

ICT OČIMA UČITELŮ

KLÁRA ŠEĐOVÁ, JIŘÍ ZOUNEK

Abstrakt: Příspěvek je jedním z prvních výstupů výzkumného projektu *Informační a komunikační technologie v každodenní práci učitele* (GA ČR, r. č. 406/06/1022). Text představuje první pracovní skicu, která se věnuje jednomu z nejnápadnějších momentů, které se vynořily v průběhu iniciálních analýz a sice různorodosti způsobů, jimiž učitelé při své práci ICT využívají a jejich vazbě na celkový styl práce učitele, jeho přesvědčení a osobní zvláštnosti.

Klíčová slova: ICT, učitel, styl výuky,

Abstract: The paper is one of the first outputs of research project “Information and Communication Technologies in Everyday Work of Teachers” (Czech Science Foundation, ref. no. 406/06/1022). The text is an attempt to deal with one of the most prominent issues that have surfaced in the course of initial analyses, namely the variety of ways in which teachers use ICT in their work and their links to the overall style of work of the particular teacher, her/his beliefs and specific individual features.

Key words: ICT, teacher, teaching, teacher's working style

Úvodem (o zaměření a metodologii výzkumného projektu)

Tento příspěvek představuje jeden z prvních výstupů výzkumného projektu s názvem *Informační a komunikační technologie v každodenní práci učitele*.¹ Stěžejním tématem výzkumu jsou informační a komunikační technologie (ICT) ve vztahu k učiteli a jeho každodenní práci v základní škole. Informačními a komunikačními technologiemi máme na mysli, ve shodě s *Pedagogickým slovníkem* (2003), prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (zejména video, televizi, datový projektor) a technologie, které jsou založené na počítačích a na moderních telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a pracovat s nimi v digitální, resp. elektronické podobě (především počítače, počítačové programy, lokální počítačové sítě, internet, multimediální výukové programy na různých typech nosičů nebo interaktivní tabule).

Projekt si klade za cíl prozkoumat a popsat, zda a jakým způsobem vstupují informační a komunikační technologie do každodenní práce učitele, coby klíčového aktéra školního vzdělávání. Tento problém se budeme snažit uchopit procesuálně a to jednak na úrovni profesní biografie učitele, jednak na úrovni každodenních rozhodnutí o užití ICT, realizaci tohoto užití a jeho reflexe. Vlastní empirické šetření je navrženo jako kvalitativně kvantitativní a rozčleněno do dvou základních fází.

První fáze je kvalitativní, rámcovým designem výzkumu je zakotvená teorie. Náplní této fáze jsou hloubkové rozhovory s učiteli základních škol a kvalitativní pozorování vyučovacích hodin, v nichž učitel používá ICT (rozsah vzorku bude stanovován graduálně v průběhu výzkumu s cílem dosáhnout teoretické saturace

¹ Výzkumný projekt podporuje GAČR (grant č. 406/06/1022).

problému). Získaná data budou kódována, kategorizována a zakotvena do tzv. paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999). Výstupem z této fáze bude vytvoření teorie s platností hypotéz (Disman, 2002).

Ve druhé fázi bude takto vytvořená teorie kvantitativně testována. Základní technikou sběru dat bude dotazník pro učitele, zkonstruovaný na základě hypotéz formulovaných v první fázi výzkumu. Kombinací dvojí výzkumné metodologie chceme dosáhnout vysoké validity, která je garantována kvalitativní analýzou dat, a zároveň vysoké reliability a možnosti generalizace, což umožňuje naopak metodologie kvantitativní.

Kvalitativní metodologie, na niž v našem projektu klademe hlavní důraz, nám umožní popsat výzkumný problém procesuálně a to ve velmi detailním a hlubkém pohledu. Zároveň nám umožní také porozumět významům, které učitelé informačním a komunikačním technologiím a své práci s nimi připisují. Právě tyto subjektivní významy jsou totiž rozhodující pro to, zda a jak učitel ICT reálně používá.

První dílčí nálezy

Na jaře 2006 jsme realizovali osm hloubkových rozhovorů s učiteli základních škol s cílem zjistit, jak tito učitelé vnímají proces zapojování ICT do vlastních pracovních činností. Stěžejním záměrem bylo nahlédnout využívání technologií v práci učitelů očima aktérů samotných. Tento text představuje první pracovní skicu, která se věnuje jednomu z nejnápadnějších momentů, které se vynořily v průběhu iniciálních analýz a sice různorodosti způsobů, jimiž učitelé při své práci ICT využívají a jejich vazbě na celkový styl práce učitele, jeho přesvědčení a osobní zvláštnosti.

V dostupné literatuře existuje jen málo dokladů o tom, jak učitelé ICT reálně využívají. Některé realizované studie konstatují, že využití ICT ve vyučování vede k proměně tradičních způsobů práce směrem k přijetí konstruktivistické perspektivy ve výuce a proměně role učitele, který opouští pozici experta na obsah a stává se facilitátorem učení, koučem, manažerem třídy (Kwok-Wing, 2002, Brdička, 2003, Angers, Machtmes, 2005). Zároveň však existují nálezy naznačující, že ačkoli ICT pronikly do školního kurikula, dochází jen v malé míře ke změnám existujících struktur a pracovních postupů, inovace výukových možností v pravém slova smyslu nenastává (Tearle, 2003).

Naše – dosud nehotové a pracovní – nálezy nelze jednoduše ztotožnit ani s jedním z těchto stanovisek. I ve velmi malém vzorku jsme našli mnoho různých způsobů, jimiž učitelé ICT používají, přičemž o většině z nich není možné říci, že by směřovala k inovaci v konstruktivistickém stylu. Zároveň však nevidíme ICT jako něco, co je „vlozeno“ do života školy bez toho, že by zanechávalo větší stopu v práci učitelů. Kloníme se spíše k pracovní hypotéze, že jsou technologie používány ve smyslu umocňování, rozvíjení či transformování některých prvků výukového stylu učitelů, kteří s nimi pracují.

Abychom doložili toto tvrzení, rozhodli jsme se na tomto místě představit čtyři různé učitele a jejich způsoby využívání ICT. V rámci našeho vzorku jsme přitom záměrně vybrali čtyři zřetelně odlišné typy, z nichž každý disponuje určitým velmi vyhraněným způsobem, jímž s ICT nakládá. Nečiníme si ambice podat vyčerpávající popis možných užití ICT (o to se budeme pokoušet v pozdějších fázích výzkumného projektu, až budeme mít k dispozici nasycený vzorek). Stejně tak nebudeme beze

zbytku probírat všechna zaznamenaná užití ICT u námi vybraných čtyř učitelů, jde nám spíše o to, zachytit dominantní způsoby, jímž ICT ve své práci používají, klíčové tendence, které je možné identifikovat. Na základě identifikace těchto klíčových tendencí přidělujeme svým respondentům pracovní názvy – označujeme je dále jako učitele vědoucího, kreativního, odměňujícího a charismatického.²

Vědoucí učitel: Jana

Vědoucí učitel je ten, který technologie využívá především k tomu, aby posílil sumu svého vědění, které potom transferuje k žákům. Příkladem takového učitele je v našem vzorku Jana. Dominantním způsobem, jímž tato učitelka využívá ICT, je vyhledávání informací, jež využívá ve svém výkladu v hodiny. ICT tu tedy nevystupují v roli výukového nástroje, jako spíše nástroje učitelské přípravy. Jana říká: *„No, tak jako člověk si hledá, hledá si spoustu informací hlavně pro devátáky. Na těch nižších stupních člověk vystačí, ale ti osmáci, deváťáci jsou děcka, který mají opravdu široký rozhled a znají z televize z těch různých pořadů spoustu věcí. Takže aby člověk s nimi držel trošku krok nebo je něčím zaujal, tak teda musím lovit a shánět různé informace. To je jedna věc. No a potom zase ta učebnice přece jenom trošku zaostává, než se připraví, než jde do tisku atd. Takže už tam třeba jsou věci, které mně v zeměpisu už neplatí, jo? Já nevím, Společenství nezávislých států a nebo Sovětského svazu a tak dále. To jsou třeba věci, který člověk musí obnovovat, takže i tam někdy hledám někdy inspiraci. Zkouším hledat, co se dá.“*

V rámci tohoto lovení informací používá internet, stejně jako televizní pořady, tyto technologické zdroje však nemají nijak privilegovaný status, stejným způsobem jsou využívány knihy a časopisy. Jde o techniku, která se v různé míře objevuje také u dalších učitelů ve vzorku a kterou pracovně označujeme jako puzzlování: učitel se při plánování hodiny neopírá o jeden zdroj (např. učebnici), nýbrž vytváří takovou skládačku, která by co nejlépe pokryla dané téma.

Podstatným rysem vědoucího učitele je potřeba jisté informační superiority, tedy potřeba vědět více než žáci, nebýt přistižen při neznalosti. Tuto tezi dobře dokládá následující citace: *„Ono je to totiž těžký. Oni některý ty třídy zkouší, co kterej kantor vydrží a co ne. Takže ono je to taky trošku o té autoritě. Jako my starý vichřice jsme na tom jako trošičku líp. Člověk už ví, že... To jsou takový hlouposti. Já třeba už si musím dávat pozor na pus. Já nemůžu říct, že největší pták je kondor, to bych tady neuspěla, že jo, v jižní Americe. Takže volím prostě věci, aby mě nedostali. Člověk musí dbát opravdu na každou otázku nebo na každé slovo dávat pozor. Takže to jsou takový drobnosti, co si člověk ze začátku neuvědomoval. No ale vzhledem k tomu, když já jsem začínala tak ty děti byly trošičku jinde ... nemůžu říct, že vyspěly, ale ten přehled třeba dřív nebyl až tak velký.“* Existence ICT tedy pro vědoucího učitele představuje jednak potenciální past (vybavuje děti přehledem, který může oslabovat autoritu učitele), jednak možnost, jak z této pasti uniknout. Koncepce sebe sama jako vědoucího učitele může vést až k jisté ambivalenci v otázce, jak hodnotit inteligenci a znalosti u dětí. Jakoby „přehnaná“ bystrost a s ní spojené sebevědomí žáků hraničilo s charakterovou vadou: *„Je tady jedna třída, která se na nás, ne jenom na mě, ale na nás dívají na některé fakt jako na ubožáky, protože oni jsou nesmírně inteligentní, ale charakter teda takovej zvláštní. Ale jsou to opravdu bystrý děcka, opravdu znají, takže oni se v životě nebojí.“*

² Křestní jména, která v textu rovněž používáme, jsou smyšlená.

Jana používá technologie i ve vlastní výuce, ale spíše v roli nějakého oživení a vzpruhy, než že by byly nosičem vlastní látky. Říká například: *„Když na ně budu hrnout jenom informace, tak je odradím. A když jim pustím třeba kousek Cesty do pravěku, což je ideál, když jsme brali třeba ted'ka geologickou stavbu a tady tyhle věci ...tak si myslím, že tohle je úplně daleko lepší než celej slavném Jurskej park. Takže je to takový docela příjemný pro ně.“* Technologie se tu najednou objevuje v roli nějakého „změkčovače“ tvrdých informací, jako by šlo spíše o to od nich děti trochu uchránit. Na otázku, v čem především mohou být ICT ve výuce užitečné, odpovídá Jana následovně: *„Někdy to beru spíš jako motivaci, když je to něco takového objemného spíš.“* Když se má vyjádřit k tomu, zda je rozdíl mezi vyučováním bez technologií a s technologiemi, uvádí: *„Tak je to lepší. Je to rozhodně lepší. Rozšiřuje to možnosti, ty děcka to víc baví. To určitě. Oni takový ten stereotyp, to už pro ně není.“* Je tedy zřetelné, že v samotné výuce najednou plní ICT zcela jinou funkci, než v přípravě učitele: jsou nástrojem vytvoření pohody. Samy o sobě nepředstavují most pro transfer informací, spíš žáky připravují k tomu, aby byli s to lépe a ochotněji absorbovat informace, které jim podává učitel.

Úspěšná hodina je potom definována jako syntéza efektivního přenosu poznatků (od učitele k žákům) a příjemné atmosféry (tu mohou pomoci zajistit technologie): *„Úspěšná hodina je hodina, která má švih, která zaujme ty děti a z které si taky něco odnesou. To znamená tam nejde o to jenom na ně vychrlit, ale naučit je to. To znamená opakovat, opakovat. Ono někdy míň znamená víc. Já vycházím z toho, že když ty děti budou umět jenom to, co je v knize, zaplat' Pánu Bohu za to. Když by si zapamatovali dva tři nové pojmy, tak budu vděčná, protože se to na ně valí ze všech stran, těch informací je hrozně moc. Tak pravda je že ono to pak zdánlivě vypadá, že ta hodina není zas až nějaká bombastická, ale musí si člověk uvědomit, kdo před ním sedí a co si teda z té hodiny má odnést, co je ten základ, co je to gró. Takže taková hodina. Hlavně když vidíte, že ty děcka to baví a těší, tak to máte z toho obrovskou radost to si řeknete fajn.“*

Celkově lze říci, že vědoucí učitel používá technologie jako regulátor toku informací, přičemž je jednoznačně položen důraz na osobní komunikaci mezi učitelem a žákem. Je zde zachován tradiční vztah učitele jako autority disponující věděním. Pro vědoucího učitele je jeho vědomostní kompetence hlavní devizou, od níž odvozuje legitimitu svého působení ve třídě, svoji autoritu i svoji přitažlivost pro žáky.

Kreativní učitel: Daniela

Kreativní učitel je ten, který k technologiím přistupuje do určité míry jako k objektu, nějakým způsobem s nimi manipuluje, a to s cílem vytvořit nějaký hmatatelný výsledek – výtvar. Příkladem kreativního učitele je v našem vzorku Daniela, která způsob, jakým ICT ve vlastní práci používá, komentuje například takto: *„Třeba jsem stáhla letecký snímek a potom jsme ve výtvarce s pátákama kreslili, jak vypadá krajina pro ptáky nebo jak vypadá krajina z letadla.“* Daniela tedy využívá internet nikoli k tomu, aby získala nějakou „hotovou“ znalost, tak jako to dělá například Jana, ale k tomu, aby získala materiál ke zpracování a přetváření. Tento postup je aplikován mnoha různými způsoby a sami žáci jsou vybízeni k tomu, aby jej adaptovali do svého repertoáru – nestačí vědět, kde materiály najít, je potřeba s nimi dále pracovat: *„Se sedmákama jsem to dělala tak, protože jsem měla problémy s tím, že neuměli vytvářet referáty a dělali to tím způsobem, že stáhli z internetu, vytiskli a ani se nepodepsali. Takže jsme to udělali tak,*

že jsem je jednu hodinu učila, jak se dělá referát s tím, že jsme využili toho handicapu a vytvářeli referát o možnostech handicapovaných tady v Brně. Jeden jediný referát, kdy stahovali z různých webových stránek, dávali to do kupy, dávali si tam obrázky. A vždycky tam uváděli zdroje toho nejdůležitějšího, to jsem dávala pozor, aby to tam bylo sděleno.“

Jestliže u vědouceho učitele bylo využití ICT směřováno především do oblasti vlastní přípravy na vyučování, kreativní učitel používá technologie poměrně rovnoměrně jak ve vlastní přípravě, tak v samotné práci v hodině. V obou těchto oblastech je přítom identifikovatelný klíčový rys kreativního učitele – orientace na výtvar. Daniela se připravuje na hodinu tak, že si vytváří podrobný plán, který píše, edituje a archivuje na počítači: *„Napíšu si normálně hodinu, jako že cíle, co tam udělám, jak to udělám, co k tomu potřebuju a tak. Potom to dávám dohromady a ono se to potom bude hodit do budoucna.“* Dochází tak k vytváření jakési knihy příprav, jejíž užitečnost je zatím jen předpokládaná, neboť dosud nedochází v podstatné míře k znovupoužití již vytvořených plánů. Zdá se, že má kniha jako výtvar hodnotu sama o sobě.

V samotných hodinách používá Daniela především technologie vizuální – video, fotografie, software ke zpracování fotografií. Tyto technologie přitom nejsou primárně využívány pasivně (tedy tak, že by se žáci dívali na video nebo fotky), ale aktivně – přímo v hodině se natáčí, upravují se fotografie atd. Daniela za tímto účelem vytváří poměrně složitá a sofistikovaná zadání směrem k žákům – při jedné z těchto aktivit například bylo jejich úkolem naučit se některé znaky ve znakové řeči, jednotlivé znaky potom vyfotografovat, fotografie upravit a složit z nich větu. Jindy bylo video použito k zachycení dramatické scénky přehrávané v hodině morální výchovy: *„Hráli jsme takovou scénku o klukovi, kterej měl problémy ve škole, dalo by se říct. A potom tam bylo o tom, jak přišli rodiče na rodičovský sdružení, kde byl problém... To je složitý. No a oni se potom na to koukali a říkali třeba i z pohledu toho druhého, třeba z pohledu rodiče, jak by se na tuto scénku koukali rodiče, jak by se to koukaly ty děti, jak by se na to koukal ředitel školy. A hodnotili, jestli to zahráli tak, jak by to zahráli opravdu.“* Při tomto použití sehraává videotechnika roli fixátoru, který tím, že zaznamená to, co se odehrálo, vytváří prostor pro reflexi. Daniela tento motiv použití explicitně zmiňuje: *„Protože když to jednou zahraješ třeba před tou třídou, tak to zahraješ, odezní to a už to nemůžeš hodnotit, protože oni už si to nevybaví třeba, co tam dělali. A když se na to podívají potom ještě jednou, tak si myslím, že to je mnohem přínosnější.“* V rozhodování o tom, zda tu kterou technologii do výuky zařadit, však hraje roli další – možná silnější – motiv, a tím je fakt, že jsou žáci fascinováni fixovaným obrazem sebe sama. O videozáznamu dramatických scének říká: *„Určitě by se to dalo udělat bez techniky, ale je to lepší pro motivaci, že ty děti díky tomu, že jsme divadelní škola, tak oni se hrozně rádi předvádějí a chtěou se na sebe koukat a tak. --- Já jsem tam měla pocit, že před tou kamerou to bylo úžasný, protože se hrozně snažili, protože věděli, že to bude zaznamenaný. Oni měli jako tu motivaci větší.“*

V předcházející citaci je patrné, jak se styl práce kreativního učitele vychází z různých zdrojů, jejichž vlivy se vzájemně posilují: primárním zdrojem je tu potřeba vytvářet hmatatelný výtvar. (Jako své vůbec nejúspěšnější použití ICT ve výuce hodnotí Daniela vytvoření CD fotografií prezentujících práci dětí v rámci projektu Handicap realizovaného v rámci projektu Socrates: *„Tam je pět set fotek, který můžeme ukázat lidem, který kdybychom chtěli vytisknout, tak vytisknout nemůžeme z finančních důvodů. Je to dobrý v tom, že mám pocit, že to je prostě kus odvedený práce jak mojí, tak práce*

děti, tak práce kolegů. A mně to přišlo perfektní. A když jsme to prezentovali teď na té konferenci před těma ostatníma státníma, tak jsme měli pocit, že máme úplně něco nejlepšího. Měla jsem možná pocit z toho ten, že to bylo takový jako úplně dokončený, protože cokoliv, co dělám s dětma ve třídě, tak prostě nedotáhnu úplně do toho...do té konečné fáze, protože to nejde.“) Podpurným zdrojem je potom Danielina koncepce žáků jako mentálně zdatných jedinců schopných plnit složitá zadání, jejichž pozornost je upřena především na sebe sama – potřebují se „uvidět“, což jim právě tento způsob práce s ICT umožňuje.

Celkově lze konstatovat, že kreativní učitel používá technologie ve vlastní práci i ve výuce tak, že se orientuje na proces tvorby něčeho nového. V této tvorbě hraje zcela klíčovou roli smyslovost: výsledek je třeba vidět, případně ho vzít do ruky, nahmatat jej. ICT jakoby zde vystupovaly v roli důkazního materiálu: tím, že jsou mentální a tvůrčí procesy technologicky fixovány, je doložena jejich existence. Kreativní učitel potom odvozuje svoji autoritu a legitimitu jednak od těchto důkazů úspěšnosti vlastní práce, jednak od svého pohybu „na stejné vlně“ společně se žáky, jejichž zaujetí vizuální mediální kulturou podporuje a využívá.

Odměňující učitel: Pavel

Odměňující učitel je ten, který ICT používá především jako prostředek odměňování žáků. Příkladem takového učitele je v našem vzorku Pavel. Pavlovy kompetence v oblasti technologií jsou velmi vysoké, přesto však ve vztahu k vlastní učitelské práci neuvžívá ICT primárně pro sebe při přípravě, nýbrž jednoznačně pro žáky v hodinách. Mezi učiteli, které jsme dosud zkoumali, je Pavel tím, kdo ICT v hodinách používá nejmasivněji, přičemž dominantním použitím jsou výukové programy, s nimiž žáci pracují v hodinách fyziky či matematiky v počítačové učebně: „*Já používám ve fyzice hlavně... máme tady výukové programy, Zebru. A ta má jaksí, shrnuje to učivo. Sice jiným způsobem to má setříděné, než to máme v učebnicích, ale má za tím testy, které jenom nabízí jednu ze tří odpovědí jako dobrou. Takže to je pro žáky takové atraktivní docela a to využívám často.*“

Typické zapojení ICT do výukové práce tohoto učitele je tedy takové, že žáci v počítačové učebně ve dvojicích pracují s výukovým programem – v některých hodinách takto individualizovaně projíždějí nové učivo, v jiných testují získané vědomosti. Možnost testování vědomostí na počítači je přitom pro žáky překvapivě atraktivní – v čem tato atraktivita spočívá? S pozhledáním učitele představuje možnost, jak získat lepší známku, než při testování ve třídě: „*Při tom procvičování jim většinou nastavím nějaké hranice, kolik procent mají splnit na jaké známky. Někdy známkuju každý výkon, někdy jenom jedničky a tak. --- Ještě třeba jim dovolím, aby to dělali třikrát po sobě a furt si to zlepšovali tu známku.*“ Situace zkoušení je tedy nastavena jinak, než ve třídě, je zde možnost vzít zpět chybné výkony a nahradit je jinými, k čemuž se připojují ještě další výhody vyplývající z jiného než klasického uspořádání třídy: „*Tam můžou používat to svoje typářské nadání, můžou trochu jakoby podvádět, že jako si tam radí různě a tak, což ale v konečném důsledku mně zas tak moc vadit nemusí, jestli se to doví z toho počítače nebo od souseda. A to není jediný způsob kontroly, já mám ještě normální písemky, takže tam to, tam už tohle je jako odstraněno nebo v daleko menší míře. Takže není to zase, že by na tom nějak extra vydělali. Ale mají šanci si šáhnout na ty jedničky i ti, kteří normálně jsou takoví ztracení skoro. Taky záleží, jak si strategicky vyberou partnera a takhle, že když si sednou dva čtyřkaři vedle sebe, kteří mají velkou*

srandu, takže tam tu jedničku v životě nedostanou. Zatímco když tam si sedne čtyřkař vedle jedničkáře a jakž takž sleduje, co se děje, tak mu jí uznám taky, no, když se podílí na tom nějakým způsobem.“

Je zjevné, že Pavel všechny tyto výhody reflektuje a považuje je za přijatelné: v testu tedy nejde o to, změřit vědomosti žáků, nýbrž odměnit je, udělat jim radost. Tento motiv se zdá doslova prosakovat všemi situacemi, kdy Pavel ICT ve výuce používá. Situaci, kdy žákům ve fyzice pouštěl dokument o Leonardovi da Vinci komentuje takto: *„A tam třeba to bylo zajímavé, že přestože věděli, že z toho nebudou psát žádnou písemku, že je to prostě takový bonbónek, tak že je to docela bavilo a fakt to jako sledovali a našli si tam...ono to bylo udělaný tak hezky ten pořad, že se tam střídaly takové záběry z umění z techniky a tak. Takže i holky si tam našly svoje, kluci si tam našli svoje a nebyli tam právě ti radikálové, kteří by říkali, že z principu je to vůbec nezajímá.“* Použití technologií je tedy – slovy samotného aktéra – bonbónek: žáky potěší a zároveň může fungovat jako určitý odpustek – učitel za něj inkasuje výhody, neboť i radikálové se zklidní. Zde se vyjevuje, že odměňující učitel se cítí cosi jako vinu za tradiční uspořádání výuky, kterou vnímá jako potenciálně nudnou a ubíjející, a proto hledá cestu, jak ji změkčit a osladit.

Nejčastějším typem technologického bonbónku nejsou ani testy, ani oddechové videoprojekce, nýbrž vytvoření volného prostoru v hodině, kdy je možné jít na internet, hrát hry, chatovat nebo jiným způsobem vyžívat počítače podle vlastní libosti: *„Když mají něco si buď nastudovat nebo zopakovat a pak mají třeba ten test a je třeba cvičný, že známkuji jenom ty jedničky, tak ti, kdo dosáhnou té jedničky, tak splnili všechno, co jsem po nich chtěl, tak jim dám volno a můžou jít na internet.“* Jakkoli mohou být tyto sekvence velmi krátké, jsou zdrojem pozitivního napětí u žáků, které podle Pavla vede k vyšším výkonům. Nabídnutí bonbónku odměňujícím učitelem je zcela vědomé a je také racionalizované. Na otázku, zda Pavel nepovažuje volný prostor na počítači za ztrátu času v hodině, odpovídá: *„No, určitě ne, protože to byli ti, co si rozhodli o té své organizaci práce takovým způsobem, že to splnili dřív a já myslím, že to je to, co je motivuje. Pokud si splní úkol dřív a zbyde jim čas, tak s ním mají naložit, jak uznají za vhodné, a ne abych já je úkoloval dalšíma věcmi. Jako můžu je úkolovat, ale pak jako narazím hned na to, že když musí dělat víc práce, tak k čemu by to dělali. No, to je asi totiž ten základní problém školství, si myslím, že žáci dost vnímají jako zaměstnanci, jako ti hodinový zaměstnanci, že jsou placení od hodiny, že tady musí být, zatímco učitelé to mají úkolově. A vlastně u všech těch úspěšných alternativních škol je ten přechod od toho hodinového plnění na úkolové plnění. A jestli to úkolové plnění není spojeno s tím, že to co ušetří na dobré organizaci a efektivní práci, tak nemůže pak využít ve svůj prospěch, tak to taky nějak nemotivuje, ale v momentě, když zjistí, že když si to nějak zorganizuje a udělá to rychle a pak mu zbyde čas na to, co je mu příjemné, tak pak jako i jeho zájmu je jako dělat ty věci docela rychle a bez nějakého vnějšího nucení.“* Zde se tedy objevuje rozvitá pedagogická argumentace navázaná na inovační diskurz – Pavel se dále výslovně zmiňuje, že doufá, že kurikulární reforma povede k přechodu na úkolový systém. Co je zajímavé: Pavel dokáže efektivně nasadit bonbónek právě jenom prostřednictvím ICT. Na otázku, zda využívá úkolový systém v běžné hodině ve třídě, odpovídá, že nikoli, neboť v tradičním uspořádání není podle něj možné dětem nabídnout nic, co by mohlo takto zafungovat.

Celkově lze říci, že odměňující učitel používá technologie jako nástroj optimalizace vztahu mezi sebou a žáky: ICT zde vystupují jako odměna, jejímž

prostřednictvím si učitel získává disciplínu i vyšší pracovní výkon. Pokud je tomu třeba, je tento dárek možné odepřít a demonstrovat tak učitelskou autoritu. Do hávu moderních technologií se zde tedy oblékají poměrně tradiční metody vnější motivace. Zároveň je však patrný moderní důraz na to, aby se děti cítily ve škole dobře, aby je učení bavilo a nestresovalo. Učitel zde nevystupuje jako zásobárna vědomostí, spíše jako někdo, kdo dětem ukazuje, že učení není nepřijemné a že není třeba se školy bát.

Charismatický učitel: Radim

Charismatický učitel je ten, který ICT používá tak, že je nepoužívá. Nejde o nonsens: příkladem charismatického učitele je v našem vzorku Radim – učitel velmi zbláhavý ve využívání technologií a přesto zcela záměrně potlačující jejich využití ve výuce i ve vlastní přípravě. Motivem tohoto potlačení je preference osobní komunikace se žáky založené na působení učitelova charismatu. Nepoužití zde tedy nepředstavuje východisko z nouze, jak by tomu mohlo být u učitele, který ICT dobře neovládá, nýbrž o demonstraci určitého vědomého a pedagogicky zdůvodňovaného postoje.

Postupně bylo konstatováno, že vědoucí učitel používá ICT především v rámci přípravy na hodinu, odměňující učitel v hodině samotné a kreativní učitel jak při přípravě, tak ve vyučování. Charismatický učitel naopak v obou těchto sektorech považuje technologie za nepodstatné. Na otázku po použití ICT ve vlastní přípravě odpovídá: „*Tak foťák nepoužívám, ne ten ne. Ani kameru. Nic zvláštního tady s tou technikou. Podle mě je pro mě příprava na hodinu spíš si v hlavě promyslet, jak něco podat, jak to prostě zauzlit, jak vytvořit třeba problém, aby to bylo...jo, takhle ta filosofie hodiny je podle mě důležitější než jakou techniku k tomu člověk použije.*“ To, co je důležité, je lidské, nikoli technologické – je to hlava.

Použití ICT ve výuce se přímo nevyhýbá, ale nijak zvlášť si jej necení: „*No, tak to video třeba nebo eventuelně počítač, což je v podstatě stejné, tak použiji maximálně na nějaké zpestření. Můžu jim pustit film o někom, o nějakém matematikovi, životopisný. Ale úplně tak, že bych jim pustil nějaký problém, který by pak řešili ten problém by musel někdo zpracovat první a nějak ho do toho počítače uložit. A takových jako možností moc není, co aspoň já vím. Ty výukové programy většinou jsou zaměřeny na to, že ti zadají příklad, když to není výkladová, látka, kterou buď posloucháš nebo čteš. Ale velice tvořivé nejsou bych řekl. Že by tě ponořili do problému a vůbec ten software je tady kolem toho je docela náročné udělat, jako tak aby byl takový interaktivní, aby s tebou komunikoval, tak jako člověk. Když se děcka zeptají mě, tak já můžu třeba schválně říct chybu eventuelně, a za nějakým účelem. Ten počítač takhle na to není stavěnej, je to prostě stroj pořád ještě.*“ Z uvedeného zřetelně vysvítá dichotomie člověk versus stroj, v níž člověk dostává pozitivní hodnotící znaménko: narozdíl od stroje je tvořivý, komunikuje, dokáže zaujmout pro problém. Je potom logické, že četnost, s níž charismatický učitel vodí své žáky do počítačové učebny je mnohem nižší, než by bylo možné. Radim uvádí, že je technicky a organizačně proveditelné, aby chodil se žáky na počítače každý den, žádoucí by to podle něj mohlo být třeba jednou týdně, ovšem reálně to udělá jednou do měsíce. Důvod dokáže sám velmi jasně zformulovat: „*Pořád si myslím, že u té tabule můžu být zajímavější než to, co si oni přečtou nebo poslechnou na tom počítači.*“

Radim, stejně jako všichni ostatní učitelé ve vzorku, zná tajemství bonbónku a skrze něj si vysvětluje atraktivitu, kterou počítače pro žáky mají: „*Vždycky je to hlavně baví proto, že někteří ti šikovnější jsou brzo hotoví a pak jim třeba dovolím jít na internet*

nebo si poslat mail nebo takhle. Je to zase za něco, oni to taky potřebují vyžít nějak po svém a ne nějak řízeně. Hodina vlastně, ta školní, kdybys měla program oni ti ho půjčili a ty ho musela zvládnout. Pro ně to také nemusí být vždycky záživné. Ale když bych ti řekl: „Uděláme to rychle a pak se můžete podívat tady na to a na to,“ tak by to šlo jako nějak motivovat.“ Je zřetelné, že ochotněji technologie odkáže k volnému použití, než aby na nich stavěl výukové jádro své hodiny. Výuka je pro něj zkrátka záležitostí interpersonální, v tomto bodě se jeho stanovisko blíží stanovisku vedoucího učitele. Na rozdíl od vedoucího učitele však nemá ambici vystupovat jako ten, kdo zprostředkovává správné poznání, spíše se orientuje na proces vytváření znalostí u žáků samotných: „*Já když nemusím, tak se jim snažím říct co nejmíň i v těch hodinách, protože tím že jim říkám už nějaké svoje zkušenosti, tak je vlastně někam posouvám. A když si nejsou jistí, že můj názor je úplně správný, tak radši třeba je nechám, ať si udělají vlastní. Třeba v tom postupu, když se snaží na něco přijít v informatice nebo něco řeší, nějaký problém, nějakého obrázku, nějaký rozložení nebo takhle, tak jim neříkám, jak se to má dělat. Až když potřebují pomoc třeba.“* Jeho koncepce žáků je radikálně odlišná od koncepce s níž pracuje vedoucí a do určité míry také odměňující učitel (žáci mají své limity a není dobré je přetěžovat a chtít příliš mnoho). Podle Radima jsou žáci schopni tvůrčí mentální práce vyšší složitosti: „*Spíš bych řekl, že některé to vyloženě baví, tak potom že vlastně už vymyslí něco vlastního. Ono to není vlastní, ale oni najdou si svoji klíčku, která třeba je vymyšlená, ale oni ji neznají, tak jim to připadne zajímavé.“*

Metou tohoto učitele je tvůrčí práce žáků, zároveň se domnívá, že stroje tvůrčí potenciál postrádají – nepoužití ICT se v rámci této konstrukce zdá být logické a odůvodněné. Za zaznamenání stojí skutečnost, že právě orientací na tvůrčí procesy u žáků se Radim blíží Daniele, která ICT ve výuce naopak používá velmi často.

Celkově lze říci, že Radim používá technologie právě tím že je nepoužívá. Možnost využít ICT slouží jako pozadí pro zdůraznění vlastního charismatu (hodiny bez techniky se ukazují jako zajímavější a lepší). Na tomto charismatu zakládá svoji autoritu i legitimitu své výukové práce. Je přitom velmi zajímavé, že právě tento netechnologický učitel se ze všech v našem vzorku v největší míře blíží konstruktivistickým představám o učení jako aktivní práci s vlastním poznáním.

Syntéza?

V předcházejícím textu jsme své respondenty představili jako čtyři zcela odlišně postupující i smýšlející jedince, kteří různým způsobem používají ICT ve vyučování. V této souvislosti se nabízí napojit naše poznatky na slavnou teorii funkčních užití televize v rodině, která byla na konci osmdesátých let minulého století formulovaná Lullem (1990). Podle Lulla je televize užívána sociálně – je napojena na existující interakční procesy – a funkčně – jejím užitím může člověk sledovat různé cíle (např. vyhnout se konverzaci, nebo ji naopak iniciovat).

Přeneseme-li tuto teorii do školního prostředí a rozšíříme-li ji na další média, může sloužit jako interpretační rámec pro výše popsání nálezy. Učitelé v našem vzorku používají ICT zcela funkčně s ohledem na své potřeby a cíle. Nutno přitom podotknout, že tyto potřeby a cíle jsou velmi osobní a vycházejí z individuálních zvláštností každého z nich, které nutně nemusí být uvědomované – jsou jejich extenzí (učitel, který má tendenci žáky odměňovat, používá za tímto účelem ICT). Technologie jsou tedy jakoby

amorfni, mají schopnost fungovat na mnoho různých způsobů a vycházejí vstřícně mnoha různými zjevnými i skrytými požadavky svých uživatelů.

Rádi bychom na tomto místě zdůraznili, že všechna výše popsaná použití považujeme za legitimní, a podotkli, že konstruktivistické užívání ICT nemusí být nutně jedinou cestou, jak technologie využívat. Je spíše třeba promýšlet efekty různých užití, a přimět učitele, aby vědomě zvažovali možné výhody i rizika různých stylů zapojení ICT do výuky a poskytovat jim individualizovanou podporu.

Ve vztahu k našemu výzkumnému projektu znamená tato první dílčí analýza výzvu, abychom se pokusili vypracovat systematickou typologii užívání ICT ve vyučování, přičemž je důležité typologizovat jednotlivá užití nikoli na základě vnějších znaků (např. četnosti používání, typu média, činnosti do které je zapojeno), nýbrž na základě toho, jaké sociální jednání vlastně to které užití představuje.

Literatura

- ANGERS, Julie, MACHTMES, Krisanna. An Ethnographic-Case Study of Beliefs, Context Factors, and Practises of Teachers Integrating Technology. [on-line] *The Qualitative Report*, 2005, č. 10, s. 771 – 794. [cit. 2. 6. 2006]
Dostupné z: <URL: <http://www.nova.edu/sss/QR10-04/angers.pdf>>
- BRDIČKA, Bořivoj. *Výsledky výzkumu IEA SITES M2*. [on-line] PedF UK, 2003. [cit. 2. 6. 2006] Dostupné z: <URL: <http://it.pedf.cuni.cz/sitesm2/vysledky.htm#pripady>>
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7
- KWOK-WING, Lai. Role of the Teacher. In ADELSBERGER, Heimo, H., COLLIS, Betty, PAWLOWSKI, Jan, M. (ed). *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Berlin: Springer, 2002. s. 344-354.
- LULL, James. Families' Social Uses of Television as Extension of Household. In BRYANTS, J. (ed.) *Television and the American Family*. Hillsdale: Lea, 1990. s. 59 - 72.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-579-2
- STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X
- TEARLE, Penni. ICT implementation: what makes difference? *British Journal of Educational Technology*, 2003, č. 5, s. 567-583.

AUTOŘI - KONTAKT:

Mgr. Klára Šedřová, Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.
Ústav pedagogických věd FF MU
A. Nováka 1
602 00 Brno
tel.: 549498466
e-mail: kshedova@phil.muni.cz, zounek@phil.muni.cz