

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**OSOBNOST VYSOKOŠKOLSKÉHO PEDAGOGA
V PROCESU UTVÁŘENÍ
PROFESNÍHO SEBEOBRAZU STUDENTŮ FPE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Průšová

Učitelství pro SŠ, obor Psychologie-Anglický jazyk

Vedoucí práce: PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. dubna 2017

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě velmi vděčně poděkuji několika důležitým osobám.

V první řadě to bude samozřejmě vedoucímu diplomové práce, PhDr. Václavovi Holečkovi, PhD., za jeho neustálou pozornost a připravenost mi pomoci s jakýmikoli naskytnutými potížemi, zejména pak v oblasti kvantitativního výzkumu. Jeho vždy trpělivé vedení doprovázené podnětnými připomínkami mi bylo nejdůležitější oporou při tvoření naší práce.

Dále pak děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové, PhD., jelikož tato práce byla zrealizována pouze díky její prvotní myšlence věnovat se právě vybranému tématu. Mimo její neustálý tichý dohled jsem také velmi vděčná za odborné konzultace týkající se sestavování testové baterie a kvalitativního výzkumu.

Poslední poděkování směřuje ke všem našim respondentům, kteří byli natolik ochotní, aby nám věnovali svůj čas a svým vysokým počtem, čítajícím dohromady zhruba 140 studentů, nám tak poskytli dostatečné množství dat k vypovídající analýze.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	3
TEORETICKÁ ČÁST	5
1 UČITEL A JEHO OSOBNOST	6
1.1 DEFINICE UČITELE	7
1.2 VLASTNOSTI OSOBNOSTI HODÍCÍ SE K POVOLÁNÍ UČITELE	8
1.2.1 Motivace k učitelskému povolání.....	9
1.2.2 Charakterově-volní vlastnosti učitele	12
1.2.3 Sebergulační vlastnosti učitele	18
1.2.4 Dynamické vlastnosti a temperament učitele.....	21
1.2.5 Intelligence a speciální schopnosti učitele	24
2 MIKROTRAUMA, MIKROTRAUMATIZACE.....	28
2.1 DEFINICE	28
2.2 MIKROTRAUMATIZACE Z POZICE VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ.....	29
3 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL.....	32
3.1 OPTIMÁLNÍ PODMÍNKY PRO VÝKON PROFESE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE	32
3.2 VLIV UČITELE NA FORMOVÁNÍ PROFESNÍHO SEBEOBRAZU STUDENTŮ.....	34
3.3 PREVENCE AKADEMICKÝCH STRESŮ - CO MŮŽE UČITEL UDĚLAT LÉPE	35
4 PRESTIŽ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE.....	36
5 UKÁZKY Z DISKUZE NA TÉMA VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL.....	39
6 PŘEHLEDOVÉ STUDIE	42
PRAKTICKÁ ČÁST	49
1 PŘEDVÝZKUM.....	50
1.1 METODY A CÍL PŘEDVÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
1.2 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	51
1.3 PRŮBĚH PŘEDVÝZKUMU, UKÁZKY POUŽITÝCH OTÁZEK.....	51
1.4 VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU, UKÁZKY VÝPOVĚDÍ	52
1.4.1 vlastnosti a chování ideálního učitele na pedagogické fakultě	53
1.4.2 vlastnosti a chování opaku ideálního učitele na pedagogické fakultě	54
1.4.3 Potenciální mikrotraumata způsobená vysokoškolským učitelem	56
2 VÝZKUM - TESTOVÁ BATERIE, CÍLE A OTÁZKY, RESPONDENTI	58
3 JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL KTERÝ... ANEB KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	59
3.1 OBSAHOVĚ-KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA	59
3.2 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA PRIORITY.....	62
3.3 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA VĚKU.....	65
3.4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA POHLAVÍ.....	69
3.4.1 Muži - charakterově-volní vlastnosti	69
3.4.2 Muži - schopnosti	69
3.4.3 Muži - charakteristiky vyplývající z role a statusu	70
3.4.4 Muži - závěrem	70
3.4.5 Ženy - charakterově-volní vlastnosti	71
3.4.6 Ženy - schopnosti.....	71
3.4.7 Ženy - Charakteristiky vyplývající z role a statusu	72
3.4.8 Ženy - závěrem	73
4 MIKROTRAUMATA ZPŮSOBENÁ VYSOKOŠKOLSKÝM UČITELEM Z POHLEDU STUDENTŮ FPE.....	74
4.1 ANALÝZA ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU V PRVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU.....	74

4.1.1	Nejvyšší hodnoty aritmetického průměru.....	75
4.1.2	Nejnižší hodnoty aritmetického průměru	77
4.2	PRVNÍ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U FREKVENCE VÝSKYTU	79
4.3	PRVNÍ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U INTENZITY PROŽITKU	80
5	IDEÁLNÍ PROFIL VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE Z POHLEDU STUDENTŮ NA FPE	82
5.1	DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU U DŮLEŽITOSTI POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI	82
5.1.1	Nejvyšší hodnoty aritmetického průměru.....	82
5.1.2	Nejnižší hodnoty aritmetického průměru	83
5.2	DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU U MÍRY NAPLNĚNÍ POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI	84
5.2.1	Nejvyšší hodnoty aritmetického průměru.....	84
5.2.2	Nejnižší hodnoty aritmetického průměru	84
5.3	DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U DŮLEŽITOSTI POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI A MÍRY JEJÍHO NAPLNĚNÍ - NEJVYŠŠÍ HODNOTY	85
5.4	DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U DŮLEŽITOSTI POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI A MÍRY JEJÍHO NAPLNĚNÍ - NEJNIŽŠÍ HODNOTY.....	86
6	STATISTICKY VÝZNAMNÉ KORELACE V KVANTITATIVNÍM VÝZKUMU	87
6.1	KORELACE MEZI FREKVENCÍ ZAŽÍVANÉHO JEVU A INTENZITOU PROŽITKU	87
6.2	KORELACE MEZI DŮLEŽITOSTÍ OČEKÁVANÉHO JEVU A JEJÍM NAPLNĚNÍM.....	88
7	KOMPLEXNÍ VYHODNOCENÍ A ZÁVĚRY Z NĚJ VYPLÝVAJÍCÍ	90
8	ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ.....	95
	RESUMÉ	96
	SUMMARY	97
	POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY.....	98
	PŘÍLOHY	I
1)	TESTOVÁ BATERIE	I
1a)	Kvalitativní část	I
1b)	Kvantitativní část - A	II
1c)	Kvantitativní část - B.....	III
2)	VÝPOČTY	IV
2a)	Aritmetický průměr a směrodatná odchylka u skupiny studentů učitelství pro 2. stupeň zš a sš.....	IV
2b)	Aritmetický průměr a směrodatná odchylka u skupiny studentů učitelství pro mš a 1. stupeň zš.....	V
2c)	Korelace u skupiny studentů učitelství pro 2. stupeň zš a učitelství sš a korelace u skupiny studentů učitelství pro mš a 1. stupeň zš.....	VI

Úvod

Jaké povahové vlastnosti, jaké hodnoty a postoje by měl mít a vyznávat ideální učitel pro základní školu? Jak by se měl chovat? A co ideální učitel pro školu střední? Liší se? Pokud ano, jak významně? Existuje vůbec způsob, jak popsat něco či někoho „ideálního“? Odpovědi na tyto a podobné otázky jsou diskutovány velmi často nejen v oblastech laických, ale také těch odborných. Na veřejnost jsou neustále chrlena kvanta článků z různých zdrojů o tom, jak důležitou roli hrají v životech dětí, pubescentů a adolescentů správné učitelské vzory, že je ve školství málo osob mužského pohlaví a jak to dětem neprospívá, co a jak mají učitelé dělat lépe a podobně. O každodenních diskuzích na téma „Ach, kdyby mě tenkrát tu angličtinu učil někdo jiný...“ Ano. Vliv pedagogů ze základních a středních škol na osobnost i budoucí profesní vývoj žáků je nepopiratelný.

Co ale vliv pedagogů vysokoškolských?

Pokud zadáte do internetového vyhledávače heslo „profil ideálního učitele“, rozhodně vám nevyjede desítka článků a charakteristik akademických pracovníků. Naopak, jestli najdete jeden, dva, budete mít vcelku štěstí. Je zajímavé, jak moc je tato část pedagogické sféry neprobádána. Můžeme se pouze domnívat z jakých příčin. Existuje zde samozřejmě možnost názoru, že lidská osobnost je v momentě, kdy se člověk hlásí, potažmo začíná studovat vysokou školu, již natolik vyspělá a vyvinutá, že ji nějaký vysokoškolský učitel nemůže až tak výrazně ovlivnit. Částečná pravda to zcela jistě je, zájem o konkrétní obor v nás pravděpodobně vzbudí spíše učitel na střední, nebo dokonce základní škole, měli bychom si ale upřímně přiznat, že co se týče jistoty toho, co doopravdy chceme studovat a čím chceme v životě být, se mnohdy mění i v průběhu samotného vysokoškolského studia.

Jak významnou roli v tomto trendu sehrávají vyučující, se kterými se na těchto školách setkáváme a kolik stresu studentům vysokoškolský učitel přináší, se pokusíme objasnit v následující práci.

V první teoretické části nejprve charakterizujeme pojem učitel a podrobně rozvedeme, jaké osobnosti by se jím měly stávat; svůj pohled zaměříme především na osobnostní charakteristiky.

Dále se budeme zabývat traumaty a mikrotraumaty, jejich specifikací z pohledu vysokoškolských studentů a také vytvořením konkrétních domněnek, které budou následně potvrzovány či vyvraceny v praktické části.

Předposlední díl teorie bude znovu patřit učitelům působících na vysokých školách, tentokrát z pohledu jejich ideálního rozvoje. Nastíníme ideální podmínky vysokoškolského pracoviště a popíšeme podmínky, které by měly být učitelům poskytnuty a možnou prevenci akademických stresů, které by měly docílit adekvátních výkonů všech pedagogů.

S tímto tématem se pojí další kapitola zaměřená na jedno ze stěžejních témat této práce, a to totiž vliv vysokoškolských pedagogů na formování svých studentů.

Pro zajímavost uvedeme ukázky z diskuze na téma vysokoškolský učitel a také se podíváme, co říkají výzkumy z Čech o prestiži vysokoškolského učitele.

V samotném závěru prvního dílu práce prozkoumáme akademickou sféru a pokusíme se najít co možná nejvíce vypovídající přehledové studie týkající se našeho tématu.

Cíle praktické části si neklademe jednoduché. Rádi bychom velmi konkrétně zmapovali situaci na zdejší Pedagogické fakultě a pomocí rozsáhlého kvalitativního a kvantitativního výzkumu, do kterého přizveme studenty ze všech kateder, vyprofilovali pedagoga ideálního i „neideálního“ a zjistili, jak často se s těmito typy studenti v reálném světě setkávají.

Následně se budeme věnovat další velmi neprobádané oblasti, a to tzv. mikrotraumatům, která opět mohou velmi ovlivňovat každého studenta. Přejeme si zodpovědět otázku do jaké míry a jakým stylem jsou „drobnější“ traumata způsobená vyučujícími schopna celkově změnit názor na potenciální budoucí učitelskou profesi v očích studentů pedagogiky a jaké stresové situace zatěžují studenty nejvíc.

Rozdaná testová baterie nepochází zcela z našich myšlenek, ale byla vytvořena za pomoci výsledné analýzy kvalitativního zkoumání, do kterého byli zapojeni studenti posledních ročníků naší fakulty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL A JEHO OSOBNOST

„Pedagogika chápe osobnost jako východisko, podmínku a cíl výchovy. Pedagogika jako věda o cílevědomém formování a rozvíjení osobnosti v každé době vyjadřuje představu dané doby o ideální osobnosti a učitelé i vychovatelé jsou vedeni k tomu, aby takovou osobnost formovali. Osobností v pravém smyslu je vzdělaný a vychovaný člověk“

(Smékal, 2002, str. 14).

I přesto, že si většinová společnost pravděpodobně uvědomuje složitost tohoto povolání, učitelé jsou v současné době neustále pod podrobným a dle našeho názoru do určité míry kritickým dohledem široké veřejnosti. Mnoho lidí, kteří nepracují v tomto oboru, má zcela jistě pocit, že se učitelské profese dá zhostit jinak a především lépe (Šimíčková, Čížková a kol., 2010, str. 5). Jak jsme zmínili již v úvodu, je obtížné určit, zdali je vůbec možné vyprofilovat konkrétní učitelský ideál. Ilona Gillernová společně s Evou Šírovou ve své publikaci zmiňují, že ho doopravdy najít nelze. Důvodů je mnoho a ve shrnutí jsou na vině především změny napříč společenským i školním prostředím, ať už z těch mnoha vybereme například neustálé proměny vzdělávacích koncepcí a edukačních cílů nebo charakter sociálních interakcí ve třídních kolektivech (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 51). Pokud bychom zmínili nějaké konkrétní skutečnosti, byla by to například nová vzdělávací paradigmatata, ve kterých je vzdělávání a učení pojímáno jako celoživotní, ničím neohraničený, proces kladoucí důraz především na sociální, interpersonální a komunikativní kompetence vzdělávaných. Ze sociální sféry bychom pak neměli zapomínat na rostoucí význam sociální funkce školy, která se momentálně snaží o co nejvýznamnější inkluzi jedinců i kompletních sociálních skupin, dále pak na princip spravedlivosti vzdělávání (kvalitní vzdělávání pro všechny) a důraz na individualizaci vzdělávání (přistupovat ke každému individuálně vzhledem k jeho schopnostem, zájmům, stylu učení apod.) (Krykorková, Váňová a kol., 2010, str. 34, 35).

1.1 DEFINICE UČITELE

Každý z nás je pravděpodobně schopen popsat náplň učitelského povolání, subjektivně také dokážeme vyjmenovat mnoho nároků na pedagogy kladených. Zkompletovat ale vše do jediné definice, odpovědět na otázku, „Co je tedy vlastně podstatou učitelství, jak jednoduše charakterizovat učitele?“, je téměř nemožné. Krásnou myšlenku na toto téma rozvíjí ve své knize Alena Vališová a Hana Kasíková s kolektivem slovy: „Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sebe zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, str. 16).

A přes jistou problematičnost „vydefinování“, učitelská profese je jednou z těch úplně nejstarších v celých dějinách a její vyčlenění najdeme již ve starodávné antice (Průcha, 2002, str. 172).

Dle pedagogického slovníku jsou učitelé popsáni jako: „Osoby, jejichž profesionální aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí“ (Šimíčková, Čížková a kol., 2010, str. 6).

Obširnějším avšak poněkud srozumitelnějším způsobem popisuje pedagoga Zdeněk Helus: „Učitelé jsou vůdčími aktéry: výuce vtiskují její obsah a směr, nesou za ni rozhodující zodpovědnost: a to, jak osobní/morální, tak společenskou - právní, profesní. Musí být připraveni obhájit a vysvětlit průběh i výsledky výuky před svým svědomím, před představenými a kolegy, před rodiči i svými žáky, před veřejností... Pro tuto svou roli vůdčích aktérů musí být učitelé profesně vzděláni/kvalifikováni - musí být profesionalizováni; musí disponovat příslušným věděním, příslušnými kompetencemi řešit úkoly a problémy školy, příslušnými morálními kvalitami své osobnosti“ (Helus, 2015, str. 323, 324). Z Helusovy definice je cítit určitý tlak pramenící z několikanásobného použití slova „musí“. Jaká osobnost se tedy hodí pro toto povolání a jakými osobnostními vlastnostmi „musí“ oplývat?

1.2 VLASTNOSTI OSOBNOSTI HODÍCÍ SE K POVOLÁNÍ UČITELE

„Lidská osobnost je složitým, fascinujícím jevem, který si vzdor soustředěnému zkoumání uchovává prvky tajemna“ (Drapela, 1997, str. 155).

Vývoj, vědomí, vnímání, myšlení, paměť, emoce - v tolika aspektech jsou si všichni lidé do určité míry podobní. A naopak, pokud se zaměříme na individuální schopnosti, přesvědčení, motivace, aspirace, intelekt... Zjistíme, že jsme každý vlastně úplně jiný. Na každého člověka na světě působí různé hereditální faktory, výchova, prostředí, jeho vlastní zkušenosti a zážitky (Atkinson, 2003, str. 421). Pro to, abychom poznali jednotlivou osobnost, není dostačující pouze dokázat odhalit příznačné charakteristiky a následně je někam zařadit; my potřebujeme pochopit, proč je daný člověk doopravdy tím, kdo je, jaký vlastně je, čím byl determinován a jaká determinace stále probíhá. Dvě zcela totožné reakce u dvou různých jedinců mohou pramenit ze dvou naprosto odlišných zdrojů a příčin. Nemluvě o tom, že ne vždy si každý z nás dokáže odůvodnit své chování, potažmo chápat sám sebe a být si jistý, co od sebe očekávat v různých životních situacích (Mikšík, 1999, str. 11, 12). Co se tímto složitým opisem definice osobnosti snažíme říci? Že již J. A. Komenský si byl vědom fascinující složitosti lidské osobnosti a toho, jak enormně důležitou roli sehrává právě v této profesi (Průcha, 2002, str. 188). A že doopravdy ne každý by měl být učitelem.

Následující podkapitoly jsou vždy uvedeny krátkými útržky rozhovorů týkajících se daného tématu, které by měl šanci zaslechnout každý, kdo by pár chvil věnoval tichému, avšak soustředěnému postávání na chodbách pedagogických fakult.

1.2.1 MOTIVACE K UČITELSKÉMU POVOLÁNÍ

„Nechápu, proč tu ještě je, když je tak dobrá...“; „Takový didaktik a odborník, proč tady přednáší, proč raději nedělá něco, co by měl lépe zaplacené...?“; „Achjo, proč tu někdo takový vůbec je, když ho to vůbec nebaví, vždyť je to vidět, že ho nezajímá ani ten obor, ani my...“; „Proč si jí tady pořád drží...?“; „Třeba nikoho jiného nemají...“

Motivace je velké téma napříč všemi obory a ne jinak je tomu také v pedagogice.

Co učitele vede k tomu stát se učitelem? Je to jejich vnitřní poslání, zasloužil se o tuto cestu některý vzor z jejich dob studií? Ví, že se pro toto povolání hodí a nechtějí plýtvat takovým talentem? V ideálním případě by tomu tak mohlo být.

Motivace souhrnně označuje motivy a jejich působení. Z latinského „motus“ přeloženého jako pohyb tedy motiv definujeme jako faktor uvádějící věc, činnost či proces do pohybu. Jak vyčteme z vybrané definice, není třeba se omezovat pouze na pohyb viditelný - v prostoru, ale lze si jej představit také abstraktně - jako pohyb psychický (Říčan, 2010, str. 96).

Efektivní a schopný učitel by měl vynikat v pěti různých oblastech dělených dál dokonce na patnáct profesionálních charakteristik. Z čeho má ale pedagog stále brát? Kde se v něm má vzít touha neustále žáky vyzývat, podporovat, složitě vytvářet důvěru, zvládat různé druhy myšlení, plánovat, hledat, třídit informace, iniciovat, neustále všem rozumět a být tam pro ostatní a navrch mít pro učení ještě neutuchající vášeň? (Göbelová, Seberová, 2012, str. 15,16).

Dle mnohých autorů překonaná, nicméně stále velmi hojně citovaná Caselmannova typologie dělí učitele do základních dvou skupin. Do první z nich spadají osobnosti orientující se převážně na svůj obor a obsah vlastního předmětu, tzv. **logotropové**. Jejich prvotní motivací je nadchnout co možná nejvíce studentů pro svůj obor a nemají problém vynakládat pro splnění toho cíle vysoké úsilí a mnoho práce navíc.

Oproti nim stojí **paidotropové** kladoucí důraz zejména na své žáky; body zájmu pro ně tedy představují například prožívané emoce, postoje, zájmy žáků apod.

Co se týče vysoké školy, převažujícím typem pedagogů by měli být logotropové, jelikož je zde kladen důraz na určité nadšení pro svůj obor a schopnost pro něj nadchnout také své posluchače (Holeček, 2014, str. 14).

Nicméně teorie se od praxe velmi často zcela zásadně liší a tak uvidíme v našem konkrétním výzkumu, jaké požadavky budou kladeny na „ideálního“ vysokoškolského pedagoga ze strany studentů studujících Pedagogickou fakultu.

Pro úplnost eliptické typologie uvedeme ještě Caselmannovo specifické rozdělení pedagogů do čtyř dalších skupin uváděno například R. Kohoutkem.

Pod první základní skupinu spadá **logotrop filozoficky orientovaný**. Takový pedagog má svůj osobní, silný světový názor a za svůj úkol si klade jeho vštípení a rozšíření mezi studenty. Jak je z tohoto popisu zřejmé, takový člověk je velmi subjektivistický a lehce se může setkat s neúspěchem a deziluzí vlastního snažení. Pokud se potká se skupinou studentů smýšlejících obdobně, má vysokou šanci je ovlivnit, především díky intenzitě a hloubce svého přemýšlení. Jestliže ale naopak narazí na studenty orientující se jiným směrem než je ten jeho, dochází k razantnímu střetu. Jeho posluchači by neměli očekávat výrazné pochopení pro vlastní názory a zkušenosti.

Druhým logotropem, se kterým je možné se setkat, je **logotrop odborně-vědecky orientovaný**. Ve zjednodušení si pod tímto názvem můžeme představit typického vědce. Takový člověk se nepropracovává ke svému oboru postupně s přibývajícím věkem, ale striktně se na něj orientuje již od svého mládí. Dle Caselmanna je pravděpodobnější, že v některém z vyučujících poznáme tento druh logotropa, jelikož se vyskytují častěji než filozoficky orientovaní jedinci. Co se týče jeho schopností, jelikož se oboru věnuje velmi podrobně po celá dlouhá léta a zároveň v něm pokládá vše za velmi důležité, dokáže svým studentům mnoho předat. Touží své posluchače nadchnout pro oblast svého zájmu, má vysoký vzdělávací vliv, nicméně přímo výchovně působí o něco méně. Mezi jeho slabé vlastnosti patří zejména strohá přísnost, upřednostňování svého předmětu a přehlížení osobností studentů i osobnosti vlastní.

Nyní přesměrujeme svou pozornost na učitele orientující se spíše na své studenty. Prvním z takovýchto typů je **individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop**.

Jak vyplývá z názvu, takový člověk se snaží pochopit úplně každou osobnost svých žáků, tak aby si ji mohl získat a měl tak šanci ji dále utvářet. Mohlo by se zdát, že jelikož má až rodičovský vztah k žákům, v jeho třídách nebude vládnout klid, opak je ale pravdou, důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Za základní cíl si klade své studenty vychovávat a nastolené pochopení a důvěra jsou mu v tomto snažení mocným pomocníkem. Od ostatních typů se velmi zásadně vyděluje snahou nelámat hůl ani nad těmi žáky, kteří jsou ostatními vyučujícími již dávno zatraceni.

Druhým typem vyučujícího zaměřeného na studenty je **obecně psychologicky orientovaný paidotrop**. Caselmann uvádí názor, že tento paidotrop se nevyskytuje velmi často. Do centra zájmu nestaví pouze výchovu a utváření osobnosti svých žáků, ale doplňuje k tomu také mnoho dalších obecnějších cílů, např. vzbuzení zájmu veškerých žáků o méně zajímavé učivo a překonávání negativismu nebo cvičení paměti. Často se mu může stát, že pro širokou paletu věcí, kterých by rád dosáhl, může nevědomky slevit z věcných požadavků na své studenty (Kohoutek, 2009).

V některých publikacích, například v Holečkově Psychologii v učitelské praxi je tento typ nazván trošku jinak a v přijetí terminologie M. Langové se můžeme setkat s **paidotropem sociálně-psychologicky orientovaným**. K výše zmíněné charakteristice zde ještě dodáme, že takový učitel se zaměřuje na své studenty jako na určitou sociální skupinu a zajímá se vždy o potíže a problémy dětí a dospívajících určitého věkového rozmezí (Holeček, 2014, str. 14).

Pokud bychom se měli zabývat všemi možnými typologiemi charakterizující motivaci učitelů, tato práce by dost možná nebyla o ničem jiném. Poslední typem, který jsme si vybrali ke stručnému popisu, bude tzv. **globální učitel**, opět citovaný R. Kohoutkem, jelikož je v současné zmiňovaný poměrně často. Svou koncepcí se přibližuje ke zmíněnému paidotropovi (Holeček, 2014, str. 15). Jeho definice zní následovně: „Globální učitel například respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv.

Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska“ (Kohoutek, 2009).

Holeček k této obsáhlé definici ještě dodává, že tento učitel k řešení problémů přistupuje nejen z hlediska celosvětového, ale také z hlediska psychologického (Holeček, 2014, str. 15).

1.2.2 CHARAKTEROVĚ-VOLNÍ VLASTNOSTI UČITELE

„Nekomunikuje se mnou přes emaily a v době, kdy má vypsané konzultační hodiny tam nikdo nebyl...“; „To je vážně bezva, jak se zachovala, je vidět, že je i člověk a že nás bere jako kolegy a ne jako děti...“

Pedagogové, společně s lékaři, zdravotními sestrami, psychology, sociálními pracovníky a dalšími spadají do skupiny povolání, jejichž hlavní náplní je pomáhat lidem. Pro všechny zmíněné výkony práce je nutné specifické odborné vzdělání, tedy každý takový člověk by měl oplývat určitou sumou vědomostí a dovedností. Takových profesí existuje samozřejmě další řada. Jenže - pacient nutně potřebuje věřit svému lékaři a student by velmi rád cítil ke svému učiteli úctu a uznání. A na tomto místě, na rozdíl od mnoha jiných povolání, v pomáhajících profesích vystupuje jeden, nepopíratelný a naprosto zásadní prvek navíc. Tím je lidský vztah mezi zúčastněnými složkami, např. tedy vztah mezi vyučujícím a studentem (Kopřiva, 1997, str. 15).

Na to, jakým způsobem se vyučující bude chovat ke svým studentům, má bezesporu vliv nejen motivace, ale také další ze systémů tvořící lidskou osobnost, a to charakter.

Smékal, při návratu k filozofickým kořenům, ze kterých celá psychologie vychází, popisuje tuto část jedincovy osobnosti krásnou větou s lehce metaforickým nádechem a říká, že charakter tvoří jakýsi most, spojení se světem druhých lidí, společností a kulturou. Společně se schopnostmi jej pak označuje jako „druhou přirozenost“, přičemž za „první přirozenost“ považuje temperament, vitalitu a vlohy. Číslovka dvě zde má upozornit na skutečnost, že tyto složky se získávají a formují postupně, během lidského života (Smékal, 2002, str. 19).

Laik si pod termínem charakter nejspíš představí člověka, který je mravně dobrý, spolehlivý. Takovému popisu se velmi blíží definice použitá americkým psychologem Allportem, který tvrdí, že charakter je zhodnocená osobnost, osobnost viděná z etického hlediska (Říčan, 2010, str. 14). Dále každého pravděpodobně napadnou pojmy, jako jsou hodnoty a hodnotová orientace, ideály, zásady. Vztahy ke druhým lidem i k věcem okolo nás. Všechny tyto aspekty jsou důležité také pro pedagogy. Učitel, jehož osobnost má narušený vztah k některým z výše uvedených oblastí, se jednoduše může dostat do nesnází. Například pokud je pedagog více orientován na věci, než na lidi, vidí své studenty dominantně jako mechanismy a ne jako lidské bytosti. Problémy z toho vystávající jsou celkem jasné (Smékal, 2002, str. 362).

Pro napasování tématu charakteru na osobnost učitele si vypůjčíme Holečkovu nejnovější publikaci. V ní autor popisuje charakter jako souhrn vlastností mající morální význam. Tyto vlastnosti lze popsat pomocí pěti skupin vztahů. Každou z nich nyní charakterizujeme a uvedeme k ní praktické příklady.

Do první skupiny patří **vztah k sobě**. Představme si pod ním vlastní sebepoznání, ze kterého vzejde v ideálním případě objektivní sebehodnocení a zdravá sebedůvěra, sebevědomí (Holeček, 2014, str. 19).

Př. 1: Je doba výstupových praxí a tak studentka, která se letos chystá ukončit pedagogickou fakultu, přichází na střední odbornou školu na svou praxi. Je výborně připravena co se týče odbornosti svého předmětu, didakticky je velmi pečlivá, každou učební jednotku si připravuje několik hodin. Ví ale o svém vlastním strachu z „děti“, kterého se nedokáže zbavit a právě s ním vstupuje do každé hodiny. Již po několika málo dnech na škole si uvědomuje, že její nedostatečná autorita pramení z velmi nízkého sebepojetí a sebevědomí vede k tomu, že se v zaměstnání velmi trápí. Pochybuje sama o sobě a o smyslu profese, kterou se rozhodla studovat.

Př. 2: Na tutéž střední školu nastupuje na praxi i její spolužačka z fakulty. Na rozdíl od své kolegyně netráví hodiny nad přípravami a ve znalostech svého předmětu má mnoho mezer. Nechybí jí ale solidní dávka zdravého sebevědomí a z toho důvodu se nebojí ve třídě navazovat se žáky bližší kontakt a improvizovat.

Je oblíbená pro svou bezprostřednost a schopnost uznat, že něco neví. Cítí, že je na správném místě a že v této profesi se jí bude dařit.

Z uvedených příkladů lze vycítit, že jsme se dotkli také otázek „Kdo jsem a kým mohu být? Nebo ještě lépe - kým vlastně doopravdy chci být?“ (Holeček, 2012, str. 19). Pokud si na tyto otázky začínající učitel dokáže odpovědět a v odpovědích upřímně zazní „Ano, já cítím, že mám učit, já CHCI být pedagog, protože já chci a ne protože by to tak mělo být...“, učitelské povolání se pro něj může stát naplněnou seberealizací.

Seberealizace jako konativně-volní složka, společně se sebepoznáním, což je složka poznávací a se sebehodnocením jako složkou emočně-hodnotící tvoří dohromady postoje (Holeček, 2014, str. 19).

Postoje jsou pak vymezeny jako poměrně stálá zaměření, která se vytváří vůči různým předmětům a otázkám, s nimiž se každý člověk setkává v průběhu svého života a ke kterým se následně vyjadřuje. Důležitým prvkem postojů, který se nezbytně prolíná celou učitelskou profesí, je hodnocení. Každý postoj obsahuje tři složky, a to kognitivní, konativní a afektivní. Pokud jsou tyto složky v rozporu, dochází ke konfliktu uvnitř osobnosti (Fontana, 1999, str. 223).

Př.: K postaršímu vysokoškolskému učiteli působícímu na katedře matematiky přichází na ústní zkoušku mladá, velmi atraktivní studentka. Učitel si jí velmi dobře pamatuje, jelikož do jejího ročníku docházejí pouze dvě, zbytek tvoří chlapci. Není zrovna nejbystřejší a neoplývá ani závratnou snahou. Kognitivní část postoje zcela vědomě ví, že pokud dívka nepředvede dostačující výkon, neměl by jí zkoušku dát. (Několik osob mužského pohlaví neměl potíže vyprovodit.) Afektivní složka postoje (dost možná nevědomá) ho ale nutí cítit jakousi shovívavost a snahu slečnu omlouvat. Dívka látku neovládá, nicméně dělá, co může, aby na vyučujícího zapůsobila. Jeho vnitřní konflikt vyhrává afektivní složka a on jí s povzdechem zkoušku uděluje.

Postoje jsou souborem celého jedincova sebepojetí (Holeček, 2014, str. 19). Jak vypadá pedagog, který cítí ve svém povolání uspokojení a s klidným srdcem dokáže říci, že díky této profesi se cítí být plně realizován, si nejspíše každý z nás umí představit. (Byť je zhmotnění této představy pravděpodobně o mnoho náročnější než představit si učitele vyhořelého a zoufalého.)

Profesně naplněný učitel zvládá při výkonu své práce energii nejenom rozdávat, ale také přijímat. I přesto, že se to možná zdá nepravděpodobné, i v pomáhajících profesích je to možné. Samozřejmě má svou práci rád a cítí se v ní dobře, ale také si uvědomuje, že není jediným smyslem jeho života, dbá na management stresu, zvládá si organizovat svůj čas, má dostatek prostoru také pro vlastní koníčky a aktivity, při kterých na svou profesi vůbec nemyslí; dokáže si odpočinout. V ideálním případě pěstuje kvalitní mezilidské vztahy nejen na pracovišti, ale také ve svém osobním životě. Pokud všechny tyto aspekty spojíme v jeden zásadní předpoklad, vychází nám z toho (opět), že takový člověk přijímá sám sebe takového, jaký je a zároveň se nebrání dál se rozvíjet, dokáže na sobě vědomě pracovat (Kopřiva, 1997, str. 100). Jelikož ale výzkumy mapující problematiku psychické zátěže u učitelů vykazují alarmující závěry - u téměř 80% učitelů je prokázána vysoká psychická zátěž, sami si můžeme vyvodit, kolik procent z celkového počtu pedagogů bude své povolání pokládat za zdroj sebenaplnění, potažmo seberealizace (Pospíšil, 2009, str. 73).

Vraťme se ale k jednotlivým částem tvořící lidský charakter. Druhá skupina vztahů se týká lidí okolo nás, jedná se tedy o jedincův **vztah k druhým**. Jak jsme zmínili již v samotném úvodu, veškeré aspekty učitelovy osobnosti se v současných publikacích týkají pouze pedagogů působících na nižších stupních vzdělávání, než je vysokoškolské. Proto tuto podkapitolu nebudeme dlouze rozepisovat, vysokoškolští studenti sotva touží po tom, aby je jejich vyučující čas od času láskyplně pohladil (tak jak po tom touží mnoho dětí, které nemají saturované základní potřeby ze svých rodin na základních školách). Také vysoká míra dominance, která je v současné době bezesporu velmi potřebná u učitelů obou stupňů základních škol i u těch středoškolských, by se učitele na vysoké škole neměla týkat tak významně - předpokládáme, že pro studenty budou zásadní jiné vlastnosti a schopnosti vyučujícího (Holeček, 2014, str. 21).

Otázkou do nadcházejícího výzkumu však rozhodně zůstává: „Do jaké míry je pro studenty na pedagogických fakultách důležitá jistá přátelskost, vřelost a učitelova schopnost a chuť studentům naslouchat?“ Pojem, který by nám mohl nabídnout jistý předpoklad k odpovědi na tento dotaz, je tzv. vlídná (laskavá) náročnost učitele. Ta znamená, že učitel je neustále garantem dodržování určitých pravidel a studenty je od něj proto očekáváno, že na ně bude klást nároky, i vysoké.

Nicméně projevovaná přisnost je doprovázena citlivostí a připraveností učitele pochopit studenta, aniž by mu měl ustupovat nebo něco promíjet. Každý zásah by měl být veden snahou spolupracovat a student by na základě této snahy měl cítit, že k němu vyučující chová určitý respekt, úctu a že mu na něm záleží. Učitel nemá potřebu využívat své převahy pramenící z daných rolí (Střelec, 2004).

Dokreslujícím příkladem by se mohl stát následující:

Př.: Na pedagogickou fakultu nastupuje externě mladá paní učitelka působící na stálý úvazek na gymnáziu, kde učí občanskou nauku. Na vysoké škole má vést seminář týkající se osobnostního rozvoje studentů učitelství. Její intence jsou nezatěžovat studenty zbytečně, spíše jim ulevovat a ukázat jim svou dobrou vůli a nadšení. Špatně však odhadne volbu zvolené komunikace se studenty, použité aktivity na semináři i celkové jednání. Studenti si po odchodu ze semináře rozmrzele povídají o tom, proč musí povinně marnit čas s někým, kdo si o nich asi myslí, že jsou stále na střední a navíc, že jsou asi úplně neschopní.

Třetí skupina se velmi výrazně prolíná se všemi ostatními, především potom s naplněním seberealizace. Je jí **vztah k práci**. Zde opět netřeba výrazně rozepisovat, vše podstatné již bylo řečeno v tématech motivace a seberealizace. Pokud je učitel motivovaný, třebaže z různých důvodů, a navíc mu jeho povolání přináší vysokou míru uspokojení a sebenaplnění, jeho vztah k práci bude kladný. Takový učitel se bude prezentovat zodpovědným a svědomitým přístupem (Holeček, 2004, str. 22).

Př.: Velmi dynamická vyučující středního věku přichází do svých hodin didaktiky vždy s úsměvem na tváři. Program na každý týden má perfektně sestavený, ví, co s jakou skupinou chce dělat, jaké aktivity v hodinách použije, je připravená na dotazy studentů. Neopakuje mechanicky několik let za sebou výklady a prezentace, způsob výuky neustále mění, klade důraz na aktuální témata, sama se dále vzdělává.

Jak jsme měli šanci vidět na zmíněném příkladu, k tématu vztah k práci se vztahuje také způsob jejího výkonu. V protipólech by to byly například tyto vlastnosti: umění organizovat si práci - neschopnost organizace; rychlost - pomalost; důkladnost - lajdáctví, pečlivost - nedbalost; přesnost - nepřesnost; iniciativnost - nedostatek iniciativy atd. Zajímavým hlediskem je i to, v jakém druhu práce se člověk cítí dobře (Kohoutek, 2008).

Pakliže se osobnost, která cítí zálibu spíše ve fyzické práci a navrch ještě někde o samotě má stát pedagogem, není to úplně to nejvhodnější spojení.

Předposledním vztahem je **vztah k hodnotám**. Hodnota je dle Hartlových „vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů (Hartl, Hartlová, 2004, str. 192). Základní dělení, které v definici používají, je na hodnoty pozitivní (co je žádoucí) a negativní (co je nežádoucí (Hartl a Hartlová, 2004, str. 192).

Př.: Učitelka působící celý svůj profesní život na jedné střední odborné škole je již v důchodovém věku. Svou práci možná kdysi mívala ráda, nicméně nyní jí přináší pouze vyčerpání a stres. Jelikož se s ní však před nedávnem rozvedl manžel a bez této práce by se její socioekonomický status výrazně zhoršil, na dané škole setrvává. Její současná situace a preference finanční stránky věci nad všemi ostatními mění její hodnotový systém; nyní jsou na prvním místě peníze. Z hlediska jejího vztahu k žákům a přístupu k výuce se zde zcela jednoznačně jedná o negativní hodnotu.

Do protikladu k našemu smyšlenému příkladu si dovolíme citovat Stanislavu Kučerovou, která na toto téma píše: „Sám pedagogický vztah, pedagogická interakce a komunikace se za příznivých okolností prožívá jako hodnota ze strany vychovávaných a i vychovávajících a jeho posláním je rozvíjet a obohacovat lidské hodnotící a hodnotvorné vztahy ke skutečnosti, tvořit a obohacovat niterný svět všech zúčastněných. Právě ve sféře hodnot existují předpoklady pro růst a zrání osobnosti“ (Kučerová, 1996, str. 49).

Do této sféry proto nespadá pouze například smysl učitele pro spravedlnost a férovost, ale také jeho postoje k materiálním i duchovním hodnotám (vztah k penězům, majetku, kultuře, umění...), vztah k přírodě, jeho názory na smysl života a podobné nehmotné dimenze (Holeček, 2014, str. 23).

Poslední složkou tvořící charakter jsou tzv. **volní vlastnosti**, které spoluvytvářejí jeho jádro. Do jaké míry ovládají člověka potřeby, nálady a další faktory záleží právě na jeho vůli. Můžeme říci, že společně s myšlením tvoří vůle určitou vyšší vrstvu osobnosti.

Pokud bychom měli vyjmenovat charakteristické vlastnosti spadající do této oblasti, byly by to například: zásadovost, cílevědomost, rozhodnost, samostatnost, organizovanost, odvaha nebo vytrvalost. Pokud má být charakter pedagoga kvalitní a na vysoké úrovni, měl by si být schopen vůlí zorganizovat a zharmonizovat svůj vnitřní život. Jeho cílem by pak mělo být dovést své jednání k samotnému cíli (Kohoutek, 2008).

Závěrem této podkapitoly považujeme za důležité znovu zdůraznit volní vlastnosti naší osobnosti. I ten nejlepší učitel může mít špatné období, kdy má i přes svůj pevně srovnaný hodnotový systém a kladný vztah ke své práci, jednoduše pocit, že nic nemá smysl. Je to ale právě jeho vůle, která ho donutí pokračovat ve své práci a která mu vnitřně neustále pomyslně posílá další a další energii k překonání jeho momentálních negativních pocitů.

Ve výzkumné části bychom neměli zapomenout na analýzu charakterových vlastností uváděných studenty, jelikož předpokládáme, že právě tato sféra osobnosti se bude do jejich přemýšlení velmi promítat. Bezsporně bude zajímavé sledovat, jakou skupinu těchto vlastností považují studenti FPE za nejdůležitější sami u sebe a také u svých vyučujících.

1.2.3 SEBEREGULAČNÍ VLASTNOSTI UČITELE

„Vážně mi připadá smutné, že někdo, kdo nás učí, jak máme učit a jak přemýšlet, sám není schopen ani té minimální sebekritiky a sebehodnocení...“; „To je vážně fajn, že dokázal uznat, že udělal chybu a že nehrál, jak je dobrý...“

Jak již z jejich názvu vyplývá, na základě seberegulačních vlastností by každý člověk, tedy i pedagog, měl řídit a kontrolovat své prožívání a chování.

Do této skupiny vlastností jsou řazeny následující. **Sebeuvědomování**, které se začíná rozvíjet okolo třetího roku života, kdy si každé dítě uvědomí, že je součástí vnějšího světa. **Sebepoznávání**, do kterého jsou řazeny představy o svém vlastním těle, o svých vlastnostech a schopnostech a také o svých životních plánech. Výrazněji se začíná tvořit při vstupu do školy, v pubertě jeho rozvoj pokračuje a vrcholí v adolescenci. Cílem tohoto procesu je naléznout při něm sám sebe a být s představou o sobě samém (a o svých plánech pro budoucnost) vyrovnaný a spokojený.

Sebehodnocení, při němž člověk posuzuje sám sebe a na základě schopnosti objektivitly má zdravé sebevědomí, nebo se naopak podceňuje či přeceňuje. **Sebekritika**, která je zaměřena přímo na vlastní nedostatky a pokud je upřímná, sehrává velmi důležitou roli v životě učitele, stává se účinným mechanismem seberegulace. **Svědomí** by mělo být tím úplně nejsilnějším vnitřním regulátorem činů všech učitelů. Považuje se za soustavu vnitřních mravních zásad určujících, co je morální a co morální není (Holeček, 2014, str. 24).

U následujícího pojmu se pro jeho důležitost zdržíme o něco déle. **Selfkoncept** (z anglického Self-concept, se kterým přišel americký psycholog a psychoterapeut C. Rogers) je pojmem v současné době velmi skloňovaným. Rogersovo ústřední Self je jím samotným charakterizováno jako „organizovaný, konzistentní pojmový útvar (gestalt) složený z vjemů charakteristik Já a vjemů vztahů Já k druhým lidem a k různým aspektům života, spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojeny“ (Rogers, 1959, str. 200).

Některé zdroje uvádějí, že selfkoncept můžeme pokládat za „o něco silnější“ sebepojetí, přičemž velmi zdůrazňuje poznávací stránku vztahu k sobě samému. Dalšími autory je ke stránce poznávací přidávána také stránka emoční (hodnotící) a konativní (jak vidíme, složky tedy shodné se složkami postojů). Skrz hodnotící aspekt selfkonceptu se pak dostáváme k dalšímu velmi důležitému pojmu v pedagogice, totiž sebevědomí (Říčan, 2010, str. 186-189).

Pokud propojíme pojetí selfkonceptu s osobností učitele, okamžitě nám dojde, jak zásadní tato část vnímání je. Jestliže do pedagogického procesu vstupuje někdo, kdo je po většinu svého života zvyklý pouze na pocity neschopnosti (a to především neschopnosti dostatečně naplnit očekávání druhých lidí), nemá reálný šanci na úspěch. Takový pedagog necítí žádný pocit sebeúcty, naopak se vnímá, jako by neměl žádnou hodnotu. Podle toho následně vypadají jeho profesní výkony a v nekonečném kolotoči vlastních selhání je pouze mizivá naděje na změnu (Mearns a Thorne, 2013, str. 19). Naopak, jak už bylo zmíněno dříve, v ideálním světě by každý vyučující měl pracovat na vlastní seberealizaci (skrz konativní složku selfkonceptu) a pozitivně vnímat sám sebe, společně s touhou se dále osobnostně rozvíjet (Holeček, 2014, str. 25).

Př.: Student v navazujícím magisterském programu učitelství svému kamarádovi shrnuje zážitky z proběhlé praxe, při kterých několik týdnů učil na gymnáziu. „Do letošního roku jsem si myslel, že bych docela i učit šel. Ale teď? Já vážně nevím. Člověk by řekl, že ty děti trošku ocení, že tam stojí někdo, kdo je odborně na takové úrovni, že jim dokáže odpovědět na jakoukoliv otázku... Že jim tisknu a stříhám ta témata, aby to měli zajímavé... Já mám pocit, že jim je to úplně jedno. Jsem evidentně úplně k ničemu. Můžu ti říct, že jsem měl párkrát pocit, že se mi úplně vysmívají...“

Je zcela zřejmé, že sebepojetí tohoto studenta utrpí po jeho praxích takovou ránu, že bude mít velkou potíž získat ztracené sebevědomí zpátky. Velmi výstižně charakterizuje sebepojetí Z. Helus, který potvrzuje naše shrnutí příkladu svou definicí. V té popisuje, že aktuální stav našeho sebepojetí ovlivňuje nejen naše psychické rozpoložení, ale také jednání a vztahy s ostatními lidmi. Má vliv na rozvoj naší osobnosti, kdy nás aktivizuje a vede k chuti výkonu, kdy nám dává víru v úspěch. Může nás ale také deaktivovat a našim vyhlídkám na úspěch dávat spíše negativní vizi (Helus, 2011, str. 190).

Na závěr charakteristiky seberegulačních vlastností si dovolíme připojit dvě krásné myšlenky od dvojice autorů Mearns a Thorne (2013) týkající se tzv. sebebřijetí. „Sebebřijetí, o němž hovoříme, by se nemělo plést s pocitem sebeuspokojení nebo jej chápat jako druh unavené rezignace. Uspokojený nebo rezignovaný člověk přestal naslouchat sobě samému a nemá vůli ani energii pokračovat v procesu sebeobjevování... Sebebřijetí má naopak jako svou motivační sílu touhu růst a ochotu čelit pravdě“ (Mearns, Thorne, 2013, str. 45). I přesto, že v centru pozornosti této knihy nestojí pedagog, ale terapeut zaměřený na člověka, mocná pravda plynoucí z jejich slov se dá bezesporu aplikovat také na učitelské povolání. A z toho důvodu zakončíme dvěma větami, nad kterými by se měl zamyslet každý budoucí i stávající učitel: „Terapeut zaměřený na člověka (potažmo učitel) zjistí, že jeho práce je bez sebebřijetí dál nemožná. **Se sebeláskou žije zázrak práce, která přináší každodenní radost**“ (Thorne, 2002, str. 23).

1.2.4 DYNAMICKÉ VLASTNOSTI A TEMPERAMENT UČITELE

„Je to zvláštní, vid', že je pořád takhle klidný, já to nechápu, na jeho místě už bych to asi nevydržel...“; „Podle mě by introverti neměli učit, nemůžu si pomoci, ale tohle fakt nejde, vždyť je na ní úplně vidět, jak má problém mluvit...“

Když vyslovíme slovo temperament, valnou většinu lidí napadne jako první některý z pojmů spjatých s klasickou humorální teorií (např. choleric). Typologie pocházející zcela původně od nejslavnějšího lékaře starověku Hippokrata je stará téměř dva a půl tisíce let a její doplnění skoro stejně slavným lékařem a filozofem Galenem je jen o něco málo mladší (Smékal, 2002, str. 190). Zdá se nám fascinující, že i přes postupnou vlnu vzniku mnoha dalších teorií tato zůstává doposud nejznámější a nejvíce citovanou. Vrátime se k ní o něco později.

Temperament se v původním znění doslova překládá jako „správné smísení, správný poměr“, jak tedy můžeme vidět, na samém počátku byl temperament považován jako ideální, vyvážený a obsahující přesně dané množství jednotlivých složek. Do důsledku by tato definice znamenala, že jakékoli jeho vyhraněné typy by představovaly odchylky, až extrém, který dává tušit, jak daná osobnost bude prožívat a jednat. Každá taková odchylka vede k predispozicím pro konkrétní klady i zápory v těchto dvou rovinách.

Dynamické vlastnosti spolu s temperamentem jsou považovány převážně za vrozené a relativně stálé, i když se tento fakt již řadu let nedá považovat za zcela stoprocentní. Je prokázáno, že pokud jedinec dostatečně věnuje pozornost sám sobě a chce některé ze svých reakcí změnit, dokáže mnoho vlivem autoregulačního působení (vědomé působení sám na sebe). Temperament můžeme jinými slovy charakterizovat jako způsob distribuce základní životní energie neboli vitality. Dynamické vlastnosti, jak vypovídá jejich název, pak určují dynamiku prožívání chování člověka (Smékal, 2002, str. 190; Holeček, 2014, str. 26).

Jak vidíme z pouhých základních popisů těchto vlastností, u této skupiny hraje zásadní roli, zdali učitel má zájem o poznávání své vlastní osobnosti a pokud ano, dokáže se získanými poznatky dále pracovat. Tak jak tomu bylo v předchozích kapitolách, i v této se budeme věnovat především „ideálním“ dynamickým vlastnostem pedagoga.

Dle klasické čtyřkomponentové typologie Hippokrato-Galénovy se osobnosti dělí na zprofanovaného cholerika, flegmatika, melancholika a sangvinika. Pro krátké shrnutí si vypůjčíme slova zakladatele moderní experimentální psychologie W. Wundta: „Cholerici a melancholici inklinují k silným afektům, zatímco sangvinici a flegmatici jsou charakterizováni slabými. K rychlým změnám dochází u sangviniků a choleriků, k pomalým u melancholiků a flegmatiků... Oba rychle měnlivé oscilující temperamenty jsou citlivější na momentální dojmy. Díky své pohyblivosti se stávají reaktivními vůči novým myšlenkám. Typy s pomalejšími změnami se více koncentrují na budoucnost; tím, že selhávají v reakci na každý nahodilý podnět, mají čas věnovat se svým vlastním myšlenkám“ (Smékal, 2002, str. 191, 192).

Nemůžeme samozřejmě říci, že by jeden typ temperamentu byl výrazně lepší než ty ostatní, nicméně pro bezproblémový výkon této profese jsou vhodné následující dynamické vlastnosti. Z „**cholerikovy skupiny**“ by to byly: pracovitost, aktivita a energičnost, výkonnost (nejvyšší ze všech typů), zásadovost, tvořivost, samostatnost. Také **flegmatik** může, pro mnohé možná překvapivě, nabídnout kvalitní vlastnosti: trpělivost a vytrvalost (nejvyšší ze všech), vyrovnanost, klid, zodpovědnost, smysl pro spravedlnost, spolehlivost. U **melancholika** bychom hledali vlastnosti hodící se k učitelství o něco déle, avšak nějakou část z něj by si kvalitní pedagog také měl vzít: citlivost, chápavost, svědomitost, pečlivost. Laickou částí populace velmi často za nejlepšího považovaný **sangvinik** z psychologického hlediska není zas takovou výhodou, nicméně i on má některé kladné vlastnosti: vyrovnanost, aktivita, optimismus, výřečnost a rozhodnost.

Oproti všem vyjmenovaným kladům stojí v podobném zastoupení také vlastnosti záporné. K přihlídnutí ke známému faktu, že z psychologického hlediska je jen málokterý jedinec vyhraněný (a to v jakékoli oblasti), je o to důležitější nebát se prozkoumávat taje a hloubky své osobnosti a následně pracovat na jejích nedokonalostech. K tomuto může všem učitelům napomocť tzv. úkol sebevýchovy pro každý temperamentový typ (viz Holeček, 2014, str. 27).

Další dvě relativně známé typologie, které považujeme za nutné uvést, jsou **Jungova typologie** a **Eysenckova typologie**. Zakladatel analytické psychologie v první z nich rozděluje osobnosti na tzv. introverty a extraverty.

Mezi základní popis **introverta** patří to, že bývá klidný, uzavřený a introspektivní, přednost dává samotě před kontaktem s dalšími lidmi. Z takové charakteristiky vyplývá, že vyhraněnému introvertovi by v učitelské profesi nebylo nejlépe. Oproti tomu **extravert** je známý svou družností, preferencí zábavy a společnosti a potřebou být obklopen mnoha lidmi. Má rád vzrušení a změny, nevdí mu riskovat a velmi často reaguje pod vlivem momentální situace. Nicméně i přes snadno nabytý pocit, že učitelské povolání je vhodné pouze pro vyhraněné extraverty, není to tak docela pravda. Negativní vlastnosti extraverta (častá nespolehlivost, manifestace citů a sklony ke zlosti až agresivnímu jednání) a absence některých důležitých vlastností introverta (schopnost vytvořit zorganizovaný řád, zaměření na obsahovou hloubku a samostatnost poznávání) vedou k závěru, že ideální učitelská osobnost se bude na pomyslné přímce nacházet zhruba někde uprostřed.

K této teorii doplňující typologie britského psychologa německého původu na Junga navazuje, a k pojmům introverze a extroverze přidává ještě pojem neuroticismus. Předpokládá totiž, že každá osobnost sestává ze dvou základních dimenzí, a těmi jsou právě zmíněný neuroticismus a Jungovy introverze s extroverzí. Jelikož bylo dokázáno, že neurotická škála sestává z jiných vlastností než škála introverze - extroverze, tyto dimenze jsou na sobě nezávislé. Můžeme si je díky tomu zobrazit v jednoduchém grafu, ve kterém nám jejich kombinace sama navrhne čtyři základní temperamentové typy, tedy cholera a ostatní. Např. stabilní introvert by byl flegmatik, naopak labilní introvert melancholik.

Jak nabízí samotné názvy kategorií, od vysokoškolského pedagoga je očekávána vysoká míra stability, proto si v této kategorii pro jednu směru dovoluji říci, že v ideálním případě bude učitelem osobnost, jejíž vlastnosti se budou blížit k pomyslnému vrcholu přímky znázorňující stabilitu (Smékal, 2002, str. 196-199; Holeček, 2014, str. 26-29).

Jedním z povinných seminářů, kterými si studenti učitelství musí projít v úplně prvním ročníku svého studia, je zaměřen na sociální a psychologický seberozvoj. Předpokladem jeho hladkého průběhu je ochota studentů komunikovat a aktivně se zapojovat. Cvičení je vedeno příjemným učitelem středního věku, odborníkem na vysoké úrovni. Vznáší první námět do diskuze a čeká. Celý kruh asi patnácti studentů mlčí. Vyučující je po chvíli povzbudí pár slovy a vznese doplňující otázku. Skupina zarytě mlčí dál.

Učitel bez sebemenšího náznaku netrpělivosti nebo naštvání dál reaguje tichým čekáním, dokud první studentka nepromluví... Je zřejmé, že tento učitel by se v pásmu stability nacházel velmi vysoko a soudě pouze z této situace, mohli bychom konstatovat, že si v takovýchto chvílích umí pomoci vlastnostmi z flegmatika i melancholika. Místo toho, aby reagoval netrpělivými mimickými náznaky či nepříjemným negativním projevem a dával studentům najevo, že se s nimi špatně pracuje, uvědomuje si díky své citlivosti, že se třeba studenti pouze neznají a ještě se stydí před sebou navzájem promluvit apod.

1.2.5 INTELIGENCE A SPECIÁLNÍ SCHOPNOSTI UČITELE

„Tenhle učitel byl vážně skvělý, poprvé v životě jsem tohle pochopila...“; „Já nevím, vážně nevím, co s tím, ona to nedokáže vysvětlit a nechápe, že my nechápeme...“ „To byl tak zajímavý seminář, v životě by mě nenapadlo to vést takhle, vážně super, tohle také určitě vyzkouším...“; „Bezva, vážně, bezva, další kompletně ztracený čas, vždyť by to mohl být tak zajímavý předmět...“

Základním předpokladem pro úspěšný výkon profese vysokoškolského (i jiného) pedagoga je jeho **inteligence**. Ta je považována za obecné nadání, celkovou rozumovou vyspělost, mentální úroveň jedince nebo také za rozumovou kapacitu. Řečeno lépe představitelným způsobem, pokud učitel oplývá rozumnou mírou inteligence (což by samozřejmě měl), je schopný efektivní adaptace v náročných situacích, které jsou v učebním procesu na denním pořádku. V kombinaci s tvořivostí pak dokáže zvládat a řešit veškeré nové a nečekané situace.

Klasická podoba této schopnosti však rozhodně nestačí a o úspěchu učitele mnohokrát rozhoduje jiný druh inteligence, konkrétně **inteligence emoční**. Je žádoucí, aby se vyučující zajímal o to, co jeho posluchači doopravdy vidí, cítí, prožívají a co si myslí a ne aby přemýšlel o tom, co by vidět, cítit, prožívat a myslet si měli. V konfliktních interakcích mezi učitelem a studentem je mnohem snazší využít některé hodnotící šablony namísto snahy pochopit vnitřní svět svého protějšku (Smékal, 2002, str. 302; Holeček, 2014, str. 30; Kopřiva, 1997, str. 35). Odbočíme teď na moment od teorie, jelikož se pro tuto část přímo nabízí příklad z praxe:

Velmi náročný předmět (není důležité, o jakou katedru se jedná) je veden postarší, velmi zásadovou, přísnou a neústupnou vyučující. Studenti se při jejích hodinách cítí velmi nepříjemně, jejich strach a velmi častá frustrace je neustále sráží dolů. Nastal čas ústních zkoušek. K vyučující přichází slečna, která se účastnila každého semináře i přednášky, velmi se snažila, plnila domácí přípravy, zkrátka dělala všechno pro to, aby dnes prošla. Pomalu začíná mluvit nejistým, tichým hlasem. Pod vlivem silného stresu dělá zásadní, zbytečnou chybu ve velmi jednoduché, základní věci. Zkoušející si ostentativně sundá brýle, pohlédne na ní káravým pohledem a s hlasitým povzdechem zesměšní studentku poznámkou o její neschopnosti...

Z uvedené ukázky vyplývá, jak moc je schopnost regulovat své emoce a pochopit prožívání druhých pro tuto profesi důležitá (Holeček, 2014, str. 30; Kopřiva, 1997, str. 35). Vyučující mohla studentce říct něco ve stylu, že si je vědoma její nervozity a že tuto hloupou chybu přikládá jejímu stavu. Uklidnila by jí a dala šanci se opravit. Celá situace mohla skončit jinak, než ponižující devalvací, která dívce sebere velký kus jejího sebevědomí.

Schopnost je charakterizována jako „soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, dovednosti“ (Hartl a Hartlová, 2004, str. 536). Již jsme zmínili důležitost dvou druhů inteligence, která je ale řazena mezi schopnosti obecné. Na tomto místě tedy vyvstává otázka, které ze speciální schopnosti by měl mít učitel pro to, aby se mu v práci dařilo. Domníváme se, že to budou především následující.

S emoční inteligencí se pojí také tzv. **pedagogický takt** charakteristický správným, citlivým a pohotovým vedením studentů vedoucí k optimálnímu rozvoji jejich osobností. Jeho nejzákladnějším projevem je schopnost empatie, která směřuje pedagoga ke správným reakcím a celkovému jednání (Holeček, 2014, str. 34). Takového učitele lze nejlépe opět přiblížit příkladem:

Probíhá seminář z didaktiky pro studenty posledních ročníků. Někteří z nich již pár měsíců učí na částečný nebo dokonce plný úvazek na různých základních a středních školách. Mají možnost se podělit o své zkušenosti, ptát se na nejasnosti a zkrátka se kolektivu i své vyučující svěřit se svými pocity. Jeden z chlapců ztrápeně vypráví, jak se mu teď několik hodin v řadě nedařilo a že neví, čím to bylo způsobeno.

*Vyučující ho soustředěně poslouchá, poté se ho pohotově doptá na několik věcí. Následně mu, právě díky svému umu chovat se pedagogicky taktně, sděluje svůj názor, některé připomínky a také doporučení a návrhy na změny, které by mu mohly pomoci. Celá diskuze je doprovázena zdůrazňovaným tzv. **pedagogickým optimismem**, kdy vyučující sice konstatuje, co bylo dle jejího názoru méně povedené, avšak jasně dává najevo své plné přesvědčení, že se studentovi začne dařit a že jeho následný vývoj bude bezesporu pozitivní.*

Není asi nutné výrazně zdůrazňovat, jak je pro pedagogy, kteří mají „vychovat“ budoucí generaci učitelů zásadní dovednost, probudit ve svých studentech sebedůvěru.

Dalšími, velmi zásadními schopnostmi pro budoucí pedagogy, na které by měl být vyučujícími kladen důraz, jsou **schopnosti psychodidaktické**. Vysokoškolské učitelé by měli být tím nejzákladnějším vzorem pro své studenty, tak aby studenti mohli přejímat jejich chování v budoucím vlastním povolání. Do této sféry řadíme vhodnou volbu vyučovaných metod a forem, které respektují osobnosti studentů a reagují na momentální situace i povahu předmětů. Dále také evidentní zájem pedagoga o probuzení zájmu o probírané téma či celý předmět. Zároveň by ale výuka neměla probíhat pouze frontálním způsobem, i studentům by mělo být umožněno určité zapojení; pro rozvoj jejich kreativity, samostatného a divergentního myšlení a dalších vlastností. I přesto, že tato oblast je aktuální spíše na nižších stupních vzdělávání, nemělo by se zapomínat také na působení na hodnotový systém posluchačů (Holeček, 2014, str. 32,33).

Pokud bychom měli vznést konkrétní předpoklad směrem k výzkumu praktické části, očekáváme, že didaktická sféra bude studenty zmiňována velmi často. A právě oblast didaktiky je důvodem, proč na výzkumu hodláme spolupracovat pouze s posledním ročníkem magisterských oborů. Chceme znát důležitost didaktických schopností vysokoškolských učitelů z pohledu jejich studentů.

Další důležitou skupinou schopností jsou **schopnosti expresivní**. Jak vyplývá z jejich názvu, jde o skupinu schopností, díky nimž pedagog dokáže srozumitelně vyjadřovat obsah svých myšlenek, citů a postojů, a to nejen způsobem verbálním, ale také tím neverbálním.

Dokážeme si nejspíš představit, jak vypadá výklad učitele, který umí pracovat s intonací a hlasitostí svého hlasu, přičemž nebojí před svými studenty projevit také sám sebe. A zároveň nám nikomu není cizí obraz pedagoga, který celý výklad pasivně sedí za katedrou a monotónním hlasem bez jediné známky jakéhokoli výrazu či změny něco povídá.

Předposlední zmíněnou skupinou budou **pedagogicko-didaktické schopnosti**. Těmi disponuje učitel, který je schopen převést kvalitní přípravu do uceleného vyučovacího procesu, za použití jasných formulací a plnění edukačních cílů výuky. Do této skupiny spadají mimo organizační schopnosti také dovednosti spjaté s adekvátním využíváním současných technologií (Holeček, 2014, str. 30-34).

Posledními, velmi zásadní schopností je schopnost sebereflexe. Tou jsme se zabývali v kapitole seberegulačních vlastností, a tak v krátkosti připomeneme, že „dobrá sebereflexe je předpokladem nejen ke zdokonalování učitele, ale zároveň i obranou před zafixovanými neefektivními stereotypy v myšlení, prožívání a jednání“ (Holeček, 2014, str. 32). Každý učitel, který by sám sebe rád přiblížil obrazu ideálního pedagoga, by měl být zvyklý pravidelně se autodiagnostice podrobovat a pracovat na oblastech, které si žádají vylepšení.

2 MIKROTRAUMA, MIKROTRAUMATIZACE

2.1 DEFINICE

Pojem trauma je v běžném životě používán tak často, že zřejmě není potřeba se u něj dlouze zdržovat. Odborná literatura popisuje psychické trauma jako „poškození, duševní úraz, který má za následek funkční poruchy, někdy i organické změny“ a v základní podobě rozlišuje trauma „jednorázové (smrt blízké osoby, znásilnění) anebo drobnější, ale opakující se (rodinné hádky, arogantní šéf) vedoucí k traumatizaci“ (Hartl a Hartlová, 2004, str. 626). Je velmi zajímavé, že definice pokračuje popisem traumatizujícího vlivu učitele, tedy jak vidíme, toto téma není odbornou veřejností nikterak skrýváno.

Pojem, kterým se ale hodláme zabývat podrobněji, již tak často skloňovaný není. Pokud bychom se snažili najít o něm specifickou literaturu či se o něm dozvědět něco více na webových stránkách, měli bychom se vyzbrojit trpělivostí a zopakovat si anglický jazyk, jelikož z českých zdrojů toho mnoho nevyčteme. Hartlovi považují mikrotrauma za „drobné poškození; v psychologii nejčastěji drobný krevní výron do mozku provázený psychickými poruchami → LDE (lehká dětská encefalopatie)“ (Hartl a Hartlová, 2004, str. 318). Těmito poruchami my se ale zabývat nechceme a tak musíme pátrat dál. Internetový slovník cizích slov nám říká, že mikrotrauma je „drobné poranění, drobný úraz (somatický nebo psychický)“ (Slovník cizích slov, 2005-2017). Tato definice nám ale poskytuje pouze určitý směr, náznak, a rozhodně ne přesnou představu, co tento pojem doopravdy znamená. Na pomoc tedy opět přizveme profesora R. Kohoutka, který na tento webový slovník přidává svou definici ke slovu „mikrotraumatizace“. Popisuje ji jako „malé úrazy, zhmoždění, poranění či poškození nejen mechanického, somatického rázu (např. drobné oděrky, odřeniny, poškrábání), ale i psychického rázu (např. dehonestace, pomluvy, nespravedlivá negativní evaluace)“ (Slovník cizích slov, 2005-2017). Z jeho nástinu konkrétních příkladů si již asi dokážeme konkrétněji představit určité situace, nicméně zkusíme hledat dál.

Kalifornský klinický psycholog specializující se na úzkostné poruchy, pracovní stres, úbytky váhy a osobní self-management doktor P. Lambrou věnuje tématu mikrotraumat na svém webu celý článek. Z volného překladu: Pracovali jsme také pouze s nepatrnými (sotva viditelnými) formami dětských traumat, které nazýváme mikrotraumata. Ty mohou ovlivnit široké spektrum dětí, dospívajících, ale také mladých dospělých. Mikrotraumata se u většiny lidí objevují pod hranicí uvědomění a svůj vliv projeví až v delším časovém horizontu... Mikrotraumata otupují schopnost uspět, plně milovat a cítit se být plně milován a užívat si život, a to v nezávislosti na tom, čeho daný jedinec doopravdy dosáhl. Co tedy mikrotraumata vlastně jsou? Můžou na sebe vzít podobu opakované kritiky; tvrdých (až krutých) pravidel; svádění viny pro malé, zcela bezvýznamné chyby; nemoci a nehody, které způsobily trvání psychických potíží; rozvody a odloučení od rodiče (jiného blízkého zákonného zástupce); posmívání se a šikana a další běžně zažívané situace... Většina lidí je schopna rozpoznat, že se stala obětí klasického, závažnějšího traumatu (dle výsledků z proběhlé studie), avšak tyto rádooby malé psychologické problémy prolínají naše životy nepovšimnuty. Pokud vezmeme v úvahu, že hlavní (velká; zásadní) traumata způsobují kritické limitace a zkracování doby lidského života, stejně tak jako organické změny v mozku, je jasné, že mikrotraumata jsou chápána jako nikterak zásadní. Nicméně je důležité si uvědomit, že limity jimi způsobené jsou sice o něco méně závažné, dotýkají se ale jedincovy touhy něčeho dosáhnout, jsou spjaty s pocitem štěstí a radosti, a způsobují chování, při kterém jedinec sabotuje sám sebe (z angl. self-sabotaging behaviours). Všechny tyto aspekty pak vedou k razantnímu snížení možnosti vést úspěšný život (P. Lambrou, 2012).

2.2 MIKROTRAUMATIZACE Z POZICE VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

Z právě přečtených řádků vyvstává naléhavá otázka, na kterou se v současné době dle našeho pátrání (viz kapitola Přehledové studie) nikdo neptá, a to, jak je to s těmito mikrotraumaty na vysokých školách? Nestává se náhodou, že studenti pod vlivem různorodého spektra stresových faktorů (vzhledem k povaze naší práce se budeme zabývat především negativními vlivy ze strany vyučujících) jsou drobnými traumaty postiženi, potažmo poznamenáni?

Pravdou samozřejmě zůstává, že vystavování se tzv. „akademickým či univerzitním stresům“ nezpůsobí většinou studujícím makrotraumata, která by přímo ohrožovala jejich zdraví nebo dokonce život, ale velmi výrazně může snižovat úroveň jejich pohody. Individuálních symptomů existuje celá řada, mezi nejdůležitější patří např. zvýšené vnitřní napětí, psychická deprivace, frustrace, skleslost, snížení výkonnosti nebo redukce sebedůvěry. Jednotlivé reakce na výše vyjmenované symptomy budou odlišné, v závislosti na resilienci (odolnosti vůči negativním jevům a schopnosti přizpůsobit se náročným životním situacím) a vulnerabilitě (zranitelnosti) každého studenta. Je jasné, že studenti senzitivní, potažmo hypersenzitivní jsou k psychickým traumatům náchylnější. Jejich zvýšená citlivost může být dána prodělanou chorobou, úrazem či operací, sníženou sebedůvěrou a sebejistotou, nízkou psychickou integrací nebo také nedostatečnou genetickou výbavou odolnosti. Odhadovaný počet takovýchto osob je 10-15% populace.

Z rozhovorů se studenty pedagogických fakult vyplývá, že situace, které prožívají jako traumatické, jsou nejčastěji: prožitky neúspěšnosti; podceňování; posměch, urážení, ponižování; veřejné skandalizace a dehonestace související nejvíce s cholerickými nebo chladně distancovanými učiteli. Dalšími zátěžovými faktory, které nesouvisejí přímo s chováním učitele směrem ke studentům, jsou: nekompetentní výuka (insuficientní znalosti učitele, didakticky neadekvátní způsob výuky, posudky závěrečných prací s výskytem věcných a odborných chyb); organizační nedostatky (pozdní tvorba rozvrhů, nízká úroveň informační komunikace školy); problémy se studijním oddělením (neplnění úředně stanovených termínů pro sdělení důležitých oznámení, velké fronty v době úředních hodin, situační komunikační neochota pracovníků oddělení).

Všechny tyto faktory se následně promítají do dvou zásadních oblastí. Tou první je atmosféra a sociální klima školy. Sociální klima je chápáno jako „dlouhodobý jev charakterizovaný buď převážně pozitivními, příznivými, podpůrnými vztahy, postoji a interakcemi ve škole nebo negativními, ohrožujícími vztahy, postoji a interakcemi, které mají vliv na psychický, sociální i somatický zdravotní stav studentů i zaměstnanců školy“ (Kohoutek, 2014).

Druhou oblastí, a ta je postihována především při chronickém rázu působících mikrotraumat, je osobnost každého studenta. Negativní dopady mohou ovlivnit vývoj a rozvoj osobnosti v rovině psychické, sociální i somatické a to ve třech základních příznacích. Prvním z nich je tzv. „**hyperarousal**“ (hyperexitace; hypervigilita) neboli nadměrné vzrušení. Tato přílišná bdělost vede až psychické tenzi, nabuzenosti, a vylekanosti. Student je v neustálém očekávání nějakého nebezpečí, konfliktu, stresu a frustrace. Tento pocit se může dostavovat pouze v určitých situacích (při výuce jednoho konkrétního pedagoga), může být také krátkodobý nebo až dlouhodobý. Dalším z příznaků je tzv. „**instruzivní chování a prožívání**“. Charakterizují ho obsesně se vracející pocity z proběhlé traumatizace a někdy bývá dokonce doprovázeno sklony ke kompulzím. Vedlejším efektem takovýchto stavů je tzv. „flashback“, neboli zpětný záblesk vedoucí k podobným prožitkům, které daný student pociťoval v průběhu původní stresové situace. Posledním symptomem je tzv. „**psychická konstrikce**“, která se dá popsat jako „vnitřní duševní stažení, sevření, jakési psychické imobilizující zaškrcení, zúžení, které může mít nejen akutní, ale i chronický ráz. Jde o deformované vnímání, které má ráz pasivního obranného přizpůsobovacího mechanismu. Způsobuje i jakousi dočasnou anestezii vůči prožívané psychické traumatizaci. Jde o únikovou reakci“ (Kohoutek, 2008).

Pokud by nás zajímaly zcela konkrétní popisy prožívaných trápení, studenty byly vybrány následující: redukce vlastní sebedůvěry a sebejistoty v situacích, kdy byla zesměšňována inteligence, vzhled, hmotnost nebo oblečení studentů; averze vůči učiteli a jeho předmětu; chronický strach z chování „cholerického učitele“; strach až fobie ze zkoušení a nespravedlivého známkování; bolesti hlavy; zvýšená potivost; poruchy spánku; bolesti břicha, střevní problémy a zvracení; celková nevolnost až mdloby; celkově zvýšená neurotičnost (závěrečné práce, 2016; Kohoutek, 2008 a 2014).

V následující kapitole se na vysokoškolského učitele podíváme i z jiného hlediska než je to osobnostní a na jejím konci propojíme vše, co jsme doposud uvedli v závěrečné shrnutí. Zaměříme se také na prevenci způsobování mikrotraumat studentům, neboli jak se může učitel chovat tak, aby jeho studenti nebyli studiem traumatizováni.

3 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL

3.1 OPTIMÁLNÍ PODMÍNKY PRO VÝKON PROFESE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Všeobecně známým faktem se zdá býti ten, kdy se mnoho studentů pedagogických fakult rozhodovalo právě pro tento druh studia na poslední chvíli, nebo pro ně bylo případné studium pouhou pojistkou, poslední volbou pro případ, že na jiné, preferovanější, školy nebudou přijati. V průběhu daného studia pak většina z nich neustále přemýšlí nad svou budoucností, zdali se vůbec učiteli chtějí stát a jestli náhodou neudělali chybu, když tuto fakultu začali studovat. Z výzkumů vyplývá, že co se týče profesní orientace, především muži preferují nepedagogické profese, což logicky vede k pokračující feminizaci ve školství. Některé z jiných možností uplatnění, které studenti uvádějí, jsou například činnosti v oblasti kultury, péče o potřebné a sociální práce nebo poradenská a vychovatelská činnost (Průcha, 2005, str. 203-205).

Jakou roli sehrávají vysokoškolští učitelé v procesu utváření učitelského sebeobrazu studentů? Je v jejich moci zapůsobit natolik, aby se jejich studenti na pedagogických fakultách doopravdy profesně „tvarovali“ do podoby vyrovnaného a sebejistého pedagoga, který svou práci má rád a chce ji dělat? A naopak, jaký vliv mají výše zmíněná mikrotraumata na rozhodování o potenciální učitelské dráze? Na tyto a podobné otázky se podrobněji zaměříme v praktické části naší práce, kde na ně necháme odpovědět přímo studenty, nyní pouze stručně načrtneme, co o této problematice tvrdí teorie.

„Vysokoškolští učitelé, kteří připravují studenty učitelství, mají strategickou pozici v procesu profesionalizace. Velmi záleží na jejich vztahu k profesi, pro niž své studenty vzdělávají, protože poskytují vzorce chování, postoje a hodnot a ovlivňují motivaci studentů k budoucí profesi“ (Vašutová, 2004, str. 139). Jestliže se vrátíme k těm enormním požadavkům kladeným na učitelovu osobnost a přidáme k nim relativně vysoké hodnocení prestiže učitele vysokoškolského (viz kapitola 4) a z ní následná očekávání, měli bychom uznat, že ani tito učitelé to profesně nemají zrovna jednoduché.

M. Řehořková se ve své práci (1989) zabývá tímto problémem a pojednává nad dokonalými podmínkami pro dostatečný rozvoj vysokoškolského pedagoga, tak aby následně mohlo vést k ideálnímu rozvoji jeho studentů. Prvotním předpokladem pro to, aby pedagog uspěl, je jeho kvalifikace. Autorka textu počítá s tím, že tuto profesi bude vykonávat pouze ten nejlepší absolvent svého oboru, který svou odbornost propojí se svým předpokládaným nadáním pro učitelství a se schopností spolupracovat tvůrčím způsobem se společenskou praxí.

Dále apeluje na potřebu dobrého kolektivu, kdy se obrací zpět až ke známému anglickému filozofovi J. Lockovi, který zdůrazňoval, že na člověka má největší vliv společnost, v níž se nachází. Řehořková říká, že pro to, aby pedagog zvládal veškerou organizaci a řízení svých pracovních činností, je na pracovišti nutné dodržovat celou řadu sociálně psychologických a pedagogických požadavků. Kolektiv na každé katedře je velmi specifický tým, že se v něm nenachází pouze učitelé, ale hotový tým odborníků daného oboru, kteří by se měli navzájem doplňovat a obohacovat v učitelské práci, a to nejen v oblasti profesní, ale také v té osobnostní. Osobou, která v daném kolektivu sehrává roli nejzásadnější, je vedoucí katedry. Tím by měl být někdo, kdo dokáže rozdávat nejen rady, ale také pokyny a požadavky, a to způsobem, který ostatní pozitivně motivuje k jeho provedení.

Mezi zcela základní podmínky, které bohužel velmi často nejsou dodržovány, patří také nepřetěžování učitele. Při konstruování si svého režimu, je potřeba dbát na náročnost vyučovaných bloků; rozlišování mezi přednáškami a semináři; správné volbě střídání mezi výukou, konzultačními hodinami a dalšími pracovními povinnostmi. Při každém kontaktu s jakoukoli další osobou ve škole, ať už svým studentem, spolupracovníkem nebo jiným zaměstnancem, by měl pedagog reagovat zaměřeností celé své osobnosti. Jelikož je však velmi často přetěžován, vzrůstající únava a stres vedou sotva k tomu, aby byl učitel soustředěný, svěží a pohotový. Každá jeho negativní odezva se posléze projevuje do psychické pohody těch, na které takto reaguje. S tím souvisí také míra produkovaných emocí - pokud v kolektivu učitelů vládne pohoda a kvalitní vztahy mezi jednotlivými členy, každý z učitelů je pak nositelem pozitivních emocí a nálad, které dále předává svým studentům.

Další aspekty rozvíjejícího prostředí jsou tvořeny zdravotně-hygienickými, morálně-psychologickými a estetickými podmínkami. Neměli bychom zapomínat také na kvalitně trávený volný čas. Pokud jsou tyto základní složky dodrženy, je umožněna trvalá, vysoká produktivita práce učitele, která pozitivně ovlivňuje také jeho odborný růst a měla by se odrazit do subjektivního pocitu spokojenosti s vlastní profesí na vysoké škole (Řehořková, 1989, str. 63-73).

3.2 VLIV UČITELE NA FORMOVÁNÍ PROFESNÍHO SEBEOBRAZU STUDENTŮ

Pokud výše zmíněné aspekty budou fungovat a alespoň skupina pedagogů každé katedry bude cítit své povolání jako poslání (a to z jakéhokoli důvodu, nevyjímaje logotropa, ani pajdotropa), věříme, že takový učitelský sbor dokáže osobnosti studentů směřovat k formování pozitivním směrem. Takového učitele bychom mohli charakterizovat jako efektivního. Tento pedagog se nezaměřuje pouze na svůj obor, ale dbá také na pozitivní klima skupiny; dokáže aplikovat manažerské techniky vedoucí ke spolupráci studentů a jejich zapojení do učebních činností; využívá širší spektrum metod hodnocení a očekává vysoký výkon, přičemž nastoluje své požadavky přiměřeně, ale tak, aby studenti dosáhli maximálních možných výsledků. Neméně důležitými faktory budou učitelův pozitivní přístup a nadšení pro svůj obor (Göbelová, Seberová, 2012, str. 17-22).

Upíraje oči na chystaný výzkum, základním předpokladem tedy je, že studenti budou kladně hodnotit pedagogy, ze kterých je stále cítit láska ke svému oboru, ale výrazně ho neupřednostňují před vztahy se svými studenty. Pokud navíc takový pedagog oplývá didaktickými schopnostmi a spravedlivě zadává i hodnotí práci, bude pravděpodobně profilován jako ten „ideální“.

Opak úspěšného pedagoga si pravděpodobně dokážeme představit. Takový učitel nebude jevit zájem ani o svůj obor, ani o své studenty, nebude obnovovat výuku a místo nálady pozitivní bude rozsévat tu negativní. Svým přístupem a jednáním obor studentům spíše znechutí, a jelikož jim ani nedá ten správný didaktický vzor, studenti budou tápat také v této oblasti. Každá nudná hodina, každá negativní interakce s vyučujícím či jakákoli stresová situace s někým, kdo studenty ponižuje, vede ke způsobení mikrotraumat. Pokud je jím vystavován student, který není pevně rozhodnut, že se chce stát pedagogem, je vysoká šance, že se jím v důsledku těchto zkušeností nakonec doopravdy nestane.

3.3 PREVENCE AKADEMICKÝCH STRESŮ - CO MŮŽE UČITEL UDĚLAT LÉPE

Ve shrnutí dvou posledních kapitol týkající se mikrotraumat a mikrotraumat způsobených vysokoškolským pedagogem bychom rádi přidali pár slov k potenciální prevenci výskytu těchto negativních stresových situací. Na zcela ideální půdě akademického pracoviště by to mohlo vypadat třeba následujícím způsobem (samozřejmě za splnění základního předpokladu, že pedagogům jsou poskytnuty pracovní podmínky na vysoké úrovni):

Na škole se kontinuálně zvyšuje odborná a didaktická úroveň výuky, vyučující zároveň dbají na to, aby jejich písemná komunikace se studenty a psané posudky na studentské práce neobsahovaly věcné, odborné ani závažné jazykové chyby. Mimo komunikace písemné funguje na kvalitní úrovni také komunikace přímá, vztah verbální interakce mezi učitelem a studentem se dá charakterizovat jako zdravý a kultivovaný.

Na fakultě jsou přesně stanovena a sjednocena kritéria pro zkoušení i pro posuzování závěrečných prací, vše je pod drobnohledem vedoucích kateder, kteří dodržování stanovených podmínek kontrolují.

Každý z pedagogů je silný v selfmanagementu, autoregulaci a sebeovládání a zvládá korigovat svůj vlastní temperament, emoce a případné afekty nebo verbální agresivní tendence. Dále se zaměřuje na svůj vlastní osobnostní rozvoj, tak aby neustále zvyšoval míru své frustrační tolerance a rozvíjel vnímavost ke svým studentům (a k rozpoznání případných příznaků traumatizace). Všechny tyto faktory v propojení vedou k tvorbě žádoucího sociálního klimatu a atmosféry školy, o což pedagog vědomě usiluje.

Ve shrnutí můžeme říci, že vynikající vysokoškolský učitel působící na pedagogické fakultě není charakterizován pouze svými odbornými znalostmi a didaktickými schopnostmi, ale také jistou kultivovaností, sociálním taktem a etickou a estetickou úrovní osobnosti (Kohoutek, 2008 a 2014).

4 PRESTIŽ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Pro zařazení této kratší kapitoly jsme se rozhodli z důvodu další obecně známé skutečnosti, kdy učitelé sami ke svému povolání přistupují spíše skepticky a pokud bychom se zeptali na názory studentů učitelských oborů, situace by se ještě o něco zhoršila.

Smutný, ale řekněme skutečnost vystihující, příklad je uveden v Průchově publikaci Učitel: *„Muž-učitel se k této profesi přiznává poněkud ostýchavě až provinile a zpravidla bývá politován ve vztahu k finančnímu ocenění. Žena-učitelka mívá potřebu preventivně upozornit, že navzdory profesi je docela normální“* (Průcha, 2002, str. 30).

Jak je to ale s tou kýženou prestiží učitelů „oficiálně“? A dá se vůbec měřit?

Prestiž je definovaná jako „váženost, již se lidé ve společnosti těší a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují (Šanderová, 2000. str. 125). Může být vztahována pouze k jednotlivci (tedy k jednomu konkrétnímu učiteli) nebo k různým sociálním skupinám. Pokud se zaměříme na celkovou socioprofesi skupinu učitelů a budoucích učitelů, důvodů pro jejich nižší profesní sebevědomí je mnoho. Mezi nejzákladnější jsou řazeny například: zdánlivě snazší studium učitelství; vysoký stupeň feminizace učitelstva; osobní zkušenost (rodič - učitel) a především pak nereálná existence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů vedoucí k následnému nekvalifikovanému hodnocení z vnějšku (rodiči, médiu). Jak jsme však zmínili na začátku, i přes fakt, že třeba určitý sbor učitelů na konkrétní škole bude obecně hodnocen negativně ze strany veřejnosti, individuálně se i na takovém místě může objevit pedagog, jehož míra prestiže bude pomyslně dosahovat mnohem vyšších čísel (Průcha, 2002, str. 30, 31).

Jelikož v České republice bohužel nebyl proveden výzkum na toto téma, kde by přizvanými respondenty byli samotní učitelé, z tohoto pohledu se můžeme doopravdy pouze domnívat, zdali obecné povědomí o jejich skepticizmu odpovídá skutečnosti anebo je příliš zveličené (Průcha, 2005, str. 184-187). Výzkum, který ale stojí za povšimnutí, se uskutečňuje v pravidelných tříletých intervalech a byl zkonstruován sociology ve snaze vytvořit seznam povolání dle jejich prestiže. Zmínku o něm nalezneme již v Průchově publikaci (2005). Tehdy se ho účastnilo 1 600 respondentů ve věkovém rozmezí 18-60 let.

Dotazovaní přiřazovali ke každé ze 70 vybraných profesí určitý počet bodů, dle subjektivního názoru na její míru její prestiže (Průcha, 2005, str. 186). Posledním rokem, kdy se dotazník rozdával znovu, byl ten minulý, konkrétně únor roku 2016. Tohoto dotazníkového šetření se účastnilo 1 080 probandů ve věku od 15 let výše. Dotazník se stejnou strukturou pouze minimálně pozměňuje svůj obsah v reakcích na současnou situaci (např. v roce 2011 byla doplněna zdravotní sestra a stavební dělník, naopak vymazán byl soustružník nebo opravář elektrospotřebičů). Co se dá považovat za výraznou odlišnost, je úbytek nabízených povolání, a to z původních 70 na současných 26 (Tuček, 2016).

K sebraným výsledkům: V původním výzkumu z roku 1992 se vysokoškolský učitel, doslova „docent, profesor na VŠ“ umístil na 3. místě s bodovým ohodnocením 76,8 bodů (z maximálních 99). Na místech před ním stál pouze lékař na poliklinice (79,2 body) a ministr (77,9 bodů). Na následujících místech se objevily profese vědce, ředitele podniku, právníka a advokáta a na sedmém místě pak učitele na ZŠ.

Při rychlém odbočení ke studentům pedagogických fakult je zřejmé, že ti si vysokoškolských pedagogů považují ještě o něco více, než laická veřejnost. Při výzkumu probíhajícím v podobném časovém období jejich žebříček totiž vypadal následovně: lékař na poliklinice (84,8 bodů); docent, profesor na vysoké škole (80,1 bodů), právník, advokát (76,1 bod), přičemž na rozdíl od prvního výzkumu se mezi prvními deseti povoláními objevil nejen učitel na základní škole (na šestém místě), ale také učitel na střední škole (dokonce na pátém místě). Tento výzkum byl realizován na dvou českých pedagogických fakultách s účastí 424 probandů (Průcha, 2005, str. 186, 187).

Jak vypadá situace současnosti? Došlo k nějakým výrazným změnám? Za zmínku patrně stojí zajímavý fakt, že v nabídce 26 profesí bychom (nám z neznámého důvodu) marně hledali středoškolského učitele. Při shrnutí dat z let 2004-2016 si vysokoškolský učitel nepatrně pohoršil, stále se ale vyskytuje mezi prvními. Před ním se nachází, neměně, lékař (90,2 body), dále vědec (77,2 body) a zdravotní sestra (72,9 bodů). Vysokoškolského pedagoga nacházíme na čtvrtém místě se stejným průměrem 72,9 bodů jako má zdravotní sestra. Pro zajímavost ještě uvedeme, že učitel na ZŠ se umísťuje na místě pátém, v těsném závěsu, se 70,8 body (Tuček, 2016).

Je tedy vidět, že nejen studenti pedagogických fakult, ale také široká veřejnost považuje povolání vyučujícího na vysoké škole za jedno z těch úplně nejprestižnějších. Z toho můžeme vyvodit, že jelikož jsou tito pedagogové vysoce ceněni, očekává se od nich určitý druh chování, jednání a vystupování. Bezsporně nemají vliv pouze na studentovy znalosti, ale také na tvorbu a rozvoj jeho učitelského sebeobrazu. A jak jsme již několikrát zmiňovali, ideálně v tom pozitivním, mnohdy ale bohužel také v tom negativním smyslu.

5 UKÁZKY Z DISKUZE NA TÉMA VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL

„Hledáme pravdu, ale chceme dobro, vychováváme nejen vzdělance, ale i charaktery a lidi.

(Z inauguračního projevu prvního rektora Masarykovy univerzity prof. JUDr. Karla Engliše)

Následující výroky pochází z úst (respektive pera) několika profesorů z brněnské Masarykovy univerzity, kteří byli pro univerzitní odborný časopis Universitas vyzváni k diskusi na téma Osobnost vysokoškolského učitele. Jejich znění později budeme mít šanci porovnat s komentáři, které budou vyneseny studenty plzeňské Pedagogické fakulty.

Poslední dvě z uvedených citací nebudou přímo souviset s učitelskou osobností, nicméně nám jejich obsah připadal natolik zajímavý, že jsme se rozhodli ho zařadit.

„Jednoznačně to byli odborníci, kteří mě dokázali nadchnout a tak zaujmout, že mně dokonale ovlivnili celý můj profesní život... Práce na vysoké škole pro ně byla celoživotním koníčkem a nekonečným putováním na cestě za poznáním... Pro studenty byli velkou přirozenou autoritou pro své odborné znalosti, pro spojení náročnosti se spravedlivým hodnocením a chápáním problémů, které přináší studentský život.“

„Moji vysokoškolští učitelé a pozdější spolupracovníci byli vysoce vzdělaní, ale přitom velmi skromní lidé, kteří byli ochotni vždy kolegiálně pomoci... Byli nejen schopni vytvořit dělný kolektiv, který řešil tvůrčím způsobem výzkumné úkoly a stále usiloval o zvýšení kvalitativní úrovně vzdělávacího procesu, ale zajímali se i o běžné rodinné a životní problémy, dokázali pomoci v nesnázích, stejně samozřejmě jako se dokázali od své práce odreagovat a společně se na katedrových akcích bavit.“

„Každý člověk ve svém učitelském působení na vysoké škole uplatňuje svůj charakter, ale současně -ať už vědomě, či spíše podvědomě - je ovlivněn svými učiteli a předchůdci. Může se jimi jak inspirovat, tak vůči nim zaujímat negativní postoj, leč v každém případě je tento vliv důležitým formativním prvkem a zárukou potřebné kontinuity...“

„Mírou velikosti vysokoškolského učitele je schopnost dávat studentům ony ‚životní podněty‘, učit je správně se orientovat a samostatně myslet.“

„V každém učiteli je kus herce, jeho herectví by však mělo být funkční a mít své hranice.“

„Při komunikaci se studenti sází na otevřenost, dialog, humor a empatii, na jasně vymezená pravidla hry, jakož i na osobní poznání.“

„Domnívám se, že vysokoškolský pedagog by měl také usilovat o popularizaci své vědecké disciplíny a o různé společenské přesahy. Mám na mysli vystupování v rozličných médiích a reakce na věci, které se týkají vědy, vysokých škol i celé společnosti.“

„Obecně platí, že při výuce by vysokoškolský učitel měl být náročný, ale současně by měl dbát na přiměřenost svých požadavků a vytvářet pozitivní tvůrčí atmosféru... Jde o pedagogické kompetence: jejich ignorování či jen částečné uplatňování vrhá špatné světlo nejenom na příslušného učitele, nýbrž na jeho katedru, fakultu a potažmo i na celou univerzitu.“

„Myslím si, že je třeba opustit ‚diktátorský‘ způsob výuky (nalejvárnou přednáškami apod.) a přejít na ‚demokratický‘ způsob výuky, založený na tvořivém, vzájemně se obohacujícím dialogu mezi vyučujícími a vyučovanými (i mezi vyučovanými navzájem), uplatňovaný především v seminářích apod.“

„Nemohu se zbavit dojmu, že pokud o někom bezpečně vím, že je osobností, vím to na základě nejen racionální složky svého poznání, ale především na základě citovém, pocitovém - prostě na bázi emocionální složky svého vnímání.“

„Domnívám se, že vysokoškolští učitelé by se neměli upínat jednostranně jen na svou vědeckou kariéru a nepodceňovat tak svůj druhý úkol - úkol vysokoškolského učitele.“

„Vysokoškolský učitel, o němž víme, že je osobností, vždy projevuje mimořádně vysoké hodnoty svých vlastností morálních, charakterových i občanských, svých názorů všeobecných i svých znalostí a zkušeností v celé šíři oboru, který na vysoké škole vyučuje.“

„Osobnost - i osobnost vysokoškolského učitele - se od ostatních jedinců liší tím, že má charisma; to všichni kolem něj vnímají a přiznávají mu... Charisma vysokoškolského učitele samozřejmě svazuje, ale on si to neuvědomuje, on si to uvědomovat nemusí. Protože je to osobnost.“

„Ve sféře kolegiálních vztahů kladu důraz na kontinuitu generací, na povinnost každého učitele vyrovnat se s odkazem svých předchůdců a vychovat nástupce. Zdůrazňuji rovněž význam katedrových diskuzí o problematice výuky a daného vědního oboru... Pro každého vysokoškolského učitele jsou velmi inspirativní i diskuze s představiteli jiných oborů.“

„Dnešní výuku na vysokých školách samozřejmě determinují vysoké počty studentů. Třebaže je nutno akceptovat finanční stránku této kvantity a volání po růstu vzdělanosti, zatížení mnohých učitelů překračuje únosnou mez... Když například jeden učitel vede/ oponuje dvacet diplomových prací, bere mu to tolik času a sil, že se nemůže patřičně věnovat vědecké činnosti... Není divu, že kvalita výuky klesá“ (UNIVERSITAS, 2008).

6 PŘEHLEDOVÉ STUDIE

Pro dosažení co možná největší představy jsme se rozhodli přehledové studie znázornit pomocí komplexní tabulky, ve které jsou k nalezení veškeré informace, které se nám podařilo získat.

Jak jsme avizovali již v samém úvodu naší práce, tématem vlivu vysokoškolských učitelů na své studenty se zabývá po celém světě téměř zanedbatelný počet výzkumných týmů. Mikrotraumaty pak napříč psychologii vůbec nikdo. *(Z nám dostupných zdrojů, je samozřejmě možné, že k některým publikacím, článkům apod. jsme se nedostali, pozn. autorky.)*

Je doopravdy zvláštní, proč tomu tak je a bylo by velmi zajímavé pátrat po tom, proč se neustále dokola otevírají témata vlivu osobností učitelů základních a středních škol, avšak vysokoškolští pedagogové už nikoho nezajímají.

Předpokládáme a věříme, že náš výzkum ukáže, že je to chyba, jelikož vyučující mají nezpochybnitelný vliv na rozvoj profesního i osobnostního sebeobrazu studentů.

Z výše nastíněné situace proto v našem přehledu uvádíme také oblasti pouze související s naší tematikou, např. profil ideálního studenta nebo třeba traumata způsobena studiem na internátních školách.

Tabulka je rozdělena na dvě základní části, první z nich interpretuje situace v zahraničí, druhá sdružuje Čechy a Slovensko.

A	ORIGINALNÍ NÁZEV	PŘEKLAD	TYP PRÁCE MÍSTO; ROK	CÍLOVÁ SKUPINA RESPONDENTI	POUŽITÁ METODOLOGIE	VÝSLEDKY
VNÍMÁNÍ POZITIVNÍCH UČITELSKÝCH VZORŮ						
1	Preservice teacher's perceptions of teaching effectiveness during teaching episodes with positive and negative feedback	Jak budoucí učitelé vnímají efektivnost učení; hodnocení krátkých ukávek s použitím kladné a záporné zpětné vazby	článek v čas. „Journal of Music Teacher Education“ - Uni. v Severní Carolině - Greensboro (USA) - Uni. v Utahu - Salt Lake City (USA); 2011	Budoucí učitelé - studenti	Sledování 8 videí; následné hodnocení (asi slovní - k datům nebyl přístup)	Učitelé s pozitivním přístupem byli vyhodnoceni lépe než ti s negativním přístupem. Ženy byly hodnoceny lépe než muži. Nejdůležitějším hodnotícím faktorem byl pro respondenty podání své výuky - přístup.
2	A culture of teaching: Policy, perception and practice in higher education	Kultura vynucování: Strategie; vnímání a postupy ve vyšším vzdělávání	článek v čas. „Research in Higher Education - Státní Uni. a na Floridě (USA) - Státní Uni. v Pensylvánii (USA); 2010	5 612 akademických členů (učitelé bakalářských programů) ze 45 různých univerzit	Dotazník - 3. základní obšrné, otevřené otázky; plus další podotázky	Politika spojená s učebním procesem má pouze zanedbatelný vliv na vnímání a chování členů fakult; nicméně obě tyto věci a navíc konečné výsledky mohou ovlivňovat především jiné významné zainteresované subjekty. Studenti by se pravděpodobně cítili „mocnější“, pokud by věděli, že k jejich hodnocení efektivnosti výuky je přihlíženo. Rodiče by byli ochotnější platit školné v situaci, kdy by si byli jisti kvalitou výuky. Celkově - veřejnost by více podporovala školy, se snadno viditelnými a jasnými programy a politikou zaměřenou na zvýšení efektivní výuky.
3	Are we proper role models for students? Interns' perception of faculty and residents' professional behaviour	Jsme správnými vzory pro naše studenty? Fakulta a profesionální chování „rezidentů“ očima jejich „internistů“ (v Čechách obojí stážístí)	článek v čas. „Postgraduate Medical Journal“ - Výzkumné centrum a lékařská fakulta na Uni. lékařských věd v Telramu (Iran); 2011	218 chirurgických stážístí ze 4 různých nemocnic - všichni pod stejnou univerzitou	2 dotazníky - 1 pro fakultu (lékaře) - 1 pro rezidenty	Nejvíce byla R sledována především odpovědnost, která byla vnímána u pozorovaných fakult i konkrétních lékařů závazek ke cti, morální zásady a bezchybnost (známenitost). Celkově by se účastníci hodnocení měli více zaměřit na své chování a přístup při praxi, především pak na interakce se svými kolegy, tak, aby se mohlo zlepšovat profesionální chování jejich studentů.
4	Positive addiction: Self-evaluation and teaching tools	Pozitivní závislost; Sebehodnocení a nástroje učení	článek v čas. „International Journal of Reality Therapy Faculty“ - Uni. ve Phoenixu, San Francisco (USA)	Autora studenti	Dotazník a informační list	Tento dotazník slouží spíše informativně studentům, kteří si mohou vyzkoušet, zdali mají pozitivní závislost a jak na sebe poohlížejí.

ORIGINÁLNÍ NÁZEV	PŘEKLAD	TYP PRÁCE MÍSTO; ROK	CÍLOVÁ SKUPINA RESPONDENTI	POUŽITÁ METODOLOGIE	VÝSLEDKY	
PROFIL IDEÁLNÍHO UČITELE						
1	The Ideal Teacher. Implications for student evaluation of teacher effectiveness.	„Ideální učitel“. Dopady/závěry studentského hodnocení efektivity jejich učitelů.	článek v čas. „Assessment and Evaluation in Higher Education“ - Uni. v Almerii (Španělsko); 2000	2 221 studentů Uni. v Almerii (řízná fakulta) - pohlaví: 61% ženy; 39% muži - věk: 17-35 (99%) - ročník: 1. - 43%; 2. - 25%; 3. - 18%; 4. - 7%; 5. - 7%	sedmibodová škála (39 bipolárních přidávaných jmen, ze kterých R vybíral) - vyhodnocení skrz semantický skrz diferencíál	Dlouhotletý výzkum ukázal význam semantického diferencíálu jako vyhodnocovacího nástroje, tak jako už několikrát předtím. Za nejdůležitější závěr autoři považují možnost použití profilu IDU pro zlepšení celkové prestiže tohoto povolání, které jejím nedostatkem v posledních letech výrazně trpí (zejména v porovnání s ostatními pracovníky; zejména pak s lidmi pracujícími ve výzkumu).
2	What kind of teacher and what kind of student fits for today. Study case on students, future teachers.	Jaký typ učitele a jaký typ studenta je běžný pro dnešní dobu. Studie probíhající na studentech, budoucích učitelích	článek v čas. „Journal of Educational Sciences and Psychology“ - Uni. v Ploiesti, Bukurešť (Rumunsko); 2015	69 studentů - 43 z ped. fakulty - 26 z tech. fakult (se zvoleným ped. psych. modulem) - věk: 19-28 - pohlaví: spíše ženy	především kvalitativní studie (porovnání; dotazník a skupinová diskuze) - vyhodnocení: hl. interpretace; méně statistiky	Studenti, budoucí učitelé popisovali ideálního žáka podle svého vlastního profilu - jako by oni sami byli stále žáci. Výsledky překvapivě ukázaly, že profil ideálního žáka a IDU se v podstatě moc neliší. Oba profily se shodly na nejzásadnějších vlastnostech pro oba typy. Žák: dychtící po poznání; sympatický; kreativní a otevřený komunikaci. Učitel: dobře trénovaný; empatický; kreativní a komunikativní a komunikativní.
3	The opinions of agriculture undergraduate students regarding the skills profile of the teacher	Názory bakalářských studentů zemědělských oborů vztahující se ke schopnostem, které by měli mít jejich učitel	článek v čas. „Research Journal of Agricultural Science“ - Banatova Uni. zemědělských věd a veterinární medicíny a zemědělská fakulta na fakultě učitelského výcviku (Rumunsko)	61 studentů bakalářských programů, zapsaných do ped. psych. modulu	dotaznkové škály - celkem 38 položek, rozdělených do 5 částí - na konci měl každý R napsat 3 nejdůležitější vlastnosti IDU vyhodnocování: skrz brainstorming studentů	R považují u svého IDU za nejdůležitější vlastnosti především komunikační kompetence a navázání vztahu se svými žáky; schopnost spravedlivě hodnotit; obohačovat studenty svými znalostmi. Dále by měli dbát na určitou etiku své profese; používat inovativní formy výuky a zvládat dobře management svého vyučování. Jako poslední důležitou kompetenci R uvedli kompetence psychosociální, díky nimž by měl dobrý pedagog pomoci s adaptací na nové sociální prostředí a veškeré změny a správně je vést celým vyučovacím procesem (identifikace jejich potřeb; dodržování sociálních rolí apod.).

ORIGINÁLNÍ NÁZEV	PŘEKLAD	TYP PRÁCE MÍSTO; ROK	CÍLOVÁ SKUPINA RESPONDENTI	POUŽITÁ METODOLOGIE	VÝSLEDKY	
4	The Preferred Teacher: A Content Analysis of Young Adolescents' Writings	Preferovaný učitel. Analýza seminárních prací adolescentů	Kalifornská škola profesionální psychologie (USA)	1 305 žáků SŠ věk: 12-14	shloubvá práce na téma „Preferovaný učitel“	Žáci v preadolescentním věku popsali svého IDU jako člověka se smyslem pro humor, mileho (takového, která nenahání strach), komunikativního (takového, za kým se dá snadno jít s problémem, kdo také umí naslouchat), a spravedlivého. IDU by měl respektovat potřeby žáků, podporovat příznivé klima třídy a pohodu skupiny. Nejzásadnější genderové rozdíly: Chlapci preferují spíše mužské učitele. Vypovědi dívek byly o 50% delší než vypovědi chlapců.
5	Ideal Teacher Behaviours, Student Motivation and Self-Efficacy Predict Preferences	Ideální chování učitele. Motivace studentů a preference očekávané autokompetence.	Um. Carbondale, vychovatel Illinois; oddělení Psychologie (USA)	261 studentů bakalářských oborů	- sebehodnotící škála na posouzení chování - škála akademického sebezpejetí - škála akademické motivace	Z výsledků vyplynulo, že studenti, kteří posuzují vlastní účinnost (efektivnost; mající nižší sebezpejetí) si velmi cení „pečovatelského“ přístupu u IDU. Studenti motivovaní především incentivy velmi silně tímto k učitelům, kteří je dokážou dostatečně povzbudit a zároveň mají profesionální přístup (jsou vzděláni a sebejistí). Nejvýznamnějším závěrem by pak mělo být doporučení, že je potřeba více povzbuzovat studenty, kteří nemají tak vysokou míru vlastního sebezpejetí.
PROFIL IDEÁLNÍHO STUDENTA						
1	Teachers View Students: an Attitude Assessment Through Personality Profiles	Pohled učitelů na studenty: Přístup k jejich posuzování podle osobnostních profilů	článek v čas. „Adult Education Quarterly“ St. Andrews Presbyterian uni.; Severní Carolina (USA); 1972	52 členů večerní školy z celkové 3 státních univerzit	- škály hodnotící ideálního vysokoškolského studenta a typického dospělého studujícího na večerní škole - výsledky zpracovány do profilů	Rozdíly v profilech se jasně prokázaly v 19 z 22 experimentálních škál, které byly pro analýzu dat použity. R zcela evidentně upřednosthovali běžné vysokoškolské studenty před těmi, kteří si školu dodělávají večer. Tím bylo docíleno předpokladu, že tyto zásadní rozdíly doopravdy vyjdou a že je druhá část studentů určitým způsobem v očích akademických pracovníků diskriminována.
2	Teacher perception of the ideal high school student in the state religious subsystem in Israel influenced by teacher profile.	Jak učitelé ovlivňují vlastním profilem vnímají ideálního studenta střední školy ve státním náboženském podsystemu v Izraeli.	článek v čas. „Religious Education“ Izrael; 2002	státní, nábožensky orientovaní učitelé	Výsledky se zabývají vysvětlením toho, jak tato skupina učitelů vnímá ideálního střediskoškolského žáka; dále se věnují diskusi nad typickými vlastnostmi žáků a nakonec se zabývá změnami v edukacních cílech v Izraeli.	Studie nedohledatelná online.

ORIGINÁLNÍ NÁZEV	PŘEKLAD	TYP PRÁCE MÍSTO; ROK	CÍLOVÁ SKUPINA RESPONDENTI	POUŽITÁ METODOLOGIE	VÝSLEDKY	
STUDIUM NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ						
D						
1	Examination of the Professional Self-Esteem of Teacher Candidates Studying at a Faculty of Education	Šetření profesionální sebevědy u studentů pedagogické fakulty; potencionálních učitelů	článek v čas. „Polity Futures in Education“ - Uni. v Ankarě (Turecko); 2009	315 studentů 1. a 4. ročníků ped. fakulty - 140 z 1. ročníku - 175 ze 4. ročníku	deskriptivní studie - obecné informace (věk; pohlaví; ročník) - škála mapující profesionální sebevědu (30 otázek celkově; 14 podaných pozitivně; 16 negativně)	Výsledky naznačily, že pohlaví netraje nejvýznamnější roli; ale že i přesto, že muži vykazují vyšší hodnoty ve vlastním sebevědomí, ženy učitelství považují za povolání, které více sedí jim a tak se rychleji a snadněji přizpůsobují. Výsledky neprokázaly zásadní rozdíly mezi mírou sebevědomí u studentů prvního a čtvrtého ročníku. Studenti, kteří považují učitelství za velmi seriózní povolání, vykazují vyšší míru sebevědy. To, jak na sebe učitele pohlížejí, závisí i na míře jejich angažovanosti do povolání, vyvíjené aktivity a spokojenosti se svým povoláním.
PSYCHICKÉ TRAUMA; STUDENTI A TRAUMATA, TRAUMATA ZPŮSOBENÁ ŠKOLOU						
E						
1	Boarding School Syndrome: The Psychological Trauma of the "Privileged" Child	Syndrom internátní školy; Psychologické trauma „zvyhodněného“ dítěte	original: Joy Schaverien - kniha - článek v čas. „Journal of Analytical Psychology“; autor Martin Stone; 2016	Kniha analyzuje trauma, které prožívá tzv. „zvyhodněné“ dítě, které je v mladém věku posláno do internátní školy. Autor v inovativním a vyzrávavém pojetí nabízí nový pohled na dlouholetou tradici ve Velké Británii. * Článek navazující na původní knihu nelze dohledat.	Výsledky ukázaly, že téměř třetina R byla za poslední rok obětí šikany. Nejvíce zasaženou skupinou se ukázaly být dívky na střední škole a obecně také žáci ze státních škol. Odpovědi dále naznačily, že by bylo potřeba věnovat se více primární prevenci a preventivním programům, které by měly za cíl snížit šikamu a také redukovat negativní dopady spojené s takovýmto chováním.	
2	School bullying and student trauma: Fear and avoidance associated with victimization	Školní šikana a trauma studentů; Strach a vyhýbání se spojené pronásledováním	článek v čas. „Journal of Prevention and Intervention in the Community“ - Uni. v Cincinnati, Ohio (USA); 2016	5 784 žáků od 5. do 12. ročníku	praviděpodobně dotazník, vzhledem ke kvantit dat	Výsledky prokázaly, že R, kteří byli jakkoli angažováni ve školním násilí, vykazovali následně podstatně vyšší počet traumatických symptomů než ostatní. Nejzávažnějšími symptomy jsou například úzkost; vztek; PTSD; fantazijní symptomy; depresivní symptomy aj. Dále vyplývá, že by měl být větší důraz kladen na primární prevenci ve školách a také na pravidelné důkladné prohlídky u dětských praktických lékařů.
3	Trauma Symptoms in Pupils Involved in School Bullying - A Cross Sectional Study Conducted in Mostar, Bosnia and Herzegovina	Traumatické symptomy u studentů, kteří zažili šikamu ve škole - studie napříč obory; prováděná v Mostaru, v Bosně a Hercegovině	Uni. v Mostaru - různé fakulty a katedry (psychiatrická; lékařská) a Zdravotní centrum, Bosna a Hercegovina; 2013	1 055 žáků ZŠ (6.-8. třída; věk 12-14 let)	dotazník - „TSCC“ (Trauma Symptoms Check List for children)	

ORIGINALNÍ NÁZEV	PŘEKLAD	TYP PRÁCE MÍSTO, ROK	CÍLOVÁ SKUPINA RESPONDENTI	POUŽITÁ METODOLOGIE	VÝSLEDKY
4 Moving Beyond Residential School Trauma Abuse: A Phenomenological Hermeneutic Analysis	Překonání traumatizujícího zneužívání na internátních školách: Fenomenologická hermeneutická analýza	článek v čas. „International Journal of Mental Health and Addiction“ - Univerzit v Lethbridge (Kanada); 2014	5 členů z tzv. „First Nations“ - skupina domorodých kanadských obyvatel (indianů) (1 žena; 4 muži; věk 47-71)	Kvalitativní šetření - individuální polostrukturizované rozhovory (audio nahravány) - vyhodnocování: analýza dat, kódování a rozdělení do 6 tematických celků	Sebrané výpovědi by měly pomoci lidem z této skupiny a novému léčebnému postupu získat určitou duchovní celistvost. Na základě vyhodnocení byly prodiskutovány stěžejní témata pro případná omezení a důsledky v poradenství. Skupinka R se shodla na tom, že kombinace tradičních a netradičních způsobů léčení velmi dobře funguje.
ČESKÁ REPUBLIKA A SLOVENSKO					
1 Hodnotenie osobnosti vysokoškolského učiteľa a z pohľadu študentov	/	článek v čas. Academia: „Súčasnosc“ a perspektíva vysokých škôl; Bratislava 2011	studenti 1., 3., 4., 5. ročníku EK. U v Bratislavě (64 R)	- normativní hledisko (ideální profil) - hledisko jeho reálných vlastností a přístupu (skutečný profil)	- nejlépe hodnocena připravenost v oblastech odbornost vynůvovacího předmětu; práce s ICT a metodika výuky - nejmenší připravenost naopak vyšla u oblasti řešení záležitých situací - sebereflexe: učitel prožívá okamžitý profesní náraz - složité úkoly; zklamání; nejistota; chybi dovednosti - potřeby: především obecná praxe a větší praxe s integrovanými žáky - důležité zapracovat tzv. „uvádějícího učitele“ (na Slovensku)
2 Vysokoškolské študium učiteľstvi z pohľadu začínajúceho učiteľa a identifikácie jeho problématických oblastí	/	článek v čas. Edukácia; Košice 2015	nově kvalifikovani učitelé z FPE JČU v Č. Bud. a z FF U Konštantina Filozofa v Nitre (280 R; 148 ČR a 132 SL)	dotazník - 9 oblastí - 4 varianty odpovědi (výborné - slabě)	- významná část R popírá existenci IDU - R záleží na věku (spíše mladší) i na vzhledu (líší se dle pohlaví) - důležité vlastnosti: smysl pro humor; má správnou dávku přísrnosti a přirozenou autoritu; správedlivý; přirozený; má charizma; je aktivní - zcela stěžejní jsou pro R ped. schopnosti a dovednosti (jak učitel učí) a jejich vzájemný vztah (klíma třídy)
3 Ideální učitel očima žáků kvartry	/	DP Brno 2012	studenti kvarty na vícetřetím gymnáziu (jedna kompletní třída, 27 R; 14-15 let)	Kvalitativní empirické šetření - slohová práce na téma „Ideální učitel“ (vyhodnocování skrz obsahovou analýzu)	

ORIGINALNÍ NÁZEV	PŘEKLAD	TYP PRÁCE MÍSTO; ROK	CÍLOVÁ SKUPINA RESPONDENTI	POUŽITÁ METODOLOGIE	VÝSLEDKY
4	Ideální učitel očima žáků základní školy	DP Brno 2009	žáci 2. stupně ZŠ (8 R; 13-16 let)	kvalitativní šetření - individuální rozhovory (vyhodnocování skrz otevřené kódování)	- IDU je dle R. veselý člověk; má smysl pro humor; navozuje ve třídě pozitivní atmosféru; je klidný a trpělivý - schopnosti: spravedlivý; empatický (hodnotí i snahu); má přirozenou autoritu a správnou dávku dominance; je flexibilní (bez problému reaguje na měnění se podmínek); důvěryhodný (nedělá podrazy; zajímá se o problémy žáků) - učí zajímavě a kvalitně; má srozumitelný projev; každou hodinu zadává domácí úkoly; předem oznámuje testování a zkoušení
5	Ideální učitel očima žáků	DP Brno 2008	žáci 9. a 7. tříd ZŠ (45 R; 14-15 let a 11 R; 12-13 let)	skupinový rozhovor o IDU (7 oblastí) a následně vlastní sestavený dotazník „Karta minimálních nároků“	- IDU dle R: spíše mladá žena; dobře obléčená; mluví ponaňu, ale silným hlasem a bez potuch výslovnosti - vlastnosti: sebejistá; uvolněná; usměvavá; optimistická; nadprůměrně inteligentní a kreativní; se smyslem pro humor; rozhodná; cílevědomá; dochvilná - přístup: kamarátský, ale přímý; se schopností poradit a pomoci
6	Ideální učitel z pohledu nadaných žáků	DP Zlín 2013	žáci 6. a 7. tříd ZŠ v Mensa gymnáziu	skupinový rozhovor - metoda ohniskové skupiny (vyhodnocování skrz otevřené kódování)	- IDU: pro R. není důležitý věk ani pohlaví - vlastnosti: přirozená autorita; spravedlivý; trpělivý; se smyslem pro humor; přívětivý a přátelský; s demokratickým stylem vedení - R. vytvořeně vadí nespravedlivý a cholerický; vybušený učitel - R. oceňují hluboké znalosti dokonalou orientaci v oboru; přirozenost a zajímavý výklad; kreativní metody a zájem o svůj obor; praktické úkoly; spravedlivé a smysluplné používání trestů; komunikace
7	Utváření osobnosti vysokoškolského učitele	článek ve Spomínku práci FF brněnské univerzity Brno 1989		- autorka se v článku zabývá 3 základními oblastmi 1) základními formami příprav VŠ učitele (obecně a specializované studium; odborná a vědecká příprava) 2) formování osobnosti VŠ učitele pracovním kolektivem (procesy v řízení katedry; podmínky práce) 3) hledáním a tvůrčí invencí VŠ učitele	

PRAKTICKÁ ČÁST

1 PŘEDVÝZKUM

Původní plán praktické části zněl velmi jednoduše, a to zacílit na široké spektrum studentů závěrečných ročníků magisterských programů naší pedagogické fakulty a pomocí propracovaného kvalitativního výzkumu zodpovědět výzkumné otázky. Nicméně po mnoha úvahách na toto téma jsme dospěli k názoru, že kvalitativně koncipovanými polostandardizovanými rozhovory si pouze pomůžeme v samotném začátku a na jejich základě vygenerujeme vlastní testovou baterii pro následný rozsáhlejší kvalitativní a také kvantitativní výzkum, ze kterých by měly vzejít komplexní a ucelené výsledky pokrývající všechny oblasti, které se chystáme mapovat.

1.1 METODY A CÍL PŘEDVÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro tuto část jsme zvolili metodu částečně standardizovaného rozhovoru, při kterém je vždy dopředu pevně stanoven jeho cíl, záměr a oblasti, kterých se bude týkat; jeho průběh je ale variabilní a reaguje vždy na konkrétní situaci (Svoboda, 2009, str. 38).

Prvním cílem kvalitativní sondy bylo zjistit, jak studenti nahlízejí na vyučující pedagogických fakult; tedy co možná nejpřesněji vyprofilovat „ideálního“ a opak „ideálního“ učitele. Cílem druhým bylo zjistit, zdali se studenti za dobu svého vysokoškolského studia setkali s mikrotraumaty způsobenými jejich vyučujícími; tedy popsat co nejkonkrétněji situace, kdy docházelo ke zvýšenému stresu a různým psychickým poraněním právě kvůli nesprávnému jednání učitele, a s tím spojené pocity, které v tu chvíli student prožívá.

Otázky kladené v průběhu rozhovoru neměly probandy nikam navádět nebo je nutit přemýšlet konkrétním způsobem, ale byly spíše doprovodné či sloužily k upřesnění a parafrázi již řečeného. Zajímalo nás, co si doopravdy myslí studenti samotní a jaké myšlenky je napadnou při slově ideální vysokoškolský pedagog. Úplně první, „odrazová“ otázka rozhovoru zněla: *„Jak bys popsal, jak bys charakterizoval ideálního vysokoškolského učitele na pedagogické fakultě?“* Úvodní otázky druhé části rozhovoru potom vypadaly následovně: *„Setkal ses někdy s pojmem mikrotrauma?“*; *„Zažil jsi někdy, že v důsledku nějaké špatné zkušenosti, negativní interakce s učitelem ses do takové situace ty, anebo někdo v tvém okolí dostal?“*

1.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Skupina pěti respondentů sestávala ze dvou mužů a třech žen studujících závěrečný ročník Pedagogické fakulty ZČU. Věkové rozložení bylo z tohoto důvodu relativně úzké, 24 až 26 let.

Jak asi vyplývá z první věty, stěžejní podmínkou pro účast v předvýzkumu bylo studium zdejší Pedagogické fakulty v posledním roce navazujícího magisterského programu. Především z toho důvodu, že jsme vyžadovali komplexní charakteristiku veškerých možných požadavků kladených na vzdělávající pedagogy a jelikož jsme na fakultě, kde by se měli vzdělávat budoucí učitelé, chtěli jsme se dotknout také oblasti didaktické. Vstupní předpoklad a z něj vycházející obava zněla, že pokud bychom se ptali studentů bakalářských studií, jejich nedostatečné didaktické zkušenosti by mohly vést k nekompletním výpovědím a následně by se mohlo snadno stát, že bychom nedostali profil vysokoškolského učitele obsáhlý ve všech důležitých rovinách.

Respondenti byli dále vybíráni na základě svých aprobačních programů ve snaze pokrýt všechny možné studijní obory. Ve výsledku jsme mluvili s lidmi, kteří si v bakalářském programu prošli programy v anglickém jazyce, biologii, českém jazyce, dramatické výchově, matematických studiích a výtvarné výchově, přičemž všechny obory nesly přízvisko „se zaměřením na vzdělávání“. Dále pokračovali na magisterských učitelských oborech v anglickém jazyce, biologii, fyzice, matematice a výtvarné výchově pro základní školy a v anglickém jazyce, českém jazyce a psychologii pro školy střední.

Pozn.: pedagogická fakulta nemá navazující obor pro matematická studia a tak se ve fyzice a matematice v učitelství pokračuje na Fakultě aplikovaných věd.

1.3 PRŮBĚH PŘEDVÝZKUMU, UKÁZKY POUŽITÝCH OTÁZEK

Jednotlivé rozhovory byly uskutečněny v prostorách pedagogické fakulty ZČU, a jelikož jsme se ptali na konkrétní preference a zkušenosti, byly vedeny nejen „polostandardizovaným“ způsobem, ale dá se říci také „poloformálním“. V místnosti vždy byli přítomni pouze jednotliví respondenti spolu s tazatelkou, tj. autorkou této diplomové práce.

Po krátkém, úvodním seznámení a zodpovězení základních informací se pokračovalo nejprve pomocí velmi obecných otázek dovolujících respondentům rozsáhlejší odpovědi, dle jejich volby a zaměření. „*Jaké osobnostní vlastnosti u pedagoga nejvíc oceňuješ?*“; „*Jak by měl vypadat opak toho ideálního učitele?*“ V průběhu zhruba patnáctiminutových dialogů byly použity také některé uzavřené otázky, na které se následně navazovalo opět těmi otevřenými. „*Znáš pojem mikrotrauma?*“; „*Setkal ses přímo tady s někým takovým?*“; „*Dovedl bys popsát tu situaci, která ti utkvěla?*“; „*Jak se takový učitel chová?*“; „*Vyjmenoval bys mi i nějaké pocity, které v tu chvíli zažívá ten student?*“

1.4 VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU, UKÁZKY VÝPOVĚDÍ

Jako velmi zajímavou skutečnost můžeme, již nyní, uvést jev, kdy studenti studující humanitní obory na první pohled vnímají ideální osobnost vyučujícího zcela odlišně oproti studentům zaměřených přírodovědným směrem. Pokud bychom se vrátili k teoretické části naší práce, dalo by se předpokládat, že výše hodnocený a oceňovaný by na vyšším stupni vzdělávání mohl být spíše typ soustředěný v první řadě na svůj obor, tedy logotrop. Nicméně opak je pravdou a respondenti studující jazyky, psychologii a různé druhy výchov zcela zřetelně staví svá pozitivní očekávání směrem k vyučujícím především na osobnostních vlastnostech a přístupu učitele ke studentům. Naopak odpovídající, kteří studují přírodovědné obory, požadují po svých přednášejících na prvním místě hlavně vysokou orientaci ve svém oboru a psychologické a didaktické aspekty jejich práce spíše upozadují.

Tento jev samozřejmě neznamena, že by obě skupiny nezmínily i ty skutečnosti, které druhá skupina považuje za ty zásadnější, navíc, opět s ohlednutím k teorii, jako ve všech ostatních oblastech psychologie, jen zřídka se i v této objevuje zcela vyhraněný typ.

Na tomto místě také považujeme za nutné zdůraznit, že na základě pěti rozhovorů nelze závěry nikterak generalizovat a výpovědi nám poskytují především možnost odstranit nedostatky ve výzkumných metodách.

Druhou zajímavostí je nepochybně skutečnost, že vyprofilovat pedagoga ideálního bylo zcela evidentně mnohem snazší, než konkretizovat negativní vlastnosti učitele.

1.4.1 VLASTNOSTI A CHOVÁNÍ IDEÁLNÍHO UČITELE NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ

Jaké vlastnosti by tedy měl mít vysokoškolský učitel na pedagogické fakultě, tak aby se pokud možno co nejvíc podobal „ideálu“? Konkrétní výčet zmiňovaných vlastností by (v nezávislém pořadí, všechny následující rysy byly zmíněny podobně často) zněl: pozitivní a aktivní (přístupem); lidský a férový; přátelský a milý; empatický; neironický; vstřícný a ochotný; charismatický a inspirativní; sebevědomý; inteligentní; přesný a důsledný; oplývá přirozenou autoritou.

Mezi nejčastěji skloňované popisy patřily (také v nezávislém pořadí) následující: je schopen vytvořit bezpečné prostředí; je schopen naučit i ty neoborové věci, například jak řešit problémy; dokáže povzbudit a motivovat; má dobrý vztah ke studentům a respektuje je; je ochotný komunikovat; má nejen teoretické znalosti, ale také praktické dovednosti; orientuje se nejen na svůj obor, ale také na své studenty; dokáže přiznat chybu a omluvit se; dokáže svou výuku správně didakticky pojímat; má stále zájem o to, co dělá a ví, proč učí; umí předat nadšení ze svého oboru a ukázat jeho využitelnost v praxi.

„Samozřejmě, že je důležité, aby ovládal svůj obor, ale je to člověk, který pracuje s lidmi, kteří zase dál budou pracovat s lidmi, takže by měl určitě mít nějaký psychologický základ a měl by nás učit i ty neoborové věci - jak správně komunikovat, jak řešit problémy, které třeba nastanou...“

„Měl by také umět ty věci zprostředkovat správným jazykem. Ne aby byl pouze odborníkem, ale aby nám to předával nějak relevantně a ukázal nám ten přínos, kde tu teorii dál použijeme v praxi...“

„Měl by mít nejen znalosti, ale také nadšení pro ten obor, pořád by z něj měla být cítit ta láska k tomu... A zároveň by také měl vědět, proč ho předává dál. Co, jak a proč učí...“

„Měl by umět vytvořit prostředí, kde nemáme strach vyjádřit vlastní názor nebo udělat chybu. Jednoduše nemáme strach se nějak projevit...“

„Měl by být především odborníkem na svůj obor. Jsme na vysoké škole, tady už nejde tolik o nějakou didaktiku a vztahy, jde o to, aby rozuměl tomu, co učí nás.“

1.4.2 VLASTNOSTI A CHOVÁNÍ OPAKU IDEÁLNÍHO UČITELE NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ

Oproti každému nejlepšímu většinou stojí nějaký nejhorší, a proto jsme pátrali také po vlastnostech učitele, který je co možná nejdál od vymodelovaného „prototypu“.

Co se týče konkrétních vlastností, zjednodušeně bychom mohli říci, že jsou protipólem k výčtu těch kladných, nicméně objevily se i nějaké nové. Poslední pedagog, kterého by studenti chtěli zažít (a zažili), oplývá následujícím výčtem vlastností (bez ohledu na pořadí): pasivní; nudný; rezignovaný; lhostejný; netečný; vyhořelý a bez motivace; znechucený vlastní prací; arogantní; ironický; neochotný; neústupný; nespolehlivý.

Popisy vypadaly (bez ohledu na pořadí) následovně: nemá zájem o obor, je na něm vidět rezignace; neobnovuje výklad; má nízké oborové znalosti a dovednosti; nerozumí tomu, co učí; je zbytečně moc odborný; nemá zájem o studenty; neumí motivovat; nedává studentům možnost se projevit; špatně volí náplň předmětu; neumí propojit teorii s praxí; orientuje se striktně na obor; je pasivní, nezajímá ho, že ho nikdo moc nevnímá.

„Takový ten typický obrázek učitele, jak ho známe ze základních a středních škol. Jede pouze teorii, pořád něco vykládá, je tam pasivita z obou stran... Má špatný přednes a nezajímá ho, že ho nikdo neposlouchá, nevnímá... Pozornost je nulová, všichni se nudí...“

„Nemá zájem o studenty, jen si jede tu svou teorii, neukáže žádné propojení s praxí. I třeba špatně volí náplň toho předmětu, látku...“

„Nedokáže vytvořit to příjemné prostředí v té třídě... Má ironické poznámky, když se někdo splete, je arogantní...“

„Nedává nám vůbec příležitost se nějak zapojit, projevit. Nenechá nás se spoluúčastnit těch hodin...“

„Nedokáže ty věci vysvětlit adekvátním způsobem, jede moc složitý, odborný výklad bez pořádného vysvětlení...“

„Někdo, kdo vůbec nerozumí tomu, co učí... Vykládá něco, co vlastně sám nechápe.“

Na závěr byl každý z odpovídajících dotázán, zdali jednoho nebo oba výše zmíněné pedagogy během svého vysokoškolského studia osobně zažil. Odpovědi se opět velmi lišily, a to znovu převážně podle toho, jakým aspektům učitelova pojmání výuky i dalším prvkům jeho práce jednotliví respondenti přikládaly vyšší význam. Pravděpodobně především z tohoto důvodu se výpovědi na pomyslné škále mezi „ano, rozhodně setkal“ a „ne, nikdy“ pohybovaly po celé její délce.

Nejprve uvedeme příklady odpovědí na otázku, zdali se setkali s tím prvním, tedy ideálním typem učitele.

„Ne, bohužel musím říci, že nesetkala... Co se týče učení jako takového, didakticky absolutně tápu, na praxi jsem kolikrát vůbec nevěděla, co si počít... Nemám tu žádný správný příklad, spíš vidím, jak by se to dělat nemělo, ale nevím, jak by to mělo být správně...“

„Záleží na tom, z jakého hlediska bych to pojal. Co se týče didaktiky, tak ano, mohu říci, že tu mám jeden vzor, doopravdy někoho, kdo mi ukázal, jak učit. Takhle bych jednou chtěl učit. Ale osobnostně? To asi jen do jisté míry. A asi jen dva lidé...“

„Ano, nevím, jak je to na ostatních oborech, ale pro mě je většina z našich učitelů takových („ideálních“). Hlavně teda z hlediska té odbornosti...“

Následovat budou odpovědi na otázku, zdali se naopak osobně setkali s tím opakem ideálu.

„Ano, bohužel a u nás je jich naprostá většina. Nejde o to, že by nebyli odborníci... Jsou to kapacity ve svém oboru, ale absolutně to neumí předat... Tady podle mě nemají co dělat...“

„Ano, do jisté míry. Samozřejmě neznám všechny aspekty a nevím, jak se chovají jinak, znám je pouze z určitých situací, ale... Blíží se víc těm neideálním modelům než těm ideálním...“

„Ano, asi setkal, ale zřídka, musím říct, že u nás ti kvalitní učitelé rozhodně převažují.“

1.4.3 POTENCIÁLNÍ MIKROTRAUMATA ZPŮSOBENÁ VYSOKOŠKOLSKÝM UČITELEM

Ve chvíli, kdy jsme zcela konkrétně načrtli podobu „neideálního“ učitele, nebylo těžké plynule navázat na téma s tímto velmi úzce propojené a dle našeho názoru také téma velmi opomíjené. Studenti pomocí názorných situací popisovali, jaká mikrotraumata mohou být potenciálně způsobena právě takovýmto pedagogem. Dále charakterizovali emoce, které v takovou dobu zažívají nebo mohou zažívat.

Druhy jednotlivých mikrotraumat lze rozdělit do následujících skupin (opět bez řazení): devalvace a ponižování studentů; neadekvátní nároky kladené na studenty; kompletní nezáměr o studenty; špatná komunikace ze strany učitele; neodpovídající výklad; důraz kladen na teorii bez viditelné využitelnosti.

Z takovýchto situací si studenti odnášejí nejčastěji tyto emoce: zoufalost; pocity marnosti a zbytečnosti; strach; pocity méněcennosti. Takové emoce mohou následně vést až k apatii a rezignaci; postupnému snižování sebevědomí; kompletní ztrátě motivace; frustraci a nechuti ke studiu.

„Zažila jsem, že jsme měli vyloženě strach cokoli říct... Protože ty reakce na špatnou odpověď byly přehnané. Nakonec to vedlo až k tomu, že člověk mlčel, i když v tu chvíli třeba měl pocit, že to ví... Protože se prostě bál.“

„Když je ten učitel naprosto neschopný didaktik. To si pak říkáme, tak proč sem máme chodit, když to k ničemu není, jak se to my asi máme naučit... Ztráta motivace, určitě...“

„Nejhorší je, když ten učitel potápí. Třeba ponižuje, když někdo něco neví... Chce něco, co nevyložil... Nebo řekne, že jsme udělali chybu, ale nevysvětlí v čem a neřekne, jak se teda zlepšit, co opravit...“

„Třeba když ten vyučující měl špatný výklad, kdy nebyl absolutně schopen předat základy. Člověk se v tom potom dál topí, pořád dál, ty nevědomosti se propojují... A třeba se to týká něčeho, co se fakt nedá sehnat jinde, než z toho výkladu a ten učitel to není schopný poskytnout. Je tam nemožnost si to nějak doplnit, chybí informace...“

„Je hrozně frustrující, když má člověk nějaký problém, chce ho řešit a ze strany učitele je nulová komunikace. Třeba když jsem doháněl jednoho vyučujícího snad čtyři měsíce kvůli formálnímu zapsání zápočtu...“

Možná vás, stejně jako tazatelku, při čtení útržků rozhovorů napadá otázka podobné této: „Jestliže jsou studenti tak frustrovaní, tolik se bojí a nemají prakticky žádnou motivaci, nenapadá je třeba někdy, že studium ukončí?“ Odpovědi vyznívají zcela jasně - napadá. Čtyři z pěti našich respondentů odpověděli, že několikrát velmi vážně přemýšleli nad ukončením docházky.

„Ano, několikrát... Ale nebylo to pouze učiteli, byla to spíš kombinace více faktorů, z nichž někteří učitelé sehrávali svou roli.“

„Ano, několikrát a upřímně - pořád nad tím přemýšlím. Učitelé jsou zcela jednoznačným faktorem.“

„Ano a to z toho důvodu, že jsem učiteli ovlivněna spíše negativně. Víc tápu než... Jsem inspirována.“

„Ano, ale učitelé v tom asi nesehrávali tu nejdůležitější roli, třeba jen jeden z nich. Spíš to byly další věci okolo.“

„Ne, kdybych měl pocit, že chci skončit, tak skončím, moc se do ničeho nenutím.“

Velmi stručné zhodnocení předvýzkumné části vypadá následovně:

Veškeré výše zmíněné skutečnosti vedou od pocitů frustrace a strachu, přes ztrátu motivace až k postupnému snižování sebevědomí, potažmo sebepojetí studentů, což má bezesporu zcela zásadní negativní vliv na potenciální budoucí učitelskou profesi. Asi netřeba zmiňovat názor, že pokud je ve studentovi opakovaně vytvářen intenzivní pocit, že není dost dobrý, nepovede jeho osobnostní rozvoj k naplněnému a radostnému výkonu učitelské profese.

Několikrát padl názor, že studium na pedagogické fakultě pouze předá negativní vzory, tedy že studenti opouštějí vysokou školu s jasnou představou, jak by se učit nemělo a jak to rozhodně dělat nechtějí, avšak už ne docela s tak jasnou představou o tom, jak to tedy vlastně dělat správně.

Lze se pouze domnívat, jak je možné, že mají studenti napříč oborovými kombinacemi, studenti různých aprobačí tolik negativních zkušeností a závěrem můžeme konstatovat, že jsme naplněni očekáváním, zdali nám kvantitativní výzkum zaměřující se na tuto oblast potvrdí výsledky, které přinesl předvýzkum.

2 VÝZKUM - TESTOVÁ BATERIE, CÍLE A OTÁZKY, RESPONDENTI

Výzkumná baterie sestává ze tří na sebe úzce navazujících celků, z nichž každý bude konkrétně popsán v následujících kapitolách. Zde jen uvedeme, že první část je kvalitativní, při níž respondenti volně vypovídají na zadanou otázku, následující dvě části jsou kvantitativní, kde probandi vyjadřují míru ztotožnění se s danými výroky pomocí škály čísel od jedné do pěti.

Tak jako použité metody, také cíle výzkumu můžeme rozdělit do tří oblastí. Nebudeme je teď však jmenovat v pořadí, v jakém jsou za sebou řazeny jednotlivé testy.

Prvním cílem bylo zjistit, jaké stresové situace studenty při studiu na FPE nejvíce zatěžují a jak často se s nimi setkávají.

Druhý cíl by měl být naplněn vyprofilováním ideálního vysokoškolského učitele a následně zjištění, do jaké míry se s takovým pedagogem studenti reálně potkávají při studiu.

Za poslední cíl si pak klademe získání odpovědi na otázku, jací by respondenti chtěli být učitelé, ptáme se tedy na osobní pedagogickou filozofii každého z nich. Veškeré výzkumné otázky budou podrobněji rozepsány v samostatných kapitolách.

Výzkumný vzorek sestával ze 130 studentů FPE. 67 z nich studuje dvouletý navazující program učitelství pro druhý stupeň ZŠ a SŠ nebo dvouletý program učitelství pro druhý stupeň ZŠ a SŠ v rámci celoživotního vzdělávání. Zbýlých 63 studuje pětiletý obor učitelství pro MŠ nebo pro první stupeň ZŠ. Tyto dvě základní skupiny budeme následně porovnávat v kvantitativním šetření. Věkový rozptyl je velmi široký, odpovídali nám studenti ve věku 20 až 56 let. Pohlaví zde není nutné rozlišovat, jelikož ho budeme brát v úvahu pouze jako jedno z kritérií v kvalitativní části.

3 JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL KTERÝ... ANEB KVALITATIVNÍ VÝZKUM

První, kvalitativní, část výzkumu je zaměřena na pedagogickou filozofii každého ze studentů a vznáší otázku „Jaký bych já sám chtěl být učitel?“. V původním návrhu jsme měli tuto otevřenou otázku zařazenou až na samý závěr baterie, nicméně po důkladnějším zvážení jsme zvolili variantu, dát ji na začátek a na samostatnou stranu. Hlavním důvodem byla snaha, co možná nejvíce zabránit ovlivnění studentských názorů výroky objevujícími se v následných dotaznících. Nutno podotknout, že se tato změna velmi osvědčila a respondenti využili možnosti volné výpovědi vysoko nad naše očekávání.

3.1 OBSAHOVĚ-KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA

Instrukce k otevřené možnosti výpovědi zněla takto: *Nejprve prosím napište alespoň 5 bodů (vlastností), které byste vy jako učitelé chtěli splňovat* (podrobněji viz příloha). Již dopředu avizujeme, že jelikož se studenti zhostili svého dobrovolného úkolu velmi zodpovědně, byly nám nabídnuty doopravdy rozmanité a podnětné názory.

Základními předpokládanými kategoriemi pro tematickou analýzu byly čtyři skupiny, a to konkrétně Vztah k žákům; Vztah k učení; Osobnostní charakteristiky a Oborové charakteristiky. Tyto kategorie se však v průběhu vyhodnocování ukázaly jako příliš široké a tak jsme z důvodu širokého spektra různorodě zaměřených odpovědí současně s kódováním dotvářeli kategorie konkrétnější. Jejich celkový počet se ustálil na čísle 7 hlavních skupin, plus dalších 6 podskupin. Co možná největší přehlednosti jsme se rozhodli docílit pomocí názorných tabulek.

Pro úplnost ještě doplňujeme, že některé ze zmíněných charakteristik spadají do více kategorií a jejich zařazení tedy není vždy stoprocentní a může být do určité míry subjektivní. Poslední, osmá skupina sdružuje charakteristiky, které se svým zaměřením nevešly do ostatních zařazení, jelikož stojí buď úplně mimo ně, nebo naopak přímo mezi dvěma a více skupinami.

1) CHARAKTEROVĚ-VOLNÍ VLASTNOSTI	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ...	
1A) ve vztahu k sobě:	<i>je přiměřeně sebevědomý.</i>
1B) ve vztahu ke svým žákům:	<i>je spravedlivý a férový; zodpovědný; spolehlivý; tolerantní a bez předsudků; nepředvídatelný; nestranný; chápavý; adekvátně přísný; respektující; nezaujatý; ohleduplný. Dobře se žáky vychází; nedělá mezi nimi rozdíly; má lidský přístup.</i>
1C) ve vztahu ke svému oboru a práci:	<i>je rozhodný; aktivní; schopen nastavit pravidla a objektivně hodnotit; pracovitý; důsledný; zkušený; pilný a pilný z hlediska příprav; svědomitý.</i>
1D) ve vztahu k hodnotám:	<i>je tolerantní vůči názorům odlišným od jeho vlastních; je poctivý, je loajální. Má srovnaný systém hodnot. Pomáhá žákům orientovat se v současném světě, vede je k osobnostnímu rozvoji a k rozvoji morálních hodnot. Pomáhá vytvářet vztah k přírodě. Umí přiznat chybu.</i>
2) VLASTNOSTI/SCHOPNOSTI vycházející z EMPATIE	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ...	
<i>je: empatický. Je: chápavý; vstřícný; laskavý; je tu pro své žáky; vede své žáky; povzbuzuje je; naslouchá a radí i v případě osobních problémů; měří všem stejným metrem; neponižuje své žáky a rozumí jejich potřebám. Je dobrý psycholog.</i>	
3) Charakteristiky vycházející ze SCHOPNOSTI MOTIVOVAT	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ...	
<i>vede své žáky k samostatnému přemýšlení a podporuje je v aktivitách; svým žákům dává prostor pro vyjádření názorů, ve výuce je považuje za partnery. Snaží se rozvíjet individuální schopnosti každého žáka.</i>	
4) DIDAKTICKÉ SCHOPNOSTI	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ...	
<i>má silný hlas, zajímavý projev a dokáže zaujmout. Je komunikativní. Žáky umí pobídnout k aktivitě; zvládá si získat pozornost. Má příjemné vystupování. Učí spořádaně, jasně a srozumitelně. Vědomosti umí předat správnou formou a zajímavě uvádí příklady ze života. Zvládá látku vysvětlit tak, aby jí všichni rozuměli. Využívá moderních metod výuky, je oproštěný od zažitých sebeobrazů a nebojí se inovací. Využívá také prvky kreativního učení, zařazuje do výuky hry, zábavu, exkurze. Oplývá profesními kompetencemi, je dobrý didaktik, umí naučit.</i>	
5) OSTATNÍ, SPECIFICKÉ SCHOPNOSTI	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ...	
<i>je zdravě asertivní; je schopný improvizovat; je charismatický, je kreativní a tvůrčí. Dokáže nadchnout. Rozumí dětem. Šíří pozitivní energii a má pozitivní přístup. Má nadhled. Má plán.</i>	

6) CHARAKTERISTIKY VYPLÝVAJÍCÍ ZE SOCIÁLNÍ ROLE A STATUSU UČITELE	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ...	
4a) z pohledu žáků:	<i>je vnímán jako jejich model a vzor. Je jimi respektován. Má přirozenou autoritu. Inspiruje. Je oblíbený. Je vtipný a zábavný. Není nudný.</i>
4b) ze svého pohledu:	<i>nemá strach ze skupiny lidí. V práci je spokojený, baví ho a chce vzdělávat. O svou práci má zájem. Je respektován také ze strany rodičů a kolegů z pedagogického sboru. Neprožije syndrom vyhoření. Vnímá učitelské povolání jako poslání.</i>
7) ZNALOSTI	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ...	
<i>má kvalitní oborové vzdělání, je dostatečně kvalifikovaný. Je odborníkem ve svém oboru, nadále se v něm vzdělává a rozvíjí. Je v něm aktivní i mimo školu. Má o něj neustálý zájem, je pro něj zapálený. Mimo něj má všeobecný rozhled a znalosti různých zajímavostí také vedle svého oboru.</i>	
8) OSTATNÍ	
JÁ SÁM CHCI BÝT UČITEL, KTERÝ je...	
<i>vtipný; zábavný; důvěřivý; důvěryhodný; milý; hodný; přátelský; trpělivý; vůdčí; emotivní; zkušený</i>	

Jelikož všechny kategorie budou okomentovány podrobněji v dalších kapitolách, kdy budeme výsledky třídit dle několika specifických kritérií, následný souhrn je pouze stručným komentářem této tabulky.

Jak máme šanci vidět, úplně nejvíce charakteristikami respondenti naplnili skupinu číslo jedna, což znamená, že v první řadě zaznívaly odpovědi zaměřující svou pozornost na charakter osobnosti pedagoga. Při podrobné analýze zjistíme, že nejvyšší počet odpovědí je pak směřováno na pohled učitele ve vztahu ke svým žákům a také vztahu k jeho hodnotám. Pokud přesuneme svou pozornost na skupinu číslo 6, všimneme si, jak zásadní je pro budoucí učitele potřeba být u svých žáků oblíbený. Stejně tak mít přirozenou autoritu, respekt a celkově pro ně být dobrým vzorem. Závěr po propojení těchto dvou skupin se přímo nabízí: studenti pravděpodobně přepokládají (či doufají a věří), že pokud se budou ke svým žákům chovat správně a ukáží jim, jak by k nim a k výuce měl přistupovat ten správný „charakter“, opravdu se pro ně tím kýženým „charakterem“, vzorem stane. Tato skutečnost nám odpovídá na otázku, která vyvstala při zpracování teoretické části, a to sice, jakých složek charakteru si u sebe studenti nejvíce cení.

Neméně zajímavou skupinou se nám jeví ta s číslem 4 týkající se didaktických schopností. Náš předpoklad, že studenti, kteří již mají alespoň minimální zkušenost s praxí ve školských zařízeních, nezapomenou na oblast didaktiky, se naplnil a my jsme tak dostali možnost si přečíst mnoho a mnoho bodů vyzdvihující důležitost těchto schopností.

Pro charakteristiky týkající se empatie a schopnosti motivovat ostatní bylo vyčleněno samostatné místo z více důvodů. První z nich je ten, že výpovědi týkajících se právě těchto dvou skupin bylo takové množství, že by pro ně nebylo úplně fér, aby se ztratily v záplavě jiných. Druhým důvodem je pak známý nešvar psychologie, kdy se odborníci nemohou shodnout. Někteří z nich považují empatii za vrozenou vlastnost, jiní naopak za schopnost, která se dá naučit. I přestože se přikláníme spíše k první možnosti, spojili jsme obě varianty, aby si každý našel své. Jak zmíníme v následujících kapitolkách, obě tyto schopnosti/vlastnosti se zdají být pro naše respondenty stěžejními.

Do ostatních, specifických schopností byly řazeny ty, které se nějakým způsobem odlišují od didaktických, i když je asi nutné poznamenat, že tyto dvě skupiny se velmi prolínají. Například schopnost improvizovat se řadí do specifických schopností, nicméně právě ona je bezesporu jednou z těch, které dělají z učitele dobrého didaktika.

Sedmá skupina byla vytvořena až na samém konci, jelikož jsme stále váhali, co všechno že se to vlastně dá považovat za vlastnosti charakteru, případně za charakteristiky vyplývající ze sociální role a statusu učitele. Nakonec jsme však rozhodli pro samostatnou skupinu pro mnoho výpovědí zaměřujících se na důležitost oborového i mimo oborového vzdělání.

3.2 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA PRIORITY

Jako nejzákladnější kritérium pro zhodnocení výsledků kvalitativní části výzkumu jsme určili hledisko priority, to znamená, jaké charakteristiky byly uváděny na prvních dvou, případně třech (pokud byly odpovědi rozsáhlejšího rázu) místě.

I přes skutečnost, že v kvalitativním zkoumání by čísla neměla sehrávat významnou roli, nedá nám to a uvedeme tři body, uváděné tak často, že stály za počítání.

Při celkovém počtu respondentů čítajícím více než 100 studentů, se na prvních dvou místech totiž vystřídalo obrovské množství různých odpovědí, jak uvedeme také na konkrétních příkladech, nicméně tři z nich zcela významně převyšovaly svým opakováním ty ostatní.

Po přečtení přechází kapitolky možná nikoho nepřekvapí, že to byly následující charakteristiky: spravedlivý, empatický a motivuje své žáky. Dodáváme důležitou skutečnost a to sice, že jsme počítali doopravdy pouze tato slova v přesném znění, pokud bychom přičítali také vlastnosti a schopnosti, které jsou těmto velmi blízké, případně spadají pod ně (například schopnost naslouchat patří pod empatii), dostali bychom ve výsledku ještě vyšší čísla. Tyto tři body se na prvních dvou místech objevily v celé třetině případů.

Co se možná, při pro kvalitativní výzkum velmi vysokém počtu respondentů, může zdát zvláštní, je fakt, kdy všechny ostatní uvedené odpovědi neměly více opakování než 5, což zcela jasně vypovídá o tom, že tyto tři charakteristiky jsou doopravdy těmi úplně nejdůležitějšími. Bude zajímavé se v kvantitativní části zaměřit na to, zdali z pohledu studentů těmito schopnostmi oplývají učitelé vysokoškolští a na základě výsledků zjistit, zdali právě vysokoškolští pedagogové mají na studenty nějaký vliv. A pokud ano, jestli pozitivní - tedy, studenti se při svém studiu setkávají s učiteli, kteří jsou spravedliví, empatictí a umějí správně motivovat anebo naopak negativní - jelikož tyto osobní charakteristiky učitelům chybí, studenti si uvědomují, že by je rádi měli oni sami.

Pokud se podíváme zpět na výše znázorněnou tabulku, mezi odpověďmi, které napadaly respondenty jako první, se objevilo nejvíce těch spadajících do první skupiny. Další uváděné body se zhruba stejnou měrou rozvrství do ostatních kategorií.

Jelikož se nám nezdá důležité znovu vypisovat všechny informace obsažené v tabulce, uvedeme ke každé skupině konkrétní příklady psané rukami studentů.

1. skupina - charakterově volní vlastnosti osobnosti

„Já sám chci být učitel, který co slíbí, splní.“

„Já sám chci být učitel, který je spravedlivý, přívětivý, ale zas ne příliš mírný.“

„Já sám chci být učitel, který vede žáky i k osobnostnímu rozvoji a morálním hodnotám.“

2. skupina - vlastnosti/schopnosti vycházející z empatie

„Já sám chci být učitel, který je otevřený nápadům dětí.“

„Já sám chci být učitel, který je trpělivý ve všech případech a situacích.“

„Já sám chci být učitel, který jeví zájem o žákovy problémy.“

3. skupina - charakteristiky vycházející ze schopnosti motivovat

„Já sám chci být učitel, který dokáže správně a efektivně motivovat.“

„Já sám chci být učitel, který správně motivuje sebe i své žáky.“

„Já sám chci být učitel, který dokáže motivovat žáky k úspěchu.“

4. skupina - didaktické schopnosti

„Já sám chci být učitel, který zprostředkovává vzdělání zábavnou formou.“

„Já sám chci být učitel, který je inovativní.“

„Já sám chci být učitel, který zaujme své žáky.“

5. skupina - ostatní, specifické schopnosti

„Já sám chci být učitel, který má neustále nové nápady.“

„Já sám chci být učitel, který vytváří příjemné a bezpečné prostředí.“

„Já sám chci být učitel, který je schopný improvizovat.“

6. skupina - charakteristiky vyplývající ze sociální role a statusu učitele

„Já sám chci být učitel, dokáže být autoritou a zároveň přítelem.“

„Já sám chci být učitel, který pomáhá žákům zorientovat se v současném světě.“

„Já sám chci být učitel, který je dobrým vzorem i pro běžný život.“

7. skupina - znalosti

„Já sám chci být učitel, který je zapálený pro svůj obor a zvládá jej po obsahové stránce.“

„Já sám chci být učitel, který dává svým žákům možnosti zpřístupnit kvalitní oborové vzdělání.“

„Já sám chci být učitel, který se vyzná ve svém oboru a je v něm aktivní i mimo školu.“

8. skupina - ostatní

„Já sám chci být učitel, který má dostatek času na perfektní přípravy.“

„Já sám chci být učitel, který má čas na sebe, svůj odpočinek a načerpání sil.“

„Já sám chci být učitel, který je milý.“

3.3 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA VĚKU

Přemýšlí o učitelské profesi studenti ve věku do 25 let jinak než studenti věku staršího? Promítají se větší zkušenosti ze školství u studentek dálkového studia a studia v rámci celoživotního vzdělávání do sebraných výsledků? Předpokládali jsme, že ano a že výrazně. Nicméně výsledky nás překvapily.

Jen dodáme důvody pro rozdělení respondentů na skupiny do 24 let a od 24 let výše. Prvním je předpoklad, že běžný věk studenta opouštějící magisterské studium a vydávající se na profesní dráhu, by měl být právě 24 let (ač to v současné době asi není až tak běžné a průměrný věk absolventů se zvyšuje). Druhým je pak počet odpovídajících, který nám při rozdělení na dvě části téměř dokonale koresponduje s prvním důvodem.

Při analýze veškerých sebraných odpovědí se ukázalo, že věk v přemýšlení o učitelském povolání nesehrává výrazně roli. Nejvíce uváděné charakteristiky se u obou skupin shodně týkaly charakterových vlastností, a to ve výrazně převyšujícím počtu než u skupin ostatních. Pomineme li tu většinou zmiňovanou vlastnost, tedy spravedlnost, nejvíce charakterizující jsou následující příklady.

U respondentů do 24 let:

„Já sám chci být učitelem, který je sebekritický.“

„Já sám chci být učitelem, který bude respektovat své žáky.“

„Já sám chci být učitel, který pracuje sám na sobě.“

U respondentů nad 24 let:

„Já sám chci být učitel, který nemá problém přiznat, že něco neví či že udělal chybu.“

„Já sám chci být učitelem, který toleruje a chápe různé druhy osobností žáků.“

„Já sám chci být učitel, který má srovnaný systém hodnot, nadhled a smysl pro humor.“

Jak vidíme, studenti z obou skupin obsáhli různé oblasti charakterových vlastností a jejich odpovědi se doopravdy téměř neliší.

Jediným výrazně se vyskytujícím rozdílem, je fakt, kdy mladší respondenti téměř shodně uváděli charakteristiky ze skupin 2, 3, 4 i 6, tedy vlastnosti a schopnosti týkající se empatie, motivace, didaktiky a také role. Ostatní skupiny se vyskytovaly pouze v zanedbatelném počtu. Oproti tomu starší respondenti neuváděli téměř vůbec schopnost motivace a věnovali se mimo charakterové vlastnosti především skupinám týkající se empatie, didaktických schopností a sociální role.

Pro ilustraci uvedeme některé výpovědi týkající se právě schopnosti motivovat (od studentů z mladší skupiny).

„Já sám chci být učitel, který se snaží rozvíjet individuální schopnosti žáka.“

„Ráda bych v dětech vzbudila touhu po poznání.“

„Já sám chci být učitelem, který bere žáky jako partnery ve výuce a dává prostor názorům svých žáků.“

Zdali tyto pěkné, avšak vysoké, ambice učitelé v průběhu své mnoholeté praxe postupně ztrácejí je rozhodně jedna z variant. Jiná, která se z obecně známých důvodů nabízí, je ta, kdy mnoho vyučujících tvrdí, že současné „děti“ je zkrátka velmi těžké, až nemožné jakkoli motivovat.

Možná právě proto respondenti vyššího věku nepovažují schopnost motivovat za tak důležitou (či dosažitelnou) a zaměřují se spíše na oblasti, kterých je možné dosáhnout snadněji.

Mezi nejčastěji skloňovanými charakteristikami byly shodně v obou zkoumaných skupinách ty týkající se empatie. Pro ilustraci opět pouze pár příkladů (jelikož se výpovědi téměř shodovaly).

U respondentů do 24 let:

„Já sám chci být učitelem, který je ochotný pomáhat druhým.“

„Já sám chci být učitelem, který je ohleduplný.“

U respondentů nad 24 let:

„Já sám chci být učitelem, který dokáže naslouchat, respektuje ostatní.“

„Já sám chci být učitelem, který je vstřícný, chápavý a jeví zájem problémy žáků.“

Co se týká didaktických schopností, i tady se odpovědi lišily pouze výjimečně. Jediným rozdílem byl ten, kdy se mladší respondenti zaměřovali také na využívání moderních technologií ve výuce, oproti pouze „klasickým“ schopnostem učitele.

Příklady od respondentů do 24 let:

„Já sám chci být učitelem, který se ve výuce nebojí využívat moderní technologie a zkoušet nové věci.“

„Já sám chci být učitelem, který je inovativní.“

Příklady od respondentů nad 24 let:

„Já sám chci být učitelem, který je schopný naučit, vysvětlit.“

„Já sám chci být učitel, který je dobrý metodik, dobře vede hodinu, umí zaujmout.“

Poslední kategorií, u které se pozastavíme je ta nesoucí název Charakteristiky vyplývající ze sociální role a statusu učitele, jelikož také ona se zdá být pro potenciální i opravdové učitele velmi důležitou. I přesto bychom zde, při velmi detailním zkoumání a porovnávání našli drobné rozdíly.

Pro studenty, kteří se na učitelské povolání teprve připravují, se jeví jako naprosto zásadní velké množství různých skutečností z této oblasti. Jsou jimi např. ty, aby se stali pro své budoucí žáky inspirativními vzory a byli žáky oblíbení. Zmiňují také důležitost respektu, a to nejen ze strany žáků, ale i pedagogického sboru a rodičů. Již dříve zdůrazňovaná autorita zaznívá u obou skupin. Studenti si také přejí, aby ve svém budoucím povolání nevyhořeli.

Příklady od respondentů do 24 let:

„Já sám chci být učitelem, který má dostatečný respekt a uznání ze strany žáků i učitelského sboru.“

„Já sám chci být učitelem, kterého budou mít žáci rádi.“

„Já sám chci být učitelem, který bude žáky oblíbený.“

„Já sám chci být učitelem, který inspiruje své studenty.“

Oproti tomu starší respondenty vůbec nenapadlo řešit, jak na ně rodiče a kolegové pohlížejí a jejich respekt nezmiňovali. Naopak, a to nám přijde jako zajímavý fakt, také pro druhou skupinu je důležité, aby je měli žáci rádi. Lidská potřeba být oblíbený se tedy evidentně vyskytuje nezávisle na věku a zkušenostech pedagogů. Studenti v této skupině nahlížejí na své povolání ze širšího úhlu a přejí si, aby byli spokojeni v něm, ale také mimo něj.

Příklady od respondentů nad 24 let:

„Já sám chci být učitelem, který je oblíbený a respektovaný.“

„Já sám chci být učitelem, který je spokojený se svým společenským postavením.“

„Já sám chci být učitelem, který má svou práci rád.“

„Já sám chci být učitelem, který má rád život.“

Na závěr dodáváme myšlenku, která přichází po analýze výroku z hlediska věku. Bylo by nanejvýš zajímavé, posadit proti sobě nejmladší a nejstarší respondenty, předložit před ně jejich odpovědi a nechat je rozprávět o jejich myšlení a zkušenostech. I pouhé čtení jejich výroků se nám zdá velmi podnětné a obohacující.

3.4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA POHLAVÍ

Na závěr uvedeme ještě jedno vyhodnocení, spíše pro zajímavost než pro nějaké zcela průlomové výsledky, a podíváme se na to, zdali jsou také v oblasti vnímání světa pedagogiky zásadní rozdíly mezi muži a ženami.

Dopředu se omlouváme, pokud se stane, že by se některé z konkrétně uváděných příkladů objevily již v předchozích kapitolách, při sebraném množství výpovědí se mohlo stát, že jsme nějakou opakující se přehlédli.

3.4.1 MUŽI - CHARAKTEROVĚ-VOLNÍ VLASTNOSTI

Z mnohých předsudků a dost možná klamných, obecně povědomých, názorů, by se mohlo snadno předpokládat, že mužská část budoucích pedagogů bude zaměřena především na výkon a na oborové znalosti, dovednosti a dril, oproti ženám, které oplývají o tolik vyšší dávkou schopnosti empatie a zaměřují se v první řadě na osobnosti svých žáků. Není tomu tak. Na prvních dvou místech byly uváděny ve vysoké míře právě charakteristiky spadající do první skupiny vlastností.

Jsou jimi například: empatický, spravedlivý a férový, nestranný, tolerantní a bez předsudků, zodpovědný, vstřícný, rozhodný a jiné.

Pro zajímavost uvedeme některé velmi pěkné příklady, které nás svým zněním vracejí zpět k teorii. Následující popisy svou filozofií totiž kopírují dříve zmíněného globálního, tedy toho absolutně ideálního učitele, které se snaží bez rozdílu rozvíjet všechny oblasti.

„Já sám chci být učitelem, který vede studenty k samostatnému přemýšlení.“

„Já sám chci být učitelem, který ovlivňuje postoje a názory žáků v okolnostech školních i mimoškolních“.

3.4.2 MUŽI - SCHOPNOSTI

Druhá skupina prokazuje, že studenti neopomenuli také důležitost didaktických a jiných speciálních schopností pedagogů. Výpověď sdružující odpovědi respondentů by zněla zhruba takto: *„Já sám chci být učitelem, který své žáky dokáže zaujmout, a zvládám správným způsobem předávat potřebné informace. Veškerou teorii poutavě propojuji s praxí.“*

Na závěr této krátké podkapitolky ještě rádi doslova uvedeme jednu velmi pěknou odpověď: „*Já sám chci být učitelem, který využívá moderní pojetí výuky a je oproštěný od zažitých sebeobrazů*“. Bylo by bezesporu zajímavé se s autorem tohoto výroku sejit osobně a konkrétněji rozvést dialog začínající otázkou „Cože to ty zažité sebeobrazy vlastně jsou a jak se jich zbavit?“.

3.4.3 MUŽI - CHARAKTERISTIKY VYPLÝVAJÍCÍ Z ROLE A STATUSU

V první řadě by budoucí učitelé rádi své žáky řádně motivovali, inspirovali a vzbuzovali v nich přirozenou autoritu. Dále by se probandi chtěli stát učiteli, kteří mají dostatečnou zásobu užitečných a praktických znalostí a dovedností, které, jak je zmíněno o pár řádků výše, zvládají adekvátním způsobem aplikovat do reálného života.

Dalšími uvedenými charakteristikami byly zkušenost a neutuchající zájem o svůj obor. Některé z uvedených charakteristik spadajících do této kategorie si ještě ponecháme do závěrečného zhodnocení.

Na samý závěr opět jeden pěkný, dokreslující příklad z pera mužského respondenta: „*Já sám chci být učitelem, který je dostatečně odborně fundovaný, se znalostmi různých zajímavostí i mimo vlastní obor.*“

3.4.4 MUŽI - ZÁVĚREM

Po vyhodnocení této části studentů můžeme říci toto. Je vidět, že mužská část pojala „rozepisovací“ výpověď zodpovědně a svými odpověďmi obsáhla všechny důležité oblasti. Důraz byl kladen zejména na vlastní osobnostní vlastnosti a schopnosti, nicméně ani didaktická oblast a oborové vzdělání nebyly opomenuty.

Pokud by se budoucím pedagogům podařilo stát se takovými, jací si přejí, vyrostl by z nich ve shrnutí učitel, který, díky výše zmíněným vlastnostem a schopnostem: má přirozenou autoritu, pro své žáky je určitým modelem a vzorem, inspiruje je. Je oblíbený a respektovaný.

Budeme jim ze srdce přát, aby se jejich přání a plány naplnily.

3.4.5 ŽENY - CHARAKTEROVĚ-VOLNÍ VLASTNOSTI

Dá se říci, že ženská část respondentů pojala možnost volné výpovědi o něco komplexněji a detailněji a mimo charakteristiky shodné s těmi, které uvedli muži, přidaly ještě mnohé další. Podobně jako u studentů, také studentkám se jako jedna z nejdůležitějších charakterových vlastností jeví spravedlnost a také kladný vztah se svými žáky, se kterými řeší i problémy osobnějšího rázu.

Z psychologického hlediska se jako velmi zajímavé skupiny charakterových vlastností jeví dvě, a již asi nikoho nepřekvapí, že jimi jsou skupina týkající se vztahu ke svým žákům a skupina týkající se vztahu k hodnotám.

Ženské výpovědi přinesly některá velmi zásadní fakta a v neposlední řadě také dojem, že nad svou budoucí profesí přemýšlí z mnoha hledisek a úhlů. Důkazem budiž konkrétní výpověď jedné studentky: *„Já sám chci být učitelem, který je dobrý psycholog.“*

Jelikož lze celý výčet uvedených charakteristik projít v tabulce kategorií, uvedeme opět některé příklady z celé řady pěkných odpovědí.

„Já sám chci být učitel, který měří všechny jedním metrem.“

„Já sám chci být učitel, spravedlivý a přátelský, tak aby ve mně měly děti důvěru.“

„Já sám chci být učitelem, který neponižuje.“

„Já sám chci být učitelem, který má jasně nastavená pravidla.“

„Já sám chci být učitelem, který je schopen objektivně hodnotit.“

„Já sám chci být učitelem, který toleruje názory odlišné od svých vlastních.“

3.4.6 ŽENY - SCHOPNOSTI

Jako by se u mužů dalo předpokládat, že budou zaměřeni spíše na obor a didaktiku než na osobnost žáků, tak bychom naopak u žen mohli očekávat opak. Nicméně, není tomu vůbec tak, studentky se ve svých výpovědích zaměřovaly na specifické schopnosti zhruba ve stejné míře jako na osobnosti svých potenciálních žáků.

Dívky a ženy tak detailně rozvádějí didaktickou oblast a společně propojují schopnosti svého budoucího já do učitele, který: má zajímavý projev a silný hlas; umí pobídnout k aktivitě; zvládá vysvětlit učivo tak, aby mu všichni rozuměli; učí spořádaně, jasně a srozumitelně; je schopný improvizovat; je kreativní a nebojí se skupiny lidí. Mimo to využívá moderních metod, nebojí se inovací a předává vědomosti i příklady z praktického života zajímavým způsobem. A mnohé další (viz tabulka).

Studentky by při učení také rády měly příjemné vystupování, chuť naučit a vzdělávat a mimo oborové znalosti i všeobecný přehled. Za základní schopnost, stejně jako studenti, považují schopnost zaujmout své posluchače a motivovat je.

Z konkrétnějších, podnětných charakteristik, které nás opět přivedou myšlenkami zpět k teoretické části, bychom rádi zmínili například:

„Já sám chci být učitelem, který motivuje nejen v oborových předmětech, ale pomáhá také s orientací v současném světě.“

„Já sám chci být učitel, který umí diagnostikovat žáky.“

„Já sám chci být učitel, který dokáže děti motivovat k poznání i výkonům.“

Nicméně není samozřejmě pravdou, že by ženy opomenuly onu zásadní schopnost empatie. Pokud jsme zmiňovali, pro nás možná až překvapivý důraz na empatii kladený mužskou částí, je potřeba zmínit, že „něžnější“ část odpovídajících pokračovala v tematice o něco hlouběji a uváděla specifičtější příklady. Těmi jsou například: učitel, který žákům poradí, povzbudí je, vede je, je tu pro ně; rozumí jejich potřebám a umí naslouchat.

3.4.7 ŽENY - CHARAKTERISTIKY VYPLÝVAJÍCÍ Z ROLE A STATUSU

Bez ohledu na pohlaví, v této kategorii se jako zcela nejzásadnější vlastnost pedagoga jeví autorita, několikrát zmíněna také ve spojitosti s charizmatem - doslova „charizmatická autorita“, což je spojení minimálně znějící velmi zajímavě.

Studentky by se rády proměnily v pedagožku, která má kvalitní oborové vzdělání vedoucí k tomu, aby se následně stala také odbornicí ve svém oboru. Svým profesním předmětům chtějí rozumět a rády by také oplývaly rozsáhlými profesními kompetencemi, jak zmíněno výše. V oblasti své aprobace se plánují nadále soustavně vzdělávat a rozvíjet, tak aby k němu i nadále chovaly kladný vztah a udržovaly si stálý zájem.

Při výuce by rády disponovaly příjemným vystupováním, chutí naučit a vzdělávat a mimo oborové znalosti také všeobecným přehledem.

Jako příklady pro tuto kategorii jsme si vybrali následující:

„Já sám chci být učitel, který bude mít střízlivý pohled na život.“

„Já sám chci být učitel, který jde s dobou.“

Je nasnadě říci, že v současné situaci jsou veškeré výše zmíněné charakteristiky v podstatě nutné pro přežití ve státním školství. Otázkou zůstává, zdali je vůbec v moci jednotlivých učitelů oplývat tolika kladnými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi.

3.4.8 ŽENY - ZÁVĚREM

U zhodnocení dámských respondentek se zdržíme o kousek déle a uvedeme ještě několik dalších krásných příkladů, které možná dají naději na příjemnější léta strávených v lavicích jejich budoucím žákům.

Po vyčerpávajících výpovědích shrneme, že ženy by se, s pomocí výše vypsanych vlastností, schopností a dovedností, rády staly učitelkou, která: inspiruje své žáky, je pro ně vzorem a je oblíbená. Respekt k ní chovají nejen její žáci, ale také kolegové z pedagogického sboru, se kterými velmi dobře vychází. Z těchto důvodů je ve svém povolání spokojená a má ho ráda.

A slíbené poslední příklady stojící za povšimnutí:

„Já sám chci být učitelem, který šíří pozitivní energii, má stále pozitivní přístup.“

„Já sám chci být učitelem, který vede žáky k osobnostnímu rozvoji a rozvoji jejich morálních hodnot.“

„Já sám chci být učitelem, který je subjektivně spokojený a jeho práce ho baví.“

„Já sám chci být učitelem, který vnímá svoje povolání jako poslání.“

„Já sám chci být učitelem, který neprožije syndrom vyhoření.“

4 MIKROTRAUMATA ZPŮSOBENÁ VYSOKOŠKOLSKÝM UČITELEM Z POHLEDU STUDENTŮ FPE

První část kvantitativního šetření pokládá studentům dvě základní otázky. První z nich se táže: „Jak často se setkáváte s touto konkrétní situací?“ Druhá pak: „Jak moc vás tato situace ovlivnila?“ Zkoumaná oblast se tedy týká potenciálních mikrotraumat, která svým jednáním způsobují vysokoškolští učitelé studentům.

Dotazník je tvořen 20 výroky, ke kterým respondenti přiřazují čísla vždy od 1 do 5 dle svého uvážení. Jednotlivé charakteristiky byly získány na základě analýzy rozhovorů při předvýzkumu. Příklady některých z nich:

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude: pozitivní; empatický, lidský; inspirovat, mít charisma; propojovat teorii s praxí; schopný didaktik...“ (viz příloha)

Jak je zmíněno výše, každý výrok studenti hodnotí ze dvou hledisek. Prvním je frekvence výskytu, teda jak často se s danou situací student setkávají. Nabízené varianty jsou: 1 - nikdy; 2 - výjimečně; 3 - občas; 4 - často a 5 - velmi často. Druhý pohled je pak intenzita prožitku, tedy nakolik studenta daná situace zasáhla. Zde se vybírá z: 1 - vůbec; 2 - málo; 3 - středně; 4 - velmi a 5 - extrémně. Každý řádek je ve výsledku ohodnocen dvěma čísly.

Ještě zopakujeme, že veškeré výsledky budou porovnávány mezi dvěma skupinami. První skupinu tvoří navazující magisterské obory a učitelé v celoživotním vzdělávání, kteří shodně studují učitelství pro druhý stupeň ZŠ anebo učitelství pro SŠ. Druhá skupina sdružuje prezenční i dálkové studenty, kteří se vzdělávají v oboru učitelství pro MŠ anebo učitelství pro první stupeň ZŠ.

4.1 ANALÝZA ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU V PRVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU

V této kapitole zanalyzujeme výsledky první části našeho kvantitativního výzkumu, ve kterém byla sledována frekvence výskytu jednotlivých negativně zformulovaných výroků týkajících se charakteristik situací či pedagogů, se kterými se studenti potencionálně setkávali během svého studia. Zároveň byla sledována také intenzita negativního prožitku, který daný moment doprovázel.

4.1.1 NEJVYŠŠÍ HODNOTY ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU

Po porovnání aritmetických průměrů je zřejmé, že studenti zaměřeni na vzdělávání vyššího stupně učitelství jsou stresujícím situacím při studiu vystavováni ve vyšší míře než studenti z druhé skupiny a také jsou jimi více zatěžováni.

Zatímco nejvyššího průměru 3,34 u frekvence výskytu u „magistrů“ dosáhl výrok *„Dostal jsem se do situace, kdy si studenti při pohledu na učitele říkali, že takhle učit rozhodně nechtějí.“*, u druhé skupiny žádný výrok nedostal průměrnou hodnotu vyšší než je číslo 3. To znamená, že pokud se se zmíněnými situacemi respondenti setkávají, tak pouze „méně než často“.

Stejně tak pokud se zaměříme na výši míry subjektivního prožívání zátěžových momentů, první skupina posuzuje v průměru dokonce čtyři situace jako „středně“ až „téměř velmi zasahující“, oproti tomu druhá dosáhla takto vysokého čísla pouze v jediném případě.

Pro detailní výsledky tedy: u první skupiny dosáhly u zkoumání frekvence výskytu celkem tři výroky v průměru vyššího čísla než je 3, což znamená, že se studenti v dané situaci ocitají během svého studia „více než občas“, ale „méně než často“.

Pro studenty učitelství pro 2. stupeň ZŠ nebo SŠ jsou jimi tyto výroky:

„Dostal jsem se do situace, kdy si studenti při pohledu na učitele říkali, že takhle učit rozhodně nechtějí.“ - 3,34 u frekvence, s čímž koreluje jedno z nejvyšších výsledných čísel intenzity prožitku, a to 3,55 („středně“ až „velmi“).

„Setkal/a jsem se s učitelem, který vedl nudný a nezajímavý výklad a nezajímal se o to, že ho studenti vůbec nevnímají.“ - 3,10 u frekvence. Míra zátěže se zde sice neblíží hodnotě „velmi“, avšak je také zvýšená 3,13.

„Zažila/a jsem pedagoga, který nedokázal propojit teorii s praxí a studenti tak neviděli využitelnost předmětu.“ - 3,08 u frekvence a opět vyšší než střední zátěž 3,25.

Tři, prozatím nezminěné výroky, které byly studenty první skupiny hodnoceny jako nejvíce zátěžové, jsou následující:

„Já osobně jsem v závislosti na učiteli zažil/a pocity marnosti, apatie, rezignace.“

- 3,57.

„Já osobně jsem v závislosti na učiteli zažil/a pocity zoufalství, beznaděje, frustrace.“

- 3,64.

„Zažil/a jsem pedagoga, který kladl na své studenty přehnané, neadekvátní nároky, které vedly k pocitům zoufalství a beznaděje.“ - 3,73.

Druhá skupina, tj. studující učitelství MŠ nebo 1. stupeň ZŠ se shodně nejvíce potkává s:

„Zažila/a jsem pedagoga, který nedokázal propojit teorii s praxí a studenti tak neviděli využitelnost předmětu.“ nicméně s výslednou hodnotou „pouhých“ 2,84. Aritmetický průměr u intenzity prožívání se zde výrazně přiblížil střední hodnotě - 2,95.

Stejnou výslednou hodnotu frekvence získalo také:

„Zažil/a jsem pedagoga, který kladl na své studenty přehnané, neadekvátní nároky, které vedly k pocitům zoufalství a beznaděje.“ - 2,84. Tento moment studenti považují za nejvíce stresující, jeho hodnota se jako u jediného blíží možnosti „velmi“ - 3,65.

Situace, ve které se respondenti z druhé skupiny ocitají zcela nejčastěji, koresponduje s výrokem:

„Dostal jsem se do situace, kdy studenti nechápali, co po nich vyučující žádá; případně nevěděli, jak opravit svou chybu.“, s výsledným průměrem 2,86. Míra prožívání se zastavila na čísle 2,90.

Z výsledků vyplývá, že studentům první skupiny nejvíce znepríjemňují život pedagogové, kteří nejsou schopní didaktici. Jako nejvíce zátěžové chvíle jsou pro ně ty, při kterých učitelé volí neadekvátní požadavky. Kvůli negativním zkušenostem jsou následně prožívány až pocity apatie a frustrace. Vzhledem k této skutečnosti a také s ohledem na výsledky předvýzkumu, se zde ještě nabízí pohled na poslední výrok tohoto dotazníku a to *„Já osobně jsem zažil/a, že jsem chtěl se studiem skončit.“* Aritmetický průměr činí 2,24, což znamená, že i přes vysokou míru zátěže při těchto stavech, studenti plošně přemýšlejí o ukončení studia spíše jen „výjimečně“. Toto přemýšlení je však zatěžuje o něco více, hodnoty zde dosahují čísla 2,85, opět se tedy velmi blíží střední zátěži.

Druhá skupina se také nejčastěji trápí s učiteli, kteří neoplývají didaktickými schopnostmi a stejně tak je často zatěžují pedagogové, kteří volí neadekvátní požadavky. Je zajímavé, že i přes výrazně nižší čísla, dosažená u skupiny studentů učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ, obě hodnoty u závěrečné položky jsou téměř shodné s první skupinou. O tom, že by se studiem chtěli skončit, tito studující přemýšlejí pouze „výjimečně“ - 2,24 (naprosto shodná hodnota) a zatěžuje je dokonce o něco málo více - 2,75 („téměř středně“).

4.1.2 NEJNIŽŠÍ HODNOTY ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU

Co se týče nejnižších hodnot u frekvence výskytu, uvedeme položky, které dosáhly v průměru nižšího čísla než je 2, studenti se s nimi tedy setkávají „méně než výjimečně.“

Zde jsou výsledky téměř shodné - u obou skupin požadovaného čísla dosáhlo celkem šest výroků, z nichž pouze dva se liší.

Pět shodných dosahovalo hodnot mezi 1,67 a 1,97 a jsou jimi:

„Já osobně jsem zažil/a, že mě vyučující ponížil.“ (1,67 a 1,90)

„Zažil jsem pedagoga, který měl tak nízké oborové znalosti a dovednosti, že studentům připadalo zbytečné na jeho hodinách být.“ (1,69 a 1,78)

„Setkal/a jsem se s učitelem, který se svými studenty vůbec nekomunikoval a dostával je tak do stresových situací.“ (1,71 a 1,75)

„Setkal/a jsem se s lhostejným, netečným a pasivním učitelem, který ve studentech spíše potlačil zájem o svůj obor.“ (1,88 a 1,92)

„Zažil/a jsem pedagoga, který byl zcela evidentně znechucený svou prací a nejevil zájem o svůj obor.“ (1,97 a 1,92)

U první skupiny ještě doplníme výrok:

„Zažil/a jsem pedagoga, který svým studentům tak tak srazil sebevědomí, že nyní váhají, zdali vůbec chtějí učit.“ (1,96)

A u druhé:

„Setkal/a jsem se s rezignovaným, až vyhořelým učitelem, který své studenty nedokázal namotivovat.“ (1,94)

Pokud porovnáme míru frekvence s mírou intenzity, za zmínku stojí pouze dva případy. U položky týkající se ponížení studenta byly shodně u obou skupin vykázány vyšší čísla u intenzity prožitku, konkrétně 2,70 u MŠ studentů a 2,95 u SŠ studentů. A u položky zaměřené na snížené sebevědomí studentů pak u studentů SŠ aritmetický průměr intenzity 2,67. V závěru tato čísla znamenají, že s výše zmíněnými situacemi se studenti sice potkávají „málo“, ale pokud ano, alespoň do určité míry je to zasáhne.

Poslední čísla, na která upneme svou pozornost v této podkapitole, budou ta s nejnižšími hodnotami průměru u míry prožívání situací. Konkrétně jsme pátrali po číslech nižších než 2,5, tak aby vypovídaly, že dané situace poznamenávají studenty „spíše málo“ nežli „středně“. Rozptyl výsledků byl od 1,94 do 2,31.

Absolutně nejnižší hodnoty, 1,94, dosáhl shodně u obou skupin výrok:

„Zažil jsem pedagoga, který měl tak nízké oborové znalosti a dovednosti, že studentům připadalo zbytečné na jeho hodinách být.“ a jelikož dosáhl nízkých hodnot také u frekvence, výsledek je velmi pozitivní - studenti vysoké školy napříč obory se s takovýmto učitelem téměř nesetkávají a pokud náhodou ano, nijak extra je to nepoznamená.

Dalšími dvěma výroky, na kterých se obě skupiny shodly, zněly:

„Setkal/a jsem se s učitelem, který se svými studenty vůbec nekomunikoval a dostával je tak do stresových situací.“ (2,13 a 2,29) Také u této položky platí všeobecně kladný výsledek.

„Setkal/a jsem se s lhostejným, netečným a pasivním učitelem, který ve studentech spíše potlačil zájem o svůj obor.“ (2,24 a 2,19) Výsledek opět velmi pozitivní.

Studenti z druhé skupiny se nezdají být zatíženi ještě dvěma dalšími situacemi, a to konkrétně:

„Zažil/a jsem pedagoga, který byl zcela evidentně znechucený svou prací a nejevil zájem o svůj obor.“ (2,17)

„Setkal/a jsem se s rezignovaným, až vyhořelým učitelem, který své studenty nedokázal namotivovat.“ (2,19)

Pokud se vrátíme o pár odstavců výše, můžeme hodnotit velmi kladně fakt, že studenti se během svého studia setkávají pouze výjimečně s vyhořelými učiteli, kteří by si narůstající nechuť ke své práci vybíjeli právě na svých posluchačích. Pokud na takové vyučující studenti přeci jen narazí, možná právě z důvodu toho vzácného okamžiku, jsou schopni tyto negativní zážitky přejít a pedagogům, možná i odpustit.

4.2 PRVNÍ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U FREKVENCE VÝSKYTU

Tato část analýzy se zaměřuje na otázku, do jaké míry se respondenti shodovali v názorech týkající se frekvence zažívaných situací či setkávání s ne příliš příjemným jednáním některého u učitelů.

Rozptyl nejvyšších hodnot směrodatné odchylky (dále jen SO) u první skupiny se pohybuje mezi hodnotami 1,07 a 1,39. U druhé skupiny pak od 1,03 do 1,23. Pokud vezmeme v úvahu pětibodovou škálu, těžko říci, zdali se takové hodnoty dají považovat za významné, nicméně rozdílné hodnocení podobných zkušeností, případně rozdílné zážitky samotné zde do úvahy rozhodně přicházejí. Zejména při srovnávání hodnot SO první a druhé skupiny studentů.

Uvedeme pouze výroky, které dosáhly ve svém číselném ohodnocení nejvyššího rozptylu, anebo (či zároveň) byly rozdílně posuzovány oběma skupinami:

„Já osobně jsem zažil/a, že jsem chtěl/a se studiem skončit. (1,39 a 1,23)

„Já osobně jsem zažil/a pocity zoufalství, beznaděje, frustrace.“ (1,20 u SŠ)

„Já osobně jsem zažil/a (v závislosti na učiteli) pocity marnosti, apatie, rezignace.“ (1,12 a 1,09)

Vyšší hodnota SO znamená, že se studenti lišili v hodnocení četnosti výskytu jednotlivých položek dotazníku. To může mít různé příčiny. Patrně nejčastější je skutečnost, zda a jak často se studenti setkali s „pedagogem, který...“ nebo se dostali do situace, která... (všechny položky jsou zformulovány negativně).

Z formulace „výše“ uvedených výroků dále vyplývá následující příčina. Studenti se nejvíce rozcházel v názorech na situace, které pravděpodobně vyžadují vyšší míru frustrační tolerance. Je celkem pochopitelné, že takovéto životní momenty vnímá každý jednotlivec velmi odlišně a výsledek tedy není nikterak překvapivý.

Naopak nejnižší odchylky u obou skupin nepřekračují číslo 1. Situace, ve které se plošně všichni ocitají podobně často, zní:

„Setkal/a jsem se s učitelem, který se svými studenty nekomunikoval a dostával je tak do stresových situací.“ (0,79 a 0,73)

První skupina navíc měla téměř totožný názor také na výrok:

„Já osobně jsem zažil/a, že mě vyučující ponižil.“ (0,74)

Zdali rozdílným způsobem studenti hodnotí také psychickou zátěž spjatou s prožíváním negativních situací, nám ukáže následující kapitola.

4.3 PRVNÍ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U INTENZITY PROŽITKU

Prožívání nepříjemných situací je záležitost vysoce individuální, což nám potvrdily také hodnoty odchylek, které jsou zde o poznání vyšší než u předchozího jevu, a to v obou zkoumaných skupinách.

Všichni studenti se nejvíce názorově rozcházejí u dvou výroků, a to u:

„Já osobně jsem zažil/a, že jsem chtěl/a se studiem skončit.“ (1,72 a 1,52)

„Já osobně jsem zažil/a, že mě vyučující ponižil.“ (1,73 a 1,62)

U první skupiny ještě dodáme:

„Zažil/a jsem pedagoga, který svým studentům tak srazil sebevědomí, že nyní váhají, zdali vůbec chtějí učit.“ (1,52)

Najít výpovědi, u kterých by směrodatná odchylka vyšla méně než 1, nebylo snadné. Úplně jedinou, která tento požadavek splňuje, je:

„Dostal/a jsem se do situace, kdy studenti nechápali, co po nich vyučující žádá; případně nevěděli, jak opravit svou chybu.“ (0,84 u SŠ)

Z tohoto faktu vyplývá, a to nás může těšit, že se studenti shodují na faktu, že se s takovými vyučujícími setkávají pouze „občas“ (průměr frekvence vyšel 2,93).

Všechny ostatní odchylky se pohybují nejčastěji mezi 1 a 1,5.

Co se týká respondentů studujících MŠ a 1. stupeň ZŠ, nejvíce se shodují v:

„Zažil/a jsem pedagoga, který nejevnil zájem o své studenty a orientoval se striktně na obor. (1,04)

Dostal/a jsem se do situace, kdy studenti nechápali, co po nich vyučující žádá; případně nevěděli, jak opravit svou chybu. (1,06)

5 IDEÁLNÍ PROFIL VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE Z POHLEDU STUDENTŮ NA FPE

Druhá polovina kvantitativní části a zároveň poslední díl našeho zkoumání se orientuje tentokrát na osobnost vysokoškolského pedagoga, jeho vlastnosti, znalosti, schopnosti, dovednosti a postoje. Respondentům pokládá otázku „Jaký by podle vás měl být vysokoškolský učitel?“.

Dotazník je opět rozdělen na dvě části, z nichž u první odpovídající vyjadřují pomocí čísel důležitost daného výroku (To, aby byl vysokoškolský učitel pozitivní, je pro mě důležité málo/velmi atd.). Ve druhé části pak opět výběrem z číselné škály doplňují, jak často se s takovým učitelem setkávají v reálním světě, během svého studia (*S pozitivním učitelem se během svého studia setkávám výjimečně/často apod.*).

Důležitost je charakterizována jako: 1 - zcela nedůležité; 2 - málo důležité; 3 - středně důležité; 4 - velmi důležité; 5 - nepostradatelné. Čísla u míry setkávání nahrazují slova: 1 - nikdy; 2 - výjimečně; 3 - občas; 4 - často; 5 - neustále.

Veškeré popisované výsledky budeme opět porovnávat mezi dvěma skupinami.

5.1 DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU U DŮLEŽITOSTI POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI

5.1.1 NEJVYŠŠÍ HODNOTY ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU

Jak se dalo očekávat, průměrná čísla u výroků charakterizující ideálního vysokoškolského učitele se pohybují vysoko a pouze jedna jediná vlastnost ve svém průměru nedosáhla ve své důležitosti vyššího čísla než je 3,5.

Zcela nejvíce jsou studenty obou skupin shodně důležité následující výroky:

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude:

- férový“ (4,71 a 4,59) a „propojovat teorii s praxí“ (4,61 a 4,57).

Pro první skupinu se dále nejzásadnějšími charakteristikami zdají být:

- „inteligentní“ (4,60) a „bude respektovat své studenty“ (4,51).

Druhá skupina (učitelství pro MŠ a 1. stupeň ZŠ) považuje za jedno z nejdůležitějších, aby byl učitel: *„empatický, lidský“ (4,56).*

Veškeré aritmetické průměry blíží se 5 znamenají, že výše zmíněné vlastnosti a schopnosti jsou pro respondenty téměř nepostradatelné u vysokoškolských pedagogů, kteří na ně mají působit.

Pokud se vrátíme zpět ke kvalitativnímu zkoumání, vzpomeneme si, že studenti by se nejraději stali učitelem spravedlivým, empatickým a motivujícím své žáky. Jestliže tedy budeme předpokládat, že vysokoškolský učitel by své studenty mohl motivovat svým respektem ve směru k nim a didaktickými schopnostmi, pak ideální model, kterého si představují, je téměř totožný s modelem, kterým by se chtěli v budoucnu stát oni sami.

5.1.2 NEJNIŽŠÍ HODNOTY ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU

Na rozdíl od první části výzkumu (kde figurovaly ve všech otázkách negativní formulace) jsou v této části veškeré položky dotazníku zformulovány pozitivně. Nelze tedy očekávat příliš nízké hodnoty.

Zcela nejnižšího průměru se dočkala vlastnost: „*sebevědomý*“ (3,37 u MŠ). Aritmetický průměr zde ukazuje na to, že respondenti z druhé skupiny považují tuto vlastnost pouze jako „středně důležitou“. Pro porovnání - první skupina cítí potřebu, aby byl učitel sebevědomý mnohem víc, výsledný průměr je 4,16. Jelikož zde hodnota překonala číslo 4, je zřejmé, že minimálně někteří respondenti volili variantu 5 (zcela nepostradatelné).

Vlastnosti, u které se obě skupiny téměř shodly, jsou opět dvě, a to konkrétně, aby byl učitel:

„*přátelský a milý*“ (3,78 a 3,81) a „*aktivní*“ (3,73 a 3,86).

První skupina ještě za méně než „velmi důležité“ považuje, aby učitel:

„*inspiroval, měl charisma*“ (3,96). Opět v porovnání - skupina studující MŠ a 1. stupeň ZŠ zde v průměru dostala číslo 4,08.

Charakteristiky, které u druhé skupiny nedosáhly aritmetického průměru 4, jsou dále:

„*Očekávám, že vysokoškolský učitel bude: mít autoritu*“ (3,87); „*mít schopnost povzbudit*“ (3,97) a „*důsledný*“ (3,98).

Jak vidíme, všechna čísla jsou ale velmi vysoká, což je pochopitelné vzhledem k nárokům, které jsou kladeny na pedagogy všech stupňů vzdělávání a aprobací. Zajímavá fakta by mohla přinést následující, poslední část výzkumu, ve které se podíváme na to, zdali se studenti setkávají s učiteli, oplývajícími toužebnými vlastnostmi a schopnostmi.

5.2 DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU U MÍRY NAPLNĚNÍ POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI

5.2.1 NEJVYŠŠÍ HODNOTY ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU

Často se setkávám s učitelem, který je odborníkem v oboru.“ (4,02 u učitelství pro druhý a třetí stupeň) a „Často se setkávám s učitelem, který má zájem o svůj obor.“ (4,00 u učitelství pro nejnižší stupně vzdělávání). Také vždy druhá porovnávaná skupina hodnotí tento výrok vysokými čísly - první výrok u druhé skupiny: 3,87 a druhý výrok u první skupiny: 3,99.

Další dvě vlastnosti, se kterými se u svých vyučujících respondenti nejčastěji setkávají, jsou u první skupiny: „*inteligentní*“ (3,97). U druhé skupiny pak: „*sebevědomý*“ (3,78).

Hodnoty dvou nejvyšších aritmetických průměrů a fakt, že se v tomto názoru shodla valná většina respondentů, nám dává tušit, že vyučující na FPE jsou svými studenty vnímáni především jako odborníci orientující se na svůj obor.

5.2.2 NEJNIŽŠÍ HODNOTY ARITMETICKÉHO PRŮMĚRU

Poslední hodnoty aritmetického průměru, na které se zaměříme, jsou ty nejnižší, budeme se tedy zabývat otázkou „Se kterými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi se u svých vyučujících setkáváte nejméně často?“

Dozajista velmi pozitivním výsledkem je fakt, že po analýze našeho výzkumného vzorku studenti u žádné možnosti (kladně formulované) v průměru nevybrali nižší hodnotu než 2,76. To znamená, že většina z nich se se všemi nabízenými charakteristikami u učitelů na FPE alespoň „občas“ setkává. Zdali by i tak měla čísla vycházet vyšší, ponecháme na individuálních názorech. Začneme opět shodou, která tady byla poměrně významná.

Nejnižších průměrných hodnot dosáhly následující výroky:

„Při svém studiu se setkávám s učitelem, který:

motivuje své studenty“ (2,76 u SŠ a 2. stupně ZŠ a 2,86 u druhé skupiny)

„inspiruje, má charisma“ (2,89 první skupina a 2,90 druhá skupina)

„má schopnost povzbudit“ (2,89 první skupina a 2,86 druhá).

Respondenti studující učitelství pro nejnižší stupně ještě dodávají učitele, který:

„umí přiznat chybu“ (2,92).

Ve výsledku můžeme říci, že učitelé na FPE, zdá se, oplývají bohatými znalostmi a své obory chovají ve velké lásce, nicméně orientace na studenty v mnoha případech pravděpodobně není jejich silnou stránkou. A studenti tento fakt nenechávají bez povšimnutí.

5.3 DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U DŮLEŽITOSTI POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI A MÍRY JEJÍHO NAPLNĚNÍ - NEJVYŠŠÍ HODNOTY

Směrodatné odchylky této části výzkumu jsou tak nevýrazné, že pouze v krátkosti shrneme výsledky. Studenti se shodovali nejméně u následujících výroků:

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude aktivní.“ (0,97 u první skupiny)

„Setkávám se s učitelem, který propojuje teorii s praxí.“ (0,96 u druhé skupiny)

„Setkávám se s učitelem, který je inteligentní.“ (0,95 u první skupiny)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude pozitivní a odborníkem v oboru.“
(0,93 u druhé skupiny shodně)

„Setkávám se s učitelem, který umí motivovat své studenty a je schopný didaktik.“
(0,92 shodně u první skupiny)

Vidíme, že hodnota odchylky nepřesáhla ani u jedné z možností číslo 1, z čehož můžeme usuzovat následující. Studenti se výrazně neliší v názorech na to, co je u vysokoškolského učitele důležité nejvíce a co méně a také na to, zdali se s těmi „správnými“ charakteristikami u učitelů setkávají při svém studiu.

5.4 DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU - ANALÝZA SMĚRODATNÉ ODCHYLKY U DŮLEŽITOSTI POSUZOVANÉ VLASTNOSTI ČI SCHOPNOSTI A MÍRY JEJÍHO NAPLNĚNÍ - NEJNIŽŠÍ HODNOTY

Je jasné, že pakliže nejvyšší hodnoty směrodatných odchylek nepřesáhly 1, ty nejnižší už nemají moc prostoru, kam jít. Uvedeme proto pouze výroky s těmi doopravdy úplně nejnižšími výslednými odchylkami.

Probandi se nejvíce shodují v následujícím:

„Setkávám se s učitelem, který je inteligentní.“ (0,49 u druhé skupiny)

Zde si povšimněme, že zatímco studenti 2. a 3. stupně vzdělávání se v tomto názoru výrazně rozcházejí, druhá skupina má názor téměř totožný.

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude inteligentní.“ (0,58 u první skupiny)

Krátký komentář - v naplnění tohoto požadavku v reálném světě se studenti ve svých pohledech rozcházejí, avšak o výši důležitosti mají jasno. Jen dodáme, že hodnota u aritmetického průměru „inteligence“ učitele je 4,43, tedy někde na pomezí „velmi důležité“ až „nepostradatelné“ schopnosti.

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude vstřícný a ochotný.“ (0,56 u druhé skupiny)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude empatický, lidský.“ (0,58 u druhé skupiny)

A jak jsme uváděli - potřeba těchto vlastností je u respondentů studujících učitelství pro MŠ a 1. stupeň ZŠ vysoká - v průměru 4,46 a 4,56.

6 STATISTICKY VÝZNAMNÉ KORELACE V KVANTITATIVNÍM VÝZKUMU

Poněkud naivně jsme předpokládali, že výpočet vzájemné závislosti mezi dvěma zkoumanými jevy v první části kvantitativního dotazníku a zejména pak výpočet závislosti mezi dvěma proměnnými v druhé části přispějí do naší práce přínosnými výsledky. Mýlili jsme se a je potřeba uznat, že z výsledných hodnot jednotlivých korelací jsme zklamaní.

6.1 KORELACE MEZI FREKVENCÍ ZAŽÍVANÉHO JEVU A INTENZITOU PROŽITKU

První výsledek není až tak překvapivý, jelikož je celkem pochopitelné, že stoupajícím výstupem jakéhokoli negativního jevu roste intenzita prožívání. Předpoklad, že alespoň některé z popsaných situací budou třeba respondenty zažívány v nižší frekvenci, zato však se silným prožitkem, byl klamný.

Jak ukazují přílohy, všechny korelace mezi čísly hodnotícími frekvenci a čísly hodnotícími intenzitu prožitku u obou skupin dosahují požadovaných procentuálních hladin, a to konkrétně v rozmezí od 0,248 do 0,798 u skupiny studentů učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ a od 0,392 do 0,792 u skupiny studentů učitelství pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.

Jediný výrok, který nedosáhl jedno procentuální hladiny, tedy požadovaných 0,330 byl u první skupiny tento:

„Dostal jsem se do situace, kdy studenti nechápali, co po nich vyučující žádá; případně nevěděli, jak opravit svou chybu.“ (0,248)

Výroky, u kterých vyšly nejnižší hodnoty korelace, jsou dva, nicméně také ty potvrzují přímý lineární vztah mezi častostí prožitku a jeho intenzitou. První z nich je shodný s druhou skupinou, jeho hodnota je však o něco vyšší - 0,392. Tím druhým je:

„Zažil/a jsem pedagoga, který kladl na své studenty přehnané, neadekvátní nároky, které vedly k pocitům zoufalství a beznaděje.“ (0,381)

Nejvyšších hodnot a tedy nejvíce potvrzujícími se staly následující výpovědi:

„Setkal jsem se s lhostejným, netečným a pasivním učitelem, který ve svých studentech spíše potlačil zájem o svůj obor.“ (0,759 u první skupiny a 0,792 u druhé skupiny)

„Já osobně jsem zažil/a, že mě vyučující ponižil.“ (0,798 u první skupiny)

6.2 KORELACE MEZI DŮLEŽITOSTÍ OČEKÁVANÉHO JEVU A JEJÍM NAPLNĚNÍM

Právě u této části výzkumu byl předpoklad, že alespoň některé z korelací vyjdou záporně. Ptali jsme se přeci na naplnění vysokých očekávání ze strany studentů jejich učiteli. Nicméně výsledky můžeme považovat za velmi pozitivní, jelikož analýza prokázala přímou úměrnost mezi tím, co studenti FPE od pedagogů očekávají a jací doopravdy ti učitelé jsou.

Jediná negativní hodnota na odpovídající procentuální hladině vyšla -0,235 u první skupiny a týkala se výroků:

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude schopný didaktik. / S takovýmto učitelem se v průběhu svého studia setkávám...“

Pokud bychom chtěli porovnat s druhou skupinou, tam výsledná korelace nabyla hodnoty -0,087. Tato skutečnost přináší pro FPE velmi zásadní fakt a to sice ten, že zatímco vyučující, kteří připravují učitele pro MŠ a 1. stupeň ZŠ naplňují požadavky svých studentů a působí pravděpodobně jako schopní didaktici, nedá se to samé říci o učitelích připravujících studenty pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

Při detailnějším pohledu na tabulku znázorňující výsledky pro první skupinu si můžeme všimnout, že většina výsledných čísel se nachází v mínusových hodnotách, oproti druhé skupině, kde je tomu přesně naopak.

Jediné výroky, které se ve svých korelacích alespoň přibližují té minimální, desetiprocentní hladině jsou u první skupiny:

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude propojovat teorii s praxí. / S takovýmto učitelem se setkávám... (-0,196)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude důsledný. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (-0,197)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude umět přiznat chybu. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (-0,203)

Druhá skupina už nepřináší vůbec žádná významná záporná data, za to však máme možnost analyzovat alespoň nějaké desetiprocentní, pětiprocentní a dokonce i jednoprocenní kladné výsledky. Souhrnně můžeme konstatovat, že následující korelace prokazatelně vypovídají, že přesně do té míry, do jaké si studenti přejí, aby jejich učitelé oplývali těmito charakteristikami, jsou jim tato přání vyplněna.

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude inspirovat, mít charisma. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (0,242 - 10% hladina)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude důsledný. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (0,243 - 10% hladina)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude přátelský a milý. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (0,270 - 5% hladina)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude odborníkem v oboru. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (0,289 - 5% hladina)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude inteligentní. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (0,334 - 1% hladina)

„Očekávám, že vysokoškolský učitel bude sebevědomý. / S takovýmto učitelem se setkávám...“ (0,345 - 1% hladina)

7 KOMPLEXNÍ VYHODNOCENÍ A ZÁVĚRY Z NĚJ VYPLÝVAJÍCÍ

Závěrečné zhodnocení výsledků výzkumů uvedeme vždy otázkou či předpokladem, které vyvstaly během tvoření teoretické části a předvýzkumu; společně s výslednou odpovědí, které se nám dostalo po zpracovávání kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Pořadí je řazeno chronologicky, dle členění a postupného vývoje celé naší práce.

1. Otázka:

Jaké vlastnosti ze skupiny charakterových osobnostních rysů si studenti FPE nejvíce přejí jako budoucí učitelé mít?

Nejvíce vytoužených charakterových vlastností se týká vztahu k žákům a také vztahu k hodnotám. Za nejzásadnější se dají považovat např. být: spravedlivý a férový, nezaujatý, respektující, tolerantní, poctivý, mít srovnaný systém hodnot, vést žáky k rozvoji nebo schopnost umět přiznat vlastní chybu.

2. Otázka:

Přemýšlejí studenti učitelství také o svém budoucím self-konceptu; tedy považují za důležitou vlastnost učitele „být zdravě sebevědomý“?

Pouze minimálně. Rozhodně tuto vlastnost nepovažují za zásadní. Což je zajímavá skutečnost vzhledem k tomu, kolik z nich si nevěří na učitelské povolání (poznatek z vlastních zkušeností).

3. Otázka + předpoklad:

Přemýšlejí studenti učitelství také o svém sebepřijetí; tedy považují učitelskou profesi za zdroj uspokojení, naplnění a seberealizace?

Předpokládáme, že mnoho studentů vnímá pedagogickou dráhu spíše negativně a jako možnou poslední variantu.

Zdá se, že předpoklad nebyl naplněn. Z výpovědí vyplývá, že je pro studenty zásadně důležité, aby pro ně jejich profese přinesla naplnění. V jediném ze 130 dotazníků nezazněla varianta, že by někdo z respondentů neplánoval jít učit. Což je tedy opět velmi zajímavý fakt.

4. Otázka:

Zamýšlejí se studenti FPE nad svou ideální učitelskou osobností také z pohledu temperamentu?

Minimálně. Ve volných výpovědích jsme zaregistrovali některé konkrétní vlastnosti, které by se daly přiřadit k jednotlivým typům temperamentu (pracovitý, trpělivý, klidný, citlivý), žádný ze studentů ale nepřemýšlel o této oblasti nikterak zásadně (například že by uváděl, chci být sangvinik; chci být extravertní apod.)

5. Otázka:

Existuje podobnost mezi nejčastěji zmiňovanými charakteristikami ideálního pedagoga a charakteristikami, které by si studenti přáli mít jako budoucí učitelé?

Ano a velmi průkazná. Nejzásadnějšími osobnostními vlastnostmi a schopnostmi jsou pro studenty: být spravedlivý, empatický a motivovat své žáky. To, co nejvíce očekávají od svých vyučujících, je téměř shodně: být férový, empatický a chovat ke svým studentům respekt.

6. Otázka vyplývající z předpokladu:

Pokud podobnost existuje, je závislost pozitivní nebo negativní?

(Studenti touží mít určité vlastnosti, dovednosti, chování, protože se s nimi u svých učitelů nesetkávají nebo studenti by rádi měli takové vlastnosti, dovednosti, chování, protože nějaký z jejich učitelských vzorů je má také.)

Pravda je někde na půli cesty, jelikož studenti cítí potřebu, aby pedagogové tyto body splňovali, nicméně nesetkávají se s nimi ani často. Mohli bychom závěr shrnout tak, že každý ze studentů pravděpodobně potkal během studia typy učitelů, kteří splňovali to, co bylo očekáváno a také ty, kteří ne. Závislosti tak mohou existovat obě - řekněme, že si každý vzal z každého to, co uznal za vhodné.

7. Předpoklad:

V posuzování osobní pedagogické filozofie bude hrát věk významnou roli, protože starší respondenti mají více zkušeností z praxe a reálnější pohled na situaci, z čehož by měl vyplývat také rozdílný hodnotový systém.

Téměř ne. Jediný zásadní rozdíl ukázala oblast motivace, kdy pro studenty starší než je 24 let nesehrává tato schopnost významnější roli. Menší rozdíl jsme ještě našli mezi důležitostmi respektu, kdy pro opět starší respondenty není důležité dosáhnout respektu u svých kolegů a u rodičů svých žáků.

8. Předpoklad:

V posuzování osobní pedagogické filozofie bude hrát pohlaví významnou roli, jednoduše řečeno, z obecného povědomí, že ženy a muži vnímají stejné skutečnosti odlišným způsobem.

Ne. Ženy pouze zacházely ve výpovědích do větších detailů. Popsané oblasti se navzájem slučovaly, ani jedna skupina se výrazně od té druhé nelišila.

9. Předpoklad:

Na FPE převažují vyučující typu logotropa. (teorie)

Ano. Studenti vnímají své vyučující především jako ukázkové odborníky, kteří stále chovají zájem o svůj obor a snaží se pro ně nadchnout také své studenty.

10. Předpoklad:

Studenti na FPE touží spíše po učitelích, kteří jsou více orientováni na své studenty než na vlastní obor.

Ano i ne. Studenti oceňují oborové znalosti a dovednosti u pedagogů, nicméně chybí jim u nich například vyšší schopnost a snaha své studenty povzbudit nebo zájem starat se o pozitivní klima ve svých třídách.

11. Předpoklad:

Studenti budou za jedny z nezákladnějších schopností u svých učitelů považovat ty didaktické, jelikož hledají své vzory a učitele, které budou moci ve svém povolání napodobovat.

Ano. Bezesporu by stálo za vyzkoušení, rozdat naší testovou baterii také studentům bakalářských oborů a porovnat výsledky. Náš předpoklad, že pro téměř „hotové“ učitele by měly didaktické schopnosti jejich vyučujících představovat vysokou důležitost, se naplnil bez výjimky.

12. Otázka:

Do jaké míry je pro studenty FPE důležitá určitá vřelost, přátelskost a schopnost a chuť naslouchat ze strany pedagogů?

Studenti velmi zásadně vyžadují po svých vyučujících empatické jednání, nicméně přátelskost a milé chování už za důležité nepovažují.

13. Otázka:

Se kterými z výčtu mikrotraumat se studenti FPE setkávají nejčastěji?

S učiteli, kteří neprojevovali dostatečné didaktické schopnosti a studentům tak nebyl předveden vzor, který by mohli ve své praxi napodobovat, ale naopak přesný model toho, jak učit nechtějí. Mimo tento fakt je ještě důležité zmínit, že těmito učiteli bývá také často veden nudný a nezábavný výklad, který ve studentech potlačuje chuť a motivaci studovat dále.

14. Otázka + předpoklad:

Která mikrotraumata hodnotí studenti FPE jako nejvíce zátěžová?

Předpokládáme, že to budou především negativní zážitky spojené s ponižováním ze strany učitelů, nekompetentní výukou a nedostatky v komunikaci. (teorie)

Spíše ne. Za nejvíce stresující jsou studenty považovány situace, při kterých učitelé kladou na své posluchače neadekvátně vysoké nároky. Prožívání situací, kdy jsou studenti ponižováni, sice také prokázalo zvýšené hodnoty, tak vysokých jako jsou u nepřiměřených požadavků, ale kupodivu nedosáhly. Tento jev přisuzujeme především faktu, že respondenti nebývají naštěstí ponižováni tak často.

15. Předpoklad:

Studenti učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ se se zátěžovými situacemi dostávají do styku častěji než studenti pro MŠ a 1. stupeň ZŠ a zároveň studenti 1. skupiny budou vykazovat vyšší míru traumatizace než studenti 2. skupiny.

Ano, a to výrazně u obou případů. U druhé skupiny vyšly prokazatelně nižší hodnoty u častosti negativních zkušeností a také u intenzity prožívání těchto situací.

16. Otázka vycházející z předpokladu:

Mohou mít vysokoškolští učitelé zásadní vliv na rozvoj sebeobrazu studentů a na záporné pocity ohledně studia na FPE?

Ano. Studenti uvedli, že více než často cítí v závislosti na svých učitelích pocity marnosti, apatie, rezignace, zoufalství, beznaděje a frustrace.

17. Předpoklad:

Studenti často vážně přemýšlejí o ukončení svého studia na FPE. (předvýzkum)

Ne. Z výsledků vyplývá, že všichni studenti přemýšlejí o ukončení studia v průměru méně než občas, avšak tyto situace je poměrně výrazně zasahují.

18. Otázka:

Jaké charakteristiky studenti FPE nejvíce očekávají od svých vyučujících?

Férovost, didaktické schopnosti, inteligenci, respekt ke svým studentům a empatii.

19. Otázka:

Do jaké míry se s těmi nejdůležitějšími charakteristikami u svých učitelů setkávají?

V průměru dostatečně. Korelace mezi těmito jevy sice nedosahovaly těch zcela nejvyšších hodnot, nicméně vycházely v pozitivních závislostech.

20. Otázka:

Ve kterých oblastech je největší rozpor mezi mírou očekávání a konečným naplněním?

Ten nejzásadnější nalezneme v oblasti didaktiky u studentů učitelství pro vyšší stupně. Míra očekávání je vysoká, míra naplnění nízká. Znamená to tedy velmi negativní výsledek týkající se oborů zaměřených na učitelství pro 2. stupeň ZŠ a učitelství SŠ, kdy budoucí učitelé nemají pocit, že by jim při studiu na FPE byly dostatečným způsobem ukazovány ty správné didaktické dovednosti.

Druhý nejvyšší rozpor přinesla schopnost, nebo chcete-li ochota, přiznat chybu. Zde se dostáváme k již dříve zmíněnému porovnání s kvalitativním výzkumem. Studenti sami od sebe požadují, aby se stali pedagogy, kteří chybu umějí přiznat. Existuje zde možnost, že povědomí o této schopnosti mají právě z důvodu, že se s tím při svém současném studiu nesetkávají dostatečně.

21. Otázka:

U jakých odpovědí se respondenti nejméně shodovali?

Největší směrodatné odchylky se vyskytly u jevů soustředěných na frustraci a na výši frustrační tolerance. Například to byly konkrétně zažívané pocity frustrace a zoufalství nebo přemýšlení o ukončení studia, a to v obou oblastech - jak v oblasti frekvence, tak intenzity prožitku. Vysoký rozdíl týkající se míry prožívání ještě přinesly situace, kdy vyučující sráží studentům sebevědomí.

8 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ

Výzkum naší diplomové práce můžeme hodnotit jako úspěšný. Především ve své kvalitativní části přinesl velmi vyčerpávající a obohacující výpovědi, ze kterých si snad čtenáři a troufáme si tvrdit, že i většina z odpovídajících respondentů odnese přesně to, co právě potřebuje. Zdali je to zamyšlení se sám nad sebou, směřováním své profesní orientace či nad něčím jiným, ponecháme na individuální preferenci.

Výsledek, který ještě v závěru zopakujeme a zdůrazníme, jelikož nám připadá velmi zajímavý a překvapivý je, následující: Studenti FPE nepovažují za důležitou osobnostní vlastnost „být sebevědomý“, což je ve zcela zásadním rozporu minimálně se zkušenostmi, které jsou ve vysoké míře slýchávány především v době výstupových praxí. Při nich studenti velmi často popisují, jak málo si věří a že je toto nedostatečné smýšlení jich samotných o sobě výrazně limituje při výkonu učitelského povolání.

Kvantitativní zkoumání také dokázalo odpovědět na kýžené otázky, dovolíme si opět vyzdvihnout nejzásadnější poznatek, který v této oblasti zní: Dle respondentů studujících učitelství pro 2. stupeň ZŠ a učitelství pro SŠ pedagogové na FPE nedosahují očekávaných didaktických kvalit. Je nasnadě říci, že tento výsledek si žádá o další zkoumání.

V návaznosti na předchozí odstavec se zamyslíme nad potencialitami využití této práce. Spatřujeme možnost dále pracovat s využitou testovou baterií a to v několika rovinách. První z nich, jak právě bylo zmíněno, by bylo rozdělení dotazníků všem ročníkům na všech katedrách FPE. S výsledky by se dalo pracovat rozlišným způsobem. Jen uvedeme ty nejzákladnější a těmi mi byly: porovnání výsledných hodnot mezi bakalářskými a magisterskými obory; porovnání výsledných hodnot mezi jednotlivými aprobacemi u učitelství pro SŠ.

Druhou variantou je provést výzkumné šetření také na ostatních pedagogických fakultách v České republice a na základě výsledků pak zjistit, jak si stojí pedagogové připravující budoucí učitele na jiných místech a zdali o mikrotraumatech přemýšlejí všichni studenti stejně, nezávisle na prostředí vysoké školy. Taková vyhodnocení už by mohla být zásadní a vyprovokovat možná i následné diskuze na téma vysokoškolských učitelů.

RESUMÉ

Tato diplomová práce pojednává o tématu vysokoškolského pedagoga v celé jeho šíři. Za cíl si klade odpovědět na otázku, jaké charakteristiky jsou pro studenty FPE důležité u jejich vyučujících a do jaké míry se s nimi reálně setkávají. Dále má v úmyslu přijít na to, jaká mikrotraumata jsou studentům FPE způsobená právě jejich učiteli a jak moc jsou jimi poznamenáni. Nakonec se zabývá osobní pedagogickou filozofií budoucích pedagogů. V teoretické části odpovídá na palčivou otázku, které osobnosti by se vysokoškolským učitelem měly stávat, zabývá se podmínkami, díky nimž by se již stávající učitelé na vysokých školách měli adekvátně rozvíjet. Dotýká se také velmi aktuálního tématu, a to prestiže učitelů obecně. Následně zpracovává oblast mikrotraumat; jak je vnímají vysokoškolští studenti a co každý z vyučujících může dělat lépe tak, aby co nejvíce pomohl prevenci těchto negativních jevů. Uvedeny jsou mnohé ze zahraničních i českých přehledových studií, které se alespoň okrajově dotýkají zvoleného tématu. První díl praktické části zkoumá za pomoci rozsáhlého kvalitativního výzkumu, jakými by se chtěli studenti FPE stát učiteli. Druhý díl praktické části pak kvantitativním výzkumem zpracovává otázky zaměřené na vysokoškolského učitele. Nejprve se věnuje negativním jevům, se kterými se studenti při svém studiu u vyučujících setkávají a následně osobnostním vlastnostem, schopnostem, dovednostem a znalostem, které jsou vyžadovány u pedagogů působících na FPE. Výzkumy přinesly očekávané výsledky a dá se konstatovat, že minimálně v některých oblastech byly předpoklady naplněny až vysoko nad očekávání. Pro ještě vyšší výpovědní hodnotu by bylo vhodné rozdat testovou baterii všem ročníkům i oborům na FPE a vyhodnocovat dílčím i souhrnným způsobem.

Klíčová slova: vysokoškolský učitel; osobnost ideálního učitele; mikrotrauma; přehledové studie; osobní pedagogická filozofie studentů FPE; charakteristiky ideálního vysokoškolského učitele; míra očekávání; míra naplnění; frekvence prožívaného jevu; intenzita prožitku; mikrotraumata způsobená vysokoškolským učitelem; předvýzkum; kvalitativní výzkum; kvantitativní výzkum

SUMMARY

This thesis deals with the extensive topic of university teacher. The main aims of it are to answer questions such as: which characteristics of the professor are most crucial for their students and to what extent are these characteristics met in real life. Another intention of this thesis is to detect which micro-traumata are caused to students at Faculty of Education (FPE) by their teachers and to what degree are students affected by it. Finally, it is concerned with the personal pedagogical philosophy of teachers-to-be. Which types of personalities should become university professors is a very compelling question contained in the theoretical part. This part then processes conditions which are necessary for an adequate development of university professors. The status of teachers in general is an upcoming topic as well. Afterwards, micro-trauma is the focusing issue; how are they perceived by students and what can be done by every professor to ensure the prophylaxis of these negative phenomena is achieved. A great deal of survey studies about our place of interest are implied from both, Czech and foreign resources. The first portion of the practical part explores the idea of a teacher into whom FPE students would like to transform in their future career. The second portion answers questions about university professors. Initially, it focuses on negative phenomena which can be found among students' studies at the FPE, moreover it deals with personal characteristics, abilities, skills and knowledge which are required to be an apt professor at FPE. All of the survey researches have brought the results we had hoped for and it can be stated that the assumptions were fulfilled more so than originally anticipated, at least for some areas. To achieve an even higher predictive value it would be necessary to distribute a test battery to all study fields and their grades and evaluate the results in both ways — constitutively and comprehensively.

Key words: university professor, personality of an ideal professor, micro-trauma, survey studies, students at FPE and their personal pedagogical philosophy, characteristics of an ideal university professor, rate of expectation, rate of fulfillment, frequency of an experienced phenomenon, intensity of experience, micro-traumata caused by university professors, pilot study, qualitative survey research, quantitative survey research

POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

LITERATURA

- ATKINSON, L. Rita. *Psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-640-3
- DRAPELA, J. Viktor. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-251-3
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- GILLERNOVÁ, Ilona. KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3472-9
- GÖBELOVÁ, Taťána. SEBEROVÁ, Alena. *Profesiografické otázky učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-197-8
- HARTL, Pavel. HARTLOVÁ Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3037-0
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2014. ISBN 978-80-247-3704-1
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9
- KRYKORKOVÁ, Hana. VÁŇOVÁ, Růžena a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3
- MEARNS, Dave. THORNE, Brian. *Terapie zaměřená na člověka*. Praha: Grada Publishing a.s., 2013. ISBN 978-80-247-3881-9
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-7184-926-X
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, Jan. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- POSPÍŠIL, Radek. *Kapitoly k aktuálním problémům pedagogiky*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-096-8
- ROGERS, Carl. *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In KOCH, Sigmund. *Psychology: a Study of Science*. Vyd. 3. New York: McGraw-Hill, 1959, s. 184-256. Dostupné z: WWW. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.191039>
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 6. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3133-9
- ŘEHOŘKOVÁ, Marie. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 1989, 1990. ISBN 80-210-0318-9

SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0

ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0025-0

ŠIMÍČKOVÁ-ČIŽKOVÁ, Jitka a kol. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister a principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3

STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-21-7

THORNE, Brian. *The Mystical Power of Person-Centred Therapy*. London: Whurr, 2002. ISBN 978-1-86156-328-6

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

ODBORNÉ ČASOPISY

UNIVERSITAS - březen 2008

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost učitele* [online]. 2009. [cit. 1. února 2017]. Dostupné z WWW:

<<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>>

KOHOUTEK, Rudolf. *Charakter jako složka osobnosti* [online]. 2008. [cit. 10. února 2017]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-a-charakter>>

KOHOUTEK, Rudolf. *Stresy a psychická traumata studentů vysokých škol* [online]. 2014. [cit. 15. února 2017]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1408/stresy-a-psychicka-traumata-studentu-vysokych-skol>>

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychická traumatizace vysokoškolských studentů* [online]. 2008. [cit. 15. února 2017]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/vysokoskolsky-ucitel-a-psychicka-traumatizace-studentu>>

Centrum pro výzkum veřejného mínění. *Prestiž povolání-únor 2016* [online]. 2016 [cit. 13. února 2017] Dostupné z WWW: <http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf>

SLOVNÍK CIZÍCH SLOV *Mikrotrauma*. [online]. 2005-2017 [cit. 14. února 2017]. Dostupné z WWW:

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=mikrotrauma&typ_hledani=prefix>

LAMBROU, Peter. *Traumas big and small have lasting effect*. [online]. 2012 [cit. 15. února 2017]. Dostupné z WWW:

<<http://www.codetoy.com/traumas-big-and-small-have-lasting-effects/>>

Závěrečné-práce.cz *Jak úspěšně čelit psychickým mikrotraumatům aneb „pane profesore, nekřičte na mě“*. [online]. 2016 [cit. 15. února 2017]. Dostupné z WWW:

<<https://www.zaverecne-prace.cz/aktuality/jak-uspesne-celit-akademickym-psychickym-mikrotraumatum-aneb--pane-profesore-nekricte-na-me>>

PŘÍLOHY

1) TESTOVÁ BATERIE

1A) KVALITATIVNÍ ČÁST

PROFIL VŠ UČITELE NA FPE

Obor:

Ročník:

Věk:

Pohlaví:

MOJE OSOBNÍ PEDAGOGICKÁ FILOZOFIE

Instrukce: Nejprve prosím napište alespoň 5 bodů (vlastností), které byste vy jako učitelé chtěli splňovat.

Já sám chci být učitelem, který:

1B) KVANTITATIVNÍ ČÁST - A

I. ČÁST

Instrukce:

Přečtěte si následující autentické výroky vašich spolužáků, ve kterých formulovali zátěžové situace ve škole. Do levého sloupce **napište číslo od 1 do 5** v závislosti na tom, jak často se s danými situacemi setkáváte během vašeho studia. Do pravého sloupce **napište číslo od 1 do 5** podle toho, jak intenzivně tyto situace vnímáte.

levý sloupec				
FREKVENCE				
(jak často se se situací setkávám)				
nikdy	výjimečně	občas	často	velmi často
1	2	3	4	5

pravý sloupec				
INTENZITA PROŽITKU				
(jak moc mě daná situace zasáhla)				
vůbec	málo	středně	velmi	extrémně
1	2	3	4	5

Dostal/a jsem se do situace, kdy...

- ... studenti nechápali, co po nich vyučující žádá; případně nevěděli, jak opravit svou chybu.
- ... se studenti báli na hodinách promluvit, jelikož měli strach z toho, že je učitel opakovaně poníží.
- ... si studenti při pohledu na učitele říkali, že takhle učit rozhodně nikdy nechtějí.
- ... se studenti cítili frustrovaní, jelikož jim vyučující neustále dával najevo, jak jsou neschopní.
- ... byl učitel zcela neústupný; neochotný se studenty řešit problém, což vedlo k následné rezignaci a apatii.

Zažil/a jsem pedagoga, který...

- ... byl zcela evidentně znechucený svou prací a nejevil zájem o svůj obor.
- ... nejevil zájem o své studenty a orientoval se striktně na obor.
- ... nedokázal propojit teorii s praxí a studenti tak neviděli využitelnost předmětu.
- ... kladl na své studenty přehnané, neadekvátní nároky, které vedly k pocitům zoufalství a beznaděje.
- ... svým studentům tak srazil sebevědomí, že nyní váhají, zdali vůbec chtějí jít učit.
- ... měl tak nízké oborové znalosti a dovednosti, že studentům připadalo zbytečné na jeho hodinách být.

Setkal/a jsem se s...

- ... rezignovaným, až vyhořelým učitelem, který své studenty nedokázal namotivovat.
- ... lhostejným, netečným a pasivním učitelem, který ve studentech spíše potlačil zájem o svůj obor.
- ... arogantním a ironickým učitelem, který tak vytvářel nepřijemné prostředí ve třídě.
- ... učitelem, který se svými studenty vůbec nekomunikoval a dostával je tak do stresových situací.
- ... učitelem, který vedl nudný a nezábavný výklad a nezajímal se o to, že ho jeho studenti vůbec nevnímají.

Já osobně jsem zažil/a... (v závislosti na učiteli)

- ... pocity marnosti, apatie, rezignace.
- ... pocity zoufalství, beznaděje, frustrace.
- ... že mě vyučující ponížil.
- ... že jsem chtěl/a se studiem skončit.

1c) KVANTITATIVNÍ ČÁST - B

2. ČÁST

Instrukce: Přečtěte si následující charakteristiky učitele a posuďte, nakolik se s nimi ztotožňujete. V prvním sloupci kroužkujte, jak moc je pro vás osobně daný jev důležitý. Ve druhém sloupci kroužkujte, do jaké míry se s takovými učiteli setkáváte při svém studiu.

Očekávám, že vysokoškolský učitel bude:	POTŘEBA (jak moc je to pro mě důležité)					NAPLNĚNÍ (jak často se s takovým učitelem setkávám)				
	zcela nedůležité	málo důležité	středně důležité	velmi důležité	nepostrá- datelné	nikdy	výji- mečně	občas	často	neur- tále
1) pozitivní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) inteligentní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) empatický, lidský	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) férový	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) sebevědomý	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) inspirovat, mít charisma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) vstřícný a ochotný	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) přátelský a milý	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) mít schopnost povzbudit	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) důsledný	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) mít autoritu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) aktivní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) vytvářet pozitivní klima	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) motivovat své studenty	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15) respektovat své studenty	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16) umět přiznat chybu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17) mít zájem o svůj obor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18) odborníkem v oboru	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19) propojovat teorii s praxí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20) schopný didaktik	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Výzkumný tým z Katedry psychologie na FPE Vám mnohokrát děkuje za Váš čas. Ceníme si Vašich názorů!

2B) ARITMETICKÝ PRŮMĚR A SMĚRODATNÁ ODCHYLKA U SKUPINY STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO MŠ

A 1. STUPEŇ ZŠ

Ar. pr. - MŠ + 1. st.																			
A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
2,86	2,22	2,81	2,38	2,03	1,92	2,52	2,84	2,84	2,22	1,78	1,94	1,92	2,33	1,75	2,60	2,37	2,48	1,90	2,24
B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20
2,90	2,83	2,95	2,97	2,76	2,17	2,68	2,95	3,65	2,86	1,94	2,19	2,19	3,06	2,29	2,63	2,84	3,10	2,70	2,75
C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
4,05	4,43	4,56	4,59	3,37	4,08	4,13	3,81	3,97	3,98	3,87	3,86	4,08	4,41	4,35	4,40	4,46	4,13	4,57	4,27
D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
3,32	3,83	3,10	3,32	3,78	2,90	3,21	3,03	2,86	3,37	3,37	3,22	3,08	2,86	3,11	2,92	4,00	3,87	3,06	3,27
Sm. odch. - MŠ + 1. st.																			
A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
0,96	0,92	1,11	1,00	0,89	0,84	0,91	1,06	1,03	0,86	0,88	0,87	0,90	0,89	0,73	1,05	1,09	1,05	0,99	1,23
B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20
1,06	1,29	1,24	1,39	1,39	1,15	1,04	1,16	1,16	1,39	1,14	1,14	1,21	1,27	1,30	1,21	1,41	1,41	1,62	1,52
C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
0,93	0,75	0,58	0,63	0,86	0,74	0,65	0,73	0,76	0,79	0,83	0,85	0,74	0,63	0,67	0,68	0,56	0,93	0,61	0,62
D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
0,64	0,49	0,79	0,75	0,86	0,75	0,62	0,76	0,66	0,86	0,72	0,84	0,60	0,56	0,74	0,84	0,73	0,77	0,96	0,76

