

Jak můžeme podporovat klima třídy

Jana Kašpárková

Katedra pedagogiky UP Olomouc

Abstrakt

Tento příspěvek se zabývá problematikou rozvoje klimatu třídy a podporou učební motivace. Naznačuje perspektivy rozvoje třídního kolektivu, předpoklady pro učební motivaci a princip Pygmalion-efektu jako jednu z forem podpory motivace žáků.

Klíčová slova

Třídní kolektiv, klima třídy, klima při učení, učební motivace, Pygmalion-efekt.

Abstract

This article deals with the issue of developing and supporting class climate and learning motivation. It suggests how to develop the class collective and describes the conditions for learning motivation and the Pygmalion-effect principle as a form of support of pupils' learning motivation.

Key words

Class collective, class climate, learning climate, learning motivation, Pygmalion-effect.

Úvod

Představte si, že dostanete úkol: vedení školy vytvořilo novou komisi odborníků, kteří vypracovali důležitý koncept. Vy máte společnou práci těchto expertů organizovat tak, aby týmový duch a vzájemná podpora vedly k dobrému pracovnímu výsledku. Zkuste si představit, jaký strategický postoj byste vůči tomuto úkolu zaujali. Např. je možné předložit expertům pravidla pro všechny oblasti společného života a dohlížet na jejich dodržování, tzn. přesně organizovat práci komise. Reakce těchto pracovníků může být různá. Jednak kladná - budou vděční za takto pevně stanovený funkční rámec, ale také záporná - odborníci budou kritizovat, že tato pravidla se nehodí k jejich způsobu práce, tradicím oboru a že se nebere ohled na jejich zájmy a přání. Jako řešení se jeví nabídnout expertům spolupráci na vedení a správě komise. Mohou nejprve popsat aktuální stav v komisi, pojmenovat vlastní reálné cíle a cesty pro další vývoj a podílet se zodpovědně na realizaci tohoto plánu s vaší pomocí, podporou a usměrňováním. S výsledky by pak mohli být spokojeni nejen členové komise, ale i vedení školy.

Základní myšlenky těchto úvah můžeme najít už u Johna Colliera¹, který vedl ve 20. a 30. letech 20. století v USA Úřad pro indiánské záležitosti (Bureau of Indian Affairs). V rámci Rooseveltova prezidentského programu New-Deal byl vyzván, aby našel nové způsoby a postupy pro ovládnutí a správu indiánských rezervací. Rozhodl se proto pro řešení, které spočívalo v tom, aby se indiáni intenzivně podíleli na vedení rezervace. Pro spoluutváření správy rozvinul proces s následujícími fázemi:

1. posouzení aktuálního stavu;
2. plánování;
3. realizace;
4. vyhodnocení (Christian 2003).

Byl přesvědčen o tom, že tohle je nejlepší možný způsob rozvoje v rezervacích – jak podle hodnotících kritérií indiánů, tak také podle vlády. Jeho ideje našly místo v roce 1934 ve schváleném Indian Reorganization Act.

Co ale mají tyto dějiny a vůbec tyto úvahy společného s naším tématem? Domníváme se, že před principiálně podobnými otázkami stojí učitelé, když se věnují úkolu podporovat ve své třídě rozvoj svých žáků – na jedné straně v oblasti sociálního chování a společenského utváření a na straně druhé v oblasti motivace k učení. Takové otázky např. zní: Jak můžeme dospívající získat a aktivovat pro participaci na učebních cílech, jaké způsoby a postupy jsou přitom účinné? Je jasné, že dospělí lidé (experti) jsou schopni ve skupině spolupracovat, sami se vést a systematicky pracovat na zadaném úkolu. Na druhé straně bychom se měli zamyslet nad tím, zda i žáci by také nemohli převzít (samozřejmě přiměřeně věku) spoluzodpovědnost za samoregulaci a za své chování? Takové utváření rolí u žáků je možné spojit s cílovými představami a nařízeními, které požaduje škola, společnost i rodiče. Vytváří se tak dva základní tématické okruhy, se kterými učitelé nejvíce přichází do styku ve své pedagogické praxi. Je to:

1. podpora sociálního chování, komunikačních dovedností a rozvoj třídního kolektivu;
2. podpora učební motivace.

Obě tyto oblasti školního života jsou součástí klimatu třídy². V následujícím textu se pokusíme blíže charakterizovat a naznačit možnosti rozvoje v obou zmíněných oblastech, které se podstatnou měrou podílejí na tvorbě klimatu třídy. Růst a vývoj v těchto sférách edukačního prostředí posiluje klima třídy, které může nabývat vyšších kvalit. Z takto kvalitního prostředí má prospěch nejenom učitel, ale hlavně žáci, kteří se do školy více těší a i učení jim přináší radost a uspokojení z dosažených výsledků.

Jak žáci spoluutvářejí třídní kolektiv

Vidíme žáky jako schopné a zodpovědné spolutvářce života třídy? Učitelé jistě odpoví ano. Jak ovšem takový rozvoj skupiny ve školní třídě vzniká, jak ho ovlivňujeme a jak může být podporován – pro to existují různé odborné pohledy a přístupy.

Chceme nyní využít následující konstruktivisticko-systémové a na řešení orientované perspektivy, které popisují možnosti rozvoje třídního kolektivu z různých hledisek:

a) Konstruktivistický přístup

V tomto prvním případě vycházíme z předpokladu, že školní třída jako skupina

se může rozvíjet při plnění určitých cílů. Podmínkou je, že tyto cíle musí být pro všechny žáky ve třídě dosažitelné a to je důvod, proč žáci usilují o jejich realizaci. Celá třída i jednotlivci si uvědomují, že mají dostatečné kvalitní předpoklady, aby dosáhli vytčeného cíle. To jim dává možnost zažít úspěchy v učení a tím rozvíjet vnitřní motivaci. Důvěra ve vlastní schopnosti rozvoje může tedy posílit motivaci a uvolnit dostatečné množství energie při zdolávání stále nových úkolů. Uvědomění si vlastních dispozic pro dosažení jistého záměru chápeme v tomto smyslu jako sebesplňující předpověď (viz níže).

Pro ilustraci můžeme jako příklad uvést typický obraz člověka. Každý člověk se snaží rozvíjet a obohacovat nejen ve vědních disciplínách, ale také v oblasti sociálního chování, komunikace, spolupráce apod. Stejně tak žáci sami usilují o sociální rozvoj ve své třídě a jsou připraveni a ochotni spolupracovat s učiteli i se spolužáky na různých úkolech. S takovou formou spolupráce mohou učitelé do určité míry počítat a s postupem času ji rozvinout ve větším rozsahu. V každém případě participace žáků na učebních úkolech existuje, i když ne důsledně v každé vyučovací aktivitě (např. při nepochopení zadaného úkolu hned napoprvé, při momentálních osobních konfliktech mezi žáky či jednoduše v situacích, které jsou způsobené únavou žáků apod.). Záleží rovněž na učiteli, jaké zvolí metody, formy, styl vedení žáků (autokratický, demokratický, liberální), systém sankcí a odměn apod. Studentům je nepochybně příjemnější, když jejich učební rozvoj úspěšně pokračuje, než když zažívají neúspěch. Žáci jsou připraveni se o úspěch zasadit a učinit nemalé kroky pro jeho dosažení.

b) Systémový přístup

Na základě druhého hlediska vnímáme třídu jako systém³, který je tvořen všemi členy třídního kolektivu. Každý jedinec se tedy podílí na celkovém charakteru a fungování této skupiny, ale zároveň zde žák vystupuje jako dílčí prvek tohoto systému. Každé individuum je do určité míry schopné seberegulativních a sebekontrolních mechanismů. Žáci sami částečně hodnotí

své jednání a postoje s ohledem na vytčené cíle, přemýšlí o vhodnosti a posloupnosti jednotlivých kroků řešení a snaží se vynaložit odpovídající úsilí pro dosažení pozitivního výsledku. Na základě těchto aspektů je tedy zřejmé, že třída nemůže být ve svém chování a rozvoji řízena a kontrolována pouze učiteli. Jsme přesvědčeni o tom, že žáci tím v žádném případě neztrácejí své vzdělávací šance, naopak mohou využít právě vlastní seberegulace a usilovat o další úspěchy. V tomto okamžiku by měli být učitelé schopni nabídnout žákům svoji pomoc, která bude orientována na konstruktivní stanovení hodnot a cílů. Studenti

se potom sami rozhodnou, zda nabízenou podporu potřebují a také akceptují. V každém případě je vhodné, aby žáci byli v dostatečné míře o této formě pomoci ze strany učitele informováni a nebáli se ji využít pro svůj rozvoj.

c) Přístup orientovaný na řešení

Třetí pohled vnímáme ve větší míře z pozice učitele než z hlediska žáků. Spočívá především v tom, aby si učitelé u žáků uvědomili pokrok, který již v oblasti sociálního chování a učení dosáhli. Tím se vytváří důvěra ve vlastní schopnosti žáků a pozitivní pohled na další úspěchy a možnosti rozvoje v budoucnosti. V této fázi by se mohli zapojit do procesu učitelé a nabídnout svou pedagogickou pomoc tak, aby ji žáci co nejlépe využili a dosáhli snadněji a rychleji žádaného výsledku. V rámci tohoto aspektu nesmíme v žádném případě zapomínat a potlačovat obtíže, které při rozvoji třídního kolektivu samozřejmě mohou vznikat (např. počáteční neúspěchy ve všech činnostech žáků i učitelů, ze strany žáků občasná neochota spolupracovat, lhostejnost až apatie, organizační nejasnosti, rozdílné charaktery osobností žáků i učitelů, obtíže spojené s vytvářením rolí a pozic ve třídě, autorita učitele, dále ze strany učitele špatné a nevhodně užití metody, formy, prostředky výuky, či již zmíněný systém odměn a trestů apod.). Domníváme se, že tyto těžkosti mohou být překonány jmenovanými sociálními kompetencemi (Christian, 2003).

V každém případě by měla být žákům dána příležitost k tomu, aby stále více rozvíjeli přiměřené samoregulační kompetence. Rovněž nesmíme zapomínat na odpovědnost při utváření komunikačních dovedností, třídního kolektivu a stejně tak při rozvoji učební motivace a tím samotného klimatu třídy. Prospěšný rozvoj ve zmiňovaných oblastech se může totiž vzájemně stabilizovat: v dobrém kolektivu se dá dobře učit a zažité úspěchy v učení podporují dobrou spolupráci ve třídě a klima třídy nabývá pozitivních hodnot.

Pojem třídního klimatu souvisí také s příznivým vztahem mezi řízením (vedením) třídy a podporujícími vnějšími podmínkami. V domácím i školním prostředí by se mělo na požadované chování působit přímo.

K tomu uvedeme následující příklad: Ve třídě během vyučování můžeme pozorovat, zda žák pracuje na zadané učební úloze nebo nikoli. Pokud tomu tak není, dáme mu odpovídajícím způsobem najevo (vyzváním, gestem apod.), aby se začal věnovat práci, a tím dosáhneme ve většině případů požadovaný

výsledek (žák se pustí do práce). Na druhou stranu je možné, že tento žák nemá momentálně vysokou sebedůvěru a netroufá si na tuto úlohu. To my ovšem nezjistíme z jeho vnějšího chování, protože tyto okolnosti se odehrávají pouze v jeho hlavě. Proto není motivace k učení tak přímo přístupná jako chování při učení. Z tohoto důvodu před zadáním samotného úkolu nejprve podporujeme motivaci a tím zvýšíme naději na úspěch.

V tomto smyslu se ukazuje prospěšné vytvořit ve třídě příznivé podmínky pro růst a vývoj schopností všech žáků. Je tak připraven základ, na který můžeme účinně působit pedagogicky řízenými a podporujícími impulsy. Poskytnutí přiměřené volnosti žákům pro seberegulaci zvyšuje jejich vliv na rozhodování i dění ve třídě a v neposlední řadě vytváří všem zúčastněným příznivou konstelaci pro rozvoj rolí a vzájemných vztahů. Právě tímto postupem podporujeme klima třídy.

Učební motivace žáků

Krüger a Helsper (1995) uvádí, že život je ve své podstatě neustálé učení. A k tomu, aby se člověk chtěl něco nového učit a dál se vzdělávat ve všech stránkách lidské činnosti, potřebuje být motivován.

Základ motivačních postojů dítěte ke školnímu učení se klade v rodině. Rodiče, kteří ochotně odpovídají na otázky svých dětí, podporují jejich zájmy, učí je využívat informační prameny, jsou jim příkladem úcty k poznání i praktických dovedností spojených s celoživotním vzděláváním, jim tím vším předávají pozitivní postoje k učení. Pokud mají děti zázemí podporující jejich sebeúctu, pocit, že na požadavky školy stačí, a autonomii, budou při učení aktivnější a ochotnější podstupovat větší riziko chyby. Pozitivní sebepojetí je podle řady výzkumů jak příčinou, tak výsledkem úspěchu v učení (Kalhous, Obst, 2002).

Z výsledků výzkumu v oblasti učební motivace a z pedagogické praxe i konzultací učitelů, poradců a školních psychologů můžeme k této problematice najít několik teoretických východisek. Sami posuďte, jak dalece jednotlivé předpoklady odpovídají dnešním zkušenostem a postojům našich žáků ve třídě.

Šest předpokladů k učební motivaci:

1. Postoje k učební motivaci – jako např. pozitivní pojetí vlastních schopností nebo důvěry v budoucí úspěch – jsou subjektivním konstruktem žáků, ačkoli se jim mohou často zdát jako objektivní obrazy skutečnosti.
2. Žáci mají velkou svobodu rozhodování – často více, než si myslí – pro to, aby si sami utvořili tato užitečná přesvědčení.
3. Jestli si taková efektivní stanoviska ponechají – jako např.: „Můžu se učit úspěšně!“ - závisí na tom, jaké výsledky při učení dosáhnou. Nezapomínejme, že optimismus potřebuje zažít úspěch!

4. Zvláště neúspěchy mohou být klamné a skličující: možnosti budoucího úspěchu nejsou příliš vidět, ačkoli tyto možnosti přesto stále ještě existují.
5. Kromě teorií učební motivace jsou vypracované také praktické a účinné pedagogické a psychologické metody, kterými se dá účinně ovlivňovat motivace žáků k učení.
6. Použití takových metod je výhodné, protože je motivace žáků řízena a vede je k chování podporující úspěch.

Tyto předpoklady mohou podporovat tzv. sebesplňující předpovědi. Kdo totiž pokládá tyto domněnky za praktické a účinné, ten použije k dosažení úspěchu právě takové způsoby a postupy, které slibují pozitivní výsledek učení. Prožitky úspěchu potom žáky jen utvrdí v těchto hypotézách. Kdo má naději na úspěch, může lépe využít své možnosti a „přivodit si“ úspěch. Prokázalo se, že žáci (vybraní na základě náhody), jimž byly předpovídány schopnosti a postupy v jejich dovednostech či znalostech, mají následně skutečně větší vědomosti než ostatní žáci. Rozdíl spočíval pouze v samotné předpovědi, příznivá prognóza byla příčinou pro budoucí úspěch. Tato speciální forma sebesplňující předpovědi se popisuje jako Pygmalion-efekt⁴.

Na procesu motivování se podílí žák, učitel, ale také rodiče a spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

1. vytváření adekvátního obrazu o žácích;
2. učitelovo očekávání vůči žákům (viz Pygmalion-efekt);
3. probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy);
4. probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě);
5. probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma);
6. využití odměn a trestů;
7. eliminování pocitu nudy;
8. předcházení strachu ze školy, z určitého předmětu, ze zkoušení (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Závěr

Problematika rozvoje třídního kolektivu a učební motivace žáků je stále aktuální téma. V oblasti edukačního prostředí napomáhá vývoji třídy a) plnění úkolů, které jsou dosažitelné pro všechny žáky, b) podpora seberegulace a sebekontroly v rámci třídy jako systému, c) ze strany učitele uvědomění si dosaženého pokroku u žáků a plynulé navázání na úkoly nové. V rámci tohoto procesu zefektivňování třídního kolektivu dochází následně ke vzájemné stabilizaci všech jeho složek. V dobrém kolektivu se dá totiž dobře učit a úspěchy v učení podporují spolupráci ve třídě a tím i klima třídy nabývá pozitivních hodnot. V úspěšných třídách (školách) učitelé projevují svůj zájem o předmět a také radost i nadšení z vykonané práce. Důležité je, aby žáci ve třídě měli pocit bezpečí a necítili se ohroženi. Studenti by měli také vědět, že když se budou

snážit, učitel nebo spolužáci na to odpoví pozitivně, ne výsměchem. Motivace každého dítěte by měla být podporována již v rodině, kde se vytváří pozitivní sebepojetí každého jedince. Kalhous s Obstem (2002) uvádí, že učitel ani nemůže motivovat žáka, může jen vytvořit ve třídě prostředí, které motivaci povzbuzuje (užíváním pobídek, výběrem učiva a metod – např. použitím speciální formy sebesplňující předpovědi, tzv. Pygmalion-efektu). Motivace je výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem, ale je také ovlivněna momentální náladou či klimatem třídy apod. Učitel by měl znát úroveň motivovanosti svých žáků a rozvíjet třídní kolektiv tak, aby docházelo ke zkvalitňování a optimalizaci vyučovacího procesu i klimatu třídy.

Literatura

- *Akademický slovník cizích slov*. II. díl L-Ž. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0523-4.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-083-9.
- CHRISTIAN, H. *Das Klassenklima fördern*. Berlin : Verlag Cornelsen, 2003. ISBN 3-589-21658-1.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KRÜGER, H.-H., HELSPER, W. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske + Budrich, 1995. ISBN 3-8252-8092-6.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšíř. a přeprac. vydání. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

Poznámky

1. COLLIER, J. United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, 1945, č. 12, s. 265.
2. Pojem klima třídy je v našem pojetí součástí klimatu školy. Klima třídy v sobě zahrnuje např. klima při učení nebo vyučovací klima.
3. Systém – soubor jednotlivin navzájem spojených určitou strukturou, sítí vztahů v uspořádaný celek; způsob uspořádání takového vnitřně členitého celku (*Akademický slovník cizích slov* 1995).
4. Pygmalion-efekt – obrazné označení pro důsledek učitelova pozitivního očekávání

a jednání. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že daný žák (tj. žák učitelem vytipovaný nebo učiteli přesvědčivým způsobem doporučený odborníkem) má šanci zlepšit svůj prospěch a chování. Pygmalion-efekt funguje na principu sebesplňující předpovědi – učitel dělá všechno, aby na jeho slova došlo. Původně nepřiměřené očekávání prosazuje ve výuce systematicky, dlouhodobě, trpělivě, případné rozpory mezi očekáváním a skutečností přehlíží jako nedůležité. Chová se k žákovi vstřícně, povzbuzuje jej verbálně a nonverbálně tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho silách se zlepšit a že mu učitel chce pomoci. Označení Pygmalion-efekt bylo odvozeno z antické báje o kyperském králi Pygmalionovi, který vytvořil sochu krásné ženy, zamiloval se do svého výtvaru a požádal bohyni Afrodité, aby sochu oživila. Bohyně učinila zázrak, královo přání se splnilo a oživlá žena dostala jméno Galatea. Proto se někdy psychologický efekt pozitivní sebesplňující předpovědi nazývá Galatea-efekt (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Adresa

Mgr. Jana Kašpárková
Katedra pedagogiky UP Olomouc
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: kasparkova.jana@post.cz