

Předcházení školní neúspěšnosti v diskurzu vyučujících 1. stupně ZŠ

Veronika Francová, Anna Páchová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Strategie podpory žáků ohrožených školní neúspěšností v počátcích školní docházky jsou klíčem k úspěšnému výchovně-vzdělávacímu procesu žáků. Prezentovaná studie je částí výzkumu zaměřeného na předcházení školní neúspěšnosti v prvních třech letech školní docházky. Cílem studie je identifikovat kategorie obecně podpůrných strategií, kterých vyučující užívají, a vytvořit typologii vyučujících podle obsahu jejich diskurzu. Studie sleduje dvě výzkumné linie: první je tvořena tematickou analýzou polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, druhá shrnuje kvantitativní data získaná z expertního posouzení pozorování výuky. Obecně podpůrné strategie, jež vyučující prezentují, tvoří tři skupiny: 1) instrumentální podpora, 2) vztahy a 3) disciplinace. V jejich rámci lze identifikovat pět typů vyučujících, jež přinesla tematická analýza rozhovorů. Kvantitativní data je potvrzují. Učitelův diskurz dále generuje specifická témata navázaná na podporu žáků, a to rodinné zázemí žáků, reakci učitelů na neúspěch, individualizaci a osobní/profesionální hranice. Aby podpůrné strategie byly účinné, je důležité, aby vztah učitele a žáka poskytoval základemní psychologické bezpečí.

Klíčová slova: učitelův diskurz, školní neúspěšnost, podpora, 1. stupeň základní školy

Preventing School Failure in the Discourse of Primary School Teachers

Abstract: Strategies for supporting pupils at risk of school failure at the beginning of schooling process are the key to a successful educational process. The study is part of research aimed at preventing school failure in the first three years of schooling. The aim of the study is to identify categories of general support strategies and to create a typology of teachers according to their discourse. The study follows two research lines: the first includes thematic analysis of semi-structured interviews with teachers, the second summarizes quantitative data from an expert assessment of teaching observations. In general, the support strategies presented by teachers fall into three groups: 1) instrumental support, 2) relationships, and 3) discipline. Within them, five types of teachers can be identified, which is based on thematic analysis of the interviews. These are confirmed by quantitative data. The teachers' discourse generates specific topics linked to the support of pupils, namely pupils' family background, teachers' reaction to failure, individual approach and personal/professional boundaries. For support strategies to be effective, it is important that the teacher-student relationship provides basic psychological safety.

Keywords: teacher discourse, school failure, support, primary school

32 Školní neúspěšnost je jedním z nejčastějších zdrojů zátěže dětí a dospívajících (Rijavec & Brdar, 1997) a přispívá k výskytu rizikového chování, jako je např. užívání návykových látek v dospívání (Gauffin et al., 2013). Školně neúspěšní žáci nezískávají potřebné znalosti, dovednosti pro budoucí uplatnění, mají oslabené sebevědomí, ztrácejí motivaci a škoře se vyhýbají (Alexander et al., 2003).

Školní neúspěšnost bývá definována nejčastěji jako výrazně podprůměrné hodnocení v klíčových (nebo všech) školních předmětech (Cavaco et al., 2021). Mnoho studií ji nahlíží jako výsledek různých specifických poruch a potíží na straně dítěte, např. poruch učení, poruch chování či problémů v rodině (Karande et al., 2013; Whitted, 2011). Někteří autoři nicméně o příčinách školní neúspěšnosti uvažují širěji.

Hamreová a Pianta (2005) rozlišují příčiny (resp. rizikové faktory) demografické (nízké vzdělání matky) a funkční (deficity v určitých schopnostech a dovednostech objevující se už před nástupem do školy – např. obtíže v pozornosti, horší sociální dovednosti, nižší schopnost učit se).

Z hlediska protektivních faktorů školní úspěšnosti (u ohrožených žáků) řada zdrojů akcentuje význam školy a učitelů pro adaptaci žáků ve škole, utváření jejich pozitivního vztahu ke vzdělávání a školní úspěšnost (de Castro & Pereira, 2019; Niwayama et al., 2020). Ukazuje se, že jak učitelé, tak rovněž podmínky, ve kterých výuka probíhá, mají velký vliv na žákovskou motivaci (Dolezal et al., 2003; McWilliam et al., 2003). Například studie z roku 2007 (Downer et al., 2007) se zabývala vlivem podmínek výuky (uspořádání ve třídě, práce ve velkých versus v malých skupinách, typ učitelských instrukcí) na osobní zapojení a vnitřní motivaci žáků ohrožených školním neúspěchem. Ukázalo se, že žáci ohrožení školním neúspěchem pozitivně těžili zejména z práce v menších skupinách a z jasně formulovaných instrukcí k náročnějším úkolům.

Možná ještě více než podmínky výuky však žáky ovlivňuje osoba učitele, resp. vztah, který učitel s žáky navazuje. Bakerová et al. (2008) porovnávaly skupiny žáků ohrožených školním neúspěchem podle toho, jaký měli vztah se svými vyučujícími. Ukázalo se, že žáci, kteří se svými vyučujícími zažívali větší blízkost, důvěru a méně konfliktů, dosahovali oproti svým vrstevníkům bez tohoto typu vztahu pozitivnějších školních výsledků.

Právě sociální opora je jedním z důležitých protektivních faktorů školní úspěšnosti (Domagata-Zyšk, 2006). Paradoxem je, že sociální opora je právě u žáků ohrožených školním neúspěchem nižší. Například systematická přehledová studie dokládá nižší míru vzájemné blízkosti, slabší spolupráci a více konfliktů ve vztazích mezi učitelem a žáky s ADHD (Ewe, 2019). Nižší míru sociální opory od významných druhých (vyučujících, spolužáků a rodičů) u dětí ohrožených školním neúspěchem oproti svým vrstevníkům dokládají i další studie (Richman et al., 1998). Horší vztahy mezi učitelem a žákem pak znamenají další pokles školní úspěšnosti, jak bylo zjištěno u žáků s nižší akademickou výkonností (Hughes et al., 2012).

Horší vztahy mezi učitelem a žáky ohroženými školním neúspěchem jsou dány jednak větší náročností práce učitelů s těmito typy žáků a jednak tím, že žáci ohrožení

školním neúspěchem mají tendenci vnímat vztahy s vyučujícími obecně jako méně uspokojivé (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2001).

Učitelé tedy zastávají v problematice školní neúspěšnosti specifickou roli. Na jedné straně pro ně vzdělávání dětí ohrožených školním neúspěchem představuje zvláštní výzvu, či dokonce zátěž, což se může negativně promítnout do jejich vztahu k těmto žákům. Na druhé straně jsou učitelé důležitým činitelem, který může působit vůči rozvoji školní neúspěšnosti preventivně. Intervence mohou být zaměřené na rozvoj konkrétních akademických znalostí a dovedností, které podmiňují návaznost dalšího učení, ale právě i na podporu vztahů mezi žáky (Domagata-Zyšk, 2006). Také mohou mířit na kompenzaci konkrétních oslabení, jako jsou např. specifické poruchy učení (Zelinková, 2009), nebo na rozvoj obecnějších schopností a pracovních návyků, např. na rozvoj dovednosti se soustředit, pracovat v klidu, rozvoj artikulace či jemné motoriky (Galindo et al., 2018). Jako účinné se jeví obecnější preventivní programy zaměřené na podporu dětí se sociálním znevýhodněním a jejich rodin, z nichž některé jsou realizovány již od prvních týdnů života dítěte (Felcmanová, 2015). Případová studie ze Švédska ukazuje, jak lze pozitivně ovlivňovat rozvoj žáků s historií školního neúspěchu skrze utváření pozitivního vztahu učitel–žák na 2. stupni ZŠ (Frelin, 2015). Přímo na zlepšení akademického výkonu skrze učitelkou podporu se pak zaměřila studie Hamreové a Pianty (2005). Autoři potvrdili velmi silnou predikční schopnost učitelkové podpory vzhledem k výkonům žáků ohrožených školním neúspěchem.

Přístup učitelů ke slabším či selhávajícím žákům tedy může být buď podpůrný, nebo naopak spíše odtaziť. Mezi faktory, které učitelský přístup ke slabším žákům ovlivňují, patří, jakým způsobem učitel vyhodnotí příčinu sníženého výkonu žáka. Vnímaný nedostatek snahy (píle) na straně žáka vede obvykle k nižší snaze učitele a k celkově negativnějším vztahům učitele k žákovi ve srovnání s tím, když učitel přisoudí nižší výkonnost žáka jeho sníženým schopnostem (Georgiou et al., 2002). Vzhledem k tomu, že pouze necelá pětina poruch emocí a chování je diagnostikována před devátým rokem věku dítěte (Niesyn, 2009), pro učitele na 1. stupni ZŠ nemusí být příčina zhoršené výkonnosti žáka dobře patrná. Dalším faktorem může být vlastní učitelská self-efficacy ve vztahu k tomu, jak je učitel schopen pracovat s dětmi ohroženými školním neúspěchem (Kumar & Lauermann, 2018). Důležitou roli v přístupu k žákovi s nízkou školní úspěšností může hrát také obecnější postoj učitele ke školství a vzdělávání (Soares & Farias, 2018). Například Ferdanová (2015) ve svém šetření ukázala, že výukové strategie, které vyučující volí k žákům ohroženým školním neúspěchem, jsou v úzké souvislosti s jejich teoretickým konceptem inkluze.

Učitelé mohou výkonnost žáků ohrožených školním neúspěchem ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně. Přístup učitele k těmto žákům se zdá ovlivněn více faktory, ale hlubší porozumění těmto faktorům v současné literatuře chybí. Z hlediska pedagogiky jsou konkrétní postupy popsány v rámci oborových didaktik. Podobně je tomu u doporučení školských poradenských zařízení; ta se v souladu se zákonnou úpravou zaměřují zejména na didaktické úpravy průběhu vyučování a práce s učivem (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška 248/2019 Sb.). Je však zřejmé, že podstatný rozměr předcházení školní neúspěšnosti se odehrává v rovinách, jež nejsou a nemohou

34 být popsány v technických doporučeních, a na ty se chceme soustředit zejména. Cílem naší studie je proto analyzovat – se zaměřením na obecně podpůrné strategie – postoje a přístupy učitelů k podpoře žáků ohrožených školní neúspěšností. Tento aspekt výuky leží více na pomezí pedagogiky a psychologie a týká se nejen techniky předávání poznatků, ale také méně viditelných a subtilnějších rovin, které jsou vázány na diskurz konkrétního učitele. Diskurzem rozumíme soubor postojů a přesvědčení konkrétního učitele, které se promítají do jeho praxe. Subjektivní pozice jednotlivých vyučujících současně vždy odrážejí obecný učitelův diskurz, tedy způsob chápání skutečností v oboru pedagogiky, které se zjevně promítají do užívaného jazyka; jazyk však nebude naším primárním hlediskem.

Oblast podpory žáků ohrožených školní neúspěšností, na niž se zaměřujeme, chceme popsat prostřednictvím tematické analýzy hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli na 1. stupni ZŠ a analýzou pozorování výuky u těchto vyučujících.

1 Představení studie

Prezentovaná studie je součástí výzkumu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky*, který realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s katedrou speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Výzkumu se zúčastnilo 29 tříd, které byly vybrány v 1. ročníku a intenzivně sledovány v průběhu 2. a 3. ročníku. Cílem výzkumu bylo identifikovat pedagogické postupy, které vyučující používají vůči dětem ohroženým školním neúspěchem. Za tím účelem byla dlouhodobě a opakovaně využívána bohatá sada výzkumných nástrojů – pozorování výuky, rozhovory, standardizované kognitivní testy, didaktické testy a postojové dotazníky. Součástí bylo rovněž mapování učitelských pojetí školního neúspěchu, dále strukturovaný učitelův popis jednotlivých žáků, údaje o prospěchu a učitelův posouzení míry školní úspěšnosti.

Kombinace vybraných kvalitativních a kvantitativních údajů dovoluje v rámci této dílčí studie odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou podoby obecně podpůrných strategií, které vyučující uvádějí, uvažují-li o možnostech předcházet školní neúspěšnosti?
- Jak se odrážejí diskurzy jednotlivých vyučujících v argumentaci užití těchto strategií?
- Je možné identifikovat typy vyučujících podle jejich diskurzu?

2 Metody

Výzkumný soubor tvořilo 19 vyučujících z vybraných spolupracujících základních škol. Školy se nacházely v různých částech České republiky, v obcích různé velikosti (malé vesnice, menší a střední města, Praha) a měly různou velikost (od 18 do 29 dětí). Z hlediska dílčích rizik jednotlivých dětí (měřeno kognitivními testy a po-

mocí hodnocení učitelek) byly mezi třídami rozdíly. Počet žáků s nějakým dílčím rizikem varioval od 5 až po 60 procent (průměrně bylo 10 ohrožených dětí na jednu třídu). Společným jmenovatelem všech tříd byla dobrá pedagogická pověst vyučujících, která byla odvozována z toho, že vedení školy a dotazování rodiče dětí z vyšších ročníků se shodují v tom, že by učitele/učitelku doporučili. Vzhledem k dlouhodobému průběhu výzkumu byla významným faktorem také ochota vyučujících, rodičů a dětí se na výzkumu podílet (kterou stvrzovali v informovaném souhlasu).

Přestože ve výzkumu byla použita škála nástrojů, naše studie se zaměřuje na dva z nich: rozhovor s vyučujícími a expertní posouzení průběhu výuky členek výzkumného týmu na základě pozorování výuky. Primární data pro naši studii byla získána formou polostrukturovaného rozhovoru. Jeden rozhovor trval průměrně 90 minut. Rozhovor byl obsahově zaměřen obecně na dosavadní profesní zkušenost a vztah vyučujících k jejich profesi, na jejich postoj k tématu školní (ne)úspěšnosti, na identifikaci a popis žáků, kteří by mohli být neúspěšností ohroženi, na příčiny a důsledky školní neúspěšnosti, na klíčové oblasti výuky v českém jazyce a matematice, na spolupráci s rodiči žáků a na možnosti podpory žáků a předcházení školní neúspěšnosti v prvních třech letech školní docházky. Expertní posouzení bylo pořízeno nezávisle na rozhovorech. Výzkumnice z našeho týmu se na základě pozorování výuky ve třídách vyjadřovaly k otázkám zaměřeným na chování a postupy učitelky při výuce.

Následně se výzkum ubíral dvěma směry. Prvním z nich byla konstruktivisticky založená tematická analýza rozhovorů (Braun & Clarke, 2006) zaměřená na diskurz vyučujících v oblasti obecně podpůrných strategií. Z hlediska metodologie se nabízí diskurzivní analýza, jež přímo cílí na analýzu diskurzu coby konkrétního jazykového ztvárnění výpovědi. Pojem diskurz chápeme pro účely tohoto textu širěji, než jak je obvyklé v diskurzivní analýze, a sice jako způsob uvažování jednotlivých vyučujících o zásadách profese a možnostech podpory žáků. Naším cílem bylo přistoupit induktivním a fenomenologicky zaměřeným pohledem k uvažování učitelů, a umožnit tak emergenci všech relevantních témat. Tematická analýza jakožto postup vyhledávání obsahových vzorců v datech kvalitativní povahy, inspirovaná konstruktivistickou tradicí, umožnila orientovat se jak na témata zjevná, tak na latentní, skrytá, a nezůstat tedy u čisté analýzy diskurzu, ale umožnit holističtější pohled na tematiku předcházení školní neúspěšnosti a obecně podpůrných strategií. Z těchto důvodů jsme jako primární metodu analýzy dat zvolily širěji rozkročenou tematickou analýzu.

Všechny rozhovory byly přepsány a analyzovány v písemné podobě. Ve fázi kódování jsme se věnovaly tematickému výběru materiálu, který bude přímou součástí analýzy, tedy označení výroků, které vystihovaly strategie a přesvědčení učitele vzhledem k předcházení školní neúspěšnosti. Soustřeďovaly jsme se zejména na následující otázky: Co je podle vás podmínkou toho, aby dítě mohlo být ve škole úspěšné? Co podle vašich zkušeností vede ke školnímu selhávání dětí? Co děláte, když u nějakého dítěte hrozí školní selhávání? Jak pracujete s konkrétním dítětem ohroženým neúspěchem? Co se vám osvědčuje? Na co narážíte?

Opakující se a podobné výroky jsme zařadily do skupin, např. procvičování, domácí úkoly, komunikace s rodičem, asistent pedagoga, popisy úspěšných a neúspěšných

36 dětí. Souběžně vznikaly průřezové kategorie, kupř. motivace, vztah, co podle učitele žákům pomáhá k úspěchu, co naopak škodí; a objevovala se nová podstatná témata, s naším zaměřením úzce spojená a pro kvalitní vhled do tématu zásadní, např. rodina, profesní hranice či individualizace – ta dala vzniknout kapitole specifických témat. Následující fází analýzy bylo propojování dat: hledání spojitostí v datech, mezi jednotlivými kódy; propojování částí ve větší celky. Začaly vznikat první kategorie, jež byly dále komentovány a dávány do spojitostí na základě tematické podobnosti.

Vedle přímé analýzy popsanych otázek se naše pozornost zaměřovala na osobní přístup participanta ve vztahu k fenoménům jeho profese a na vzorec specifik, který vykazoval vůči ostatním zúčastněným. Díky tomu jsme vytvořily typologii vyučujících co do přístupu k obecně podpurným strategiím. Současně jsme vygenerovaly tři oblasti podpory žáků, tedy kategorie, jejichž prostřednictvím lze akcenty v práci jednotlivých vyučujících a jejich uvažování rozlišit.

Druhou linií výzkumu je kvantitativní analýza dat z tzv. expertního posouzení průběhu výuky. Kromě rozhovorů s vyučujícími probíhalo ve třídách rovněž pozorování, a to v délce minimálně 10 vyučovacích hodin. Pozorování prováděly výzkumnice z našeho týmu, které následně vyplňovaly arch expertního posouzení. Ve způsobu vyplňování byly všechny výzkumnice adekvátně a shodně proškoleny, aby u nich došlo v co největší míře k sjednocení pohledů na jednotlivé body expertního posouzení. Expertní posouzení obsahovalo 97 výroků vztahovaných k přístupu vyučujících zařazených do 11 kategorií (třídní klima, sociálně emoční učení, řízení třídy, komunikace, motivace, společné a kooperativní aktivity, rychlost a tempo, práce s chybou, práce s cílem a hodnocení, individualizace a diferenciací, asistent pedagoga). U každého výroku musely výzkumnice na šestibodové škále rozhodnout, nakolik je dané tvrzení platné pro zkoumanou třídu, resp. pro zkoumanou vyučující. Ze sumy otázek expertního posouzení jsme zvolily ty, které naplňují obsah námi identifikovaných kategorií, a ty jsme analyzovaly ve vztahu ke kvalitativním výsledkům. Bližší postup práce s daty kvantitativní povahy bude popsán v příslušné výsledkové části. Pomocí triangulace prostřednictvím využití dalších datových zdrojů následně argumentujeme validitu našich zjištění.

3 Výsledky

Přístupy vyučujících k selhávajícím dětem, které prezentují v rozhovorech, jsou v naprosté většině ve shodě a shodují se též s diskurzem současné pedagogiky. Opakovaně je uváděno přesvědčení, že s dětmi je třeba pracovat způsobem, který odpovídá jejich schopnostem, a že cílem pedagoga má být dosažení maxima potenciálu daného dítěte.

V průběhu analýzy rozhovorů se ale ukázalo, že vyučující se liší jak v konkrétních strategiích, které prezentují jako užitečné, tak také ve způsobu jejich argumentace, tedy v diskurzu, na němž staví, uvažují-li o možnostech podpory úspěšnosti svých žáků.

3.1 Typologie vyučujících podle jejich diskurzu

V rámci naší analýzy vystoupily výraznější vzorce, z nichž jsme sestavily pět typů učitelského diskurzu.

1) „Tradiční“: učitelky Tereza, Táňa, Tamara, učitel Tomáš. Do této skupiny řadíme pedagogy, kteří se vyznačují jasně deklarovanou potřebou disciplíny a primárním požadavkem na výsledky práce: „Chci, aby dítě především úkol dokončilo. Není možné, že by nedokončovalo úkoly“ (učitelka Tereza); „V pracovním deníku mají žáci všechny informace na celý týden a vyžadují od nich, aby o tom měli přehled a měli v tom pořádek“ (učitel Tomáš). Mají jasnou představu o tom, čeho chtějí ve třídě dosáhnout, a ta je jim po celou dobu jakýmsi „kompasem“. Chtějí, aby ve výuce vládl v první řadě pořádek a aby se děti učily samostatně pracovat: „Od čtvrté třídy děti intenzivně vedu k samostatné přípravě do školy, zejména k chystání aktovky a kontrole, zda mají vše potřebné. Dělán to zejména proto, že na 2. stupni už nikdo dětem pomáhat nebude. Aby byly připravené“ (učitelka Tereza). Nevěnují významnější péči individualizaci, spíše očekávají, že si každý žák poradí v rámci prostoru, který jim centrálně vytvoří. Mezi nimi a jejich třídami funguje nepřítli intenzivní, ale funkční vztah. Patří sem také jediný učitel-muž v našem vzorku. Také on zdůrazňuje, že na prvním místě je pro něj jasný řád, který předává svým žákům: „Učitel může být laskavý, ale nesmí být nedůsledný“ (učitel Tomáš).

1A) Podkategorie „pevná ruka“: učitelka Petra. V rámci daného typu vyčleňujeme učitelku, pro niž je typická specifická kombinace slabého zájmu o emoční pohodu dětí s nevýraznou individualizací a vysokých nároků na řád a pořádek. Ve třídě vládnou především byrokratická autorita a disciplína a vztah učitelky a třídy můžeme označit jako slabý: „Je třeba vždy dodržet odstup učitel–žák. Tato hranice musí být jasně stanovená. Proto nejsem pro děti žádné ‚hele‘. Jsem paní učitelka, a tak mě taky budou oslovovat“ (učitelka Petra). Vyučující navenek deklaruje, že otevírá prostor k otázkám: „Pohybuji se mezi dětmi po celé třídě, aby mě vždy mohly oslovit s otázkou,“ nicméně se lze domnívat, že u nesmělých či jinak znejistěných žáků to může být spojeno s úzkostí z reakce autority.

2) „Důkladné“: učitelky Dana, Denisa, Dáša, Dora, Dita. Typ důkladného pedagoga naplnily učitelky, které se vyznačují nadprůměrným důrazem na kázeň, podobně jako u typu „tradičního učitele“. Současně se ale vyznačují vysokou úrovní diferenciací podpory směrem k oslabeným žákům: „Dítě sedí blízko, ideálně v první lavici u katedry, hlídám si ho“ (učitelka Denisa). Spojuje je pečlivost a důkladnost, kterou očekávají od sebe a také od svých žáků: „Dítě 1) se má chtít učit a 2) dělá svou práci pečlivě, neodbude ji. Nedělá to lajdácky“ (učitelka Dáša); „Nejde o to, mít samé jedničky v 9. třídě. Ale aby uměl v životě svou práci dělat pečlivě. Je jedno, jestli bude truhlář, elektrikář, ale aby to dělal pořádně“ (učitelka Dora). Důkladné učitelky z našeho výzkumu kladou velký důraz na procvičování, na pečlivost vypracování a dokončování úkolů: „Říkám dětem, musíš u toho vydržet, nepustit to. Někdy je to těžké, ale podaří se to“ (učitelka Dana); „Nejdůležitější věci jsou pra-

38 covní návyky a plnit si povinnosti“ (učitelka Dáša). Instrukce směrem k dětem jsou srozumitelné a zadání přehledná: „Na začátku každé hodiny si projdeme dnešní cíle, na tabuli mají vždy napsáno, co si nachystat. Pak následuje malá rozcvička a dále pracujeme ve skupinách. Všichni vědí, co mají dělat, a práce nám odsýpá“ (učitelka Dana). Na jejich práci je patrná zkušenost, schopnost výborně si zorganizovat práci a vybavenost řadou didaktických a režimových nástrojů, které zajišťují vysoký školní výkon žáků. Zpravidla se jim na základě dlouhodobé zkušenosti daří zajistit ve třídě dostatečné podmínky k prostoru pro soustředěnou práci.

Vztah učitelky se třídou je jakýmsi samozřejmým důsledkem jejich společné práce, není mu věnována větší pozornost a stále je pevně držena hranice mezi učitelkou coby autoritou a žáky jakožto účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

3) „V oslabení“: učitelky Stáňa, Simona. Tuto kategorii vyplňují učitelky, které se v přístupu k výuce zdají spíše laxní. Navenek sice deklarují klasické pedagogické zásady, ale míra jejich angažovanosti v rozvoji žáků je ve srovnání s ostatními skupinami slabší. Učitelky v rozhovoru projevují zájem o to, aby jejich žáci prospívali, současně však rezignují na cílené užívání strategií podpory a nastolování pravidel ve třídě a snaží se spíše „tak nějak fungovat“. Nové fenomény vlastní profese vnímají spíše jako neužitečné, případně zatěžující: „Máme tu asistentky, ale... no, je to prostě specifikum, ta doba je taková“ (učitelka Simona). Silně emočně negativně vnímají také „běžné“ rozměry jejich práce: „To je hrozný, ti kluci fakt neumí mluvit. Oni neumí R, Ř, šišljaj“ (učitelka Simona).

Obě zahrnuté učitelky projevují symptomy podobné počínajícímu syndromu vyhoření. Na jejich projevu je patrná frustrace, zklamání a také osobní znejistění v profesní roli: „Nechali nás v tom, prostě poslali nám sem děti, se kterými se nedá pracovat, a poradit si máme sami. Vážně už jsem přemýšlela o tom, že skončím“ (učitelka Stáňa); „Trošku mi přijde, že lidi nás neberou dobře a rodiče že předpokládají, že jsme dobře placení a máme povinnost udělat všechno pro to, aby jejich děťátko bylo spokojený. A těžce nesu inkluzi za každou cenu, kde pořád nás rodiče atakují, že neděláme, co oni si představují. To asi vymyslel někdo, kdo nemá představu, jaký to je“ (učitelka Simona). Frustraci učitelek „v oslabení“ je možné vidět také v kontextu životního či pracovního období. Učitelka Stáňa má za sebou dva náročné roky. Po složitém období covid-19, kdy se učila novým postupům, prožívala frustraci nad nespolupracujícími rodiči a dostala do třídy nového žáka s řadou specifických projevů, přišlo období válečné krize a s ním příliv dalších dětí různé úrovně. Na pomoc dostala asistentku, jejíž služby jsou pro ni zklamáním. Prizmatem zklamání jako by Stáňa vnímala celou svou práci: „Rodiče ty děti nepodporují, nepomáhají. To je úplně zbytečná práce potom. To já můžu radit, jak chci, ale ony nic dělat nebudou“ (učitelka Stáňa). Kategorie učitele „v oslabení“ zahrnuje vyučující, kteří vlivem osobního a profesního oslabení rezignují na koncepci práce, významnější péči a individualizaci.

4) „Zkušená máma“: učitelky Zdeňka, Zuzana, Mirka, Milena, Markéta. Typ „zkušená máma“ vyplňují zkušené učitelky, které už mají pod kontrolou funkční režim ve třídě, pracují v zaběhaných kolejkách, avšak při současném zachování svěžesti a zájmu o práci. Se třídou budují vztah, který vnímají jako oboustranně obohacující:

„Chci mít s dětmi vztah postavený na otevřené komunikaci a důvěře“ (učitelka Milena). Díky bohatým didaktickým zkušenostem poskytují spíše nadprůměrnou podporu ohroženým žákům. Současně kladou důraz na kvalitní vztahy ve třídě a emoční podporu žáků: „Když dětem nová látka dělá potíže, např. když se jim nedaří rozlišení měkkých a tvrdých slabik, tak jim říkám, nebojte se, ono to půjde! Dřív jste neslyšely, čím to slovo začíná, a podívejte se, jak jste ty uši vycvičily! Tohle taky půjde, to se naučíme“ (učitelka Markéta).

Oslabené žáky podporují na více frontách, včetně toho, že díky vzájemnému naladění mohou individuálně zaměřit pozornost, kde je třeba, a přitom se vyhnout konfrontaci dítěte před třídou: „To, že se dobře známe a že děti pozorují, mi pomáhá v jejich podpoře. Na jejich pohledu ihned zpozoruji, že si nevědí rady a mohou jít pomoci. Nemusím to před třídou nijak komentovat“ (učitelka Milena). Součástí individuální podpory je pravidelné doučování: „Mám dohodu s vychovatelkou školní družiny a беру si děti, které to potřebují, po obědě na doučování“ (učitelka Zuzana). Důležité je i doprovázení rodičů v podpoře dítěte: „Je třeba angažovat rodiče, zapojit je přímo do práce s dítětem. Některým rodičům je třeba podrobněji poradit, jak mají s dítětem pracovat. Je důležité, aby to byla spíše zábava pro celou rodinu, dávám rodičům tipy na hravou formu procvičování“ (učitelka Mirka).

5) „Víra a láska“: učitelky Lenka, Věra, Lucie. Učitelky poslední kategorie zakládají své pedagogické působení na vztahu s dětmi a aktivní péči o něj. Současně (ať cíleně, či mimoděk) rezignují na pevný řád a na nástroje disciplinace, jež jim dává byrokratická autorita školy. Své pedagogické působení staví spíše na emocích: „Já jsem nakažlivá svým nadšením. Baví to mě a baví to i ty děti“ (učitelka Lenka). Jedná se o osobnosti, jež chtějí dodržování pravidel ve třídě založit na porozumění a dobrovolném přijetí pravidel: „Když dětem slíbím, že nebudu s rodiči o něčem mluvit, že to vyřešíme společně, vždy to dodržím. Od nich očekávám splnění jejich závazku, např. že změní své chování. Díky tomu si vzájemně rozumíme“ (učitelka Milena). Co je u těchto vyučujících výrazné, je jejich víra v možnost relativního úspěchu u každého žáka a jejich odhodlání poskytovat každému jednotlivci prostor bez ohledu na jeho výkon: „Je třeba udržet si víru v možnost úspěchu. To mi pomáhá zkusit vždy různé postupy a metody, dokud se to nepodaří“ (učitelka Lucie). Pečují také o pocit přijetí dítěte do skupiny: „Chci, aby [každý] věděl, že patří mezi nás. A jednou může ostatní strčit do kapsy, nic není dáno napořád“ (učitelka Milena); „Každé dítě musí vědět, že bez ohledu na své výkony patří sem, je pevnou součástí této třídy“ (učitelka Věra).

3.2 Tři oblasti podpory žáků

Analýza rozhovorů s vyučujícími odhalila vzorec obecně podpurných strategií, pomocí něhož je možné rozlišit jejich diskurzy. Tvoří jej tři tematické kategorie: 1) instrumentální podpora, 2) vztahy a 3) disciplinace.

Oblast *instrumentální podpory* naplňují všechny úkony, jimiž vyučující maximalizuje osvojení učiva, a tedy celkový výkon dítěte. Jedná se zejména o metody

40 výkladu, konkrétní úpravy prezentace učiva či postupy zkoušení. V rámci naší analýzy sem ale zařazujeme také režimové úpravy, které umožňují častější kontrolu porozumění zadání, pohyb učitele po třídě, ale též konkrétní kompenzaci deficitů dítěte prostřednictvím procvičování či doučování a podporu domácí práce dítěte s rodiči. Vyučující, kteří se zaměřují na instrumentální podporu (např. vedle krácení úloh či prodloužení času na jejich vypracování rovněž tolerance specifických chyb a další doporučované postupy), častěji vstupují do interakce s dítětem, snaží se porozumět jeho uvažování a poskytují mu kvalitní nápovědy na míru, aby samo dosáhlo co nejlepšího výkonu. Orientují se na zážitek úspěchu a výukové situace nastavují tak, aby motivace dítěte k učení byla stále podporována. Pracují na samostatnosti žáků, na jejich schopnosti získat chybějící informace a vedou žáky k reflexi vlastní práce.

Úrovně instrumentální podpory se pohybují od minimální (vyučující na třídu nahlíží jako na celek, nezaměřuje se na příčiny neporozumění u konkrétních dětí, poskytuje nejasné instrukce), přes průměrnou (má běžné nároky na práci dětí a poskytuje jim k tomu srozumitelné podklady a zpětnou vazbu) po silnou podporu (nastavuje každému dítěti nároky tak, aby se rozvíjel jeho potenciál, reflektuje účinek podpůrných strategií, je důsledná/ý v požadavcích i ve zpětné vazbě).

Kategorie *vztahy* zahrnuje všechna vztahově-psychologická specifika jednotlivých vyučujících, která v ideálním případě opět směřují k podpoře výkonu dítěte. Patří sem například podporující reakce na úspěch dítěte, motivující práce s hodnocením, podpora odvahy dítěte učit se nové věci a čelit neúspěchu, práce na vzájemné důvěře a pocitu sounáležitosti dítěte se třídou.

Pěče o vztah se liší podle míry angažovanosti vyučujících od nejnižší (není zaměřena na vztah a na reflexi emočních potřeb žáků, nepovažuje to za podstatné), přes průměrnou (poskytuje základní míru emoční podpory, jako je ocenění vykonané práce, podpora při neúspěchu, vykazuje základní respekt k dětem a jejich emocím, ošetřuje vztahové situace v případě potřeby) až po výraznou podporu, která je typická pro typ „víra a láska“ (soustředí se významně na emoční podporu dětí, intenzivně pečuje o přátelské a vstřícné prostředí ve třídě, využívá ocenění a pochvalu cíleně jako nástroj podpory i tam, kde dítě opakovaně selhává nebo nespolupracuje, své pedagogické působení zakládá na vztahu).

Kategorie *discipline* obsahuje ne zcela zjevnou, ale zároveň významnou bázi vyučování, a sice míru pořádku v provozu třídy, kterou řada vyučujících prezentuje jako nezbytnou součást práce.

Také úrovně důrazu na disciplínu se liší od nejslabší (klid ve třídě a ticho při práci nevnímá jako zásadní, soustředí se spíše na jiné aspekty výuky, ve třídě je ruch, častější výskyt rušivého chování, někdy i hluk), přes průměrnou (vyžaduje dodržování pravidel, rozlišuje čas na ruch ve třídě a čas na klid při práci, ve třídě je malý výskyt rušivého chování, všichni znají pravidla chování a většinou je dodržují) po nejvyšší (vyžaduje pevný řád a nepřipouští výjimky, ve třídě bývá po většinu času naprosté ticho, klade důraz na vnitřní zklidnění žáků a disciplínu a považuje je za klíčové podmínky jakékoli další práce).

3.3 Oblasti podpory žáků z kvantitativního hlediska

V této části dále představíme výsledky analýzy expertního posouzení, které vzniklo na základě pozorování v jednotlivých třídách. Z 97 výroků jsme pro účely této studie vybraly ty výroky, jež obsahově korespondovaly s kategoriemi vyplývajícími z tematické analýzy. Jedná se o následující výroky:

(Instrumentální podpora) U vytváří situace, ve kterých mohou žáci zažít úspěch v matematice; U vytváří situace, ve kterých mohou žáci zažít úspěch v českém jazyce; U individualizuje úlohy různým dětem, např. využívá gradované úlohy, adaptuje pracovní listy pro různé jedince (včetně adaptací vzhledem k nárokům na časové zvládnutí, ohledně kvantity i kvality obsahu) v českém jazyce; U individualizuje úlohy různým dětem, např. využívá gradované úlohy, adaptuje pracovní listy pro různé jedince (včetně adaptací vzhledem k nárokům na časové zvládnutí, ohledně kvantity i kvality obsahu) v matematice; U zadává instrukce k práci jasným a srozumitelným způsobem; U žáky orientuje v cílech a učivu výukového bloku (co se bude dít, jak budou jednotlivé činnosti či témata řazeny, co bude dítě umět apod.) v matematice; U žáky orientuje v cílech a učivu výukového bloku (co se bude dít, jak budou jednotlivé činnosti či témata řazeny, co bude dítě umět apod.) v českém jazyce; U si bere žáky z vlastní iniciativy na doučování; U doprovází rodiče v důslednosti, jak dítě vést, jak s ním připravit aktovku, jak s ním procvičovat.

(Vztahy) U projevuje zájem o žáky a jejich wellbeing; Ve třídě je bezpečné klima; U hovoří se všemi dětmi ve třídě s respektem; Styl komunikace je příjemný a vstřícný; U přiměřeně využívá humor a reaguje na dětský humor; U je spíše radostné a podpůrné nastavená (nikoli kriticky nastavená), zaměřuje se spíše na to, co se dětem daří; Zpětná vazba či hodnocení U jsou pro žáky motivující v matematice; Zpětná vazba či hodnocení U jsou pro žáky motivující v českém jazyce.

(Disciplinace) Ve třídě je klid na učení; Činnosti ve třídě jsou strukturované, přehledné, vždy je jasné, co se dělá; U dává řád a je důsledná; U srozumitelně zprostředkovává žákům, jaké chování je nepřipustné; Ve třídě jsou zavedeny ustálené postupy usnadňující hladký chod výuky (jak se odchází na oběd, jak se odevzdávají sešity, vyzvedávají pomůcky apod.); Praktiky U (včetně těch týkajících se direktivity, komunikačních signálů; ty zaměřené na prevenci rušivého chování i ty intervenční v konfliktních situacích) v oblasti řízení třídy vedou k minimálnímu výskytu rušivého chování.

Jak bylo uvedeno v metodologické části, u každého výroku z expertního posouzení musely výzkumnice na šestibodové škále (1 maximální míra souhlasu – 6 maximální míra nesouhlasu) rozhodnout, nakolik je dané tvrzení platné pro daného učitele. Z těchto dat jsme pro každého z participantů vypočítaly tři indexy: 1) index instrumentální podpory, 2) index pro kategorii vztahy a 3) index disciplinace. Jednotlivé indexy jsou rovny aritmetickým průměrům získaných hodnocení u jednotlivých tvrzení v rámci dané kategorie. Čím nižší hodnotu indexu tedy konkrétní vyučující má, tím více byla v jeho pedagogickém stylu určitá kategorie pozorována. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 1.

42 Tabulka 1 Hodnoty indexů pro jednotlivé vyučující

Jméno	Instrumentální podpora	Vztahy	Disciplinace
Dana	1,17	2,83	1,00
Denisa	1,83	2,33	1,00
Lucie	2,67	1,00	1,40
Mirka	2,33	1,50	1,00
Stáňa	2,42	2,83	1,80
Zdeňka	2,00	1,00	1,00
Tamara	3,08	2,83	1,20
Věra	2,83	1,17	2,80
Petra	3,00	4,67	1,20
Zuzana	1,75	1,33	1,60
Tereza	2,75	1,67	1,40
Milena	1,67	1,17	1,00
Simona	3,42	3,17	2,20
Táňa	2,67	1,67	1,00
Dáša	1,33	1,42	2,00
Lenka	2,17	1,17	2,20
Markéta	1,63	1,50	1,30
Tomáš	2,00	2,67	1,00
Dita	1,33	1,67	1,00
Průměr	2,21	1,98	1,43
Směrodatná odchylka	0,64	0,94	0,52

Poznámka: Nižší hodnota indexu značí větší zastoupení dané kategorie v pedagogickém stylu učitele.

Pro přehlednější porovnání s typy učitelského diskurzu, které vznikly z tematické analýzy, jsme absolutní hodnoty indexů rozčlenily do pěti kategorií, podle toho, zda index konkrétního vyučujícího byl nadprůměrný ($I \leq M - SD$)¹, mírně nadprůměrný ($I \leq M - SD/2$), průměrný, mírně podprůměrný ($I \geq M + SD/2$), anebo podprůměrný ($I \geq M + SD$). Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2.

¹ I značí index, M průměr, SD směrodatnou odchylku.

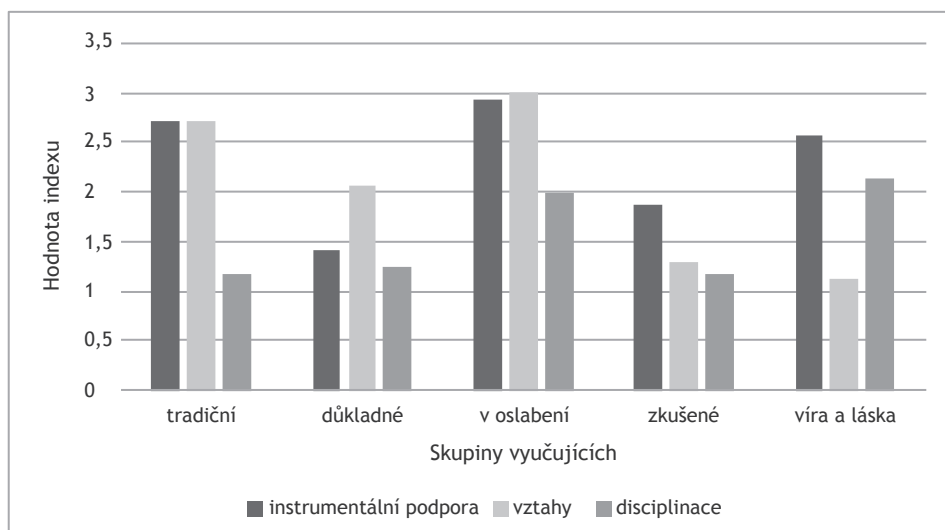
Tabulka 2 Kategorizace indexů pro jednotlivé skupiny vyučujících

Jméno	Instrumentální podpora	Vztahy	Disciplinace
Tradiční			
Tomáš		—	**
Tereza	—		
Tamara	--	—	*
Táňa	—		**
Petra	--	--	*
Důkladné			
Dana	**	—	**
Dáša	**	*	—
Dita	**		**
Denisa	*		**
V oslabení			
Simona	--	--	--
Stáňa		—	—
Zkušené			
Zuzana	*	*	
Zdeňka		**	**
Mirka		*	**
Markéta	*	*	
Milena	*	*	**
Víra a láska			
Lenka		*	--
Lucie	—	**	
Věra	—	*	--

Poznámka: ** = nadprůměr, * = mírný nadprůměr, prázdná kolonka = průměr, — = mírný podprůměr, -- = podprůměr.

Z tabulky je patrné, že pro jednotlivé skupiny vyučujících se také v expertním posouzení vynořují typické vzorce, jak je popsala tematická analýza. U „tradičních“ vyučujících je akcentována disciplinace a spíše nižší oba typy podpory; pro „důkladné“ je typická vysoká míra instrumentální podpory a disciplinace; pro „zkušené

44 matky“ je typická péče o vztahy v kombinaci s průměrnou až nadprůměrnou disciplinací a instrumentální podporou; vyučující „v oslabení“ skórovali nízko ve všech třech kategoriích a pro skupinu „víra a láska“ je typická vysoká míra emoční podpory v rámci vztahu v kombinaci s podprůměrnými hodnotami v oblasti disciplinace a instrumentální podpory. Uvedené je potvrzeno i grafem na obrázku 1, který ukazuje průměrné hodnoty v jednotlivých kategoriích za skupiny vyučujících.



Obrázek 1 Hodnoty indexů pro jednotlivé skupiny. Čím nižší hodnota, tím vyšší důraz na danou oblast

Analýza dat z expertního posouzení potvrdila, že pomocí tří identifikovaných kategorií (instrumentální podpora, péče o vztahy a disciplinace) je možné rozlišovat mezi typy vyučujících, které vzešly z kvalitativní analýzy. Současně se ukázala relativní shoda mezi diskurzem vyučujících prezentovaným v rozhovorech a daty z pozorování reálné praxe.

3.4 Specifická témata

V této kapitole představujeme témata, se kterými jsme se v průběhu analýzy rozhovorů opakovaně setkávaly jako s podstatnými aspekty tématu školní neúspěšnosti. Jedná se o podporu ze strany rodiny žáka, reakce učitelů na relativní neúspěch dítěte, problematiky individualizace a profesních a osobních hranic.

Rodina jako specifický aspekt podpory

Učitelé napříč regiony a školami se shodují v názoru, že jednu z klíčových rolí ve školní úspěšnosti hraje rodinné zázemí žáka: „V úspěšnosti dětí hraje roli zázemí. Jak se s ním doma komunikuje. Jak moc si povídá s rodiči“ (učitelka Táňa).

Vnímaný vliv rodinného zázemí se v rozhovorech s vyučujícími odráží ve více hlediscích. Hledisko socioekonomické či sociokulturní prezentují vyučující v otázce kompetencí rodičů, v jejich schopnosti komunikovat se školou, rozumět podstatě výuky, konkrétně podpořit dítě v jeho školním výkonu, ale také v celkovém postoji rodiny ke vzdělání a v jeho aktivní podpoře: „Kultura rodiny musí být v souladu s kulturou učitele. To je na prvním místě“ (učitel Tomáš). Hledisko vztahově-psychologické upozorňuje na význam zacházení s pravidly v rodině (shoda rozvedených rodičů na způsobu vedení dítěte, důslednost rodičů ve výchově) a celkového psychologického bezpečí v rodině: „Když rodina sráží to dítě, to je špatně. Třeba podceňování jeho schopností“ (učitelka Táňa).

Podpora ze strany rodiny je vyučujícími vyzdihována u těch dětí, jejichž rodiny pracují v souladu s jejich představou. Učitelé mnohdy dokonce děti, jejichž rodinu vnímají jako spolupracující, neřadí mezi „neúspěšné“: „Vždycky to selhávání nějak koresponduje s těmi rodiči. Já za svoji kariéru jsem nezažila rodiče, že ta rodina byla spořádaná, že by měli dobré rodinné zázemí, a to dítě by mělo nějaký problém“ (učitelka Tereza). U dětí, jejichž rodiče se školou spolupracují, se daří naplnit jejich potenciál, je např. možné je ocenit za odvedenou práci či snahu o pokrok, a tím zlepšit výsledky v podobě hodnocení i vnitřní motivace dítěte k učení. Daří se tedy dosahovat relativního úspěchu.

Role rodiny však není v učitelském diskurzu vyzdihována jen jako pozadí pro dobrý vztah dítěte ke škole. Učitelé z našeho výzkumu v obecné shodě vyzdihují zejména konkrétní domácí práci. Na prvním místě zaznívá důležitost pravidelného domácího procvičování (čtení, psaní, počítání), které zajistí základy pro další vzdělávání. Chybějící upevnění základů způsobí, že dítěti „ujede vlak“. Dále většina učitelů považuje za klíčové doprovázení dítěte rodiči při domácí přípravě v 1. ročníku, aby si osvojilo základní dovednost připravit si pomůcky, splnit zadané úkoly, vyřešit případnou chybu a říci si o pomoc. Dalším klíčovým rozměrem jsou pak otázky výchovy v rodině, pracovní návyky, pravidla a důslednost: „Kdo během covidu pravidelně neměl udělanou práci? Byly to děti, které nejsou zvyklé na disciplínu a neposlouchají své rodiče. Není možné klekat si před syna, aby napsal domácí úkol! To, co zanedbali za šest let, je pak fatální“ (učitel Tomáš). Roli rodiny vnímají vyučující jako klíčovou ve více rovinách školní úspěšnosti dítěte.

Jak vyučující reagují na relativní neúspěch

V diskurzích jednotlivých vyučujících, ale také v konkrétním pozorování výuky bylo možné rozpoznat odlišné reakce vyučujících na opakovaný neúspěch, které mají jistou návaznost na typ jejich diskurzu. Rozdíly lze vypořádat v diskurzích vyučujících směrem k dětem, u nichž základní intervence nepřináší své ovoce. V těchto případech vyučující často připisují jejich potíže selhávající rodině, potažmo nedostatečné péli dítěte.

První dva typy vyučujících (tradiční a důslední) vykazují snahu cíleně podporovat růst dítěte. Bez ohledu na jeho (rodinnou) situaci a na jeho průběžné výsledky opakovaně usilují o pravidelný kontakt s rodinou: „Kantor musí tu rodinu otravovat,

46 nesmí jim dát pokoj“ (učitelka Dana). Trpělivě vysvětlují rodičům, proč a jak učit dítě pracovními návyky a samostatností: „Musíte u něj být, když se připravuje do školy. Není nutné, abyste mu významněji pomáhali, ale musíte u toho být přítomni. Pro dítě je důležité, abyste věděli, co ve škole dělají, co je třeba si připravovat“ (učitelka Tamara). Vyučující ze skupiny důkladných, kteří vykazují vysokou míru instrumentální podpory, se obvykle soustředí mimo jiné na důslednost v domácím procvičování a na přímé doprovázení rodičů ohrožených dětí. Vedle obsahu toho, co rodičům sdělují, jsou pro ně důležité četnost a podoba kontaktu s rodinou dítěte. Osvědčují se například pravidelné schůzky s rodiči, pravidelný telefonický kontakt, srozumitelnost požadavků směrem k rodinám dětí a důslednost: „Je třeba angažovat rodiče, zapojit je přímo do práce s dítětem. Některým rodičům je třeba podrobněji poradit, jak mají s dítětem pracovat“ (učitelka Lucie); „Je třeba spolu s dítětem vzít do ruky notýsek s úkoly a nechat jej, aby nám ukázalo, kde a jak má zapsaný dnešní úkol. Tak ho vlastním vzorem učí, jak si sám věci hlídat“ (učitelka Denisa); „Na prvním místě je procvičování. Domlouvám se s rodiči i s dětmi při společné schůzce na konkrétních věcech, které budou dělat každý den a jsou pro ně zvládnutelné. Děti mi to potom nosí ukázat“ (učitelka Dáša).

Další skupinu tvoří vyučující, u nichž je patrná tendence „jít od toho“. Týká se to zejména vyučujících „v oslabení“, kteří se potýkají s opakovaným zklamáním a potvrzují si své přesvědčení, že věci nefungují, jak by měly, a že práce je náročná: „Když chybí podpora z domu, tak my tady neuděláme nic. Nic“ (učitelka Simona); „Proč bych s ním něco dělala, když oni s ním doma stejně nechtou?“ (učitelka Petra). To však neznamená jen rezignaci či nezájem o žáky, ale v jisté rovině také racionální ochranu sebe sama a péči o dlouhodobou energii jednotlivce v profesi.

Poslední dva typy, „zkušené mámy“ a „víra a láska“, pak tvoří skupinu, jež klade důraz spíše na porozumění situaci rodiny, na splnitelná očekávání od rodičů žáků a na emoční podporu dětí: „Věřím, že moje pracovní a profesní spokojenost se přenáší i do rodin mých žáků. Snažím se porozumět situaci rodiny a neočekávat od rodičů to, k čemu zjevně nemají možnosti, kompetence, čas, energii, sebevědomí. Nejsem pak frustrovaná z nespolupráce rodiny“ (učitelka Věra).

Individualizace

Napříč typy vyučujících jsme mohly zaznamenat odlišný postoj k individualizaci jako takové. Některí vyučující nastavují individualizované úlohy, cíle a hodnocení automaticky: „Cíle nastavuji individuálně podle limitů dítěte. Pokud jich dosáhne, je úspěšný“ (učitelka Věra); „Nečekám na papír z poradny. Když vidím, že dítě potřebuje specifickou podporu, ihned ji nastavuji“ (učitelka Tereza). Tento motiv je silný zejména u skupiny „důkladných“. Jedná se o učitelky, které ve vyžadování pečlivosti, procvičování a v konkrétní péči o oslabené děti postupují neúnavně a automaticky, bez ohledu na výkon dítěte či jeho rodiny. Dítě mají ve třídě vždy blízko u katedry, často kontrolují porozumění zadání a nastavují individualizované úlohy. Příkladem je učitelka, která po řadě neúspěšných pokusů o pokroky dítěte chce, aby jakkoli, alespoň částečně a v minimální náročnosti, pracovalo:

Nikdy nechci nechat dítě „jen sedět a koukat“, proto úlohu vždy nastavuji tak, aby každé dítě pracovalo. I dítě, které si nedovede osvojit vyjmenovaná slova, musí pracovat, mělo by „něco dělat“. Takové dítě například má na lavici nalepenou tabulku s vyjmenovanými slovy a zde si je vyhledává. Pro mě je rozhodující, že 1) pracuje, 2) na konci má možnost odevzdat splněný úkol a být za to oceněn a 3) je možné, že některá slova mu utkví v paměti. Mým cílem je dopřát mu zážitek dobře udělané práce, zkušenost s gramatikou a naději, že si část obsahu osvojí. (učitelka Denisa)

Jak se ukazuje, individualizace není automatická pro každého učitele a neváže se ani na jeho věk. Mnohé učitelky v téměř důchodovém věku se opírají o svou dlouholetou zkušenost s doprovázením žáků: „Nemá žádný smysl, aby bylo handicapováno něčím, co je zcela zjevné a co mu hned na počátku zabrání se jakkoli posunout“ (učitelka Denisa); „Nemůžu měřit všem stejným metrem! To bych se styděla sama před sebou“ (učitelka Stáňa). Někteří pedagogové naopak podmiňují svou podporu dítěte externím posudkem a/nebo zřejmou snahou rodiny dítěte o zlepšení: „Podporuji dítě, pokud vidím snahu jeho a rodiny“ (učitelka Tamara), nebo na individualizované podpoře nestaví vůbec.

Profesní a osobní hranice

Spolu s otázkou komunikace s rodiči a realisticky podloženého odstupu se otevřelo téma profesních hranic vyučujících. Ty se realizují ve více rovinách: ve vztahu ke konkrétním osobám (rodiče, žáci, vzájemná blízkost), ale i ve vztahu k profesi (moje práce a můj soukromý život, já a moje odpovědnost za kvalitu práce, moje osobní prožívání selhávání žáků). V oblasti hranic lze pozorovat podobnost některých typů vyučujících. „Tradiční“ a „důslední“ vyučující potřebu hranic obojího druhu spíše vyzdvihují: „Je pro mě důležité, že profese je nadřazena kamarádčkování“ (učitel Tomáš). Vyučující „v oslabení“ opakovaně svádějí nějakou formu vnitřního boje s nároky na sebe a vlastním prožíváním: „Já mám takový blok, jakmile na sebe začnu tlačit, jakože musím. Musím to stihnout, musím to probrat... To je špatný“ (učitelka Stáňa). „Zkušené matky“ se pohybují v bilanci mezi různými podobami hranic: „Záměrně nezjišťuji vzdělání rodičů dětí. Nechci, aby to ovlivňovalo můj přístup k dětem i rodičům a má očekávání“ (učitelka Zuzana); „Myslím, že si postupně dokážu nastavit ty hranice, s věkem a zkušenostmi“ (učitelka Zdeňka). „Vztahově založené“ učitelky více či méně vědomě hranice rozvolňují: „S dětmi si tykáme, říkají mi: Věrko“ (učitelka Věra); „Já ty děti potřebuju vidět, být s nima“ (učitelka Markéta).

Podmínkou schopnosti poskytovat žákům podporu je dobrá psychická kondice vyučujících. Některé účastnice výzkumu ventilovaly svou osobní frustraci: „Mrzí mě, když vidím, že by tomu dítěti stačilo málo a ta máma mu nepomůže. To je pro mě těžký, je mi to líto“ (učitelka Táňa), jiné naopak prezentovaly spíše realistický pohled a odstup: „Vím, že moje možnosti jsou omezené“ (učitelka Věra).

Vyučující, kteří reflektují reálné limity své i dítěte, snadněji odlišují své ideální představy a reálné cíle své práce – mají pak více odhodlání dítě nadále podporovat: „Když rodina nefunguje, neočekávám nemožné a snažím se za pomoci asistentky ty deficity kompenzovat pravidelnou prací ve škole“ (učitelka Věra). Činí tak na úrovni,

- 48 která neoslabuje jejich motivaci k práci, a přesto zůstává funkční směrem k žákům, a to jak v podpoře instrumentální, tak emoční.

4 Diskuse

Analýza rozhovorů s vyučujícími, expertní posouzení tříd a jejich vyučujících, ale také s rozsáhlým výzkumem spojené dlouhodobé sledování tříd, testování žáků a komunikace s učiteli nám daly nahlédnout pod povrch fenoménu školní neúspěšnosti. V kapitole Diskuse nahlížíme naše zjištění kritickým okem, reflektujeme přínosy a limity této studie, diskutujeme výsledky s aktuálními odbornými zdroji a uvažujeme naše poznání jak z nadhledu filozofie výchovy, tak z pohledu blízkého ke každodenní školní praxi.

4.1 Typologie vyučujících a tři oblasti podpory

Výzkumné otázky této studie se zaměřily na: 1) podoby obecně podpůrných strategií, které vyučující uvádějí, uvažují-li o možnostech předcházení školní neúspěšnosti; 2) to, jak jednotliví vyučující argumentují strategie, jež užívají; a 3) identifikaci typů vyučujících podle jejich diskurzu. V rámci analýzy se podařilo uspokojivě zodpovědět všechny výzkumné otázky.

Data z rozhovorů poskytují vhled do diskurzů jednotlivých vyučujících o možnostech předcházení školní neúspěšnosti a do jimi užívaných podpůrných strategií. Jejich deskripce a kódování z první linie analýzy položily základ identifikaci vzorců v přístupech vyučujících. Je zřejmé, že mezi vyučujícími jsou odlišnosti, přesto při jisté míře zjednodušení je možné zařadit je do systému pěti typů. U všech vyučujících najdeme nějaký zájem o blaho dětí, nějakou erudici a zkušenost, nějakou míru spolupráce s rodiči apod. Nejedná se tedy o čisté typy, ale spíše o důrazy, které jsou v daném vzorci výraznější než u ostatních.

Hlubší vhled do podstaty učitelských diskurzů poskytuje matice tvořená třemi kategoriemi obecně podpůrných strategií. Identifikovaly jsme dvě základní oblasti podpory, jež vyučující 1. stupně v praxi uplatňují směrem ke svým žákům, a sice podporu instrumentální a péči o vztahy, a dále základnu, která umožňuje realizovat výuku, a sice disciplinaci, jež zajišťuje potřebnou míru řádu a pořádku ve třídě.

První dvě kategorie zhruba korespondují s rozlišením, které dříve přinesli Hamreová a Pianta (2005). Ti sledovali vliv učitelské podpory žáků s rizikem školní neúspěšnosti na jejich akademické výkony a na adaptaci na školu během 1. ročníku ZŠ. Na základě výsledků předchozích studií (např. Pianta et al., 2002) uvažují o dvou typech podpory – o podpoře v rovině instrukcí (*instructive*) a podpoře v rovině emoční (*emotional*). Podpora v rovině instrukcí je autory charakterizována explicitními požadavky, scaffoldingem a kvalitní zpětnou vazbou. Emoční podporou jsou míněny učitelská vřelost a zaměření na potřeby konkrétních dětí. Naše kategorie jsou širší – neomezují se pouze na rovinu instrukcí a emoční podpory, ale v první kategorii na

šířeji pojaté didaktické a režimové úpravy a v druhé pak nejen na přímou emoční podporu žáka, ale také vytváření zázemí pro kvalitní vztahy a bezpečné psychologické prostředí ve třídě.

Jak jsme popsaly, jako další klíčový rozdíl utvářející typologii učitelů se v našich datech ukázal management třídy v otázce chování a dodržování pravidel, který shrnujeme v kategorii disciplinace. Působení v rámci udržení řádu a pořádku ve třídě, klidu při výuce, ale i v dodržování režimu a řádu v oblasti pracovních návyků dětí považují za klíčové zejména učitelé, jež nazýváme „tradičními“ a „důslednými“. Naopak, vyučující typu „víra a láska“ neprezentují potřebu řádu jako svou prioritu. Toto rozlišení otevírá následující úvahu: Lze požadovanou disciplínu hodnotit jako dobrou/špatnou, funkční/nefunkční součást výuky?

V hledání odpovědi na tuto otázku se můžeme ptát, nakolik je pro výuku nutné, aby ve třídě panoval základní pořádek. Ukazuje se, že podle řady vyučujících jde o potřebnou bázi, jež umožňuje orientovat se v každodenním procesu výuky, a že je-li řád udržován na alespoň průměrné úrovni, napomáhá to plynulosti práce. Klíčovým rozlišovacím znakem mezi typy vyučujících je, zda je disciplína spjata s nějakým dalším druhem podpory, instrumentální či emoční. Tam, kde oba druhy podpory klesají na podprůměrnou úroveň, zůstává disciplína spíše osamoceným, až samoúčelným nástrojem pro zachování pořádku ve třídě. Její hrany však nejsou obroušeny žádným typem vztahu, tak je tomu u typu „pevná ruka“². Někaká podoba podpory, ať emočně/vztahově založená („zkušené mamy“), anebo zaměřená na školní výkon / instrumentální podporu („tradiční“ a „důslední“ vyučující), se zdá základem předcházení školní neúspěšnosti. Podobně v textu, který se zabývá problematikou vztahů mezi učiteli a žáky (Aultman et al., 2009), se jako podstatné ukazuje téma hledání balance mezi produktivní úrovní kontroly na jedné straně a demonstrační péče na straně druhé. Z naší analýzy vyplývá, že je důležité, aby zmíněná konstelace typů podpory zahrnovala také alespoň průměrnou úroveň zajištění disciplíny.

4.2 Expertní posouzení a kvantitativní analýza

Analýza expertního posouzení zajistila triangulaci dat. Odlišnost mezi výstupy z analýzy rozhovorů a výsledky expertního posouzení, tedy mezi deklarovaným postojem a reálnou praxí, existuje, ale je poměrně malá. Případné rozdíly byly významně zeslabeny způsobem analýzy, kdy jsme se zaměřily nejen na formální deklarace, ale také na zdánlivě nenápadná vyjádření a užití citově zabarveného jazyka, jenž prozrazoval o diskurzu učitele více než pouhé proklamace. Pohled autorek analýzy a výzkumnic z terénu se tak v zásadě shoduje.³

² Typ „pevná ruka“ není v našem souboru významně zastoupen, protože soubor tvoří vesměs pozitivně přijímající vyučující. Lze však předpokládat, že v případném náhodně vybraném vzorku by typy se slabší podporou, podprůměrným vztahem a vysokou disciplinací mohly mít silnější zastoupení.

³ Po dokončení analýzy jsme ještě požádaly jednotlivé výzkumnice o zařazení jimi pozorovaných vyučujících do kategorií dle našeho popisu. Potvrdila se shoda jejich zařazení s naším.

V oblasti identifikovaných typů a kategorií učitelského diskurzu jsme dosáhly poměrně hlubokého vhledu. Bude nosné prověřovat námi zjištěné vzorce také v dalších oblastech zkoumání, jakými jsou psychická pohoda žáků, jejich spokojenost, vztah ke škole, školní motivace či vývoj školního výkonu.

Vzhledem k longitudinální povaze našeho výzkumu se z naší pozice můžeme částečně vyjádřit k vlivu učitelského diskurzu na školní výkon. Detailnější popisy analýzy a výsledků překračují rámec tohoto textu, nicméně považujeme za nosné dílčí zjištění čtenáři nabídnout. Pomocí ANOVY pro opakovaná měření jsme dodatečně ověřovaly efektivitu pedagogických přístupů jednotlivých typů vyučujících. Zajímalo nás zejména to, jak se liší posuny žáků v kognitivních a didaktických testech s ohledem na to, do jakého typu lze zařadit jejich vyučující. Efekt se ukázal v případě českého jazyka, a to při porovnání žáků „zkušených matek“ a skupiny „víra a láska“. Žáci „zkušených matek“ dosahovali nejlepších výkonů ve 2. i 3. ročníku. Ve 2. ročníku rozdíl mezi těmito žáky a žáky vyučujících typu „víra a láska“ nebyly statisticky významné, ale ve 3. ročníku již ano, žáci „zkušených matek“ obecně dosáhli největšího pokroku.

Kromě výše uvedeného jsme se zaměřily také na žáky ohrožené školním neúspěchem, tedy takové žáky, u nichž jsme na základě kognitivních testů a učitelského dotazníku identifikovaly ve 2. ročníku rizikové faktory.⁴ Takovýchto žáků, tedy žáků v riziku, bylo v našem vzorku 172. Následně jsme se podívaly na to, jak si tito žáci vedli v českém jazyce a v matematice, a to ve 2. a ve 3. ročníku. Za účelem srovnání jsme definovaly kategorii neprospívajícího žáka; tato kategorie byla odvozena od výkonu v našich didaktických testech, ale zahrnovala v sobě rovněž prospěch žáků v daných předmětech. Zatímco ve třídách „důkladných“ a „zkušených matek“ spadalo do kategorie neprospívajících žáků kolem 20 % z původně rizikových žáků, ve skupině „tradičních“ a „víra a láska“ to bylo 30 %, a ve skupině vyučujících „v oslabení“ dokonce trvale selhávalo 50 % žáků, u nichž bylo na začátku identifikováno nějaké dílčí riziko.

Potvrzuje se, že to, jak vyučující o své práci uvažují, je pro prospěch jejich žáků významné. S jistou měrou odstupu lze vyzdvihnout kombinaci instrumentální podpory, vztahů a disciplinace u „zkušených matek“, neboť tyto učitelky dokázaly jak podpořit ohrožené žáky směrem k zlepšení, tak udržet solidní úroveň ostatních. Pokud zůstaneme u podpory dětí v riziku, je třeba vyzdvihnout význam emoční podpory a péče o klima, které pozorujeme u vyučujících skupiny „víra a láska“. Tato skupina ukazuje slabší výsledky v perspektivě celé třídy, tedy včetně dětí, které žádné riziko nenesly, avšak významný pokrok u dětí rizikových. Lze tedy říci, že dětem ohroženým školní neúspěšností nejvíce prospívají péče o klima a emoční podpora. Relativní neúspěšnost vyučujících „v oslabení“ lze částečně vysvětlit jejich aktuálním vyčerpáním; svými školami byly tyto vyučující v počátku výzkumu doporučeny jako zkušené profesionálky, avšak postupně bylo možné pozorovat rostoucí frustraci a částečnou rezignaci na koncepci výuky.

⁴ Jednalo se o žáky, jejichž výkony byly slabší než průměr (0,8 SD).

Uvedená zjištění jsou ale podstatná také z opačné perspektivy: ve skupině vyučujících „v oslabení“ stále zůstává 50 % žáků, u nichž sice nějaké riziko bylo, ale tito žáci prospívají. V dalších kategoriích vyučujících je pak prospívajících žáků dokonce kolem 80 % z původně rizikových. Všem typům učitelů v našem výzkumu se tedy dařilo část žáků v riziku posunout směrem k úspěchu. Přestože je tento pokrok dozajista ovlivněn výběrem vyučujících s dobrou pedagogickou pověstí, domníváme se, že toto zjištění je obecně významné pro praxi. Dává totiž tušit, že „změna je možná“. Mohlo by se zdát, že diagnostika školních rizik není potřebná; z našich zjištění však vyplývá, že je podstatná právě proto, aby bylo zřejmé, komu a jakou podporu je třeba poskytnout. Na výsledky diagnostiky ale není možné ani vhodné nahlížet staticky, ale pouze jako na vyjádření aktuálního stupně vývoje daného dítěte.

4.3 Školní neúspěšnost jako relativní fenomén

Je zřejmé, že v praxi nejsou všechny dopady přístupů vyučujících stejné. V celkovém pokroku dětí se nepochybně odrážejí také individuální rozdíly mezi dětmi, rodinami a učiteli. V prezentovaném diskurzu vyučujících je však poměrně jednoznačná shoda v tom, že většinu potíží lze překonat, a to za předpokladu podpory ze strany rodiny žáka.

Hamreová a Pianta (2005) rozlišují demografické a funkční příčiny školní neúspěšnosti. Ve shodě s tímto dělením také u vyučujících z našeho výzkumu pozorujeme odlišení příčin, které spočívají přímo v deficitu na straně dítěte, a příčin, jež spatřují na straně rodiny, avšak s jedním rozdílem: mezi příčiny na straně rodiny zahrnují nejen socioekonomickou situaci rodiny, ale také celkové psychologické a vztahové bezpečí v rodině, které má podle zkušenosti vyučujících podstatný vliv na komunikaci v rodině a podporu školní úspěšnosti.

Smetáčková a kol. (2023) rozlišují tři přístupy vyučujících k definici školní neúspěšnosti, z nichž třetí vychází z dynamické povahy školní neúspěšnosti; úspěšnost je v tomto prizmatu nahlížena jako cosi relativního, co se v různých obdobích a rozličných hlediscích může proměňovat. Do této skupiny spadají rovněž vyučující, kteří jako neúspěšné definují právě žáky s tzv. demografickými kořeny školního selhávání. To je ve shodě s našimi zjištěními.

Naše analýza ukázala výraznou shodu vyučujících v tom, že funkční faktory lze kompenzovat, řešit, přizpůsobit jim způsob výuky či úroveň požadavků a nadále spolupracovat s rodinou na podpoře dítěte. Jak jsme viděli v kapitole věnované rodině žáka, učitelé se dokonce zdráhají nazvat funkční příčiny „neúspěšností“.

4.4 Když se nedaří

Vyučující zjevně uvažují o úspěchu jako o možnosti dítěte dosáhnout pokroku, jenž je následně učitelem odměněn. Děti, které usilují o úspěch, nebudí frustraci vyučujících, neboť energie, kterou učitel do takové práce vloží, se vrátí v podobě úspěchu, byť to může být úspěch vzhledem k ostatním žákům relativní. Jinak je tomu u dětí,

52 které jsou v očích pedagoga vnímány jako nespolutracující, bez zájmu, bez snahy nebo bez spolupráce rodiny, tedy zejména u dětí s deficitem demografického původu. V souladu se Smetáčkovou a kol. (2023, s. 18) si však klademe otázku, nakolik označení rodiny jako klíčového zdroje problému tkví v reálné zkušenosti a nakolik vyplývá z pocitu odpovědnosti vyučujících za pokrok žáků a s ním souvisejícího zklamání, že podporu dítěte není možné realizovat. To také může ovlivnit postoj vyučujícího k ohroženým žákům.

Tato naše zjištění potvrzují i zkušenosti ze zahraničních výzkumů, že vnímaný nedostatek snahy (píle) na straně žáka vede obvykle k nižšímu úsilí učitele a k celkově negativnějšímu vztahu učitele k žákovi ve srovnání s tím, když učitel přisoudí nižší výkonnost žáka jeho sníženým schopnostem (Georgiou et al., 2002). Právě zde můžeme položit dělicí linii mezi učiteli, kteří pouštějí od původní ochoty dítěte dále (zejména emočně) podporovat, a těmi, kdo považují za součást své práce deficit rodiny kompenzovat vlastními silami a vlastní odborností. Zdá se, že tato dělicí linie spočívá v míře realističnosti očekávání na straně vyučujícího. Ta totiž umožňuje vidět a ocenit i velmi subtilní pokroky dítěte, které se nutně nemusí projevit v objektivně měřeném výkonu. Klíčová je motivace učitele nadále s dítětem důsledně a soustředěně pracovat. Ta je zhusta ohrožena právě frustrací na základě nespolutracující rodiny.

Zde tvoří zvláštní kapitolu děti týrané či zanedbávané nebo jinak traumatizované, které se podle odborných zdrojů (Jochmannová, 2021) mohou jevit jako děti s počínající poruchou chování či emoční/behaviorální nestabilitou. Tyto děti mohou být učiteli považovány za nespolutracující, což může vést k rezignaci na jejich podporu. Z tohoto hlediska je třeba vnímat tyto děti jako mimořádně ohrožené nejen vlastní psychickou zátěží, ale také nedostatečnou podporou uvnitř školy.

Tam, kde je zjevné selhání rodiny a současně oslabené schopnosti na straně dítěte, tedy jde jak o oslabení funkční, tak demografické, řada učitelů může rezignovat s tím, že nemá smysl se snažit cokoli změnit, a nechtějí dále investovat svou energii. I v našem vzorku však byli vyučující, kteří nerezignovali a vytrvali v nějaké podobě podpory, ať emoční, instrumentální, nebo obojí, kterou dlouhodobě považují za základ své práce.

Ani u dětí s demografickými příčinami obtíží není nutné a ani vhodné rezignovat na podporu potřeb dítěte. Příkladem instrumentální podpory je učitelka Denisa, která chce, aby dítě pracovalo alespoň na minimální úrovni a učilo se dokončit práci; příkladem setrvalé emoční podpory je učitelka Věra, která cíleně usiluje, aby každé dítě vnímalo, že je přijímáno jako plnohodnotný člen třídy. V souvislosti s kategorií vztahů zaznává od učitelů téma sounáležitosti se skupinou (třídou). Zde je namístě uvažovat také o roli školních psychologů, kteří mohou podpořit lepší vztahy ve třídě, pomoci dětem, aby ocenily kompetence spolužáků, a doprovázet učitele v jeho péči o klima třídy apod.

Existuje také další směr úvah o podpoře žáků, vedoucí k zvýšení psychické odolnosti dětí. Ukazuje se totiž, že i mezi ohroženými jsou celkově úspěšnější ti, kteří mají větší psychickou odolnost. Někteří žáci dokážou dostát nárokům školy navzdory

nepříznivým životním podmínkám. Mnoho z nich si dokonce vede velmi dobře jak v kolektivu, tak ve výuce (Bernard, 2002). O těchto žácích hovoříme jako o těch, kteří mají vysokou úroveň resilience. Teorie resilience vysvětluje, proč někteří žáci dosahují úspěchu i přes nepříznivé environmentální a psychologické faktory (Reis et al., 2004).

O zvýšení resilience svých žáků se vyučující mohou přičinit, a zjevně tak činí, právě skrze emoční podporu. Ta se jeví jako možná cesta k relativnímu úspěchu i tam, kde se zdá, že limity na straně dítěte nedovolují posun v oblasti poznávací. Intervenční studie (Mirza & Arif, 2018) například ukázala, že pomocí vhodně zvolených aktivit vyučující může u žáků resilienci rozvíjet, konkrétně zaměřením na rozvoj kreativity, locus of control, self-esteem, self-efficacy, optimismu, smyslu pro humor a vztahů mezi učiteli a žáky.

4.5 Ideální učitel?

Práce každého profesionála je tvořena jedinečnou konstelací celé řady vlivů včetně těch, které se odrážejí v jeho diskurzu. Každý vyučující nějak kombinuje své působení v oblastech instrumentální podpory, péče o vztahy i disciplinace a do nich promítá svou osobnost. Je nasnadě, že žádnou konkrétní konstelaci není možné označit za ideální. Frelinová (2008) uvádí, že aby žák dělal pokroky, je třeba pracovat s jeho motivací, např. skrze nastavení obtížnosti úloh, avšak zásadním rozměrem je i nastavení vztahu. Také při reflexi našich výsledků se vyjevuje, že vztah mezi učitelem a žáky je neopominutelnou podmínkou prospívání žáků. Nejedná se přitom jen o přímou/zřejmou podporu vztahu (emoční podpora žáka, ocenění pokroku, práce s kolektivem formou her či reflexe pravidel chování ve třídě), jakou sledujeme u vyučujících typu „víra a láska“, ale také o vztah, který lze sledovat nepřímou, v obecnější rovině. Ta jde napříč celou typologií. Vztah mezi učitelem a žáky se odehrává dlouhodobě, utváří třídní klima a je jím současně tvořen, odehrává se v momentech, jež výzkumník nemusí sledovat a učitel nemusí přímo deklarovat, přesto spoluvytváří psychosociální bezpečí systému a základnu pro prospívání žáků. Vztahem však nerozumíme pouhou laskavost učitele, ale také jasné a čitelně nastavené hranice, které se s dlouhodobě funkčním vztahem učitel–žák přirozeně pojí.

Je třeba mít na paměti, že možnosti učitelů v pomoci oslabeným žákům jsou omezené a že jejich sebelepší intervence má zřejmé limity na straně žáka, případně jeho rodiny. I zde je však určitá míra emoční podpory velmi vhodná. Zejména u dětí s (počínajícími) poruchami chování, jež bývají školní neúspěšností ohroženy (Fried et al., 2016; Martin, 2014), je klíčové zachování emoční podpory i tam, kde ostatní strategie nepřinášejí zjevný efekt. Také na výzkumném poli se potvrzuje, že kvalita vztahu učitel–žák pozitivně ovlivňuje přizpůsobení dětí ve škole. Vztah s vyučujícím charakterizovaný vřelostí, důvěrou a nízkou mírou konfliktů je totiž prokazatelně spjat s pozitivními školními výsledky (Baker et al., 2008).

4.6 Hranice

Vztahy mezi vyučujícími a žáky jsou důležitou oblastí, která může ovlivňovat vzdělávací dráhu žáků se školním neúspěchem. To je patrné z dostupné literatury (např. Hughes et al., 2012) a potvrzuje to i náš výzkum. Jak však uvádí ve svém textu Frelinová (2008), ve vztahu k žákům je potřeba najít rovnováhu mezi profesionální distancí a profesionální blízkostí. Dobré vztahy vyučujících a žáků jsou podstatné, současně je ale třeba zabývat se jejich povahou.

Vedle péče o žáky je nezbytné pečovat také o vlastní duševní pohodu, to znamená „neutavit se“ v pomoci žákovi, ale spíše s realistickým nadhledem uplatňovat takovou podobu podpory, která mu umožní dlouhodobě prospívat. Reflexe a udržování profesních hranic, a to jak v oblasti vztahu k žákům a rodičům (vzájemná osobní blízkost), tak hranic vůči sobě samému v profesi (osobní angažovanost nad rámec pracovního času), jsou nezbytnými dovednostmi profesionála. Téma osobních i profesních hranic je zásadním rozměrem profesní spokojenosti; nejasný vztah k hranicím je podstatným rizikem chronického stresu a rozvinutí syndromu vyhoření (Smetáčková et al., 2020).

4.7 Limity výzkumu

Limitem naší analýzy je nepochybně skutečnost, že participantkami a participanty našeho výzkumu byli vyučující, kteří jsou ve svých školách považováni za „výborné učitele“. Instrukcí, kterou výzkumný tým zadával školám, bylo vybrat elementaristy s „dobrou pedagogickou pověstí“, učitele, kteří mají plnou důvěru vedení školy ve způsobu, jakým vedou třídy, učitele, kterým se daří podporovat a maximálně rozvíjet i žáky, kteří jsou nějak oslabení, zjednodušeně učitele, který „naučí“ a který „vytáhne“ slabé žáky. Tento způsob výběru vždy s sebou nese riziko odlišného prizmatu jednotlivých škol a jejich zástupců. Jako podstatnější problém volby výborných učitelů ale vnímáme skutečnost, že nevyniknou rozdíly mezi jednotlivci, protože spektrum zastoupených učitelů je méně pestré a typologie pravděpodobně chudší; výhodou této volby je naopak soubor inspirací v podobě příkladů dobré praxe, který tito vyučující přinášejí. Přestože analýza ukazuje, že i tzv. výběrový učitel může poskytovat jen velmi slabou nebo žádnou podporu oslabeným žákům, lze předpokládat, že zahrnutí celého spektra vyučujících by naši typologii vyučujících proměnilo.

Dalším limitem výzkumu je nesrovnatelnost tříd z hlediska důležitých charakteristik, jako je počet žáků ve třídě a procentuální zastoupení rizikových žáků, které variovalo od 5 do 60 procent. Post hoc jsme ale ověřily, že v průměru můžeme považovat třídy spadající do jednotlivých typů za srovnatelné. Lze tvrdit, že jednotlivé diskurzy vyučujících byly primárně ovlivněny námi identifikovanými a popsányými aspekty, a nikoli rozdílným složením tříd.

5 Závěr

Obecně podpůrné strategie nejsou přímo vázány na konkrétní didaktické postupy v jednotlivých předmětech, a tudíž jim nebývá věnována pozornost v rámci oborových didaktik. Přesto je můžeme označit za jeden ze stavebních kamenů předcházení školní neúspěšnosti a za základ uvažování vyučujících o možnostech podpory jejich žáků. Tento aspekt výuky leží na pomezí pedagogiky a psychologie a týká se nejen techniky předávání poznatků, ale také podob komunikace uvnitř třídy.

Odlišnosti mezi vyučujícími z hlediska podpory dětí, jimž hrozí školní neúspěšnost, je možné vystihnout prostřednictvím tří tematických kategorií: 1) instrumentální podpora, 2) péče o vztahy a 3) disciplinace. Individuální konstelace zastoupení jednotlivých kategorií umožňuje rozlišovat diskurzy jednotlivých vyučujících a vytvořit jejich typologii; potvrzuje to také kvantitativní analýza dat z pozorování výuky.

Specifickým rozměrem diskurzu vyučujících je jejich motivace k práci s dětmi, jimž se nedaří, a to zejména, děje-li se tak vlivem rodiny žáka. Existuje velké riziko, že dítě z rodiny, která s vyučujícím přímo nespolupracuje, zůstane bez funkční podpory také ve škole. Klíčovým momentem zůstává, jak se vyučující postaví k situaci, kdy selhávají žák i spolupráce ze strany rodiny. Tato situace je dle zkušenosti z praxe častější, než se může zdát. Inspirací zůstávají vyučující, kteří nerezignují na funkční úroveň podpory. Tímto směrem jdou také proměny vzdělávacího systému, které kladou důraz na podporu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, aplikovanou bezprostředně a přímo vyučujícím, a to prostřednictvím individualizace v postupech, případně plánu pedagogické podpory, který se má promítnout do metod práce, organizace vzdělávání žáka i jeho hodnocení.

I tehdy, kdy není zřejmý pozitivní efekt instrumentální podpory, mohou vyučující nadále poskytovat podporu emoční. Základní pozitivní vztah učitele k žákům je podmínkou psychosociálního bezpečí, a tím i prospívání žáků. Zejména u žáků s rizikem školní neúspěšnosti je vztah klíčovým faktorem podpory.

Každý vyučující využívá podpůrné strategie, které odpovídají jeho osobnosti a jeho diskurzu. Vznikají tak specifické konstelace vlastností, jež můžeme považovat za typy. Každá z uvedených konstelací je v některém ohledu funkční, každá nese svá rizika a své více či méně zjevné výhody. Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je v první řadě prospívající žák, z toho důvodu je namíště využívat obecně podpůrných strategií tak, aby se úspěšně rozvíjelo maximum žáků a aby výhod každého z typů bylo maximálně využito. V učitelské praxi to znamená komplex tvořící výbavu profesionála: být si vědom vlastních osobnostních specifik a výhod i rizik, jež přinášejí, reflektovat potřeby žáků i jejich limity, pomáhat jim osvojit si úspěšné strategie učení, pěstovat jejich psychickou odolnost a také pečovat o vlastní osobní pohodu a profesní spokojenost.

Studie byla realizována za finanční podpory MŠMT – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání; výzva č. 02_19_076 pro Inovace v pedagogice v prioritní ose 3, projekt „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390). Autorky nejsou v konfliktu zájmů.

Literatura

- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education, 38*(2), 111–123.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary school grades*. Cambridge University Press.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with „the line“. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 636–646.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3.
- Benard, B. (2002). Applications of resilience: Possibilities and promise. M.D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 269–277). Springer US.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P., & Paulos, C. (2021). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (Re)production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice, 20*(1), 29–44. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7>
- de Castro, R., & Pereira, D. (2019). Education and attachment: Guidelines to prevent school failure. *Multimodal Technologies and Interaction, 3*(1), 10. <https://doi.org/10.3390/mti3010010>
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal, 103*(3), 239–267.
- Domagata-Zyšk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International, 27*(2), 232–247. <https://doi.org/10.1177/0143034306064550>
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review, 36*(3), 413–432.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Felcmanová, L. (2015). Předškolní péče a vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání při přechodu na základní školu* (s. 9–23). Pedagogická fakulta UK.
- Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica, 20*(3), 131–144. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-8>

- Frelin, A. (2008). Professionell närhet och distans – En dimension av lärares arbete ur ett genusperspektiv [Profesionální blízkost a odstup. Dimenze práce učitelů z genderové perspektivy]. In C. Aili, U. Blossing, & U. Tornberg (Eds.), *Läraren i blickpunkten. Olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s. 177–188). Lärarförbundets förlag.
- Frelin, A. (2015). Relational underpinnings and professionalism – a case study of a teacher's practices involving students with experiences of school failure. *School Psychology International*, 36(6), 589–604. <https://doi.org/10.1177/0143034315607412>
- Fried, R., Petty, C., Faraone, S. V., Hyder, L. L., Day, H., & Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 383–389.
- Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Grácio, L., & Stück, M. (2018). Behavioral skills training in portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*, 9 (May), Article 437. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00437>
- Gauffin, K., Vinnerljung, B., Fridell, M., Hesse, M., & Hjern, A. (2013). Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: A Swedish national cohort study: Childhood socio-economic status and drug abuse. *Addiction*, 108(8), 1441–1449. <https://doi.org/10.1111/add.12169>
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583–595. <https://doi.org/10.1002/pits.10049>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350–365. <https://doi.org/10.1037/a0026339>
- Jochmannová, L. (2021). *Trauma u dětí: Kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Grada Publishing.
- Karande, S., Doshi, B., Thadhani, A., & Sholapurwala, R. (2013). Profile of children with poor school performance in Mumbai. *Indian Pediatrics*, 50(4), 427–427. <https://doi.org/10.1007/s13312-013-0118-9>
- Kumar, R., & Lauermaann, F. (2018). Cultural beliefs and instructional intentions: Do experiences in teacher education institutions matter? *American Educational Research Journal*, 55(3), 419–452.
- Martin, A. J. (2014). The role of ADHD in academic adversity: Disentangling ADHD effects from other personal and contextual factors. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 395.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14(1), 7–28.
- Mirza, M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 1–18.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 227–234. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.227-234>
- Niwayama, K., Maeda, Y., Kaneyama, Y., & Sato, H. (2020). Increasing teachers' behavior-specific praise using self-monitoring and a peer teacher's feedback: The effect on children's academic engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(4), 271–280. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1749978>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.

- 58 Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110–120.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309–323. <https://doi.org/10.1093/sw/43.4.309>
- Rijavec, M., & Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 37–49. <https://doi.org/10.1007/BF03172868>
- Smetáčková, I., Stará, J., & Chytrý, V. (2023). Učitelství pohled na školní neúspěšnost na 1. stupni základní školy: Potřeba nové definice. *Studia paedagogica*, 28(1), 9–34.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelství vyhoření*. Portál.
- Soares, R. R. B. da S., & de Farias, O. M. (2018). Reflexões sobre o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho escolar [Úvahy o diskurzu o kázní ve škole a školní neúspěšnosti]. *Entrepalavras*, 8(1), 93. <https://doi.org/10.22168/2237-6321-11019>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=248/2019&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10–16. <https://doi.org/10.1080/10459880903286755>
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. 11. vydání. Praha: Portál.

PhDr. Veronika Francová, Ph.D.

katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
veronika.francova@pdf.cuni.cz

PhDr. Anna Páchová, Ph.D.

katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
anna.pachova@pdf.cuni.cz