

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ideální učitel očima dětí na prvním stupni základní školy

The ideal teacher through the eyes of children at first grade of primary school

Bc. Dominika Černá

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Ideální učitel očima dětí na prvním stupni základní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 4. 2018

.....

Dominika Černá

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě chtěla poděkovat PhDr. Mgr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za odborné vedení, rady a nesmírnou trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

Také bych chtěla poděkovat celé své rodině a přátelům za pomoc a podporu při psaní této práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce si klade za cíl najít nejideálnějšího učitele pro děti na prvním stupni, na základě jejich představ a podnětů, které byly zpracovány formou kvalitativního výzkumu.

Teoretická část práce se zabývá osobností učitele, jeho vzhledem a povahou, profesí učitele a jeho autoritou. Věnuje se také pedagogickým metodám a dovednostem, vztahu žáka a učitele, hodnocení žáků a rizikovému chování pedagogů. Zaměřuje se na mladší školní věk, jeho vymezení a stručnou charakteristiku. Jsou také zmíněny typologie učitelů.

Empirická část se zaměřuje na analýzu a porovnání výsledků skupinové činnosti žáků na prvním stupni. Výzkum byl realizován na dvou pražských základních školách, kde žáci pracovali ve skupinách, vytvářeli kresby učitelů a poté jsme nad kresbami diskutovali. Kvalitativní výzkumné šetření bylo zpracováno metodou zakotvené teorie. Při sběru dat byla využita metoda kresby a skupinový rozhovor.

Cílem práce je zmapovat, jaké představy mají žáci na prvním stupni o ideálním a nejhorším učiteli, který by je mohl učit.

Výsledky ukázaly, jaká přání a požadavky mají prvostupňoví žáci na ideální učitele. Výzkum také přinesl poznatky o tom, jak by podle názorů dětí mladšího školního věku vypadali nejhorší možní učitelé.

V závěru práce je představeno, jak by měl vypadat ideální učitel z pohledu dětí prvního stupně na základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

ideální učitel, autorita pedagoga, osobnost učitele, profese pedagoga, interakce pedagoga se žáky, potřeby žáků, 1. stupeň, základní škola

ABSTRACT

This bachelor's thesis is focused on discovery of possible "perfect teacher for elementary school children" based on results from qualitative research.

Theoretical part of thesis is focused on, among others, the teacher as a person, his appearance and demeanor, teaching as a profession and teacher's authority. It's also covering topics such as specific pedagogic methods and skills, relationship between teacher and pupils, their evaluation and inappropriate behavior of teachers towards them. In this thesis, I'm working with children from younger school age, definition and further characteristics of this term is also part of the thesis. As well as some teacher's typologies.

Empirical part on the other hand provides analysis and comparison of results from group activities of elementary school students. Research was conducted on two different elementary schools in Prague, where pupils (divided into two groups) were tasked with painting their visualization of perfect and worst possible teacher. After the painting was done, further discussion regarding specific remarks and reasoning took a place. Qualitative research was conducted by grounded theory method, specifically with painting and discussion.

The final objective of this thesis is to find out, who is the best, and the worst, possible teacher for elementary school students, based on their own preferences. These preferences showed what attributes should 'ideal' and 'worst' teacher possess.

KEYWORDS

ideal teacher, pedagogic authority, teacher's personality, pedagogic profession, pedagogic interaction with pupils, the needs of pupils, primary education, elementary school

Obsah

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1	Mladší školní věk.....	9
2.1.1	Žáci a škola.....	9
2.2	Osobnost učitele	10
2.2.1	Povaha učitele.....	11
2.2.2	Vzhled učitele.....	12
2.3	Pedagogické dovednosti	12
2.4	Pedagogické metody.....	14
2.5	Hodnocení.....	15
2.6	Vztah žák – učitel	17
2.7	Rizikové chování u učitele	19
2.8	Typologie učitelů.....	20
3	EMPIRICKÁ ČÁST	22
3.1	Cíl výzkumu	22
3.2	Metodologie.....	22
3.2.1	Popis výzkumného souboru.....	22
3.2.2	Metoda sběru dat	23
3.2.3	Analýza dat.....	23
3.3	Výsledky výzkumu	24
3.4	Omezení výzkumu	24
3.5	Etika výzkumu	24
3.6	Dětské představy ideálních vyučujících	25
3.6.1	Osobnost.....	25
3.6.2	Pedagogické dovednosti	29
3.6.3	Pedagogické metody.....	31
3.6.4	Hodnocení	33
3.6.5	Vztah žák – učitel	34

3.6.6	Rizikové chování	37
3.7	Nejhorší možní učitelé	37
3.7.1	Osobnost	37
3.7.2	Pedagogické dovednosti	41
3.7.3	Pedagogické metody	42
3.7.4	Hodnocení	43
3.7.5	Vztah žák – učitel	45
3.7.6	Rizikové chování	48
3.8	Gender	49
3.8.1	Ideální učitel a učitelka	49
3.8.2	Nejhorší učitel a učitelka	52
3.8.3	Gender v rámci dětských kreseb	54
4	DISKUSE	56
4.1	Osobnost	56
4.1.1	Povaha	56
4.1.2	Vzhled	57
4.2	Pedagogické dovednosti	58
4.3	Pedagogické metody	59
4.4	Hodnocení	60
4.5	Vztah žák – učitel	60
4.6	Rizikové chování	61
4.7	Diskuse se závěrečnou prací Terezy Pilařové	61
4.7.1	Osobnostní charakteristiky	61
4.7.2	Vzhled	62
4.7.3	Pedagogické dovednosti	63
4.7.4	Vztah k žákům	63
5	ZÁVĚR	65
6	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	67
7	SEZNAM PŘÍLOH	70

1 ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je ideální učitel očima dětí na prvním stupni základní školy. Důvod, jenž mě přivedl k volbě tohoto tématu, bylo mé nadšení z předchozí profese (asistent pedagoga a speciální pedagog), kdy jsem s dětmi byla v kontaktu po celou pracovní dobu. O dětech se často hovoří, že jsou ještě příliš malé, nevědí, co vlastně chtějí, a naopak dospělí to vědí mnohem lépe. Velké množství dospělých už zapomnělo, jak se v některých ohledech dívali na svět v době svého dětství, a kvůli tomu jsou o mnohé ochuzeni. Přála bych si za pomoci této práce dospělým připomenout svět dětí mladšího školního věku. Kdo jiný může posoudit, jací učitelé by byli ti nejlepší, než právě děti? Díky tomu mě doopravdy oslovil návrh doktorky Pavlas Martanové, která si přála, aby děti dostaly prostor a promluvily o tom, jak si představují ideálního pedagoga.

Záměrem této práce je, abychom si vymezili, jakou představu mají žáci prvního stupně o ideálním učiteli, konkrétně co by si přáli a ocenili. Také jsme se chtěli dozvědět, co děti napadne, pokud se jich zeptáme, jak si představují nejhoršího možného učitele. Rovněž nás zajímalo, jestli se budou v dětských představách vyskytovat rozdíly v gender rolích učitelského povolání. Jelikož jsme chtěli podrobněji prozkoumat myšlenky a představy žáků, zvolili jsme kvalitativní výzkum.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. V teoretické části se zabývám tím, jak pojednávají autoři odborné literatury o kategoriích, jež vzešly z našeho výzkumu. Také představím teoretické podklady vývojové charakteristiky dětí mladšího školního věku a zmíním se o vybraných typologiích pedagogů.

V empirické části seznámím čtenáře s naším výzkumem. Výzkum byl realizován analýzou přepsaných rozhovorů s žáky prvního stupně. Uvádím zde charakteristiku výzkumného souboru a také stručnou zmínku o tom, jaké pocity jsem si odnášela ze škol a tříd. Popisuji, jaké metody sběru dat byly zvoleny a jakým způsobem jsem postupovala v průběhu sběru dat. V jedné kapitole pojednávám o určitém omezení v rámci uskutečněného výzkumu, v další kapitole se zabývám etickým přístupem během výzkumné práce. Ústřední kapitola empirické části pojednává o rozboru poznatků našeho výzkumu.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Mladší školní věk

Spodní hranici tzv. středního dětství představuje životní etapa, ve které dítě dosahuje školní zralosti, horním mezníkem je pak začátek pubescence. Fáze časného středního dětství je vymezena šestým až devátým rokem, prepuberta neboli pozdní střední dětství začíná desátým rokem a končí zhruba v jedenácti až dvanácti letech (Thorová, 2015).

Mladší školní věk je významným životním obdobím, během kterého musí dítě zvládnout několik vývojových úloh. „*Formuje se sebepojetí, genderová identita (uvědomování si vlastního pohlaví) a postoje ke vzdělání*“ (Thorová, 2015, s. 402).

V mladším školním věku vychází kognitivní schopnosti z konkrétních myšlenkových operací. Postupně dítě přestává v myšlení vycházet výlučně ze své vlastní zkušenosti a uvažování je pružnější. Logické myšlení má induktivní ráz, probíhá zobecňování specifických zkušeností. V období středního dětství nejsou zatím děti způsobilé myslet abstraktně a provádět hypotetické koncepty. Děti rozumí principu konzervace, což znamená, že chápou, že předměty si uchovají určité vlastnosti (např. hmotnost) i v případě, že změni podobu. Také dokáží klasifikovat předměty do různých kategorií na základě uvědomování si jejich atributů či podle znaků vzoru. Žáci mladšího školního věku zvládnou logicky uspořádat předměty podle nějaké obecné vlastnosti. V tomto období děti umí propojit předložené informace a na jejich základě zformulují nový logický závěr. Díky schopnosti reverzibility jsou děti schopny chápat, že změna nějaké situace nemusí být trvalá a permanentní. Další mentální operací je tzv. decentrace, což je strategie logického myšlení, kdy děti dokáží promýšlet úlohy z více hledisek (Piaget, 1970/73, cituji podle Thorová, 2015).

Období středního dětství je pokládáno za zlatý věk motorického učení, prvním životním úsekem, kdy se fyzické dovednosti značně zlepšují. „*Ke konci tohoto období se děti při odpovídajícím tréninku svojí fyzickou obratností i manuální zručností vyrovnají dospělým*“ (Thorová, 2015, s. 410).

2.1.1 Žáci a škola

Zahájení školní docházky je pro dítě zásadním přelomem, jelikož získává zcela novou životní roli. Období, ve kterém je dítěti přidělena role žáka, je jasně vymezeno a je vnímáno jako sociálně velmi důležité. První den, kdy dítě vstoupí do školy, si uvědomuje, že se stalo žákem, že se něco důležitého v jeho životě změnilo (Vágnerová, 2005).

Největší vliv na dítě má škola v průběhu prvních let školní docházky. Nástup do první třídy představuje pro dítě obrovský zvrát ve srovnání s předešlým obdobím, ve kterém si převážně hrálo. Ve školním prostředí jsou na žáka kladeny nejrůznější požadavky v oblasti školního výkonu, třídního kolektivu a učitele (Říčan, 2014). Vyučování většinou probíhá frontálně a vyučující není s žákem v bezprostředním kontaktu (Thorová, 2015).

2.2 Osobnost učitele

„Podstata učitelství spočívá v kulturní transmisi vědomostí, hodnot a vzorů chování, zajišťujících kontinuitu společnosti“ (Nelešovská, 2005, s. 11). Na osobnost pedagoga lze nahlížet jako na *„souhrn všech jeho vlastností (a jejich projevů v jeho jednání a chování), které jistým způsobem (ať již kladně nebo záporně) působí na žáky a současně ovlivňují také výsledky učitelovy i žákovy činnosti“* (Štefanovič, 1967, s. 15). Na učitelské povolání a osobnost samotného pedagoga jsou kladeny poměrně vysoké nároky, které také souvisí s vyšším stupněm morálních vlastností. Vyučující by měl mít rozsáhlý všeobecný přehled a zároveň by měl být kvalitně vzdělán ve svém oboru (Nelešovská, 2005). Odborná literatura se tedy shoduje na tom, že vyučující musí žáky nejen vzdělávat, ale také i vychovávat, což znamená, že učitel by měl umět psychologicky myslet a jednat. Jak už bylo zmíněno, pedagog by se měl náležitě orientovat ve svém oboru a společně s tím by měl umět tyto poznatky kvalitním způsobem žákům předat (Čáp, Mareš, 2001). Zcela zásadní pro tuto profesi jsou komunikační dovednosti a opravdový, srdečný vztah k dětem. V nynější době je nutné, aby pedagog reagoval na rychle se proměňující potřeby a nároky společnosti a současně byl seznámený se současnými poznatky vědy, kultury a techniky. Psychická vyrovnanost je pro výkon tohoto povolání klíčovým prvkem. Spolu s přiměřeným sebevědomím a autoritou nabytou u žáků, jejich rodičů a veřejnosti jsou výše uvedené dispozice základními kameny, na kterých se pak může dále rozvíjet pedagogova odbornost (Nelešovská, 2005). Náročnost této profese spočívá také v tom, že pedagog ovlivňuje své žáky celou svou osobností. Učitel se často stává pro žáky příkladem, který se snaží napodobovat, a to nikoli jen ve viditelném chování, ale i v životním stylu. Také žáci přejímají názory, hodnoty a postoje učitele (Holeček, 2014).

Nelešovská popisuje, kdo ztělesňuje dobrého učitele:

Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem. (2005, s. 13)

2.2.1 Povaha učitele

Každý vyučující by měl klást důraz na rozvoj vlastností, které by mu umožňovaly, aby se stal kvalitním učitelem. Také by měl u dětí pozorovat vývoj, přístup ke vzdělávání a úroveň odpovědnosti za výsledky učení. „*Měl by být upřímným přítelem a rádcem svých žáků*“ (Nelešovská, 2005). V literatuře můžeme najít různé pohledy na pedagoga. Jedním z takových hledisek je pohled na charakterově-volní vlastnosti učitele, které si pak můžeme diferencovat na oblasti: vztah k sobě, k druhým, k profesi, k hodnotám a volní vlastnostem (Holeček, 2014).

Velmi důležitým aspektem je učitelovo sebepoznání, které by mělo vést k co nejvíce objektivní autoevaluaci a přiměřenému sebevědomí. Jak bylo výše zmíněno, vyučující se mnohdy stane vzorem a vzhledem k této skutečnosti by měl disponovat vlastnostmi, které od žáků požaduje. Vztah k druhým by mělo charakterizovat oboustranné porozumění a otevřené, korektní jednání. Na prvním stupni by se učitelé neměli bát vyjádřit svou přízeň k dětem. Toto citlivé období dětství představuje vztah dětí ke škole a následně i vztah k celé společnosti. Holeček (2014) píše: „*Jak známo, člověk brzy zapomene na učivo, které se učil ve škole, ale svůj citový vztah k učiteli si pamatuje celý život*“ (s. 21). Odborníci se často zmiňují o učitelské vřelosti vyžadující určitou vnímavost pro druhé, která se projevuje vycítěním jistých projevů žáků, např. úsilí a různých potřeb. Zároveň je důležité, aby vyučující byl přívětivě náročný, což představuje určitou zásadu, kdy vyučující jedná s žákem, jako kdyby byl žák o pár let starší než samotný učitel, což by znamenalo, že se k němu chová důstojně a patřičným respektem. Přívětivá náročnost zahrnuje pochválení, ale i potrestání. Zcela zásadní je, aby pedagog posuzoval nedostatek vědomostí nebo vytýkal nepatřičné chování žáka, ale nesrážel osobnost žáka (Holeček, 2014).

Postoj k práci je také jedním z klíčových prvků dobrého pedagoga. Přístup učitele by měl být pečlivý a zodpovědný, jelikož můžeme říci, že budoucnost národa do jisté míry spočívá na kvalitní činnosti vyučujících (Holeček, 2014).

Neméně důležité jsou názory pedagoga na materiální a duchovní hodnoty, můžeme mezi ně zahrnout i smysl pro spravedlivost či přístup k přírodě. Někteří autoři považují za důležité, aby vyučující vštěpovali svým žákům např. schopnost diferencovat dobro a zlo, disponovat svědomím či objevovali smysl své existence (Holeček, 2014).

Žáci považují kladné volní vlastnosti za podstatnou složku správného učitele. Holeček (2014) vyzdvihuje především sebeovládání, trpělivost či rozhodnost.

Adekvátní využívání humoru během vyučování může učiteli pomoci při navazování dobrého vztahu se žáky a vytváření pozitivního klimatu třídy. Vyučující může humor vhodným způsobem použít v mnoha situacích, počínaje vtipným seznamováním s novým úkolem či žertu učitele na vlastní účet. Humor může učitel využít k nárůstu sebedůvěry žáka, který zažívá úzkost či má problémy se zadaným úkolem. Na druhou stranu je potřeba říct, že pokud pedagog neustále žertuje a snaží se vystupovat jako žákům rovný kamarád, tak zpravidla podrývá svou autoritu (Kyriacou, 1996).

2.2.2 Vzhled učitele

Vzezření učitele značně svědčí o tom, jakou míru pozornosti a péče věnuje kompletní prezentaci jak své osoby, tak například i třídy. V naší společnosti je oděv znakem postavení a formální role jedince. Pro vyučující je vhodné upravovat svůj zevnějšek podle požadavků školy, v níž pracuje (Kyriacou, 1996). O vzhledu vyučujících jsme se z dostupných zdrojů příliš nedozvěděli. Jediný autor z využití literatury, který se snažil čtenáře přesvědčit o důležitosti vhodného oblékání a celkové vizáže učitele, byl Chris Kyriacou (1996).

2.3 Pedagogické dovednosti

„Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení“ (Kyriacou, 1996, s. 20). Lze také diferencovat tři významné složky těchto dovedností: první složkou jsou učitelovy znalosti daného oboru, znalost žáků a specifík dětské psychiky a vývoje, kurikula, výukových postupů a mnoho dalších činitelů, které mohou působit na výuku; druhou složku tvoří rozhodování formované uvažováním a volením během přípravy na výuku orientované na získání co nejoptimálnějších vzdělávacích výsledků; třetí složkou je jednání pedagoga, jehož záměrem je pomáhat a podporovat učení žáků. Základním atributem pedagogických dovedností je fakt, že je to promyšlené a záměrné jednání zacílené na řešení problémů (Kyriacou, 1996).

Učitel může takové dovednosti získat v pedagogických situacích, kdy je pozoruje, hodnotí, poznává či trénuje. Je nutné si uvědomit, že pouhé nacvičování bez naučených teoretických podkladů není možné. Vznikající pedagogická dovednost má určité znalostní jádro, což je rozhodující prvek, který je dynamickým podnětem k vlastnímu učitelskému působení, tedy k jednání pedagoga (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Zlepšování pedagogických dovedností je v první řadě podmíněno zájmem jednotlivých učitelů, kvalitou práce a také jejich motivací k profesnímu výkonu. Motivace správného pedagoga se rodí zejména z určitého uspokojení, které mu jeho učitelské působení přináší.

„Takový učitel je schopen těžit ze sebereflexe a své pedagogické dovednosti rozvíjet inovovat i během své dlouholeté pedagogické praxe“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 48).

V odborné literatuře lze najít výčet několika výchozích pedagogických dovedností, jenž se podílejí na úspěšné výuce. Takovým souhrnem je následujících sedm dovedností (Kyriacou, 1996):

1. *Plánování a příprava*: volba cílů, které si mají žáci na konci hodiny osvojit, určitá návaznost na předchozí a následující hodinu a výběr optimálních prostředků a pomůcek pro splnění vytyčených cílů.

2. *Realizace vyučovací hodiny*: nezbytné dovednosti pro zdárnou výuku z pohledu vyučujícího. Zásadní je jednání učitele, jeho verbální vyjadřování, adaptace práce žákům na míru. Pedagog by měl předkládat učivo ve srozumitelné a zřetelné podobě, která je přiměřená požadavkům a úrovni žákům.

3. *Řízení vyučovací hodiny*: dovednosti nutné ke zdařilé výuce z pohledu žáka, což znamená získat a udržet jeho pozornost, vyvolat v něm zaujetí pro daný předmět a také ho zapojit do různých aktivit během vyučovací hodiny.

4. *Žádoucí klima třídy*: dovednosti nezbytné pro zformování a zachování žádoucích postojů žáků k výuce, vyučujícímu a také podnícení náležitých vztahů mezi žáky. Velmi důležitou složkou je vztah učitele a žáků, který by měl být podložen oboustranným respektem a důvěrou. Neopominutelným prvkem je také vzhled třídy.

5. *Kázeň*: dovednosti, které jsou nutností pro zachování pořádku a pro řešení veškerých projevů nevhodného chování žáků. Vyučující by měl přiměřeným způsobem sdělit žákům pravidla a potřeby vztahující se k jejich chování a jednání. Učitel by také měl mít patřičnou autoritu, kterou žáci akceptují.

6. *Hodnocení prospěchu žáků*: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků. Vyučující by si měl uvědomovat, že zpětná vazba o výsledcích nemá úlohu pouze z důvodu objevení chyb, ale slouží i jako podnícení k další snaze žáka.

7. *Reflexe vlastní práce a evaluace*: dovednosti nezbytné pro zhodnocení svého pedagogického výkonu s úmyslem ji v časovém horizontu zkvalitnit. S tím také souvisí nezbytné využívání různých postupů a technik, jak čelit profesnímu stresu.

Jednotlivé soubory uvedených pedagogických dovedností jsou propojené a působí na sebe navzájem. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy dovednosti působící na disciplínu žáků

mohou zcela ovlivnit klima třídy nebo dovednosti potřebné na přípravu vyučování mohou nasměrovat i následné provedení výuky (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Z toho důvodu je tedy vyžadována určitá úroveň dominance zkombinovaná se srdečností vycházející z adekvátní sebedůvěry, odborných a metodických kvalit, což je vyjádřeno pohotovým rozhodováním, řešením vzdělávacích a výchovných záležitostí, autonomním vedením, podněcováním a dohlížením na žáky (Holeček, 2014).

2.4 Pedagogické metody

Na pedagogické metody můžeme nahlížet jako na specifické formy uspořádaných aktivit pedagoga a žáků, jejichž cílem je rozšiřování a prohlubování znalostí žáků a zároveň jsou jednotné se vzdělávacími a výchovnými cíli (Vališová et al., 2011).

V odborné literatuře lze nalézt rozmanité třídění metod výuky a dosud se nepovedlo zformovat jednotné a obecně platné členění, a to především z důvodu velké různorodosti vyučovacího procesu. Pro ukázkou si uvedeme jednu z možností klasifikace metod výuky (Vališová et al., 2011):

1. *Slovní metody*: zde můžeme nalézt monologické (např. výklad) a dialogické metody (např. diskuse), písemné práce a metodu činnosti s učebnicí či textem.

2. *Názorně-demonstrační metody*: jedná se o bezprostřední seznamování a poznávání předmětů a jevů. Zahrnuje metodu pozorování, představování předmětů a jevů, v neposlední řadě i statické a dynamické promítání.

3. *Praktické metody*: týkající se nacvičování pohybových a praktických dovedností, laboratorní pokusy, výtvarné aktivity a pracovní činnosti.

Ve výuce se paralelně využívají rozmanité metody a navzájem se prolínají, nejsou od sebe izolovány. Během vyučování se metody mohou proměňovat a jejich výběr musí být záměrný a cílevědomý. Nelze říci, že existuje jedna „nejlepší“ metoda, jelikož některé metody se uplatňují při výkladu, další při osvojování dovedností a růstu schopností, další při působení na hodnotové zaměření. Musíme tedy konstatovat, že nejlepší metoda, která by byla vhodná pro všechny žáky, pro jakoukoli dobu a pro veškeré situace, neexistuje (Vališová et al., 2011).

Důležitou úlohou pedagoga by mělo být vytvoření podmínek, díky kterým všichni žáci přivítají nové úkoly. Dítě by mělo v první řadě vnímat nové úkoly jako příležitost, kdy by mohlo zažít úspěch, být na sebe pyšné a nabralo nové zkušenosti. Musíme však počítat s tím,

že u některých žáků je přijímání nových výzev narušeno. Většinou se tak stane následkem nežádoucích reakcí okolí na žákovo váhání a chybování. Následně je pak na učiteli, aby dítěti zprostředkoval šanci dosáhnout kladných korektivních zkušeností (Helus, 2004).

V průběhu diskusí se žáky byly často zmiňovány domácí úkoly. Podstatné je rozlišit dva pojmy – domácí úkoly a domácí učení. Domácí učení je významnou složkou vzdělávání. Žák by si měl procvičovat probírané učivo a připravovat na vyučování. Naopak domácí úkol je předem určenou prací, kterou učitel zadává během vyučování. V případě, že je domácí úkol stanoven dobře, tak žákovi může přinést prospěch. Přínosný domácí úkol by měl splňovat určité prvky. Měl by být hravý, zajímavý, podněcovat myšlení a mělo by z něj být zřejmé, proč je jeho vyplnění užitečné. Na druhou stranu by domácí úkol neměl být náročný a trvat příliš dlouho (Čapek, 2015).

Mezi dětmi jsou populární metodou také opravné testy, které přicházejí na řadu v případě, že žák není spokojen se svou známkou z písemné práce. Klasifikace se stala primárním měřítkem pro porovnávání úspěšnosti práce žáků a učitele. Zaměření na známku je jedním z důvodů ztráty původního smyslu výuky. Žáci jsou mnohdy hnáni spíše vnější motivací než motivací vnitřní. Mezi další negativní atributy klasifikace patří např. vyhnutí se neúspěchu různými prostředky či sociální rozdělování třídy (Vališová et al., 2011).

2.5 Hodnocení

V profesi pedagoga je hodnocení zásadním procesem. Vyučující díky hodnocení nabývá povědomí nikoli jen o znalostech získané žákem, ale také zde nalezne odraz kvality svého pracovního konání (Čapek, 2015). Je nutné si uvědomit, že hodnocení se v průběhu výuky objevuje neustále, a to i za okolností, kdy si aktéři hodnotící činnosti nejsou vědomi (jemné pochválení, úsměv učitele, souhlasné pokynutí), a samozřejmě i v situacích, které jsou vědomě jako hodnotící připravovány (diktáty, písemné testy, zkoušení před tabulí). Děti si jsou nejen vědomy aktuálně probíhajícího procesu hodnocení, ale často jsou o něm zpraveny i dopředu (Kolář, 2009).

Školní hodnocení by mělo naplňovat několik funkcí; lze hovořit o informativní a formativní. Díky informativní funkci víme, jakých výsledků žáci dosáhli, jestli a jakým způsobem byl naplněn cíl výuky, učící metody žáků či příčiny jejich nezdaru. Neméně významnou úlohu plní formativní funkce představující důležitý podnět pro rozvoj osobnosti žáka (Vališová et al., 2011).

Ve školní praxi je nadhodnocena funkce informativní, a naopak podhodnocena formativní funkce. Hodnocení se především zaměřuje na ověřování znalostí a následné známkování, tedy klasifikaci výsledků učební aktivity jednotlivých žáků; vyučování tedy není posuzováno jako takové (včetně vyhodnocení činnosti pedagoga). Primární metodou, jak rozpoznat výsledky výuky a znalosti žáků, je testování; známka, která je jedním z možných typů hodnocení, se stala ústředním motivem školní výuky. Transmisivní škola, ve které vyučující sděluje vědomosti žákům, má pro testování své odůvodnění, jelikož pedagog nemá jinou možnost ověření znalostí svých žáků. Jedním z důvodů, proč výuka ztrácí původní smysl, zaměření na rozkvět poznání, je právě zacílení na známku. Ve školním prostředí tato známková orientace způsobuje několik nežádoucích znaků: odvrací pozornost žáků od jádra vzdělávání, přirozenou vnitřní motivaci substituují vnější, směřuje k obcházení nezdaru různorodými prostředky, může vyústit až zdravotními potížemi žáků a mnoho dalšího (Vališová et al., 2011).

Pozitivní hodnocení můžeme chápat jako jakékoliv hodnocení, které žák vnímá a prožívá jako úspěch. Například žák, který často dostává čtyřky, obdrží z písemné práce dvojku – v tom případě to tedy nejen on, ale i učitel, rodiče prožívají jako úspěch. K pozitivnímu hodnocení také můžeme přiřadit i vědomě nadhodnocené výroky, jejichž cílem je motivovat žáka k lepším výkonům (Kolář, 2009).

V případě negativního hodnocení vyučující poukazuje na žakovy chyby. Výkon hodnotí klasifikačním stupněm čtyři až pět nebo nízkým počtem bodů. Na špatné známky může učitel reagovat negativním emocionálním projevem, v některých případech rozhněvaně, bohužel někdy i v úsměchem. Negativní hodnocení vzbuzuje u žáků stres a obavy z následků. Mnohdy bývá spojováno se strachem. Z toho důvodu se žáci často uchylují k nejružnějšímu podvádění, aby se vyhnuli nepříjemným následkům, ať už ve třídním kolektivu nebo doma. Bohužel obavy z negativního hodnocení zneužívají někteří učitelé jako určitou motivaci pro žáky k lepším výsledkům. Neměnné negativní hodnocení žáka způsobuje postupnou akceptaci postoje neúspěšného, který se nemusí ani namáhat, jelikož je to předem ztraceno (Kolář, 2009). Někteří vyučující trestají chyby svých žáků nevhodným způsobem. *„Oblíbený sport českých učitelů: skok na chybu. Všechny chyby musí být nalezeny, ne kvůli poučení, ale kvůli „spravedlivé“ odplatě – snížení známky na odpovídající úroveň“* (Čapek, 2015, s. 498). V případě, že vyučující hodlá použít nějaký prostředek pro potrestání žáka, měl by mít vždy na paměti určitá rizika. Uplatnění trestu libovolného typu může poškodit vztah dítěte k vyučujícímu. V některých případech permanentně. Zejména v případě, kdy dítě vnímá užitý trest jako

nespravedlivý či ponižující. Žák si také může vybudovat strategie, aby se příště trestu vyvaroval; příkladem takové strategie může být lhaní (Fontana, 1995).

2.6 Vztah žák – učitel

Na rozdíl od vztahů s rodiči, sourozenci a příbuznými obecně, vztah s učitelem je prvním asymetrickým vztahem, ve kterém dospělý jedná v explicitně vůdčí roli, se zřejmou direktivní funkcí (Hinde, 1981, cituji podle Elvira et al., 2013). Právě učitel řídí kulturní a sociální kontext, ve kterém dochází k častým interakcím se žáky a mezi samotnými žáky. Sameroff a MacKenzie zdůrazňují, že četnost, reciprocitu a kvalitu takové interakce lze považovat za ukazatele kvality vztahu vytvořeného se žákem (2003, cituji podle Elvira et al., 2013). V této souvislosti některé výzkumné projekty od autorů Hamre, Pianta (2001, 2005) a Rudasill (2011, cituji podle Elvira et al., 2013) naznačují, že pozitivní vztah učitele a žáka předurčuje dítě ke studijnímu úspěchu, a to jak z hlediska kurikula, tak ze sociálního a behaviorálního hlediska. Naproti tomu nízká kvalita vztahu učitele a žáka by tedy souvisela s nižším výkonem dítěte ve škole (Hamre, Pianta, 2001).

Klíčovou součástí vzdělávacího procesu je vztah mezi učitelem a žákem. Ve školách vzniká určitá specifická interakce vyučujících s žáky. Specifičnost interakce spočívá v tom, že je vymezena požadavky na realizaci vzdělávací funkce. Veškerá interakce mezi učitelem a žáky podléhá určitým normám a konvencím, která stanovují chování obou komunikačních partnerů. Vyučující mají do značné míry vymezena pravidla vztahující se k tomu, jak mají s žáky hovořit, jakým způsobem je mohou klasifikovat, trestat apod. (Průcha, 2002).

V rámci těchto vymežujících pravidel se projevuje osobitá jedinečnost každého učitele. Individualita pedagoga je určena pohlavím, temperamentem, věkem, zkušenostmi, sebehodnocením a dalšími vlastnostmi. „*Každý učitel tak vytváří v interakci s žáky ve třídě specifické edukační klima (psychosociální a komunikační)*“ (Průcha, 2002, s. 52).

S tím také souvisí i postoj vyučujícího k jednotlivým žákům. Postoj pedagoga můžeme vymežit jako:

Učitelův postoj můžeme obecně definovat jako hodnotící vztah, v němž se odráží nejen učitelovo rozumové poznání a rozumové hodnocení, ale do značné míry i jeho prožívání a citové hodnocení. Navenek se postoj projevuje jako tendence reagovat na myšlenky, předměty, situace, osoby poměrně ustáleným způsobem (Mareš, 2013, s. 485).

Z toho můžeme vyvodit, že člověk jedná odlišně s lidmi, ke kterým má pozitivní vztah, a s lidmi, s nimiž má vztah neutrální nebo negativní. Vyučující se ve svém povolání musí vypořádat s mnoha úkoly, je také často pod sociálním a časovým tlakem. Z toho důvodu si učitel zjednodušuje skutečnost, pozoruje výkon i vystupování žáků a posuzuje své zkušenosti se žáky. Pomíjí podrobnosti ze života jednotlivých dětí, má sklon je shromažďovat do skupin a uděluje jim osobní diagnostické nálepky. Lze hovořit o typizačních postupech pedagoga, které můžeme uvést na příkladu čtyř typů žáků, ke kterým vyučující mají odlišné postoje (Pražská skupina školní etnografie, 1994).

První jsou žáci, ke kterým má vyučující nápadně pozitivní postoj. Ve velké většině se jedná o podnikavé a agilní žáky, kteří se často hlásí a reagují správnými odpověďmi. Jsou disciplinovaní, splňují veškeré požadavky vyučujícího a lehce se podvolují příkazům. Žáci provádí úkoly autonomně a nevyžadují pomoc kantora. Jsou kritizováni nebo usměrňováni pouze vzácně (Pražská skupina školní etnografie, 1994).

Druhým typem jsou žáci, k nimž zaujímá pedagog lehce pozitivní postoj. Tito žáci nejsou při hodinách nadměrně aktivní, hlásí se minimálně, při vyvolání někdy říkají chyby. Málokdy mají potíže s disciplínou. Musí mít systematickou zevní kontrolu, vyžadují pomoc od učitele a jsou za ni rádi. Z pohledu učitele se jedná o žáky, u nichž má smysl věnovat se jim více (Pražská skupina školní etnografie, 1994).

Ve třetí skupině se nacházejí žáci, ke kterým má vyučující nezaujatý postoj. Žáci jsou značně neteční a takřka se nehlásí. Jsou-li vyvoláni, tak reagují relativně dobře, pokud odpověď nevědí, zpravidla se nevyjadřují. Styk s učitelem redukuje na minimum a spíše se snaží vyhnout kontaktu. Tuto kategorii tvoří různorodí žáci, jak z pohledu osobnosti, tak z pohledu školního prospěchu (Pražská skupina školní etnografie, 1994).

Čtvrtou skupinu představují žáci, k nimž má pedagog negativní postoj. Obvykle jsou to žáci, kteří jsou (nejen) při výuce značně aktivní, narušují vyučovací hodinu různými komentáři, zlobením. Skoro se nehlásí a při odpovídání opakovaně dělají chyby. Tento negativní postoj znemožňuje zlepšit situaci jak učiteli, tak žákovi. Vyučující se obvykle chtějí vyvarovat kontaktu s takovými žáky (pokud ho vyvolám, tak akorát promarním čas; hlásí se, aby mě zase provokoval...). Pedagog bývá k výsledkům práce žáků více kritický než u jiných, jeho poznámky jsou naplněné zápornými emocemi, jízlivostí a sarkasmem (Pražská skupina školní etnografie, 1994). Je třeba říci, že jakékoliv ustálené postoje učitele se vztahují nejen na žáky, kteří jsou tím dotčeni, ale působí na všechny žáky ve třídě. Ačkoli pedagog nevyjadřuje své

přesvědčení otevřeně, žáci je pocítují z jeho chování, z toho, co chválí a co naopak postihuje (Mareš, 2013).

Ve vztahu k učiteli považují žáci za důležité, zda je dokáže vyučující podpořit, utěšit a navrátit naději na budoucí úspěchy. Za chyby žáků můžeme označit jejich vyjádření a písemné práce, které nedosahují žádané normy prospěchu. Mezi ně můžeme zahrnout chybnou odpověď na otázku, špatný výsledek písemné práce či neschopnost pustit se do úkolu, který zadal učitel. V takových situacích by učitelé měli spíše podpořit a pomoci žákovi než ho nějakým způsobem kárat. Užitečnější je nabídnout pomoc, která se vztahuje k úkolu, než odsuzovat práci žáka nebo dokonce osobu žáka. Vždy je lepší připomenout pravidla prováděného úkolu, než oznámit: „Takovou mizernou práci jsem od tebe nečekal/a.“ (Kyriacou, 2004).

Žáci potřebují vyučující jako celistvé osoby, osobnosti s pochopením pro celou třídu i pro osobní nesnáze jednotlivých žáků. Děti s radostí přijmou učitele, kteří jim pomohou s problémy v učení a případně i s dalšími těžkostmi. V některých situacích může učitelka nebo učitel substituovat chybějící vzor, například přívětivou matku či otce (Čáp, Mareš, 2001).

Učitelé na prvním stupni by se neměli bát vyjádřit svou přízeň k dětem. Toto citlivé období dětství utváří vztah dětí ke škole a následně vlastně i vztah k celé společnosti.

2.7 Rizikové chování u učitele

O rizikovém chování učitele se zmiňuje kapitola věnující se výchovnému a preventivnímu opatření ve škole (Procházka, 2012). V rámci prevence má učitel dva úkoly: měl by povzbuzovat své žáky na cestě ke zdravému životnímu stylu za pomoci promyšlené výchovy a také by měl pamatovat na skutečnost, že je význačnou osobou, vzorem, který budou žáci chtít napodobovat a uznávat. Prostřednictvím záměrné výchovy by vyučující měl poskytnout dětem informace a následně v nich upevnit žebříček hodnot, ve kterém se zdraví ocitá na předních příčkách. Pedagog neovlivňuje pouze tím, jaké znalosti dětem předává, ale zejména tím, jakým způsobem jedná, jak na žáky osobnostně působí. V případě, že hovoří o prevenci, tak by především on sám měl dodržovat určitý zdravý životní styl a být náležitým vzorem.

Procházka (2009) zkoumal pomocí výzkumu skutečnosti doprovázející rizikové chování žáků základních škol. Autor se pokoušel zjistit, které osoby kouří nebo pijí alkohol v okolí dětí; a kdo jim tudíž do určité míry může být nežádoucím vzorem. Výzkum došel

k závažnému zjištění, ve kterém respondenti ve 263 případech (23,8 %) sdělili, že opakovaně viděli pedagoga konzumovat alkohol.

V souvislosti s prevencí se Machová et al. (2015) pouze okrajově zmiňují o skutečnosti, že učitelé by neměli kouřit, jelikož mohou být vzory žáků. Učitel-kuřák tedy může snižovat pravděpodobnost, že si děti uvědomí a zvnitřní informace o škodlivosti tabákových výrobků.

2.8 Typologie učitelů

S největší pravděpodobností si každý z nás uvědomuje, že jednotlivé osoby jsou nějakým způsobem jedinečné, individuální. To samozřejmě platí i pro profesi pedagoga, ale i přes tuto skutečnost byly a stále jsou vytvářeny různé typologie, jejichž cílem je nějakým způsobem klasifikovat učitele, pochopit jejich odlišnosti a shodné znaky. Navzdory tomu, že je každý vyučující jedinečný, používá různé metody a má rozmanitý vyučovací styl, lze najít určité shodné prvky. Z toho důvodu na závěr teoretické části uvedeme několik typologií, které jsou popsány v odborné literatuře.

Klasifikace mají úlohu určité osnovy a při jejím využívání na ni musíme hledět s jistou mírou kritičnosti. Někteří autoři se shodují, že tradiční typologie vyučujících, kterými jsou např. Caselmannova či Lewinova, můžeme dnes pokládat za zastaralé a je zapotřebí formulovat nová schémata se zohledněním proměňujícího se kontextu a profilu novodobého pedagoga. Z důvodu velké diferenciací učitelských rolí není snadné vytvořit zcela souhrnnou klasifikaci, jež by vystihovala veškeré oblasti učitelských kompetencí. Nejsnazší cesta, jak vytvořit typologii učitelů, vede přes parciální klasifikaci založenou na dílčích pojetí pedagogického povolání, např. *„postoje, preference, angažovanost, vzdělávací priority, sebepojetí učitele, učitelovo pojetí kurikula, utváření klimatu ve třídě. Jejich kombinací lze vytvářet obrazy učitelů, které budou zohledňovat jedinečnost učitelovy osobnosti a zároveň profesní proměnu“* (Vašutová, 2004, s. 84).

Pro ilustraci můžeme uvést typologii, která vznikla na základě postojů pedagogů ke školské reformě: vyučující-tradicionalista a vyučující-chameleon (Prokop, 2002).

Tradicionalista má vůči reformě odmítavý přístup, jelikož reforma změní navykklé způsoby a prosazuje nové metody a styly, se kterými se tradicionalistický učitel neztotožňuje. Takový typ pedagoga se těžce přizpůsobuje a ulpívá na tradiční úloze učitele a na tradičním přístupu k výuce (Prokop, 2002).

Vyučující, které můžeme považovat za typ chameleon, mají dvojnásobný názor na školskou reorganizaci. Chápe nezbytnost určitých změn, ale přístup k jednotlivým krokům reformy mají rezervovaný. Řada učitelů tohoto typu by chtěla reorganizaci oddálit či ji nerealizovat v tak rozsáhlých rozměrech. Tito učitelé se svých běžných metod nezřeknou, ale zdánlivě reformu schvalují, jelikož se domnívají, že oficiální reorganizace nic pokrokového nepřinese (Prokop, 2002).

Vašutová píše (2004) o odlišné klasifikaci pedagogů, která je založena na přístupu k vědomostem. Právě zjištění přístupu učitele ke znalostem nám může pomoci předvídat výsledky výuky. Typologie přístupu k vědomostem dle J. Holta či H. Rylke vychází z míry přesvědčení o pravdivosti předané informace. Typologie vyjmenovává tyto typy učitelů:

1. První typ vyžaduje dogmatický přístup. Věří v existenci jednoznačné a neoddiskutovatelné pravdy. Úlohou pedagoga a žáků je přibližovat se k této pravdě. Současně učitel je více znalý, má obsáhlé vědomosti, kterými žáky předčí.

2. Druhý typ potřebuje nespornost a srozumitelnost informací a jejich výklad. Učitel tohoto typu se bude stavět za jednostrannou interpretaci učiva, jež prezentuje žákům.

3. Třetí typ očekává toleranci vůči komplikovanosti a nejednoznačnosti. Takový vyučující se snaží o co nejrozsáhlejší vysvětlení vykládaného učiva a jeho záměrem je podat interpretaci, která se co nejvíce přibližuje pravdě.

4. Čtvrtý typ upřednostňuje přesvědčení o relativizmu předkládaných informací. „*Je přesvědčen, že existuje více možných a stejně správných interpretací, které závisí na individuálním hledisku chápání*“ (Vašutová, 2004, s. 85).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Cíl výzkumu

Tato práce si klade za cíl definovat charakteristiky nejlepších učitelů z pohledu žáků prvního stupně základní školy. V průběhu výzkumu jsme se chtěli dozvědět, jakou představu mají žáci o ideálním učiteli, a naopak jaké vyučující by za žádnou cenu ve své třídě nechtěli. Práce se také věnuje zkoumání možnosti, jestli se objevují difference mezi ženským a mužským pohlaví v rámci učitelské profese.

Výzkum sledoval hlavní výzkumnou otázku:

Jakou představu mají žáci prvního stupně základní školy o ideální učitelce/učiteli?

Následně jsem tuto výchozí otázku rozvedla do přesnějších otázek:

Jaké charakteristiky by žáci preferovali u ideálního učitele?

Jaké charakteristiky by žáci nechtěli u svého učitele?

Jak se představa ideální učitelky liší od představy ideálního učitele?

3.2 Metodologie

3.2.1 Popis výzkumného souboru

Výzkumu se účastnili žáci prvních stupňů dvou základních škol. Obě tyto základní školy se nacházejí v Praze V obou dvou školách byl postup stejný: od každého ročníku I. stupně byla vybrána jedna třída – celkově bylo zkoumáno deset tříd. Věkové rozmezí žáků bylo mezi šesti a dvanácti lety; počet žáků se v jednotlivých třídách pohyboval mezi dvaceti a dvaceti pěti žáky. Rozložení dívek a chlapců bylo stejnoměrné; s výjimkou jedné 2. třídy, ve které převažovalo zastoupení chlapců.

V průběhu výzkumu většina žáků usilovně pracovala a snažila se podat dobrý výkon i v rámci skupin. S potěchou můžeme konstatovat, že velkou část žáků práce bavila a zpestřila jim výuku. Několik tříd bylo hlasitých, především během skupinové práce, na druhou stranu se žáci snažili vyhovět mým prosbám o ztišení. Závěrečné diskuse byly rozmanité, např. v jedné třídě bylo obtížnější korigovat odpovědi žáků, jelikož se často stávalo, že žáci chtěli neustále odpovídat. Pouze v jedné 1. třídě jsem byla nucena žáky podněcovat k diskusi, jelikož byli značně ostýchaví. Většinou se žáci těšili, až přijde řada na jejich skupinu a budou moct představit ostatním svou učitelskou představu – s čímž souviselo i uklidňování dětí, aby poskytly prostor svým spolužákům. Žáci rádi sdíleli své představy učitelů a mnohdy se stalo,

že žáci reagovali i sami na sebe navzájem. Pozoruhodným zjištěním byla skutečnost, že v rámci jedné základní školy se velmi dobře komunikovalo s učiteli, kteří se o výzkum zajímali, jejich třídy byly aktivní a dobře spolupracující; na druhé základní škole byla komunikace s učiteli o něco méně vstřícnější, výzkum je nezajímá a s některými jejich třídami byla spolupráce také o něco náročnější než na první škole.

3.2.2 Metoda sběru dat

V rámci výzkumu jsem uplatnila dvě metody pro získání dat. V první fázi kontaktu se žáky jsem využila metodu kresby, kterou ve druhé fázi následovala metoda skupinového rozhovoru. Každá třída byla za pomoci losování rozdělena do čtyř skupin. Jednotlivé skupiny obdržely velký bílý papír a každá z nich měla na tento papír obkreslit postavu spolužáka. Tímto způsobem si každá skupina vytvořila postavu reprezentující učitele či učitelku. Po dokončení tohoto úkolu si skupiny vylosovaly zadání své práce. Zadání bylo ve čtyřech variantách: ideální učitelka, nejhorší možná učitelka, ideální učitel a nejhorší možný učitel. Žáci poté dostali třicet minut na ztvárnění vylosované učitelky či učitele. Vzhledem k poměrně krátkému času, který žáci dostali na tvorbu, jsem chtěla jejich práci podnítit otázkami: *Jak by měl vypadat nejhorší učitel? Jaké vlastnosti by měla nejlepší učitelka? Jak by učil nejlepší učitel? Jak by hodnotila nejhorší učitelka?* Vyjmenovala jsem pokaždé všechny tyto otázky, kterými jsem se snažila žáky povzbudit k pracovní činnosti. Zároveň jsem žáky upozornila, že mají v tvorbě i v obsahu naprosto volnou ruku, že mohou kreslit i psát a nemusí odpovídat na mé otázky.

Přístup k vytváření učitelů a učitelek byl různý. Většina skupin pečlivě vybarvovala postavu a psala okolo postavy. Některé skupiny vybarvovaly a poté psaly různé věci přímo do postavy. Další skupiny vůbec nevybarvily postavu učitele. Mnoho skupin také nestihlo v rámci vymezeného času své kresby dokončit.

Po uplynutí vymezeného času jsme si sedli do kruhu a nastal čas skupinové diskuse. Jednotlivé skupiny prostřednictvím svých zástupců prezentovaly svou představu nakreslené učitelky či učitele. Poté, co skupina představila svou práci, dostali prostor i ostatní žáci; na závěr jsem pak pokládala různé otázky vztahující se k představám konkrétní skupiny.

3.2.3 Analýza dat

Skupinové rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány do písemné formy.

Pro náš výzkum byl zvolen design zakotvené teorie a následně byla k analýze shromážděných dat použita technika otevřeného kódování. Otevřené kódování bylo provedeno

metodou papír a tužka. Přepsaná data byla rozložena na jednotky nesoucí určitý význam v souvislosti s výzkumnými otázkami. Významovým jednotkám jsme následně stanovili vystihující kódy. Tyto kódy jsme vzhledem k podobnosti rozčlenili do šesti kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007).

3.3 Výsledky výzkumu

Shromážděná data byla rozdělena do šesti stěžejních kategorií. Těmito kategoriemi jsou: pedagogické dovednosti, pedagogické metody, hodnocení, vztah žák-učitel, osobnost – povaha a vzhled, rizikové chování. Kategorie osobnost byla rozdělena na dvě podkategorie z důvodu přesnějšího vyjádření. Určité výroky bylo obtížné zařadit pouze do jedné kategorie, jelikož se jednotlivé kategorie vzájemně prolínají.

V nadcházejícím textu se věnujeme jednotlivým kategoriím, které by podle představ žáků měli splňovat ideální vyučující. Po výčtu kategorií následují představy nejhorších možných vyučujících, které by žáci ve své třídě rozhodně nechtěli.

3.4 Omezení výzkumu

Pro mě osobně byl největším omezením nedostatek času, který jsem mohla s žáky strávit. I přesto, že vyučující byli často velmi vstřícní a poskytli nám dvě vyučovací hodiny, jsme byli pod časovým tlakem. To se projevilo i u dětí, které se svými kresbami často nebyly spokojeny. Určitou část skupinového rozhovoru bylo nutné věnovat uklidňování a ztišování žáků, což opět znamenalo časovou ztrátu.

3.5 Etika výzkumu

V souvislosti s výzkumnou prací je nutné dodržovat veškeré etické zásady. Prvotním etickým principem je tzv. informovaný souhlas, ve kterém účastníky či jejich zákonné zástupce informujeme o povaze výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Bohužel jsem se s etickým aspektem výzkumných prací seznámila až poté, co jsem měla shromážděná data z první školy. V rámci první základní školy jsem získala pouze ústní souhlas učitelek s účastí žáků ve výzkumné práci. Po přečtení knihy pojednávající o etice ve výzkumu to pro mě bylo velkým ponaučením a svým předchozím chybám jsem se snažila ve druhé základní škole vyvarovat sepsáním informovaného souhlasu, který museli učitelé předat zákonným zástupcům žáků. Pouze v jednom případě se žák nemohl zúčastnit výzkumu, jelikož si to nepřáli zákonní zástupci.

3.6 Dětské představy ideálních vyučujících

3.6.1 Osobnost

3.6.1.1 Povaha

„Hodně, hodně hodná.“ (1. třída)

„Byl by moc hodný a usmíval by se na nás.“ (1. třída)

„Měl by pořad hezkou a hodnou náladu.“ (1. třída)

Devět tříd z deseti vyjádřilo přání, že ideální vyučující by měli být hodní. Nahlížení na vlastnost „hodný“ je rozmanité. Jedni žáci ji dávali do souvislosti s dobrými známkami, druzí žáci ji spojovali s učitelovou benevolencí v rámci třídy.

„Je veselá a srandovní. Ráda se s náma směje.“ (1. třída)

„Má smysl pro humor.“ (2. třída)

„Je vtipnej. Dělal by furt nějaký vtípky a smál by se.“ (2. třída)

„Že by byla pořad veselá.“ (3. třída)

„Je zábavný a taky trochu šílený. Jako že když třeba rozesměje děti, i když třeba udělaly nějakou hloupost. A on se tomu směje taky.“ (5. třída)

Pro prvostupňové žáky je také nesmírně důležité, aby jejich učitelé byli veselí, zábavní a měli smysl pro humor. Několik dětí zmínilo, že nejlepší učitelé by dokázali rozesmát své žáky, a dokonce se s nimi i zasmát. Myslíme si, že si děti přejí, aby ve třídě vládla pohodová atmosféra, učitelé byli dobře naladěni a žáci by se mohli zasmát jejich žertům.

Vítek: „Měl by být přísně hodný.“

Já [zvědavě]: „Co znamená přísně hodný?“

Vítek: „Jako že bude hodnej a když by se třeba něco stalo, tak by to nebylo jako: ‚Jéé, to je jedno, nechte to bejt,‘ ale třeba by to vyřešil.“

Robert: „Mně to spíš připadá, že vlastně chce, aby byli všichni hodný a byli na jedničkách, že by tam bylo nějaký pravidlo. No, že když jsou všichni hodný a mají jedničky, tak pak je na ně jako hodnej.“ (4. třída)

Jeden žák čtvrté třídy vysvětlil, že přísně hodný znamená, že učitel by měl být přívětivý a v případě, že by se něco stalo, tak by se to učitel snažil nějakým způsobem řešit a nebylo by mu to lhostejné. Naopak druhý žák stejné třídy chápal toto slovní spojení odlišně. Učitel by měl

stanovená pravidla a pokud by je žáci splňovali a měli výborný prospěch, tak pak by na ně byl hodný. Pro prvního chlapce mělo toto slovní spojení kladné znaky, druhý to vnímal rozdílně.

„Má dobrý srdce. Třeba kdyby tahle paní učitelka byla v dětském domovu a učila by tam, tak by si ty děti stěžovaly, že jim je líto, že nemají mámu a tátu, takže by jim ta paní učitelka třeba zkusila nahradit. A kdyby byla třeba v postižený škole, tak by si jí tam taky stěžovali, tak by jim říkala, že to nevádí, že taky každéj má nějakou nevýhodu a výhodu.“ (3. třída)

Pozoruhodný příklad nejlepší učitelky, která by měla dobré srdce, uvedla dívka ze třetí třídy. Podle jejího názoru by se ideální učitelka pokusila nahradit rodiče osiřelým žákům a snažila by se povzbuzovat handicapované děti. Domníváme se, že žákyně by si přála, aby ti nejlepší učitelé byli k dětem dostatečně podporující, laskaví, dokázali by zohlednit nedostatky žáků a byli především lidští.

„Je spravedlivá. No, když třeba něco neví, když vidí nějaký bezpráví a ona to neví, tak nemůže hned říct, že tam to je špatně.“ (4. třída)

„Vlastnosti má spravedlivý. Když přijde třeba víc lidí a stěžujou si na sebe, tak by měl vyslechnout obě strany a nejenom jednu. A třeba kdyby to byli jeho kamarádi, tak říct nebo kdyby je měl rád, tak prostě říct: ‚Oni maj pravdu.‘, vyslechl by obě strany. A měl by to dobře rozsoudit.“ (4. třída)

„Spravedlivá, jako dobrej rozhodčí ve fotbale.“ (4. třída)

Velkým tématem během rozhovorů byla nestrannost vyučujícího. Žáci považují za podstatné, aby nejlepší učitelé nebyli předpojatí, vyslechli si obě strany případného konfliktu a pak případně formovat nějaké závěry. Výstižný příklad použila dívka čtvrté třídy, která přirovnala nestrannost vyučujících ke správnému fotbalovému rozhodčímu.

„Měl by být slušný. Ned'oubal se v nose. Nesvačil, oni občas svačej, ale takový tyčinky, ale prostě ne o hodině. Protože by bylo neslušný, kdyby mluvil s plnou pusou.“ (4. třída)

„Je slušná. Pozdraví, poděkuje a tak.“ (5. třída)

Žáci v průběhu našich diskuzí říkali, že by chtěli, aby byli nejlepší učitelé zdvořilí. Potřebu, aby se ideální učitelé chovali slušně, projevily pouze děti vyšších ročníků na prvním stupni. Právě u těchto žáků můžeme očekávat, že začínají přejímat normy dospělých osob a chtěli by se s nimi ztotožnit a považovat je za své vzory. Dětem od nejujtějšího věku vštěpují společenské normy rodinní příslušníci a následně na rodinou výchovu navazují učitelé. Předpokládáme, že rodiče nakazují dětem, aby se nešťourali v nose, aby nemluvili s plnou

pusou, aby slušně pozdravili, poděkovali a mnoho dalšího. Domníváme se, že tyto výchovné rady se do dětí vtisknou, ty je následně berou jako normalitu a my jsme si je mohli vyslechnout během našich školních rozhovorů.

„Aby měla nervy z oceli.“ (2. třída)

Ojedinelý, ale přesto velmi chápavý postřeh vyslovil žák druhé třídy, který porozuměl tomu, jakým způsobem jsou vyučující zatěžováni v průběhu vyučování. Soudíme, že by si žák přál, aby tento nápor učitelé dokázali zvládnout, a i přesto odvedli při vyučování kvalitní výkon.

„Musí jí to bavit. Třeba když by jí to nebavilo, tak by tady furt dělala něco jinýho prostě.“ (2. třída)

„Usměvavej na tu práci, co dělá. Že to jako rád dělá, že sem chodí rád.“ (4. třída)

Žáci také zmiňovali během našich rozmluv, že by chtěli, aby jejich ideální učitelé měli pozitivní vztah ke své profesi. Dívka ze druhé třídy podotkla, že pokud by vyučující nebavilo učit žáky, tak by neustále při hodinách dělali něco jiného, než by měli. Další velmi trefný výrok padl ve čtvrté třídě, kde žák poznamenal, že by pedagogové měli být „usměvaví na profesi“, kterou vykonávají. Zde se nabízí interpretace, že už ve čtvrté třídě si žáci uvědomují, jak velkým rozdílem je, když někdo rád provádí svou práci.

3.6.1.2 Vzhled

Pro prvostupňové žáky je také důležitou součástí ideálních učitelů fyzický vzhled, věkové rozmezí a udržování osobní hygieny.

„Já bych nechtěl, aby byla rozcuchaná. Chodila by chodbě a ostatní by si na ni ukazovali.“ (2. třída)

„No co nejhezčí. Měla hezky udělaný vlasy a chodila pěkně oblíkaná.“ (4. třída)

„Je moc krásná.“ (5. třída)

Žáci na prvním stupni si pojmy „krásná“ či „nejhezčí“ pojí s úpravou vlasů a oblečením učitele a je pro ně důležité, aby na své učitele mohli být pyšní. Děti si přejí, aby se jim žáci z jiných třídy neposmívali kvůli vzhledu jejich učitelů.

„Chodí slušně oblečená a má pěknou sukni.“ (4. třída)

„Většinou se tady na týhle škole se učitelé oblíkaj hezky. Měl by se oblíkat tak, jak se oblíkaj učitelé na focení.“ (4. třída)

„Měl by vypadat hezky.“ (4. třída)

Pro žáky čtvrtých tříd bylo také zásadní, aby se ideální učitelé spořádaně oblékali a jejich oblečení bylo slušivé. Žákyně čtvrté třídy výstižně popsala, jak by podle jejího názoru měli chodit oblečení nejlepší učitelé. Oděv by měl vypadat tak, jako kdyby učitelé šli na focení. Myslíme si, že se žáci identifikují se svými třídními učiteli. Z odpovědí dětí lze vyvodit, že učitelé by si měli uvědomovat, že reprezentují své třídy a podle této skutečnosti by se měli učitelé patřičně oblékat.

„Měla by mít brejle. Podle mě správný učitelky mají brejle.“ (1. třída)

„Nosí takový hezký věci. Třeba takovej řetízek. Děti by nám jí záviděly.“ (1. třída)

„Nosí ,najky‘.“ (5. třída)

Pro některé žáky jsou také důležité doplňky, které vyučující nosí. Pro jednoho je důležité, aby jeho učitelka nosila brýle, protože podle jeho názoru správné učitelky mají brýle mít, naopak druhý by upřednostnil, aby jeho vyučující nosila atraktivní věci, díky kterým jim takovou učitelku budou ostatní žáci závidět. Jak již bylo výše napsáno, domníváme se, že třídní učitelé reprezentují svou třídu a žáky v ní, děti by rády předešly jakémukoliv posměchu.

„Ráno by se učesala a myla by se, aby nesmrděla.“ (2. třída)

„Měl by si čistit zuby.“ (4. třída)

„Není to bezdomovec. Ostatní by se nám posmívali, že máme smradlavýho učitele.“ (5. třída)

Ani děti na prvním stupni nezapomínají, jak klíčovou zásadou je dodržování hygieny. Žáci si přejí, aby jejich učitelé nesmrděli a nemuseli se za ně stydět před žáky z jiných tříd. Naopak chtějí být na své třídní učitele hrdí. Domníváme se, že tito žáci začali přejímat společenské normy od dospělých osob, které mají ve svém okolí. Nyní děti považují za důležité, aby jejich učitelé dbali na hygienické návyky a mohli tak náležitě reprezentovat jejich třídu.

V případě, že by se třídní učitelé o sebe nestarali, tak by třídy mohly čelit posměchu žáků z jiných tříd. Soudíme, že jsme v průběhu rozhovorů mohli opět slyšet rodičovské rady např. o čištění zubů, česání vlasů a umývání se.

„Je mu dvacet pět let.“ (2. třída)

„Je mu třicet pět let.“ (4. třída)

„A takovej mladej. Jako aby to nebyl starej dědek. Nemusí být úplně mladej, ale je taky důležitý, aby nás uměl naučit s počítačema a tak.“ (5. třída)

Žáci během diskusí hovořili o věku nejlepších pedagogů pouze třikrát. Ve dvou případech žáci řekli konkrétní věk a ve třetím případě žák zmínil, že nejlepší učitel nemusí být úplně mladý, ale je podle něj důležité, aby zvládl naučit třídu s moderními technologiemi. Soudíme, že žák z páté třídy takto mohl hovořit kvůli reálným školním zkušenostem.

3.6.2 Pedagogické dovednosti

„Že nás dobře učí, to znamená, když někdo něčemu nerozumí, tak hned nezačne křičet, ale vysvětlí to nebo mu nějak pomůže.“ (1. třída)

„Ta nejlepší paní učitelka by nás měla všechno správně naučit.“ (1. třída)

„Nejlepší paní učitelka nám hodně pomáhá.“ (1. třída)

„Nápadítej. Má dobrý nápady. Že má dobrý nápady a je fakt chytrej.“ (3. třída)

„Parádně se s ní učí, protože nekřičí a ví, jak má upoutat pozornost.“ (5. třída)

Často děti zmiňovaly, že je pro ně klíčové, aby ideální učitelé měli správný přístup ke svým žákům, dokázali jim vhodným způsobem předat učivo a také jim během výuky nějakým způsobem pomohli. Několikrát bylo v rozhovorech vyřčeno, že by si žáci přáli, aby vyučující nekřičeli, pokud někdo něčemu nerozumí, a zkusili znovu klidným hlasem probíranou látku vysvětlit. Podle dalšího žáka ze 3. třídy je důležité, aby ideální učitelé měli zajímavé a poutavé nápady.

„Ráda si hraje s dětma a vlastně není ani moc přísná.“ (3. třída)

„Aby byla přísná. Ale jenom trošičku.“ (4. třída)

„Měl by být přísně hodný, což znamená přísný a hodný.“ (4. třída)

„Byl by přísný, ale hodně naučný. Hodně by nás toho naučil.“ (5. třída)

„Já si myslím, že je to taky dost důležitý, aby byla přísná a dávala třeba, když si zapomenu úkol, třeba poznámku, protože potom z ní nebudu mít žádnéj respekt a vůbec bych ji pak neposlouchal.“ (5. třída)

Zajímavým a proměnlivým prvkem rozhovorů s prvostupňovými žáky byla přísnost. V první a druhé třídě o této vlastnosti nehovořil nikdo; změna nastala u třetích tříd, kde bylo znát, že si nutnost přísnosti žáci pomalu začínají uvědomovat, ale na druhou stranu si ji doopravdy nepřejí. Ve čtvrtých a pátých třídách se toto poznání rozšiřuje o skutečnost, že přísnost může doprovázet i vlídnost a důslednost; žáci si uvědomují, že u pedagogů musí být

jistá rovnováha, jelikož učitelé, kteří jsou pouze mírní a hodní, si nedokáží zjednat pořádek, udržet kázeň a pozornost a nastolit potřebný řád a prostor pro výuku.

Já [zvědavě]: „A copak je tohle na tom obrázku?“

Péťa [nesměle zamumlal]: „To je čokoláda.“

Zuzka [nadšeně]: „To je vzácná čokoláda.“

Já [zaskočeně]: „Aha... vzácná. A co to znamená?“

Péťa: „Že je jako ta čokoláda, že je vzácněj.“ (3. třída)

Žáci třetí třídy dokázali na papír velmi výstižně vyjádřit svou představu o ideálním učiteli. Pouze v jedné třetí třídě si jedna ze skupinek dětí uvědomovala, jak je jejich představa ideálních učitelů na základních školách výjimečná.

„Já bych si ideálního učitele představovala tak, že by si s námi hrál. A když třeba v učení bysme něco nechápali, tak nám to vysvětlí hrou.“ (3. třída)

„Do učení přidá nějakou zábavu. Učí hrou.“ (5. třída)

Žáci prvního stupně mnohokrát vyjadřovali touhu, aby si s nimi jejich vyučující během vyučování hrál. Děti hovořily o didaktických hrách, kdy by s nimi mohl pedagog hrát pohybové hry, např. fotbal či vybíjenou. Další vítanou možností využití didaktických her by bylo přidáním her např. do vysvětlování nové učební látky nebo při procvičování učiva.

„Aby uměla hrát na kytaru. Protože by mohla tu kytaru brát a mohli bysme tu zpívat.“ (2. třída)

„Třeba aby uměla na nějakej nástroj a učila by nás na něj i. Dávala by na něm tóny a tak.“ (5. třída)

„Abychom se třeba učili na flétnu.“ (5. třída)

„Aby to nebylo zpívání písniček, který jsme se učili ve školce.“ (5. třída)

Ideální učitelé by podle dětských přání také měli umět hrát na hudební nástroj a učit na ně hrát své žáky. Jedna ze tříd, ve které probíhal výzkum, prožívala určitý nesoulad s učitelkou na hudební výchovu, což se následně promítlo i do požadavků žáků, které před námi prezentovali.

„Aby uměl balet. O tělocviky by nás ho mohl učit.“ (2. třída)

„Uměl tancovat. Mám ráda tanec a on by nás pak mohl učit tancovat.“ (2. třída)

„Umí hrát basket.“ (3. třída)

Několik žáků by chtělo, aby jejich ideální učitelé uměli nějaký sport, např. fotbal, balet či basketbal. Domnívám se, že jejich zájem o sportovní činnost mohou učitelé využít během výuky.

„Měl by umět malovat. Protože když něco kreslí na tabuli, abychom se tomu nesmáli.“ (4. třída)

Ojedinelým výrokiem dívky ze čtvrté třídy bylo přání, aby učitelé uměli malovat. Předpokládáme, že žákyně mluví na základě reálné zkušenosti.

3.6.3 Pedagogické metody

„Že nám dává lehký příklady.“ (1. třída)

„Neučil by nás těžký věci.“ (3. třída)

Chlapci v rozhovorech řekli, že by se jim líbilo, kdyby na ně vyučující nekladli příliš vysoké nároky. Zajímavé je, že dívky v žádné třídě neřešili náročnost učební látky. Žák v první třídě by si přál, aby jim ideální učitelé zadávali jednoduché příklady. Domníváme se, že si to přeje z důvodu, aby příklady úspěšně zvládl. Druhý chlapec by také preferoval, aby obsah učiva nebyl příliš obtížný.

„Paní učitelka říká, abysme se učili ve svém tempu.“ (1. třída)

„Třeba když někomu něco míň jde, tak má když tak jako víc času.“ (4. třída)

Přání a představy dětí se leckdy kombinovaly s jejich každodenní realitou ve škole. Žáci podotýkali, že by chtěli mít na učení více času, pokud by jim učební látka nešla zvládnout rychle. Dívka z první třídy nejspíše zkombinovala svou představu ideální učitelky s jejich skutečnou učitelkou a podotkla, že ideální učitelka by říkala dětem, aby se učily podle svého tempa. Chlapec ze čtvrté třídy řekl, že pokud by učivo žákovi nešlo, tak by mu ideální učitelé poskytli dostatek času. Žáci by si tedy mnohdy přáli od svých vyučujících určitou shovívavost vzhledem k rychlosti osvojení předkládaného učiva.

„Hodně by nám povídala.“ (1. třída)

„Hezky by si s námi vyprávěl.“ (1. třída)

Pro žáky v první třídě je velmi důležité, aby s nimi vyučující často komunikoval. Dívka si přála, aby ideální učitelé do velké míry s žáky hovořili. Naopak chlapec, který řekl, že by si

nimi (učitel) hezky vyprávěl, si pod tím představuje, že by na ně nejlepší učitelé nekřičeli a laskavě si s nimi povídali.

Lenka: „Hezky učí.“

Já: „Hezky učí? Co si pod tím představuješ?“

Lenka: „Děláme věci na takové živé tabuli.“

Já: „Živé? Jo, ty myslíš interaktivní. Vidím, že ji tady máte. Baví vás, když na ní pracujete?“

Lenka: „Hrozně moc!“

Lucka: „Jo!“ (1. třída)

„Můžeme hodně pracovat s interaktivkou.“ (3. třída)

Během našich rozhovorů se ve dvou třídách dívky zmiňovaly o využití interaktivní tabule. Z obou dvou rozhovorů bylo zřejmé, že dívky práce s interaktivní tabulí těší a byly by rády, kdyby ideální učitelé často využívali tento nástroj. Především žákyně z první třídy byly opravdu nadšené interaktivní tabulí a jejím využíváním. Ani jeden chlapec během našich debat o využívání interaktivní tabule nehovořil.

„Chodila by s námi ven. Různě na výlety a tak.“ (1. třída)

„Jezdili bysme hodně na výlety.“ (2. třída)

„Brala by nás na školní výlety a na školu v přírodě.“ (3. třída)

„Mohli bysme jezdit na školu v přírodě.“ (3. třída)

Nejednou byly v rozhovorech zmíněné školní výlety a školy v přírodě. Pro některé děti představují školní výlety a škola v přírodě zábavný prvek ve vzdělávacím procesu. Domnívám se, že tento způsob vzdělávání může být pro žáky atraktivní, jelikož se nejedná o klasickou frontální výuku, kdy děti sedí a poslouchají vyučujícího. Prání různých školních výletů a škol v přírodě byla vyslovena pouze v prvních až třetích třídách, ve vyšších ročnících se už takové požadavky neobjevovaly.

„Nedává moc úkolů. Dva tejdně.“ (2. třída)

„Dá jenom pět úkolů za tejden, jako že dá pět úkolů do dalšího pondělí.“ (3. třída)

„Dávala by hrozně málo domácích úkolů.“ (3. třída)

Během rozhovorů často zaznívala dětská přání, aby ideální učitelé dávali malé množství domácích úkolů. Z dětských názorů bylo možné odvodit, že učitelé domácí úkoly stále ve velké míře využívají. Myslíme si, že si žáci mohou připadat přehlčení domácími úkoly, což lze odvodit z některých odpovědí.

„A když třeba máme špatnou známku z testu, tak si to můžeme příští den opravit.“ (3. třída)

„Dává jim opravný testy, když se jim test nepovede, tak si to můžou opravit. Třeba nějaký dítě má trochu přísnější rodiče a on se bojí, že by od rodičů dostal vejprask. Třeba nejsou moc chápavý a když se jim to nepovedlo, tak by jim dal opravný test.“ (5. třída)

Atraktivní metodou jsou opravné testy, které přicházejí na řadu v případě, že žák není spokojen se svou známkou z písemné práce. Z dětských odpovědí lze odvodit, že žáci mladšího školního věku doufají, že by jim ideální učitelé dávali určitou naději na zlepšení svých školních výsledků. O možnosti opravení známek hovořily pouze dvě dívky ve třetí a páté třídě.

3.6.4 Hodnocení

Pro žáky prvního stupně je hodnocení velmi důležitým prvkem vzdělávání, což se projevovalo i v našich diskusích. Téma hodnocení se probíralo ve všech třídách.

„A třeba kdybysme měli jednu chybu, tak by nám dal jenom jedničku, ale bez podtržení.“ (1. třída)

„Dává taky za dvě chyby ještě jedničku, za tři už dává třeba jedna až dva a takhle.“ (5. třída)

„Mírně by známkoval. Za dvě chyby dával jedna mínus.“ (5. třída)

Děti nejednou v průběhu rozhovorů zdůrazňovaly, že nejlepší vyučující by byli v klasifikaci mírnější a zároveň uváděly různé příklady.

„Měla by dávat dobrý známky. Jednička, podtržená jednička, jednička s hvězdičkou.“ (1. třída)

„Měl by hodnotit pozitivně. Že by hodnotil jako dobrýma známka.“ (4. třída)

„Že by měl hodnotit dobře. Jedničky, dvojky, trojky, čtyřky. Jedna mínus, dva mínus, tři mínus a čtyři mínus.“ (4. třída)

Velmi často si prvostupňoví žáci přáli, aby jejich pedagog hodnotil jejich výkony dobrými známkami. Žáci v první třídě si představovali pod pojmem „dobré známky“ jedničky,

podtržené jedničky a jedničky s hvězdičkou. Naopak ve čtvrté třídě žákyně řekla, že dobré známky jsou od jedničky až do čtyři mínus.

„Že kdybysme to udělali špatně, tak dostaneme dobrou známku.“ (1. třída)

„Kdyby nějaký dítě mělo celou písemku špatně, že by dal jedna podtržená (učitel), i když by to měl celý špatně.“ (3. třída)

„Když tam chybí čárka, tak dá jedna podtržená, protože čárka nevadí.“ (3. třída)

Některé děti touží po dobrých známkách i v případě, že by jejich práce byla plná chyb.

„V těch nejhorších případech dává pětky. Ne, nevadilo, protože když bysme si to zasloužili, tak by nám jí dala.“ (2. třída)

„Je spravedlivý. Známkoval by spravedlivě.“ (4. třída)

„Aby dávala spravedlivý známky. Třeba kdyby měl někdo všechno špatně, tak tomu by určitě dala pětku.“ (4. třída)

Na druhou stranu si někteří školáci uvědomují, že v hodnocení je důležitá určitá spravedlnost. Dokáží pochopit, že žák, který by měl celé zadání chybně vypracováno, by nemohl dostat dobrou známku.

Renata: „Tak kdybysme měli deset (chyb), tak by nám dala čtyřku.“ (3. třída)

Já: „Takže pětky byste nechtěli, aby vůbec dávala?“

Renata: „Čtyřka by byla nejhorší.“ (3. třída)

„Kdyby třeba nám dával známky od jedna s hvězdou až do čtyřky.“ (2. třída)

Domnívám se, že u žáků prvního stupně panují velké obavy z pětěk. Pokud jsme hovořili o ideálních učitelích, tak se o pětkách děti vůbec nezmiňovaly. V očích dětí by nejlepší učitelé nedávali pětky a v nejhorším případě by žáci dostávali čtyřky.

„Aby podporoval spíš slovní hodnocení než známky. Jako ne v těch velkejch třídách, jako od šestky vejš, ale na prvním stupni. Nebyli bysme smutný ze špatnejch známek.“ (5. třída)

Prání slovního hodnocení vyslovila pouze jedna jediná žákyně z deseti tříd, která s největší pravděpodobností byla informovaná dospělou či starší osobou o prospěšnosti slovního hodnocení.

3.6.5 Vztah žák – učitel

„Hodná paní učitelka dovolí mít plyšáčka ve třídě.“ (1. třída)

„Nejlepší pan učitel by nás pouštěl (na toaletu). Když je hodina.“ (1. třída)

„Byl by cool. Třeba když má nějaký žák nějaký hustej mobil, tak spolužáci poprosí pana učitele, aby ho mohl přinést do školy a on to dovolí.“ (3. třída)

Žáci na prvním stupni by si přáli, aby jejich ideální učitelé byli benevolentní a dovolili by své třídě určité věci nebo činnosti. Domníváme se, že děti v první třídě potřebují, aby se k nim nejlepší učitelé chovali podobným stylem jako jejich matka. Myslíme si, že výrok dívky z první třídy lze připodobnit k situaci, kdy děti požadují, aby si mohly vzít ven svou hračku. Žáci prvního stupně chtějí a potřebují mít s učiteli osobnější vztah, ale zároveň rozumí odlišnosti školního prostředí.

„Když něco zkažíme, tak nenadává.“ (1. třída)

„Třeba když někdo dostane pětku, tak ten učitel by mu řekl, že se to může stát, takže pro to dítě to nebude tak hrozný. Prostě mu dá naději.“ (5. třída)

„Když se jim něco nepovede, tak je hodná.“ (5. třída)

„Když někdo dostane špatnou známku, tak je dokáže utěšit.“ (5. třída)

Ve vztahu k učiteli považují žáci za důležité, zda je dokáže vyučující podpořit, utěšit a navrátit naději na budoucí úspěchy. Děti potřebují, aby ideální učitelé měli k dětem osobní vztah, dokázali pochopit, že děti mohou chybovat a nabídnout jim nějakou útěchu. Dívka z páté třídy řekla, že nejlepší vyučující by uměli děti povzbudit i ve chvílích, když by se žákům nevedlo nejlépe. Žákyně páté třídy zdůraznila, že pokud by se dětem něco nepodařilo, tak i přesto, by nejlepší učitelé byli hodní. Opět si zde můžeme klást otázku, zda žákyně hovoří z vlastní zkušenosti, když se jí něco nepovedlo a učitelé se zachovali nevhodným způsobem. Další dívka z páté třídy by si přála, aby vyučující dokázali utěšit žáky, kteří dostali špatnou známku. Z této odpovědi lze odvodit, že sama žákyně v případě, že dostane špatnou známku, by potřebovala, aby ji učitelé uměli nějakým způsobem podpořit. O takové potřebě hovořily pouze dívky z páté třídy a jeden chlapec v první třídě.

„Má ráda děti.“ (2. třída)

„Paní učitelka nemůže mít ráda jenom jednoho, dám příklad. Třeba nějaká paní učitelka měla ráda jenom Frantu a dávala by mu jenom samý dobrý známky a Pepíčkoví by dávala jenom samý špatný známky. Měla by je mít ráda všechny.“ (2. třída)

„Je to něco jako z Harryho Pottera z pátého dílu. Tam je učitelka, kterou tam poslali a nemá ráda děti. Jako když už jde učit, třeba nemá jinou práci, tak když jde učit, tak by měl mít rád děti.“ (4. třída)

Opakovaně se během rozhovorů objevovalo dětské přání a potřeba, aby je nejlepší vyučující měli rádi. Děti potřebují, aby k nim učitelé měli osobnější vztah, ale zároveň dokáží akceptovat specifikum školního prostředí. Soudíme, že prvostupňoví žáci ke svým učitelům vzhlíží, potřebují, aby je měli rádi a chápali je samotné i jejich potřeby. Pro děti je velmi důležité, aby učitelé nepreferovali vybrané žáky, přistupovali ke všem stejným způsobem a měli k nim pozitivní vztah.

„Aby s náma chodil ven. To by bylo hrozně fajn.“ (1. třída)

„Ráda chodí na procházky na hřiště.“ (3. třída)

„Často by s námi chodila do přírody, do parku, na hřiště.“ (3. třída)

Žáci v průběhu našich diskusí říkali, že nejlepší učitelé by s nimi často chodili ven mimo školní budovu. Se svými dětmi by rádi chodili na procházky do přírody nebo na hřiště. Domníváme se, že by si žáci přáli, aby se jim učitelé věnovali i jiným způsobem než jen předáváním znalostí.

„A hrál s náma hry. Nevím. Něco... karty.“ (1. třída)

„Hráli hry.“ (2. třída)

„Rád hraje hry.“ (3. třída)

„Ta naše paní učitelka ráda hraje hry, proto tady máme ty piškvorky.“ (3. třída)

„Ráda si hraje s dětma. Třeba si s nima hází, když se nuděj.“ (3. třída)

Děti v mladším školním věku by velmi rády hrály různé hry se svými učiteli. Podle jejich mínění by si nejlepší učitelé rádi hráli se svými žáky. Dívka ze třetí třídy na obrázek ideální učitelky nakreslila hru piškvorky, aby znázornila, že ta nejlepší učitelka by si s nimi ráda hrála. Opět zde můžeme z dětských odpovědí odvodit, že by si přáli, aby učitelé věnovali dětem svůj čas, ve kterém by si mohli spolu hrát. Předpokládáme, že děti z nižších tříd dychtí po osobnějším vztahu se svými třídními učiteli. Potřebu, aby učitelé hráli s dětmi různé hry, měly pouze děti z první, druhé a třetí třídy. Ve čtvrté a páté třídě žáci o takovém přání nehovořili.

„Neměla by na nás křičet. Je to důležitý, protože je to nepříjemný.“ (1. třída)

„Nekřičí a mluví tak jako mile.“ (1. třída)

„Nekřičí a nebije nás.“ (3. třída)

Žáci opakovaně vyslovovali potřebu, aby na ně jejich ideální učitelé nekřičeli, a naopak mluvili vlídně a mile. Chlapec z první třídy by si přál, aby nejlepší učitelé na žáky neřvali, jelikož v momentě, kdy na něj učitelé křičí, se cítí nepříjemně. Zde se nabízí interpretace, že děti potřebují, aby s nimi vyučující komunikovali normálním hlasem, díky kterému se žáci nebudou cítit špatně. Žák třetí třídy dokonce v jedné větě propojil učitelský křik a bití dětí.

3.6.6 Rizikové chování

„Ideální paní učitelka by neměla kouřit. Jo, byl by tu taky kouř. Jenomže ve škole se nesmí kouřit.“ (2. třída)

„Nekouří, nefetuje.“ (4. třída)

„Nebere drogy. Jo, to by bylo hrozný, kdyby je bral. Když přijde do té školy, tak aby normálně myslel a nějak se nekroutil nebo tak. Že by nezačal dělat divný zvuky a nadávat.“ (4. třída)

Děti vyjádřily přání, aby jejich učitelé nebyli závislí na návykových látkách, zmíněn byl alkohol, tabák a obecný pojem drogy. Závislost na návykových látkách spojovali s podivným jednáním, nadáváním a vydáváním divných zvuků. Kouření bylo spojováno se zápachem a s porušováním školního řádu, ve kterém je zakázáno kouření na půdě školy. Alkohol byl zmíněn pouze jedním žákem, který by si přál, aby nejlepší učitel nerozdával pivo svým žákům. S největší pravděpodobností žáci opět přebírají normy společnosti, která říká, že normální je neužívat návykové látky. Podle dětských názorů lze usoudit, že žáci by si přáli takové učitele, kteří by jim byli vzory a zároveň byli nositeli morální odpovědnosti. Domníváme se, že se tu znovu můžeme setkat s potřebou dětí, aby jejich pedagogové nevypadali a nepůsobili podivně, jelikož by se mohli stát terčem posměchu.

3.7 Nejhorší možní učitelé

3.7.1 Osobnost

3.7.1.1 Povaha

„Zlý.“ (1. třída)

„Je moc zlá.“ (2. třída)

„Je hrozně zlá a je upřímná. Jako že když se jí něco nelíbí, no tak rovnou řekne, že se jí to nelíbí, a ty děti jsou z toho hrozně zklamaný.“ (3. třída)

„Je zlá.“ (4. třída)

„Je hrozně naštvaný a zlý.“ (5. třída)

V průběhu diskusí se také opakovaně objevovalo, že by se nejhorší učitelé chovali k žákům zle. Žákyně ze třetí třídy si spojila slovo „zlý“ s tvrdou upřímností.

„Má všude pavučiny a tak. Má všude rozbitý skla. Že tam má třeba různě rozházený věci, že tam nemá vůbec uklizeno.“ (1. třída)

„Taky by paní učitelka neuklízela, takže by jí boty žraly myši.“ (2. třída)

V první a druhé třídě mi bylo sděleno, že nejhorší učitelé by byli nepořádní a jejich třídy by nebyly uklizené. Ve vyšších třídách děti o nepořádku a neuklizených třídách nehovořily.

„Je naštvaná. Pořád je naštvaná.“ (1. třída)

„Byla by pořád strašně naštvaná. Na nás.“ (2. třída)

„Když se hodně naštve, tak knížky lítaj po třídě.“ (3. třída)

Nejhorší učitelé by podle žáků na prvním stupni byli neustále rozhněvaní. Ve třetí třídě dívka pronesla, že pokud by se učitelka rozzlobila, tak by házela knížkami.

„Lže.“ (2. třída)

„Lhaní.“ (3. třída)

„Lže. Ne, aby vůbec nikomu nelhal. Protože třeba někdo trochu pozlobí a on by pak vykládal rodičům, že strašně, strašně, strašně zlobí.“ (5. třída)

Dalším rysem nejhorších učitelů, by podle dětí, bylo určitě lhaní. Takoví učitelé by říkali vymyšlená tvrzení nejenom svým žákům, ale také rodičům, jimž by tvrdili nepravdy o chování svěřených dětí.

„A je to fíflena.“ (3. třída)

„Je namyšlená.“ (4. třída)

Žáci vyprávěli, že ta nejhorší učitelka by také o sobě měla opravdu vysoké mínění a dávala by to patřičně najevo.

3.7.1.2 Vzhled

„Má roztrhané oblečení. Bylo by vidět, že si ho nepere. A bylo by vidět její tělo. A to je nezdvorné, když má roztrhaný oblečení. Jenže na některém oblečení je to schválně. Ale na tomhle teda ne.“ (2. třída)

„Nosila by zašitý oblečení. Všechny děti by říkaly, že je divná, a nám by to bylo líto.“ (3. třída)

„Nosí takový trapný oblečení.“ (4. třída)

„Nám by se to nelíbilo, protože je to takový divný, když někdo chodí do společnosti s něčím roztrhaným.“ (4. třída)

„Je neupravený. Má zmačkaný a nevyžehlený oblečení.“ (5. třída)

„Nosila by hadry po své praprababičce. Protože by v tom vypadala strašně.“ (5. třída)

Pro žáky je podstatné, aby jejich vyučující chodili do školské instituce spořádaně oblečení. Nesetkali by se s nadšením svých žáků, pokud by přišli v potrhaném, zanedbaném oděvu, který by je a jejich žáky ztrapňoval. Žáci tvrdili, že takoví učitelé by je zahanbovali, jelikož žáci z jiných tříd by o nich mohli říkat, že jsou divní. V této oblasti se znovu objevuje dětské přejímání norem.

„Vadilo by, kdyby měla tetování. Mně by to vážně vadilo. Mně se to totiž nelíbí.“ (2. třída)

„Mně by teda vadilo, jelikož bych se na to musela dívat každé den.“ (3. třída)

„Tohle tetování, co má tak není hezký. Když jsou pak starý, tak to není hezký. A kdyby měl pan učitel tetování schovaný, třeba tady někde na zádech, tak by mi to nevadilo, ale když jsou obrovský, třeba jako nějaký pán, který je potetovaný i po hlavě, je i plešatej, tak to by mi vadilo.“ (4. třída)

Názory se také různily na tetování, tedy kresebné zdobení těla. Někteří žáci kategoricky odmítali, aby jejich učitelé měli jakékoli tetování. Jedna dívka ze druhé třídy zavrhovala tetování, protože se jí toto zdobení těla nelíbí. Další žákyně si nepřála, aby jejich učitelé měli tetování, protože by se na to jedno tetování musela dívat den co den. Dívka ze čtvrté třídy neměla vyhraněný názor na tetování, pokud by ho učitelé neměli na viditelném místě, tak by jí to nevadilo. Opět si zde můžeme všimnout dětského přebírání společenských norem od dospělých osob, se kterými se děti setkávají.

„Je mu padesát osm. Jo, protože poslouchá rockovou hudbu, hraje si na frajera a přitom je mu padesát osm.“ (3. třída)

„Věk padesát osm už je moc.“ (3. třída)

„Je jí padesát let.“ (5. třída)

Ve třetí třídě začaly děti diskutovat nad tím, kolik let je nakreslenému nejhoršímu učiteli. Shodli se, že věk padesát osm, který mu skupina přidělila, je příliš vysoký na profesi vyučujícího. Naopak v páté třídě stanovili, že věk nejhorší učitelky je padesát let.

„Smrdí a nemyje se. Smrdí jí strašně z pusy.“ (2. třída)

„Byla by to taková špindíra. Má i zkažené zuby.“ (3. třída)

„Mohla by roznést nějakou nebezpečnou infekci.“ (4. třída)

„Nechtěl bych jí, protože bysme od ní mohli chytit nějaký vši.“ (4. třída)

„Nedodržuje hygienu. Že přijde do školy a je celej špinavej například.“ (5. třída)

„Je neučesaná a smrdí, hrozně smrdí. Žáci, kteří jdou okolo, tak vždycky omdlejí.“ (5. třída)

Podle prvostupňových žáků je zcela jasným ukazatelem nejhorších učitelů nedodržování hygienických návyků. Nevhodná osobní hygiena byla také velkým tématem ve všech třídách s výjimkou prvních tříd. Děti nejednou mluvily o nedostatečné péči o chrup, se kterou se pojí zápach úst a nemytí se. Žáci čtvrté třídy se obávali, že by pro ně takoví učitelé mohli být zdravotním rizikem. Vidíme zde, že s výjimkou žáků prvních tříd již žáci přebrali hygienické normy společnosti.

„A má velkou bradavici. Jak pořád hulí a pije. Tak má všude ty bradavice, jak pije. Táta to říkal.“ (3. třída)

„Má plesnivé nehty, bed'ary, pihy, bradavice, jizvy, chlupaté podpaží. Když někdo má pihy, tak to není moc hezký.“ (5. třída)

Některým žákům se také nelíbily určité fyzické prvky na těle učitelů. Během rozhovorů ve třetí třídě se také projevilo pozoruhodné výchovné opatření otce jednoho žáka, který svého syna odrazoval od pití alkoholu a kouření marihuany tím, že pokud by chlapec pil a hulil, tak by mu narostly bradavice. Zde se nabízí otázka, zda žák měl na mysli „hulení“ coby kouření marihuany nebo silného kuřáka.

Matěj: „Kdyby byl cikán.“

Já: „Proč by vám vadilo, kdyby váš učitel byl cikán?“

Matěj: „Protože on vždycky, když, když by tady někdo viděl našeho učitele, tak by řekl ‚tukabel‘. A to by mi vadilo.“

Já: „A co to znamená, že by řekl ‚tukabel‘?“

Matěj: „To znamená ‚tady je kabel‘.“

Já: „A to si myslíš, že říkají cikáni?“

Matěj: „Jo, to si myslím, že říkají.“ (3. třída)

Nelze nezmínit vyjádření jednoho žáka, který by si nepřál, aby jejich učitel byl cikán. Soudím, že chlapec přebral tento typ názorů od dospělých osob z rodinného prostředí. Jednalo se o zcela ojedinělé vyjádření.

3.7.2 Pedagogické dovednosti

Jak si žáci na prvním stupni představují ty nejhorší možné učitele během výuky?

„Učí špatně. Že on dělá chyby. Například, když bysme měli všechno dobře, tak on by nám to přeškrtl a dal nám nějakou chybu, teda známku. Že třeba budeme mít jedna plus čtyři, to se rovná pět a my tam třeba dáme pět a on nám to škrtně a napíše nám vedle toho škrtnutí, že se to rovná šest.“ (1. třída)

„Učil by nás špatný věci. Jako třeba... že by... třeba řekl, že je jedna plus dva osm. A to je špatně!“ (1. třída)

„Pan učitel neumí vyjmenovaná slova. Umí akorát po f. Takže ty děti by to nenaučil.“ (3. třída)

Žáci si představují, že ti nejhorší pedagogové by svým žákům předávali nesprávný obsah učiva. Děti během rozhovorů ilustrovaly špatné učení na matematice, chybných výsledcích u početních příkladů a v českém jazyce. Dívka ze třetí třídy během závěrečné diskuse vysvětlovala, že pokud by učitelé neuměli vyjmenovaná slova, tak by je nemohli žáky naučit. Soudíme, že žáci potřebují také vzory, které jsou doopravdy vzdělané, a i díky tomu je respektují jako patřičnou autoritu. Z výroků žáků lze odvodit, že učitelů, kteří by dělali takové chyby a neměli potřebné znalosti, by si vážit nemohli.

„Taky je hrozná učitelka. Hrozně se s ní učí. Počítáme matiku a ona na nás pořád křičí, jak to, že to ještě nemáme.“ (1. třída)

„Blbě učí. Nevím, proč vlastně dělá učitelku.“ (3. třída)

„Neučí správně. Proto mají pětky.“ (4. třída)

V první třídě dívka podotkla, že nejhorší učitelé by na žáky vyvíjeli časový nátlak a z toho důvodu by se žákům velmi špatně učilo. Ve třetí třídě hovořila žákyně o nevhodném stylu učení nejhorších vyučujících a z toho vyvodila, že netuší, proč taková osoba dělá profesi pedagoga. Chlapec ze čtvrté třídy řekl, že nejhorší vyučující by nedokázali správně učit, a z toho důvodu mají žáci samé pětky. Neschopnost předat vhodným způsob učivo žákům by představovalo velký problém pro prvostupňové žáky, ať už z důvodu klasifikace nebo učitelského neadekvátního tlaku.

3.7.3 Pedagogické metody

„Taky zakazuje přestávky. Řekne: „Žádné přestávky, žádné přestávky.“ Nechtěla by přestávky.“ (1. třída)

„Nedává žádný přestávky.“ (2. třída)

„Nedává přestávky.“ (4. třída)

Žáci z první, druhé a čtvrté třídy řekli, že ti nejhorší vyučující by nedávali v průběhu vyučovacího dne žádné přestávky, popírali by potřeby a práva dětí a neponechali prostor pro tolik potřebný odpočinek.

„Pak by celý den křičela: „Makejte, makejte!“ No ve všem. Jako všechno bysme museli dělat moc rychle.“ (1. třída)

„Když vyvolá nějaký dítě, tak ho hned překřičí.“ (2. třída)

„Učí přísně a nevysvětlí ani látku a už z toho píšou hned test. Jeden den řekne: „Uděláme tohle to.“ A místo toho budou psát test z matiky.“ (5. třída)

„Ona něco řekne a udělá něco jinýho.“ (5. třída)

„Nechtěla bych, aby byl takovej... jako že něco napíše a hned to smaže.“ (5. třída)

Prvostupňoví žáci říkali, že nejhorší učitelé by se během výuky chovali nespravedlivě. Dívka z první třídy vysvětlila, že by na žáky učitelé vyvíjeli nátlak na rychlý výkon za pomoci křiku. Ve druhé třídě žákyně řekla, že pokud by nejhorší učitelé někoho vyvolali, tak i přesto by mu neposkytli žádný prostor pro odpověď. V páté třídě poukazovali na nespravedlnost v pokynech a v jednání se žáky, z čehož vyplývá, že by vyučujícím nedůvěřovali, jelikož by neplatilo to, co učitelé řekli dříve. Dívka z páté třídy nám sdělila, že takoví učitelé by neposkytli

vůbec žádný čas pro opsání poznámek z tabule. Ti nejhorší učitelé by byli pro děti zcela nedůvěryhodní.

„Za domácí úkoly dává třeba matiku. Strana dvacet jedna, dvacet dva, dvacet tři, dvacet čtyři a máme to udělat do dalšího dne. A potom když třeba děti to nestihnou, protože třeba mají i kroužky a různý takový. Nemůže být přeci vzhůru do půlnoci. A pak jim za to napíše poznámku.“ (3. třída)

„Každý den dává dětem deset domácích úkolů.“ (3. třída)

Ti nejhorší učitelé by podle dětí měli sklon své žáky přetěžovat velkým množstvím domácích úkolů; pokud by žáci domácí úkoly nesplnili, tak by jim vyučující následně napsali poznámku. Prvostupňové děti si uvědomují, že v domácím prostředí musí mít prostor pro odpočinek a regeneraci a nemohou do pozdních hodin sedět nad zadanou prací od učitelů. Předpokládáme, že žáci nechtějí trávit veškerý volný čas po vyučování vypracováním domácích úkolů.

3.7.4 Hodnocení

Klasifikace i celkové hodnocení chování představovalo hlavní téma rozhovorů žáků prvních až pátých tříd. Žáci si představovali nejhorší možné scénáře učitelských hodnocení a v průběhu diskusí se rozbíhala fantazie a někdy i reálné zkušenosti z prostředí škol.

„Vždycky nám dává pětky. Furt za všechno dává pětky.“ (1. třída)

„Nějaký dítě by mělo všechno správně a ona by mu dala pětku. Tak to bych já nechtěla.“ (2. třída)

„Když má nějaký jeho dítě jednu chybu, tak mu dá šestku nebo pětku. Šestka je ta úplně nejhorší známka.“ (3. třída)

„Dává jenom pětky. Pak bych se nedostal na gymnázium.“ (4. třída)

„Dává neférový známky. Že když třeba žák nemá v písemce žádnou chybu a dá mu třeba pětku.“ (5. třída)

Děti se často obávaly skutečnosti, že by nejhorší učitelé dávali zcela neadekvátní klasifikaci. Vyprávěli, že by podali ten nejlepší možný výkon, písemnou práci by měli bez chyb, a i přesto by jim učitel dal špatnou známku. Ojedinelým případem byl žák čtvrté třídy, který se obával, že nejhorší učitelé by mu mohli špatnými známkami zmařit budoucnost. Domníváme se, že si někteří žáci ve vyšších třídách prvního stupně začínají uvědomovat, jak důležitou roli hrají známky pro budoucí uplatnění dětí. Soudíme, že už nejde jen o to, že rodiče vynadají

žákovi za špatné známky, ale žákům jde už i o další školní prosazení, např. přihlášení na gymnázia, do matematické třídy apod.

„Přísně trestá děti. No ty děti by musely psát nějakou větu strašně hodně krát. Nebo třeba klečení na hrášku. Na tvrdým.“ (2. třída)

„A když je někdo moc hodný, tak bude mít velkej trest. Hrozně těžkej. Musel by běžat pořád dokolečka.“ (2. třída)

„Všechny za trest mlátí.“ (4. třída)

„Když zlobíme, tak na nás vylije vodu a dostaneme ještě poznámku.“ (5. třída)

Další oblastí, která dělá prvostupňovým žákům starost, jsou školní tresty. V průběhu rozprav děti si děti představovaly neadekvátní fyzické tresty, které by podle jejich názoru nejhorší učitelé využívali pro potrestání.

„Dávala by poznámky jen tak. Kdyby dítě, že by třeba přišlo do třídy a ona by mu dala poznámku. Jako jen tak.“ (1. třída)

„Že kdyby byli všichni hodní, tak by je nechal po škole. To by se mně vůbec nelíbilo a ty zlý by dal do družiny.“ (2. třída)

„Dává poznámky, i když jsme v tom nevinný. Jako že my bysme dělali dobrý věci a najednou by řekla: „Máš poznámku!“ (3. třída)

„Taky to, že je pro ní všechno špatně, udělám něco dobře a pro ní je to prostě špatně a komentuje to.“ (4. třída)

„Hodnotí jako to, co viděl jako první. Když si někdo začne a třeba chce někoho zmlátit a třeba on chtěl fláknout někoho a on si něco jako udělá, tak když ten učitel vidí, že jeden krvácí a druhý stojí vedle něj, tak opoznámkuje toho, o kterým si myslí, že ho fláknul. Hodnotí na první pohled. Co vidí poprvé, tak hned opoznámkuje. On třeba uhnul a vůbec nic neudělal.“ (5. třída)

V očích dítěte je důležitou složkou učitelova hodnocení spravedlnost. Ve většině příkladů uvedených žáky byla prostředkem učitelské nespravedlnosti možnost napsat poznámku. Podle žakovských výroků lze odvodit, že ti nejhorší učitelé by nepřiznávali dětem žádná práva a jednali by s nimi zcela nedůstojně. Žáci by měli vědět, jaké jsou hranice chování, co si mohou a nesmí dovolit. Školní pravidla musí být neměnná a pro žáky naprosto srozumitelná.

3.7.5 Vztah žák – učitel

Jak jsme zmiňovali u ideálního učitele, vztah mezi žákem a učitelem je velmi důležitý a ovlivňuje mnoho věcí. Dalo se tedy předpokládat, že děti přijdou s různými představami, jak by se chovali ti nejhorší učitelé.

„Zakazovala by nám plyšáky.“ (1. třída)

„Kdyby nám zakazoval hrát si různé hry.“ (1. třída)

„Kdybysme nemohli chodit ven ze třídy.“ (1. třída)

V první třídě děti říkaly, že ti nejhorší učitelé by jim jistě zakazovali mnoho věcí, např. plyšáky, hraní her či chození ven na chodbu. Soudíme, že pro žáky prvních tříd by se jednalo o zcela neoprávněné zákazy a opět o popírání jejich práv. Představy, že by učitelé zakazovali určité předměty, činnosti a potřeby, měli pouze žáci v jedné první třídě.

„Dítě by za ní zašlo a chtělo by se to jako na něco se zeptat a ona by na něj hrozitánsky řvala.“ (1. třída)

„Hrozně na děti křičí.“ (2. třída)

„Ten nejhorší učitel zrovna teď řve na své děti.“ (3. třída)

„Hodně řve na děti. Při každé situaci.“ (4. třída)

„A řve bezdůvodně.“ (5. třída)

Ve všech prvostupňových třídách zazněly názory, že nejhorší učitelé by na své žáky neustále křičeli bez nějakého podstatného důvodu. Během diskusí bylo na dětech znát, že je to pro ně důležité téma a učitelský neopodstatněný řev vnímají jako křivdu.

„Pořád by nám nadávala. Moc sprostě. To je neslušný.“ (1. třída)

„Že jim vždycky říká, že jsou troubové. Že jsou jako hloupí.“ (2. třída)

„Kdyby nám nadávala, to by se mi nelíbilo. Ona začne prostě rvát: „Vy idioti, jděte si sakra sednout a mlčte!“ (3. třída)

„Vyjadřuje se vulgárně. Nadává všem okolo.“ (5. třída)

Se řvaním pedagogů také souvisí vulgarita. Děti mnohdy mluvily o sprostém vyjadřování učitelů ve spojitosti se řvaním. Ve třetí třídě dokonce jeden žák použil nadávku jako ukázkou situace, když by vyučující láteřil. Chlapec se do své role vžil, gestikuloval, zvedl

hlas a dal patřičný důraz na vulgární slovo. Na ostatních dětech bylo okamžitě znát, jak je jim tento názorný příklad nepříjemný, klopily oči a ošívaly se.

„Někoho by měla třeba radši. Třeba by měla radši Klárku. Klárka by mohla úplně všechno. A nás by neměla ráda, takže bysme nesměli nic. Moc nespravedlivá.“ (1. třída)

„Já jsem si ještě uvědomila, že ona má jedinýho oblíbenýho žaka ve třídě. Jednoho si takhle vybere a na ostatní je hnusná. Právě tomu jednomu dává tu jedničku a ostatním dává ty trojky.“ (5. třída)

V první a páté třídě dvě dívky zmiňovaly skutečnost, že nejhorší učitel by ve třídě protežoval pouze jednoho, ostatní by neměl rád a jednal s nimi zcela odlišným způsobem.

„Vraždil by ptáčátka a děti.“ (1. třída)

„Taky by jim ráda usekla ruku. Ze srandy třeba.“ (2. třída)

„Jednou byla na záchodě a řekla, ať za ní jde jedna holčička, a ta holčička se už nikdy nevrátila. To nikdo neví. To by nebylo dobrý, by byla jako nájemný vrah.“ (3. třída)

„Třeba kdybychom něco udělali dobře a ona by nás chtěla pohladit, tak by nám rozřízla hlavu. Ne, to by bylo pohlazení jako v uvozovkách. Tvářila by se, že by chtěla pohladit, ale přitom by tam měla ukrytý malý nože.“ (4. třída)

Chlapec ze čtvrté třídy řekl, že na oko by je nejhorší učitel chtěl pohladit, ale doopravdy by jim chtěl ublížit. Ze žákova vyjádření lze odvodit, že na první pohled by nejhorší učitelé nebyli nebezpeční, tvářili by se příjemně, ale přitom by dětem chtěli ublížit. U dětských odpovědí se nabízí interpretace, že ti nejhorší učitelé by pro žáky představovali bezbřehé násilí, absolutní bezpráví a naprostou nejistotu. Před provedením rozhovorů jsem předpokládala, že si žáci budou představovat pod pojmem „nejhorší možní učitelé“ upíří zuby a další fiktivní hororové prvky. Děti mě překvapily a svou fantazii pustily „pouze“ k násilnickým a nebezpečným vyučujícím. V pátých třídách se o těchto představách nikdo nezmínil.

„Tahle by určitě šikanovala děti.“ (5. třída)

„Je šikanér. Ostatní šikanuje.“ (5. třída)

„Já bych nechtěla, aby šikanoval.“ (5. třída)

V jedné páté třídě mluvily děti o tom, že by nejhorší učitelé šikanovali své žáky. Jako jediná třída zmínili žáci slovo „šikana“ v souvislosti s profesí učitele. Otázkou zůstává, zda mají reálnou zkušenost nebo jde pouze o fantazijní představy.

„Vlastně by se nám smál. Třeba... že mám špatnou známku.“ (1. třída)

„Taky by se mohl nám smát. Třeba když by děti řekly něco špatně.“ (1. třída)

„Když přichází do třídy, tak říká dětem: „Ahoj děti, těšíte se na koule?“ Tím myslí na pětky.“ (2. třída)

V nižších ročnících žáci říkali, že špatní učitelé by se svým žákům různým způsobem posmívali. Podle dětských názorů by se nejhorší učitelé žákům vysmívali kvůli špatným známkám nebo za chybná vyjádření.

„Bil by nás holí.“ (1. třída)

„Dává dětem na zadek. Protože by to bolelo. Protože se to nedělá.“ (2. třída)

„Je sadista. Že by bil ty děti. Jako hrozně moc by je bil.“ (5. třída)

Děti si rovněž představovaly, jakým stylem by s nimi jednali nejhorší učitelé. V těchto představách často figurovalo násilnické jednání učitelů. Žáci se obávali fyzického týrání ze strany vyučujících.

„Kradl by nám hračky. Protože to by ho taky zatkli policajti.“ (1. třída)

„Týrá děti a krade jim školní pomůcky. Různě by je mlátil a tak.“ (3. třída)

„Já bych nechtěl, aby přišel k nám do třídy, protože by nám jedl svačiny.“ (4. třída)

„Krade dětem svačinu. To by bylo strašný.“ (5. třída)

Žáci také konstatovali, že dalším problémových chováním vyučujícího by bylo odcizování majetku dětí. Obavy se týkaly především dětských svačin, pak byly zmíněny i školní pomůcky a hračky. Z odpovědí můžeme usoudit, že by se děti obávaly, že nejhorší učitelé by jednali naprosto za hranou normálního společenského chování a způsobovali by jim různá příkoří.

„Je to trochu úchyl. Má jako hodně rád srdíčka, všude je maluje.“ (4. třída)

„Já bych nechtěl, aby k nám přišel do třídy, protože jestli je to nějaký úchyl, tak bych nechtěl, aby mě nějak osahával.“ (4. třída)

„Na škole v přírodě nám může vlízt do postele!“ (4. třída)

„Nechtěla bych, aby takový pan učitel jel s námi na školu v přírodě. No, když jsem slyšela, co těm dětem dělá, tak by to mohlo být na tý škole v přírodě ještě horší.“ (4. třída)

V jedné čtvrté třídě žáci řešili, že by tento typ učitele byl úchyl. Jedna žákyně si představovala pod pojmem „úchyl“ muže, který má doopravdy rád srdíčka a na různých místech je maluje. V momentě, kdy padlo toto slovo, tak se jeden ze žáků zhrozil a obával se, že by ho mohl osahávat, na což reagovaly dívky, že na škole v přírodě by se jeho chování mohlo podstatně zhoršit. Domníváme se, že si některé děti uvědomují, že učitelé jsou s nimi v kontaktu často a mohou si dopustit i protiprávního a amorálního jednání. Obava z úchylného učitele se objevila pouze v jedné čtvrté třídě.

„Hodně poslouchá tu rockerskou hudbu.“ (3. třída)

„Mně by se nelíbilo, kdyby poslouchal ten metal. Tam se hrozně řve. Takovej ten hlas. Éééuuu.“ (3. třída)

V jedné třetí třídě žáci nakreslili nejhoršího učitele, který poslouchá několik rockových skupin. Zeptala jsem se skupiny, jestli by jim vadilo, kdyby jejich učitel poslouchal rock. Jeden z žáků zavrtěl hlavou a řekl, že by mu vadilo, kdyby rock poslouchal ve třídě a neučil. Následně se připojila jedna dívka s názorem, že jí by vadilo, kdyby poslouchal metal z důvodu rvaní zpěváků.

3.7.6 Rizikové chování

„Brala by drogy. Protože by to bylo hnusný. Drogy berou jenom zlí lidi.“ (1. třída)

„Kouřil by ve třídě. Nechtěl, hrozně by tu smrděl čmoud. Bysme kvůli němu umřeli. By porušoval školní řád. Jo, vyloučili by ho ze školy.“ (2. třída)

„Píchá si drogy. No to by bylo jako hodně špatný!“ (3. třída)

„Taky by kouřil pod katedrou a celá škola by smrděla.“ (3. třída)

„Pořád kouří. Mohla by nás taky zabít, když by tu školu třeba zapálila, i třeba omylem.“ (3. třída)

„Je to prase. Užívá drogy a vnucuje je žákům.“ (5. třída)

„Je závislý na drogách a vnucuje je ostatním dětem.“ (5. třída)

Podle představ dětí na prvním stupni by nejhorší učitelé měli sklony k závislosti na návykových látkách. Učitelé by podle jejich názoru znečišťovali školu tím, jak by kouřili, a dokonce by drogy nabízeli svým žákům.

3.8 Gender

3.8.1 Ideální učitel a učitelka

V průběhu diskusí jsme se několikrát setkali s výroky žáků, díky kterým můžeme poodhalit to, jakým způsobem žáci vnímají gender role v profesi učitele-muže a učitelky-ženy.

„Já bych chtěl, aby třeba dělal středověké kroužky. Boje s mečem a třeba i povídání o tom, jak vypadal život na hradě.“ (2. třída)

„Že by udělala čtecí kroužek a četla by si s náma knížku.“ (3. třída)

Chlapec ve druhé třídě řekl, že by chtěl, aby ideální učitel vytvořil středověký kroužek, ve kterém by se žáci mohli dozvědět, jak vypadal život na hradě a mohli si zkusit i zápasit s mečem. U nejlepších učitelek potřebu takového typu kroužku nikdo nevyslovil. Domníváme se, že se přání středového kroužku pojilo s vnímáním mužské genderové role. Muž se zajímá o středověkou problematiku, je dostatečně silný, aby mohl zvednout těžký meč a následně s ním i bojovat. Naopak dívka ze třetí třídy během diskuse zmínila, že nejlepší učitelka by mohla vytvořit čtecí kroužek a číst si s žáky knihu. Také by to mohlo souviset s gender rolí dětí, jelikož jak je z ukázek patrné, chlapce přitahují spíše fyzické aktivity a dívky poklidné činnosti, tudíž tuto potřebu promítají do učitele.

„Nedával by poznámky do žákovské knížky. Mamka se pak zlobí.“ (1. třída)

„Aby nedával děti za dveře, pak by se nenaučily, co je tady... prostě co se tady učí.“ (4. třída)

„Aby nedával tresty hned, jak někdo něco udělá. Měl by si to s ním vyříkat.“ (4. třída)

Prvostupňoví žáci během debaty říkali, že nejlepší učitelé by je netrestali, ať už pomocí poznámek nebo vykázáním žáků za dveře. Děti spojovaly učitele s nějakou formou potrestání, na rozdíl od učitelek, u kterých o trestech nehovořili. Soudíme, že si učitelku spojují s verbálním pokáráním, např. vynadání žákovi, a naopak učitele s fyzickým provedením trestu, např. napsání poznámky či stání za dveřmi.

„Měl by být slušný. Neřoubal se v nose. Nesvačil, oni občas svačej, ale takový tyčinky, ale prostě ne o hodině. Protože by bylo neslušný, kdyby mluvil s plnou pusou.“ (4. třída)

„Je slušná. Ve všem. Pozdraví, poděkuje a tak.“ (5. třída)

Žákyně dávaly do souvislosti slovo „slušná/ý“ jiným způsobem u žen než u mužů. Dívka ze čtvrté třídy říkala, že by měl být nejlepší učitel slušný, což znamená, že by se nešťoural

v nose a nesvačil během hodiny, protože je neslušné mluvit s plnými ústy. Naopak žákyně páté třídy tvrdila, že nejlepší učitelka je ve všech ohledech slušná, pozdraví a poděkuje. Dívka posuzovala slušnost u mužů ve vztahu k jejich jednání, a naopak druhá dívka hodnotila slušnost u žen v jejich verbálních projevech.

„Aby měla nervy z oceli.“ (2. třída)

Chlapec ze druhé třídy prohlásil, že nejlepší paní učitelka by měla mít nervy z oceli. Domníváme se, že žákův výrok může souviset s představou učitelky, která je bezmezně trpělivá, vstřícná a ochotná pomoci i v případě, že žáci učivu nerozumí a v hodině vyrušují. U mužů se o této potřebě nikdo nezmínil.

Kuba: „Aby byla silná a dobře učila.“

Já: „Aby byla silná? Jak to myslíš?“

Kuba: „No... aby byla hodně nahlas, když mluví.“

Já: „Myslíš, aby mluvila opravdu nahlas? Nekřičela by už?“

Kuba: „Nekřičela, ale mluvila by tak, abych tomu rozuměl.“ (2. třída)

Výrok, aby nejlepší učitelka byla silná, v nás vyvolal představu učitelky, která vše zvládne. Z omylu nás žák ihned vyvedl, když řekl, že tím myslí, aby učitelka mluvila srozumitelně a nahlas. Můžeme se pouze domnívat, zda si chlapec nepředstavoval učitelku, která mluví potichu a nelze jí správně porozumět. U mužů se žádné dítě o takové potřebě nezmínilo. Předpokládáme, že si žáci představují učitele, který hovoří dostatečně nahlas a zřetelně, takže všichni dobře slyší, co jim říká.

„Měl by bejt bohatej. Měl by všechno, co by chtěl, a to chce bejt každej.“ (2. třída)

Miloš: „A je taky spravedlivej a nosí ,najky‘.“

Já: „Je to pro vás důležitý, aby nosil značkový oblečení?“

Miloš: „Jo, jakože není chudej.“

Já: „Nechtěli byste chudýho učitele?“

Miloš: „Ne.“ (5. třída)

Ve druhé třídě žák pravil, že by nejlepší učitel měl být bohatý, protože by pak měl všechno, co by chtěl, a to chce úplně každý. V páté třídě nám chlapec sdělil, že by chtěl, aby nejlepší učitel nosil značkové oblečení, protože by to bylo známkou toho, že není chudý. Tyto

názory byly vyjádřeny pouze směrem k mužům v učitelské profesi. Lze se pouze domnívat, zda děti vidí muže jako osobu, která zajišťuje finanční chod domácnosti, což přenášejí i do vnímání učitelské profese. Také si žáci mohou myslet, že majetný učitel by správně reprezentoval jejich třídu. U vyučujících-žen žáci hovořili především o vzhledu. Soudíme, že prvostupňové děti mohou začínat přejímat společenský náhled na gender role, kdy muži se reprezentují majetkem a ženy vzhledem. Domníváme se, že chlapec toužící po bohatém učiteli je toho názoru, že pouze ekonomicky zajištěný člověk může být šťastný, protože netrpí žádným nedostatkem.

„Taková... no... je hezká s dlouhejma vlasama.“ (1. třída)

„No mně by se do té třídy, jako že pak nějak nechce (tj. kdyby byla učitelka ošklivá).“ (1. třída)

„Že by se na ni nikdo nechtěl dívat (tj. kdyby byla učitelka ošklivá).“ (1. třída)

„No kdyby třeba něco ukazovala, tak bych se třeba musel dívat i jinam (tj. kdyby byla učitelka ošklivá).“ (1. třída)

„Je hubená a milá.“ (1. třída)

„No co nejhezčí.“ (4. třída)

„Hraje nějaký sport. Protože pak bude hubená a krásná.“ (5. třída)

„Jo a malý děti jí maj' rádi, protože je moc krásná a je slušná.“ (5. třída)

Pro žáky na prvním stupni je také důležité, aby jejich nejlepší učitelka byla co nejkrásnější. S tím samozřejmě souvisí i vnímání ošklivosti ze strany žáků. V první třídě dívka prohlásila, že pokud by byla učitelka ošklivá, tak by se jí do třídy nechtělo. Další dívka ze stejné třídy řekla, že by se na ošklivou učitelku nechtěl nikdo dívat, a následně se přidal jediný chlapec, který pravil, že kdyby žákům taková učitelka něco ukazovala, tak on by se musel dívat někam jinam. V první a páté třídě také dvě dívky prohlásily, že nejlepší paní učitelka by měla být hubená. Můžeme zde opět vidět určité přejímání vzhledových norem současné společnosti, které praví, že ty nejlepší ženy jsou krásné a hubené. Až na jednu výjimku o vzhledu učitelky hovořily pouze dívky. Je důležité zdůraznit, že o vzhledu nejlepších učitelů-mužů neměly děti potřebu hovořit. V jedné třídě byl položen dotaz, zda by si děti přály, aby jejich ideální učitel byl hezký; odpovědí bylo, že nikoliv. Pouze zdůrazňovali, že nejlepší učitelka-žena musí být co nejhezčí.

„Spravedlivá, jako že je to dobrej rozhodčí ve fotbale.“ (4. třída)

Zajímavé genderové přirovnání využila dívka čtvrté třídy, která připodobnila spravedlnost nejlepší paní učitelky k dobrému rozhodčímu ve fotbale, kdy je tato profese vnímána jako ryze mužská.

3.8.2 Nejhorší učitel a učitelka

„Že on dělá chyby. Například když bysme měli všechno dobře, tak on by nám to přeškrtl a dal nám nějakou chybu, teda známku. Že třeba budeme mít jedna plus čtyři, to se rovná pět a my tam třeba dáme pět a on nám to škrtně a napíše nám vedle toho škrtnutí, že se to rovná šest.“ (1. třída)

„Učil by nás špatný věci. Jako třeba.. že by.. třeba řekl, že je jedna plus dva osm. A to je špatně!“ (1. třída)

„Pan učitel neumí vyjmenovaná slova. Umí akorát po f. Takže ty děti by to nenaučil.“ (3. třída)

„Neučí správně. Proto mají pětky.“ (4. třída)

Při představování nejhoršího učitele děti říkaly, že by žákům předával nesprávné učivo. V případě nejhorší učitelky v žádné třídě žáci nezmínili, že by je učila chybnou učební látku. Můžeme se pouze domnívat, zda žáci vnímají učitelky-ženy jako perfektně připravené, pozorné a svědomité, učitele-muže na straně druhé jako ledabylé, méně pozorné a nepříliš svědomité.

„Za domácí úkoly dává třeba matiku. Strana dvacet jedna, dvacet dva, dvacet tři, dvacet čtyři a máme to udělat do dalšího dne.“ (3. třída)

„Každý den dává dětem deset domácích úkolů.“ (3. třída)

Ve třetích třídách žáci říkali, že nejhorší učitel by zadával velké množství domácích úkolů. Takové přetěžování ze strany pedagoga žáci přisuzovali pouze učitelům-mužům. Lze jen předpokládat, zda je děti považují za více náročné, protože vyžadují od svých žáků mnoho domácí práce, a zda pokládají učitelky-ženy za soucitnější, vlídnější a požadující méně domácí přípravy.

„Někoho by měla třeba radši. Třeba by měla radši Klárku. Klárka by mohla úplně všechno. A nás by neměla ráda, takže bysme nesměli nic. Moc nespravedlivá.“ (1. třída)

„Já jsem si ještě uvědomila, že ona má jedinýho oblíbenýho žáka ve třídě. Jednoho si takhle vybere a na ostatní je hnusná. Právě tomu jednomu dává tu jedničku a ostatním dává ty trojky.“ (5. třída)

Dvě dívky z první a páté třídy během rozhovorů říkaly, že ta nejhorší učitelka by upřednostňovala jednoho konkrétního žáka, který by měl privilegované postavení. Lze jen uvažovat, zda si žákyně myslí, že jsou učitelé spravedlivější a nedělají mezi žáky žádné rozdíly oproti vyučujícím-ženám, které mezi žáky rozdíly vytváří.

„Vlastně by se nám smál. Třeba... že mám špatnou známku.“ (1. třída)

„Taky by se mohl nám smát. Třeba když by děti řekly něco špatně.“ (1. třída)

„Když přichází do třídy, tak říká dětem: „Ahoj děti, těšíte se na koule?“ Tím myslí na pětky.“ (2. třída)

Trojice chlapců z prvního stupně také řekla, že nejhorší učitel by se jim z různých důvodů posmíval. O výsměchu ze strany učitelky žádné dítě v průběhu diskusí nehovořilo. Je možno se domnívat, že žáci prisuzují učitelům tvrdší humor než učitelkám, jejichž humor mohou považovat za laskavější.

„Je to trochu úchyl. Má jako hodně rád srdíčka, všude je maluje.“ (4. třída)

„Já bych nechtěl, aby k nám přišel do třídy, protože jestli je to nějaký úchyl, tak bych nechtěl, aby mě nějak osahával.“ (4. třída)

„Na škole v přírodě nám může vlízt do postele!“ (4. třída)

V rámci jedné čtvrté třídy se rozproutila debata o tom, že nejhorší učitel by byl úchyl. O učitelce, která by byla úchylná, žáci nehovořili. Můžeme se pouze domnívat, zda žáci tyto představy mají díky rodičům, učitelům nebo médiím.

„Chodí na plastiku.“ (4. třída)

„Nosí vycpávky a prošla třiceti plastickými operacemi.“ (5. třída)

Žáci čtvrté a páté třídy během rozhovorů řekli, že nejhorší učitelka by prodělala plastické operace. O skutečnosti, že by nejhorší učitel podstoupil nějakou plastickou operaci, se nikdo ze žáků nezmínil. Soudíme, že děti na prvním stupni si myslí, že učitelky chtějí vypadat zcela perfektně, a z toho důvodu se uchylují k plastickým operacím. Žáci také mohou přejímat myšlení dospělých osob, které se často negativně vyjadřují o vylepšujících zákrocích, a díky tomu děti dávají plastické operace do souvislosti s nejhorší učitelkou.

„A je to fíflena.“ (3. třída)

„Je namyšlená.“ (4. třída)

Žáci při představování nejhorší učitelky zmiňovali, že by byla nafoukaná, naopak u nejhorších učitelů nikdy nepadla žádná zmínka o tom, že by byl učitel nějakým způsobem domýšlivý. Domníváme se, že děti vztahují určitou namyšlenost k učitelkám právě z důvodu, že si ženy zakládají, oproti mužům, na perfektním vzhledu.

„Já bych ho nechtěl, protože je chlap. Lepší jsou ženský. Líp to vysvětlí.“ (4. třída)

Jediný žák řekl, že by při výuce upřednostnil učitelku před učitelem, protože učitelka vysvětlí učivo lepším způsobem. Otázkou zůstává, zda žák hovoří z vlastní zkušenosti nebo zda se domnívá, že jsou učitelky pečlivější, trpělivější a pro žáky srozumitelnější obecně.

3.8.3 Gender v rámci dětských kreseb

Žáci na prvním stupni při vytváření obrazů učitelů v převážné většině namalovali postavě krátké vlasy. Oproti tomu u vyučujících-žen děti ve většině případů kreslily postavám dlouhé vlasy. Můžeme se jen domnívat, jestli žáci převážně vnímají ženy jako osoby s dlouhými vlasy z důvodu, že dívky ve třídě mají většinou dlouhé vlasy, nebo protože ve větší míře potkávají ženy s dlouhými vlasy, a naopak muže s krátkými vlasy. Tato skutečnost odpovídá většinové společnosti a jejímu rozložení a souhlasí s genderovými stereotypy muže a ženy v naší společnosti a kultuře.

Na obrazech ženských postav lze poměrně často najít nalakované nehty. Soudíme, že pro děti na prvním stupni představuje taková úprava nehtů určitý atribut ženství.

Některé postavy vyučujících-mužů měly nakreslenou kravatu. Můžeme se pouze domnívat, zda kravata pro děti představuje typickou součást oblečení muže, a právě z toho důvodu ji žáci mužům nakreslili.

Před návštěvou obou škol jsme předpokládali, že kresby učitelek budou převážně oděny do typicky ženského oblečení, např. do sukní nebo šatů. Náš předpoklad se ukázal jako chybný, jelikož většina vyučujících-žen byla nakreslena v kalhotách či kraťasech. V jednom případě nestihli žáci z časových důvodů kresbu dokončit.

Zajímavým doplňkem kreseb jsou hodinky. Ve většině případů děti nakreslily hodinky pedagogům-mužům. Opět můžeme jen soudit, jestli žáci častěji vídají hodinky na ruku mužů a jsou tedy spíše vhodným doplňkem pro muže než pro ženy.

Doplňky, které žáci kreslili učitelkám, byly různé druhy šperků – náušnice, náhrdelníky, náramky či prsteny. Ani jeden z nakreslených učitelů neměl nakreslený žádný šperk.

Domníváme se, že děti namalovaly učitelkám šperky z důvodu, že se ženy mnohem častěji zdobí za pomoci různých šperků než muži.

I přes vyjádření žáka první třídy, že správná učitelka by měla mít brýle, prvostupňoví žáci spíše kreslili brýle učitelům. Děti v 1. a 2. třídě namalovaly brýle ideální paní učitelce, naopak ve 3. třídě namalovaly brýle nejhorší paní učitelce.

4 DISKUSE

V této kapitole budeme diskutovat výsledky našeho výzkumu s odbornou literaturou i odbornými pracemi, které se také věnovali charakteristikám ideálních učitelů.

4.1 Osobnost

4.1.1 Povaha

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že většina žáků si přeje, aby ideální vyučující byl především hodný. Děti během rozhovorů propojovaly vlastnost *hodný* s různými situacemi, např. s klasifikací či určitou přísností. Až na dva poznatky se zjištění této práce shodují se zjištěním Grombířové (2008). Prvním rozdílem je výskyt zmínek o potřebě spravedlivého učitele. V našem výzkumu byla spravedlnost pro děti velmi zásadním rysem ideálního učitele. Žáci, účastníci se výzkumu Grombířové (2008), se až na pár výjimek, nezmiňovali o spravedlnosti. Zjištění Motyčkové (2013), že prvostupňoví žáci považují spravedlnost za velmi důležitou, je tedy v souladu s našimi výsledky. Druhou rozdílností ve výzkumu Grombířové (2008) byla upřímnost, kterou někteří žáci považují za podstatnou. V tomto ohledu se naše zjištění rozchází, jelikož o upřímnosti se během našich rozhovorů prakticky nehovořilo. Výjimkou je však jedna žákyně, která nechce, aby učitel mluvil zcela upřímně, jelikož pokud by se mu nelíbil nakreslený obrázek žáka, tak by mu to otevřeně řekl, což by mohlo ranit žákovy city. Holečkovy výsledky (1997) ukazují, že žáci preferují ideálního učitele, který se často usmívá a vytváří přívětivou atmosféru. Naše výsledky jsou kongruentní: děti přejí, aby se učitel často usmíval a šířil dobrou náladu.

Mnoho autorů odborných i závěrečných prací se shodlo, že ideální učitelé by měli mít smysl pro humor, protože je to žáky oceňováno. Hrdličková (2016) však uvádí, že ve 2. třídě zmínila humor pouze jedna žákyně a v mnohem větší míře požadovali humor žáci 5. třídy. Menší počet žáků prvního stupně (zhruba jedna třetina) ve výzkumu Grombířové (2008) zmínilo smysl pro humor. Vágenknechtová (2014) také uvádí, že potřeba humoru v profesi pedagoga vzrůstá se zvyšujícím se věkem žáků. Bendlův (2001) výzkum také zjistil, že žáci sedmých tříd oceňují smysl pro humor u svých vyučujících. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že žáci napříč skoro všemi třídami a ročníky považují humor za velmi zásadní prvek ideálního vyučujícího.

Pro žáky, kteří se podíleli na našem výzkumu, bylo důležité, aby se ideální učitel choval slušně a zdvořile, což obsahuje pozdravení či nešťourání se v nose. V žádné odborné ani závěrečné práci se o potřebě dětí, aby se ideální učitelé chovali spořádaně a zdvořile, nezmiňují.

Během našeho výzkumu se ukázalo, že pro děti je také podstatné, aby ideální pedagog měl kladný vztah ke své profesi. Ke stejnému výsledku došel výzkum Vágenknechtové (2014). Žáci, kteří se podíleli na tomto výzkumu, považovali za klíčové, aby nejlepší vyučující měl pozitivní přístup ke své práci. Ostatní zmiňované odborné či závěrečné práce nezkoumaly vztah k učitelské profesi.

4.1.2 Vzhled

Z výzkumu Holečka (1997) můžeme vyčíst, že pro žáky základní školy je velmi důležitým prvkem, zda vyučující dochází do zaměstnání vhodně oblečen a upraven. Z pohledu dětí, které se účastnily našeho výzkumu, bylo učitelovo vzezření také klíčovým prvkem. Z dětských nároků můžeme odvodit, že si žáci přejí, aby na svého učitele mohli být pyšní. Někteří žáci se obávají, že pokud by jejich třídní chodil nevhodně oblečen a upraven do školy, tak by následně mohli být terčem posměchu.

V dalším výzkumu (Langová, 1992) bylo zjištěno, že žáci posuzují fyzické vlastnosti pedagogů, dívky hodnotí především mládí, styl oblečení, chůzi, naopak chlapci věnují pozornost spíše inteligenci, odbornosti a komunikačním dovednostem. V našem výzkumu bylo pro dívky i chlapce velmi důležité, aby ideální vyučující dbal na svůj zevnějšek. Žáci hovořili spíše v obecných pojmech a o žádném konkrétním stylu oblečení se nezmiňovali. I v případě nejhoršího učitele žáci často popisovali, že by nosil trapné a roztrhané oblečení. O chůzi se žáci během našich rozhovorů nezmínili.

Motyčková (2013) došla k poznatku, že pro více než polovinu žáků prvního stupně (48 žáků, 52 %) není vzhled učitele podstatný. Pro trochu menší počet prvostupňových žáků (43 žáků, 47 %) je naopak důležité, aby jejich vyučující byl řádně oblečen a upraven; pro jednoho žáka (1 %) by nejlepší vyučující neměl být řádně oblečen a upraven. Motyčková (2013) konstatovala, že s rostoucím věkem žáků přibývají nároky na pedagogovo vzezření. V rámci našeho výzkumu se každá skupina zmínila o vzhledu učitelů, k čemuž podněcovalo i samotné kresebné zadání. Pouze několik jednotlivců se zmínilo, že vzhled pro ně není důležitý. Během našeho výzkumu se také potvrdilo zjištění Motyčkové, že s přibývajícím věkem žáků se stupňují požadavky na učitelovo vzezření.

Grombířová (2008) uvádí, že žáci na prvním stupni měli velmi různorodé představy o vzhledu učitele. Žáci u žen především popisovali barvu vlasů a očí. Naopak u mužů přemýšleli nad postavou, fyzickými proporcemi, výškou a váhou. Grombířová (2008) předkládá zjištění, že se prvostupňoví žáci koncentrovali na tělesné proporce, především na

váhu a výšku. Výsledky našeho výzkumu se rozcházejí s tvrzením Grombířové, jelikož žáci účastníci se našeho výzkumu se o výšce a váze učitelů nikdy nezmiňovali. U žen především požadovali, aby byly líbivého vzhledu a u učitelů-mužů, aby se vhodně oblékali a „vypadali hezky“. Spíše se tedy děti zaměřují na ucelené vzezření ideálních vyučujících než na konkrétní detaily.

Další položkou v kategorii vzhled je také pohlaví, které bylo v závěrečných pracích často zmiňované. Výzkum Motyčkové (2013) také zjišťoval preference žáků s ohledem na pohlaví. Výsledky ukázaly, že pro většinu (tj. 64 %) prvostupňových žáků není důležité, jakého pohlaví je jejich ideální učitel. Dvacet sedm žáků (29 %) upřednostňuje učitelku-ženu. Naopak učitele-muže preferuje pouze 6 žáků (7 %). Hrdličková (2016) ve své závěrečné práci píše, že žákům není lhostejné, zda je učí žena nebo muž. Ve 2. třídě zjistila, že většina žáků (63 %) upřednostňuje ženu a zbylých 37 % preferuje v roli učitele muže. V 5. třídě preferují žáci učitelku-ženu v 53 % případech, v menší míře (42 %) by žáci upřednostnili muže a jeden žák neměl žádnou preferenci. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že pro žáky není důležité pohlaví nejlepšího učitele. Výjimkou však byl jeden žák, který upřednostňuje ženu-učitelku, jelikož podle jeho názoru dovede lépe vysvětlovat.

Součástí kategorie vzhled bylo také věkové rozpětí pedagogů, o němž se v odborné literatuře žádní autoři nezmiňují, naopak v závěrečných pracích je uváděno pokaždé.

Motyčková (2013) zkoumala, jaký věk ideálního učitele by byl pro žáky nejatraktivnější. Třicet tři žáků prvního stupně (36 %) uvedlo, že na věku nezáleží, třicet dva žáků (35 %) si zvolilo věk 31-40 let a dvacet dva žáků (24 %) by upřednostnilo učitele ve věku 25-30 let. Výzkum Grombířové (2008) ukázal, že žáci prvního stupně upřednostňují, aby učitelce-ženě bylo mezi 29 a 35 lety a u učiteli-muži mezi 20 a 25 lety. Pro žáky našeho výzkumu byl věk pouze okrajovým tématem; zmíněn byl pouze třikrát v souvislosti s ideálními učiteli a jen dvakrát u nejhoršího učitele. Žák ve 2. třídě by si přál, aby ideálnímu učiteli bylo dvacet pět let. Žák 4. třídy by preferoval učitele o deset let staršího než žák 2. třídy. V 5. třídě žák neřekl konkrétní věk, ale spíše přání, aby byl vyučující dostatečně mladý, aby zvládl žáky naučit s počítači. Žák třetí třídy řekl, že nejhoršímu učiteli-muži by bylo padesát osm let. U nejhorší učitelky ženy byl žákem uveden věk padesát let.

4.2 Pedagogické dovednosti

Můžeme se vztáhnout k výsledkům Holečkova výzkumu (1997), jelikož žáci preferují pochopitelné a srozumitelné vysvětlení učiva i v našem výzkumu, a stejně tak doufají, že je

učitel dokáže spoustu věcí naučit. Holeček také zjistil, že si žáci přejí vyučujícího, který je adekvátním způsobem přísný, což se nám potvrdilo u 3., 4. a 5. třídy, pouze žáci 1. a 2. tříd mezi požadavky nezařadili jakoukoliv stupeň přísnosti. U žáků 3. třídy pozorujeme zlom, což dokládá tvrzení žákyně 3. třídy: „*Ráda si hraje s dětma a vlastně není ani moc přísná.*“ Děti si začínají pomalu uvědomovat, že by vyučující měl být přísný, ale spíš by si přály, aby s nimi více hrál. Skutečnost, že si žáci přejí přiměřenou dominanci, prokázaly také výzkumy M. Langové (Langová, 1992). Děti docházející do základních škol opravdu potřebují, aby je pedagogové vedli a srozumitelně vyjádřili své nároky, pravidla chování, požadavky na práci v hodinách a styl hodnocení. Výzkum Bendla (2001) také zjistil, že žáci sedmých tříd chtějí přísného učitele, který je současně bude mít rád. Opět se zde potvrzuje, že čím starší jsou žáci, tím více si uvědomují nutnost určité přísnosti.

Hrdličková (2016) došla k výsledkům, že žáci prvního stupně mnohdy říkají, že by se chtěli učit hrou, jelikož pak by si obsah učiva lépe pamatovali. Výsledky Grombířové (2008) také ukázaly, že pro prvostupňové žáky jsou důležité herní prvky během výuky. I takové požadavky se objevovaly při našem výzkumném šetření, z čehož pramení, že si prvostupňoví žáci chtějí hrát a zároveň se při této činnosti něčemu naučit. Výzkum Vágenknechtové (2014) naopak nedošel k žádným takovým závěrům, žáci si spíše přejí obměňovat aktivity, používat neobvyklé pomůcky a proměny výukového prostředí (výlety do přírody, exkurze).

Výzkum Grombířové (2008) ukázal, že pro žáky prvního stupně je u pedagoga důležitá určitá umělecká zdatnost, a to včetně hry na hudební nástroj, např. klavír, kytara a housle. Neméně podstatnou schopností je fyzický výkon, např. v karate, v překážkovém běhu. Určitá část žáků chce, aby učitelé uměli pěkně kreslit a zpívat. Podobné požadavky se objevovaly i v našem výzkumu, děti si přejí, aby učitel uměl hrát na kytaru a flétnu; sportovní výkon vyučujícího by chtěly v baletu, tancování a basketu. Umění kreslit zmínila pouze jedna žákyně.

4.3 Pedagogické metody

V rámci našeho výzkumu si několik chlapců přálo, aby ideální učitelé neměli velké nároky a požadavky na své žáky. Je nutné uvést, že žákyně obtížnost učiva v žádném ohledu neřešily. V odborné literatuře jsme nenašli žádnou zmínku o skutečnosti, že by si žáci přáli méně obtížný obsah učiva. Jak jsme výše zmiňovali, ve výzkumu Holečka (1997) žáci požadovali, aby je vyučující naučil mnoho věcí. Tato potřeba se ve větší míře projevila i během našich výzkumných rozhovorů se žáky.

Děti se opakovaně zmiňovaly v průběhu našich diskusí o potřebě, aby ideální vyučující dával menší počet domácích úkolů. Námět pojednávající o domácích úkolech se v žádné odborné práci neobjevil. Grombířová (2008) v závěrečné práci zjistila, že téma domácích úkolů se sice objevuje pouze okrajově, ale shoduje se s tímto výzkumem – žáci si přáli dostávat menší počet domácích úkolů.

4.4 Hodnocení

Velkým tématem našich rozhovorů byla klasifikace žáků. Žáci opakovaně říkají, že by chtěli, aby ideální učitel byl v hodnocení mírnější. K podobným výsledkům v souvislosti s klasifikací došel i výzkum Langové (1992). Překvapivým zjištěním byly výsledky výzkumu Grombířové (2008), jelikož žáci prvního stupně se hodnocením příliš nezabývali. Minimální počet, tedy šest žáků (z šedesáti osmi) se nějakým způsobem prostřednictvím slohových prací vyjádřilo k hodnocení, z toho čtyři chtěli spravedlivou a zároveň mírnější klasifikaci, další dva žáci chtěli pouze samé jedničky. Ve výsledcích našeho výzkumu se ukázalo, že několik žáků by si také přálo za každých okolností jen dobré známky. Na druhou stranu je třeba říct, že i někteří prvostupňoví žáci si uvědomují významnost spravedlnosti při hodnocení a nechtěli by dobrou známku, pokud by si ji nezasloužili (např. „měli všechno špatně“).

4.5 Vztah žák – učitel

Významnou kategorií je vztah žák – učitel, jelikož pro prvostupňové žáky představuje třídní učitel klíčovou osobu. Holeček (1997) zjistil při výzkumné práci, že děti potřebují, aby se k nim vyučující choval přátelsky a také si na ně vyčlenil čas, který věnuje pouze jim. Výsledky našeho výzkumu mají podobný směr, jelikož děti doopravdy chtějí, aby by si s nimi ideální učitel hrál či s nimi chodil na různé procházky a na hřiště. Můžeme tedy říct, že žáci opravdu ocení, pokud se jim pedagog věnuje i nad rámec výuky.

Žáci opakovaně upozorňovali na skutečnost, že ideální učitelka by na děti za žádných okolností nekřičela a fyzicky je netrestala. K podobnému zjištění došla i Hrdličková (2016), kdy si žákyně 2. třídy přály, aby ideální učitel nekřičel. O přání, aby vyučující děti nebil, se zmínil pouze jeden žák 2. třídy, který podle autorky pochází z dětského domova. Mnozí žáci účastníci se našeho výzkumu se opakovaně zmiňovali o bití v souvislosti s ideálními i nejhoršími učiteli; rodinné pozadí dětí jsme žádným způsobem nezjišťovali.

Motyčková (2013) ve své závěrečné práci zjistila, že většina prvostupňových žáků je toho názoru, že učitel k nim má mít vztah kombinující autoritu s přátelstvím. Menší počet žáků by naopak preferoval pouze kamarádský vztah. Vzhledem k charakteru našeho výzkumu nelze

konstatovat, zda by většina či menšina žáků preferovala určitý typ vztahu. Můžeme však shledat, že někteří žáci našeho výzkumu si uvědomují potřebu autority ve této profesi, naopak jiní by upřednostnili vztah ryze přátelský.

Podle názorů dětí účastnících se našeho výzkumu je také zcela zásadní, aby ideální vyučující měl rád děti. Grombířová (2008) zjistila, že několik žáků v rámci jejího výzkumu také uvedlo, že je žádoucí, aby ideální učitel měl kladný vztah k dětem. Ostatní závěrečné práce se o této potřebě nezmiňovaly.

Při interpretaci výsledků Grombířová (2008) napsala, že se objevila i nezvyklá přání, např. aby učitelka dovolila dětem přinést do školy plyšáky. V rámci nižších ročníků prvního stupně se přání tohoto typu občas vyskytovala v našem výzkumu.

4.6 Rizikové chování

Překvapivým zjištěním našeho výzkumu bylo, že žáci prvního stupně často hovořili v souvislosti s ideálním a nejhorsším možným učitelem o rizikovém chování. Děti by si přály, aby ideální učitel nekouřil a nežíval návykové látky. Naopak v případě nejhorsšího učitele opakovaně děti říkaly, že by kouřil a byl závislý na drogách či je dokonce vnucoval svým žákům. I přes skutečnost, že rizikové chování ideálních učitelů je důležitým aspektem pro žáky v našem výzkumu, je překvapivé, že v ani jedné výše zmíněné odborné či závěrečné práci nebylo nikdy uvedeno, naše zjištění jsou tedy značně ojedinělá.

4.7 Diskuse se závěrečnou prací Terezy Pilařové

Má výzkumná práce se zaměřovala na ideálního učitele očima žáků prvního stupně základních škol a kolegyně Tereza Pilařová (2018) se zabývala shodným tématem, ale u žáků druhého stupně základních škol. Vzhledem k tomu, že se naše poznatky různým způsobem prolínají, jsme se rozhodly naše zjištění porovnat.

4.7.1 Osobnostní charakteristiky

Žáci obou stupňů základní školy se shodli na tom, že by chtěli, aby ideální učitelé byli hodní, usměvaví, přátelští a milí. Přívětivost učitelů je také důležitá pro oba stupně.

Poměrně rozsáhlým tématem u prvostupňových žáků byl smysl pro humor. Žáci považují za klíčové, aby ideální učitelé byli vtipní, srandovní a rádi se s žáky smáli. V tomto ohledu se s druhým stupněm shodnou, jelikož tito žáci také považují smysl pro humor za zásadní (Pilařová, 2018).

Žáci obou dvou stupňů se také shodli na požadavku určité spravedlnosti při řešení konfliktů. Na druhém stupni hovořili o zachování klidu i v případě střetu žáků, první stupeň by upřednostňoval, kdyby učitelé vyslechli obě strany konfliktu a pak je spravedlivě rozsoudili.

Dalším shodným prvkem bylo přání žáků obou stupňů, aby ideální učitelé byli adekvátně přísní a dokázali si ve třídě zjednat pořádek. Jak už bylo řečeno, požadavek přísnosti se však u 1. a 2. třídy neobjevoval a začal se pomalu rýsovat ve 3. třídě (Pilařová, 2018).

Druhostupňoví žáci by preferovali, kdyby jejich vyučující sdíleli stejné zájmy a tzv. by šli s dobou, jelikož díky tomu by si k nim mohli vytvořit bližší vztah. Žáci prvního stupně hovořili o tom, že by byli šťastní, kdyby s nimi učitelé hráli různé hry a věnovali se jim (Pilařová, 2018).

Na obou dvou stupních by žáci byli opravdu rádi, kdyby učitele jejich profese naplňovala a bavila, jelikož už děti na prvním stupni dokáží rozpoznat rozdíl, jestli pedagoga jeho profese těší nebo ne (Pilařová, 2018).

4.7.2 Vzhled

Pro prvostupňové i druhostupňové žáky je vzhled ideálního učitele zásadní záležitostí. Žáci prvního stupně opakovaně zmiňovali, že dobře vypadající učitele by jim žáci z jiných tříd záviděli. O takové skutečnosti žáci z druhého stupně nehovořili, ti spíš poukazovali na to, že ideální učitelé by měli nosit značkové oblečení. Naopak děti z prvního stupně o značkovém oblečení až na výjimky nemluvily. Takovou výjimkou byl žák 5. třídy, který by chtěl, aby ideální učitel nosil „najky“ (Pilařová, 2018).

Žáci na obou stupních považují za klíčové dodržování hygieny. U žáků z prvního stupně se znovu objevil názor, že pokud by učitel smrděl, tak ostatní žáci by se jim posmívali. Druhostupňoví žáci naopak říkali, že pedagog by měl vypadat solidně, jelikož kdyby se jeho vzezření výrazně odlišovalo, tak by si z něj dělali srandu sami žáci, což by je odvádělo od učení. Zde je zřetelně vidět rozdíl ve vnímání vzhledu učitelů v očích prvostupňových a druhostupňových žáků. Jedni se bojí, aby se jim žáci z jiných tříd neposmívali a oni se nemuseli za svého vyučujícího stydět; druzí se domnívají, že by se mu posmívali sami, což by odvádělo jejich pozornost od výuky (Pilařová, 2018).

Na druhém stupni se objevovala přání, aby jejich učitelé byli atraktivní, dívky chtěly u učitelů svaly a chlapci vzhledově krásnou učitelku. Prvostupňoví žáci si také přáli krásné učitelky, ale domnívám se, že žáci druhého stupně chtějí, aby se učitel/učitelka líbila především

jim; naopak první stupeň by ocenil, kdyby se učitel/učitelka líbil(a) žákům z jiných tříd, protože by na něj/ni mohli být hrdí. Svaly na prvním stupni nebyly vůbec zmíněny (Pilařová, 2018).

Věk představoval pro první stupeň pouze okrajovou záležitost a byl zmíněn pouze třikrát. Jednou bylo řečeno dvacet pět let, podruhé třicet pět let a potřetí žák především chtěl, aby uměl pracovat s počítačem a následně to naučil i své žáky. Většina druhostupňových žáků by upřednostnila mladé učitele, kteří by uměli pracovat s moderními technologiemi (Pilařová, 2018).

4.7.3 Pedagogické dovednosti

Žáci prvního i druhého stupně měli shodné požadavky ohledně srozumitelného předání učiva. U prvního stupně se objevovala přání, aby je učitelé dokázali všechno správně naučit a případně jim i pomoci. Během výuky by žáci obou stupňů rádi hráli nejrůznější hry, ale s určitým přesahem do učiva (Pilařová, 2018).

Děti z prvního i druhého stupně by rády podnikaly s učiteli nejrůznější výlety či výstavy. Žáci na prvním stupni navíc hovořili o školách v přírodě (Pilařová, 2018).

Odlišnost mezi prvním a druhým stupněm můžeme najít u učitelské odbornosti a mezioborovém přesahu v rámci jednotlivých předmětů. Tato témata děti na prvním stupni neprobíraly; na rozdíl od žáků druhého stupně, kteří požadovali, aby vyučující byli odborníci na dané učivo (Pilařová, 2018).

I na druhém stupni se vyskytla přání (především u mladších žáků) o snížení požadavků na práci žáků, což se objevilo i na prvním stupni. Tyto shodné požadavky o snížení počtu domácích úkolů jsme našly napříč celou základní školou. Druhý stupeň by si přál, aby rodiče neměli přístup k jejich prospěchu, o této potřebě se žáci na prvním stupni nezmiňovali (Pilařová, 2018).

Žáci na druhém stupni by preferovali, kdyby si mohli špatnou známku nějakým způsobem opravit, případně by jim učitelé nabídli doučování. Důležitost opravných testů si také uvědomují prvostupňoví žáci, avšak myšlenka o doučování během našich rozhovorů nebyla vyřčena (Pilařová, 2018).

4.7.4 Vztah k žákům

Na obou dvou stupních nalezneme velmi podobná přání, aby učitelé měli děti rádi, aby se o ně zajímali i nad rámec školní výuky a věnovali jim svůj čas. Podle názorů žáků by si ideální učitelé uvědomovali, že žáci mají také osobní život a nemohou se neustále věnovat

pouze domácím úkolům. Prvostupňoví i druhostupňoví žáci to dokládali na příkladu velkého množství domácích úkolů (Pilařová, 2018).

Zajímavým požadavkem druhého stupně je, aby žáky učitelé nesrovnávali s jinými třídami či jinými školami. Žáci prvního stupně se během vůbec nezmiňovali o srovnávání škol, tříd či jednotlivých žáků (Pilařová, 2018).

Téma objektivnosti v přístupu učitelů vůči žákům se objevovalo na prvním i druhém stupni. První stupeň by si přál, aby vyučující neměli žádné oblíbence, měli by mít rádi všechny děti stejně. Druhý stupeň na to nahlíží podobně, navíc přidává i požadavek, aby učitel nenadržoval ani jednomu pohlaví žáků. U starších žáků se také objevilo přání, aby vyučující jednali s žáky jako se sobě rovnými. Takový požadavek se na prvním stupni neobjevil (Pilařová, 2018).

5 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo prozkoumat představy o charakteristikách ideálních učitelů očima žáků mladšího školního věku. Provedením tohoto výzkumu jsme došli k následujícím poznatkům.

Z pohledu dětí na prvním stupni by ideální učitel měl své žáky vše správně naučit, dokázal by je zaujmout a poskytnout dostatek pomoci v průběhu vyučovacích hodin. Dětské názory na přísnost učitele se liší podle ročníku. Děti v 1. a 2. ročníku nad přísností vůbec neuvažují, ve 3. ročníku začínají tušit, že by správný učitel měl být do určité míry přísný, ale spíše jen tak, „aby se neřeklo“. Ve 4. a 5. ročníku si již žáci plně uvědomují, že učitel musí být přísný, aby si udržel kázeň a pozornost své třídy. Zároveň si přejí, aby pedagog učil za pomoci nejrůznějších her. Podle názorů žáků je také důležité, aby ideální učitel dokázal hrát na nějaký hudební nástroj, naučil je na tento nástroj hrát a také zpestřil hudební výuku. Další pedagogickou dovedností učitele by mělo být spektrum nejrůznějších sportovních činností, počínaje baletem a fotbalem konče.

Někteří žáci by si přáli, aby ideální vyučující nebyl příliš náročný a umožňoval žákům se učit ve vlastním tempu. Také by je nepřetěžoval velkým množstvím domácích úkolů a za pomoci opravných testů by si žáci mohli špatnou známku vylepšit. Měl by také podnikat se svou třídou rozmanité výlety, exkurze a školy v přírodě.

Z hlediska hodnocení by ideální učitel měl být mírný a zároveň spravedlivý, i když někteří žáci si přejí, aby dával dobré známky prakticky zadarmo. Podle názoru několika dětí by nejlepší učitel vůbec nedával pětky, nejhorší známku by představovala čtyřka.

Žáci si také přejí, aby ideální učitel byl tolerantní, podporující a vstřícný. Touží po tom, aby se na ně učitel nezlobil, když udělají nějakou chybu, a naopak je dokázal ukonejšit. Měl by mít rád děti, hrát si s nimi a nezvyšovat na ně hlas. Měl by být hodný, mít smysl pro humor a dokázat se se svými žáky zasmát. Pro prvostupňové žáky je zásadní vlastností spravedlnost, jelikož učitel by měl umět nestranně rozsoudit případný konflikt. Děti chtějí, aby nejlepší učitel byl zdvořilý, slušný a jeho profese ho naplňovala a těšila.

Důležitým znakem ideálního učitele je vzhled. Děti potřebují, aby vyučující byl reprezentativní, oni se za něj nemuseli stydět a byli na něj pyšní. Takové vzezření zahrnuje slušivé oblečení, upravenost a u žen také určitou atraktivnost. S tím také souvisí dodržování hygieny – pro děti je podstatné, aby učitel nepáchl. Žáci mladšího školního věku si nepřejí, aby ideální učitel kouřil nebo dokonce užíval návykové látky.

Pro děti účastníci se našeho výzkumu nebylo vůbec podstatné pohlaví ideálního učitele; s výjimkou jednoho žáka, který preferoval učitelku-ženu. Podobně to bylo také u věku pedagoga. Ke stáří ideálního učitele se vyjádřilo pouze pár žáků napříč všemi třídami.

Praktický přínos bakalářské práce spatřuji v realizovaném výzkumném šetření a v následné analýze, která přinesla konkrétní zjištění. Doufám, že tyto poznatky budou užitečné nejen pro budoucí pedagogy, kteří si mohou udělat obrázek o tom, co si žáci přejí a jakým způsobem si představují toho nejlepšího učitele, a naopak jakého učitele by nejraději nepustili do třídy. Přečtení této práce může být přínosné i pro aktuálně působící prvostupňové učitele, které může dovést k zamyšlení nad vlastním výkonem v tomto náročném povolání.

V závěru bych se ráda vrátila ke svým úvodním slovům, že dospělí rychle zapomenou, jaké je to být dětmi. Vyhovování dětským přáním by tedy nemělo být slepým splněním každého jejich rozmaru (dlouhé přestávky, samé jedničky apod.), ale spíše snaha o maximální toleranci dětské zranitelnosti a snahy se zalíbit dospělým.

6 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Elvira, P., & Giovanna, F., Longobardi, C., & Pasta, T., & Quaglia, R. (2013). The Pupil-Teacher Relationship and Gender Differences in Primary School. 6 (1), 69-75. Dostupné z <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOPSYJ/TOPSYJ-6-69.pdf>
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Grombířová, E. (2008). *Ideální učitel očima dětí 1. a 2. stupně ZŠ* (bakalářská práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/263490/ff_b/Bakalarska_diplomova_prace.txt
- Hamre B., & Pianta R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-38. Dostupné z https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Hamre__Pianta_2003.pdf
- Hamre B., & Pianta R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*; 76 (5), 949-67. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (1997). *Některé aspekty ovlivňující úspěšnost učitele*. (ed), Sborník referátů z V. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Hrdličková, E. (2016). *Ideální učitel očima žáků 1. stupně základní školy* (závěrečná práce CŽV). Dostupné z https://is.muni.cz/th/41298/pedf_c_b1/Idealni_ucitel_HH_ivajkafs.pdf
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky* (2., doplněné vydání). Praha: Grada.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Langová, M. (1992). *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Karolinum.

- Machová, J., & Kubátová, D. (2015). *Výchova ke zdraví* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada Publishing.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Motyčková, E. (2013). *Představa ideálního učitele podle žáků 1. a 2. stupně ZŠ a podle studentů SŠ* (bakalářská práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/o385d/bakalarska_prace.pdf
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada.
- Pilařová, T. (2018). *Pohled žáků druhého stupně na ideál učitele/učitelky* (bakalářská práce).
- Pražská skupina školní etnografie. (1994). *Co se v mládí naučíš*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Procházka, M. (2009). *Problematika primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol* (disertační práce). Dostupné z webových stránek Univerzity Karlovy <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/82188/>
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Prokop, J. (2002). *Portrét polského učitele*. Pedagogická orientace. č. 1, s. 46-62. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/8268/7438>
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Štefanovič, J. (1967). *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom* (2. vyd.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychicky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada.

Vágenknechtová, M. (2014). *Role učitele/ky z pohledu dětí mladšího školního věku* (diplomová práce). Dostupné z <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/14762/DP.martina.vagenknechtova.pdf?sequence=1>

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas zákonného zástupce



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA

Milí rodiče,

obracím se na vás s prosbou, zda byste souhlasili s nahráváním audiozáznamu během dvou vyučovacích hodin ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě. Audiozáznamy budou pořízeny pouze ke studijním účelům.

Jsem studentkou 3. ročníku jednooborového studia na katedře psychologie a zpracovávám bakalářskou práci na téma „Ideální učitel očima dětí na prvním stupni základní školy“. Součástí bakalářské práce je také výzkum založený na analýze audiozáznamu.

Bakalářská práce se zaměřuje na dětské představy o ideálních a nejhorších možných učitelích, z toho důvodu je nezbytné, aby na záznamu bylo Vaše dítě. Ráda bych měla představu o obrazu ideálních a nejhorších možných učitelů z pohledu žáků, z toho důvodu se při analýze budu zabývat názory dětí.

Získaná data budou použita výhradně pro účely výzkumu a v bakalářské práci bude zajištěna anonymita dětí. Pro uskutečnění výzkumu je nutný souhlas rodičů, proto Vás prosím o vyjádření souhlasu s účastí Vašeho dítěte při výzkumu (viz níže).

Děkuji, Dominika Černá



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA

Souhlas zákonného zástupce s pořízením a zpracováním audiozáznamů

Souhlasím s nahráváním videozáznamů mého dítěte (jméno dítěte) v rámci dvou vyučovacích hodin ve škole a jeho účasti na výzkumu prováděného v rámci bakalářské práce Dominiky Černé na téma „Ideální učitel očima dětí na prvním stupni základní školy“.

Souhlasím s využitím těchto videozáznamů pro studijní a výzkumné účely bakalářské práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita dítěte, tj. během analýzy, při zpracování výzkumných dat i při jejich prezentaci nebude uvedeno jméno mého dítěte.

V dne

Podpis:

Příloha 2: přepis rozhovoru z 1. třídy

Zorka: „My jsme měli tu nejlepší paní učitelku.“

Já: „Super, tak nám o ní něco povězte. Klidně každý může něco málo říct.“

Lucka: „Nejlepší paní učitelka nám hodně pomáhá.“

Zorka: „Paní učitelka je hodně, hodně hodná. Ona nám vždycky dovoluje svačiny a přestávky.“

Já: „Dobrá, děkuju. Pájo?“

Pavla: „Paní učitelka nám říká, abysme se učili ve svém tempu.“

Hynek: „Dávala by jedničky na všechny sešity.“

Já: „Dobře, tak ty bys chtěl mít samé jedničky; a ty Markét?“

Markéta: „Hodná paní učitelka dovolí mít plyšáčka ve třídě.“

Lenka: „Ta nejlepší paní učitelka by nás měla všechno správně naučit.“

Já: „A jak si představuješ, že by vás měla učit?“

Lenka: „Protože je moc chytrá, tak by to udělala správně. Hodně by nám povídala.“

Já: „Dobře. Máte ještě někdo nějaký nápad?“

Jarda: „Mluvila by na nás hezky.“

Já: „Co to znamená, že by na vás mluvila hezky?“

Jarda: „Nekřičí a mluví tak jako mile.“

Pavla: „Nosí takový hezký věci. Třeba takovej řetízek.“

Já: „Chtěla bys, aby nejlepší paní učitelka chodila v hezkém oblečení?“

Pavla: „Ano, protože by nám ji pak záviděly.“

Já: „Kdopak by vám ji záviděl?“

Pavla: „Jiný děti.“

Já: „Tak to jo, děkuju. Má ještě někdo nějaký nápad?“

Zorka: „Je taková veselá a srandovní.“

Já: „Co si mám představit, že je srandovní?“

Zorka: „Ráda se s náma směje.“

Lenka: „Hezky učí.“

Já: „Hezky učí? Co si pod tím představuješ?“

Lenka: „Děláme věci na takové živé tabuli.“

Já: „Živé? Jo, ty myslíš ‚interaktivní‘. Vidím, že ji tady máte. Baví vás, když na ní pracujete?“

Lenka: „Hrozně moc!“

Lucka: „Jo!“

Já: „Tak to je moc dobře. Má ještě někdo nějaký nápad? Co by měla třeba dělat nejlepší paní učitelka?“

Zorka: „Chodila by s námi ven.“

Já: „A kam ven?“

Zorka: „Různě na výlety a tak.“

Alan: „Nebyla by na nás zlá.“

Já: „Zkusíš mi říct, jak by vypadalo, kdyby na vás byla zlá?“

Alan: „Dělala by nám samý ošklivý věci.“

Já: „Napadá tě něco?“

Alan: „Třeba nás bouchala.“

Já: „Tak tomu rozumím, že by se ti nelíbilo. Tak se musíme přesunout k druhé skupině, čas nám utíká. Takže, kdo by nám chtěl představit svůj obrázek?“

Gita: „My vám ho ukážeme!“

Já: „Kohopak máte?“

Gita: „Nejhoršího pana učitele.“

Já: „Tak nám povězte, jak si představujete toho úplně nejhoršího.“

Gita: „Nejhroznější pan učitel by na nás furt řval a dával nám jenom pětky.“

Já: „A dal by vám pětku, i kdybyste měli všechno správně?“

Gita: „Ano, za všechno bysme měli pětky.“

Alex: „Bil by nás holí.“

Já: „Bil by vás holí? To by teda byla doopravdy špatně, to máš určitě pravdu.“

Zuzka: „Učil by nás špatný věci.“

Já: „Co si mám představit, že by vás učil špatný věci? Zkusíš mi dát nějaký příklad?“

Zuzka: „Jako třeba... že by... třeba řekl, že jedna plus dva je osm. A to je špatně!“

Já: „Aha, takže by vás učil věci, který by byly špatně.“

Zuzka: „Ano.“

Pepa: „Taky by se mohl nám smát.“

Já: „Že by se vám smál? A kdy by se vám třeba smál?“

Pepa: „Třeba... no... když by děti řekly něco špatně.“

Já: „Že by se smál dětem, které udělaly nějakou chybu?“

Pepa: „Jo.“

Monča: „Taky by nám kradl hračky.“

Zuzka: „Neee!“

Já: „Takže pana učitele, který by kradl byste nechtěli?“

Jarda: „Ne, protože to by ho taky zatkli policajti.“

Já: „Máš pravdu, to by klidně mohli.“

David: „Taky by měl ty... jako špičatý zuby. A klidně by nás kousl!“

Monča: „Vraždil by ptáčátka a děti!“

Já: „Báli byste se takového pana učitele?“

Jarda: „Trochu jo.“

Zuzka: „Jo.“

Já: „Rozumím tomu správně, že byste nechtěli pana učitele, který je takhle nebezpečný?“

Lenka: „Nechtěli!“

Já: „Dobrá, moc vám děkuju, čas nás tlačí, takže musíme na třetí skupinu. Která skupina má nejlepšího pana učitele?“

Patrik: „My máme nejlepšího.“

Já: „Paráda, tak nám o něm něco povíš, Pát'ó?“

Patrik: „Náš pan učitel je moc hodný.“

Já: „A jak by to vypadalo, kdyby byl hodný?“

Patrik: „Mohli bysme jíst svačinu.“

Já: „O přestávkách?“

Patrik: „Ne, když pan učitel učí.“

Já: „Aha a proč ti to nestačí o přestávkách?“

Patrik: „Já někdy dostanu hlad, když máme hodinu.“

Julča: „Pan učitel by nám dával pochvaly.“

Já: „Za co by vám je dával?“

Julča: „Jen tak... měl by pořád hezkou a hodnou náladu.“

Jenda: „Nedával by poznámky do žákovské knížky.“

Já: „Byl bys rád, kdyby vám nedával žádné poznámky?“

Jenda: „Jo.“

Já: „A proč bys je nechtěl?“

Jenda: „Mamka se pak zlobí.“

Já: „Takže bys byl raději, kdyby se to mamča nedozvěděla.“

Jenda: „Ano.“

Ela: „Měl by nás rád.“

Já: „To je velmi důležitý, to máš pravdu. A proč by to pro tebe bylo důležitý?“

Ela: „Protože by byl moc hodný a usmíval by se na nás. Hezky by si s námi vyprávěl.“

Julča: „Mohli bysme si vzít medvídka.“

Já: „Myslíš, že by vám dovolil si vzít do školy vaše hračky?“

Julča: „Ano!“

Sam: „Taky by mohl to... jako že... bysme mohli jít na záchod.“

Já: „Během přestávky?“

Sam: „Ne, když je hodina. Nejlepší pan učitel by nás pouštěl.“

Já: „Dobře. Ještě někdo nějaký nápad?“

Bóďa: „Dával by nám jedničky, i když bysme třeba měli dvě chyby.“

Lenka: „I za dvě?“

Bóďa: „Jo.“

Já: „Leni, to je Bódi představa, on by si to přál. Tak a teď se dostane ke slovu třetí skupina, která má nejhorší paní učitelku. Kdo nám o ní něco řekne?“

Mírek: „My máme nejhorší paní učitelku.“

Já: „Výborně a jak nám jí představíš?“

Mírek: „Ona by dávala poznámky jen tak.“

Já: „Jak to myslíš? Co znamená, jen tak?“

Mírek: „Že... kdyby... dítě že by třeba přišlo do třídy, a ona by mu dala poznámku. Jako jen tak.“

Já: „Neměla by k tomu žádný důvod?“

Mírek: „Právě ne no.“

Klárka: „Taky zakazuje přestávky. Řekne: „Žádné přestávky, žádné přestávky.““

Já: „Že byste neměli celý den žádnou přestávku a jen se učili?“

Klára: „Jo, nechtěla by je. A pak by celý den křičela: „Makejte, makejte!““

Já: „Abyste makali v čem?“

Klára: „No ve všem. Jako všechno bysme museli dělat moc rychle.“

Vojta: „Brala by drogy.“

Já: „Brala by drogy? Proč byste nechtěli, aby brala drogy?“

Zuzka: „Ne!“

Linda: „Protože by to bylo hnusný. Drogy berou jenom zlí lidi.“

Já: „Dobře, ještě má někdo nějaký nápad?“

Klára: „Nechtěla by nás učit.“

Já: „Proč by vás nechtěla učit?“

Klára: „Nebavilo by ji to, takže by nechtěla.“

Mirek: „Pořád by nám nadávala.“

Já: „Že by na vás mluvila sprostě?“

Mirek: „Moc sprostě. To je neslušný.“

Já: „To je opravdu neslušný, máš pravdu.“

Zuzka: „Někoho by měla třeba radši.“

Já: „Jak by to třeba vypadalo?“

Zuzka: „Třeba by měla nejradši Klárku. Klárka by mohla úplně všechno. A nás by neměla ráda, takže bysme nesměli nic.“

Já: „To zní, jako kdyby byla tahle paní učitelka opravdu nespravedlivá?“

Zuzka: „Moc nespravedlivá, to já bych nechtěla.“

Klárka: „Já bych to taky nechtěla!“

Mirek: „Brala by nás ven, i když by třeba hrozně přšelo. A když by jako třeba nepřšelo a bylo by hezky, tak bysme seděli tady.“

Já: „Tomu rozumím. Myslíš, že by to dělala naschvál?“

Mirek: „Určitě a vždycky by se nám smála, když bysme venku zmokli.“

Klárka: „Strašně by na nás křičela.“

Já: „Proč by na vás křičela?“

Klárka: „Jen tak... ráno bysme přišli do školy a křičela by: „Kde jste byli?““

Já: „To by od ní doopravdy nebylo hezký. Já vám všem moc děkuju a teď přichází čas na odměnu, kterou si určitě zasloužíte.“

Děti [křičí]: „Jóóó!“

Příloha 3: přepis diskuse z 5. třídy

Jirka: „My máme nejhorší učitele. Je to prase, každého pošťuchuje holí a za dobrou práci dostane ten žák pětku.“

Já: „Co si mám představit pod tím, když řekneš, že je to prase?“

Jirka: „No vlastně, užívá drogy a vnucuje je žákům a taky se mi na něm nelíbí, že si myslí, že je dobrý učitel, což není pravda. To pro náš tým znamená, že je prase.“

Já: „To si řekl moc hezky, že to znamená pro váš tým.“

Jirka: „Dál je taky hrozně našťavaný a zlý. Má plesnivé nehty, bedřary, pihy, bradavice, jizvy, chlupaté podpaží a nemá prst.“

Já: „Proč by vám vadilo, kdyby neměl prst?“

Jirka: „Nevím, prostě nás to nějak napadlo při tom obkreslování.“

Já: „A proč by vám vadili pihy?“

Jirka: „Já nevím, protože když je někdo má, tak to není moc hezký.“

Já: „Aha, tak děkuju. A máte tam napsáno, že neučí. Co by dělal, když by neučil?“

Jirka: „Mlátí by nás a nadával by nám.“

Radek: „Když zlobíme, tak na nás vylije vodu a dostaneme k tomu ještě poznámku. Je závislý na drogách a vnucuje je ostatním dětem. A vyžaduje, aby každou hodinu mělo nějaký dítě nový piercing.“

Já: „Co znamená kovová noha? Vidím, že to tady máte napsáno.“

Radek: „To by tam měl, když by nás kopal, aby nás to fakt bolelo.“

Míra: „A co to je piercing?“

Já: „To jsou takový náušnice, který člověk může mít třeba v nose, v obočí, v pupíku.“

Žákyně začne ukazovat místa kam se dávají piercingy.

Já: „No správně, jen ty místa Míšo ukaž. Chtěla bych celé vaší skupině poděkovat. A ještě bych chtěla znát názory ostatních dětí. Co si představujete pod pojmem nejhorší možný učitel?“

Emilka: „No já s tím jakoby souhlasím. Ale myslím si, že je tenhle fakt blběj a nechtěla bych ho mít.“

Já: „Nechtěla bys ho, dobře. A napadá tě k tomu ještě něco?“

Emilka: „No asi bych nechtěla, aby se mnou takovej učitel jel na školu v přírodě.“

Míra: „Ježišmarjá!“

Já: „Z jakýho důvodu bys nechtěla, aby s váma jel?“

Emilka: „No když jsem slyšela, co těm dětem dělá, tak by to mohlo být na té škole v přírodě ještě horší.“

Já: „Dobře, Martine?“

Martin: „Já s tím souhlasím. Ještě tam chybí ještě jedna vlastnost. Že hodnotí jako to, co viděl jako prvního. Když si někdo začne a třeba chce někoho zmlátit a třeba on chtěl fláknout někoho a on si něco jako udělá, tak když ten učitel vidí, že jeden krvácí a druhý stojí vedle něj, tak opoznámkuje toho, o kterým si myslí, že ho fláknul.“

Já: „Jo.. takže není spravedlivej?“

Martin: „No jakože hodnotí na první pohled. Co vidí poprvý, tak hned to opoznámkuje.“

Já: „Takže to neřeší dál.“

Martin: „On třeba uhnul a vůbec nic neudělal.“

Já: „Super, děkuju. Miloši?“

Miloš: „No my bysme chtěli představit svoje.“

Já: „Tak ještě chvilku počkej, jestli nechce ještě někdo něco říct? Dobře, tak povídej Miloši.“

Miloš: „Tak jo. Toto je náš hodný učitel Petr Svetr. Hodně jezdí do Havaje.“

Julie: „Na Havaj.“

Miloš: „Na Havaj.“

Já: „A proč zrovna na Havaj? Proč vás to napadlo?“

Miloš: „Protože na Havaji jsou takový pohodáři, takový.. no prostě pohodáři. A my jsme s tím začali, protože Šárka začala kreslit ty květy a mně to připomnělo Havaj.“

Já: „Takže byste chtěli někoho, kdo je takovej na pohodu?“

Miloš: „Jo, to jo. Petr Svetr je taky upřímný, řekne to, co si myslí. Je zábavný a taky trochu šílený.“

Já: „Co to znamená? Trochu šílený?“

Miloš: „Jakože.. já nevím, jak to popsat. Je šílenej prostě.“

Já: „A dokáže někdo ze skupiny pomoc Milošovi?“

Anežka: „Jakože když třeba rozesmát děti, i když třeba udělaly nějakou hloupost. A on se tomu směje taky.“

Já: „Aha.. rozumím tomu správně, že se dokáže povznést nad prkotinama a společně s vámi se tomu zasmát?“

Miloš: „Jo, jo! A je taky spravedlivej a nosí „najky.““

Já: „Je to pro vás důležitý, aby nosil značkový oblečení?“

Miloš: „Jo, jakože není chudej.“

Já: „Nechtěli byste chudýho učitele?“

Miloš: „Ne.“

Anežka: „By to byl nějaký bezdomovec.“

Já: „Proč by si nechtěla, aby tě učil bezdomovec?“

Anežka: „Protože by mi to nebylo moc příjemný.“

Já: „Z jakýho důvodu? Dokážeš to pojmenovat?“

Anežka: „Protože by se nám ostatní posmívali, že máme blbýho učitele.“

Ondra: „Ale taky jako může bejt bezdomovec, kterej umí jako spousta věcí.“

Já: „To máš Ondro určitě pravdu.“

Anežka: „Oni by se posmívali, že máme blbýho.. no jako ne blbýho, ale smradlavýho.“

Ondra: „Já jsem o tom viděl jeden film. On pak učil děti, co a jak vařit.“

Já: „To je super.“

David: „Můžu?“

Já: „Davide?“

David: „Děti v Číně choděj po městě a pomáhaj bezdomovcům, dávaj jim teplý jídlo a oblečení. A taky si s nima povídaj třeba dvě hodiny.“

Já: „Chtěl by si tohle jednou dělat?“

David: „Ne.. ale prostě to takhle říkám, že v Číně se takhle ty děti chovaj.“

Já: „To jsem vůbec nevěděla, takže děkuju, že jsi se s námi o to podělil. Máte ještě někdo nějaké nápady?“

Jirka: „No já nevím.. třeba.. že by s náma hrál basketbal.“

Natálka: „Já nemám basket ráda.“

Já: „Než ukončíme tuhle debatu, tak se ještě zeptám, jestli někoho něco nenapadá k ideálnímu učiteli? Ano, Alčo?“

Alča: „Třeba když někdo dostane pětku, tak ten učitel by mu řekl, že se to může stát, takže pro to dítě to nebude tak hrozný, prostě mu dá naději. Nedával by taky dětem na zadek.“

Já: „Tobě se někdy stalo, že by ti učitel dal na zadek?“

Miloš: „Jo.“

Alča: „Jo.“

Já: „Tak to by se nemělo vůbec stávat. Proč ti dal učitel na zadek?“

Alča: „Ona nás suplovala paní učitelka a já.. ona měla takovej papír a já jsem jí omylem na ten papír kápala vodu na konec papíru a ona mi dala na zadek a seřvala mě, že jsem jí to celý zkazila.“

Já: „Uhm.. a jak je to dlouho?“

Miloš: „Asi ve třetí třídě.“

Alča: „Jo, bylo to ve třetí.“

Já: „To byla chyba paní učitelky, tahle by neměla reagovat. Alčo, takže tohle by si doopravdy nechtěla u své paní učitelky?“

Alča: „Ne, to ne.“

Já: „Jak si mám vyložit, že nezkazí srandu?“

Radek: „Že se třeba zasměje s náma, ne že hned začne řvát: ‚Co se tu smějete?!‘.“

Dominik: „Třeba, že my jsme se včera zkoušeli, jaký je to být učitel a měli jsme právě supl. Já jsem tam právě taky byl tím učitelem a ten pan učitel se zachoval správně, protože mě skoro nikdo neposlouchal, takže tu třídu okřiknul, ať začnou poslouchat, jelikož na to mám omezený limit a skoro jsem nestihl na tabuli nic napsat, protože mě všichni vyrušovali.“

Já: „Takže jsi poznal, jaké to je, když se tady vás snaží učitel něco naučit a vy ho neposloucháte. Myslíš, že to má učitel nebo učitelka jednoduchý?“

Dominik: „No po tomhle si myslím, že to nemá vůbec jednoduchý. Bylo to hrozný.“

Já: „Je super, že takovéhle věci děláte, můžete si to sami vyzkoušet. Tak teď může jít na věc skupina s nejhorsí paní učitelkou.“

Dora: „Takže naše nejhorsí paní učitelka, kterou bysme fakt nechtěli. Jmenuje se Hana Krákorová.“

Já: „Proč to jméno?“

Dora: „No.. nevím, nás to prostě napadlo. Tady má nedodělaný tetování a ona miluje tetování a piercingy.“

Já: „Vám by vadilo, kdyby měla tetování a piercingy?“

Dora: „Ona to má nedodělaný. Je to hnusný. Nosí ponožky v sandálech.“

Já: „To by bylo špatný?“

Stella: „Jo!“

Dora: „To by bylo hodně špatný!“

Honza: „Ježišmarjá!“

Děti se začnou mezi sebou bavit.

Já: „Prosím ztište se a necháme mluvit skupinu.“

Dora: „Je neučesaná a smrdí, hrozně smrdí. Žáci, kteří třeba jdou okolo, tak vždycky omdlejí. Nosí takovej ten náhrdelník, který je hrozně ošklivej a vždycky to hrozně přezene s make-upem.“

Já: „Kdyby byla teda hodně výrazně namalovaná, tak by se vám to nelíbilo?“

Dora: „No vždycky to hrozně přezene a nosí v sobě dvoje náušnice.“

Já: „Když bych se ještě vrátila zpátky k tomu tetování, ty jsi dvakrát říkala, že ho má nedodělaný. Kdyby ho měla dodělaný, tak by to bylo v pořádku?“

Dora: „No oni jí to nechtěli dodělat, protože hrozně smrdí.“

Já: „To je pochopitelný. A vám by obecně vadilo, kdyby měla hotový tetování nebo kdyby ho měla nedodělaný? Jakože vám by vadilo, že je nedodělaný?“

Dora: „Nechtěli bysme, aby měla tetování. A nosí takovou mikinu, když je léto a nosí jí každý den a proto smrdí, protože si jí nepere. Je strašně přísná a známkuje tak, že za jednu nebo dvě chyby už je trojka, za třeba tři už je trojka a za třeba čtyři je čtyřka a za pět chyb je pětka. Dvojky nedává, když je tam jedna chyba, tak dává rovnou trojku. Ale za nula chyb dává jedničku.“

Já: „Jak vás napadlo, že dvojky nedává?“

Dora: „No ona dává za jednu chybu už trojku.“

Já: „Tomu rozumím, ale jen by mě zajímalo, jak vás to napadlo. Jestli jste třeba měli takovou zkušenost nebo vás to prostě napadlo.“

Dora: „Jenom napadlo, protože ona je fakt hrozná. Učí přísně a nevysvětlí ani látku a už z toho hned píšou test. Jeden den řekne uděláme tohle to a místo toho budou psát test z matiky.“

Já: „Takže by jim takhle lhala?“

Dora: „Přesně, ona něco řekne a udělá stejně něco jinýho. Nenosí hezkej drdol, všechno jí tam trčí, pořád se mračí. Je nevzdělaná.“

Já: „To si mám vysvětlit jak?“

Dora: „Ona to neumí vysvětlit a taky.. no ona to neumí vysvětlit a taky to často prostě neví. Takže se musí koukat do nějakých chytřejších.. no..“

Libor: „Do příručky!“

Dora: „Jo, do příručky.“

Já: „Dobře, děkuju. Ještě zeptám ostatních dětí, máte někdo ještě nějaký nápad k nejhorší učitelce? Co by vás napadlo? Co byste fakt nechtěli?“

Ríša: „Já bych nechtěl, aby se třeba sešli najednou ten náš zlej učitel a zlá učitelka, protože ten náš učitel jakoby bere drogy a ta je taky zlá, takže by to mohlo dopadnout, takže kdyby někam jeli na výlet s dětma, tak by si mohli jedno odtáhnout a něco mu udělat.“

Dora: „Já jsem si ještě uvědomila, že ona má jedinýho oblíbenýho žáka ve třídě. Jednoho si takhle vybere a na ostatní je hnusná. Právě tomu jednomu dává tu jedničku a ostatním dává ty trojky.“

Já: „Děkuju a teď nás čeká poslední skupina. Chtěla bych vás poprosit ještě o chvilku trpělivosti. Je to vaše.“

Jitka: „Naše hodná učitelka se jmenuje Martina Vlídna. Parádně se s ní učí, protože na ně nekřičí, protože ví, jak má upoutat jejich pozornost. Dokáže jim pomoci, aby si to dokázali zapamatovat. Když někdo dostane špatnou známku, tak je dokáže utěšit, rozdává bonbony a když chce s těma třídama v něčem uspět, tak jim dává za odměnu bonbony.“

Já: „Chtěli byste, aby vás takhle paní učitelka odměňovala, jo?“

Jitka: „Jo, to by bylo hrozně fajn.“

Děti si začínají hlasitě povídat.

Já: „Moc bych vás chtěla poprosit, abyste se ztišili a věnovali pozornost poslední skupině, která vás také poslouchala, když jste mluvili o svém učiteli nebo učitelce.“

Děti se ztiší.

Majda: „Taky jim dává opravný testy, když se jim test nepovede, tak si to můžou opravit. Když se jim něco nepovede, tak je hodná.“

Já: „Proč by pro vás bylo fajn, aby dávala opravný testy?“

Majda: „Protože třeba nějaký dítě má trochu přísnější rodiče a on se bojí, že by od rodičů dostal vejprask, že třeba nejsou tak moc chápavý, a když by se jim to nepovedlo, tak by jim dala opravný test. Dává taky za dvě chyby ještě jedničku, za tři už dává třeba jedna až dva a takhle.“

Já: „Přáli byste si, aby paní učitelka byla v hodnocení mírnější.“

Majda: „Ano.“

Já: „Je tu ještě někdo, kdo by doplnil nějaké nápady k ideální paní učitelce?“

Dora: „Ještě.. no.. ehm.. já to zapoměla.“

Já: „To vůbec nevadí, třeba si ještě vzpomeneš. Má ještě někdo nějakou připomínku?“

Majda: „Jo a malý děti jí maj rádi, protože je moc krásná a je slušná.“

Já: „Slušná? V čem je slušná?“

Majda: „Ve všem. Pozdraví, poděkuje a tak.“

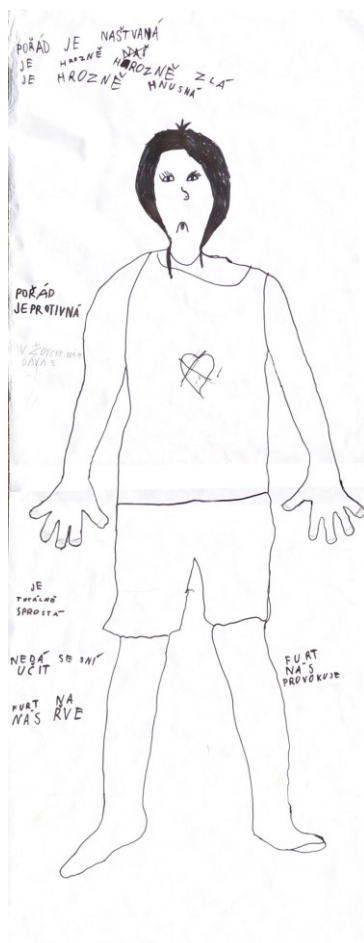
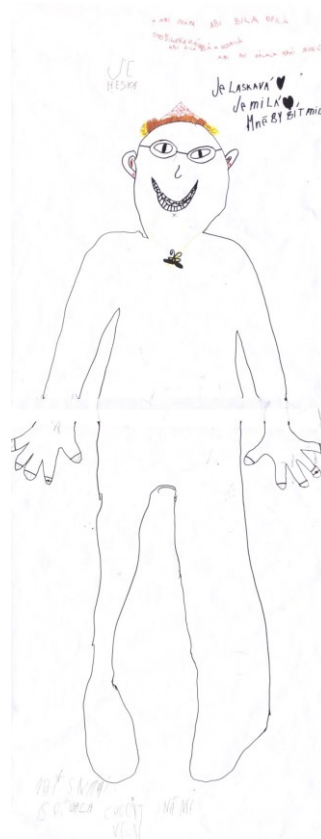
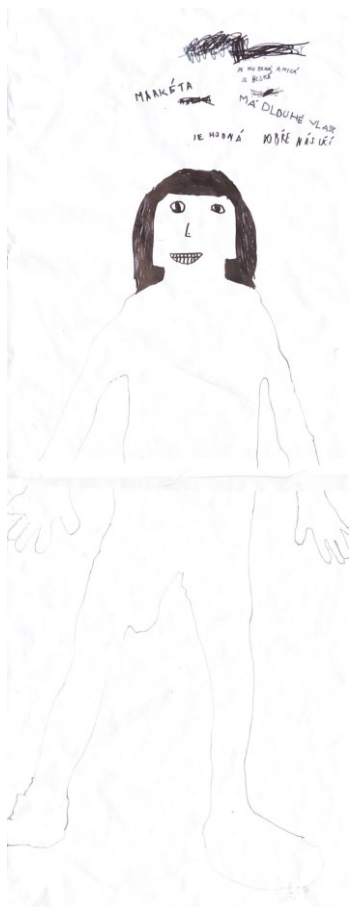
Já: „Super, děkuju. Chtěla bych vám všem poděkovat a teď přichází čas na odměnu za tu skvělou práci, kterou jste dnes odvedli!“

Děti [křičí]: Jóóó!

Příloha 4: Kresby učitelů – 1. třída, ZŠ I.



Příloha 5: Kresby učitelů – 1. třída, ZŠ II.



Příloha 6: Kresby učitelů – 2. třída, ZŠ I.



Příloha 7: Kresby učitelů – 2. třída, ZŠ II.



Příloha 7: Kresby učitelů – 3. třída, ZŠ I.



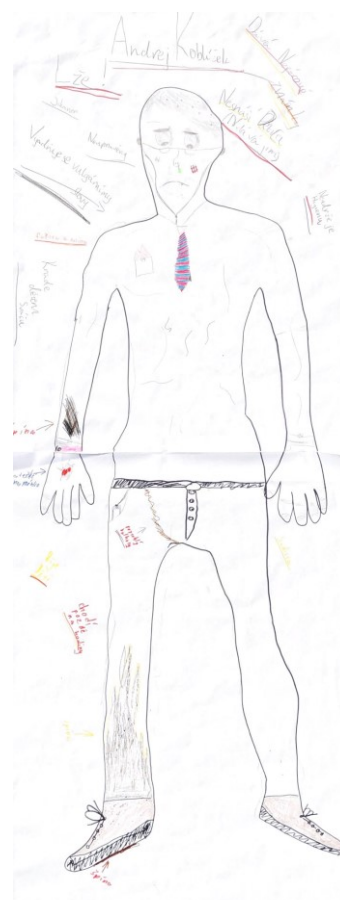
Příloha 8: Kresby učitelů – 3. třída, ZŠ II.



Příloha 9: Kresby učitelů – 4. třída, ZŠ I.



Příloha 11: Kresby učitelů – 5. třída, ZŠ I.



Příloha 12: Kresby učitelů – 5. třída, ZŠ II.

