhovoru posunul.

Do kategorie vynikající – komunikující je zařazeno osm žáků. Adam je jediným představitelem vynikajícího žáka, který se vyhýbá nejen kontaktu s učitelkou, ale celkově verbálnímu zapojení do výuky. Učitelka o něm mluví následujícím způsobem: „Adam, ten je stále stejný. Ten je takovej klidnej, svědomitej. To je taky nevýrazný kluk ten Adam. Ale asi bude zodpovědný. Všecko ví. V tý češtině má pěkný známky. Ta třída, myslím, ho bere jako premianta.“ Z ukázky je zřejmé, že je Adam učitelkou vnímán jako vynikající žák. Základem jejího úsudku je skutečnost, že se orientuje v probírané látce a zná správné odpovědi. Tento fakt se přirozeně odráží v jeho dobrých známkách, které vedly k dvojce na pololetním vysvědčení. Podávaný školní výkon odrážející se v klasifikaci představuje výchozí měřítko jejího hodnocení výkonnostně vynikajících žáků (viz např. Rita, Teodor).

K průměrným žákům bylo možné po druhém rozhovoru zařadit osm žaček. Bibiana byla zařazena mezi průměrné komunikující, přičemž její zařazení se od minulého rozhovoru zlepšilo z hlediska školních výkonů. Učitelka o ní hovořila následovně: „Bibiana, tam je obrovská pomoc toho doučování. A je zajímavý, že ona se snaží, že prostě vona to nedá, nepustí to prostě. Nedaří se jí, tak ne. Příjemně mě to překvapilo,“ pokyvuje s uznáním hlavou. Je zde vysoce hodnoceno úsilí Bibiany, jež se ve výuce projevuje tím, že se příležitostně hlásí o slovo a obvykle má splněny domácí úkoly. Jako zásadní moment lze vnímat její doučování, o kterém učitelka v době prvního rozhovoru nevěděla. Skutečnost, že se žákyně doučuje, představuje pro učitelku důkaz její snahy o kvalitnější výkon. Snahu učitelka výrazně oceňuje. Příkladem průměrné žákyně, kterou učitelka hodnotí stejně jako v předchozím rozhovoru, je Táňa. O ní se učitelka vyjadřuje jako o žačce, která je: „... hrozně nevýrazná pořád. Pokud ji nevyburcuju, tak ne. Bude sedět a mlčet, což je škoda.“

62 Ve výpovědi učitelka vyjadřuje nespokojenost nad pasivitou Táni, která na rozdíl od Bibiany nevykazuje snahu o zlepšení. Příklad Táni lze srovnat s Bibianou, která se díky své snaze „vyhoupla“ mezi lépe hodnocené žáky. Je patrné, že ochota komunikovat a participovat na výuce představuje způsob, kterým je možné i průměrné výkony „prodat“. S ochotou komunikovat učitelka spojuje snahu žáka „ukázat, co umí“. Žáky, které učitelka vnímá jako výkonnostně průměrné, hodnotí především na základě snahy. Ve srovnání s žáky vynikajícími upouští od podávaného výkonu jako primárního hlediska hodnocení. U průměrných žáků učitelka oceňuje jiné kvality či aspekty jejich práce, kterými jsou například snaha a otevřenost v komunikaci.

Mezi žáky bez potenciálu bylo na základě učitelčina hodnotícího úsudku možné opětovně zařadit Milenu, která je vnímána jako nekomunikující. Učitelka se o ní vyjádřila jako o „velmi slabé“ žákyni, která „pořád chybí“ a „nemá na rozdíl od Bibiany doučování“. Tyto dvě žáčky srovnává učitelka opakovaně, protože sdílejí romskou etnicitu a srovnatelné školní výsledky⁴. U Mileny však učitelka nevnímá ochotu k aktivitě.

Po třetím rozhovoru se hodnocení žáků opět pozměnilo. Výsledky analýzy rozhovoru jsou prezentovány v tabulce 3.

Tabulka 3 Roztřídění žáků po třetím rozhovoru (3. února 2016)

Školní výkon	Komunikující	Nekomunikující
vynikající	Ota Petra Vojta Rita Teodor	Adam
průměrní	Ivo (↓ výkon, snaha) Lada Leoš (↓ výkon, snaha) Magda Vanesa	Laura Milena (↑ snaha) Nela Táňa Vilma
bez potenciálu	Bibiana (↓ výkon, nadání)	
zvláštní případy	Igor, Luděk, Lorenzo, Daniel	

Zásadní je fakt, že v průběhu školního roku se postupně zmenšuje skupina vynikajících žáků. Naopak narůstá počet průměrných žáků.

Skupinu bez potenciálu lze považovat za svým způsobem nejohroženější skupinu, protože v případě, že by dané zařazení v očích učitelky bylo stálé, znamenalo by to pro žáka ztrátu šance na zlepšení. Ve skupině bez potenciálu zůstala po třetím rozhovoru pouze Bibiana. Od minulého rozhovoru u ní došlo z pohledu učitelky i přes pokračující doučování k snížení projevované snahy. Proměny hodnotícího úsudku učitelky o Bibianě lze nahlížet z perspektivy vývojových fází vztahu, které rozlišuje

⁴ Ve třídě je ještě jeden žák romské etnicity – Teodor –, který však je v očích učitelky excelentním žákem. Teodora považuje za „jedničku třídy“ mezi chlapci z hlediska školního výkonu.

Newberryová (2010). Danému cyklickému vývoji s opakujícími se fázemi odpovídá transformace úsudku učitelky. K Bibianě se učitelka v průběhu třetího rozhovoru vyjádřila následovně:

Petra (seděla s Bibianou v lavici) ji svým způsobem táhla. Ted' mám strach, že když Bibiana bude sedět sama, tak to bude konec. Protože ona přece něco opíše, a člověk to nechá opsat, ať nemusí dávat samý pětky a abych z toho potom mohla udělat nějakou známku. Ted' jsem jí dala horko těžko trojku, ale ona na to asi nemá.

Bibiana nemá podle názoru učitelky potenciál být sama úspěšná. Z hlediska nadání je podprůměrná a rodina ji v plnění školních povinností nepodporuje. Učitelka si je vědoma, že průměrné známky žákyně vycházejí pravděpodobně z její schopnosti dobře popisovat, což překvapivě toleruje. Sdílení lavice s Petrou totiž Bibianě přinášelo kromě zábavy v podobě povídání také podporu. Petra ji obvykle radila a pomáhala. Jak se sama vyučující vyjádřila, nemá zájem dávat nedostatečné známky, naopak se snaží alespoň trojkami pozitivně motivovat i ty tzv. nejslabší žáky. Lze říci, že známky používá učitelka u výkonnostně podprůměrných žáků jako podpurný a motivační systém. Svým způsobem tak nejslabší žáky zvýhodňuje, protože ostatní známkuje podle podávaných výkonů.⁵ Ve srovnání s Bibianou došlo k zlepšení v hodnoticích úsudcích učitelky o Mileně, která se přesunula k průměrným žákům. Učitelka v jejím případě pozitivně hodnotí, že dochází na doučování, čímž projevuje snahu o lepší výsledky. Většina žáků patří po třetím rozhovoru do skupiny průměrných, která se podle slov učitelky vyznačuje průměrnými výkony, výsledky i nasazením ve výuce.

Známky fungují z pohledu učitelky jako motivační prvek nejen výše uvedeným způsobem, zvýhodňováním a nadsazováním známek u podprůměrných žáků, ale také opačným postupem, který ilustruje následující hodnotící výpověď učitelky: „Lada začala pracovat. Ladě se asi nelíbily ty trojky sem tam. Takže teďka hezky pracuje. Je tam větší úsilí.“ U Lady známky zapůsobily jako podnět k větší snaze. Známky lze podle učitelky využít jako jednu z motivačních složek, které na některé žáky působí jako impulz vedoucí k většímu osobnímu zaujetí a projevovanému úsilí.

4.3 Zvláštní případy

Speciální skupinu v typologii žáků tvoří tzv. zvláštní případy. Jedná se o žáky, kteří jsou učitelkou vnímáni jako „jiní“, protože v určitých ohledech nespĺňují parametry běžných žáků. Odchylují se od normy. Z celkového počtu 21 žáků sledované třídy bylo možné do této skupiny na základě učitelčiných hodnoticích úsudků zařadit čtyři žáky, chlapce. Prvním z nich je Igor, který byl do třídy integrován s poruchou autistického spektra. Učitelka Igora sice hodnotí na základě stejných elementů jako ostatní žáky, ale nevyvozuje z nich stejné závěry: „Igor dneska jaksi nepracoval. Nechtělo se mu. Měl nohy nahoře...“ Spolužáci se na Igora v hodině otáčeli, protože

⁵ Tuto skutečnost lze interpretovat také jako uplatňování různých klasifikačních norem – individuální vůči podprůměrným žákům a věcné u žáků vynikajících a průměrných.

64 svůj posed doprovázel pravidelnými hlasovými projevy. Rušil ostatní. Učitelka ale nereagovala. I když nedostatek snahy a aktivity hodnotí učitelka obvykle negativně. V případě Igora je benevolentní a neprojevanou snahu pouze konstatuje. Nevovozuje závěr o pasivitě či výkonnostní nedostatečnosti žáka. O Igorovi uvažuje jako o žákovi, u kterého rozhoduje aktuální psychická pohoda. Ve chvílích, kdy se Igor projevuje nestandardně, jak je uvedeno v citaci, učitelka nezasahuje postihem. Obvykle nechá situaci proběhnout, i když nevhodné chování či nekázeň u ostatních žáků bez prodlení trestá. Učitelka se uchyluje k diferencovanému jednání (Babad, 2005; Newberry, 2013).

Obdobný specifický přístup uplatňuje učitelka také u Lud'ka a Lorenza. Luděk má diagnostikované specifické poruchy učení a zároveň jej v minulém roce potkalo rodinné neštěstí, zemřel mu otec. Matka ho společně s bratry vychovává sama. Učitelka se o Lud'kovi vyjádřila tímto způsobem:

Luděk je určitě poznamenán tou rodinnou tragédií a ještě tím, že opravdu má všechny možný dys-. Je jinak hrozně hodnej kluk podle mýho. Že prostě cokoli, kdokoli, tak on bude ochoten. Ale nechťejme po něm zázraky. Myslím, že by bylo zbytečný stresovat ho něčím. Na Lud'ka nemá nikdo čas.

Učitelka v jeho případě zohledňuje rodinné zázemí i stanovenou diagnózu. Pravděpodobně proto nezaujala vůči jeho školním výkonům jednoznačnější kritický postoj. V jejím výroku se opět objevuje termín hodný kluk upozorňující na pasivní projev. Z toho důvodu společně s absencí podpory domácího prostředí ustupuje učitelka od možnosti přimět jej k participaci formou tlaku.

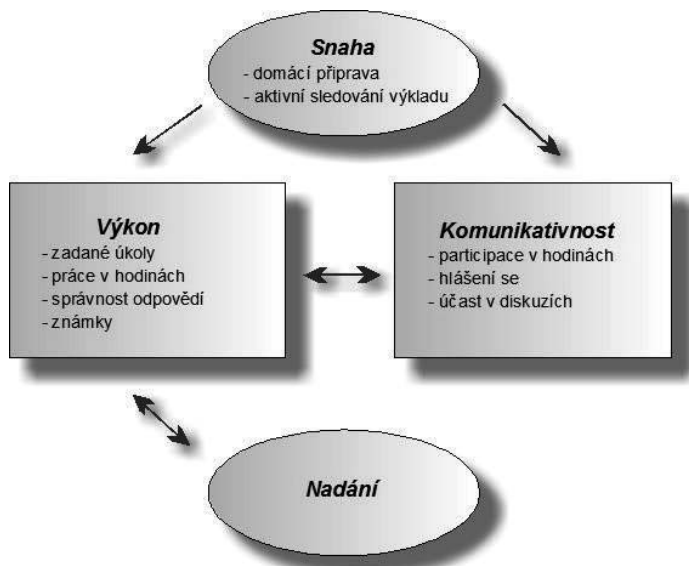
Zvláštní případ představuje i Lorenzo. Narodil se a žil v Itálii. V České republice pobývá poslední tři roky. Z toho důvodu má velké jazykové nedostatky v češtině. Přes zvládání běžné komunikace často naráží na konkrétní výrazy, kterým nerozumí. Hloubku jeho neznalostí se učitelka dozvídá postupně.

Posledním členem zvláštních případů je Daniel, kterého bylo možné na základě učitelčina hodnotícího úsudku zařadit k danému typu až v době třetího rozhovoru. Učitelkou byl od začátku roku vnímán jako dětský, zvláštní až podivínský. Vyjadřovala se o něm jako o „zvláštní postavice“, která je „taková nesamostatná, hrozně dětská“, že si „žije ve vlastním světě“. Svůj pocit, že Daniel je v jistém smyslu „mimo“ a věnuje se nežádaným aktivitám, sdělovala opakovaně. Z hlediska výkonů jej posuzovala jako průměrného. S postupujícím časem svůj úsudek změnila, protože zaznamenala – přes jeho soustředění na více aktivit zároveň – zlepšení výkonů i známek. V posledním rozhovoru však vyjádřila svůj úsudek o jeho zvláštnosti stejnými slovy jako u Igora: „Jemu se musí chtít. On je taky takovej,“ srovnává Daniela s Igorem. „On má výkyvy ve výkonnosti.“ Ve svém stanovisku smířlivě odhaluje, že záleží na momentální snaze a náladě Daniela, potažmo Igora. V případě, že se mu „chce“, podává vynikající výkony. V situaci, kdy se mu ale „nechce“, jeho výsledky jdou rapidně dolů. Daný fakt ale podává jako hotovou věc, kterou ani nelze odsoudit, protože to patří k zvláštnostem obou žáků.

Z uvedených příkladů žáků náležejících do typu zvláštních případů lze vyvodit, že se jedná o chlapce, kteří se vyznačují specifickými odchylkami od normy. Přičemž tato zvláštnost má primární váhu, proto přebije vnímání jejich ostatních vlastností. V případě Igora a Lud'ka je to stanovená diagnóza, Lorenzo se vyznačuje nedostačnou jazykovou vybaveností. A Daniel je ve srovnání s ostatními žáky z pohledu učitelky mentálně nevyzrálý. Lze si povšimnout, že s výjimkou nevyzrálosti jde o elementy stojící mimo hlavní kategorie hodnocení učitelky (srov. podkapitulu 4.1). Žáci zařazení na základě úsudku učitelky mezi zvláštní případy jsou jednak jako zvláštní a odlišní vnímání, a zároveň se jim od učitelky dostává speciálního zacházení. Diferencované jednání učitelky se projevuje shovívavějším přístupem k daným žákům, kteří jsou svým způsobem chráněni a zvýhodňováni před průměrnými žáky. Být učitelkou vnímán jako zvláštní případ nepředstavuje špatnou nebo negativní nálepkou, ale nálepkou ochrannou. Skutečnost, že se jedná pouze o chlapce, i když podobnou diagnózu mají ve třídě i dvě žákyně, koresponduje s nálezy Skeltona et al. (2009), kteří tvrdí, že učitelé přistupují k žákům diferencovaně na základě genderu.

4.4 Jak dochází ke změnám v hodnoticím úsudku učitelky?

Analýza dat ukázala, že v pozadí dvou hlavních kategorií učitelčina hodnocení, kterými jsou *výkon* a *komunikativnost*, stojí další dvě kategorie, které se na tvorbě učitelčina úsudku o žácích rovněž podílejí. Těmito kategoriemi jsou *snaha* a *nadání* žáků. Způsob, jakým učitelka hodnotí jednotlivé žáky, a na základě jakých aspektů dochází k proměnám v hodnoticím úsudcích, je zachyceno v obrázku 1. Dané schéma popisuje vzájemné závislosti mezi jednotlivými kategoriemi učitelčina hodnocení.



Obrázek 1 Schéma způsobu učitelčina hodnocení.

66 Učitelka hodnotí žáky na základě jejich školního výkonu (sleduje především plnění zadaných úkolů, správnost odpovědí, dosahované známky, jazykové schopnosti žáků, tj. zda rozumí zadání a jsou schopni sledovat výklad a plynule číst) a komunikativnosti (ve spojitosti s ochotou žáka verbálně se zapojit, tzn. odpovídat na otázky, aktivně se hlásit, přispívat do diskusí). Kategorie výkonu se v průběhu prvního pololetí u žáků proměňuje v závislosti na jejich práci a výsledcích. Naopak kategorie komunikativnosti představuje stabilní prvek hodnocení, který se nemění. Tyto dvě kategorie jsou vzájemně provázány a ovlivňují se.

Do vytváření učitelčina hodnoticího úsudku však vstupují další dvě kategorie, které nejsou tak snadno viditelné, ale učitelka na ně usuzuje z výkonu žáků. Těmito kategoriemi jsou snaha a nadání, které jsou zdrojové pro podání školního výkonu i komunikaci. V následující ukázce se učitelka vyjadřuje k nadání žákyně, jehož důsledkem je podávaný školní výkon:

Magda začíná být velmi slabá. Začíná pokulhávat, a to hodně. Je hrozně pomalá. Dneska jsme začali psát slohovou práci. Oni nejsou schopní udělat bod, druhý bod a spojit. Magda, ta mně to dokonce začala malovat takto ty tři cm (učitelka ukazuje na papíře, jak špatně to dělala). Takže Magda asi bude hodně slaboučká.

Učitelka v době druhého rozhovoru sdělila svůj zhoršený hodnoticí úsudek o Magdě, kterou původně hodnotila jako vynikající. K danému posunu v hodnocení došlo kvůli stagnaci výkonu. Toto výrazně odlišné vidění Magdiny výkonnosti lze vysvětlit jednak upravením prvního dojmu, který si učitelka o žákyni vytvořila, a jednak vazbou školního výkonu a učebních obsahů. Na začátku školního roku se opakovalo. Po něm následovalo probírání nového učiva, které, jak lze předpokládat, je pro řadu žáků včetně Magdy náročnější. Aktuálně podávaný výkon žákyně zapříčinil změnu úsudku učitelky o jejím nadání. Podobně se o nedostatečném nadání vyjádřila učitelka v případě Laury. Řekla o ní:

Měli jsme otevřenou knížku. Vysvětlovala jsem odstavce, prózu, poezii. Děcka měla hledat odstavec. Jako měli na stránce čítanky spočítat... osm jich tam bylo, těch odstavců. No, a Laura ta neměla šanci. Já si myslím, že ona mi nerozumí česky. Ta teda nemá dáno.

Na základě podávaného výkonu Laury usuzuje učitelka, že jí chybí nadání. Nedostatečný výkon prezentuje na příkladu konkrétního nesplněného úkolu (obdobně jako u Magdy). Objevuje se zde i princip srovnávání s ostatními žáky. Z uvedených výpovědí lze vyvodit, že pro učitelku funguje výkon jako indikátor nadání. Neboli podle předváděných výkonů žáků ve výuce si učitelka vytváří úsudky o jejich nadání. To je sice fixní, každému dané, ale pohled učitelky na nadání žáků se může měnit. K daným změnám dochází z důvodu postupného poznávání schopností jednotlivých žáků.

Obdobně jako kategorie nadání vstupuje do tvorby učitelčina hodnoticího úsudku kategorie snahy. Ta se očima učitelky projevuje domácí přípravou, vypracováním

domácích úkolů, zopakováním učební látky a participací v hodinách, kdy žáci vnímavě reagují na zadání či přání učitelky. Snaha vždy implicitně představuje respekt k učitelčiným požadavkům a právě snaha hrála roli ve zlepšení učitelčina hodnotícího úsudku u žákyň Bibiany a Lady, o kterých je psáno výše. Snaha představuje základ pro tvorbu učitelčina úsudku a zároveň rozhoduje o volbě její strategie v jednání se žákem. „Snaha žáka určuje, zda bude učitelka ochotná jej podporovat v participaci. Diferencované jednání učitele se neodvíjí od vnímaného nadání žáka, jak naznačují starší studie, ale od vnímané snahy.“ Tento princip lze doložit výpovědí učitelky o Táně výše či následujícím prohlášením o Bibianě v průběhu prvního rozhovoru: „No, Bibiana, ta je tam (ve třídě) do počtu. To je prostě tak, ,musím sem (do školy) chodit, tak sem chodím’. Tam ani rodina nepomůže. Tam nepomůže nic. Ale nebudu tlačit, bylo by to zbytečný. Nejeví žádný zájem.“ Nedostatek snahy žákyně zapřičiňuje skutečnost, že ji učitelka ponechává ve stínu své pozornosti, relativně v klidu a pasivní. Naopak žáky, které učitelka považuje za snaživé, tlačí či burcuje k aktivnějšímu zapojení do výuky. Tuto skutečnost ilustruje následující tvrzení o Lauře:

No, to je dítě, které jsem si myslela, že je tak nesvé, a potom, když se postavila před tabuli, tak jsem zírala. Fakt! Poslední dobou se snaží. Ona asi chce trošku pozvednout to sebevědomí. A potom, jakmile ji člověk dokope před tu tabuli, tak je ochotná. Ne ochotná, tak je schopná!

Podle výpovědi učitelky bylo třeba Lauru podpořit a nátlakem přimět k úspěšnému výkonu. Lze shrnout, že na základě snahy přistupuje učitelka k vědomému diferencovanému jednání.

Příkladem, kde dochází k vyvažování snahy a nadání, je učitelčina výpověď o dvojčatech Ivovi a Leošovi:

Tak samozřejmě jako jedničky mít nebudou, protože jsou to kluci. Jim se nechce. Ale na druhou stranu si myslím, že to vytáhnou potom na střední škole. Oni se srovnají, protože nejsou hloupí. Tady je to nebaví. To je na nich přímo vidět. Ale zároveň tu hlavu mají dobrou.

Dvojčatům se zhoršily známky a klesla výkonnost, což si učitelka vysvětluje jako důsledek nedostatečné snahy. Protože u nich ale vnímá nadání, předpokládá, že se jejich výkonylepší. V jejich případě snaha představuje kategorii, na které závisí zlepšení či zhoršení jejich výkonu, potažmo učitelčina hodnotícího úsudku. Školní výkon je tažen nadáním a zároveň snahou.

Hodnotící úsudky o žácích si učitelka vytváří na základě čtyř základních hodnotících kategorií – školního výkonu, komunikativnosti, nadání a snahy. Avšak změny v těchto úsudcích jsou zapříčiněny změnami ve výkonech žáků a jejich snaze, přičemž snahu lze v jistém smyslu považovat za nejzásadnější kategorii. Snaha žáků pro učitelku představuje odraz jejich vnitřního nasazení, což významně oceňuje. Na projevovanou snahu žáků reaguje učitelka diferencovaným jednáním v podobě

68 podpory k aktivitě. Pro zvláštní případy žáků tyto skutečnosti neplatí. I přes nestabilní výkonnost a snahu je jejich zařazení ve skupině zvláštních případů stálé. Avšak samotné zařazení mezi zvláštní případy generuje diferencované jednání učitelky, které se projevuje shovívavějším přístupem a hodnocením.

5 Shrnutí a diskuse

Z výsledků této studie vyplývá, že pro sledovanou učitelku představují kategorie školního výkonu a komunikativnosti klíčové aspekty, na jejichž základě žáky primárně hodnotí. Dané kategorie odpovídají školním charakteristikám a faktoru chování ve třídě, které ve své typologii uvádějí Bressoux a Pansu (2015). Při pohledu na výsledky všech rozhovorů s učitelkou lze shrnout, že se učitelčiny hodnoticí úsudky o žácích v čase proměňují. Proto je zřejmé, že zařazení žáků do skupin v typologii není stabilní. Tato skutečnost nepotvrzuje předpoklad teorie Pygmalion efektu, že hodnocení učitele je neměnné (viz Brophy, 1982; Cooper, 1979; Chang, 2011; Santini, 2014; Stoicescu & Ghinea, 2013). Učitelčiny hodnoticí úsudky o vynikajících žácích i těch bez potenciálu se ukázaly jako časově proměnlivé. Z hlediska stability je možné konstatovat, že v uvedeném časovém rozsahu (půl roku) nedochází ke změnám z hlediska komunikativnosti žáků. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že ochota komunikovat úzce souvisí s osobností a temperamentem, tedy stabilními osobnostními rysy člověka.

Ke změnám v hodnoticích úsudcích učitelky dochází v rámci kategorie školního výkonu. Ten je na rozdíl od komunikativnosti u některých žáků nestálý. Další zřetelnou tendencí je časem se zmenšující skupina žáků, které učitelka vnímá a hodnotí jako vynikající, a narůstající skupina průměrných. Tuto skutečnost lze vysvětlit možnou souvislostí s probíranou učební látkou. Na začátku školního roku se opakovalo učivo z minulých let. Poté následovala nová látka, kterou si žáci museli nově osvojit, přičemž větším kognitivním nárokům nezvládli všichni dostát. Jiným možným vysvětlením je, že si učitelka dělá o žácích spíše pozitivní první dojem, který poté na základě jejich reálných výkonů upravuje. V úvahu také připadá možnost, že se žáci při počátečních setkáních chtěli předvést v co nejlepším světle, tudíž maximalizovali svůj výkon, ale později přestali naplno pracovat.

Novým a překvapivým výsledkem studie je rozkrytí vztahu mezi hodnoticím úsudkem učitelky a známkami žáků, které odráží výkon žáků a hodnoticí kritéria učitelky. Žáky, které učitelka vidí jako výkonnostně vynikající, hodnotí především na základě předváděných znalostí ve výuce a dosahovaných výkonů. V tomto případě představují známky potvrzení žákovských výkonů. Naopak u žáků percipovaných učitelkou jako průměrných není primárním hodnoticím hlediskem výkonnost, ale do popředí vstupují jiné aspekty jejich práce, např. snaha a komunikativnost. Znamky jsou u těchto žáků užívány spíše jako motivační faktor. Učitelka oceňuje u výkonnostně diferencovaně vnímaných žáků primárně jiné kvality jejich práce. Z hlediska výsledných známek žáků na pololetním vysvědčení lze shrnout, že výkonnostně vynikající

žáci dostali na vysvědčení známky jedna a dva. Ve skupině průměrných žáků se objevovaly dvojky a trojky. A Bibiana, jako jediná ze třídy zařazená po posledním rozhovoru do skupiny bez potenciálu, dostala trojku. Z této skutečnosti vyplývá, že s klesající výkonností se zmírňuje klasifikace. Znamky neodrážejí výkonnost, protože mají u každé výkonnostní skupiny poněkud jinou funkci. Reálné hodnocení se odehrává pouze v rozmezí jedna a dva.

Za stabilní kategorii v typologii žáků podle hodnocení učitelky lze považovat tzv. zvláštní případy. Jedná se o skupinu žáků, kteří se vyznačují specifickými rysy, jež je odlišují od ostatních spolužáků. Této skutečnosti učitelka podřizuje své jednání, které se liší od jejího přístupu k těm „běžným“. Uplatňuje diferencované jednání v podobě ochranného přístupu. Jak tento diferencovaný, svým způsobem zvýhodňující přístup přijímají „zvláštní“ žáci a jak na něj reagují jejich spolužáci, jsou možné otázky pro další výzkum. Z důvodu neměnnosti vnímané zvláštnosti, která je dána buď aspektem etnicity, stanovenou diagnózou, či nedostatečnou mentální zralostí, je rovněž hodnocení – a následně zařazení – žáků do skupiny zvláštních případů stálé. Tento závěr nekoresponduje s teorií prezentovanou Canalovou et al. (2012), kteří se zabývali konzistentností učitelova hodnocení u typických a netypických žáků. V případě, že se žáci vyznačují netypickou výkonností, již chápou jako výkonnost s určitými výkyvy, se hodnocení učitele vyznačuje podle autorů nekonzistencí. Naopak u typických žáků převládá konzistentní hodnocení a stabilní známky. Žáci v této studii zařazení do skupiny zvláštních případů se vyznačují, alespoň v případě Igora a Daniela, výraznými výkyvy ve výkonnosti. V hodnocení učitelky a následném zařazení žáků do typologie se tato nestabilita neprojevuje, protože právě specifický rys daných žáků převládá hledisko školního výkonu. Diskrepance mezi výsledky studie a závěry výše zmíněných autorů může být způsobena jednak přenosem zjištěných tezí zahraničního výzkumu do českého prostředí, jednak tím, že prezentované výsledky longitudinální případové studie nelze zobecňovat, protože jsou platné pouze pro daný zkoumaný případ.

Dalším významným závěrem této studie je zjištění, že hodnotící úsudek učitelky se vytváří v závislosti na čtyřech kategoriích. Těmito kategoriemi jsou především školní výkon žáka a způsob jeho komunikace v průběhu výuky. Pro tvorbu úsudku učitelky je dále zásadně důležité nadání žáka, které vnímá a hodnotí v závislosti na podávaných výkonech v hodinách, a snaha, kterou žák projevuje. Ta má dopad na jeho školní výkonnost i participaci v hodinách. Na snahu navíc učitelka reaguje diferencovaným jednáním. Proměny v hodnoticích úsudcích učitelky jsou způsobeny posuny v kategoriích školního výkonu a snahy.

Pro označení nekomunikujících a neparticipujících žáků užívá učitelka výrazy jako hodný, klidný a milý. Tímto způsobem osobitě pojmenovává žáky, kteří jsou nenápadní a nevýrazní, protože se vyhýbají přímému kontaktu. S žáky, kteří nekomunikují a neprojevují snahu, jedná učitelka vědomě jinak než s nekomunikujícími snaživými žáky. Tuto skutečnost lze označit jako vědomé diferencované jednání (Babad, 2005; Newberry, 2010). Na nesnaživé žáky učitelka podle vlastních slov netlačí. To znamená, že jim nevěnuje větší pozornost a nevynakládá zvýšené úsilí, aby je ve

70 výuce aktivizovala. V případě snaživých žáků přistupuje učitelka k nátlaku. Tento tlak neboli investovaná energie se projevují jako zaměření učitelky na daného žáka se snahou přimět jej k participaci. Diferencované jednání učitelky vede k tomu, že snaživé žáky odměňuje za jejich snahu podporou v dosahování alespoň průměrných výsledků a aktivní účasti v hodinách. Naopak žáky, které hodnotí jako bez potenciálu a snahy, nechává ve třídě „přežívat“ bez výraznější podpory k zapojení do společné práce třídy.

6 Závěr

Předmětem zájmu této studie je vytváření a proměňování hodnotícího úsudku učitelky o žácích třídy v průběhu jednoho pololetí. Ukázala jsem, že se hodnotící úsudek učitelky časem proměňuje, přičemž stále není ani hodnocení nejohroženějších žáků, které učitelka vnímá jako bez potenciálu. Učitelka má primárně tendenci vytvářet si o žácích pozitivní první dojem. Možná právě z toho důvodu se s postupujícím časem zmenšuje skupina žáků, které učitelka vnímá jako vynikající, tzn. těch nejlepších z hlediska školního výkonu, a roste skupina průměrných. Rovněž jsem odhalila klíčové hodnotící aspekty učitelky, kterými jsou komunikativnost a školní výkonnost, přičemž větší stabilitou z hlediska času se vyznačuje kategorie komunikativnosti. Prezentované výsledky podporují výzkumné závěry, podle kterých školní úspěšnost žáků úzce souvisí s mírou jejich participace (Šed'ová et al., 2015; Šed'ová & Šalamounová, 2015).

Prezentovaná studie nabízí jedinečný obrázek mapující proces, kterým se vytváří a vyvíjí hodnotící úsudek učitelky vůči jednotlivým žákům třídy od začátku školního roku po dobu prvního pololetí. Jedná se o časový úsek, kdy se učitelka seznamuje s novými žáky a nově se vytváří a ustavuje jejich vzájemný vztah. Tato skutečnost společně s hodnotícími elementy, které učitelka ve svém hodnocení primárně používá, nabízí cenné informace o podmínkách, jež generují úspěch, nebo naopak neúspěch žáka ve školním vzdělávání.

Literatura

- Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction, 23*, 1–9.
- Babad, E. (2005). Guessing teachers' differential treatment of high- and low-achievers from thin slices of their public lecturing behavior. *Journal of Nonverbal Behavior, 29*(2), 125–134.
- Bláha, K., & Šebek, M. (1988). *Já – tvůj žák, Ty – můj učitel*. Praha: SPN.
- Bohlmann, N. L., & Weinstein, R. S. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 288–298.

- Bressoux, P., & Pansu, P. (2015). Pupils' self-perceptions: The role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. *European Journal of Psychology of Education, 31*(3), 341–357.
- Brophy, J. E. (1982). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Canal, L., Bonini, N., Micciolo, R., & Tentori, K. (2012). Consistency in teachers' judgments. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 319–327.
- Cooper, H. M., et al. (1979). *Understanding Pygmalion: The social psychology of self-fulfilling classroom expectations*. Columbia: Missouri University.
- Higgins, C. S. (2011). *Teacher-student relationship development: A qualitative study of interpersonal connections in an early childhood classroom* (Disertační práce). Columbus: College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.
- Chang, J. (2011). A case study of the „Pygmalion effect“: Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies, 4*(1), 198–201.
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction, 28*, 73–84.
- Kierein, N., & Gold, M. (2000). Pygmalion in work organizations: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behaviour, 21*(1), 913–928.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- McMillan, J., & Turner, A. (2014). *Understanding student voices about assessment: Links to learning and motivation*. Philadelphia: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1695–1703.
- Newberry, M. (2013). Reconsidering differential behaviors: Reflection and teacher judgment when forming classroom relationships. *Teacher Development, 17*(2), 195–213.
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal, 48*(2), 335–360.
- Rubie-Davies, Ch. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 289–306.
- Rubie-Davies, Ch. M., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 429–444.
- Santini, J. (2014). Reflections on expectations. *Odyssey, 15*(1), 74–78.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček & K. Šed'ová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
- Sharp, A. C., Brandt, L., Tuft, E. A., & Jay, S. (2016). Relationship of self-efficacy and teacher knowledge for prospective elementary education teachers. *Universal Journal of Educational Research, 4*(10), 2432–2439.
- Skelton, C., Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2009). Gender „matters“ in the primary classroom: pupils' and teachers' perspectives. *British Educational Research Journal, 35*(2), 187–204.
- Stoicescu, S., & Ghinea, V. (2013). Pygmalion teaching style: Is there a need for it? *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society, 8*(4), 699–722.
- Šed'ová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika, 65*(2), 143–162.
- Šed'ová, K., & Šalamounová, Z. (2015). Žákovská participace na komunikaci jako produkt interakcí mezi učitelem a žákem. *Lifelong Learning, 5*(3), 75–94.
- Urhahne, D., Chao, S., Florineth, M. L., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 161–177.

- 72** Urhahne, D., & Zhu, M. (2015). Accuracy of teachers' judgments of students' subjective well-being. *Learning and Individual Differences, 43*, 226–232.
- Walker, H. M., Marquez, B., Yeaton, P., Pennefather, J., Forness, S. R., & Vincent, C. G. (2015). Teacher judgment in assessing students' social behavior within a response-to-intervention framework: Using what teachers know. *Education and Treatment of Children, 38*(3), 363–382.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Mgr. Anna Drexlerová, Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arne Nováka 1, 602 00 Brno
a.drexlerova@mail.muni.cz