

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogické a školní psychologie

Srovnání středoškolských učitelů matematiky a občanské nauky

Autor: Josef Král

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Rendl, CSc.

Konzultant: RNDr. Jaroslav Zhouf, Ph.D.

Praha 2006

ABSTRAKT:

Středoškolští učitelé matematiky a občanské nauky jsou v této diplomové práci srovnáváni na základě vztahu učitel-žák a z hlediska způsobu organizace vyučovacího procesu. Prostřednictvím dotazníku, který byl zadán studentům deseti středních pražských škol různého zaměření, byla na 5-stupňové škále zjišťována direktivita učitelů různých předmětů. Učitelé matematiky měli číselnou hodnotu průměrné direktivity 3,30, zatímco učitelé občanské nauky pouze 2,26. Na základě etnografických rozhovorů s učiteli, které jsou do této diplomové práce přepsány v upravené podobě, jsme dospěli k závěru, že matematika vyžaduje, aby studenti neustále koncentrovali pozornost na obsah probíraného učiva a na řešení příkladů, aby jim neunikly sebemenší detaily a aby nedělali zbytečné chyby, zatímco v občanské nauce je zapotřebí studentům umožnit formovat si vlastní názor ve vztahu k probíraným tématům, který se následně odráží i v jejich postoji k okolnímu světu. Proto jsou učitelé matematiky nuceni být vůči studentům více direktivní, často se omezují jen na frontální metodu výkladu nové látky a na metodu samostatné práce, kdy studenti v lavici samostatně řeší zadané příklady, učitel je obchází a radí jim. Naproti tomu učitelé občanské nauky využívají širokého spektra skupinových aktivit, které bývají často zakončeny společnou diskusí, jejímž účelem je učit studenty formulovat vlastní názory a postoje a přesvědčovat o nich ostatní.

Klíčová slova:

symetrie

asymetrie

direktivita

non-direktivita

libido

Thanatos

ABSTRACT:

This diploma work concerns such type of Czech schools that correspond to British system of secondary, comprehensive and grammar schools and American system of high schools. The teachers of mathematics and the teachers of civic science are compared according to the substance of the relation between the teacher and the pupil and also according to the organization of the teaching process. We have researched the teachers' directivity in different subjects by the help of the questionnaire with the scale of 5 points given to the students of ten schools with various branches in Prague. The teachers of mathematics had the average value of directivity 3,30 and the teachers of civic science only 2,26. By the help of the ethnographical interview with teachers we have made following conclusions. During the lessons of mathematics students must strongly concentrate their attention to the content of the subject matter and to the solutions of mathematical problems in order not to let escape the significant details and not to make unnecessary mistakes. On the other hand the aim of the subject of civic science is above all to form the students' opinion related to the themes of subject matter that consequently reflects their attitude of mind to the surrounding world. Therefore the teachers of mathematics are forced to be more directive compared to the teachers of civic science, they often practise only the frontal method of the explanation of new subject matter and the method of independent solving of mathematical problems by students, when the teacher goes surround the students' desks and advises them. On the other hand the teachers of civic science practise a broad spectrum of the students' group activities often concluded by the common discussion with the aim to teach students to formulate their own opinions and attitudes of mind and to persuade the others.

Key words:

symmetry

asymmetry

directivity

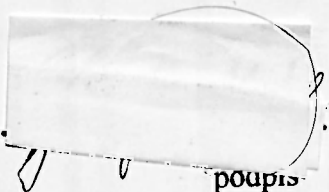
indirectivity

libido

Thanatos

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením
PhDr. Miroslava Rendla, CSc. V práci jsem použil informační zdroje uvedené v seznamu.

Praha, 6. dubna 2006


.....
poupis

OBSAH

1 ÚVOD	1
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZTAH MEZI UČITELIEM A ŽÁKY	5
2.1 DROBNÉ (DIA) (GEM-DIREKTIVITA) A ASYMETRIE (DIREKTIVITA) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK	7
2.2 VEŠTĚRODNĚK (DIREKTIVITA) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK	8
2.3 ASYMETRIE (DIREKTIVITA) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK	9
2.4 VEŠTĚRODNĚK (DIREKTIVITA) A ASYMETRIE (DIREKTIVITA) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK	12
2.5 VYBRANÉ NAŘÍZOVÁNÍ FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH DROBNÉ (DIREKTIVITA) UČITEL NA STŘEDNÍ ŠKOLY A ŽÁKY	15
2.6 STATISTICKÁ VYBRANĚNÍ FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH DROBNÉ (DIREKTIVITA) UČITEL	17
2.7 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DROBNÉ (DIREKTIVITA) UČITEL	18
2.7.1 Typ školy	18
2.7.2 Typ předmětu	21
2.7.3 Průměrný věk	25
2.8 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DROBNÉ (DIREKTIVITA) UČITEL	26
2.8.1 Průměrný věk	26
2.8.2 Typ školy	26
2.8.3 Typ předmětu	27
3 SLOVNÍ HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNĚM ŽÁKŮ	28
3.1 ANOVA SLOVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNĚM ŽÁKŮ	28
3.2 KVALITATIVNÍ ANALÝZA SLOVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNĚM ŽÁKŮ	30
3.3 KANTABILNÍ ANALÝZA SLOVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNĚM ŽÁKŮ	34
3.4 KVALITATIVNÍ ANALÝZA SLOVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNĚM ŽÁKŮ	35
3.4.1 ANOVA	36
4 ROZDÍLNOST PŘÍSTUPŮ K PROFESI MEZI UČITELI MATEMATIKY A OBČANSKÉ NAUKY	39
4.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍSTUP UČITELŮ K JEJICH PROFESI	39
4.2 ÚVOD	45
4.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍSTUP UČITELŮ MATEMATIKY A OBČANSKÉ NAUKY	47
4.3.1 Předpoklady pro vstup do profesí v této profesi	48
4.3.2 Získání pracovního místa v této profesi	52
4.4 ZÁVĚR	56
5 VÝBRANÉ SROVNÁNÍ UČITELŮ MATEMATIKY A OBČANSKÉ NAUKY	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	
PŘÍLOHY K DIPLOMOVÉ PRÁCI	

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Miroslavu Rendlovi, CSc. za cenné rady a připomínky poskytnuté v průběhu vypracovávání diplomové práce. Rovněž děkuji svému konzultantovi RNDr. Jaroslavu Zhoufovi, Ph.D. především za pomoc v praktické části diplomové práce.

V Praze 6.dubna 2006

Josef Král

OBSAH

1. ÚVOD.....	2
2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKY	5
2.1 DEFINICE SYMETRIE (NON-DIREKTIVITY) A ASYMETRIE (DIREKTIVITY) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK	5
2.2 SYMETRIE (NON-DIREKTIVITA) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK.....	6
2.3 ASYMETRIE (DIREKTIVITA) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK	9
2.4 VZÁJEMNÉ SKLOUBENÍ SYMETRIE (NON-DIREKTIVITY) A ASYMETRIE (DIREKTIVITY) VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK.....	12
2.5 DOTAZNÍK NA ZJIŠŤOVÁNÍ FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH DIREKTIVITU UČITELŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH ..	15
2.6 STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH DIREKTIVITU UČITELŮ	17
2.7 VNĚJŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DIREKTIVITU UČITELŮ.....	18
2.7.1 <i>Typ školy</i>	18
2.7.2 <i>Typ předmětu</i>	21
2.7.3 <i>Prospěch třídy</i>	15
2.8 VNITŘNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DIREKTIVITU UČITELŮ	16
2.8.1 <i>Pohlaví učitele</i>	16
2.8.2 <i>Věk učitele</i>	16
2.9 ZÁVĚR.....	17
3. SLOVNÍ HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM ŽÁKŮ	20
3.3 ANALÝZA SLOVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM ŽÁKŮ	20
3.4 KVALITATIVNÍ ANALÝZA SLOVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM ŽÁKŮ	20
3.5 KVANTITATIVNÍ ANALÝZA SLOVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM ŽÁKŮ.....	24
3.6 KOMENTÁŘ	25
3.7 ZÁVĚR.....	26
4. ROZDÍLNOST PŘÍSTUPŮ K PROFESI MEZI UČITELI MATEMATIKY A OBČANSKÉ NAUKY	29
4.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJ UČITELŮ K JEJICH PROFESI.....	29
4.2 SHRNUÍ	45
4.3 ETNOGRAFICKÉ ROZHOVORY S UČITELI MATEMATIKY A OBČANSKÉ NAUKY	47
4.3.1 <i>Předchozí zkušenosti učitelů v této profesi</i>	48
4.3.2 <i>Současný přístup učitelů k jejich profesi</i>	61
4.4 ZÁVĚR.....	76
5. ZÁVĚR: SROVNÁNÍ UČITELŮ MATEMATIKY A OBČANSKÉ NAUKY.....	87

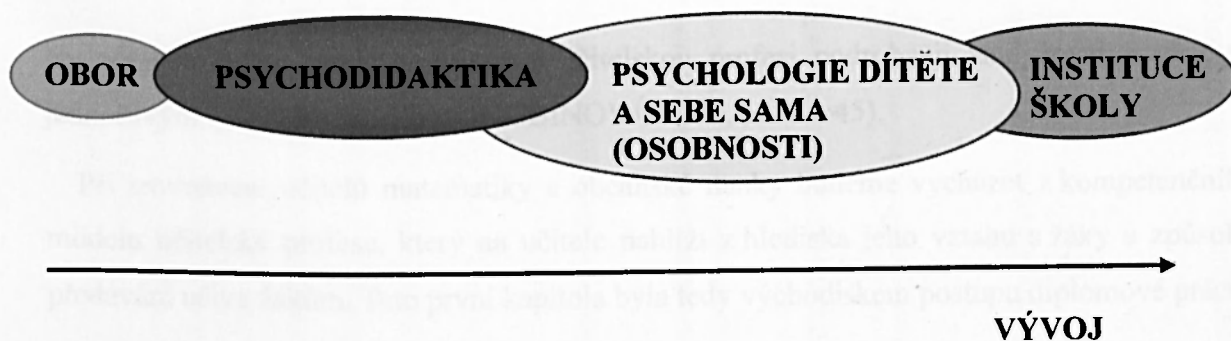
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

PŘÍLOHY K DIPLOMOVÉ PRÁCI

1. ÚVOD

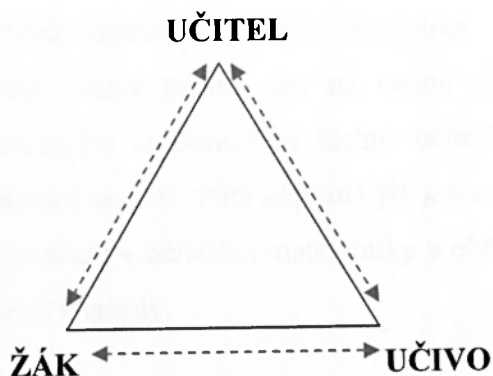
V současné době existují dva základní modely, které umožňují nahlížet na učitelskou profesi z hlediska interakce konkrétních činitelů. Oba tyto modely jsou uvedeny například v publikaci M. Kubínové: Projekty ve vyučování matematice (cesta k tvořivosti a samostatnosti), která je uvedena v seznamu použité literatury.

Prvním z nich je tzv. **kvalifikační model**, který zachycuje, jakým způsobem ovlivňuje vývoj vědních disciplin instituci školy. Je možné ho znázornit následujícím schématem:



Tento model tedy znázorňuje způsob transformace určitého vědního oboru do školního prostředí. Nejprve musí být vědní obor didakticky zpracován, dále pak vhodným způsobem upraven na základě poznatků z psychologie dítěte a obecných poznatků z psychologie osobnosti. Didaktickým zpracováním rozumíme transformaci vědních poznatků do podoby srozumitelného výkladu, návodných otázek, cvičení apod. Dále je třeba látku vhodným způsobem upravit a rozčlenit na základě poznatků uvedených psychologických disciplín. Musí být rozvrženo, kterou část látky a v jaké formě je dítě schopno v daném věku pochopit, na co je třeba klást větší důraz apod. Teprve potom je možné takto upravenou látku přenést do prostředí školy a tam ji prakticky aplikovat.

Druhým modelem je tzv. **kompetenční model** učitelské profese, který na tuto profesi nahlíží na základě interakce tří hlavních činitelů: učitel, žák, učivo. Vzhledem k tomu, že se tyto činitelé stejnou mírou vzájemně ovlivňují, je možné je znázornit ve formě rovnostranného trojúhelníka s šípkami:



Na základě těchto modelů je možné učitelskou profesi podrobněji analyzovat a věnovat jednotlivým činitelům pozornost (KUBÍNOVÁ 2002, s. 40 – 45).

Při srovnávání učitelů matematiky a občanské nauky budeme vycházet z kompetenčního modelu učitelské profese, který na učitele nahlíží z hlediska jeho vztahu s žáky a způsobu předávání učiva žákům. Tato první kapitola byla tedy východiskem postupu diplomové práce.

Druhá kapitola již bude podrobněji analyzovat vztah mezi učitelem a žáky. Bude vycházet z problematiky symetrie (non-direktivity) a asymetrie (direktivity) ve vztahu učitel-žák. V první části se bude zabývat touto problematikou teoreticky a v další části pak za pomoci dotazníku a etnografických rozhovorů s učiteli vyhodnotí některé vnější a vnitřní faktory ovlivňující vztah učitel-žák. Jedním z klíčových vnějších faktorů, který poslouží jako rozlišovací kritérium pro téma diplomové práce, je typ vyučovacího předmětu. Třetí kapitola se bude podrobněji zabývat problematikou hodnocení učitele prostřednictvím žáků. V první části bude opět vycházet z článků některých autorů, kteří se touto problematikou zabývali. Mnohé výzkumy na toto téma byly prováděny v zahraničí, a proto jsou v diplomové práci uvedeny i některé články, které u nás vyšly v angličtině. Druhá část této kapitoly se bude opět zabývat vyhodnocováním dotazníku, v němž studenti měli za úkol mimo jiné i slovně hodnotit učitele. Slovní hodnocení bude dáváno do vztahu s hodnocením direktivity učitelů a bude analyzováno pomocí nástrojů kvantitativní i kvalitativní metodologie. Některé výsledky budou opět použity pro téma diplomové práce. Čtvrtá kapitola se již bude zcela vztahovat k tématu této diplomové práce. V první části opět nastíní prostřednictvím článků některých autorů faktory ovlivňující postoj učitelů k jejich profesi a v další části využije analýzy etnografických rozhovorů se šesti učiteli, z nichž polovina učí matematiku a polovina občanskou nauku. Byly vybrány zároveň i tři typy středních škol různého zaměření:

gymnázium, obchodní akademie a střední škola chemická. Každá dvojice učitele matematiky a učitele občanské nauky přitom učí na stejné škole. Rozhovory se budou vztahovat k předchozím profesním zkušenostem těchto učitelů a zároveň se budou týkat i jejich současného přístupu k profesi. Pátá kapitola již jen rozvede závěrečná tvrzení z předchozích kapitol, která se vztahují k učitelům matematiky a občanské nauky. Především se bude opírat o poznatky ze čtvrté kapitoly.

2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKY

2.1 Definice symetrie (non-direktivity) a asymetrie (direktivity) ve vztahu učitel-žák

Vymezit tyto pojmy z psychologického hlediska je užitečné už pro praktický život člověka. Jiný postoj vůči sobě zauímají přátelé při náhodném setkání na ulici a jiný postoj zauímá např. ředitel firmy vůči svým zaměstnancům. V životě člověka je proto důležité jednotlivé situace správně rozlišovat a umět v nich korektně vystupovat.

Pavel Hartl a Helena Hartlová definují symetrický vztah mezi dvěma jedinci jako vzájemné respektování osobnosti a lidské hodnoty. Vztah non-direktivní (antiautoritativní) vymezují jako vztah osob stojících na stejné sociální úrovni. Takový typ vztahu je např. mezi sourozenci a kamarády. Naproti tomu ve vztahu direktivním (autoritativním) vystupuje jeden z aktérů vůči druhému v roli autority, což znamená, že je oprávněn klást dotyčné osobě určité požadavky vyplývající z jeho postavení a ona je povinna se jimi řídit.

Vztah asymetrický vymezují na základě dominance a submise. Jeden z aktérů v něm zauímá roli dominantní a druhý submisivní. Na rozdíl od symetrického vztahu zde tedy jeden z aktérů uplatňuje vůči druhému určitou moc (HARTL, HARTLOVÁ 2000, s. 690).

Bohumil Geist definuje vztah symetrie jako typ vztahu, v němž při změně jakékoliv proměnné na jedné straně dochází i ke změně proměnné na straně druhé. Znamená to tedy, že oba aktéři se vzájemně ovlivňují.

Naproti tomu v asymetrickém vztahu vystupuje jeden z aktérů ve funkci nezávisle proměnné a působí na druhého aktéra, který plní funkci závisle proměnné. Nikoliv však naopak! Změna nezávisle proměnné je doprovázena změnou závisle proměnné. Znamená to tedy, že jeden z aktérů ovlivňuje druhého jedince, ale ne naopak (GEIST 2000, s. 339-340).

Profese učitele sama od sebe vymezuje jeho funkci autority vůči žákům. Za účelem vymezení vztahu učitel-žák proto bude vhodné rozlišovat 2 základní typy vztahů:

- 1) symetrický (non-direktivní)
- 2) asymetrický (direktivní).

Vztah symetrický (non-direktivní) zaujímá učitel vůči svým žákům v situacích, kdy jim umožňuje, aby se svobodně projevovali, řeší s nimi jejich problémy a emočně je podporuje.

Naproti tomu o vztahu asymetrickém (direktivním) hovoříme tam, kde učitel využívá své moci, jež je základem autority, k tomu, aby relativně jednosměrně určoval témata interakce a komunikace se žáky, hodnotil jejich výkony, chování apod.

Cílem tohoto článku je za pomoci vhodné literatury vymezit výhody a nevýhody obou těchto přístupů, vyvodit, v kterých etapách pedagogického procesu je žádoucí, aby jeden z těchto přístupů dominoval a druhý naopak ustupoval do pozadí a v praktické části pak za pomoci vhodného dotazníku pro středoškolské studenty zjistit zastoupení asymetrie (direktivity) a symetrie (non-direktivity) v závislosti na povaze vyučovacích předmětů.

2.2 Symetrie (non-direktivita) ve vztahu učitel-žák

V této kapitole uvedu některé výroky autorů uvedených v seznamu použité literatury, zabývajících se touto problematikou, které pak v závěru rozvedu, a vyvodím z nich některá tvrzení.

„Psychoanalýza nás učí, že každé učení je založeno na přání, tj. na něčem, co nemůže být uchopeno jako čistě kognitivní proces. Učit se předpokládá, že učícímu se je umožněno vypracovat si svébytný vztah k druhým i ke svému okolí“ (FILLOUX 1999, s.341).

Je proto vhodné umět v dítěti vzbudit touhu po poznání, zájem o probíranou látku, aby bylo aktivní a iniciativní v procesu učení, vybuďovalo si v této oblasti pocit bezpečí a jistoty a necítilo se ohroženo. Je však také důležité, aby samo rozpoznalo, která oblast je pro ně méně zajímavá a naopak, která oblast si zaslouží více pozornosti.

„Autoritativně nutit dítě do učení znamená dvě věci: dítěti se umožní obejít nutnost nést plně důsledky svého přání poznávat, které zakládá jeho budoucí autonomii, a současně se mu umožní uspokojit potřebu závislosti na dospělém. Když ho k učení nenutíme, musí se nutně vyrovnat s pocity viny plynoucími z nenaplňené slasti dozvědět se víc než dosud, nebo pocity úzkosti plynoucími z přání poznat příliš mnoho“ (FILLOUX 1999, s. 341).

Význam non-direktivního přístupu tedy také spočívá v tom, že dítě samo rozpozná, která oblast ho skutečně zajímá, a zároveň rozpozná i hranice svých možností v procesu poznávání.

„Snahy oddělovat kognitivní a afektivní vývoj, tvrdit, že poznávání může být objektivované nezávisle na vztahu subjektu k poznání, jsou pro psychoanalýzu projevem mechanismu obrany nazývaného odborně rozštěpením“ (FILLOUX 1999, s. 342).

Je proto důležité sledovat, zda má dítě k učivu pozitivní vztah. Pokud ne, je nutné nejprve zjistit příčinu a tu posléze odstraňovat pozitivním ovlivňováním a motivováním dítěte za účelem správného pochopení smyslu a účelu probírané látky. Jinak je proces učení bezcenný.

Správný pedagog by měl tedy sledovat i rodinné zázemí svých žáků a v případě zjištění závažných nedostatků v této oblasti se zkontaktovat s kompetentními odborníky a vhodným způsobem je nasměrovat, neboť pozitivně stimulující rodinné prostředí je základem pro prosperitu dítěte ve společnosti..

„Idea non-direktivního přístupu brání násilí, které může jedna lidská bytost vyvinout proti jiné lidské bytosti“ (FILLOUX 1999, s. 338).

Ještě v době Rakousko-Uherské říše používal učitel běžně rákosku za účelem trestání svých žáků. V současné době jsou již fyzické tresty na školách zakázány. Někteří učitelé se však přesto dosud dopouštějí na svých žácích násilí jiného druhu, které jim umožňuje jejich moc daná postavením vůči žákům. Jedná se především o formu psychického násilí. Například učitel žáka před ostatními nevhodným způsobem zesměšňuje, uráží a persekuje formou zbytečných poznámek do žákovské knížky. Tímto nevhodným postupem navíc umožňuje ostatním spolužákům, aby se dotyčnému posmívali. Zejména malé děti se velmi často nechávají ovlivnit postojem svého učitele vůči jejich spolužákovi a chovají se k němu podobným způsobem. Správný pedagog by proto měl zvažovat všechny své postupy a včas si uvědomit jejich možný neblahý dopad na psychiku dítěte.

„V pedagogickém poli se tím zpochybňuje všemocnost pedagoga, která je dána jeho tradiční pozicí absolutního vládce nad poznáním“ (FILLOUX 1999, s. 339).

Postavení učitele vůči žákům je historicky podmíněno tím, že zná mnohem víc než jeho žáci. Avšak symetrie (non-direktivita) ve vztahu učitel-žák umožňuje žákům získat ke svému učiteli pozitivní a vřelý vztah naplněný oboustrannou důvěrou. Žáci ho pak nevnímají jen jako přísného a nesmlouvavého člověka. I učitel je jenom člověk, a měl by být schopen si přiznat své omyly a nedostatky. Když se učitel snaží za každou cenu maskovat před dětmi své nedostatky a neuzná svůj omyl, dávají mu to žáci často patřičným způsobem najevo. Naopak, když toto dokáže, děti to ocení a stane se pro ně autoritou.

„Má-li se žák stát aktivním pólem svého učení, měl by se pedagog umět zdržet zasahování do žákova hledání“ (FILLOUX 1999, s. 339).

Správný učitel by při svém výkladu nové látky měl používat vhodně volené návodné postupy a otázky, aby své žáky naučil účelně využívat svých dříve osvojených poznatků a pomocí nich a učitele konstruovat poznatky další. Žák se tím naučí správně používat myšlenkové operace, které jsou důležité pro vývoj jeho myšlení.

„A. Freudová varovala, že bezduše aplikované uniformní výchovné působení může napáchat pro budoucí život více škod než užitku. V citlivém období vývoje se mohou stát zákazy, nařízení či neúměrně náročné požadavky vychovávajících osob strnulými a neměnnými“ (JEDLIČKA 1999, s. 314).

Neexistují žádné příručky pro učitele, jak správně učit. Každý učitel musí sám najít způsob, jak tuto činnost provádět. Existují jen možná doporučení, co je vhodné a čeho je třeba se vyvarovat. Proto není možné, aby si učitel předem nalinkoval osnovu své pedagogické činnosti a striktně se ji snažil dodržovat. Musí být schopen improvizovat a vycházet z momentální situace ve třídě a vztahu mezi ním a žáky. Jinak se dopouští násilí vůči sobě a svým žákům.

V závěru této kapitoly se pokusím shrnout hlavní význam symetrie (non-direktivity) ve vztahu učitel-žák. Učitel musí být především schopen žáka vhodným způsobem motivovat k učení, podpořit jeho aktivitu, umožnit mu poznat jeho schopnosti, ale i nedostatky, vytvořit mu prostor pro rozvoj jeho samostatného myšlení, aby žák pochopil smysl a účel probírané látky, aby si utvořil představu hrubých rysů tematických celků učiva a sám se v nich dokázal orientovat. Zároveň by si učitel měl všimnout i chování svých žáků, aby včas odhalil závažnější problémy, které mohou pramenit z nevhodného rodinného prostředí. Sám by se měl vyvarovat jakékoliv formy hrubého násilí na svých žácích, tresty používat jen za účelem nápravy nežádoucích projevů žáků, zvažovat předem všechny jejich možné důsledky a volit pouze ty, o nichž je přesvědčen, že jsou účinné. Rozhodně ne tresty tělesné. Symetrie sama o sobě zakládá přijetí druhého člověka. Umožňuje vypracovat si autonomní vztah ke světu i k sobě samému. Kognitivní a afektivní složka se v ní prolíná. Neobejde se však bez opory o autoritu dospělého jedince. Jedná se o autoritu, nikoliv o autoritářství.

2.3 Asymetrie (direktivita) ve vztahu učitel-žák

V. Mikota uvádí na začátku svého článku citovaného v seznamu použité literatury příklad, kdy symetrický (non-direktivní) přístup učitele vyvolal ve studentech nevoli a pobouření. Bylo to krátce po sametové revoluci. Do té doby v našich školách převládal spíše asymetrický (direktivní) přístup učitelů k žákům, a mnozí si proto na něj zvykli a nebyli nastaveni na jiný přístup. Jeden významný odborník na dynamickou psychoterapii tehdy přijal pozvání jedné lékařské fakulty, aby studenty blíže seznámil se vztahem pacienta a lékaře. Snažil se studenty podnítit k samostatnému myšlení a nápadům. Oni však od něho očekávali přednášku, neboť o dané problematice zatím nic nevěděli. Když však trval na svém, studenti protestovali a jejich účast na přednáškách rapidně klesala. Brzy na to byla účast na přednášce mizivá, zatímco na první přednášku se dostavili v hojném počtu (MIKOTA 1999, s. 353).

Učitel tedy musí žákům nabídnout poznatky o činnosti, které upoutají jejich energii. Aby docházelo k přenosu poznatků z učitele na žáka, musí učitel vytvářet určitou osnovu, podle které se žáci mohou orientovat, aby pochopili účel a cíl celého výkladu. V. Mikota ve svém článku zdůvodňuje, jaký význam pro přenos poznatků z učitele na žáka má pud smrti Thanatos, který je přítomen v tomto procesu díky asymetrii (direktivité) ve vztahu učitel-žák.

„Pud smrti je umíněné a trvale aktivní tíhnutí k prožitkovému stavu klidu. Je to úsilí eliminovat to, co prožíváme jako rušivé nebo udržující stav narušenosti“ (MIKOTA 1999, s. 355).

Pud smrti má tedy v životě člověka důležité poslání. Jeho nedostatečné vázání se projevuje formou roztěkanosti a neklidu jedince. Učitel proto musí vhodným způsobem eliminovat tyto nedostatky, které závažným způsobem narušují průběh výuky a znemožňují žákům koncentrovat pozornost na obsah probíraného učiva.

„Libido-nevázané a bezcílné je tou narušující silou. Překročí-li množství nedostatečně vázaného libida jedincovu schopnost ho vázat nebo jinak zpracovat, prožívá tento stav jako poruchu, narušení rovnováhy“ (MIKOTA 1999, s. 356).

Není proto žádoucí žákům dopřávat příliš mnoho pocitu radosti a euforie. Kdyby totiž radost a euforie trvaly příliš dlouho a byly příliš intenzivní, dalo by učiteli příliš mnoho práce, než by své žáky opět přiměl ke sledování probíraného učiva. Žáci by totiž ani nebyli schopni se snadněji vrátit do stavu klidu a koncentrace na výuku. Nevázaný pud se tak posléze stává destruktivní.

„Nevázané libido se objevuje hlavně v raných fázích vývoje, v regresivních stavech a v těžké psychopatologii. I u tzv. zdravých lidí ho však psychická dynamika produkuje nepřetržitě.“

„Aby libido uvádělo v chod duševní činnost, musí být k některému z jejích obsahů vázáno. Není-li, prožívá subjekt úzkost, chaos a bezmoc proti intenzivním a nepojmenovaným pocitům.“

„Úlohou principu nazvaného Thanatos je zpracování volného libida tak, aby v psyché působilo užitečně. To se děje především jeho vazbou“ (MIKOTA 1999, s. 356).

Obsahem duševní činnosti jedince rozumíme vše, co je v daný moment předmětem jeho zkoumání, tj. na co právě soustřeďuje pozornost. V procesu učení se tím rozumí především obsah probírané látky a veškerá činnost, k níž učitel své žáky vybízí. Je proto důležité, aby učitel dokázal silou své autority žáky vybídnout a přimět k plné koncentraci na výuku. Není-li toho dostatečně schopen, projeví se to následně na výsledcích jeho žáků.

„Cílem vazebného procesu je tedy usnadnit manévrovatelnost původně nevázaného libida.“

„Rozeznáváme čtyři stupně vázanosti libida k psychickým obsahům:

- 1) žádná vazba (při traumatických zkušenostech, těžkých psychopatologických stavech, při zranění do nových psychosexuálních stadií apod.)*
- 2) volně plující vazba (snová práce)*
- 3) tonická vazba (při řešení vnitřních konfliktů)*
- 4) pohyblivá vazba (bezkonfliktní sféra já potřebná k zvládnutí nároků výuky, prožitek autonomie a svobody).“*

„Vazebný proces probíhá tak, že zprvu je libidu předběžně přidán nějaký psychický obsah ve funkcích, afektech, pamětních stopách, představách apod., pak se omezí „volně plující“ charakteristika tonickými vazbami, jež se nakonec mění ve volně pohyblivá a manévrovatelná obsazení. Čím dokonaleji je obsah s libidem svázán, tím méně musí být toto spojení neustále potvrzováno“ (MIKOTA 1999, s. 357).

Zde je de facto popsán proces, jakým by si žáci měli osvojovat nové poznatky, a proto by se jím měl každý učitel řídit. Avšak nikdo mu nemůže dát přesný návod, jak to provést. Každý učitel si na to musí přijít sám. Nejprve by měl své žáky vhodným způsobem motivovat, aby naladili svoji pozornost na obsah nového učiva, a nasměrovali tak na něj své libido. Aby toto

bylo zajištěno v průběhu celého výkladu, je vhodné, když se učitel neustále snaží ve svých žácích probouzet zájem a podněcovat je k tázání a k aktivnímu hledání alternativních řešení problémů. Musí proto mimo jiné dbát, aby ve třídě panovala atmosféra pozitivního naladění. Toto pozitivní naladění je důležité i v procesu opakování učiva, kdy je zapotřebí přesunout obsah učiva do dlouhodobé paměti, a přeměnit tak tonickou vazbu k obsahu učiva na pohyblivou vazbu. Podle mého názoru a dosavadních zkušeností však během tvořivých nebo uměleckých předmětů jako je výtvarná a hudební výchova nebo pracovní vyučování, není žádoucí, aby stupeň vázanosti libida na obsah tvůrčí činnosti byl příliš silný, protože by to omezovalo neustálý tok nového libida pro probíhající proces tvořivé činnosti, které je pro tento tvůrčí proces žádoucí. Během tvořivé činnosti je rovněž zapotřebí určitého neklidu a napětí, které jsou projevem toku libida z oblasti nevědomí do vědomí. Je zapotřebí nechat fantazii žáků volný průchod.

„Prožívá-li žák (ale i učitel) některý ze stavů „já už nemůžu,“ „tohle nechci,“ jeho pud smrti nebude účinně vázat osvojované nové psychické obsahy s libidem.“

„Lidská agresivita a hostilita je zároveň hnacím motorem mnoha užitečných intelektuálních schopností a dovedností“ (MIKOTA 1999, s. 357).

Z toho vyplývá, že nezbytnou podmínkou motivace do další činnosti je účinná vazba libida na obsah této činnosti. Vzhledem k tomu, že tuto vazbu zprostředkovává právě dříve zmíněný princip Thanatos, projevuje se jeho neúčinná vazba mnoha intelektuálních schopností a dovedností s libidem často agresivitou a hostilitou.

„Pod vlivem amerického psychologa Carla Rogerse a jeho teorie mezilidského vztahu jako vztahu terapeutického ruší od 60. let myšlenka non-direktivní pedagogiky protiklad mezi pedagogickou a terapeutickou prací.“

„V krajní podobě uvedeného postoje jde pedagog tak daleko, že odmítá přenos jakéhokoli hotového poznatku ve prospěch zaměření na „afektivní“ či „vztahovou“ dimenzi své práce. Radikálně tak přeměňuje pedagogický vztah ve vztah sebezkušenostní, v němž se pak naplno vyjeví jeho úzkost při pokusech o zvládnutí tématu autority.“

„Ve vztahu se svými žáky bude hledat především jistoty, které nenachází ve školní instituci nebo ve společnosti. S výrazem pozorného naslouchání druhému, okopírovaným od terapeutů, pedagog kompletně troskotá.“

„V takovém pojetí ztrácí idea non-direktivity svůj epistemologický a metodologický status garanta aktivity žáka ve prospěch vyhledávání libidinálních a narcistických uspokojení a pokusů uskutečnit (vyplnit si) zakázaná přání“ (FILLOUX 1999, s. 339-340).

Pro pedagogický proces tedy není žádoucí, aby učitel překračoval vztah symetrie na úkor autority pedagoga, jakožto zprostředkovatele přenosu poznatků na žáky.

Mezi posláním pedagoga a posláním terapeuta je značný rozdíl. Pedagog má za úkol pečovat o znalosti a dovednosti svých žáků, zatímco terapeut pečuje o duši klienta. Jak již zmiňoval výše citovaný Václav Mikota, k přenosu poznatků z učitele na žáka je nezbytně nutné vázat žákovo libido na obsah učiva pomocí principu Thanatos. To je možné zajistit pouze díky asymetrii a direktivitě ve vztahu učitel-žák. Terapeut naproti tomu potřebuje poodhalit zákoutí duše svých klientů prostřednictvím symetrie a non-direktivity. Ale i on v jistých situacích musí využít asymetrie a direktivity.

2.4 Vzájemné skloubení symetrie (non-direktivity) a asymetrie (direktivity) ve vztahu učitel-žák

Vzhledem k tomu, že tyto dva způsoby realizace pedagogického procesu mají svá pozitiva a negativa, není žádoucí, aby se v pedagogickém procesu objevovaly izolovaně. Naopak, musí se vzájemně doplňovat. V pedagogickém procesu však přesto lze rozlišit etapy, v nichž je pro jeho efektivitu žádoucí, aby některý z těchto způsobů jeho realizace převládal a jiný naopak ustupoval do pozadí. V následující části se tyto etapy pokusím charakterizovat se zaměřením na proces vyučování, předávání poznatků a jejich osvojování.

V pedagogickém procesu lze rozlišit následující etapy:

- 1) etapa procvičování a fixace probraného učiva
- 2) etapa přenosu nových poznatků z učitele na žáky
- 3) etapa přezkušování znalostí a dovedností žáků spojená s jejich hodnocením
- 4) etapa rozvoje kreativity a dovedností žáků
- 5) etapa zajišťování domácí přípravy žáků na vyučování formou domácích úkolů.

V etapě procvičování a fixace probraného učiva je nezbytně nutné, aby byly vytvořeny podmínky pro jednotu kognitivní a afektivní složky psychických procesů žáků ve vztahu

k učivu. Jen tak je totiž možné, aby byla látka zafixována v dlouhodobé paměti. Pro jednotu kognitivní a afektivní složky je nutné žákům vytvořit určitý prostor založením symetrie ve vztahu učitel-žák. Na druhé straně je nutné zpevňovat vazbu libida na obsah procvičovaného učiva, tj. umožnit přechod z tonické na pohyblivou vazbu, a tím i přechod obsahu látky do dlouhodobé paměti, a současně eliminovat rušivé prožitky žáků ve třídě. K tomu je zase zapotřebí jisté asymetrie ve vztahu učitel-žák. Vzhledem k tomu, že se jedná o procvičování již probrané látky, je nutné, aby v této etapě byli aktivní především žáci. Učitel zde zaujímá spíše funkci kontrolní, tj. usměrňovatele činnosti.

Proto zde převládá spíše non-direktivní forma. Direktivní forma se zde uplatňuje především kladením otázek.

V etapě přenosu nových poznatků z učitele na žáky je nutné především koncentrovat pozornost žáků na pochopení probírané látky, a to mnohem silněji než v předchozí etapě, a tudíž zajistit vázanost jejich libida na obsah učiva tonickou vazbou. Vzhledem k tomu, že na rozdíl od předchozí etapy vazba libida k probírané látce ještě vytvořena nebyla, je nutné radikálním způsobem eliminovat rušivé vlivy ve třídě. Mnohem více než v předchozí etapě. V této etapě ještě nebývá účelem, a ani to není dost dobře možné, zajistit přenos učiva do dlouhodobé paměti žáků, a proto zde převládá především asymetrický vztah a direktivní přístup učitele.

Avšak i v této etapě je žádoucí využívat aktivit žáků formou nezodpovězených otázek učitele a hledáním možných řešení problémů. Proto i zde je zapotřebí využívat non-direktivního přístupu.

V etapě přezkušování znalostí a dovedností žáků, která je spojena s jejich hodnocením a má funkci především kontrolní, převládá asymetrický a direktivní přístup. Určitá symetrie ve vztahu učitel-žák je žádoucí především za účelem odbourání trémy žáků a non-direktivita k tomu, aby žák nebyl jen pasivním předavatelem svých znalostí či dovedností.

Naopak v etapě rozvoje kreativity a dovedností žáků je nutné, aby převládal symetrický vztah učitel-žák a non-direktivní přístup učitele k žákům. Jen tak je žákům umožněno produkovat nápady a aktualizovat jejich dispozice formou nevázaného libida. Pochopitelně

i v této etapě musí plnit učitel funkci usměrňovatele aktivit žáků, k čemuž je zapotřebí určité asymetrie ve vztahu učitel-žák.

V etapě zajišťování domácí přípravy žáků na vyučování formou domácích úkolů je třeba rozlišit dvě věci.

Pokud se jedná o úkoly spíše kognitivního charakteru, je třeba dostatečně využít asymetrie ve vztahu učitel-žák

a direktivního přístupu k žákům. Pokud se jedná o úkoly spíše kreativního charakteru, je naopak nutné žákům vytvořit více prostoru formou symetrie ve vztahu učitel-žák a non-direktivním přístupem podpořit jejich aktivitu.

Avšak k zajištění splnění těchto úkolů žáky je nezbytné především v závěru při jejich kontrole využívat asymetrie a direktivity.

Míra symetrie(non-direktivity) a asymetrie(direktivity) ve vztahu učitel-žák nezávisí jen na etapách vyučovacího procesu, ale rovněž na typu vyučovacího předmětu. Jsou předměty, které vyžadují vyšší míru asymetrie(direktivity), a naopak v některých typech předmětů je pro jejich efektivitu žádoucí vyšší míry symetrie(non-direktivity). Například v matematice, fyzice či chemii je zapotřebí žáky přimět k vyšší koncentraci pozornosti, aby učivu nejenom důkladně porozuměli, ale aby si ho zároveň i dostatečně osvojili a dokázali ho prakticky využívat při řešení příkladů či jiných druhů úloh, zatímco ve výtvarné či hudební výchově učitelé musejí žákům umožnit více prostoru pro rozvoj jejich vlastní kreativity, fantazie či seberealizace. Následující kapitola se proto bude zabývat mírou asymetrie(direktivity) ve vztahu učitel-žák v závislosti na typu vyučovacího předmětu.

V závěru této kapitoly chci zdůraznit, že k tomu, aby učitel účelně plnil funkci pedagoga, je zapotřebí nejen dostatečného množství pedagogických zkušeností zprostředkovaných přímým kontaktem se žáky, ale i dostatečného sebepoznání prostřednictvím sebezkušenostního výcviku. Proto na závěr uvedu slova jednoho z psychoterapeutů:

„Hlubší porozumění předpokládá osobní zkušenost, jako je podrobení se vlastní analýze pod vedením renomovaného terapeuta nebo alespoň absolvování tréninkových kurzů či výcviku v terapeutických komunitách“ (JEDLIČKA 1999, s. 317).

2.5 Dotazník na zjišťování faktorů ovlivňujících direktivitu učitelů na středních školách

Během května a června 2005 jsem obešel 10 různých pražských středních škol a na každé z nich jsem navštívil 1 třídu s počtem přítomných studentů vyšším než 20, které jsem požádal o vyplnění dotazníku. Dotazník, jehož formulář je uveden v **příloze č.1**, obsahuje seznam předmětů, který studenti doplnili o předměty vyučované na jejich škole, dále pak v dalších sloupcích uvedli pohlaví, přibližný věk, číselné hodnocení direktivity učitele v daném předmětu a slovní hodnocení učitele. Při číselném hodnocení direktivity učitele se řídili stupnicí uvedenou pod hlavní tabulkou každého dotazníku. Jednalo se o škálu se stupnicí 1 – 5. Při vyhodnocování dotazníků jsem pak počítal průměry číselného hodnocení direktivity jednotlivých vyučujících, odhadoval jejich přibližný věk podle uvedených údajů a vypisoval hlavní charakteristiky jejich slovního hodnocení. V **příloze č.2-11** jsou uvedeny výsledky zjišťovaných údajů v dotazníku na 10 středních pražských školách s výjimkou slovního hodnocení učitelů, jemuž je věnována 3. kapitola této diplomové práce, a na další stránce následuje **souhrnná tabulka** průměrných číselných hodnot direktivity učitelů v jednotlivých kategoriích předmětů a v jednotlivých předmětech či skupinách předmětů.

SOUHRNNÁ TABULKA

KATEGORIE PŘEDMĚTŮ

Pořadí	kategorie předmětů	průměrná direktivita
1.	přírodovědné předměty	3,17
2.	jazyky	2,73
3.	společenskovední předměty	2,60
4.	odborné předměty	2,51
5.	výchovy	2,09

JEDNOTLIVÉ PŘEDMĚTY A SKUPINY PŘEDMĚTŮ

pořadí	Předměty	Průměrná direktivita
1.	matematika	3,30
2.	fyzika a chemie	3,18
3.	ostatní přírodovědné předměty	2,96
4.	cizí jazyky	2,75
5.	společenskovední předměty (vyjma občanské nauky a základů společenských věd)	2,69
6.	český jazyk	2,66
7.	odborné předměty technické	2,54
8.	odborné předměty netechnické	2,47
9.	občanská nauka a základy společenských věd	2,26
10.	tělesná výchova	2,09
11.	ostatní výchovy	2,05

2.6 Statistické vyhodnocení faktorů ovlivňujících direktivitu učitelů

Pro statistické vyhodnocení získaných výsledků číselného hodnocení direktivity učitelů různých předmětů na deseti pražských středních školách byly použity χ^2 -test nezávislosti, který je uveden v publikaci A. Škaloudové: Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu na straně 68 – 72, a dále t-test pro dva nezávislé soubory, který je v téže publikaci uveden na straně 60 – 64, a dále pak výpočet Spearmanova koeficientu korelace, který je uveden na straně 77. Používaná značení pro příslušné veličiny jsou identická se značeními používanými v uvedené publikaci.

χ^2 -test nezávislosti zjišťoval závislost direktivity učitelů na typu školy, typu předmětu a věku učitele. V prvním ze tří řádků v políčku jsou uvedeny empirické četnosti, které udávají počty učitelů, jejichž průměrná hodnota direktivity padne do příslušného intervalu. Ve druhém řádku v políčku jsou teoretické četnosti a ve třetím pak sčítance příslušné testovému kritériu (ŠKALOUDOVÁ 1998, s. 70 – 71). Věk učitelů byl udáván v příslušných rozmezích intervalů. Výsledky tohoto testu jsou uvedeny v tabulkách v příloze č. 12, 13 a 15.

Pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory byly srovnávány průměrné číselné hodnoty direktivity mužů a žen na příslušných školách, dále průměrné hodnoty direktivity učitelů do 40 let (včetně) a nad 40 let na příslušných školách a rovněž průměrné hodnoty direktivity učitelů matematiky a společenskovedních předmětů na příslušných školách (ŠKALOUDOVÁ 1998, s. 60-63). Výsledky tohoto testu jsou uvedeny v tabulkách v příloze č. 16, 17 a 18.

Rovněž byl zjišťován Spearmanův korelační koeficient závislosti průměrné direktivity učitelů ve třídě na průměrném prospěchu třídy (ŠKALOUDOVÁ 1998, s. 77). Výsledky jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 19.

Graf závislosti direktivity učitelů na typu předmětu znázorňuje četnosti učitelů příslušných skupin předmětů hodnocených číselnou hodnotou průměrné direktivity v příslušných intervalech, přičemž intervaly jsou znázorněny na horizontální ose a četnosti na ose vertikální. Tyto grafy jsou uvedeny v příloze č. 14.

Typ školy, typ předmětu a prospěch třídy lze označit jako **vnější faktory** ovlivňující vztah učitelů k žákům, pohlaví a věk učitelů lze naopak označit jako **vnitřní faktory** ovlivňující vztah učitelů k žákům. V následující části jsou uvedeny tabulky a grafy výsledků statistického vyhodnocení těchto faktorů.

2.7 Vnější faktory ovlivňující direktivitu učitelů

2.7.1 Typ školy

χ^2 – test nezávislosti potvrdil, že na 5%-ní hladině významnosti nelze pokládat závislost mezi typem školy a direktivitou učitele za prokázanou. Vzhledem k tomu, že se jednalo o 10 pražských středních škol, které jsou výběrové a vesměs umožňující studentům studium na některých vysokých školách, lze proto očekávat i patřičnou úroveň těchto škol, která je do značné míry podmíněna náročností učitelů, a tedy i jejich direktivitou. Pokud tedy byli v některých předmětech v dané třídě příslušné školy učitelé méně direktivní, učitelé ostatních předmětů tento deficit vykompenzovali.

Z výsledkových tabulek bylo rovněž patrné, že direktivita učitelů byla do značné míry ovlivněna zaměřením příslušné školy. Gymnázium, vzhledem k tomu, že připravuje studenty pro studium jazyků, přírodovědných i společenských předmětů na vysokých školách, mělo v těchto třech skupinách předmětů bohaté zastoupení jednotlivými předměty včetně různých seminářů a direktivita učitelů v těchto třech skupinách byla vzácně vyrovnaná (okolo 2,90). Naproti tomu odborné předměty zde byly zastoupeny pouze programováním, a to se průměrnou direktivitou učitele 1,00. Na školách s odborným zaměřením však byla skupina odborných předmětů zastoupena mnohem větším počtem jednotlivých předmětů a průměrná direktivita v těchto předmětech zde byla mnohem vyšší. Na střední průmyslové škole spojů byly odborné předměty v průměrné direktivitě učitelů těsně za přírodovědnými předměty. Podobně tomu bylo i na střední průmyslové škole dopravní a střední škole sociální, kde skupinu odborných předmětů tvořila zdravotní nauka, sociální politika, sociální péče a výpočetní technika. Na střední odborné škole stavební dokonce byly odborné předměty v průměrné direktivitě učitelů na prvním místě.

Jak již bylo řečeno, statistické výsledky potvrdily, že mezi uvedenými středními školami není podstatný rozdíl v úrovni vzdělávání studentů. Následující rozhovor s 63-letou středoškolskou učitelkou matematiky a fyziky, která je v současné době prvním rokem v plné penzi bez jakéhokoliv pracovního úvazku a za svoji téměř 40-letou pedagogickou praxi prošla mnoho škol různého typu, bude ilustrovat, co všechno může ovlivňovat úroveň škol.

Na jakých školách jste během své kariéry učila?

Já jsem začínala učit na střední všeobecně vzdělávací škole v Mělníku. Tam jsem držela laťku vysoko, protože maturovali z matematiky a museli teda tu matematiku umět. Museli znát základ a z toho základu umět počítat. Potom jsem se ovšem dostala na učiliště a to tedy byla úroveň! To byl dril, protože se tam sešli ti, co neměli ani kázeň, a zachraňovali to jenom ti, kteří se z politickéjch důvodů nedostali na školu. To byly ty jediný špičky, s kterejma se ještě dalo něco dělat. No, a protože tam ty špičky byly, tak si někdo z nadřízených orgánů vzpomněl, že byl se pro tu dělnickou mládež dalo taky něco udělat, tak tu dělnickou mládež nasměrovali, že za rok studia po vyučení se připraví k maturitě a budou maturovat. Tak já jsem je připravovala jak z matematiky, tak z fyziky k maturitě. Ted' si dovedete představit, za rok, co to bylo za práci. Takže bylo nutné laťku postupně snižovat.

Čím si myslíte, že je daná ta laťka?

Myslím si, že laťka je do značné míry dána tím, že ti ředitelé a všichni ve vedení se na jednu stranu snaží na škole alespoň nějaký ty studenty udržet, ale na druhou stranu nemůžou projít ti, kdo na to evidentně nemají.

Co dalšího ovlivňuje laťku?

Rozhodně je rozdíl mezi těmi, co se hlásí na gymnázium, co se hlásí na obchodní akademii nebo na průmyslovku. Na gymnázia se běžně hlásí studenti s lepším prospěchem než na odborný školy. A ty, co se hlásí na večerní a dálkové studium, ty už jsou tak přebraný, že si myslím, že tam už prostě se akorát dají dělat zázraky. Navíc na gymnáziu se v matice běžně končí derivacemi a integrály, což se na odborných školách moc neprobírá, ale zase třeba na obchodní akademii mají v osnovách hospodářské výpočty a statistiku ekonomicky zaměřenou.

Jak se měnil váš způsob výuky na jednotlivých typech škol?

Měnil se hlavně podle toho, jak se měnilo složení těch žáků, kam jsem se dostala učit. Prošla jsem těch škol hodně, taky jsem učila na zemědělský škole v Poděbradech, protože jsem nechtěla učit pořád by učně. To bylo v roce 1980 – 86. Tehdy se tam v matematice končilo derivacemi a integrály. To všechno museli znát. To nebylo jako na učňovských školách, kde se končilo analytickou geometrií. Museli to mít opravdu zažitý, derivovat, integrovat per partes, umět vypočítávat limity, určitý a neurčitý integrál a oni mi potom taky dodatečně děkovali, že na vysoký škole v těch začátcích byli připraveni z matematiky. Pak ovšem zrušili derivace a integrály a neudělali dobře. Nakonec jsem se dostala k dálkařům. Ti chodili jednou za týden do školy a to ještě ne soustavně. Z některýho předmětu měli 10 konzultací, z jiných 20

konzultací a pak už měli být zkoušeni, takže se ta laťka tak strašně snížila, protože se jim dovolilo, aby si napsali vzorečky nebo si je vyhledali v tabulkách. Oni je ani v tabulkách kolikrát nehledali, radši si je jenom vypsalí. Nakonec jsem učila na soukromé dálkové škole. Tam už ani nechtěli, aby se psala pololetní písemka, já jsem přesto nějaký ty písemky tam zavedla. Dali tam srovnávací prověrky, který si studenti mohli vzít domů a přinést to z domova vypracované.

I když řada škol, o nichž byla v rozhovoru řeč, již nemusí existovat nebo má v současnosti již výrazně pozměněné osnovy a organizační strukturu, přesto rozhovor s učitelkou matematiky a fyziky poodhalil některé důležité faktory ovlivňující laťku jednotlivých škol. Laťkou rozumíme rozsah znalostí učiva, který škola vyžaduje od svých žáků. Například existence dobrých žáků na škole, která měla v matematice a zřejmě o jiných předmětech nízkou laťku, vyvolala reformu v podobě zavedení maturitní zkoušky pro tyto žáky. Když se pak zjistilo, že učivo je pro ně příliš náročné, bylo zapotřebí ho zredukovat. Dokud na střední zemědělské škole v Poděbradech měli studenti v osnovách v matematice kapitoly o derivacích a integrálech, byli pak dobře připraveni pro studium na vysoké škole. Když byla tato látka z osnov vyškrtána, již tak dobře připraveni pro studium na vysoké škole nebyli, ale zřejmě se tím ulevilo studentům, kterým matematika činila problémy a neměli v úmyslu studovat vysokou školu. Z rozhovoru jasně vyplývá, že laťka je do značné míry podmíněna složením studentů a osnovami učební látky. Na gymnázia se běžně hlásí žáci všestrannější s lepším prospěchem, kteří chtějí studovat vysokou školu a zatím často nemají jasno, kterou. Na odborné školy se spíše hlásí žáci, kteří po jejím absolvování chtějí odejít do praxe. Je rovněž rozdíl například v osnovách v matematice pro gymnázia, obchodní akademie a střední průmyslové školy elektrotechnické. Učební látka se zde liší rozsahem i odborným zaměřením. Na gymnáziích, kde se předpokládá, že studenti budou chtít studovat vysokou školu libovolného typu, by měla být látka nejrozsáhlejší, avšak nejméně odborně zaměřena. Na obchodní akademii by se měly v osnovách objevovat kapitoly z obchodní matematiky, na střední průmyslové škole elektrotechnické například řešení rovnic pro elektrické obvody, ale co do všeobecného rozsahu učiva by měla hrát prim gymnázia. Odborné školy na rozdíl od gymnázií mají zase mnohem více odborných předmětů. V další části rozhovoru byla řeč o dálkových studiích, kam se často hlásí lidé, kteří z prospěchových nebo rodinných důvodů nemohli studovat denní formou studia. Posláním těchto škol je především orientačně obeznámit studenty s učivem, aby byli schopni vyhledávat potřebné informace a prakticky je používat. Proto se jim mnohdy odpustí paměťové zvládnutí učiva a dovolí se jim používat

potřebný materiál. Vedení školy mívá často funkci jakéhosi regulátora, který dohlíží na to, aby studenti nebyli klasifikováni ani příliš přísně, protože jinak by docházelo k značnému úbytku studentů, a ani příliš mírně, protože pak by studium zvládali i studenti, kteří evidentně nejsou schopni se v praxi uplatnit.

2.7.2 Typ předmětu

χ^2 – test nezávislosti potvrdil na 1%-ní hladině významnosti závislost mezi typem předmětu a direktivitou učitele za prokázanou. Nejvyšší průměrnou direktivitu v rámci uvedených škol vykazovali učitelé přírodovědných předmětů průměrem 3,17. Na druhém místě byli jazykáři s průměrem 2,73, potom učitelé společenskovedních předmětů s průměrem 2,60, dále učitelé odborných předmětů s průměrem 2,51 a nejméně direktivní byli učitelé výchov s průměrem 2,09.

Mezi jednotlivými předměty a skupinami předmětů byli nejvíce direktivní učitelé matematiky s průměrem 3,30, na druhém místě byli učitelé fyziky a chemie s průměrem 3,18, potom následovali učitelé ostatních přírodovědných předmětů s průměrem 2,96, na dalším místě byli učitelé cizích jazyků s průměrem 2,75, potom učitelé společenskovedních předmětů vyjma občanské nauky a základů společenských věd jako je dějepis, zeměpis, apod. s průměrem 2,69. Dále následovali učitelé českého jazyka s průměrem 2,66, potom učitelé odborných předmětů technických označených v tabulkách znakem (T) s průměrem 2,54, dále učitelé odborných předmětů netechnických s průměrem 2,47. Potom následovali učitelé občanské nauky a základů společenských věd s průměrem 2,26, dále učitelé tělesné výchovy s průměrem 2,09 a na posledním místě byli učitelé ostatních výchov jako je hudební výchova a výtvarná výchova s průměrem 2,05.

Podíváme-li se na graf závislosti direktivity učitelů na typu předmětu, vidíme, že ve skupině přírodovědných předmětů má pomyslná křivka vrchol s nejvyšší hodnotou v intervalu $\langle 3,25; 3,5 \rangle$. V tomto intervalu a v jeho nejbližším okolí se tedy objevují nejčastější číselná hodnocení průměrné direktivity učitelů přírodovědných předmětů. Ve skupině jazyků tato situace nastává v intervalu $\langle 3; 3,25 \rangle$, avšak vrchol v intervalu $\langle 2,25; 2,5 \rangle$ má jen o málo nižší hodnotu. V intervalu $\langle 3; 3,25 \rangle$ se totiž objevují převážně číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů cizích jazyků, zatímco v intervalu $\langle 2,25; 2,5 \rangle$ se objevují převážně číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů českého jazyka, které mívají v průměru nižší hodnotu než číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů cizích jazyků. Z grafu je navíc patrné, že tato křivka má

v obou vrcholech mnohem vyšší hodnoty ve srovnání s hodnotami v ostatních intervalech, zatímco ve skupině přírodovědných předmětů jsou tyto hodnoty vyrovnanější. Z toho vyplývá, že učitelé jazyků bývají nejčastěji hodnoceni číselnou hodnotou průměrné direktivity v pásmu odpovídajícímu uvedeným dvěma intervalům, zatímco učitelé přírodovědných předmětů mívají tato hodnocení v mnohem širším spektru intervalů, což lze vysvětlit tím, že skupinu přírodovědných předmětů tvoří mnoho předmětů s různou číselnou hodnotou průměrné direktivity učitelů (matematika, fyzika, chemie, biologie), zatímco ve skupině jazyků můžeme najít dvě výrazné skupiny s odlišnou číselnou hodnotou průměrné direktivity: český jazyk, cizí jazyky. Ve skupině společenských předmětů se nejčastější číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů objevují v intervalu $<2; 2,25$). V tomto intervalu se totiž nejčastěji objevují číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů občanské nauky (základů společenských věd), které mají v porovnání s učiteli ostatních společenských předmětů nižší průměrnou hodnotu. Ve skupině odborných předmětů tato situace nastává v intervalu $<2; 2,25$), kde četnost číselných hodnot průměrné direktivity učitelů výrazně převyšuje četnosti těchto hodnot v ostatních intervalech. Ve skupině výchov se objevuje nejvyšší hodnota této četnosti v intervalu $<1; 1,25$), avšak v intervalu $<1,75; 2$) je tato hodnota jen o málo nižší. Přibližný průběh všech grafů je typický tím, že hodnoty četností číselných hodnot průměrné direktivity učitelů postupně narůstají až do bodu maxima a pak začnou prudce klesat k nule. V nižších intervalech jsou tedy četnosti mnohem vyrovnanější než ve vyšších intervalech.

Za účelem zjistit vlastnosti jednotlivých předmětů, které ovlivňují direktivitu učitelů těchto předmětů, jsem provedl rozhovory s učiteli o charakteru předmětu, který vyučují. Zvolil jsem si typické zástupce jednotlivých skupin předmětů, které uvedu v sestupném pořadí podle průměrné direktivity učitelů: matematika, fyzika a chemie, biologie a geologie, anglický jazyk, dějepis a zeměpis, český jazyk, výpočetní technika, občanská nauka a základy společenských věd, tělesná výchova, výtvarná a hudební výchova.

Nejprve uvedu rozhovor o charakteru matematiky s učitelem matematiky a fyziky na gymnáziu, který v současné době zastává funkci zástupce ředitele a má již 17-letou praxi.

Zkuste vymežit postavení matematiky mezi ostatními vyučovacími předměty.

Tak matematika patří do přírodovědných předmětů. Je důležitá především v tom, že je ostatními přírodovědnými předměty využívána. Využívá ji fyzika, chemie a z části i biologie. Ale statistické metody jsou důležité i ve společenských předmětech. Liší se od ostatních předmětů především tím, že v ostatních předmětech převládá trend, že nemusíte moc znát

fakta, ale je důležité vědět, kde a jak je vyhledat, a umět pracovat s informacemi. V matematice je to ale tak, že když člověk nezná základní vzorečky, nemůže bez nich počítat. I když existují tabulky, kde je možné je najít, přesto při provádění početních operací je musí mít člověk v hlavě a hbitě je používat. Navíc je zde určitý specifický druh logického myšlení, který musí člověk umět, aby mohl řešit matematické úlohy. Vzhledem k tomu, že v současné době převládá trend, moc faktů ne, ty si vyhledáte, díky tomu ty děti moc nepřicházejí matematice na chuť, protože tam je právě potřeba některý fakta dobře znát.

Co je obsahem gymnaziálního učiva matematiky?

No tak, gymnázium je mezistupeň mezi základní školou a vysokou školou. Vysokoškolská matematika se skládá z definicí, vět a důkazů. Na gymnázium defakto děti rozvíjejí základní matematické postupy, které znají ze základní školy. V 1. Ročníku se opakuje učivo ze základní školy, postupně se přidávají definice, je zapotřebí se přesně vyjadřovat, což je dneska problém, protože k tomu děti na základní škole nejsou příliš vedeny. Na střední škole v ostatních předmětech také není přesné vyjadřování příliš vyžadováno, ale v matematice je to potřeba. Matematika je také ve srovnání s ostatními předměty specifická tím, že v ostatních předmětech je zapotřebí často hodně pomůcek, ale tady stačí převážně křída, tabule, papír a tužka.

Hovořil jste o důležitých faktech, která musí student v matematice znát. Mohl byste je blíže specifikovat?

No tak, hrozně důležité je řešení rovnic, úpravy algebraických výrazů a práce s funkcemi. Úpravy algebraických výrazů jsou neustále zapotřebí k řešení rovnic, při odvozování matematických vzorců. Ať se jedná o algebraickou nebo goniometrickou rovnici, základní postupy jsou všechny stejné a vždycky ta nová specifická kapitola přidává své záležitosti tím, že řešení rovnic je stejné z určitého nadhledu, který jim je třeba připomínat: „ta goniometrická rovnice, kde jsou druhý mocniny, vypadá příšerně, ale když se na to podíváte z dálky, tak vidíte kvadratický člen, lineární člen, absolutní člen = 0 a každý ví, že to je kvadratická rovnice, a že tam je zrovna $\cos^2 x$ a něco horšího, tak se na to podívejte z dálky a řekněte si $a x^2 + b x + c = 0$ a je to prostě kvadratická rovnice a nekoukejte na to jako blázni, vždyť je to vlastně jednoduchý.“ Podobně je tomu u těch funkcí: „x je nezávislá proměnná, y je závislá proměnná a nic složitějšího v tom nehledejte.“ Taky je důležitý, aby znali matematické značky průnik, sjednocení a podobně, což je běžný způsob zápisu řešení rovnic.

Vždycky je dobrý jim říct: „Není to nic složitýho, v podstatě to znáte, je to analogie této situace.“

Jakých chyb se studenti v matematice nejčastěji dopouštějí?

Záleží na tom, o jakou látku se jedná, ale často zapomínají práci se zlomky a dělají chyby při úpravách rovnic a při násobení proměnnou x , když je x ve jmenovateli. Nebo chybují při převádění neznámé z jedné strany rovnice na druhou.

Jaká je nejobtížnější a naopak nejsnazší látka v matematice pro studenty gymnázia?

Kombinatorika je pro ně hodně obtížná. Je zařazena ve 3. Ročníku, kdy mají za sebou rovnice, funkce a analytickou geometrii, kde funkce a rovnice také používají, takže je pro ně zpočátku matematika hodně abstraktní a zvyknou si na určitý způsob myšlení a najednou přijdou do kombinatoriky, kde jsou příklady týkající se losování a podobně. Oni ty věci znají, jsou docela běžný, ale vůbec jim nepřijde, že by mohli na to tu matematiku použít. Z hlediska samotné matematiky se jedná pouze o zlomky, nic obtížného tam není, ale než si ty zlomky sestaví, to je pro ně obtížný. Takový pečlivý myšlení, který to vyžaduje, aby člověk nevynechal nějakou možnost, to je pro ně hodně obtížný. Takž kombinatorika je pro ně velice obtížná látka. Pak je pro ně obtížná látka, když se začíná s diferenciálním počtem a začnou se bavit o limitách, aby viděli podstatu té věci, že pomocí nějakých pojmů, který jsou běžně nepředstavitelný, jako nekonečně malý a nekonečně velký, aby si dokázali uvědomit, že i s tím se dá počítat a že záleží jen na tom, jak si to nadefinujeme, a když si to nadefinujeme správně, není problém s tím počítat. To je pro ně obtížnější, ale řekl bych, že na střední škole většinou nejsou schopni do filozofie této matematiky proniknout. K obtížným tématům patří i planimetrie a stereometrie, které vyžadují jiný druh myšlení než algebraické rovnice. V planimetrii je zapotřebí představivost v rovině a ve stereometrii představivost v prostoru, ale je to do značný míry daný také tím, že ty děti nejsou moc zvyklý si něco představovat, nejsou zvyklý moc číst, protože sledují televizi, videa a podobně, takže se to na nich podepisuje, že nemají tak dobrou představivost. Zvláště děvčata mívají se stereometrií problémy, udělat řez krychlí je pro ně obtížný. Je to tím, že dnes děti fantazii moc nezapoujujou. Ale tato obtížná témata nejsou ani při přijímačkách na vysoké školy preferovaná, a proto se ani na středních školách neprobírají příliš dlouho a intenzivně. Naopak nejjednodušší témata jsou řešení rovnic a běžné početní postupy, které většinou znají už ze základní školy.

Z rozhovoru vyplývá, že matematika je důležitá zejména v aplikované podobě pro ostatní přírodovědné, ale i společenskovedné předměty. Pro matematiku na rozdíl od ostatních

předmětů je specifické, že žáci musejí znát fakta a hbitě je při řešení příkladů používat. Při tom musejí využívat i jistého druhu logického myšlení. Středoškolská matematika navazuje na základní matematické postupy ze základní školy, postupně přidává některé definice a učí studenty se přesně vyjadřovat. Na rozdíl od ostatních předmětů je v matematice často zapotřebí minimum pomůcek. Pro matematiku je na rozdíl od většiny předmětů rovněž specifické to, že žáci musejí neustále ovládat některé matematické dovednosti, neustále je používají a budují pomocí nich nové a nové poznatky a dovednosti. Jedná se především o řešení rovnic, úpravy algebraických výrazů a práci s funkcemi. Měli by být schopni určitého nadhledu při řešení na pohled složitých úloh, které sice vypadají složitě, ale ve skutečnosti jsou jednoduché a jejich jednoduchost je zakryta složitou fasádou. Rovněž je zapotřebí, aby byli v matematice studenti pozorní a nedopouštěli se zbytečných drobných chyb při úpravách výrazů a rovnic, které na konec vedou ke špatnému výsledku. Obtížné učivo jako je kombinatorika, planimetrie a stereometrie a diferenciální počet se naštěstí neprobírá na většině středních škol příliš dlouho. Je pro studenty obtížné zejména proto, že vyžaduje úplně jiné schopnosti než ostatní středoškolská látka v matematice. Kombinatorika vyžaduje velice pečlivý druh myšlení, planimetrie a stereometrie rovinnou a prostorovou představivost a diferenciální počet se již povahou své filozofie blíží vysokoškolské matematice, protože pracuje s pojmy nekonečně malý a nekonečně velký, které jsou velmi obtížně představitelné. Naopak řešení rovnic a běžné početní postupy, které jsou většinou známy ze základní školy, studentům neučiní problémy.

Téhož učitele, kterýž mi poskytl rozhovor ohledně matematiky, jsem se zeptal i na jeho zkušenosti s fyzikou.

Čím je specifická fyzika a co má společného s ostatními předměty?

Tak fyzika jakožto přírodní věda je specifická v tom, že využívá matematiku pro matematizování reálných situací, s nimiž se setkáváme v přírodě nebo v laboratorních podmínkách. Částečně se některými svými tématy může prolínat s chemií a biologií. Řekl bych, že fyzika může být pro mnohé studenty ještě obtížnější než matematika, protože u fyziky je zapotřebí jednak matematiku umět aplikovat, čili matematizovat reálné situace, což může být trochu problém a ve fyzice je navíc zapotřebí znát mnohem více faktů než v matematice. V matematice se člověk naučí pár základních postupů a zbylé si může odvodit a na střední škole s nimi může vcelku slušně projít. Mám s tím zkušenosti. V 1. ročnících měly některé děti problémy s matematikou a já jsem jim doporučil procvičit pár základních postupů a zlepšily se. Ve fyzice však vyžadujeme fakta, která se musejí naučit, protože na střední škole se nedají

odvodit nebo je lze odvodit z nějakých známých skutečností a odvolávat se přitom na příklady z denního života, které mohou být i známé, ale umět si ty věci propojovat dohromady je trochu problém. Studenti navíc nejsou zvyklí myslet v těch vzorečkách a rovnicích, to jim není vlastní, a pokud se kantorovi podaří jim tento způsob uvažování předat, to je dost problematická záležitost, protože ty děti musejí chtít, a pokud nechťejí, tak sice fyzikou projdou, ale nechytne je to a nebudou tomu rozumět. Oni se něco nabíflujou, fakta z fyziky se naučí, ale aby pronikli do podstaty věci a viděli za reálnými situacemi to, že se o tom učili, že ve vzorečku je skryta reálnost té situace, kterou mají vidět, to jim nedochází. Takže z tohoto důvodu si myslím, že fyzika je obtížnější než matematika, ale vzhledem k tomu, že na rozdíl od matematiky se ve fyzice vyskytují i některé partie výkladové například astronomie, druhy magnetů, druhy záření a podobně, a pokud se studenti naučí řešit rovnice, tak se i ty vzorečky mohou naučit nazpaměť a pak je za pomoci jednoduchých matematických postupů upraví, takže nakonec tou fyzikou projdou, kdežto matice musejí opravdu rozumět. Ve fyzice nesmí chybět ani praktická stránka, občas si studenti zkusí sestavit jednoduchý elektrický obvod nebo jim předvedu jednoduchý pokus.

Z rozhovoru vyplývá, že fyzika a chemie se liší od matematiky především tím, že popisují přírodní jevy pomocí jazyka matematiky nebo pomocí různých schémat a rovnic. Fyzika je obtížná v tom, že vyžaduje vhléd a přesné pochopení reálné situace a přenesení matematického aparátu do této situace.

Rovněž jsem provedl rozhovor s učitelkou fyziky a chemie, která má 20-letou praxi a učí na střední škole chemické.

Co je specifické pro chemii jakožto vyučovací předmět a co má společného s ostatními předměty?

No tak, chemie je specifická tím, že se zabývá chemickým složením látek. Je to přírodní věda, takže má společné kořeny s biologií, matematikou a fyzikou. Některé partie se v těchto oborech prolínají, mají i stejnou terminologii, třeba termodynamika a biochemie. Termodynamika ve fyzice je v chemii zastoupena termochemií, biochemie je vlastně biologie a chemie dohromady, takže v chemii je uchopena více po stránce chemické a v biologii po stránce biologické. Stejně je tomu i s termochemií, která je více brána po stránce chemické a termodynamikou, která je více brána po stránce fyzikální.

Co je hlavním posláním chemie?

Tak především, aby studenti uměli rozpoznat základní chemické složení látek a uvědomili si, že struktura látky ovlivňuje vlastnosti látek a vlastnosti látek ovlivňují zase jejich praktické využití.

Co je náplní vyučování chemie na chemické průmyslovce?

Tak, jedná se o veškeré základy chemie, která existuje. Od prvního ročníku jsou to základy obecné a anorganické chemie, ve 2. Ročníku je to organická a analytická chemie, ve 3. Ročníku přibude ještě chemická technika a chemická technologie a ve 4. Ročníku biochemie.

Jakým způsobem by si měli studenti osvojovat jednotlivé typy chemie?

No tak, v anorganické chemii je zapotřebí častěji procvičovat a počítat příklady, zatímco v organické chemii je důležité se soustředit na určitý celek, protože tady jedna věc souvisí s druhou. To, co někde bylo uvedeno jako chemická vlastnost, je zde dále uvedeno jako reakce pro výrobu. V anorganické chemii se učí jednotlivé prvky, takže je to o něčem jiném. V organické chemii se látka nikdy neodloží, pořád se opakuje, objevují se reakce, které se braly na začátku, ale vždycky je důležité látku co nejvíce procvičit. V organické chemii se zase tolik nepočítá jako v anorganické chemii. V organické chemii se píšou schémata a chemické reakce. V analytické chemii se hodně píšou systémy a počítají se vztahy mezi roztoky.

Jaká je neobtížnější a nejsnazší látka pro studenty?

Nejtěžší je fyzikální chemie. Je to chemie, která spojuje fyziku s chemií, je to mezivědní obor. Je to předmět, ve kterém se hodně počítá a logicky uvažuje a možnost naučit se trochu látky nazpaměť je tam velmi malá. Rovněž organická chemie, o níž již byla řeč, je pro studenty obtížná. Hodně oblíbená je naopak chemie léčiv, která se bere ve 4. ročníku a i biochemie, i když není nejlehčí, protože je spojena se životem. Každá oblast chemie je rozdělena na část výpočtovou a výkladovou, ale v chemické technice se počítá skoro pořád a paměťových míst je tam málo. V biochemii je naopak paměťových míst více stejně jako v toxikologii. V anorganické chemii je zhruba polovina výkladových míst a polovina výpočtů. Organická chemie se týká především schémat, logického myšlení, ale i určitá paměťovost tam musí být, ale nepočítá se tam skoro vůbec. Ve fyzikální chemii se naopak hodně počítá. Na poměťovou oblast je nejnáročnější biochemie, toxikologie a chemie léčiv.

A co laboratoře?

No tak, každý rok musejí podepsat bezpečnostní řád a absolvovat test z bezpečnostních pravidel. Mají povinnost nosit ochranné brýle a štít, na některé práce se berou rukavice. V 1. ročníku se naučí základní operace jako filtrace, destilace, ve 2. ročníku se v organické chemii naučí připravovat chemikálie o určité čistotě. V chemické technice mají již poloprovozní zařízení, kde se dělá odpařování a destilace a ve 3. ročníku mají filtrace, mletí a třídění. Ve 4. ročníku jsou laboratoře z fyzikální chemie, kde se učí viskozimetrii, spektrofotometrii a podobně.

Z rozhovoru vyplývá, že chemie rovněž vyžaduje pochopení procesů probíhajících v látkách a schopnost schematizovat tyto procesy a popisovat je pomocí rovnic. Rovněž i zde se využívá matematiky k nejrůznějším výpočtům. Oba tyto předměty však na rozdíl od matematiky obsahují i výkladové partie, které od studentů vyžadují především jejich paměťové zvládnutí. Vzhledem k tomu, že se jedná o předměty, které popisují přírodní a látkové děje, bývají doplněny i praktickými laboratorními cvičeními, které, pokud se jedná o školu odborně zaměřenou na příslušný obor, jsou mnohem rozsáhlejší než na školách všeobecně zaměřených nebo na školách s jiným dominantním oborem.

Další rozhovor se týkal předmětu biologie a geologie a poskytla ho učitelka matematiky a biologie na gymnáziu, která má 17 let praxe.

V čem je biologie specifická ve srovnání s jinými předměty?

V biologii se prolíná hodně oborů, které spolu souvisí. Vezmeme-li živočichy, rostliny, člověka, geologii, genetiku, ontogenezi, tak jsou to defakto různé vědní obory, které mají spolu hodně souvislostí, ale musíme znát fakta, je tam hodně pojmů, takže biologie, navzdory tomu, že nám je blízká a setkáváme se s ní na každém kroku, ať ve společnosti lidí nebo v přírodě, je tam hrozně moc poznatků, takže je to zajímavý, ale ne jednoduchý předmět. Je to věda o životě a o pochopení chodu přírody a života na Zemi. Člověk je závislý na tom, aby tady svět fungoval a abychom si nezničili životní prostředí, takže každý by o tom měl něco vědět.

Co má biologie společného s jinými předměty?

Tak hodně společného má s chemií, protože základem veškeré biologie je chemie, chemické reakce. S chemií je společná veškerá biochemie, například genetika, molekulární biologie, dále fyziologie jako například fotosyntéza a dýchání rostlin a živočichů, dále pak v neživé přírodě nerosty a horniny, to jsou vlastně chemické sloučeniny. Samozřejmě biologie souvisí

i s fyzikou, protože fyzikální děje, které v přírodě fungují, jsou stejné pro živou a neživou přírodu. Dále biologie souvisí se zeměpisem, co se týče rozšíření rostlin a živočichů. S matematikou souvisí pouze, co se týče početních vyjádření, například vzorců v genetice, genetické příklady také souvisí s matematikou. Dále je v biologii možné najít souvislost s jazyky, co se týče různých latinských a někdy i řeckých názvů, zejména v oblasti medicíny.

Které kapitoly z biologie jsou studenty oblíbené a které neoblíbené?

Tak nejoblíbenější je člověk, dále genetika, protože studenty zajímá odůvodnění dědičnosti. Studenty však moc nebaví neživá příroda, geologie, která jim je dost cizí. Geologie se učí v kvartě, kdy se studenty mává puberta, takže je toto učivo i dost nešťastně zařazeno. No a na nižším gymnáziu mají rádi zoologii.

Které učivo dělá studentům největší problémy?

Na nižším gymnáziu především to, co si nedokážou ohmatat, co nevidí. Na nižším gymnáziu se učí, jak funguje vnější svět a jaké vztahy zde existují, a to je látka, kterou neustále slyší, ale je to pro ně obtížné z hlediska vyjadřování a vidění souvislostí. Pro biologii je důležitá názornost, proto se zde používá hodně pomůcek.

Jaké základní pomůcky používáte při výuce biologie?

No tak, používáme přírodniny, lihové preparáty, nástěnné obrazy, krystalografické modely, umělohmotné modely lidských orgánů a v laboratořích mikroskopy při praktických laboratorních cvičeních.

Z rozhovoru vyplývá, že biologie, jakožto vyučovací předmět, se vyznačuje především tím, že se v ní prolíná velké množství oborů, které popisují přírodu z různého úhlu pohledu a každý z nich je zároveň samostatným vědním oborem. Jedná se o biologii člověka, botaniku, zoologii, geologii, genetiku, ontogenezi a podobně. Biologie je náročná především na představivost a velké množství pojmů. Je proto důležité používat při vyučování hodně názorných pomůcek. Studentům činí problémy témata, která nejsou podepřena názornou představou. Naopak velmi zajímavá jsou pro ně témata, která souvisejí s jejich vlastním životem, jako je biologie člověka, genetika a podobně. Nebaví je naopak geologie, která jim je poměrně vzdálena a navíc se probírá v době, kdy je zajímají úplně jiné věci. Mladší děti na nižším gymnáziu mají rády zoologii.

Další rozhovor se týkal anglického jazyka a poskytl mi ho učitel s aprobací český jazyk, anglický jazyk, který učí anglický jazyk na obchodní akademii a má zhruba 35 let praxi.

Co je pro angličtinu jakožto vyučovací předmět specifické a co má s ostatními předměty společného?

No tak, angličtina spolu s ostatními cizími jazyky spadá do okruhu předmětů, které na rozdíl od matematiky a fyziky vyžadují spíše než logické myšlení hodně zkušeností. Hraje tam roli intuitivní vnímání, opakování, memorování, představivost a schopnost smyslového vnímání. Výuku cizího jazyka bych přirovnal třeba k výuce hudební výchovy nebo k některým sportovním disciplínám. Nejde zde o to, aby studenti byli schopni odříkat nějakou teoretickou poučku, jde o to, aby měli ty jazyky prakticky zvládnuté, aby bez velkého přemýšlení byli schopni mluvit a překládat. Základem úspěchu je pravidelnost, systematičnost, neustálý cvik, práce s materiálem doma i ve škole. Na rozdíl od dějepisu, který má rovněž paměťové prvky, ale je možné při intenzivním studiu za současného pochopení některých logických souvislostí se látku naučit za krátkou dobu před zkouškou, při výuce cizímu jazyku tohle nepostačuje. Tam je nutná určitá posloupnost těch stupňů osvojení jazyka, musí se postupovat od základu a není možno jazyk nastudovat jednorázově, je nutné postupovat pomocí dílčích úkolů. Při výuce cizímu jazyku je zatížena zejména paměť, představivost, názorné myšlení, kdežto logické myšlení, dedukce, ty jsou až na druhém místě a využívají se zejména při chápání gramatiky jazyka. Nejdůležitější však je to praktické zvládnutí jazyka, aby se jazyk dostal do podvědomí člověka, aby mohl mluvit plynule a bez váhání.

Co činí studentům největší problémy v procesu osvojování si angličtiny?

No tak, každý student si přináší z rodiny a základní školy určitou výslovnost v rodném jazyce. Při výuce angličtiny studenti přijmou zhruba 5 základních zvuků, ale pokud jde o další zvuky, tak jejich výslovnost zůstává na kvalitě české fonetiky. Když slyšíme třeba slovenského studenta, je jeho výslovnost odlišná od výslovnosti českého studenta, protože slovenština má jinou výslovnost než čeština. Dalším nedostatkem českých studentů je české myšlení. Angličtina je založena na používání gerundií a infinitivních konstrukcí. Dále studenti často chybují v používání pomocných sloves „do“, „did“ v otázce a záporu, nedávají tam často správný slovosled, rovněž chybují ve vazbách „there is“, „there are“ a místo toho tam dávají český slovosled. Dále chybují v používání minulých infinitivů, zejména v podmínkových větách. Co se týče pravopisu, je to dáno individuálně. Jsou studenti, které příliš nechybují, a jsou naopak studenti, kteří dělají hrozný chyby. Myslím, že to je způsobeno nedostatkem mnemotechnických pomůcek. Většina lidí se kromě správné výslovnosti daného slova učí

i jeho písemnou formu, a když píše, tak si ji v duchu přeřikává. Existuje však zhruba 20% studentů, kteří toto neaplikují, a pak mají s pravopisem problémy. Hodně studentů nemá pevný základy a učí se tak, že mají špatný návyky. Týká se to i špatně zafixované výslovnosti mnohých slovíček. Často studenti slyší americkou angličtinu v televizi, rádiu, která je odlišná od britské angličtiny, a zafixují si výslovnost, kterou slyší.

A jak je to s konverzačními tématy? Která témata jsou neoblíbenější a která nejméně oblíbená?

Já si myslím, že nejoblíbenější téma je jídlo, protože každý má rád jídlo. Oblíbená jsou i témata volného času: „Co budeš dělat dnes večer?“ Tato témata jsou studentům hodně blízká. Nejméně oblíbená jsou geografická témata. Je tam hodně reálií, musejí si pamatovat hodně údajů z historie, politiky, ekonomiky a zeměpisu, umět hledat na mapě a k tomu ještě si rychle vybavovat anglická slovíčka.

Z uvedeného rozhovoru vyplývá, že při osvojování cizího jazyka je podobně jako v matematice nutné postupovat od základu. Každý musí mít pevné základy a na nich stavět, což vyžaduje čas, píli a trpělivost. Podobně jako při učení se hře na hudební nástroj nebo při tréninku sportovních disciplín je i v jazyce důležité zapojovat všechny smysly jako je představivost, sluchová diferenciacie a podobně, aby člověk byl schopen jazyk plynule používat, hbitě si vybavovat slovíčka z paměti a rozumět mluvenému slovu, což bývá velmi obtížné, neboť rodilí mluvčí hovoří velmi rychle a často i s výslovností, která je odlišná od běžně používané britské angličtiny. Při osvojování angličtiny je rovněž velmi důležité učit se správné výslovnosti, což mnoha lidem činí potíže, protože se zde vyskytují fonémy úplně odlišné od české fonetiky. Často si prý studenti osvojí zhruba pět typů anglických fonémů, ale zbývající fonémy zní jako v češtině. Angličtina navíc používá často větné konstrukce, které jsou odlišné od konstrukcí v českém jazyce, a studentům to činí problémy a používají konstrukce, na které jsou zvyklí v českém jazyce. Pravopis v angličtině je velmi složitý, protože většina slovíček se jinak píše a jinak vyslovuje. Většina studentů se proto učí výslovnost slovíček a jejich psanou podobu zvlášť, takže se jim v paměti utváří pro dané slovíčko dvojí kód: jeho výslovnost a jeho psaná podoba. Zhruba 20% studentů však tímto způsobem při osvojování si slovíček nepostupuje, takže jim činí anglický pravopis velké problémy. Nedílnou součástí při výuce cizího jazyka jsou konverzační témata. Nejoblíbenější konverzační témata jsou ta, která úzce souvisí s každodenním životem, jako je jídlo, aktivity ve volném čase a podobně. Naopak nejméně oblíbené jsou reálie, kde studenti musejí

nejenom znát geografická či historická fakta, hbitě se orientovat na mapě, ale zároveň si i rychle vybavovat anglická slovíčka, Při osvojování si gramatiky jazyka je důležité zapojovat především logické myšlení. Studenti často chybují v používání pomocného slovesa „do“, nebo jeho minulého tvaru „did“ v otázce a v záporu, protože tyto vazby se v češtině vůbec nevyskytují.

Rozhovor ohledně dějepisu mi poskytl učitel gymnázia s aprobací český jazyk, dějepis, který má zhruba 18 let praxe.

V čem je dějepis jedinečný a co má společného s ostatními předměty?

No tak, dějepis souvislé vlastně se všemi předměty. Dějepis jim vytváří takovou spojnicí, fúzi. Dějiny fyziky nebo dějiny matematiky, prostě všechno, co má nějaký hlubší smysl, musí mít vědomí kontinuity časové, musí tam být alespoň časová přímka. Možná, že by dějepis mohl plnit neocenitelnou roli předmětu, který by ostatním předmětům dával hlubší smysl. On by je opravdu mohl propojit, protože všechno přece má vazbu na minulost, Dějepis je určitě předmět, ve kterém se mezi předmětové vazby zračí tak, jako v málokterém jiném, protože v těch jednotlivých předmětech potom víc a víc vystupuje ta odbornost a pohled na souvislosti se pomaloučku vytrácí. Pokud se však vytratí souvislosti v historii, pak už z toho nezůstává vůbec nic a ztrácí to smysl. Já vím, že se uvažuje o spojení dějepisu a literatury, ale to by možná narušilo staletý vývoj v Evropě, kdy literatura byla spojována a s jazykem, kdy šlo o filologii, o vztah jazyka, gramatiky, slovní zásoby a literatury. Slovní zásoba v jazyce má smysl jen tehdy, když je vedena v literárních souvislostech. Chápu, že spojovat dějepis s literaturou by znamenalo vytvářet jakési potřebné kulturní vazby a mladým lidem to dnes uniká. Literaturu také nemůžete učit bez historických souvislostí. Literární dílo je třeba zařadit do historických souvislostí. V historii je podle mého názoru důležité se zabývat duchovní a hmotnou kulturou lidí.

Jaké je tedy hlavní poslání dějepisu jakožto vyučovacího předmětu?

Umožnit mladým lidem vědomí o kulturách, které už neexistují, a nebo o kulturách, jichž je současná kultura výslednicí. Jako by mladí lidé přestávali vnímat minulost jako organickou součást našich životů, jako něco, co vytváří kontinuum, protože když jdeme městem, které je historické, tak představuje v jistém smyslu zkamenělinu. Je to mrtvé kamenné město, které nehovoří. Portály a sochy svými gesty už k ničemu neodkazují, metafory mají zastřené denotáty a otázky, které kladou, zůstávají nezodpovězeny a otázky samy jsou možná nevyslyšeny. Jako kdyby současná mladá generace ztrácela pojem kontinua historického, jako

kdyby ztrácela pojem souvislosti. Jako kdybychom se vytrhli nebo povznegli nad dějiny a vytvořili si takovou iluzi, že jsme to jenom my, kteří jsou prezentní. Jako kdybychom odmítli celou minulost a povýšili se nad ni. Ale toto by pochopitelně mohlo být reflektováno až na tom vyšším stupni a myslím si, že s tím jsou právě ty největší problémy. Dějepis je epizodicky zajímavý předmět zvláště pro mladší žáky, ale systémově je tak náročný, že je možná nezvladatelný. A ta systémová náročnost se projeví až v těch vyšších ročnících a výsledkem je potom to, že ti lidé o to přestávají mít zájem.

Co dělá studentům v dějepisu největší a co naopak nejmenší problémy?

Tak největší problémy jim dělají souvislosti. Dějepisáři přísahají na princip kauzality a v tomto duchu se snaží dějiny vykládat. Věříme, že události mají nějaké důsledky a my o nich spekulujeme. Pak jim dělá problémy vědomí paralelních vztahů. Studenti, když se seznamují například s dějinami v naší kultuře, by měli mít rovněž povědomí o událostech v jiných kulturách v téže době. Je pro ně velmi obtížné naučit se synoptickou tabulku a udržet si potřebný přehled a vidět v tom třeba některé vazby. Dějepis je originální v tom, že učí žáky myslet možná ještě více než matematika, protože matematika je samozřejmě učí myslet exaktně, přesně, ale dějepis je učí tomu, co z nich vytváří lidské bytosti. Učí je strukturovat skutečnost na způsob originálního lidského myšlení a vnímání a jedinečného přístupu ke světu. Zvířata žádné dějiny docela jistě nemají.

A jaké je nejoblíbenější a nejméně oblíbené téma v dějepise?

No tak, na naší škole jsme vypsali dva druhy seminářů: kunsthistorický seminář a seminář orientovaný na politické dějiny. Naprostá většina studentů sexty se přihlásila na seminář zaměřený na politické dějiny, poněvadž se domnívali, že právě takovéto dějiny budou potřebovat u přijímacích zkoušek na právnickou fakultu a školy tohoto typu. Na kunsthistoricky orientovaný seminář se přihlásily dvě studentky, jedna chtěla kunsthistorii studovat. Většina studentů bere dějepis jako jakousi katapultáž, která jim umožní jít studovat na některé fakulty. Jinak poměrně oblíbené téma je celé 20. Století, hlavně 2. Světová válka. Naopak méně oblíbené je 19. Století, a to především revoluce 1848, národně osvobozené hnutí a národní obrození.

A jak je to s letopočty?

Letopočty dělají samozřejmě problémy tomu, kdo nemá numerologickou paměť, ale jsou naopak jedinci, kterým to problémy nedělá. Řekl bych, že v nich mohou až excelovat. Důležité

však je povědomí číselné osy alespoň na čtvrtiny století. Přesné letopočty je dobré znát jen u opravdu základních významných událostí.

Z uvedeného rozhovoru vyplývá, že hlavním posláním dějepisu je propojovat minulost s přítomností. Každý vyučovací předmět má svoji historii, která výrazně ovlivňuje jeho současné pojetí. Středoškolský dějepis, jakožto společenská věda, má za úkol studenty seznámit s vývojem materiální a duchovní kultury lidstva. Kunsthistorie, která se zabývá vývojem materiální kultury lidstva, nebývá mezi studenty příliš vyhledávána, pouze jedinci, kteří ji chtějí studovat na vysoké škole, navštěvují takto zaměřené semináře. Naproti tomu politické dějiny, které se zabývají vývojem duchovní kultury lidstva a jsou zaměřené na oblast řešení mezilidských vztahů, jsou mezi studenty mnohem více žádané, protože jejich znalost je podmínkou studia na mnoha vysokých školách takto zaměřených jako je například právnická fakulta. Studentům činí největší problémy hledání souvislostí, které ovlivňují jednotlivé události v dějinách lidstva. Měli by se naučit především myslet v těchto souvislostech, což mnozí nečiní a látku se pouze naučí. Rovněž jim činí problémy vnímání paralelních událostí v různých navzájem odlišných kulturách. Měli by se naučit tzv. synoptickou tabulku, aby viděli běh událostí globálně, nejenom v jedné kultuře. Rovněž letopočty by měli mít osvojené tím způsobem, že číselnou osu by si měli rozdělit alespoň na čtvrtiny století a do těchto intervalů by měli být schopni vřazovat historické události. Pouze u těch opravdu významných by si měli pamatovat přesný letopočet. Co se týče oblíbenosti témat, hodně blízké bývá studentům 20. století, především 2. světová válka. Naopak neoblíbené bývá téma národně osvobozenického hnutí 19. století, národní obrození a revoluce 1848, což hodně zavání politickou ideologií.

Následující rozhovor ohledně zeměpisu mi poskytl učitel gymnázia s aprobací zeměpis, biologie, který má 10 let praxe.

V čem je zeměpis jakožto vyučovací předmět specifický a co má s ostatními předměty společného?

No tak, v zeměpise se spojují přírodovědné poznatky se společenskovědnými poznatky, například ve fyzickém zeměpise se spojují poznatky z fyziky se sociologickými poznatky. Určitá pasáž se věnuje výuce ekologie, která se rovněž vyučuje v chemii nebo biologii. Hodně velká část v zeměpise je věnována i historii jednotlivých států, takže i s historií má zeměpis hodně společného. Zeměpis je rovněž specifický tím, že se v něm pracuje s mapou. Zeměpisné poznatky a práce s mapou se pak využívají i při výuce dějepisu nebo při výuce cizímu jazyku. Zeměpis rovněž využívá statistické tabulky, takže i s matematikou má něco společného.

Co dělá studentům největší potíže v zeměpise?

Dost často jim dělá problémy právě ten fyzický zeměpis, který je pro ně trochu abstraktnější. K regionálnímu zeměpisu mají trochu blíže, některé ty země mají procestované, jsou schopni na to lépe reagovat. Některým studentům dělá problém, když děláme slepé mapy. Samotné hledání na mapě není až tak složité, pokud ta mapa má názvy. Pokud je mapa bez názvů, je to pro ně trochu horší. Já osobně kladu na mapu poměrně velký důraz a vždycky jim říkám, že 50% práce s mapou je vlastně 50%-ní úspěšnost. Vesměs pracujeme s atlasy, pokud jsou schopni si je zajistit, tak je mají v lavici. Já dbám na to, aby v každé lavici alespoň jeden atlas byl, protože je to důležité, aby se oni do toho atlasu dívali, protože na tu mapu, která je vpředu, vidí jen ti první, ale ti ostatní si to musejí najít a řada z nich to potřebuje prostě vidět. Když je zkouším, tak součástí zkoušení je dvojzámka, jedna za teorii a druhá za ukazování na velké mapě, která visí na tabuli.

Jaké je nejoblíbenější téma v zeměpise pro studenty?

No tak, nejoblíbenější témata jsou taková, kde spoustu věcí znají, například Evropa, která je jim nejbližší a nejvíce ji mají procestovanou, a potom takové ty zajímavosti, takové ty špeky, při nichž se každý zasměje, když tam něco zajímavého říkáme. Oni o tom třeba v životě neslyšeli a jsou tou informací překvapeni. Například jsme rozebírali přesun králíků do Austrálie a jejich zaplavení na tomto kontinentu.

Z tohoto rozhovoru vyplývá, že zeměpis defakto spojuje přírodovědné poznatky s poznatky společenskovedními. Stojí tedy na hranici mezioboru mezi vědami přírodními a společenskovedními. Je specifický tím, že hodně pracuje se mapou, což mnoha studentům, kteří nemají dobrou orientační schopnost v rovině, činí problémy, zejména pak zakreslování do slepých map, což bývá předmětem mnoha písemných testů. Kromě toho činí studentům problémy i fyzický zeměpis, který tím, že propojuje poznatky z fyziky s poznatky sociologickými, bývá dosti obtížný, neboť samotná fyzika činí mnoha studentům problémy. Naopak regionální zeměpis bývá studentům mnohem bližší, zejména ve vztahu k zemím, které bývají hojně navštěvovány. Jedná se zřejmě především o samotnou Českou republiku, její sousední státy a ostatní evropské země. Rovněž mají studenti rádi nejrůznější zajímavosti a kuriozity.

Další rozhovor se týkal českého jazyka a poskytla mi ho učitelka gymnázia s aprobací český jazyk, základy společenských věd, která má 6 let praxi.

Čím je český jazyk specifický a co má společného s ostatními předměty?

No tak, čeština je pro většinu z nás rodný jazyk, takže je důležité umět se správně vyjadřovat nejen ústně, ale i písemně. Toto je důležité vlastně ve všech vyučovacích předmětech, ať se jedná o matematiku nebo hudební výchovu. Český jazyk jakožto vyučovací předmět je specifický tím, že je rozdělen na střední škole do dvou vyučovacích předmětů: mluvnice a literatura. Mluvnice na gymnáziu vlastně rozšiřuje znalosti žáků ze základní školy. Zaměřuje se na hlubší poznání pravopisu, na skladbu věty se už nedíváme jako na klasickou skladbu, ale jako na valenční syntézu. V literatuře, která je hodně blízká historii se seznamují s jejím vývojem od úplných počátků, kdy se ještě ani nepsala, až po současnou literaturu. V mluvnici nechybí ani slohová cvičení, kdy se studenti pokoušejí sami něco vytvářet tak, aby to svojí strukturou zapadalo do příslušného slohového útvaru jako je například esej, odborný článek a podobně.

Co studenty v češtině nejvíce baví a co jim naopak činí problémy?

No tak, v mluvnici jim pochopitelně dělá problémy pravopis, a to rozlišování i -y, s - z, interpunkce, velká a malá písmena, někdy pletou spřežky a občas dělají chyby v syntaxu. Jinak v literatuře, až na některé výjimky, nemají studenti rádi poezii a rozbory básní. Najdou se zhruba 4 studenti ve třídě, kteří na to mají talent. Potom nemají moc rádi období národního obrození, kde je hodně jmen a není tam moc krásné literatury. Jsou tam samé slovníky a dějiny a to se jim moc nelíbí. Ale mají rádi moderní literaturu, která pracuje i s nespisovnou stránkou jazyka a také mají rádi literaturu, která se trošku vymyká běžnému literárnímu stylu jako například prokletí básníci. Co se týče slohových cvičení, neradi píšou eseje, ale mají rádi něco tvořivého například dokončení příběhu, dopsání básně, vymyšlení vlastního příběhu a podobně.

Co studenti nejraději čtou a co neradi čtou z povinné četby?

Rádi čtou moderní světovou literaturu, mají rádi povídkové knížky nebo pověsti. Jsou to knížky, kde toho nemusejí přečíst tolik. Často se ptají na tloušťku té knížky. Tlusté knihy neradi čtou.

Jakou část týdenní hodinové dotace zaujímá na gymnáziu mluvnice a literatura?

Na nižším gymnáziu mají hodinu češtiny každý den, z toho je jedna hodina slohu, jedna hodina literatury a zbytek tvoří mluvnice. Na vyšším stupni záleží, jestli je to začínající nebo končící ročník. Maturitní ročník má více hodin českého jazyka, zatímco 1. Ročník má jen 3 hodiny týdně. Mluvnice nebo sloh je vždy jen 1 hodina týdně, zbytek tvoří literatura.

Z uvedeného rozhovoru vyplývá, že český jazyk je specifický především tím, že jeho psaní i mluvená podoba je využívána ve všech ostatních předmětech, a je tedy velmi důležité správně si osvojit spisovnou češtinu i pravidla pravopisu. Český jazyk je na střední škole rozdělen na mluvnici a literaturu. Do mluvnice patří kromě osvojování si pravidel pravopisu a rozboru větné skladby i slohová cvičení. Na nižším stupni gymnázia mají český jazyk každý den. Literatura z toho tvoří pouze 1 hodinu týdně. Na vyšším stupni je tomu naopak. Mluvnici nebo sloh mají pouze 1 hodinu týdně a zbytek tvoří literatura. Je tomu tak proto, poněvadž v primě až kvartě je důležité především správné osvojení pravidel pravopisu, zatímco v kvintě až oktávě nebo na čtyřletém gymnáziu se již předpokládá, že studenti již mají pravopis v dostatečné míře osvojený, a proto se zde převážně zabývají literaturou. V pravopise studenti nejčastěji chybují v diferenciaci i – y, s – z, v interpunkcích, v diferenciaci malých a velkých písmen. V literatuře nebývá příliš oblíbená poezie a rozборы básní. Rovněž nemají příliš rádi období národního obrození, kde si musejí osvojovat příliš mnoho jmen. Zato mají rádi moderní literaturu, kde se vyskytuje i nespisovná stránka jazyka, nebo díla prokletých básníků. V slohových cvičeních neradi píší eseje, ale rádi píší vlastní příběhy nebo dokončují započatou báseň či příběh. Co se týče povinné literatury, raději čtou knihy s menším počtem stran jako jsou povídky nebo pověsti.

Následující rozhovor se týkal předmětu výpočetní technika, který na obchodní akademii vyučuje strojní inženýr a má již zhruba 40 let praxe.

V čem je výpočetní technika specifická a co má společného s jinými předměty?

No tak, práce s počítačem vyžaduje logické myšlení a přesnost. Ve srovnání s jinými předměty má společnou přesnost právě s matematickou disciplínou. Například v Excelu se setkáváme s aritmetikou, kde jsou funkce a grafy. Ve Wordu nebo při práci s webovými stránkami je zase návaznost na český jazyk a při práci s internetem je zase pochopitelně návaznost na jazyk anglický.

Co studenty nejvíc baví a co jim činí největší problémy?

No tak, řekl bych, že právě ta přesnost jim činí potíže. Týká se to například způsobu zaadresování příslušných buněk v Excelu a nejvíce by je bavilo hledat na internetu nebo hrát různé počítačové hry, ale na ně moc nezbývá čas.

V čem spočívá práce s buňkami v Excelu?

Jedná se o to, že do příslušných vzorců je třeba zadávat adresy buněk, kterých se zpracování týká. Práce je analogická práci v algebře. Buňka je defakto proměnná, kterou máme

označenou písmenem a číslem. V jedné řádce se zobrazí matematický vztah. Jedná se například o aritmetický průměr nebo o ekonomické vzorce pro výpočet DPH nějakých sortimentů. Se vzorci lze pracovat buď přímo prostřednictvím čísel nebo lze použít relativních adres, pomocí nichž se lze odkazovat na nějakou buňku, kde je příslušný údaj uvedený.

Jak probíhá výuka výpočetní techniky?

Snažíme se postupovat podle zásad pedagogiky J. A. Komenského od známého k méně známému. Nejprve jim vysvětlíme, co je počítač, jak funguje a dále s historickým vývojem počítačů. Je zapotřebí, aby studenti během výuky výpočetní techniky byli dostatečně koncentrováni, aby jim neunikly důležité věci. Nejprve je seznámíme s tím, jak počítač pracuje v síti jiných počítačů, co znamenají některá hesla, a potom je seznámíme s psaním dopisů ve Wordu, se zarovnáváním odstavců, druhem písma, velikostí písma, odstupy mezi jednotlivými řádky, které jsou přesně stanovené normami pro obecný dopis nebo jiné formy písemných projevů. Potom se probírá Excel. Zatímco Word je textový editor, Excel je tabulkový procesor, protože tam se provádějí matematické procesy. Kromě výpočtů se v něm používají i grafy a různé aritmetické a logické funkce pro příslušné vztahy. Rovněž je učím i vyhledávat příslušné ekonomické údaje v jiných zemích, aby si mohli spočítat různé výdaje při cestování do zahraničí. V rámci obchodní akademie je práce ve Wordu zaměřena převážně na obchodní korespondenci a práce v Excelu například na půjčky, úroky a podobně.

Z rozhovoru vyplývá, že výpočetní technika na obchodní akademii je plně přizpůsobena požadavkům školy včetně jejího zaměření. Ve Wordu se studenti učí, jak psát dopisy, seznamují se s druhem písma a psaním odstavců, což potom využívají v obchodní korespondenci. Zde je zapotřebí rovněž umět správný pravopis českého jazyka. V Excelu se naopak učí, jak tento procesor prakticky využívat k nejrůznějším ekonomickým výpočtům. Zde naopak využívají základních znalostí z aritmetiky, což jim mnohdy činí problémy. Nejvíce je baví práce s internetem, kde jsou nuceni využít i znalostí anglického jazyka, ale nejraději by hráli počítačové hry, na které se však z časových důvodů příliš nedostává. Výuka výpočetní techniky probíhá od nejjednodušších manipulací s počítačem k nejsložitějším.

Následující rozhovor se týkal předmětu základy společenských věd a rozhovor mi poskytla učitelka gymnázia s aprobací český jazyk, základy společenských věd, která má 6 let praxi.

Co je specifické pro předmět základy společenských věd a co má s ostatními předměty společného?

No tak, posláním tohoto předmětu je studenty důkladněji seznámit se základy psychologie, filozofie, ekonomie a politologie, protože se těmito disciplínami se studenti v jiných předmětech setkávají jen zřídka. S některými filozofy se studenti mohou setkat ještě například v literatuře a dějepise, ale to jenom s těmi nejvýznamnějšími. Na školách odborně zaměřených bývá ekonomie nebo politologie často samostatným předmětem. Ale na gymnáziu, kde mají studenti získat všeobecný přehled, bývají tyto disciplíny začleněny do předmětu základy společenských věd. Na některých akademických gymnáziích může být zase vyčleňována jako samostatný předmět psychologie nebo filozofie. Výuka tohoto předmětu je navíc specifická tím, že se učitelé snaží, aby byla hodina co nejpestřejší. Kromě klasické frontální formy výuky, kdy učitel stojí před tabulí a vykládá studentům novou látku, se zde hodně využívá skupinové formy výuky, kdy studenti ve skupině řeší nejrůznější úkoly k danému tématu. Například společně řeší nějaký právní problém, který dostanou vytištěný s popisem situace, mohou společně rozebírat myšlenku filozofa a pak následuje společná diskuse a podobně. Rovněž se studentům občas zadává samostatná četba některého autora z oblasti filozofie nebo psychologie a jiné formy domácích úkolů, které jsou potom společně rozebírány.

Jaká jsou nejoblíbenější a nejméně oblíbená témata v tomto předmětu u studentů?

Na nižším stupni mají rádi kapitoly o partnerských vztazích, o dospívání, o mezilidských vztazích, kapitoly sexuálně zaměřené, o antikoncepci, o rodině a podobně. Naopak moc rádi nemají politologická témata. Na vyšším gymnáziu mají rádi psychologii, hlavně když si na sobě mohou prakticky vyzkoušet testy inteligence a podobně, někdo má rád filozofii a politologii, ale to už záleží na tom, jakým směrem se ti studenti profilují, co chtějí dělat. Pokud chtějí jít například na medicínu, tak se moc o politologii a právo nezajímají. Pokud chtějí jít na právnickou fakultu, tak ano. Ale nejraději mají studenti nejrůznější formy skupinové práce, kde mohou uplatnit fantazii a tvořivost.

Z uvedeného rozhovoru vyplývá, že účelem předmětu základy společenských věd je studenty seznámit se základy psychologie, filozofie, ekonomie, politologie a práva. Tento předmět je navíc specifický tím, že kromě frontálních metod výuky využívaných běžně při výkladu nové látky, se zde hodně využívá nejrůznějších alternativních metod výuky, ať už formou skupinové práce, diskuse, her nebo praktických sebezkušenostních forem, kdy například v psychologii si studenti sami na sobě vyzkoušejí úspěšnost v inteligenčních testech a podobně. Učitel se snaží, aby výuka byla zajímavá a pestrá. Účelem společných diskusí nad

daným tématem je zřejmě pěstovat ve studentech schopnost vyjádření vlastního názoru, aby si postupně utvářeli a uvědomovali své vlastní postoje k okolnímu světu. Mladší studenti na nižším gymnáziu mají rádi témata z oblasti sexuality, antikoncepce, rodinného života a podobně. Naopak politologie jim je hodně vzdálená. Na vyšším gymnáziu bývá hodně oblíbená psychologie. Oblíbenost ostatních disciplín již hodně závisí na profilaci studenta.

Další rozhovor se týkal předmětu tělesná výchova a poskytl mi ho učitel gymnázia s aprobační tělesná výchova, který má zhruba 17 let praxe.

V čem je tělesná výchova specifická a co má společného s některými předměty?

Výuka tělesné výchovy se zásadně liší od jiných předmětů v tom, že neprobíhá ve třídě, nýbrž na sportovištích. Je to například tělocvična, popřípadě v létě atletický stadion nebo plavecký bazén. Dále musíte volit různé formy, abyste zaujal různé věkové kategorie. Dále je třeba brát v úvahu i pohlaví. Je rozdíl učit chlapce, dívky mladší a straší chlapce a mladší a starší dívky. Základem správné výuky tělesné výchovy je správná motivace studentů, aby je činnost zaujala. Pokud je to nezaujme, kázeň klesá. Něco společného může mít tělesná výchova s hudební výchovou, a to při různých rytmických cvičeních za doprovodu hudby nebo bez hudby.

Na jaké skupiny co do výkonnosti členíte třídu?

Jsou buď nadprůměrní jedinci, průměrní jedinci nebo podprůměrní jedinci. Snažím se všechny začlenit do hodiny. Základem je, jak už jsem řekl, správná motivace. I toho neohrabaného když podpoříte dobrým slovem, když se mu podaří nějak lehký prvek, když ho vyzdvihnete před třídou, naroste mu sebevědomí a i on sám má dobrý pocit. A naopak pro ty hodně nadané se vymyslí nějaká hra, kde uplatní své přednosti a mohou být spokojeni. Kromě toho ti hodně nadaní většinou navštěvují nějaké sportovní oddíly a naše gymnázium se účastní sportovních akcí, které pořádá hlavní město Praha. Teď nedávno jsme například skončili čtvrtí ve stolním tenisu dívek, třetí ve florbalu a třetí v malý kopaný.

A v čem se liší způsob práce s různými věkovými kategoriemi chlapců a dívek?

No tak, u mladších žáků je to poměrně jednoduchý, protože těm ještě nechybí soutěživost. Když jim dáte dobrou hru, tak je to dokáže strhnout. U těch starších to soutěžení už není tak dominantní, naopak, tam už je lepší se specifikovat na ty sportovní hry. Dívky bývají preciznější, solidnější, na jednu stranu se s nimi pracuje líp, na druhou stranu vyžadují vyšší motivaci. Jinak osnovy výuky co do náplně pro chlapce a dívky se příliš neliší, jde spíš o intenzitu a formy výuky. Pro dívky jsou specifický taneční prvky, dále například cvičení na

kladině, kde dělají různý krokový variace, a pro chlapce je typická například nejrozšířenější hra světa, a to fotbal, který se s dívkami prakticky neprovozuje.

Z uvedeného rozhovoru vyplývá, že tělesná výchova se od ostatních předmětů výrazně liší tím, že její výuka neprobíhá ve třídě, nýbrž na různých sportovištích, ať už uzavřených nebo pod otevřeným nebem. Hudební výchově se podobá nejrůznějšími rytmickými cvičeními, ať už za doprovodu hudby nebo bez doprovodu hudby. Tělesná výchova je dále specifická tím, že se liší ve způsobu práce nejen vzhledem k různým věkovým kategoriím, ale i vzhledem k pohlaví. Mladší žáci bývají více soutěživí, takže není problém je zaujmout dobře vymyšlenou hrou. Starší žáci bývají již méně soutěživí, takže je důležité je správně motivovat. Dívky bývají na rozdíl od chlapců preciznější a solidnější, ale vyžadují vyšší motivaci. Osnovy výuky pro chlapce a dívky se neliší příliš co do obsahu, ale především co do intenzity a formy výuky. Pro dívky jsou specifické taneční prvky, cvičení na kladině a pro chlapce zase fotbal. Do hodiny tělesné výchovy je třeba zapojit nadprůměrné, průměrné i podprůměrné jedince správnou motivací. Podprůměrné jedince je vhodné pochválit za každý povedený jednoduchý prvek. Naopak pro hodně nadané je důležité vymyslet hru, která by je zaujala. Ti hodně nadaní navíc mohou uplatnit své přednosti při nejrůznějších mimoškolních sportovních aktivitách, kterých se škola účastní.

Další rozhovor se týkal předmětu výtvarná výchova, který na gymnáziu vyučuje učitelka s aprobací český jazyk, výtvarná výchova a má zhruba 15 let praxe.

Co je specifického pro výtvarnou výchovu a co má s ostatními předměty společného?

No tak, výtvarná výchova je založena na emocích, na prožívání, student si za ty dvě hodiny má odpočinout od naukových předmětů, má tvořit, má mít radost z tvoření, nemá mít strach ze zkoušení, z prověrek. Na nižším stupni gymnázia tvořivost a hra převládají, na vyšším stupni vstupují dějiny umění, teorie, dá se i maturovat z výtvarné výchovy, tam už ta složka nauková je složitější. Výtvarná výchova doplňuje to, co dětem nejvíc chybí, a to je citová výchova. V tom je hodně blízká hudební výchově. Jinak v těch naukových předmětech má hodně společného s historií.

V čem se liší způsob práce se studenty na nižším stupni gymnázia a na vyšším stupni gymnázia?

No tak, na tom nižším stupni je to hlavně o malbě temperami, kresbě tužkou, tuží, seznamování se s technikou a na tom vyšším stupni už začínáme s grafikou, to znamená suchá

jehla nebo tisk z plochy, tisk z výšky, takže tam už si můžeme dovolit víc techniky, ale ty nižší stupně jsou spontánnější a tu techniku dokážou víc uchopit.

A jak je to s počtem hodin výtvarné činnosti a nauky na vyšším stupni gymnázia?

No tak, v podstatě to kreslení je asi jedna čtvrtina všech hodinových dotací výtvarné výchovy. Paží sem kresba, malba, grafika, návštěvy výstav a zbytek připadá na dějiny. V 1. Ročníku začínáme v podstatě od pravěku a na konci dojdeme až k současnému malířství. Studenti, kteří chtějí maturovat z výtvarné výchovy, mají dvouletý seminář. Tam už je to podrobnější a hlubší s tím, že stíháme i výstavy a stíháme i malovat.

A jak se snažíte motivovat ty hodně nadané a hodně nenadané studenty?

No tak, nadaní studenti v sekundě e například zúčastní soutěže, kterou pořádalo centrum Romale. Děti se zde měly možnost seznámit s romskou kulturou. A ty hodně nenadané se na nižším stupni snažím nějak pozitivně ovlivnit. Většinou se najde způsob, jak to udělat. Třeba jim dám lehčí úkol, který jsou schopni alespoň částečně zvládnout. Na tom vyšším stupni už je to horší. Tam jim spíše zadám něco nastudovat z dějin výtvarné kultury nebo něco z teorie.

Z rozhovoru vyplývá, že výtvarná výchova je hodně založená na emocích a na prožívání. V tom je hodně blízká hudební výchově. Na nižším stupni gymnázia převládá co do náplně výuky výtvarná tvořivost, zatímco na vyšším stupni již vstupují do osnov dějiny výtvarného umění, které tvoří tři čtvrtiny všech hodinových dotací výtvarné výchovy a svojí podstatou jsou hodně blízké historii. V osnovách nechybějí ani návštěvy výstav výtvarného umění. Nadaní studenti se mohou účastnit nejrůznějších výtvarných soutěží. Ty méně nadané na nižším gymnáziu se vyučující snaží pozitivně ovlivnit zadáním snazšího výtvarného úkolu a na vyšším gymnáziu jim zadá nastudovat něco z dějin výtvarného umění nebo něco z teorie. Na nižším gymnáziu studenti malují temperovými barvami, kreslí tužkou, tuží a seznamují se s technikou. Na vyšším stupni se již zabývají grafikou, a to suchou jehlou, tiskem z plochy a výšky.

Poslední rozhovor se týkal předmětu hudební výchova, který na gymnáziu vyučuje učitelka s aprobační hudební výchova a sbormistrovství a má zhruba 10 let praxe.

V čem je hudební výchova specifická a co má s některými předměty společného?

No tak, hudební výchova na gymnáziu je vlastně propojením poslechu hudby, dějin hudebního umění, instrumentální hry, zpěvu a tance. Snažím se, aby byly všechny tyto disciplíny ve vyučovací hodině zastoupeny, aby byla hodina co nejpestřejší. Hudební výchova má hodně

společného s výtvarnou výchovou, a to především rozvojem estetického a emocionálního vnímání a dějinami umění. Proto existují společné projekty s učiteli výtvarné výchovy. Letos jsme například pořádali společný zájezd do Kuksu u Hradce Králového, kde se studenti mohli seznámit s architekturou a výtvarným a hudebním uměním. Jinak dějiny hudebního umění mají hodně společného s literaturou a historií. Tanec se zase může objevit i v hodinách tělesné výchovy.

Jaká je náplň gymnaziálního učiva hudební výchovy?

No tak, na nižším gymnáziu se jedná o propojení oblasti taneční hudby a lidových písní. Probírají se zde také významní skladatelé jako Smetana, Dvořák, dále hudba období klasicismu, baroka a podobně. Na vyšším gymnáziu se v dějinách hudby postupuje systematicky od prvních hudebních památek až po současnost, zatímco na nižším gymnáziu jsou dějiny zaměřeny čistě tematiky, nikoliv stylově.

Jakým způsobem pracujete s žáky hudebně nadanými a naopak s žáky hudebně nenadanými?

Nenadaní se musejí naučit teorii a vždy se pro ně nějaká ta činnost najde. Nadaní mají na výběr spoustu hudebních nástrojů jako je sopránová, altová, tenorová nebo basová flétna, klávesy, klavír, kdo hrál v lidové škole umění na nějaký hudební nástroj, tak pokud je přenosný, může si ho přinést a něco zahrát. Dále máme rytmické nástroje: bubny, bicí a Orffovy nástroje. Kromě toho mohou žáci nadaní na zpěv navštěvovat pěvecký sbor. Na nižším stupni je přípravný sbor a na vyšším stupni se už jedná o komorní sbor. Někteří studenti je doprovází hrou na hudební nástroje. Tyto sbory se pak účastní vánočních koncertů pořádaných i ostatními gymnázii.

Z uvedeného rozhovoru vyplývá, že hudební výchova na gymnáziu propojuje poslech hudby, dějiny hudebního umění, instrumentální hru, zpěv a tanec. Dějinami hudebního umění je blízká historii nebo literatuře, tancem tělesné výchově a rozvojem estetického a emocionálního vnímání výtvarné výchově. Existují i společné projekty s učiteli výtvarné výchovy. Na nižším gymnáziu se propojuje taneční hudba s lidovými písněmi a v dějinách hudby se probírají jen ti nejvýznamnější hudební skladatelé nebo období čistě tematicky. Na vyšším gymnáziu se v dějinách hudby již postupuje systematicky. Hudebně nenadaní žáci se musejí naučit dějiny hudby a vyučující pro ně vždy najde vhodnou činnost. Hudebně nadaní žáci se mohou realizovat během hodiny hrou na hudební nástroje a mohou také navštěvovat pěvecký sbor, který na škole existuje.

Shrnutí

Z uvedených rozhovorů vyplývá, že každý z vyučovacích předmětů se od druhého liší svojí podstatou. Zatímco matematika s kládá z řešení příkladů a slovních úloh a při výkladu nové látky je rovněž velmi důležité, aby studenti koncentrovali svoji pozornost na sebemenší detail, aby jim nic neuniklo a vše důkladně pochopili, fyzika a chemie již obsahují kromě řešení slovních úloh, psaní vzorců, rovnic a schémat také výkladové partie, při kterých studenti nemusejí koncentrovat pozornost na každý detail. Stačí, když si vedou zápisy z výkladu a doma se látku naučí. Biologie a geologie již obsahuje minimum rovnic či schémat, hodně výkladových partií, ale je důležité koncentrovat pozornost na popis obrázků, modelů či jiných artefaktů. Rovněž je zde hodně pojmů, které vyžadují časté opakování, aby byly správně zafixovány v paměti spolu s obrázkovou představou artefaktu. Při výuce cizímu jazyku je nejdůležitější vybudovat si pevné základy osvojením základních slovíček, gramatiky a pravopisu. Tedy zvláště u začátečníků je důležitá koncentrace pozornosti a časté opakování. Pokročilí studenti již svoje znalosti často rozvíjejí prostřednictvím nejrůznějších konverzačních témat, mají i poslechová cvičení a podobně, takže u nich již vysoký stupeň koncentrace není tak důležitý, naopak, je důležitá jistá uvolněnost, aby byli schopni plynule hovořit a rozumět mluvené řeči. Společenskovední předměty dějepis a zeměpis vyžadují především, aby studenti naslouchali výkladu učitele a psali si zápisky z jeho výkladu, z nichž se pak mohou doma připravovat na další hodinu spolu s látkou z učebnice. Vzhledem k tomu, že zeměpis tvoří jakousi hranici mezi přírodovědnými a společenskovedními předměty, je specifický především svojí prací s mapou, což od studentů vyžaduje poměrně velkou koncentraci pozornosti, aby si vycvičili orientaci v rovině a obrazovou paměť. Co se týče českého jazyka, na vyšším gymnáziu a běžném typu středních škol již mají studenti pravopis a rozbory vět v dostatečné míře osvojeny a většina vyučovacích hodin je věnována literatuře, která od studentů vyžaduje především, aby naslouchali výkladu učitele a dělali si z jeho výkladu zápis, z něhož se potom doma za pomoci učebnice připravují na další vyučovací hodinu. Výpočetní technika vyžaduje především získání vhledu do dané problematiky za pomoci instrukcí učitele a cvik, který studenti získají neustálým opakováním dané činnosti. Jakmile jsou studenti schopni samostatně pracovat, učitel zde funguje pouze jako instruktor, který jim poskytne individuálně radu v případě, že se dostanou do slepé uličky. Občanská nauka nebo základy společenských věd se skládají z výkladu učitele, kdy si studenti dělají zápisky, ale rovněž z nejrůznějších forem skupinové práce, her a diskusí nad daným tématem, kdy je zapotřebí, aby jim učitel vytvořil dostatečný prostor pro rozvoj fantazie a produkci

nejrůznějších nápadů. V tělesné výchově je kromě dostatečného prostoru, který jim učitel musí umožnit, aby je motivoval pro co nejlepší výkon, studenty také správným způsobem ukázat v případě, že jejich aktivita překročí jistou hranici, nebo v situacích, kdy je naprostá ukázněnost důležitá, například při cvičeních na nářadí nebo při nástupu na hodinu. Cílem výtvarné a hudební výchovy je především rozvíjet tvořivost, emocionalitu a estetické vnímání studentů, a proto je důležité jim to umožnit především vhodnou motivací a vytvořením dostatečného prostoru pro rozvoj fantazie a seberealizace studentů.

Tato diplomová práce se zabývá srovnáním středoškolských učitelů matematiky a základů společenských věd. t-test pro dva nezávislé soubory prokázal na 5%-ní hladině významnosti, že direktivita učitelů matematiky je statisticky významně vyšší než direktivita učitelů společenských věd. V této kapitole bylo zdůvodněno, že do značné míry k tomu přispívá rozdílné pojetí těchto vyučovacích předmětů.

2.7.3 Prospěch třídy

Hodnota korelačního koeficientu závislosti průměrné direktivity učitelů ve třídě na průměrném prospěchu třídy na konci školního roku 2004/2005 byla 0,43. Vzhledem k tomu, že tato hodnota je vyšší než 0,3 a poměrně blízká hodnotě 0,5, je možné předpokládat, že ve třídách s horším prospěchem vykazují učitelé v průměru vyšší direktivitu než ve třídách s prospěchem lepším.

Podle výpovědí učitelů existují typy tříd, kde hlavní slovo mají žáci pilní a svědomití, protože mají osobnostní nebo početní převahu nad žáky nesvědomitými a neukázněnými, kteří se jim musejí podřít. V takových třídách pak panuje příznivá pracovní atmosféra. Naopak v některých třídách mají hlavní slovo žáci neukáznění se špatnou pracovní morálkou, protože mají osobnostní nebo početní převahu nad žáky pilnými a svědomitými, kteří jsou nuceni se jim podřít a být v pozadí kolektivu. V takových třídách jsou učitelé nuceni vyvíjet mnohem větší úsilí především formou vyšší direktivity.

2.8 Vnitřní faktory ovlivňující direktivitu učitelů

2.8.1 Pohlaví učitele

Pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory byly porovnávány průměrné hodnoty direktivity mužů a žen na jednotlivých školách a na 5%-ní hladině významnosti bylo prokázáno, že průměrná direktivita žen je statisticky významně vyšší než průměrná direktivita mužů.

Celkový počet mužů byl 60 z celkového počtu 174 učitelů, což je zhruba 34,5%, zatímco celkový počet žen byl 114, což je zhruba 65,5%. Ženy tedy tvořily téměř dvojnásobný počet oproti mužům. Podle výpovědí učitelů muž má autoritu u žáků do značné míry danou svým pohlavím a také tím, že mužů je ve školství mnohem méně než žen, a proto jsou žáky do značné míry žádáni. Naproti tomu ženy si musejí autoritu více vydobývat a na rozdíl od mužů prý bývají důslednější.

2.8.2 Věk učitele

χ^2 -test nezávislosti potvrdil, že na 5%-ní hladině významnosti lze pokládat závislost mezi věkem a direktivitou učitele za prokázanou. Pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory pak byly porovnávány průměrné hodnoty direktivity učitelů do 40 let a nad 40 let na jednotlivých školách a na 1%-ní hladině významnosti bylo prokázáno, že učitelé nad 40 let vykazují statisticky významně vyšší direktivitu než učitelé do 40 let.

Podle výpovědí učitelů starší generace má již zautomatizovaný způsob výuky a přístup k žákům z doby minulého režimu, který byl založen především na autoritě a direktivitě pedagoga. Mladší generace učitelů již měla možnost se prostřednictvím studia na vysoké škole nebo prostřednictvím jiných forem doplňkového studia seznámit s nejrůznějšími alternativními a nedirektivními přístupy k výuce a k žákům, které se k nám po revoluci dostaly a ovlivnily jejich způsob výuky a přístup k žákům. Mladší generace učitelů má navíc k žákům i věkově blíže, více jim rozumí a chápe jejich potřeby. Navíc učitelé nad 40 let měli oproti učitelům do 40 let početní převahu. Učitelů do 40 let bylo 56 z celkového počtu 174, což činí zhruba 32,2%, zatímco učitelů nad 40 let bylo 118, což činí zhruba 67,8%. Učitelů nad 40 let tedy bylo přibližně dvakrát více než učitelů do 40 let.

2.9 Závěr

Z vyhodnocení dotazníků a rozhovorů s učiteli vyplývá, že faktory ovlivňující vztah učitele k žákům lze rozdělit do dvou hlavních skupin: vnější a vnitřní. Mezi vnější faktory patří typ školy, typ předmětu a prospěch třídy. Mezi vnitřní faktory patří pohlaví a věk učitele. Tzv. pomyslná laťka, kterou si učitel v daném předmětu vytváří a která určuje množství a stupeň nároků kladených učitelem daného předmětu na žáky, závisí na složení žáků, kteří se na příslušnou školu hlásí, a na osnovách dané školy v příslušném vyučovacím předmětu. Pokud se na danou školu hlásí prospěchově lepší žáci a osnovy v daném předmětu jsou svým obsahem rozsáhlejší, bude pomyslná laťka vyšší. Na gymnázia se běžně hlásí prospěchově lepší žáci než na odborné školy a rovněž osnovy ve všeobecně vzdělávacích předmětech zde bývají oproti odborným školám rozsáhlejší. Odborné školy mají naproti tomu mnohem více předmětů odborně zaměřených.

Co se týče typu předmětu, jsou předměty vyžadující svojí povahou vyšší direktivitu učitelů a naopak předměty vyžadující direktivitu nižší. Matematika vyžaduje nepřetržitou koncentraci pozornosti žáků na řešení příkladů, pochopení učiva a především je v ní důležité získat určitý cvik v řešení příkladů neustálým opakováním a procvičováním učiva. To vyžaduje i vyšší direktivitu učitelů matematiky. Fyzika a chemie mají na rozdíl od matematiky v osnovách i některé ryze výkladové partie, které se mohou žáci bez problémů naučit, i když by jim měli zároveň i rozumět. Při výkladu těchto partií jim učitel může umožnit více prostoru pro dotazy a diskusi a být méně direktivní než při řešení fyzikálních příkladů, chemických rovnic a psaní vzorců chemických sloučenin. Biologie na rozdíl od fyziky a chemie neobsahuje s výjimkou genetiky řešení příkladů, ale je v ní velké množství pojmů a názvů, které si žáci musejí osvojit a pod nimiž by měli mít vytvořenou i představu. Proto se zde používá velké množství pomůcek. Pojmy je proto důležité procvičovat. Cizí jazyky vyžadují vyšší direktivitu učitele především v počátcích osvojování jazyka, kdy si žáci musejí vytvořit základní slovní zásobu a zvládnout základní gramatiku jazyka. V další fázi si již slovní zásobu rozšiřují, zdokonalují se v gramatice jazyka a pokročilí žáci již převážně konverzují a poslouchají audiokazety s nahrávkami cizojazyčného slovního projevu, takže u pokročilejších žáků učitelé již nemusejí být tak direktivní jako u začátečníků. Společenskovědní předměty jsou již ryze výkladové, a navíc je důležité, aby si žáci v nich dokázali vytvořit svůj vlastní postoj a názor, který jim učitel umožní tehdy, když s nimi na dané téma diskutuje, a vytváří jim tak prostor prostřednictvím vyšší symetrie a non-direktivity ve vztahu učitel-žák. Zeměpis na rozdíl od dějepisu patří k mezioborovým předmětům, a to přírodovědného a společenskovědního

směru, a proto se v něm objevuje například práce s mapou, která vyžaduje vyšší direktivitu ze strany učitele. Český jazyk bývá na vyšším stupni gymnázia a na ostatních typech středních škol zastoupen především literaturou, která je svým pojetím velice blízká dějepisu. Během rozborů básní či jiných literárních děl nebo slohových cvičení by měl učitel rovněž rozvíjet fantazii a kreativitu žáků, což jim může umožnit vyšší symetrii a non-direktivitou ve vztahu učitel-žák. Pouze při procvičování gramatiky formou diktátů a nejrůznějších mluvnických cvičení musí být učitel více direktivní. Direktivita učitelů odborných předmětů závisela především na typu školy. Výsledky uvedené v tabulkách na začátku této kapitoly ukazují, že na některých školách měly odborné předměty větší důležitost, a direktivita učitelů těchto předmětů byla vyšší. Na jiných školách, jako např. na gymnáziu, tomu bylo naopak. V celkovém průměru však vyšla direktivita učitelů odborných předmětů nižší než direktivita učitelů českého jazyka a naopak vyšší než direktivita učitelů občanské nauky a základů společenských věd. Učitelé občanské nauky a základů společenských věd by měli žáky především učit vést diskusi nad zadanou problematikou, vyjadřovat svůj vlastní názor a poznávat své vlastní postoje k lidem, ke světu a k životu kolem nás. K tomu je důležité jim vytvářet dostatečný prostor, který vyžaduje vyšší symetrii a non-direktivitu ve vztahu učitel-žák. Kromě výkladových partií učitelé těchto předmětů žákům výuku zpestřují nejrůznějšími formami skupinové práce a formou her. Učitelé tělesné výchovy musejí být direktivní především při cvičení na sportovním nářadí, při plnění sportovních disciplin a při společných nástupech a rozcvičkách. Naopak při sportovních hrách, jako je fotbal, basketbal, mohou žákům dopřát mnoho prostoru pro jejich seberealizaci. Navíc už samotné pojetí tělesné výchovy vyžaduje, aby učitelé motivovali žáky k pohybu a sportovnímu výkonu, takže jim musejí vytvořit dostatečný prostor, aby se mohli žáci cítit uvolněně a aby mohli podat nějaký sportovní výkon. Žákům výtvarné a hudební výchovy musejí učitelé dopřát ještě více prostoru, aby se mohla projevit jejich kreativita a fantazie, která je v oblasti umění nezbytná. Direktivita učitele v těchto předmětech se projevuje především v oblasti naukových předmětů, které jsou svým pojetím blízké dějepisu nebo literatuře.

Učitelé matematiky se tedy v celkovém pořadí umístili v průměrné direktivitě na prvním místě před učiteli fyziky a chemie a v 5-stupňové škále hodnocení direktivity dosáhli průměru 3,30, zatímco učitelé občanské nauky a základů společenských věd se umístili v průměrné direktivitě na třetím místě od konce před učiteli tělesné výchovy a ostatních výchov a dosáhli průměru pouze 2,26. T-test pro dva nezávislé soubory prokázal na 5%-ní

hladině významnosti, že direktivita učitelů matematiky je statisticky významně vyšší než direktivita učitelů společenských věd.

Prospěch třídy je rovněž jedním z vnějších faktorů ovlivňujících vztah učitele k žákům. Podle učitelů existují dva základní typy tříd. V některých mají hlavní slovo pilní a ukázněni žáci a zbytek třídy se jim podřídí. V jiných mají naopak hlavní slovo nesvědomití a neukázněni jedinci, kterým se podřídí i zbytek kolektivu. V takových třídách je nutné vyvinout ze strany učitele větší úsilí k usměrnění třídy, což vyžaduje i větší direktivitu ze strany učitele. V třídách, kde mají hlavní slovo pilní a ukázněni žáci, je tomu naopak.

Co se týče vnitřních faktorů, podle názorů učitelů muži mají ve školství do značné míry danou autoritu svým pohlavím a také tím, že jich je zde méně než žen. Ženy si musejí svoji autoritu více vydobývat vyšší direktivitou. Navíc prý bývají mnohem důslednější než muži. Mladší učitelé bývají vůči žákům, více empatičtí než starší učitelé, protože k nim mají věkově blíže. Navíc měli větší možnost se seznámit s nejrůznějšími formami alternativních a nedirektivních přístupů k žákům, které k nám pronikly především po pádu minulého režimu. Starší generace mívá často již zaběhlý direktivní přístup k žákům z doby minulého režimu.

3. SLOVNÍ HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM ŽÁKŮ

3.3 Analýza slovního hodnocení učitelů prostřednictvím žáků

V další části vyhodnocování dotazníku uvedeného v příloze č. 1 se budeme zabývat analýzou slovního hodnocení učitelů prostřednictvím žáků ve vztahu k číselným hodnotám průměrné direktivity učitelů.

V příloze č. 21 jsou uvedeny intervaly, pod nimi je seznam předmětů, v nichž průměrná direktivita učitele zapadá do příslušného intervalu, vedle každého předmětu je uveden typ školy, pohlaví a přibližný věk učitele a dále znaménko, které udává, jakým způsobem byl učitel daného předmětu slovně hodnocen žáky. Pokud je jeho hodnocení vysloveně pozitivní, je znaménko +, pokud je vysloveně negativní, je znaménko -. Pokud se v hodnocení objevují pozitiva i negativa současně, tedy ambivalence, je znaménko + -. Souhrnné slovní hodnocení učitele prostřednictvím žáků je uvedeno pod předmětem.

3.4 Kvalitativní analýza slovního hodnocení učitelů prostřednictvím žáků

V této kapitole se budeme zabývat kvalitativní analýzou slovního hodnocení učitelů studenty v závislosti na průměrném číselném hodnocení jejich direktivity. Sledujme proto údaje uvedené v příloze č. 21.

V intervalu $< 1; 1,2$) bylo z celkového počtu 7 učitelů hodnoceno 5 učitelů záporně, pouze 1 učitel kladně a 1 učitel měl ambivalentní hodnocení. Kladně byla hodnocena učitelka tělesné výchovy na SPŠ dopravní. Tělesná výchova totiž patří k předmětům, kde průměrná direktivita učitelů je nízká ve srovnání s jinými typy předmětů, a podle výsledků kvantitativního rozboru slovního hodnocení učitelů studenti v tomto typu předmětu žádají dokonce nižší direktivitu, než je průměrná hodnota direktivity učitelů tohoto předmětu. Učitelka tělesné výchovy byla hodnocena jako hodná, pohodová, vytvářející příjemnou atmosféru. Naopak hlavním nedostatkem negativně hodnocených učitelů bylo především to, že studentům dopřávají příliš mnoho volnosti, nemají autoritu, mají problémy s kázní, nekladou na studenty téměř žádné požadavky a studenti se v jejich hodinách často nudí.

V intervalu $< 1,2; 1,5$) byli z celkového počtu 4 učitelů 2 učitelé hodnoceni záporně, 1 učitel měl ambivalentní hodnocení a pouze 1 učitel byl hodnocen kladně. Kladně byl

hodnocen učitel odborné kresby na střední uměleckoprůmyslové škole. Jak již bylo uvedeno v kvantitativním rozboru slovního hodnocení učitelů, odborné předměty mají široké spektrum číselného hodnocení direktivity učitelů v závislosti na typu škol. Tento učitel byl hodnocen jako přátelský, dopřávající volnost studentům. Záporně byli hodnoceni učitelé, kteří nebyli schopni zabavit a nedokázali vytvořit vhodné pracovní klima.

V intervalu $< 1,5; 1,8$) byl z celkového počtu 14 učitelů pouze 1 učitel hodnocen záporně, 7 učitelů bylo hodnoceno kladně a zbylých 6 učitelů mělo ambivalentní hodnocení. Záporně byla hodnocena učitelka občanské nauky na obchodní akademii, která si nedokáže utvořit vhodné pracovní klima ve třídě a její výklad je monotónní bez přímého kontaktu se studenty. Naopak nejčastější charakteristiky pozitivně hodnocených učitelů byly: přátelský, umí jednat se studenty, dokáže naučit látku, dopřává studentům dostatek volnosti, hodina je zajímavá a zábavná.

V intervalu $< 1,8; 2,1$) bylo z celkového počtu 20 učitelů 6 učitelů hodnoceno záporně, 8 učitelů mělo ambivalentní hodnocení a 6 učitelů bylo hodnoceno kladně. Nejčastější záporné charakteristiky negativně hodnocených učitelů jsou: nezajímavý a nudný výklad, nedokáže studenty zaujmout, učivo dobře nevysvětlí, studentů si příliš nevšímá, mívá problémy s kázní. Naopak kladné charakteristiky pozitivně hodnocených učitelů byly: hodný, vlídný, vytváří příjemnou atmosféru, hodně naučí.

V intervalu $< 2,1; 2,4$) bylo z celkového počtu 23 učitelů 5 učitelů hodnoceno záporně, 11 učitelů mělo ambivalentní hodnocení a 7 učitelů bylo hodnoceno kladně. Záporné charakteristiky negativně hodnocených učitelů byly: nezajímavý výklad, nemá příliš autoritu, nedokáže studenty zaujmout, má problémy s kázní, málo naučí, studentů si nevšímá. Naopak kladné charakteristiky pozitivně hodnocených učitelů byly: oblíbený, dokáže studenty zaujmout, dobře vykládá učivo, umí si získat autoritu, má smysl pro humor.

V intervalu $< 2,4; 2,7$) bylo z celkového počtu 25 učitelů 6 učitelů hodnoceno záporně, 8 učitelů mělo ambivalentní hodnocení a 11 učitelů bylo hodnoceno kladně. Nejčastější záporné charakteristiky negativně hodnocených učitelů byly: nemá autoritu, výklad není příliš srozumitelný, má problémy s kázní, nedokáže studenty zaujmout, málo toho naučí. Pouze učitelka tělesné výchovy na střední škole sociální byla naopak negativně hodnocena z důvodu vysokých nároků na studenty, přísné klasifikace a okřikování studentů. Její číselné hodnocení direktivity totiž vysoce převyšovalo průměrnou hodnotu direktivity učitelů tělesné výchovy. Naopak nejčastější charakteristiky pozitivně hodnocených učitelů byly: pohodový, dokáže

vysvětlit učivo, dokáže si zjednat o hodině pořádek, umí jednat se studenty, hodina je zajímavá a zábavná.

V intervalu $< 2,7; 3$) byli z celkového počtu 19 učitelů 3 učitelé hodnoceni záporně, 4 učitelé měli ambivalentní hodnocení a 12 učitelů bylo hodnoceno kladně. Nejčastější charakteristiky negativně hodnocených učitelů byly: přísný, náladový, nesympatický, jedná se studenty povýšeně. Naopak nejčastější charakteristiky pozitivně hodnocených učitelů byly: má autoritu, výklad je srozumitelný, studenti s ním spolupracují, umožňuje jim svobodně se projevit, je pohodový a přátelský.

V intervalu $< 3; 3,3$) byli z celkového počtu 24 učitelů 2 učitelé hodnoceni záporně, 9 učitelů mělo ambivalentní hodnocení a zbylých 13 učitelů bylo hodnoceno kladně. Nejčastější charakteristiky negativně hodnocených učitelů byly: nemá vhodný přístup k výuce, hodiny jsou nezáživné, nejedná se studenty vlídně, studenty látku pořádně nenaučí. Naopak nejčastější charakteristiky pozitivně hodnocených učitelů byly: má autoritu, dokáže studenty usměrnit, ale zároveň jim umožní dostatek prostoru pro vlastní vyjádření, hodiny jsou zajímavé a zábavné, hodně naučí, studenty respektuje.

V intervalu $< 3,3; 3,6$) byl z celkového počtu 15 učitelů pouze 1 učitel záporně hodnocen, 10 učitelů mělo ambivalentní hodnocení a 4 učitelé byli hodnoceni kladně. Záporně byla hodnocena učitelka dějepisu na SPŠ spojů, která nedokáže student zaujmout svým výkladem, nemá příliš autoritu, hodina je chaotická a studenti se nudí. Naopak charakteristiky kladně hodnocených učitelů byly: přísný, spravedlivý, má autoritu, předmět dokáže vhodným způsobem předat studentům, je náročný.

V intervalu $< 3,6; 3,9$) byli z celkového počtu 8 učitelů 3 učitelé hodnoceni záporně, 3 učitelé měli ambivalentní hodnocení a 2 učitelé byli hodnoceni kladně. Charakteristiky negativně hodnocených učitelů byly dvojího druhu. Dva učitelé byli hodnoceni způsobem: učí nevhodným způsobem, studenty nedokáže zaujmout, studenti se v hodinách často nudí, nemá vhodné požadavky a přístup ke studentům. Učitelka fyziky na gymnáziu byla hodnocena odlišným způsobem: hodně přísná a pedantská, stojí si za svým názorem a se studenty jedná povýšeně, často se rozčiluje a pro studenty nemá příliš pochopení. Naopak charakteristiky pozitivně hodnocených učitelů byly: má přirozenou autoritu, umí být přísný, má zajímavé hodiny, je náročný, předmět ho baví.

V intervalu $< 3,9; 4,2$) byli z celkového počtu 10 učitelů 2 učitelé hodnoceni záporně a 8 učitelů mělo ambivalentní hodnocení. Kladně nebyl hodnocen žádný učitel.

Charakteristiky negativně hodnocených učitelů byly: náladový, přísný, autoritativní, nekázeň ve třídě odbourává křikem, nepřístupný, povyšuje se nad studenty.

V intervalu $< 4,2 ; 4,5)$ byli pouze 2 učitelé, z nichž 1 učitelka měla záporné hodnocení a 1 učitelka měla ambivalentní hodnocení. Charakteristiky negativně hodnocené učitelky byly: dosti přísná, povyšuje se nad studenty, neumožňuje studentům se volně projevit, výklad je velmi rychlý.

V intervalu $< 4,5; 4,8)$ byla pouze 1 učitelka, která měla ambivalentní hodnocení.

V intervalu $< 4,8; 5 >$ byly pouze 2 učitelky, které byly hodnoceny záporně. Charakteristiky jejich hodnocení byly: velmi autoritativní, neoblíbená, povyšuje se nad studenty.

V závěru této kapitoly rozebereme, jaká hodnocení učitelů převládají v jednotlivých intervalech.

V intervalu $< 1; 1,2)$ převládala záporná hodnocení učitelů. Interval $< 1,2; 1,5)$ začíná tvořit přechod od záporných hodnocení ke kladným. V intervalu $< 1,5; 1,8)$ byly počty ambivalentních hodnocení a kladných hodnocení učitelů vzácně vyrovnané. Totéž platilo i v intervalu $< 1,8; 2,1)$. V intervalech $< 2,1; 2,4)$ a $< 2,4; 2,7)$ již postupně začínají převažovat kladná hodnocení nad zápornými, ale stále zde ještě převažují ambivalentní hodnocení. V intervalech $< 2,7; 3)$ a $< 3; 3,3)$ již jasně převažují kladná hodnocení. Interval $< 3,3; 3,6)$ již tvoří přechod od kladných hodnocení k záporným. Převažují v něm ambivalentní hodnocení. V intervalu $< 3,6; 3,9)$ již začínají převažovat záporná hodnocení. Totéž platí i v intervalu $< 3,9; 4,2)$, kde se již nevyskytuje žádné kladné hodnocení, ale převažují zde ambivalentní hodnocení. V intervalu $< 4,2; 4,5)$ jsou počty ambivalentních a záporných hodnocení vyrovnané, v intervalu $< 4,5; 4,8)$ se objevuje ambivalentní hodnocení, ale v intervalu $< 4,8; 5 >$ jsou již všechna hodnocení záporná.

Na základě těchto výsledků můžeme vymezit 3 základní typy učitelů, u nichž jasně převládají buď negativní nebo pozitivní hodnocení. První typ má číselnou hodnotu průměrné direktivity v intervalu $< 1; 1,2)$ a je hodnocen vesměs negativně. Jeho vztah ke studentům je převážně symetrický a non-direktivní. Nazveme ho proto jako typ symetrický, non-direktivní. Druhý typ učitele má číselnou hodnotu průměrné direktivity v intervalu $< 2,7; 3,3 >$. Je hodnocen vesměs kladně a jeho vztah ke studentům je symetrický, ale zároveň i direktivní (dopřává jim prostor, ale zároveň je i dokáže vhodně usměrnit). Nazveme ho proto jako typ

symetrický, direktivní. Třetí typ učitele má číselnou hodnotu průměrné direktivity v intervalu $< 4,8; 5 >$. Je hodnocen vesměs negativně a na základě charakteristiky jeho vztahu ke studentům ho můžeme nazvat jako typ asymetrický, direktivní.

Učitelé, jejichž číselná hodnota průměrné direktivity se vyskytuje mimo tyto tři intervaly, tvoří typ smíšený. Bývají hodnoceni kladně, ambivalentně i záporně.

V závěru této kapitoly uvedeme charakteristická hodnocení tří výše uvedených typů učitelů.

Typ symetrický, non-direktivní, jehož číselná hodnota průměrné direktivity se vyskytuje v intervalu $< 1; 1,2 >$, bývá hodnocen následujícím způsobem: dopřává studentům příliš mnoho volnosti, nemá autoritu, má problémy s kázní, neklade na studenty téměř žádné požadavky, studenti se v jeho hodinách často nudí. Tvoří zhruba 2,9% z celkového počtu učitelů.

Typ symetrický, direktivní, jehož číselná hodnota průměrné direktivity se vyskytuje v intervalu $< 2,7; 3,3 >$, bývá hodnocen následujícím způsobem: má autoritu, je pohodový a přátelský, výklad učiva je srozumitelný, hodiny jsou zajímavé a zábavné, hodně naučí, studenti s ním spolupracují, umožňuje studentům se svobodně projevit a vyjádřit svůj názor, ale zároveň je dokáže i usměrnit, studenty respektuje. Tvoří zhruba 14,4% z celkového počtu učitelů.

Typ asymetrický, direktivní, jehož číselná hodnota průměrné direktivity se vyskytuje v intervalu $< 4,8; 5 >$, bývá hodnocen následujícím způsobem: velmi autoritativní, neoblíbený, povyšuje se nad studenty. Tvoří zhruba 1,1% z celkového počtu učitelů.

3.5 Kvantitativní analýza slovního hodnocení učitelů prostřednictvím žáků

Kvantitativní analýza slovního hodnocení učitelů probíhala následujícím způsobem. Byl pevně zvolen interval a kategorie předmětů. Poté se provedl součet znamének + v hodnocení učitelů spadajících v průměrné direktivitě do příslušného intervalu a zároveň i do příslušné kategorie vyučovacích předmětů. Označme tento součet **K**. Poté se stejným způsobem provedl součet znamének + -, označme ho **L**, a součet znamének -, označme ho **M**. Nakonec se spočítal tzv. index pozitivního hodnocení učitelů:

$$I = K + 1/2L - M$$

Vypočtené hodnoty indexů pozitivního hodnocení učitelů příslušné kategorie předmětů v jednotlivých intervalech jsou uvedeny v tabulce v příloze č. 20.

3.6 Komentář

Z tabulky indexů pozitivního hodnocení učitelů uvedené v příloze č. 20 vyplývá, že v celkovém hodnocení předmětů dosáhli nejvyššího indexu pozitivního hodnocení učitelé, jejichž průměrný stupeň direktivity se pohyboval v intervalu $\langle 3; 3,25 \rangle$ a hned za nimi se umístili učitelé s průměrným stupněm direktivity v intervalu $\langle 2,75; 3 \rangle$. Z toho vyplývá, že nejoblíbenějšími učiteli mezi studenty jsou ti učitelé, jejichž průměrný stupeň direktivity je blízký hodnotě 3. Tito učitelé mají se studenty vyvážený, harmonický vztah. Vhodným způsobem jim umožňují se během vyučování svobodně projevit, ale zároveň je i dokážou vhodným způsobem usměrnit, takže je vztah mezi nimi a studenty vyvážený. Vzhledem k tomu, že nejvyšší hodnota indexu pozitivního hodnocení byla v intervalu $\langle 3; 3,25 \rangle$, je patrné, že studenti jsou raději o něco více usměrňováni ve srovnání s prostorem, který jim učitel vytváří pro jejich svobodné sebeprojevení.

Naopak nejnižší hodnotu indexu pozitivního hodnocení měli učitelé s průměrným stupněm direktivity v intervalu $\langle 1; 1,25 \rangle$ a hned po nich učitelé s průměrným stupněm direktivity v intervalu $\langle 4,75; 5 \rangle$. Z toho vyplývá, že nejméně oblíbení jsou učitelé, kteří příliš umožňují studentům během vyučování se svobodně projevovat a málo je usměrňují a hned po nich učitelé, kteří jim naopak málo umožňují během vyučování se svobodně projevit a příliš je usměrňují.

Co se týče přírodovědných předmětů, kde průměrná hodnota stupně direktivity učitelů byla 3,17, nejvyšší hodnota indexu pozitivního hodnocení byla v intervalu $\langle 3,25; 3,5 \rangle$. Jazyky, kde průměrná hodnota stupně direktivity učitelů byla 2,73, měly nejvyšší hodnotu indexu pozitivního hodnocení v intervalu $\langle 3; 3,25 \rangle$. Společenskovední předměty, kde průměrná hodnota stupně direktivity učitelů byla 2,60, měly nejvyšší hodnotu indexu pozitivního hodnocení učitelů v intervalu $\langle 2,75; 3 \rangle$. Odborné předměty, kde průměrná hodnota stupně direktivity učitelů byla 2,51, měly sice nejvyšší hodnotu indexu pozitivního hodnocení učitelů v intervalu $\langle 3; 3,25 \rangle$, ale z tabulky je patrné, že hodnoty tohoto indexu byly vzácně vyrovnané v celé šíři intervalu $\langle 2,5; 3,25 \rangle$. Naproti tomu výchovy, kde průměrná hodnota stupně direktivity učitelů byla 2,09, měly nejvyšší hodnotu indexu pozitivního hodnocení v intervalu

(1,75; 2). Je tedy patrné, že hodnota indexu pozitivního hodnocení učitelů je závislá na typu předmětů, který charakterizuje průměrná hodnota stupně direktivity učitelů v tomto typu předmětů. Zatímco v přírodovědných předmětech, jazycích, společenských i odborných předmětech byla nejvyšší hodnota indexu pozitivního hodnocení učitelů v intervalu o něco vyšším než je průměrná hodnota stupně direktivity učitelů v těchto typech předmětů, ve výchovách tomu bylo naopak. Z toho lze usoudit, že v tělesné, výtvarné a hudební výchově studenti od učitelů očekávají více prostoru pro vlastní seberealizaci, než je v průměru zvykem, zatímco v ostatních předmětech je tomu naopak. Vyrovnané hodnoty nejvyšších indexů pozitivního hodnocení učitelů odborných předmětů v širokém pásmu intervalu lze rovněž vysvětlit širokým spektrem průměrných hodnot stupně direktivity učitelů odborných předmětů na různých typech škol. Zatímco na střední odborné škole stavební byla průměrná hodnota stupně direktivity učitelů odborných předmětů 3,30, na střední průmyslové škole elektrotechnické činila tato hodnota pouze 2,03 a na gymnáziu dokonce 1,00, ačkoliv na gymnáziu byly odborné předměty zastoupeny pouze programováním.

Podíváme-li se na graf závislosti direktivity učitelů na typu předmětu a srovnáme-li hodnoty četností průměrných číselných hodnot direktivity učitelů jednotlivých skupin předmětů s hodnotami indexů pozitivního hodnocení učitelů v příslušných intervalech, zjistíme, že nejvyšší hodnoty indexů pozitivního hodnocení učitelů příslušné skupiny předmětů se objevují v intervalech, v nichž se zároveň vyskytuje medián, neboli střední hodnota souboru číselných hodnot průměrné direktivity učitelů příslušné skupiny předmětů.

3.7 Závěr

Výsledky kvantitativní analýzy slovního hodnocení učitelů prostřednictvím žáků prokázaly, že v rámci všech předmětů byli nejpříznivěji hodnoceni učitelé v intervalu $< 3; 3,25$) a hned potom učitelé v intervalu $< 2,75; 3$), zatímco nejméně příznivě byli hodnoceni učitelé v intervalu $< 1; 1,25$) a hned potom v intervalu $< 4,75; 5$ >. Žáci tedy mají nejvíce v oblibě učitele, kteří jim umožňují se svobodně projevit, ale zároveň je i dokážou vhodně usměrnit, takže je vztah mezi nimi a učitelem vyvážený. Podle výsledků si dokonce žáci přejí být o něco více usměrňováni ve srovnání s prostorem pro svobodné sebevyjádření. Naopak negativně bývají hodnoceni učitelé, kteří žáky velmi málo usměrňují a dopřávají jim příliš mnoho prostoru pro sebevyjádření, a rovněž učitelé, kteří žákům dopřávají velmi málo prostoru pro sebevyjádření a příliš je usměrňují.

Důležitým faktorem v hodnocení učitelů je též typ předmětu. Každý typ předmětu je charakterizován číselnou hodnotou průměrné direktivity učitelů tohoto typu předmětu. Ve skupině přírodovědných předmětů, jazyků a společenskovedních předmětů bývají nejpriznivěji hodnoceni učitelé, jejichž číselná hodnota průměrné direktivity je blízká a o něco málo vyšší než číselná hodnota průměrné direktivity učitelů příslušné skupiny předmětů. Ve skupině odborných předmětů je situace složitější, protože číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů této skupiny předmětů závisí především na typu příslušné školy. Ve skupině výchov je situace poněkud odlišná. Nejpriznivěji zde bývají hodnoceni učitelé, jejichž číselná hodnota průměrné direktivity je o něco málo nižší než číselná hodnota průměrné direktivity učitelů této skupiny předmětů. Ve skupině přírodovědných předmětů, jazyků a společenskovedních předmětů si tedy žáci přejí být o něco více usměrňováni, než bývá v průměru zvykem, zatímco v oblasti výchov si naopak přejí o něco více prostoru pro vlastní seberealizaci, než bývá v průměru zvykem. Nejlépe totiž bývají hodnoceni v příslušné skupině předmětů učitelé, jejichž direktivita odpovídá mediánu, neboli střední hodnotě direktivity učitelů příslušné skupiny předmětů.

Výsledky kvalitativní analýzy slovního hodnocení učitelů prostřednictvím žáků prokázaly existenci 3 základních typů učitelů:

- 1) typ symetrický, non-direktivní
- 2) typ symetrický, direktivní
- 3) typ asymetrický, direktivní.

Typ symetrický, non-direktivní má číselnou hodnotu průměrné direktivity zhruba v intervalu $< 1; 1,2$). Žákům příliš umožňuje během vyučování se svobodně projevovat a málo je usměrňuje. Bývá nejčastěji hodnocen negativně. Jen výjimečně se může v této skupině vyskytnout pozitivně hodnocený učitel předmětu, který vyžaduje svojí podstatou nižší direktivitu, jako je např. tělesná, výtvarná či hudební výchova. Nejčastější záporné charakteristiky hodnocení učitelů tohoto typu jsou: dopřává studentům příliš mnoho volnosti, nemá autoritu, má problémy s kázní, neklade na studenty téměř žádné požadavky, studenti se v jeho hodinách často nudí. Tento typ se vyskytuje zhruba ve 3% všech učitelů.

Dalším typem učitele je typ symetrický, direktivní, který má číselnou hodnotu průměrné direktivity zhruba v intervalu $< 2,7; 3,3$ > a bývá nejčastěji hodnocen kladně následujícím způsobem: má autoritu, je pohodový a přátelský, výklad učiva je srozumitelný, hodiny jsou

zajímavé a zábavné, hodně naučí, studenti s ním spolupracují, umožňuje studentům se svobodně projevit a vyjádřit svůj názor, ale zároveň je dokáže i usměrnit, studenty respektuje.

Tento typ se vyskytuje zhruba ve 14% všech učitelů.

Třetím typem učitele je typ asymetrický, direktivní, který má číselnou hodnotu průměrné direktivity zhruba v intervalu $< 4,8; 5 >$. Bývá nejčastěji hodnocen záporně následujícím způsobem: velmi autoritativní, neoblíbený, povyšuje se nad studenty. Tento typ se vyskytuje zhruba v 1% všech učitelů.

Učitelé, jejichž číselná hodnota průměrné direktivity leží mimo tyto intervaly, tvoří smíšené typy učitelů a mohou mít proto různá hodnocení.

4. ROZDÍLNOST PŘÍSTUPŮ K PROFESI MEZI UČITELI MATEMATIKY A OBČANSKÉ NAUKY

4.1 Faktory ovlivňující postoj učitelů k jejich profesi

Každý, kdo se rozhodne pro učitelskou profesi, musí mít určitou motivaci, která ovlivňuje jeho rozhodování.

Allison v roce 1982 napsal, že příležitost ke kreativitě, kterou učitelství poskytuje, je důležitá pro současné vzdělávání studentů, kteří speciálně jsou motivováni pro službu dětem více než společnosti nebo ideálům (ALLISON IN POLLAK, FARRIS 1991-92, s. 424).

Goodlad v roce 1984 uvádí, že důvody, proč si lidé volí učitelskou profesi, jsou touha učit a částečně i víra, že učitelství je cenné, a jsou ochotni sloužit druhým (ALLISON IN POLLAK, FARRIS 1991-92, s. 424).

Kemper a Mangieri v roce 1985 uvedli, že studenti 11. A 12. Ročníku, kteří bydleli na koleji a měli zájem o učitelskou profesi, uvedli následující důležité faktory ovlivňující jejich zájem: znalost a dovednost vyučovacího předmětu (76%), zájem o vyučovací předmět (68%) a touha pracovat s dětmi nebo mládeží (64%) (KEMPER, MANGIERI IN POLLAK, FARRIS 1991-92, s. 424).

V roce 1992 byl v naší republice pod vedením Radomíra Havlíka připravován návrh dlouhodobého výzkumu uchazečů, studentů a absolventů učitelských směrů. První informace poskytla již analýza dokumentů přijímacího řízení, která potvrdila i hlavní tendence let předchozích. Povahu pedagogické fakulty jako „záložní“, tj. stojící až na dalších místech v pořadí zájmu o studium, tu do značné míry dokumentuje fakt, že v roce 1994 ze 2992 přihlášených k dennímu magisterskému studiu se k přijímacím zkouškám dostavilo 1698 uchazečů. Na jedné straně tak počet přihlášek až sedmkrát převýšil možnosti přijetí, na druhé straně se však nakonec účastnilo přijímacího řízení jen 58% přihlášených (HAVLÍK 1995, s. 154 – 155).

Sonda byla prováděna dotazníkovou technikou v průběhu ústních přijímacích zkoušek v roce 1994 (HAVLÍK 1995, s. 156).

Potvrdilo se, že volba pedagogické fakulty je velmi často pojistkou v případě nepřijetí na jinou fakultu. Zájem o pedagogickou práci je oborově diferencován. Nejzřetelnější je tento

zájem u učitelství 1. Stupně, slabší je tato motivace u studujících všeobecně vzdělávacích předmětů. Pro učitelské profese se více vyslovují dívky, respondenti z menších lokalit. Tradiční dráhu učitelů naznačuje i relativně nižší vzdělanostní úroveň rodičů studentů učitelství 1. Stupně než ostatních. Silná je rodinná tradice pedagogické práce. Čím dříve se dotazovaný rozhodoval pro pedagogickou fakultu, tím spíše je zaměřen na učitelství. Toto zaměření bylo naopak nejslabší u těch, kdo se pro pedagogickou fakultu rozhodovali na poslední chvíli. Nejsilnější je zájem o pedagogickou perspektivu u respondentů s pedagogickou zkušeností. Mnoho středoškoláků podává přihlášky na více fakult a oborů. Ti, kteří volili více oborů na pedagogické fakultě, častěji chtějí být učiteli. Na druhé straně ti, kdo volili i jinou fakultu, potvrzují hypotézu o učitelství jako východisku „ z nouze“ (HAVLÍK 1995, s. 162).

Učitelská profese tedy může být atraktivní především svojí kreativitou. Dále přitahuje jedince, kteří rádi pracují s dětmi, kteří jsou ochotni sloužit druhým a baví je učit. Rovněž zde hraje roli i znalost a dovednost předmětu, který chtějí zájemci o tuto profesi vyučovat. Avšak někteří jedinci si učitelskou profesi mohou zvolit z toho důvodu, že nebyli přijati na jiné obory, které pro ně byly více atraktivní.

V posledních letech byla v naší republice tendence sjednocovat aprobace učitelů pro 2. a 3. stupeň. Mnoho učitelů proto začínalo učit na základní škole a později se jim naskytlá příležitost přestoupit na střední školu. Navíc u nás v 90. letech začala vznikat víceletá gymnázia, kde náplň výuky v primě až kvartě byla obdobná jako náplň výuky v 6. – 9. ročnících, základní školy. Proto v této kapitole nebudeme striktně oddělovat učitele základní a střední školy. Mnoho uchazečů o učitelskou profesi má v průběhu studia na vysoké škole určité ideály, ale když nastoupí do svého prvního zaměstnání, poznají, že realita je jiná. V následující části se proto budeme zabývat zkušenostmi začínajících učitelů. Studie uvedená v článku **Person And Context in Becoming A New Teacher** (Člověk a prostředí při formování nového učitele), který napsala **Maria Assuncao Flores**, se zabývá faktory ovlivňujícími výkon profese začínajících učitelů a jejich vývoj během prvních let jejich kariéry.

Longitudinální studie byla započata v letech 1999/2000 na 6 školách umístěných v severním Portugalsku. Školy byly vybírány podle dvou kritérií: typu (vesnická, uvnitř města, na okraji města) a velikosti (velká, malá a střední). Všem začínajícím učitelům byla předem vysvětlena pravidla výzkumného projektu. Celkem 14 učitelů souhlasilo s účastí v této studii. Všichni byli začátečníci. 7 z nich učilo fyziku a chemii, 3 byli jazykáři, 1 matematik, 1 biolog,

1 tělocvikář a 1 hudební výchovu. 9 z nich bylo žen a 5 mužů. Jejich věk byl v rozmezí 22 až 28 let, v průměru 23,9 let. Všichni absolvovali integrovaný model učitelského výcviku, tj. výuku předmětu a výuku pedagogiky. Výuka pedagogiky se skládala z historie a filozofie vzdělávání, sociologie vzdělávání, vývaje učebních osnov, vývojové psychologie, technologie vzdělávání, metod vyučování atd. Jednalo se o pětiletý kurz složený ze 4 let studia na univerzitě a 1 školního roku učitelské praxe.

79% začínajících učitelů očekávalo, že se ve škole zhostí jiných úkolů, mezi nimiž nejběžnější byla funkce poradce, vedoucího předmětové komise a vedoucího oddělení. Údaje byly zjišťovány na začátku a na konci školního roku včetně rozhovorů během školního roku. Všechny rozhovory byly nahrávány a přepisovány. Přepis byl účastníkům vrácen pro kontrolu a doplnění údajů.

Za účelem zmapování školní kultury a jejího vlivu na výkon povolání začínajících učitelů a jejich profesionální vývoj byl sestaven dotazník založený na předchozích údajích v rozhovoru. Dotazník byl vyhodnocován na konci školního roku v každé ze škol zahrnuté do výzkumného projektu. Sestával se z 61 položek a 4 bodové škály (silně souhlasím – velmi silně nesouhlasím, velmi důležité – nedůležité, téměř vždy to tak cítím - zřídka kdy to tak cítím, zcela se mě to týká – netýká se mě to). Byly zahrnuty čtyři druhy informací: podstata vyučovacího procesu a celkový pohled na tento proces, fáze a souvislosti vyučovacího procesu, faktory bránící profesionálnímu rozvoji (ztráta motivace) a školní kultura. Pozadí charakteristik jako délka praxe, kvalifikace, délka praxe na současné škole a vyučovací předmět byly rovněž zahrnuty.

Většina účastníků této studie (10 ze 14) uváděli jako ústřední motivace pro vstup do učitelské profese důvod bezpečného a stálého zaměstnání a vliv významné osoby (příbuzných nebo vlastních učitelů). Pouze 2 učitelé uváděli jako ústřední motivace pro vstup do profese silnou osobní zainteresovanost stát se učitelem a ochotu učit. Jeden učitel uváděl jako vedlejší důvody pro vstup do profese možnost rozvinout své znalosti a dovednosti v oblasti fyziky a chemie. Jiný začínající učitel přisuzoval skutečnost vstupu do učitelské profese osudu. Stát se učitelem nebyla jeho první volba. Neúspěšně se ucházel o místo na univerzitě.

Účastníci studie přisuzovali velký význam pro formování jejich vztahu k učitelské profesi době, kdy sami byli studenti a ovlivnili je někteří jejich učitelé. Dokladem toho jsou některé jejich výpovědi:

„V mých třídách se snažím vyhýbat stejnému druhu interakcí, kteří používali moji učitele, když jsem byl student.“

„Snažím se následovat svého učitele chemie jako vzor.“

„Možná zkušenosti mých vlastních učitelů během mého studia na střední škole mi pomohly se chovat tím způsobem, který nyní praktikuji, protože oni dělali přesně to, oč se snažím nyní.“

„Když učím ve třídě, vždy si vzpomenu na třídy, v nichž jsem studoval.“

Učitelé si rovněž stěžovali na nedostatečnou přípravu univerzitního studia pro jejich praxi. Hovoří o jakési trhlině mezi teorií a praxí.

„Myslím si, že na univerzitě jsem nedostal nejlepší přípravu, protože nás příliš dobře vyučovat. Možná jsme nezískali mnoho zkušeností jako studenti během praxí a nyní čelíme mnoha překážkám.“

„Co jsem se naučil na univerzitě, byla utopie. V té době jsme si nebyli vědomi toho, jaké školství ve skutečnosti je. Nevěděli jsme přesně, jaká je realita. Mysleli jsme si, že to je tak, jak nám bylo řečeno, ale potom jsme zjistili v praxi, že uvedené teorie nelze do praxe uvést.“

Přenést se z role studenta do role učitele nebylo pro mnohé snadné. Mnozí vzpomínají na svoji učitelskou praxi během vysokoškolských studií těmito slovy:

„Když začínáte svoji učitelskou praxi, je to šok! Je to opravdu stresující! Dostat se tam a shledat tlupu studentů upřeně zírajících na vás a vy nevíte, co dělat. A hodnotit je všechny, vy sami jste hodnoceni! Vy máte jiné učitele, kteří vás sledují, a tito učitelé, kteří by vám měli pomáhat, vás pouze po celou dobu hodnotí.“

Stejně důležité jsou i představy, které si začínající učitelé utvářejí o škole jakožto o pracovišti. Zatímco předchozí představy popisovaly školu jako místo, kde učitelé vyučují a studenti studují, následující představy se týkají širokého spektra charakteristik v kombinaci se sociální, osobnostní, organizační a politickou dimenzí. Následující nejrozšířenější čtyři představy popisují školu z odlišného úhlu pohledu:

„Škola jako sociální prostředí: Začínající učitelé zdůrazňují interakci mezi lidmi ve škole: vztahy uvnitř učitelského sboru, vztahy mezi studenty, vztahy mezi studenty a učiteli. Rovněž v tomto smyslu byly vysloveny dvě základní metafory: škola jakožto druhý domov a rodina. Důraz byl kladen na přirozenou komunikaci ve škole.“

„Škola jako učící se komunita: Účastníci popisovali školu jako místo, kde probíhá proces učení. Škola není jen důležitým místem, kde se žáci učí, ale žáci a učitelé se tu vzájemně učí a rozvíjejí sebe sama. Objevovaly se tu tři základní metafory: škola jakožto řídicí síla profesionálního života jedinců, škola jakožto spojovací most mezi závislosti jednoho a autonomií druhé jedince.“

„Škola jako multikulturální prostředí: V tomto případě se jedná o představu školy jakožto množství lidí s navzájem odlišným rodinným zázemím a cítěním. Základní metafora „továrny“ měla zdůraznit kontrast mezi místem, kde začíná startovní dráha a jedna cesta z ní a školním prostředím, kde každá jednotlivá osoba a každá situace tvoří jednotu.“

„Škola jako organizační prostředí: Začínající učitelé poukazují na široké spektrum úkolů prováděných členy školy včetně učitelů, pomocného personálu, studentů atd. Nejčastějšími termíny v této oblasti byly: normy, pravidla a postupy. Dvě nejčastější metafory pro školu jako organizační prostředí byly: malá sociální skupina a kultura.“

Nejčastější výroky začínajících učitelů ohledně školy jakožto organizačního prostředí byly následující:

„A učitelé mají stále menší a menší práva. Musíte věnovat pozornost tomu a tamtomu a potom na základě školních pravidel nemůžete udělat toto a tamto...“

„Lidé vědí předem, co musejí udělat: pozvání na porady a všechno. V registrech je všechno počítačově zajištěno, je to velice organizovaná škola a je tam velký seznam toho, co vládní pravidla předepisují. Nevšiml jsem si tohoto seznamu na své předcházející škole, kde jsem vykonával svoji učitelskou praxi, zdá se mi, že dělají přesně to, co pravidla stanovená ministerstvem říkají, zatímco ve škole, kde jsem učil minulý rok, byli více tolerantní...“

„Všeobecně vzato, s učiteli není něco v pořádku. Ve škole jste ve velkém stresu, protože nyní máte tuto třídu, potom máte 10 minut přestávku a sotva máte čas si dojít na záchod nebo na kávu a něco pojit; potom máte jinou třídu a jiné studenty a nemůžete si vzpomenout, jací jsou, a musíte přemýšlet: „Aha, tito jsou jako tento.“ Všichni mají odlišné schopnosti a vy musíte přemýšlet... Potom se ztratíte a nemůžete si ani vzpomenout, co ta třída dělá. Domnívám se, že škola je velmi stresující místo pro učitele, ačkoliv lidé si to nepřipouštějí. Je to místo, i když to může znít legračně, kde značujete svůj pracovní příchod a odchod každou jednotlivou hodinu. V továrně značujete pouze svůj příchod do práce a odchod z práce, zatímco ve škole značujete každou jednotlivou hodinu a to je velmi stresující pro učitele řečeno psychologicky. Ačkoliv mnoho lidí si to nemyslí, já se domnívám, že učitelství je velice

stresující povolání.“ „Vy říkáte: „Dobré ráno“ a někdy se vám nedostane žádné odpovědi. Zdá se mi, že oni neustále kritizují třídy učitelů. Působí to, jako by někdo pořád stál za dveřmi a kontroloval vás, zda děláte věc správně.“

Začínající učitelé rovněž odhalují, že nezbytnou podmínkou pro jejich profesionální růst je podpůrná atmosféra a efektivní vedení (nejenom na úrovni kolegů, ale i ze strany nadřízených). Dokladem toho jsou následující tvrzení:

„Domnívám se, že by bylo vhodné pozorovat i ostatní kolegy ve třídě, protože během vaší učitelské praxe jste hodnocen. Existovaly aktivity, které jsme si připravovali jako skupina, a některé hodiny jsme si připravovali samostatně. A určitě jsem si všiml, že existovaly různé způsoby přiblížení obsahu učiva během vyučovací hodiny, které bych nikdy nevymyslel, a někdy byly tyto nápady lepší než moje. Od té doby, co se stanete učitelem, a stanete se zodpovědným za to, co děláte, nemáte již možnost pozorovat jiné způsoby uvažování. A v důsledku toho se stanete neschopným vidět za vaši vlastní perspektivu a nemůžete růst tak, jak byste mohli. Domnívám se, že místo zlepšování se zůstáváte na tom samém stupni či dokonce na horším, vzhledem k tomu, že se nevzděláváte. Domnívám se, že postupem času učitelé zapomínají, co se naučili. Nejsou dostatečně cílevědomí a přestávají se pomalu učit. Převládá rutina a přestávají dělat užitečné věci, které dělali, když začínali učit, a které byly nejobtížnější, protože jsou pro ně příliš obtížné.“

Všech 14 účastníků této studie si stěžovalo, že jim nebyl přidělen asistent, kterého potřebovali pro uvedení do této profese. Byli stresováni a sevřeni ve svých vlastních obtížích při vstupu do nové profese. Komentují to slovy:

„Domnívám se, že tento rok čelím mnoha problémům. To je také důvod, proč jsem byl rád studentem, i když to zní směšně. Pokaždé, když jsem si v něčem nebyl jistý, napsal jsem si to na kus papíru a potom jsem se zeptal svých učitelů a oni mi odpověděli, protože byli učiteli. Nyní, když si někdy nejsem v něčem jistý, nevím, kde hledat odpovědi. Občas se podívám do knih, avšak mnoho z mých otázek zůstává nezodpovězených“ (FLORES 2001, s. 135 – 147).

Případy začínajících učitelů se zabývá i článek Thomase Mastrilliho a Deborah Sardo-Brown nazvaný **Novice Teachers' Cases: A Vehicle for Reflective Practice** (Případ začínajících učitelů: nástroj reflexivní praxe).

Všech 17 začínajících učitelů, kteří se účastnili studie, navštívilo univerzitu ve stejném městě střední velikosti. Všech 17 učitelů navštívilo 3-kreditový kurz pedagogické psychologie během něžž byli požádáni, aby sepsali během léta roku 1999 příklad dilemat,

kteřá ve své profesi byli nuceni řešit. Všichni účastníci byli zaujati analýzou svých dilemat jakožto reflektivním a možná i diagnostickým nástrojem pro své třídy. 17 začínajících učitelů mělo v průměru 3,22 let učitelských zkušeností v rozsahu od 6 měsíců do 5,5 let. 12 učitelů byly ženy a 5 muži. 8 učilo na základní škole, 3 na střední škole a 6 na vyšší střední škole. 12 učitelů učilo na předměstských školách okresních měst, kde se vyskytuje 3% - 6,5% národnostních menšin, 3 učili v okresních městských školách, kde minority tvořily 86% - 93% populace a jeden učil v převážně venkovském okrese, kde minority dosahovaly méně než 3%.

Popsaná dilemata z jejich vlastního vyučování byla analyzována dvěma hlavními výzkumníky na základě druhu problému a způsobu jeho řešení. Zabývali se i otázkou využití těchto poznatků ve formě pomoci začínajícím učitelům při vstupu do jejich profese. Zároveň se snaží i apelovat na ostatní začínající učitele, kteří řešili dilemata podobného druhu, aby uveřejnili jiný možný způsob jejich řešení, který je jim vlastní.

Nejčastějším druhem problémů, který uvedlo 8 učitelů bylo řešení kázeňských problémů. 6 učitelů řešilo prospěchové problémy svých žáků a 3 učitelé řešili situaci, kdy rodiče nesouhlasili s rozhodnutím učitelů. Do tří z uvedených problémů byli zapleteni žáci se specifickými poruchami chování, jeden se týkal pomoci studentovi ovládat jeho hněv, jiný se týkal studenta, který znesvětil prostor pro učitele a jiný se týkal studenta, který používal nevhodný slovník. Je zajímavé, že řešení dvou kázeňských problémů se týkalo celé třídy a bylo obtížné je řešit, zatímco ostatní se týkaly kázeňských problémů uvnitř pracovní skupiny studentů. Zajímavý případ popsala učitelka vyšší střední školy. Týkal se studenta s diagnózou specifická porucha chování.

„Sam přišel první den do mé třídy, šel přímo k mému pracovnímu stolu a řekl: „Doufám, že tu nejsou žádní černoši, protože bychom měli problém.“ Chodil bezcílně místností, hrál si s hodinami, telefonem a ořezávkem. Sbíral předměty ze země a házel je zpět na podlahu a dělal různé jiné rušivé pohyby, aby si vynutil pozornost ostatních. Neustále sprostě nadával. Podobné chování se objevovalo i na výletech. Jednou dokonce hodil lahev na auto jednoho z učitelů. Reakce ostatních studentů byly minimální, protože ostatní byli popravdě řečeno mnohem silnější než on. Jeho chování je neohrožovalo. Avšak mezi těmito výstřelky nevhodného chování byl Sam zábavný, citlivý, obětavý, ochotný a milý. Dokázal ocenit druhé studenty, své rodiče, ostatní učitele i mě samotnou.“

Řada témat se týkala i prospěchových problémů žáků: práce s malou skupinou žáků uvnitř třídy, kteří měli velmi nízké čtenářské a matematické schopnosti; administrativní práce s dokumentací týkající se záznamu práce s žáky, kteří mají čtenářské problémy; jednání se

studenty, kteří jsou přesvědčeni, že ona je ta špatná učitelka; práce s celou třídou, která zápasí s vypracováním písemných prací; pomoc studentovi, jehož domácí problémy ovlivňovaly jeho školní úspěšnost; dohled nad studentem se specifickými poruchami chování.

Příkladem z této oblasti dilemat je následující situace, kterou popsala učitelka 4. třídy základní školy: „Po prvním týdnu školy jsem zjistila, že Breon má potíže při čtení slov „and“ a „the“. Požádala jsem ho proto, aby zůstal ve třídě po vyučování a testovala jsem ho pomocí Dolschova čtenářského slovníku. Byl schopen přečíst slova určená pro předškoláky. Okamžitě jsem kontaktovala rodiče. Oba souhlasili, že Breon potřebuje pomoci. Všichni jsme souhlasili, že by měl být otestován. 9. září jsem vyplnila žádost. Dívala jsem se do Breonových záznamů jeho školní docházky a objevila jsem problém na začátku prvního ročníku. Zaostával za ostatními, byl pomalý a to se projevilo i v jeho hodnocení, které bylo bezohledné. Proto jsem se snažila Breona přemístit do vedlejší třídy, kde bude hodnocen pouze vyhověl, nevyhověl. Po uplynutí jednoho klasifikačního období za mnou přišli Breonovi rodiče. Stěžovali si, že se Breonova situace nezlepšila. Vysvětlila jsem jim, že jsem zařídila pouze potřebnou adaptační fázi a více není v mé kompetenci. Oni však naléhali, abych se mu více věnovala. Mezitím Breon s ostatními dětmi bojoval a třikrát byl potrestán. To se opakovalo během celého školního roku. Snažil a jsem se kontaktovat kompetentní osoby, ale oni si nevěděli rady. Vždy se mi dostalo stejné odpovědi: „Je v našem seznamu, ale nemáme zatím pro něho nové možnosti.“

Příklady dilemat vzniklých při řešení situace, kdy rodiče nesouhlasili s postupem učitelů, se týkají následující oblasti. Jeden případ se týkal rodičů, kteří nesouhlasili s požadavky učitele na předvedení úkolů žáků; druhé dilema se týkalo rodičů, kteří odmítali pomáhat dítěti s domácím úkolem; třetí dilema se týkalo rodičů, kteří nesouhlasili s tím, že učitel používal Premackovy metody pro kontrolu chování studentů. Případ takového dilematu je následující. Učitelka tělesné výchovy, která jednala s rodiči, kteří nesouhlasili s jejím používáním Premackovských principů, popsala situaci následovně:

„Curtis byl někdy hlučný a hyperaktivní žák a někdy zase naopak začal být apatický, bez zájmu o cokoli. Vyzvala jsem ho: „Curtisi, mohl bys následovat své spolužáky do bílého kruhu?“ A jeho typická odpověď byla: „Kdykoliv.“ A pomalu následoval třídu do bílého kruhu. Avšak po většinu dní jeho odpověď zněla: „Ne, nechce se mi.“ Po rozhovoru s předsedou předmětové komise jsem se rozhodla v závislosti na jeho chování během hodiny tělesné výchovy Curtise přihlásit na atletické závody, protože byl atleticky nadaný. Prodiskutovala jsem to s Curtisem a on slíbil, že se bude snažit být o hodinu tělesné výchovy

aktivní a poslušný. Oznámila jsem to jeho rodičům, ale matka byla velice rozčilená. Silně nesouhlasila s mojí metodou a oznámila mi, že se Curtis bude účastnit všech mimoškolních aktivit bez ohledu na jeho chování v mé třídě. Avšak otec s mým návrhem souhlasil. Vyslechla jsem matčin názor, ale stála jsem si pevně za svým. Curtis mi druhý den přišel oznámit, že si bude dělat, co chce, protože mu matka slíbila, že se bude účastnit atletických závodů bez ohledu na své chování během hodiny tělesné výchovy.“

Zajímavé byly i termíny uvedené ve způsobu řešení dilemat. Nejčastějším řešením popsaným ve 12 ze 17 dilemat bylo použití behaviorální strategie. Behaviorální strategie zahrnovaly pozitivní posílení a nápravný trest, formování individuálního plánu modifikace chování jedince, ignorování negativního chování jedince, používání individuální stupnice hodnocení a techniky pracující se třídou jako celkem např. změna přístupu ke třídě. 6 učitelů do těchto řešení začlenilo i rodiče žáků, 8 učitelů rovněž komunikovalo s ostatními kompetentními osobami.

Zajímavé byly i návrhy učitelů, jak využít analýzu jejich dilemat. Někteří navrhovali jejich využití jako možné téma diskuse mezi jinými začínajícími učiteli a jejich zavádějícími učiteli. Někteří navrhovali, že by mohly být využity pro školení osob pracujících s dětmi a mládeží. Někteří navrhovali jejich uveřejnění v časopisech a školicích programech pro studenty učitelství v rámci jejich praxe na školách (MASTRILLI, BROWN 2002 – 2003, s. 56 – 62).

Mnoho začínajících učitelů je silně ovlivněno svými bývalými učiteli, ať už pozitivním či negativním způsobem, a snaží se je tedy buď napodobovat, nebo naopak se snaží vyvarovat chyb, které oni dělali. Mnozí si rovněž stěžují na nedostatečnou přípravu univerzitního studia pro praxi. Mezi teorií, kterou na univerzitě studují, a praxí spatřují určitou propast. Pro správné vykonávání učitelské profese je zřejmě nezbytná určitá rutina, která je podmíněna dostatečným množstvím zkušeností, ale také nadání pro tuto profesi. Dosud vnímali školní prostředí z pozice žáka a studenta. Nyní ho začínají vnímat z pozice učitele. Škola se jim začíná vykreslovat ze čtyř úhlů pohledu. Jednak jako sociální prostředí, kde hlavní roli hrají vztahy uvnitř učitelského sboru, vztahy mezi učiteli a žáky (studenty) a vztahy mezi žáky (studenty) navzájem. Dále vnímají školu jako učící se komunitu, kde kromě klasické formy učení se vědomostem probíhá i forma sociálního učení. Lidé se zde navzájem poznávají a učí se řešit různé neshody a problémy, které jsou zde vzhledem k velikosti a variabilitě kolektivu velmi časté. Dále je škola vnímána jako multikulturní prostředí, kde se setkávají příslušníci majoritní společnosti s příslušníky nejrůznějších minorit, ale i jedince s různým kulturním a rodinným zázemím. Čtvrtý úhel pohledu se týkal školy jako organizačního prostředí, které

všem členům přináší nesčetné množství úkolů a povinností. Začínajících učitelé si často stěžují, že jim nebyl přidělen zavádějící učitel, který by jim byl v jejich obtížných začátcích nápomocen, alespoň po dobu nezbytně nutnou k jejich začlenění do nového pracovního prostředí. Rovněž si stěžují na nedostatek vzájemné podpory a spolupráce ze strany ostatních kolegů, která je nezbytná především pro profesionální růst učitele. Zatímco v průběhu vysokoškolských studií a společných praxí během tohoto studia si vzájemně vyměňovali informace a získávali zpětnou vazbu od svých instruktorů, kteří sledovali jejich způsob výuky, nyní jsou nuceni se učit pouze na základě svých vlastních zkušeností. Jsou vystaveny řešení zcela nových problémů, na které předtím nebyli zvyklí. Nejčastěji jsou nuceni řešit kázeňské problémy svých žáků (studentů). V posledních letech se zvláště u žáků základních škol objevují nejčastější formy specifické poruchy chování. Rovněž mnoho žáků (studentů) má problémy s prospěchem, často na podkladě lehké mozkové dysfunkce, a začínající učitelé mnohdy nevědí, jakým způsobem by jim mohli pomoci. Někteří se snaží při řešení těchto problémů spolupracovat s rodinami žáků (studentů), ale mnohdy se u nich nesetkají s ochotou a vstřícností.

Začínající učitelé nabývají postupem času nové a nové zkušenosti, díky nimž získávají určitou pracovní rutinu a nadhled, který jim umožňuje srovnávat svůj způsob výuky a postoj k žákům s některými svými kolegy, s nimiž měli možnost se blíže seznámit, srovnával učitelkou profesí s jinými profesemi, začínají vnímat výhody a nevýhody učitelské profese v porovnání s jinými profesemi a s většinou problémů, s nimiž se ve své profesi setkávají, si již vědí rady. Názory učitelů základních škol na svoji profesi se zabývá studie autorů **Rosemary Webb** a **Grahama Vulliamyho** nazvaná **Pressures, Rewards and Teacher Retention** (Tlaky, odměny a setrvání učitelů na škole).

Tato studie byla vypracována jako součást anglo-finského projektu a týká se práce učitelů na základních školách. Během období roku 1994 – 95 byly provedeny rozhovory s učiteli ze 6 anglických a 6 finských základních škol a po uplynutí 6 let byly rozhovory s týmiž učiteli provedeny znovu. Rozhovory byly provedeny s 24 anglickými učiteli a 13 finskými učiteli.

Angličtí učitelé vnímali negativně reformu učebních osnov, která proběhla v roce 1988, především z toho důvodu, že zredukovala značné množství kreativních předmětů a omezila tak jejich možnosti být kreativní. Avšak reforma byla užitečná především v rozvoji matematických schopností žáků díky zvýšené hodinové dotaci v tomto předmětu. Ve Finsku reformu učebních osnov komentovali učitelé slovy:

„Domníváme se, že od 90. let, kdy se změnila legislativa, nastaly obrovské změny. Co do profese se učitelská práce uvolnila a třídy se změnilly v pracovní prostředí. Výuka je pestrá, využívá nabídky různých exkurzí, vyučuje se prostřednictvím nejrůznějších metod jako je skupinové vyučování, práce na projektech a podobně. Využívá se práce s počítači.

Co se týče platového ohodnocení, názory anglických učitelů se od finských učitelů lišily. Angličtí učitelé většinou nahlíželi na své platy jako na adekvátní ve vztahu k severní Anglii, kde byly školy umístěny, zvláště pak pro mladé učitele bez rodinných závazků. Avšak výše platového ohodnocení se jim nezdála dostatečná ve vztahu k jejich kvalifikaci, znalostem, dovednostem a pracovnímu úvazku. Komentovali to slovy: „Očekává se od vás, že budete profesionální, ale nedostáváte profesionální plat.“ Rovněž byli nespokojeni se svými platy ve srovnání s platy v ostatních profesích a v průmyslu. Ve Finsku 9 učitelů ze 13 se rázně vyslovilo pro požadavek zvýšení jejich platové úrovně ve vztahu k ostatním profesím, pro stanovení národních platových norem a odstranění nesrovnalostí vzniklých v důsledku platového ohodnocení vyučovacích hodin nad rámec pracovního úvazku, díky nimž ostatní nebývají dostatečně ohodnocováni.

Hlavními důvody, proč mnozí učitelé odcházejí ze škol, je stále intenzivnější práce, zhoršující se chování žáků a malý respekt veřejnosti k učitelskému povolání. Mnozí tyto důvody komentují slovy:

„Problém této práce je, že příliš zasahuje do vašeho volného času. Po večerech máte spoustu práce navíc. Jste plně zaneprázdnění a stejně nestihnete všechno, co se od vás očekává.“

„Práce učitele narůstá především díky tomu, že učitel musí zastávat značné množství rolí. Jedná se o roli sociálního pracovníka, otce a matky. Rád učím v pravém slova smyslu, ale během deseti let, co pracuji jako učitel, ostatní záležitosti začaly narůstat a musel jsem se zabývat záležitostmi, které s učitelstvím vůbec nesouvisely.“

„Myslím, že jsem vnímán jako lidé, kterým je zapotřebí říkat, co mají dělat. Nejprve strana Toyovců a potom vláda Liberálů předložily Národní kurikulum a pokyny. To zřejmě vyvolalo v té době dojem, že učitelé nevěděli, co vlastně učili. Myslím si, že znám jednoho nebo dva lidi, kteří, když jsem jim ukázal sborník pokynů, byli užasli nad tím, když museli luštit jednotlivé body a odstavce. Domnívali se, že se nám vláda snaží pomoci tím, že nám předepíše postup výuky.“

„Vlastní problémy a obtíže doma rodiče často vztahují k jediné instituci, která na vesnici je, a tou je škola a v ní učitelé. Je snadné obviňovat pouze tuto instituci a učitele ve škole. Tento druh tlaku pociťujete často. Tradiční úcta a respekt k učitelům již vymizely.“

Hlavní důvody, které učitele ve škole drží je jejich láska k dětem, profesní svoboda a kolegové, kteří jsou vždy ochotni pomoci. Komentují to následujícím způsobem:

láska k dětem:

„miluji dobu, kdy ráno vstoupím do třídy, uvidím děti a rozprávím s nimi, miluji dobu, kdy jsem s nimi v kontaktu a vidím, jak se rozvíjejí během let. Stávají se malými lidmi a to se mi velmi líbí. Jste tak důležití v jejich životech a to je pro vás privilegium. Je to nádherné a myslím si, že v žádném jiném zaměstnání toto nenajdete.“

„To je to pravé pro mě, být s dětmi. Nemohu si ani představit, že dělám jiné zaměstnání než učitelství a práci s těmito dětmi. Učím opět první třídu, a když děti zjistí, že umějí číst, je to neuvěřitelný pocit vidět rozzářené dětské oči, že umějí číst.“

profesní svoboda:

„Mám rád toto zaměstnání, můžete se zde projevit. Kdybych pracoval ve škole, kde by mě to neumožňovali, všechno by bylo monotónní. Nevydržel bych tam. Hledal bych něco jiného. Přitahuje mě pocit nezávislosti.. Můžete si vyzkoušet své vlastní nápady a myšlenky.“

„Sport je zábava. Hudba je velká zábava. Máme zde kapelu. Stále si platím hodiny klavíru a zde mám příležitost to uplatnit. Dělat věci ve své mateřštině, dělat různé dovednosti, je zábavné. Domnívám se, že všechny tyto věci jsou opravdu pěkné. Když pracujete jako učitel na základní škole, skutečně můžete dělat různé věci, které nejsou stejné každý den. Je to skutečně proměnlivé. Mám rád tento druh tvořivé činnosti.“

kolektiv kolegů:

„Pracoval jsem ve výzkumném ústavu informační technologie a byla to práce jako každé jiné zaměstnání. Ale tady je smích, humor a život, kterýž prýští z tohoto místa, dětí a dospělých.“

Jeden finský učitel, který byl velice nadšený prací učitele, zaváděl nové metody do tříd, vykonal mnoho příjemného ve škole a jeho zaměstnání ho velmi uspokojovalo, řekl:

„Když se probudím ráno, toužím jít do práce. Nikdy jsem nepřemýšlel, co dělat během dne. Toto je tak velké povolání, že se těším na každý nový den. Divoké koně by mě nedokázali zadržet od vyučování na základní škole. Je to moje poslání.“

Všechny uvedené názory byly předloženy politikům, aby pochopili, jakým způsobem by mohli udržet učitele na školách a prohloubit jejich zájem o výuku v základním školství (WEBB, VULLIAMY, HÄMÄIÄINEN, SARJA, KIMONEN, NEVALAINEN 2004, s. 169 – 188).

Podobnou problematikou se zabývá studie autorů: **S. H. Marston, G. J. Brunetti, V. B. Courtney** nazvaná **Elementary and High School Teachers: Birds of a Feather?** (Učitelé ze základních a středních škol: vrána k vráně?)

Tento výzkum se týkal motivace učitelů, jejich cílů, odpovědnosti, důležitosti jejich předmětu a vztahů s kolegy. Byl proveden na vzorku dvou skupin učitelů základních škol, označovaných v USA jako „elementary school“, které odpovídají 1. stupni naší základní školy a jedné skupiny středoškolských učitelů. Pro srovnání skupin učitelů základních a středních škol byly vybírány následující otázky:

- 1) do jaké míry jsou učitelé základních a středních škol spokojeni se svým zaměstnáním?
- 2) Odkud pramení zdroje uspokojení, které motivují učitele k tomu, aby setrvali na školách?
- 3) Jaké jsou základní cíle, kterých se učitelé snaží dosáhnout se svými žáky? v čem spatřují učitelé svoji největší zodpovědnost?
- 4) Jak důležité jsou pro učitele předměty, které vyučují?
- 5) Jak důležité jsou pro učitele jejich vztahy s ostatními kolegy a vedením školy?
- 6) Jak učitelé propojují svůj život ve škole a mimo školu a jak se vyrovnávají s jejich rozdíly?

Pro tuto studii byly vybrány tři skupiny učitelů: středoškolští učitelé z velkého okresu v severní Kalifornii, učitelé základní školy ze stejného okresu a učitelé ze dvou základních škol v středně velkých okresních městech ve východní Pennsylvanii.

Když byla tato studie v roce 1997 prováděna, školy v okrese v severní Kalifornii sloužily převážně středním vrstvám obyvatelstva ve srovnání s okolím. Bylo zde 67,8% kavkazských přistěhovalců, 10,7% asiatických, 15,6% hispánců a 4,7% afroameričanů. Údaje byly sebrány od učitelů 6 středních škol, z nichž každá sčítala 1200 – 1800 studentů, od učitelů pokračovací školy, která sčítala 400 studentů a od učitelů malé alternativní střední školy, kde bylo 60 studentů. Rozhovory s učiteli byly provedeny na jaře roku 1997.

Do této studie bylo rovněž zahrnuto 26 základních škol ze stejného okresu jako střední školy. Rozhovory byly provedeny v době od října 2001 do ledna 2002. Dva rozhovory byly provedeny na jaře roku 2002. Tyto základní školy měly stejnou socioekonomickou a etnickou strukturu žáků jako střední školy v témže okrese. Několik základních škol bylo určeno především pro národnostní menšiny. Žáci pocházeli z chudých rodin a angličtina byla jejich druhým jazykem. Na druhé straně některé základní školy sloužily převážně dětem velmi vzdělaných rodičů z vyšší společenské třídy. Většina základních škol se však pohybovala mezi těmito extrémy.

Základní školy v Pensylvánii byly umístěny ve dvou středně velkých okresech vně východních velkoměst. Školy sloužily nižší střední a střední vrstvě obyvatelstva. Etnické minority tvořily necelých 12% obyvatelstva: 6% Afroameričanů, 5% Asiatů, necelé 1% Hispánců. Rozhovory byly provedeny na 7 základních školách ve dvou okresech v Pensylvánii.

První otázka zněla: „Do jaké míry jsou učitelé základních a středních škol spokojeni se svým zaměstnáním?“

Jak učitelé základních, tak středních škol naznačovali vysoký stupeň spokojenosti se svým zaměstnáním. Učitelé z Kalifornie se potýkali například se skromnými platy, omezenými možnostmi ve výuce, vysoké množství potřeb ze strany žáků a studentů. Po vyhodnocení škály bylo zjištěno, že učitelé základních škol, a to jak v Kalifornii, tak i v Pensylvánii vyjádřili dokonce vyšší stupeň spokojenosti než jejich středoškolští kolegové. jedno z možných vysvětlení těchto rozdílů spočívá v tom, že na základních školách bylo mnohem vyšší procento zastoupení žen než na středních školách. Ženy mají zřejmě tendenci být v zaměstnání více spokojeny než muži. Avšak po statistickém vyhodnocení nebyly rozdíly ve stupni spokojenosti mezi ženami a muži statisticky významné. Původ rozdílů mezi muži a ženami ve spokojenosti se svým učitelským povoláním dává následující výzkum.

Učitelům byla položena otázka: „Odkud pramení zdroje uspokojení, které je motivují k tomu, aby setrvali na školách?“

Po vyhodnocení škály bylo zjištěno 18 faktorů, které motivují učitele setrávat ve své profesi. Mezi nejvýznamnější patří: spokojenost v plnění požadavků profese, spokojenost se službou společnosti, spokojenost s prací s mladými lidmi, spokojenost s úspěšností v tom, co jim přináší radost, uspokojení vidět mladé lidi učit se a růst, spokojenost s výukou předmětu, intelektuální výzvy pramenící z vyučování, svoboda projevu ve třídě, příležitost být tvořivý.

Středoškolští učitelé na rozdíl od učitelů základní školy měli vyšší skóre ve spokojenosti s výukou předmětu. Učitelé základních škol měli podstatně nižší skóre ve svobodě projevu ve třídě. v Pennsylvanii neměli učitelé příliš mnoho svobody v projevu ve třídě, neboť měli přísné vedení, a proto na rozdíl od kalifornských kolegů neoznačili tuto položku za významnou pro motivaci v setrvávání v profesi.

Učitelé rovněž uváděli praktické faktory motivace setrvávat v této profesi: bezpečnost zaměstnání, platové výhody, radost ze školního prostředí a výhody vyučovacího rozvrhu.

Podstatné rozdíly mezi učiteli základních a středních škol se ukázaly právě ve třech typech těchto praktických faktorů. Středoškolští učitelé s výjimkou faktoru výhody vyučovacího rozvrhu dosáhli ve zbývajících praktických faktorech mnohem nižšího skóre než učitelé základních škol. Největší rozdíl ve faktorech bezpečnost zaměstnání a platové výhody byl mezi středoškolskými učiteli a učiteli základní školy v Pennsylvanii. Pennsylvanští učitelé měli větší motivaci pro praktické faktory než jejich kalifornští kolegové. mezi učiteli základních a středních škol však nebyl podstatný rozdíl v oblasti faktorů vztahujícím se k žákům nebo studentům jako důvod jejich motivace v setrvávání v této profesi.

Třetí otázka se týkala základních cílů, kterých se učitelé snaží dosáhnout se svými žáky, a oblasti, v níž učitelé spatřují svoji největší zodpovědnost. Údaje v této oblasti byly získávány na základě rozhovorů se středoškolskými učiteli v Kalifornii a učiteli základní školy v Pennsylvanii. Středoškolští učitelé z Kalifornie a učitelé základní školy v Pennsylvanii si převážně přáli probudit v žácích touhu se vzdělávat a lásku ke vzdělání. Učitelé základní školy v Pennsylvanii spatřovali velkou odpovědnost vůči rodičům a rodinám svých žák, zatímco středoškolští učitelé v Kalifornii spatřovali důležitost především v tom, aby byli příkladem pro své studenty.

Čtvrtá otázka se týkala toho, jak jsou pro učitele důležité předměty, které vyučují. Středoškolští učitelé často považují za důležité předměty angličtinu, matematiku, biologii a cizí jazyky, zatímco za málo důležité považují společenskovední předměty. Naproti tomu učitelé základních škol uváděli mnohem širší spektrum předmětů, které považují za důležité. Je to dáno především tím, že středoškolští učitelé vyučují převážně jeden předmět v různých třídách každý den, zatímco učitelé základních škol, v USA označovaných jako „elementary school“, vyučují všechny předměty v jedné třídě každý den.

Další otázka se týkala toho, jak důležité jsou pro učitele jejich vztahy s ostatními kolegy a vedením školy. Na škále měli učitelé vyhodnotit nejdůležitější vlastnosti kolegů, které

považují za důležité pro dobré vztahy na pracovišti. Jednalo se o tyto vlastnosti: zajímavý, ochotný podpořit, nadšený pro učitelství. Učitelé základních škol dávali těmto vlastnostem větší význam než učitelé středních škol. Od vedení očekávali učitelé schopnost v profesi, otevřenost, ochotu podpořit a dobré organizační schopnosti. Učitelé základních škol opět dávali těmto požadavkům větší význam než středoškolští učitelé.

Poslední otázka se týkala způsobu propojování života ve škole a mimo školu a způsobu vyrovnávání těchto rozdílů. Všechny skupiny učitelů potvrdily, že jim učitelství zabíralo příliš mnoho času, což jim působilo značné potíže i v rodinném životě. Velká životní zkušenost jakou je rodičovství se rovněž objevila jako důležitý faktor, který ovlivňuje jejich vztah k žákům a práci ve třídě (MARSTON, BRUNETTI, COURTNEY 2004, s. 469 – 490).

Zkušenější učitelé jsou citliví na nejrůznější změny v legislativě jako například reforma školství, která má za následek určité změny v učebních osnovách. Za určitou dobu výkonu svého povolání si navykli na jisté stereotypy, které jim usnadňovaly pracovní činnost, a nyní jsou nuceni je přebudovávat. Mnozí učitelé nejsou spokojeni s platem. Ve srovnání s jinými profesemi se jim zdá, že vzhledem k náročnosti svého povolání nedostávají adekvátní mzdu. Stane se, že někteří učitelé jsou natolik nespokojeni, že školství opustí. Důvodem může být zhoršující se chování žáků (studentů), nadměrné pracovní požadavky a malý respekt veřejnosti k učitelskému povolání. Někteří učitelé však na škole setrvávají, protože v učitelské profesi spatřují výhody. V této profesi je drží láska k dětem, profesní svoboda nebo přátelství a obětaví kolegové. Profesní svobodu spatřují především v kreativě. Mohou zde vyzkoušet nejrůznější metody výuky a realizovat zde vlastní nápady a myšlenky. Mezi nejvýznamnější faktory motivující učitele setrávat ve své profesi dále patří: spokojenost v plnění požadavků profese, spokojenost se službou společnosti, spokojenost s úspěšností ve své profesi, spokojenost z výsledků své práce, které za sebou vidí, a neustále nové podněty a výzvy pramenící z nových zkušeností v procesu výuky. Podle uvedených výzkumů se středoškolští učitelé lišili od učitelů základních škol především v tom, že byli více spokojeni s výukou svého předmětu. Učitelé základní školy spatřují velkou odpovědnost vůči rodičům a rodinám svých žáků, zatímco středoškolští učitelé spatřují svoji důležitost především v tom, že mohou být pro své studenty příkladem. Učitelé 1. stupně základních škol považují za důležité mnohem širší spektrum předmětů než učitelé na vyšším stupni. Je to dáno především tím, že učitelé 1. stupně základních škol vyučují v jedné třídě všechny nebo téměř všechny předměty na rozdíl od svých kolegů na vyšších stupních. Středoškolští učitelé v USA podle uvedeného výzkumu považovali za důležitý především mateřský jazyk, dále matematiku, biologii a cizí

jazyky. Je možné, že v našich podmínkách by středoškolští učitelé upřednostňovali i jiné předměty. Za nejdůležitější vlastnosti svých kolegů považovali učitelé tyto vlastnosti: zajímavý, ochotný podpořit druhé, nadšený pro učitelství. Učitelé 1. stupně základních škol těmto vlastnostem přikládali větší význam než jejich středoškolští kolegové. Je to způsobeno zřejmě tím, že na 1. stupni tvoří učitelé mnohem více semknutou a uzavřenou komunitu než na vyšších stupních, a proto jsou na sebe více vázáni. Od vedení učitelé očekávali dobré předpoklady pro výkon profese, otevřenost, ochotu podpořit a dobré organizační schopnosti. Učitelé 1. stupně základních škol těmto vlastnostem opět přikládali větší význam než učitelé středních škol. Učitelé bez rozdílu aprobace potvrdili, že jim jejich profese zabírá příliš mnoho času, často na úkor vlastní rodiny, což jim způsobuje nemalé potíže. Na druhou stranu jim rodičovství pomáhá nalézt vztah k žákům (studentům) a k práci s nimi ve škole, zejména v průběhu vyučování.

4.2 Shrnutí

Uchazeči o učitelskou profesi mohou mít různou motivaci pro toto povolání. Tato profese je atraktivní především svojí kreativitou. Kromě toho se na učitelství hlásí lidé, kteří rádi pracují s dětmi nebo mládeží, kteří jsou ochotni sloužit druhým a baví je učit. Důležitá je i znalost a dovednost předmětu, který chtějí jedinci vyučovat. Na učitelství se však hlásí i jedinci, kteří si tuto profesi zvolili proto, že nebyli přijati na jiné obory, které byly pro ně více atraktivní.

Pro mnohé učitele bývají začátky dosti obtížné. Mnozí si stěžují na nedostatečnou přípravu univerzitního studia pro praxi. Ve svých začátcích bývají často ovlivněni některými svými bývalými učiteli, které se buď snaží napodobovat, nebo naopak se snaží vyvarovat chyb, které pro ně byly odstrašujícím příkladem. Často si stěžují, že jim nebyl přidělen zavádějící učitel, který by jim mohl pomoci překlenout obtíže vyplývající z nedostatku informací na začátku jejich profesní dráhy. Dosud vnímali školní prostředí pouze z pozice žáka a studenta. Nyní se jim začíná vykreslovat ze čtyř úhlů pohledu. Vnímají ho jako sociální prostředí, kde hlavní roli hrají vztahy uvnitř učitelského sboru, vztahy mezi učiteli a žáky (studenty) a vztahy mezi žáky (studenty) navzájem. Dále vnímají školu jako učící se komunitu, kde neprobíhá pouze klasická forma osvojování si vědomostí, ale rovněž zde probíhají nejrůznější formy sociálního učení. Školu vnímají i jako multikulturní prostředí, kde se setkávají nejenom příslušníci majoritní společnosti s příslušníky minorit, ale i jedinci s odlišným kulturním a rodinným

zázemím. Školu vnímají rovněž jako organizační prostředí, které všem členům přináší nesčetné množství úkolů a povinností. Zpočátku jsou začínající učitelé zahlcováni novými informacemi a problémy, které musejí řešit. Postupem času však zjišťují, že jsou nuceni se spoléhat pouze na své vlastní schopnosti a učitelské dovednosti a učí se pouze prostřednictvím svých vlastních zkušeností. Postrádají především vzájemnou výměnu znalostí a zkušeností s ostatními kolegy. Ještě za studií byli zvyklí, že během společných praxí si tyto informace vzájemně vyměňovali, a jejich instruktoři jim poskytovali zpětnou vazbu, aby je informovali, kterých chyb se při vyučovací hodině dopustili a co naopak zvládli dobře. Nyní však sami musejí řešit problémy, na které předtím nebyli zvyklí. Nejčastěji se jedná o kázeňské problémy žáků (studentů), často i v oblasti specifických poruch chování. Rovněž jsou nuceni řešit prospěchové problémy žáků (studentů), často na podkladě lehké mozkové dysfunkce. Snaží se spolupracovat s jejich rodinami, ale mnohdy se u nich nesetkají s příznivou odezvou a vstřícností.

Postupem času však začínající učitelé získají dostatek zkušeností, osvojí si základní postupy při řešení problémů a nabudou určitou pracovní rutinu. Zjišťují však, že jsou nuceni se spoléhat především na své vlastní schopnosti a dovednosti. Za studií byli zvyklí si vzájemně vyměňovat pedagogické zkušenosti během společných praxí na školách a rovněž jim byla poskytována zpětná vazba prostřednictvím instruktora, který dohlížel na jejich výuku. Nyní jsou odkázáni především sami na sebe. Avšak po dostatečně dlouhé době se stávají zkušenými kantory, kteří jsou schopni zaujmout vůči své profesi určitý postoj a vytváří si nad určitými postupy řešení problémů nadhled. Jsou schopni hodnotit výhody a nevýhody své profese ve srovnání s jinými profesemi. Každá případná změna v legislativě, která má za následek změnu učebních osnov, je však může vyvést z rytmu. Mnohdy bývají nespokojeni i se svým platem, protože jejich profese se jim vzhledem k náročnosti nejeví dostatečným způsobem ohodnocena. Náročná je především z důvodu zhoršujícího se chování žáků (studentů) a nadměrných pracovních požadavků. Veřejnost práci učitelů často podceňuje. Někdy se stane, že nespokojenost kantora je natolik silná, že se rozhodne ze školství odejít. Mnozí však na svém místě setrvávají, protože je v učitelské profesi drží především láska k dětem, určitá profesní svoboda, kterou spatřují především v tom, že kreativním způsobem zde mohou uplatňovat nejrůznější metody výuky a realizovat své vlastní nápady a myšlenky, a přátelství a obětaví kolegové. Mnohdy bývají spokojeni, že mohou plnit požadavky učitelské profese, že mohou sloužit společnosti, že jsou ve své profesi úspěšní a že ze sebou vidí výsledky své práce. Jejich profese jim neustále přináší nové podněty a výzvy.

Středoškolští učitelé jsou nuceni mít ve svém oboru mnohem větší rozhled. Na rozdíl od učitelů na základních školách bývají s výukou svého předmětu více spokojeni, protože učí vybrané žáky, a vzhledem k větší náročnosti a rozsahu učiva jim mohou předávat hlubší znalosti než učitelé na základních školách. Svoji důležitost spatřují především v tom, že pro své studenty mohou být příkladem, zatímco učitelé základních škol jsou nuceni mnohem více jednat s rodiči svých žáků, vůči nimž cítí velkou odpovědnost. Učitelé 1. stupně základních škol považují za důležité mnohem širší spektrum předmětů než učitelé na vyšších stupních. Je to způsobeno tím, že na 1. stupni učitel učí všechny nebo téměř všechny předměty v jedné třídě, zatímco na vyšších stupních učí pouze předměty své aprobace. V USA považovali středoškolští učitelé za nejdůležitější mateřský jazyk, matematiku, biologii a cizí jazyky. Učitelé mívají v oblibě zajímavé kolegy, kteří jsou ochotni podpořit druhé a jsou pro učitelství nadšení. Vzhledem k tomu, že učitelé 1. stupně základních škol tvoří na rozdíl od učitelů na vyšších stupních uzavřenější komunitu, přikládají těmto vlastnostem mnohem větší váhu než učitel na vyšších stupních. Od vedení učitelé očekávají především dobré předpoklady pro výkon profese, otevřenost vůči svým podřízeným, ochotu je podpořit a rovněž dobré organizační schopnosti. Učitelé 1. stupně základních škol těmto vlastnostem opět přikládají větší váhu než středoškolští učitelé. Vzhledem k tomu, že pracují s malými dětmi, jsou nuceni být ve své práci důslednější, trpělivější a pečlivější. Proto potřebují i mnohem větší podporu ze strany svých kolegů a vedení školy.

Učitelé se shodují, že náročnost jejich profese spočívá především v tom, že jim zabírá příliš mnoho času, často na úkor své vlastní rodiny, což jim způsobuje nemalé potíže. Na druhou stranu jim rodičovství pomáhá nalézt vztah k žákům (studentům) a způsob práce s nimi ve škole, zejména v průběhu vyučování.

4.3 Etnografické rozhovory s učiteli matematiky a občanské nauky

V této části diplomové práce budu podrobněji studovat prostřednictvím etnografických rozhovorů přístup k profesi u šesti středoškolských učitelů, z nichž polovina učí matematiku a polovina občanskou nauku. Vybral jsem si zároveň tři různé typy škol: gymnázium, obchodní akademii a střední školu chemickou. Na každé z těchto škol jsem získal pro svoji diplomovou práci vždy jednu dvojici učitelů matematiky a občanské nauky. Je nutné ještě poznamenat, že na čtyřletém gymnáziu a vyšším stupni osmiletého gymnázia, tj. počínaje kvintou, se předmět občanská nauka nazývá základy společenských věd, zatímco na odborně zaměřených školách

a na nižším stupni osmiletého gymnázia, tj. až do kvarty, se tento předmět nazývá občanská nauka. První část rozhovorů s uvedenými učiteli se týká jejich osobní historie vztahující se k učitelské profesi, zatímco druhá část se týká jejich současného přístupu k této profesi, který je pochopitelně ovlivněn jejich předchozími zkušenostmi. Závěrečná část této kapitoly pak na základě uvedených rozhovorů pojednává o rozdílnosti pojetí a některých společných rysech přístupů k profesi u učitelů matematiky a občanské nauky. Rozhovory vztahující se k osobní historii učitelů během jejich působení v této profesi jsou uvedeny v příloze č. 22 a rozhovory vztahující se k jejich současnému přístupu k profesi jsou uvedeny v příloze č. 23.

4.3.1 Předchozí zkušenosti učitelů v této profesi

V této kapitole shrneme údaje vztahující se k etnografickým rozhovorům s učiteli, které jsou uvedeny v příloze č. 22.

učitelka Vr., gymnázium, obor český jazyk- občanská nauka (základy společenských věd)

(příloha č. 22 a)

Hlavní motivací pro obor český jazyk, základy společenských věd byla pro učitelku Vr. její učitelka na základní škole, která ji dokázala nadchnout především pro český jazyk. Vzhledem k tomu, že učitelka Vr. pochází z učitelské rodiny, rozhodla se být učitelkou českého jazyka a základů společenských věd.

Na své první místo nastoupila před šesti roky, když studovala posledním rokem vysokou školu. Jednalo se o základní školu s výtvarným zaměřením, která na ni díky své výzdobě zapůsobila po estetické stránce. Učila zde zhruba tři dny v týdnu a vzhledem k tomu, že ještě studovala, nebrala to jako hlavní náplň své práce. Proto byla v kontaktu především s dvěma mladšími kolegy, s nimiž sdílela kabinet. Učila na druhém stupni český jazyk a občanskou nauku. Vzhledem k tomu, že byla málo důrazná, měla určité problémy s kázní žáků, a to především se sedmou třídou, která byla v pubertě. Do vyučovacích hodin se snažila vnášet některé věci, které probírali na seminářích na vysoké škole, a to především do hodin občanské nauky. Jednalo se o různé formy skupinové práce a hry. Hospitaci zde zažila pouze jednu, kdy paní zástupkyně navštívila její hodinu občanské nauky a byla spokojená. Ještě než nastoupila do tohoto prvního zaměstnání, byla plná ideálů, že jí děti budou oplácet její vstřícností a aktivitou, ale postupně poznala, že realita je jiná. Postupně však odbourávala trému a přestávala mít problémy s nimi komunikovat. Přesvědčila se, že je nutné na děti neustále

dohlížet a kontrolovat plnění jejich úkolů. Předtím během krátkých praxí v průběhu studia na vysoké škole neměla dostatek příležitostí získat potřebné zkušenosti. Zpočátku si byla nejistá i v klasifikaci, zejména, když po roce pobytu na základní škole a zároveň po dokončení studia na vysoké škole nastoupila na gymnázium, kde v současné době učí již šestým rokem.

Budova gymnázia byla na rozdíl od budovy základní školy stará, byla zde zima a prach, což učitelka Vr. vnímala dosti negativně, ale zato studenti zde byli na dobré úrovni a záhy si učitelka Vr. našla přátele i mezi kolegy. Dodnes si vzpomíná, jak se poprvé postavila před studenty a s hrůzou zjistila, že jsou všichni větší než ona a měla strach, jestli ji poslechnou a posadí se. Když ji poslechli, oddychla si. Zpočátku věnovala spoustu času přípravám. Jedna zkušenější kolegyně jí byla v jejích začátcích nápomocna, dokonce jí i nabídla, aby navštívila její hodinu. Postupně se seznamovala i s dalšími kolegy, nejprve s kolegy ve společném kabinetě, potom s ostatními kolegy díky nejrůznějším akcím, které gymnázium pořádalo. V současné době se již nesblížila pouze s těmi kolegy, kteří se záměrně vyhýbají společným akcím a bližším kontaktům s kolegy. Co se týče hospitací, v současné době má škola nové vedení, které jí ještě nebylo na hospitaci, ale minulé vedení jí bylo na hospitaci několikrát. Učitelka Vr. však postrádala zpětnou vazbu formou rozboru vyučovací hodiny. Slyšela jen pochvalu, že se hodina paní ředitelce líbila. Co se týče způsobu výuky, zpočátku učitelka Vr. studentům předávala hotová fakta, zatímco v současné době již hodně studenty vtahuje do diskuse nad probíraným tématem, a to jak v českém jazyce, tak v základech společenských věd. Učí se stále něco nového studentům předávat, a proto navštěvuje různé semináře. Sleduje zpětnou vazbu od studentů a stále něco mění. Domnívá se, že pro kantora je nejdůležitější pocit zázemí na škole, a proto je důležité mít dobré vztahy s vedením školy. Rovněž považuje za důležité vybavení školy pomůckami pro výuku, semináře pro učitele sloužící k rozšiřování jejich znalostí v oboru, dále dobré vztahy s kolegy a se studenty. Postupně poznává, co je pro studenty více a co méně zajímavé. Oproti počátečnímu způsobu své výuky si je nyní jistější v komunikaci se studenty. Přípravy, které jí zpočátku zabíraly spoustu času, píše nyní snadněji a díky nabytým zkušenostem efektivněji. Její počáteční kantorské ideály se díky nabytým zkušenostem změnily především v tom, že nestačí, aby byl učitel k žákům vstřícný, ale je zapotřebí být též direktivní, zvláště, když žáci nemají o učivo zájem nebo jsou neukáznění.

(příloha č. 22 b)

Učitelka Ž. pochází z rodiny, kde bylo hodně učitelů a geologů, kteří výrazně ovlivnili její zájem o učitelství a o přírodu. Na střední škole se učitelka Ž. účastnila i středoškolské odborné činnosti z biologie.

Po absolvování gymnázia učila učitelka Ž. jeden rok 2. třídu na základní škole. Bylo to pro ni náročné, protože neměla žádné pedagogické zkušenosti. Učitelský kolektiv ji však přijal velmi dobře. Učitelé znali její maminku, která učila na vedlejší škole. Vedení školy se k učitelce Ž. rovněž chovalo slušně. S dětmi se rovněž spřátelila, i když určité kázeňské problémy měla. Bylo nucena s nimi především procvičovat čtení. Práce s malými dětmi vyžadovala velkou trpělivost a systematický přístup. Bylo nutné postupovat velmi pomalu a názorně. Musela dlouho čekat, než děti vyplní její pokyny. Měla výbornou zavádějící učitelku. Viděla výrazný rozdíl v pojetí jejich a svých vyučovacích hodin. Během tohoto roku si však ověřila, že skutečně chce být učitelkou, ale u strašících dětí, které jsou na vyšší rozumové úrovni. Po ročním pobytu na této škole začala učitelka Ž. studovat vysokou školu.

Po skončení vysokoškolských studií nastoupila učitelka Ž. na zdejší gymnázium, kde v současné době učí již 17. rokem. Nastoupila sem v roce 1989 v době velkých politických změn. Se studenty měla možnost společně navštěvovat demonstrace, což jí umožnilo se s nimi sblížit. Kolegové ji rovněž přijali velmi dobře. Učitelka Ž. nemá problémy se seznamovat s lidmi. Zpočátku zde učila pouze biologii, a to 5 paralelek v jednom ročníku, takže měla možnost si výuku daného předmětu důkladně procvičit. Měla zde i zavádějící učitelku. Během prvního roku se zde seznamovala především s pomůckami na vyučování biologie. Vzhledem k tomu, že stejnou látku učila v 5 paralelních třídách, dopouštěla se často chyby v tom, že v dalších třídách při výkladu předcházela dotazům studentů, neboť měla na paměti dotazy v předchozích třídách. Ale přesto si ověřila, že je schopna učit. Se studenty vždy mívala přátelský vztah. Avšak podle jejích slov, když začínala učit na této škole, byli studenti vůči kantorům zdvořilejší. Nyní je poučena zkušenostmi a v jednání se studenty je obezřetnější. Pro budoucí život by nejraději studenty naučila slušnému a vstřícnému chování k sobě navzájem i k lidem okolo. Po roce působení na této škole začala učitelka Ž. učit i matematiku, která pro ni nebyla zdaleka tak oblíbená jako biologie. Zvolila si ji víceméně z nutnosti jako doplňkový předmět k biologii. Ve srovnání s biologii je matematika podle zkušeností učitelky Ž. jednodušší na přípravu na vyučování. Biologie vyžaduje velké množství pomůcek a navíc je v ní důležité sledovat i vývoj oboru. Naopak v matematice se pouze řeší příklady

a obsahově zůstává prakticky nezměněna. Učitelka Ž. má dobré vztahy jak se studenty, tak s vedením. S předchozím vedením více komunikovala, protože pocházelo z řad učitelů této školy. Současné vedení je nové, a proto s ním učitelka Ž. komunikuje pouze pracovně. V matematice se učitelka Ž. snaží studentům vysvětlit především princip a podstatu probíraného učiva, aby studenti získali do dané problematiky vhled. O totéž se snaží defakto i v biologii. Matematiku učí na nižším gymnáziu, zatímco biologii na vyšším gymnáziu. Na nižším gymnáziu je na rozdíl od vyššího stupně v matematice zapotřebí získat určitý cvik v řešení příkladů jejich neustálým procvičováním. Zpočátku pracovala v matematice učitelku Ž. se třídou jako celkem. Společně počítali příklady na tabuli. Ale zjistila, že tento způsob práce není vhodný, protože rychlejší studenti, kteří měli příklad vypočítaný ještě dříve, než byl vyřešen na tabuli, se nudili, zatímco pomalejší studenti tempu řešení příkladů na tabuli nestačili. Učitelka Ž. se proto rozhodla svoji metodu řešení příkladů změnit a v současné době nechává studenty řešit příklady samostatně, obchází lavice studentů, kontroluje jejich práci a radí jim. Vede tím studenty k samostatnosti v řešení příkladů. Nakonec příklad společně se studenty vyřeší na tabuli. Na nižším gymnáziu učí učitelka Ž. matematiku od doby jeho založení. Předtím učila na čtyřletém gymnáziu matematiku v prvních dvou ročnících. Hlavní rozdíl ve způsobu výuky na nižším a vyšším stupni gymnázia vidí především v důslednosti, která je u mladších žáků naprosto nezbytná. Je důležité neustále kontrolovat především plnění jejich úkolů. Nadaní žáci mají možnost se účastnit tzv. Pythagoriád a matematických olympiád. Průměrní žáci v matematice většinou mívají problém především v aktivitě. Slabým žákům je nutné poskytovat doučování a věnovat jim větší pozornost. V biologii, kterou učitelka Ž. učí na vyšším gymnáziu, není třeba třídit studenty podle výkonnosti. Náročnější zde bývají především laboratorní cvičení. I v biologii se mohou studenti účastnit biologické olympiády.

Oproti době, kdy začínala učit, je učitelka Ž. mnohem více důslednější. Snaží se ve studentech vypěstovat pocit zodpovědnosti ke škole. Nižší ročníky má ráda pro jejich srdečnost a přístupnost, vyšší ročníky zase proto, že s nimi může hovořit jako s dospělými. Na vyšším stupni ráda učí biologii, protože zde může uplatnit své odborné znalosti. V některých třídách učí raději, protože zde mají hlavní slovo žáci ukázněni a pilní. Naopak ve třídách, kde mají hlavní slovo žáci neukázněni se špatným přístupem ke studiu, se jí učí hůře.

učitelka Mu., obchodní akademie, obor český jazyk-občanská nauka

(příloha č. 22 c)

Učitelku Mu. bavila literatura už od základní školy. Na střední škole ji zaujal i základ společenských věd, protože se hodí k životu. Na gymnáziu poznávala, že by ji bavila i práce s žáky, a to spíše ve věku středoškolské mládeže, a proto se rozhodla studovat učitelství českého jazyka a občanské nauky.

Po skončení vysokoškolských studií nastoupila především z důvodu platového ohodnocení na soukromé střední odborné učiliště stravování a služeb. Kolegové ji přijali pěkně. Seznamovala se s nimi klasickým způsobem při řešení pracovních záležitostí. Potom se naskytla příležitost k seznámení i při různých společných sportovních akcích, protože většina kolegů tam byla sportovně založena. Občas se naskytla i příležitost k posezení v restauraci. Starší kolegové se učitelce Mu. snažili ve všem poradit. Výchovná poradkyně učitele informovala o všech aktivitách pořádaných školou. Studenti učitelku Mu. přijali také dobře, i když úroveň znalostí mnohých z nich byla nízká, ať už z důvodu zanedbávání školních povinností nebo nižší intelektové úrovně. Své osobní problémy však studenti svěřovali spíše učitelům věkově starším. V občanské nauce byla učitelka Mu. svým pánem, protože nikdo jiný z kolegů ji na škole neučil, zatímco v českém jazyce jí byla nápomocna jedna starší kolegyně. Vedení školy navštívilo jak její hodinu občanské nauky, tak i její hodinu českého jazyka. Zástupkyně byly v podstatě spokojeny a pochválily učitelku Mu., že dokáže být i ráznější. Setkala se zde i s uční, kteří neměli dobré rodinné zázemí, a odráželo se to i na jejich práci ve škole. Rovněž na učňovských praxích byla svědkem nepřívětivého zacházení s uční ze strany mistrů. Co se týče způsobu výuky, učitelka Mu. se zpočátku snažila vtáhnout žáky do diskuse, ale u žáků s kázeňskými problémy se to neseťkalo s příznivou odezvou. Uchýlila se proto k systému příkazů a trestů, ale to bylo příliš stereotypní. Výklad se proto snažila zpestřit aktualitami a nejrůznějšími ukázkami. Učitelka Mu. měla motivaci učně na této škole alespoň něčím obohatit. Alespoň trochu té lidské dobroty, kterou mnozí ve své vlastní rodině postrádali. Setkala se však i s tím, že někteří uční se její dobrotu snažili zneužít. Některé kluky bylo opravdu obtížné k učení přinutit. Velkým vzorem učitelky Mu. byla jedna její kolegyně, která měla velké charisma, všichni ji měli rádi, ale zároveň ji i respektovali. Pomohla učitelce Mu. zkrotit jednu problémovou třídu. Pokud se jednalo vyloženě o problémovou třídu, byla učitelka Mu. nucena být velmi direktivní, a to formou úkolů, příkazů a postihů. V některých třídách by i většina žáků ráda pracovala, ale našlo se tam několik jedinců, kteří jim to vysloveně nabourávali a bylo nutné je rázným způsobem ukáznit.

V některých třídách se naopak vyskytli jedinci inteligentní, takže učitelka Mu. litovala, že jim rodiče neumožnili výběr pro ně vhodnější školy. Co se týče příprav na vyučování, zpočátku měla učitelka Mu. velká očekávání, ale později byla nucena se přizpůsobit realitě. Učitelka Mu. si všimla v průběhu diskusí v hodinách občanské nauky, že někteří žáci mají sklony k extrémismu a k rasistickým projevům. Žáci, kteří chtěli maturovat, měli o literaturu i o občanskou nauku větší zájem. Mezi celkovou intelektovou úrovní tamějších žáků byly značné rozdíly. Vzhledem k tomu, že se učitelka Mu. chtěla profesionálně dále rozvíjet, rozhodla se školu po roce opustit. Bála se, že by mohla skončit jako mnozí její kolegové, kteří by rádi změnili místo, ale již si tu zvykli a bojí se změny. Mnoho žáků litovalo, že je učitelka Mu. opouští, takže jim byla nucena pravý důvod vysvětlit.

Po ročním působení na středním odborném učilišti tedy přestoupila učitelka Mu. na obchodní akademii. Oproti učňům jí tito studenti připadali hodní a disciplinovaní. V současné době, kdy na této škole učí již druhým rokem, také vidí jejich chyby a nedostatky. byl jí přidělen kabinet, kde ostatní kolegové jsou přibližně stejně staří jako ona, a proto si s nimi dobře rozumí. Vzhledem k tomu, že zde je poměrně velký kolektiv, neměla možnost se dosud s některými kolegy blíže seznámit. Často se naskytne příležitost k seznámení při různých společných akcích, které škola pořádá. Na pracovišti však podle učitelky Mu. panuje příznivá atmosféra. Učitelka Mu. zde měla za doby svého působení dvě hospitace. Paní zástupkyně navštívila její hodinu literatury a líbila se jí především metoda cukru a biče, kterou prý učitelka Mu. vůči studentům uplatňuje. Na druhou hospitaci jí přišla její kolegyně češtinářka, která jí poskytla cenné odborné rady. Doporučila jí intenzivnější práci s článkem a jiné organizační záležitosti v hodině. Pro učitelku Mu. jakožto začínající kantorku je zpětná vazba velmi důležitá. Učitelka Mu. je s vědomostmi studentů na této škole spokojena. Vzhledem k tomu, že v loňském roce s jednou třídou v českém jazyce maturovala, poznala, že je zapotřebí v některých věcech přitvrdit. V občanské nauce měla v loňském roce první ročníky, kde studenti byli velmi komunikativní, protože na to byli zvyklí ještě ze základní školy. Vzhledem k tomu, že na tuto školu přešla z odborného učiliště, práce se třídou, která se ostatním učitelům jevila jako problémová, se jí velmi líbila a třídu si nakonec velmi oblíbila. Hlavní rozdíl mezi učni a zdejšími studenty vidí učitelka Mu. především v tom, že na středním odborném učilišti mnozí sice měli snahu se něco naučit, ale nebyli toho schopni. Naopak na této škole, pokud má student snahu se něco naučit, většinou to dokáže. Rozdíly jsou patrné i v chování. Avšak i na středním odborném učilišti se podle slov učitelky Mu. našli žáci, kteří by mohli být studenty zdejší obchodní akademie. Co se týče oblíbenosti

a neoblíbenosti témat v občanské nauce, učitelka Mu. se na obou školách setkala s výraznou znechuceností nad naší současnou politickou scénou. Na odborném učilišti se učitelka Mu. navíc setkala i s jistou deziluzí učňů, kteří věděli, že je čeká tvrdá práce, kterou poznali již při svých praxích. Oblíbená bývají témata z psychologie, a to jak na učilišti, tak i na zdejší škole. Na rozdíl od učiliště však zdejší studenti příliš nemívají sklony k extrémismu. Když byla učitelka Mu. na zdejší škole prvním rokem, snažila se mít ve všem pevný řád, protože nemá ráda chaos. V současné době si již více dovolí improvizovat. Školu zatím nehodlá opustit, protože ji to zde pořád baví a čekají ji stále nové úkoly. Letos ji čeká první maturita v předmětu občanská nauka.

učitelka Ma., obchodní akademie, obor matematika-fyzika

(příloha č. 22 d)

Učitelka Ma. už zhruba od svých 13 let měla jasno o svém budoucím učitelském povolání. Přitahovala ji práce s dětmi. Zčásti ji motivovali pro toto povolání i její někteří učitelé na základní a střední škole. Matematika ji vždycky bavila. Je to pragmatická věda, která byla v době minulého režimu nenapadnutelná ideologií. Fyziku si učitelka Ma. k matematice vybrala proto, že to byl obor matematice nejbližší. Kdyby to však bylo možné, nejradyji by si zvolila kombinaci český jazyk, matematika. Studium na matematicko-fyzikální fakultě bylo pro učitelku Ma. náročné, avšak vidina učitelské kariéry jí pomáhala překonávat překážky. Nejvíce jí bavily učitelské praxe během studia.

Hned po skončení vysokoškolského studia v roce 1984 nastoupila učitelka Ma. na jednu pražskou obchodní akademii, kde jeden rok zastupovala kolegyni, která byla na mateřské dovolené. Když se kolegyně po roce vrátila, učitelka Ma. přestoupila na zdejší obchodní akademii, kde učí dodnes. Se školou, do které nastoupila hned po skončení vysokoškolských studií, má však dosud úzký kontakt, protože dvakrát zde předsedala u maturit. Vzpomínky na své první zaměstnání má dosud živé. Prostředí školy ji nikterak nezaskočilo, protože učitelství, na rozdíl od jejich některých spolužáků z vysoké školy, vždycky chtěla dělat. Navíc, obchodní akademie byla tehdy výhradně dívčí škola, takže po kázeňské stránce to zde bylo dobré. Matematika je i předmět, prostřednictvím něhož se kázeňské přestupky řeší snadno. Díky svému oboru byla učitelka Ma. umístěna v kabinetě, kde se měla možnost blíže seznámit s kolegy, s nimiž ho sdílela, a zároveň s e i vyčlenila z větší skupiny kantorů, která sídlila ve sborovně. V kabinetě měla celkem 7 kolegů, kteří ji přijali mezi sebe. Jednalo se

převážně o starší kolegyně, které měly dcery staré jako byla učitelka Ma. Ve sborovně zase naopak byli převážně kolegové v jejím věku, takže i s nimi se seznámila přirozeným způsobem. Občas po skončení vyučování s nimi zašla do kavárny nebo do hospůdky. Za komunismu se často jezdívало na brigády, což byla pro učitele vhodná příležitost blíže se seznámit se studenty. Učitelka Ma. se zde často studentů zastávala, protože zaměstnanci družstva jim často chtěli přidělovat nevhodný druh práce, a tím si studenty získala. Co se týče vedení školy, podle učitelky Ma. za komunismu většinu práce za ředitele školy dělali jeho zástupci. Paní ředitelka se prý v této škole příliš často nevyskytovala a paní zástupkyně zde byly velice pracovité, schopné a milé. Na hospitaci zde učitelce Ma. přišla kolegyně, která měla na starosti oddělení matematiky, a rovněž vedení školy. Ale učitelka Ma. nikdy problémy s hospitacemi neměla. V zápalu vyučování vždycky zapomněla, že někdo vzadu sedí. Nikdy se neocitla v situaci, že by měla hospitací příliš mnoho tak, že by ji zdeptaly, a nebo naopak příliš málo, že by cítila ze strany vedení nezáměr. Zpočátku, když byla na škole nová, mívala hospitace častěji, dvakrát až třikrát do roka. Později, když už byla zaběhlá, byly hospitace již zcela výjimečné. V současné době, kdy již má dostatek pedagogických zkušeností, vyměňuje si je s ostatními kolegy. Co se týče metod výuky, vzhledem k tomu, že se jedná o věkovou kategorii 15 – 18 let a navíc o matematiku, není vhodné do výuky zatahovat nejrůznější skupinové formy práce a hry. Učitelka Ma. se zde soustředí především na klasický model výuky: výklad, během něhož se na studenty obrací s dotazy, opakování a prověřování znalostí studentů. Snaží se studentům poskytovat v případě nutnosti i konzultace během přestávek. Zpětnou vazbu jí poskytují i vysokoškolští studenti, kteří jí občas navštíví a sdělují jí své zkušenosti se studiem matematiky na vysoké škole.

Na druhou obchodní akademii nastoupila učitelka Ma. v roce 1985. Ve srovnání s první školou, na níž strávila pouze rok, se jí zdejší škola jevila velice dobře řízena. První škola na ni dělala opačný dojem. Zatímco první škola nebyla speciálně zaměřena, zdejší škola byla zaměřena na zahraniční obchod. Studovaly zde děti, jejichž rodiče pracovali v podnicích zahraničního obchodu a byli napojeni na nejvyšší politické špičky. Bezprostředně před revolucí na škole hlídkovali příslušníci státní policie. Do revoluce zde defakto učitelé pracovali pod stálou kontrolou nejvyšších státních orgánů, ale učitelka Ma. se tím nijak neznepokojovala. Vše zde bylo pečlivě zorganizováno. Učitelka Ma. zde měla několik vrstevníků, s nimiž se bez problémů seznámila a podobně jako v prvním zaměstnání i tady se do kolektivu bez problémů zařadila. V kabinetě měla zase naopak starší kolegy, takže se prostřednictvím nich seznámila i se staršími kolegy. Vzhledem k tomu, že její vrstevníci byli

jazykáři, seznámila se tu i s kolegy jiného oboru. Tehdy byl jeden ze zástupců matematikář a spolu s ředitelkou navštívil hodinu matematiky učitelky Ma. Vytvořili si o ní docela dobré mínění a nikdy nepocítila, že by proti ní něco měli. S kolegy i studenty vycházela bez problémů. Díky novým zkušenostem se učitelka Ma. vyvíjela ve své profesi zcela přirozeným způsobem. Nemá pocit, že by se za svoji pedagogickou kariéru výrazným způsobem změnila. Na rozdíl od většiny jiných předmětů se totiž matematika nijak výrazně nemění. Zatímco jazykáři, historici nebo ekonomové musejí sledovat nové vyučovací metody nebo nové objevy, středoškolská matematika zůstává v podstatě nezměněna. Vzhledem k tomu, že i fyzika seznamuje studenty obchodní akademie jen s tím nejzákladnějším, nebyla učitelka Ma. nucena výrazně měnit své vyučovací metody. Na obchodní akademii se hlásí žáci s velmi dobrým prospěchem, vzhledem k tomu, že se jedná o prestižní školu, avšak nechtějí jít na gymnázium, protože mají obavu, že by tam nezvládli matematiku, fyziku a chemii. Na obchodní akademii není matematika příliš náročná, učitelka Ma. se při vyučování zaměřuje na práci se širším průměrem. Nevyskytují se zde vyloženě nadaní jedinci na matematiku. Vzhledem k tomu, že učivo v matematice není příliš náročné, je učitelka Ma. schopna pomoci i hodně slabým jedincům. Ve vyšších ročnících však jsou studenti, pokud se chtějí hlásit na vysokou školu, kde dělají přijímací zkoušky z matematiky, nuceni na sobě pořádně zapracovat. Současné vedení školy nemá aprobaci na matematiku, takže při hospitaci se u učitelky Ma. spíše zaměřuje na organizační stránku hodiny a aktivitu studentů. Velkým vzorem učitelky Ma. byla její učitelka matematiky ze základní školy, která ji zaujala nejen po stránce profesionální, ale i po stránce lidské. Dodnes se s ní schází a jsou velké přítelkyně. Vzala si z ní příklad především v tom, že se snaží studentům dát nejenom něco z matematiky, ale i něco ze svého lidského přístupu. Vždycky, když se ve třídě něco stalo, a ona byla přesvědčena, že pravda je na straně třídy, postavila se za ně. Díky nabývajícím zkušenostem se domnívá, že určitým způsobem slevuje ve svých nárocích. Zjistila totiž, že některé partie v matematice nejsou studenti schopni pochopit, a je tudíž zbytečné jim je vnučovat. Lepší je důkladně procvičit jednodušší typy úloh. Velkou motivací pro její práci je především to, když jí někdo z bývalých absolventů školy poděkuje za její práci.

učitelka W., střední škola chemická, obor český jazyk-občanská nauka

(příloha č. 22 e)

Učitelka W. se původně zajímala o psychologii, ale vzhledem k tomu, že na tento obor tehdy přijímali velmi nízký počet uchazečů, rozhodla se studovat příbuzný obor, a to

pedagogiku. Vzhledem k tomu, že tento obor otevírali v kombinaci s českým jazykem se zaměřením na učitelství, stala se učitelkou českého jazyka a pedagogiky.

V současné době učí již devátým rokem na své čtvrté škole, z toho druhé střední škole. Vždycky se snažila žáky nejenom něco naučit, ale také jim udělat hodiny co nejpestřejší. Krátce po revoluci nastoupila do svého prvního zaměstnání na jednu pražskou základní školu, kde učila v pátých až sedmých ročnících český jazyk, dějepis a práci na pozemku. Práce s žáky pátých ročníků byla úplně odlišná než práce se studenty střední školy. Bylo tam nutné časté měnění metod výuky. Na střední škole je v první řadě nezbytné studenty látku naučit a vzhledem k jejímu velkému množství nezbyvá na alternativní formy výuky příliš mnoho času. V pátých ročnících naopak na tyto metody byl dostatek času. Učitelka W. vzhledem k tomu, že patřila k nejmladším, se na této škole přátelila spíše s mladšími kolegy, především s o několik let starší kolegyní, která s ní sdílela společný kabinet a byla ochotna jí se vším pomoci. Co se týče vztahu k dětem, učitelka W. se k nim snažila zaujímat přátelský vztah. Brzy však pochopila, že toto je možné pouze s určitým typem dětí. Pochopila však, že čím více je zabaví, čím to bude lepší. U starších žáků však již tento hravý přístup nefungoval, protože tito žáci již zkoušejí, co si mohou k učiteli dovolit. Učitelka W. se však přesto snažila zaujímat k dětem pozitivní vztah. Odstrašujícím příkladem pro ni byla jedna kolegyně, která na děti křičela a děti se jí zřejmě velmi bály. Na této škole však byla učitelka W. pouze půl roku a poté odešla na mateřskou dovolenou.

Vzhledem k tomu, že učitelku W. zajímaly nejrůznější alternativní metody výuky, našla si přes inzerát místo na základní škole s naprosto odlišným přístupem k dětem, která na ni zprvu zapůsobila velmi pozitivním způsobem, a to nejen svým vybavením, ale i přístupem k dětem. Brzy po svém nástupu na tuto školu však zjistila, že to bylo jen klamné zdání. Byla tam skupina protěžovaných učitelů a skupina učitelů, po nichž se všechno svezlo. Ona se naneštěstí ocitla v té druhé skupině učitelů. Učila český jazyk a rodinnou výchovu v pátých až sedmých třídách. Učitelka W. byla zařazena do projektu, který vyžadoval, aby žáci nepoužívali učebnice a sešity a psali pouze na papíry. Mladší žáci v páté třídě v tom během deseti dnů měli naprostý zmatek. Rodiče si stěžovali, ale učitelka W. s tím nemohla nic dělat. Rodiče začali své děti ze školy hromadně odhlašovat. Ředitel rovněž vedl školu velmi direktivně, což na první pohled vůbec nebylo vidět. Byla zde rovněž vysoká fluktuace učitelů. Učitelka W. po roce z této školy odešla s žaludeční neurózou. Poučila se, že škola, která na první pohled vypadá pěkně, nemusí taková být i ve skutečnosti.

Nyní si chtěla učitelka W. vyzkoušet učit i na třetím stupni. V blízkosti bydliště se jí podařilo najít střední školu. Jednalo se o střední odbornou školu zaměřenou na technologii masa. Učila zde český jazyk. Setkala se zde s velmi vstřícnými kolegy. Do té doby byla zvyklá učit mladší žáky a nyní dostala hned tři maturitní třídy, takže bylo nutné, aby si zopakovala velké množství učiva, které za dobu, kdy učila na základních školách trochu pozapomněla. Občas mívala učitelka W. drobnější kázeňské problémy s některými třídami, kde převažovali kluci, ale přesto vzpomíná na první dva roky na této škole učitelka W. ráda. Potom odešla na svoji druhou mateřskou dovolenou. Po třech letech mateřské dovolené se sem opět vrátila, ale zjistila, že úroveň školy šla rapidně dolů. Vyměnilo se zde složení studentů a úroveň jejich znalostí byla velmi nízká, navíc český jazyk zde nebyl hlavní předmět, neboť se jednalo o odbornou školu. Proto učitelka W. po roce svého působení na této škole po mateřské dovolené, kdy zde učila už jen na půl úvazku, využila příležitosti učit na jiné střední škole.

Nastoupila na půl úvazku na střední školu chemickou, kde učí dodnes. Prvním rokem zde učila pouze český jazyk. Vedení jí nabídlo, že by zde mohla učit na celý pracovní úvazek, a proto jí další rok byla přidána i občanská nauka. Nyní zde učí již pátým rokem a s intelektovou úrovní studentů je spokojená. Jsou zde pochopitelně rozdíly mezi studenty, ale celková úroveň je dobrá. Zpočátku na ni škola působila velmi chladným dojmem, protože se zde pravidelně setkávala jen s kolegy ve společném kabinetě. Sborovna zde je jen jako průchozí chodba a učitelé jsou rozmístěni v kabinetech na různých poschodích. Navíc zde zpočátku učila jen na půl úvazku. Postupně se zde však seznamovala s lidmi, s nimiž se v současné době ráda baví. Samozřejmě, že jsou i lidé, kteří jsou učitelce W. méně sympatičtí, ale snaží se kolektivu přizpůsobit. Vedení školy si hodně potrpí na úředních záležitostech, ale učitelů si váží. Hospitaci má učitelka W. v průměru jednu za rok. Vedení jí přesně rozepíše časový harmonogram hodiny včetně hodnocení a cílů jednotlivých etap. Vedení se spíše zaměřuje na formální stránku průběhu vyučovací hodiny. Učitelka W. postrádá nadšení vedení pro různé metody výuky, jimiž se ona zabývá. Vzhledem k časové tísní je však učitelka W. často tlačena pouze k frontálnímu způsobu výuky. Vzhledem k tomu, že se jedná o střední školu chemickou, studenti zde nemají příliš velký zájem o literaturu jako třeba na gymnáziích. Trochu jiná situace je v občanské nauce, kde je přece jenom více času na skupinové formy vyučování nebo na práci na nejrůznějších projektech. Ale v některých třídách se učitelka W. setkává při těchto formách práce s nekáznými studenty. Učitelka W. se

snaží studenty vybízet k tomu, aby před ostatními studenty přednesli krátké aktuality, které si předem připraví, a učí je tak mluvit před větší skupinou lidí.

V průběhu svých pedagogických zkušeností si učitelka W. byla nucena uvědomit, že některé žáky si svým přístupem k nim a k výuce nikdy nezíská, i kdyby se snažila sebevíc. Radost jí však udělá, když alespoň většina třídy je její metodou nadšena. Navíc si na svém současném působišti musí uvědomit, že vzhledem k tomu, že se jedná o odborně zaměřenou školu, nejsou zde literatura a občanská nauka příliš preferovány. Snaží se však i přesto studenty získat pro tyto předměty především pestrostí svých hodin. Učí se jí lépe ve třídách, kde převažují děvčata, protože jsou ukázněnější a pečlivější než kluci. Kluci jsou naopak bezprostřednější a kritičtější, takže učitelka W. od nich získává zpětnou vazbu, co je baví a co ne. Během své praxe získala i přehled, které učivo studenty zajímá a které ne. 90% studentů zajímají témata z psychologie, ale politologie bývá neoblíbená u 80% studentů.

učitel Va., střední škola chemická, obor matematika-fyzika

(příloha č. 22 f)

Učitel Va. se rozhodl studovat matematiku a fyziku, protože tyto obory mu nikdy nedělaly potíže a vždycky je chápal. Na vědeckou dráhu nebo práci v laboratoři se necítil, a proto se rozhodl studovat učitelský obor.

Začal učit v roce 1988 na základní škole ještě během svého vysokoškolského studia. Po roce, kdy dokončil studium, přešel na druhou základní školu, kde učil necelý rok do svého odchodu na vojnu. Vzhledem ke svému věku měl na paměti, jak školní prostředí vypadá. S některými kolegy se velice rychle seznámil tím, že mu poskytlí potřebné informace. Záhy však poznal, že na základní škole je ze všeho nejdůležitější udržet kázeň a pořádek ve třídě. To, co učitel žáky naučí, je až druhořadé. Když viděl drezuru, která zde panovala, vyvolávalo to v něm úzkost. Na této základní škole učil ještě v době minulého režimu, takže zažil různá politická školení ideologicky zaměřená. Rovněž slyšel názor, že není možné dávat žákům pětky, protože by to vrhalo špatné světlo na dělnický Žižkov, kde se základní škola nacházela. Starší kolegové byli vždy ochotni učitelu Va. se vším poradit. Učitel Va. zde uplatňoval běžný způsob výuky: zkoušení, výklad, názorná demonstrace a opakování. Hlavním jeho nedostatkem však bylo především to, že měl velké problémy udržet ve třídě klid a pořádek. Učil zde matematiku a fyziku převážně v šestých a sedmých třídách a s žáky příliš

nevycházel. Učení na základních školách v něm nezanechalo dobrý dojem, a proto po návratu z vojny v roce 1990 nastoupil na střední školu chemickou, kde učí dodnes.

Prostředí na střední škole chemické bylo úplně jiné, než na základních školách. Na studenty nebylo nutné křičet a dalo se s nimi komunikovat. Největším kázeňským problémem zde byly opakované pozdní příchody a neomluvené absence. S kolegy se zde seznamoval opět prostřednictvím nejrůznějších pracovních dotazů, kdy mu zkušenější kolegové poskytovali potřebné informace. S některými kolegy se více přátelí, s jinými jedná pouze pracovně. Vedení školy mu ponechává volnou ruku. Při hospitaci s ním probírá běžné záležitosti týkající se především toho, zda neměl probrat za příslušné období větší množství učiva. Učitel Va. se totiž často dostane během školního roku do skluzu v množství probírané látky a je nucen ho později srovnávat. Zhruba třetinu studentů této školy tvoří studenti tzv. technického lycea, což je obor, který není zaměřený chemicky, ale má připravit absolventy pro studium na vysokých školách technického zaměření. Tento obor existuje na zdejší škole již 9 let. Převládá zde výuka matematiky, fyziky, deskriptivní geometrie a výpočetní techniky. Avšak i na chemickém oboru je matematika poměrně důležitý předmět. Minimálně třetina studentů chemického oboru však má podle učitele Va. k matematice negativní postoj. Když učitel Va. nastoupil na zdejší školu, byl na studenty přísnější než v současné době. Je to způsobeno tím, že v současné době se rozšířila nabídka víceletých gymnázií, a ne odborně zaměřené školy se hlásí studenti s horším prospěchem, než jak tomu bylo před 15 lety. rovněž získal díky svému věku větší odstup od studentů. Co se týče způsobu výuky, vzhledem k tomu, že se změnilo složení studentů a také díky nabytým zkušenostem, učitel Va. se v současné době soustředí již jen na základnější a podstatnější věci a neuvádí již některé zajímavosti, které uváděl dříve. Rovněž je v současné době tolerantní vůči používání kalkulaček. Dříve striktně vyžadoval provádění výpočtů bez kalkulaček. Je to dáno i současným rozvojem výpočetní techniky. Učitel Va. získal postupně přehled, kterých chyb studenti nejčastěji dopouštějí, co je s nimi zapotřebí více procvičovat, které partie jsou pro studenty na hranici pochopení a které naopak běžně zvládají. Učitel Va. se snaží výuku ve třídě přizpůsobit podle úrovně prostředního studenta ve výkonnostním žebříčku v matematice. Každým rokem se hlásí na zdejší školu jiné složení žáků co do prospěchu v matematice a učitel Va. je proto nucen měnit svůj způsob výuky v závislosti na složení jednotlivých tříd. ve slabších třídách je nucen učivo určitým způsobem zredukovat. Studenti na technickém lyceu mají náročnější osnovy v matematice, větší hodinovou dotaci a v průměru lepší znalosti než studenti na chemickém oboru.

Vzhledem k náročnosti technického lycea však jsou na ně kladeny i větší nároky ohledně klasifikace. Učitel Va. se vnímá jako vyrovnaný a poměrně klidný pedagog, který se cítí v učitelské profesi relativně svobodně a spokojeně. Avšak v klasifikaci je poměrně přísný.

4.3.2 Současný přístup učitelů k jejich profesi

V této kapitole nejprve uvedeme na základě předchozích údajů charakteristiku vlivů a zkušeností, které v největší míře zformovaly současný postoj učitelů k jejich profesi. Poté se již budeme zabývat způsobem výkonu jejich profese v současné době na základě analýzy etnografických rozhovorů uvedených v příloze č. 23.

učitelka Vr., gymnázium, obor český jazyk-občanská nauka (základy společenských věd)

(příloha č. 23 a)

Z rozhovoru s učitelkou Vr., který se vztahuje k jejím pedagogickým zkušenostem, vyplývá, že učitelka Vr. má výrazný smysl pro estetické vnímání. Pro svoji spokojenost potřebuje především dobré zázemí ve formě dobrých mezilidských vztahů, příjemné pracovní prostředí ve formě vkusného interiéru a kvalitního vybavení pomůckami. Na vyučování se velmi pečlivě připravuje a snaží se studentům předávat poznatky kvalitním a pestrým způsobem. Vzhledem ke svému vstřícnému postoji měla zpočátku, když učila na základní škole, určité problémy s kázní svých žáků, ale díky péči a cílevědomosti a také díky tomu, že se jí naskytla příležitost učit na gymnáziu, postupně tyto problémy odbourávala a získávala učitelskou rutinu. Její pečlivost se projevovala i při vypracovávání příprav, které jí v současné době, vzhledem k tomu, že již měla možnost učit občanskou nauku ve všech ročnících, nezabírají tolik času jako na začátku její učitelské profese.

Co se týče jejích současných nároků vůči studentům, učitelka Vr. vzhledem k tomu, že učí na gymnáziu, se v klasifikační stupnici v občanské nauce orientuje podle výborných studentů, kterým dává jedničky. Snaží se splnit osnovy výuky, ale zároveň je ochotna vycházet vstříc potřebám a zájmům studentů v dané třídě tím, že si zjišťuje jejich zájmy, a preferovaným kapitolám se pak věnuje do větší hloubky. Vnímá podstatné rozdíly především mezi studenty čtyřletého a osmiletého gymnázia. Studenti osmiletého gymnázia na rozdíl od studentů čtyřletého gymnázia měli možnost získat v primě až kvartě daleko lepší průpravu než studenti čtyřletého gymnázia, avšak vzhledem k tomu, že jsou na této škole podstatně déle, bývá často

problémem je pro určitou věc nadchnout, což u studentů čtyřletého gymnázia problém nebývá. Rovněž je podstatný rozdíl především v pojetí výuky mezi mladšími studenty na nižším stupni gymnázia a staršími studenty na vyšším stupni gymnázia. Zatímco studenti nižšího stupně mají v náplni učiva občanské nauky pouze exkurz do oblasti společenských věd, na vyšším gymnáziu již probírají základy společenských věd. Proto na nižším gymnáziu je mnohem větší prostor pro různé skupinové formy výuky, hry a podobně.

Co se týče metod, které učitelka Vr. používá při výuce občanské nauky, kromě klasické frontální metody při výkladu nového učiva, kdy sama stojí před třídou a vysvětluje jim učivo, používá nejrůznější formy skupinových aktivit, kdy studenty rozdělí do skupin a oni se ve skupině společně zamýšlí nad praktickým řešením nějakého problému v rámci probíraného tématu. Potom následuje společná diskuse, kdy každá skupina předestře zbytku třídy své vlastní názory nebo způsob řešení daného problému a oni s nimi polemizují. Na nižším stupni gymnázia učitelka Vr. používá i metodu „brainstorming“, kdy na tabuli zapisuje různé nápady a myšlenky studentů ve vztahu k danému tématu či problému a pak je společně se studenty třídí do různých kategorií. Dále zadává studentům za úkol, aby doma vypracovali referáty k předem určeným tématům, oni je pak přednesou před třídou a společně diskutují k přednesenému tématu. Často zadává studentům za úkol, aby si doma připravili i aktuality z oblasti politiky a ekonomie od nás i ze zahraničí, které pak rovněž před třídou přednesou. S mladšími studenty na nižším stupni gymnázia často navštěvuje formou exkurzí různá místa, společenství a skupiny, které se vztahují k probíranému tématu učiva, aby studenti viděli realitu, a mohli si tak dotvořit vlastní představu a úsudek.

Co se týče opakování a procvičování učiva, občas učitelka Vr. se studenty procvičuje látku z minulých hodin tak, že na začátku hodiny vyzve studenty, aby si otevřeli sešity, dává jim otázky a oni za pomoci svých zápisů v sešitě na ně odpovídají. Vzhledem k tomu, že se jedná o procvičování učiva, nejsou klasifikováni. Učitelka Vr. studentům předem oznámí, kdy se bude psát písemná práce. Do písemných prací dává někdy čtyři, někdy sedm otázek, na které musejí studenti v několika větách odpovědět. Otázky volí takovou formou, aby zjistila, jak studenti učivo pochopili, a zda mu skutečně rozumí. Při ústním zkoušení zkouší vždy dva studenty najednou, střídavě jim klade otázky, a pokud někdo z nich nezná odpověď, nechá mluvit druhého. Maturanty z občanské nauky zkouší i čtyři najednou, zkouší je častěji a dává jim i více písemných prověrek než ostatním. Každému studentovi položí zhruba čtyři otázky a pak klade ještě doplňující otázky, aby zjistila, zda student učivo skutečně pochopil.

Co se týče domácích úkolů, často učitelka Vr. studentům dává za úkol, aby si doma přečetli knihu, která je aktuální k probíranému tématu. Studenti na vyšším stupni gymnázia často dostávají za úkol přečíst dílo některých filozofů, mladší studenti na nižším gymnáziu většinou dostávají za úkol přečíst jakoukoliv knihu k danému tématu.

Co se týče způsobu klasifikace, písemné práce učitelka Vr. klasifikuje tak, že každou otázku ohodnotí. Pokud je celá otázka správně, dá +, pokud je zhruba půl otázky správně, dá + - a pokud je otázka špatně, dá - . Znaménko + bere jako 1 bod, znaménko + - jako 1/2 bodu a znaménko - jako -1 bod. Pokud ze 4 otázek získá student 4 body, dostane jedničku, za 3 body dvojku, za 2 body trojku, za 1 bod čtyřku a za 0 bodu pětku. Pokud však zadá do písemné práce 7 otázek, může dostat student za 6 bodů ještě jedničku. Co se týče hodnocení ústního zkoušení, jedničku dává tehdy, když student látce rozumí a je schopen zodpovědět všechny otázky. Dvojku dává tehdy, když si nevzpomene na dílo autora nebo na pojem v doplňujících otázkách, trojku dostane tehdy, když jsou jeho znalosti zhruba 50%-ní, na čtyřku musí prokázat nějaké znalosti, ale nedokáže je dát do souvislosti a pětku dostane v případě, že učivu nerozumí a nedokáže ho dát do souvislosti. Na nižším stupni gymnázia učitelka Vr. používá i motivační hodnocení za správné odpovědi aktivitu studentů formou znamének +, - . Na vyšším stupni gymnázia tuto formu motivačního hodnocení v občanské nauce nepoužívá. Občas hodnotí známkou i referáty studentů. Klasifikaci za pololetí uzavírá zhruba ze 4 známek. 3 známky bývají z písemných prací a 1 známka z ústního zkoušení. K tomu mohou mít studenti i známku za referát. Na nižším gymnáziu mívají studenti ve třídě průměrný prospěch v občanské nauce za pololetí zhruba 1,6 a zatím nedostávají horší známku než trojku. Na vyšším gymnáziu mívají ve třídách běžně průměr mezi 2,00 a 3,00, běžně se zde objevují trojky i čtyřky, objevila se již i pětku. Známkou na vysvědčení učitelka Vr. stanoví tak, že spočítá průměr ze známek studenta za dané pololetí a v případě nerozhodného výsledku studenta přezkouší nebo přihlédne k jeho aktivitě a hodinách.

Co se týče způsobu zpracovávání příprav na vyučování, zpočátku učitelka Vr. věnovala přípravám spoustu času. V současné době má již dostatek pedagogických zkušeností, takže jí přípravy již nezabírají tolik času. Do značné míry používá i přípravy, které si vypracovávala v minulých letech a obměňuje je. Řídí se nejenom předepsanými osnovami a doporučenými učebnicemi, ale zároveň si i sama vybírá na základě vlastních znalostí a zkušeností vhodnou literaturu, z níž některé kapitoly studentům ofocuje, snaží se vyhovět požadavkům studentů tím, že pro ně hledá požadované informace na internetu, a rovněž pro ně připravuje i různé exkurze.

Její běžná vyučovací hodina se skládá z následujících etap. Po pozdravu na začátku hodiny a zápisu do třídní knihy následuje nejčastěji zkoušení, potom opakování učiva, potom učitelka Vr. některou z výše uvedených metod se studenty probírá novou látku, kterou v případě, že jí zbyde více času, se studenty na konci hodiny zopakuje a hodinu ukončí.

Učitelka Vr. zastává na zdejší škole funkci výchovné poradkyně a se studenty často řeší situace, které tematicky zapadají do hodin občanské nauky.

učitelka Ž., gymnázium, obor matematika-biologie

(příloha č. 23 b)

Z rozhovoru s učitelkou Ž., který se vztahuje k jejím pedagogickým zkušenostem, vyplývá, že učitelka Ž. je velmi pečlivá, přátelská, komunikativní, nemá problémy s navazováním vztahů s kolegy, ke studentům je rovněž přátelská a snaží se je nejenom naučit látku, ale vzbudit v nich i určitý pocit sounáležitosti a smysl pro povinnost. Velkou zkušeností pro ni byla roční praxe na 1. stupni základní školy, kde učila po absolvování maturitní zkoušky ještě jako velmi mladá dívka do doby, než byla přijata ke studiu na vysoké škole. Poznala, jakou trpělivost vyžaduje práce s malými dětmi, ale zároveň si i ověřila, že skutečně chce být učitelkou. Rozhodla se, že jí bude lépe vyhovovat práce se staršími dětmi, a proto po absolvování vysokoškolského studia nastoupila na zdejší gymnázium. Při práci se zdejšími studenty je pečlivá, důsledná, ale zároveň i přátelská a vstřícná. Chce jim být i jistým způsobem příkladem.

Co se týče jejích současných nároků vůči studentům, učitelka Ž. je zvyklá písemné práce studentů bodovat. U větších písemných prací se však zároveň podívá, v kterém bodovém pásmu leží průměr, a snaží se klasifikaci přizpůsobit dané situaci. Většinou však dochází k tomu, že horší výsledky obtížnější písemné práce bývají vykompenzovány lepšími výsledky snazších písemných prací. Nadané studenty se snaží zapojit do různých matematických soutěží a prospěchově slabším studentům umožňuje klást dotazy v průběhu vyučovací hodiny, věnuje jim více času během samostatné práce a občas jim poskytuje i konzultace ve svém volném čase.

Co se týče metod, které učitelka Ž. používá v průběhu výuky matematiky, novou látku studentům vysvětluje převážně na konkrétních příkladech, vysvětlí jim postup a ukáže jim, jak se vzorec používá v praxi. Kromě této klasické frontální metody výkladu nové látky se učitelka Ž. snaží studenty přimět k aktivitě a spolupráci tím, že jim během výkladu klade

otázky. Kromě této metody studentům zadává samostatnou práci, kdy je nechává samostatně řešit příklady a slovní úlohy, obchází je a radí jim.

Co se týče opakování a procvičování učiva, nejčastěji formou samostatné práce učitelka Ž. zadá studentům příklady z učebnice, obchází je a radí jim. Někdy této formě opakování učiva věnuje půl hodiny, někdy jen pět až deset minut, protože potřebuje probírat novou látku. Často se v kapitole příslušného tematického celku objevuje učivo, které studenti musejí bezpodmínečně znát, aby mohli pochopit učivo nové. Dostanou proto za úkol si ho zopakovat. Na začátku hodiny učitelka Ž. většinou ústně zkouší. Zkouší běžně jednoho až dva studenty tak, že s nimi zopakuje teorii i praktické řešení příkladů. Nejčastěji zkouší látku z minulé hodiny, ale v případě, kdy studenty čeká písemná prověrka z celého tematického celku, zkouší látku z celého tohoto celku. Písemné práce většinou zadává po ukončení tematického celku, zhruba jednou za dva týdny. Trvají zhruba celou vyučovací hodinu. Ve čtvrtletí a v pololetí studenti píšou kompozici, kde je na rozdíl od běžných prověrek zahrnuto učivo v mnohem větším rozsahu. Učitelka Ž. se snaží volit písemné práce tak, aby postihly všechny typy příkladů daného tematického celku. Při ústním zkoušení je ochotna studentům odpustit numerickou chybu, ale musejí znát nejenom postup řešení příkladu či slovní úlohy, ale rovněž musejí umět daný postup zdůvodnit.

Co se týče zadávání domácích úkolů, učitelka Ž. průměrně dává jednou až dvakrát týdně domácí úkoly. Většinou jim zadává za úkol příklady na procvičení právě probíraného učiva nebo dopočítávají to, co o hodině nestihli. Studenti primy a sekundy často chybují v základních matematických operacích. Je proto důležité, aby se cvičili v počítání a nezapomínali základní učivo, které se v různých kapitolách neustále objevuje. Studenti na nižším stupni gymnázia nesmějí zapomínat především základní geometrické konstrukce, algebraické operace se závorkami a úpravy zlomků.

Co se týče způsobu klasifikace, učitelka Ž. v písemných prověrkách boduje každý příklad zvlášť. Důležitý je pro ni postup řešení. Za numerickou chybu sice strhne bod, ale pokud je postup v pořádku, je bodové ohodnocení příkladu poměrně vysoké. V primě a sekundě studenti kalkulačky nepoužívají, od tercie je již mohou používat. Učitelka Ž. sečte všechny získané body z jednotlivých příkladů a stanoví rozmezí jednotlivých známek. V jednotlivých příkladech si předem stanoví, z kterých hlavních částí se příklad skládá a kolik bodů za každou část příkladu mohou studenti získat. Při ústním zkoušení hodnotí především souvislost studentova výkladu a samostatnost jeho projevu, zejména při řešení příkladu či slovní úlohy. Student je povinen obecně zdůvodnit, jak se v příkladech či slovních úlohách tohoto typu

postupuje a prakticky postup ukázat na konkrétním příkladu či slovní úloze. Studenti mívají za pololetí většinou kolem deseti známek, z toho dvě známky z kompozic a jednu z ústního zkoušení. Učitelka Ž. rovněž hodnotí některé správné odpovědi studentů během hodiny znaménkem plus a naopak nesprávné odpovědi znaménkem mínus. Plusy a mínusy se mohou vzájemně vylučovat, ale pokud se u studenta nahromadí tři plusy, dostane jedničku, pokud se u něho nahromadí tři mínusy, dostane pětku. Učitelka Ž. postupuje při klasifikaci studentů za celé pololetí tak, že spočítá průměry ze známek, a v případě nerozhodného výsledku přihlíží k aktivitě při hodinách, účasti v soutěžích, způsobu vedení sešitu a podobně. Učitelka Ž. učí matematiku pouze na nižším stupni gymnázia. Průměrný prospěch studentů za pololetí v jedné třídě mívá v matematice okolo 2,70. Dává zhruba na vysvědčení jednu až dvě čtyřky ve třídě.

Co se týče způsobu zpracovávání příprav, vzhledem k tomu, že již učí 18. rok, omezuje se jen na hrubou osnovu toho, co bude v hodině probírat a jaké příklady bude se studenty řešit.

Její běžná vyučovací hodina se skládá z následujících částí. Na začátku hodiny většinou probíhá ústní zkoušení, potom následuje kontrola domácích úkolů, výklad nové látky a samostatná práce studentů.

učitelka Mu., obchodní akademie, obor český jazyk-občanská nauka

(příloha č. 23 c)

Z rozhovoru s učitelkou Mu., který se vztahuje k jejím pedagogickým zkušenostem, vyplývá, že vzhledem ke svému mládí a k tomu, že má teprv necelou tříletou učitelkou praxi, je stále plná elánu a očekávání. Velkou školou a zkušeností pro ni byla roční praxe na středním odborném učilišti, kam se dostala více méně náhodou. Lákal ji především zdejší platové ohodnocení, ale záhy poznala, jak tvrdou prací je vykoupeno. Setkala se zde s různými typy učňů. Našli se tam tací, kteří by zvládli i studium na střední škole, ale většina z nich měla problémy se látku pořádně naučit. Setkala se i s uční, kteří pocházeli z nevhodného rodinného prostředí. Mnozí z nich prožívali deziluzi z toho, že je v budoucnu čeká tvrdá práce, o čemž se mohli přesvědčit i v průběhu školních praxí. V průběhu hodin občanské nauky se setkala s nekázní a rovněž s některými extrémistickými názory učňů. Dokázala však být i ráznější a svým přístupem si většinu učňů získala. Když po roce přestoupila z důvodu osobního růstu ve svém oboru na zdejší obchodní akademii, jevil se jí i problémové třídy na této škole jako třídy pohodové, neboť byla zvyklá na prostředí středního

odborného učiliště. Se zdejšími studenty ji práce velmi baví, jsou schopni látku pochopit a naučit se ji. Čekají ji nové úkoly jako maturita z občanské nauky, a proto zatím nemá v úmyslu školu opustit.

Co se týče jejich současných nároků vůči studentům, učitelka Mu. si je vědoma, že se jedná o odborně zaměřenou střední školu, nikoliv o gymnázium, a proto se řídí především osnovami občanské nauky pro střední odborné školy. V psychologii, sociologii a politologii si může dovolit probírat učivo do větší hloubky a častěji ho doplňovat formou nejrůznějších skupinových aktivit, her a referátů. Naproti tomu ve filozofii, kde je učivo pro studenty mnohem náročnější na pochopení a porozumění, se nejčastěji omezuje na výklad a důkladné vysvětlení učiva. Na maturanty z občanské nauky klade pochopitelně učitelka Mu. vyšší nároky.

Slabší studenty se učitelka Mu. snaží motivovat tím, že ocení některé jejich referáty, aktuality či příspěvky do diskuse. Rovněž se jí snaží dávat do skupin s dobrými studenty v průběhu skupinových aktivit, ale musí při tom dávat pozor, aby je dobrý student skutečně motivoval k vyšší aktivitě a nesloužil jim pouze jako ochranný štít, který za ně všechno vymyslí.

Co se týče metod, které učitelka Mu. během hodin občanské nauky používá, nejčastěji se jedná o frontální metodu výkladu nového učiva, skupinové aktivity, diskuse a různé formy referátů a aktualit, kdy studenti sami hovoří před třídou o nějaké problematice vztahující se k občanské nauce. Frontální metodu výkladu nové látky používá učitelka Mu. především ve filozofii, kdy se studentům nejprve snaží vysvětlit základní pojmy. Tento výklad je často doplněn praktickou ukázkou filozofického textu, na němž se učitelka Mu. snaží studentům tyto pojmy přiblížit. Skupinové aktivity bývají založeny na tom, že studenti jsou rozděleni do skupin, nejčastěji po pěti, a každá skupina má za úkol řešit nějaký praktický úkol, který se vztahuje k probíranému tématu. Poté následuje společná diskuse, kdy každá skupina seznamuje zbytek třídy se způsobem řešení svého úkolu a ostatní s nimi polemizují. Aktuality si studenti nejčastěji připravují z oblasti politiky a ekonomie, a to jak z naší republiky, tak ze zahraničí. Učí se především kultivovanému jazykovému projevu před větším kolektivem. Po přednesení aktuality může následovat i společná diskuse.

Co se týče opakování a procvičování učiva, kromě nejrůznějších skupinových aktivit, jejichž cílem je mimo jiné i to, aby se studenti naučili prakticky řešit úkoly probíraného učiva, nebo domácích úkolů, kdy mají studenti za úkol vypracovat referát na zadané téma nebo si připravit aktualitu, učitelka Mu. se studenty opakuje a procvičuje učivo nejčastěji formou

ústního zkoušení a písemných prověrek. V písemných prověrkách učitelka Mu. volí takové typy otázek, na kterých jí studenti ukážou, zda látce skutečně rozumí. Nestačí jí, aby pouze vyjmenovali některé pojmy či díla filozofů. Při ústním zkoušení klade učitelka Mu. studentům podobné otázky, jaké dává do písemných prověrek, ale je zde více času je podrobně rozebrat.

Co se týče zadávání domácích úkolů, učitelka Mu. zadává studentům vypracovat referáty nejčastěji formou úvahy, kdy jsou nuceni se nad daným tématem zamyslet a využít při tom vlastních názorů. Učitelka Mu. je pak se studenty prodiskutuje.

Co se týče způsobu klasifikace, v písemných prověrkách je učitelka Mu. ochotna tolerovat chyby v dataci nebo ve jméně, ale dbá především na to, aby studenti správně vysvětlili daný problém. Totéž vyžaduje i u ústního zkoušení. Kromě klasifikace známkou zavádí učitelka Mu. zejména v prvních ročnících hodnocení správných a špatných výkonů studentů prostřednictvím znamének + a - . Za pololetí mají studenti průměrně pět známek, jednu známku mají z ústního zkoušení a čtyři známky mají z písemných prověrek. Za pět plusů dává učitelka Mu. studentům jedničku. Letos dala studentům z občanské nauky celkem asi šest trojek, dvojky a jedničky. Čtyřku nedala žádnou.

Co se týče způsobu zpracovávání příprav, učitelka Mu. hodně čerpá ze zápisů svých vysokoškolských přednášek a z učebnice Ivana Blechy „Filozofie“. Ve filozofii se zaměřuje především na vysvětlení hlavního problému. Přípravám věnuje hodně času a je vděčna především některým svým vysokoškolským pedagogům za své znalosti tohoto oboru.

Její běžná vyučovací hodina se skládá z úvodního proslovu, kdy studenty stručně seznámí s činnostmi v průběhu hodiny, potom následuje ústní zkoušení, kdy učitelka Mu. zadává zbytku třídy nějakou práci, potom se studenty společně diskutuje nad zadaným úkolem, který studenti řešili v průběhu ústního zkoušení, učitelka Mu. studenty informuje o různých kulturních akcích, potom následuje výklad nového učiva, skupinové formy práce a jiné druhy aktivit.

učitelka Ma., obchodní akademie, obor matematika-fyzika

(příloha č. 23 d)

Z rozhovoru s učitelkou Ma., který se vztahuje k jejím pedagogickým zkušenostem, vyplývá, že učitelka Ma. již od svého dětství byla touto profesí nadšena. Bavila ji matematika a čeština, ale vzhledem k tomu, že tuto kombinaci nebylo možné studovat, rozhodla se pro matematiku a fyziku. Studium na vysoké škole pro ni bylo náročné, ale touha být učitelkou jí

pomáhala překonávat překážky. Ke studentům měla vždycky velmi pozitivní vztah, snažila se být důsledná, naučit je slušnému chování a být jim sama příkladem. Vzhledem k tomu, že vždycky učila na obchodní akademii, kde matematika pro studenty není zdaleka tak náročná jako třeba na gymnáziu, neměla problémy pomoci i prospěchově slabším studentům. Naopak studenty, kteří měli zájem o studium na vysoké škole, se snažila zvýšenými nároky dobře připravit k přijímacím zkouškám z matematiky a pomoci jim do značné míry srovnat handicap vůči studentům gymnázia. Vůči studentům jednala vždy férově, byla ochotna se jich mnohdy i zastat a velkou odměnou pro ni je, když jí někdo z jejich bývalých studentů přijde poděkovat.

Co se týče jejích současných nároků vůči studentům, hlavním kritériem pro učitelku Ma. je především to, aby absolventi zdejší školy, kteří mají zájem pokračovat ve studiu na vysokých školách s ekonomickým zaměřením, byli schopni úspěšně vykonat přijímací zkoušku z matematiky a srovnali tak v této oblasti určitý handicap, který mají ve srovnání s absolventy gymnázií, kteří matematiku probírali v mnohem větším rozsahu. Na zdejší školu se hlásí především studenti, kteří mají obavu studovat na gymnáziu, protože mají obavu, že by tam nezvládali matematiku, fyziku a chemii. Na zdejší škole mají matematiku v mnohem menším rozsahu, z fyziky a chemie zde mají pouze základy, takže mají příležitost úspěšně navázat na učivo matematiky základní školy a postupně zvyšovat úsilí, aby úspěšně zvládli přijímací zkoušky. Učitelka Ma. si je vědoma, že ne všichni studenti zdejší školy mají zájem studovat vysokou školu, a proto ve svých nárocích bere ohled i na tuto skupinu studentů. Slabší studenti a nejen oni vždy mají možnost s ní konzultovat během přestávek. Vzhledem k tomu, že učivo matematiky na zdejší škole není tak náročné, je učitelka Ma. schopna pomoci i některým hodně slabším studentům v matematice a umožnit jim tak absolvování zdejší školy.

Studenti zdejší školy jsou rozděleni do dvou hlavních studijních oborů. Na lyceum se hlásí běžně prospěchově lepší žáci a učivo zde bývá svým pojetím blízké učivu gymnázia. Na studenty lycea jsou proto kladeny v matematice vyšší nároky než na studenty obchodní akademie, a proto bývá celkový průměrný prospěch studentů lycea v matematice srovnatelný s celkovým průměrným prospěchem studentů obchodní akademie.

Co se týče metod, které učitelka Ma. používá v průběhu hodin matematiky, pod vlivem svých vlastních zkušeností s výukou tohoto předmětu se omezuje jen na klasický frontální způsob výuky. Při výkladu nového učiva však vnímá atmosféru ve třídě a sleduje, zda tomu studenti rozumí. Pokud ne, snaží se jim látku vysvětlit jiným způsobem a přiblížit ji učivu, které již studenti znají. Po konzultacích s kolegyněmi dospěla k názoru, že skupinové formy

výuky nejsou v matematice příliš účinné. Klasickou frontální metodu výuky však občas pro zpestření doplní promítáním tematicky zaměřeného filmu. Při výkladu nové látky se obrací na studenty s dotazy na již pro ně známé věci.

Co se týče opakování a procvičování učiva, po výkladu nové látky následuje několik hodin, kdy učitelka Ma. se studenty učivo důkladně procvičuje. Nejprve počítá na tabuli ona a postupně začne studenty vyzývat, aby chodili počítat k tabuli. Po důkladném procvičení učiva následuje krátká písemná prověrka, jejímž cílem je učitelku Ma. informovat o tom, zda studenti skutečně učivo pochopili. Do těchto malých písemných prověrek dává učitelka Ma. zhruba dva až tři příklady. Kromě nich píšou studenti ve čtvrtletí a v pololetí velké kompozice a navíc učitelka Ma. zkouší studenty i ústní formou. V matematice se objevuje učivo, které by studenti neměli zapomínat, protože se v nových partiích neustále používá. Jedná se především o základní algebraické úpravy a vzorce, lineární a kvadratické rovnice. Při probírání nového tématu učitelka Ma. proto na začátku studentům připomene učivo, které si musejí zopakovat, aby byli schopni zvládnout tuto novou partii učiva. Do malých písemných prověrek dá občas i těžší typ příkladu, zatímco do kompozic dává základní typy příkladů, které postihnou celou šíři učiva za uplynulé čtvrtletí. Ústní formu zkoušení považuje učitelka Ma. za dosti neobjektivní metodu, protože při ústním zkoušení studentům radí. Zadá jim jeden příklad a oni ho řeší na tabuli. Pokud se v některých partiích objeví i teorie, zeptá se učitelka Ma. studentů při ústním zkoušení i na teorii. Někdy se snaží prostřednictvím teorie studenta navést na správné řešení příkladu.

Co se týče domácích úkolů, učitelka Ma. spoléhá na to, že na střední škole jsou studenti schopni samo rozpoznat, co musejí procvičovat více a co stačí procvičovat méně. Omezuje se proto pouze na doporučování některých příkladů ze sbírky nebo v případě, že některý příklad nestihne se studenty dopočítat v průběhu hodiny, zadá ho studentům za úkol dopočítat doma s tím, že si splnění tohoto úkolu příští hodinu zkontroluje.

Co se týče způsobu klasifikace, v písemných prověrkách klade učitelka Ma. důraz především na správnost postupu. Je ochotna tolerovat drobné numerické chyby a uznat správnost celého příkladu v případě, že ho student s danou numerickou chybou dokončil správně. Trvá však na tom, aby student nepletl základní algebraické vzorce, které již musí mít zažité. Klasifikuje každý příklad v písemné prověrce zvlášť a celková známka je pak průměrem z daných známek. Učitelka Ma. není zastáncem bodového hodnocení příkladů. U ústního zkoušení se učitelka Ma. snaží dovést studenta ke správnému výsledku, ale v celkovém hodnocení pak okomentuje, jakých chyb se student během řešení příkladu

dopustil, a na základě těchto chyb ho oklasifikuje. Průměrně mívají studenti za pololetí jednu až dvě známky z ústního zkoušení, dvě známky z kompozic a osm, deset, někdy i více známek z malých prověrek. Při klasifikaci studentů za celé pololetí spočítá učitelka Ma. průměry z malých prověrek, průměry z kompozic, z těchto dvou průměrů pak spočítá celkový průměr a ústní známka pak hraje roli v případě nerozhodného výsledku. V lepších třídách mívá běžně učitelka Ma. celkový průměrný prospěch lepší než 2,50, v horších třídách bývá průměr nad 2,50. V letošním školním roce se průměrný prospěch ve třídách pohyboval od 2,30 do 2,80.

Co se týče způsobu zpracování příprav, učitelka Ma. má již dostatek pedagogických zkušeností a učí stále tu samou látku z matematiky, která se nemění. Zaměřuje se proto především na sledování nových typů příkladů v přijímacích zkouškách na vysoké školy ekonomického zaměření a zařazuje je do běžných typů příkladů, které se studenty počítá. Zejména na lyceu je učivo svým pojetím blízké gymnaziálnímu pojetí učiva, takže sem zařazuje i nové typy gymnaziálních příkladů.

Její běžná vyučovací hodina se skládá z následujících etap. Na začátku hodiny učitelka Ma. stručně připomene, co se probíralo minulou hodinu, eventuelně zkontroluje příklady, které si měli studenti dopočítat doma, potom následuje výklad nové látky nebo v případě, že se jedná o opakovací hodinu, procvičuje se studenty řešení příkladů. Výklad nového učiva bývá rovněž zakončen řešením příkladů na probíranou látku. Někdy zařazuje učitelka Ma. na začátek hodiny písemnou prověrku. Zadává vždy dvě různá oddělení A, B a po dopsání písemné prověrky příklady z obou oddělení spočítá se studenty na tabuli a dbá na to, aby si jejich řešení zapisovali do sešitu. Někdy rovněž na začátku hodiny učitelka Ma. ústně zkouší.

učitelka W., střední škola chemická, obor český jazyk-občanská nauka

(příloha č. 23 e)

Z rozhovoru s učitelkou W., který se vztahuje k jejím pedagogickým zkušenostem, vyplývá, že učitelka W. byla vždy nadšena hravým přístupem k výuce, který lze docílit střídáním nejrůznějších vyučovacích metod. Souvisí to i s jejím zájmem o psychologii, pedagogiku, literaturu a společenské vědy vůbec. Má však za sebou i jednu negativní zkušenost na základní škole, kdy se nechala zlákat vidinou alternativních forem vyučování a poučila se, že je rovněž nezbytný určitý systém a řád. Zprvu začínala učit na základních školách a postupně přecházela na střední školy, takže získala dostatek pedagogických

zkušeností s různou věkovou kategorií žáků. V současné době učí na střední škole chemické. Je schopna rozlišit, které formy výuky a která témata jsou pro studenty zajímavá, a rovněž se dokáže přizpůsobit i zájmům převážně chlapeckých a dívčích tříd. Neustále se snaží zkoušet nové metody, aby její hodiny byly pro studenty co nejzajímavější a nejpestřejší. Je schopna respektovat i to, že na odborné škole není občanská nauka a ani literatura hlavní předmět.

Co se týče jejích současných nároků vůči studentům, učitelka W. má ve všech třídách stejnou laťku, ať se jedná o studenty lycea nebo o studenty chemických oborů. Všechny studenty bere jako technicky zaměřené, a proto nemá laťku ani příliš vysokou, ale ani příliš nízkou, vzhledem k tomu, že se jedná o střední školu. Vyžaduje od studentů především to, aby byli schopni odpovědět na otázky vztahující se k probíranému učivu, a v písemných testech vybrali z více možností správné odpovědi na zadané otázky. Snaží se prostřednictvím nejrůznějších vyučovacích metod vybavit studenty praktickými znalostmi v tomto oboru a věnuje se především těm kapitolám, které jsou jí bližší. Jedná se především o psychologii a sociologii. Naopak z oblasti politologie vybírá jen povinné penzum učiva.

Co se týče metod, které učitelka W. používá při výuce občanské nauky, jedná se o klasickou frontální metodu výkladu nového učiva, dále o různé skupinové aktivity, zadává studentům různé seminární práce, aktuality z domova i ze zahraničí a výuku zpestřuje i různými videoprogramy. Při výkladu nové látky studentům učivo nejprve vysvětlí, výklad někdy doplňuje diskusemi se studenty na probírané téma nebo různými videoprogramy, které se vztahují k danému učivu. Při výkladu učiva postupuje od obecného ke konkrétním závěrům. Nejprve studentům vysvětlí obecné pojmy, potom jim je ozřejmí praktickou ukázkou a formou diskuse většinou dospívají ke konkrétním závěrům. Program výuky se snaží přizpůsobit i zájmům jednotlivých tříd. Jsou třídy, ve kterých mají početní převahu chlapci, a naopak v některých třídách mají početní převahu dívky. Učitelka W. již získala zkušenosti, která témata jsou více oblíbená chlapci a která dívkami, a snaží se vycházet zájmům studentů vstříc. Při řešení nejrůznějších praktických úkolů učitelka W. nejčastěji využívá skupinové formy práce. Většinou vytváří čtyřčlenné skupiny studentů.

Co se týče opakování a procvičování učiva, učitelka W. nemá příliš mnoho času na procvičování staršího učiva vzhledem k nízké hodinové dotaci v tomto předmětu. V chemických třídách má jen 1 hodinu týdně a ve třídách lycea 2 hodiny týdně. Starší učivo si studenti mohou připomenout například při různých tematicky zaměřených skupinových aktivitách, ale především jsou nuceni si ho zopakovat pro ústní formou zkoušení a písemné testy. Vzhledem k nízké hodinové dotaci nestihne učitelka W. vyzkoušet celou třídu za

pololetí, a proto klade důraz především na písemné testy. V testech upřednostňuje problémové otázky, kdy studenti mají za úkol vybrat z několika možných odpovědí tu správnou. Možné odpovědi volí učitelka W. velmi podobně, aby poznala, zda studenti učivo správně pochopili. Do písemných testů zadává čtyři až osm otázek zhruba na deset minut. Při ústním zkoušení vyžaduje nejenom znalost učiva, ale i schopnost samostatně hovořit.

Co se týče domácích úkolů, učitelka W. studentům zadává vypracovat různé seminární práce, kdy mají za úkol prakticky provést nějaký projekt, k němuž si musejí vyhledat potřebný materiál a zároveň využít i vlastního myšlení a schopností. Učitelka W. seminární práce oklasifikuje a započte k ostatním známám z občanské nauky.

Co se týče způsobu klasifikace, jednodušší písemné testy s rovnocennými otázkami učitelka W. klasifikuje tím způsobem, že za každou špatnou odpověď sníží známku o jeden stupeň dolů. Složitější písemné testy, v nichž nejsou otázky stejně náročné, boduje a klasifikuje je mírněji. Při ústním zkoušení hodnotí nejen znalosti, ale i samostatnost projevu. Během pololetí dává studentům průměrně dva až tři písemné testy, ve třídách lycea, kde má dvě hodiny týdně, si může dovolit zadat více písemných testů. K tomu některé studenty stihne jednou vyzkoušet i ústně a do klasifikace za pololetí připočte i známky ze seminárních prací. Ze známek pak spočítá průměr. Průměrný prospěch studentů ve třídě mívá v občanské nauce nižší než 2,00. Občas je nucena dát studentům na vysvědčení i čtyřku, ale stává se to spíše výjimečně.

Co se týče způsobu zpracovávání příprav, v současné době již učitelka W. nemusí věnovat přípravám na hodinu zdaleka tolik času, jako na začátku svého působení na zdejší škole. Napíše si osnovu, co bude dělat na začátku hodiny, uprostřed hodiny a na konci hodiny, připraví si pro studenty potřebný materiál a občas si vyhledá některé informace. V současné době jí přípravy na hodinu občanské nauky zaberou zhruba 20 minut času. Dříve jim musela věnovat až 2 hodiny času a byla nucena shánět potřebnou literaturu.

Co se týče struktury běžné vyučovací hodiny, na začátku většinou nějaký student přednese aktualitu z oblasti politiky či ekonomie z domova i ze zahraničí, potom může následovat ústní zkoušení, někdy učitelka W. stručně zopakuje frontální metodou látku z minulé hodiny, následuje výklad učiva nebo skupinová forma práce, občas studenti do hodiny aktivně zasahují. Poté následuje zápis z hodiny, který učitelka W. studentům diktuje do sešitu, a v závěru hodiny, pokud zbyde čas, učitelka W. studentům učivo shrne.

učitel Va., střední škola chemická, obor matematika-fyzika

(příloha č. 23 f)

Z rozhovoru s učitelem Va., který se vztahuje k jeho pedagogickým zkušenostem, vyplývá, že učitel Va. měl vždy smysl pro pořádek a disciplinovanost, kterou však obtížně hledal na základních školách, kde učil ještě jako velmi mladý. Prostředí základních škol ho odradilo především díky velké nekázní žáků, s kterou se zde ne příliš úspěšně potýkal. Na střední škole panuje relativně klid, a proto se zde učitel Va. cítí spokojen. Smysl pro systematickosti a pořádek našel i ve svém oboru, který mu nikdy nečinil potíže a vždycky byl schopen ho pochopit. Je poměrně přísný a důsledný. Dokáže však přizpůsobit své nároky složení studentů ve třídách, které může být různé a každým rokem se mění. Avšak přesto je poměrně náročný, což se projevuje i v klasifikaci studentů.

Co se týče jeho současných nároků vůči studentům, laťku je nucen měnit podle toho, jakou úroveň v matematice má většina studentů ve třídě. Tato úroveň se může v různých třídách každým rokem lišit. V posledních letech bývá tendence přijímat studenty na střední školy bez přijímacích zkoušek, pokud dosáhnou určitého prospěchového průměru. Navíc se prospěchově lepší studenti hlásí spíše na gymnázia než na střední odborné školy. Učitel Va. si je při svých nárocích vědom, že nemůže nechat propadnout třetinu ročníku, ale zároveň je jeho povinností připravit studenty k maturitní zkoušce z matematiky. Úroveň studentů v matematice zjistí v průběhu prvního pololetí prvního ročníku tím, že porovná výsledky písemných testů současných studentů s bývalými studenty prvních ročníků. V případě, že jsou výsledky testů současných studentů výrazně horší, je nucen postupovat při výuce matematiky trochu jiným způsobem a zadávat studentům více domácích úkolů, aby učivo lépe zvládli. Studenti technického lycea bývají běžně na vyšší úrovni v matematice, ale vzhledem k tomu, že jsou na ně zároveň kladeny i vyšší nároky, bývají jejich studijní výsledky v matematice mnohdy srovnatelné s výsledky studentů chemických oborů.

Co se týče metod, které učitel Va. používá v průběhu výuky nové látky. Nejprve učivo studentům vysvětlí, pak jim zadá příklady k samostatnému řešení, aby si prakticky procvičili novou látku, studenty obchází a individuálně se jim věnuje. Když během samostatné práce objeví problém, kterému většina studentů nerozumí, vysvětlí ho celé třídě na tabuli. Při výkladu nového učiva postupuje tak, že nejprve studentům ukáže vzorový příklad, na kterém jim předvede postup řešení, který posléze zobecní, shrne jim pravidlo řešení příkladů tohoto

typu a prakticky látku se studenty procvičí na jiných příkladech. Nezapomene studentům zdůvodnit, k čemu jsou příklady tohoto druhu užitečné v praxi. Tento postup výkladu byl defakto volen tak, že došlo k zobecnění řešení konkrétního příkladu. Někdy postupuje učitel Va. opačným způsobem. Nejprve studentům uvede obecné pravidlo řešení příkladů daného typu a pak ho procvičuje na konkrétních příkladech. Učitel Va. během své pedagogické profese poznal, že některé složité matematické vzorce nemá význam studentům odvozovat. Jedná se především o složité vzorce goniometrických funkcí. Ale jednodušší vzorce jako např. vzorec pro řešení kvadratické rovnice studentům odvozuje.

Co se týče opakování a procvičování učiva, vzhledem k tomu, že v matematice existuje učivo, které studenti nesmějí zapomínat, protože ho potřebují k tomu, aby byli schopni si osvojovat učivo nové, řeší to učitel Va. tím způsobem, že při probírání nové kapitoly nejprve se studenty procvičí základní učivo, které v této kapitole budou studenti používat a měli by ho již znát z dřívějších kapitol. Znalosti studentů ověřuje učitel Va. převážně prostřednictvím písemných testů. Ústní zkoušení mu slouží pouze k dokreslení znalostí a schopností studenta. Za pololetí dává učitel Va. studentům zhruba pět až osm celohodinových písemných prověrek. Sestavuje je tak, aby dobrý student byl schopen vypočítat všechny příklady do 30 minut. Odhad provádí na základě času, který on sám potřebuje pro vyřešení všech těchto příkladů. Kromě těchto celohodinových kompozic učitel Va. zadává studentům i menší písemné prověrky, jejichž počet závisí především na typu učiva. Co se týče ústního zkoušení, učitel Va. studenty systematicky ústně nezkouší. Studenty si zve k tabuli, pamatuje si, co kdo umí, a občas si k sobě i znamená, jak student uměl. Některé studenty zve k tabuli častěji, některé méně často.

Co se týče domácích úkolů, učitel Va. studentům zadává příklady ze sbírky. Občas kontroluje splnění úkolu, ale většinou se spoléhá na to, že splnění úkolu se následně promítne do úspěšnosti studenta při řešení příkladů podobného typu na tabuli nebo v písemné prověrce.

Co se týče způsobu klasifikace, v celohodinových písemných prověrkách učitel Va. boduje každý příklad nebo slovní úlohu zvlášť. Pro každý příklad či slovní úlohu si nejprve stanoví maximální počet bodů. Při klasifikaci nejprve sečte body, které student získal z jednotlivých příkladů či slovních úloh, z celkového počtu bodů pak prostřednictvím tabulkového procesoru v Excelu spočítá procentuální úspěšnost studenta a na základě průměrného počtu procent všech studentů pak stanovuje klasifikační stupnici. Každý příklad v písemné prověrce má různý maximální počet bodů v závislosti na jeho náročnosti. Různé písemné prověrky mají rovněž různou váhu podle náročnosti a důležitosti pro klasifikaci studentů za pololetí. Učitel

Va. používá při klasifikaci písemných prověrek statistické metody. Do tabulkového procesoru v Excelu zadává počet bodů z písemné prověrky, maximální počet bodů, váhu a z výstupu získává procenta, průměrná procenta a vážený průměr. Z těchto údajů mu rovněž vyjdou nějaké známky, které může odsouhlasit nebo zamítnout podle situace a okolností. Při bodování jednotlivých příkladů již získal za svoji pedagogickou kariéru určitý odhad. Při ústním zkoušení si u studentů znamená většinou tři druhy známek. Jedničku, když student příklad bezchybně spočítá, trojku, když se při řešení dopustí chyby a pětku, když není schopen příklad vyřešit. Jedná se pouze o malé známky, které mohou ovlivnit konečnou známku na vysvědčení. Za celé pololetí učitel Va. klasifikuje studenty tím způsobem, že prostřednictvím vážených průměrů procent z pěti až osmi celohodinových kompozic mu počítač navrhne určité známky, které učitel Va. může odsouhlasit nebo ne. Když si není jist, může přihlédnout i k malým známám z malých písemných prověrek či ústního zkoušení. Průměrný prospěch studentů za pololetí v jedné třídě mívá v matematice učitel Va. poměrně vysoký, v rozmezí 3,10 až 3,30. Čtyřek a pětěk bývá na vysvědčení dost, průměrně jedna až dvě pětky ve třídě.

Co se týče způsobu zpracovávání příprav, učitel Va. se převážně řídí příklady, které jsou k daným kapitolám uvedeny v učebnici nebo ve sbírce příkladů. K řadě tematických celků používá i motivační příklady pro lepší studenty, které jsou obtížnější na řešení, a některé příklady si je schopen vymyslet i sám.

Co se týče struktury běžné vyučovací hodiny, učitel Va. se na začátku hodiny vrací krátkou formou ústního zkoušení k tomu, co bylo probráno minule, potom může následovat výklad nového učiva, procvičování nového učiva na příkladech, kdy nejprve počítá on a potom zadá studentům samostatnou práci, obchází je a radí jim a v závěru hodiny jim zadá domácí úkol formou příkladů ze sbírky.

4.4 Závěr

V závěru této kapitoly se pokusme na základě analýzy uvedených rozhovorů s učiteli matematiky a občanské nauky vymezit hlavní rozdíly a některé společné rysy jejich přístupu k vyučovacím procesu. Srovnáme jejich nároky vůči studentům, metody výuky, způsob opakování a procvičování učiva, formu zadávání domácích úkolů, způsob klasifikace studentů, způsob zpracovávání příprav na hodinu a strukturu běžné vyučovací hodiny.

Na základě údajů uvedených v rozhovorech s učiteli je patrné, že průměrný prospěch studentů bývá na téže škole v matematice výrazně horší než v občanské nauce. Na střední škole chemické se liší dokonce o více než jeden stupeň. Z toho vyplývá, že učivo občanské nauky jsou studenti schopni mnohem lépe zvládnout než učivo matematiky. Nároky v daném předmětu jsou podle výpovědí učitelé nuceni přizpůsobit osnovám dané školy, týdenní hodinové dotaci předmětu, úrovni studentů na škole a ve třídě a požadavkům kladeným na absolventy školy v daném předmětu. Učitelé matematiky jsou často nuceni brát v potaz to, že studenti musejí mít určité znalosti v tomto oboru, aby úspěšně zvládli maturitu z matematiky, a pokud mají v úmyslu studovat na vysoké škole, aby vyhověli požadavkům přijímacího řízení a mohli úspěšně studovat na vysoké škole. Zároveň však nemohou mít nároky tak vysoké, aby je značná část třídy nemohla splnit. O této situaci hovoří učitel Va. následujícím způsobem:

„Lat'ku samozřejmě musím měnit podle toho, jaký studenti se mi ten rok dostanou do ruky, nesmím to zase příliš přehnat, jedno kritérium je, že není dost dobře možný, abychom vyházeli třetinu ročníku, nicméně druhý kritérium zase je dáno tím, že pro letošní druháky je povinností státní maturita, oni se matematice nemůžou vyhnout, ale ty ostatní volby zase nejsou tak jednoduché, prostě, musím se vejít mezi dva mantinely a odhadem to nějak stanovit“ (příloha č. 23 f, otázka č. 1).

Učitelka Ma. se v této situaci vyjadřuje následovně:

„Tak, hlavním kritériem pro mě je výstup, to znamená maturita a také přijímací zkoušky na Vysokou školu ekonomickou, eventuelně na ekonomické obory jiných vysokých škol, kam se většina našich studentů hlásí. Všude na těchto školách je podmínkou přijímací zkouška z matematiky. Takže my se v rámci těch našich osnov snažíme také o to, aby ti studenti byli schopni vyhovět tomu přijímacímu řízení“ (příloha č. 23 d, otázka č. 1).

Na mnohých odborných školách bývá zaváděno tzv. lyceum, které se svým pojetím výuky v matematice a i v občanské nauce blíží gymnaziálnímu pojetí učiva. Bývají zde prospěchově lepší jedinci, ale vzhledem k tomu, že jsou zde zároveň na studenty kladeny i vyšší nároky, bývá průměrný prospěch v matematice a i v některých jiných předmětech srovnatelný s prospěchem studentů ostatních oborů dané školy. Učitelé občanské nauky mívají ve třídách lycea dvojnásobnou týdenní hodinovou dotaci oproti dotaci v ostatních třídách na škole, takže mohou, podobně jako na gymnáziích, se studenty lycea probírat učivo do větší hloubky a věnovat více času nejrůznějším skupinovým formám výuky. Hlavním cílem učitelů občanské nauky je, aby studenti byli schopni porozumět danému učivu a odnesli si z něho

něco pro praktický život. Na studenty, kteří mají v úmyslu maturovat z občanské nauky, bývají ve 4. ročníku pochopitelně kladeny vyšší nároky, ale v porovnání s matematikou maturuje z občanské nauky jen malá část studentů.

Učitelka W. se v této situaci vyjadřuje následovně:

„Na rozdíl od češtiny si myslím, že tady je důležité, aby si ten předmět nějakým způsobem prožili, aby byli připraveni do života nějakými praktickými znalostmi, a nejde ani o to, aby dostávali nějaké špatné známky, ...“ (příloha č. 23 e, otázka č. 1).

Učitelka Mu. se vyjadřuje následovně:

„No tak, teď mám seminář maturantů, tak tam mám pochopitelně ty požadavky vyšší. Jinak se snažím, aby splnili ty požadavky podle osnov z občanské nauky“ (příloha č. 23 c, otázka č. 1).

Učitelé matematiky se často omezují jen na klasickou frontální metodu výkladu nové látky a metodu samostatné práce studentů při opakování a procvičování učiva.

Učitelka Ž. to popisuje slovy:

„Tak, většinou, co se týče výkladu, tak přednáším u tabule, tahám rozumy z dětí jednotlivě, když třeba vědí, jak na to.“

„Kromě toho výkladu a kromě získávání informací od studentů je nechávám samostatně počítat s tím, že je obcházím a radím jim, když nevědí, jak dál, nebo když udělají nějakou chybu“ (příloha č. 23 b, otázka č. 3).

Učitelka Ma. tuto situaci komentuje následovně:

„No tak, jak už jsem řekla, nejčastěji používám metodu frontální na rozdíl od fyziky, kde používám i skupinové formy výuky. V matematice ta účinnost těch skupinových metod, jak to konzultujeme s kolegyněmi, není tak vysoká“ (příloha č. 23 d, otázka č. 3).

Učitel Va. to komentuje slovy:

„Tak tady používám klasickou frontální metodu. Nejdřív jim látku vyložím, pak jim zadám příklady, občas zadám i větší množství příkladů naráz, nechám je řešit a individuálně se věnuju těm, co to potřebujou. Běhám od jednoho k druhému a kdo se přihlásí, tomu poradím. Žádný skupinový formy výuky zde nepoužívám. Když během samostatné práce, kterou jsem studentům zadal, zjistím, že se tam opakuje ta samá chyba nebo že mají ten samý problém, tak to s nimi společně proberu“ (příloha č. 23 f, otázka č. 6).

Učitelé občanské nauky naproti tomu plně využívají skupinových forem výuky, v nichž mohou široce rozvinout svoji kreativitu a fantazii. Studenti společně ve skupinách něco vymýšlí nebo prakticky řeší problém vztahující se k probíranému učivu. Frontální metodu využívají učitelé občanské nauky podobně jako učitelé matematiky při výkladu nové látky, aby studentům objasnili některé základní teorie a pojmy. Účelem skupinových forem výuky v občanské nauce bývá především praktická zkušenost studentů při řešení problému, který jim byl vysvětlen frontální metodou výkladu. Po skončení skupinových forem výuky používají učitelé občanské nauky často metodu diskuse, kdy každá skupina obhazuje před zbytkem třídy vlastní řešení zadaného úkolu a oni s nimi polemizují. Kromě toho mohou učitelé občanské nauky využívat i metodu „brainstorming“, kdy učitel zapisuje nápady studentů k danému pojmu či tématu na tabuli, a poté je třídí do různých kategorií. Učitelé občanské nauky rovněž zadávají studentům za domácí úkol zpracovat různé seminární práce, kdy za použití materiálu, který si studenti musejí samostatně vyhledat, a za pomoci vlastního myšlení a nápadů mají vypracovat určitý projekt na probírané téma a potom ho přednesou před třídou. Třída pak s nimi na přednesené téma diskutuje. Rovněž studenti dostávají za úkol, aby si připravili aktualitu nejčastěji z oblasti politiky a ekonomie z domova i ze zahraničí a poté ji přednesli před třídou. Po přednesení opět následuje společná diskuse. Účelem aktualit bývá mimo jiné i to, aby se studenti naučili kvalitnímu spisovnému proslovu. Jako příklad můžeme uvést komentář učitelky Vr.:

„Kromě frontální metody výkladu nového učiva a skupinových forem praktického řešení problému často zadávám i referáty, kdy si student doma připraví referát, přednese ho před třídou a oni s ním pak společně na dané téma diskutují. Na nižším gymnáziu hodně používám „brainstorming“, kdy na tabuli zapisuji různé nápady studentů na různá témata jako například rodina. Oni mi diktují, co si pod tím pojmem představují, a pak se to společně třídí do různých těch kategorií, které ty hodnoty jsou pro ně nejdůležitější a podobně. Co se týče těch diskusí, hodně jsem s nimi diskutovala třeba na téma útoky bojových psů. Tehdy to hodně běželo v televizi a bylo to aktuální. Také jim často zadávám, aby si připravovali nejrůznější aktuality z oblasti politiky a ekonomie od nás i ze zahraničí a oni o tom pak krátce poreferují před třídou“ (příloha č. 23 a, otázka č. 5).

Učivo v matematice je specifické především tím, že se v něm objevuje látka, která se prolíná téměř ve všech partiích matematiky a kterou studenti musejí bezpodmínečně znát a mít ji dostatečným způsobem osvojenou, aby byli schopni pomocí ní si osvojovat učivo nové. Například při řešení některých logaritmických exponenciálních a goniometrických

rovnice, které se běžně probírají ve 2. ročnících čtyřletých středních škol, je zapotřebí využívat způsobu řešení kvadratických rovnic, které se běžně probírají v 1. ročnících tohoto typu středních škol. Rovněž je důležité, aby studenti nezapomínali nejrůznější algebraické vzorce jako $(a + b)^2$, $(a - b)^2$, aby nechybovali v odstraňování závorek a složených zlomků, aby získali určitou početní rutinu a nechybovali v úpravách algebraických výrazů, dovedli běžně používat Pythagorovu větu a goniometrické funkce v pravoúhlém trojúhelníku, byli schopni řešit lineární rovnice a soustavu dvou lineárních rovnic o dvou neznámých a podobně. Učitelé matematiky to běžně řeší tím způsobem, že na začátku nové kapitoly se studenty nejprve procvičí starší učivo, které je důležité pro pochopení a osvojení si nových partií učiva, a postupně přejdou k výkladu a procvičování nové látky. Učitel Va. to komentuje slovy:

„Když s nimi probírám novou kapitolu, tak nejdřív s nimi zopakují a procvičím to učivo, které tam budou používat. Například při řešení goniometrických a logaritmických rovnic s nimi zopakují kvadratické rovnice, které se tam běžně používají“ (příloha č. 23 f, otázka č. 7).

Naproti tomu učitelé občanské nauky se často omezují jen na opakování právě probírané kapitoly či tematického celku. Po probrání tohoto tematického celku většinou bývá pojetí nového učiva odlišné od předchozího, a proto není zapotřebí pro jeho pochopení využívat předchozích znalostí. Jako příklad lze uvést postup učitelky Vr.:

„Občas, ne pravidelně jim na začátku hodiny řeknu, aby si otevřeli sešity, dávám jim otázky z minulých hodin a oni na ně odpovídají s tím, že to je beze známek a že mohou nahlížet do sešitu. Když neví, tak mohou předat slovo a ten druhý může odpovědět. Většinou se to týká celého tematického celku, který se právě probírá“ (příloha č. 23 a, otázka č. 6).

Co se týče písemných prověrek, učitelé matematiky často studentům zadávají celohodinové čtvrtletní kompozice, do nichž se snaží zahrnout především základní typy příkladů, které se objevovaly v učivu za uplynulé čtvrtletí. Kromě toho dávají běžně studentům i menší prověrky, které nebývají většinou na celou hodinu a zahrnují mnohem menší rozsah učiva než čtvrtletní kompozice. Z toho důvodu se v nich mohou objevit i příklady těžší než ve čtvrtletních kompozicích. Na ústní zkoušení, kdy student řeší příklady na tabuli, učitelé matematiky většinou nekladou takový důraz jako na písemné prověrky, protože ho považují za dosti neobjektivní. Bývají totiž často nuceni studenta určitým způsobem navést na správné řešení příkladu a často ho upozorňují na chyby, což musejí vzít v konečné klasifikaci ústního zkoušení v potaz. Při písemných prověrkách tomu tak není. Učitelka Ma. to komentuje slovy:

„Pokud se jedná o malou prověrku, která následuje bezprostředně po probrání daného tématu, tak tam se může stát, že jim dám i těžší příklad, protože si chci ověřit, jak danou partii pochopili a jestli se opravdu připravují a přečetli si v sešitě to, co jsem s nimi procvičovala. Ale v těch čtvrtletních pracích se zaměřuju na to, co já považuju za základní“ (příloha č. 23 d, otázka č. 7).

„No tak, ústní zkoušení považuju za dosti neobjektivní metodu, protože tam těm studentům radím, a oni se potom hádají, proč ten dostal takovou a takovou známku. V písemkách řeší všichni příklady za stejných podmínek“ (příloha č. 23 d, otázka č. 8).

Učitelé občanské nauky často zadávají do písemných prověrek takové typy otázek, na kterých jim studenti mohou ukázat, zda učivo skutečně pochopili a důkladně mu rozumí. Upřednostňují proto otázky typu „vysvětlí“, nikoliv „vyjmenuj“. Někdy volí i formu testu, kdy studenti mají za úkol vybrat k dané otázce jednu z několika možných správných odpovědí, které se od sebe výrazným způsobem neliší, aby studenti byli nuceni přemýšlet a využít nejenom svých znalostí přemýšlet a využít nejenom svých znalostí učiva, ale zároveň aby v testu prokázali, zda učivo správným způsobem pochopili. Při ústním zkoušení kladou učitelé občanské nauky důraz především na samostatnost a souvislost ústního projevu studentů, na správné porozumění učivu, což si často ověřují prostřednictvím doplňujících otázek, na správné vyjadřování a správnou interpretaci pojmů a teorií doplněnou praktickými příklady. Učitelka Mu. to komentuje slovy:

„Vždycky se snažím dávat otázky typu: „Vysvětlí mi...“ Nedávám běžně otázky typu: „Vyjmenuj...“ Chci, aby mi ukázali, že tomu skutečně rozumí. Mám ráda i otázky, nad kterými sami musejí přemýšlet jako například obraz člověka v renesanci a podobně“ (příloha č. 23 c, otázka č. 11).

Učitelka W. se k této problematice vyjadřuje následovně:

„V těch testech teď začínám upřednostňovat problémové otázky, kdy vybírají nějaké možnosti. Já jsem měla vždycky strach, že jsou moc lehký, ale někdy jsou ty možnosti hodně podobný, takže se v tom musí umět dobře orientovat. Docela jsem s tím spokojená a dobře se mi to opravuje“ (příloha č. 23 e, otázka č. 9).

Učitelé matematiky často zadávají studentům domácí úkoly formou příkladů ze sbírky úloh, občas jim dají za úkol dopočítat příklad, který nestihli spočítat ve škole. Kontrolu domácích úkolů však mnozí učitelé matematiky u starších studentů pravidelně neprovádějí, protože se spoléhají na to, že každý student ve vlastním zájmu si mnohé příklady spočítá, aby

byl schopen je vyřešit při ústním zkoušení nebo písemných prověrkách. Jako příklad můžeme uvést tvrzení učitele Va.

„Zadám jim číslo příkladu ve sbírce. Někdy je kontroluju, někdy ne. Nejlíp se to pozná, jestli žák umí nebo ne. Hlavně mě zajímá, jestli umějí látku, a to se projeví v nejbližší písemce“ (příloha č. 23 f, otázka č. 14).

Naproti tomu učitelé občanské nauky zadávají studentům domácí úkoly nejčastěji formou seminárních prací, kdy studenti mají za úkol vypracovat určitý projekt, k němuž si samostatně opatří materiál a využijí vlastního myšlení a kreativity. Někdy dostanou studenti za úkol napsat úvahu na některý filozofický pojem, mohou k tomu využít i zkušeností z praktického života a podobně. Tyto seminární práce si učitelé vyberou, oklasifikují je a někdy pověří studenty, aby je formou referátu přednesli před třídou. Poté následuje společná diskuse vztahující se k přednesenému tématu. Někdy dávají učitelé občanské nauky studentům za úkol, aby si doma připravili aktualitu z oblasti politiky a ekonomie z domova i ze zahraničí a přednesli ji před třídou. Učí se tak kultivovanému spisovnému projevu. Poté opět může následovat společná diskuse k přednesenému tématu. Na gymnáziích, kde existují i semináře základů společenských věd, dávají učitelé často za úkol studentům přečíst dílo některých filozofů a poreferovat o něm před třídou nebo si mohou zvolit i jinou knihu vztahující se k probíranému tématu. Učitelka W. vypovídá ve vztahu k této problematice následujícím způsobem.

„Dávám jim různé seminární práce, které mají na několik týdnů, byly to třeba ty sociologické práce, tvorba reklamy, vyhledávání reklam a přesvědčovacích technik, pak třeba měli téma svůj rodinný rozpočet a měli ho vypočítat, potom vypracovávali vlastní zemi, v právu jsme dělali ty comicsy nebo plakát k reklamacím a k tomu, jak uzavírat pracovní smlouvu“ (příloha č. 23 e, otázka č. 16).

Učitelka Mu. uvádí následující příklady:

„Snažím se jim zadávat takové druhy referátů, kde nutně musí dát něco ze sebe. Ne, aby jen vypsali některé hotové poznatky z teorie. Já to vždycky pročtu a se studenty to prodiskutuju. Třeba jsem jim zadala téma: „Jaká je moje víra“ a oni to měli zpracovat formou úvahy“ (příloha č. 23 c, otázka č. 15).

Co se týče způsobu klasifikace, učitelé matematiky nejčastěji jednotlivé příklady v písemných prověrkách bodují, přičemž maximální počty bodů z jednotlivých příkladů se mohou lišit v závislosti na tom, jak jsou jednotlivé příklady náročné. Písemnou prověrku

studenta pak ohodnotí tím způsobem, že sečtou dosažené body z jednotlivých příkladů, porovnájí součet s maximálním možným počtem bodů a na základě toho provedou klasifikaci. Někteří při klasifikaci berou v potaz počty bodů všech studentů ve třídě a klasifikaci stanovují na základě průměrného počtu bodů ve třídě. Někteří učitelé dokonce při klasifikaci písemných prověrek využívají statistických metod a počítačových programů. Učitelé matematiky někdy mohou dávat přednost klasifikaci jednotlivých příkladů před bodováním. Výsledná známka z písemné prověrky je pak průměrem ze známek z jednotlivých příkladů. Učitelé matematiky dbají při hodnocení jednotlivých příkladů v písemné prověrce především na správný postup řešení příkladu a na to, aby se student nedopustil závažné chyby, která by svědčila o jeho základní neznalosti. Například když splete známý algebraický vzorec $(a + b)^2$ nebo Pythagorovu větu. Pokud se však dopustí při řešení příkladu drobné numerické chyby a příklad dokončí, bývají učitelé matematiky při hodnocení velmi tolerantní a většinou studentovi z daného příkladu strhnou pouze 1 bod nebo příklad klasifikují jedničkou nebo dvojkou. Ústní zkoušení považují učitelé matematiky za velmi neobjektivní metodu, protože při něm často studenta opravují nebo ho navádějí na správný postup řešení příkladu. Při klasifikaci ústního zkoušení jsou nuceni zohlednit především samostatnost při řešení příkladů a chyby, jakých se student dopouštěl. Běžně studenta zkoušejí a řešení jednoho až dvou příkladů a občas se ho mohou i zeptat na teorii. Při klasifikaci za celé pololetí kladou největší důraz na celohodinové čtvrtletní kompozice, které zahrnují učivo za celé čtvrtletí. Potom berou v úvahu i ostatní písemné prověrky a známky z ústního zkoušení plní většinou podružnou úlohu a mají význam především při nerozhodném výsledku. Někteří učitelé matematiky píšou během pololetí i více celohodinových písemných prověrek, jiní se omezují pouze na dvě celohodinové kompozice ve čtvrtletí a pololetí. Pro ilustraci můžeme uvést tvrzení učitele Va.:

„Písemná práce obsahuje několik úloh, každá úloha je nějakým způsobem obodovaná. Z celkového počtu bodů já spočítám pomocí tabulkového procesoru v Excelu procentuální úspěšnost a podle průměrného počtu procent pak stanovuji klasifikační stupnici“ (příloha č. 23 f, otázka č. 11).

Učitelka Ma. se k této problematice vyjadřuje následujícím způsobem.

„Když je dobrý postup a v prvním řádku si něco špatně opišou, tak to samozřejmě přepočítávám. Drobná numerická chyba se v některých případech dá i přehlédnout a student může být klasifikován i výborným stupněm. Rozhodující je ten postup. Ve chvíli, kdy v tom postupu jsou chyby, tak pak samozřejmě ten příklad sám už nemůže dopadnout dobře. Pak

jsou pochopitelně věci, které považuju za základ a na kterých trvám. Například pokud student neumí umocnit $(a + b)^2$, tak má z příkladu bez milosti pětku, i kdyby byl ostatní postup správný, protože to je látka, kterou se učili už v osmý třídě a musí ji znát. Tak na některých takovýchto věcech trvám“ (příloha č. 23 d, otázka č. 10).

Učitelé občanské nauky mohou do písemných testů volit otázky typu „vysvětlí“ a poté každou otázku hodnotit znaménkem + v případě, že je zodpovězena správně, znaménkem + – , je-li zodpovězena částečně a znaménkem – , není-li zodpovězena správně. Poté sečtou jednotlivá znaménka a test na základě celkového počtu znamének oklasifikují. Někdy mohou učitelé občanské nauky zadávat písemné testy formou výběru jedné správné odpovědi z několika možných variant. Přiřadí-li k otázce student správnou odpověď, dostane 1 bod, v opačném případě dostane 0 bodů. Body z jednotlivých otázek učitelé sečtou a stanoví si klasifikační stupnici na základě počtu otázek a náročnosti testu. Při ústní formě zkoušení hodnotí především správné porozumění učivu. Dále hodnotí znalost učiva, samostatnost projevu, správnou formulaci odpovědi a správné vyjadřování. Bývají ochotni studentům odpustit některé neznalosti v oblasti datace, děl autorů nebo chyby ve jménech, ale velký důraz kladou především na správné porozumění učivu. Kromě písemných testů a ústního zkoušení zahrnují do celkové klasifikace za celé pololetí i známky ze seminárních prací, případně z referátů a aktualit. Rovněž mohou brát v úvahu i motivační formu hodnocení pomocí znamének +, – . Učitelka Vr. se k této problematice vyjadřuje následovně.

„No tak, u Descarta bych třeba chtěla slyšet tři základní pilíře, od kterých se ve své teorii odrazil, kdy žil, z čeho vycházel a pak bych jim začla klást otázky i z jiné oblasti než je Descartes. Když všemu rozumí a jsou schopni otázky zodpovědět, tak jim dám jedničku. Když by si třeba nevzpomněli na dílo Descarta nebo by si nevzpomněli v doplňujících otázkách, co je pantheismus, tak bych jim dala dvojku. Na trojku by to všechno věděli tak napůl, na čtyřku třeba něco ví, ale neumí to dát do souvislostí a na pětku tam něco plácá a nerozumí tomu“ (příloha č. 23 a, otázka č. 11).

Učitelka W. se k této problematice vyjadřuje následovně.

„Když jsou ty otázky rovnocenné a relativně lehké, tak jedna otázka špatně je stupeň dolů. Pokud ty otázky jsou složitější a nejsou rovnocenné, tak je boduju a většinou ještě za jeden bod dolů je jednička a dva až čtyři body dolů je třeba dvojka. To záleží na typu testu. Většinou bývá tak kolem 15 až 18 bodů maximum. Je to různý podle učiva a podle druhu testu“ (příloha č. 23 e, otázka č. 12).

Učitelka Mu. se vyjadřuje následovně.

„Tak samozřejmě motivačně se snažím oceňovat každý dobrý výkon. Píšu si znaménka+, - .

Hlavně v těch prvních ročnících, kde byl dostatek času na nejrůznější hry a podobně“ (příloha č. 23 c, otázka č. 17).

Učitelé matematiky, kteří již mají dostatek praxe a rutiny, obvykle nevěnují přípravám na hodinu příliš mnoho času. Většinou se omezují jen na základní osnovu, co budou v které části hodiny se studenty dělat a poznamenají si čísla příkladů ze sbírky, které budou se studenty řešit. Jak mnozí tvrdí, učivo středoškolské matematiky se nemění a za dobu své pedagogické praxe již získali potřebný cvik a rutinu při řešení těchto příkladů. Pochopitelně příprava písemných prověrek a jejich hodnocení jim zabere více času. Učitelka Ž. to komentuje následujícím způsobem.

„Vzhledem k tomu, že už učím 18 roků, tak zase tak podrobné přípravy si nedělám, spíš si den předem rozmyslím, co za tu hodinu bych asi stihla, odkud bych brala příklady, i když ty knížky na matematiku jsou dobře dělané, jsou tam i některé řešené příklady. Rozmyslím si, co na těch příkladech ukážu, takže to mám spíš v hlavě, než že bych to dávala na papír. Maximálně si napíšu jen takovou osnovu. Takže teď už moc času těmto přípravám nevěnuji“ (příloha č. 23 b, otázka č. 19).

Naproti tomu učitelé občanské nauky bývají nuceni věnovat přípravám na hodinu mnohem více času. Zejména začátečníci nad nimi tráví i několik hodin a bývají nuceni shánět nejrůznější literaturu a materiál pro výuku. Na rozdíl od matematiky se v občanské nauce setkávají se stále novými změnami především v oblasti právní legislativy a ekonomiky, jsou nuceni sledovat nové informace, ale i nové netradiční metody výuky, nové videoprogramy, projekty, exkurze, kulturní dění apod. Sami mohou neustále vymýšlet nové skupinové aktivity, nová témata seminárních prací a podobně. Učitelka Vr. to komentuje následovně.

„Jak už jsem kdysi říkala, když jsem začínala učit, tak jsem celé odpoledne seděla v přípravách. To bylo strašné. Teď už mám takovou kostru všech ročníků, už jsem všechno učila, takže už mám přípravy a teď to jenom jako doplňuju, něco vypouštím, něco přidělám, něco se mi neosvědčilo, něco jo, takže už teď se mi jako učí mnohem líp, vyšly jiné knížky, teď už na tom netrávím tolik času a už jenom obměňuju přípravy z minulých let“ (příloha č. 23 a, otázka č. 16).

Učitel matematiky běžně na začátku hodiny zopakuje minulou látku formou ústního zkoušení studentů, přičemž zbytku třídy většinou zadá opakování učiva formou samostatné

práce. Poté následuje výklad nového učiva, praktické procvičení nového učiva na příkladech, kdy nejprve řeší příklady učitel na tabuli sám, postupně začne vyzývat studenty, aby příklady řešili na tabuli a v závěru hodiny může zadat studentům samostatnou práci na řešení příkladů nového učiva a domácí úkol na procvičení nové látky.

Učitelka Ž. popisuje strukturu své vyučovací hodiny matematiky následovně.

„Většinou na začátku hodiny ústně zkontroluji domácí úkoly, co je deset minut až čtvrt hodiny, pak, když je to výkladová hodina, tak zhruba 20 minut vykládám, na praktickém příkladu jim odvodím tu teorii a potom následuje samostatná práce, kde si to zkusí procvičit pod mým vedením, hned po dopočítání, pokud je to výkladová hodina, to hnedka kontroluju. Je to jiné, než když se jedná o opakovací hodinu, kdy samostatně pracují a volají mě, když mají problém“ (příloha č. 23 b, otázka č. 22).

Učitel občanské nauky rovněž běžně na začátku hodiny ústně zkouší a zadává zbytku třídy samostatnou práci nejčastěji formou skupinových aktivit, poté využije samostatné skupinové práce ke společným diskusím, na které naváže výkladem nové látky, novou látku pak rovněž rozšíří o různé formy praktických úkolů ve skupinách, po nich následuje společná diskuse sjednotlivými skupinami a v závěru hodiny může učitel látku shrnout a případně zadat i domácí úkoly. Na začátku hodiny někdy může student přednést referát nebo aktualitu, po nichž následuje společná diskuse. Učitelka Mu. popisuje strukturu své vyučovací hodiny takto:

„V úvodu řeknu, čeho se ta hodina bude týkat, pak je vyzkouším a zadám jim mezitím nějakou práci, aby si promýšleli třeba diskusi na nějaké téma. Pak společně provedeme diskusi, já je navedu na nějaké akce, třeba na nějaký filmový festival, který právě probíhá. Pak následuje výklad nového učiva, skupinové formy práce a podobně“ (příloha č. 23 c, otázka č. 24).

Struktura běžné hodiny občanské nauky se tedy liší od struktury běžné hodiny matematiky především tím, že využívá skupinových forem výuky zakončených společnou diskusí, zatímco v matematice bývají skupinové formy výuky nahrazeny samostatnou prací studentů a společná diskuse bývá nahrazena diskusí učitele a studentů ohledně správnosti postupu řešení příkladů, které měli studenti samostatně řešit.

5. ZÁVĚR: Srovnání učitelů matematiky a občanské nauky

V závěru této diplomové práce se pokusme na základě údajů vztahujících se k učitelům, které jsou v diplomové práci uvedeny, vymezit hlavní rozdíly mezi učiteli matematiky a učiteli občanské nauky. Vycházejme ze vztahu mezi učitelem a žákem.

V první kapitole byly popsány výhody a nevýhody vztahu symetrie (non-direktivity) a vztahu asymetrie (direktivity). Symetrický (non-direktivní) vztah umožňuje žákovi především to, aby sám rozpoznal, která oblast poznatků ho skutečně zajímá, a aby zároveň i rozpoznal hranice svých možností v kognitivním procesu. Účelem vztahu asymetrie (direktivity) je především účinně vázat libido k obsahu probíraného učiva, což znamená eliminovat rušivé vlivy okolí a zajistit plnou koncentraci žáků na obsah probírané látky. Pomocí dotazníku na direktivitu středoškolských učitelů byly prostřednictvím pětistupňové škály zjištěny číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů různých předmětů na 10 středních školách různého zaměření v Praze. Učitelé matematiky měli v porovnání s učiteli ostatních předmětů nejvyšší číselnou hodnotu průměrné direktivity 3,30, zatímco učitelé občanské nauky měli číselnou hodnotu průměrné direktivity pouze 2,26 a nižší hodnotu měli pouze učitelé tělesné, výtvarné a hudební výchovy. Rovněž t-test pro dva nezávislé soubory prokázal na 5%-ní hladině významnosti statisticky významně vyšší direktivitu učitelů matematiky v porovnání s direktivitou učitelů společenskovedních předmětů. Na základě rozhovorů s učiteli jednotlivých předmětů jsme došli k závěru, že mnohé vyučovací předměty se od sebe mohou výrazně lišit svým pojetím, což má za následek i rozdílné číselné hodnoty průměrné direktivity učitelů těchto předmětů.

Matematika vyžaduje svým pojetím neustálou koncentraci žáků na obsah probíraného učiva. Žáci se musejí výrazně soustředit na výklad učitele, protože mnohdy nestačí jen opsat zápis z tabule do sešitu, ale bývá též zapotřebí učivu důkladně porozumět do všech detailů. Rovněž v průběhu samostatné práce žáků nebo během písemných prověrek žáci potřebují klid, aby se mohli plně soustředit na řešení příkladů a nedělali numerické chyby či jiné druhy chyb plynoucích z jejich nedostatečné koncentrace. Naproti tomu hlavním posláním občanské nauky je naučit žáky přemýšlet nad běžnými věcmi z oblasti společenského života, které bezprostředně ovlivňují náš život, naučit žáky hledat, vybírat a třídit informace z této oblasti, vytvářet si k nim vlastní postoje a formulovat hypotézy ve formě řešení různých situací a interpretací různých myšlenkových směrů a proudů. K tomu je mimo jiné zapotřebí žákům

umožnit prostřednictvím různých forem skupinových aktivit společně řešit praktické úkoly vztahující se k danému tématu, umožnit žákům zdůvodňovat postupy řešení úkolů před ostatními spolužáky, obhajovat své postupy formou diskusí a přijímat i jiné možné návrhy řešení těchto úkolů. Je zapotřebí spojovat teoretický výklad učitele s touto praktickou činností, rozvíjet kreativní formu myšlení žáků střídáním nejrůznějších vyučovacích metod a rozvíjet i verbální schopnosti žáků formou referátů a aktualit, kdy žák seznamuje zbytek třídy s obsahem tématu, který se vypracoval formou domácího úkolu, a poté s nimi na toto téma diskutuje.

Z výše uvedených charakteristik rozdílných pojetí obou předmětů jasně vyplývá, že matematika na rozdíl od občanské nauky vyžaduje, aby byl učitel schopen dostatečným způsobem žáky přimět ke zvýšené koncentraci a ukázněnosti formou vyššího stupně direktivity. Naopak v občanské nauce musí učitel žákům často vytvářet dostatek prostoru pro jejich vlastní nápady a kreativní formu myšlení. K tomu je zapotřebí i dostatek symetrie a non-direktivity ze strany učitele vůči žákům. Výsledky slovního hodnocení učitelů prostřednictvím žáků v uvedeném dotazníku na direktivitu učitelů prokázaly, že tohoto fenoménu jsou si vědomi i samotní žáci. Ve skupině přírodovědných předmětů, do kterých matematika patří, měli nejvyšší hodnotu indexu pozitivního hodnocení učitelé, jejichž číselná hodnota průměrné direktivity byla blízká číselné hodnotě průměrné direktivity všech učitelů přírodovědných předmětů. Totéž platilo i o učitelích společenských věd. Dokonce v obou uvedených skupinách žáci více oceňovali o něco málo vyšší direktivitu učitelů než je číselná hodnota průměrné direktivity učitelů v těchto skupinách předmětů.

Závěrečná kapitola diplomové práce se zabývala formou analýzy etnografických rozhovorů s třemi učiteli matematiky a třemi učiteli občanské nauky srovnáním pojetí vyučovacího procesu učitelů obou předmětů. Tato pojetí se výrazně liší především tím, že učitelé matematiky se na rozdíl od učitelů občanské nauky omezují především na frontální metodu výkladu nového učiva a samostatnou formu práce žáků při opakování a procvičování učiva, kdy každý žák řeší příklady či slovní úlohy samostatně, učitel žáky obchází, kontroluje je a v případě potřeby jim i radí. Naproti tomu učitelé občanské nauky využívají široké spektrum skupinových forem práce a zakončují je společnou diskusí. Učitelé matematiky zřejmě dospěli k názoru, že při skupinových formách práce se nemohou všichni studenti dostatečně koncentrovat na řešení příkladů či slovních úloh a navíc hrozí nebezpečí, že se ve skupině ujmou zadaného úkolu lepší žáci, zatímco slabší žáci budou jen pasivně přihlížet a opisovat správná řešení. Další podstatný rozdíl vyplývající z pojetí obou předmětů je patrný

především z rozdílných studijních výsledků studentů v matematice a občanské nauce. V matematice mívají žáci mnohem horší průměrný prospěch ve třídě než v občanské nauce, z čehož je možné usoudit, že matematika činí obvykle žákům mnohem větší problémy než občanská nauka. Učitelé matematiky to většinou řeší tak, že slabším žákům, a nejenom jim, v případě potřeby poskytují konzultace mimo vyučovací hodinu. Učitelé občanské nauky běžně žákům konzultace neposkytují. Matematika se rovněž od občanské nauky liší tím, že některé starší učivo se v nových kapitolách neustále objevuje, takže ho žáci nesmějí zapomínat. V občanské nauce se naproti tomu mnohé tematické celky svým pojetím liší, a proto po probrání a zopakování tematického celku se již učitelé k učivu nemusejí vracet. V matematice naproti tomu na začátku nové kapitoly učitelé běžně s žáky opakují tu část staršího učiva, kterou budou žáci používat v průběhu osvojování si nového učiva z dané kapitoly. Při zadávání písemných prověrek učitelé matematiky bez problému poznají, zda žák učivo pochopil, na základě jeho postupu při řešení příkladů. Učitelé občanské nauky naproti tomu musejí vynakládat úsilí, aby otázky v písemných prověrkách byly voleny tím způsobem, aby žáci dostatečným způsobem prokázali, že učivu skutečně rozumí. Stejně tak jako učitelé matematiky kladou důraz především na správný postup řešení příkladů či slovních úloh a bývají ochotni žákům do značné míry tolerovat drobné numerické chyby, které nepotvrzují základní neznalosti žáků, tak i učitelé občanské nauky kladou důraz především na správné porozumění učivu a bývají ochotni žákům odpustit i drobnější neznalosti v dataci či dílech některých autorů. Na rozdíl od učitelů občanské nauky učitelé matematiky nepovažují metodu ústního zkoušení za dostatečně objektivní vzhledem k tomu, že žáky v průběhu ústního zkoušení opravují a mnohdy jsou nuceni je navádět na správný postup řešení příkladu či slovní úlohy. V písemných prověrkách však všichni žáci pracují za stejných podmínek. Proto učitelé matematiky na rozdíl od učitelů občanské nauky často výsledky ústního zkoušení považují za informaci, která jim pouze dokresluje charakteristiku žáků. Podstatný rozdíl mezi učiteli matematiky a učiteli občanské nauky spočívá i ve způsobu zadávání domácích úkolů žákům. Zatímco učitelé matematiky se často omezují jen na formu zadání příkladů ze sbírky úloh a mnohdy, zejména u starších studentů, ani nekontrolují, zda žák skutečně úkol splnil, protože se spoléhají na to, že je v jeho vlastním zájmu si příklady procvičit, protože se případné nesplnění úkolu může následně projevit formou neznalostí při ústním zkoušení nebo při písemné prověrce. Naproti tomu učitelé občanské nauky zadávají studentům domácí úkoly formou nejrůznějších seminárních prací, jejichž tématem bývá vypracování projektu nebo úvahy ve vztahu k probíranému tématu, nebo formou aktualit z oblasti politiky a ekonomie z domova i ze zahraničí. Vypracované seminární práce a aktuality pak mohou studenti

přednést formou referátu ostatním spolužákům, kteří s nimi poté na dané téma diskutují. Učitel pak může jejich referát i ohodnotit známkou. Podstatný rozdíl mezi učiteli matematiky a učiteli občanské nauky bývá patrný i ve způsobu zpracovávání příprav na vyučování. Zatímco učitelé matematiky, kteří za svoji pedagogickou praxi již získali potřebnou rutinu a cvik při řešení příkladů, se často omezují na pouhou osnovu, co v které části hodiny budou se studenty dělat a jaké typy příkladů s nimi budou řešit, učitelé občanské nauky bývají nuceni sledovat nové informace ve vztahu k tomuto předmětu, připravovat si nejrůznější literaturu a materiál pro výuku a vymýšlet neustále nové formy skupinových aktivit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- FILLOUX, J. Klinický přístup a pedagogika. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 4, s. 335-346.
ISSN 0031-3815
- FLORES, M. A. Person and Context in Becoming a New Reacher. *Journal of Education for Teaching*, 27, 2001, č. 2, s. 135 – 148. ISSN 0260-7476
- GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 154 – 163.
ISSN 0031-3815
- JEDLIČKA, R. Hlubinně psychologické inspirace pro výchovu. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 4,
s. 310-318. ISSN 0031-3815
- KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti*.
Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-088-9.
- MARSTON, S. H.; BRUNETTI, G. J; COURTNEY V. B. Elementary and High School
Teachers: Birds of a Feather? *Education*, 125, 2004, č. 3, s. 469 – 495. ISSN 0013-1172
- MIKOTA, V. Thanatos a pedagogický proces. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 4, s. 353-358.
ISSN 0031-3815
- MOSTRILLI, T.; SARDO-BROWN, D. Novice Teachers' Cases: A Vehicle for Reflective
Practice. *Education*, 123, 2002-03, č. 1, s. 56 – 62. ISSN 0013-1172
- POLLAK, J. P.; FARRIS, R.A. Motivations for Teaching: Implications for Recruitment.
Education, 112, 1991-92, č. 3, s. 423 – 425. ISSN 0013-1172

ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.*

Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-56-0.

WEBB, R.; VULLIAMY, G.; HÄMÄLÄINEN, S.; SARJA, A.; KIMONEN, E.;
NEVALAINEN, R. Pressures, Rewards and Teacher Retention: a comparative study
of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*,
48, 2004, č. 2, s. 169 – 188. ISSN 0031-3831

Příloha č. 1

Předmět	Pohlaví vyučujícího	Přibližný věk vyučujícího	Hodnocení vyučujícího	Slovní zdůvodnění hodnocení
Ceský jazyk	M Ž			
..... Jazyk	M Ž			
Matematika	M Ž			
Fyzika	M Ž			
Chemie	M Ž			
Biologie a geologie	M Ž			
Základy spol. věd	M Ž			
Dějepis	M Ž			
Zeměpis	M Ž			
Ľesná výchova	M Ž			
Výtvarná výchova	M Ž			
Hudební výchova	M Ž			
Ostatní předměty:	-----	-----	-----	-----
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			
	M Ž			

HODNOCENÍ UČITELE

- 1....učitel příliš umožňuje studentům během vyučování se svobodně projevat a málo je usměrňuje
- 2....učitel více umožňuje studentům během vyučování se svobodně projevat a méně je usměrňuje
- 3....učitel vhodným způsobem umožňuje studentům během vyučování se svobodně projevit, ale zároveň je i dokáže vhodným způsobem usměrnit, takže je vztah mezi ním a studenty vyvážený
- 4....učitel méně umožňuje studentům během vyučování se svobodně projevit a více je usměrňuje
- 5....učitel málo umožňuje studentům během vyučování se svobodně projevit a příliš je usměrňuje

Příloha č. 2

GYMNÁZIUM, 3. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Z	48	2,12
anglický jazyk	Z	40	2,85
německý jazyk	Z	59	3,42
anglická konverzace	Ž	52	3,25
literární seminář	M	52	3,25
Francouzský jazyk	Z	30	3,07
ruský jazyk	Z	38	3,00
			ø 2,99
Přírodovědné předměty			
Matematika	M	43	2,42
Fyzika	Z	52	3,88
Chemie	M	59	3,96
Biologie	Z	47	3,96
cvičení z matematiky	Z	56	2,38
seminář z biologie	Z	47	3,00
seminář z fyziky	M	45	1,50
			ø 3,01
Společenskovedné předměty			
základy společenských věd	M	32	2,31
Dějepis	M	48	3,77
Zeměpis	M	41	2,23
společenskovední seminář	Z	30	2,13
seminář z dějepisu	M	48	3,18
			ø 2,72
Odborné předměty			
Programování	M	35	1,00
			ø 1,00
Výchovy			
tělesná výchova	M	38	1,73
tělesná výchova	Z	53	2,93
			ø 2,33

Příloha č. 3

STŘEDNÍ UMĚLECKOPRŮMYSLOVÁ ŠKOLA, 2. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Ž	59	2,25
anglický jazyk	Ž	55	2,48
německý jazyk	Ž	40	2,00
			ø 2,24
Přírodovědné předměty			
Matematika	Z	43	3,96
			ø 3,96
Společenskovední předměty			
občanská nauka	Z	29	2,57
dějiny výtvarné kultury	Z	60	4,04
			ø 3,30
Odborné předměty			
výtvarná příprava	Z	57	2,52
technologie grafiky	M	53	2,06
Písmo	M	57	1,56
Písmo	Ž	48	2,36
základy fotografování (T)	M	57	1,63
počítačová grafika	Ž	46	2,00
počítačová grafika	M	29	1,69
odborná kresba	M	51	1,29
praktická cvičení	M	58	1,46
praktická cvičení	Ž	55	1,71
technické kreslení (T)	Z	41	3,13
figurální kresba	Ž	55	2,93
výpočetní technika (T)	Ž	38	2,00
výpočetní technika (T)	M	27	2,25
technologie malby	Z	42	3,17
			ø 2,11
Výchovy			
tělesná výchova	Ž	44	1,13
			ø 1,13

Příloha č. 4

STŘEDNÍ SOCIÁLNÍ ŠKOLA, 2. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Ž	34	2,32
anglický jazyk 1	Ž	35	3,11
anglický jazyk 2	Ž	55	3,38
německý jazyk	Ž	53	2,50
francouzský jazyk	M	38	1,67
			ø 2,59
Přírodovědné předměty			
Matematika	M	52	3,27
Fyzika	Ž	51	1,65
Chemie	Ž	50	3,36
Biologie	Ž	43	3,50
			ø 2,94
Společenskovední předměty			
Dějepis	Ž	50	1,91
Psychologie	Ž	39	2,82
osobnostní výchova	Ž	40	2,29
křesťanská etika	Ž	35	3,14
			ø 2,54
Odborné předměty			
zdravotní nauka	Ž	39	2,91
sociální politika	Ž	40	2,52
sociální péče	Ž	45	2,55
výpočetní technika (T)	Ž	45	3,14
			ø 2,78
Výchovy			
tělesná výchova	Ž	46	2,68
výtvarná výchova	Ž	55	2,91
hudební výchova	Ž	30	1,19
			ø 2,26

Příloha č. 5

OBCHODNÍ AKADEMIE, 3. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Z	48	3,10
anglický jazyk	Z	45	3,30
německý jazyk	Z	27	1,17
ruský jazyk	Z	41	3,00
			ø 2,64
Přírodovědné předměty			
Matematika	Z	47	4,30
Fyzika	Z	57	4,00
Chemie	Z	56	4,00
Biologie	Z	60	2,00
			ø 3,57
Společenskovědní předměty			
občanská nauka	Z	55	1,50
Dějepis	Z	49	3,20
Zeměpis	Z	55	1,40
			ø 2,03
Odborné předměty			
Ekonomika	M	27	2,00
Účetnictví	Z	35	4,20
výpočetní technika (T)	M	58	1,50
Korespondence	Z	52	2,90
Finance	M	27	2,00
			ø 2,52
Výchovy			
tělesná výchova	M	59	1,20
			ø 1,20

Příloha č. 6

STŘEDNÍ ŠKOLA CHEMICKÁ, 3. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Ž	40	2,04
anglický jazyk 1	Ž	49	2,08
anglický jazyk 2	Ž	45	3,50
německý jazyk 1	Ž	59	2,40
německý jazyk 2	Ž	46	4,00
			ø 2,80
Přírodovědné předměty			
Matematika	M	60	4,04
fyzikální chemie	Ž	49	3,64
analytická chemie	Ž	49	3,43
Biologie	Ž	42	2,52
Toxikologie	Ž	37	2,08
			ø 3,14
Společenskovední předměty			
občanská nauka	Ž	38	1,96
Dějepis	Ž	60	2,55
Ekonomika	Ž	62	2,17
			ø 2,22
Odborné předměty			
analytická laboratorní cvičení 1	Ž	48	3,31
analytická laboratorní cvičení 2	Ž	45	2,60
chemická technologie	Ž	40	2,78
chemická technika (teorie) (T)	Ž	44	2,35
chemická technika (laboratoře) (T)	M	73	2,13
výpočetní technika (T)	M	30	2,45
			ø 2,60
Výchovy			
tělesná výchova	M	28	3,00
tělesná výchova	Ž	27	2,18
			ø 2,59

Příloha č. 7

STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA SPOJŮ, 2. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Ž	45	2,96
anglický jazyk 1	Ž	35	2,31
anglický jazyk 2	Ž	45	5,00
anglický jazyk 3	Ž	47	1,00
			ø 2,81
Přírodovědné předměty			
Matematika	M	43	2,70
Fyzika	M	44	3,08
Chemie	Ž	43	3,37
Biologie	Ž	65	2,59
			ø 2,93
Společenskovední předměty			
Dějepis	Ž	55	3,44
Zeměpis	Ž	40	1,67
			ø 2,55
Odborné předměty			
deskriptivní geometrie	M	60	2,96
výpočetní technika (T)	Ž	59	2,26
průmyslové výtvarnictví	Ž	26	2,65
			ø 2,85
Výchovy			
tělesná výchova	M	30	1,92
tělesná výchova	Ž	45	2,50
tělesná výchova	M	61	1,91
			ø 2,11

Příloha č. 8

STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA DOPRAVNÍ, 2. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Ž	58	3,39
anglický jazyk	M	30	1,94
německý jazyk	Ž	40	2,82
ruský jazyk	Ž	48	2,71
			ø 2,71
Přírodovědné předměty			
Matematika	Ž	46	1,94
Fyzika	M	70	3,73
základy přírodních věd	M	70	4,06
			ø 3,24
Společenskovědní předměty			
občanská nauka	M	40	2,18
Dějepis	M	42	2,80
dopravní zeměpis	M	38	2,44
Ekonomika	Ž	40	4,06
			ø 2,87
Odborné předměty			
doprava a přeprava (T)	M	29	2,06
práce s počítačem (T)	M	49	2,78
logistika a obslužní systémy	M	60	2,00
dopravní prostředky (T)	M	58	3,11
Celnictví	M	40	3,00
			ø 2,59
Výchovy			
tělesná výchova	M	53	3,53
tělesná výchova	Ž	45	1,00
			ø 2,26

Příloha č. 9

STŘEDNÍ ODBORNÁ ŠKOLA STAVEBNÍ, 2. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Ž	45	2,47
anglický jazyk	Ž	38	2,50
německý jazyk	Ž	37	3,14
			ø 2,70
Přírodovědné předměty			
Matematika	Ž	58	2,79
Fyzika	Ž	50	1,74
			ø 2,26
Společenskovední předměty			
občanská nauka	Ž	45	3,26
			ø 3,26
Odborné předměty			
technické kreslení (T)	Ž	45	2,32
výpočetní technika (T)	M	43	3,74
základy stavitelství (T)	Ž	38	3,47
Technologie	Ž	35	4,58
mechanika (T)	Ž	45	2,68
strojnictví (T)	M	59	3,05
			ø 3,30
Výchovy			
tělesná výchova	M	38	2,39
			ø 2,39

Příloha č. 10**STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA ELEKTROTECHNICKÁ, 1. ročník**

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Z	55	1,73
Anglický jazyk	Ž	43	3,00
			ø 2,36
Přírodovědné předměty			
Matematika	Z	70	5,00
Fyzika	Z	37	3,47
Chemie	Ž	43	3,00
			ø 3,82
Společenskovědní předměty			
Dějepis	M	45	2,80
			ø 2,80
Odborné předměty			
základy elektrotechniky (T)	Z	24	2,33
technická dokumentace (T)	Ž	34	2,00
technická dokumentace (T)	M	60	1,00
práce s počítačem (T)	M	55	2,80
			ø 2,03
Výchovy			
tělesná výchova	M	42	1,80
			ø 1,80

Příloha č. 11

STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA STROJNÍ, 2. ročník

Předmět	Pohlaví učitele	Přibližný věk učitele	Hodnocení učitele
Jazyky			
český jazyk	Ž	45	3,72
Anglický jazyk	Ž	55	2,53
			ø 3,12
Přírodovědné předměty			
Matematika	Ž	53	3,56
			ø 3,56
Společenskovědní předměty			
občanská nauka	Ž	50	2,24
Dějepis	M	40	2,33
Ekonomika	M	28	2,53
			ø 2,36
Odborné předměty			
mechanika (T)	M	60	2,56
stavba a provoz strojů (T)	M	55	2,22
strojní technologie (T)	M	35	2,72
práce s počítačem (T)	M	40	2,47
elektrotechnika (T)	Ž	50	3,41
praxe (T)	M	50	2,65
technické kreslení (T)	M	60	3,67
			ø 2,81
Výchovy			
tělesná výchova	M	30	1,53
			ø 1,53

Příloha č. 12

TYP ŠKOLY

χ^2 – test nezávislosti

TYP ŠKOLY	STUPEN DIREKTIVITY				CELKEM
	<1;2)	<2;3)	<3;4)	<4;5)	
GYMNAZIUM	3 4,04 0,26	8 10,11 0,44	11 6,32 3,46	0 1,51 1,51	22 5,67
STR. UMĚLECKOPRŮM. ŠKOLA	7 4,04 2,16	11 10,11 0,07	3 6,32 1,74	1 1,51 0,17	22 4,14
STR. SOCIÁLNÍ ŠKOLA	4 3,67 0,02	9 9,19 0	7 5,74 0,27	0 1,37 1,37	20 1,66
OBCHODNÍ AKADEMIE	5 3,12 1,13	4 7,81 1,85	4 4,88 0,15	4 1,17 6,84	17 9,97
STR. ŠKOLA CHEMICKÁ	1 3,86 2,11	13 9,65 1,16	5 6,03 0,17	2 1,44 0,21	21 3,65
STR. PRŮM. ŠKOLA SPOJŮ	4 2,94 0,38	8 7,35 0,05	3 4,59 0,55	1 1,10 0	16 0,98
STR. PRŮM. ŠKOLA DOPRAVNÍ	3 3,31 0,02	8 8,27 0	5 5,17 0	2 1,24 0,46	18 0,48
STR. ODBORNÁ ŠKOLA STAVEBNÍ	1 2,39 0,8	6 5,97 0	5 3,73 0,43	1 0,89 0,01	13 1,24
STR. PRŮM. ŠKOLA ELEKTROTECH.	3 2,02 0,47	4 5,05 0,21	3 3,16 0	1 0,75 0,08	11 0,76
STR. PRŮM. ŠKOLA STROJNÍ	1 2,57 0,95	9 6,46 1,02	4 4,02 0	0 0,96 0,96	14 2,93
CELKEM	32 8,30	80 4,80	50 6,77	12 11,61	174 31,48

Počet stupňů volnosti $v = (10-1)(4-1) = 27$

95%-ní kvantil $\chi^2(27) = 40,113 > 31,48$

Na 5%-ní hladině významnosti nelze pokládat závislost mezi typem školy a direktivitou učitele za prokázanou.

Příloha č. 13

TYP PŘEDMĚTU

χ^2 – test nezávislosti

TYP PŘEDMĚTU	STUPEŇ DIREKTIVITY				CELKEM
	< 1; 2)	< 2; 3)	< 3; 4)	< 4; 5 >	
PŘÍRODO- VĚDNÉ PŘEDMĚTY	4 6,25 0,81	8 15,63 3,72	16 9,77 3,97	6 2,34 5,72	34 14,22
JAZYKY	5 7,17 0,65	17 17,93 0,04	15 11,20 1,28	2 2,68 0,17	39 2,14
SPOLEČEN- SKOVĚDNÍ PŘEDMĚTY	5 5,14 0,003	15 12,87 0,35	6 8,04 0,51	2 1,93 0,002	28 0,865
ODBORNĚ PŘEDMĚTY	9 10,29 0,16	34 25,74 2,65	11 16,09 1,61	2 3,86 0,89	56 5,31
VÝCHOVY	9 3,12 11,08	6 7,81 0,41	2 4,88 1,69	0 1,17 1,17	17 14,35
CELKEM	32 12,703	80 7,17	50 9,06	12 7,952	174 36,885

Počet stupňů volnosti $v = (5 - 1) (4 - 1) = 12$

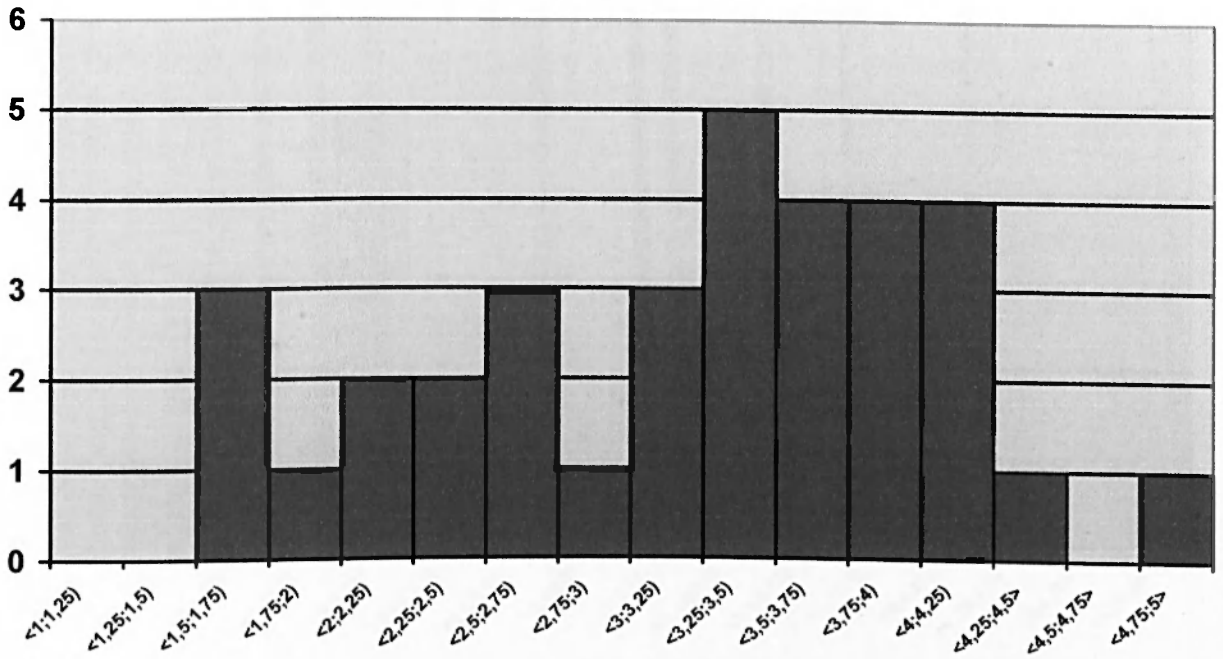
99%-ní kvantil $\chi^2(12) = 26,217 < 36,885$

Na 1%-ní hladině významnosti pokládáme závislost mezi typem předmětu a direktivitou učitele za prokázanou.

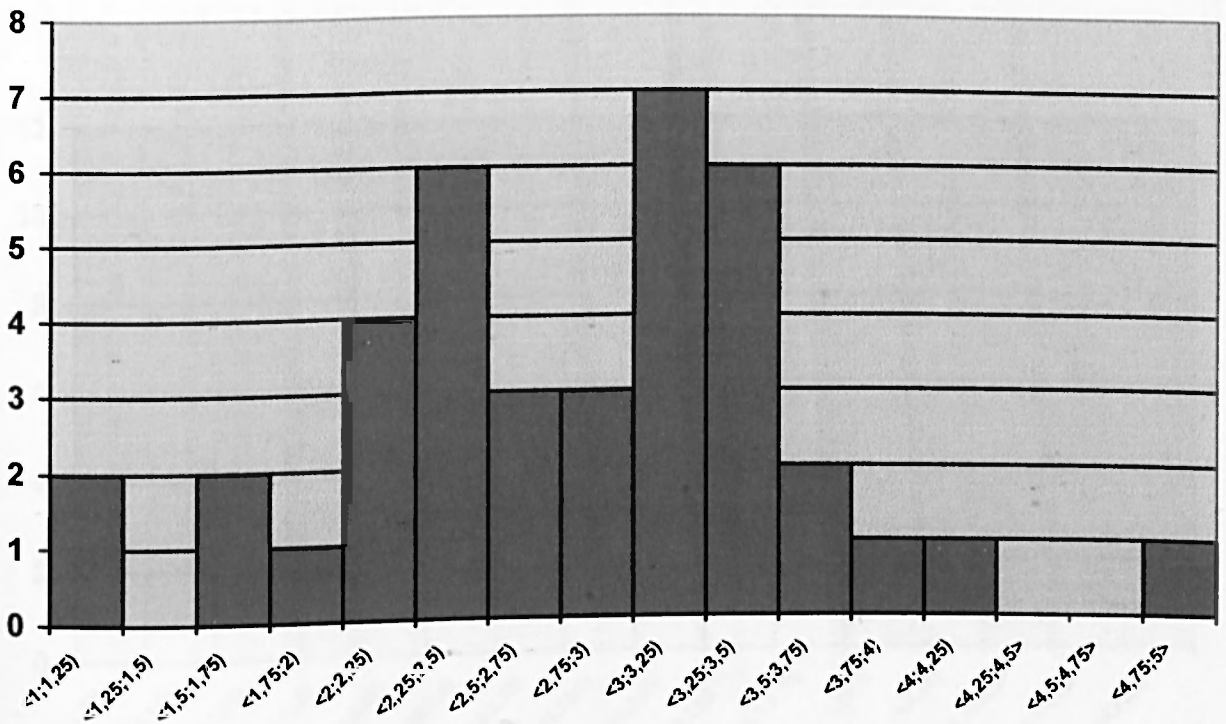
Příloha č. 14

Grafy znázorňující závislost direktivity učitelů na typu předmětu

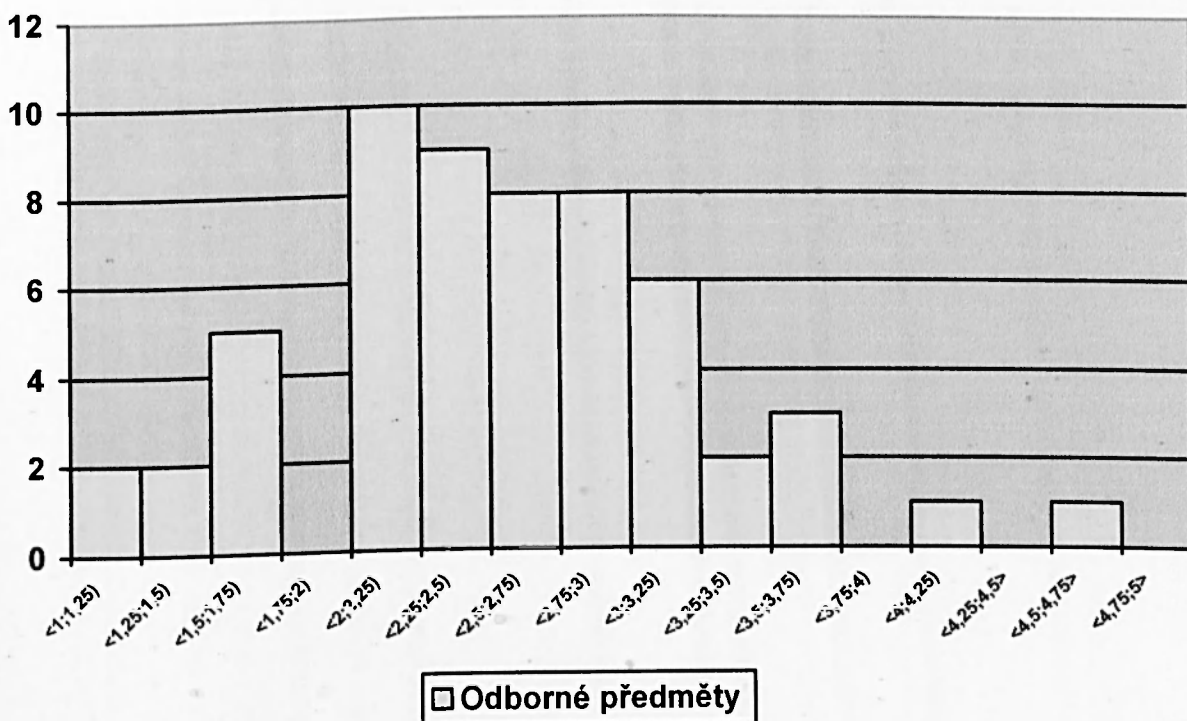
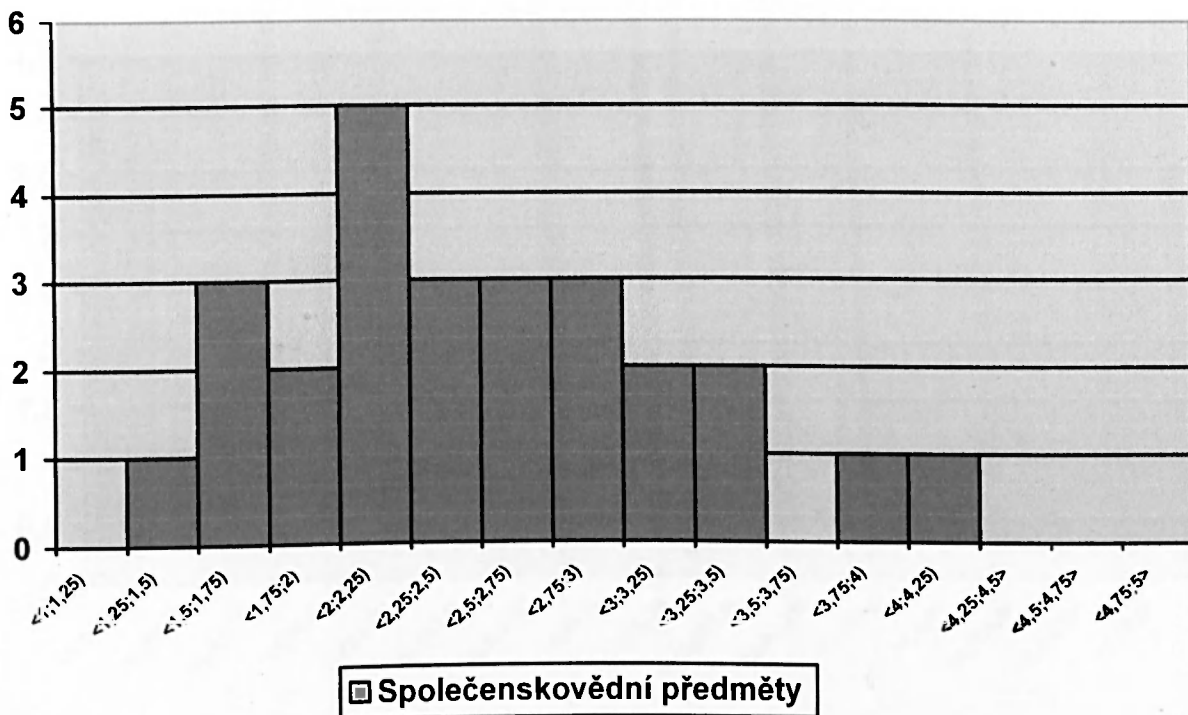


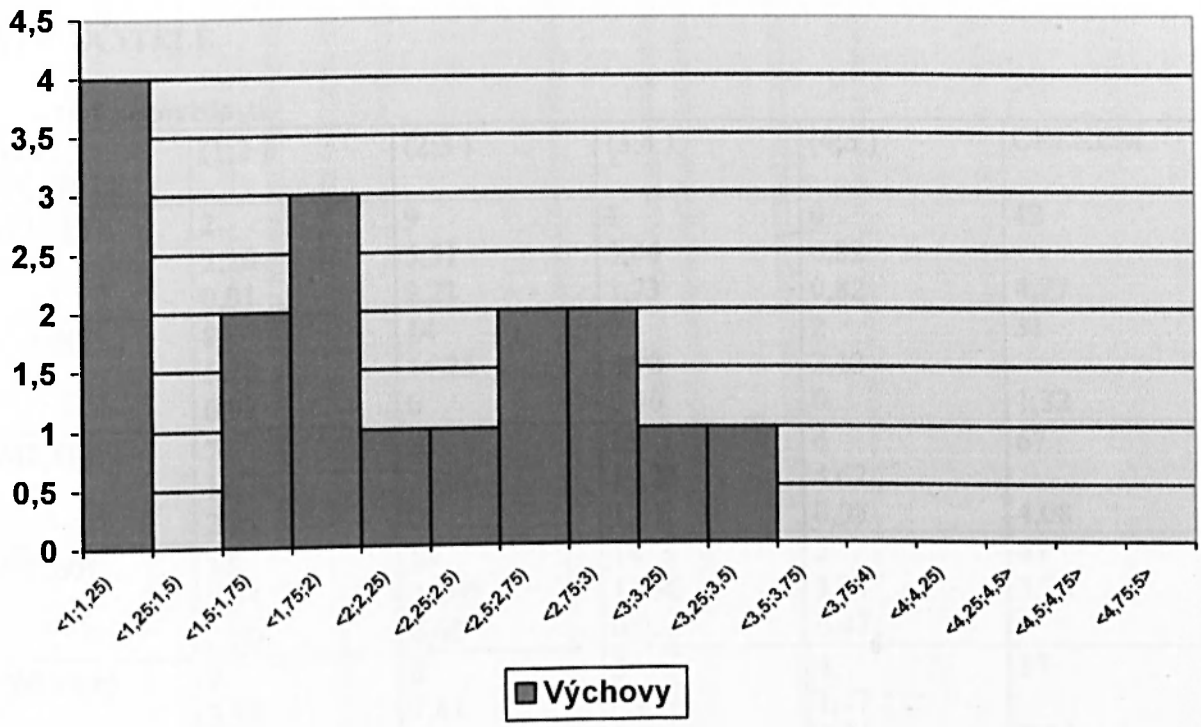


1 Přirodovědné předměty



3 Jazyky





Příloha č. 15

VĚK UČITELE

χ^2 – test nezávislosti

VĚK UČITELE	<1;2)	<2;3)	<3;4)	<4;5)	CELKEM
<23;30)	2 2,20 0,01	9 5,51 2,21	1 3,44 1,73	0 0,82 0,82	12 4,77
<30;40)	8 5,70 0,92	14 14,25 0	7 8,90 0,40	2 2,13 0	31 1,32
<40;50)	7 12,32 2,29	31 30,80 0	25 19,25 1,71	4 4,62 0,08	67 4,08
<50;60)	13 8,64 2,20	18 21,60 0,60	14 13,50 0,01	2 3,24 0,47	47 3,28
<60;více)	2 3,12 0,40	8 7,81 0	3 4,88 0,72	4 1,17 6,84	17 7,96
CELKEM	32 5,9	80 2,8	50 4,5	12 7,9	174 21,41

Počet stupňů volnosti $\nu = (5-1)(4-1) = 12$

95%-ní kvantil $\chi^2(12) = 21,026 < 21,41$

Na 5%-ní hladině významnosti pokládáme závislost mezi věkem a direktivitou učitele za prokázanou.

Příloha č. 16

POHLAVÍ UČITELE

t-test pro dva nezávislé soubory

	GYMNAZIUM	STR. UMĚL. ŠKOLA	STR. SOC. ŠKOLA	OBCHODNÍ AKADEMIE	STR. ŠKOLA CHEMICKÁ	STR. PRŮM. ŠKOLA SPOJŮ	STR. PRŮM. ŠKOLA DOPRAVNÍ	STR. ODB. ŠKOLA STAVEBNÍ	STR. PRŮM. ŠKOLA ELEKTRO.	STR. PRŮM. ŠKOLA STROJNÍ	ARITMET. PRŮMĚR
MUŽI	2,53	1,70	2,47	1,67	2,90	2,51	2,80	3,06	2,10	2,52	2,42
ŽENY	2,99	2,55	2,66	2,92	2,68	2,70	2,65	2,89	2,93	3,09	2,80
ODCHYLKA OD PRŮMĚRU MUŽI	0,11	-0,72	0,05	-0,75	0,48	0,09	0,38	0,64	-0,32	0,10	
ODCHYLKA OD PRŮMĚRU ŽENY	0,19	-0,25	-0,14	0,12	-0,12	-0,10	-0,15	0,09	0,13	0,29	SOUČET ČTVERCŮ ODCHLEK
ČTVEREC ODCHYLEK MUŽI	0,01	0,51	0	0,56	0,23	0	0,14	0,40	0,10	0,01	1,96
ČTVEREC ODCHYLEK ŽENY	0,03	0,06	0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0	0,01	0,08	0,24

$$F = 8,166$$

počet stupňů volnosti $v = 10 - 1 = 9$

pozorovaná hladina významnosti $\alpha = 5\%$

$$F_{0,975; 9,9} = 4,03 < 8,166$$

Na 5%-ní hladině významnosti zamítáme nulovou hypotézu o shodě rozptylů.

$$S_1^2 = 0,217$$

$$S_2^1 = 0,026$$

$$t = 2,516$$

počet stupňů volnosti $10 < v < 11$

$$t_{0,95; 10} = 1,812 < t$$

$$t_{0,95; 11} = 1,796 < t$$

Na 5%-ní hladině významnosti bylo prokázáno, že direktivita žen je statisticky významně vyšší než direktivita mužů.

Příloha č. 17

VĚK UČITELE

t-test pro dva nezávislé soubory

	GYMNAZIUM	STR. UMĚL. ŠKOLA	STR. SOC. ŠKOLA	OBCHODNÍ AKADEMIE	STR. ŠKOLA CHEMICKÁ	STR. PRŮM. ŠKOLA SPOJŮ	STR. PRŮM. ŠKOLA DOPRAVNÍ	STR. ODB. ŠKOLA STAVEBNÍ	STR. PRŮM. ŠKOLA ELEKTRO.	STR. PRŮM. ŠKOLA STROJNÍ	ARITMET. PRŮMĚR
DO 40 LET (VČETNĚ)	2,29	2,10	2,44	2,34	2,35	2,13	2,64	3,21	2,60	2,31	2,44
NAD 40 LET	3,01	2,33	2,80	2,72	2,90	2,81	2,82	2,75	2,64	2,95	2,77
ODCHYLKA OD PRŮMĚRU DO 40 LET	-0,15	-0,34	0	-0,10	-0,09	-0,31	0,20	0,77	0,16	-0,13	
ODCHYLKA OD PRŮMĚRU NAD 40 LET	0,24	-0,44	0,03	-0,05	0,13	0,04	0,05	-0,02	-0,13	0,18	SOUČET ČTVERCŮ ODCHYLEK
ČTVEREC ODCHYLEK DO 40 LET	0,02	0,11	0	0,01	0	0,09	0,04	0,59	0,02	0,01	0,89
ČTVEREC ODCHYLEK NAD 40 LET	0,05	0,19	0	0	0,01	0	0	0	0,01	0,03	0,29

$$F = 3,06$$

$$\text{počet stupňů volnosti } v = 10 - 1 = 9$$

$$\text{pozorovaná hladina významnosti } \alpha = 1\%$$

$$F_{0,995; 9,9} = 6,54 > 3,06$$

$$S_p = 0,065$$

$$t_v = 2,894$$

$$t_{0,99; 18} = 2,552 < 2,894$$

Na 1%-ní hladině významnosti bylo prokázáno, že učitelé nad 40 let vykazují statisticky významně vyšší direktivitu než učitelé do 40 let

Na 1%-ní hladině významnosti nezmítáme nulovou hypotézu o shodě rozptylů.

Příloha č. 18

SROVNÁNÍ DIREKTIVITY UČITELŮ MATEMATIKY A UČITELŮ SPOLEČENSKOVĚDNÍCH PŘEDMĚTŮ

t-test pro dva nezávislé soubory

	GYMNAZIUM	STR. UMĚL. ŠKOLA	STR. SOC. ŠKOLA	OBCHODNÍ AKADEMIE	STR. ŠKOLA CHEMICKÁ	STR. PRŮM. ŠKOLA SPOJŮ	STR. PRŮM. ŠKOLA DOPRAVNÍ	STR. ODB. ŠKOLA STAVEBNÍ	STR. PRŮM. ŠKOLA ELEKTRO.	STR. PRŮM. ŠKOLA STROJNÍ	ARITMET. PRŮMÉR
UČITELÉ MATEMATIKY	2,40	3,96	3,27	4,30	4,04	2,70	1,94	2,79	5,00	3,56	3,39
UČITELÉ SPOLEČENSKOVĚDNÍCH PŘEDMĚTŮ	2,72	3,30	2,54	2,03	2,22	2,55	2,87	3,26	2,80	2,36	2,66
ODCHYLKA OD PRŮMĚRU UČ. MATEMATIKY	-0,99	0,57	-0,12	0,91	0,65	-0,69	-1,45	-0,60	1,61	0,17	
ODCHYLKA OD PRŮMĚRU UČ. SPOLEČENSKOVĚDN. PŘEDMĚTŮ	0,06	0,64	-0,12	-0,63	-0,44	-0,11	0,21	0,60	0,14	-0,30	SOUČET ČTVERCŮ ODCHYLEK
ČTVEREC ODCHYLEK UČ. MATEMATIKY	0,98	0,32	0,01	0,82	0,42	0,47	2,10	0,36	2,59	0,02	8,09
ČTVEREC ODCHYLEK UČ. SPOLEČENSKOVĚDN. PŘEDMĚTŮ	0	0,40	0,01	0,39	0,19	0,01	0,04	0,36	0,01	0,09	1,50

$$F_v = 5,393$$

počet stupňů volnosti $v = 10 - 1 = 9$

pozorovaná hladina významnosti $\alpha = 5\%$

$$F_{0,975; 9,9} = 4,03 < 5,393$$

Na 5%-ní hladině významnosti zamítáme nulovou hypotézu o shodě rozptylů.

$$S_1^2 = 0,898$$

$$S_2^2 = 0,166$$

$$t_v = 2,238$$

počet stupňů volnosti $12 < v < 13$

$$t_{0,95; 12} = 1,782 < t_v$$

$$T_{0,95; 13} = 1,771 < t_v$$

Na 5%-ní hladině významnosti bylo prokázáno, že direktivita učitelů matematiky je statisticky významně vyšší než direktivita učitelů společenských vědních předmětů.

Příloha č. 19

ZÁVISLOST PRŮMĚRNÉ DIREKTIVITY UČITELŮ VE TŘÍDĚ NA PRŮMĚRNÉM PROSPĚCHU TŘÍDY

ŠKOLA	TRIDA	PRUM. DIREKTIVITA	POŘADÍ TŘÍDY V DIREKTIVITĚ	PRUM. PROSPĚCH	POŘADÍ TŘÍDY V PROSPĚCHU	ABSOLUTNÍ HODNOTA ROZDÍLU POŘADÍ $ D $	D^2
GYMNAZIUM	3.	2,41	2.	2,40	7.	5	25
SPŠ SPOJŮ	2.	2,65	6.	2,10	3.	3	9
SPŠ DOPRAVNÍ	2.	2,73	9.	2,37	6.	3	9
SOŠ STAVEBNÍ	2.	2,78	10.	3,08	10.	0	0
OBCHODNÍ AKADEMIE	3.	2,39	1.	2,14	4.	3	9
SPŠ ELEKTRO-TECHNICKÁ	1.	2,56	4.	2,68	9.	5	25
STR. UMĚLECKO-PRUM. ŠKOLA	2.	2,54	3.	1,90	1.	2	4
SPŠ STROJNÍ	2.	2,676	8.	2,66	8.	0	0
STR. SOCIÁLNÍ ŠKOLA	2.	2,62	5.	2,08	2.	3	9
STR. ŠKOLA CHEMICKÁ	3.	2,67	7.	2,21	5.	2	4
						SOUČET D^2	94

Spearmanův korelační koeficient této závislosti

$r = 0,43$

Příloha č. 20

INDEXY POZITIVNÍHO HODNOCENÍ UČITELŮ

INTERVAL	VŠECHNY PŘEDMĚTY	PŘÍRODOVĚDNÉ PŘEDMĚTY	JAZYKY	SPOLEČENSKOVĚDNÍ PŘEDMĚTY	ODBORNÉ PŘEDMĚTY	VYCHOVY
<1; 1,25)	- 4,5	0	- 2	0	- 2	- 0,5
<1,25; 1,5)	0,5	0	0	- 1	1,5	0
<1,5; 1,75)	9	2	1	0	3,5	1,5
<1,75; 2)	5	1	0,5	1	0	2,5
<2; 2,25)	2	- 0,5	3	0,5	- 1,5	1
<2,25; 2,5)	7,5	0	1,5	2,5	2,5	1
<2,5; 2,75)	7	2,5	0	0	4,5	0
<2,75; 3)	10	1,5	1	3	4	1,5
<3; 3,25)	16,5	2	6	2,5	5	1
<3,25; 3,5)	4,5	3,5	0	- 0,5	1,5	0
<3,5; 3,75)	3	1	0	0	1,5	0,5
<3,75; 4)	0	- 1	0	1	0	0
<4; 4,25)	1	2	- 1	1	- 1	0
<4,25; 4,5)	0,5	0,5	0	0	0	0
<4,5; 4,75)	0,5	0	0	0	0,5	0
<4,75; 5)	- 2	- 1	- 1	0	0	0

Příloha č. 21

SLOVNÍ HODNOCENÍ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM ŽÁKŮ

⟨1;1,2⟩

programování gymnázium M 35 1,00 –

dopřává studentům příliš volnosti, téměř nie po nich nevyžaduje

tělesná výchova střední uměleckoprůmyslová škola Ž 44 1,13 + –

milá, dopřává hodně volnosti, přátelský přístup ke studentům, trochu roztržitá

hudební výchova střední škola sociální Ž 30 1,19 –

vytváří studentům velký prostor pro jejich seberealizaci, má problémy utvořit si pořádek ve třídě, studenti se o hodině často nudí

německý jazyk obchodní akademie Ž 27 1,17 –

příliš benevolentní, dopřává studentům volnost, nemá příliš autoritu, není náročná

technická dokumentace (T) SPŠ elektrotechnická M 60 1,00 –

téměř nic od studentů nevyžaduje, studenti o hodině často usínají

anglický jazyk 3 SPŠ spojů Ž 47 1,00 –

nemá autoritu, neudrží si pořádek ve třídě, málo naučí

tělesná výchova SPŠ dopravní Ž 45 1,00 +

hodná, pohodová, vytváří příjemnou atmosféru

⟨1,2;1,5⟩

odborná kresba střední uměleckoprůmyslová škola M 51 1,29 +

přátelský přístup, dopřává volnost,

praktická cvičení střední uměleckoprůmyslová škola M 58 1,46 + –

přátelský přístup ke studentům, mohl by však zadávat více úkolů, dopřává dost volnosti, pohodová atmosféra a lidský přístup ke studentům

zeměpis obchodní akademie Ž 55 1,40 –

výklad nezáživný bez přímého kontaktu se studenty, neumí si utvořit vhodné pracovní klima

tělesná výchova obchodní akademie M 59 1,20 –

vzhledem ke svému věku a zdravotnímu stavu studentům již nemůže nic předvést, a proto není oblíben

<1,5;1,8)

seminář z fyziky gymnázium M 45 1,50 +

klidný, mírný, má přehled,

tělesná výchova gymnázium M 38 1,73 + –

dopřává studentům volnost, hodiny probíhají v klidu, učitel hodiny poněkud odbývá
písmo střední uměleckoprůmyslová škola M 57 1,56 +

příjemný, kamarádský, hodně naučí, umí jednat se studenty

základy fotografování (T) střední uměleckoprůmyslová škola M 57 1,63 + –

dopřává volnost, egoistický a egocentrický, není příjemný, stále vykládá podobné věci
během výkladu, avšak přístup ke studentům má poměrně přátelský, hodina nemá
pevný řád

počítačová grafika střední uměleckoprůmyslová škola M 29 1,69 +

sympatický, dokáže naučit látku, umí poradit, přátelský

praktická cvičení střední uměleckoprůmyslová škola Ž 55 1,71 +

milá, dopřává volnost, vlídný přístup ke studentům

francouzský jazyk střední škola sociální M 38 1,67 + –

je velmi hodný a nenáročný, nemá autoritu

fyzika střední škola sociální Ž 51 1,65 + –

je velmi hodná a přátelská, o hodinách panuje šum, není náročná

občanská nauka obchodní akademie Ž 55 1,50 –

nedokáže si utvořit vhodné pracovní klima ve třídě, výklad je monotónní bez přímého
kontaktů se studenty

výpočetní technika (T) obchodní akademie M 58 1,50 +

pohodový, studentům dopřává volnost, často jim zadá práci a odejde, ale umí
vysvětlit látku

zeměpis Ž 40 1,67 +

nejedná se o hlavní předmět, a proto je hodina uvolněná, panuje zde dobrá nálada,
hodně se diskutuje

fyzika SOŠ stavební Ž 50 1,74 + –

pohodová, veselá, dopřává studentům volnost, někdy si čte noviny a neučí

český jazyk SPŠ elektrotechnická Ž 55 1,73 + –

dopřává přílišnou volnost studentům, je až příliš hodná, srozumitelně vykládá, je
spravedlivá, dobře vysvětlí učivo

tělesná výchova SPŠ strojní M 30 1,53 +

nechává naprostou volnost, chápavý, hodina zábavná a zajímavá

<1,8;2,1)

německý jazyk střední uměleckoprůmyslová škola Ž 40 2,00 +

hodná, milá, vlídný přístup ke studentům

technologie grafiky střední uměleckoprůmyslová škola M 53 2,06 –

mírný, studenti píšou dlouhé zápisy z jeho výkladu, často jim diktuje odstavce z knihy

počítačová grafika střední uměleckoprůmyslová škola Ž 46 2,00 –

vyučující studentům zadává samostatné úkoly, příliš si jich nevšímá, nevytváří příjemnou atmosféru

výpočetní technika (T) střední uměleckoprůmyslová škola Ž 38 2,00 –

dopřává studentům hodně volného času, zadává jim málo úkolů

dějepis střední škola sociální Ž 50 1,91 + –

nemá příliš autoritu, a proto se občas rozčílí, jinak je hodná a snaživá, snaží se studenty něco naučit

biologie obchodní akademie Ž 60 2,00 –

flegmatická, vede monolog a nezajímá ji, zda ji studenti sledují, občas působí až komicky

ekonomika obchodní akademie M 27 2,00 + –

hodný, ale nemá respekt, má se studenty velkou trpělivost

finance obchodní akademie M 27 2,00 + –

hodný, ale nemá respekt, trpělivý

občanská nauka střední škola chemická Ž 38 1,96 + –

sympatická, vtipná, společenská, hodně se studenty diskutuje, zavádí netradiční formu práce ve skupinách, ale nedonutí studenty se látku pořádně naučit

český jazyk střední škola chemická Ž 40 2,04 + –

vlastní názory studentů jsou vítány, avšak studenti nejsou donuceni se pořádně připravovat na výuku, vyučující má problémy si udržet kázeň, ráda se studenty diskutuje, hodina je poměrně zábavná a pestrá

anglický jazyk 1 střední škola chemická Ž 49 2,08 +

pohodová hodina, aktivita studentů je vítána, vyučující je velmi hodná, ale i přesto studenty hodně naučí, vytváří během hodiny přátelskou atmosféru

toxikologie střední škola chemická Ž 37 2,08 + –
zajímavá výuka, přátelská atmosféra, nemá příliš autoritu, dává studentům hodně prostoru pro sebevyjádření, je to odpočinkový předmět
tělesná výchova SPŠ spojů M 30 1,92 +
pohodový, dopřává studentům volnost, dá se s ním domluvit
tělesná výchova SPŠ spojů M 61 1,91 +
pohodový učitel, snaží se studentům odlehčit od ostatních předmětů, je vtipný, vychází studentům vstříc v jejich vlastních aktivitách
anglický jazyk SPŠ dopravní M 30 1,94 + –
vzhledem ke svému věku si se studenty často neví rady, se studenty však jedná na rovinu, látku dokáže dobře vysvětlit, má velkou trpělivost
matematika SPŠ dopravní Ž 46 1,94 +
velmi oblíbená, hodná, kamarádská, hodně naučí, má trpělivost
doprava a přeprava (T) SPŠ dopravní M 29 2,06 –
má zatím málo pedagogických zkušeností, a proto nemá autoritu, kterou se snaží postupně získat, a proto je dosti nevyzpytatelný
logistika a obslužní systémy SPŠ dopravní M 60 2,00 +
pohodový, vtipný, naučí látku, je nad věcí
tělesná výchova SPŠ elektrotechnická M 42 1,80 + –
dopřává studentům volnost, ale někdy se stane, že se rozčílí, jedná se studenty jako s rovnými, ale občas je náladový
technická dokumentace (T) SPŠ elektrotechnická Ž 34 2,00 –
dopřává studentům příliš volnosti, občas jí dělá problémy udržet o hodině pořádek, je nervní, učivo příliš nevysvětlí, je poměrně mírná

(2,1;2,4)

český jazyk gymnázium Ž 48 2,12 + –
nemá příliš autoritu a kázeň, při hodině je občas chaos, studenti mohou projevovat své názory, výklad je občas zmatený, avšak spolupráce se studenty je dobrá, protože respektuje jejich názory, je kreativní
cvičení z matematiky gymnázium Ž 56 2,38 +
oblíbená učitelka, dobře vykládá, umí si získat autoritu

- základy společenských věd gymnázium M 32 2,31 + -
komunikuje a diskutuje se studenty, občas panuje mírný chaos a nekázeň, výklad je zajímavý, ale mnohdy ne příliš uspořádaný a srozumitelný
zeměpis gymnázium M 41 2,23 -
nezajímavý výklad, často čte látku z učebnice a zadává studentům samostudium, ve třídě panuje mírný chaos a nezájem
společenskovední seminář gymnázium Ž 30 2,13 -
nemá příliš autoritu, o hodině panuje občas chaos
český jazyk střední uměleckoprůmyslová škola Ž 59 2,25 -
nudné hodiny, diktuje dlouhé zápisy z hodiny, nedokáže studenty zaujmout, neumí si příliš udržet pořádek v hodině
písmo střední uměleckoprůmyslová škola Ž 48 2,36 + -
příjemná, slušně jedná se studenty, má autoritu a hodně naučí, občas je náladová
výpočetní technika (T) střední uměleckoprůmyslová škola M 27 2,25 -
flegmatický, nedělá studentům problémy, zadá práci a nechá je samostatně pracovat
český jazyk střední škola sociální Ž 345 2,32 + -
hodná, pohodová, snaží se látku vysvětlit, se studenty si ráda povídá, nemá však příliš velký respekt, je pomalá a studenty nedokáže zaujmout
osobnostní výchova střední škola sociální Ž 40 2,29 + -
často křičí, má nepříjemně vysoký hlas, je zvědavá, respektuje názory studentů
ekonomika střední škola chemická Ž 62 2,17 + -
je hodná, nemá příliš autoritu, studentům vychází vstříc a dopřává jim hodně volnosti, vyjadřuje se jasně, stručně a věcně
chemická technika (teorie) (T) střední škola chemická Ž 44 2,35 +
často studentům vypráví historky ze života, je společenská a vnímavá, dokáže studenty něco naučit, hodiny jsou pestré a zábavné
chemická technika (laboratoře) (T) střední škola chemická M 73 2,13 + -
velký odborník ve svém oboru, dělá mu problémy se snížit na úroveň studentů, často má na studenty nepřiměřená očekávání
tělesná výchova střední škola chemická Ž 27 2,18 +
sympatická, přátelská, donutí studenty být aktivní, dobře si se studenty rozumí, jedná s nimi partnersky, hodiny jsou zábavné, studenti se při nich zapotí

anglický jazyk 1 SPŠ spojů Ž 35 2,31 +

pohoda a klidný průběh výuky, učí dobře, hodiny probíhají často formou dialogu

výpočetní technika (T) SPŠ spojů Ž 59 2,26 + -

volnější a klidná hodina, neudrží však pozornost studentů, moc toho nenaučí, nemá příliš autoritu

občanská nauka SPŠ dopravní M 40 2,18 + -

pohodový, dokáže se studentů zastat, má autoritu, není příliš náročný

technické kreslení (T) SOŠ stavební Ž 45 2,32 -

moc toho nenaučí, učivo nevysvětlí dobře, snaží se, ale marně, nemá příliš respekt

tělesná výchova SOŠ stavební M 38 2,39 +

dobrý sportovec, studentům dopřává volnost, ale vyžaduje od nich určitou disciplinovanost, o hodinách se často hraje fotbal

základy elektrotechniky (T) SPŠ elektrotechnická Ž 24 2,33 + -

pohodová učitelka, při hodnocení bere v úvahu hlavně postup, někdy je až dost mírná, učivo ovládá a má pro studenty pochopení

občanská nauka SPŠ strojní Ž 50 2,24 +

příjemná, aktivní, zábavná hodina, poučná hodina, tvořivá výuka

dějepis SPŠ strojní M 40 2,33 + -

věnuje se výkladu a ne třídě, srozumitelný a zajímavý výklad

stavba a provoz strojů (T) SPŠ strojní M 55 2,22 +

humorný, dokáže i vtipem vysvětlit látku, odborník, empatický

(2,4;2,7)

matematika gymnázium M 43 2,42 -

snaží se neúspěšně si vydobýt autoritu, výklad není příliš srozumitelný, o hodině panuje neklid, který ho rozčiluje

anglický jazyk střední uměleckoprůmyslová škola Ž 55 2,48 -

mírná, otevřená, nízká autorita, dopřává volnost, příliš toho nenaučí

občanská nauka střední uměleckoprůmyslová škola Ž 29 2,57 + -

dopřává volnost, nemá příliš autoritu, hodně dbá na dlouhé zápisy z hodin, hodně komunikuje se studenty, má přátelský přístup ke studentům, respektuje jejich vlastní názory

výtvarná příprava střední uměleckoprůmyslová škola Ž 57 2,52 + -

milá, ale studentům vnucuje své vlastní představy

německý jazyk střední škola sociální Ž 53 2,50 -

je liberální, málo naučí, o hodině je šum, nedokáže studenty zaujmout

sociální politika střední škola sociální Ž 40 2,52 +

má pochopení pro názory studentů, učivo dokáže vysvětlit, o hodině je pořádek, je pohodová

sociální péče střední škola sociální Ž 45 2,55 + -

je hodná, probírá mnoho látky najednou, je odbornice, vykládá dobře, ale učivo se mnohým studentům jeví jako nezáživné

tělesná výchova střední škola sociální Ž 46 2,68 -

má vysoké nároky, přísně klasifikuje, často křičí, je hyperaktivní

německý jazyk 1 střední škola chemická Ž 59 2,40 +

pohodová hodina, vyučující má dobrý kontakt se žáky, žáci se cítí uvolněně bez stresu

biologie střední škola chemická Ž 42 2,52 + -

je zásadová, ochotná studentům pomoci, avšak je znát, že se přetvařuje a snaží se o dobrý kontakt se studenty, hodina je zajímavá a oddychová, zkoušení i testy probíhají v klidu

dějepis střední škola chemická Ž 60 2,55 -

nemá příliš silnou autoritu, občas mívá problém udržet si pořádek ve třídě, neobjektivně klasifikuje, puntičkářsky si potrpí na detailech, studenti se během hodiny často nudí

analytická laboratorní cvičení 2 střední škola chemická Ž 45 2,60 -

nemá autoritu, často studenty kritizuje, nedokáže je vhodným způsobem usměrnit

výpočetní technika (T) střední škola chemická M 30 2,45 +

pohodový, přátelský, má smysl pro humor, dokáže naučit a vysvětlit látku

biologie SPŠ spojů Ž 65 2,59 +

učí dobře, hodiny jsou zajímavé, se studenty často na dané téma diskutuje, má autoritu

průmyslové výtvarnictví SPŠ spojů Ž 26 2,65 + -

nedokáže udržet pozornost studentů, studenti se o hodině často nudí, nemá ještě dostatek pedagogických zkušeností, autoritu si teprve vytváří, je vidět, že ji obor, který učí, baví

tělesná výchova SPŠ spojů Ž 45 2,50 +
pohodová a zábavná hodina bez problémů
dopravní zeměpis SPŠ dopravní M 38 2,44 +
pohodový, vtipný, dobře vysvětlí a naučí látku, má autoritu
český jazyk SOŠ stavební Ž 45 2,47 +
hodná, veselá, přístupná, pohodová, tolerantní a spravedlivá
anglický jazyk SOŠ stavební Ž 38 2,50 +
pohodová, hodná, naučí dobře látku, je charakterní a snaživá
mechanika (T) SOŠ stavební Ž 45 2,68 + –
nedokáže si utvořit respekt, má problémy zvládnout třídu, učivo se snaží vysvětlit
anglický jazyk SPŠ strojní Ž 55 2,53 +
chápe, komunikuje se studenty, zajímavě vede výuku, srozumitelný a zajímavý výklad
ekonomika SPŠ strojní M 28 2,53 + –
zajímavý a vtipný výklad, občas zesměšňuje některé studenty
mechanika (T) SPŠ strojní M 60 2,56 +
drží se osnov výuky, dbá na dodržování školního řádu, příjemný přístup, náročný, přehledný výklad, dobře vychází se studenty
práce s počítačem (T) SPŠ strojní M 40 2,47 +
radí studentům, vede je ke vzájemné spolupráci, zároveň vyžaduje i kázeň, ale studenti se cítí uvolněně, odborník, zajímavě vykládá látku
praxe (T) SPŠ strojní M 50 2,65 + –
umožňuje studentům využít jejich vlastní představivost a zručnost, někdy až přehnaně starostlivý, zajímavě vede, vnáší humor, někdy vyžaduje náročnou manuální práci

(2,7;3)

anglický jazyk gymnázium Ž 40 2,85 +
má autoritu, dopřává studentům se svobodně projevit, o hodině je klid, studenti spolupracují, výklad je srozumitelný, hodiny vede dobře, je poměrně náročná, pracuje v rychlém tempu
tělesná výchova gymnázium Ž 53 2,93 +
klid, spolupráce o hodinách, prostor pro vlastní nápady, studenti ji poslouchají

figurální kresba střední uměleckoprůmyslová škola Ž 55 2,93 +
umožňuje studentům se volně projevit, je oblíbená a má ráda studenty
psychologie střední škola sociální Ž 39 2,82 +
má autoritu, výborně a zajímavě vykládá učivo, o hodině je klid
zdravotní nauka střední škola sociální Ž 39 2,91 +
je hodná, učivo vykládá dobře a zajímavě, má velký respekt, zadává hodně testů
výtvarná výchova střední škola sociální Ž 55 2,91 + -
**je zásadová, má autoritu, má dobré nápady, občas udělá se studenty kompromis,
někdy trpí střídáním nálad a rozčílí se**
korespondence obchodní akademie Ž 52 2,90 -
náladová, nervózní, jedná povýšeně
chemická technologie střední škola chemická Ž 40 2,78 +
**sympatická, přátelská, se studenty jedná na rovinu, hodně naučí, má autoritu, dokáže
studenty usměrnit**
český jazyk SPŠ spojů Ž 45 2,96 +
**příjemná, učí dobře, o hodinách vytváří harmonickou atmosféru, ale zároveň je
i přísná a vyžaduje znalosti od studentů**
matematika SPŠ spojů M 43 2,70 +
je vtipný, učí výborně, mezi studenty je velmi oblíbený
deskriptivní geometrie SPŠ spojů M 60 2,96 +
**hodně naučí a dobře vysvětlí, je náročný, ale o hodině je pohoda, dokáže být vtipný,
má smysl pro humor**
německý jazyk SPŠ dopravní Ž 40 2,82 -
přísná, neoblíbená, nesympatická učitelka
ruský jazyk SPŠ dopravní Ž 48 2,71 -
**je ovlivněna předchozím režimem, občas jedná hystericky, je náročná, zadává obtížné
písemné práce**
dějepis SPŠ dopravní M 42 2,80 +
pohodový, hodně naučí, vytváří příjemnou atmosféru, má autoritu
práce s počítačem (T) SPŠ dopravní M 49 2,78 + -
poměrně přísný, celou hodinu se pracuje

matematika SOŠ stavební Ž 58 2,79 + –

pochází ze staré školy a používá zastaralé vyučovací metody, svým výkladem uspává studenty, je tolerantní, přísnější, ale hodná, občas mívá problémy uklidnit třídu

dějepis SPŠ elektrotechnická M 45 2,80 +

dobře vykládá učivo, uvážlivě známkuje, občas se i rozzlobí, umí být vtipný, je pohodový

práce s počítačem (T) SPŠ elektrotechnická M 55 2,80 + –

působí velmi zvláštním dojmem, často hovoří o duchovnu a nadpřirozených věcech, často vede monolog, ale dá se s ním domluvit

strojní technologie (T) SPŠ strojní M 35 2,72 +

dobře vysvětlí látku, zajímá se o problémy studentů, odborník, vyžaduje klid v hodině

(3;3,3)

anglická konverzace gymnázium Ž 52 3,25 –

nemá vhodný přístup k výuce, křičí, je nervózní, moc toho nenaučí

literární seminář gymnázium M 52 3,25 –

hodiny jsou příliš filozofické a nezáživné, často probíhají formou diskuse nad filozofickými otázkami

francouzský jazyk gymnázium Ž 30 3,07 +

dobrý výklad, zajímavé vedení hodiny, dobrá spolupráce se studenty, umí být přísná

ruský jazyk gymnázium Ž 38 3,00 +

náročná, dobrý výklad, hodina zaplněná bohatým programem, studenti se soustředí na práci

seminář z biologie gymnázium Ž 47 3,00 +

pohoda, klid, dobrá atmosféra, dokáže zaujmout, umí dopřát prostor studentům, ale zároveň je i přísně usměrnit

seminář z dějepisu gymnázium M 48 3,18 +

zajímavá, dobře organizovaná hodina, umožňuje studentům prostor pro diskusi a vlastní vyjádření názorů, zadává hodně referátů

technické kreslení (T) střední uměleckoprůmyslová škola Ž 41 3,13 +

má silnou autoritu, přísná, spravedlivá, hodně studenty zaměstnává

technologie malby střední uměleckoprůmyslová škola Ž 42 3,17 +

má autoritu, je sympatická, umožňuje studentům vyjádřit se vlastním způsobem

anglický jazyk 1 střední škola sociální Ž 35 3,11 + –
je hodná, ale přísná, učivo probírá velmi rychlým tempem

matematika střední škola sociální M 52 3,27 + –
pohodový, hodný, vtipný, občas nevyzpytatelný, výbušný, někdy i zakřičí, rychle postupuje s novou látkou, někdy trpí střídáním nálad

křesťanská etika střední škola sociální Ž 35 3,14 +
klidná, vyrovnaná, nikdy nekřičí, je poměrně přísná, předmět ji velmi baví a se studenty diskutuje zajímavým způsobem

výpočetní technika (T) střední škola sociální Ž 45 3,14 +
je poměrně přísná, se studenty probírá pouze povinné penzum učební látky, o hodinách je klid, studenti jsou zaměstnáni, je ochotna se se studenty domluvit a vše jim vysvětlit

český jazyk obchodní akademie Ž 48 3,10 +
přísná, má respekt, hodně naučí, je oblíbená, respektuje studenty

ruský jazyk obchodní akademie Ž 41 3,00 +
přísná, ale vcelku sympatická, hodně naučí

dějepis obchodní akademie Ž 49 3,20 + –
tempo výuky je příliš rychlé, výklad není příliš zajímavý, ale je srozumitelný, dokáže látku naučit, snaží se se studenty vycházet

tělesná výchova střední škola chemická M 28 3,00 +
má přirozenou autoritu, studenti jsou v jeho hodinách neustále nuceni se věnovat sportovním aktivitám a nemají čas na nekázeň, je do výuky tohoto předmětu zapálený, je kamarádský

fyzika SPŠ spojů M 44 3,08 + –
dokáže vysvětlit a naučit, má občas až příliš vysoké nároky, hodina probíhá v klidu

dopravní prostředky (T) SPŠ dopravní M 58 3,11 + –
studentům zpestřuje hodiny různými historkami, snaží se je hodně naučit, vidí často jen svůj předmět

celnictví SPŠ dopravní M 40 3,00 +
přísný, zásadový učitel, pohodový, dokáže si vytvořit autoritu

německý jazyk SOŠ stavební Ž 37 3,14 +
hodná, pohodová, tolerantní, čerpá z vlastních zkušeností, má pochopení pro studenty, vyžaduje plnění domácích úkolů

občanská nauka SOŠ stavební Ž 45 3,26 + -

přísná, ale rozumná, je stoupencem zvláštního duchovního směru, občas vzbuzuje dojem namyšlenosti a naivity

strojnictví (T) SOŠ stavební M 59 3,05 + -

často si nepamatuje, co řekl, je dosti zmatený, nemá respekt, ale je možné se s ním dohodnout, často se opakuje, působí však pohodově, dopřává studentům volnost

anglický jazyk SPŠ elektrotechnická Ž 43 3,00 + -

velmi intenzivní výuka, rychlé tempo práce, dokáže studenty usměrnit občas i přísným způsobem, často dává malé známky za jednoduché odpovědi, které pak sčítá

chemie SPŠ elektrotechnická Ž 43 3,00 + -

umí si ve třídě vytvořit pořádek, občas působí zvláštním dojmem, řadě studentů není sympatická, hodnotí spravedlivě

(3,3;3,6)

německý jazyk gymnázium Ž 59 3,42 + -

pestrý program během výuky, dobrá spolupráce se studenty, občas příliš náročná

anglický jazyk 2 střední škola sociální Ž 55 3,38 + -

je velmi přísná, vypadá mile, ale dokáže studenty velmi důkladně prozkoušet

chemie střední škola sociální Ž 50 3,36 + -

je přísná, není ochotná studentům vysvětlovat látku, které nerozumí, studenti snímají často její hodiny jako nudné, vyžaduje klid a kázeň

biologie střední škola sociální Ž 43 3,50 +

velice ji předmět zajímá a dokáže ho rovněž zajímavým způsobem předávat studentům, je přísná

anglický jazyk obchodní akademie Ž 45 3,30 + -

výklad učiva je monotónní, studenty příliš ke slovu nepustí, ale je ochotna se s nimi domluvit

anglický jazyk 2 střední škola chemická Ž 45 3,50 +

vyučující má smysl pro humor, ale studenty dokáže pořádně prozkoušet, má průměrné nároky

analytická chemie střední škola chemická Ž 49 3,43 + -

umí si zjednat pořádek, je přísná, náročná, pracuje v rychlém tempu, občas se rozčílí, ale dokáže být vlídná

analytická laboratorní cvičení 1 střední škola chemická Ž 48 3,31 + -

velmi přísná, puntičkářská, vyžaduje klid a kázeň, která je pro tento předmět nezbytná, je náročná, ale vlídná

chemie SPŠ spojů Ž 43 3,37 +

vtipná, má autoritu, učí dobře, je přísná, hodina probíhá ve svižném tempu

dějepis SPŠ spojů Ž 55 3,44 -

nezajímavý výklad bez kontaktu se studenty, kteří se nudí, nemá příliš autoritu, hodina je dosti chaotická

český jazyk SPŠ dopravní Ž 58 3,39 + -

mluví velmi rychle a tiše, vyžaduje přísnou kázeň, učí dobře

tělesná výchova SPŠ dopravní M 53 3,35 + -

hodně přísný a náročný učitel, vyžaduje tvrdou disciplinovanost

fyzika SPŠ elektrotechnická Ž 37 3,47 +

přísná, spravedlivá, dokáže naučit látku, umí si ve třídě vytvořit pořádek

matematika SPŠ strojní Ž 53 3,56 + -

přísná, ale i zábavná, srozumitelně vykládá látku, vyžaduje kázeň a disciplinovanost, puntičkářka, je spravedlivá, občas náladová

elektrotechnika (T) SPŠ strojní Ž 50 3,41 + -

zaměřuje se převážně na výklad učiva, který je srozumitelný, ale příliš hlasitý a jednotvárný

(3,6;3,9)

fyzika gymnázium Ž 52 3,88 -

stojí si tvrdě za svým názorem, nemá příliš pochopení pro studenty, je dosti přísná, často se rozčílí, jedná povýšeně a pedantsky

dějepis gymnázium M 48 3,77 +

přirozená autorita, zajímavý výklad, umí být přísný, má respekt

fyzikální chemie střední škola chemická Ž 49 3,64 + -

hodně náročná, přísná, pracuje v rychlém tempu, hodně naučí, občas se rozčílí, často zadává testy, dokáže být vlídná

fyzika SPŠ dopravní M 70 3,73 -

učí klasickým způsobem, stále něco píše a počítá na tabuli, studenty jeho hodiny nudí

výpočetní technika (T) SOŠ stavební M 43 3,74 +

pohodový, rád vtipkuje, je zapálený do výuky počítačů, hodně zkouší

základy stavitelství (T) SOŠ stavební Ž 38 3,74 + -

hodná, ale přísná a náročná, zadává často rozsáhlé písemné práce

český jazyk SPŠ strojní Ž 45 3,72 -

nemá příjemný přístup ke studentům, je střetěná, občas něco zapomene, mívá nevhodné požadavky a připomínky, nemá příliš srozumitelný a zajímavý výklad

technické kreslení (T) SPŠ strojní M 60 3,67 + -

výklad není příliš srozumitelný, často se postaví před tabuli, na kterou něco píše, a studenti přes něj nevidí, co píše, někdy hodinu zpestří historkami z vojny, každou probranou látku se snaží důkladně procvičit, je poměrně přísný a je znát, že má dostatek zkušeností

(3,9;4,2)

chemie gymnázium M 59 3,96 + -

velmi náročný, vyžaduje kázeň, přísný, spravedlivý

biologie gymnázium Ž 47 3,96 -

o hodině občas panuje mírný neklid, který se snaží vyučující odbourat křikem a hysterickými projevy, vyučující trpí střídáním nálad, je nepřístupná a přísná

matematika střední uměleckoprůmyslová škola Ž 43 3,96 + -

velmi přísná, autoritativní, hodně naučí, spravedlivá, vzbuzuje strach, poníží studenty

dějiny výtvarné kultury střední uměleckoprůmyslová škola Ž 60 4,04 + -

přísná, náročná, vyžaduje samostudium, autoritativní, občas až despotická

fyzika obchodní akademie Ž 57 4,00 + -

náladová, občas studenty urazí, ale je vstřícná a ochotná studentům pomoci

německý jazyk 2 střední škola chemická Ž 46 4,00 -

je přísná, na žáky často křičí a zesměšňuje je, striktně prosazuje své názory

matematika střední škola chemická M 60 4,04 + -

je pedant a puntičkář, všechno musí být přesné, dbá na úpravu sešitů žáků, dává hodně domácích úkolů, dokáže si zjednat pořádek ve třídě, avšak vyslechne názory

studentů, má autoritu a pevně stanovená pravidla, je charakterní, studenti si ho váží, působí dojmem suchara

základy přírodních věd SPŠ dopravní M 70 4,06 + -

přísný, hodně naučí, očekává od studentů mnohem hlubší znalosti, než jaké ve skutečnosti mají

ekonomika SPŠ dopravní Ž 40 4,06 + -

je velmi přísná, ale hodně naučí, mezi studenty je neoblíbená zejména pro svůj nekompromisní, autoritativní přístup

chemie SOŠ stavební Ž 56 4,00 + -

náladová, nevyzpytatelná, dokáže být přísná, studentům ale vychází vstříc

<4,2;4,5>

matematika obchodní akademie Ž 47 4,30 + -

přísná, ale učivo umí vysvětlit, látku dokáže naučit, občas si na někoho zasedne

účetnictví SOŠ stavební Ž 35 4,20 -

se studenty jedná jako s malými dětmi, výklad je velmi rychlý, studenty často nepustí ke slovu, nad studenty se povyšuje, je dosti přísná

<4,5;4,8>

technologie SOŠ stavební Ž 35 4,58 + -

přísná, má respekt, vyžaduje od studentů, aby se učili, je velmi autoritativní a náročná, chová se velmi povýšeně

<4,8;5>

anglický jazyk 2 SPŠ spojů Ž 45 5,00 -

velmi autoritativní a neoblíbená učitelka

matematika SPŠ elektrotechnická Ž 70 5,00 -

všemi studenty je hodnocena velmi negativně, studenti se cítí být ponižováni a pod neustálým psychickým tlakem

Příloha č. 22

Předchozí zkušenosti učitelů v této profesi

a) učitelka Vr., gymnázium, obor český jazyk-občanská nauka (základy společenských věd)

Proč jste se stala učitelkou češtiny a občanské nauky?

Mě velice silně na základní škole ovlivnili učitelé, byla to především jedna učitelka, která učila češtinu a občanku. Občanka nebyla až zas tak skvělá, ale čeština byla úžasná a mě to strašně bavilo. Na základní škole jsem se rozhodla, že chci dělat něco s češtinou, a protože učila tahle moje oblíbená učitelka i občanku, začala jsem se tomu věnovat pak i na střední škole, už mě to bavilo, zajímala jsem se o filozofii. To první odstartování bylo díky té mojí učitelce. Na střední škole jsem ráda četla, takže to bylo úplně jednoznačné, že půjdu na češtinu a na občanku.

A proč jste šla na učitelství?

Já pocházím z učitelské rodiny, takže možná jsem to nějak podědila. Ne, že bych, to úplně promýšlela, prostě jsem věděla, že chci být učitelka. Ale teď, když se potýkám s různými finančními problémy, tak nevím, jestli bych si znovu volila stejné povolání.

Jaké to bylo, když jste nastoupila do svého prvního zaměstnání? Jak na vás působilo tamější prostředí?

Před šesti lety jsem nastoupila na základní školu s výtvarným zaměřením, kde jsem jeden rok učila češtinu a občanskou nauku na druhém stupni. Nastoupila jsem tam, když jsem ještě studovala, takže jsem tam nebyla jedním z hlavních kantorů. Řešila jsem tehdy spoustu jiných věcí, takže jsem to tak neprožívala jako to prožívám teď. Ta škola byla hrozně pěkná, moderně zařízená v krásném prostředí. Vzhledem k tomu, že to byla výtvarná škola, tak tam byla krásná výzdoba, sochy a to, co děli vymodelovaly.

Jak na vás působili kolegové?

No tak, já jsem se tam seznámila pouze s pár kolegy, protože jsem v ty škole netrávila každý den. Byla jsem tam asi třikrát v týdnu. V kabinetě jsem byla s takovými dvěma mladšími kolegy a to bylo moc příjemné.

Jak na vás působili žáci?

Pamatuju si, že jsem měla trochu problémy se sedmou třídou. Byly to děti v pubertě, ale jinak to bylo fajn. Myslím si, že jsem někdy byla míň důrazná a měla jsem na začátku víc přitvrdit. Co se týče výuky, jak jsem do toho studovala, tak jsem přímo zkoušela některé věci, které jsme dělali na seminářích.

Jakým způsobem jste vedla výuku?

Když jsem měla občanku, tak jsem používala hodně hry. Třeba jsme měli téma Domov a žáci měli za úkol vybírat hodnoty, které jsou pro ně důležité a pak jsme se o tom bavili nejdříve ve dvojicích, pak ve skupinkách, pak jsme všichni ty hodnoty psali na tabuli. Jinak jsem tam měla víc češtiny než občanky.

A co vedení školy? Chodilo vám na hospitaci?

Měla jsem hospitaci jednu, co si pamatuju. Přišla ke mně paní zástupkyně na občanku a byla spokojená. Rozebrala to se mnou.

Jak se měnil váš způsob výuky během tohoto roku díky novým zkušenostem?

No tak, postupně jsem odbourávala trému před dětmi, přestávala jsem mít problém s nimi komunikovat. Ještě na vysoké škole jsem byla plná ideálů, že když budu vstřícná a příjemná, tak i žáci budou vstřícní a příjemní, že nám půjde o stejnou věc, takže budeme spolupracovat, ale zjistila jsem, že někdy to nejde. Na začátků, když jsem byla na základní škole, jsem zjistila, že i když má člověk dobrý úmysl, tak těm dětem se to někdy prostě nechce dělat, člověk tam musí dělat takovýho policajta a pořád na ně dohlíží. Tím jsem byla hodně zklamaná. Pořád jsem je musela kontrolovat, že nedonesl úkol, a pořád jsem je musela napomínat, aby byli potichu. To byla taková deziluze po té škole. Jinak, co se týče výuky, když jsem byla na praxi, tak to bylo takové krátké, neměla jsem přesnou představu, jak bude probíhat moje hodina nebo jakým způsobem budu zkoušet. Na začátku jsem měla strašný problém se známkováním. Zvláště, když jsem po roce nastoupila sem na gymnázium, tak jsem nevěděla, zda jim mám dát ve 3. a 4. Ročnících za ten výkon dvojku nebo trojku. Byla jsem si hodně nejistá v tom známkování.

A jak jste získala tu jistotu ve známkování?

No, asi tím, jak člověk denně se pohybuje v tom prostředí a má nějakou zpětnou vazbu od těch žáků a vidí, na co oni reagují, co se jim líbí a nelíbí, to chce prostě čas. Když jsem pak nastoupila na gymnázium, tak jsem spoustu času trávila nad přípravama, to bylo úplně hrozné, ale měla jsem dobré studenty, takže to šlo.

Jak na vás působilо prostředí gymnázia, když jste sem po roce výuky na základní škole přešla?

No tak, já jsem chtěla na gymnázium, takže jsem byla ráda, že jsem nastoupila, kam jsem chtěla. Jinak to prostředí, ta budova je tu stará, takže když pominu, že tady byla zima a špína a prach, tak se mi moc nelíbilo, ale zase jsem si tady našla přátele mezi kolegy, takže to pak táhne člověka do práce tadyto. Měla jsem prima studenty, takže to začlo být fajn. Měla jsem tady kolegyni, která mi půjčovala literaturu, a společně jsme debatovaly, jak vést hodiny, které pomůcky používat. Dokonce mi nabídla, že se můžu jít podívat na její hodiny, takže to bylo fajn. Největší problém jsem měla, to si vzpomínám, když jsem tady učila první hodinu, tak jsem si vyzvedla třídní knihu a šla jsem do 3. ročníku a otevřela jsem dveře a teď najednou ty děti vstaly a všechny byly větší než já a já jsem si říkala: „Ježíš, Maria, teďka jestli mě poslechnou a posadí se, když jim řeknu ať si sednou, tak to bude dobrý.“ A tak jsem je pozdravila a řekla jsem: „Posadte se.“ Oni si opravdu sedli, tak jsem si říkala: „Je to dobrý.“

Jak jste se tu postupně seznamovala s ostatními kolegy a vedením školy?

No tak, s kolegy podle těch kabinetů, jak jsme seděli. Já jsem teda ze začátku seděla v jiném kabinetě, takže jsme třeba narozeniny slavili dohromady, Vánoce a tak. To teď tady pokračuje, že se takhle scházíme. Se současným vedením je to spíše jenom na poradě a to se opravdu známe jenom čistě pracovně.

A jak je to s ostatními kolegy, kteří s vámi nejsou v kabinetě?

No tak, s těmi se seznamuji při různých akcích. Například předminulý týden jsme byli na tzv. Psychovíkendu, kde nás bylo asi 13 nebo 14 kantorů, takže se jako kantorů snažíme poznat a trávit spolu čas. Nebo když jedeme na výlet.

A je tu také skupina kolegů, s nimiž příliš nekomunikujete?

No, taky. Vždycky si mají blíž ti kantorů, kteří učí příbuzné předměty, bych řekla, ale mám i kamarádku matikářku. Jsou lidé, kteří se příliš nezúčastňují společných akcí a nemají zájem se družít a po zvonění jdou hned ze školy, takže ani nemám příležitost je poznat, takže se s nimi pak ani nijak nekamarádím. Jinak roli hraje samozřejmě umístění v kabinetech. Lidé, kteří jsou spolu v kabinetě, se víc znají a baví se spolu o osobních věcech. Ale myslím si, že se najdou i přátelé mezi těmi, kdo spolu nesedí v kabinetech. Ta příbuznost oborů je také důležitá, protože třeba my češtináři chodíme společně do divadel. No a dále je to také dáno tím, zda si ti lidé mají co říct, zda najdou společné téma hovoru.

A jak vedení s vámi komunikovalo?

No tak, tohle současné vedení mi nebylo na hospitaci, ale když jsem začínala, tak minulé vedení mi několikrát bylo na hospitaci. Paní ředitelka byla spokojená a mně spíš chybělo,

že to se mnou nerozebrala. Řekla jen: „Jo, líbilo se mi to.“ Ale já jsem chtěla slyšet, co dělám dobře a co špatně.

A jak jste měnila svůj způsob výuky díky novým zkušenostem?

No tak, já se učím stále. Pořád chodím na semináře a čtu novou literaturu, pořád něco měním. Jsem pořád v takovém vývoji a stále něco nového zkouším. V občance nebo češtině používám teď více debatu. Když jsem sem nastoupila, tak jsem se spíše držela tématu a neuměla jsem je zavést do hovoru, aby mi říkali svoje názory. Tehdy jsem jim předávala hotová fakta a občas nějakou hru, kdežto teď se snažím, aby i ti studenti se sami podíleli na té hodině. Víc s nimi debatuju. Už se toho tak nebojím. Zhruba asi mně trvalo dva roky, než jsem poznala, co je třeba, co mi jde a co ne.

Jakým způsobem jste poznávala, čeho je ve výuce zapotřebí a co je třeba změnit?

No, co člověk vidí, jak ti studenti reagují. A taky se řídím tím, jaký mám z té hodiny vnitřní pocit. Někdy jdu z hodiny a mám pocit, že se to moc nepovedlo, že takhle bych to už dělat nechtěla, a někdy mám pocit, že to bylo fajn, a studenti mi říkají: „Jé, to bylo zajímavé.“

Co si myslíte, že kantor potřebuje k tomu, aby dobře fungoval na škole?

Já si myslím, že nejdůležitější je pro kantora pocit zázemí na škole. Je důležité mít dobré vztahy s vedením, cítit, že vedení vás podporuje a váží si vaší práce. Minulý rok nám například pan ředitel řekl, že dobrý kantor nezůstává na škole, že když je někdo skutečně dobrý, tak nepůjde učit. Tak to jsme byli fakt demotivováni úplně všichni. Takže v každém případě je důležitá osobnost vedení školy a dále je důležité vybavení školy, zda si můžeme koupit pomůcky a učebnice, jestli můžeme jít na nějaký seminář, jestli se můžeme rozvíjet, používat knihovnu nebo dobře vybavenou učebnu. Pak jsou důležité vztahy na škole s kolegy, to, jací jsou studenti a pochopitelně záleží na tom, jak je kantor naladěný, zda je v pohodě nebo zda řeší nějaký problém.

Co studenty nejvíc baví a co je naopak pro ně nejméně oblíbené?

No tak, v literatuře mají rádi moderní literaturu, která pracuje i s nespisovnou stránkou jazyk, mají rádi literaturu, která se trochu vymyká běžnému literárnímu stylu, například prokletí básníci. Jinak moc nemají rádi poezii a rozbory básní. Co se týče ty občanky nebo teda těch základů společenských věd, na nižším stupni mají rádi kapitoly o partnerských vztazích, o dospívání, o mezilidských vztazích, o rodině a podobně. Na vyšším stupni mají rádi psychologii, někdo má rád i filozofii, moc je nezajímá politologie a právo.

Jestli byste mohla říci, v čem se výrazně liší váš nynější způsob výuky od počátečního způsobu výuky díky nabytým zkušenostem?

Na tak, strukturu hodiny mám asi stejnou jako na začátku: zápis do třídní knihy, zkoušení, výklad. Jiná je ale ta moje komunikace se studenty. Jsem si jistější, nedělá mi problém chodit mezi nimi. Jinak přípravy píšu teď daleko rychleji, když potřebuju připravit nějaké téma, už se prostě orientuju rychleji, jsem jakoby efektivnější. Když jsem sem nastoupila, tak jsem veškerý volný čas trávila nad přípravami. Na vyšším gymnáziu, když učím základy společenských věd, tak to musím mít načtené a vědět přesně, na co se chci studentů zeptat. Takže ze začátku jsem prostě nešla nikam do kina nebo si zacvičit, přišla jsem ze školy a dělala jsem přípravy. Teď už jsem si to všechno proučila, takže už vím, co budu učit a už to jenom obměňuju, zlepšuju, něco vypouštím, něco doplňuju, ale už prostě nad tím netrávím tolik času. Samozřejmě, čtu. To je jasné.

A jestli byste v závěru mohla říci, v čem se změnila vaše původní ideály ve vztahu k učitelství díky nabytým zkušenostem?

No tak, ze začátku jsem měla představy, že když budu k těm dětem vstřícná a vyslechnu je, tak že mě budou poslouchat, pracovat a bádát nad něčím. Postupem času jsem zjistila, že to někdy prostě nejde, že děti někdy o něco takovýho nemají zájem. Jsem zklamaná, že někdy nemají vůbec návyky slušného chování a chtějí na sebe pořád upozorňovat.

b) učitelka Ž., gymnázium, obor matematika-biologie

Proč jste se rozhodla být učitelkou matematiky a biologie?

Máme v rodině mnoho kantorů a geologů, takže učitelství mi bylo dáno z rodiny a rovněž zájem o přírodu, takže hlavně tu biologii jsem chtěla studovat a matematiku jsem si k tomu v podstatě musela vybrat, protože nebyla jiná kombinace. Už na střední škole jsem dělala středoškolskou odbornou činnost z biologie.

Jaké to bylo, když jste nastoupila do svého prvního zaměstnání? Jak jste vnímala školní prostředí, kolegy, vedení školy a žáky?

No tak, rok po gymnáziu jsem učila na základní škole 2. třídu všechny předměty. Po roce jsem šla studovat vysokou školu. Byl to pro mne obrovský zážitek. Bylo to náročné, protože jsem neměla žádné zkušenosti a odborné pedagogické znalosti. Učitelský kolektiv mě přijímal velice dobře, protože pocházím z učitelské rodiny a učitelé znali moji maminku, která učila ve vedlejší škole. Vedení školy na mě také bylo slušné. A s dětma jsem se skamarádila, i když jsem pochopitelně měla problémy především s kázní. Učila jsem je

v podstatě číst, což bylo pro mě nepochopitelné, protože jsem nebyla studovaná. Problém se čtením mi přišel neuvěřitelný, ale v podstatě byl.

Jaké zkušenosti na této škole ovlivnily váš pohled na učitelskou profesi?

Poznala jsem, jak na ty malé děti musím jít. Nemohla jsem na ně jít hrr, musela jsem postupně, pomalu, velmi názorně, počkat, až každý udělá to, co po nich chci. Tato systematická práce mi dělala zpočátku dost problémy. Byla jsem do té doby studentka a to tak nějak šlo a najednou jsem musela skákat a čekat, až si všichni otevřou sešit, až všichni vezmou knížku do ruky a dlouho jsem si na to nemohla zvyknout. Měla jsem jednu výbornou zavádějící paní učitelku, která byla školitelka všech kantorů v celém obvodu. Chodila jsem skoro s pláčem domů, když jsem odcházela z hospitace u ní, protože to byl nebe a dudy proti tomu, jak jsem učila já. Určitě to ale byla pro mě velká škola. Ale za ten rok jsem si věřila, že chci opravdu učit, že s těma dětma mě to baví, i když jsem byla ráda, že nebudu učit tyhle malé děti, ale studenty, kteří budou už na rozumné intelektuální úrovni.

A jaké to bylo, když jste nastoupila po studiích do zaměstnání?

Po skončení studia jsem nastoupila na toto gymnázium, kde jsem již 17. Rok. Nikdy jsem neměla se studenty velké problémy. Nastoupila jsem v roce 1989, takže hned nastaly velké změny v politické situaci a se studenty jsme společně chodili na ty demonstrace a dali jsme se velmi dobře dohromady. Měli jsme dost dobré vztahy, protože já mám ráda takovou tu spolupráci a přátelskou atmosféru. Proto se mi tady tak dobře učilo. Kantori mě tady také dobře přijali, já nemám problémy se seznamovat s lidmi. Měla jsem tu zavádějící paní učitelku. Nejprve jsem učila pouze biologii. Měla jsem 5 paralelek v jednom ročníku, takže jsem se vlastně učila učit ten příslušný jeden předmět.

Jak se během 1. roku pozměňoval váš způsob výuky díky nabývajícím zkušenostem?

Seznámila jsem se tu hlavně s pomůckami, které mohu používat a kolegyně mi poskytly radu, jak je používat. Také jsem chybovala v tom, že tím, že jsem učila pětkrát tu samou látku, tak jsem do určité míry předcházela dotazům žáků, což asi nebylo úplně dobře, a když jsem to pak učila popáté, tak jsem měla vychytané všechny otázky, takže to pro ty studenty nebylo tolik tvůrčí, ale ujistila jsem se, že učit zvládám a že to funguje.

Mohla byste charakterizovat, jaký byl tehdy váš postoj ke studentům?

Se studenty jsem vždycky mívala povětšinou přátelský vztah, který se ani po letech nijak nezměnil. Možná jsem teď trochu opatrnější v jednání se studenty. Samozřejmě, že se vždycky vyskytoval nějaký ten kázeňský prohřešek, ale to je celkem normální. Dříve si

studenti tolik nedovolovali jako nyní. Dnes jim to navíc musíme mnohem více tolerovat, protože ta společnost se již hodně změnila. Ale můj přístup je v podstatě stejný i dnes.

Mohla byste charakterizovat váš postoj ke studentům. O co se snažíte ve vztahu k nim během vyučovacího procesu a mimo něj.

No tak, já mám také hříšné myšlenky. Já si myslím, že když student chce nastudovat látku, tak ji nastuduje sám, třeba z nějakou malou pomocí. Pro mě je důležité, aby se naučili, že mají nějaké povinnosti, jak se jedná s lidmi, aby se naučili spolupracovat, slušně se k sobě chovat. To si myslím, že je pro jejich život daleko důležitější, než když se naučí z učebnice stavbu buňky apod. Něco jiného je matematiky, ale ta biologie si myslím, že když jsou průměrně chytrí, tak že jsou schopni se ji sami naučit.

Kdy jste začala učit i matematiku?

Já abych pravdu řekla, jsem byla přinucena vystudovat matematiku, takže jsem matematiku zase tolik ráda neměla. Začala jsem ji učit po roce působení na této škole. Na jednu stranu je matematika na učení jednodušší, v podstatě se hlavně počítá. Příprava na biologii je složitější, vyžaduje pomůcky. Navíc matematika se nemění, kdežto v biologii jsou nové objevy atd., takže člověk by měl pořád studovat. Takže matematika byla pro mě na učení jednodušší, i když není to přesně můj obor, který bych si představovala, ale vystudovala jsem ji, tak ji učím.

A teď jestli byste mohla charakterizovat svůj vývoj zkušeností.

Tak já bych řekla, že jsem tady s tou školou srostla. 17 let, co jsem tady. Ke studentům se můj vztah neměnil, i když studenti přicházejí a odcházejí. Ke kolegům mám poměrně dost dobré vztahy a myslím, že jako celek fungujeme dobře, i když se se všemi nestýkám, s vedením nemám v podstatě žádné vztahy než ty, co musíme mít, takže měli jsem vedení, které pocházelo z nás učitelů, takže ten kontakt byl daleko užší. Teď máme vedení nové a s ním, pokud není potřeba, není velká komunikace.

Čím je charakteristický váš způsob výuky matematiky?

Snažím se je naučit, aby pochopili princip úprav rovnic a ostatní látky, protože si myslím, že když se našprtají vzorečky, tak to zapomenou pochopitelně. Spíš se snažím, aby pochopili, co se pod tím skrývá, ale to samé je i v biologii. Tam je hodně pojmů, takže tam spíš jde o to, aby pochopili, jak tady na tom světě funguje a ty pojmy se naučí a pak zapomenou. To je mi úplně jasné. A v té matematice vlastně do určité míry, aby pochopili látku a aby určitým cvikem se dokázali určité postupy i nadřilovat. V matematice učím nižší gymnázium, kde je na rozdíl od vyššího stupně zapotřebí určitý dril. Tam jsou problémy vysloveně s aritmetikou a počítáním, kde stále ještě chybují v normálním sčítání.

a odčítání, násobení a dělení, takže tam se snažím, aby byli schopni něco spočítat bez kalkulaček.

Mohla byste charakterizovat, v čem se změnil váš způsob výuky matematiky oproti době, kdy jste začínala.

Tak, myslím, že jsem oproti způsobu, jak jsem učila na začátku svůj způsob výuky změnila v tom, že je často nechávám počítat samostatně s tím, že chodím mezi nimi a mohu jim jednotlivě radit, protože jsou skupiny žáků, kterým matematika jde a ti, kteří jsou slabší. Zpočátku jsem hodně počítala s nimi na tabuli, ti rychlejší se otravovali, ti pomalejší nestíhali, takže se většinou snažím hlavně v poslední době vysvětlit, ukázat a na některých příkladech společně procvičit a pak samostatně pracovat, aby každý pracoval podle svého tempa. Má to svá úskalí, samozřejmě, že neuhlídám 30 žáků, jestli opravdu počítají, takže musím být daleko pozornější, ale osvědčilo se mi, že pak skutečně si počítají samostatně a vědí, zda to dokáží samo vypočítat nebo ne a já to mohu znovu vysvětlit pro celou třídu a nebo jednotlivě. Na nižším gymnáziu jsem přešla od doby, kdy bylo u nás zavedeno. Předtím jsem na čtyřletém gymnáziu učila zhruba tři třídy tak do 2. ročníku.

V čem vidíte hlavní rozdíl ve způsobu výuky na nižším a vyšším stupni gymnázia?

Především v důslednosti. U těch malých dětí je důslednost naprosto nezbytná. Je důležitá kontrola domácích úkolů a kontrola jejich práce při vyučování, protože v jejich věku je nepozornost velice častým jevem a práce by jinak pro ně nebyla dostatečně intenzivní.

Jak pracujete s nadanými žáky?

Tak mají možnost se účastnit matematických olympiád. V nižších ročnících je to tzv. Pythagoriáda, většinou se jí zúčastňují a jsou pro ni nadšeni. Matematické olympiády se účastní běžně pět a šest žáků ze tříd. Jsou úspěšní učitelé a posílají se do dalšího kola. Pracuji s nimi tak, že v případě, kdy nevědí, jak příklad vypočítat, tak ho s nimi proberu. Pythagoriádu dělá v podstatě celá třída a to jsou takové zajímavé příklady spíše na úvahu, zatímco v matematické olympiádě, která se týká starších ročníků, jsou příklady opravdu těžké. Pythagoriádu v podstatě rozebírám s celou třídou. Jinak dávám běžně nadanějším studentům obtížnější příklady na procvičování, které pak mají možnost vysvětlit celé třídě.

A jak pracujete s méně nadanými žáky?

No tak, těm průměrným se ani nemusím věnovat. Větší pozornost věnuji těm, kterým to příliš nejde. Během hodiny jsem otevřená všem dotazům, to znamená, že kdokoli se mě zeptá, že nerozumí nějakému kroku v matematice, tak to hned vysvětlím. U těch průměrných jde spíše o problém v aktivitě, je jim často jedno, že to neumějí spočítat a počkají si, až se to dozvědí, až to někdo spočítá na tabuli. Těm hodně slabým studentům

nabízím doučování před. hodinou, po hodině a o přestávkách. Proberu s nimi to, co je potřeba, vyzkouším si je atd. a individuálně se jim věnuji. Také při vyučování na ně dávám větší pozor, častěji je kontroluji při samostatné práci a ptám se jich, zda je jim všechno jasné a pak jim nabízím konzultace.

A jak pracujete v biologii s různými typy žáků?

Tak tam bych řekla, že to moc netřídím, protože látky je poměrně hodně, takže skupinovou práci moc nevyužívám. Biologii učím na vyšším gymnáziu, zatímco matematiku na nižším gymnáziu. V biologii ale mívají laboratorní cvičení, takže tam pracují samozřejmě samostatně, mikroskopujeme a děláme pokusy, často spolupracují ve dvojicích a tam je větší šance pro jejich aktivitu. Samozřejmě dělají referáty atd., občas jdeme do nějakého muzea, na exkurzi atd. V biologii nerozlišuji práci se studenty na základě výkonnosti. Co se týče té biologické olympiády, tak tu mám na starosti na nižším gymnáziu. Existuje v podstatě školní kolo, které vypracovávají doma, a já je poučím jak, dám jim vyhledat literaturu, kterou potřebují. Teď zrovna dělám na nižším gymnáziu přednášku, jak se taková práce píše, protože zatím takovou práci ti mladší ještě nepsali. S těmi staršími píšeme větší seminární práci pro biologickou olympiádu. Těm se pak věnuji, jak je potřeba takovou práci napsat. V matematických olympiádách bývají zhruba dva studenti ze třídy úspěšní, ale v biologických tolik ne, protože tam je hodně práce.

Jaký je váš současný způsob výuky a postoj k žákům díky nabytým zkušenostem a v čem se výrazně liší od způsobu výuky a postoje k žákům, když jste začínala? Které významné události během let váš postoj změnily?

Tak především jsem mnohem důslednější na rozdíl od doby, kdy jsem začínala. Uvědomila jsem si, že studenti potřebují cítit, protože jinak mají pocit, že nemusí nic dělat, takže v tomhleto si myslím, že se budu učit stále a bohužel ta pracovní morálka bych řekla, že je čím dál tím slabší, takže proto musím být důslednější. Je pravda, že jsou třídy, které mám radši a které mám míň ráda. Bylo tomu tak i když jsem začínala, takže se to u mě v podstatě nemění. Záleží to na přístupu studentů ke škole.

Jak byste charakterizovala jednotlivé třídy, která je vám více sympatická a která méně a na čem to závisí?

Mám ráda nižší ročníky z toho důvodu, že jsou takové srdečnější, přístupnější, k tomu jsou ale víc nepozorní a neposední. U těch vyšších zase oceňuji to, že s nimi můžu mluvit jako s dospělými. V biologii, která mě víc baví, je to u vyšších ročníků víc odborné, takže mě to víc baví učit než na nižším stupni. Chodím raději učit do tříd, které jsou schopnější.

a dokážou debatovat, mají znalosti a snahu se něco naučit a jsou ukázněnější. Nesnáším drzosti a lhaní, což se také v některých třídách vyskytuje.

A na čem myslíte, že to závisí, jaká ta třída je?

Především na individualitách v té třídě, které tam mají hlavní slovo. Pokud mají hlavní slovo ti neukáznění, líní, tak ti ukáznění a pilní jsou v pozadí a tiší a celá třída vypadá, že je neukázněná a líná. Pokud naopak mají hlavní slovo ti pilní a ukáznění, pak i celá třída vzbuzuje takový dojem, protože ti ostatní jsou v pozadí.

c) učitelka Mu., obchodní akademie, obor český jazyk-občanská nauka

Proč jste se rozhodla být učitelkou češtiny a občanské nauky?

No tak, mě bavila občanská nauka, musím přiznat, že nejvíc mě bavila literatura, no a na gymnáziu to tak vplynulo, že bych šla učit, baví mě práce se studenty, chtěla jsem raději učit ty starší a myslím, že je to fajn. Literatura mě bavila už od základní školy a základ společenských věd mě později na střední škole také zaujal, protože se to hodí k životu, zejména psychologie a sociologie.

Zkuste si vzpomenout, jaké to bylo, když jste nastoupila do své první školy jako učitelka.

Jak jste se seznamovala s kolegy, vedením školy a se studenty?

Tak já jsem především z důvodu platového ohodnocení šla na soukromém učiliště stravování a služeb, kolektiv mě přijal velice hezky a studenti také, ale moc se jim nechtělo učit. Někteří sice měli snahu, ale moc jim to nešlo, ale některým se teda moc učit nechtělo. S kolegy jsem se seznamovala klasickým způsobem při řešení nějakého problému, musím říct, že i v kabinetě jsem měla dobré kolegyně. Občas se k seznamování naskytla příležitost při posezení v restauraci nebo sportovních aktivitách jako bowling a tak. Musím říct, že jsem v podstatě neměla s nikým problém, pouze výjimečně někdo občas nedodržel kolegiální zásady, ale to jen výjimečně. Většina lidí tam byla sportovně založena, a tak jsme vycházeli dobře. Starší kolegové se mi snažili poradit, jak učit, a protože už ty žáky znali, tak mi o nich i něco řekli. Měli jsme tam fajn výchovnou poradkyni, tak nás informovala o různých aktivitách a zaujala mě tam jedna věc, že studenti se chodili svěřovat těm starším kolegům, zatímco nás mladších se víc styděli.

Jakým způsobem jste spolupracovali?

No tak, tu občanskou nauku jsem tam učila jenom já, takže tam jsem byla svým pánem a co se týče českého jazyka, tak tam mi pomáhala jedna starší kolegyně, radila mi, co připravit k maturitě, radila mi, jak postupovat na dálkovém studiu s dospělými lidmi, takže to bylo takové mateřské, bych řekla.

A jaké bylo vedení školy?

Tak tam v podstatě chodily na hospitace paní zástupkyně, byly mi tam myslím dvakrát na hospitaci, v podstatě se jim to líbilo, tam k té občance neměly ani co říct, tam jsme zrovna snad probírali rodinu, typy rodin a atak dále, měla jsem k tomu takovou hezkou knížku, takovou moderní o různých situacích v rodině. V té občanské nauce jsem si byla svým pánem, tam nebylo co řešit, když slyšely, že mluvím k tématu. Pak u mě byly i na češtině, docela se jim to líbilo a byly překvapené, že jsem i taková ráznější.

A jaký vztah jste si utvářela k učňům?

My jsme si utvářeli vztah vzájemně. U někoho to šlo hned, u někoho to bylo spleťtější, musím říct, že tahleta zkušenost mi dala hodně do života, protože jsem se setkala s dětma, které nemají vhodné rodinné zázemí, takže se to potom odráží i v té škole, docela, jak jsem byla ještě taková pedagogicky nezkušená, tak mě překvapovala ta forma jejich praxe, kde se s nima tady nikdo nemazlil. Někteří učňové tam byli takoví snaživí, ale někteří byli takoví trochu drsnější.

Jaký byl váš počáteční způsob výuky?

No tak já jsem měla vždycky připravenou nějakou diskusi, což se u těch zlobivých moc nesesetkalo s odezvou, takže jsem to pak vypracovávala na systém příkazů a trestů, pak už mě to přestalo bavit, protože to bylo stereotypní, snažila jsem se o výklad doplněný aktualitami a v literatuře ukázkami doplněné nějakou samostatnou prací.

Jaká byla vaše počáteční motivace pro způsob vedení hodiny a postoj k žákům a jak se během tohoto roku změnila díky novým zkušenostem?

No tak, já, jak už jsem řekla, jsem sem nastupovala hlavně z finančních důvodů a vůbec jsem nevěděla, co mě tu bude čekat, zvláště u některých těch zlobivých kluků. Ale přesto jsem neztrácela naději, že jim může i něco dát, třeba i jenom to málo, že se k nim někdo chová slušně. Bylo mi pak postupem času hrozně líto, že třeba mají už takovou ztrátu iluzí, jak vyrůstali z těch poměrů. A musím říct, že pro mě to byla dobrá škola, protože jsem se s ničím takovým nesesetkala a občas jsem zjistila, že je rozdíl mezi tím být slušný k těm žákům a být hloupý, nechat se opít rohlíkem. Mně se hrozně líbilo být vstřícný, být slušný, ale zároveň přísný, protože oni tam dokázali všeho zneužít, třeba, že si pletli dobrotu s hloupostí a to mě hodně naučilo. Já jsem totiž hledala práci hodně narychlo a zaujalo mě

tady to platové ohodnocení a okamžitá možnost nástupu na celý úvazek, ale jinak to byl pro mě skok do neznáma. Čekala jsem něco úplně jiného. Já jsem ještě z generace, kdy to učiliště ještě mělo úroveň, což neříkám, že tadyto nemělo úroveň, ale přece jenom ti kluci někteří se prostě nechťeli učit. Musím poděkovat svojí kolegyni, která mi hrozně pomohla, byla pro mě takový vzor, měli jsme ji všichni v podstatě rádi, ale zároveň z ní měli všichni respekt, to bylo přesně to, čemu se říká charisma, že tohohle docílila, takže mi pomohla s jednou problémovější třídou je zkrotit, takže jí musím moc poděkovat a v podstatě jsem pak už věděla, že budu chtít jít jinam z hlediska svého nějakého rozvoje a musím říci, že třeba to i těm dětem bylo líto, že nechápaly, že je tam jenom nechám, takže jsem jim to prostě vysvětlila, že musím také zkusit i něco jiného a dodnes třeba i ti největší sígři se hlásí a je to takový jako milý, no.

A jak se během toho roku, co jste tam byla, měnil váš postoj k těm žákům?

No tak tam záleželo, o jakou šlo třídu. Pokud to byla problémová třída, tak tam se to utáhlo na systém úkolů, příkazů a postihů, ale nicméně musím říci, a to mi bylo vždycky líto, že tam byli i někteří, kteří by se chtěli učit, a pět ze třídy jim to nabouralo hlukem a nekázní. Takže jsem udělala krátký a proces a pak už to vypadalo dobře. No a jiné třídy, já jsem byla i překvapená, že se s nima dalo i hezky vyjít, že třeba tam byly i děti inteligentní a v postatě mi bylo líto, že ty rodiče si ani nezjistili jiný možnosti a prostě je tam tak jenom dali. A oni se pak tam cítili dobře, že nemusí ani nic moc dělat. Pro mě to byla cenná zkušenost, že jsem si uvědomila, že ne každý má možnost mít doma klid, moci se učit a tak dále. Takže, to mě docela jako zaujalo.

A jaké byly jejich vědomosti v češtině a občance?

No tak, na začátku jsem měla moc velké očekávání, ale pak jsem byla nucena přípravy přizpůsobovat realitě, musela jsem je zlehčovat, ale nejvíc mně bylo líto těch, kteří se opravdu učili, ale nešlo jim to. Pak tam byli tací, kteří měli přirozenou inteligenci, ale do učení se jim nechťelo, což šlo u té občanské nauky zjistit na základě nějakých aktualit a podobně. Diskuse v občanské nauce jim šly, měli i snahu připravit si referáty. Všimla jsem si trochu sklonů k extrémismu, k takovým těm rasistickým projevům. Musím říct, že mě někdy ty diskuse až šokovaly, ale děkuju vlastně i za tuto zkušenost, aspoň člověk pak vnímá i myšlení těchto lidí. Co se týče literatury, tak tam třeba byli i studenti nadaní a někteří ne. Dalo se je chytit třeba na ukázce nějaké zajímavé knížky. Byli tam i studenti, co chtěli potom i maturovat, takže měli i zájem. V pravopise jsem se setkala s chybami, které jsem v životě neviděla, ale našly se i výjimky, kterým ten pravopis šel.

Jaká byla vaše hlavní motivace změnit tuto školu?

No tak, určitě ne kvůli studentům. Těch mi bylo až líto, že je opouštím. Uvědomila jsem si, že člověk musí myslet i na sebe. Ten první rok jsem ještě měla motivaci to změnit. Viděla jsem tam pedagogy, kteří by chtěli jít pryč, ale už se jim nechtělo. Toho jsem nikdy nechtěla docílit, abych tam potom byla třeba znechucená a tak. Takže hlavní důvod byl zkusit něco nového a abych trošku profesionálně víc rostla v těch předmětech

A jaké to bylo, když jste nastoupila do svého nového zaměstnání? Jak na vás působili kolegové, vedení školy a studenti?

No tak, musím poděkovat za předchozí zaměstnání, protože když jsem nastoupila sem na obchodní akademii, tak tady mi studenti připadali hodní, disciplinovaní. Teď už je samozřejmě tady vidím trošku jinak. Kolegové byli v pohodě, protože tady máme kabinet, kde jsme všichni přibližně stejné věkové skupiny a myslím, že je příjemné, že se na ně a mohu i spolehnout. Jinak tím, že jsme velký kolektiv, tak někoho znám třeba méně, ale mám tady vcelku příjemnou atmosféru, což si myslím je důležité. Hodně se seznamujeme při společných akcích jako je divadelní představení a podobně. Tam máme čas si i popovídat. Během pracovního dne na to není čas. To mluvíme jen o věcech pracovních. Jinak jsem se zde ještě nesetkala s nikým, kdo by mi vyloženě vadil.

A jak je to s vedením školy?

Tak, tady jsem už také měla dvě hospitace, teď mě bude čekat další. Jedna hospitace byla od paní zástupkyně. Byla to literatura a paní zástupkyně byla docela spokojená. Líbilo se jí pojetí hodiny, vyjadřování, řekla mi, že mám takovou metodu cukru a biče, což byla pro mě zpětná vazba, která se mi líbila. Pak mi na hospitaci českého jazyka přišla moje kolegyně, což z odborného hlediska pro mě bylo důležité. Upozornila mě třeba na nějaké věci, abych víc pracovala s článkem. Potom mi řekla takový organizační věci, které nemáme moc rádi, jako napsat téma, hodinu a tak dál. Takže od ní jsem se poučila spíš po té odborné stránce. Pak se sem na mě přišlo podívat i pár lidí z fakulty, ale nedali mi žádnou zpětnou vazbu. Myslím si, že je pro mě důležitý vidět tu zpětnou vazbu.

A jaké to bylo se studenty, když jste sem nastoupila, jak se postupně měnil váš způsob práce s nimi?

No tak, jak už jsem řekla, v porovnání s předchozí školou jsem byla studenty příjemně překvapena. Někdy mě mrzí, že není dost času odhalit takové ty talenty, i když jich je tam hodně, třeba v té literatuře. Jsem v podstatě spokojená, teď třeba trochu víc přitvrzuju, co se týče vědomostí, protože jsem s nimi minulý rok poprvé maturovala a vidím, že je potřeba je malinko nasměrovat. První rok jsem měla trochu problémovější třídu, ale vzhledem k tomu, že jsem sem přišla z předchozího zaměstnání, tak jsem je nakonec měla velmi ráda.

A jak je to s úrovní jejich znalostí a která témata je nejvíc zajímají?

No tak, úroveň musím říct, je dobrá, v některých případech i vysoká. Někdy jsem až překvapená. Nechce se jim moc pracovat v hodině při té literatuře, rádi poslouchají. No a občanská nauka mě hodně bavila, protože tam bylo v podstatě všechno, psychologie, sociologie, takže tam se dalo úžasně komunikovat a navíc jsem měla první ročníky, které byly hodně komunikativní. Žáci byli ještě zvyklí ze základní školy být aktivní. Teď mám třetí ročníky a začínáme maturitní filozofii a tam už je to takový odbornější, ale někteří ten zájem mají, že je to něco nového a potřebují to pak k maturitě.

Zkuste teď porovnat znalosti učňů se zdejšími studenty.

No tak, na učilišti byli i tací, kteří by klidně mohli jít sem, občas tady na této škole zaznamenám mezery ve vědomostech, ale tady ti studenti mají schopnost se naučit a doplnit si ty mezery. Tam sice někteří měli obrovskou snahu, ale nedokázali to. Tam sice učeň napsal referát, ale přesto, že si to desetkrát kontroloval, nadělal tam spoustu chyb. Tady mají studenti i větší pocit odpovědnosti vůči té maturitě. Co se týče chování, tady je samozřejmě lepší. Tam sice někteří dělali vyloženě nepořádek, ale byli tam i tací, kteří byli slušní a dávali pozor. Rozhodně bych tam neházela všechny do jednoho pytle.

Srovnejte nyní jejich zájmy v občanské nauce, co se týče oblíbenosti a neoblíbenosti témat.

No tak, v obou případech se setkávám se znechuceností politickou scénou, vždycky ty diskuse skončí tím, že to stejně všechno nestojí za noc. Možná na tom učilišti měli větší deziluzi, že je čeká po skončení učiliště práce. S tím jsem se u mladých lidí nesetkala. Věděli, že pro ně nebude život příliš jednoduchý, že je čeká tvrdá práce, kterou poznali už na těch svých praxích. Oblíbeným tématem tam i tady je třeba rodina nebo typologie osobnosti v psychologii. Na učilišti jsem zaznamenávala určité rasistické prvky, které se samozřejmě vyskytují i tady, ale v daleko menší míře. Na učilišti četli dokonce i Remarquu, ale neměli pak kapacitu se naučit do literárního testu. No a na této škole někteří hodně čtou, ale najdou se i ti, kteří vůbec nečtou. Oblíbeným žánrem je sci-fi, Harry Potter a tak.

Jak se měnil způsob vaší výuky na této škole během prvního roku?

Snažila jsem se postupovat systematicky a mít v té hodině takový přehled, protože jsem si musela v hodině udělat řád, aby to nebylo chaotické. Nemám ráda chaos. Teď jsem na této škole druhým rokem a víc si dovoluji improvizovat. Troufnu si i dát nějaký ten prvek navíc při práci s textem.

a jakou máte motivaci do budoucna?

No tak, zatím mě to na této škole baví. Mám tady pořád nové úkoly. Minulý rok to byla první maturita z češtiny a letos to bude první maturita z občanky, dostala jsem i nové třídy, takže je to živější. Uvidím, jaké to bude za pár let.

d) učitelka Ma., obchodní akademie, obor matematika-fyzika

Proč jste se rozhodla být učitelkou?

Tak motivací pro mě byli asi zčásti kantoři, které jsem měla na základní a střední škole, ale já jsem asi jedna z těch výjimek, která zhruba ve 12 až 13 letech měla jasno o svém budoucím povolání, takže jsem neměla nějaké problémy s rozhodováním. Přitahovala mě hlavně práce s dětmi a moje rodina by vám asi řekla, že jsem rozená učitelka. Asi jsem to odjakživa chtěla dělat a líbilo se mi na tom to, že můžu někomu něco vysvětlit a instituce školy mi přišla vždycky hezká.

Jaké předměty učíte?

Mým oborem je matematik a fyzika a studovala jsem na matematicko-fyzikální fakultě přímo tento obor jako učitelství. Vždycky jsem měla jen matematiku a fyziku a dva roky jsem tady na obchodní akademii učila finanční matematiku, což bylo hodně blízké ekonomice, ale podstatou je matematika.

Proč jste se rozhodla právě pro matematiku a fyziku?

tak asi mně to bylo blízké, protože mě ta matematik vždycky bavila. Fyzika sama o sobě mi přišla nejbliž tomu oboru, ale abych byla upřímná, tak kdyby to bývalo bylo možné, což se nedalo vystudovat, tak bych asi chtěla dělat a celoživotně to tak cítím, matematiku a češtinu.

Co vás nejvíce bavilo na té matematice?

No tak to samotné studium bylo dost náročné a dalo mi zabrat, takže abych byla upřímná nejvíc mě asi během těch pěti let bavily praxe na školách, které začaly ve 3. ročníku a nejdříve jsme chodili na základní a pak na střední školu. Vlastně to už byla příprava na to budoucí povolání a musím říct, že když jsem tu praxi okusila, tak jsem se celý rok studia upínala k tomu, že zase budu moct jít na praxi. Asi jsem ty obtížný zkoušky z matematiky a fyziky zdolávala s vidinou, že jednou budu moct jít učit.

A co vás nejvíce bavilo na matematice na střední škole, že jste se rozhodla ji studovat?

No tak, bavila mě tím, že mi nedělala potíže a pak mi připadala poměrně jednoduchá na vysvětlení. Je to sympatická věda, je přesná a navíc, já jsem studovala za komunismu a vysvětlovat tehdy někomu historii, když byla pokřivená, to by byl holý nesmysl. Takže trošku bych řekla to bylo daný tou dobou, protože matematika a fyzika byly bez diskuse obory, které byly tou dobou nenapadnutelné.

Jak dlouho učíte a na kolika školách jste učila?

tak učím od roku 1984, kdy jsem nastoupila bezprostředně po absolutoriu na jednu pražskou obchodní akademii na roční zástup za mateřskou dovolenou. Kolegyně se po roce vrátila a já jsem odešla na zdejší obchodní akademii, kde jsem setrvala s přestávkou pěti let od roku 1990 – 95, kdy jsem zase naopak já byla na mateřské a pak jsem se zase sem vrátila a jsem tu dodnes.

Jaké to bylo, když jste nastoupila do svého prvního zaměstnání? Jak jste vnímala školní prostředí, kolegy, vedení a žáky?

Vzhledem k tomu, že s tou školou mám ještě dosud nějaký kontakt, byla jsem tam dvakrát jako předseda u maturit, mám tam vlastně dodneška profesně kamarády, takže mám ty vzpomínky docela živé. Řekla bych, že když jsem sem poprvé nastoupila, nebylo to pro mě nic dramatického, já jsem se vlastně na to povolání připravovala, takže jsem vlastně věděla, do čeho jdu, nestalo se mi to, co mým některým spolužákům, kteří třeba to učitelství tak úplně dělat nechtěli, šli to zkusit a byli konfrontováni s tou realitou, která je pro někoho dost tvrdá. To mě nijak nezaskočilo, takže já jsem měla ten začátek v porovnání s jinými kolegy poměrně snadný, navíc ta škola byla výhradně dívčí a myslím si, že mě přijaly docela dobře. Samozřejmě, že mi do noty hrál obor, protože ta případná nekázeň se tou matematikou řeší poměrně snadno. Kdybych učila občanskou nauku a měla tam jednu hodinu týdně, tak chápu, že ty studenti si můžou i trochu dovolovat. Když učíte čtyřikrát za týden ve třídě matematiku nebo fyziku, tak si tu autoritu zjednáte docela snadno. Ne že bych se k tomu uchýlovala často, ale když jsou ti studenti hodně nevstřícní, tak ten kantor má vždycky poslední slovo. ale myslím si, že jsem někdy nemusela se uchýlovat k těm nejtvrdějším postupům, že by se mě děti bály. Ale já navíc nejsem konfliktní typ a se studenty vycházím. Dneska s odstupem těch 20 let nemám nějaké hrůzné vzpomínky na své začátky.

A jak jste se seznamovala s kolegy?

Tak byla jsem vždycky v kabinetě díky tomu oboru takže to má za důsledek, že se vyčleníte z té větší skupiny, která bývá ve sborovně, ale na druhou stranu se v kabinetě máte možnost seznámit blíže s kolegy. Tam v tom kabinetě nás bylo osm, a tím pádem se dostanete do takové uzavřené společnosti, která vás buď přijme nebo ne. Mě naštěstí přijali, takže to

bylo takové přirozené. Navíc jsem byla mladá ve věku dcer těch kolegyň, což nám nahrávalo ve vzájemném porozumění, takže to zařazení do kolektivu bylo naprosto přirozené a zase naopak s těmi ostatními, s kterými jsem se neviděla v kabinetě a kteří byli ve sboru, tak tam zase byli moji vrstevníci, takže naprosto přirozeným způsobem jsme třeba ze školy si šli sednout do kavárny nebo hospůdky. Řekla bych, že takovým naprosto přirozeným způsobem jsem do kolektivu zapadla.

A jak jste se seznamovala se studenty?

No tak tehdy za komunismu se jezdilo na brigády. Jezdilo se na brambory a na chmel a tam máte velice dobrou příležitost poznat děti i z ty druhý stránky. A na druhou stranu ty děti mají příležitost poznat vás. Na brigádách jsem se vždycky dostávala na stranu studentů, protože s těmi jezeďáky bylo někdy těžký porřízení, a když vidím, že je něco opravdu nesprávné, že po dětech chtějí úplné hlouposti, tak jsem se za ně prostě postavila a řekla jsem, že tohle dělat prostě nebudou. Takže ty studenti viděli, že když o něco jde, tak se za ně postavím.

A jak to bylo s vedením školy?

Tak v té první škole, kam jsem nastoupila to bylo tak, že ta paní ředitelka se v té škole moc nepohybovala, ta škola se řídila sama, by se dalo říct a ty zástupkyně byly velice schopný a pracovitý a moc milý paní, takže tam žádný problém nebyl, a když jsem po roce přišla sem, tak bych řekla, že to bylo obdobný. Za toho komunismu ten ředitel byl dosazená politická šarže a vlastně měl klid a potřeboval, aby tam tu práci dělali zástupci, kteří byli vybraní, samozřejmě měli jaksi politickou příslušnost pro tu funkci, ale v podstatě to byli pracovití a schopní lidi, jenom udělali ten ústupek, že do ty strany vstoupili. A vlastně ta komunikace s tím vedením byla vždycky přes ty zástupce, kteří byli víceméně slušní.

A jak to bylo s hospitacemi?

No tak hospitace samozřejmě byly, protože jsem byla nová, takže mně na hospitace chodila jak ta kolegyně, která měla na starosti katedru, tak i tady jsem měla hospitace od té nadřízené kolegyně a pak od toho vedení, ale musím říct, že já naštěstí jsem typ, který nemá s hospitacemi problém, já sama osobně během 2 minut zapomenu, že někdo vzadu sedí a učím tak, jak jsem zvyklá. Navíc jsem nikdy nedělala přestupky proti správnému vedení hodiny, takže vždycky výsledek ty hospitace byl bezproblémový. Nechodili mi někdy na hospitace příliš často, protože pokud někomu chodí na hospitaci každý měsíc, tak to může kantor pociťovat jako nějaký tlak a i dobrý kantor se pak může těmi hospitacemi rozložit. Naopak zase by mi určitě vadilo, kdyby se ten šéf na mě ani jednou nepřišel podívat, což by svědčilo o nějakým nezájmu z jeho strany nejen o mě, ale i tu školu jako

takovou, takže s tím jsem naštěstí neměla nikdy problém v jednom ani ve druhém směru. Zpočátku ke mně chodili dvakrát až třikrát do roka, ale později, když už jsem byla zaběhlá, tak vedení chodilo zcela výjimečně, hlavně, když přijde na školu inspekce, pak chodí inspektor v doprovodu toho vedení. Tedy zpočátku byly hospitace častější, ale pak později byly roky, kdy u mě nikdo nebyl. Do učitelského sboru chodí pořád někdo nový, takže to vedení je využito i jinak. Navíc my zkušení kantoři si při vhodných příležitostech můžeme sami sdělit, co nás tíží a co bychom si představovali, takže není ani důvod na tu hospitaci bezprostředně jít. Navíc aprobace mého současného vedení je jiná než moje, takže ani nemohli posoudit odbornost, takže to byly spíše drobnosti typu, co si všimne ten, který si tam sedne a má možnost pozorovat, zda se děti věnují tomu, čemu mají, a při té hospitaci občas někdo vytkne, že někdo vzadu si něco četl apod. a kantor ve předu si toho nemohl všimnout a nebo to v dané chvíli nechtěl řešit, protože to považoval za ztrátu času, třeba, že si tam vzadu dítě něco kreslilo nebo něco jedlo. Když někdo nechce dávat pozor, škodí sám sobě a kantor se potřebuje věnovat především těm, kteří pozor dávají.

Jakým způsobem jste začínala učit?

Já bych řekla, že od začátku je to asi zase daný tím oborem, tou matematikou. Samozřejmě, můžete zkoušet nějaký moderní metody, ale v rozpětí 15 – 18 let, tak už s nějakýma skupinovým a metodama a hrama s těma dětma už proto není prostor a hlavně ta efektivita je velmi malá. Když máte ty děti menší a potřebujete je nějakým způsobem zaujmout, tak je těch příležitostí víc. Tedy přece jen je to trošičku na jiný bázi, máte určitý objem učiva, který těm dětem potřebujete předat a nezbyvá než v 90% takový ten klasický model, kdy se jim to snažíte vysvětlit, obracíte se na ně během výkladu i při opakovacích hodinách, mohou za vámi přijít s dotazy i o přestávce. Řekla bych, že těmi léty člověk řadu věcí zapomene, ale já bych řekla, že jsem se příliš moc nezměnila, samozřejmě ty zkušenosti vás vedou, ten vývoj přichází na základě těch zkušeností i zpětné vazby, kterou mám s těma studentama a nebo i s těma absolventama, kteří přijdou a vyprávějí mi, co na vysoký, co se jim hodilo a nehodilo, tak to bych řekla, že se člověk přirozeným způsobem vyvíjí, ale nemám dojem, že bych za ty léta se radikálně proměnila a že bych v nějakém zlomovém momentě řekla: „Tak takhle to nejde, musím to dělat jinak.“ Myslím si, že kdybyste mluvil s jazykářem nebo tím, kdo učí historii, tam možná je prostor pro nějakou změnu v tom přístupu, ale tady pořád $1 + 1 = 2$ a způsob, jak to vysvětlit se asi tolik nemění. Sama za sebe nemám dojem, že bych se radikálně měnila, přijímám poznatky kolegů a postupující vědy, ale v matematice se tolik toho převratného, co by zamlouvalo učivo střední školy, nestalo a v fyzice v tom našem kurzu na obchodní akademii toho tolik nestihnem a jde jen

o to ty děti seznámit s těmi základními poznatky, což se taky tolik nemění. Samozřejmě, lidský přístup se mění s věkem a také díky společenským změnám, ale ten profesionální, tam nejsou zase takové převratné změny.

Jak pracujete se třídou jako celkem?

S těmi nadanějšími se pracuje mnohem lépe. Na naši školu ale ti nadaní nechodí. Chodí na gymnázia. Máme každý rok den otevřených dveří a tam mi rodiče říkají, že své děti nechají dát na gymnázium, protože by tam nezvládly matematiku. Na naši školu jsou děti přijímány na základě průměru, a ten je díky poptávce po naší škole velmi vysoký, 1,1 na lyceum a 1,3 na obchodní akademii, takže k nám jdou děti, které mají na základní škole moc hezký známky, ale tu matiku mají asi vydřenou nebo jim učitelé přimhouřili oko, takže ta špička na matematiku sem prostě nejde. Rodiče vždycky argument, proč jdou děti sem, spojují s matematikou, fyzikou a chemií. Tyto předměty tady jsou, ty děti v nich vesměs trochu problémy mají, ale co je nejhorší, že ve 4. ročníku všichni chtějí jít na vysokou ekonomickou a všichni s hrůzou zjistí, že se dostávají na stejnou startovní dráhu s gymnazistama a budou muset obstát stejně jako oni a oni jsou mnohem lépe na matematiku připraveni, takže v tom závěru jsou nuceni přidat, ale na začátku sem jdou z důvodu, že jim moc nejde matika. Takže na této škole se ani nevyskytují příliš nadaní jedinci na matematiku a matematickou olympiádu jsme zde nikdy nedělali. Pouze jednou projevil jeden mládenec z prvního ročníku zájem, my jsme mu to samozřejmě umožnili, absolvoval školní kolo, ale dále už se neprosadil. V rámci třídy mám několik nadanějších žáků, kteří tu třídu táhnou a pomáhají mi při vysvětlování ostatním žákům a pak tam je pár žáků s výraznými problémy, kteří kdy mají zájem, chodí individuálně na konzultaci, ale řekla bych, že ta práce je samozřejmě zaměřena na takový průměr a já se pokouším v rámci průměru, který je ve třídě, vysvětlit maximum, abych je dostala dál, protože všichni se budou pokoušet o studium na vysoké škole, a tam aby nějakým způsobem obstáli. Mám zkušenosti za ta léta, že když ty děti opravdu chtějí, tak jsou schopny zamakat a připravit se na přijímačky a obstát i během studia na VŠE nebo na vysokou školu zemědělskou. Připravit se na přijímačky z matematiky je pro ně mnohem náročnější než to vlastní studium. Proto práce v té třídě není zdaleka tak diferencovaná jako na gymnáziu, kde máte špičku i to dno. U nás se spíš setkáváme s takovým tím širším průměrem. My díky té náplni výuky, která není tak náročná, jsme schopni vytáhnout i ty děti, které na tom jsou relativně špatně.

V čem se výrazně lišila tato škola od té první školy, kde jste učila a v čem si obě byly podobné?

Tak ta první škola na mě dělala dojem, že se řídila sama. Sem jsem přišla v roce 1985 a škola na mě dělala dojem absolutního pořádku ve srovnání s předcházející školou, tamto bylo běžná ekonomická škola a toto byla škola zaměřená na zahraniční obchod a byla výrazně prominentní spolu s druhou pražskou školou tohoto typu. Byly napojeni na nejvyšší politické špičky. V té třídě člověk pracoval defakto pod stálou kontrolou těch nejvyšších orgánů. Měli jsme tu například syna Miroslava Štěpána. Bezprostředně před revolucí jsem měla ve třídě dva pracovníky státní policie, kteří stáli na chodbě a hlídali nás. Po této stránce jsme pracovali pod tlakem, ale mě to nikdy nikterak neovlivňovalo a nechávalo mě to chladnou. Z tohoto důvodu to zde vždycky bývalo pečlivě zorganizováno. Když jsem sem po roce přišla, tak jsem tady měla několik vrstevníků, takže jsme tady byli docela dobrá parta, takže ten přechod z jedné školy na druhou byl docela bezproblémový a já jsem se docela bez problémů zařadila. V kabinetě díky oboru jsem se dostala mezi ty starší, takže zase mi to pomohlo v tom navázání kontaktu se starší generací přes ten obor a moji vrstevníci byli jazykáři a i z jiného oboru, takže přes ně jsem se dostala k těm ostatním. Co se týče vedení, jeden ze zástupců byl matikář a vůči mně nebyl zaujatý a po první hospitaci, kterou absolvovali s ředitelkou, o mně měli docela dobrý mínění a nikdy jsem ve škole nepocítila výrazně špatný pocit. Samozřejmě, že s někým jsme si individuálně nevyhovovali, ale po všech stránkách jak s dětmi, tak s kolegy jsem nikdy problémy neměla.

Jaký byl váš velký pedagogický vzor, který ovlivnil váš postoj ke studentům?

Tak moje matikářka ze základní školy je dodnes mojí velkou přítelkyní, scházíme se, bavíme se nejen o profesi, ale i o rodinách a staly jsme se velice dobrými přítelkyněmi. Byla vždycky pro mě vzorem jako matematik, kantor a člověk. Ale odstrašujícím příkladem byli pro mě kantoři, o kterých jsem si dokázala říct: „Tak tohle nikdy nesmím dělat!“ Setkali jsme se s evidentní nespravedlností, kterou si dítě celý život pamatuje. Takže jsem si řekla: „Tohle nesmím nikdy dělat!“ Moji studenti by vám možná řekli, že jsem taky dokázala být někdy nespravedlivá, ale musím se přiznat, že pro mě hlavním vždycky bylo, kromě toho, abych děti naučila matematiku, dát jim dobrý lidský vzor. Aby mě brali nejen jako kantora, ale i jako člověka a neměli pocit, že jim říkám něco jiného, než co si myslím. Když se ve třídě stalo něco závažných a já měla pocit, že pravda je na straně té třídy, tak jsem se vždycky za tu třídu postavila bez ohledu na to, zda jsem musela vystupovat proti kolegovi nebo vedení. Chtěla jsem, aby děti věděly, že jsem se snažila o maximum bez rozdílu na to, jak se celá věc nakonec vyřešila. S postupem doby jsem přesvědčena, že smyslem kantora není toho žáka naučit to, co on umí, ale především jim ukázat, že je dobrý

Jaká byla vaše prvotní motivace ve vztahu k žákům a způsobu výuky, když jste nastupovala do svého prvního zaměstnání?

Chtěla jsem je něco naučit a zároveň jsem chtěla, aby se v hodině nenudili, aby jim to dalo i něco jiného, než tam jenom sedět. O to se pokouším pořád, ale v praxi se člověk setkává s různými překážkami, především časovými.

Jak dlouho učíte a na kolika školách jste již učila?

Takže učím už devátým rokem a toto je moje čtvrtá škola, z toho druhá střední.

Zkuste si vzpomenout, jaké to bylo, když jste nastoupila do svého prvního zaměstnání.

Jak na vás působilo tamější školní prostředí?

No tak, krátce po revoluci jsem nastoupila na jednu pražskou základní školu. Učila jsem tam češtinu, dějepis a pozemky v pátých až sedmých ročnících. Výrazné porevoluční změny jsem ještě nepozorovala, nastoupila jsem s elánem a nadšením, dostala jsem tehdy pátáčky, takže to byl podstatně jiný věk, než co učím teď. Sebevědomá jsem byla docela dost, ale chyby jsem určitě dělala. Práce s malými dětmi je úplně jiná než tato. Tam to bylo více o metodách, tady bych řekla, že tolik těch metod nestrídám, protože ty předměty, které učím, do nich potřebuju nahustit v krátký době. Jsem s tím sama nespokojená, potřebovala bych mnohem víc hodin, abych využila víc metod. Tam jsme si mohli víc hrát a víc využívat skupinových metod vyučování. No a pak jsem přišla do jiného stavu a šla jsem na jinou školu.

Ještě mi řekněte, jakým způsobem jste se seznamovala s kolegy?

No tak, nastoupila jsem tam jako jedna z nejmladších a ještě tam byli dva v mém věku, tak nejvíc s člověk přátelil s těmi nejmladšími. Bylo tam poměrně dost starších, z mého pohledu už hodně starých, takže spíš jsem se s nimi zdravila na chodbě, než že by mě nějak ovlivňovali. Měla jsem prostě svoji představu a co se týče toho učení jsem se nenechávala moc ovlivňovat. Měla jsem svou vlastní představu. Měla jsem jednu kolegyni v kabinetě, která byla strašně fajn a pomohla mi, s čím jsem chtěla a byla o pár let starší než já. Jinak si nevzpomínám na nějaký vazby, že by mě tam někdo výrazně ovlivnil.

Jak se měnil váš vztah k žákům díky novým zkušenostem?

Šla jsem sem s tím, že nechci být autoritativní učitel, ale že chci být s dětmi v přátelském vztahu. Brzy jsem pochopila, že to jde jenom s určitým typem dětí. Ale pochopila jsem, že čím víc budou děti zabavený, tak tím to bude lepší. Hodiny jsem si promýšlela spíš než obsahově metodicky, abych si s dětmi hrála, a docela mi to vycházelo. Čím pak ale děti byly starší, třeba sedmá až osmá třída, tam ta puberta nastupuje, tam už prostě zkoušeli,

kam můžou a tam ty hravý metody se už musely trošičku přitáhnout. Je to už tolik let, že už si to tak přesně nevybavuju. Víím, že ta sedmá třída byla trošičku zlobivější.

Jaké vztahy jste měla s ostatními kolegy?

No tak, sympatická byla ta moje kolegyně z kabinetu, ta mi pomáhala a měla docela i takový pozitivní vztah k dětem, pila mi tam krev jedna češtinářka, protože byla na děti neskutečně nenávidná, křičela na ně, asi byla už z těch dětí unavená. Prostě to byl pro mě takový odstrašující příklad učitele. Zažila jsem ji i v situaci, kdy se chovala vstřícně, ale obecně jsem měla pocit, že se jí děti musejí hrozně bát, a to já jsem teda nechtěla, aby se děti bály. Chci, aby děti vnímaly, aby, když jim řeknu, aby byly zticha, zticha byly, ale nechci, aby se mě bály. S touhle kolegyní jsem se pouze zdravila a odpověděla jsem jí, když se mě na něco zeptala. Naopak s kolegyní z kabinetu jsem se přátelila, ona mě povzbuzovala, když jsem měla pocit, že jsem z ty práce strašně vyčerpaná nebo se mi nepovedla hodina, jak bych očekávala. Občas mi půjčila i nějaký materiály, ale už si popravdě řečeno na to moc nepamatuju. Byla jsem tam jenom půl roku a pak jsem odešla na mateřskou.

A jaké to bylo, když jste nastoupila do zaměstnání po mateřské dovolené? Jak na vás působilo školní prostředí?

Já jsem se na to druhý místo hrozně těšila, našla jsem si ho sama přes inzerát, protože jsem si přála učit nějakými netradičními metodami. Tehdy to byla taková moje idea. Objevila jsem školu, která se prezentuje jako škola netradiční s naprosto odlišným přístupem k dětem. Šla jsem tuto základní školu navštívit a všichni tam působili velice vstřícně a mile. Děti tam hrály soutěže po chodbách a opravdu na první pohled ta škola působí úžasně. Když tam přijdete poprvé, tak vás přivedou do učebny, která je úžasně vybavená, takže prostě jsem si říkala, že to bude skvělý, ale záhy jsem pochopila, že tam všechno skvělý není, že tam někdo je vybranější a někdo méně vybraný, byli tam učitelé protěžovaní a učitelé, na který se všechno svezlo. Bohužel jsem se nějakým způsobem dostala k těm, po kterých se všechno vezlo. Učila jsem tam češtinu a rodinnou výchovu v pátých až sedmých třídách. Byly tam rozjetý takový zvláštní způsoby výuky, já například jsem byla zařazena do třídy, kde se učilo bez učebnic a bez sešitů a měla jsem psát na nějaký papíry jenom. A kluci pářáci v tom měli během deseti dnů neskutečnej nepořádek. Opravdu to nemělo hlavu ani patu. Rodiče si chodili stěžovat, já jsem jim říkala, že s tím nemůžu nic dělat. Já jsem prostě zapojená do projektu, který se rozjel, já vás chápu, ale nemůžu s tím nic dělat. Takže rodiče hromadně začali dávat děti pryč. Fakt si myslím, že to nebyla moje vina, já si myslím, že to byla vina toho systému. Tam se prostě hrozně hrálo na

to být hezký, ale ve skutečnosti tam byla strašná fluktuace, neuvěřitelná. Každý rok tam dávalo spousta učitelů výpověď. Ředitel to tam vedl pevnou, až takovou totalitní rukou, což se na první pohled vůbec nezdálo. Podle mě to byl bývalý přívrženec totalitního režimu. Strašně jsem z toho tam měla špatný pocit, byla to moje nejhorší škola a končila jsem se žaludeční neurózou. Už nikdy bych se do takové školy nechtěla podívat. Co na první pohled vypadá pěkně, tak bohužel ve skutečnosti to takový není. Vydržela jsem tam pouze rok.

Mohla byste charakterizovat své další zaměstnání. Jakým způsobem na vás zapůsobilo?

No tak, jelikož mám aprobaci na druhý i třetí stupeň, tak jsem si říkala, že bych zkusila ten třetí, jaký to je. Úplně náhodou se mi teda povedlo najít v blízkosti bydliště střední školu. Prostě jsem se přišla ukázat a oni mě vzali. Zrovna potřebovali ten můj obor. Učila jsem tam češtinu. Byli tam ke mně nesmírně vstřícní kolegové. To fakt teda na to vzpomínám, protože tehdy jsem ještě pořád patřila k nejmladším. Jak ženy kolegyně, tak muži kolegové byli úžasní. Byl to pro mě teda šok, protože jsem přešla z páťáků, šešťáků, sedmáků a dostala jsem hned tři čtvrtáky. Tři maturitní třídy, jó. Byl to obrovský nápor jak na jiný typ práce, tak na množství učiva. Najednou jsem musela zvládnout obrovský množství učiva, který přece jenom se vám z hlavy trochu vypaří. Takže v tomhle směru to bylo náročný. Bylo tam hodně kluků, takže občas jsem měla s některými klukovskými třídami problém. Ale tady ne se všemi. Na ty první dva roky, co jsem tam učila, vzpomínám dobře. Potom jsem šla na mateřskou, vrátila jsem se po třech letech a ta škola rapidně šla úrovní dolů. Za ty tři roky, co jsem tam nebyla, se tma tak strašně vyměnily děti a podle mě byly hloupý a nevychovaný, že jsem ráda, že jsem dostala šanci na jiný škole. Nemohla bych tam prostě už učit. Jednalo se o střední odbornou školu zaměřenou na technologii masa, kde můj obor, čeština, vzhledem k tomu, že není odborný předmět, je na každý odborný škole vnímán jako nutný zlo.

Jak dlouho jste tam byla?

No, před tou mateřskou necelý dva roky a potom rok, ale už jenom na půl úvazku.

A jaký to bylo v tom dalším zaměstnání? Jak na vás působilo?

No a pak jsem se dostala na půl úvazku na zdejší chemickou průmyslovku a potom po roce mi vedení nabídlo, že bych zde mohla učit na celý úvazek. Teď jsem tady pátým rokem. První rok jsem tu učila jenom češtinu a druhý rok mi byla přidána i občanská nauka. Musím říct, že tady děti jsou jak na vyšší intelektové úrovni, tak i více kultivované. Samozřejmě, neříkám že všichni. Je tady obrovský rozdíl mezi opravdu inteligentními a kultivovanými dětmi a problematickými dětmi, ale relativně jsem tu spokojená, udržuje se tu standard poměrně náročné školy, výběrové školy, bohužel vloni poprvé nebyly přijímací

zkoušky, takže mám trochu strach, jestli třeba nebude klesat úroveň těch dětí, ale pořád to má jakous takous úroveň. Většina dětí udělá maturitu a většina si ji i zaslouží.

Jak jste se v průběhu uplynulých let na této škole seznamovala s kolegy, vedením školy a studenty?

No tak, ze začátku jsem měla problém, protože tady je jen taková průchozí chodba. Já jsem neznala vůbec ty kolegy. Ten první rok jsem fakt znala jenom ten nejužší okruh, jinak jsem vůbec nevěděla, koho potkávám na chodbě, tím spíš, že jsem tu zpočátku byla jen na půl úvazku, takže jsem měla pocit takovýho chladu oproti ty předešlý škole, hodně velkého, protože člověk chodí do práce nejen pracovat, ale tady aby byl v komunitě těch lidí. To se postupně probourávalo, teď už tady mám lidi, s kterými se ráda bavím. Jsou tady lidi, který mám ráda a který mi pomůžou, když se na ně obrátím, a jsou tady taky lidi, který nemusím, to je asi úplně všude. Asi třikrát se mi stalo, že jsem na někoho měla vztek, ale to se běžně stává i v manželství. Beru to tak, že jsem si ty lidi nevybrala, a snažím se přizpůsobit. Vedení školy je relativně vstřícný, občas to není úplně ideální, někdy bych řekla, že je to takový hodně byrokratický, všechno aby bylo vypsáno do puntíku, ale přesto všechno mám pocit, že si nás vážej a že k nám nepřístupují jako jsem se setkala jinde jako ke zlobivým žákům. Hospitaci mám v průměru tak jednou za rok, po hospitaci dostaneme zprávu, kde máme přesně po minutě rozepsáno, co jak v průběhu vyučovací hodiny děláme, čeho jsme asi chtěli docílit, jak jsme pracovali, jestli byl výklad dobrý nebo ne a jaká byla stavba hodiny. Řekla bych, že od nich postrádám takový to nadšení pro různé metody výuky, a spíš se zaměřují na formální stránku průběhu hodiny, to znamená, co má jak dlouho trvat, tolik minut by se mělo věnovat tomu a tolik minut tomu, myslím si, že o tom ta výuka vždycky tady není. Je to věc názoru, nemůžu říct, že by mě někdo strašně sepsul.

A co váš způsob výuky? Jak se mění díky novým zkušenostem?

No, mě strašně ovlivňuje, a s tím se teda vyrovnávám rok co rok, že mám hrozně málo těch hodin. Třeba na češtinu mám dvě hodiny ve třetíku a dvě hodiny ve druháku a mám probrat obrovský množství látky k maturitě. Čili fakt jsem tlačena k frontálnímu vyučování, kdy to do nich cpu. Oni si píšou. Samozřejmě, že taky je tam ten dialog, je tam i něco jinýho, ale vadí mi to. Vadí mi to, protože na týhle škole není takový zájem o literaturu, abychom si třeba v kroužku povídali o tom, co četli, to bychom si povídali se dvěma studenty. Já jsem proto nucena jim to fakt říkat a téměř nepředpokládat, že něco o ty literatuře vědí, což si myslím, že na gymplu už by ta práce byla jiná. Takže jsem nucena strašně zkrátit tu dobu výuky a ty metody bych si představovala kolikrát jiný. Občas se snažím o skupinové vyučování, to spíš teda se mi daří v občance, tam se dá dělat i na

nějakých projektech a podobně. Snad je zase potom problém, že některý ty třídy mají pocit, že se pak můžou víc bavit, takže tam je strašnej řev, to je věc, s kterou se musím vyrovnávat, ale většinou nějaký výsledek z toho je, myslím si, že je to baví, takže pokud to jde, snažím se o nějaké to skupinové vyučování a zavedla jsem aktuality, kde mi jde o to, aby děti taky uměly mluvit před ostatními, což si myslím, že tady vůbec nikdo nedělá z těch humanitních předmětů. Studenti si musejí připravit nějaké krátké povídaní a prezentovat ho před tabulí, protože v životě je taky bude čekat něco prezentovat před lidmi, takže se na to tady připravují.

Jestli byste mohla v závěru říci, v čem se výrazně pozměnily vaše pedagogické zkušenosti ideály, které jste měla na začátku.

No, musela jsem se především smířit s tím, že jsou studenti, které nenadchnu, kdybych se rozkrájela. Předtím jsem měla takový pocit, že když já budu skvělá, tak všichni prostě budou nadšeni. Bohužel, vždycky tam bude nějaký procento těch, kteří nadšeni nebudou, kteří se budou koukat na hodinky, ale mám radost, když vidím, že většina byla nadšená, že se smějou, že něco vnímají a zůstalo jim to v hlavě. Na odborný škole se musím smířovat s tím, že je moje předměty zase tak nezajímají, takže je někdy musím hodně lákat a přesvědčovat je, že jim nic jiného nezbyvá než tu látku přečkat. Dost často se snažím výuku zpestřovat různými videokazetami, které jsou dost zajímavé. Také jsem poznala, že co třída, to jiné ladění. Mám e tu chemický třídy a lycea. Chemický třídy jsou zaměřeny na chemii, lycea by měla mít lepší prospěch, celkově by měla být lepší, ale zase jsou zaměřena na technický předměty. Čili já s těmi svými předměty mám prostě smůlu, že musím nutit všechny. Nerada to říkám, ale učí se mi líp ve třídách, kde je více holek, protože jsou ukázněnější, pečlivější, udělají si úkoly, jak mají. U kluků je to větší práce je zaujmout, o to ale mám zase někdy větší radost, když se mi v klukovských třídách povede, že vidím, že se chytli. Oni jsou mnohem kritičtější a bezprostřednější v tom kontaktu, oni prostě dají najevo, že se jim to nelíbí, že je to nebaví. Takže tohle je pro mě dost motivující ty klučičí třídy zabavit. V občance, když učím počátkem druháku psychologii, tak bych řekla, že toto téma baví až 90% studentů. Když jsou povedený hodiny, děláme i různé testy. Čím víc směřujeme k politologii k takovému státnímu zřízení, tak to teda někdy je práce, kdy to 80% studentů nebaví. Baví je různé projekty, kde mohou uplatnit svoji tvořivost.

Mohla byste ještě shrnout, jaká jsou oblíbená a neoblíbená témata v občanské nauce?

Tak, jak už jsem říkala, psychologie je hodně oblíbená. Taky záleží, jak co člověk probírá. Třeba milujou temperament, inteligenci, měření IQ, to je jim blízký, já jim z vlastní aktivity říkám o grafologii, protože tohle vzdělání mám sama individuálně a není to ani

v osnovách. A právě ta grafologie je hodně baví. Docela je baví právo, já mám na právo namnožený materiál s textem, v němž mají určit, jestli tam dotyčná osoba udělala právní chybu a podobně. Nebaví je třeba, když bereme NATO, Evropskou Unii a podobně. Já sama nevím, jak tato témata udělat zábavně. Mám s tím sama problémy. Kromě psychologie je baví i sociologie.

f) učitel Va., střední škola chemická, obor matematika-fyzika

Proč jste se rozhodl být učitelem matematiky a fyziky?

No tak, matika a fyzika, to byly obory, které mi nedělaly nikdy žádné problémy a nemusel jsem se je učit. Byly to obory, které mi nikdy nedělaly problémy a vždycky jsem je chápal. Vzhledem k tomu, že jsem se necítil na kariéru vědeckou a práce v laboratoři mě vůbec nelákala, rozhodl jsem se na matematicko-fyzikální fakultě pro učitelství.

Jak dlouho učíte a na jakých školách jste učil?

Učím od roku 1988. Necelé dva roky jsem strávil na základních školách a po návratu z vojny jsem tady na chemické průmyslovce od února roku 1990. Na první základní škole jsem učil jeden rok ještě během studia a na druhé základní škole hned po státnicích, než jsem nastoupil na vojnu.

Vzpomeňte si, jaké to bylo, když jste nastoupil do svého prvního zaměstnání. Jak na vás zapůsobilo školní prostředí, vedení školy, kolegové a žáci?

Prostředí pro mě nebylo asi ničím novým, protože když jsem šel poprvé učit, tak jsem byl několik let po maturitě a věděl jsem, co se kde děje. S některými kolegy jsem se velice rychle seznámil tím, že mi poskytli informace. Co mě nejvíc překvapilo, na základní škole dá asi největší práci udržet kázeň a pořádek. Učitel je tam často něco jako dráb, osoba která je povinna udržet pořádek a kázeň. to co člověk žáky naučí, je už druhořadé. Aspoň tak to na mě působilo. Když jsem viděl drezuru, která tam panuje, a takovýto kroužení po chodbách proti směru hodinových ručiček tak jsem si říkal: „Bože, kde to jsem?“

A jak na vás působilo vedení školy?

Když jsem já byl na základních školách, tak ty vedoucí pracovníci často plnili různý politický úkoly. Mně se kupříkladu stalo, že se mě moje nadřízená zeptala, zda jsem člen strany, což mě docela překvapilo. Ani nevím, co jsem jí odpověděl. Všichni jsme se museli ve středu odpoledne účastnit politického školení, kde někdo, na koho to zrovna vyšlo, měl

připravit referát. Zažil jsem i takovej názor, že nemůžeme dávat žákům pětky, protože by to vypadalo, že máme hloupý děti na škole, a to přece nejde, protože jsme na dělnickém Žižkově.

Jakým způsobem ovlivňovalo vedení váš způsob výuky a přístup k žákům?

No, byli u mě párkrát na hospitaci, ale já tam byl tak krátce, že o nějakém výrazném ovlivňování se nedá ani mluvit. Pochopil jsem ale, že taková ta kázeň je tam opravdu nutná, bez ty to nejde, bez tvrdýho režimu. Řada žáků se houpala pomalu na lustrech, kázeň musí opravdu bejt.

A jak jste si vzájemně vypomáhali s kolegy?

Když jsem se zeptal, tak jsem se dozvěděl, co potřebuju. Když někdo tu práci dělá deset, patnáct, dvacet let, tak si ví s řadou věcí rady. Kdo začíná, neví.

Mohl byste popsat svůj způsob výuky, který jste tehdy uplatňoval jako začínající učitel.

No tak uplatňoval jsem běžný způsob výuky: zkoušení, výklad, demonstrace a opakování. Hlavním mým nedostatkem bylo to, že jsem nedokázal udržet pořádek. Nebyl jsem asi dost důsledný. Neuvědomil jsem si, že když je ve třídě bordel, tak za to můžu já a nikdo jinej. Učil jsem tam převážně šestáky a sedmáky matiku a fyziku a s téma jsem příliš nevycházel, na to nejsem stavěnej. Nebejt toho odchodu na vojnu, tak bych z ty základky stejně odešel, tam jsem nemohl vydržet. To jsem prostě neuměl s takovejma malejma dětma. Já, když jsem viděl školní jídelnu plnou druháků, tak jsem z ní radši utek, strašnej mumraj, jeden přes druhýho, na to jsem skutečně neměl nervy.

A jaké to bylo, když jste po vojně nastoupil sem na chemickou průmyslovku. Jak na vás zapůsobilo zdejší prostředí?

Nastoupil jsem sem v 90. roce, takže to byla skutečně velká změna. Přešel jsem z hroznýho nepořádku do relativně slušnýho prostředí, tady jsem najednou zjistil, že na žáky se nemusí křičet, že se s nima dá komunikovat. Největším kázeňským problémem jsou opakované pozdní příchody, neomluvené absence, to je typický příklad kázeňských problémů. Ale to, co jsem zažil na základce, se tady nevyskytuje. V tomhleto směru to byla obrovská změna.

Mohl byste charakterizovat kolektiv kolegů, jak jste se s nimi seznamoval v době, kdy jste přišel.

Samozřejmě, že chvilku trvá, než člověk všechny pozná. Když člověk se chce na něco zeptat, tak se to dozví. Záleží na tom vytipovat si, za kým jít. Není problém.

A jak je to nyní s kolektivem, jak se tady cítíte nyní? S kým se bavíte více a s kým méně?

No tak, všude si myslím, že je to tak, že buďto si lidé rozumí a chtějí spolu komunikovat, nebo se sobě radši vyhnou. To je všade, na každým pracovišti a tady to není žádná výjimka.

Bud' to si s tím člověkem mám co říct a nebo s ním potřebuju komunikovat z pracovních důvodů.

A jaké je tady vedení, jaké jsou hospitace?

Ty samozřejmě probíhají v běžné míře, jinak vedení mě příliš neovlivňuje, mám volnou ruku, nejsem nijak svazován, musím protože dodržet tematické plány, časový harmonogram, ale do konkrétních metod se mi nikdo neplete. Často se mnou po hospitaci řeší, zda bych už neměl být o pár kapitol jinde, zda bych už neměl mít probráno o pár kapitol víc. Často se člověk během roku dostane do skluzu až tři týdnů a je fakt, že je potřeba ty skluzu nějak srovnat. S nadřízeným, který věci rozumí, se dá diskutovat o tom, zda nebylo vhodnější použít jinou demonstrační pomůcku, zda se některá pasáž nedala vynechat, jestli není nad. možností pochopení žáků, ale to jsou zcela běžné diskuse a každý na ně může mít různé názory.

A jaké je to tady na chemické průmyslovce s výukou matematiky a fyziky?

Tak třetinu této školy tvoří technické lyceum, což je obor mechanický, jinak chemici by přece jenom neměli být od matiky zas až tak vzdáleni, i když mnozí si myslí, že jim matematika k ničemu nebude a mají k ní poměrně negativní postoj, ale je to určitě lepší, než na obchodní akademii nebo na zdravotní škole. Nikdo nemůže počítat s tím, že celá třída bude mít k matematice kladný vztah, minimálně třetina k ní bude mít vztah negativní, myslím v těch chemických třídách, na lyceu by to mělo být úplně jinak, tam je to profilový předmět.

Na co je zaměřeno to technické lyceum?

Je to obor, který má připravit absolventy pro studium na vysokých školách technického zaměření. Převládá zde matematika, fyzika a deskriptivní geometrie, dále výpočetní technika. Je u nás zavedeno již 9. rok.

Jak se vyvíjel váš postoj ke studentům od doby, kdy jste nastoupil na toto pracoviště díky nabývajícím zkušenostem?

Já si myslím, že jsem byl dříve přísnější, nyní jsem přece jenom o něco vyrovnanější, mám menší nároky. Je to také způsobeno tím, že za těch patnáct let se změnil materiál, myslím tím složení studentů, rozšířila se nabídka víceletých gymnázií a na průmyslovku přece jenom už nechodí ta sestava, jaká chodila před patnácti lety, takže jsem byl nucen změnit náročnost a přístup ke studentům a jak člověk stárne, tak jsem získával odstup od žáků.

A jak se měnil váš způsob výuky od doby, kdy jste sem nastoupil, díky nabývajícím zkušenostem?

No tak, v dnešní době už se soustředím na ty základnější, podstatnější věci. Některé záležitosti, které jsem dříve uváděl jako zajímavost, už dneska asi ani neuvádím. Když jsem sem nastoupil, považoval jsem používání kalkulaček za něco nehorázného, vynikající byl ten, kdo uměl počítat z hlavy a dneska už jsem se smířil s tím, že prostě i na výpočty, které já dělám v hlavě, žák tu kalkulačku používá a naopak se soustředím na to, aby na ní uměl dobře počítat, aby byl schopen zvládnout naprostou většinu funkcí, které kalkulačka umožňuje. Za těch patnáct let se výrazně změnil vývoj výpočetní techniky, takže to, co dneska považujeme za samozřejmost, dříve prostě neexistovalo. Tady jsem musel změnit výrazně metody. Dneska už máme projektory, které můžeme používat místo psaní na tabuli. Různé experimenty lze místo praktické experimentace promítnout. Těch možností je prostě přece jenom více.

A jak je to s obsahem učiva? Kterých chyb se studenti nejčastěji dopouštějí, které učivo zvládají bez problémů, co jim naopak činí potíže?

Největší problém jsou základy, které jim chybí. Když začínáme, neumějí algebraické úpravy a postupně se sice ty věci naučí, ale často nemají jistotu a neznalosti v prvním ročníku se potom negativně projevují v pozdějším období. Jinak některé partie jsou pro studenty na hraně pochopení, s tím se prostě musím smířit. Někdo nemá prostorovou představivost a nějaké odchylky v prostoru už jsou nad jeho síly. Pro někoho je kombinatorika naprosto nepředstavitelná záležitost, ale nejvíc potíží dělá žákům to, že nemají jistotu v těch základních algebraických úpravách.

A jak je tomu ve fyzice?

Fyzika je mnohem těžší, tam mnohým chybí jakákoliv představivost a mají dojem, že na všechno jsou vzorečky, což samozřejmě není pravda. V tom je asi zakopanej pes. Porozumět dějům kolem vás je pro některý asi moc těžký.

Na čem ještě závisí váš způsob výuky?

No tak, každý rok sem přichází jiný materiál studentů, každý rok musím něco měnit. Záleží to na tom, jestli k nám chodí jedničkáři nebo dvojkaři ze základních škol. Jak už jsem řekl, dříve k nám chodili jedničkáři a nyní se už musíme smířit s tím, že k nám přijdou i žáci, kteří měli na základní škole trojku z matematiky. Když je třída hodna slabá, tak musím řadu věcí žákům zatajit a zůstat asi jenom u toho nejdůležitějšího. Musím prostě si uvědomit, že na vysokou školu nepůjdou, a pokud tam půjdou dva ze třídy, budou si muset ty chybějící věci dostudovat sami. Já nemůžu stavět úroveň výuky podle nich. Úroveň se musí stavět na prostředního žáka ve třídě.

Mohl byste srovnat úroveň studentů na technickém lyceu a chemickém oboru v matematice?

No tak, na technickém lyceu máme jiné učební plány, a i když ty žáci nechtějí, tak tu matematiku musí zvládnout ve výrazně větším rozsahu než na těch chemických oborech. Je tam více hodin, a jestliže to má být průprava na vysoké školy, tak prostě končí se čtyřkami. Je to pro ně skutečně profilový předmět. Ale najdou se v chemických třídách pochopitelně i žáci lepší než někteří žáci na lyceu, ale jinak jsou v průměru žáci na lyceu na matematiku lepší.

Co můžete říct v závěru o své spokojenosti v učitelském povolání?

No tak, učitelství mi vždycky připadalo jako nejmenší zlo. Jsem ve školství poměrně spokojen, necítím se nijak sešněrovanej, práci zvládám, myslím, že jsem i docela vyrovnanej, málokdy se rozčilím, a zachovávám poměrně klid a dá se se mnou mluvit. Na druhou stranu rozhodně není pravda, že bych dával jedničky nebo dvojky, studijní průměr naopak mívám docela vysoký. Ale myslím si, že se se mnou dá docela domluvit.

Příloha č. 23

Současný přístup učitelů k jejich profesi

a) učitelka Vr., gymnázium, obor český jazyk-občanská nauka (základy společenských věd)

Paní profesorko, studenti na vaší škole jsou na určité úrovni. Mohla byste charakterizovat, jakou laťku, která určuje váš systém nároků v občanské nauce vůči studentům této školy, si zde stavíte a jak postupujete, aby laťka nebyla ani příliš vysoká, ani příliš nízká.

No tak, na této škole jsou studenti, kteří jsou výborní, ale také studenti, kteří jsou horší. Já se snažím, abych uspokojila všechny typy studentů, ale řídím se těmi výbornými a podle nich sestavuju tu klasifikační stupnici. Podle nich určím potom průměr a podprůměr. Jinak mám určitou danou látku, kterou chci probrat, a přibližně vím, co s nimi chci udělat, a tu hloubku toho učiva mi určují ti žáci, jak je to baví a jestli se tomu můžeme víc věnovat nebo míň.

Vyskytují se zde rozdíly mezi třídami?

Ano. Například mezi osmiletými gymnáziem a čtyřletým gymnáziem je obrovský rozdíl. Ti osmiletí jsou pohotovější, rychlejší, jsou zvyklí dělat si samostatně poznámky a okamžitě reagují, znají větší počet cizích slov a rychleji se orientují v textu, ale zase na druhou stranu, čím déle jsou na víceletém gymnáziu, tak jsou jakoby otrávenější, je problém je víc nadchnout. Kdežto u těch čtyřletých, ti jsou jakoby pomalejší, i chápou pomaleji, ale zase, protože jsou některé věci pro ně úplně nové, tak se jakoby víc nadchnout, daleko více spolupracují a mají větší zájem.

Jakým způsobem poznáváte, které učivo studenty více zajímá a které méně, a jaké máte zkušenosti se zájmy studentů na této škole?

No tak, na začátku školního roku předčítám studentům osnovy a oni mi sami říkají: „Tomu se chceme věnovat víc, tomu míň.“ Pak se to samozřejmě může měnit a upravovat v průběhu roku, někdo má třeba zajímavý referát a oni se tomu tématu pak chtějí dále věnovat. Hodně studenty zajímá komunikace verbální, neverbální, oblíbená bývá psychologie, sociologie, na nižším gymnáziu se studenti zajímají o věci, které jsou starším studentům již známé. Minule jsme například celou hodinu strávili tím, že jsem jim vysvětlila některé pojmy z oblasti plánovaného a neplánovaného rodičovství, ptali se

i na některé pojmy z oblasti biologie, někdy diskutujeme na téma drogy, kouření, záškoláctví a tak. Jinak si na této škole mohou studenti zvolit výběrový seminář ze základů společenských věd, kde se mohu mnohem více odchýlit od tématu a vyhovět jejich zájmům. Během běžných hodin tohoto předmětu se do značné míry musím držet osnov učiva.

Mohla byste charakterizovat svůj způsob výkladu nového učiva v tomto předmětu.

Tak tady záleží na tom, co je to za obor. Když je to třeba psychologie, tak nejdřív s nimi hraju nějakou hru nebo jim dám nějaký test a něco nám z toho vyjde a já od toho odvinu jakoby ten výklad. Když třeba dělám sociologii, tak to nejde takovým způsobem, takže nejdřív jim vysvětlím tu látku, o co jde, a pak teprve si můžeme udělat něco prakticky. Výklad například ve filozofii ve 4. ročníku se snažím dělat tak, abych je nejprve seznámila se základními pojmy jako je jsoučno, co to je metafyzika, ontologie, nejdřív jim to musím vysvětlit a pak teprve můžeme číst nějaký text. Takže tady jim to musím nejdřív předestřít a pak teprve s nimi můžu něco dělat prakticky. V psychologii se ale dají dělat věci nejčastěji hravou formou.

Jaké metody používáte ve výuce vašeho předmětu a jaký materiál pro ně využíváte?

Často s nimi dělám nejrůznější skupinové aktivity. Teď mě napadá třeba taková hra, kdy je rozdělím do skupin a mají řešit problém, že jsou tým lékařů a mají za úkol rozhodnout, které z uvedených osob umožní transplantaci srdce. Mají k dispozici jen jedno srdce, které mohou přidělit jedné ze sedmi uvedených osob. Jsou tam uvedeny charakteristiky osob, jedna je zlodějka, která ale nemá rodinu, druhá osoba trpí epilepsií, ale je bohatá a tak dále. A oni se musí v té skupině domluvit, komu to srdce přidělí. Každá skupina své rozhodnutí zdůvodní před ostatními a nakonec se musí domluvit celá ta třída. Nebo se ve skupině domlouvají na trase, kterou určují na mapě, kam dovedou nějakou osobu, třeba návštěvu, co jí všechno ukážou a tak. Tyhle hry dělám hodně v psychologii a sociologii. V sociologii zadávám třeba jednotlivcům, aby charakterizovali svoje „self“ prostřednictvím svých zájmů, postojů a podobně. Někdy to dělám tak, že to vypracovávají anonymně, já to pak od nich vyberu, čtu to před třídou a oni hádají, o koho se jedná. Nebo je někdy nechám ve dvojici dělat sociální zrcadlo, je to takový třífázový proces, kdy si jeden z dvojice myslí, že nějak vypadá, vyvozuje z toho různé úsudky a ten druhý z dvojice mu dává zpětnou vazbu. Říká mu, jestli to tak také on vnímá nebo jestli to vnímá jinak. Nebo když probírají právo, tak jim rozdám různé právníkové texty a oni se ve skupině domlouvají, jak by danou situaci řešili a vyhodnotili. Kromě frontální metody výkladu nového učiva a skupinových forem praktického řešení problému často zadávám i referáty, kdy si student doma připraví referát, přednese ho před třídou a oni s ním pak společně na

dané téma diskutují. Na nižším gymnáziu hodně používám „brainstorming“, kdy na tabuli zapisuji různé nápady studentů na různá témata jako například rodina. Oni mi diktují, co si pod tím pojmem představují, a pak se to společně třídí do různých těch kategorií, které ty hodnoty jsou pro ně nejdůležitější a podobně. Co se týče těch diskusí, hodně jsem s nimi diskutovala třeba na téma útoky bojových psů. Tehdy to hodně běželo v televizi a bylo to aktuální. Také jim často zadávám, aby si připravovali nejrůznější aktuality z oblasti politiky a ekonomie od nás i ze zahraničí. a oni o tom pak krátce poreferují před třídou.

Jak postupujete při opakování a procvičování učiva?

Občas, ne pravidelně jim na začátku hodiny řeknu, aby si otevřeli sešity, dávám jim otázky z minulých hodin a oni na ně odpovídají s tím, že to je beze známek a že mohou nahlížet do sešitu. Když neví, tak mohou předat slovo a ten druhý může odpovědět. Většinou se to týká celého tematického celku, který se právě probírá.

Jakým způsobem ověřujete znalosti studentů?

No tak, dopředu oznámí studentům, kdy se bude psát písemka, tedy ústně zkusím a u těch malých dětí na nižším stupni gymnázia i hodně motivačně hodnotím jejich výkon plusem a mínusem. U těch starších to nedělám.

Kolik známek a z čeho mají zhruba studenti za pololetí?

Tak, u těch menších se je snažím víckrát zkoušet a i víc mají písemek, mají asi zhruba čtyři známky, tři z písemek a jednu z ústního zkoušení. Někdy tam dávám i známky za referát. Ti mladší mají jen jednu hodinu občanky týdně. Ti starší na vyšším gymnáziu mají dvě hodiny týdně a navíc, jak už jsem řikala, se mohou přihlásit na společenskovední seminář.

Jakým způsobem sestavujete písemné práce a jak je hodnotíte?

Někdy zadávám do písemek čtyři otázky, někdy sedm. Je to různé. Zadávám je takovou formou, že musí odpovídat na otázky. Dávám ty otázky takové, abych zjistila, jak učivo pochopili. Aby mi třeba ve filozofii napsali, jak René Descartes řeší vztah duše a těla, aby mi vysvětlili, co je patristika a scholastika a podobně.

Jakým způsobem je zkoušíte ústně?

No tak, já zkusím vždycky dva studenty najednou, že si je jako střídám, kdo mluví, když někdo neumí, hned nechám mluvit toho druhého, maturanty zkusím třeba i čtyři najednou a ptám se jich na podobné věci jako v písemkách. Dávám jim zhruba čtyři otázky. Pak se ptám na takové drobnosti, že jim do toho skáču, abych věděla, jestli to pochopili.

Mohla byste na konkrétním příkladě uvést, jak si vytváříte klasifikační stupnici.

No tak, u Descarta bych třeba chtěla slyšet tři základní pilíře, od kterých se ve své teorii odrazil, kdy žil, z čeho vycházel a pak bych jim začla klást otázky i z jiné oblasti než je

Descartes. Když všemu rozumí a jsou schopni otázky zodpovědět, tak jim dám jedničku. Když by si třeba nevzpomněli na dílo Descarta nebo by si nevzpomněli v doplňujících otázkách, co je pantheismus, tak bych jim dala dvojku. Na trojku by to všechno věděli tak napůl, na čtyřku třeba něco ví, ale neumí to dát do souvislostí a na pětku tam něco plácá a nerozumí tomu.

A v písemkách?

No tak, já se snažím ty otázky dávat tak, aby se mi to dobře opravovalo, takže to záleží na počtu otázek. Když jim zadám víc otázek, třeba sedm, tak když mají jednu špatně, tak jim dám ještě jedničku. Já to dělám tak, že když je celá otázka správně, tak z ani dostanou plus, když je půl otázky správně, tak dám + -. Když mají ze sedmi otázek šest plusů, tak jim dám jedničku. Když je to menší písemka a mají ze čtyř otázek tři plusy, tak jim dám dvojku. U velkých písemek dostanou za pět plusů dvojku, za čtyři plusy už trojku, za tři a dva plusy čtyřku a za jeden plus pětku. U těch malých písemek za čtyři plusy jedničku, za tři plusy dvojku, za dva plusy trojku, za jeden plus čtyřku a za žádný pětku.

V čem se výrazně liší učivo vyššího a nižšího gymnázia?

No tak, na vyšším gymnáziu to učivo již mají členěné formou společenských věd. V prvním ročníku probírají psychologii, sociologii a etiku, ve druhém ročníku ekonomii, ve třetím ročníku právo a politologii a ve čtvrtém ročníku filozofii. Na nižším gymnáziu mají jen takový exkurz do těchto oblastí. Probírají tam třeba obecní volby, územní členění, jak funguje radnice, pak je tam takový exkurz do různých náboženství, probírají i něco o drogách, jak se měří čas, druhy kalendářů, je to taková všehochuť, která jakoby propojuje ty společenskovední předměty například zeměpis, je tam o chráněné krajině, je tam obrovský prostor pro diskusi, hry, studenti se mohou na hodně věci ptát. Dá se tam s nimi hodně dělat, kdežto u těch starších se té látky musí probrat fakt dost.

Jakým způsobem zadáváte domácí úkoly a jakým způsobem je kontrolujete?

No tak, já v občanské nauce téměř úkoly nezdávám na rozdíl od češtiny, kde je zadávám hodně. Tady dávám spíše za úkol referáty na různá témata, která probíráme. Třeba ve filozofii jim zadám, aby si přečetli Thomase Moora, Michiavelliho a pak to musí ostatním zprostředkovat formou referátu, který přednesou před třídou a ostatní s nimi pak diskutují. Ve společenskovedním semináři mají každý jednu knihu povinně zpracovat a odreferovat. Tam mají na referát celou hodinu. V běžných hodinách občanské nauky bych to nestihla, aby všech třicet studentů mělo referát, takže tam je do dobrovolné a když je to pěkné, tak je i ohodnotím známkou. Mladší studenti si zase sehnali třeba nějakou literaturu na téma

sekty, čarodějnictví a podobně. Nebo s těmi mladšími jsme probírali rodokmen a já jim dala za úkol, aby si přinesli fotografie a sehnali si informace o své rodině.

Jak postupujete při klasifikaci studentů za celé pololetí? Jaký zhruba míváte prospěchový průměr v občanské nauce ve třídě, dáváte někdy i pětky z občanské nauky na vysvědčení?

Na vyšším gymnáziu dávám na vysvědčení běžně trojky i čtyřky. Dala jsem už i pětku. Na nižším gymnáziu jsem zatím nedala horší známku než trojku, a i trojky dávám jen výjimečně. Na vyšším gymnáziu mívají průměrný prospěch ve třídě v intervalu 2,00 až 3,00. Jak už jsem říkala, lepší studijní výsledky mívají studenti víceletého gymnázia, protože měli dobrou přípravu během primy až kvarty. Na nižším gymnáziu mívají mnohem lepší průměr, kolem 1,60. Znamku na vysvědčení dávám tak, že spočítám průměr ze známek, které u mě mají, a v případě nerozhodného výsledku studenty přezkušuji a přihlídím k jejich aktivitě v hodinách.

Jakým způsobem si zpracováváte přípravy na vyučování? Kolik času jim věnujete a z jakých materiálů čerpáte?

Tak, jednak se držím učebních osnov, studenti na nižším stupni mají doporučenou učebnici Valenty Občanská nauka, ale teď tyto učebnice chceme vyměnit za jiné, někdy studentům na nižším gymnáziu ofocuji i partie z jiných učebnic. Na vyšším stupni mají doporučenou literaturu Společenské vědy v kostce od Hladíka, dále jim nosím čítanky z filozofie. Na politologii mají třeba povinnou učebnici politologie od Davida a jinak se jim snažím doporučit vhodnou literaturu, jak sama uznám ze svých vlastních zkušeností. Jak už jsem kdysi říkala, když jsem začínala učit, tak jsem celé odpoledne seděla v přípravách. To bylo strašné. Teď už mám takovou kostru všech ročníků, už jsem všechno učila, takže už mám přípravy a teď to jenom jako doplňuju, něco vypouštím, něco přidělám, něco se mi neosvědčilo, něco jo, takže už teď se mi jako učí mnohem líp, vyšly jiné knížky, teď už na tom netrávím tolik času a už jenom obměňuju přípravy z minulých let. Kromě učebnic občas hledám i na internetu, studenti se mě často ptají na podrobné životopisy některých filozofů, občas se dívám i na různé ukázkové testy přijímacích zkoušek na vysoké školy, videokazet mám málo, protože nám to tady pořád nefunguje, takže se na to nemůžu spolehnout, používám je tak dvakrát do roka. Občas jdu se studenty na nějakou exkurzi, byli jsme se podívat na sektách, na Harré Kršnu, do židovského muzea nebo jsme tady měli německého pastora, který se našim studentům věnoval. Někdy se chodíme podívat i na soud, jak funguje parlament, do senátu se chodí, na různé výstavy, teď jdeme 7. března na dokumentární film z cyklu „Jeden svět“ do kina, zkrátka, co se namane.

Mátě nějaká specifika práce s různými skupinami studentů podle jejich znalostí a schopností?

Ani ne, teď jsem akorát říkala těm studentům, kteří z tohoto předmětu maturují, že je budu v druhém pololetí více zkoušet a více jim dávat písemek než těm ostatním. Jinak pracuju na této škole jako výchovná poradkyně, takže se studenty často řeším, jak se mají učit, jak mají reagovat na stres, zkrátka to, o co mě oni požádají. Nedávno jsem řešila situaci, kdy se studenti nevhodně chovali k jedné kolegyni, ona brečela, já jsem to s nimi řešila. Oni mi říkali, že jsou ve třídě znuděni, že nejsou dobrý kolektiv, a hledali jsme společně příčiny, proč to tak je.

Mohla byste v závěru shrnout, z jakých etap se skládá vaše vyučovací hodina, a stručně je charakterizovat.

No tak, zase se to liší na osmiletém a čtyřletém gymnáziu, ale zhruba ve většině hodin nejprve se s nimi pozdravím, zapíši do třídnice, pak zkouším, pak opakuju, pak probírám novou látku jakoukoliv metodou, když mi zbyde čas, tak novou látku se studenty ještě zopakuju a ukončím hodinu.

b) učitelka Ž., gymnázium, obor matematika-biologie

Paní profesorko, studenti vaší školy jsou na určité úrovni. Jakým způsobem si v matematice vytváříte laťku, která charakterizuje váš systém nároků, které na studenty kladete, a jak postupujete, aby laťka nebyla ani příliš vysoká, ani příliš nízká?

No tak, v písemném projevu jsem zvyklá bodovat příklady a pak rozvrhnu, od kolika bodů je jednička, dvojka, a tak dále s tím, že aspoň u větších prací se trošičku podívám, kde leží ten průměr, i když ňákou představu si předtím udělám, ale pokud se to hodně liší od toho, jak dopadne ta písemka, tak malinko opravuji. Navíc, některá látka sedí dětem víc, některá míň, takže pokud to dopadne hodně špatně známkově, tak se ještě podívám, jak těžká byla písemka. Většinou se stane, že některá látka je lehčí, a tudíž i ta písemka dopadne lépe a jindy je látka těžší a písemka dopadne hůře, takže se ty rozdíly v podstatě vyrovnají.

Mohla byste charakterizovat svůj způsob výkladu nové látky v matematice.

Tak v matematice, protože učím nižší stupeň gymnázia, tak novou látku vysvětluji většinou na příkladech, kde jim přesně vysvětlím postup, proč to děláme, jak to děláme. Pokud se jedná o vzorec, tak vysvětlím, jak se používá, protože u těch malých se neodvozuje, a tam, kde se to odvodit dá, tak jim ukážu proč a jak s tím, že potom většinou bereme už ty výsledky a už po nich to odvozené nechci, protože někdy je třeba složitější. Většinou jim to

ukázu na konkrétních příkladech a pak zobecňujeme. Popíšem si postup společně do sešitu a napíšeme si i proč tak postupujeme.

Jaké metody používáte při výuce matematiky a jaké pomůcky pro ně využíváte?

Tak, většinou, co se týče výkladu, tak přednáším u tabule, tahám rozumy z dětí jednotlivě, když třeba vědí, jak na to. Většinou se snažím nejprve vytáhnout z dětí, jak na to, a pokud na něco nepřijdou, tak se jim snažím napovědět a počkám, jestli na to někdo nepřijde, protože ve třídách se sem tam najde nějaký matematiky, který tu představu má. Problém je v tom, že i když třeba vědí, jak na to, tak nedokážou ostatním říci, proč tak postupují. Oni třeba řeknou: „Vydělím to tak a tak a vyjde mi to.“ Já jim to musím v podstatě vysvětlit, protože mě tolik nezajímá, jestli to umějí vynásobit, vydělit, ale jestli vědí, proč to tak dělají. Proto se snažím jim vysvětlovat postup krok od kroku. Jinak na geometrii používáme rýsovací potřeby, modely těles a tak dále a na aritmetiku v podstatě jen učebnici. Kromě toho výkladu a kromě získávání informací od studentů je nechávám samostatně počítat s tím, že je obcházím a radím jim, když nevědí, jak dál, nebo když udělají nějakou chybu. Záleží to na tom, jestli je to hodina zaměřená na výklad nového učiva nebo na opakování.

Jak probíhá ta samostatná práce při opakování a procvičování učiva?

Tak nejprve jim vymezím z učebnice rozmezí těch příkladů, to, co se dá dělat ústně, uděláme společně, tím si vlastně zopakujeme teorii a tak dále. Pak už si ty příklady vybírají, většinou se snažím, aby si vždycky přečetli příklad a příliš jednoduché příklady vynechávali a řešili ty těžší. Od těch studentů to vyžaduje, aby byli pozorní a aby dokázali odhadnout své možnosti a schopnosti.

Kolik času věnují této samostatné práci?

Pokud je to hodina vysloveně na opakování, tak kolem půl hodiny, protože za tu první čtvrt hodinu si je vyzkouším, učivo zopákneme, to, co se dá udělat ústně, uděláme a pak třeba půl hodiny samostatně pracují. Pokud je to výkladová hodina, tak na to většinou vyjde pět, deset minut na konci hodiny. Nejprve si společně pojmy vysvětlíme, spočítáme společně pár příkladů a na samostatnou práci zbyde pět, deset minut.

Které základní učivo na nižším stupni gymnázia studenti nesmějí zapomenat, protože se neustále používá?

Tak, v geometrii jsou to základní geometrické konstrukce, trojúhelník, čtyřúhelník a tak dále a v aritmetice se hodně pracuje se závorkami, vytýkáním, používají komutativní, asociativní a distributivní zákony, takže vlastně sčítání, odčítání, násobení, dělení a početní operace s nimi, potom zlomky, složené zlomky, zkrátka jakékoliv početní úkony,

protože v tercií a kvartě se už pracuje s písmeny, čili s neznámými, a to se podobá práci s čísly, takže pokud to znají s čísly, tak se jim snadněji pracuje.

Zaměřujete se speciálně na opakování a procvičování výše uvedeného učiva?

V každé té nové kapitole příslušného tematického celku se některé uvedené učivo objeví, takže při probírání tohoto celku mají studenti povinnost si ho zopakovat. Jinak speciálně se na to nezaměřuju.

Jakým způsobem ověřujete znalosti studentů?

takže, v průběhu hodiny hodnotím aktivitu formou plusů a minusů, na začátku hodiny většinou ústně zkouším. Při zkoušení s nimi zopakují teorii a něco spočítají na tabuli. Zkouším běžně tak jednoho až dva studenty. Nejčastěji zkouším z toho, co jsme probírali minule, abych na to mohla navázat. Pokud procvičujeme celé téma, tak zkouším to, co bude v písemce, aby tu teorii k tomu věděli a uměli spočítat příklady. Potom zadávám písemné práce, které většinou dávám po ukončení nějakého tématu, někdy i po ukončení krátkého tématu. Nepíšeme je tak často, píšeme je jednou za čtrnáct dní v podstatě na celou hodinu. Stejně tak dlouhá na celou hodinu bývá kompozice, kterou píšeme ve čtvrtletí, v pololetí, ve tříčtvrtletí a na konci roku.

Kolik zhruba mají studenti známek za pololetí z malých a velkých písemek a z ústního zkoušení?

Tak, ústně je zkoušen jednou každý student, kompozice jsou za pololetí dvě a ostatních písemek mívám tak kolem osmi.

V čem se liší kompozice od ostatních písemek?

Tak, počet příkladů je v podstatě stejný, protože na to mají v obou případech celou hodinu. V kompozicích je to z většího úseku látky, zatímco v ostatních písemkách je to z malého úseku, takže tam se to dá procvičit více.

Na co se zaměřujete při sestavování písemných prověrek?

Zaměřuju se hlavně na to, aby tam byl obsažen průběh celé té látky, aby na každý ten typ toho příkladu tam byl jeden ten příklad, aby to nebylo na jedno brdo. V podstatě, abych prošla celou tu problematiku toho učiva daného tématu.

Na co se zaměřujete při ústním zkoušení?

Zaměřím se v podstatě hlavně na to, proč a jak. Jestli potom spočítají špatně $5 + 4$, to mi tolik nevadí, tady mi jde hlavně o to, aby věděli, jak mají postupovat a proč tak postupují. Ústní zkoušení na rozdíl od písemek je jednodušší v tom, že jim mohu trochu napovědět a opravit je. U těch písemek, když udělají nějakou numerickou chybu, tak sice strhnu nějaký ten bod, ale když mají postup správně, tak za to tady dostanou dost bodů.

Jak postupujete při klasifikaci písemných prověrek? Které chyby tolerujete a které ne?

No tak, jak už jsem řekla, pro mě je důležitý postup, aby tam bylo napsáno, proč tak postupují. Odpustím trochu více ty numerické chyby, protože většinou počítají bez kalkulačky, i když potom v té tercii a kvartě se kalkulačky používají, jsou tam častěji slovní úlohy a složité násobení, které by jim trvalo dlouho, takže tam už ty kalkulačky používají. Jinak při té klasifikaci prověrek každý příklad boduji. Pak body sečtu a stanovím rozmezí jednotlivých známek. Většinou mám představu a v podstatě boduju ty písemky podobně, akorát, když je to třeba něco těžšího, tak tam dávám v tom příkladu jiné rozmezí těch bodů, ale celkové hodnocení už je v podstatě u všech písemek stejné. Jedině snad u těch kompozic se dívám na to, jak to dopadlo, i když určitou představu mám, a pak to mohu třeba o jeden až dva body posunout, aby to vyšlo třeba lépe, ale většinou to mívám předem určené.

Jak bodujete ty jednotlivé příklady?

Tam si předem stanovuju, kolik bodů dostanou za výpočet, za nákres, než to opravuju, tak si sama spočítám, co je důležité pro ten postup a za každou část v tom postupu třeba dám bod. Třeba za nákres je bod, za popis konstrukce je bod, za konstrukci jsou dva body, řeknu si předem, kolik bodů strhávám za přesnost a tak dál. Předem mám v daném příkladu jasno, za co dostanou ty body a kolik jich dostanou.

Jak postupujete při klasifikaci ústního zkoušení?

Pokud ten výklad toho studenta je souvislý a nemusím mnoho zasahovat, tak známky jsou dobré, pokud musím zasahovat tak, že je musím jen malinko pošouchnout a pak to jede, tak tady celkem to jde, ale horší známky jsou tehdy, kdy i po tom, co tomu studentovi pomáhám, neví, co dál, neví, co s tím má dělat. Pokud vůbec netuší, no tak je to jasné.

Mohla byste uvést nějaký příklad?

Třeba když probíráme složené zlomky, tak musí vědět, jak se odstraňuje složený zlomek, jak se pracuje se znamínkami, to znamená, jaká je výsledná hodnota toho zlomku, pak musí umět složený zlomek převést na základní tvar, takže to jsou takový tři věci, které bych u toho příkladu hodnotila. Nikdy nedávám u ústního zkoušení k řešení jen jeden příklad a navíc musí umět i tu teorii. Jedničku bych studentovi dala, kdyby to udělal správně, dvojku, kdy by zapomněl na znamínko a tak dále.

Jakou formou zadáváte domácí úkoly a jak kontrolujete jejich plnění?

Průměrně dávám jednou až dvakrát týdně domácí úkoly. Buď je to dokončení práce, která se nestihla v hodině, nebo jim zadám příklady na procvičení toho, co se probíralo v hodině. Vždycky je to tak na deset minut, víc asi by to nemělo být s tím, že kontrolu provedu vždycky na začátku ty nové hodiny, společně si pak zkontrolujeme výsledky a znovu třeba

ještě zopakují, na co měli dát pozor, protože výsledky většinou mají dobře, tak se vrátím trochu k té teorii a tak.

Jak postupujete při klasifikaci studentů za celé pololetí? Kolik máte u každého v průměru známek a jaký průměrný prospěch v matematice míváte v rámci celé třídy?

Známek mají většinou kolem deseti, z toho dvě z kompozic a jednu z ústního zkoušení. Za tři plusy dávám jedničku, za tři minusy dávám pětku, když mají plusy a minusy, tak se to vyruší. Tím, že mají tolik možností nasbírat známky během pololetí, tak v podstatě už těsně před pololetím moc šanci na opravu známky nedávám. Když má jednu špatnou známku a všechny ostatní dobré, tak v podstatě vidím, že to bylo jen výjimečné, protože to se může stát každému, že se z rodinných nebo osobních důvodů někdy nestihne připravit. Rozhodující je v podstatě průměr z těch známek, ale pak se dívám ještě na to, zda se účastnil některých matematických soutěží, jestli je aktivní při hodinách, dobře je poznám, vidím, jak si vedou sešity, které si při ústním zkoušení vždycky prohlídnu, i když je nechávám, aby si zápisy z hodin dělali samostatně, protože jsme na gymnáziu. Takže, základ je průměr a k němu se přičítají ještě tyhle věci. Jinak se mi nestává, že by studenti neměli dostatek známek, protože oni vědí, že jim neuzavřou klasifikaci, dokud nebudou mít všechny známky. V podstatě to funguje dobře, vždycky když přijdou do školy a zjistí, že chyběli, když se psala písemka, domluví se se mnou na náhradním termínu. V případě dlouhodobé absence rodiče žádají vedení školy o odklad klasifikace a ředitel určí datum, do kdy je potřeba klasifikaci uzavřít, ale ještě se mi to u těch malých dětí nestalo. Jinak pětku z matematiky u těchhle malých dětí jsem snad nedala nikdy, většinou učím dvě třídy na nižším gymnáziu a jestli dám dohromady jednu nebo dvě čtyřky, tak to je maximum. Průměr je kolem 2,70, ale hodně se od sebe třídy liší, takže nedá se to úplně říct. Jinak jedničky bývají tak dvě, tři ve třídě.

Jakým způsobem si zpracováváte přípravy, na co se zaměřujete, kolik času jim věnujete a z jakých materiálů čerpáte?

Vzhledem k tomu, že už učím 18 roků, tak zase tak podrobné přípravy si nedělám, spíš si den předem rozmyslím, co za tu hodinu bych asi stihla, odkud bych brala příklady, i když ty knížky na matematiku jsou dobře dělané, jsou tam i některé řešené příklady. Rozmyslím si, co na těch příkladech ukážu, takže to mám spíš v hlavě, než že bych to dávala na papír. Maximálně si napíšu jen takovou osnovu. Takže teď už moc času těmto přípravám nevěnuji.

Mohla byste ještě říci, do jakých aktivit zapojujete nadané studenty a jakou péči věnujete těm problémovým studentům?

Tak ty nadané se většinou snažím dostat k nějakým matematickým soutěžím, protože v rámci běžné hodiny mohou maximálně spočítat víc příkladů v průběhu samostatné práce. Jedná se například o matematickou olympiádu, což je velmi obtížná záležitost a musí jim to matematicky myslet. Většinu třídy pak dostanu k Pythagoriádě, ke Klokanovi a jiným podobným soutěžím. Pythagoriádu dělá v primě a sekundě celá třída a je možné postoupit do dalšího kola. Dělají ji i slabí studenti a v podstatě si každý zkusí, na co má. Prospěchově slabí studenti mají možnost se ptát v průběhu hodiny, při samostatné práci se jim více věnuju, o přestávce s nimi někdy zůstanu ve třídě a znova jim to vysvětlím a v sekundě mám tři studentky, které za mnou každé ráno chodí na deset minut a v podstatě s nimi proberu, co v hodině bylo a na co budeme navazovat.

V čem mají nejčastěji studenti problémy?

No tak, u těch mladších studentů v primě a sekundě bývá nejčastějším problémem to, že neumějí sčítat, odčítat, násobit a dělit. Na tom by neměla být založena naše práce, to by měli umět ze základní školy. Samozřejmě, že ti, co nemají matematické myšlení, daleko pomaleji chápou, co, jak a proč děláme. Takže s nimi je potřeba pracovat pomaleji a ozřejmit jim to na více příkladech.

V závěru jestli byste mohla shrnout, z jakých etap se běžně skládá vaše vyučovací hodina.
Většinou na začátku hodiny ústně zkouším, kontroluju domácí úkoly, co je deset minut až čtvrt hodiny, pak, když je to výkladová hodina, tak zhruba 20 minut vykládám, na praktickém příkladu jim odvodím tu teorii a potom následuje samostatná práce, kde si to zkusí procvičit pod mým vedením, hned po dopočítání, pokud je to výkladová hodina, to hnedka kontroluju. Je to jiné, než když se jedná o opakovací hodinu, kdy samostatně pracují a volají mě, když mají problém.

c) učitelka Mu., obchodní akademie, obor český jazyk-občanská nauka

Paní profesorko, studenti na vaší škole jsou na určité úrovni. Jakým způsobem si v občanské nauce vytváříte laťku, která charakterizuje systém nároků, které na studenty kladete. Jak postupujete, aby laťka nebyla ni příliš vysoká, ani příliš nízká?

No tak, teď mám seminář maturantů, tak tam mám pochopitelně ty požadavky vyšší. Jinak se snažím, aby splnili ty požadavky podle osnov z občanské nauky. Mám třetí ročníky, které jsou zaměřeny na filozofii, tam jsem trochu mírnější. Držím se osnov, ale tu filozofii s nimi neberu tak podrobně, protože tam si myslím, že to nemá cenu. Jinak ve srovnání s laťkou,

kterou jsem měla na středním odborném učilišti, je laika na této škole mnohem vyšší, protože se jedná o střední školu. Třetí ročníky mám jen jednu hodinu týdně, takže tam kladu důraz na ústní zkoušení, jestli té filozofii opravdu rozumí. U těch třetích ročníků mám tu laiku středně vyšší. Nechci po nich úplně zázraky, protože vím, že je pro ně tento obor náročný, ale naučit se to musí. Probíráme tam základy od antické filozofie až po současnost a já z toho vybírám takové ty nejzákladnější problematické okruhy. A z těch současných vybírám takové ty lépe srozumitelné teorie. Jinak vzhledem k tomu, že se nejedná o gymnázium, ale odbornou školu, tak v osnovách je poznamenáno, že se jedná o takové ty základy. Já jsem hned od začátku, co jsem na této škole, měla na studenty vyšší nároky a studenti se připravovali hezky. Vloni jsem učila základy psychologie, sociologie a politologie, filozofie tam nebyla. Bylo to takové pestřejší. Studenti si připravovali referáty, dala se tam zvládnout i různá metoda těch her. Tady u té filozofie je to jen jedna hodina týdně a moc si tam člověk nepohraje. Já se snažím tu filozofii vtáhnout na tu současnost a někdy v diskusích studenti vymyslí věci, že jsem i sama překvapená.

Mohla byste charakterizovat svůj způsob výkladu nové látky. Jaké metody výuky používáte a jaký materiál pro ně využíváte?

No tak, při výkladu se zaměřuji na základní problém, snažím se jim ho vysvětlit, pak se jich ptám, jestli to pochopili. Mám na filozofii takovou dobrou knížku od Ivana Blechy, jmenuje se Filozofie a jsou tam docela dobré příklady. Někteří studenti si ji také koupili a se zájmem si ji pročítají. Občas studentům přinesu filozofický text, který se hodí k danému tématu. Když jsme třeba probírali Platóna, přinesla jsem jim text o Platónově jeskyni, aby pochopili rozdíl mezi reálným světem a světem věčných idejí. Nejdřív se v textu zorientují a pak v něm hledáme to, co vysvětluje tu teorii.

Jak postupujete třeba při výkladu toho Platóna?

No tak, nejprve vymezím základní pojem idea, svět idejí, pak si čteme o té Platónské jeskyni, snažím se jim to trošku rozšifrovat, aby prostě viděli to podobenství, potom teda jim to přeložím do té češtiny. Jedna holčina se mi tam přihlásila, že to vypadá, jako ten film Matrix, tak jsme to nějak dávali dohromady, pak jsme ještě dělali, jestli ta idea je neměnná, jestli to platí i v současnosti. Třeba idea psa, že existuje divoký pes, pes na hlídání a domácí mazlíček, takže mi uváděli i příklady.

A mohla byste mi říct, čeho se týkal film Matrix. Já jsem ho neviděl, takže nemám žádnou představu.

No tak tam ti hrdinové žijí v úplně jiné realitě než je ta realita naše, takže to připomíná svět idejí.

Mohla byste mi popsat, jaké metody výuky používáte v občanské nauce a jaký materiál pro ně využíváte.

No tak, v tom prvním ročníku, kde je celkový základ, tam je ta výuka pestřejší. Třeba jsme probírali různé ideologie, každá skupina si připravila nějakou ideologii, kterou se před ostatními snažila obhajovat, a vznikla z toho docela pěkná diskuse. V té filozofii jsme třeba ve třetím ročníku probírali středověkou filozofii. Týkalo se to především období patristiky a scholastiky. Já jsem jim dala za úkol zpracovat referát na téma: „Co je má víra“ a oni ho pak před ostatními referovali a diskuse byly moc zajímavé. V tom prvním ročníku hodně používám skupinové formy vyučování. Tady ve třetím ročníku máme jen jednu hodinu týdně, takže je na to málo času. Já jsem však i u ty filozofie zachovala to, že si vždy jeden člověk připraví aktuality. Jedná se o aktuality z politiky, ale mohou si je vybrat i z jiného oboru. Z té politiky mohou být ze zahraničí, ale i z naší republiky. Jedná se zde hlavně o to, aby se naučili mluvit před větším kolektivem a aby jejich jazykový projev byl na určité úrovni. Někdy, když je přednesená aktualita dobře volená, tak se i dobře diskutuje.

Mohla byste uvést nějaký konkrétní příklad skupinové formy vyučování, kterou jste dělala v prvním ročníku?

Tak, probírali jsme ideologie: komunismus, feminismus, liberalismus a podobně. Já jsem každé skupině dala za úkol, aby si společně vypsali důležité body týkající se ideologie, která jim byla přidělena, pak je každá skupina přednesla zbytku třídy a vznikly zajímavé diskuse. Každá skupina se snažila ostatní přesvědčit o správnosti ideologie, která jim byla přidělena. Některé skupiny byly hodně radikální a vytvářely si i různá hesla.

Kolik studentů bylo v jedné skupině?

Zhruba pět.

Z jakých materiálů čerpáte?

No tak, vždycky se snažím z vlastní hlavy si něco vymyslet. Jinak používám učebnici od Ivana Blechy Filozofie, dále Občanskou nauku pro střední odborné školy, kde je takový ten základ, který je tam podán docela srozumitelně. Já sama čerpám hodně z přednášek z vysoké školy.

Jak postupujete při opakování a procvičování učiva?

No tak, u těch maturantů postupuju tak, že si přímo vylosuji maturitní otázku a musí o ní hovořit, aby se už naučili i ten jazykový projev. U těch mladších a u těch, co nematurují, postupuju tak, že je zkouším z probíraného okruhu.

Mohla byste mi uvést všechny způsoby, jakými ověřujete znalosti studentů.

No tak, ústní zkoušení, písemné testy a musím říct, že zejména u těch prvních ročníků jsem hodnotila i referáty, aktuality, když byly dobře připravené.

Jakým způsobem sestavujete písemné prověrky?

Vždycky se snažím dávat otázky typu: „Vysvětli mi...“ Nedávám běžně otázky typu: „Vyjmenuj...“ Chci, aby mi ukázali, že tomu skutečně rozumí. Mám ráda i otázky, nad kterými sami musejí přemýšlet jako například obraz člověka v renesanci a podobně.

Jak postupujete při ústním zkoušení? Na co se zaměřujete?

Dávám jim podobné otázky jako do písemek, ale je více času to pořádně rozebrat.

Jak postupujete při klasifikaci písemných prověrek? Který chyby tolerujete a které ne?

No tak, když se spletou v dataci nebo ve jméně, tak to toleruju, ale dbám na to, aby správně vysvětlili ten problém. Oni pak jsou překvapeni, že třeba napíšíou stránku a já jim to vyškrtám, protože problém pořádně nevysvětlí, napíšíou tam jenom takovou omáčku a nezbyde tam třeba nic. Chci, aby odpovídali na otázku, na kterou se ptám.

Jakým způsobem postupujete při klasifikaci ústního zkoušení? Jaké chyby tolerujete a jaké ne?

No tak, podobně jako v písemkách nechci, aby to měli nadrcený nazpaměť, ale hlavně, aby mi to vysvětlili. To je tam důležitý.

Jak postupujete při zadávání domácích úkolů?

Snažím se jim zadávat takové druhy referátů, kde nutně musí dát něco ze sebe. Ne, aby jen vypsalí některé hotové poznatky z teorie. Já to vždycky pročtu a se studenty to prodiskutuju. Třeba jsem jim zadala téma: „Jaká je moje víra“ a oni to měli zpracovat formou úvahy.

Jak postupujete při klasifikaci studentů za celé pololetí?

No tak, třeba ty třetí ročníky mě zpočátku vůbec neznali, takže jsem k nim byla dost tolerantní. Když se to někomu nepovedlo a měl snahu si to opravit, tak pokud měl třeba jednu nedostatečnou a jinak samé výborné, nebyl problém dostat na vysvědčení výbornou. Mnozí měli zpočátku problém se vzpamatovat, že to třeba myslím vážně, ale pak se snažili a to jsem ocenila.

Zavádíte ještě jiné druhy hodnocení než známkou?

Tak samozřejmě motivačně se snažím oceňovat každý dobrý výkon. Píšu si znaménka +, -. Hlavně v těch prvních ročnících, kde byl dostatek času na nejrůznější hry a podobně.

Mohla byste uvést příklad, jak klasifikujete znalosti studentů, jak si vytváříte klasifikační stupnici.

No tak, já to přiblížím třeba na tom Platónovi. Na jedničku musí pochopit problém těch idejí. Když se v tom orientuje málo, dostane trojku, a když se v tom neorientuje vůbec, dostane pětku. Dvojku dostane, když cítím, že to má naučené nazpaměť, ale některým věcem nerozumí, ale ohodnotím i to, že se to naučí, protože to je pro ně fakt těžký. Na čtyřku musí alespoň něco říci správně.

A jaké dáváte známky na vysvědčení?

Letos jsem dala asi 6 trojek, dvojky a jedničky. Jednomu studentovi hrozila čtyřka, ale musím říct, že se teda vzpamatoval.

Kolik známek dostanou studenti za pololetí?

Z ústního zkoušení mají jednu známku a z písemek čtyři známky. Za pět plusů v motivačním hodnocení dám jedničku.

Jakým způsobem si vypracováváte přípravy? Z čeho čerpáte?

No tak, hodně čerpám z mých zápisů z vysokoškolských přednášek, protože jsme měli hodnou profesorku, a ta nás právě navedla i na toho Ivana Blechu. Takže dost čerpám i z něj. Snažím se je dělat tak, abych studentům především vysvětlila ten hlavní problém. Musím říct, že jsem věnovala přípravám dost času, protože když to chci vysvětlit, tak nad tím musím nějaký ten čas strávit. Ono je pak hloupý, když chci něco vysvětlovat před tabulí, nakukovat do těch papírů, takže jsem tomu věnovala hodně času a musím říct, že když jsem se pak ptala na tu odezvu, tak mi říkali, že tomu rozumí. Díky té dobré profesorce na filozofii jsem věděla, že nejdůležitější je se v ní věnovat tomu hlavnímu problému, a také jsem věděla, co je tím hlavním problémem.

Jaká jsou specifika práce s dobrými a špatnými studenty?

No tak, ty slabší se snažím namotivovat především tím, že ocením jejich příspěvky, ať už referáty, aktuality a diskuse. Ty dobré se zase snažím využít k tomu, aby namotivovali ty horší, ale musím dávat pozor, aby se ten slabší, pokud pracuje ve skupině s tím dobrým, nevezl.

Co studentům činí největší problémy?

Tak především tu látku správně pochopit. Někdy se mi stane, že třeba přeformuluji otázku a už jsou vedle. Řeknou mi: „Ale, vy jste tam dala jinak tu otázku.“ Snažím se proto hodně dávat konkrétní příklady, snažím se, aby to bylo opravdu logický a taky se to snažím vtáhnout do současnosti a hodně jim to přiblížit.

Mohla byste v závěru stručně popsat a charakterizovat etapy vaší vyučovací hodiny.

V úvodu řeknu, čeho se ta hodina bude týkat, pak je vyzkouším a zadám jim mezitím nějakou práci, aby si promýšleli třeba diskusi na nějaké téma. Pak společně provedeme

diskusi, já je navedu na nějaké akce, třeba na nějaký filmový festival, který právě probíhá. Pak následuje výklad nového učiva, skupinové formy práce a podobně.

d) učitelka Ma., obchodní akademie, obor matematika-fyzika

Paní profesorko, studenti na vaší škole jsou na určité úrovni. Jakým způsobem si vytváříte v matematice laťku, která charakterizuje váš systém nároků, které na studenty kladete, a jak postupujete, aby laťka nebyla ani příliš vysoká, ani příliš nízká?

Tak, hlavním kritériem pro mě je výstup, to znamená maturita a také přijímací zkoušky na Vysokou školu ekonomickou, eventuelně na ekonomické obory jiných vysokých škol, kam se většina našich studentů hlásí. Všude na těchto školách je podmínkou přijímací zkouška z matematiky. Takže my se v rámci těch našich osnov snažíme také o to, aby ti studenti byli schopni vyhovět tomu přijímacímu řízení. To se samozřejmě tak nedaří jako na gymnáziu, které je předurčeno k tomu, aby studenty připravovalo na vysokoškolská studia, ale my se snažíme prostě těm studentům maximálně vycházet vstříc. Samozřejmě, ve třídě nejsou jenom všichni budoucí vysokoškoláci, takže samozřejmě musím tu laťku trochu přizpůsobit tak, abych neměla tak vysoké nároky, že by třeba třetina třídy neměla vůbec šanci projít. Takže pro mě je vodítkem během prvních hodin si vytvořit jakousi relaci v rámci té třídy, no a pak samozřejmě v rámci každé třídy se vytváří jakási relativní stupnice. Kdybychom se měli snažit o to, aby hodnocení byla objektivní a absolutní, tak to samozřejmě není možné. Takže hlavním kritériem jsou ty požadavky, které máme v sekci matematiky vytyčené, aby se jich za ty čtyři roky dosáhlo, ale pak relativně je zapotřebí to přizpůsobit v rámci té třídy a v rámci těch schopností té třídy. Když se sejde třída, která je výrazně studijní celá, pak ty dva, tři žáci, kteří tam zaostávají, mají prostě smůlu, musí se dotahovat, ale zase na druhou stranu je to pro ně i přínos, ale někdy se dostanete do kolektivu, který je v relaci ostatních tříd podprůměrný, no a tam pak nezbyvá, než jít trochu s těmi nároky dolů s tím vědomím, že to ty děti ani nebudou potřebovat, že jsou to děti, které s největší pravděpodobností studovat nepudou nebo pudou studovat na takové ty vyšší odborné školy dvou až tříleté, pak se dá takové to snížení nároků omluvit. Jinak v rámci té jednotlivé třídy stavím laťku na úroveň vyšší, než jsou ti průměrní jedinci v té třídě. Ono se pak dá vždycky slevit, když je to potřeba. Musí se člověk zachovat podle té situace, ale myslím si, že je lepší mít tu laťku výš a pak se z ní dá slevovat. Kdybych po nich chtěla jen ty základy, tak upřímně řečeno, každý student si pamatuje to, co v té hodině slyší, takže je lepší toho říct co nejvíc. Takže se snažím mít tu laťku spíš výš.

Jak postupujete při výkladu nového učiva?

No tak, musím říct, že by metody jsou takové klasické, tady mi nezbyvá nic jiného než ten frontální způsob, to znamená, že látku vysvětluji, samozřejmě, že ideální je, když to navazuje, takže se to učivo rozšiřuje a doplňuje. Studenti jsou často neradi, když se člověk odvolává na něco, co už se bralo, protože v daný moment tvrdí, že si nic nepamatují, takže někdy je zase paradoxně výhodou, když začínáte tak říkajíc „na zelený louce“ a probíráte něco, co je absolutně nové a co s ničím nesouvisí. Takže metoda, ke které se obracím, je, že látku vysvětlím a vnímám přitom tu atmosféru v ty třídě, jestli ty studenti rozumí tomu, co jim vykládám, nebo jestli se propadají do beznaděje a třeští zrak. Pak nezbyvá, než to zkusit říct jinými slovy, eventuelně je navést na nějaké souvislosti, které by mohli vypořádat, snažit se jim nové učivo nějakým způsobem propojit s těmi starými věcmi a přiblížit jim to, aby se toho nebáli, aby ztratili ten respekt z toho nového nepoznaného učiva. Takže opakováním, rozměňováním těch nových partií učiva a přibližováním tomu, co už znají, se snažím postupovat. Myslím si, že zase tak složité učivo v matematice na této škole není a průměrný student by měl z toho výkladu a z hodin, které se na ten výklad váží, a pak, když se ještě ta látka procvičuje, tak by to měl být schopen pochopit. Nemyslím si, že za ta léta, co učím, jsem ještě nenarazila na učivo, které by bylo pro ty studenty absolutně nepochopitelné. Možná jednou jedinkrát, když byla v osnovách zařazena partie z kombinatoriky a posloupností o rok níž, než se učí v současné době, a ty studenti evidentně nebyli jako psychicky zralí, nebyli schopni to prostě přijmout. Nebyla to otázka matematického pochopení, ale, a to jsme se shodli s kolegyněmi, jakési psychické zralosti. Prostě, nebyli schopni tu kombinatoriku pochopit jakoby lidsky. Ten matematický aparát není složitý, ale přesto jim to prostě dělalo šílené potíže. Byly to asi dva roky, kdy toto učivo bylo zařazeno abnormálně brzo, a pak se přesunulo do vyšších ročníků a tam už ty problémy nejsou, takže pravděpodobně to tehdy bylo způsobeno tím, že to bylo zařazeno příliš brzo.

Jaké jiné metody používáte ve výuce matematiky?

No tak, jak už jsem řekla, nejčastěji používám metodu frontální na rozdíl od fyziky, kde používám i skupinové formy výuky. V matematice ta účinnost těch skupinových metod, jak to konzultujeme s kolegyněmi, není tak vysoká. Ten čas, který nás tlačí s tou náplní, je pro nás jaksi určující. Je to takový Damoklův meč, který nad námi visí. Proto na nějaké to velké experimentování, i když v současné době to technika umožňuje, teď zrovna jsem dětem promítala film o goniometrických funkcích, je to dobré na zopakování, ale v žádném případě to nemůže nahradit učební metody takové bych řekla by klasické, to znamená, pro

mě základem je tabule, křída a samozřejmě se snažím dotazy a návodnými otázkami ty děti do toho výkladu vtáhnout, ale to těžiště toho všeho leží na mě. Nemohu očekávat, že když například probírám exponenciální rovnice, že bych jako mohla nějakým tím rozhovorem z nich vytáhnout tu podstatu. Mohu například se na ně obracet s dotazy již pro ně známých věcí jako jsou definiční obory, obory hodnot, jak bude vypadat graf při různých posunech, to jsou věci, které mohou ti studenti s mojí pomocí dávat dohromady, ale ten výklad té nové látky mi nezbývá než tou nejběžnější metodou.

Jaké pomůcky nejčastěji používáte k výuce matematiky?

Nejčastěji se jedná o rýsovací pomůcky, výjimečně i v té matematice mohu použít video nebo dataprojektor, kde mohu se studenty opakovat probrané učivo, eventuelně jim ukázat nějaké řešení, které nepotřebuju, aby oni měli v sešitě a aby mu do důsledku porozuměli. Mnoho studentů však při těchto metodách vypíná koncentraci a jen ti nejsvědomitější v tom vidí souvislosti a mohou si v duchu říct: „Jo, tak tohle bych věděl a tomuhle rozumím.“ Ale zhruba polovina třídy se na to dívá jen jako na obrázky.

Jak postupujete při opakování a procvičování učiva?

Tak opakuju stále, po výkladu následuje několik hodin, kdy učivo opakujeme a procvičujeme, počítáme společně, nejprve samozřejmě já a pak už vyzývám studenty, aby chodili počítat k tabuli, pracujeme společně a ve chvíli, kdy ta látka je dostatečným způsobem procvičena, tak ji vždycky završím nějakou krátkou písemkou, která může mít jeden, dva, výjimečně i tři příklady, abych se přesvědčila, že je látka pochopena většinou třídy, a eventuelně abych je donutila, aby se na to podívali. Takže to je takový můj způsob, já mám za pololetí z těchto malých písemek zhruba osm až deset známek kromě těch předepsaných kompozic, těch velkých čtvrtletních. Kromě toho přichází i ústní zkoušení, které je buď z mé vůle, nebo umožňuju studentům, aby se nechali vyvolat dobrovolně, aby si mohli tu známku sami korigovat, když se někdo o to snaží a projeví zájem, je dobře mu vyjít vstříc a umožnit mu to.

V matematice je část učiva, které se neustále používá a je zapotřebí, aby ho studenti měli neustále na paměti a byli schopni ho používat. Jakým způsobem ho studentům oživujete?

No tak, samozřejmě se jedná především o základní algebraické úpravy a vzorce, lineární a kvadratické rovnice, které studenti potřebují například při řešení některých goniometrických, logaritmických a exponenciálních rovnic. Já to dělám tak, že na začátku nového tématu s nimi zopakují to učivo, které budou k tomuto tématu potřebovat, a pak teprv s nimi dané téma probírám.

Jakým způsobem sestavujete písemné prověrky?

No tak, snažím se v nich postihnout to základní učivo, především ve čtvrtletní práci. Pokud se jedná o malou prověrku, která následuje bezprostředně po probrání daného tématu, tak tam se může stát, že jim dám i těžší příklad, protože si chci ověřit, jak danou partii pochopili a jestli se opravdu připravují a přečetli si v sešitě to, co jsem s nimi procvičovala. Ale v těch čtvrtletních pracích se zaměřuju na to, co já považuju za základní.

Na co se zaměřujete při ústním zkoušení?

No tak, ústní zkoušení považuju za dosti neobjektivní metodu, protože tam těm studentům radím, a oni se potom hádají, proč ten dostal takovou a takovou známku. V písemkách řeší všichni příklady za stejných podmínek. Při ústním zkoušení studentovi zadám příklad a on ho počítá na tabuli. Tímhle způsobem probíhá i maturitní zkouška, kdy student na tabuli předvádí dva příklady, které si na potůtku půl hodiny připravoval. Pokud se v některých partiích probírá teorie jako definiční obory, obory hodnot, pak se několika otázkami zeptám i na tu teorii. Někdy se zeptám na teorii i v případě, kdy si student s příkladem neví rady, abych mu nějakým způsobem vypomohla. Ale hlavně se zaměřuju na počítání příkladů.

Kolik známek mívají studenti za pololetí z písemných prověrek a z ústního zkoušení?

Tak průměrně jednu až dvě z toho ústního zkoušení a dále mají předepsané dvě kompozice ve čtvrtletí a v pololetí. Když je nemá napsané, tak nemůže být klasifikován, a z malých prověrek u mě mají tak osm, deset, v krajním případě i víc známek.

Jak postupujete při klasifikaci písemných prověrek? Které chyby více tolerujete, které méně a jak si vytváříte klasifikační stupnici?

Tak, základem je postup. Když je dobrý postup a v prvním řádku si něco špatně opišou, tak to samozřejmě přepočítávám. Drobná numerická chyba se v některých případech dá i přehlédnout a student může být klasifikován i výborným stupněm. Rozhodující je ten postup. Ve chvíli, kdy v tom postupu jsou chyby, tak pak samozřejmě ten příklad sám už nemůže dopadnout dobře. Pak jsou pochopitelně věci, které považuju za základ a na kterých trvám. Například pokud student neumí umocnit $(a + b)^2$, tak má z příkladu bez milosti pětku, i kdyby byl ostatní postup správný, protože to je látka, kterou se učili už v osmé třídě a musí ji znát. Tak na některých takovýchto věcech trvám. Jinak, numerické chyby se dají tolerovat, když pak je ten příklad řešen v pořádku. Já známkuju každý ten příklad zvlášť, nejsem zastánce toho bodového hodnocení, protože mám dojem, že v případě bodového hodnocení jsou ty výsledky takový benevolentnější. Když mám v kompozici čtyři příklady, tak každý z nich oznámkuju a ze známek pak udělám průměr. Do velkých kompozic dávám čtyři příklady, do malých prověrek dávám dva příklady.

Jak postupujete při klasifikaci ústního zkoušení?

No tak, při ústním zkoušení dávám jeden příklad. Klasifikace je trochu složitější, protože tam člověk tomu studentovi pomáhá, ač by neměl, vede ho, a tím ho vyvaruje chyb, které by v písemné práci udělal, třeba ho upozorní na znaménko, numerickou chybu a nebo ho navedena postup řešení příkladu. Je ale zapotřebí ty chyby před celou třídou okomentovat, aby pochopili, že byť jsme došli ke správnému výsledku, dopustil se student určitých chyb. Je to i prostor pro jistou diskusi.

Zadáváte také studentům domácí úkoly?

Domácí úkoly v podstatě nezadávám, protože na střední škole každý student ví, kde ho bota tlačí. Doporučuju jim třeba typy příkladů ze sbírky, ale v podstatě domácí úkoly v pravém slova smyslu nezadávám. Zcela výjimečně jim uložím dopočítat doma příklad, který jsme ve škole nestihli, a pak projdu třídu a zkontroluju si, zda to opravdu splnili. Ale nejsou to domácí úkoly v pravém slova smyslu.

Jakým způsobem klasifikujete studenty za celé pololetí, jaký máte zhruba průměrný prospěch v matematice v rámci jednotlivých tříd?

Tak, jak už jsem řekl, umožňuju studentům, aby se dobrovolně nechali přezkoušet a mohli si známku opravit. Jinak určující pro mě jsou ty dvě známky ze čtvrtletních kompozic, pak dělám průměr z těch malých prověrek a přidávám ho k průměru z kompozic a ústní známka hraje roli v případě nerozhodnosti. Jinak, letos se průměrný prospěch v jednotlivých třídách pohyboval od 2,3 do 2,8. V lepších třídách bývá pod 2,5, v horších nad 2,5. Pětky se snažím dávat jen výjimečně, když už to opravdu jinak nejde.

Jakým způsobem si vypracováváte přípravy na hodinu a kolik času jim věnujete?

Tak, já za ta léta už mám většinu příkladů v hlavě včetně metodiky a obsahu učiva. Teď vlastně už ty přípravy rozšiřuju o nějaké nové typy příkladů, které se třeba objevují v rámci přijímacích zkoušek na vysoké školy, takže se je snažíme zařazovat do těch běžných typů příkladů v průběhu těch čtyř let. Na lyceu, kde to učivo mají náročnější, zařazují typy gymnaziálních příkladů, občas něco inovují, ale ta matematika se za ta léta, co učím, v podstatě nezměnila, nezměnila se na rozdíl od dějepisu ani po revoluci, takže pro mě pořád platí, že $1 + 1 = 2$.

Jak pomáháte prospěchově slabým studentům?

No tak, většinou za mnou chodí o přestávce a já si pro ně vždycky udělám čas a snažím se jim vysvětlit, co potřebují.

V čem se liší způsob práce se studenty obchodní akademie a se studenty lycea, kde bývají prospěchově lepší jedinci?

No tak, na lyceu jsou prospěchově lepší jedinci, ale zase to učivo mají náročnější, blíží se tomu gymnaziálnímu pojetí, takže pak ten prospěchový průměr vychází stejný jako na obchodní akademii. V podstatě se ten způsob práce neliší. Vše spíše závisí na té lidské stránce. Někdy se ve třídě sejde dobrý kolektiv, někdy jsou tam tak říkajíc rušivé elementy, ale mohou to být přesto studenti chytrí, takže je to spíše otázka složení té třídy. V letošním roce byl podmínkou přijetí bez přijímacích zkoušek prospěch 1,3 na lyceum a 1,45 na obchodní akademii, takže rozdíly ve schopnostech tam určité jsou, ale tím, že ta látka je náročnější, tak se to pak zase vykompenzuje. Na lyceu probírají navíc statistiku, integrální a diferenciální počet, ve stereometrii se tam probírají řezy a mají tam více rýsování. Učivo tam jde do větší hloubky a je celkově náročnější.

Z jakých etap se skládá vaše vyučovací hodina?

Na začátku vždycky připomenu to, co jsme dělali minule, eventuelně kontrolujeme něco rozpočítaného, potom, pokud se jedná o výkladovou hodinu, navazuji novým výkladem a snažím se ho rozvrhnout tak, abych měla čas na spočítání některých příkladů, aby si ti studenti mohli spojit ten výklad s aplikací v některé té úloze. Když je to hodina opakovací, tak počítáme příklady, eventuelně připomenu to, co se dělalo minule. Díváme se na ten problém z různých stran, hodně při tom spolupracuji se třídou. Někdy na začátek hodiny zařazuji písemnou práci, když ji vyberu, tak se studenty společně spočítám příklady, které se v ní objevily a trvám na tom, aby si je zapsali do sešitu. Zadávám vždy dvě oddělení A, B. Někdy na začátku hodiny ústně zkouším.

Mohla byste v závěru na konkrétním příkladu uvést, jakým způsobem ho klasifikujete?

Tak třeba při řešení kvadratické rovnice, pokud zapomene na jeden kořen, tak to je polovina řešení a dostane trojku. Pokud navíc ještě splete vzorec pro kořen kvadratické rovnice, může dostat i známku horší. Vše záleží na tom, kdy se ta látka bere. Pokud se jedná o první ročníky, které kvadratickou rovnici právě probírají, je klasifikace mírnější. Starší ročníky by již neměly v kvadratické rovnici chybovat. V prvních ročnících bych dala jedničku za správné vyřešení kvadratické rovnice včetně provedení zkoušky řešení, dvojku by dostali, když by zapomněli udělat zkoušku, eventuelně kdyby během řešení udělali nějakou banální chybu, přepsali by třeba znaménko a dále by s tou chybou počítali správně, trojku bych dala v případě, že má správně vzorec, dosadí do něj, ale už mu to nevyhází, čtyřku bych dala v případě, kdy se zmůže akorát na ten vzorec a už na to dosazení ne a pětiku, když by neměl správně napsaný ani ten vzorec.

e) učitelka W., střední škola chemická, obor český jazyk-občanská nauka

Paní profesorko, studenti na vaší škole jsou na určité úrovni. Jakým způsobem si vytváříte laťku, která charakterizuje váš systém nároků, které na studenty v občanské nauce kladete, a jak postupujete, aby laťka nebyla ani příliš vysoká, ani příliš nízká?

Tak, ve všech třídách mám laťku úplně stejnou, protože já je beru všechny jako technicky zaměřené a je mi jedno, jestli se jedná o technické lyceum nebo chemickou třídu, protože k tomu mají podobně blízko, ať mají jakýkoliv prospěch. Laťku mám takovou, že když něco probírám, tak chci, aby na to byli schopni nějakým způsobem odpovědět nebo vybírat odpovědi na otázky. Myslím si, že tu laťku nemám ani nijak extra vysokou, ani nijak extra nízkou. Na rozdíl od češtiny si myslím, že tady je důležité, aby si ten předmět nějakým způsobem prožili, aby byli připraveni do života nějakými praktickými znalostmi, a nejde ani o to, aby dostávali nějaké špatné známky, i když je fakt, že se mi objevují občas i čtyřky, což nejsem moc nadšená, ale nedá se nic dělat. Jsem hodně limitovaná jednou hodinou týdně v chemických třídách a dvěma hodinami týdně v tom lyceu, takže přede mě byly postaveny nějaké osnovy a já se podle toho musím řídit. Tomu, k čemu mám více materiálu nebo hlubší vztah, se mohu více věnovat, nebo se mohu více věnovat tomu, co si myslím, že je pro ně přínosnější, ale že bych se řídila tím, v čem si myslím, že budou úspěšnější, tomu to nepodřizuju.

Čemu se věnujete více a čemu méně?

Vzhledem k tomu, že jsem studovala pedagogiku, tak mám poměrně blízko k psychologii, takže víc protahuju tu psychologii, ráda učím i tu sociologii, přiznám se, že trochu ubírám z takového toho systému stát a zřízení státu, taková ta politologie, ale neubírám to zase natolik, že bych to vůbec neučila, ale určitě se u toho zastavuju miň. Mám na to miň i takových hravých metod, hravých hodin, protože je to látka víc teoretická.

Jak postupujete při výkladu nové látky?

V tom právu a politologii, tam často používáme tu klasiku, čili učebnici, něco si k tomu řekneme, něco si vypíšeme, ale většinou při výkladu nové látky postupuju tak, že ji nejprve vyložím, někdy souběžně s tím se studenty diskutuju, někdy k tomu používám i video s různými videoprogramy, takže pak na základě nějakých zkušeností k něčemu dospějeme. Třeba mám docela dobrý video k mediální výchově, mám zajímavé video „Občan a jeho obec“, takže velmi často si pustíme nějaký film, k tomu mají nějaké problémové otázky a pak docházíme třeba k nějakému závěru. Takže když mám takovýhle programy, jsem moc

ráda, ale je fakt, že velmi často je to formou, že já jim to vyložím a pak něco teprve řešíme, čili postupuji od toho obecného ke konkrétním závěrům.

Mohla byste uvést stručně nějaký příklad, jak byste postupovala při výkladu nějakého vašeho oblíbeného tématu.

No tak, když probíráme temperament, nejprve si vysvětlujeme pojmy, co je to extrovert, introvert, jak se chová člověk labilní, stabilní. Potom můžeme pokračovat různými metodami. Většinou jim dávám otázky, kdy oni sami odpovídají, jestli se v dané situaci zachovají tak či onak, pak si to obodují a na základě těch bodů dospějí k závěru, jestli u nich převažuje extroverze, introverze, labilita či stabilita. Jedná se o Eysenkův dotazník. Většinou jim ty otázky čtu a oni si píšou odpovědi. Někdy zvolím metodu, že jim říkám, jak se chová choleric, flegmatik, melancholik a sangvinik a potom se mi hlásí, kdo si myslí, že je takový a takový. Pak jim znova čtu nějakou bližší charakteristiku. Hodně je v psychologii baví takové věci, kdy si samo na sobě něco hledají, takže se snažím využít ten jejich zájem. V některých třídách více, v některých méně.

Jakým způsobem to závisí na těch třídách?

Ve třídách, kde převažují kluci, nebývá ta psychologie vždycky tak oblíbená, takže někdy to tam trochu omezuju nebo to trochu přizpůsobuju, někdy se je snažím získat třeba pro grafologii, na kterou mám kurz, takže se je snažím na něco takovýho nachytat. Ta grafologie se zrovna v tom temperamentu velice dobře uplatňuje, takže jim i ukazuju, když někdo píše tak či onak, že se z toho dá usuzovat, že je labilní či stabilní. Takže na tohleto se je snažím jako nachytat. Kluci jednoznačně rádi řeší nějaký problémový věci. Letos jsme v klukovské třídě v lyceu dělali sociologické průzkumy. Oni si mohli vybrat téma, jaký chtěli. Měli mít alespoň šest otázek s různými možnostmi a alespoň 20 respondentů a potom to většina z nich prezentovala na počítači, máme učebnu, kde jsou počítače, a to mělo obrovský úspěch a měla jsem pocit, že to ty kluky hrozně bavilo. Mohli si vybrat jakékoliv téma: drogy, sex a podobně a byli do toho tak zapálený a ty práce byly tak úžasný, letos úplně nejlepší, co jsem kdy zažila. S chemiky se většinou k tomuhle nedostanu, protože mám málo času. Dívky zase baví ta psychologie, různý ty psychologický testy a docela často je baví někdy ta skupinová práce, když mají něco tvořit. Řekla bych, že nějaká ta tvořivá práce baví jak kluky, tak holky bez rozdílu.

Mohla byste mi říct, jaké metody používáte ve výuce občanské nauky a jaký materiál pro ně využíváte.

Tak, určitě frontální metodu během výkladu nové látky včetně dialogu, jsem ráda, když studenti do toho zasahují a když něco řešíme. Nemám ráda, když dlouho mluvím a oni pak

začnou koukat z okna, usínat a podobně. Potom hodně využívám skupinovou výuku, často mají za úkol něco vypracovat a řešit nějaký problém, stanovit něco. Třeba v mediální výchově vymýšlejí nějaké reklamy. Dále využívám video, často tam mám programy, kde oni odpovídají na různé dotazy během použití toho videa, využíváme často té samostatné práce a následně prezentaci těch prací. Někdy mají zhodnotit nějaký problém, který ve společnosti je, a ten problém hodnotí tým, že se postaví od dveří k oknu, dveře znamenají třeba ano a okno znamená ne a oni se mají postavit na té laťce, jak oni s tím souhlasí, a pak prezentují ty své názory a zdůvodňují, proč si to myslí, takže to je taky docela baví. Bývají nadšeni, když mohou opustit lavici a učit se nějakou jinou formou, nezlobí, čím víc se mohou zapojit, tím víc je ta hodina pro ně zábavnější. Jinak docela oblíbená skupinová forma je například, když vymýšlejí svoji vlastní zemi. Když zkusíme lidská práva a zařízení země, tak oni mají za úkol vymyslet svoji vlastní zemi, kde by rádi žili, mají pro ni vymyslet znak, hymnu a tak dále. Mám pocit, že je tohleto docela baví. Patří to do oblasti politologie a práva, když už něco vědí o ideologii a lidských právech.

Po kolika bývají ve skupině při skupinové formě výuky?

No tak, co mi tady umožňuje ta třída, tak většinou ty čtyřčlenný. Když je jich víc, tak už moc žvaní, když je jich málo, tak zase nemají prostor pro dostatek nápadů, takže se mi osvědčily ty čtyřčlenný skupiny. Teď si ještě vybavuju, že jsme například v tříčlenné skupině řešili nějaký právní problém, oni si rozdělili role na soudce, obhájce a státního zástupce a každý tam měl vystupovat ze své pozice a to je taky bavilo.

Na co se zaměřujete při opakování a procvičování učiva?

Já v tomhleto mám rezervu, já to učivo moc neopakuju, protože mám málo času, sem tam někdy ano, ale že bych se vysloveně na něco zaměřila, ne. Předem jim nahlašuju testy, nejsem z těch, co dávají testy nenadále, a oni se na to relativně připraví. Není to pro ně tak těžký, když jim řeknu, odkud kam si mají učivo zopakovat, tak většina z nich to na ten průměr i nadprůměr zvládne.

Jakou formou ověřujete znalosti studentů?

Převažuje ten test, protože většinou nestihnu vyzkoušet celou tu třídu, když mám hodinovou týdenní dotaci, takže opravdu převažují ty testy. V těch testech teď začínám upřednostňovat problémový otázky, kdy vybírají nějaký možnosti. Já jsem měla vždycky strach, že jsou moc lehký, ale někdy jsou ty možnosti hodně podobný, takže se v tom musí umět dobře orientovat. Docela jsem s tím spokojená a dobře se mi to opravuje. Někdy tam také dám nějakou otázku typu vyjmenuj nebo vysvětli, ale v poslední době upřednostňuju vybírání správných možností.

Kolik otázek zhruba zadáváte do testů a kolik času na ně mají?

Tak zhruba od čtyř do osmi a mají na to tak deset minut.

Kolik testů za pololetí jim běžně dáváte?

V těch chemických třídách, kde mám tu jednu hodinu týdně, dávám tak ty dva testy za pololetí, maximálně tři a doplním to buď ústním zkoušením nebo známkou z různých seminárních prací, které jim zadávám. Teď například jsem jim dala vypracovat plakát k různým reklamacím nebo měli vypracovat comics, jak někdo jde reklamovat nějaký výrobek a jakým způsobem se může bránit, když mu ta prodavačka oponuje. Takže spíš než z ústního zkoušení dostávají známky z takovejchle prací.

Jakým způsobem klasifikujete ty písemný testy?

Když jsou ty otázky rovnocenné a relativně lehké, tak jedna otázka špatně je stupeň dolů. Pokud ty otázky jsou složitější a nejsou rovnocenné, tak je boduju a většinou ještě za jeden bod dolů je jednička a dva až čtyři body dolů je třeba dvojka. To záleží na typu testu. Většinou bývá tak kolem 15 až 18 bodů maximum. Je to různý podle učiva a podle druhu testu.

Používáte ještě jiné formy hodnocení než známkou?

V češtině si někdy znamenám za správnou odpověď znaménko plus nebo za špatnou odpověď znaménko mínus, ale v občance to nestíhám.

Mohla byste na konkrétním příkladě ukázat, jak byste studenta klasifikovala při ústním zkoušení?

Tak třeba když ho zkouším z toho temperamentu, tak na jedničku mi musí umět odpovědět na moje otázky a mluvit samostatně. Třeba mu dám otázku, jak rozeznáme temperament cholera, a on mi musí odpovědět, že je to labilní extrovert, a musí uvést charakteristiku jeho chování v některých situacích. Pokud mu občas musím něco napovědět, ale v podstatě jsem si vědoma, že to ví, tak mu dám dvojku, trojku dostane, když už něco neví, no, já dávám obvykle nejhůř ty čtyřky. Samozřejmě, že když mi řekne, že nic neumí, tak mu dám pětku. Na čtyřku aspoň něco ví, ale byla to dost bída.

Jaký míváte zhruba průměrný prospěch ve třídě v občanské nauce,

No, průměr mívám určitě do 2,00. Teď jsem třeba v jedné třídě dala tři čtyřky, ale to je výjimka. Mám většinou třídy, kde mají nejhůř trojku. Z ty občanky nedělám vědu a dávat špatný známky určitě není účelem tohoto předmětu. Účelem je, aby člověk z toho předmětu něco občansky získal. Někdy má jedničku třetina až polovina třídy, v některých třídách ji mají třeba jen čtyři žáci. Je to opravdu strašně různý.

Jakou formou zadáváte domácí úkoly?

Domácí úkoly v klasické podobě nedávám. Dávám jim různé seminární práce, které mají na několik týdnů, byly to třeba ty sociologické práce, tvorba reklamy, vyhledávání reklam a přesvědčovacích technik, pak třeba měli téma svůj rodinný rozpočet a měli ho vypočítat, potom vypracovávali vlastní zemi, v právu jsme dělali ty comicsy nebo plakát k reklamacím a k tomu, jak uzavírat pracovní smlouvu. Výjimečně, když něco nestíhám, tak jim dám za úkol, aby si to vypsali doma, ale nesnášela jsem to jako dítě a nemám to ráda jako učitel. Vzhledem k tomu, že neučím ve čtvrtých ročnících, kde probírají etiku, nedělám s nimi úvahy na téma různých etických pojmů a kategorií, ale kolegyně to tam s nimi běžně dělá. Maximálně jim mohu dát úvahu třeba na téma drogy.

Jak postupujete při klasifikaci studentů za celé pololetí a jaké šance jim poskytujete na opravu známky?

Co se týče těch oprav, oni mají šanci kdykoliv. Kdykoliv se mi někdo přihlásí, že chce vyzkoušet, ještě nikdy se mi nestalo, že bych ho odmítla. Celý rok mohou, když vědí, že jim tam něco hoří, se přihlásit. Já je samozřejmě nenutím. Mají minimálně ty dvě známky z těch testů, většinou k tomu ještě známku z ústního zkoušení a navíc tam mají ještě nějaký ten projekt nebo seminární práci. Pak jsem ještě zapoměla uvést docela důležitou věc, zadávám jim také aktuality. Každý musí mít jednou za pololetí aktualitu a když ta aktualita je hodně špatná, tak mají pětku a jinak teda jedničky za ně nedávám, spíš je to pro mě, že tu aktualitu vypracovali. Téma aktualit jsou z oblasti politiky, ekonomiky, týkají se něčeho celospolečenského. Nebývají z oblasti kultury, protože kulturu s nimi dělám v češtině. Ze všech známek dělám v podstatě průměr s tím, že přihlížím k hodnotám jednotlivých známek. Přihlížím i k aktivitě studentů. Studenti mohou vypracovávat i různé referáty, aby si vylepšili známku, ale neosvědčilo se mi, když jsem je nechala, aniž bych si to přečetla, rovnou referovat před třídou. Vždycky jim ten písemný projev musím nejprve zkontrolovat, aby tam neříkali nějaké nesmysly.

Jakým způsobem si vypracováváte přípravy, na co se zaměřujete, jaký čas jim věnujete a z jakých materiálů čerpáte?

Tak, vzhledem k tomu, že nejsem aprobovaná, tak jsem připravám musela zejména v prvních letech věnovat hodně času. Obcházela jsem prodejny učebnic a nakupovala knihy. Stále chodím na různá školení a čerpám nové a nové materiály, takže se i nyní neustále připravuji. Ale že bych si stanovala cíle, dneska probereme to a to, to ne. Já si prostě dělám nějaký body k tomu, někdy něco vyhledám, napíšu, ofotím a podobně a využívám leckterý materiál. Dřív jsem se připravovala na jednu hodinu dvě hodiny i dýl,

ale tedka tak 20 minut, nevím přesně. Často si v bodech napíšu, co budu dělat na začátku hodiny, uprostřed, na konci, z čeho budu čerpat a co budu používat.

Mohla byste v závěru shrnout, z jakých etap se skládá vaše vyučovací hodina.

Takže, většinou začneme aktualitou, potom občas zkouším, ale jak říkám, moc často nezkouším, protože mě to opravdu okrádá o čas, než z nich něco vypáčím, tak uběhne spousta času. Někdy frontální metodou navážu na minulou hodinu tím, že si stručně zopakujeme, o čem jsme hovořili minule, a pak následuje výklad nebo skupinová forma práce, někdy si vezmou svoji přípravu, co museli doma dělat, a pokračuje výklad s jejich nějakou aktivní činností. Jsem opravdu velmi ráda, když do toho oni nějakým způsobem zasahují. Když třeba probíráme rodinu, tak zase udělám skupiny, kdo pochází z jaký rodiny, a povídáme si o těch rodinách, snažím se co nejvíc je zapojovat, pak děláme nějaký zápis, zase se snažím, aby zápisy nebyly příliš dlouhé, aby nám to nezabralo spoustu času. Zápisy jim diktuju, a když je nějaký těžký jméno, tak jim ho napíšu na tabuli. Když zbyde čas, tak jim učivo na konci hodiny ještě shrnu, ale většinou mi na to už čas nevyjde.

f) učitel Va., střední škola chemická, obor matematika-fyzika

Pane profesore, studenti na vaší škole jsou na určité úrovni. Jakým způsobem si v matematice vytváříte laťku, která charakterizuje váš systém nároků, které na studenty kladete, a jak postupujete, aby laťka nebyla ani příliš vysoká, ani příliš nízká?

Laťku samozřejmě musím měnit podle toho, jaký studenti se mi ten rok dostanou do ruky, nesmím to zase příliš přehnat, jedno kritérium je, že není dost dobře možný, abychom vyházeli třetinu ročníku, nicméně druhý kritérium zase je dáno tím, že pro letošní druháky je povinností státní maturita, oni se matematice nemůžou vyhnout, ale ty ostatní volby zase nejsou tak jednoduché, prostě, musím se vejít mezi dva mantinely a odhadem to nějak stanovit. Na technickém lyceu jsou studenti, kteří by po absolvování této školy měli být schopni pokračovat na vysokých školách technického zaměření, a tam si nemůžou dovolit nechat existovat někoho, kdo má elementární neznalost. Absolventi chemických oborů jsou přetočeni do praxe a já si umím představit, že mnozí z nich se s matematikou v budoucnu nestřetnou a lze přece jenom někde neznalost starších věcí tolerovat, pokud to není vyloženě základní učivo. Já si třeba umím představit, že absolvent chemického oboru nebude ve čtvrtém ročníku znát například úplně všechno, co se probíralo v kombinatorice ve druhém ročníku, že bude mít mezery v oblasti, která nebyla dva roky použita, nikdy

v životě to třeba už nepoužije. Zase si ale nedovedu představit, že by takovejhle jedinec dělal chyby v základních úpravách výrazů, že by neuměl pracovat s pravoúhlým trojúhelníkem, to by bylo špatný. Na technickém lyceu jsou povinni všichni skládat maturitní zkoušku na konci čtvrtáku, jak písemnou, tak ústní, letošní druháci se pravděpodobně nevyhnou ani té státní části, takže tam prostě když něco nebudou umět, tak se na to přijde. Jinak v pololetí prvního ročníku zjistím, jakým materiál studentů se mi v té třídě sešel, někdy to zjistím i dřív, že ty samý práce, který jsem psal s jinými ročníky, já si ty práce archivuju, byly o 20% bodů v průměru lepší, to znamená, že se budu muset soustředit na věci lehčí a budu muset všechno udělat trochu jinak a zadávat jim více úkolů, aby učivo lépe zvládali. Znova opakuju, není možný vyházet třetinu ročníku.

Jaké nejčastější neznalosti mají studenti prvních ročníků po nástupu na tuto školu?

Tak hypoteticky by měli být schopni upravovat základní algebraický výrazy, pracovat bezpečně se zlomky i s mnohočleny, s druhou mocninou a odmocninou, což bohužel vůbec není pravda. Velmi nešťastně řada z nich kouká na slovní úlohy, řešení geometrických problémů, výpočetní geometrii, to je taky neštěstí, já si myslím, že je to způsobeno tím, že leckde se už nedělají přijímací zkoušky z matematiky, tím pádem jim chybí takový ten dril posledního ročníku, a to se samozřejmě projeví. Pokud se některý rok sejde slabší materiál studentů, snažím se jim doporučovat více příkladů ze sbírky, další vydání sbírek, dávám jim na to písemky, zadávám jim více úkolů, když za mnou někdo přijde s dotazem, že mu nějaký příklad nevyhází, tak ho upozorním na chybu, pokud se ale student nesnaží, tak pak je to špatný.

Jakým způsobem postupujete při výkladu nového učiva?

Tak nejdřív ukážu příklad, na příkladu ukážu, jak to udělám, pak to zobecním, shrnu nějaké pravidlo a pak s nimi řeším další příklady tohoto druhu. Nezapomenu studentům uvést, proč to potřebuju. Někdy v jiné situaci nejprve uvedu studentům pravidlo: „platí: ...“. V případě, že není možné v danou chvíli něco odvozovat, použiju to pravidlo na konkrétní příklad.

Mohl byste ukázat, jak byste třeba postupoval při výkladu kvadratické rovnice.

Tam bych asi ukázal, že má smysl řešit kvadratické rovnice na nějakém fyzikálním problému, pak bych vyřešil číselně nějakou kvadratickou rovnici doplněním na čtverec, to bych pak zobecnil, uvedl bych vzorec a ukázal bych nějaké jednodušší typy, které lze řešit bez toho vzorce, tím bych možná i začal, řešením jednoduchých kvadratických rovnic, kdy chybí lineární či absolutní člen.

Jak je to s odvozováním vzorců? Odvozujete studentům všechny vzorce?

No tak, postupem času jsem poznal, že některé vzorce stačí studentům pouze říct. Odvození by bylo pro ně těžko pochopitelné nebo příliš složité. Neodvozuju jim například některé složité vzorce z goniometrických funkcí jako $\sin(x + y)$, $\cos(x - y)$ a podobně. Ale takové jednodušší jako je třeba ta kvadratická rovnice odvozují.

Jaké metody používáte při výuce matematiky?

Tak tady používám klasickou frontální metodu. Nejdřív jim látku vyložím, pak jim zadám příklady, občas zadám i větší množství příkladů naráz, nechám je řešit a individuálně se věnuju těm, co to potřebujou. Běhám od jednoho k druhému a kdo se přihlásí, tomu poradím. Žádný skupinový formy výuky zde nepoužívám. Když během samostatné práce, kterou jsem studentům zadal, zjistím, že se tam opakuje ta samá chyba nebo že mají ten samý problém, tak to s nimi společně proberu.

V matematice se některé učivo neustále používá. Jakým způsobem postupujete, aby studenti toto učivo nezapomínali?

Když s nimi probírám novou kapitolu, tak nejdřív s nimi zopakují a procvičím to učivo, které tam budou používat. Například při řešení goniometrických a logaritmických rovnic s nimi zopakují kvadratické rovnice, které se tam běžně používají.

Jak ověřujete znalosti studentů?

Převážně jednotnými písemnými testy. Ústním zkoušením získávám jen takové pomocné body. Já samozřejmě u těch starších žáků vím, co kdo umí, takže nějaký ústní zkoušení na známky mi stejně nedá žádný nové informace. Kdo dělá chyby, dělá je v písemkách tady. U tabule bude umět to samý, co prokáže v písemce. Za pololetí dávám pět až osm písemných prací na celou hodinu. Počet těch malých písemek závisí především na typu látky, ale při klasifikaci vycházím především z těch pěti až osmi celohodinových písemek.

Jaký počet příkladů volíte do těch celohodinových písemných prací?

Musí to být tak, aby to dobrý žák mohl stíhat do 30 minut. Nejprve si to spočítám já sám a na základě času, který na to spotřebuju, odhadnu, jestli je to reálný nebo ne.

A jak je to s ústním zkoušením?

Já systematicky ústně nezkouším. Já si zvu žáky k tabuli a pamatuju si, co kdo umí a co kdo neumí. Někdo se objeví u tabule dvakrát za týden, někdo dvakrát za měsíc. Někdy si k sobě i zaznamenám, jak žák uměl.

Jakým způsobem klasifikujete písemné práce?

Písemná práce obsahuje několik úloh, každá úloha je nějakým způsobem obodovaná. Z celkového počtu bodů já spočítám pomocí tabulkového procesoru v Excelu procentuální.

úspěšnost a podle průměrného počtu procent pak stanovují klasifikační stupnici. Různé práce mají různé váhy. Každý příklad má maximální počet bodů podle toho, jak je náročný. Do tabulkového procesoru zadávám počet bodů, maximální počet bodů, váhu a vycházejí mi procenta, průměrná procenta, vážený průměr a to se potom převede na nějaký známky. Já se na to podívám a buď to odsouhlasím nebo ne.

Jak bodujete ty jednotlivé příklady?

Teď už za ta léta jsem získal určitý odhad. Víím, že vyřešení nějaký konkrétní rovnice je za 4 body, když jsou špatně podmínky řešení, dám bod dolů, když je malá numerická chyba, dám další bod dolů, když je někde chyba principiální, dám 0 bodů. Všechno to ale závisí na typu příkladu.

A co si znamenáte u ústního zkoušení?

Většinou jedna nebo pět, umí, neumí. Občas si zaznamenám i trojku. Jedná se o malé známky, které pak mohou ovlivnit konečné rozhodnutí v klasifikaci.

Jakým způsobem zadáváte domácí úkoly?

Zadám jim číslo příkladu ve sbírce. Někdy je kontroluju, někdy ne. Nejlíp se to pozná, jestli žák umí nebo ne. Hlavně mě zajímá, jestli umějí látku, a to se projeví v nejbližší písemce.

Jakým způsobem studenty klasifikujete za celé pololetí?

No tak, spočtu vážený průměr procent z těch jednotlivých celohodinových písemných prací a podle toho je navržena známka, kterou buď odsouhlasím nebo ne. Když jsem někde na rozhraní, tak přihlédnu k malým známkám z malých písemek a ústního zkoušení.

Jaký zhruba míváte prospěchový průměr v matematice v rámci celé třídy?

S průměrem se dostávám někde mezi 3,1 až 3,3. To znamená samozřejmě, že čtyřek a pětěk bývá dost, v průměru jedna až dvě pětky na třídu.

Jakým způsobem si zpracováváte přípravy na hodinu, jaký čas jim věnujete a z jakých materiálů čerpáte?

Postupuju víceméně podle učebnic. Používám k řadě tematických celků i motivační příklady pro lepší žáky, někdy si něco vymyslím sám.

Mohl byste v závěru shrnout, z jakých etap se běžně skládá vaše vyučovací hodina matematiky.

No tak, na začátku se krátkou formou ústního zkoušení vrátím k tomu, co se probíralo minule, pak může následovat výklad nové látky, o kterém jsem už hovořil, procvičování nového učiva na příkladech, které nejprve počítám já na tabuli, pak jim zadám pár příkladů, které samostatně řeší, a já je obcházím a kontroluji a v závěru hodiny jim zadám příklady na doma.