

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA
STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD PRO UČITELE
ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ, PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A
ODBORNÉHO VÝCVIKU

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2019-2020



ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Tomáš Stuchlik

**Osobnost třídního učitele v teorii a v praxi: třídní učitel očima
žáků na 2. stupni základní školy**

Praha 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená závěrečná práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Tomáš Stuchlik

Anotace

Práce se zaměřuje na vnímání osobnosti, vystupování a povahových rysů třídního učitele žáky 2. stupně základní školy, přičemž se snaží definovat kladné a záporné stránky v těchto jevech. V teoretické části práce shrnuje teoreticky druhy osobností a vlastností učitele, přičemž zmiňuje i dosavadní provedené výzkumy. V praktické části pak práce prezentuje výsledky autorova výzkumu na vzorku žáků 2. stupně základní školy vzešlé z tzv. ohniskových skupin (focus groups). Dané výsledky jsou následně podrobeny komparaci a konfrontaci s teoretickými předpoklady a výzkumy nastíněnými v první části práce.

Klíčová slova

Focus groups, charakteristika učitele, ohniskové skupiny, osobnost učitele, třídní učitel, učitel, vlastnosti, výzkum, základní škola, žáci

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1. OSOBNOST UČITELE.....	6
1.2. DE/MOTIVACE K UČITELSTVÍ.....	6
1.3. OSOBNOST UČITELE Z HLEDISKA TEORIE	7
1.4. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE – NÁPLŇ PRÁCE	9
1.5. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE Z HLEDISKA TEORIE	10
1.6. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ Z PRAXE	11
1.7. SHRNUÍ TEORETICKÝCH PŘEDPOKLADŮ A VÝZKUMŮ Z PRAXE V SOUVISLOSTI S OSOBNOSTÍ UČITELE, ČI TŘÍDNÍHO UČITELE.....	15
2. TEORETICKÁ BÁZE FOCUS GROUPS	16
2.1. DEFINICE FOCUS GROUPS.....	16
2.2. CHARAKTERISTIKA FOCUS GROUPS.....	16
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	19
3.1. FORMÁLNÍ STRÁNKA VÝZKUMU	19
3.2. ANALÝZA OBSAHU OHNISKOVÝCH SKUPIN.....	20
3.3. POROVNÁNÍ VÝZKUMU S TEORIÍ.....	27
3.3.1. Srovnání s kodexem ZŠ Mohylová.....	27
3.3.2. Srovnání s typologií osobnosti učitele podle Kohoutka	28
3.3.3. Srovnání s charakteristikou Sokolovské.....	29
3.3.4. Srovnání s tvrzením McGillema	30
3.3.5. Srovnání s výzkumem Hermochové.....	30
3.3.6. Srovnání s výzkumem Mokré a Křečka	31
ZÁVĚR.....	34
LITERATURA.....	36

ÚVOD

Tato práce se zabývá vnímáním třídního učitele žáky základní školy. Cílem práce je zjistit, jaké dovednosti, vystupování a povahové vlastnosti očekávají žáci od třídního učitele a jakým způsobem by se třídní učitel projevovat naopak neměl. Problematika třídního učitele je ve veřejnosti laické i odborné velmi často diskutována, a tak se práce snaží nabídnout přehled představ žáků 2. stupně ZŠ o ideálním třídním učiteli, což může být využito v praxi vyučujícími, kdy mohou sami vyhodnotit, zda dané požadavky vyplývající z této práce chtějí zakomponovat do svého vystupování před třídou, případně, zda jsou dané požadavky vhodné k tomu, aby je učitelé naplnili.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část sestává ze dvou kapitol. První kapitola se skládá celkem ze šesti podkapitol, kde se práce postupně snaží nastínit motivaci pedagogů k výkonu tohoto povolání, přibližuje osobnostní charakteristiku učitele z pohledu různých teorií a pojednává o dosavadních výzkumech, které se snažily definovat správné a špatné chování, či jednání, třídního učitele. Druhá kapitola teoretické části pak krátce nastiňuje teoretickou bázi výzkumné metody „Focus groups“ (překládané také jako „ohniskové skupiny“, či „skupinové diskuse“), která byla využita pro následující praktickou část.

Praktická část v první podkapitole stručně přibližuje formální záležitosti provedeného výzkumu, v druhé podkapitole analyzuje samotná data z něj získaná, to znamená, že seznamuje čtenáře s tématy, která zazněla z úst žáků při konání jednotlivých ohniskových skupin, a konečně ve třetí podkapitole srovnává nasbíraná data s teoretickými předpoklady nadefinovanými v teoretické části práce. Praktická část by měla zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. *„Jaká je představa žáků 2. stupně ZŠ o ideálním třídním učiteli a jeho charakteristických povahových rysech a vystupování?“*
2. *„Odpovídá představa respondentů z řad žáků 2. stupně základní školy teoretickým předpokladům a získaným datům z předchozích výzkumů?“*

Výzkum byl proveden na pracovišti autora, na základní škole situované v Praze 8. V práci byla využita výše uvedená kvalitativní metoda výzkumu, jelikož sběr dat například pomocí kvantitativních písemných dotazníků by dle autorova názoru a zkušeností s problémy ve vyjadřování v písemném projevu u žáků základní školy poskytl pouze strohé informace, které

by nešly pod povrch problematiky. Na druhou stranu moderace diskuse je předpokladem, že dojde k nasycenosti sběru dat.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. OSOBNOST UČITELE

Definovat jaký by měl být ideální učitel je velice obtížné. Existuje spousta pohledů a klasifikací dovedností, schopností a vystupování pedagoga, přičemž pouze jejich výčet by razantně přesáhl rozsah této práce. Proto se tato práce ve své teoretické části snaží postupně zmapovat motivaci učitelů vykonávat profesi, dále vybírá jen některé teoretické pohledy na učitele, přičemž se snaží pojmenovat případná negativa a pozitiva v souvislosti s činností pedagoga ve školním prostředí, přičemž neopomíjí uvádět obecnou představu žáků o ideálním učiteli, kterou lze definovat na základě již proběhnuvších výzkumů. Právě tyto teoretické předpoklady následně práce porovná v druhé kapitole s výsledky výzkumu uvedenými právě v druhé praktické části práce.

1.2. DE/MOTIVACE K UČITELSTVÍ

Faktory, které ovlivňují motivaci lidí pracovat ve školství, ať už pozitivně, či negativně, je celá řada. Jedním z faktorů je negativní vnímání současného stavu společnosti a chuti daného jedince podílet se na nápravě. Dále je to oblast, která člověka zajímá. Pokud někoho např. baví historie, rozhodne se pro její studium, byť samozřejmě z tohoto nadšení ještě automaticky nevyplývá, že daný jedinec musí působit ve školství. Naopak lidé jsou často odrazováni relativně nízkým statusem povolání v České republice a ne příliš vysokým platovým ohodnocením (Duda, 2019) Na druhou stranu je potřeba říci, že za poslední roky dochází k výraznému navyšování platů učitelů „Vláda ve svém programovém prohlášení slíbila, že platy učitelů vzrostou do roku 2021 na 150 procent úrovně z roku 2017. Podle ministra školství Roberta Plagy (ANO) by tak učitelé v roce 2021 měli dostávat průměrně 46 000 korun.“ (aktuálně, 2019) Zatímco průměrný hrubý plat učitele byl v roce 2014 byl 26 397 Kč, k roku 2019 činil již 39 095 Kč. (čt 24, 2019). Nicméně průměrný plat učitelů vůči ostatním vysokoškolským profesím stále zaostává ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi. Zatímco plat učitele na 2. stupni ZŠ v České republice se k roku 2019 rovnal 61 % výše vůči ostatním vysokoškolsky vzdělaným lidem, v Lucembursku lze totéž vyjádřit 202 % vůči platům ostatním, v Portugalsku a Řecku, tedy zemích postižených finanční krizí, pak 135 % a 113 %, před námi je i Litva s 95 %, nebo např. Chile s 82 %. (Boček, Lioliasová, 2019) Významným faktorem pro rozhodování o učitelské profesi je také

samotná pozitivní, nebo negativní zkušenost studentů pedagogiky v rámci stáží. Stejně tak bývá často poukazováno na příliš teoretický obsah namísto práce. (Duda 2019) V neposlední řadě, pokud studium daný jedinec dokončí a skutečně začne pracovat ve školství, bývá velmi důležitým první rok v zaměstnání. „rozhodující je první rok – šok z reality / náraz profesní (zjistí, že nejsou dost připraveni na vše): málo příznivé nástupní podmínky (zklamání materiálním vybavením školy, nesystematickou pomocí vedení, nadměrné úvazky“ (Průcha, 2002).

1.3. OSOBNOST UČITELE Z HLEDISKA TEORIE

„Osobnost učitele či učitelky nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Působení učitele, má často formativní, dalekosáhlý, dlouhodobý a sugestivní dopad na vývoj osobnosti, chování a prožívání žáků i žákyň a studentek i studentů.“ (Kohoutek, 2009). V minulosti bylo bezpočet snah definovat základní etické chování pedagogů, nicméně žádný etický kodex, který by byl centrálně a obecně uznávaný, stále neexistuje.

V praxi tak lze nalézt pouze etické kodexy, které si vypracovávají dané školy samostatně. „Etický kodex učitele by měl obsahovat morální normy, které je nutné dodržovat při výkonu pedagogické činnosti. V žádném případě nesmí být náhradou nebo rozšířením pracovního řádu. Jeho hlavním cílem by měla být motivace každého učitele, především začínajícího, něco, k čemu se blížíme, cíl naší učitelské cesty.“ (Sobolová, 2020) V této souvislosti nelze nezpomenout citát Jana Ámose Komenského: „Dívej se vždy hned od začátku k cíli. Ukaž ho i žákovi, aby díval se sám, kam směřuje, získal naději, že k němu může dojít a sám dojít chtěl“ Lze tedy konstatovat, že osobnost učitele je ve školství zásadní proměnou. Jedním z možných teoretických pravidel, jak se chovat k žákům, vypracovala např. pražská základní školy Mohylová, která daný dokument nazvala „Etický kodex mohyláckých pedagogů“ a definuje ve vztahů učitelů k žákům tyto zásadní body:

- učitel si uvědomuje, že je pro žáky vzorem, a svého vlivu nevyužívá k jejich manipulaci
- učitel nezneužívá svého postavení vůči žákům, má ke všem spravedlivý přístup
- učitel pomáhá u žáků rozvíjet intelekt, dovednosti a schopnosti
- učitel se snaží o objektivitu a spravedlnost
- učitel je empatický a tolerantní

- učitel respektuje žáka jako svébytnou osobnost, respektuje jeho zdravotní stav (včetně SVP), mateřský jazyk a další specifika
- učitel citlivě přistupuje k důvěrným informacím o žácích (naživo i elektronicky)
- učitel umí získat a udržet si důvěru svých žáků (ZŠ Mohylová, 2020).

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring. Vycházel přitom ze všeobecné typologie osobností podle německého psychologa filozofa Eduarda Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě (Kohoutek 2009). Níže jsou uvedeny jednotlivé typy pedagogů a krátké popisy podstaty dané osobnosti, jak shrnuje profesor Kohoutek:

1) Náboženský typ

Tento učitel má tendence a pocit vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života (z hlediska vyšších principů) Charakterově je spolehlivý. Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho smyslu pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nezdá, že nedovede přiblížit. Jeví se jim jako nudný pedant, puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

2) Estetický

Jedná se o typ učitele, který charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionální v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ má dvě varianty: aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní. Aktivně tvořivý typ utváří osobnost žáků a studentů, jakoby tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na zvláštnosti osobnosti žáků a studentů, a proto naráží. Pasivně receptivní typ má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické. Umí se vcítit i do jiného založení osobnosti než jaké má sám. Proto ho žáci a studenti mají v oblibě.

3) Sociální

Sociální typ učitele neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je trpělivý, strážlivý. Je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě. Často toleruje

nižší úroveň vědomostí a dovedností žáků. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie. Velmi se blíží náboženskému typu.

4) Teoretický

Tento pedagog má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí. Teoretický typ učitele často vědecky pracuje. Dominantním zájmem teoretického člověka je nalézání pravdy. Za hlavní svůj cíl považuje řadit a systematizovat své poznatky. Podílí se na výzkumné činnosti, je aktivní na teoretických seminářích a konferencích, nezřídka sám odborně a vědecky publikuje. Jeho publikace často odpovídají současnému stavu vědy a techniky daného oboru. Je na znalosti a dovednosti žáků a studentů náročný.

5) Ekonomický

Ekonomický typ pedagoga je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád žáky (studenty) vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však často až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu). Má hlavně zájem na tom, co je užitečné a aplikovatelné v praxi.

6) Mocenský

Mocenský typ pedagoga má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje atp., než kladným vztahem k žákům. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy. S oblibou kárá a trestá. S uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Bývá velmi náročný a kritický. Chce být obáván. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Bývá velmi náročný a kritický.

1.4. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE – NÁPLŇ PRÁCE

Než práce přistoupí k polemice o osobnosti učitele, nabízí se nejprve definovat pozici třídního učitele. „Třídní učitel je pedagogický pracovník, který je pověřen k výkonu funkce ředitelem školy a zajišťuje specifické úkoly vyplývající z jeho pověření. Pověření je v přímé pravomoci ředitele školy.“ (Evropský sociální fond – OPPA, 2020) Náplň práce pedagoga je různorodá a obsáhlá, o to více pak náplň třídního učitele. Nicméně tyto oblasti lze shrnout např. do těchto skupin:

1) Řízení výchovy a vzdělávání ve třídě

Třídní učitel sleduje, hodnotí vývoj žáků, vytváří podmínky pro zdravý psychický a sociální vývoj, sleduje interpersonální vztahy ve třídě, navrhuje řešení či změny, konzultuje s ostatními učiteli problematiku jednotlivých žáků, pedagogické radě podává zprávu o třídě, uděluje či navrhuje výchovná opatření, může navrhnout či doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, informuje o zásadních problémech vedení školy atd.

2) Organizační záležitosti

Třídní učitel sleduje pokyny vedení školy, připravuje a vede třídní schůzky, organizuje individuální konzultace s rodiči v případě problémů žáka, organizuje třídnické hodiny, zajišťuje volbu třídní samosprávy, zajišťuje, popř. organizuje mimoškolní aktivit atd.

3) Vedení dokumentace

Třídní učitel zodpovídá za vedení třídní knihy, za kompletní zápisy všech vyučujících, evidenci žáků, zápisy absencí a jejich omlouvání, zodpovídá za vedení třídního výkazu, vede vlastní evidenci o jednotlivých žácích atd.

4) Materiální oblast

Třídní učitel odpovídá za majetek a pořádek ve třídě, odpovídá za estetický vzhled učebny, na ZŠ a nižším stupni gymnázia kontroluje vybavení žáků učebnicemi, odpovídá za didaktickou techniku a učební pomůcky trvale umístěné v jeho učebně atd.

5) Bezpečnost a péče o zdraví žáků

provádí poučení žáků o BOZP a PO, seznamuje žáky se školním řádem, seznamuje žáky s pravidly chování o přestávkách, během školních akcí, o prázdninách apod., provádí poučení o pravidlech bezpečného chování, spolupracuje se školním metodikem prevence na zachycování varovných signálů týkajících se projevů rizikového chování atd. (Evropský sociální fond, 2020)

1.5. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE Z HLEDISKA TEORIE

Jedním z modelů osobnosti, který lze uplatnit i pro zkoumání třídního učitele, je tzv. velká pětka (Big five nebo Five-factor model). Tento model se stal dominantním rámcem pro měření osobnosti a je důsledkem přechodu od složitějších empirických šetření k jednodušším měřením důležitých dimenzí osobnosti. Jedná se o 5 dimenzí, a to:

- 1) přívětivost (agreeableness)
- 2) svědomitost (conscientiousness)
- 3) emoční stabilitu (emotional stability)

- 4) extroverzi (extraversion)
- 5) otevřenost vůči zkušenosti

(Jacob et al., 2009 in Bendová, 2016)

Dalším pohledem na osobnost učitele je model, který se dívá na vystupování učitele skrze profesionalitu daného pedagoga, přičemž tuto profesionalitu lze rozdělit do tří skupin:

- 1) profesionální kompetentnost;
- 2) osobní potenciál;
- 3) pedagogická reflexe (Sokolevskaja, 2013).

Profesionální kompetentnost zahrnuje hodnotovou orientaci daného jedince, jeho schopnost zabývat se věcmi aktuálními pro potřeby současného moderního vzdělávání, měl by mít výborné znalosti v daném oboru, měl by být dochvilný, mít individuální styl komunikace, tzn. specifická gesta, intonaci a barvu hlasu, stejně tak by měl hovořit kultivovaným spisovným jazykem bez užívání různých dialektů apod. (Sokolevskaja, 2013). „Důležité je posouzení úrovně jazykového vyjadřování. Řeč učitelů a učitelek by měla být stylisticky a gramaticky správná a oproštěná od dialektu.“ (Kohoutek, 2009). Osobní potenciál a pedagogická reflexe jsou pak svázány se schopností pracovat na své seberozvoji a profesionálním růstu (Sokolevskaja, 2013).

1.6. OSOBNOST TŘÍDNÍHO UČITELE Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ Z PRAXE

V souvislosti s osobností třídního učitele lze čerpat také z praxe. Je možné se opřít o výpovědi pedagogů, kteří hovoří o svých osvědčených metodách, tak o výzkumy zaměřené na vzpomínky lidí, kteří prošli základní školou, nebo výzkumy, které se věnovaly přímo žákům ze základních škol a zkoumaly jejich preference. V této poslední podkapitole, která je nejzásadnější pro ověření těchto poznatků v druhé praktické části této práce, a proto je také nejobsáhlejší částí práce, budou uvedeny příklady všech zmíněných typologicky odlišných studií.

The Guardian uveřejnil rozhovor s jedním ze zkušených pedagogů Rossem McGillem, který shrnuje nutné osobnostní rysy a chování třídního učitele do pěti důležitých oblastí, které sám považuje za zásadní:

- 1) Zavést pravidla (Establish routines)

Učitel by podle tohoto povahového rysu měl být schopen zavádět jasná pravidla a lpět na jejich dodržování. Pro žáky je pak takto postupující vyučující srozumitelný, vědí, co od něj čekat, a nedochází tak kvůli měnícím se požadavkům ke konfliktu. Stejně tak by měl učitel zakomponovat do výuky pravidelně různé hry a kvízy, které podporují žáky k diskusi a tvorbě názorů.

2) Vyřizovat administrativu (Manage administration)

Třídní učitel by měl kontrolovat zápisy ostatních vyučujících ohledně pozdních příchodů a jiných projevů nekázně, sledovat absenci svých žáků a vědět jejich důvody. Vzhledem k vytíženosti mohou tuto činnost často vytěšňovat jiné záležitosti, které považuje třídní učitel za důležitější, nicméně je záhodno si pro administrativu vyčleňovat pravidelný časový prostor.

3) Vytváření vazby se zákonnými zástupci (Create connections with home)

Třídní učitel by měl co nejdříve navázat spolupráci se zákonnými zástupci. Měl by pravidelně informovat zákonné zástupce všech žáků, nikoli, jak je to velmi časté, jen těch problémových.

4) Sledovat problémy žáků

Jelikož třídní učitel patří mezi dospělé osoby, které jsou s žákem v nejčastějším kontaktu, měl by sledovat jejich vývoj a případné problémy, jež by pak měl s žákem osobně v rámci třídy, ale i v soukromí řešit, a informovat o situaci zákonné zástupce.

5) Předávat si informace s kolegy (Forge links with other staff)

Třídní učitel by měl spolupracovat s ostatními vyučujícími a informovat se o svých žácích i u nich. Pro zpětnou vazbu je ideální rozeslání emailu.

6) Budovat třídního ducha (Build an ethos)

Třídní učitel by měl podporovat vědomí žáků, že nejsou jen náhodně přidělenou skupinou mladých lidí, ale že všichni mají prostor pro to, aby se prosadili, a mohou společně být úspěšní. (the Guardian, 2015)

Další definice toho, jaký by měl být třídní učitel, lze zprostředkovat například studiemi, které reflektují vzpomínky studentů vysokých pedagogických škol, kteří se dokáží na třídního učitele podívat s odstupem. Dle výzkumu z roku 2009 mezi studenty pedagogické

fakulty se tedy vygenerovaly vlastnosti třídních učitelů a byly rozděleny na pozitivní a negativní. Mezi pozitivní vlastnosti třídních učitelů tedy patří následující charakteristiky:

- Vždy se za nás postavil
- Měl pochopení a byl lidský
- Byl společenský a trávil s námi i volný čas
- Nekritizoval nás před ostatními
- Snažil se pomoci
- Nebral nás jako „děti“
- Neházel nás do „jednoho pytle“

Mezi negativní vlastnosti třídních učitelů pak titíž respondenti řadili následující:

- Neviděl nic, jen školu
- Považoval nás za tupce, kteří to nikam nedotáhnou, a všem to opakoval
- Jednou byl kamarád a podruhé ne, a nikdy jsme nevěděli, na čem jsme
- Měl oblíbence, kteří mohli vše, a ostatním neprošlo nic
- Nebavil se s námi
- Byl pedant
- Neměl nás rád
- Nebyl fér (Hermochová, 2009).

Z dalšího výzkumu tentokrát zaměřeného přímo na samotné žáky pak vyplývá, že dobré sociální klima ve třídě a zároveň výborný vztah k třídnímu učiteli může být důsledkem např. těmito projevy třídního učitele:

- Vřelost a „mateřská“ starostlivost o žáky
- Vysoká míra dominance a zdravého sebevědomí kombinovaná s vřelostí (viz výše), schopnost dominanci regulovat
- Neformální komunikace, humor, vyprávění příběhů
- Expresivnost komunikace – hlas vždy signalizuje emoce
- Péče a podpora žáků
- Otevření vyjadřování emocí třídního učitele
- Nasloucháním žáků, a sdílení osobních informací
- Uplatňování vlivu se snahou žáky „vychovávat“ (Bendová, 2016).

Žáci základních škol dále uvádějí ideální vlastnosti třídního učitele, které lze shrnout následovně:

- Hodný
- Znalý jim vyučovaného předmětu
- Zajímavý výklad učiva
- Naslouchá všem
- Pokud někdo řekne špatnou odpověď, nekritizuje a navede ke správnému výsledku
- Využívání audiovizuálních záznamů
- Radost z úspěchů svých žáků (pedsovet.org, 2010).

Okrajovým tématem při vnímání třídního učitele rozhodně není ani vnější vzhled daného pedagoga, a to nejen v souvislosti s gesty a mimikou, ale také v rámci výběru oblečení. Třídní učitel by měl být podle žáků příjemný, usměvavý, veselý, a měl by mít hodné oči. Ohledně oblečení se žáci vyjadřují tak, že by mělo být především pohodlné danému vyučujícímu, ačkoliv by měl během týdne oblečení pravidelně střídat. Ženy by měly nosit sukně. Pokud pedagog vyučuje tělocvik, neměl by po škole celý den chodit v oblečení na cvičení. Na účesu nezáleží, ale je důležité, aby se k učiteli hodil (pedsovet.su, 2013).

Velmi zajímavým empirické šetření proběhnuvší během let 2009 až 2012 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kdy žáci měli přidělovat jednotlivým možným vlastnostem učitele, své preference. Vznikla tak tabulka vlastností, které jsou pro žáky velmi podstatné, a které naopak nehrají pro žáky zásadní roli. Níže budou uvedeny vlastnosti třídního učitele, které byly zmíněny v 50 a více procentech případů. Vlastnosti jsou řazeny od nejčastěji zmiňovaných, tedy vlastností, kterým žáci dávali největší význam:

- 1) Spravedlnost + odpovědnost
- 2) Schopnost zaujmout
- 3) Smysl pro humor
- 4) Odbornost
- 5) Pozitivní vztah k žákům
- 6) Nadšení pro předmět
- 7) Upřímnost

- 8) Poctivost
- 9) Čestnost
- 10) Nenadřazování nad žáky
- 11) Respekt
- 12) Sebereflexe

Zajímavostí je, že až ke konci výčtu se objevují vlastnosti jako dochvilnost (8 % dotázaných) a připravenost na výuku (9 % procent dotázaných) (Mokrá, Křeček, 2019).

1.7. SHRUTÍ TEORETICKÝCH PŘEDPOKLADŮ A VÝZKUMŮ Z PRAXE V SOUVISLOSTI S OSOBNOSTÍ UČITELE, ČI TŘÍDNÍHO UČITELE

Obecně lze na základě výše uvedených faktů říci, že vlastnosti učitele by měly korespondovat i s vlastnostmi třídního učitele. Nicméně u třídního učitele je očekávána působnost v širším spektru záležitostí. Jeho role je významná především v souvislosti s výchovnou působností na své žáky. Společnými jmenovateli teoretických předpokladů a dosavadních výzkumů se shodují zejména v tom, že by učitel, potažmo třídní učitel, měl být odborníkem ve svém oboru, látku předkládat žákům srozumitelně a zajímavým způsobem, měl by být autoritou budící respekt, avšak neměl by své pozici zneužívat a ponižovat či jinak zesměšňovat své žáky. Velmi důležitou složkou se zdá být komunikace. V souvislosti s ní by měl pedagog nejen průběžně komunikovat s žáky, ale měl by vyjadřovat své emoce, vřelost a být k žákům upřímný. Měl by z něj jít cítit entuziasmus pro práci, měl by zahrnovat do výuky i neformální prvky jako různé příběhy ze života či jakýkoliv druh slušného humoru. Naopak v souvislosti s komunikací by vyučující neměl nikoho zvýhodňovat, zabývat se výhradně školními záležitostmi na úkor budování vztahu s žáky, případně je negativní obecná absence komunikace a zájmu směrem ke svým žákům. Pedagog by měl být za všech okolností spravedlivý a neměl by k jednotlivým žákům přistupovat odlišně, pokud řeší tentýž problém např. s kázní. Naopak v každodenních věcech by měl třídní učitele respektovat individualitu každého z žáků.

2. TEORETICKÁ BÁZE FOCUS GROUPS

V druhé kapitole teoretické části bude definována, popsána a charakterizována teoretická podstata výzkumné metody focus groups, jež byla využita ve výzkumu v rámci této práce.

2.1. DEFINICE FOCUS GROUPS

Vzhledem k charakteru této práce byla pro praktickou část zvolena kvalitativní metoda výzkumu, která je nejen v oblasti pedagogiky poměrně rozšířenou metodou výzkumu. Než však bude v praktické části využita, je zapotřebí definovat tento pojem, především pak charakterizovat jeho podstatu, prostředky a cíl. V odborné literatuře se pro tuto metodu využívá různorodého označení, kromě focus groups, existuje i varianta focused groups, nebo focused groups discussion (Toušek, 2007). Někdy je tato metoda překládána do českého jazyka jako ohniskové skupiny.

Definicí této metody je celá řada. „Focus group je název pro kvalitativní výzkumnou metodu. Focus groups se používají pro zjišťování motivů jednání, důvodů odmítnutí produktu, informací kvalitativního charakteru, tvorbě hypotéz.“ (mediální slovník, 2020). Další možnou definicí je například tato: „Focus Group je plánovaná strukturovaná diskuse s relativně malým počtem účastníků. Řídí ji zkušený facilitátor v bezpečném prostředí. Metodu lze chápat jako spojení cíleného rozhovoru a diskuzní skupiny. Lze ji realizovat také on-line formou.“ (participativní metody, 2020) Poněkud obsáhleji pak lze definovat focus groups takto: „Focus group je plánovaná diskuze malé skupiny (ideálně čtyř až dvanácti účastníků) vedená moderátorem. V ohniskové skupině je využit pohled zainteresovaných osob na dané téma, skupinová dynamika a skupinové ovlivnění názoru. Ohnisková skupina je vytvořena tak, aby byly získány informace o názorech, volbách a hodnotách účastníků na předem definované téma. Míra strukturace focus group může být různá. Pro představu můžeme říci, že se jedná o kombinaci mezi ohniskovým rozhovorem a skupinovou diskuzí.“ (Bjelončíková, Glumbíková, Gojová A., Gojová V., 2016).

2.2. CHARAKTERISTIKA FOCUS GROUPS

Historie této výzkumné metody je poměrně obsáhlá. Byla využívána již ve dvacátých letech 20. století především v oblasti sociologie. Jedna z nejznámějších prací pochází od sociologa Bogarda z roku 1926. Focus groups se také hojně využívaly během druhé světové války (Morgan, 1997). V rámci této výzkumné metody lze definovat čtyři základní rysy definované

výzkumníky Mertonem a Kendallovou v textu *The Focused Interview* v odborném časopise *American Journal of Sociology*:

1. Dotazovaní respondenti společně sdílejí konkrétní zkušenost s předmětem analýzy. Viděli např. stejný film, slyšeli stejný rozhlasový program, četli stejnou knihu, účastnili se společně řízeného experimentu a nebo zažili stejnou sociální situaci, jejíž okolnosti jsou známé.
2. Hypoteticky významné elementy a vzorce sociální situace, která je předmětem šetření a její celková struktura byla předem analyzována výzkumníkem. Díky této analýze má výzkumník k dispozici sadu hypotéz, týkající se významů a okolností, které mohly determinovat charakter této situace, resp. zkušenosti.
3. Rozhovor je veden prostřednictvím osnovy interview (interview guide), kterou výzkumník vyhotovil na základě předchozí analýzy a která obsahuje základní okruhy otázek a hypotézy.
4. Interview je zaměřeno na subjektivní zkušenosti respondentů se zkoumanou problematikou. Soubor poskytnutých odpovědí a reakcí umožňuje badateli: (a) testovat validitu hypotéz a teoretických předpokladů a (b) získat nepředvídané reakce a odpovědi, které umožňují formulaci nových hypotéz (Merton, Kendall in Toušek, 2007).

V rámci bodu 1 bylo vybráno celkem 8 skupin žáků základní školy, kteří mají stejnou zkušenost s chozením na tutéž základní školu a samozřejmě i zkušenosti s osobností třídního učitele. Bod 2 je zřejmý z kapitoly 1, kde byly shrnuty veškeré poznatky a předpoklady vůči předmětu výzkumu, kterým jsou kladné, popřípadě záporné vlastnosti třídního učitele očima žáků základní školy. V rámci bodu 3 jsem si vytvořil následující osnovu:

- Vysvětlení podstaty a tématu výzkumu žákům
- Upozornění, že výsledky výzkumu budou zcela anonymní
- Upozornění, že bude z diskuse pořízen audio záznam, který nebude nikde zveřejňován
- Obeznamení žáků s cílem a využitím získaných dat
- Seznámení s pravidly diskuse
- Další diskuse byla spíše nestrukturovaná – otázky jaký ne/má být třídní učitel byly dostačující, dále facilitátor (autor výzkumu) zadával dotazy v závislosti na vyřčených odpovědích žáků

V rámci bodu 4 autor nasýtil data, kterými byly subjektivní názory na osobnost třídního učitele, a porovnal je s hypotézami z teoretické části.

Ideální počty respondentů v rámci jedné ohniskové skupiny se liší, ačkoliv většina zdrojů se shoduje na počtu mezi osmi až deseti respondenty. „Výzkumná agentura rekrutuje skupinu respondentů z cílové skupiny (8–10 lidí) a prostřednictvím moderátora s nimi vede diskuzi na dané téma. „(mediální slovník, 2020) Jedna skupina se skládá z 8–12 (maximálně, ideální počet je 8–10) respondentů (ANALYSE group, 2020). V rámci této práce bylo využito dělení tříd na jazykové a nejazykové skupiny v rámci výuky anglického jazyka, proto skupiny respondentů se pohybovaly mezi 11 až 13 žáky, což autor považuje za přijatelné vzhledem k jeho možnostem. „Výhodou focus group je její časová a finanční nenáročnost, stejně jako flexibilní formát skupinové diskuze. Focus group umožňuje zjistit nejen jednotlivé názory účastníků, ale i osvětlit, jak nad tématem uvažují a jak k těmto názorům došli (Slocum, in (Bjelončíková, Glumbíková, Gojová A., Gojová V., 2016). Běžná délka jedné ohniskové skupiny by se měla pohybovat v časovém rozpětí 1,5–2 hodiny (ANALYSE group, 2020). Pro tento výzkum byly využity dvě vyučovací hodiny pro každou ohniskovou čili diskuse trvala 1,5 hodiny.

Silnou stránkou této metody je, že výzkumník může koncentrovat velké množství dat přesně podle svého zájmu. Pozitivem je také vzájemná interakce jednotlivců v rámci skupiny, která vede ke zjištění různých názorů na danou problematiku. Avšak tato interakce může být i slabou stránkou, jelikož zde hrozí, že se někteří dominantní jedinci budou více prosazovat než ostatní. Druhým potencialem negativem této metody jsou možné tendence ke konformitě, kdy účastníci ohniskové skupiny neřeknou názory tak otevřeně, jako by je řekli v soukromí, a spíše se nechávají ovlivnit tím, co se očekává jako odpověď. Opačným, avšak rovněž možným, jevem je polarizace, kdy někteří účastníci výzkumu mohou mít tendenci zveličovat či jinak extrémněji modifikovat své skutečné názory, které jsou ve skutečnosti umírněnější (Morgan, 1997). Vyjmenovaná rizika se autor pokusil eliminovat stanovením jasných pravidel během průběhu diskuse:

- Každý, kdo bude chtít vyslovit svůj názor, se přihlásí.
- Pokud někdo mluví, ostatní mu neskáčou do řeči.
- Nikdo nebude kritizovat ostatní za jejich názor a bude všechny odlišné názory respektovat.
- Všichni se vyvarují osobních invektiv vůči ostatním.
- Nikdo nebude negativní vlastnosti třídního učitele spojovat s konkrétními osobami.
- Pokud někdo bude porušovat stanovená pravidla, bude z výzkumu vyloučen, (poznámka autora: v žádné ohniskové skupině nebylo zapotřebí využít tohoto opatření

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. FORMÁLNÍ STRÁNKA VÝZKUMU

Výzkum byl uskutečněn mezi 27. 2. až 6. 3. 2020 na pražské základní škole B. (zkratka uvedena z důvodu, že mezi žáky občas zaznělo negativní hodnocení učitelů na základě vlastní zkušenosti, a autor nechce danou školu touto prací nijak poškodit). Během tohoto období se stalo výzkumným vzorkem celkem 8 ohniskových skupin. 4 ohniskové skupiny byly složeny z žáků šestých a sedmých tříd, další čtyři pak z žáků tříd osmých a devátých. Ohniskové skupiny byly takto rozděleny na základě předpokladu, že starší žáci mohou mít již jinou představu o tématu, respektive jiné priority. Skupiny byly vytvořeny v rámci tzv. nejazykových a jazykových skupin, kde jsou žáci daných tříd rozděleni, počet žáků jednotlivých skupin se tak pohyboval v rozmezí od 11 do 15.

V případě nenasycenosti dat byl připraven další postup tak, že by výzkum proběhl ještě v dalších třídách, popřípadě na předem domluvené druhé škole. Nicméně počet ohniskových skupin se zdál dostačující. Jednotlivá témata, jež žáci zmiňovali, se opakovala prakticky v jakékoliv následující skupině. Žáci byli poučeni o naprosté anonymitě výzkumu, za diskusi jim rovněž nehrozil žádný postih, ani špatná známka. Naopak byli všichni oceněni za aktivitu v hodině jedničkou, a to ještě před samotným zahájením ohniskové skupiny, aby tak nebyly pod umělým tlakem obsahu, který budou zmiňovat. Z každé ohniskové skupiny byl pořízen audiozáznam s opětovným ujištěním, že nikde nebude uveřejněn. Tento audiozázpis byl následně využit pro domácí analýzu styčných obsahových bodů diskuse. Jedna ohnisková skupina měla vždy délku 45 minut. Tento čas byl dostačující, ve třech skupinách již posledních 15 minut bylo spíše shrnujících a odlehčených od tématu, jelikož žáci již neměli další postřehy k tématu. Facilitátorem diskuse byl autor.

V práci jsou shrnuty postřehy, názory a pohledy žáků. Jednotlivá témata a výroky nejsou na základě výše zmíněné anonymity nijak doplněná o jména, či jakékoliv další údaje. Autor pokládá za zbytečné jednotlivé žáky označovat např. čísly nebo písmeny, jelikož by tento způsob spíše působil rušivě a odtrhával pozornost od obsahu. Jediným veřejným údajem, který však vyplývá z podstaty zařazení žáků do jednotlivých ročníků, je skutečnost, že v případě 6. a 7. tříd se jedná o žáky přibližně mezi 12 až 13 lety a v případě 8. a 9. tříd o žáky mezi 14 až 15 lety. Původní záměr autora bylo analýzu rozdělit na dvě části právě podle věkových kategorií žáků, nicméně samotný výzkum ukázal, že obě skupiny žáků uváděly stejná témata, až na pár marginálních, a proto by rozdělení nedávalo smysl. Proto je analýza rozebrána jako celek,

přičemž upozorňuje na ty ojedinělé skutečnosti, které se objevily výhradně u jedné skupiny žáků. Výroky žáků jsou psány kurzívou a vyznačeny uvozovkami.

3.2. ANALÝZA OBSAHU OHNISKOVÝCH SKUPIN

Na základě jednotlivých diskusí lze vygenerovat tyto důležité vlastnosti (ať už pozitivní, či negativní), které jsou důležité, aby ne/měl třídní učitel (charakteristiky řazeny abecedně):

- Agresivita
- Aktivita
- Aktualizace informací a postupů
- Důvěra
- Humor
- Lenost
- Lhaní
- Nadřazenost, výsměch
- Náladovost
- Negativita, nezájem
- Nudný
- Oblečení
- Odbornost
- Přísnost
- Spravedlivost
- Srozumitelnost
- Tolerance
- Trpělivost
- Věk
- Vzor
- Vztah k žákům
- Zákeřnost

V další části tyto charakteristiky budou podrobeny detailnější analýze a budou jim přiřazeny pozitivní a negativní konotace. Daná témata jsou pro přehlednost v následujícím textu vytučněna.

Žáci kladli obecně důraz na kladný **vztah** třídního učitele **k žákům**, třídnímu učiteli by mělo na žácích záležet, a to nejen na jejich studijních výsledcích, ale i na osobním prožívání. „*Učitel by měl být také ochotný vždy pomoci. Od učitele se samozřejmě neočekává, že by to byl psycholog, ale je potřeba aby, když zrovna dítě má špatné období doma, tak mu učitel dokázal pomoci. Ať už je žák třeba obětí šikany, tak by se učitel měl na chvíli vzdát své profese a měl by být žákovi ochotný pomoci.*“ Z učitele by žáci měli mít pocit, že skutečně má rád děti, což je podstatou učitelské profese. Pokud tomu tak není, žáci tento chybějící základní předpoklad pro učitelskou práci rychle rozpoznají a vztah mezi žáky a učitelem pak bývá na bodu mrazu. „*Učitel by měl mít rád děti. Možná se to někomu může zdát jako samozřejmost, ale věřte mi, není tomu tak. My děti nejsme žádní hlupáci (i když se tak často projevujeme) a poznáme, když námi nějaký učitel opovrhne nebo když je na nás třeba zasedlý.*“ Třídního učitele by měla zajímat i osobní stránka žáka, jeho zájmy, stejně tak by měl dbát i na vzhled třídy. „*Měl by se zajímat, co žáky baví, co je zajímavá a podle toho jít s nimi např. na jejich oblíbený film, na nějaký výlet v rámci nějakého předmětu. Protože, se třeba v rámci toho výletu něco dozví nebo se něco naučí do školy a mají i s učitelem lepší vztah. Když je třída hezky vyzdobená a učitel vede žáky k tomu, aby si po sobě uklízeli tak ta třída líp vypadá a taky se v ní dobře učí.*“

Zajímavá diskuse se vedla ohledně **přísnosti** vyučujícího, kde došlo ke konfrontaci dvou úhlů pohledů. Jedna část žáků viděla přísnost jako překážku k vybudování dobrého vztahu s třídním učitelem. „*Sice je pravda, že by učitelé měli být přísní, ale to jen do určité míry. Když je totiž učitel až moc přísný, tak nejen že ho žáci nemají rádi, ale také se netěší do školy a začnou k danému nebo daným předmětům, které je učitel učí, odpor.*“ Druhá část žáků však oponovala názorem, že když učitel není přísný, tak si každý dělá, co chce, je hluk a nikdo se nic nenaučí. Po diskusi se žáci většinou shodli, že „*učitel má být přísný, ale ne moc, aby měli žáci z učitele respekt, ale ne strach.*“

Za důležitou považují žáci vzájemnou **důvěru** mezi třídním učitelem a žáky. Je pro ně podstatné, aby si je třídní učitel vždy vyslechl, bral v úvahu názor a pohled daného žáka a dále s touto informací pracoval a zohledňoval ji. Opačný přístup může vést ke ztrátě důvěry ze strany žáků a může mít také negativní vliv na jejich sebevědomí a důležitost pro třídní kolektiv, školu, potažmo společnost. „*Když je učitel nedůvěřivý, nebo v si v horším případě ani nevyslechne danou situaci, žákovi začne připadat, že jeho názor či tvrzení nemá smysl a nikoho ani nezajímá, co říká*“ S nedůvěrou je spojená i problematika **lhaní**, kterého by se za všech okolností měl vyučující vyvarovat, jelikož pak ztrácí právě důvěru, a může se tak dlouhodobě narušit vzájemný vztah. V souvislosti se lží lze uvést např. tyto názory: „*Správný učitel by*

neměl být lhář a to co kdysi slíbil, musí splnit. Učitel má jít dětem příkladem, pokud by lhal a byl nezodpovědný, děti už nikomu věřit nebudou a v nejhorším případě to může skončit tak, že se budou chovat jako on.“, nebo „*Nikdo by neměl lhát. Učitel už vůbec ne. Děti by měli moci důvěřovat svému učiteli.*“

V rámci důvěry je však také pro žáky důležitá víra v pedagogické schopnosti vyučujícího, potažmo jeho **odbornost**. Učitel musí působit přesvědčivě, odpovídat na otázky a působit tak na žáky jako odborník. „*Učitel by měl být chytrý, aby žáci věřili, co říká.*“ Žáci si zájmu učitele o předmět a jeho znalostí velmi rychle všimnou a rozpoznají, zda daný učitel opravdu ví, o čem mluví. S tím je pak spojena autorita učitele a obecně jeho vnímání žáky. „*Učiteli by určitě neuškodilo, kdyby byl chytrý. Nebo kdyby se alespoň o ten svůj předmět, který učí, zajímal. A uměl by o něm vyprávět a vyprávět klidně i hodiny. Aby dokázal pozvednout jeho světlé stránky. Jasně, třídní učitel na základní nebo na střední škole není žádný profesor na vysoké škole, ale žáky by měl naučit stejně jako naučná kniha.*“

Velmi rezonovalo také téma **agresivita**, a to napříč skupinami. Žáci se vymezovali vůči jakémukoliv projevu agrese, zbytečnému vyhrcování situace, křiku apod. „*Učitel by neměl kvůli každé prkotině vylítnout a rozdávat poznámky. Vše se dá vyřešit v klidu a dohodou.*“ Z vyučujícího by měla jít cítit určitá přirozená autorita, měl by se dokázat prosadit, aniž by se musel spoléhat zvyšování hlasu, či jakékoliv formy trestu. „*Neměl by na své žáky křičet a hněvat se na ně, nesmyslím si, že vztek k něčemu vede. Pokárat je by měl ve vážných situacích místo vzteku.*“ V rámci přílišného sebeprosazování žáci poukazovali na **tolerantnost**, respektive netolerantnost, vůči žákům spjatou právě s agresí. „*Neměl by se snažit navzdory jiným názorům prosadit ten svůj za jakoukoli cenu. To se může hodně vymstít.*“

V úzkém spojení s touto problematikou je tedy i **trpělivost**, kterou by měl kantor oplývat a nedávat tak přespříliš průchod svým emocím. „*Učitel by měl být trpělivý ke svým žákům, a to i k těm slabším. Neměl by se rozčilovat nebo dokonce nadávat. Měl by umět trpělivě vysvětlovat učební látku.*“ V souvislosti s trpělivostí často zaznívaly názory, že by učitel měl vždy počkat, až žáci dopíší cvičení či test, a nepožadovat splnění práce za velmi krátkou dobu, nebo například zadávat další práci a pokyny, zatímco mají žáci pracovat na jiném úkolu. Takové situace nejsou vzácné a žáky zbytečně uvádějí do stresu. Tato netrpělivost ze strany pedagoga může vést až ke vnímání učitele jako chaotické osoby, která vede svůj vyklad neuspořádaně, případně zabrušuje neustále do témat, která nesouvisejí s učivem. „*Třídní učitelka by neměla*

přeskakovat z jednoho tématu na druhé. Dokud to první téma nevysvětlí, neměla by jít na další.“ Žákům také vadí další možnosti umělého vyvolávání stresu, jako třeba neustálá prohlášení, že je třída pozadu a že se nestihne probrat všechna látka.

Spravedlnost je asi nejpodstatnějším charakteristickým znakem třídního učitele, případně i ostatních vyučujících. Spravedlnost je velmi těžko uchopitelný pojem, jelikož je velice subjektivní, co každý vnímáme jako spravedlivé a nespravedlivé. Navzdory tomu podstatná část diskusí v rámci ohniskových skupin, nevyjímaje ani jedné z nich, se vedla právě o tomto tématu. Debatu je možné shrnout do souvětí, že vyučující by neměl nadřžovat žádnému žákovi, bez ohledu na to, zda je mu něčím více sympatický, naopak nikoho by neměl zbytečně ostrakizovat nebo mu ztěžovat situaci, anebo přistupovat k němu hůře než k ostatním. Žáci pocítují nespravedlnost velmi často, byť je velmi těžké vyhodnotit, do jaké míry je to pouze vnímání situací bez potřebného nadhledu a kdy se skutečně setkávají s nevhodným chováním vůči svým osobám. Avšak toto posouzení není cílem práce.

Žáci vnímají, že učitelé často žáky třídí na oblíbené na neoblíbené na základě různých faktorů, které jsou pro daného vyučujícího směrodatné. Nejčastěji zmiňují zvýhodňování chytřejších žáků, žáků s dobrým prospěchem, žáků extrovertního typu na úkor žáků, kteří jsou pomalejší, nedosahují příliš dobrých studijních výsledků, nebo jsou příliš uzavřeni sami do sebe. Časté je zasednutí na žáky, kteří již měli nějaký kázeňský problém, nebo obecné rozřazení na ty sympatické, ať už povahou, nebo vzhledem, a nesympatické. „Učitel by se měl ke všem žákům chovat stejně a nenajít si ve třídě například 3 oblíbené, kteří vždy plní všechny úkoly a mají jen dobré známky, nebo jsou mu prostě chováním sympatičtější než ostatní. Stejně jako by neměl nikoho zvýhodňovat, neměl by ani nikoho znevýhodňovat třeba na základě předsudků kvůli vzhledu nebo názoru ostatních učitelů. Pokud se k němu někdo chová nepříjemně, měl by mu podle mě učitel dát nějaký trest a tím to ukončit a nedovolit, aby ho to pak ovlivňovalo v přístupu k danému člověku v budoucnu.“

Výše zmíněné tvrzení však někteří respondenti částečně zpochybňovali. Za určitou výjimku, kdy by mohl učitel přistupovat k určitým žákům jiným způsobem, považovali někteří z žáků situaci, kdy učitel vychází vstříc snaživým žákům a naopak tuto možnost nedá žákům, kteří mají vše, expresivně řečeno, „na háku“. *„Jedna věc je samozřejmě chování k jednotlivým žákům a druhá jejich hodnocení. Osobně souhlasím, aby učitel snaživým žákům dal možnost třeba opravy špatné známky, anebo pokud se nějaký test nepovede žákovi, který obvykle dostává samé jedničky, odpustit mu to. Naopak žákům, kteří na učení kašlou a na učitele jsou běžně drzí, bych*

něco takového nedopřála. Ale pokud se jedná o známky jako takové, učitel by neměl dávat horší známky žákům, které nemá rád, a naopak dobré těm, které rád má, za stejný výsledek.“

V diskusi také vyplynula na povrch genderová otázka, kdy se někteří žáci domnívali, že třídní učitelka upřednostňuje kluky před holkami. *„Někdy se stává, že paní učitelka má raději holky než kluky. Vypadá to, jako by pro ni kluci nic neznamenal, jako by tam vůbec nebyli.“* Žáci dále zmiňovali nespravedlnost ve známkování, kdy za stejné body získávají jinou známku podle oblíbenosti, stejně tak i jiné hodnocení srovnatelných výkonů u ústního zkoušení, jenž bývá hodnoceno v závislosti na konkrétní osobě žáka.

V některých případech dokonce žáci zmiňovali jako vlastnost, kterou by učitel neměl mít, **zákeřnost** (zmiňováno pouze skupinou 8. a 9. třída), kdy vyučující schválně některým, nebo všem žákům zadává úkoly, o nichž ví, že je nemohou zvládnout. *„Třídní učitel by neměl být zákeřný, když je zkoušení a učitel dává neustále nějaké chytáky. Tak mi to nepřijde to zkoušení fér a lidé pak toho učitele nemají rádi. A neradi se s ním baví a vznikají zbytečné problémy i třeba kvůli schválnostem žáků.“*

Velmi negativním charakteristickým rysem potenciálního třídního učitele (zmiňováno pouze skupinou 8. a 9. třída) je jeho **nadřazenost, výsměch** a jiné projevy vůči žákům, které je zesměšňují, či jakkoliv ponižují. *„Nemám ráda takové ty učitele, kteří musejí při každé příležitosti ukazovat žákům svojí nadřazenost jednoduše jenom proto, že oni jsou učitelé a my jsme jenom žáci.“* Žáci se shodli, že nejčastějšími projevy nadřazenosti nebo výsměchu je vysmívání se žákům, že něco udělali špatně, něco nepochopili, anebo něco nevědí. *„Když žák udělá chybu, učitel by měl vysvětlit, v čem je chyba, a proč udělal tu chybu a hlavně by se neměl vysmívat za chybu.“* Konkrétním příkladem výsměchu žákovi kvůli nedostatečnému talentu pak může být tento příklad: *„Mě zase paní učitelka nazývá Anička Čínská, aby mě tak rozlišila od druhé Aničky.“* Velice hraničními jsou pak posměšky ohledně vzhledu žáka nebo jeho příslušnosti k určitému národu. *„Měla jsem spor s paní učitelkou, kdy mi řekla, že vůbec neumím kreslit, že to je hrůza. Já jsem jí řekla, proč si to myslí, že si to nemyslím, a ona na mě spustila, že jsem prý drzá a nevychovaná.“*

Dalším negativním rysem třídního učitele je jeho permanentní **negativita a nezájem** o své žáky. Zejména negativistický pohled učitele na veškeré školní záležitosti, ale i negativní hodnocení budoucnosti žáků ohledně jejich neuplatnění v reálném životě, to vše může toto znechucení přenést pak na samotné žáky a může vytvořit celkové negativní třídní klima. *„Učitel by neměl být pesimistický, protože to ovlivňuje i žáky. Ty pak také mohou mít stejný pohled. Učitel by je*

naopak měl naplňovat pozitivitou. “ Jeden z účastníků diskuse např. uvedl, že má zkušenost s třídním učitelem, který jemu i ostatním spolužákům dává najevo, že mu na nich nijak nezáleží. Doslova toto jednání popisuje tak, že třídní učitel verbálně i neverbálně vyjadřuje větu: „*Je mi úplně jedno, co z tebe bude.*“ Další spolužačka pak dodává svou zkušenost, kdy má pocit, že se učitel zajímá pouze o učivo, které s nezájmem žákům prezentuje, aniž by věnoval čas záležitostem a pocitům svých žáků, ať už v rámci sporů v daném kolektivu, anebo záležitostí osobních. „*Učitel by se o svoje žáky měl zajímat, ne jim prázdňě číst text z papíru a mávnout rukou nad jejich budoucností.*“

Od negativy jsem vyčlenil téma **náladovost**, která má sice k tomu pojmu blízko, ale nejedná se o stav permanentní, nýbrž proměnlivý. Všem lidem se mění nálada, avšak obecně jsou na učitele kladeny nároky, aby tyto své proměny a osobní krize byli schopni ukrýt a nepřenesli tak své problémy na žáky. Ohledně náladovosti se v rámci diskuse vygenerovaly dva svým způsobem opačné pohledy na tuto vlastnost učitele. Prvním pohledem je přesvědčení, které je nastíněno výše, a tedy, že učitel by měl být konzistentní, předvídatelný a žáci by neměli být v neustálém očekávání, v jaké náladě jejich vyučující dorazí. „*Podle mě je důležité, aby nebyl učitel náladový a jeden den se nechoval např. úplně přehnaně mile a druhý den extrémně nepříjemně.*“ Druhým pohledem je pak názor, že by učitel měl žáky připravovat na to, že život není jen o příjemných chvílích, situacích, kdy se každý na daného žáka směje a je na něj příjemný. Učitel by měl podle tohoto přesvědčení přiblížit žákům realitu dospělého života, který svou podstatou není jednoduchý a přináší různé překážky, komplikace a nepříjemné situace. „*Učitel by měl být i reálný. Nedělat ze všeho pohádku. Když něco žák provede, tak přijde také spravedlivý trest. Měl by nám ukázat, že se dějí i špatné věci, že ne vždy mají lidi dobrou náladu, prostě nám ukázat i realitu života.*“

Z kladných vlastností je pro žáky velmi důležitá smysl pro **humor**. Je však třeba upozornit, že nemístný humor nebo humor, který žáci nevnímají jako směšný, může být kontraproduktivní. „*Já osobně nemám moc ráda učitele bez smyslu pro humor, nebo s hodně špatným humorem.*“ Důležité pro žáky je, aby si kantor uměl udělat také legraci sám ze sebe: „*Ale také by měl být zábavný, aby si např. ze svých menších chyb dokázal udělat srandu, anebo si srandu občas udělat sám ze sebe.*“ Humor by měl podle žáků být součástí hodin, jelikož tvoří určitou odlehčenou atmosféru a pomáhá k lepší percepci a memorizaci učiva. „*Každý třídní učitel by měl mít smysl pro humor, aby s ním byla hodina jeho předmětu zábavnější, a žáci si potom z jeho hodiny více zapamatují.*“

Třídní učitel by naopak neměl být **nudný**. Žákům vadí přístup, kdy například jen vyplňují cvičení, nebo typ učitelů, kteří celou hodinu promluví bez interakce s žáky. Učivo vyprávějí monotónně bez jakéhokoliv důvtipu. Každá hodina tak probíhá stejně, z vyučování se stává nudný stereotyp a žáci postupně ztrácejí pozornost a obecně i zájem o předmět. „*Učitel by neměl při hodině zdlouhavě něco vykládat monotónním hlasem. Měl by umět udělat hodinu zábavnější, aby nás to zajímalo.*“

Dalším pojmem, který v diskusích zazníval velmi často, je **aktivita** učitele. Pod slovem aktivita si žáci většinou představují proaktivní přístup učitele především v rámci organizování různých akcí, výletů, škol v přírodě apod. K tomuto tématu se vyjadřovala velká část žáků, přičemž zaznívala prohlášení typu: „*Třídní učitel by měl vymýšlet různé zajímavé a zábavné akce.*“ Nejen že tyto akce jsou pro žáky zábavné, ale jsou si vědomi, že jim tyto aktivity mohou utužovat kolektiv „*Třídní učitel by měl často s dětmi chodit na výlety nebo procházky. Každý učitel by měl být originální, nejen ve výletech, ale i ve stylu učení. Každý správný třídní učitel by se měl snažit sjednotit jeho třídu aktivitami, které baví celou třídu. Nesmí mu jen záležet na výhrách či prohrách, ale musí být příkladem, že záleží na spolupráci celé třídy.*“

Slovem, které často zaznívalo jako opozice k aktivitě třídního učitele, byla **lenost**. „*Třídní učitel by nesměl být moc líný na to, aby třídě vymyslel a zařídil výlety a akce, i kdyby to by měl být jen piknik v parku.*“ Pokud už třídní učitel nějakou akci zorganizuje, měl by se jí aktivně účastnit, nikoliv ji sabotovat, či se jakkoliv izolovat od své třídy. „*Taky si myslím, že by neměla být líná, protože například na škole v přírodě bychom byli pořád jen na penzionu a nikam bychom nechodili.*“

Aktualizace informací a postupů bylo téma, které zaznívalo zejména u starších žáků, byť ne výhradně. Učitel by neměl podle žáků projevovat aktivitu pouze v mimoškolních aktivitách, ale měl by pátrat po moderních metodách výuky a přenést je do svého vyučování. Učitel by se měl vyvarovat opakování učiva ze starých učebnic, přicházet s vlastními materiály, aktivitami, které by hodinu oživily a motivovaly žáky k lepším výkonům. „*Důležité je, aby pracoval s aktualitami, informacemi, novými způsoby učiva, které jsou účinnější než ty zastaralé.*“

Co se týče samotného výkladu, žáci často zmiňovali, že je pro ně důležité, aby se daný vyučující vyjadřoval srozumitelnou formou. **Srozumitelnost** po boku se zajímavostí výkladu považují za nejdůležitější faktory vedení výuky. „*Když učitel dobře vysvětluje, tak se to učivo líp pochopí, naučí a dobře se to poslouchá, takže to potom není ani taková velká nuda v hodině.*“

Významnou charakteristikou je také působení třídního učitele jako **vzor** svým žákům. Třídní učitel by měl mít morální kodex a chování přizpůsobené tomu, co vyžaduje také od svých žáků. Pokud dojde k rozporu mezi tím, co od žáků požaduje, a jak sám jedná, žáci i přestávají takového pedagoga vnímat jako vzor, v horším případě pro ně zůstává negativním vzorem, na základě čehož žáci jednájí v rozporu s dobrými mravy. Žáci například zmiňovali, že by učitel neměl brát žádné drogy, včetně alkoholu a kouření cigaret. „*Třídní učitelka by neměla kouřit, měla by nám jít příkladem.* Žákům vadí různé příkazy a požadavky, které pak sám učitel jakožto vzor porušuje, avšak žáky za tyto prohřešky trestá. „*Na škole jsou učitelé, kteří nám zakazují pít v hodině, ale přitom vždycky přijdou a celou hodinu popíjejí kávu nebo něco jiného. Přijde mi to nefér.*“ Totéž platí i používání techniky. „*Někteří učitelé nám zakazují používat mobily, ale přitom jim kolikrát během hodiny pořád zvoní mobil.*“

V souvislosti se vzorem jsem vyčlenil téma **oblečení**. Žáci zmiňovali, že by učitel měl na sebe dbát a měl by chodit v čistém oblečení a řádně upravený. „Důležité je, aby nechodil jako bezdomovec – špinavý, zapáchající, abych z něj měl dobrý pocit a šel mi příkladem“

Posledním tématem pak byl věk samotných vyučujících, což je faktor, který nesouvisí s vlastnostmi, jelikož věk objektivně vyučující nemohou ovlivnit. „*Mladší učitelé nám většinou více rozumí.*“ Žáci však měli na mysli, jak vyplynulo z hovoru, že mladší učitelé k nim většinou mají blíže, mají více pochopení pro jejich problémy a dokáží být k nim více empatičtí. Čili těmito vlastnostmi a přístupem nemusí nezbytně disponovat pouze mladší učitelé, nicméně žáci vnímají, že tomu tak bývá vzhledem k menšímu věkovému rozdílu častěji.

3.3. POROVNÁNÍ VÝZKUMU S TEORIÍ

V této části autor porovná výsledky výzkumu s teoretickými tezemi a předpoklady osobnosti třídního učitele a učitele obecně, které byly shrnuty v prvním teoretickém oddílu práce.

3.3.1. Srovnání s kodexem ZŠ Mohylová

Pokud výsledky výzkumu porovnáme s teoretickými předpoklady vycházejícími z kodexu vybrané základní školy Mohylová, lze říci, že vytýčené teoretické body odpovídají představám žáků zúčastnivších se autorova výzkumu. Zejména body: „*učitel si uvědomuje, že je pro žáky vzorem, a svého vlivu nevyužívá k jejich manipulaci*“, „*učitel nezneužívá svého postavení vůči žákům, má ke všem spravedlivý přístup*“ a v neposlední řadě „*učitel se snaží o objektivitu a spravedlnost*“ odpovídají představám žáků, pro které je

spravedlivý přístup vůči všem žákům třídního kolektivu velmi důležitou charakteristikou. Žáci rovněž zmiňovali, že by měl být třídní učitel vždy nápomocen a zajímat se o jejich problémy, včetně těch mimoškolních, tomu odpovídají dva body z kodexu „učitel je empatický a tolerantní“, který koresponduje např. s výrokem žáka o učiteli: „Neměl by se snažit navzdory jiným názorům prosadit ten svůj za jakoukoli cenu.“ a druhý bod kodexu „učitel citlivě přistupuje k důvěrným informacím o žácích (naživo i elektronicky)“

3.3.2. Srovnání s typologií osobnosti učitele podle Kohoutka

V práci dále bylo zmíněno 6 typů osobností učitele, jak je vymezil profesor Kohoutek:

1) Náboženský typ:

U náboženského typu autor shledává za problematický rys „Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor“, jelikož žáci v jednotlivých diskusích velmi často zdůrazňovali, že učitel by měl mít smysl pro humor a neměl by být vážný a tím i nudný. Pro ilustraci lze znovu uvést např. následující výrok žáka „Každý třídní učitel by měl mít smysl pro humor, aby s ním byla hodina jeho předmětu zábavnější, a žáci si potom z jeho hodiny více zapamatují.“ Naopak kladným rysem může být jeho spolehlivost.

2) Estetický

Estetický typ má schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji, což lze znovu navázat na empatii vůči žákům, kteří tuto vlastnost oceňují. U aktivně tvořivého podtypu může být pro žáky negativním neschopnost přistupovat k žákům individuálně, naopak u pasivně receptivní podtypu by dle výpovědí žáků bylo jistě přínosem, že se takový učitel umí vcítit i do jiného založení osobnosti než jaké má sám.

3) Sociální

Vzhledem k tomu že sociální typ učitele neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům, je trpělivý a střízlivý, jeví se jako ideální pro naplnění představ dotazovaných žáků.

4) Teoretický

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, tento pedagog má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Žáci sice chtějí, aby se učitel zajímal o svůj obor a bylo na něm poznat, že jej baví, v čemž by mohl žákům částečně vyhovovat. „Učiteli by určité

neuškodilo, kdyby byl chytrý. Nebo kdyby se alespoň o ten svůj předmět, který učí, zajímal. A uměl by o něm vyprávět a vyprávět klidně i hodiny. Aby dokázal pozvednout jeho světlé stránky (...)“ Na druhou stranu velmi negativním rysem je nezájem o žáky na úkor zájmu o předmět, což se jeví jako základ očekávání žáků. *„Učitel by se o svoje žáky měl zajímat, ne jim prázdně číst text z papíru a mávnout rukou nad jejich budoucností.“*

5) Ekonomický

Ekonomický typ pedagoga je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Tento druh pedagoga by mohl žákům vyhovovat vzhledem k tomu, že pro minimalizaci vynaložení energie a úsilí a k dosažení maximálních výsledků by mohl být takový pedagog nakloněn k využívání k aktualizaci informací a postupů, které by vedly k dosažení cíle za zmíněných podmínek. *„Důležité je, aby pracoval s aktualitami, informacemi, novými způsoby učiva, které jsou účinnější než ty za staralé.“*

6) Mocenský

Za nejméně vhodnou variantu lze považovat mocenský typ učitele. Takový pedagog má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje atp., než kladným vztahem k žákům. Přesně tyto záležitosti byly zmiňovány žáky pro ně samotné jako naprosto neakceptovatelné. V této souvislosti je nasnadě připomenout následující výroky žáků: *„Nemám ráda takové ty učitele, kteří musejí při každé příležitosti ukazovat žákům svojí nadřazenost jednoduše jenom proto, že oni jsou učitelé a my jsme jenom žáci.“*, anebo *„Třídní učitel by neměl být zákeřný, když je zkoušení a učitel dává neustále nějaké chytáky. Tak mi to nepřijde to zkoušení fér a lidé pak toho učitele nemají rádi. A neradi se s ním baví a vznikají zbytečné problémy i třeba kvůli schválnostem žáků.“* V souvislosti s tématem tolerance, které vyplynulo z diskusí jako důležité a jeho absence jako velmi vážný nedostatek, pak lze znovu uvést tento výrok: *„Neměl by se snažit navzdory jiným názorům prosadit ten svůj za jakoukoli cenu. To se může hodně vymstít.“*

3.3.3. Srovnání s charakteristikou Sokolovské

Jak uvádí Sokolevskaja profesionální kompetentnost učitele zahrnuje hodnotovou orientaci daného jedince, jeho schopnost zabývat se věcmi aktuálními pro potřeby současného moderního vzdělávání, měl by mít výborné znalosti v daném oboru, měl by být dochvilný, mít individuální styl komunikace, tzn. specifická gesta, intonaci a barvu hlasu, stejně tak by měl hovořit kultivovaným spisovným jazykem bez užívání různých dialektů apod. Výborná znalost

a zájem o svůj obor již byly v souvislosti s požadavky žáků zmíněny, nicméně hodnotová část společně s určitými nepsanými pravidly, jak se vyučující prezentuje navenek, ať už mluvou, gesty či jinými verbálními i neverbálními způsoby lze považovat také za prioritu žáků, která vyplynula z provedeného výzkumu, konkrétně se jedná o požadavky, jež byly autorem práce zařazeny do tématu vzor: „*Třídní učitelka by neměla kouřit, měla by nám jít příkladem.*“ „*Někteří učitelé nám zakazují používat mobily, ale přitom jim kolikrát během hodiny pořád zvoní mobil.*“ Víše zmíněné verbální prvky jako intonace, barva hlasu apod. se zdají být skutečně podstatnými, jelikož absence dobré práce s těmito prvky vede u žáků k závěrům, že učitel působí nezajímavě, kvůli čemuž ho žáci vnímají jako nudného. „*Učitel by neměl při hodině zdlouhavě něco vykládat monotónním hlasem. Měl by umět udělat hodinu zábavnější, aby nás to zajímalo.*“

3.3.4. Srovnání s tvrzením McGillema

Teoretická východiska přístupu k žákům stanovena Rossem McGillem se promítla ve výzkumu pouze částečně. První bod „zavést pravidla“ pro třídu, aby byl vyučující srozumitelný, se jevilo žákům skutečně jako podstatné. Velmi výrazně akcentovaly také názory uvedené McGillem jako čtvrtý bod, a totiž „sledovat problémy žáků“. Ostatní charakteristiky jako „vyřizovat administrativu“, „vytváření vazby se zákonnými zástupci“ a „předávat si informace s kolegy“ však celkem logicky ve výzkumu nezazněly ani jednou, jelikož tyto činnosti pedagoga jsou žákům poměrně vzdálené a nemají na ně většinou přímý dopad. Význam posledního šestého bodu „*budovat třídního ducha*“ je poměrně těžko uchopitelný, nicméně lze ho považovat jako za potřebný pro žáky, kteří obecně práci třídního učitele s jednotlivými žáky považují za důležitou. Vzpomeňme názor jednoho respondenta, když uvedl: „*Každý správný třídní učitel by se měl snažit sjednotit jeho třídu aktivitami, které baví celou třídu*“

3.3.5. Srovnání s výzkumem Hermochové

Porovnáme-li výsledky autorova výzkumu s výsledky výzkumu Hermochové na vzorku studentů pedagogické fakulty Univerzity Karlovy z roku 2009, kteří vzpomínali na třídní učitele na základní škole s větším odstupem, lze zde najít mnohé shody. Veškerá pozitivní hodnocení typu „vždy se za nás postavil“, „měl pochopení a byl lidský“, „nekritizoval nás před ostatními“ a „neházel nás do jednoho pytle“ se dají vypožorovat i v odpovědích v rámci výzkumného vzorku. Nejzásadnějším z bodů, který korespondoval s četnými názory žáků, však byla vzpomínka, že třídní učitel „byl společenský a trávil s námi i volný čas“. V této práci je tento rys třídního učitele nazván jako „aktivní“. Výroků na toto téma zaznělo mezi respondenty

skutečně hodně, lze znovu uvést výroky jako: „*Třídní učitel by měl vymýšlet různé zajímavé a zábavné akce,*“ nebo „*Třídní učitel by měl často s dětmi chodit na výlety nebo procházky.*“

Mezi negativní vzpomínky studentů pedagogické fakulty UK pak patřilo: „*Neviděl nic, jen školu*“, což je výrok, který lze najít již u zmiňovaného profesora Kohoutka a jeho Teoretického typu pedagoga, kdy tento pedagog má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. I toto téma bylo pro žáky autorova výzkumu zásadní, kdy za negativní považovali přístup třídního učitele, který je založen na premise „*Je mi úplně jedno, co z tebe bude.*“ Vzpomínka „*Považoval nás za tupce, kteří to nikam nedotáhnou, a všem to opakoval*“ rovněž není daleko od vyjádření žáků z výzkumného vzorku, kdy se často s tímto přístupem žáci setkávají, přičemž jsou sami přesvědčeni, že přístup učitele by měl být opačný. „*Když žák udělá chybu, učitel by měl vysvětlit, v čem je chyba, a proč udělal tu chybu a hlavně by se neměl vysmívat za chybu.*“

Shodné negativum lze nalézt i u vzpomínky „*Jednou byl kamarád a podruhé ne, a nikdy jsme nevěděli, na čem jsme,*“ kdy i tyto záležitosti byly tématem jednotlivých diskusí v ohniskových skupinách. V této práci autor výroky žáků sjednotil pod téma náladovost, kde uvedl např. tuto výpověď: „*Podle mě je důležité, aby nebyl učitel náladový a jeden den se nechoval např. úplně přehnaně mile a druhý den extrémně nepříjemně.*“ I další negativní rysy byly de facto shodné s nasbíranými daty: „*měl oblíbence, kteří mohli vše, a ostatním neprošlo nic*“, „*nebavil se s námi*“, „*byl pedant*“, „*neměl nás rád*“, „*nebyl fěr*“.

3.3.6. Srovnání s výzkumem Mokré a Křečka

I teoretické předpoklady dalších publikací a článků lze považovat jako validní, mluvíme-li o výsledcích autorova výzkumu. Zejména teoretický předpoklad Bendové „*neformální komunikace, humor, vyprávění příběhů*“ byl již několikrát uveden jako zásadní pro žáky základních škol. Totéž platí i pro empirické šetření proběhnuvší během let 2009 až 2012 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy publikované Mokrou a Křečkem zaměřené rovněž na pohledy žáků základních škol. Pro připomenutí autor znovu uvádí 12 nejdůležitějších vlastností učitele, jak vyplynulo z výzkumu Mokré a Křečka. Pro lepší ilustraci zde autor opětovně uvádí jeho témata z vlastního výzkumu, přičemž tentokrát pro lepší porovnání vybírá pouze ta, která byla zmiňována jako pozitivní a důležitá pro žáky, stejně jako tomu bylo u výzkumu Mokré a Křečka. Negativní rysy zde tedy zmíněny nejsou. Výjimkou je bod 10, kdy ve výzkumu autora je téma Nadřazenost, výsměch řazeno do negativních vlastností, avšak ve výzkumu Mokré

a Křečka s využitím prefixu „ne“ byla tato vlastnost zařazena jako pozitivní. Data z výzkumu Mokré a Křečka jsou řazena podle největšího zastoupení. Data výzkumu autora této práce nebyla kvantifikována, jelikož zvolená kvalitativní výzkumná metoda toto neumožňuje, přičemž kvantifikace nebyla ani cílem práce. Poměr zastoupení jednotlivých názorů je tedy vyjádřen pouze subjektivním vnímáním autora práce na základě vlastní zkušenosti nabyté při pořádání focus groups a následné analýzy dat.

1) Spravedlnost + odpovědnost	Spravedlivost + Srozumitelnost
2) Schopnost zaujmout	Aktivita
3) Smysl pro humor	Humor
4) Odbornost	Odbornost
5) Pozitivní vztah k žákům	Vztah k žákům
6) Nadšení pro předmět	Aktualizace informací a postupů
7) Upřímnost	Důvěra
8) Poctivost	Trpělivost
9) Čestnost	Tolerance
10) Nenadřazování nad žáky	(Ne)nadřazenost, výsměch
11) Respekt	Přísnost
12) Sebereflexe	Vzor
VÝZKUM MOKRÉ A KŘEČKA	VÝZKUM AUTORA

I zde lze spatřit, že žáci zmiňovali prakticky stejné povahové rysy jako ve výzkumu autora práce. Lze tedy vysledovat určité společné trendy v očekávání žáků od třídních učitelů. Charakteristiky, které autor významově považuje za shodné, jsou vytučněny. Od výzkumu Mokré a Křečka uběhlo cca. 8 let, čímž se prakticky vystřídalo celé jedno složení žáků na základních školách. Přesto lze na základě porovnání obou výzkumů dojít k závěru, že očekávání žáků vůči třídním učitelům jsou relativně neměnná.

Dle autora je zajímavé sledovat především důraz na spravedlnost, kterému žáci v rámci ohniskových skupin přikládaly stejně jako v případě výzkumu Mokré a Křečka velkou váhu. Podobně tomu bylo v případě smyslu pro humor, odbornosti a pozitivního vztahu třídního učitele k žákům, popřípadě nadšení učitele pro svůj předmět. Shodnou preferenci bylo i nenadřazování se učitele nad žáky, avšak dle autorova mínění tomuto jevu přikládali žáci výzkumu autora větší důležitost, než u výzkumu Mokré a Křečka.

Naopak některá témata vzešla z výzkumu autora jako odlišná, respektive se jednalo o charakteristiky, které nebyly uvedeny mezi nejčastějšími ve výzkumu Mokré a Křečka. Vedle srozumitelnosti výkladu, trpělivosti a tolerance se jednalo zejména o aktivitu třídního učitele v souvislosti s organizací výletů, škol v přírodě a dalších aktivit, a v neposlední řadě působení pedagoga jako vzor svým žákům.

ZÁVĚR

Na výzkumnou otázku „*Jaká je představa žáků 2. stupně ZŠ o ideálním třídním učiteli a jeho charakteristických povahových rysech a vystupování?*“ autorem provedený výzkum odpověděl následovně:

Třídní učitel by měl disponovat těmito vlastnostmi a rysy:

- Aktivita
- Aktualizace informací a postupů
- Důvěra
- Humor
- Oblečení (dobré)
- Odbornost
- Přísnost
- Spravedlivost
- Srozumitelnost
- Tolerance
- Trpělivost
- Věk (mladý)
- Vzor (pro své žáky)
- Vztah k žákům (pozitivní)

Třídní učitel by neměl disponovat následujícími vlastnostmi a rysy:

- Agresivita
- Lenost
- Lhaní
- Nadřazenost, výsměch
- Náladovost
- Negativita, nezájem
- Nudný
- Zákeřnost

Co se týče druhé výzkumné otázky: „*Odpovídá představa respondentů z řad žáků 2. stupně základní školy teoretickým předpokladům a získaným datům z předchozích výzkumů?*“, obecně

lze říci, že ve většině případů výzkum potvrdil teoretické předpoklady, respektive data z předchozích výzkumů.

Oproti některým předpokladům žáci ve výzkumu autora upozadili zejména vzhled a další vnější faktory v souvislosti s třídním učitelem, které lze považovat do jisté míry za povrchní, naproti tomu důraz kladli na aktivitu třídního učitele vůči žákům, kdy by ideální třídní učitel měl organizovat různé mimoškolní akce. Stejně tak žáci akcentovali učitelovu spravedlnost, férovost, rovný přístup ke všem žákům a zájem o každého jedince v třídním kolektivu nejen v oblasti školní problematiky, ale i v rámci osobních problémů daných žáků.

Velmi pejorativně žáci vnímají učitelovy projevy nadřazenosti a výsměch v situacích, kdy žáci udělají nějakou chybu, potažmo chybně zodpoví otázku, či prezentují nepřesné řešení. Velice špatně se žáci vypořádávají s nezájmem třídního učitele o ně samotné, taktéž i o předmět, jež vyučuje. Negativně bývá vnímána i náládovost vyučujícího, jenž se tak stává pro žáky nečitelný a nepředvídatelný, což brání žákům navázání hlubšího vztahu k učiteli. Totéž platí o negativistickém přístupu učitele a zpochybňování toho, že by žáci mohli být úspěšní.

Výzkum dále ukázal, že preference žáků se v čase příliš nemění, když v porovnání s daty z výzkumu Mokré a Křečka v rámci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy konaném mezi lety 2009–2012, se většina důležitých preferencí žáků shodovala. Autor si je vědom, že výsledky výzkumu, uskutečněném na vzorku desítek žáků z jedné školy, nelze zobecňovat, na druhou stranu ve všech souvislostech s daty již známými a částečně shrnutými v této práci dle názoru autora tato práce přiblížila vnímání učitelů ze strany současných žáků, a napomohla tak k porozumění potřeb a očekávání žáků na základních školách, což může být inspirací pro začínající i zkušenější pedagogy při reflexi svého působení na školách především v rámci interakce mezi samotnými vyučujícími a žáky.

LITERATURA

- Bendová, Alena. 2016. Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.
- BJELONČÍKOVÁ, Monika, Kateřina GLUMBÍKOVÁ, Alice GOJOVÁ a Vendula GOJOVÁ. Participativní přístupy v sociální práci [online]. Ostrava, 2016 [cit. 2020-03-21]. ISBN 978-80-7464-851-9.
- BOČEK, Jan a Pavla LIOLIASOVÁ. Mají učitelé průměrně 39 tisíc, jak tvrdí ministerstvo? Data, ze kterých by to šlo spočítat, neexistují. Irozhlas [online]. 24. 1. 2019 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ucitele-platy-prumerny-plat-babis-plaga-munich_1901240600_jab
- DUDA, Ondřej. Osobní a profesní identita studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UP v Olomouci [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2019, 3 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2019/03/05.pdf>
- Evropský sociální fond. Třídní učitel a jeho role ve výchovně-vzdělávacím procesu [online]. 2020 [cit. 2020-03-21]
- ANALYSE GROUP. Focus Groups [online]. 2020 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://www.analyse.cz/index.php/pronajem-studia/cena/8-sluby/pronajem-studia/36-focus-groups>
- HERMOCHOVÁ, Soňa. Jak být dobrý třídní učitel [online]. 2009 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf
- Jacob B. A., Kane et al. in Bendová, Alena. 2016. Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.

- KOHOUTEK, Rudolf. Základy užité psychologie. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- Mediální slovník: Focus group(s) [online]. 2020 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/slovník-a-mediatypy/slovník/klicova-slova/focus-group-s/>
- Merton Robert Fiske, Marjorie Kendall in TOUŠEK, Ladislav. Zaměřované interview a focus groups [online]. Plzeň: CAAT, 2007 [cit. 2020-03-21].
- MOKRÁ, Marie, Jan KŘEČEK. Biblioterapie v pedagogické praxi. Komenský, Brno: Masarykova univerzita, 2019, roč. 143, č. 3, s. 37-43. ISSN 0323-0449.
- MORGAN, David L. Focus groups as qualitative research / David L. Morgan. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c1997. Qualitative research methods, v. 16. ISBN 978-0761903420.
- Participativní metody: Práce s veřejností [online]. Brno, 2020 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://www.participativnimetody.cz/focus-group.html>
- Průměrný hrubý plat učitele je 35 089 korun, roste nejrychleji za poslední roky. Aktuálně.cz [online]. 26. 3. 2019 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/platy-ucitelu-rostou-nejrychleji-za-posledni-roky-loni-stoup/r~89f0d7d24fd211e9ab10ac1f6b220ee8/>
- PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- Six basic steps to becoming a brilliant form tutor. The Guardian [online]. 2015 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/aug/26/six-basic-steps-brilliant-form-tutor>

- SOBOLOVÁ, Zdeňka. Desatero pedagoga: Etický kodex učitele [online]. 2020 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Pedagogicti-pracovnici/Sborovna/Desatero-pedagoga>
- SOKOLEVSKAJA, Darja Viktorovna. Ličnosť učitelja v sovremennoj škole. PedSovet.su [online]. 27. 11. 2013 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://pedsovet.su/publ/26-1-0-4211>
- Sovremennyy učitel' glazami učeníkov, roditelej, kolleg. PedSovet.org [online]. 2010 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://pedsovet.org/publikatsii/bez-rubriki/sovremennyy-uchitel-glazami-uchenikov-roditeley-kolleg>
- Tabulky ukazují průměrný plat učitelů přes 39 tisíc korun. Řada z nich však na tuto částku nedosáhne. ČT 24[online]. 20. 1. 2019 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2711288-ucitele-nasli-na-lednove-vyplatnici-prumerne-39-tisic-vlada-se-pre-zda-ma-zvysovat>
- TOUŠEK, Ladislav. Zaměřované interview a focus groups [online]. Plzeň: CAAT, 2007 [cit. 2020-03-21].
- ZŠ MOHYLOVÁ. Etický kodex Mohyláckých pedagogů [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: https://www.zsmohylova.cz/images/eticky_kodex_19.pdf