

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Retrospektivní pohled vysokoškolského studenta na
osobnost a výuku středoškolského učitele

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Sociologie–Německá filologie

Autor: Adéla Turková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „Retrospektivní pohled vysokoškolského studenta na osobnost a výuku středoškolského učitele“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne _____

Podpis _____

Poděkování

Mé poděkování patří paní doc. PhDr. Heleně Kubátové, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost, ochotu, a cenné rady při zpracování mé bakalářské diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Adéla Turková
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie–Německá filologie
Obor obhajoby práce:	Sociologie
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Retrospektivní pohled vysokoškolského studenta na osobnost a výuku středoškolského učitele
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá retrospektivní zkušeností vysokoškolského studenta s jeho středoškolskými učiteli. Tyto zkušenosti se týkají osobnosti a výuky pedagoga. Výzkum zpracován kvalitativně odhaluje strukturu kategorií rozčleněnou na dvě části, pohled na učitele jako osobnost a pohled na učitelovu výuku, které reprezentují studentův pohled na pedagogii.
Klíčová slova:	žák, středoškolský učitel, metody výuky, zkušenost, osobnost učitele, vztah žáka a učitele
Title of Thesis:	Retrospective view of a university student on the personality and teaching of a secondary school teacher
Annotation:	The bachelor thesis deals with a retrospective description of the experience of a university student with his secondary school teachers. These experiences are related to the personality of teacher and the method of his teaching. The research elaborated qualitatively reveals the structure of categories divided into two parts, the view of the teacher as a personality and the view of the teacher's teaching, which represent the student's view of the teachers.

Keywords:	student, high school teacher, teaching methods, experience, teacher personality, pupil – teacher relationship
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha 1 – Tabulka: Struktura respondentů Příloha 2 – Formulář ke sběru dat
Počet literatury a zdrojů:	16
Rozsah práce:	63 s. (83 011 znaků s mezerami)

Obsah

Anotace	4
Obsah	6
Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Učitelství	10
1.1 <i>Učitelství jako profese</i>	11
1.2 <i>Působnost a kompetence učitele</i>	15
2 Vztah mezi učitelem a žákem	20
2.1 <i>Vzájemná interakce</i>	20
2.2 <i>Socializace dítěte ve škole</i>	22
3 Faktory ovlivňující vztah mezi učitelem a žákem	23
3.1 <i>Osobnost učitele</i>	23
3.1.1 <i>Motivace učitele k výkonu jeho povolání</i>	24
3.1.2 <i>Charakterové vlastnosti učitele</i>	25
3.1.3 <i>Seberegulační a „speciální“ vlastnosti</i>	26
3.2 <i>Osobnost úspěšného učitele</i>	27
3.3 <i>Motivace studentů</i>	28
4 Stručné shrnutí teoretické části	29
II EMPIRICKÁ ČÁST	31
5 Metodologie výzkumu	31

5.1	<i>Etapy výzkumu</i>	31
5.1.1	Formulář ke sběru dat	32
5.1.2	Získávání respondentů a jejich volba.....	32
5.1.3	Sběr dat	33
6	Analýza kvalitativních dat	34
6.1	<i>Volba metody zpracování dat</i>	34
6.1.1.	Kódování dat	34
7	Pohled studenta na učitele na základě jeho zkušenosti	37
7.1	<i>Pohled na učitele jako osobnost</i>	37
7.1.1	Osobnostní charakteristiky učitele	38
7.1.2	Klasifikace učitelů	42
7.2	<i>Pohled na učitelovu výuku</i>	43
7.2.1.	Vztah učitele k předmětu, aneb práce posláním	44
7.2.2	Styl a metody výuky	45
7.2.2.1	Vztah žáka k předmětu	49
7.2.2.2	Nároky učitele na žáka	51
7.2.2.3	Faktor motivace	53
7.2.3	Učitel jako žákův vzor	54
	Závěr	56
	Literatura a zdroje	58
	Seznam zkratk	60
	Seznam příloh	61

Úvod

Student a středoškolský učitel. Učitelé tvoří nedílnou součást dospívání každého z nás. Po dobu středoškolské docházky se v nás snaží vzbudit zájem o vzdělání, přimět nás k lepším školním výsledkům či rozvinout náš potenciál v daném oboru. Již od malička dítě sní o povolání herce, zpěváka či kosmonauta. A stane se jím? Většinou nikoliv. Právě působení pedagogů v sobě zahrnuje úlohu žáky motivovat a směřovat v jejich kariéerním životě.

Ovšem ne vždy slyším na učitelství dobré ohlasy. Z čehož vzniklo mé rozhodnutí vypracovat bakalářskou diplomovou práci na téma „Retrospektivní pohled vysokoškolského studenta na osobnost a výuku středoškolského učitele.“

Každý vysokoškolský student si v sobě nese nejednu vzpomínku na své středoškolské pedagogy, na čemž jsem postavila moji výzkumnou otázku, která zní: *Jak vysokoškolský student zpětně vzpomíná na osobnost a výuku svého středoškolského učitele?*

V teoretické části práce se věnuji komplexnímu popisu práce pedagoga. Zaměřuji se na výčet povinností a kompetencí pedagogů, komunikačních schopností, na osobnostní předpoklad i vlastnosti, které jsou s učitelstvím pevně spjaté. Učitelství v sobě nese spoustu skrytých úloh, jež oku vnějšího pozorovatele unikají, a v této části je osvětlím.

Druhá, empirická část se zakládá na kvalitativním výzkumu, volbě jeho metody a následné analýze a interpretaci dat. Mým hlavním cílem je najít odpověď na položenou výzkumnou otázku. Odpověď na ni odhaluje faktory vztahující se ke vzpomínkám žáků (jako osobnostní charakteristiky učitele, styl a metody výuky, vztah učitele k předmětu a další), které tvoří

úplné schéma pohledu vysokoškolského studenta na středoškolského učitele.¹

Po přečtení celé práce se čtenář dozví, jakých poznatků si žáci všimají u svých učitelů nejvíce a na základě čeho si utváří síť svých vzpomínek. Zjistí, co všechno práce pedagoga obnáší a jak důležitou roli hraje vztah mezi žákem a učitelem.

¹ Schéma k vidění na konci kap. 6.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitelství

Na českých školách aktuálně působí více než 150 670 pedagogů, z nichž jedna čtvrtina vyučuje na středních školách, je to tedy kolem 38 114 učitelů. Tato statistika vychází z dat ČSÚ (z přelomu let 2017/2018).

Učitelství vždy bylo, je a bude jedno z nejdůležitějších povolání potřebných pro budoucí generace. Právě učitelé se snaží dětem již od útlého věku vštěpovat zásady správného chování. Také jim pomáhají nejen při získávání základních dovedností a vědomostí potřebných pro budoucí život, ale jsou i správným příkladem pro utváření jejich hodnot.

Učitelství je velmi těžká, náročná, ale především společnosti prospěšná činnost. Označila bych jej za „poslání“ k neustálému zdokonalování a předávání vědomostí.

Co znamená být učitelem? Ráda bych použila citaci z knihy *Být učitelem*, autorky Jaroslavy Vašutové (2007, s. 7): *„Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.“*

Již od dob Marie Terezie je povinno každé dítě absolvovat povinnou školní docházku, aktuálně v České republice musí projít nejméně devítiletou základní školou. Převeďme čas strávený „v lavici“ na celé dny. Denně ve škole strávíme v průměru šest hodin, týdně 30 hodin, měsíčně pak 120 hodin a za rok je to celkem 1 440 hodin, tedy 60 dní. Za celých 9 let strávíme ve škole okolo 540 dnů. Škola tvoří nedílnou součást života dítěte a provází ho značnou částí jeho dospívání.

V kontextu mi na mysl přichází teorie primární a sekundární socializace George Meada. Vysvětlení Meadovi teorie se objevuje v knize Heleny Kubátové (2009, s. 151 – 152) jako socializace dítěte na základě vzorů neboli autorit, které označuje Mead jako „významné druhé“. S nimi má dítě nepřetržitý kontakt a přejímá již v raném věku jejich chování. Následně si dítě generalizuje jejich chování a je schopno reagovat na chování ostatních a plánovat své vlastní.

A právě učitelé v tomto procesu socializace hrají vedle rodičů, od doby předškolního vzdělávání dítěte, významnou roli. V rámci socializace je již v předškolním věku dítě „ovlivňováno“ a vychováváno právě učiteli, a to z důvodu jejich dlouhodobého působení, což se promítá ve vzorcích chování a jednání dítěte, následně adolescenta.

1.1 Učitelství jako profese

„Kdo nic neumí, učí.“ Ano tato věta je každému jistě známá. Člověk z ní může nabýt dojmu, že je učitelům v České republice připisován nižší sociální status, nežli jiným povoláním (např. doktor, vědec). Z výzkumu veřejného mínění CVVM (červen 2019) s názvem „Prestiž povolání“ vyplývá, že se úvodní věta odstavce plete. Lidé stále vnímají učitelství jako jedno z prestižních povolání. Učitel na VŠ skončil na čtvrtém místě, za lékaři, vědci a zdravotními sestrami a na pátém místě se umístil učitel ZŠ.

Mezi odborníky se neustále vedou spory, zda učitelství je, či není profesí. Proto si v práci pojem profese musím vymezit.

Profesí je označováno *„povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.“* (Průcha, 2002, s. 19)

Pro srovnání definice ze Sociologické encyklopedie, kde je tento pojem definován následovně: „profese – (z lat. *professio* = přiznání k povolání, k řemeslu) – čes. povolání, také ale odbornost, resp. odborností, odbornou přípravou podložené povolání. Pojem p. se vztahuje k pracovním rolím, jeho studium patří do sociologie práce. Vzhledem k tomu, že také obsahuje vymezení vůči ostatním složkám struktury práce a zaměstnání z hlediska prestiže, moci a příjmů, souvisí p. úzce s kategorií sociální stratifikace.“ (Suda, 2018)

Místo jasné definice čítám dvě vysvětlení jednoho slova, která mi příliš jasný pohled na termín profese nepřinesla. Z první definice jasně vyplývá, že k profesi jsou nutné opravdu odborné kvalifikace spojené s patřičným vzděláním. Sám jich člověk jednoduše nedosáhne. I druhá definice tento bod zmiňuje, ovšem zároveň staví slovo profese synonymně ke slovu povolání. Kde můžu tedy najít rozdíl mezi profesí a povoláním?

Z pohledu sociologie je povolání „označení specifického druhu činnosti nebo souboru činností vyčleněného v dělbě práce tak, jak je obecně vnímán ve společnosti. Úzce souvisí ve svém obsahu s pojmem sociální role.“ (Nový, Surynek, 2006, s. 177)

Sociologická encyklopedie formuluje povolání následovně: „..... Doposud byly různými myšlenkovými školami formulovány stovky definic povolání. J. Szczepański se snaží vysondovat racionální a pravdivé prvky, které jsou společné většině z nich. Za takové považuje tyto čtyři prvky: a) povolání je tvořeno jistou soustavou činností (prací), vnitřně spjatých a vyžadujících určitého okruhu znalostí a dovedností; b) tyto činnosti jsou vykonávány trvale a systematicky; c) jsou základem ekonomické existence pracovníkovy; d) jsou základem pro zaujímání určitého místa ve společenské struktuře různých širších skupin a kolektivů.“ (Slejška, 2018)

Zásadní rozdíl mezi profesí a povoláním shledávám v odbornosti, kvalifikovanosti pracovníka. Zatímco dělník k výkonu svého povolání nepotřebuje velké množství odborných znalostí, které by musel získat vysokoškolským studiem, lékař musí být profesionálem svého oboru. Jeho zaměstnání vyžaduje dosažení mnohem vyšších kompetencí v jeho profesi. Prostřednictvím příkladu se snažím nastínit základní rozdíl problematiky. Ovšem ne vždy je rozhodnutí, zda určité povolání je též profesí, tak jednoduché.

Abych zjistila, zda učitelství je či není profesí, vypůjčím si pět hlavních bodů určujících status profese dle Jaroslavy Vašutové (2007, s.8).

- *„expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů*
- *zájem o větší prospěch společnosti*
- *autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*
- *etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní*
- *existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace“*

Nabízí se otázka. Splňuje učitelství tyto body řádně? Ani tady ovšem není odpověď zcela jednoznačná. Sama J. Vašutová (2007, s. 9–11) odpovídá následovně.

K bodu prvnímu podotýká, že kvalifikaci učitelů zaručuje konkrétní vysoká škola, již daná osoba vystuduje. Vysoká míra znalostí a jejich interdisciplinární charakter je pro učitelství samozřejmá. Ovšem podmínku toho, aby se pedagogové podíleli i během výkonu učitelského povolání na výzkumech a řešení společenských problémů a otázek s výjimkou vysokoškolských učitelů nesplňují. Tudíž první bod je z větší

části platný, ovšem druhá část zůstává diskutabilní. To, že učitelství bývá vnímáno jako „poslání“ a mnozí pedagogové ke své práci tímto způsobem přistupují je důležitou podmínkou pro uznání bodu druhého. Cíl výuky spočívá v obohacení mladé generace o poznatky i vědomosti, jež sami pedagogové sbírají v průběhu celého života. Druhý bod považuje Vašutová za splněný. (Vašutová, 2007, s. 9–10)

Míra autonomie, zmíněná v bodu třetím, svěřená do rukou učitelů vyplývá z rámcových a školních vzdělávacích programů, které musí dodržovat. Tento bod je tedy v rámci povinností učitelů splněn. (Vašutová, 2007, s. 10)

Každý učitel jistě ví, jak by se měl chovat ve vztahu k žákům a vystupovat jako vzor. Vašutová předpokládá, že existence učitelské etiky je samozřejmá, i když je dána víceméně „tradicí“. Pedagogové se musí držet norem, které jsou ve vztahu k žákům stanoveny. Tyto vzorce chování se projevují v jejich osobnostech. Ovšem přesný kodex etiky učitelů definován není. Z tohoto důvodu Vašutová ve své knize označuje čtvrtý bod za nesplněný. (Vašutová, 2007, s. 11)

Bod poslední: Existence profesní kultury souvisí s bodem předchozím. Na základě toho, že mají učitelé povinnost se chovat eticky, tedy přijmout model určitého chování. Musí existovat i profesní organizace, kontrolující tyto náležitosti a v případě nedodržování etických zásad zasáhnout. Mohlo by se jednat o komoru či jinou asociaci, jež by učitele sdružovala. Ovšem doposud se ani v jiných zemích jako v ČR nepodařilo učitelům profesní komoru vybudovat, a proto tyto dva poslední body nemohou být řádně splněny. (Vašutová, 2007, s. 11)

Na základě zjištěných údajů musím, byť nerada konstatovat, že učitelství body nutné pro status profese nespĺňuje. Není podivuhodné, že se ani specialisté v oboru přesně neshodují, zda učitelství patří mezi profese.

Střední cesta spočívá v označení učitelství za semiprofesi. Což znamená, že konkrétní povolání aspiruje na získání statusu profese, ovšem skutečnou profesí se stát nemůže (Vašutová, 2007, s. 11 – 12).

Zhodnotit tuto problematiku a rozhodnout se, zda si učitelství zaslouží být profesí, zůstává na vlastním rozhodnutí každého z nás. Osobně bych se přiklonila k názoru, že je učitelství i přes jeho nedostatky hodno statusu profese.

1.2 Působnost a kompetence učitele

Učitelé stejně jako žáci stráví značnou část dne ve škole. Právě zde vznikají přátelství, spojenectví, a především v tomto prostředí získávají žáci nové poznatky a vědomosti. Pro učitele představuje škola hlavní pracovní prostředí, kde vykonávají svoji práci, tedy učí. Ale mohu tvrdit, že „jen“ učí? Nikoliv. Ke každodenním povinnostem pedagoga patří například koordinace žáků, zprostředkování učiva, záznam hodnocení, klasifikace, administrativní činnost a spousta dílčích činností, které je nutno vykonat během každodenního pracovního procesu.

Nejvíce času v náplni práce učitele přesto zabere vyučovací činnost. Na otázku, co vše vyučovací činnost zahrnuje odpovídá J. Vašutová. (2007, s. 23)

„Vyučovací činnost učitele spočívá v zprostředkování učiva žákům. To znamená, že učitel všemi didaktickými prostředky působí na žáky tak, aby v organizované formě – tj. vyučování – inicioval a podporoval jejich učení

a rozvíjel prostřednictvím učiva jejich osobnost v rovině kognitivní, sociálně afektivní a senzomotorické.“

Vyučovací činnost učitele rozděluje J. Vašutová (2007, s. 23–24) na tři etapy: Projektování, vyučování a hodnocení.

První na řadu přichází etapa projektování neboli „plánování“, bez níž by se výuka nemohla posunout dále, protože plánování hraje v práci učitele významnou roli. V rámci této fáze dochází k vytváření tematického plánu a veškeré přípravě vyučovací činnosti, včetně vytvoření časového plánu – harmonogramu. Pedagog se musí na každou hodinu předem řádně připravit, aby nerušil její plynulý průběh. Nachystá si veškeré pomůcky a materiály, nezbytné pro výuku. V rámci této etapy je povinností každého učitele jasně vymezit cíl vyučování, kterého chce svým působením dosáhnout. (Vašutová, 2007, s. 23)

Po dokončení etapy projektování přichází na řadu etapa samotného vyučování. Na první místo se dostává interakce učitel–žák. Spolupráce mezi učitelem a žáky je v hodině nutná, učitel získává zpětnou vazbu, zjišťuje, zda žáci dané učivo pochopili, či zda jsou na vyučování řádně připraveni. Tato interakce vzniká při spolupráci dvou vzájemně se ovlivňujících subjektů, učitele a žáka v prostředí školy. Úkolem vyučování je dosažení stanovených cílů pomocí didaktických pomůcek a materiálů připravených k vyučování. (Vašutová, 2007, s. 23–24)

Etapa celý proces zakončující se nazývá hodnocení. Což představuje kontrolu stanovených cílů v rámci fáze plánování, a zároveň zpětnou vazbu nejen pro studenta samotného, ale i pro vyučujícího. (Vašutová, 2007, s. 24)

Pro ještě lepší pochopení Kyriacou ve své knize Klíčové dovednosti učitele (2012, s. 21–22) jmenuje sedm základních pedagogických dovedností, představující nutnou součástí kompetencí učitelů.

– 1. Plánování a příprava 2. Realizace výstupní jednotky (hodiny)
3. Řízení vyučovací jednotky (hodiny) 4. Klima třídy 5. Kázeň
6. Hodnocení prospěchu žáků 7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)

Učitel působící ve škole má jasně vymezené kompetence, a ty určují jeho náplň práce. Co tedy znamená, že je učitel kompetentní? Pod charakteristikou kompetentního učitele si představuji jedince, který má vysokoškolské pedagogické vzdělání. Člověka, který je spolehlivý, přátelský, milý, ale zároveň oplývá přirozenou autoritou.

Problém nastává v momentě, kdy si každý z nás pod slovem kompetence představí něco jiného. Kompetence či pravomoc, kompetence či vědomost, dovednost. Jaký je tedy přesný význam slova kompetence?

„Kompetence učitele je soubor profesích dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele. Snažící se sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikační, řídicí, diagnostické, aj. kompetence. Výzkumy dokládají, že žádná dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“
(Průcha a kol., 1996, s. 110)

Sama J. Vašutová (2004, cituji podle Vašutová, 2007, s. 28–29) popisuje kompetence následovně: „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázené a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“

Kompetence tedy zahrnují vše týkající se působení učitele ve škole, jak vyplývá z obou definic. Student by měl být schopen po absolvování pedagogické školy zvládnout všechny nároky, které na něj budou v jeho zaměstnání kladeny.

Ve výčtu toho, co vše do kompetencí učitele a jeho standardu patří, se jednotliví autoři neshodují. Proto následně zmíním výčet kompetencí, které považuji v knize Být učitelem od J. Vašutové za nejdůležitější.

Kompetence, již učitel získává díky svému vzdělání v oboru, se nazývá předmětová. Jak z názvu vyplývá, jde o učitelem vystudovaný obor, v němž se výborně orientuje. Na základě svých znalostí z daného oborového zaměření předává své znalosti prostřednictvím výuky studentům. (Vašutová, 2007, s. 35)

Kompetence didaktická, též psychodidaktická, zdůrazňuje schopnost učitele propojit své znalosti s psychologickými, kulturními a sociálními aspekty, které využívá a pomáhají mu při správné volbě výukového programu, přístupu k žákům a dodržování školního řádu. S touto schopností souvisí i kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Učitel napomáhá žákům se socializací a začleněním v kolektivu, též řeší

výchovné situace ve škole i mimo ni a je schopen se v nich orientovat. Pedagog se stará o zdravé klima ve třídě, v němž komunikace patří k důležitým prvkům. Učitel musí být nadán výbornou schopností mezilidského vyjadřování a porozumění. (Vašutová, 2007, s. 35)

Učitel neboli pedagog. Další z kompetencí—pedagogická předepisuje, že je učitel vzdělán v oblasti výchovy žáků a je schopen individuálně přistupovat ke každému z nich. S touto kompetencí souvisí následující, schopnost diagnostikovat nejen vztahy ve třídě, ale i poruchy učení u jednotlivců, šikanu či týrání a řádně tyto případy dle předpisů řešit. Učitel musí ovládat diagnostickou a intervenční kompetenci. Jako poslední nesmím opomenout kompetenci manažerskou neboli normativní. K ní patří znalost zákonů a povinností spojených s výkonem profese, schopnost řídit třídu, a především dobře plánovat a nastavovat cíle výuky. (Vašutová, 2007, s. 36)

Vystudováním příslušné vysoké školy studium pedagoga nekončí, i následně je vyžadováno, aby měl přehled v oboru a rozvíjel svou osobnost. Na tuto schopnost nezapomíná profesně a osobně kultivující kompetence. (Vašutová, 2007, s. 37)

Na závěr této kapitoly přikládám přirovnání vystihující práci pedagoga z knihy Klíčové dovednosti učitele. (Kyriacou, 2012, s. 17)

„V tomto smyslu se vyučování více podobá řízení automobilu ve městě, které na řidiči vyžaduje neustále řešit nové situace při průjezdu mnoha rušnými křižovatkami než jízdě po klidné dálnici.“

2 Vztah mezi učitelem a žákem

Jak vyplývá z první kapitoly, práce pedagoga je velmi náročná a vyžaduje potřebné znalosti a dovednosti k výuce žáků a jejich osobnímu rozvoji.

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi. V některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 265)

2.1 Vzájemná interakce

Komunikace a spolupráce tvoří hlavní náplň vyučovacích hodin. Pedagog komunikuje s žáky, klade jim otázky, odpovídá na ty jejich a nabádá je k vzájemné spolupráci. Právě správná interakce ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu a jeho výsledků.

V knize Václava Holečka Psychologie v učitelské praxi (2014, s. 111) se objevuje rozdělení interakce do tří skupin na kooperativní, kompetitivní a konfliktní interakci. Kooperativní interakce probíhá na základě spolupráce, která má za úkol dosáhnout cíle, jež je všem společný. Žáci se snaží společným úsilím stanoveného cíle dosáhnout, zatímco učitel svou pedagogickou činnost dané interakci podřizuje. Kompetitivní interakce je založena na „zdravé“ soutěživosti. Žáci mají společný cíl, ale ten, jež jej dosáhne jako první, znesnadní svým soupeřům jeho dosažení. Poslední interakce se nazývá konfliktní. Účastníci během ní mají odlišné cíle a snaží se jich dosáhnout na úkor ostatních. Příkladem může být situace, kdy si učitel přeje, aby žáci byli co nejvíce aktivní, jejich cílem je ovšem pracovat v dané situaci co nejméně.

Vhodnou interakcí shledávám interakci kooperativní. Na rozdíl od dalších dvou vytváří prostředí pro spolupráci mezi žáky a prohlubuje jejich vzájemné vztahy. Při volbě dvou zbylých interakcí může dojít ke konfliktu mezi učitelem a žákem, či mezi žáky navzájem. Kterou z nich učitel použije, je čistě na jeho volbě a zhodnocení dané situace. Měl by se však snažit, aby kooperace přispívala rozvoji znalostí žáků, k čemuž je nutná komunikace.

Komunikace by měla podporovat porozumění a pochopení mezi učitelem a žákem, na jejímž základě oba aktéři jednají. Právě díky řeči, nejen té verbální, ale i nonverbální, sděluje učitel své znalosti, poznatky, dotazy a informace týkající se veškerého vyučování. Tento druh komunikace nazývají Čáp & Mareš (2001, s. 268) „pedagogickou“ komunikací. V níž na sebe vzájemně působí nejen učitel a žák, ale celá skupina žáků i celá třída a tyto její složky jsou neoddělitelné.

Je důležité, aby komunikace probíhala oboustranně, zdůrazňuje v Psychologii v učitelské praxi Václav Holeček (2014). Každý žák se nesmí bát vyjádřit svůj názor či pocity a měl by si být jistý, že druhá osoba mu porozumí. Z těchto důvodů vyhledává žák právě druh komunikace, také nazývaný jako „podporující“. Během komunikace mezi učitelem a žákem by mělo dojít k uspokojení těchto dvou sociálních potřeb— potřeby být přijímán a potřeby být pochopen.

„1. Být přijímán, tj. prosadit svou autentičnost, být druhými akceptován ve své výjimečnosti (a bez dalších podmínek typu: „pokud budeš takový, budeme/nebudeme tě mít rádi“), být přijímán se všemi svými vlastnostmi či aktuálními pocity, myšlenkami, postoji.

2. Být pochopen, tj. druzí nejenže mě vnímají, ale také mi rozumějí, chápou a příliš nekritizují (akceptují).“ (Holeček, 2014, s. 115)

Jedna z nepostradatelných vlastností učitele je jistě jeho pedagogický takt neboli předvídatelnost situace, který je definován v knize Psychologie pro učitele (Čáp & Mareš, 2001, s. 269) následovně. Pedagog je v každé situaci schopen předvídat reakci žáků, jejich soustředění či nepozornost a únavu v hodině. Na základě těchto pozorování je schopen zvolit vyučovací strategie, jež jednotlivé situace žádají, aby byla výuka co nejúspěšnější. Oplývat zmíněnou sociální dovedností není jednoduché, ovšem v učitelství skýtá daná vlastnost velkou výhodu.

2.2 Socializace dítěte ve škole

„Socializace zahrnuje osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 55)

Socializačně nejvýznamnějším obdobím se vyznačuje dětství, kdy „neznalé“ dítě prostřednictvím společnosti získává představu o světě a jeho fungování. Již v první kapitole se zmíněná teorie, primární a sekundární socializace, zabývá problematikou socializace dítěte od útlého věku prostřednictvím autorit. Primárně hovoříme o socializaci v dětství dítěte, ale tento vzorec chování je typický i pro pozdější dětská léta a pubertu. Proto zde hrají významnou roli vedle rodičů a rodiny právě učitelé.

Zpravidla se dítě učí sociální komunikaci, tedy styku a komunikaci mezi lidmi a tím získává dovednost sdělovat informace či najít hlavní myšlenku konverzace a koordinovat rozhovor. Tato dovednost též utváří schopnost užívání nonverbální komunikace, mimiky a jejího pochopení. Pomocí jazyka a zraku dokáže dítě poznávat své okolí a spolupracovat s vrstevníky. Během této doby si dítě osvojuje hodnoty a normy společnosti, ve které vyrůstá a internalizuje její kulturu a tradice.

Na základě těchto poznatků si socializované dítě osvojuje jednotlivé sociální role. Ví a dokáže předvídat, jak se musí v dané situaci zachovat, jak reagovat. V mladším věku přejímají role rodičů či příbuzných, později už to mohou být role jeho oblíbenců. Příkladem může být role „výborného“ žáka, zatímco opakem bude převzetí role „rebela“.

„Role zahrnuje určité povinnosti, práva, způsoby chování, které se od jedince očekávají v jeho prostředí.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 57)

Jak již bylo řečeno, socializace tvoří důležité období života dítěte, na níž má značný vliv i pedagog. Jelikož je i on jedna z blízkých osob dítěte/žáka, se kterou tráví několik hodin denně, a tím se dostává do žákovy bezprostřední sociální „bubliny“. Vztah mezi nimi utváří nejen komunikace samotná, ale i chování dotyčných osob a jejich osobnosti, na které se zaměřím v následující kapitole.

3 Faktory ovlivňující vztah mezi učitelem a žákem

3.1 Osobnost učitele

Někteří lidé v nás zanechají pozitivní dojmy neboli sympatie, jiným se takto zapůsobit nepodaří. Každý z nás vnímá lidi ve svém okolí odlišně. Každý jsme osobnost. A každá osobnost je jiná. Jak by měla vypadat „ideální“ osobnost učitele?

Pojem osobnost nacházím nejen v psychologii, ale i sociologii. Termín osobnost je z pohledu psychologie velmi užívaný, a proto najdeme několik jeho definic. Ve většině z nich stojí tyto tři základní teze z knihy Psychologie pro učitele (Čáp & Mareš, 2001, s. 111):

- *„osobnost zahrnuje rozsáhlý soubor, souhrn momentů: vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.“*

- *osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů, je to velmi složitý systém*
- *osobnost vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, popřípadě jedinečnost člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí.“*

Z definice jasně vyplývá, že pojem osobnost jedince je velmi složitý a komplikovaný, proto nelze jednoznačně určit, jaký by měl pedagog být. Jeho povolání je o to složitější, jelikož se do něj zapojuje celou svou osobností, nejen částí. Já se o to přesto pokusím. V knize V. Holečka *Psychologie v učitelské praxi* (2014, s. 14—36) je popsána osobnost učitele v pěti oblastech a tři z nich jsem si zvolila jako moji osnovu.

3.1.1 Motivace učitele k výkonu jeho povolání

Jedno ze základních rozdělení učitelů, které uvádí v knize V. Holeček (2014, s. 14), bylo zavedeno švýcarským psychologem Ch. Caselmannem. Stojí na vlastním postoji učitele a jeho motivaci k práci. Pedagog může spadat do kolonky logotrop či paidotrop. Hlavním rozdílem mezi nimi je, že zatímco logotrop je zaměřen výhradně na svůj obor, paidotrop staví na první příčky pozornosti především žáky, jejich emoce, postoje a zájmy.

Není obvyklé, aby učitel patřil striktně k jednomu z těchto dvou typů. Většina pedagogů nepatří ke konkrétnímu, vyhraněnému typu, ale jednotlivé složky osobnosti se u nich překrývají.

Novější model zastává takzvaný „globální“ učitel, jenž je popsán Rudolfem Kohoutkem (2019) následovně. *„Globální učitel (Pike, G. a Selby, D. z pedagogické fakulty Univerzity v Torontu), který např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech*

složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přístupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska.“

Motivace samotného učitele je při vykonávání profese velmi podstatná. Aby učitel věnoval svou energii žákům a jejich rozvoji, potřebuje být sám motivován. Tato motivace je úzce propojena s uspokojováním jeho vlastních potřeb. Každý pedagog musí slyšet uznání či pochvalu, za dobře odvedenou práci, která jej motivuje k dalšímu školnímu působení a práci s žáky. Ať už pochvala přijde ze strany ředitele školy, kolegů, rodičů nebo dokonce žáků. Z této skutečnosti vyplývá, že nejen studenti potřebují motivaci ke školním výkonům.

3.1.2 Charakterové vlastnosti učitele

Aby člověk mohl působit sebevědomě a v žácích vzbuzovat autoritu, potřebuje mít především dobrý vztah sám k sobě. Mělo by z něj vyzařovat zdravé sebevědomí, jímž působí na žáky jako autorita/ osobnost, která je sama se sebou spokojená a jeho práce ji baví a naplňuje.

Při styku s dětmi je nutné, aby se učitel snažil být vřelý, přátelský, a především cítil motivaci k práci s dětmi. Učitel se nemusí s žáky přátelit, ale je důležité udržovat mírně dominantní postavení, které mu zajistí jejich respekt a pozornost. Míra dominance musí být vyvážená, žáci by neměli mít pocit, že je učitel svým vystupováním ponižuje či považuje za méněcenné. Proto se dnes mluví o tzv. laskavé náročnosti učitele, popsané V. Holečkem (2014, s. 22). Co tento termín znamená?

„Laskavá náročnost či přísnost znamená, že se učitel chová k žákovi, jako kdyby byl alespoň o dva roky starší, tj. důstojně a s opravdovou úctou. Žáka ve starším školním věku může učitel brát jako již téměř dospělého, sobě rovného (v mnoha oblastech je také jeho psychika na úrovni dospělého) a pak je možné stanovit vysokou laťku jak v oblasti vzdělávání (učitel je náročný), tak i ve složce výchovné

(učitel je přísný), Laskavá náročnost, přísnost obsahuje pohlazení, ale také potrestání. Důležité je, aby učitel kritizoval nedostatek vědomostí či odsuzoval nevhodné chování žáka, ale neshazoval žákovu osobnost. Pokud totiž učitel nenapadne jejich Já, jsou žáci obvykle schopni přijmout pravidla a omezení všeho druhu.“

Dle této definice by měl učitel přistupovat k žákům s úctou a jednat s nimi jako se sobě rovnými, ovšem to neznamená, že si žák s učitelem vymění role. Stabilita mezi oběma musí být vyrovnaná.

Kterých vlastností je tedy pro práci pedagoga potřeba? Ze zmíněných informací v této podkap. musí pedagog být emočně stabilní, rychle adaptabilní, se skvělou schopností postřehu a reakcí na změny, které neustále probíhají ve třídě.

3.1.3 Seberegulační a „speciální“ vlastnosti

K posledním dvěma skupinám vlastností patří vlastnosti seberegulační a „speciální“. Mezi seberegulační vlastnosti patří např. sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritika, svědomí či sebepojetí. Prostřednictvím nich poznává člověk sám sebe, dokáže rozvíjet svou osobu a bezpečně kontrolovat své chování i jednání, což je u pedagogů, kteří jsou denně vystaveni teenagerům důležité. Nesmíme zapomenout ani na vlastnosti, jež jsou považovány za „speciální“, jelikož jsou potřebné speciálně pro výkon tohoto povolání a jejichž ovládnutí je nutnou součástí práce pedagoga. (Holeček, 2014, s. 24–26)

V první řadě k těmto vlastnostem patří vysoká míra inteligence a znalostí. Dále pak veškeré schopnosti spojené s organizací výuky, pedagogický takt i schopnost sebereflexe.

3.2 Osobnost úspěšného učitele

Jaký musí být „úspěšný“ učitel? Tuto otázku si položili i na katedře psychologie FPE v Plzni, kde v letech 1991–2013 proběhl výzkum s názvem „Hodnocení učitele žákem“, popsany V. Holečkem (2014, s. 99–106).

Hodnocení probíhalo zpětně. Žáci středních škol vzpomínali na své oblíbené či neoblíbené učitele ze základní školy. Výzkumu se zúčastnilo asi 650 žáků středních škol. Dotazník obsahoval celkem 25 položek, které byly rozděleny do tří skupin: osobní vlastnosti učitele, didaktické schopnosti neboli dovednosti učitele a pedagogicko–psychologické charakteristiky učitele. A výsledek?

Za nejdůležitější vlastnost úspěšného učitele v rámci osobních vlastností považovali respondenti položku „chodil vždy upravený“. Ovšem tato vlastnost se objevila i u neúspěšných učitelů. Druhé místo v žebříčku obsadila položka „je vždy spravedlivý“. Pozoruhodné je, že mezi oceňované vlastnosti učitele již nepatří, jak tomu bylo v devadesátých letech, důslednost a přiměřená náročnost. Data z 21. století poukazují na negativní vnímání těchto vlastností, žáci mají naopak raději učitele, kteří nejsou nároční. Oceňují také rozhodnost a schopnost řešit konfliktní situace.

V oblasti didaktických vlastností hraje nejdůležitější roli srozumitelný, jasný a přesvědčivý výklad. Ani kvalita výuky nezůstala stranou a hned druhým bodem v seznamu byla schopnost učitele žáky hodně naučit. Za ní následovalo podání srozumitelného výkladu, během něhož si žáci zvládnou zapisovat průběžné poznámky. Žáci oceňují, pokud si dokáže učitel ve třídě zjednat klid a pořádek, bez toho, aby jeho dominance nebyla převažující. V posledním výčtu vlastností respondenti uvádějí, že se

úspěšný učitel raduje z jejich úspěchů, oslovuje je křestním jménem a má dostatek času pro jejich školní i mimoškolní aktivity.

3.3 Motivace studentů

Motivační činitele jsou jedním z neúčinnějších hybatelů našeho chování. Motivaci může jedinec přijímat od okolí nebo sám od sebe, tomuto rozdělení se říká vnitřní a vnější motivace. Obě tyto složky na sebe vzájemně působí a determinují naše chování.

I pedagog se snaží probudit v žácích motivaci a jistě si klade otázky: „Jak žáka motivovat? Jak rozvinout jeho zájem o učení?“ Každý žák je jiný a jeho motivace k učení může být determinována následujícími činiteli:

„Hodnotami ve společnosti (prestiž vzdělání, požadavky na trhu práce, odměňování, celoživotní vzdělávání), školou (osobnost a profesionalita učitele, kvalita pedagogického sboru, spolužáci, vybavení, klima, vzdělávací program školy, systém hodnocení, prestiž školy), rodinou (vztahy v rodině, zájem o školu a vzdělávací výsledky svých dětí, podpora a pomoc v učení), mimoškolním prostředím (vrstevníci, média, centra volného času), osobností žáka (jeho vlastnosti, zájmy, potřeby, hodnoty, preference).“ (Vašutová, 2007, s. 52)

Učitel působí především na žákovu vnější motivaci, která je aktivizována následným výsledkem, např. možnou odměnou za práci (ať už pochvalou, dobrou známkou či uznáním). Důležitou roli zde hraje velikost vynaloženého úsilí v porovnání se získanou odměnou. Učitel nabízí žákovi ocenění, pochvalu či prestiž jako motivační faktor dopadající na jeho úsilí ve výuce. Žák může být motivován i prospěšností a využitelností probírané látky ve svém praktickém životě. Naopak vnitřní motivace záleží na žáku samotném a k jejímu jádru není jednoduché se dostat. Nejdůležitější postavení v ní mají vlastní cíle jedince.

U motivace je jasná jedna věc. Pokud žák dělá to, co ho baví a zajímá, dává do této činnosti mnohem více energie a svého času. Proto se učitel musí snažit žáka upoutat svým výkladem, aktivizovat jeho jednání a správně zapojit ve výuce. Ovšem ani pedagog nemá jistotu, že se mu vždy podaří žáka ve výuce angažovat. Dle činitelů, které ovlivňují motivaci k učení, vidíme, že některé z nich nedokáže pedagog, působící na dítě ve škole, nijak ovlivnit. Jako například jeho rodinné zázemí, vztah rodičů žáka ke škole, či jeho školním výsledkům. Učitel by měl dělat vše proto, aby hodina žáky bavila a měli zájem se zapojovat a vzdělávat.

4 Stručné shrnutí teoretické části

Učitel a žák představují dva subjekty s vlastní vůlí, které spolu po dobu školní docházky kooperují a navzájem spolupracují. Navazují pouto, závislé na mnoha výše zmíněných faktorech. Ať už je to samotná osobnost učitele, jeho přístup k žákům, komunikace či faktor motivace. Právě tyto faktory rozhodují o tom, zda žák přijme působení učitele a samotného pedagoga pozitivně, negativně, nebo s neutrálním postojem.

Nesmím opomenout ani fakt, vzájemného působení žáka a učitele. Stejně jako učitel působí na žáka, působí tato vlna i v opačném směru, tedy ze žáka na učitele, takže je tento vztah oboustranný.

Učitel má možnost prostřednictvím svého pedagogického působení rozvíjet zájem žáka o studium, jeho zaměření, budoucnost a motivovat jej k dobrým učebním výsledkům. V opačném případě, může učitel žáka demotivovat, odradit od studia či zájmu o daný předmět, a velmi znepríjemnit jeho pobyt ve školní lavici. Proto se v empirické části budu zajímat o to, jak bývalý žák, nyní student vysoké školy, vzpomíná na své středoškolské učitele.

Závěrem bych chtěla uvést, že práce pedagoga je velmi složité povahy. Její vykonávání zasahuje nejen do sféry sociální, tedy mezilidských vztahů, ale i do oblasti psychologie osobnosti.

V druhé části práce se zaměřím na reálný pohled studenta na pedagoga v celé jeho osobě a vyučovací činnosti. Tento teoretický přehled doplním empirickými daty, získanými od samotných studentů, kteří již středoškolské studium absolvovali.

II EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část mé práce by mohla dostat též název „Zkušenost studenta se středoškolskými učiteli“, jako tomu bylo u formuláře, jež sloužil ke sběru dat. V druhé části kvalifikační práce se zaměřím na problematiku student–učitel optikou samotných studentů, pomocí jejich vzpomínek, pocitů a prožitků, které jim v souvislosti se střední školou a jejich učiteli utkvěly v paměti.

5 Metodologie výzkumu

5.1 Etapy výzkumu

Celý výzkum začal zkouškou tématu, prostřednictvím rozmluvy s mými bývalými spolužáky ze střední školy, během letních prázdnin roku 2019.

Těmito společnými rozhovory mi pomalu začalo docházet, že vypracovat dotazník, který by byl schopen toto téma obsáhnout, bude velmi náročný, možná až neuskutečnitelný úkol. Přesto ve mně zůstala naděje, že se to podaří.

Abych stanovila kategorie, které musí můj výzkum obsahovat, zvolila jsem následně v této části pilotáže metodu volně psaného textu. Text dostal název „Zkušenost se středoškolskými učiteli“ a jeho distribuce proběhla na konci léta roku 2019.

V průběhu sběru těchto dat se objevovaly problémy různorodosti odpovědí dotázaných. Nebylo možné, aby se mi povedlo zachytit všechny možné proměnné, které se na sebe nabalovaly jako sněhová koule, v jednom několikastránkovém dotazníku. Po zvážení mých možností jsem k výzkumu přistoupila prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie.

5.1.1 Formulář ke sběru dat

Při volbě způsobu sběru dat jsem rozmýšlela nad možností rozhovorů s několika respondenty, což ovšem pro časovou náročnost a obtížnost nepřicházelo v úvahu. Napadlo mne využít možnost moderních technologií, bez kterých si snad už nikdo z nás neumí představit svůj život a nechat respondenty aspoň částečně v anonymitě.

Volba padla na „online“ formulář s názvem „Zkušenost se středoškolskými učiteli“. Formulář mnou vytvořen nabízel dostatek prostoru pro možnost zachycení veškerých vzpomínek vysokoškolských studentů na jejich středoškolské učitele, bez obsahových omezení.²

5.1.2 Získávání respondentů a jejich volba

V této fázi výzkumu bylo nutné oslovit cílovou skupinu respondentů, tedy vysokoškolské studenty, a vyzvat je k vyplnění připraveného formuláře.

I já sama jako studentka mám svoji zkušenost s učiteli ze střední školy, ovšem pro objektivní účely a udržení mé osoby zcela mimo výzkum, muselo dojít k uzávorkování výzkumníka.

„V rámci uzávorkování si výzkumník uvědomuje své apriorní koncepty a představy o fenoménu. To mu umožní vidět fenomén jasněji v jeho jedinečnosti.“
(Hendl, 2008, s. 127)

Práci při získávání respondentů mi ulehčila především sociální platforma Facebook, na které má účet dnes už snad každý student. Pro účely snazší vzájemné komunikace si studenti na této sociální síti vytváří větší skupiny (např. pro ročník daného oboru, stránka pro všechny

² Formulář viz příloha 2.

studenty oboru a další), které mi pomohly s distribucí formuláře mezi studenty.

5.1.3 Sběr dat

Během podzimu proběhlo rozeslání formuláře možným respondentům, prostřednictvím zmíněné internetové sítě. Po dobu dvou měsíců jsem data shromažďovala a současně analyzovala.

Respondenti odpovídali anonymně. Pro možnou komparaci výsledných dat jsem považovala za důležité zjistit o každém z nich tyto údaje: 1. pohlaví, 2. věk, 3. typ střední školy, kterou respondent navštěvoval, 4. počet tříd, které měl respondent paralelně v ročníku v době jeho studia, 5. fakulta jeho vysokoškolského studia.

K ucelenému přehledu těchto údajů, týkajících se respondentů, slouží mnou vytvořená struktura respondentů. Každý respondent navíc dostal přiřazené fiktivní jméno pro usnadnění jeho identifikace v rámci analýzy dat.³

Samozřejmě nebyly všechny získané odpovědi vydatné. Stalo se, že respondent odpověděl pouze větou, což by se při volbě techniky rozhovoru nemuselo stát. Ovšem s postupem času a přibývajícimi respondenty byl sesbíraný materiál pro zpracování mého tématu kvalitní.⁴

Odpovědělo mi celkem 25 respondentů. Po tomto čísle jsem již formulář dále nešířila, jelikož se odpovědi sobě začaly znatelně podobat a nepřinášely nové poznatky. Došlo tedy k tzv. teoretické saturaci, jak píše ve své knize Reichel. (2009)

³ Strukturu respondentů obsahuje příloha 1.

⁴ Formulář ke shlednutí viz příloha 2.

6 Analýza kvalitativních dat

6.1 Volba metody zpracování dat

Pro analýzu dat jsem zvolila metodu zakotvené teorie, která „poskytuje postupy pro provedení studie, jež bude pružná a zároveň systematická a koordinovaná“. (Hendl, 2008, s. 123)

„Zakotvená teorie je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby.“ (Hendl, 2008, s. 243)

Tato skutečnost umožnila provedení výzkumu prostřednictvím vytyčené skupiny populace, tedy vysokoškolských studentů. A to na základě vzpomínek na střední školu a učitele zde působící, bez přesnějšího vymezení dalších konkrétních proměnných, které by bylo potřeba uvést.

Cílem mého výzkumu je objasnit, jak vzpomíná student na své středoškolské učitele. Výzkumná otázka zní: *Jak vysokoškolský student zpětně vzpomíná na osobnost a výuku svého středoškolského učitele?*

6.1.1. Kódování dat

Technika otevřeného kódování nabízí možnost aplikace již od prvního průchodu daty a schopnosti odhalovat v textu jednotlivá témata.

„V každém případě vede tato fáze k seznamu témat, jenž pomáhá výzkumníkovi vidět témata v celku a stimuluje ho při hledání dalších témat.“ (Hendl, 2008, s. 247)

Kódování psaného textu jsem se rozhodla provádět ručně, čistě pomocí papírů, barevných zvýrazňovačů a nůžek. Veškeré sesbírané odpovědi jsem seskupila do jednoho souhrnného dokumentu, ve kterém dostal každý řádek své číslo, pro pozdější dohledání v počítači.

Poté několik dní probíhalo prvotní pročitání textu se snahou rozklíčovat a rozšifrovat nejzákladnější kategorie a vztahy mezi nimi. Zároveň s tím stále probíhal sběr dat a jejich zpracování stejným způsobem.

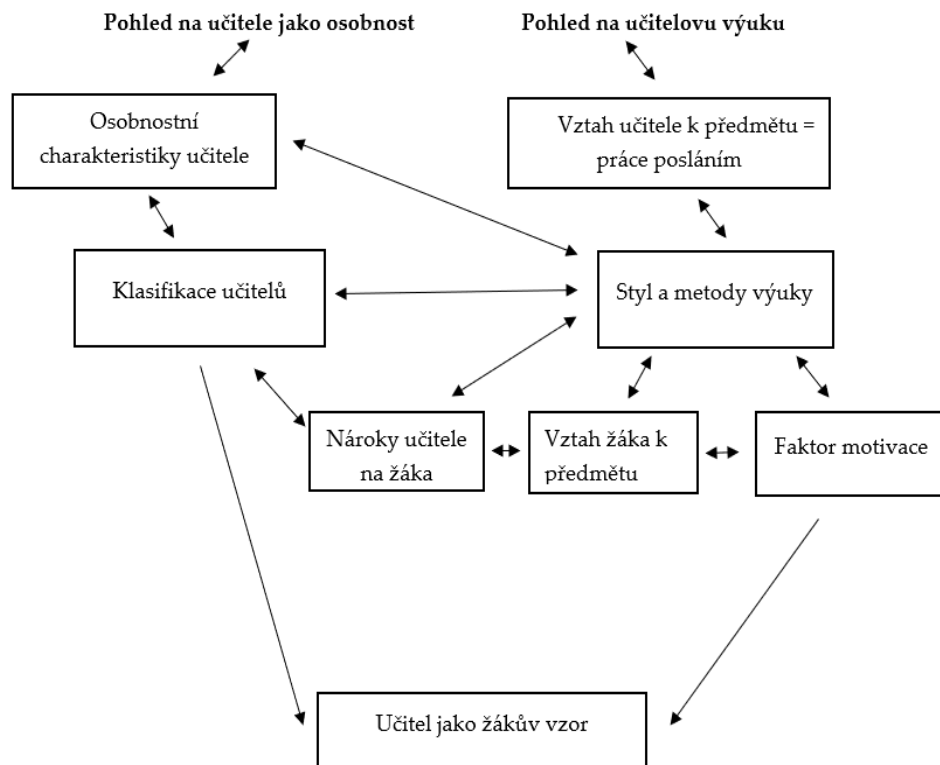
Často bylo nutné samotný systém kategorií a vztahy mezi nimi zásadně pozměnit, či předefinovat, jelikož se v průběhu analýzy dat stále objevovaly nové poznatky. K této změně kategorií došlo během celé analýzy nespočetněkrát.

Celý tento proces probíhal pomocí průběžného vytváření kategorií vyplývajících z textu. V celku dat jsem hledala znaky podobností a souvislostí, dle kterých bych mohla stanovit co nejobecnější kategorie.

Následně proběhlo samostatné třídění v každé kategorii zvlášť. Pozorovala jsem odlišnosti výpovědí a skládala odpovědi do menších podkategorií, z nichž se dále ještě některé rozčlenily. Zajímaly mne i vzájemné závislosti a vztahy mezi kategoriemi, které hrají v pochopení celku důležitou roli. Proto již samotná analýza je současně i interpretací získaných dat.

Přikládám mnou navržené schéma systému kategorií, které vyplynulo z mnou sesbíraných dat.

Pohled vysokoškolského studenta na středoškolského učitele



7 Pohled studenta na učitele na základě jeho zkušenosti

„Bud' me upřímní, člověk, co se dobrovolně vydá učit je blázen. Blázen i hrdina“

(Slavěna)

V této chvíli přejdu k samostatné analýze a interpretaci získaných dat, odpovídajících na mou výzkumnou otázku, která zní: *Jak vysokoškolský student zpětně vzpomíná na osobnost a výuku svého středoškolského učitele?*

Všechna data tvoří dva komplexní, větší celky, které vyjadřují dva úhly pohledu studentů 7.1. *Pohled na učitele jako osobnost* a 7.2. *Pohled na učitelovu výuku*.⁵

7.1 Pohled na učitele jako osobnost

Názor studenta na učitele je úzce provázán nejen s výukou samotnou ale i předmětem, který dotyčný pedagog vyučuje, jeho vystupováním, vlastnostmi a osobním vyjadřováním. A o tom vypovídají i následující dvě studentky, z nichž každá navštěvovala jiný typ střední školy.⁶

„Podle mě jde spíše o povahu učitele než o předmět, který vyučuje. Od toho se bude odvíjet způsob výuky.“ (Ilja)

„...myslím si, že se spíš jedná o učitele jako personu než o předmět, který učí.“
(Naděžda)

Následně se obě studentky rozepisují o osobnostních vlastnostech učitelů, kterým věnuji následující podkap. 7.1.1.

⁵ Písemné výpovědi respondentů jsem nekorigovala a ponechala v přesné písemné podobě, kterou sami respondenti zvolili.

⁶ Přesný typ SŠ respondentů je dohledatelný viz příloha 1.

7.1.1 Osobnostní charakteristiky učitele

Nejprve se chci zaměřit na specifické vlastnosti pedagogů, které stojí proti sobě ve dvou protichůdných pozicích. Jednu stranu bariéry tvoří oceňované, a tu druhou záporně vnímané vlastnosti. V závislosti na datech mohu prohlásit, že respondenti v tomto ohledu raději a mnohem častěji vzpomínali na pozitivní vlastnosti svých učitelů.

Mezi oceňovanými vlastnostmi se nejčastěji vyskytují odlišná označení pro férový přístup ke studentům, smysl pro humor či dobrý vztah učitele k žákům a překvapivě také přísnost pedagoga. Zde musím upozornit na zásadní rozdíl mezi mým zjištěním a již zmiňovaným výzkumem (viz kap. 3.2), kde platí přísnost za negativní vlastnost učitele. Moje šetření ukazuje naprostý opak, jakoukoliv „volnost“ ze strany učitelů vnímají studenti značně negativně.

„Je důležité nedat na první dojem, protože učitelé, kteří vypadali na první dojem mile, milí nebyli. Časem se ukázalo, že jsou úplně jiní a vlastně se jen přetvořují. Mám zkušenost s vyučujícím, který vypadal přísně, nepřístupně a namyšleně, ale po zhruba roce na gymplu jsem zjistila, že je to ten nejlepší člověk a učitel (obor: čeština dějepis-jestli je to důležité).“ (Zoe)

„Na učitelích jsem si nejvíce vážila otevřenosti, smyslu pro humor, víry, kterou v nás vkládali, a pochopení (což se váže s postojem, kdy učitel pokládá žáka, který neovládá jeho předmět za neúspěšného, ačkoli se mu daří v předmětech jiných). Cenila jsem si momentů, kdy s námi učitelé sdíleli osobní zážitky a zkušenosti.“ (Vladěna)

„Na dějepis a matematiku jsme měli dvě paní profesorky, které byly velmi zásadové a přísné, ale zato jsme vždycky věděli, co od nich čekat. Když nedonesu úkol, dostanu trest. I když byly přísné, tak jsem je asi z nějakého důvodu považovala za nejspravedlivější.“ (Ilja)

Následující výpovědi reprezentují rozdíl mezi kladnými a zápornými vlastnostmi pedagogů a otevírají můstek právě k záporně hodnoceným vlastnostem. Za povšimnutí stojí rozdíl mezi vřelým a negativním postojem učitele k žákům a také důkaz, že ne všichni studenti popisují své pedagogy jen pozitivně. Negativními vlastnostmi studenti vnímají především nespolehlivost, nedodržování oboustranně daných pravidel, nezájem o žáka i zneužívání postavení pedagoga vůči žákovi.

„Problémem většiny vyučujících na mé střední škole byl ten, že jsem se jakožto student s IVP, kvůli nedoslýchavosti, potýkal s relativně velkou neochotou ze strany vyučujících, jakkoliv tu výuku přizpůsobit. Z celkového počtu osmnácti kantorů, které jsem měl na různé předměty za celé čtyři roky, se vždy snažili přizpůsobit celkem čtyři vyučující. Byli to právě ti vyučující, kteří svou práci považovali za poslání, nikoliv povinnost. Vyučující, kteří ke mně dokázali přistupovat trochu odlišně, byli ti, kteří mě nejlépe připravili pro další cestu studiem, práce a udrželi i mou motivaci se učit. Jednalo se o vyučující, kteří měli sice vyšší požadavky, nicméně to byli zároveň i povahově či osobnostně jedni z těch nejvíce empatických lidí a měli cit pro práci s puberťáky. To je část, na kterou rád vzpomínám, jsou to učitelé, které vždy rád potkám, popovídám si s nimi. Pak byl zbytek, kteří měli problém i s tím, že v rámci mého IVP museli absolvovat každý rok nějaké semináře ohledně práce se sluchově znevýhodněnými, a ti mi to dávali trochu "vyžrat". Což je část vyučujících, na kterou nerad vzpomínám. (Augustýn)

Respondent Augustýn popisuje svoji zkušenost, jakožto sluchově handicapovaný student, s velkou neochotou a nevolí ze strany pedagogů, jakkoli přizpůsobit výuku jeho potřebám.

„S velkou nevolí vzpomínám na třídní učitelku, aprobovanou na výuku matematiky a fyziky, která sice vynikala nesmírnou aktivitou a snahou žáky jakkoli shodit, nicméně po odborné stránce spadala spíš do druhé skupiny z výše zmíněných. Mnohdy byly její praktiky až neuvěřitelné, dalo by se říct, že zneužívala svou “moc”, aby mohla dětem škodit, nikoli pomáhat, jak by tomu zejména u třídního učitele mělo být.“ (Hedvika)

Překvapující je, že zkušenost s učitelem, který zneužíval svou moc za účelem znemožnit žáka, nebo mu zkazit studijní výsledky se vyskytla v datech vícekrát.

Následná zmínka o odbočování od tématu už částečně směřuje k pojetí výuky pedagoga, ovšem i zde je její uvedení přínosné. Potvrzuje, že žáci dávají přednost pevně stanoveným pravidlům a dodržování řádu.

„Osobně mi moc nevyhovovali učitelé, kteří ze dne na den měnili plány, neopravovali písemky včas, nedávali nám jasně najevo z čeho bude písemka, nebo často odbočovali od tématu.“ (Cecílie)

V této kapitole nesmím opomenout ani roli faktorů, zmiňovaných jen okrajově. Jsou jimi autorita, věk a styl oblékání.

Začnu faktorem věku. Všichni respondenti vyjadřovali názor, že čím je věkově učitel blíže žákům, tím více jim rozumí. A to se odráží v jeho stylu výuky.

„Byl lidský a zároveň přísný. Co řekl, to dodržel. Byla s ním legrace, dovedl zaujmout pestrými skladbami hodin (učení slovíček a gramatiky prokládáno praktickými pracemi typu překlad, často hrané španělské písničky, výběr a následná příprava a popis španělského pokrmu, vyprávění z vlastních zkušeností...). Myslím, že většina z nás studentů si dodnes pamatuje na jeho hodiny. Určitě hrálo roli to, že učiteli tenkrát, když nás v prvním ročníku začal

učit nebylo ani třicet let, tudíž nám nebyl věkově zase až tolik vzdálen.“
(Klementýna)

„Ale byly tam učitelky, které s námi braly to nejdůležitější, a to především byly učitelky, které měly nedávno maturitu a je to pro ně čerstvé. Např. z technologie byla učitelka, co nás perfektně připravila a měli jsme na maturitě všichni jedničky.“ (Dobromila)

Nutno zdůraznit, že zde pozoruji zmíněný vztah mezi výukou a věkem učitele. Z dat mohu vyčíst, že čím je učitel mladší, tím více jeho výuka žákům vyhovuje.

V zmiňovaném výzkumu v kap. 3.2. označili žáci za nejdůležitější vlastnost úspěšného učitele úpravu a styl oblékání pedagoga. Ovšem v mnou sesbíraných datech nepřipisovali studenti stylu oblékání pedagoga velkou hodnotu. Jedna z respondentek tuto osobností charakteristiku však detailně popsala.

„Pokud mě někdo na gymplu ovlivnil, tak rozhodně moje němčinářka. Nejvíce úžasná bytost na světě. Na mou duši. Učila u nás na půl úvazku, ten druhý měla v Rakousku, kde učila tělák. Oblíkala se třemi způsoby: 1) sportovně – tzn., že po naší hodině němčiny, jela do Retzu na svoji hodinu těláku a nestíhala by se převléct.....hodina začínala za 30 minut 2) elegantně – tzn., že měla nějaké elegantní šaty, které ji moc sekly (tak chodila zřídka, ale když už, stálo to za to), ale nejvíce jsme ji vídali za 3) ve svém stylu...takový hipík, co má vlasy jako plamen, obří hodinky na ruce a na krku šutr. Nekecám. Šutr. Prostě šutr velký jako dlaň, omotaný drátkem a na drátku korálky. Šperků měla hodně, ale nesly se všechny v tomhle stylu.“ (Slavěna)

Autoritu vyjadřovali respondenti k mému překvapení velmi zřídka. Což může znamenat, že tento faktor nehraje příliš velkou roli u hodnocení a vzpomínek na učitele, či ji studenti považují za samozřejmou. Pro zajímavost uvedu její negativní stránku, tedy případ, kdy autoritu daný pedagog bohužel neměl.

„Pamatuju si hodně na učitelku matematiky, která absolutně vůbec neměla autoritu. Byla skvělá osoba, hodná, srdečná. Ve všem komukoliv pomohla. Ale tím, jak byla hodná a neuměla zakřičet, tak na to doplatila. V naší třídě je špatná společnost, kolektiv. Pamatuju si, jak odcházela z hodin s brekem. Dovolím si říct, že jsme ji šikanovali.“ (Gizela)

Pokud učitel není vůči žákům přísný, resp. je „měkký“, a neumí si s žáky poradit, začnou tohoto faktu zneužívat. Tato výpověď z části vysvětluje přechodí jev, a to pozitivní hodnocení přísnosti pedagoga, čímž by se autorita dala popsat.

Tyto výše zmíněné osobnostní charakteristiky učitele značně podmiňují žákovo hodnocení a rozčlenění pedagogů na ty oblíbené a neoblíbené.

7.1.2 Klasifikace učitelů

Pokud má žák zodpovědět na otázku: „Jaká je tvá vzpomínka na středoškolské učitele?“, nikdy nezapomene zmínit, že byli učitelé, kteří mu vyhovovali více či méně, nebo měl oblíbené či neoblíbené učitele.

„Když se mám ohlédnout na svá studentská léta na gymplu, vzpomenu si nejen na své oblíbené, ale rovněž i neoblíbené učitele. Rozděbila bych je na dvě kategorie a to tedy 1) ty, které jsem měla ráda a 2) ty, které jsem neměla ráda... a jak tak o tom přemýšlím, musím připsat ještě jednu kategorii, a to kategorii 3) meh... Posoudit učitele je pro mě strašně těžké, protože se mi při vzpomínce

na ně ihned pojí asociace. Je podle mě těžké rozhodnout, jestli je někdo dobrý, nebo špatný učitel, protože svou roli hraje mnoho proměnných.“ (Slavěna)

„Vždy jsou lepší a horší učitelé. Jako lepší a oblíbenější беру ty s přátelským přístupem, kdy vyslechnou vaše připomínky, ale také vás něco naučí. Horší byli ti, kteří si mysleli, že učí nejlépe, i když to neuměli vůbec vysvětlit a pokračovali si to svoje.“ (Metoděj)

Za pozornost stojí faktory, které podmiňují rozdělení učitelů do těchto dvou skupin. Jedním, z nichž je už zmíněná osobnost učitele (viz podkap. 7.1.1), ovšem vedle ní hraje velkou roli i samotná výuka a faktory vztahující se k ní (viz kap. 7.2).

„Na zeměpis byl profesor organizovaný, co se týče výkladu, ale nebyl dost oblíbený z toho důvodu, že do testu dával věci, které při výuce nepadly, a nebyly ani v učebnici. Nebo v průběhu roku, aniž by nás informoval, měnil pravidla zkoušení, takže ti, co už jít neměli, tak byli pak nečekaně vyvoláni.“ (Evženie)

Čímž se dostávám k druhé části systému kategorií, mnohem více zmiňovaného a popisovaného. A to k pohledu studenta na výuku středoškolského učitele a její metody.

Všechny faktory týkající se pohledu studenta na středoškolského učitele hrají důležitou roli za účelem pochopit zkušenost studenta s učitelem jako jeden ucelený systém.

7.2 Pohled na učitelovu výuku

Z analýzy dat vyplývá, že samotný styl a průběh výuky závisí na pedagogovi a jeho osobním vztahu k práci učitele. To, jaký vztah má učitel k vyučovanému předmětu, považují studenti za velmi důležitou součást kvality učitele, jenž dále podmiňuje žákovu motivaci i vztah žáka k předmětu, dotyčného pedagoga.

7.2.1. Vztah učitele k předmětu, aneb práce posláním

Učitel musí být sám pro výkon své práce motivován a odhodlán (viz podkap. 3.1.1). Tato skutečnost se potvrzuje i z pohledu studentů. To, zda učitele jeho práce baví a naplňuje, se projevuje v jeho stylu, způsobu i v hodnocení kvality výuky.

„Setkala jsem se s profesory, kteří měli svou práci rádi a pokládali ji za své poslání, což bylo znatelné na jejich stylu výuky. Samozřejmě se však našli i tací, kteří měli ke svému povolání ryze negativní postoj, a na jejich výuce to bylo znát.“ (Vladěna)

„Určitě to bylo jiné, nejprve záleželo na tom, že bylo poznat, jak moc se o to zajímá sám učitel a jak moc ho to baví. Zda nás to naučit chce, abychom to uměli a pomohlo nám to. Nebo, zda napíše na tabuli příklad, my si ho opišeme, jde se dál a třída odchází se známkami 3-4. Potom taky styl výuky, jak moc na nás naléhali, nebo jak moc byli vstřícní a ochotní nám se vším pomoci.“ (Darina)

Pokud učitele samotného předmět i jeho práce baví a chce-li předat svým žákům své vědomosti, umí žáci práci pedagoga řádně ocenit. Ovšem ve chvíli, kdy tomu tak není, je výuka vedena špatným směrem a žáci ji považují za nekvalitní.

„Ze střední školy se mi vybavuje obzvlášť jeden profesor, který si hodně léčil komplexy a dával nám hodně najevo, že ho jeho práce nebaví. Byl to profesor matematiky, takže mohl „topit“ u tabule lidi a ty, které měl rád (především holky) nevyvolával vůbec, nebo jim řešení příkladů u tabule prostě nadiktoval.“ (Evženie)

„Někteří přicházeli i s inovativními prvky výuky, uměli zacházet s technikou a využít ji. V menšině byli ti, kteří si do školství šli léčit svůj osobní komplex, neuměli naučit a spíše se soustředili na "vození se" po studentech.“ (Ljuba)

„Drtivá většina byla bohužel svou prací znuděná. Někteří byli po odborné stránce skvělí a jejich vědomosti jsem obdivovala, bohužel někteří svou odborností žáka nemohli posunout dále než samostudium z učebnic.“ (Anděla)

Názor bývalých žáků na kvalitu a průběh výuky se odvíjí od učitelova vystupování, realizace vyučovacích hodin, a především nadšením pedagoga pro předmět. V důsledku ovlivňují tyto faktory i samotnou motivaci žáka (viz podkap. 7.2.2.3) či vnímání nároků učitele na žáka (viz podkap. 7.2.2.2).

7.2.2 Styl a metody výuky

„Výuka byla kvalitní, ale hodně záleželo na učiteli, který daný předmět vyučoval. Pokud učitel pojal výuku nezáživnou formou plnou teorie, tak mě předměty nebavily, pokud však daný učitel byl do vyučovaného předmětu zapálený, snažil se teorii aplikovat na příklady a měl příjemné vystupování, tak mě předmět bavil.“ (Klementýna)

Dvacáté první stolení charakterizuje neustálé zdokonalování moderních technologií a jejich nepřetržitý vývoj. Ani oblast školství nemohou moderní výtvarnosti minout. Moderní technologie dnes dominují v běžném životě lidí a nevyhýbají se ani školám, ať už jde o interaktivní tabule, užívání laptopů či síťového připojení. A studenti tento typ výuky obzvlášť vítají.

„Styl výuky byl pestrý, jelikož naše učebny byly vybavené různou technikou a didaktickými pomůckami, ale tohle už dnes považují za standard.“ (Drahlava)

Činnost pedagoga netvoří pouze výuka, ale i příprava hodin či hodnocení žáků. Studenti ve výuce pozitivně hodnotí právě organizovaný přístup učitele k výuce a probíranému učivu. Ten vychází z činnosti, jež předchází vyučování, a to činnosti plánování a přípravy.

Učitel musí ovládat kompetenci plánování a stanovený plán dodržovat, díky čemuž dostávají studenti dobře připravené materiály pro jejich další studium či maturitní zkoušku.⁷

„Na mě nejlépe působili učitelé, kteří měli vše přesně zorganizované a já jsem tak věděla, že nemusím mít strach o to, jestli všechno k maturitě (nebo vlastně i k pouhé písemce) stihneme. Tito učitelé měli většinou dvě skupiny studentů, ty, kteří je nesnášeli, protože toho po studentech požadovali hodně a ty, kteří je měli rádi, protože do školy chodili kvůli tomu, aby se něco naučili a šli na dobrou VŠ.“ (Cecílie)

Zde musím podotknout znatelnou provázanost s podkap. 7.1.2 Klasifikace učitelů a podkap. 7.2.2.2 Nároky učitele na žáka.

„Na matematiku a fyziku jsme měli jednoho profesora, toho bavila matematika, takže učivo bylo s ním přehledné, dle plánu. Každou hodinu jsme toho hodně stihli, a že to bylo skutečně organizované, měla jsem i přehledný sešit a na testu mě nikdy nic nepřekvapilo. Fyziku tolik rád neměl. Nemůžu říct, že bych tam byla ztracená, ale zdálo se mi to daleko méně přehledné, hlavně jak šly témata za sebou. Moc ho to nebavilo, tak jsme až tolik příkladů neudělali a s výukou jsem moc spokojená nebyla.“ (Evženie)

Z dat plyne, že žáci znatelně vnímají vztah samotného učitele k předmětu a jeho zájem o něj. Což se projevuje na hodnocení a průběhu výuky.

Každý učitel jistě ze své praxe zná, že je potřeba studenty zaujmout a udržet jejich pozornost během celého vyučování. K tomu nestačí jen prostý výklad či stereotypní procházení učebnic. Tyto aktivity studenty vedou k neustálému zívání a odpočítávání minut do konce vyučovací

⁷ Více o kompetencích a povinnostech učitele viz kap. 1.2.

hodiny. „Moderní“ učitel ve světě plném technologií musí využít i jiných metod.

„Na český jazyk a dějepis jsme měli jednoho profesora, často sice byl trošku s plánem pozadu, ale snažil se dělat předměty interaktivní i nějakými filmy, nebo jeho vlastními postřehy, hodiny mě bavily, zápisy jsem měla z nich také přehledné, jelo se podle předem uceleného plánu.“ (Žofie)

„Učitel na španělský jazyk na gymnáziu. Byl lidský a zároveň přísný. Co řekl, to dodržel. Byla s ním legrace, dovedl zaujmout pestrými skladbami hodin (učení slovíček a gramatiky prokládáno praktickými pracemi typu překlad, často hrané španělské písničky, výběr a následná příprava a popis španělského pokrmu, vyprávění z vlastních zkušeností...) Myslím, že většina z nás, studentů, si dodnes pamatuje na jeho hodiny. Určitě hrálo roli to, že učiteli tenkrát, když nás v prvním ročníku začal učit, nebylo mu ani 30 let, tudíž nám nebyl věkově zas až tolik vzdálen.⁸ Byl a určitě i pro dnešní studenty je ukázkou toho, že lze zaujmout/naučit formou, která studenty baví, i když samozřejmě leckdy je zkrátka „biflování“ potřeba, zvlášť u učení se slovíček a pravidel. Být přívětivý, a lidský, ale zároveň autorita.“ (Klementýna)

Pozitivně hodnotí studenti ozvláštnění výuky pomocí filmových projekcí, návštěv výstav či divadel, spojených s učební látkou. Nebo i přednášky hostů angažujících se v daném oboru.

„Hodiny společenských věd byly také velmi zajímavé, často ozvláštněné hosty z oboru.“ (Vladěna)

⁸ Výpověď klade důraz na propojení mezi faktorem věku učitele, který je zde zmiňován společně s vlastnostmi pedagoga (viz podkap. 7.1.1) a stylem jeho výuky (viz podkap. 7.2.2).

„V rámci výuky jsme dělali i plno jiných věcí, než jen koukali do knih. Koukali jsme na filmy/dokumenty, chodili do divadla a na výstavy, absolvovali jsme různé workshopy a přednášky, nebo hráli hry.“ (Drahoslav)

Ústupky ze strany učitelů, či vstřícný krok směrem k žákům není v souvislosti s výukou opomenut, což dosvědčuje následující výpověď.

„Líbilo se mi také, že jedna naše učitelka měla "N" za pololetí. Tzn., že jsme za ní jednou v pololetí mohli přijít a vzít si "enko" a nevyzkoušela nás. Což je takový malý ústupek, když jsme toho měli moc, anebo nám nebylo dobře. Sice blbost, ale studentům se to hodilo.“ (Irma)

Ne vždy je výuka hodnocena kladně i přesto, že se učitel snaží, jak zmiňuje respondentka Květa.

„A v angličtině jsem jeli prostě podle učebnice, jednu kapitolu za druhou, což byla celá náplň výuky, plus občasné interaktivní pouštění písniček v daném jazyce, nebo (což si myslím, že je dobré a mělo by se to dělat víc) nacvičování rozhovorů, tím jsme se to vždycky nejlépe naučili, i když jsem to v té době nesnášela.“ (Květa)

Ovšem nic nemůže být jen pozitivní, co pedagog, to jiný styl výuky. Nyní se zaměřím i na výuku negativně hodnocenou. Prvním aspektem shledávám absenci kreativity v hodině, kdy student tuto výuku vnímá jako „nudnou“ či stereotypní, na rozdíl od výuky, ve které je užito více aktivit pro upoutání pozornosti žáků.

„Třeba náš angličtinář, byl zároveň i náš třídní. Neříkám, že by to byl špatný člověk, jako člověk je rozhodně fajn, ale... Věřím tomu, že anglicky se domluví obstojně, jen hodiny s ním... Mechanické procházení učebnice, nic kreativního, gramatiku neuměl vysvětlit vlastními slovy, obracel se vždy na učebnici, která přidělávala problémy i bilingvní studentce, které jsem nakonec vysvětlovala gramatiku já. Takhle by to být nemělo.“ (Slavěna)

„Vyučující na češtinu a základy společenských věd byla naprosto katastrofální. Výuka ji nebavila, nedokázala danou látku předat dále, nesnažila se najít si nějakou cestu, jak nám to přiblížit.“ (Augustýn)

Zde vidím příklad úzké provázanosti s předchozí kap. 7.1. Vztah učitele k předmětu, aneb práce posláním. Pokud učitele jeho práce nenaplnuje, pak je i jeho styl výuky vzhledem k žákům nedostačující a neuspokojivý. Žák může učivo vnímat jako špatně či málo vysvětlené, což má své důsledky.

„A na závěr chemie. Tam oba profesori, které jsem měla, nebyli úplně nejlepší, povahově byli oba skvělí, ale co se týče samotné výuky, byla dost málo vysvětlená a já se učila na testy tak, že jsem se naučila z paměti vzorce, aniž bych jim rozuměla (a to pro mě nebyla chemie španělská vesnice). Jeden profesor nestíhal, takže nám dával jen pár věcí s tím, že přesně to, bude na testu, a druhý moc neuměl vysvětlit, a tak rychle pracoval, že s ním nikdo nestíhal.“ (Hermína)“

Ani tento příklad nesvědčí o dobrých schopnostech učitele předat žákům učivo pro ně přijatelnou a pochopitelnou cestou. Přestože by tuto kompetenci měl pedagog získat během jeho vysokoškolského studia (viz kap. 1.2). Od způsobu a uchopení výuky se odvíjí i vztah žáka k danému předmětu.

7.2.2.1 Vztah žáka k předmětu

Samotný učitel a jeho přístup k výuce značně ovlivňuje žáka samotného, stejně jako i žákův vztah k předmětu či motivaci vzdělávat se v tomto oboru.

V tomto ohledu se žáci sami dělili na zastánce přírodních nebo humanitních věd. Jak ze struktury respondentů vyplývá, většina respondentů nyní studuje humanitní vědy na filozofické, pedagogické či

právnícké fakultě. Předpokládám, že jejich postavení k nim se projeví pozitivně, zatímco opačný postoj se vyskytne u studentů věnujících se některému z přírodovědných oborů.

„Humanitní vědy jsem nikdy moc nemilovala, a proto mě asi ani učitelé co je učili moc nezajímali. Na ZSV jsme měli profesora, který mi dost připomíná „Wikipedii“. Všechno věděl, všude byl a všechno nám to potřeboval říct naráz, takže jsme ze společenských věd nevěděli nic. Povíдали jsme si na téma uprchlíků, cen másla nebo masových vrahů. Taková spíše oddechová hodina.“ (Ilja)

V tomto případě se můj předpoklad potvrdil. Studentka lékařské fakulty neměla na střední škole k humanitním vědám pozitivní vztah, zatímco naopak je tomu u respondentky studující filozofickou fakultu.

„Humanitně orientovaní učitelé patřili k mým nejoblíbenějším, jelikož jsem se od nich dozvídala více o tom, co mě baví. V mysli mi navždy utkvěl můj oblíbený učitel češtiny, který kromě jazyka učil ještě i dějepis, a tak hodiny literatury dokázal mistrovsky propojit s událostmi v dějinách.“ (Darina)

Ověřím si ho ještě následujícími výpověďmi, opět studentek filozofické fakulty.

„Učitelé orientovaní na přírodní vědy byli, dle mého názoru, velikými odborníky, kteří se ale nedokázali smířit s tím, že jsou mezi studenty i tací, kteří jejich oboru neholdují, a to zkrátka proto, že jim nejde. V mém ročníku (přibližně 30 studentů) byla většina orientovaná právě na přírodní vědy, tudíž my ostatní, kteří jsme kazili průměr, jsme tyto hodiny chemie, matiky, fyziky či biologie trpěli.“ (Vladěna)

„Výuka je podle mě závislá jak na předmětu, tak na zájmu žáka o daný předmět. Učitelé přírodních věd měli často pocit, že nic víc, než jejich předměty neexistuje a kladli na nás velké nároky. Já osobně k těmto předmětům netáhla. I když jsme

měli laboratorní cvičení z fyziky, chemie a biologie, nikdy mi to nic moc neříkalo.“

(Drahoslava)

Respondentka Drahoslava nepíše jen o jejím vztahu k předmětu, ale dostává se i k nárokům učitele na žáka v rámci daného předmětu. A proto tímto přistoupím k další části.

7.2.2.2 Nároky učitele na žáka

Na kritérium povinností studentů pohlížím přísně z jejich perspektivy. Je samozřejmé, že studenti chtějí vynaložit co nejméně úsilí a zároveň získat co nejlepší výsledek.

Nároky učitele na žáka mají úzkou provázanost s výukou učitele, a determinují klasifikaci učitelů. Můj předpoklad stojí na myšlence, že čím méně toho učitel po žákovi chce, tím je u žáka pedagog oblíbenější. V následující části se dozvím, zda je tento předpoklad platný či nikoliv.

„Učitelé přírodních věd měli často pocit, že nic, než jejich předměty neexistuje a kladli na nás velké nároky. Já osobně k těmto předmětům netíhla. (Drahoslava)

Výpověď potvrzuje platnost zmíněného předpokladu. Ovšem pokládám za důležité si ji ověřit ještě u dalších respondentů.

„Vesměs jsem byla spokojená, nicméně většina učitelů až nepřiměřeně dbala na důležitost jeho předmětu, i když se jednalo o vedlejší předmět.“ (Dobromila)

Zde již není explicitně řečeno, že učitelé, kteří dbali na svůj předmět byli neoblíbení, jako tomu bylo výše. V následující výpovědi však respondentka tuto skutečnost popisuje. Můj předpoklad zde platí.

„Problém nastal s naší paní ředitelkou a s učitelem na chemii. Ten měl nepřiměřené nároky a byl hromadně neoblíbený. Nicméně přinášel pro školu spolupráci s ČVUT, a tak byl pro paní ředitelku sluníčkový.“ (Anděla)

Výrok, který zmíním nyní, popisuje pohled bývaléžačky na správný přístup učitele k požadavkům kladeným na žáka.

„Je pochopitelné, že ne každého baví všechno a někteří učitelé si zbytečně “vychutnávali” studenty, kterým předmět moc nešel, čímž u něj ještě zvětšili odpor k tomu předmětu. Tak by to být nemělo – samozřejmě, že zvlášť na gymplu musí student zvládat všechny předměty, ale učitelé by měli hlavně ve vyšších ročnících na gymplu brát ohledy na to, jakým směrem, kdo směřuje. A ne zbytečně dusit někoho na fyzice, když je zjevné, že půjde studovat něco humanitního, a naopak matematici nepotřebují znát každou filozofickou myšlenku a podobně. Velmi jsem si cenila učitelů, kteří dokázali vzbudit zájem o předmět i u těch žáků, kteří se mu primárně věnovat nechtěli. Osobně mě s naší učitelkou na matiku bavila matika, na kterou jsem sice nikdy nebyla nejhorší, ale zároveň jsem se jí nikdy nechtěla věnovat (a ani nevěnuji). Ale přesně tak by to mělo být, aby učitel uměl udělat výuku zajímavou a “snesitelnou” pro všechny a těm, kdo se mu chtějí věnovat, pak dával něco na víc a požadoval po nich hlubší znalosti.“ (Hermína)

Všechny tyto výroky pojí jednotný názor respondentek na nutnost individuálního přístupu pedagoga k žákům. Ve všech odpovědích týkajících se nároků učitele na studenta byla obsažena výtka, týkající se přehnané náročnosti pedagoga.

Opak, tedy nedostatek či naprostá absence požadavků na žakovu přípravu, dopadá v důsledku negativně na motivaci žáků (viz podkap. 7.2.2.3).

„Humanitně orientovaných učitelů bylo na škole méně než učitelů orientovaných na přírodní vědy. Mnohdy výuka daného předmětu ani nebyla jejich aprobací. Na vědomosti žáků v této oblasti nebyl kladen takový důraz, což hodnotím negativně, zejména přihlédnu-li k očividným nedostatkům znalostí dějepisu jak u mých spolužáků, tak u mojí generace celkově.“ (Cecílie)

7.2.2.3 Faktor motivace

Jak již bylo řečeno (viz kap. 3.3), učitel působí především na vnější motivaci žáka. Motivuje ho na základě stimulů, kterými jsou pochvala, dobrá známka či pocit úspěchu.

„Mám na mysli jednu konkrétní paní učitelku, která nás, mnohokrát učitelským sborem omílané „éčko“, které nikdo nechce učit, dokázala donutit se naučit pár slovíček. Pravidla měla jasně vytyčená, žádné „mazání“ známek, pokud si špatný test napíšeme znovu a tentokrát lépe. Němčina není velmi oblíbený jazyk, a přesto jsme se na hodiny s ní těšili. Byl to hlavně její přístup, a to udělá z dobrého učitele toho nejlepšího, tedy toho oblíbeného. Gramatiku nám, když bylo nejhůř, vysvětlovala na angličtině. Měli jsme možnost i „nahnat“ jedničky. Stačilo se na každou hodinu naučit sloupeček slovíček, první den 15, druhý den jich bylo již 30... Po týdnu jsme uměli 50 slovíček a několik frází k tomu. Naše motivace? Uložit jedničku, která nám spraví průměr po těžce vybojované trojce z časování sloves.“ (Naděžda)

Tento příklad dokládá, že i žáky lze prostřednictvím správně uchopené motivace přimět k lepším školním výsledkům a vzbudit v nich zájem o předmět. Nacházím zde provázanost s metodami výuky daného učitele, které pro motivaci užívá a jež ji podporují.

Sami žáci často zpětně chápou nutnost učitele použít k motivaci i donucovací způsob, představující např. forma písemného testu, jež přiměje žáky k domácí přípravě učiva.

„Tohle není moje silná stránka, slohová práce. SŠ naplnila podle mě má očekávání. Učitelé nás obohacovali znalostmi. Někdy to bylo velmi obtížné, a tak museli použít motivační metodu, neočekávaný malý testík (pro žáky, aby se doma nenudili a museli se na hodinu připravit). Na mě to bylo velmi účinné.“ (Otmar)

Přirozeně nemají tuto formu nátlaku v oblibě. Přesto si učitel potřebuje ověřit, zda probrané učivo žáci pochopili a rozumí mu.

„Rovněž třeba učitelka, která k nám přišla z vysoké. Měli jsme ji na chemii a mě chemie strašně zajímala a fascinovala. Tedy do chvíle, než jsme dostali ji. Poté, co přestala učit na vysoké, se dostala na jednu základku v našem městě, a odtud posléze k nám. Výsledek byl příšerný. Chtěla po nás učivo v rozsahu vysokoškoláků s přístupem, jako bychom byli děti prvního stupně.“⁹ (Gizela)

7.2.3 Učitel jako žákův vzor

Každý učitel si přeje žákům předat alespoň zlomek znalostí, které si odnesou do svého budoucího profesního života. Myslím si, že každý učitel zanechává v žákovi kus své práce a osobnosti, ať už v pozitivním či negativním smyslu. Což si ověřím v následujících výpovědích.

„Učitelka literatury na SŠ. Pravděpodobně díky ní teď studuji odlišný obor, tj. literaturu. :) Částečně dnes i publikuji. Dodnes na ni v dobrém vzpomínám.“ (Ljuba)

„Cenila jsem si momentů, kdy s námi učitelé sdíleli osobní zážitky a zkušenosti. A jistě jsem v některých z nich viděla velké vzory. S láskou na střední školu vzpomínám a velice ráda se tam vracím.“ (Darina)

„Měla jsem oblíbené i neoblíbené vyučující. Jedna zdejší pedagožka byla však svou povahou výjimečná a já nyní pokračuji v jejích stopách, protože mě

⁹ Tato výpověď propojuje tři již zmíněné faktory, žákův vztah k předmětu (viz podkap. 7.2.2.1), nároky učitele na žáka (viz podkap. 7.2.2.2) a faktor motivace (viz podkap. 7.2.2.3). V myslích žáků stojí často tyto tři faktory vedle sebe.

neskutečně posunula dál. Brala mě jako rovnocenného partnera a budu na ni vzpomínat ještě hodně, hodně dlouho!“ (Květa)

Žáci, kteří mají v plánu pedagogiku sami studovat a stát se učiteli, pozorují bedlivě chování svých pedagogů. Mají tak možnost nasbírat řadu osobních zkušeností dříve, než si sami s pedagogem místo vymění.

„Hodně hledím na učitele jako na svoje budoucí já. Chci být učitelkou a snažím se si z výuky odnést co nejvíce v tomto smyslu. Jaký mají přístup, co mi vyhovuje a co ne, co by bylo lepší.“ (Svatava)

Poslední výpověď věnuji respondentce, která v ní shrnuje a spojuje výše uvedené aspekty vztahující se ke vzpomínkám na učitele. Počínající u osobnosti učitele a sahající až k výuce pedagoga či postavě učitele jako vzoru.

„Pokud mě někdo na gymplu ovlivnil, tak rozhodně moje němčinářka. Nejvíce úžasná bytost na světě. Byla na nás strašně hodná, milá, vtipná...měla skvělé hodiny, dokázala nás zaujmout a motivovat. Její hlášky mám doteď napsané v sešitech a učebnicích. Měla své zásady, byla spravedlivá a ona je vlastně asi důvodem, proč teď studuju to, co studuju.“ (Ida)

Závěr

Zodpovězením mé výzkumné otázky, prostřednictvím analýzy a interpretace dat: „*Jak vysokoškolský student zpětně vzpomíná na osobnost a výuku svého středoškolského učitele?*“, jež je částečně obsažena i v názvu práce, považuji práci za ukončenou.

Zjistila jsem, že pohled vysokoškolského studenta na osobnost a výuku středoškolského učitele tvoří síť vzájemně propojených kategorií, jež tvoří jednu strukturu.

Strukturu lze rozdělit na dva směry. První z nich se dívá na učitele jako osobnost a druhý na učitelovu výuku. Tyto dva směry reprezentují následující kategorie: Osobnostní charakteristiky učitele, Klasifikaci učitelů, Vztah učitele k předmětu, Styl a metody výuky, Nároky na žáka, Vztah žáka k předmětu, Faktor motivace a Učitele jako vzor.¹⁰

Nejprve se pohled žáka ubírá k osobnostním charakteristikám učitele, které obsahují nejen samotné vlastnosti, ale i styl oblékání pedagoga. Tyto faktory jsou určující pro klasifikaci učitelů na ty oblíbené a neoblíbené, což úzce souvisí se samotnou výukou, jejím stylem a postavením pedagoga k předmětu, jež vyučuje. Dále analýza dat odhalila faktory determinující styl výuky, těmi jsou motivace žáků, nároky učitele na žáka, či samotný žákův vztah k danému předmětu.

Celou práci uzavírá podkapitola s názvem „Učitel jako žákův vzor“, která slouží pro motivaci všech stávajících i budoucích učitelů.

Nutno podotknout, že dodatečné údaje, mnou získané o samotných respondentech, nebyly pro moji práci směrodatné a nepřinesly další dílčí poznatky a zdůvodnění k výpovědím jejich autorů. Většina respondentů

¹⁰ Celé schéma kategorií je umístěno na konci kap. 6.

aktuálně studuje na filozofické fakultě a absolvovala středoškolské gymnazijní vzdělání, což vše můžeme vidět ve struktuře respondentů.¹¹ Ani věkové rozpětí studentů neovlivnilo jejich pohled na středoškolského učitele.

Kladně hodnotím fakt, že výsledky mého výzkumu ukazují převážně pozitivní zkušenosti studentů s učiteli.

Celou práci bych chtěla ukončit následujícím citátem Karla Čapka (Spilková a kol., 2005, s. 49)

„Vzdělání je to, co nám zůstane, když zapomeneme všechno, co jsme se naučili ve škole.“

¹¹ Viz příloha 1.

Literatura a zdroje

- CVVM. (2019) *Prestiž povolání – červen 2019*. Citováno 15. srpna 2019.
Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál
- Český statistický úřad. (2018) *Školy a školská zařízení – školní rok 2017/2018*.
Citováno 15. srpna 2019. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718>
- Hendl, J. (2008) *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2014) *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada).
- Kohoutek, R. (2009) *Osobnost učitele a učitelky*. Citováno 20. září 2019.
Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/>
- Kubátová, H. (2009) *Sociologie*. Olomouc: Papírtisk, s.r.o.
- Kyriacou, Ch. (2012) *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*.
Praha: Portál.
- Nový, I. & Surynek, A. (2006) *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.
- Průcha, J. a kol. (1996) *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002) *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Reichel, J. (2009) *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

Slejška, D. (2018) *Povolání*. In Z. R. Nešpor (ed.), Sociologická encyklopedie. Citováno 15. srpna 2019. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Povol%C3%A1n%C3%AD> (MSgS)

Spilková, V. a kol. (2005) *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál, Praha.

Suda, Z. (2018) *Profese*. In Z. R. Nešpor (ed.), Sociologická encyklopedie. Citováno 15. srpna 2019. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Profese>

Vašutová, J. (2007) *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Seznam zkratk

CVVM – Centrum pro výzkum veřejného mínění

ČSÚ – Český statistický úřad

FPE – Fakulta pedagogická

Seznam příloh

1. Příloha 1 – Tabulka: Struktura respondentů
2. Příloha 2 – Formulář ke sběru dat

Přílohy k bakalářské práci

Příloha 1 – Tabulka: Struktura respondentů

Přezdívk respondenta	Věk	Fakulta VŠ studia	Počet tříd v ročníku na SŠ	Typ SŠ
Slavěna	22	FF	5	G
Dobromila	20	FF	2	OA
Ljuba	24	FF	3	SOŠ
Gizela	25	PdF	2	OA
Ida	24	FF	3	SOŠ
Anděla	22	PF	3	G
Hermína	21	PF	4	G
Anastázie	25	PdF	4	SPŠ
Evženie	21	PF	3	G
Svatava	21	FF	1	G
Žofie	23	M	4	SOŠ
Květa	21	FF	2	PSŠ
Drahoslava	21	FF	3	G
Ilja	20	LF	4	G
Metoděj	21	FF	1	G
Vladěna	22	FF	3	G
Irma	21	PF	3	G
Naděžda	23	PF	5	OA
Augustýn	23	FF	2	SHŠ
Darina	19	FF	1	G
Hedvika	22	PF	3	G
Zoe	23	PF	3	G
Otmar	23	VUT	2	G
Cecílie	20	PdF	2	G
Klementýna	22	PF	2	G

* G=Gymnázium, OA= Obchodní akademie, SOŠ= Střední odborná škola, SPŠ= Střední průmyslová škola, PSŠ= Privátní střední škola, SHŠ= Střední hotelová škola

** FF= Filozofická fakulta, PF= Právnická fakulta, PdF= Pedagogická fakulta, LF= Lékařská fakulta, VUT= Vysoké učení technické, M= Marketing

Zkušenost s učiteli ze střední školy

Následující strana je připravena pro Vaše vzpomínky a zkušenosti týkající se středoškolských vyučujících. Chtěla bych Vás poprosit o chvílku času, během které zavzpomínáte právě na své středoškolské učitele a o těchto vzpomínkách se rozepíšete na následující straně/stranách. Každá drobnost, Váš poznatek, to vše obohatí mou kvalifikační bakalářskou práci.

Prosím následující vyplňte:

Pohlaví:	Počet tříd, které jste měli paralelně na SŠ v ročníku:
Věk:	Fakulta, kterou studujete na VŠ:
Typ SŠ, kterou jste navštěvoval/a (př. Gymnázium, SOŠ,..):	