

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

HUMANISTICKÁ PSYCHOLOGIE A
UPLATŇOVÁNÍ JEJÍCH PRVKŮ V PROCESU
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A V ZAHRANIČÍ

Bakalářská práce

Kristýna Spourová

Psychologie se zaměřením na vzdělávání (2011-2013)

Vedoucí práce: **PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.**

Plzeň, březen 2013

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 31. března 2013

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce paní PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D. za odborné a podnětné vedení mé bakalářské práce, za milý a vstřícný přístup a za cenné rady, které mi při vypracování bakalářské práce poskytla.

Take bych ráda poděkovala paní Mgr. Vladimíře Lovasové Ph.D. za konzultaci mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod	6
1 Vznik a vývoj humanistické psychologie	8
1.1 Podmínky vzniku humanistické psychologie	8
1.2 Principy humanistické psychologie	8
2 Výzkumy zabývající se humanizací vzdělávání	11
3 Prvky humanistické psychologie ve vzdělávání	12
3.1 Opravdovost facilitátora učení	12
3.2 Oceňování, přijetí, důvěra	13
3.3 Empatické porozumění	13
4 Porovnání tradičního přístupu ke vzdělávání a vzdělávání zaměřeného na člověka... 14	
4.1 Charakteristiky tradičního přístupu	14
4.2 Charakteristiky učení zaměřeného na člověka	15
4.3 Co přístup zaměřený na člověka znamená pro učitele	17
5 Tendence vývoje vzdělávacího procesu v ČR a zahraničí	18
5.1 Tendence vývoje vzdělávacího procesu v ČR	18
5.2 Tendence vývoje zahraničního kurikula	20
5.3 Alternativní školy	22
5.4 Vývoj kurikulů ve vybraných evropských zemích	24
5.4.1 Nizozemsko	24
5.4.2 Dánsko	25
5.4.3 Rakousko	26
5.4.4 Slovinsko	26
5.4.5 Litva	27
6 Současný stav humanizace vzdělávání	28
6.1 Cíle výzkumu	28

6.2	Výzkumné metody	28
6.3	Analýza dat	29
6.3.1	Otevřené kódování	29
6.3.2	Axiální kódování	31
6.3.3	Selektivní kódování.....	31
6.4	Interpretace dat	44
6.4.1	Střední škola.....	44
6.4.2	Vysoké školy	46
6.5	Závěrečné hodnocení	49
6.5.1	Střední školy.....	49
6.5.2	Vysoké školy	50
	Závěr.....	52
	Resumé	54
	Seznam použité literatury a pramenů:	55
	Seznam příloh.....	57

Úvod

Ve své bakalářské práci se budu zabývat tématem humanistické psychologie a uplatňováním jejích prvků v procesu vzdělávání. Nejprve se zaměřím na vznik a vývoj tohoto psychologického směru jako takového a pokusím se vystihnout jeho hlavní podstatu a význam. Dále věnuji pozornost i některým nejdůležitějším představitelům humanistické psychologie, kteří se na jejím rozvoji podíleli významnou měrou. S pomocí odborné literatury se také pokusím vystihnout její praktické využívání ve školním prostředí. Dále se pokusím přiblížit vývojové tendence ve vzdělávání a pedagogických procesech v České republice i v různých zemích Evropské unie, které pak budou předmětem empirického výzkumu. Do práce zařadím i kapitolu, která se bude zabývat vědeckými výzkumy, které se zaměřovali na zjišťování stavu a vývoje humanizace školního prostředí a vlivem humanistické psychologie na vzdělávání. Nebude chybět ani kapitola zabývající se alternativními školami využívajícími humanistických principů a prvků.

V praktické části své bakalářské práce se zaměřím na empirický výzkum a formou kvalitativních rozhovorů s jedním českým a pěti zahraničními studenty, ať už bývalými nebo stávajícími, se pokusím alespoň nahlédnout na problematiku a aktuální stav využívání prvků humanistické psychologie v praxi na dnešních středních a vysokých školách. Budu tedy zjišťovat, zda se alespoň některé z prvků humanistické psychologie vyskytují v dnešním procesu vzdělávání, a to se pokusím zjistit jak v České republice, tak i v některých dalších zemích Evropské unie. Z analýzy výsledků a získaných poznatků se v závěru vynasnažím popsat aktuální situaci humanizace vzdělávání České republiky i v zahraničních zemích, popřípadě se pokusím podat nějaká doporučení, která by podle mého názoru pomohla ke zlepšení aktuální situace na školách

Toto téma jsem si vybrala, protože jsem se s ním letmo seznámila již minulý školní rok v předmětu Aplikovaná psychologie, a tato problematika mě velmi zaujala. Díky tomuto předmětu jsem si v minulém letním semestru nastudovala knihu Způsob bytí od Carla R. Rogerse, která bude jedním ze stěžejních zdrojů pro mou práci. Jelikož byla tato kniha opravdu zajímavá a velmi přínosná, inspirovala mě k tomu, abych se o téma zajímala více do hloubky. Proto jsem se rozhodla využít získané vědomosti k napsání bakalářské práce a ještě je tak prohloubit. Navíc jsem pro předmět Aplikovaná psychologie vedla rozhovory se svými spolužáky na studijním pobytu v Portugalsku, které nyní mohu využít pro výzkumnou část bakalářské práce a díky nim budu provádět kvalitativní výzkum v rámci zjišťování úrovně humanizace školství i v jiných zemích Evropské unie. Během

tohoto pobytu jsem se navíc začala více zajímat o alternativní školy různých evropských zemích, a jejich humanistický přístup ke vzdělání a i jejich princip fungování se pokusím přiblížit v jedné z následujících kapitol.

Především je ale toto téma dnes poměrně aktuální, na humanizaci školství se v posledních letech klade velký důraz a vytvářejí se stále nové metody poskytující vzdělání zábavnou formou a vyvíjí se také tlak na učitele, kteří by se měli adaptovat na tyto změny ve školství a přizpůsobovat se novým metodám učení.

Od této bakalářské práce očekávám to, že mi pomůže prohloubit si teoretické znalosti o zvoleném tématu a zároveň i díky rozhovorům si dokážu udělat představu o tom, jakým směrem se dnes humanizace vzdělávání ubírá. Ale vzhledem k tomu, že bych svůj budoucí profesní život chtěla směřovat do prostředí pomáhajících profesí, byla bych především ráda, kdybych díky této práci získala takové informace, znalosti a dovednosti, které bych pak mohla prakticky využít jak v pracovním, tak v osobním životě.

1 Vznik a vývoj humanistické psychologie

V následující kapitole se budeme zabývat podmínkami vzniku a samotným vývojem tohoto významného psychologického směru, jež zaujal významnou pozici vedle dalších dvou psychologických proudů, behavioristickou a psychoanalytickou psychologií.

1.1 Podmínky vzniku humanistické psychologie

Nakonečný (2003) uvádí, že až do minulého století byla jedním z nejvýznamnějších psychologických směrů behavioristická psychologie, která dává důraz na studium vnějších projevů chování pomocí objektivních vědeckých metod, což je dnes už ale považováno za poněkud zastaralé. Problematické se zdá to, že mnohé poznatky získávané vědeckými pokusy na zvířatech, byly těžko aplikovatelné na chování člověka.

To se změnilo počátkem šedesátých let minulého století, kdy „končí epocha odlidštění člověka: slova jako cíl, vůle, sebeprožívání, vědomí, vhléd, která byla ze slovníku tzv. behaviorálních věd jako ‚nevědecká‘ vyloučena, se znovu triumfálně prosazují, nikoliv jako abstraktní filozofické pojmy, ale nezbytné ‚deskriptivní nástroje‘“.¹

Humanistická psychologie vznikla jako reakce na krizi behaviorismu, který spíše vyhovoval rychle se vyvíjející industriální společnosti, a proto musel nutně v 60. letech, kdy se změnila poměry ve společnosti, přenechat místo jinému, lidštějšímu a více psychologickému směru. J. Cohan ji dokonce nazval jako návrat k „psychologické psychologii“.² Proto v roce 1962 založil významný americký psycholog Abraham Harold Maslow v Americe Společnost pro humanistickou psychologii.³

1.2 Principy humanistické psychologie

Nejlépe si základní principy humanistické psychologie přiblížíme tím, že se je pokusíme vystihnout z hledisek nejvýznamnějších představitelů tohoto psychologického směru. Hned na začátku se ale potýkáme s problémem, kdo byl vlastně zakladatelem

¹ HOSKOVEC, Jiří, NAKONEČNÝ, Milan, SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Psychologie XX. století*. Vyd. 2., Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0300-4 s. 152

² <http://www.psychoweb.cz/psychologie/maslow-abraham-h---humanisticka-psychologie--seberealizace/> [8. 4. 2013]

³ <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/humanisticka-psychologie> [8. 4. 2013]

humanistické psychologie. Dostupné zdroje se rozcházejí, nebudeme se tedy pokoušet přiřadit zásluhy o vznik tohoto směru jednomu tvůrci, ale uvedeme si jich hned několik.

Za jedno ze základních východisek humanistické psychologie je považován „holistický koncept organismického sebeuskutečňování“ Kurta Goldsteina, který se zabývá optimálním vztahem mezi organismem a jeho přirozeným prostředím.⁴ Tento německý psychiatr a neurolog považoval potřebu sebeaktualizace, na rozdíl od Maslowa, za jedinou motivační, hybnou sílu organismu. Organismus považoval za celek, jehož součástí jsou tělo a osobnost, které jsou od sebe neoddělitelné.

Za jednoho z tvůrců je také považován Abraham Harold Maslow. Kvůli alkoholismu svého otce a neustálému nátlaku matky měl neradostné dětství a depresivní stavy si odnesl až do dospělosti. Ve Wisconsinu vystudoval na univerzitě psychologii a započal zde i spolupráci s Harrym Harlowem, který je známý díky svým pokusům na opičích mláďatech. Po studiích se vrátil do New Yorku a zde začal spolupracovat s Edwardem Thorndikem. V této době se začal zajímat o výzkum lidské sexuality a následně o humanistickou psychologii.⁵ Právě díky pokusům s opicemi vznikla Maslowova teorie potřeb jako motivačních sil stimulující naše chování. Zde upozorňuje na nejvyšší potřebu, potřebu sebeaktualizace, kde tvrdí, že člověk by se měl stát tím, čím se může stát. Člověk jako osobnost by tedy uspokojováním svých potřeb měl dosáhnout naplnění svých možností a tím dosáhnout seberealizace, sebeaktualizace.⁶

Dalším průkopníkem myšlenky humanismu byl Carl Rogers. Jako jeden z prvních začal kritizovat přístup medicíny a psychiatrie k pacientům. Tvrdil, že pokud budeme k pacientovi, v jeho podání ke klientovi, přistupovat jako k nějakému objektu, který je potřeba pouze zanalyzovat a „opravit“, nikdy nedosáhneme takových výsledků, jako když zvolíme osobní přístup ke klientovi a budeme se opravdu snažit porozumět jeho problémům. V přístupu ke klientovi přikládal největší význam empatickému porozumění terapeuta, autentičnosti a bezvýhradnému pozitivnímu vztahu terapeuta ke klientovi. Stejně principy aplikoval do vzdělávání. Klade důraz především na to, aby v centru zájmu byl žák, nikoliv učitel. Učitel by měl být spíše facilitátor, který věří v samostatnost a schopnosti

⁴HOSKOVEC, Jiří, NAKONEČNÝ, Milan, SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Psychologie XX. století*. Vyd. 2., Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0300-4 s. 157

⁵ <http://webspaceship.edu/cgboer/maslow.html> [8. 4. 2013]

⁶ <http://www.psychoweb.cz/psychologie/maslow-abraham-h---humanisticka-psychologie--seberealizace/> [8. 4. 2013]

žáka, vytváří spolu s žáky podporující a důvěrnou atmosféru ve třídě. Poskytuje vědomosti takovou formou, aby byl žák motivován k samostatnému a zodpovědnému přístupu ke vzdělání a aby byl sám zapojen do tvorby procesu vzdělávání. Žák by se měl identifikovat s učivem a měly by se během tohoto procesu vyvíjet a formovat jednotlivé složky jeho osobnosti. (Rogers, 1998)

Humanistická psychologie se neshoduje s tvrzením psychoanalýzy, že osobnost člověka tvoří pouze zkušenosti získané během života. Nesouhlasí ani s behavioristickým pohledem, který prezentuje chování člověka jako pouhé reagování organismu na vnější podněty. Naopak „, zdůraznila sílu jedince zvolit si svůj vlastní způsob chování a právo naplnit svůj život podle vlastního uvážení, tvrdila, že jednání člověka by se nemělo posuzovat podle údajů objektivních vědeckých měřítek, ale podle vlastních hodnot člověka.“⁷ Bere v potaz člověka jako jedinečnou a individuální bytost a snaží se vytvořit ideální podmínky pro ideální a všestranný rozvoj osobnosti. (Kosíková, 2011)

Humanistickou psychologií se nechaly inspirovat mnohé terapie. I přes jejich různorodost jsou všechny založeny na principu, který říká, že: „, každý člověk má své vnitřní zdroje růstu a sebeuzdravení a že cílem terapie není klienta změnit, ale odstranit překážky, jako například špatné sebepojetí nebo popírání citů tak, aby klient mohl tyto vnitřní zdroje využít. Terapeut klienty nevede k vědeckému ideálu duševního zdraví, ale pomáhá jim růst tak, aby dosáhli svého nejlepšího já.“⁸

Principy a humanistické psychologie a její prvky, které si přiblížíme v jedné z následujících kapitol, nám pomůžou lépe se zorientovat a pochopit význam humanizace vzdělání, jejímž aktuálním stavem v evropském školství se budeme zabývat v praktické části. Humanizace vzdělávání staví své základy právě na principech humanistické psychologie. Jejím cílem je vytvořit ideální vzdělávací prostředí pro ideální rozvoj člověka jako celé osobnosti. A prvky humanistické psychologie jsou prostředky, které dopomáhají humanizace dosáhnout. „Princip humanizace požaduje harmonický rozvoj každé osobnosti, společnosti i přírodního životního prostředí člověka. Za cíl výchovy, za nejvyšší účel lidského života člověku stanovuje dobrou orientaci ve světě a schopnost vlastního sebezdokonalování, stejně jako umění být sám sebou, včetně vlastní seberealizace“.⁹

⁷ HUNT, Morton. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7367-175-1 s. 559

⁸ HUNT, Morton. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7367-175-1 s. 559

⁹http://welcome.wz.cz/pedagogika/pojeti_vychovy.doc [15. 3. 2013]

2 Výzkumy zabývající se humanizací vzdělávání

Rogers ve své knize z roku 1998 uvádí, že vývojem humanizace vzdělávání započal již v 60. letech minulého století. Mnozí psychologové se zaměřili na výzkum vlivu mezilidských vztahů. Například americký psycholog Aspy v roce 1965 provedl výzkum, kde sledoval zlepšování čtení ovlivňované pozitivními vztahy ve třídě, dále z tohoto pohledu zkoumal v roce 1967 a 1969 změny v kognitivním rozvoji. Výzkumy vlivu mezilidských vztahů se zabýval i Pierce, který v roce 1966 prováděl výzkum zaměřující se na pozitivní dopady na průměrný prospěch. V tom samém roce Schmuck vyzkoumal, že kvalitní mezilidské vztahy dokážou pozitivně působit na míru důvěry a sympatií ve třídě, čímž přispívají i k lepšímu samostatnému využívání schopností žáka a vírou v jeho vlastní schopnosti, dovednosti a osobnost vůbec.

V roce 1971 prováděl Aspy výzkum, ze kterého pro humanizaci vzdělávání vzešly poměrně zásadní informace. Zjistil, že „je možné poměrně přesně vybrat osobnosti učitelů, kteří disponují těmi interpersonálními kvalitami, jež se ukázaly obzvláště napomáhající učení celou osobností.“¹⁰ V následujícím roce Aspy další výzkumnou studií podložil svá tvrzení z předchozího výzkumu, a navíc ještě publikoval svá nová zjištění, která tvrdí, že vlastnosti a interpersonální kvality, tolik potřebné pro učitelské povolání, mohou být odhadnuty buď samotným učitelem nebo někým druhým, každopádně tyto poznatky by měla využívat škola, která díky tomu může zkvalitnit a zefektivnit nejen výukový proces, ale i prostředí ve třídách. (Rogers, 1998)

Všechny zde zmíněné studie a výzkumy potvrzují, že přístup zaměřený na člověka podporuje lepší a smysluplnější učení a usnadňuje jeho proces. Zároveň ale žákům neposkytuje pouze více znalostí či lepší známky, ale i rozvíjí jejich osobnost. (Rogers, 1998)

¹⁰ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 230

3 Prvky humanistické psychologie ve vzdělávání

Humanistická psychologie se tedy navrácí k „psychologické psychologii“, proto jsou prvky psychologie aplikovány i ve vzdělávání. „Stěžejním úkolem psychologie je podílet se na rozvíjení schopností jedince řešit problémy, výběrově se rozhodovat, získávat hodnotový postoj ke světu, směřovat k cílům, účelně jednat podle vlastních představ a přijatých hodnot.“¹¹

Carl Rogers viděl uplatňování humanistické psychologie ve vzdělávání především v „učení celou osobností, při které se pocity a myšlenky spojují.“¹² Podle něj je nejdůležitější, aby se kognitivní učení propojilo s učením emočně prožitkovým. Tyto dva druhy učení podle něj spolu velmi úzce souvisí. Učení celou osobností definoval jako „jednotné učení na kognitivní, emocionální a organismické úrovni, s plným vědomím rozdílných aspektů tohoto jednotného učení.“¹³ Laicky řečeno, snáze a lépe se učím, pokud obsah učiva i emočně „odžiju“, pokud si k němu vztáhnu nějakou prožitou emoci či vzpomínku. Dále Rogers (1998) ve svém díle zmiňuje podmínky, ve kterých by se ideálně rozvíjelo jak intelektové, tak i emocionálně prožitkové učení. Nyní už se tedy soustředíme na konkrétní prvky humanizace vzdělávání.

Než ale začneme zkoumat zmíněné prvky, musíme podotknout, že Carl Rogers se celým tímto tématem zabýval již v 70. letech minulého století, podklady sbíral převážně ve Spojených státech amerických, a přesto, že dílo, ze kterého čerpáme, publikoval poprvé před čtyřiceti lety, jeho myšlenky jsou velmi nadčasové a platné i pro dnešní dobu.

3.1 Opravdovost facilitátora učení

Opravdovost facilitátora učení Rogers považuje za jednu z nejdůležitějších podmínek optimálního průběhu procesu vzdělávání. Za opravdového (autentického) facilitátora považujeme takového, který je ve své profesi skutečně takový, jaký je i mimo svou profesi. Ve vztahu ke svým žákům nepoužívá žádných masek, nepředstírá žádné své vlastnosti, je sám sebou a je žákům dostupný. „Pocity, které facilitátor prožívá, jsou dostupné jeho

¹¹ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2433-1 s. 19

¹² ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 219

¹³ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 221

vědomí, je schopen tyto pocity prožít, být jimi, a je schopen je v případě potřeby vyjadřovat.“¹⁴

3.2 Oceňování, přijetí, důvěra

Dalším velmi důležitým rysem v humanizaci vzdělávání je oceňování žáků. Ovšem ne ve smyslu hodnocení, ale oceňování či přijetí jejich názorů, pocitů, hodnot. Facilitátor dokáže přijmout své žáky takové, jací jsou, se všemi jejich obavami, problémy, pocity vůči učení, občasnou apatií. Důležité je „přijetí individuality druhého jako samostatného člověka, úcta k druhému, který má hodnotu sám o sobě. Jde o prvotní důvěru - víru v to, že tento člověk je již ve své podstatě hodnotný. Facilitátorovo oceňování či přijetí žáků je praktickým výrazem jeho či její základní víry ve schopnosti lidského organismu.“¹⁵

3.3 Empatické porozumění

Empatické porozumění facilitátora žákovi je nedílnou součástí vytváření přirozené (tedy žákem vytvářené) atmosféry. Od facilitátora je vyžadováno, aby dokázal rozpoznat pravé žákovy pocity a adekvátně na ně zareagovat. Měl by také umět vcítit se do žákova postoje, jak ten vnímá samotný proces vzdělávání a jaké emoce a motivaci to v něm vzbuzuje. Je nanejvýš důležité, aby žák dosáhl ve vztahu pocitu porozumění namísto posuzování nebo hodnocení. (Rogers, 1998)

V neposlední řadě ale Rogers (1998) upozorňuje na to, že nemalou úlohu zastává i to, pokud žáci samotní vnímají a do určité míry si i uvědomují toto chování, jednání a postoje facilitátora.

¹⁴ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 225

¹⁵ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 225, 226

4 Porovnání tradičního přístupu ke vzdělávání a vzdělávání zaměřeného na člověka

Abychom pochopili, jakých významných změn chtěl Rogers v přístupu ke vzdělávání dosáhnout, je třeba si z jeho pohledu srovnat dva krajní přístupy ke vzdělání, a to humanistický přístup, pozvolna zaváděný a rozšiřovaný od vzniku humanistické psychologie, ale stále ne většinový, a tradiční přístup, který ač kritizován, má stále velmi silné zastoupení i dnes.

4.1 Charakteristiky tradičního přístupu

a) *Učitelé jsou nositeli vědění, žáci jsou očekávanými recipienty.*

Největším problémem tohoto postoje je vznikající sociální odstup mezi žákem a učitelem.

b) *Přednáška, výklad, popřípadě jiný způsob verbálního vyučování, je hlavním nástrojem předávání znalostí příjemců. Zkoušení zjišťuje míru, do jaké žáci tyto znalosti přijali. Jde tedy o ústřední aspekty tohoto způsobu vzdělávání.*

Zde Rogers zdůrazňuje, že přednášení mělo význam, dokud nebyly dostupné tištěné knihy a vědomosti nebylo možné získat jinou cestou. Zpochybňuje také význam zkoušení jako nástroj moci učitele, jak neustále udržovat studenta v napětí a strachu.

Učitelé jsou nositeli moci, žáci těmi, kteří poslouchají.

Ale i učitelé jsou neustále kontrolováni a usměrňováni svými nadřízenými. Rogers zde kritizuje přílišnou a všudypřítomnou kontrolu shora.

c) *Autoritativní vedení je uznávanou metodou uplatňovanou ve třídě.*

„Autoritativní osoba – učitel – stojí pevně ve středu všeho výchovného dění. Učitel může být vřele obdivován coby pramen poznání, nebo je jím opovrhováno – vždy však stojí v centru všeho dění.“¹⁶

d) *Důvěra je na bodu mrazu.*

Zde se jedná spíše o důvěru ze strany učitele. Učitel nedůvěřuje svým žákům a jejich schopnostem dosáhnout uspokojivých výsledků v jejich práci, proto nad nimi drží neustálý dohled. Jelikož k důvěře ve vztahu jsou zapotřebí dva lidé, nemůže mezi takovýmto učitelem a žákem vzniknout vztah postavený na vzájemné důvěře, i když to nevylučuje vzájemné kladné postoje vůči druhému.

¹⁶ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 244

e) *Subjekty (žáci) jsou nejlépe ovládány tak, že jsou udržovány v občasném či konstantním strachu.*

Dříve se jednalo o fyzické tresty, dnes se setkáváme spíše s psychickým trestáním ve formě výsměchu ze strany učitele před třídou, otevřená či nevhodná kritika nebo vyvíjení přílišného tlaku a požadavků na žáky, kteří pak mají strach ze selhání. „Jejich postavení připomíná postavení otroka zcela oddaného svému pánovi, který rozhoduje o jeho životě či smrti.“¹⁷

f) *Demokracie a její hodnoty jsou v praxi ignorovány a opovrhovány.*

Žáci se sice ve vyučování dozví o principu, vývoji a historii demokracie, v praxi ve třídě to ovšem demokraticky nefunguje. Žáci sami nemohou nijak zasahovat nebo se podílet na výběru formy práce, částí kurikula či na jeho individuálních cílech. Ani sami učitelé se často nemohou podílet na vytváření vzdělávací struktury pro svou třídu a musí dodržovat stanovy určené shora. Toto je přesný opak demokracie. „Školní politická praxe je v nejostřejším protikladu k tomu, co se v ní učí. Zatímco se žáci učí o tom, že svoboda a odpovědnost jsou těmi nejužasnějšími součástmi „naší demokracie“, zakoušejí sami na vlastní kůži bezmocnost, nedostatek svobody a téměř žádnou příležitost rozhodovat či nést zodpovědnost.“¹⁸

g) *Ve vzdělávacím systému není místo pro celé lidi, ale jen pro jejich intelekt.*

Tuto problematiku jsme již zde zmiňovali. Problémem tradičního přístupu je to, že se zásadně a zcela spoléhá jen na kognitivní poznání a emočně – prožitkovou stránku učení nebere v potaz nebo ji dokonce popírá.

4.2 Charakteristiky učení zaměřeného na člověka

a) *Předpoklad*

Facilitátoři či učitelé by měli být schopni vložit dostatečnou důvěru do schopností druhých lidí samostatně myslet a převzít na sebe zodpovědnost za své studium. Tyto vlastnosti jsou předpokladem pro úspěšné vzdělávání dětí i dospělých.

b) *Facilitátoři sdílí s ostatními – žáky, a pokud možno i rodiči či veřejností – odpovědnost za učební proces.*

Odpovědnost za vytváření kurikula a veškeré vzdělávací politiky by měla být sdílená.

¹⁷ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 244

¹⁸ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 245

c) *Facilitátoři zajišťují zdroje učení – z vlastního nitra a vlastní zkušenosti, z knih a dalších materiálů či ze zobecněných zkušeností.*

Samotní žáci či studenti přispívají do procesu vzdělávání svými vlastními zkušenostmi s danou problematikou, facilitátoři umožňují studentům poznat zdroje vzdělávání, se kterými se oni doposud neměli šanci setkat.

d) *Žáci vytvářejí své vlastní studijní programy, a to jak samostatně, tak ve spolupráci s ostatními.*

„Zkoumaje vlastní zájmy konfrontován s bohatstvím zdrojů, které jsou k dispozici, rozhoduje se každý sám o směřování vlastního učení a nese odpovědnost za následky svojí volby.“¹⁹

e) *Je vytvořena facilitativní atmosféra učení.*

Upřímné, podpůrné, chápaní prostředí plné naslouchání vytváří ideální prostředí pro vzdělávání. Zpočátku může toto prostředí vytvářet facilitátor, v dalším průběhu vzdělávacího procesu se však na vytváření takovéto atmosféry čím dál tím více podílejí samotní žáci. Velký význam má i způsob učení jeden od druhého, pro nějž je toto prostředí ideální.

f) *V ohnisku pozornosti učení je především péče o probíhající proces učení.*

Vzdělávání zaměřené na člověka dává důraz především na způsob, jakým se učíme. I když je obsah samozřejmě také důležitý, v tomto přístupu je druhořadý. „Lekce tedy není s úspěchem zakončena tehdy, když se žáci ‚naučili všechno, co potřebují znát‘, ale tehdy, když učinili výrazný pokrok v učení se, jak se učit tomu, co chtějí vědět.“²⁰

g) *Kázeň nutná k dosažení cílů žáků je sebekázní.*

Žáci sebekázeň přijímají jako individuální zodpovědnost za své chování. Ukázněvaní ze strany učitelů je nahrazeno právě sebekázní žáků.

h) *Hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem.*

Ovšem toto sebehodnocení může být doplněno o zpětnou vazbu ze strany facilitátora nebo také od ostatních členů skupiny.

i) *V takové atmosféře napomáhající růstu jsou poznatky spíše hlubší, přicházející mnohem rychleji a mají trvalejší platnost v životě a chování žáka než poznatky získané v tradiční školní třídě.*

¹⁹ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 247

²⁰ ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5 s. 248

To je možné proto, že samotný vzdělávací proces je iniciováno a usměřován žákem, ten sám se učí celou svou osobností, používá nejen svůj intelekt, ale i své prožitky, vášně a zkušenosti.

4.3 Co přístup zaměřený na člověka znamená pro učitele

Pro učitele, kteří chtějí své žáky vzdělávat způsobem, který zahrnuje kognitivní a zároveň i emočně prožitkové učení, je především nezbytné mít interpersonální předpoklady. Musí se ale provést i změny ve vzdělávání učitelů, což ve své publikaci tvrdí už Rogers. V první řadě by způsob zaměřený na člověka měli přijmout už ti, kteří vzdělávají budoucí učitelé. I vědeckými výzkumy bylo potvrzeno, že učitelé se mohou zdokonalovat v rámci dalšího vzdělávání. (Rogers, 1998)

Učitelé by se tedy měli nejprve snažit vytvořit u svých žáků takové postoje a mravní a hodnoty, aby byli schopni si vytvořit kvalitní vztahy k sobě samým, k druhým, ke svému národu, přírodě či ke vzdělání. Dále by se měli zasadit o to, aby žáci byli schopni kvalitně kooperovat a komunikovat, aby uměli vyhledávat a pracovat s informacemi, řešit problémy a získávat další dovednosti praktické pro běžný život. Až poté by se měli zasazovat o to, aby dětem předávali encyklopedické znalosti, vědomosti a informace, ale emočně-prožitkovou formou. Takovéto chování by mělo napomáhat osobnostnímu růstu dětí. V této souvislosti ale Holeček zmiňuje, že děti se samy od sebe nevyvinou v charakterní a morální bytosti a v tomto směru je třeba je částečně usměřňovat. I některé výzkumy v USA a Švédsku odhalily, že příliš humanisticky zaměřená výchova může být nebezpečná pro děti a jejich vývoj, o kterém by neměly rozhodovat již od malička. (Holeček, 2001)

Učitel má ale ve třídě i svou sociální roli. Tato učitelova role má několik dimenzí. Učitel v roli instruktora předává informace, pomáhá při studiu, vysvětluje. V roli stratéga se od učitele očekává, že své žáky povede k efektivní spolupráci a bude nápomocný při vytváření vzájemných pozitivních vztahů, zároveň se ale musí zasadit také o vytvoření dobrých vztahů založených na důvěře mezi sebou samým a svými žáky. Další, velmi významnou dimenzí role učitele je dimenze terapeuta, přičemž by učitel měl dbát na správný duševní vývoj žáků a snažit se uspokojovat jejich individuální i skupinové potřeby. Dimenze vychovatele je samozřejmě součástí role učitele, jako vychovatel by měl učitel stále zachovávat vřelý přístup k žákům, zároveň by jim měl jít vzorem a svým chováním dávat svým žákům příklad. (Holeček, 2001)

5 Tendence vývoje vzdělávacího procesu v ČR a zahraničí

V této kapitole se zaměříme na to, jakým vývojem si prošel proces vzdělávání ve vybraných zahraničních zemích i v České republice. Jelikož se tato práce zabývá humanizací vzdělávání v rámci humanistické psychologie, která vznikla až v 60. letech, ani my nebudeme ve sledování vývoje tohoto procesu zabíhat do vzdálené minulosti, ale budeme se především soustředit na konec 20. a počátek 21. století.

Budeme sledovat utváření kurikula, které vzdělávacímu procesu dává určitou podobu. To nám bude nápomocné při sledování vývoje procesu humanizace vzdělávání. Kurikulum se zabývá takovými základními otázkami jako: „proč, koho, čemu, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými efekty vzdělávat.“²¹ Dříve ale, než se zaměříme na vzdělávací kurikula jednotlivých zemí, ve zkratce si představíme alternativní školy a jejich vývoj.

5.1 Tendence vývoje vzdělávacího procesu v ČR

Až do roku 1989 československý vzdělávací proces stagnoval kvůli totalitnímu režimu, který vzdělávání užíval pouze k ideologické propagandě a nezajistil jeho dostatečný vývoj. Po roce 1989 nastaly změny ve vzdělávací politice, ze začátku ale spíše odražely politické změny než cokoli jiného. Přesto to byly změny pozitivní. Stát přestal být jediným poskytovatelem vzdělání, začaly se zakládat i soukromé školy či školy s alternativními koncepcemi vzdělávacích programů. Byla posílena humanizační složka vzdělávání, kromě zavedení více společensko-vědních předmětů se projevovala i změnami ve formě, nejenom obsahu vzdělávání. I učitelé získali větší volnost při volbě metod vyučování. Samozřejmě kurikulum ztratilo svůj ideologický ráz a školy získaly větší autonomii v jeho regulaci, jako bylo „uvolnění učebního plánu, uvolnění časového plánu v předmětech a poskytnutí možnosti obsadit 30% času tématy, která zvolí učitel.“²²

Mnohé vědecké výzkumy, které se uskutečnily po roce 1989, bohužel ale ukazují, že i v porevolučním období u nás má stále velmi silné zastoupení tradiční přístup ke vzdělávání. Tyto výzkumy ukazují, že stále není brána v potaz individualita dítěte, jako

²¹ PRŮCHA, Jan. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-546-7 s. 48

²² WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6 s. 166, 167

například jeho charakter, temperament či tempo, kterým se dokáže učit. Jako další problém se ukazuje stále převažující encyklopedický systém vzdělávání, velký důraz stále učitelé kladou na memorování, vyžaduje se intelektuální poznání namísto snah o předávání vědomostí žákům pomocí emočně-prožitkového učení, které má statisticky mnohem lepší a trvalejší výsledky. Stále se v českém školství příliš neseťkáváme s rovností, spravedlností. A to nejen z pohledu rovných šancí v poskytování vzdělávání či příliš častého zařazování romských dětí do zvláštních škol. Tyto nerovnosti můžeme sledovat v postavení žáka vůči učiteli. Mezi českými studenty a učiteli je oproti jiným zahraničním zemím stále velmi znatelná značná sociální propast. Například ve Spojených státech amerických by se nestalo, aby učitel předběhl studenty ve frontě na oběd. (Holeček, 2001)

Holeček dále ve své publikaci uvádí, že „vyučování je příliš založeno na drilu, donucování, je přeceňovaná kázeň, vnější disciplína (poslušnost) na úkor žákovy vnitřní regulace, chybí radost z poznání, ze spolupráce, z úspěchu, chybí vnitřní motivace k učení, chuť dělat něco pro věc samu, ze zájmu (kroužky, školní časopisy, rozhlas apod.)“²³ Holeček (2001) proto doporučuje několik změn, které by mohly přispět ke zlepšení situace na školách. Především zdůrazňuje důležitost správného sociálně psychologického výcviku učitele, který by kromě samozřejmých znalostí předmětu, který vyučuje, měl klást větší důraz na výchovnou stránku a také na osobnostní rozvoj jedince. Velký význam má i práce třídního učitele, který by se kromě svých administrativních povinností měl soustředit především na „sledování a ovlivňování vývoje jednotlivých žáků i žákovského kolektivu jako celku a lépe pak koordinoval výchovné i vzdělávací činnosti své třídy.“²⁴

S novým tisíciletím došlo ke změně pořadí priorit v českém vzdělávání. Pro školu by mělo být nejdůležitější podporovat rozvoj osobnosti jedince s ohledem na jeho věk, schopnosti a individuální charakterové vlastnosti. Dále by se škola měla snažit vychovat občana, který má nejen pronárodní, ale i proevropské cítění a myšlení a cílem jeho vzdělávání je „podpora posilování vědomí národní identity a současně evropské sounáležitosti, respektování evropských kulturních tradic a hodnot, jako je tolerance, svoboda a zodpovědnost, poskytnout a rozvíjet základní poznatky o životním prostředí a

²³ HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele I.* Plzeň: FPE ZČU 2001. ISBN 80-7082-739-4 s 6

²⁴ HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele I.* Plzeň: FPE ZČU 2001. ISBN 80-7082-739-4 s. 8

jeho ochraně vycházející z principů trvale udržitelného rozvoje.“²⁵ Až poté by se škola měla starat o poskytování kompetencí, které jedinci pomůžou v celoživotním vzdělávání a vybaví ho vědomostmi a dovednostmi, které později uplatní i na trhu práce. (Holeček, 2001)

Walterová ve své publikaci uvádí, že „obecně lze charakterizovat současný stav kurikula české školy jako přechod od autoritativního normativního modelu k liberalizovanému rozvojovému modelu.“²⁶ Z výzkumů z roku 1993 vyplynulo, že naše školství v tomto porevolučním období potřebovalo hlubší změny a reformy, jejichž prioritou by mělo být vyjasnění funkcí školy ve společnosti, dosáhnout větší autonomie škol při dotváření kurikula, více angažovat a participovat rodiče do života školy, radikálnější změny ve struktuře kurikula, „zvláště propojení sféry poznání obecně lidského a zkušenostně-praktického, vědeckého a uměleckého pohledu na svět a její reflexe ve strategiích učení, podporující rozvoj osobnosti žáka.“²⁷

My se v praktické části této práce díky rozhovoru s českým studentem pokusíme zjistit, jestli zaznamenalo české školství pokrok a zda dosáhlo změn, které si v 90. letech kladlo za cíl.

5.2 Tendence vývoje zahraničního kurikula

Jak jsme již zmínili výše, v 60. letech, kdy v Evropě dochází k demokratizaci, v evropském školství konečně nastávají změny. Mimo jiné také vznikla humanistická psychologie, která měla velký vliv na vývoj v procesu vzdělávání. Kurikulum se stává otevřenější a v plné míře se projeví vliv z USA, jako například „naplnění myšlenky svobody a individuálního štěstí, poskytnutí šancí pro všechny či zdůrazňování žákovy individuality, jeho potřeb a zájmů, rozvoje celé osobnosti, nejen rozvíjení intelektu“²⁸

V této době vzniká mnoho teoretických modelů praktické tvorby kurikula, z nichž dva základní modely ostatní v podstatě zaštiťují. První model, zprostředkující, řeší

²⁵ HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: FPE ZČU 2001. ISBN 80-7082-739-4 s. 7

²⁶ WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6 s. 168

²⁷ WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6 s. 168

²⁸ WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6 s. 22

především otázku obsahu a zaměřuje se zejména na předem stanovené cíle, jejich přesnou formulaci a jasně dané a strukturované metody, kterými lze těchto cílů dosáhnout. Jeho doménou je racionalita. Tento model je typický spíše pro evropské země. Druhý model, zvaný participační či vstřícný, je založen na empirii, tedy zkušenosti žáka. I tento model má stanovené cíle, ale oproti zprostředkujícímu modelu jsou zde cíle formulovány jinak. Za cíle není považován nějaký konečný stav či konkrétní množství vědomostí, kterého má žák dosáhnout, ale spíše je tak formulován směr, kterým by se výuka měla ubírat. Každý předmět má svůj vlastní směr. Vstřícný model se snaží najít rovnováhu mezi věkem a individuálními schopnostmi žáka a vzdělávacím obsahem. (Harbo, 1991) Zde již nacházíme podobnost s jednotlivými charakteristikami přístupů ke vzdělávání. První model kurikula se ztotožňuje se tradičním přístupem ke vzdělávání (viz str. 11), druhý model je naopak bližší charakteristice přístupu zaměřeného na člověka (viz str. 12).

Můžeme říci, že od 60. let minulého století došlo ve vyspělých zemích k rozvoji humanizace a transformaci procesu vzdělávání. Stále větší důraz je kladen na formu vzdělávání, ne na obsah. Jsou zde zřetelné snahy o přechod od tradičního způsobu vzdělávání k přístupu zaměřenému na člověka. To vedlo mimo jiné ke vzniku množství různých typů alternativních škol.

V posledních desetiletích se také v oblasti školství ujímají nové trendy, a to inovace a demokratizace. Inovace spočívá v tom, že školy, nebo spíše jednotlivé země, mezi sebou začínají komunikovat a spolupracovat, což vede k tomu, že se navzájem inspirují, snaží se inovovat a co možná nejvíce efektivizovat své vzdělávací systémy a užívají modely a způsoby, které se ukázaly jako úspěšně v cizích zemích. Demokratizace se konkrétně „projevuje pluralizací školství, podporou reformně pedagogických a alternativních způsobů vyučování a ústupu od masových forem práce k formám individuálním či skupinovým. Smyslem potom je zvýšit nejen aktivitu jednotlivce, ale zejména jeho zodpovědnost za úroveň vlastního vzdělání, za vlastní kultivaci.“²⁹ Tyto tendence můžeme sledovat například v zemích bývalého sovětského svazu nebo v postkomunistických zemích.³⁰

²⁹ szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc[1. 4. 2013]

³⁰ szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc[1. 4. 2013]

5.3 Alternativní školy

Dříve, než se zaměříme na vývoj jednotlivých kurikulí ve vybraných zahraničních zemích, musíme kromě vývoje státního školství zmínit i alternativní školy, které vznikly jako logická reakce na snahy o humanizaci vzdělávání.

Na alternativní školství nahlédneme pouze okrajově v této kapitole, jelikož smyslem práce je sledovat spíše méně radikální formy humanizace školství a zaměřujeme se na takové školní prostředí, které je pro západní společnost normou. A tou zatím alternativní vzdělávání není. Pojem „alternativní škola“ nejlépe přiblížíme asi citací z internetových stránek www.alternativniskoly.cz, které citují z pedagogického slovníku, který společně vytvořili Průcha, Walterová a Mareš (1998): „Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“³¹

Různé podoby a formy alternativních škol začaly vznikat ve světě již v 19. století, nás ale budou nejvíce zajímat školy, které, ač většinou vznikaly již ve 20. letech minulého století, se provozují dodnes, ve většině evropských zemí.

Na počátku 20. století vznikla v Římě škola Montessori, pojmenovaná po své zakladatelce Marii Montessori. Cílem tohoto vzdělávacího procesu je vychovávat děti samostatné, schopné nést zodpovědnost za svá rozhodnutí a řešit problémy, a to v prostředí, které podporuje spolupráci a napomáhá dětem získat pozitivní vztah ke vzdělávání, které budou získávat po celý život. V neposlední řadě je cílem tohoto typu škol také dosáhnout optimálního rozvoje nezávislosti dítěte a všech složek jeho osobnosti, tělesné, intelektuální, citové i sociální, a dopomoci mu k poznání jeho vlastních zájmů.³²

V roce 1919 byla založena první waldorfská škola, která vznikla na principu antroposofie. Tato teorie je založena především na přizpůsobování vzdělání přirozenému vývoje dítěte a individuálnímu rozvoji jednotlivých složek jeho osobnosti. Výuka je kromě standardních předmětů doplněna volitelnými, méně tradičními, umělecky zaměřenými

³¹ <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/alternativni-skoly/> [1. 4. 2013]

³² <http://www.montessori.cz/o-metode/historie-montessori-pedagogiky/> [1. 4. 2013]

aktivitami, jako je například pletení, zahradničení, knihařství či zeměměřičství. Cílem zařazení těchto aktivit je smazání rozdílů mezi šikovnými a méně nadanými žáky. Na konci školního roku žáci nejsou známkováni, ale každé dítě je ohodnoceno slovně, přičemž jsou vyzdvihnuty jeho přednosti a zároveň je i upozorněno na oblasti, ve kterých je třeba na sobě zapracovat.³³

V roce 1923 vzniká v Německu škola jenská, jejímž zakladatelem byl univerzitní profesor Peter Petersen. Tato škola se snaží vytvořit rodinnou atmosféru, která by napomáhala optimálnímu rozvoji celé osobnosti dítěte. Proto se vzhled tříd snaží co nejvíce přiblížit vzhledu dětského pokoje. I zde jsou děti hodnoceny ústně a mají možnost vybrat si specializovaný předmět. Na místo tradičního vyučování a memorování škola využívá ve výuce rozhovorů, her, práce a slavností.

Helena Parkhurstová, zakladatelka daltonské školy, se nechala inspirovat myšlenkami Marie Montessori. Daltonský vzdělávací plán ale počítá spíše s individuální prací každého jednotlivého žáka, spolupráce spolužáků ustupuje do pozadí. Daltonská škola se snaží dětem vštípit principy volnosti, která sebou ale zároveň přináší zodpovědnost za svá rozhodnutí, a také samostatnosti, která má být nejučinnějším prostředkem pro účinné zapamatování si vědomostí.³⁴

Nedostatky tohoto plánu měl odstranit winnetský učební plán, založený ve 20. letech minulého století, který měl být zdokonalenou verzí daltonského vzdělávání. Jeho zakladatel Carleton Wolsey Washburne rozdělil vyučování na dvě části. První část stále pracovala s individuálním plněním úkolů každého žáka zvlášť, druhá část se zaměřovala na zvládnutí úkolů řešících problémy každodenního praktického života.³⁵

Freinetova moderní škola se soustřeďuje především na aktivní zapojení do pracovního procesu a podporuje svobodnou volnou práci (aktivity). V centru pozornosti je například tvůrčí psaní a zapojení dětí do výrobního procesu tiskovin. „Díky tisku novin se děti učí vyjadřovat, nebýt pasivní když se vyskytne problém, zvažovat svá slova, než je zveřejní a zároveň nevěřit všemu, co se píše. Učební plán si žáci tvoří spolu s učitelem, rozhodují se tedy samy, co by se chtěly dozvědět nového. Klasické přednášení zde nefunguje, výuka probíhá formou diskuzí a rozhovorů celé skupiny s učitelem.“³⁶

³³ http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa [1. 4. 2013]

³⁴ http://is.muni.cz/th/104964/pedf_m/Diplomova_prace.txt [1. 4. 2013]

³⁵ http://is.muni.cz/th/104964/pedf_m/Diplomova_prace.txt [1. 4. 2013]

³⁶ <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/freinetova-skola/> [1. 4. 2013]

Tyto školy se vyvíjely v první polovině 20. století, během 2. světové války byl ale jejich vývoj pozastaven. Po válce se v mnoha zemích dostaly k moci totalitní režimy, které, ač tvrdily, že ve škole by mělo jít o dítě především, celé školství usměřňovaly spíše ideologicky a politicky, než aby se zajímaly o jeho rozvoj.

Přesto ale všechny zmíněné školy, až na daltonskou a winnetskou, které pohřbil jejich přílišný individualismus, dodnes fungují v mnoha evropských zemích i v USA, většinu z nich dokonce můžeme najít i u nás.

Na našem území zažily alternativní školy největší rozkvět ve 20. a 30. letech, k čemuž přispěly například myšlenky T. G. Masaryka. Těmi se nechal inspirovat zejména Václav Příhoda, který v Praze zakládal různé experimentální školy s různými didaktickými přístupy. Po příchodu totalitního režimu se nejen alternativní školství dostalo do hluboké regrese, ale obecně celý proces vzdělávání byl zneužit pro ideologické, politické a agitační účely. Po Sametové revoluci v roce 1989 byly ale rozpoutány snahy o nápravu českého školství, a dnes už v České republice můžeme najít poměrně velké množství alternativních škol, z výše uvedených především školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské.

5.4 Vývoj kurikulů ve vybraných evropských zemích

Nyní už se budeme zabývat vzdělávacími procesy ve vybraných evropských zemích, na které se posléze zaměříme ve výzkumné části a budeme pomocí rozhovorů se studenty zjišťovat aktuální stav humanizace školství.

5.4.1 Nizozemsko

Pro nizozemský vzdělávací systém je typické, že i když je vzdělávací politika regulována státem, školy samotné mají poměrně vysokou autonomii. A to i přes to, že v 80. letech 20. století stát posílil svoji regulační funkci a omezil možnost škol rozhodovat o svém kurikulu. Je zde tedy velmi výrazná decentralizace školství. Školy, popřípadě ředitelé, mají stále relativně velké pravomoci při stanovování společných cílů a při volbě způsobů procesu vzdělávání. (Walterová, 1994)

V praxi tedy stát vznese rámcové požadavky nebo doporučení na podobu kurikula, ale školy samy mohou rozhodovat o tom, jaké předměty a v jakém rozsahu budou vyučovány, a je na učitelově rozhodnutí, jakou formu či způsob vzdělávání při výuce použije. Ve vyučování různých předmětů se klade důraz především na demonstraci

praktických příkladů a užívání moderních zařízení, zejména v přírodovědných předmětech. V humanitních předmětech a jazycích se klade důraz na to, aby se do těchto předmětů aplikovaly situace z reálného života a z různých situací vzniklých v sociálním kontextu. (Walterová, 1994) Můžeme si zde všimnout tendence rozvíjet skutečně celou osobnost žáka, ne pouze rozumové a kognitivní schopnosti. V procesu vzdělávání se vyskytuje poměrně dost prvků humanistické psychologie a přístupu zaměřeného na člověka a je zde znát opravdová snaha a záměr humanizovat vzdělávání.

5.4.2 Dánsko

O dánském vzdělávacím systému můžeme říct, že spolu se severskými státy, jako je Švédsko či Finsko, patří k jednomu z nejvyspělejších školských systémů v Evropě. Jedním z důvodů může být i to, že vzdělávací politika se stala středem pozornosti v těchto státech, nebo nezanedbatelná část peněz, kterou stát poskytuje pro rozvoj vzdělání ze státního rozpočtu. „Škola je chápána jako jednotná z hlediska modelu organizačně politického a jednotnosti učebních plánů, cílů a metodiky vyučování, vyvažující na druhé straně tuto jednotnost velkou variabilitou vzdělávacích možností.“³⁷ Pro školský systém v Dánsku je typický klidný vývoj, který, oproti jiným, například bývalým komunistickým zemím, nebyl a není nijak významně ovlivňován historickými ani ekonomickými zvraty a reformami. Samostatně se vyvíjí do otevřeného, svobodného a demokratického systému, který se snaží uspokojovat potřeby vzdělávání obyvatelstva. (Ježková, 1996) Učitelské povolání je zde vysoce ceněno. Samotní učitelé ve vyučování prosazují svobodný rozvoj osobnosti, neautoritativní způsob výuky, podporují komunikativnost a spolupráci mezi žáky.³⁸

V 90. letech dánská legislativa ustanovila nový zákon. Tento zákon říká, že děti jsou v povinné školní docházce, na tzv. „folkeskol“ (paralelní s naší ZŠ) známkovány teprve až od 8. do 10. (nepovinné) třídy, která je jejich závěrečná, a po které mohou navázat na vyšší vzdělávání. Do té doby je dětem i rodičům poskytováno ústní či písemné hodnocení. I přes počáteční odpor rodičů se nakonec tento trend poměrně dobře ujal. Dále tento zákon stanovoval, že škola by se měla především soustředit nejen na celkový rozvoj osobnosti žáka a zdokonalení jeho vědomostí a dovedností, ale následně i na to, aby je děti dokázaly prakticky využít v běžném životě. Proto je tato základní povinná školní docházka

³⁷ JEŽKOVÁ, Věra a kol. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-078-5 s. 21

³⁸ <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf> [1. 4. 2013]

zaměřena ze široka na všeobecné vzdělávání a až na vyšších stupních vzdělávání se děti mohou rozhodnout pro odborně zaměřené vzdělávání. (Ježková, 1996) Zde zcela zřetelně vidíme trendy následující humanistickou psychologii.

5.4.3 Rakousko

Konec 90. let minulého století byl pro vývoj vzdělávání v Rakousku zásadní. Do této doby bylo rakouské vzdělání řízeno shora, spoutané konzervativním, tradičním přístupem, ale k roku 2000 se uskutečnil průzkum v rámci programu PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků), jehož výsledky dopadly pro Rakousko velmi neuspokojivě. To pomohlo započít transformaci školství. Rakouské školství se začalo soustředit na decentralizaci rozhodovací moci, kvalita vyučování a jeho hodnocení, vzdělávací a evaluační procesy škol, do popředí se také dostala otázka větší autonomie škol, které by měly převzít větší zodpovědnost za to, jakým způsobem bude výuka probíhat, a také za vytváření atmosféry podporující učení, zkrátka zvyšování kvality pedagogického procesu.³⁹

Dále také učitelé i školy dostaly větší volnost a zodpovědnost ve spravování své metodicko-didaktické oblasti, orientují se ale podle rakouských vzdělávacích standardů. „Vzdělávací standardy nepředepisují, jak se má vyučovat a jak se má učit. Učitelé mohou volit metody dle vlastního uvážení. Možnost nezávislého vývoje jednotlivých škol je rovněž zachována. Vzdělávací standardy nemohou a nesmějí omezovat pedagogickou odpovědnost za vyučování a podporu žáků.“⁴⁰ Nejsou však pouze prostředkem pro hodnocení a evaluaci, ale podporují také rozvoj dynamického vzdělávání soustředěného především na celkový a všestranný osobnostní rozvoj žáků. Dále mají pozitivní dopad na rozvoj takového podpůrného prostředí, které bude pro studenty přátelské a bude vytvářet atmosféru vhodnou pro efektivní vzdělávání.

5.4.4 Slovinsko

Pro Slovinsko je vzdělávání jedním z prioritních sektorů, považuje ho za oblast budoucí prosperity a výrazného rozvoje. Proto učitelské povolání ve Slovinsku patří k velmi dobře placeným zaměstnáním. (Ježková, 1996)

³⁹http://www.nuov.cz/uploads/AE/Vyzkumy_a_sbery_informaci/Prehled_novy/Autoevaluace_v_Rakousku.pdf [16. 3. 2013]

⁴⁰ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/410/rakouske-vzdelavaci-standardy.html/> [18. 3. 2013]

Ač se ve Slovinsku mluví spíše o centralizovaném systému vzdělávání zaštiťovaném ministerstvem školství, učitelé všech stupňů mohou být členy učitelského shromáždění zvaného „Strokovni svet“, kde ministerstvu předkládají své návrhy na inovace, lepší kvality školství, změny v obsahu vzdělávání apod. Důležité zastoupení zde mají i rodiče, kteří jsou členy školských výborů, jsou tedy nezanedbatelnou součástí tvorby a vývoje vzdělávacího procesu ve Slovinsku. (Ježková, 1996)

V posledních letech začíná být ve slovinském školství znatelný vliv humanistických tendencí. Zejména v oblasti středních a vysokých škol dochází k reformám, které podnítily poměrně výrazné změny v rámci otevřenosti kurikula, propojování praxe s teorií.⁴¹ Postupně se „zvětšuje autonomie učitelů, otevírají se možnosti zakládat soukromé školy a školy využívající alternativní didaktické postupy a existuje i reálná snaha zaměřit změny edukačního systému na problémy pedagogického charakteru a řešit problémy financování a řízení školství.⁴²

5.4.5 Litva

V litevském školství se začaly po pádu Sovětského svazu prosazovat pochopitelné snahy o oproštění se od jeho čtyřicetiletého vlivu a zpřístupnit svůj vzdělávací systém Evropě a evropským tendencím. Oblast školství se pro stát stává prioritní, i zde se začínají projevit vyhlášení nezávislosti Litvy a ovlivňuje celou strukturu školství.

Již od 80. let můžeme hovořit o školských reformách. „Nezbytná změna mentálního klimatu společnosti vyžaduje základní pochopení demokratických hodnot, novou politickou a ekonomickou gramotnost a dojrání morální kultury. Hlavními principy školského systému je humanismus, demokracie, vazba na národní kulturu i evropské kulturní hodnoty a otevřenost změnám.“⁴³

Celkově se litevské školství snaží dosáhnout co největší samostatnosti a autonomie po několika desetiletích útlaků ze strany Sovětského svazu a vytváří takové prostředí, ve kterém se snaží podporovat proevropsky zaměřené nálady. (Ježková, 1996)

⁴¹ <http://www.slovenia.si/en/slovenia/society/education/> [1. 3. 2013]

⁴² JEŽKOVÁ, Věra a kol. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-078-5 s. 120

⁴³ JEŽKOVÁ, Věra a kol. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-078-5 s. 40

Výzkumná část

6 Současný stav humanizace vzdělávání

Nyní se zaměříme přímo na současný stav humanizace vzdělávání. Pokusíme se zjistit, jakým způsobem je vzdělávací proces humanizován v České republice a vybraných evropských zemích.

6.1 Cíle výzkumu

Cílem toho to výzkumu je zjistit, na jaké úrovni se momentálně nachází humanizace na středních a vysokých školách ve vybraných zemích. Z analyzovaných dat nejdříve popíšeme situaci na jednotlivých školách ve všech zemích. V závěrečném budeme vyhodnocovat společné tendence vyskytující se ve vzdělávacím procesu všech středních, následně i vysokých škol, ale zdůrazníme i rozdílné přístupy ve vzdělávacím procesu zmíněných zemí. Míru humanizace se pokusíme popsat pomocí porovnávání prvků tradičního přístupu a přístupu zaměřeného na člověka a vyhodnotíme, který z těchto přístupů ve výuce převládá.

6.2 Výzkumné metody

V praktické části budeme provádět kvalitativní výzkum zabývající se stavem humanizace současného českého i evropského školství, a to formou kvalitativních nestandardizovaných rozhovorů. Pět rozhovorů bylo provedeno se zahraničními studenty a studentkami z různých zemí Evropské unie, a to konkrétně Nizozemska, Dánska, Rakouska, Slovinska a Litvy. Všechny rozhovory se nahrávaly a následně doslovně přepisovaly. Se zahraničními studenty probíhaly v anglickém jazyce, pro naše účely jsou v příloze již přeložené do českého jazyka. Jeden rozhovor byl veden s českým studentem. Všichni respondenti jsou stávajícími studenty nebo absolventy pedagogické fakulty.

Z rozhovoru provedeme dvě šetření, jedno se týká studia na střední škole, druhé studia na vysoké škole. Výzkumné otázky budou pro obě šetření stejné. Nakonec porovnáme kvalitativní rozdíly mezi jednotlivými druhy školství.

V již zmíněných rozhovorech jsme se snažili zjistit, jak probíhala výuka na středních a vysokých školách respondentů, na rozdíly či shodné znaky ve výuce i na přístup učitelů. Kompletní podoba všech šesti rozhovorů se nachází v příloze.

6.3 Analýza dat

Nyní se dostáváme k samotné analýze dat, která jsme získali z rozhovorů. Analýzu budeme provádět třemi způsoby, otevřeným, selektivním a axiálním kódováním.

6.3.1 Otevřené kódování

Zde vybíráme důležité pojmy jako základní jednotky následující analýzy. Ty následně seskupujeme do kategorií podle identifikovaných jevů.

Kategorie:

OSOBNÍ HODNOCENÍ SKUTEČNOSTI, OSOBNÍ ZKUŠENOSTI:

Tato kategorie zahrnuje veškerá tvrzení respondentů, která se nějakým způsobem zabývají osobními zkušenostmi nebo událostmi týkajícími se školního života. Popisují a hodnotí různé situace, které nějakým způsobem utvářely, ať v pozitivním či negativním duchu, studentův názor na školu jako takovou a její atmosféru.

Příklad: *Střední škola je víc osobní. Učitelé nás nebrali moc vážně.*

POPIS VÝUKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE:

V této kategorii jsou zařazené ty části rozhovorů, které poskytují pohled na průběh výuky na střední či vysoké škole bez osobního hodnocení či postoje. Jsou zde popisována fakta z pohledu jednotlivých respondentů.

Příklad: *Psali jsme si poznámky z výkladu v hodinách. Učitele jsme vidávali každý den.*

PŘÍSTUP UČITELŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLE:

Zde zařazujeme všechny části rozhovorů, kde respondenti přibližují to, jak žáci vnímali způsob, jakým se učitelé chovali a přistupovali k samotným studentům či k vyučování, a například i jaký postoj zaujímal ke své práci.

Příklad: *Učitelé tě na střední berou jako dítě. Učitelé nás brali spíše jako děti.*

DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLE:

Do této kapitoly jsme zařadili taková tvrzení z rozhovorů, ze kterých vyplývá, jaký mělo chování a celkový přístup učitelů k vyučovacím procesu a samotným žákům na ně vliv. Na motivaci, chuť či snahu studentů učit se či zapojit se do vyučovacího procesu, celkové dopady chování učitelů na žáky.

Příklad: *Učitel mě donutil se učit a zamýšlet se nad tím. Učení mi nešlo a nebavilo mě.*

HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČITELŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLE:

Zde respondenti hodnotí a vyjadřují se k tomu, jak vnímali chování a přístup učitelů, zda v pozitivním nebo negativním světle. Někteří z respondentů hodnotili nejen přístup učitelů k nim ve výuce, ale i to, jak přistupovali k učení jako ke své práci.

Příklad: *Záleželo, jak moc byl učitel zapálený. Na učitele jsme se mohli spolehnout.*

HODNOCENÍ STUDIA NA STŘEDNÍ ŠKOLE:

Do této kategorie zařadíme výroky studentů, kterými vyjadřují negativní či pozitivní hodnocení celkového průběhu studia.

Příklad: *Střední škola byla dost nuda. Na střední škole jsme do výuky moc zapojení nebyli.*

POPIS VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE:

Zde řadíme ta tvrzení, která popisují fakta z hlediska respondentů týkající se průběhu a způsobu vyučování, např. co dělal učitel, co se dělo během výuky, jak vypadala hodina.

Příklad: *Poznámky jsme se učili nazpaměť. Každý předmět je rozdělen na přednášky a cvičení.*

PŘÍSTUP UČITELŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE:

Zde respondenti popisují rozdílné styly výuky, chování, různých učitelů, podávají i celkový obraz toho, jak většina učitelů přistupovala ke své práci a studentům, jak vedli samotné vyučování a jaké používali metody výuky apod.

Příklad: *Byl problém se domluvit s učitelem emailem nebo zapsání do indexu.*

DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE:

Zde studenti popisují, jakým způsobem je ovlivňovalo chování a přístup učitelů. V rozhovorech zmiňují i vztahy, jaké si vyučující dokázal vybudovat se svými studenty a jaký to mělo vliv na atmosféru ve třídě.

Příklad: *Člověk se bál na něco zeptat, aby se neztrapnil. Studenti se předmětu nebojí.*

HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČITELŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE:

V této kategorii studenti hodnotí, jak jim vyhovuje či naopak nevyhovuje přístup konkrétních učitelů i jaký styl obecně převládá na dané škole.

Příklad: *Se staršími učiteli je někdy těžké mluvit.*

HODNOCENÍ STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE:

Do této kategorie zařadíme takové výroky respondentů, které vyjadřují negativní či pozitivní hodnocení studia na vysoké škole.

Příklad: *Vysoká škola je profesionálnější. Vysoká škola pro mě byla jednoznačně lepší.*

6.3.2 Axiální kódování

Jako příklad axiálního kódování uvádíme jednu tabulku, kompletní podoba tabulek viz. příloha.

Česká republika	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
SŠ	PŘÍSTUP UČ. Výuka despotickým stylem	Učitel mě drtil, Dal mi za 5	Absolutní moc nad žákem	OSOBY.HODNOC. SKUTEČ.,OS.ZK. Donutil mě zamýšlet a učit se	Záleží na konkrétním učiteli a jeho individualitě	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Do dneška si to pamatuju
SŠ	- II -	„Já ti přináším pravdu a nic jiného se učit nebudeš!“	Absolutní moc nad žákem	POPIS VÝUKY Student poslouchá přednášku	- II -	HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČ. Styl učení mi nevyhovoval, Musela's držet pusku a krok
SŠ	POPIS VÝUKY Hodně poznámky v hodině	Poznámky jsme psali do sešitu	-	POPIS VÝUKY Učitelé zkoušeli z toho, co nadiktovali	- II -	OSOBY.HODNOC. SKUTEČ.,OS.ZK. SŠ byla dost nuda
SŠ	PŘÍSTUP UČ. Pořád vychovávají	Učitel tu byl pro tebe	-	PŘÍSTUP UČ. Jsou svědomitější	- II -	OSOBY.HODNOC. SKUTEČ.,OS.ZK. Můžeš se na učitele spolehnout
SŠ	POPIS VÝUKY Učitelé s námi diskutovali	-	-	PŘÍSTUP UČ. Byli vstřícní, měli pozitivní přístup	- II -	OSOBY.HODNOC. SKUTEČ.,OS.ZK. Mělo to výsledky

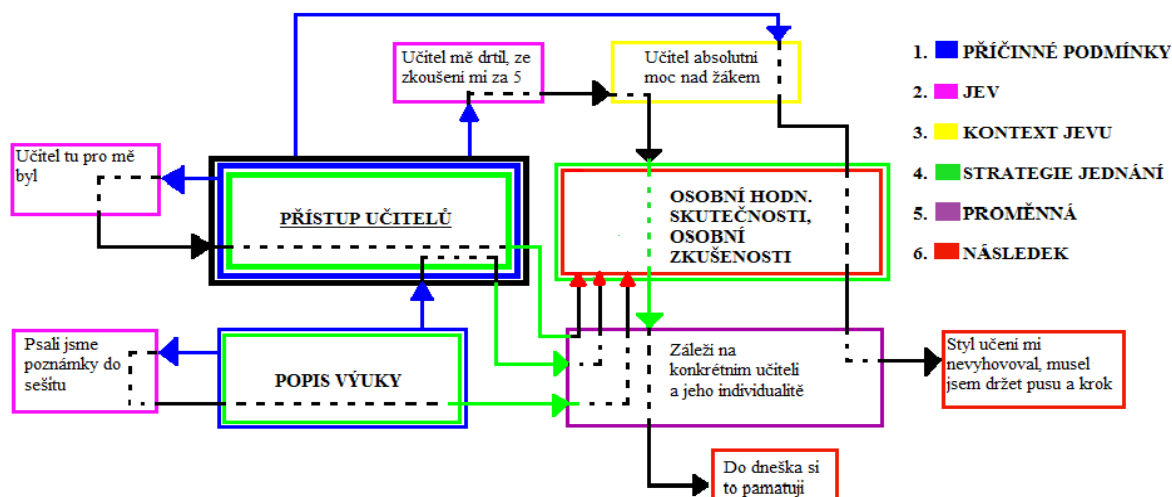
6.3.3 Selektivní kódování

V této kapitole pomocí selektivního kódování vybereme z každé tabulky (viz. příloha) jednu ústřední kategorii a pomocí grafu ji do vztahu k ostatním kategoriím.

Šetření na středních školách

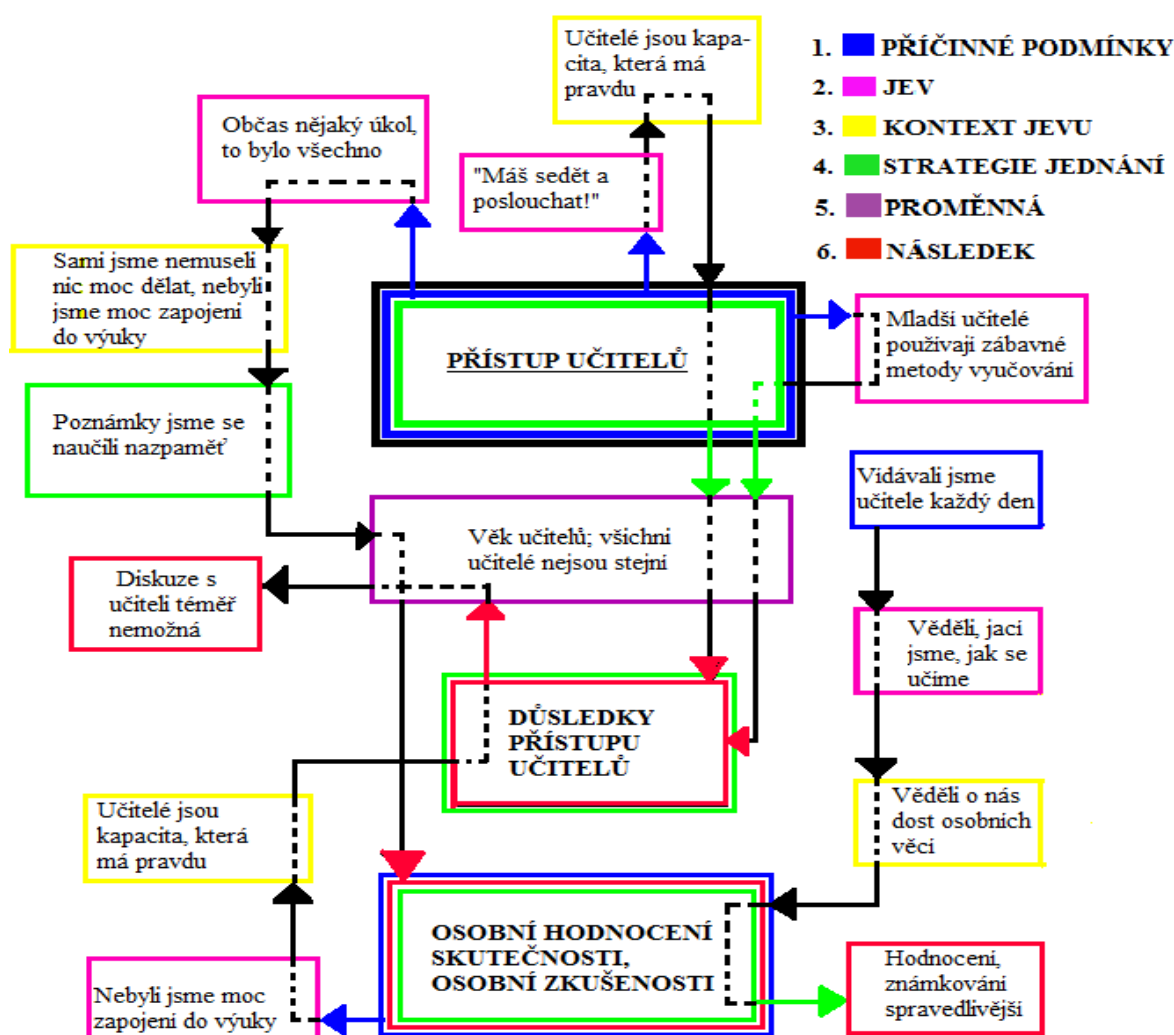
Zde se budeme soustředit na selektivní kódování středních škol.

Graf k tabulce 1A: Česká republika



Z grafu (Graf k tabulce 1A: Česká republika) uvedeného níže můžeme vyčíst, že klíčovým pojmem určujícím směr a styl vyučování je přístup učitelů. Na přístupu učitelů k žákům a jejich celkovém postoji záleží, jak se k výuce postaví sami žáci. Například z tohoto grafu, který jsme sestavili z tabulky 1A, vyplývá, že když je učitel přísný, striktně vyžaduje kázeň a každou hodinu pravidelně zkouší, nutí to studenty učit se a připravovat se na jeho hodiny. Takovýto způsob vzdělávání má vliv na hodnocení a názor studentů na výuku, podle kterých je stresující a neoblíbená, i když, jak student zmínil v rozhovoru, díky tomuto stylu výuky si část daného učiva pamatuje dodnes. Styl výuky je také závislý na učiteli. Většina učitelů na střední škole se považuje za nositele pravdy, a proto využívají své pozice k tomu, aby donutili své studenty jen sedět a poslouchat jejich výklad, ze kterého si studenti píšou poznámky a pak jsou z toho zkoušeni. Takové předměty jsou pro studenty nudné. Ovšem záleží na jednotlivých učitelích, jak vedou výuku a jak jednájí se studenty. Na střední škole učí i učitelé, kteří ve vyučování nejsou tak striktní, vůči studentům jsou vstřícní a jsou i ochotni s nimi diskutovat, ale to jsou spíše výjimky. Pokud jsou ale učitelé až moc hodní, nemají u studentů žádnou autoritu, a tudíž se žáci studiu tohoto předmětu nevěnují. Přístup vyučujících na střední škole byl typický tím, že se snažili své studenty vychovávat a do jisté míry kontrolovat, co ale student ocenil, byla jejich svědomitost a řekněme dostupnost v případě potřeby. Učitelé měli ke svým žákům vybudovaný určitý vztah, studenti se na ně tedy mohli obrátit s žádostí o radu či pomoc.

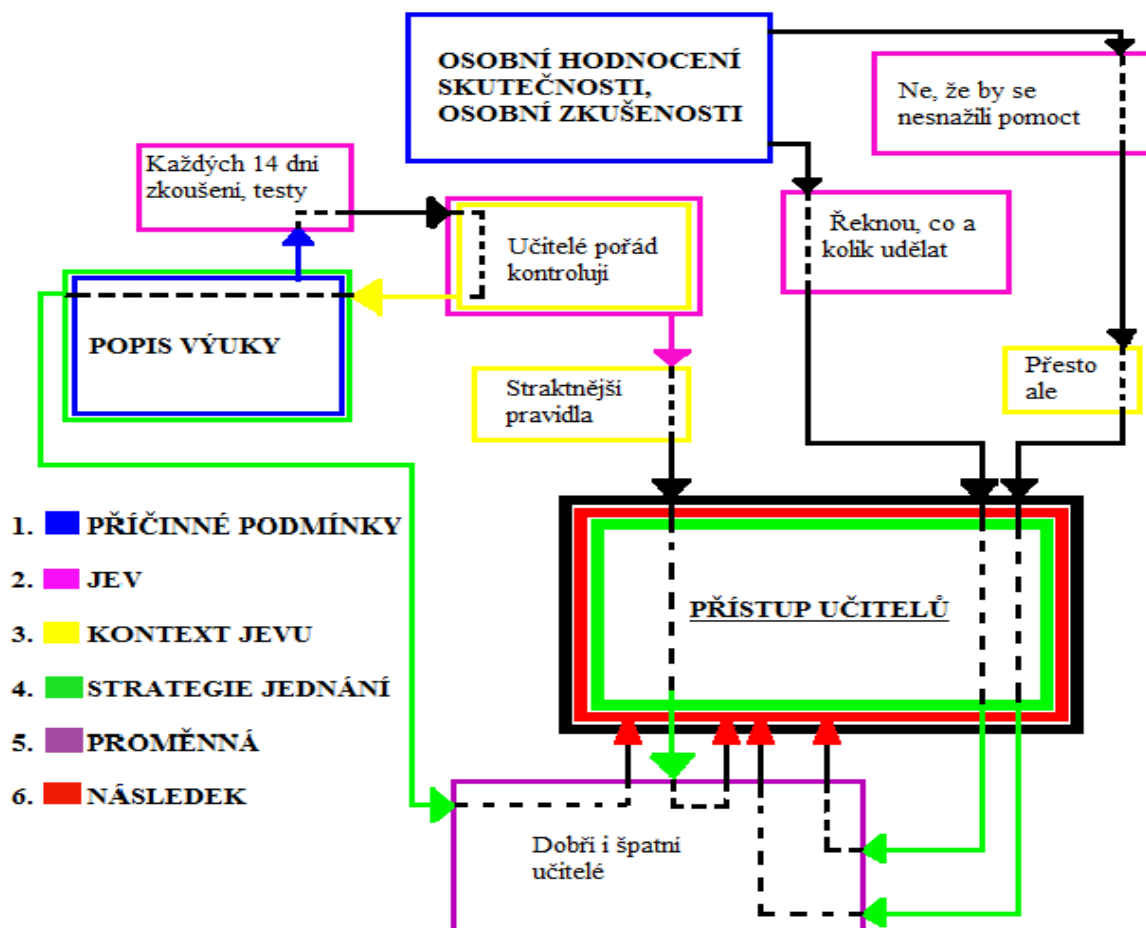
Graf k tabulce 2A: Rakousko



Vzhledem k tomu, že studenti na střední školu chodí každý den, mezi nimi a učiteli se vytvoří osobnější vztah, což pedagogům umožňuje dostatečně poznat charakter a osobnost žáka. Podle respondenta to vede ke spravedlivějšímu hodnocení každého žáka. Přesto ale většina učitelů přistupuje ke studentům jako k dětem, kterým je třeba říkat, co mají dělat. Jejich výuka tedy probíhá formou pouhého výkladu poznámek, ze kterých jsou poté studenti zkoušeni. Učitelé zde využívají svého nadřazeného postavení, a vzhledem k tomu, že sebe prezentují jako nositele pravdy, studenty nezapojují do vyučovacího procesu jinak než jako pasivní posluchače. Důležitou a určující proměnnou je zde ale věk učitelů, či spíše různé přístupy učitelů v závislosti na jejich věku. Mladší učitelé jsou aktivnější, snaží se svůj předmět oživit a především zapojují své studenty do diskuze, což jim umožňuje utvořit si bližší vztah s učiteli, kteří s nimi jednájí jako se sobě rovnými, tím pádem je pro ně zajímavější i samotný předmět, do průběhu jehož hodiny se aktivně zapojují. Oproti tomu starší učitelé preferují výuku, kde studenti musí pouze sedět a pasivně přijímat

vše, co jim řekne učitel, jako stoprocentní a neměnnou pravdu a diskuze s těmito učiteli je téměř nemožná.

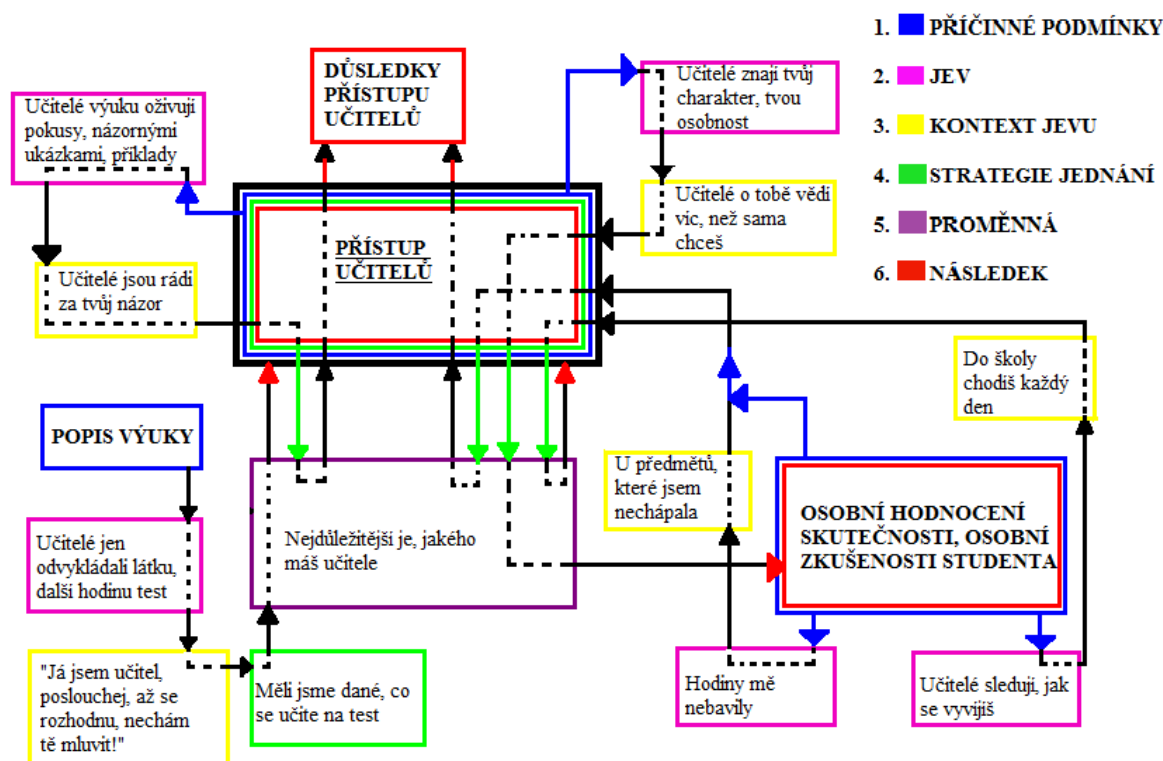
Graf k tabulce 3A: Nizozemsko



Graf k tabulce 3A nám říká, že i na střední škole v Nizozemsku přístup učitelů ovlivňuje průběh vyučování. I zde se učitelé k žákům chovají jako k dětem. Byla zde striktní pravidla, která studenti museli dodržovat, učitelé žáky na jejich vkus až moc, kontrolovali neustálými testy a zkouškami, a studenti se nijak nemohli zapojit do výuky. Opět jsou zde učitelé v postavení těch dospělých, kteří mají pravdu, a žáci jsou děti, které je musí poslouchat. Samozřejmě i zde se našli učitelé, z pohledu studentů dobří učitelé, kteří tak vehementně neprosazovali tradiční přístup ke vzdělání, těch ale bylo málo. Většina učitelů se snažila své žáky vést a ukazovat jim správnou cestu a žáci samostatně nemohli dělat nic. I zde se mezi žákem a učitelem utvářelo určité pouto, díky kterému žáci pociťovali určitou jistotu, že v rámci školy se jim od pedagogů dostane pomoci v případě potřeby, ale oproti ostatním zemím v rozhovoru respondent zdůrazňuje, že učitelé odlišují

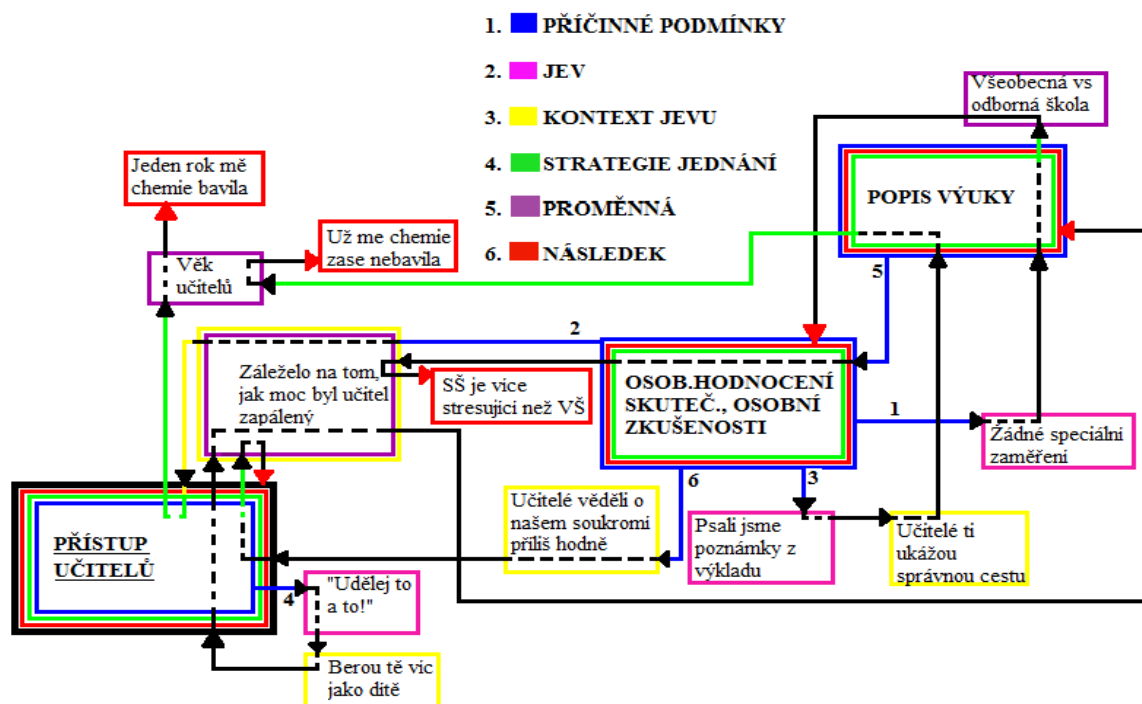
soukromý a školní život. Utváří si tedy „školní“ vztahy s žáky, jejich soukromí ovšem neberou v potaz. To mezi pedagogy a studenty tvoří určitou propast.

GRAF k tabulce 4A: Litva



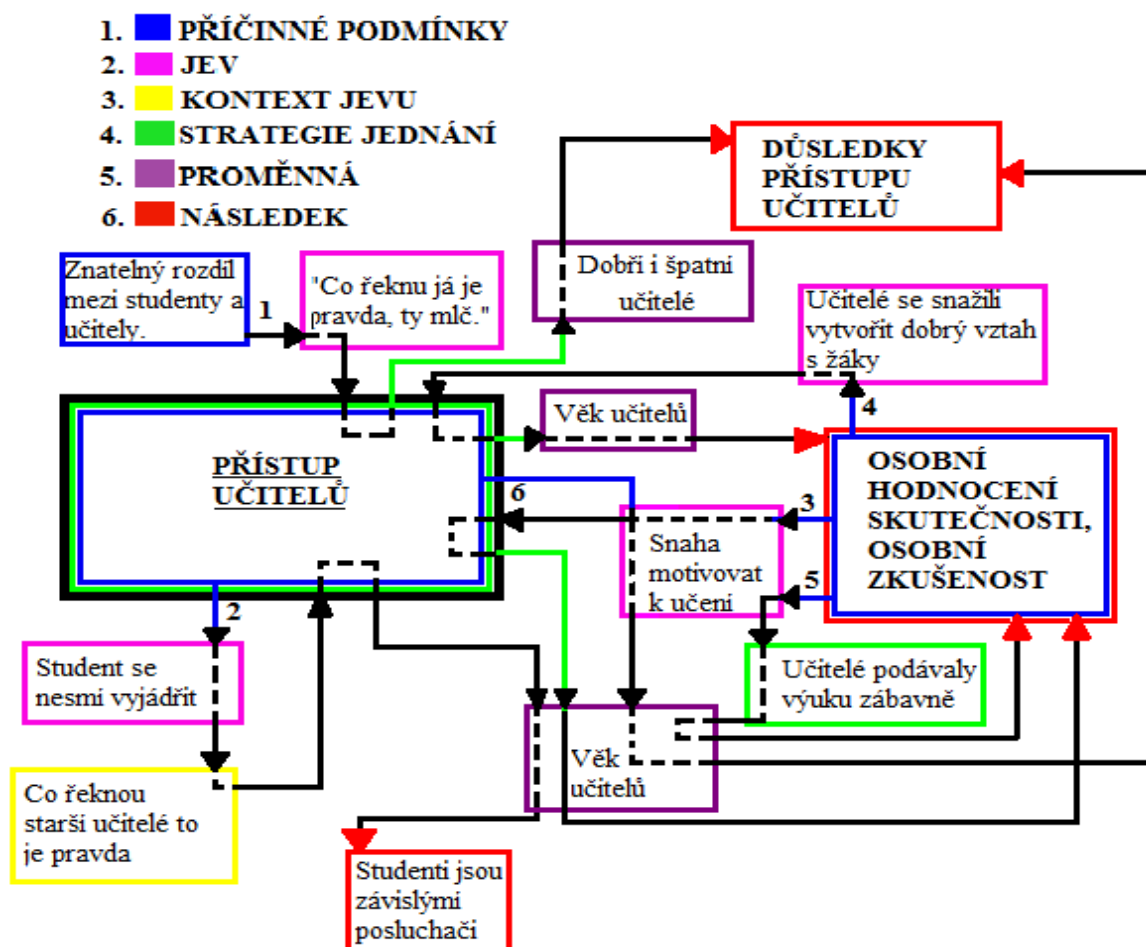
Ani výuka na střední škole v Litvě neprobíhala výrazně jinak. I zde vlastní aktivita a zájem o studium studentů záležela na přístupu učitele. Většina učitelů předkládala učivo svým studentům formou výkladu a přesně jim řekla, co se mají naučit na test. Vzhledem k neustálé kontrole ze strany učitelů a snaze studenty vést se žáci tedy pouze učili nazpaměť na testy přesně stanovenou látku a žádná samostatná aktivita se od nich nevyžadovala, ani diskuze nebo vyjádření svého názoru se od studentů neočekávalo. Učitelé k žákům přistupovali jako k dětem, kterým je třeba říkat, co mají dělat. Jedním z důvodů je i to, že se s žáky setkávají každý den a mají tedy kontrolu nad jejich vývojem. Předměty, které učitelé vyučovali tímto tradičním přístupem, byly pro studenty nezajímavé a často i špatně pochopitelné a studenti se učili látku pouze nazpaměť. Jak vyplývá z rozhovoru, takovýchto předmětů byla převážná většina. Zde ale opět tvoří výjimku převážně mladší učitelé, kteří uměli studentům látku podat srozumitelně a pochopitelně, zábavnou formou za použití praktických ukázek či příkladů, a v tom případě se pro žáky stávaly atraktivní i takové předměty, které většinou byly velmi neoblíbené pro jejich obtížnost, jako byla například matematika.

Graf k tabulce 5A: Slovinsko



I z tohoto grafu vyplývá, jak velký vliv má vhodný výklad látky na studenty a jejich postoj ke studiu. Učitelé s pocitem, že jednají s dětmi, se studenty snažili vést a kontrolovat je, což se ve výuce projevovalo nedostatkem vyžadování samostatné aktivity. Můžeme zde opět zaznamenat převládající prvky tradičního způsob vyučování, jenž byl pro studenty nudný, což je demotivovalo od studia a předměty, které probíhaly klasickým přednáškovým stylem, je tolik nebavily a často látku z pouhého výkladu ani nepochopili. V takovém předmětu nedosahovali ani dobrých výsledků. Pozornost jim věnovali pouze tehdy, museli-li se zrovna naučit na nějaké zkoušení či test, k čemuž je donutil jen strach a stres ze špatné známky. Zájem o předmět ale studenti získali, když ho začal vyučovat učitel, který změnil styl vyučování a používal pro studenty nové metody, například názorné ukázky, pokusy, a nechal studenty, ať se k dané problematice vyjádří. Zde opět musíme brát v potaz věk učitelů, protože jak zmiňuje respondent, k takovému stylu výuky se přikláněli většinou mladší učitelé, i když by se našli samozřejmě vyučující z řad starších, kteří dokázali vést své hodiny zajímavě. Z odpovědí respondenta vyplývá, že přesto, že věk učitele hraje poměrně významnou roli v jeho přístupu k žákům a učení vůbec, hlavně záleží na učitelově osobnosti a postojích a jak je moc ho učení baví a jak k němu přistupuje.

Graf k tabulce 6A: Dánsko

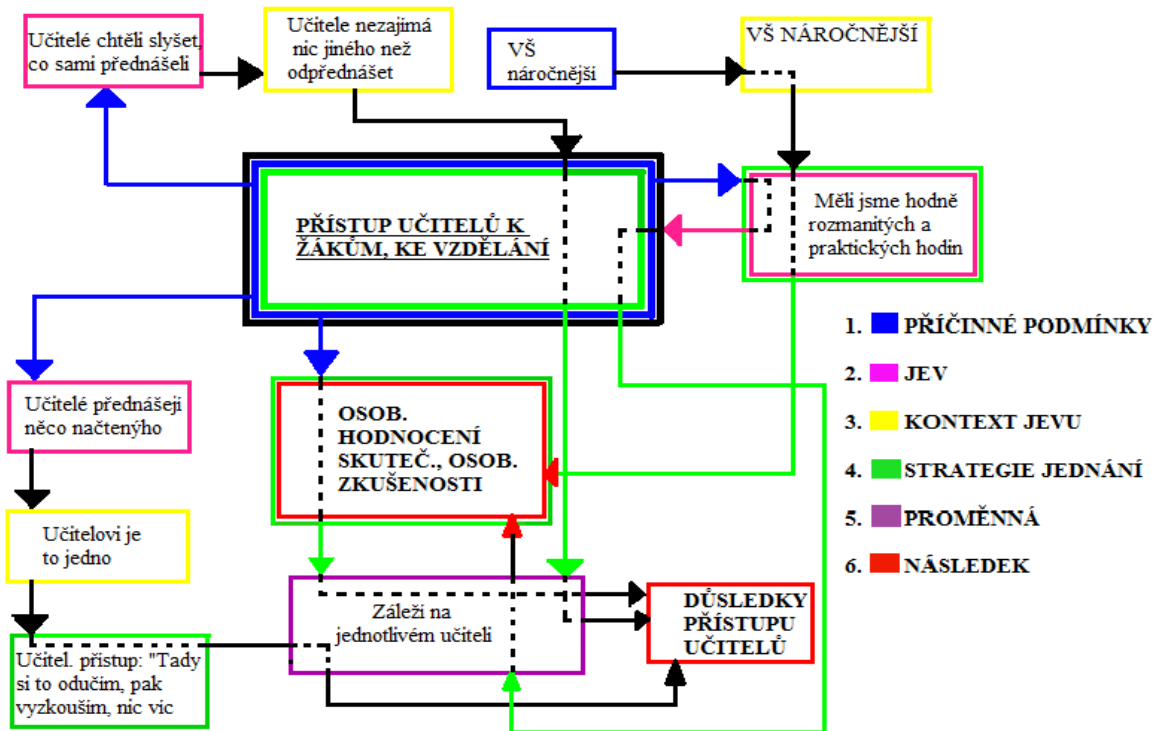


I v tomto grafu můžeme nalézt problémy způsobující přístup některých učitelů. Kvůli jejich nadřazenému postoji vzniká mezi nimi a studenty jakási vztahová propast. Samozřejmě nějaký druh vztahu mezi žáky a učiteli díky téměř každodennímu kontaktu vzniká, ale ze strany učitelů je cítit odstup či ztuhlá nerovnováha postavení, zmiňovaná též v předcházejících rozhovorech. Dalším z určujících prvků je i věk učitelů. I zde je ztuhlá jeho vliv a důsledky pro výuku. Starší učitelé nejsou ochotní připustit jinou pravdu než tu svoji, což vylučuje jakoukoliv debatu s nimi. Zároveň používají jako metodu vyučování pouze výklad, ze kterého pak studenty zkoušeli. Ti byli pouhými pasivní posluchači. Mladší učitelé byli oproti svým starším kolegům vstřícnější a otevřenější vůči svým žákům, což mělo za následek vybudování lepšího vztahu mezi studenty a učitelem. To přispělo i celkové atmosféře ve třídě. Během takového předmětu se diskutovalo o aktuální problematice, studenti mohli bez obav učiteli předkládat své dotazy či názory, aniž by se dočkali negativní reakce, celkově byli více zapojeni do průběhu celé hodiny. Takovému učiteli studenti důvěřovali a vztah si dokázali vybudovat i k samotnému předmětu, jehož studium pro ně bylo v takové atmosféře mnohem snazší.

Šetření na vysokých školách

Nyní se budeme soustředit na selektivní kódování dat o vysokých školách.

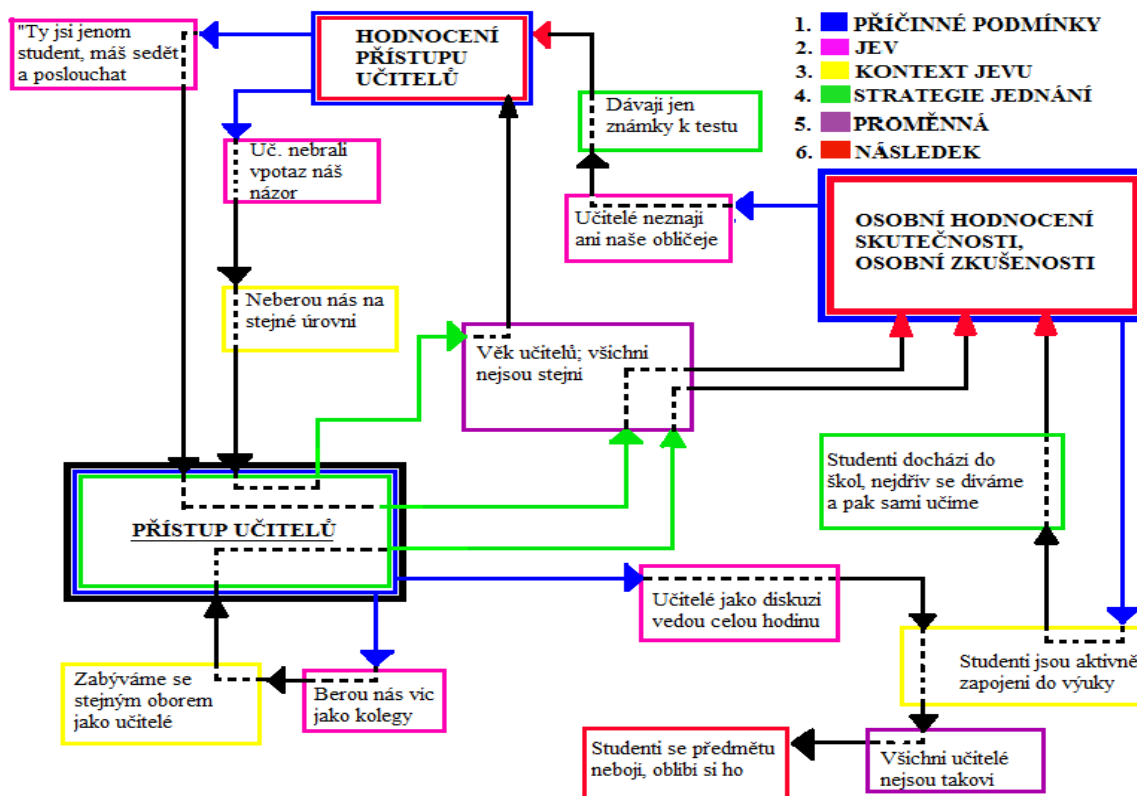
Graf k tabulce 1B: Česká republika



V tomto grafu můžeme vidět, že i na vysoké škole se studenti setkávají se stejným přístupem učitelů jako na střední škole. Učitelé pouze odpřednášejí své poznámky, aktivita ze strany studentů se neočekává, v některých případech studenti ani své názory či dotazy nechtějí sdělovat, aby si je učitel nezapamatoval v negativním světle a nemohl toho zneužít u zkoušky v neprospěch studenta. Takoví učitelé budí dojem, že učitelství berou jenom jako nutné přednášení a v tomto duchu i jednají. Nejsou dále zainteresovaní v jiných nutných školních aktivitách, jako jsou konzultace se studenty, takže nedodržují konzultační hodiny, neodpovídají studentům na emaily, což samozřejmě demotivuje studenty vyvíjet jakoukoliv vlastní aktivitu než jen tu nejnужnější ke splnění zkoušky či zápočtu. Vztahy na vysoké školy jsou tedy podstatně více odosobněné. Tento přístup ale opět nemůžeme úplně generalizovat. Samozřejmě se našli i učitelé, kteří se snažili i teoretické hodiny udělat zajímavé a pokud možno používat praktické ukázky. Záleží na každém jednotlivém učiteli, jak se k vyučování postaví. Respondent ale i přes náročnost studia oceňuje rozmanitost předmětů a především zařazení samostudia i praktických hodin, kde se studenti mohli vyzkoušet různé didaktické techniky či si zkoušeli v praxi to, co se dozvěděli v teorii.

Celkově respondent oceňuje na vysoké škole kromě získaných vědomostí, že ho dovedla k samostatnosti.

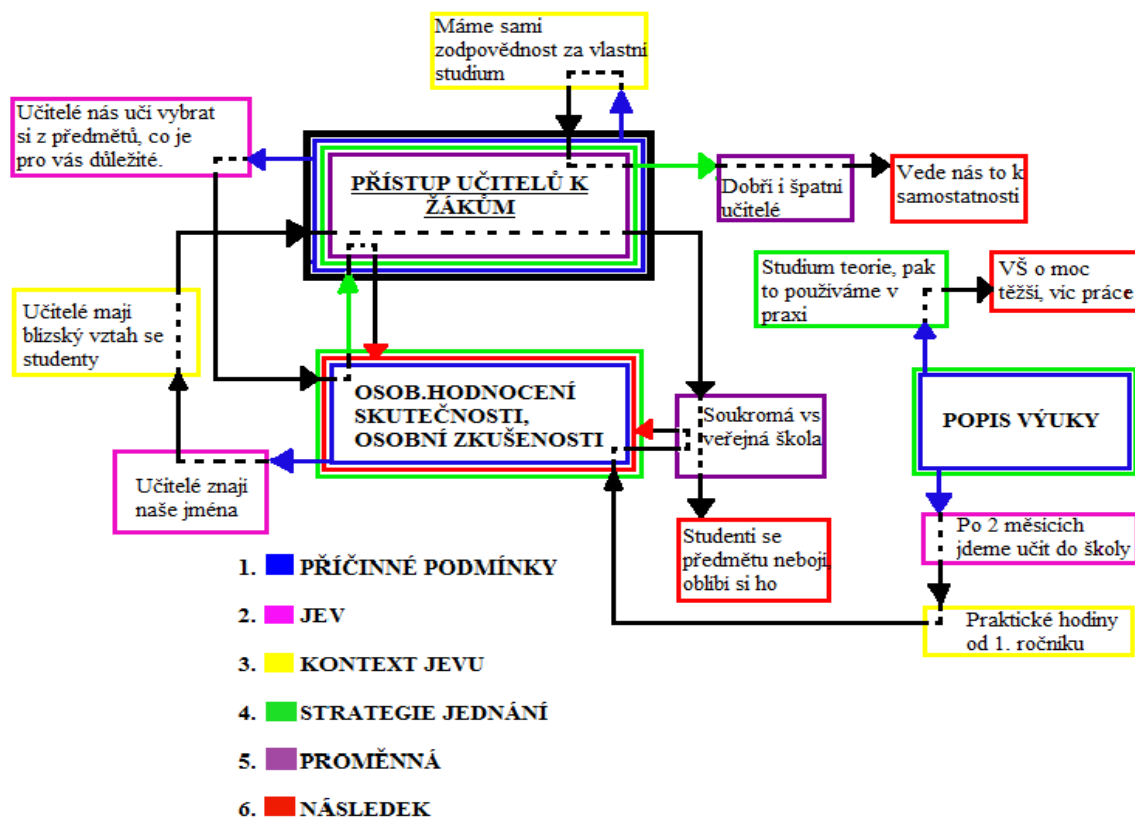
Graf k tabulce 2B: Rakousko



Z hodnocení přístupu učitelů i z osobního hodnocení skutečnosti respondenta vyplývá, že ani na rakouské vysoké škole nevznikají osobní vztahy mezi studenty a učiteli. Je mezi nimi cítit odstup, a to proto, že každý učitel má na své přednášce někdy i přes stovku žáků, z čehož logicky vyplývá, že si je ani nemůže pamatovat. Tudíž je závěrečné zkoušení zcela neosobní a učitelé hodnotí jen práci studenta, nikoliv osobnost či přístup ke studiu během roku. Opět vliv na styl výuky má i věk učitelů. Respondent uvádí, že stejně jako na střední škole, i na vysoké škole starší učitelé spíše chtějí především poslušnost a nevyžadují od studentů žádný příspěvek z jejich strany. Neberou v potaz názory studentů, a jakožto nositelé pravdy od nich očekávají, že budou jen sedět na přednáškách a poslouchat, co jim oni sami přednáší. To studenty odrazovalo od jakékoliv snahy projevit se, a proto přijali roli pasivních recipientů. Mladší učitelé již ale studenty brali více na kolegiální, což umožnilo studentům zapojit se aktivně do výuky, diskuze, a podporuje je ve vlastní kreativitě a utváření vlastních názorů. Co vidí respondent jako přínos a výhodu vysoké školy, je praktické vyučování. Již od prvního ročníku studenti dochází do škol, kde nejprve sledují probíhající výuku a následně, po získání teoretických základů, sami navštěvují

různé třídy a zde se snaží uplatnit své nově získané informace v praxi, což je pro ně přínosnější než cokoliv jiného.

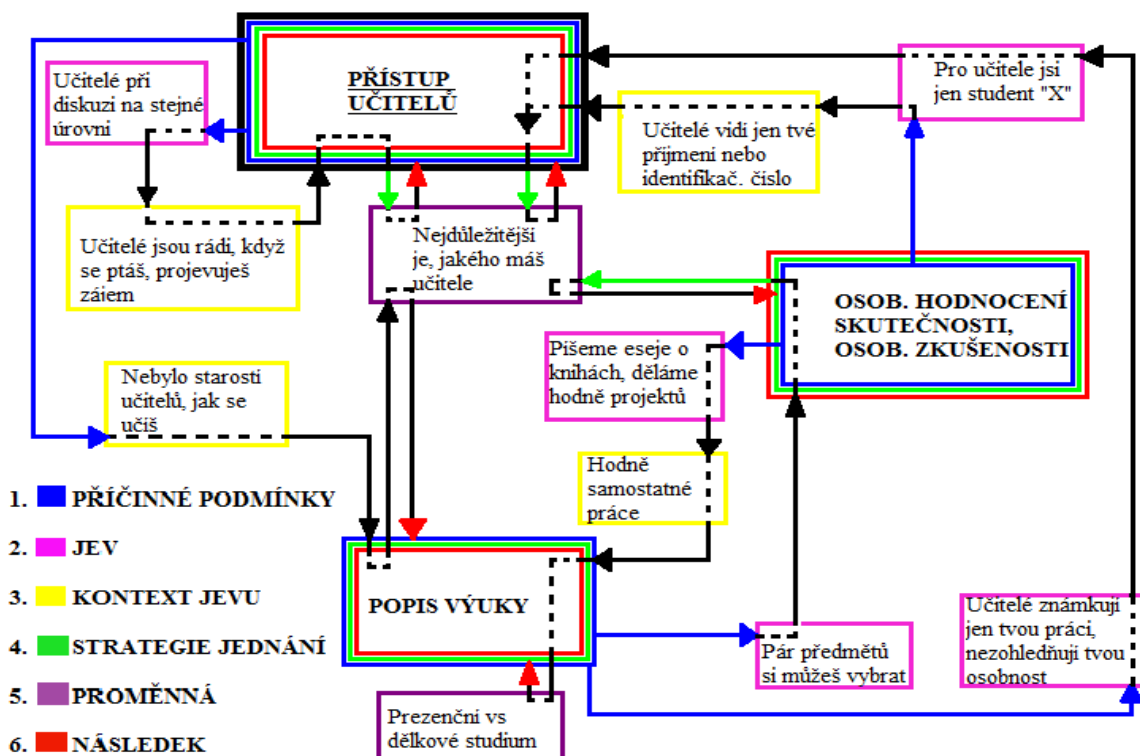
Graf k tabulce 3B: Nizozemsko



Zde je kromě přístupu učitelů určující také osobní hodnocení skutečnosti respondenta, konkrétně tedy to, že studuje soukromou vysokou školu. To je důležité zejména z hlediska vztahů mezi učiteli a žáky. Z tohoto grafu vyplývá, že na soukromé vysoké škole mezi nimi panují vřelejší vztahy než na veřejných vysokých školách, což nakonec potvrzuje i respondent ve svém rozhovoru. To je dáno množstvím studentům na univerzitě. Pokud má učitel ve své třídě méně studentů, dokáže s nimi navázat bližší vztah, což se projeví i na celkovém klimatu vyučování. Díky vzájemné důvěře mezi sebou učitel a studenti komunikují na úrovni kolegů, nikoliv přednášejícího a posluchačů. Zároveň učitelé poskytují studentům dost prostoru pro vlastní aktivitu, studenti vypracovávají různé projekty, buď sami nebo v týmu. Studenti mají ale sami zodpovědnost za své studium a učitelé se je snaží právě například formou projektů vést k tomu, aby si ze studia vybrali sami, co je zajímavá a co je pro ně důležité a toto téma zpracovali. Nakonec svůj projekt představí a učitel je ohodnotí. I zde se ovšem najdou učitelé preferující tradiční přístup, kteří bazírují na přednáškách a zkoušení, ovšem i tuto teorii si studenti vyzkouší v praxi,

jelikož hned v prvním ročníku chodí na praxi na střední školy, kde musí samostatně odučit hodinu, kterou následně konzultují s vyučujícím, což sami studenti považují za nejlepší způsob, jak se stát dobrým učitelem. Toto je velkým přínosem především soukromé školy, jak uvádí respondent, protože na veřejných školách se vyučuje více teorie a méně praxe.

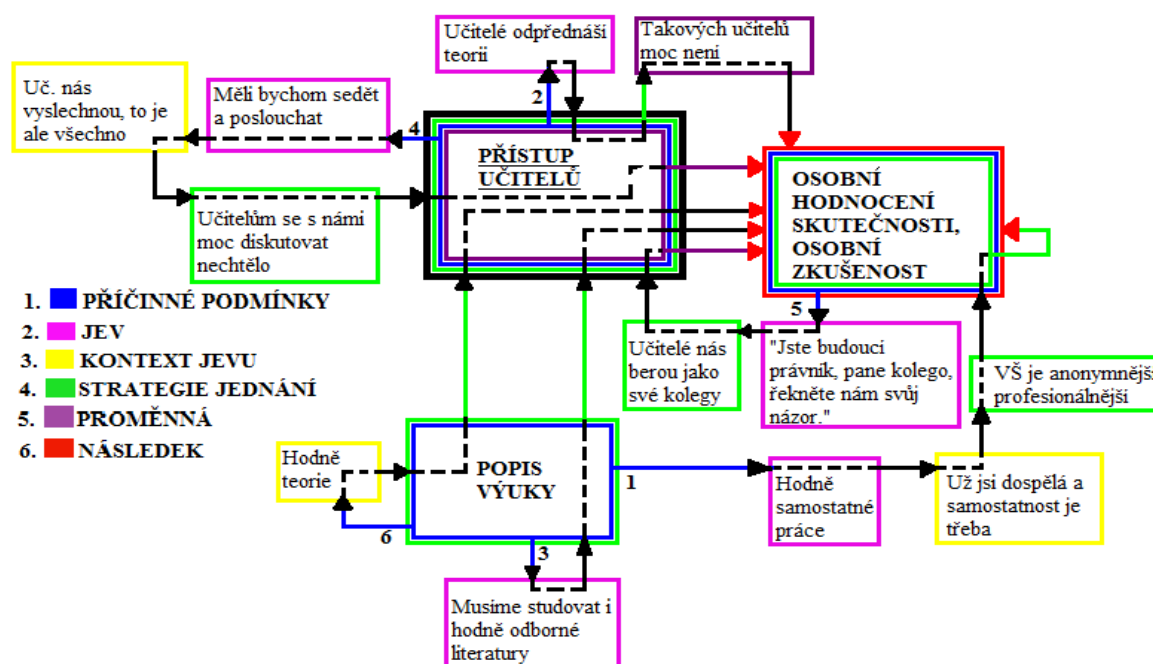
Graf k tabulce 4B: Litva



V tomto grafu musíme brát v potaz to, že respondent je student dálkového studia, což pro něj znamená mnoho samostatné práce a domácího studia. Například vypracování esejů z přečtených knížek či různých projektů. Z vysokého počtu studentů vyplývá, že ani zde se mezi studenty a učiteli nevytváří osobní vztahy, učitel prostě vidí jen příjmení na papíře a do hodnocení nevztahuje žádné osobní sympatie či antipatie, nezáleží mu tom, jak se učíš. Vyučující jedná se svými studenty jako s dospělými osobami zodpovědnými sami za sebe, víceméně jako s kolegy. A většina z nich dokáže ocenit, pokud se během jejich hodiny zapojíš do diskuze či přispěješ nějak jinak do průběhu hodiny. Jak sám respondent v rozhovoru říká: „Nejdůležitější je, jakého máš učitele.“, čímž chtěl vyjádřit myšlenku, že samozřejmě každý učitel má jiný přístup k výuce a nemůžeme všechny učitele zaškatulkovat do stejné kolonky. Najdou se učitelé lepší i horší, kteří přednášení berou jen jako nezbytnou součást jejich práce a stačí jim, když studenta vyzkouší ze svých od přednášených poznámek.

Respondent dále považuje za celkem omezující systém, který mu přesně určuje, co má studovat., jaké předměty musí splnit pro to, aby mohl absolvovat školu. V tomto ohledu by respondent ocenil větší míru svobodné volby, aby on sám mohl rozhodovat, které předměty by pro něj mohly být přínosné a které by pro něj byly neužitečné.

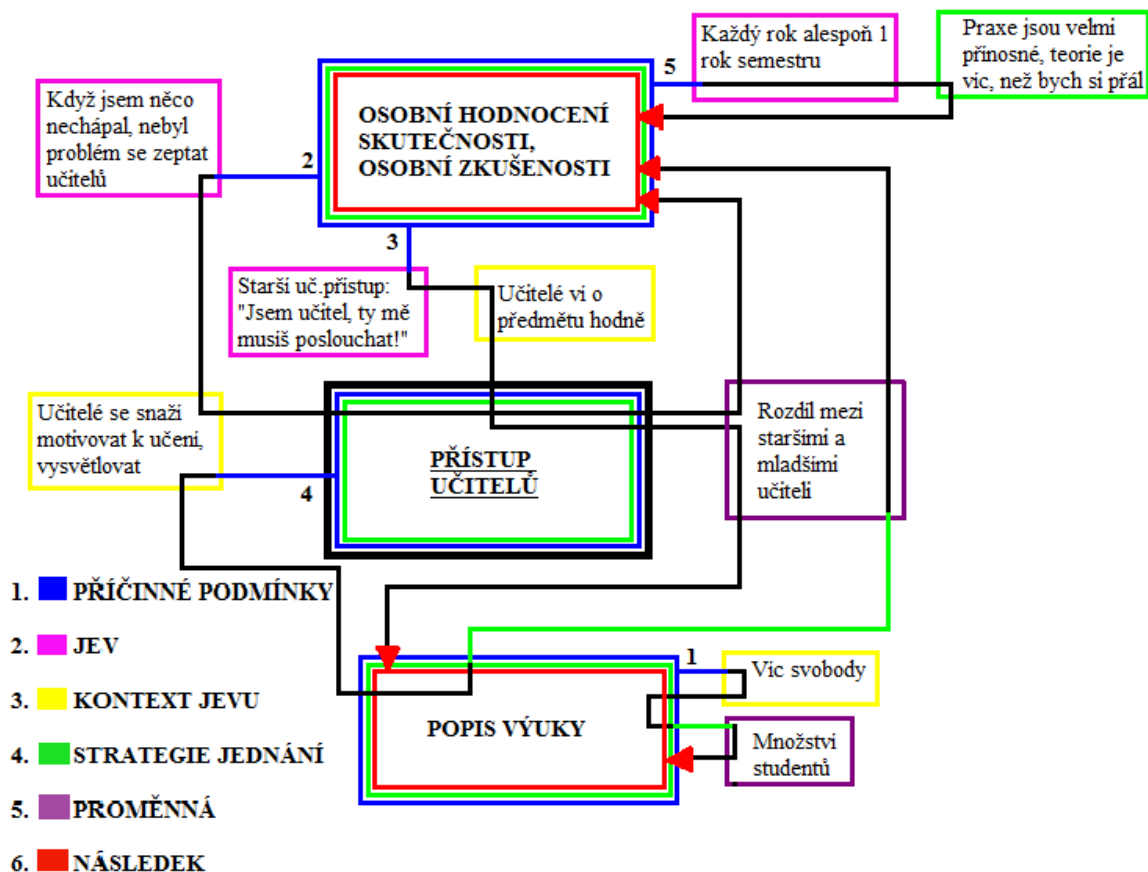
Graf k tabulce 5B: Slovinsko



I zde opět zazní, že vysoká škola je kvůli velkému počtu studentů anonymnější než střední škola, a že přístup učitelů utváří vztahy na profesionálnější úrovni. Dále z jejich přístupu vyplývá i postoj studentů ke studiu. Pokud učitel jedná se studentem jako s budoucím kolegou a bere vážně jeho názor, i jejich vztah a celý průběh vyučování je uvolněnější a studenti si z něj víc odnesou. Pokud učitelé jen přednáší látku, ze které pak zkouší, studenti nevyvíjí samostatné úsilí a pouze se naučí poznámky nazpaměť, aby prošli u zkoušky. I samotní studenti více oceňují různá oživení výuky, jako například zpracování společného projektu, a především výuku rozdělenou na teoretickou část, kterou si následně můžou vyzkoušet i v části praktické. Na slovinských vysokých školách, konkrétně na pedagogické a právnické, učí oba tyto typy učitelů. Na obou školách vyučují učitelé, kteří vyžadují od studentů aktivitu a samostatnou práci a četbu odborné literatury, najdou se ovšem i tací, kterým u zkoušky stačí odříkat nazpaměť, co přednášeli při výkladu. Z pohledu respondenta, ti učitelé, kteří vyžadovali samostatnost, jsou ochotní se studenty i debatovat, vyslechnou si jejich názor a komunikují s nimi, aniž by se nad ně povyšovali.

Naopak profesori s opačným přístupem, kterých ale tolik není, se studenty jednali „shora“, a studenti pro ně byli pouhými posluchači, kteří mají sedět a poslouchat je.

Graf k tabulce 6B: Dánsko



Ani dánská vysoká škola není výjimkou a i zde jsou vztahy spíše profesionálnější a méně osobní, a to kvůli množství studentů. Učitelé si studenty nepamatují, nekontrolují je a každý nese zodpovědnost sám za své vlastní studium. Z tohoto grafu také můžeme vyčíst, jak výrazně je přístup učitelů ovlivněn jejich věkem. Mladší učitelé jsou opět ti, kteří přinášejí do školství nové principy a tendence. Snaží se učivo podat studentům srozumitelnou formou, upouští od memorování, zadávají jim projekty, praktické úkoly a ochotně se studenty diskutují a odpovídají na jejich otázky. Jejich nenadřazený postoj je pro výuku prospěšný, studenti jsou více motivovaní ke studiu. Oproti tomu starší učitelé trvají na zastaralejších praktikách, kdy na hodině přednesou výklad ze svých poznámek a to samé chtějí slyšet od studentů u zkoušky.

I přes to, že dle mínění respondenta se vyučuje víc teorie, než je nutné a než by si přál, velmi oceňuje praktickou výuku, které se povinně musí účastnit každý rok minimálně alespoň jeden semestr. Praxe probíhá formou docházení do tříd, kde si studenti zkouší, jak

by jejich výuka měla vypadat v praxi a zúročí zde poznatky z teoretických hodin. Tyto praktické hodiny navíc studenty motivují k úspěšnému dokončení školy, aby už se mohli sami zapojit do vzdělávacího procesu a začít učit.

6.4 Interpretace dat

V této části se pokusíme ze získaných dat vytvořit výroky shrnující nejdůležitější prvky a tendence vzdělávacího procesu na středních a vysokých školách.

6.4.1 Střední škola

V této části se zaměříme na výroky vztahující se ke studiu na středních školách.

Česká republika

Učitelé jsou studentům k dispozici v případě potřeby.

Učitelé sice stále studenty vychovávali a kontrolovali, ale studenti se na učitele mohou spolehnout, že v případě problému či potřeby se jim učitel bude věnovat.

Učitelé mají moc nad studenty.

Učitelé vedou celou výuku a studenti jsou pouhými pasivními recipienty.

Přístup učitelů ovlivňuje průběh a styl výuky.

Pokud byl učitel přísný, donutil žáky se učit, ale pro ně to bylo stresující. Většina učitelů jen přednášela a zkoušela, což studenty nudilo. Nejefektivnější byla výuka, kde byli studenti aktivně zapojeni. Záleží na konkrétním učiteli, jaký přístup ke vzdělání má.

Rakousko

Přístup učitelů je ovlivněn věkem.

Mladší učitelé jednají se studenty jako se sobě rovnými, diskutují s nimi, snaží se oživit výuku. Starší učitelé preferují tradičnější přístup ke vzdělání, kdy diktují poznámky a studenti jsou jen pasivními recipienty. Berou je jako děti, které mají sedět a poslouchat.

Střední škola je osobní.

Díky každodennímu styku žáků s učiteli se mezi učiteli a žáky vytvoří vztah.

Učitelé berou studenty jako děti.

Díky svému přístupu se učitelé, kteří se považují za nositele pravdy, snaží studenty „vodit za ruku“ a říkat jim, co mají dělat. To se projevuje i ve výuce samotné.

Nizozemsko

Učitelé jsou nositelé pravdy, studenti jsou pasivní posluchači.

Učitelé své hodiny vedou stylem přednášek a od studentů neočekávají ani nevyžadují žádnou aktivitu. Ti by měli jen poslouchat jejich výklad a z něj si dělat poznámky.

Učitelé odlišují soukromý a školní život.

Učitelé jsou ochotní řešit školní problémy, do školního života ale nechtějí zatahovat záležitosti ze soukromé oblasti. V rámci školy se ale studenti mohou na učitele spolehnout, že je v případě potřeby podrží.

Přístup učitelů má vliv na studium studentů.

Přístup učitelů se podepisuje na vztahu k žákům, které pořád kontrolují a jednájí s nimi jako s dětmi, které je třeba vést. Nespolehají se na jejich vlastní úsudek či rozhodnutí a tomu podřizují i styl výuky.

Litva

Přístup učitelů má vliv na studium studentů.

Učitelé, kteří ke svému povolání přistupují vstřícně a pozitivně, tyto postoje promítají i do výuky, což má vliv i na vztah se studenty. Ty jsou mnohem otevřenější diskuzi s učitelem i aktivnímu zapojení se do výuky a vytváření samostatné činnosti.

V přístupu učitelů hraje roli věk.

Mladší učitelé jsou ochotní diskutovat se studenty a vést výuku formou zajímavou pro studenty. Starší učitelé ale preferují tradičnější styl výuky.

Střední škola je víc osobní.

Vzhledem ke každodennímu styku učitelů s žáky se mezi nimi vytváří vztahy na osobnější úrovni. Učitelé tedy znaly osobnost a charakter svých studentů a snažili se je vést určitým směrem.

Slovinsko

Přístup učitelů má vliv na studium studentů.

Učitelé, kteří ke svému povolání přistupují vstřícně a pozitivně, tyto postoje promítají i do výuky, což má vliv i na vztah se studenty. Ty jsou mnohem otevřenější diskuzi s učitelem i aktivnímu zapojení se do výuky a vytváření samostatné činnosti.

V přístupu učitelů hraje roli věk.

Mladší učitelé jsou ochotní diskutovat se studenty a vést výuku formou zajímavou pro studenty. Starší učitelé ale preferují tradičnější styl výuky.

Střední škola je víc osobní.

Vzhledem ke každodennímu styku učitelů s žáky se mezi nimi vytváří vztahy na osobnější úrovni. Učitelé tedy znaly osobnost a charakter svých studentů a snažili se je vést určitým směrem.

Dánsko

Učitelé mají moc nad žáky.

Mezi učiteli a žáky vzniká odstup v kontextu vztahu dospělého vůči dítěti. Učitelé jsou vůči žákům nadřazení a využívají toho i při vyučování, aby měli kontrolu nad žáky a tím, co se učí. Studenti tedy jen sedí a píšou si poznámky z výkladu. Mezi nimi a učiteli je určitá propast.

V přístupu učitelů hraje roli věk.

Mladší učitelé jsou ochotní diskutovat se studenty, poslechnout si jejich názor a vést výuku formou zajímavou pro studenty tak, aby je motivovali ke studiu. Starší učitelé ale preferují tradičnější styl výuky.

Přístup učitelů má vliv na studium studentů.

Na předmět vyučovaný zábavnou a pochopitelnou formou se studenti připravovali radši a snáze než když se měli pouze naučit poznámky nazpaměť.

6.4.2 Vysoké školy

Zde se zaměříme na výroky vztahující se ke studiu na vysokých školách.

Česká republika

Vztahy mezi učiteli a žáky jsou neosobní.

Učitel se stará jen o to, aby přednesl svůj výklad, o další školní aktivity se nezajímá. Proto bývá velký problém se s některými učiteli na něčem domluvit, jelikož nedodržují své konzultační hodiny, neodpovídají na emaily a někdy je skoro nemožné je sehnat.

Na vysoké škole je více samostudia a praktického vyučování.

Studenti si sami doplňují vzdělání na různé předměty různým způsobem, především však četbou odborné literatury. Také studenti absolvují různé praktické hodiny, ve kterých se učí používat poznatky z teorie.

Přístup učitelů ovlivňuje průběh a styl výuky.

Někteří učitelé vyžadují od studentů znalost dovykládaného učiva. Někteří učitelé zapojují do výuky interaktivní prvky, které pomohou studentům látku snáze pochopit.

Rakousko

Množství studentů ovlivňuje vztahy mezi učiteli a studenty.

Velký počet studentů znemožňuje učitelům si je všechny pamatovat, proto je mezi nimi cítit určitý osobní odstup.

V přístupu učitelů hraje roli věk.

Mladší učitelé se snaží studentům výuku zpřístupnit a aktivně je do ní zapojit, berou je jako budoucí kolegy. Starší učitelé dělají ze studentů jen pasivní posluchače, nejednají s nimi na profesionální úrovni.

Na vysoké škole je více praktického vyučování.

Studenti sami hodnotí jako velmi přínosné to, že každý rok již od prvního ročníku chodí do různých škol, nejdřív jen jako pozorovatelé, a později sami zkouší učit a tím získávají praktické zkušenosti.

Nizozemsko

Množství studentů ovlivňuje vztahy mezi učiteli a studenty.

Soukromou školu navštěvuje méně studentů než veřejnou, proto jsou zde vztahy s učiteli vřelejší a víc osobní, učitelé si ke každému studentovi mohou utvořit vztah.

Soukromá škola se více zaměřuje na praktické vyučování než veřejná škola.

Již po dvou měsících ve škole studenti dochází do škol, kde vyučují podle teoretických postupů, které se doposud naučili. Poté konzultují s učiteli, co by měli ještě vylepšit.

Vztahy mezi učiteli a studenty jsou více na profesionální úrovni.

Učitelé jednají se studenty jako s dospělými osobami zodpovědnými za své studium a berou je na vědomí jako budoucí učitele.

Přístup učitelů ovlivňuje průběh a styl výuky.

Zda výuka probíhá klasicky stylem přednášek nebo zda je oživená diskuzí, praktickými ukázkami či jinými interaktivními prvky, záleží na přístupu učitele.

Litva

Dálkové studium obnáší hodně samostatné domácí přípravy.

Velké množství samostudia je v případě dálkového studia dáno tím, že dálkový studenti dochází do školy pouze jednou za 14 dní a tudíž veškerou zadanou práci musí dělat doma.

System přidělovaných předmětů je moc uzavřený a striktně stanovený.

Samotný respondent by ocenil větší možnost výběru předmětů.

Vztahy mezi učiteli a studenty jsou více na profesionální úrovni.

Učitelé berou studenty jako budoucí kolegy.

Množství studentů má vliv na vztah studentů a učitele.

Velké množství studentů znemožňuje učiteli si všechny své studenty pamatovat, tudíž nemá možnost je poznat a jejich další hodnocení je zcela neosobní.

Přístup učitelů ovlivňuje průběh a styl výuky.

Zda výuka probíhá klasicky stylem přednášek nebo zda je oživená diskuzí, praktickými ukázkami či jinými interaktivními prvky, záleží na přístupu učitele.

Slovinsko

Přístup učitelů ovlivňuje průběh a styl výuky.

Někteří učitelé neoceňují studenty samostatné dospělé osoby či jako budoucí učitele, kteří jsou zodpovědní za své studium, tudíž jim ve výuce nenechávají žádnou iniciativu a vedou ji celou sami. Více učitelů už ale vyžaduje aktivitu studentů a ve výuce s nimi diskutují o dané problematice.

Vztahy učitelů se studenty jsou na profesionální úrovni.

Učitelé se nad studenty nepovyšují, očekávají od nich samostatnost a zodpovědnost za jejich studium.

Množství studentů má vliv na vztah studentů a učitele.

Velké množství studentů znemožňuje učiteli si všechny své studenty pamatovat, tudíž nemá možnost je poznat a jejich další hodnocení je zcela neosobní.

Dánsko

Přístup učitelů ovlivňuje průběh a styl výuky.

Někteří učitelé neoceňují studenty samostatné dospělé osoby či jako budoucí učitele, kteří jsou zodpovědní za své studium, tudíž jim ve výuce nenechávají žádnou iniciativu a vedou ji celou sami. Více učitelů už ale vyžaduje aktivitu studentů a ve výuce s nimi diskutují o dané problematice.

Vztahy učitelů se studenty jsou na profesionální úrovni.

Učitelé se nad studenty nepovyšují, očekávají od nich samostatnost a zodpovědnost za jejich studium.

Množství studentů má vliv na vztah studentů a učitele.

Velké množství studentů znemožňuje učitelům si všechny své studenty pamatovat, tudíž nemá možnost je poznat a jejich další hodnocení je zcela neosobní.

6.5 Závěrečné hodnocení

V této části shrneme poznatky a zjištění z výše popsané analýzy dat. Musíme připomenout, že závěry nejsou obecně platné pro školství ve zmíněných zemích, ale pouze pro konkrétní zkoumané školy.

6.5.1 Střední školy

Pokud vezmeme v potaz charakteristiky přístupu zaměřeného na člověka i přístupu tradičního, oba zmíněné v teoretické části, a budeme zjišťovat, jaký styl převládá ve středoškolském vzdělání v zkoumaných zemích, musíme konstatovat, že stále ještě je hojně používaný tradiční způsob, a to ve všech zemích bez výjimky.

Na střední škole ve všech zemích převládá styl výuky, kdy učitelé jsou pokládáni za nositele vědění a studenti za příjemce informací jako stoprocentní pravdy. Je zde tedy znatelný vliv moci učitele nad žákem, přičemž učitel uplatňuje autoritativní styl vedení. Převládá také snaha o rozvíjení jen intelektové složky osobnosti studentů než jako celých lidí. Proto je přednášení a zkoušení stále ještě ústředním nástrojem výuky, čímž byli studenti udržováni v konstantním či alespoň občasném napětí a strachu.

V otázce důvěry jsme zaznamenaly drobný rozdíl. Ve většině zemí studenti popsali, že i přes to, že učitelé k žákům přistupovali jako k dětem a v jejich postavení byla znatelná nerovnováha ve prospěch učitelů, díky každodennímu styku se mezi nimi a učiteli vytvořil takový vztah, ve kterém učitelům mohli důvěřovat, že v případě potřeby budou k dispozici. Na nizozemské střední škole se na učitele také můžete obrátit v případě potřeby, ale jen co se týče školních záležitostí. Tito učitelé nebrali v potaz soukromí studentů či jejich osobní potřeby, udělali tlustou čáru mezi školním a mimoškolním životem.

Vidíme tedy, že ve výuce na střední škole jsou používány všechny prvky tradičního přístupu ke vzdělání. Ovšem studenti se zmiňovali i o takovém stylu výuky, jehož prvky můžeme považovat za první vlny přístupu zaměřeného na člověka. Na všech středních školách všech zkoumaných zemí vyučují i učitelé využívající takových metod, které můžeme připodobnit ke vstřícnému stylu výuky. A je to zejména prvek facilitativní atmosféry, tedy podpůrného prostředí, ve kterém jsou učitelé přátelští a motivují žáky ke

studiu. To dopomáhá studentům snadněji si osvojit učivo. Dále někteří učitelé využívají metody vyučování, které mají studentům zpřístupnit a usnadnit látku, například různé praktické příklady, názorné ukázky, vypracovávání projektů. Musíme říct, že styl výuky podle většinového názoru, konkrétně studentů z Rakouska, Litvy, Slovinska a Dánska, záleží na věku učitelů, starší učitelé využívají spíše tradičního přístupu a mladší užívají už i prvky vstřícného přístupu. Další dva respondenti věk učitelů nezmiňují.

Na závěr můžeme tedy říct, že na středních školách v České republice i zkoumaných zahraničních školách stále převládá tradiční přístup ke vzdělání a školství obecně má ještě mnoho nedostatků, naději na změnu převládajícího stylu vyučování ve prospěch studentů nám ale přináší mladí učitelé, kteří přichází s inovativními a interaktivními prvky do výuky a mění postavení studenta ve vzdělávacím procesu na jeho aktivního účastníka.

6.5.2 Vysoké školy

O veřejných vysokých školách můžeme říct, že kvůli vysokému počtu studentů se vztahy mezi studenty a učiteli jaksi odcizili, vzájemně se sobě vzdělili více, než jak tomu bylo na školách středních. To nám potvrdila i analýza dat rozhovoru s nizozemským studentem, který studuje na soukromé škole a ukázalo se, že menší počet žáků umožňuje navázání bližších a osobnějších vztahů. Důvěra mezi studenty a učiteli na státní vysoké škole tedy není téměř žádná, protože nemá být na čem vybudovaná. Studenti z Rakouska, Nizozemska, Slovinska s Litvy tvrdí, že vztahy s učiteli byli profesionálnější. Učitelé jednají se studenty již jako s budoucími kolegy a to se projevuje i komunikací a vyučováním. I přesto jsou ale vztahy s učiteli mírně nevyrovnané, učitel má nad studentem stále moc, kterou v případě potřeby může použít. To zmiňoval student z České republiky, který nemluvil o větší profesionalitě, ale jen o větším odstupu učitelů, kteří výuku berou pouze jako práci a neangažují se více, než je nezbytné, což studentům komplikuje komunikaci s nimi. Navíc s některými učiteli se studenti báli diskutovat, aby na sebe neupoutali negativní pozornost, což by například u zkoušky mohlo být zneužito v jejich neprospěch.

Ve všech rozhovorech se shodně ukázalo, že na vysoké škole mají studenti sami zodpovědnost za své studium, což se také projevuje ve formě samostudia a praktického vyučování, což studentům pomáhá v upevnění teoretických znalostí. V Nizozemsku či Dánsku dokonce studenti sami chodí na praxe do škol, oproti Litvě, České republice a Slovinsku, již od prvního ročníku. Teoretické hodiny ale stále probíhají v tradičním duchu, tedy formou přednášek a zkoušení ve zkouškovém období.

Přesto i na vysokých školách můžeme pozorovat tendence změny přístupu učitelů související s věkem. Stejně jako na střední škole, i na vysoké škole studenti z Rakouska, Slovinska, Litvy a Dánska pozorovali, že mladší učitelé se snaží i teoretické hodiny oživit, například jsou celé hodiny vedeny formou diskuze či se učitelé jinými metodami snaží do teoretické výuky zavést co nejvíce praktických prvků, které by pomohly studentům učivo přiblížit. Studenti by také na vysoké škole ocenili větší volnost ve výběru předmětů, aby si mohli sestavit rozvrh z takových předmětů, které by je bavili a mohli je využít v praxi. To zmiňoval, zejména student z Litvy, na přemíru teorie a nepotřebné předměty si v rozhovoru stěžoval i dánský a český student.

Samozřejmě jeden model stylu výuky nemůžeme aplikovat na všechny učitele, každá hodina se liší podle přístupu učitele, celkově ale můžeme říci, že z rozhovorů vyplynulo, že na vysoké škole celkově učitelé více spoléhají na samostatnost studentů, kterým díky tomu zadávají více samostatné práce a projektů, na kterých studenti pracují individuálně či skupinově, ale veškerá evaluace stále probíhá formou zkoušení, při kterém je stále ještě vyžadováno memorování přednesené látky na přednášce. Změny do školství ale přináší mladí učitelé, kteří se snaží studium zpřístupnit. Už nevyžadují striktně memorování, protože spoléhají na zájem samotných studentů o studium, které se snaží motivovat. Úroveň komunikace probíhá na profesionálnější úrovni, jelikož se u studentů vysokých škol očekává, že jsou na vysoké škole z vlastní iniciativy a zájmu o daný obor.

Shrňme si nyní prvky jednotlivých přístupů, které se ve výuce používají. Na vysoké škole jsou vztahy mezi učiteli a studenty na profesionálnější úrovni, o důvěře mezi nimi ale hovořit nemůžeme. Učitelé jsou stále v pozici, kdy mohou používat svou moc na ovlivňování studentů. Teoretická výuka stále probíhá formou přednášek a zkoušení, které je pro většinu studentů velmi stresující. Zde vidíme prvky tradičního přístupu. Mladší učitelé ale do výuky vnášejí prvky vstřícného přístupu. Snaží se vytvořit facilitativní atmosféru učení, do učení vkládají poznatky ze svých vlastních zkušeností, poznatků, odborné literatury a dalších materiálů. V centru jejich pozornosti je student, kterému se snaží podat učivo co nejpříjemnější formou, čímž si získají i jejich pozornost a nemusí si ji vynucovat autoritativním způsobem. Máme-li zhodnotit, v jaké fázi se nachází humanizace vysokého školství, můžeme říct, že stále ještě má před sebou dost nedostatků, na kterých by se mělo zapracovat, i zde ale můžeme vidět naději v tom, že se školství zbaví starých struktur a dá volnou ruku mladým učitelům, kteří postupně do výuky zavádí stále více prvků přístupu zaměřeného na člověka a tím ho dělají studentům stále přístupnější.

Závěr

V této bakalářské práci jsme si přiblížili principy humanistické psychologie, a jaké její prvky můžeme využívat ve vzdělání pro to, abychom dosáhli humanizace vzdělávání. Tyto prvky, tedy prvky přístupu zaměřeného na člověka, jsme porovnali s prvky tradičního přístupu, což jsme následně využili při zjišťování momentální úrovně humanizace v dnešním vzdělávacím procesu. Poté jsme se podívali na vývoj kurikula v České republice i ve vybraných zahraničních zemích, krátce jsme se zmínili i o alternativních školách jako jedné z možností humanizace vzdělání. Ve výzkumné části, kterou jsme prováděli pomocí nestandardizovaných kvalitativních rozhovorů, jsme zjišťovali aktuální stav středoškolského a vysokoškolského vzdělání ve zmiňovaných zemích. Ukázalo se, že střední školy jsou stále svázané tradičními přístupy vzdělávání, ale mladí učitelé se začínají zbavovat starých struktur a svým přístupem dělají studium pro žáky přínosnější, užitečnější a zábavnější, než tomu bylo doposud. Ve vysokém školství jsme našli více prvků přístupu zaměřeného na člověka, ale také stále ještě dost starých a zaběhnutých principů, můžeme ovšem říci, že stejně jako na středních školách, i zde vidíme naději v podobě mladých učitelů, kteří do vyučování vnášejí stále více prvků směřujících ke vstřícnému přístupu ke vzdělání. K této části práce musíme podotknout, že interpretované výsledky se vztahují pouze na námi zkoumaný vzorek, proto pro jejich ověření doporučujeme další, a to kvantitativní výzkum.

Během psaní této bakalářské práce jsme došli k závěru, že je třeba nepodceňovat obrovskou důležitost osoby učitele ve vzdělávacím procesu. Bez ohledu na tradiční přístup či přístup zaměřený na člověka, učitel je ten nejdůležitější prvek ve vzdělání, na kterém závisí, co si děti z jeho výuky vynesou. Pokud je učitel opravdu zapálený a chce dětem předat něco ze svého vědění, najde si způsob, jak vzdělávat co nejefektivněji a tak, aby děti s chutí chodily do jeho hodin dozvědět se něco nového. Pravda je, že, jak jsme si potvrdili ve výzkumné části, naše i zahraniční školská politika se teprve probouzí k životu a pomalu začíná měnit principy tradiční výuky tak, aby se vzdělávání koncentrovalo na žáka a účinný způsob, jak ho vzdělávat. Pomalu můžeme pocítovat snahy o humanizaci vzdělávání, i když je v Evropě v menší či větší míře teprve na počátku svého vývoje. Budoucnost můžeme vidět v mladých učitelích, kteří by měli být vzdělávání již v duchu vstřícného přístupu, čímž by mohlo dojít k postupnému odstraňování starých struktur či postupů a přínosu nových nápadů a metod.

Cílem stávající školské politiky ve všech zemích by mělo být nalezení rovnováhy mezi oběma přístupy ke vzdělání, tedy tradičním a zaměřeným na člověka. Žádný extrém není dobrý, a i když se v této práci zaměřujeme především na vyzdvihování kladů vstřícného přístupu, je důležité uvědomit si i negativa takového přístupu. Například jeden z mnoha citovaných autorů ve své publikaci uvádí, že i přístup zaměřený na člověka má svá rizika, která by mohla nepříznivě zasáhnout do vývoje dítěte. To by si přílišným prosazováním tohoto přístupu mohlo navyknout na nedodržování určitých hranic, pravidel a zasahování do svobody ostatních, což by mohlo mít pro jeho další zrání fatální důsledky.

Humanizace vzdělávání by proto měla docílit toho, aby našla ideální poměr nastavení hranic a vyžadování dodržování pravidel na jedné straně, na straně druhé by měla odhadnout a poskytnout dítěti nejvyšší možnou míru svobodné volby a rozhodování, čímž by se dítě naučilo nést zodpovědnost za své jednání. Další změny by měly proběhnout zřejmě na straně nejprve ministerstva školství a následně na školách samotných, které by měly upustit od vyžadování striktního dodržování osnov a měly by ponechat volnou ruku učitelům, kteří by se mohli více angažovat a nabytá zodpovědnost za jejich práci by je jistě motivovala k většímu pracovnímu nasazení a co nejlepším výkonům.

Rozhovory se studenty a četba odborné literatury nás také zavedly k řešení otázky předpokladů pro učitelskou profesi. Opravdu ne každý jedinec má dispozice k tomu se stát dobrým učitelem, a to by měla být nejspíš první věc, na kterou bychom se měli jako společnost zaměřit a pokusit se v ní dosáhnout změn. Jako jednu z možností bychom mohli navrhnout psychologické testy, které by byli součástí přijímacího řízení na pedagogických školách, což by vyloučilo z řad budoucích učitelů takové lidi, kteří nemají předpoklady a vlastnosti k tomu být úspěšný ve svém oboru. Z vlastností vhodných pro tuto profesi bychom mohli jmenovat například vstřícnost, přátelskost, empatii nebo schopnost porozumět člověku a chápat ho jako celou osobnost se svými individualitami.

Na závěr této bakalářské práce tedy můžeme říct, že humanizace evropského vzdělávacího systému je teprve v začátcích, ale takovýto proces je vždy běh na dlouho trať a my můžeme potvrdit, že se začíná ubírat správnou cestou.

Resumé

Tato práce se zabývá humanistickou psychologií, její historií, zejména pak jejími principy a prvky, které se používají v procesu humanizace vzdělávání. Ta říká, že vzdělávací proces má působit na žáka a celistvý rozvoj jeho osobnosti a zejména se soustředí na samotný proces vzdělávání, který se snaží udělat pro žáka co nejpřínosnější. Dále jsme zjišťovali, jak se vyvíjelo školní kurikulum v rámci humanizace ve vybraných evropských zemích a v České republice. V praktické části jsme zkoumali míru humanizačních tendencí na středních a vysokých školách ve vybraných zemích. Vesměs se ukázalo, že se střední školy ještě poměrně hodně orientují na tradiční metody a přístupy ve vzdělávání, ale vysoké školy již užívají více humanizačních prvků. Nejdůležitějším poznatkem ale je, že mladí učitelé začínají bořit staré pořádky a zapojují čím dál více prvků humanistické psychologie do vyučování, což předznamenává, že se humanizace školství ubírá správným směrem.

This work deals with humanistic psychology, its history, development and especially its principles and elements which are used in the process of humanization of education. The humanistic psychology is trying to "humanize" the learning proces, open it up as much as possible and make it effective. The educational process has to affect the pupil and holistic development of his personality and in particular it focuses on the process of education which should be beneficial for the pupil as much as possible. We also studied a developing of the school curriculum in the mening of humanization in selected European countries and the Czech Republic. In the practical part, we examined the rate of humanizing tendencies in secondary schools and universities in selected countries. They all showed that the high school are still focused quite a lot on traditional methods and approaches in education, but universities are already taking more humanizing elements. The most important finding is that young teachers begin to tear down the old order and involve more and more elements of humanistic psychology in education, what means that humanizing education is moving in the right direction.

Klíčová slova: humanistická psychologie, humanizace, vzdělávání, vzdělávací proces, přístup zaměřený na člověka, tradiční přístup ke vzdělání

Key words: humanisation, humanistic psychology, humanization, education, process of education, people-centered approach, the traditional approach to education

Seznam použité literatury a pramenů:

Knižní zdroje

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: FPE ZČU 2001. ISBN 80-7082-739-4

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: FPE ZČU 2001. ISBN 80-7082-809-9

HOSKOVEC, Jiří, NAKONEČNÝ, Milan, SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Psychologie XX. století*. Vyd. 2., Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0300-4

HUNT, Morton. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7367-175-1

JEŽKOVÁ, Věra a kol. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-078-5

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2433-1

PRŮCHA, Jan. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-546-7

ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6

Internetové zdroje:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/Vyzkumy_a_sbery_informaci/Prehled_novy/Autoevaluace_v_Rakousku.pdf

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/410/rakouske-vzdelavaci-standardy.html/>

http://welcome.wz.cz/pedagogika/pojeti_vychovy.doc

<http://www.ucenischalupou2.chytrak.cz/zsv/15.htm>

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/humanisticka-psychologie>

<http://webpace.ship.edu/cgboer/maslow.html>

<http://www.psychoweb.cz/psychologie/maslow-abraham-h---humanisticka-psychologie--seberealizace/>

<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>

szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc

http://is.muni.cz/th/104964/pedf_m/Diplomova_prace.txt

<http://www.montessori.cz/o-metode/historie-montessori-pedagogiky/>

<http://www.slovenia.si/en/slovenia/society/education/>

http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

Články:

HARBO, Torsten. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, III, s.247-255

Seznam příloh

Příloha 1: Rozhovor č. 1

Příloha 2: Rozhovor č. 2

Příloha 3: Rozhovor č. 3

Příloha 4: Rozhovor č. 4

Příloha 5: Rozhovor č. 5

Příloha 6: Rozhovor č. 6

Příloha 7: Tabulka č. 1

Příloha 8: Tabulka č. 2

Příloha 9: Tabulka č. 3

Příloha 10: Tabulka č. 4

Příloha 11: Tabulka č. 5

Příloha 12: Tabulka č. 6

Příloha 13: Tabulka č. 7

Příloha 14: Tabulka č. 8

Příloha 15: Tabulka č. 9

Příloha 16: Tabulka č. 10

Příloha 17: Tabulka č. 11

Příloha 18: Tabulka č. 12

Příloha 1: Rozhovor č. 1

Země: Česká republika

Věk: 30

Já: Mohl by si popsat tvá studia na střední a vysoké škole? Například jak probíhala výuka, jak jste vycházeli s učiteli...

Marek: Tak ta výuka na střední byla takovým tím...despotickým stylem nebo jak to mám říct. Víš, takový to: „Já jsem pán a ty budeš poslouchat. A pokud se ti to nelíbí, tak odejdi.“...jo, že tam to bylo...taková ta absolutní moc nad tím žákem. V podstatě: „Já ti tady přináším pravdu a nic jinýho se učit nebudete.“ No a bylo to spíš takový...bylo vidět, že ty učitelé mají nějakou osnovu, podle který jedou, že jí chtějí za každou cenu splnit...no...

Já: A jak ta výuka teda probíhala?

Marek: No jak v kterém předmětu. Hodně jsme psali poznámky při hodinách. Když jsme něco probírali, hodně jsme si psali do sešitu, což pro mě byl problém, protože mým škrabopisem jsem si nikdy nic pořádnýho nenapsal...a z toho jsme se potom učili a v podstatě z toho nás i učitelé zkoušeli. Z toho všeho, co nám nadiktovali. Nic zvláštního, no...a když sis chtěl třeba udělat srandu nebo tak si vyrušoval nebo tak něco, tak to hned bylo: „Jestli tady nechceš být, odevzdej index a odejdi.“ Takže tam si musela držet pusku a krok snažit se, no...No ale záleželo na předmětu, nebo spíš na učitelích. Záleželo, jestli měl autoritu nebo ne. Na tý střední byly třeba učitelky, který u nás neměli žádnou autoritu, třeba francouzštinářka byla hrozně hodná, ale z francouzštiny si dnes nepamatuju nic. Prostě jsme se na francouzštinu neučili. Ale to bylo učitel od učitele. Ale jako...většinou mě právě naučili lidi, který mě hodně dusili. Byl tam učitel na aerodynamiku a ten mě prostě drtil a dal mi třeba pětku po půl hodině zkoušení. A ten mě donutil, abych se nad tím zamýšlel a učil se a mělo to výsledky. Já si to do dneška pamatuju...

Já: A vyhovoval ti takový styl učení?

Marek: No to víš, že mi nevyhovoval. Měl jsem z toho brutální strach a stres. Nebavilo mě to, ale zapamatoval jsem si to...Jako efekt to mělo. Byl to takovej opravdu despotickéj přístup toho vládce s neomezenou mocí, jako: „Bud' propadneš, a nebo se začneš učit. Záleží na tobě.“

Já: A na vysoké škole...

Marek: Na vejšce, tam to bylo každému jedno. Tam to bylo takový...nebo...tak jsou tam učitelé, který se snaží něco říct, něco předat tomu studentovi...viz třeba pan profesor na astronomii. Ten se opravdu snažil to udělat zajímavý, ale jsou tam i učitelé, kteří si vyloženě jedou v tom svém, nekoukají napravo nalevo...Třeba co jsme měli statistiku. Tam jsme měli rozepsanou rovnici na tabuli a nikdo nic nevěděl, co má co znamenat. A tomu učitelovi to bylo jedno...No a bylo to...víc tam bylo toho samostudia, ale ty učitelé taky chtěli slyšet to, co oni sami předříkali na přednáškách. Většina z nich se spokojená, když jim řekneš přesně to, co oni říkají na hodinách. Oni berou i to, že jim řekneš něco jiného, nicméně se tě pak stejně zeptají, jestli nevíš to, co oni říkali. Jo, takže to je takhle...Ale už to nebylo takový jako na střední...no...jo. I když i na vejšce bylo dost předmětů nudných. Takový to jen přednášení. To bylo fakt nezábavný. A ono i na některých těch učitelích bylo vidět, že oni sami...ne jakože tápou, ale jde z nich znát nejistota. Jsou takový...neflexibilní. Povídají podle něčeho, co mají načtený, ale u pár učitelů mi přišlo, že by jako nedokázali moc rozvinout diskuzi, kdyby tam byl nějaký zvědavý student, kterej to chce znát hodně do hloubky...

Já: Když si mluvil o tý diskuzi, bylo možný s těma učitelem diskutovat, povídat si o nějakým problému?

Marek: No takhle...jako třeba na něco se zeptat, jako to šlo. Ale jako...nemyslím hádat se, ale...dovol si učitelé odporovat, a to pak poznáš u zkoušky. Tam...já jsem to sám poznal, když jsem odporoval a hájil jsme si svojí pravdu...a zkoušku jsem neudělal. Takže tam to je prostě taky taková moc...nad člověkem. Většinou to prostě bývá tak, že člověk má strach se tam na něco zeptat. To jsem si často všiml. Nejen u sebe, ale i u spolužáků, že prostě...že se na něco bojí zeptat, protože se bojí, že se ztrapní před ostatníma. Že když se na něco zeptáš, tak se bojíš, aby tě ten učitel neshodil, co to je za blbej dotaz.

Já: Takhle to bylo na střední i na vysoké škole?

Marek: Tak víš co, ono to můžeš použít na cokoliv, i na střední i na vysokou, jo. Někde potkáš takovýhle lidi a jinde zase jiný. I na vejšce potkáš lidi, který připouští diskuzi a jsou vstřícný a mají ten přístup pozitivní. Ale spíš tam potkáš...takový...jako připadá mi, že na tý vejšce je to takový víc...profesionálnější, jako v tom smyslu, že prostě to ty učitelé opravdu berou jako svoje povolání. Je to takový: „Tady si to odučím, pak si tady odzkouším.“...a víc v podstatě od toho člověka...no...moc, moc se o to víc nestarají. A ono to vidíš i v těch okolnostech,jo...že kolikrát je problém se domluvit mailem s tím

učitelem, kolikrát je problém, aby ti zapsal zápočet do indexu, protože ho nemůžeš stihnout v jeho konzultačních hodinách...tomu člověku je to úplně jedno, prostě,jo...Což na tý střední to není takový, na tý střední je to pořád takový, že se tě tam ještě trochu vychovávají, připadají mi taková svědomitější, nemůžu si pomoci. Na tý střední jsou...no můžeš se na ty učitele spolehnout, jo, fakt mi to přišlo, že když si za tím člověkem přišel, ten člověk tam pro tebe prostě byl. Kdežto na vejšce to má většina v paži. Jako napíšu si na dveře: „Nejsem tady.“ ...a nazdar, nezajímá ho to,jo...No teď jsem tu vejšku hodě kritizoval, ale i ta je dobrá...ty vědomosti, kolektiv, lidi...prostě jako že to toho člověka zformuje...že mu tam dají...dají něco do života určitě.

Já: A obecně tě víc bavilo studovat na střední nebo na vysoké?

Marek: No když to vezmu z hlediska toho vyučování, ne toho okolo, jako kamarádi, internát, a tak...tak ta střední byla dost nuda. Furt sedíš v jedné lavici a posloucháš přednášení...takhle na tý vejšce chodíš do různých poslucháren, chodíš si tam do knihovny, jak chceš, a víc se sama věnuješ tomu studiu...jo, že je to takový pestřejší...a tím spíš u mě, tělocvikáře, my jsme to měli hodně rozmanitý, hodně praktických hodin, jo, takže když to tak vezmu, tak pro mě jednoznačně vejška byla lepší...jo, celkem mě to bavilo, i když samozřejmě tu toho učení bylo úplně jiný kvantum...daleko víc toho bylo, než na střední...

Já: Tak jo, já ti moc děkuju za rozhovor.

Příloha 2: Rozhovor č. 2

Země: Rakousko

Věk: 22

Já: Mohla bys mi vyprávět o tvých studiích na střední a vysoké škole? Například jak vypadalo vyučování, jestli se něco změnilo na vysoké oproti střední, jaké jsi měla vztahy s učiteli, jaké měli metody vyučování, cokoliv, co tě napadne.

Karina: (dlouho přemýšlí) Je to těžké říct takhle obecně... protože někteří učitelé nám jen nadiktovali poznámky, které jsme se měli naučit nazpaměť, a někteří učitelé se opravdu snažili nás něco naučit, snažili se nás učit zábavnou formou. A to jak na střední, tak na vysoké škole... Myslím, že hlavně mladší učitelé se opravdu snaží i navázat vztah s tím žákem, jsou víc na stejné úrovni s vámi. To je dobré pro vyučování toho předmětu, protože ty děti pak nejsou tolik vystresované, nebojí se toho předmětu a můžou si ho oblíbit. Také mladší učitelé se snaží podle mě používat různé nové metody a způsoby vyučování. Se staršími učiteli je někdy těžké mluvit, protože oni na vás pořád koukají... tak trochu z vrchu, jako že ty jsi jenom student, ty máš sedět a poslouchat, a oni jsou ta kapacita, kterou musíš poslouchat, která má pravdu. Na univerzitě my ale připadá, že se učitelé... alespoň někteří... s námi baví víc na úrovni... jak to říct... připadá mi, že nás berou víc jako kolegy... Protože ví, že se zabýváme stejným oborem jako oni... Pořád ale dost z nich dává najevo... nebo jak to mám říct... u většiny z nich je znát takový odstup... že... nás neberou jako na stejné úrovni s nimi.

Já: A na střední to tedy vypadalo jak?

Karina: Jo, no na střední to bylo víc osobní. S těmi učiteli jsme se vídali každý den a oni o nás věděli i dost osobních věcí. Na univerzitě je nás hodně, chodí víc oborů do jedné třídy, takže většina učitelů nezná ani naše jména. Jenom prostě dávají známky k nějakému testu a ani si nevybaví obličej. Je prostě jedno, jestli chodíš do školy, sedíš na přednáškách, něco opravdu děláš, nebo jestli přijdeš jen jednou za semestr na ten test a půjčíš si poznámky od spolužáka. To mi asi na střední vyhovovalo víc, že jsme měli nějaký vztah s tím učitelem.

Já: A jak je to s komunikací mezi vámi a učiteli? Mohli jste říct svůj názor diskutovat s nimi?

Karina: No tak s tou diskuzí to je těžké na obou školách, na střední i na vysoké. Ty učitelé jako pořád dávají najevo... svou nadřazenost, řekněme. Oni jsou autorita, prostě oni mají

pravdu a tím to hasne. Já jsem nikdy moc nechtěla něco říkat proti učitelům, že nesouhlasím nebo...nebo že dělá něco jiného než řekl...protože pak si tě ten učitel zapamatuje jako toho špatného a téhle škatulky už se nezbavíš. Opravdu si nemyslím, že by brali nějak v potaz můj názor. Samozřejmě ale nemůžu říct, že všichni učitelé jsou takoví. Určitě se najdou i výjimky, učitelé, kteří jsou více ochotní diskutovat, třeba jako diskuzi o problému vedou celé vyučování, ale těch tolik není.

Já: Takže ten přístup k učení, myslíš si, že je to podobné na střední a na univerzitě, nebo jsou tam výrazné rozdíly?

Karina: No asi prostě na střední tě berou jako dítě. To rozhodně. A ta univerzita...ted' se učíme věci, které využijeme v budoucnosti, budeme se jimi živit. Většinu těch věcí se učíme, protože to využijeme a je to zajímavé. Vlastně samotná ta škola mě motivuje k tomu učení, protože mě to baví. To jsem si vybrala sama. Na střední to bylo jenom učení se na testy, jenom proto, abych to dodělala. To jsem se prostě jenom naučila nazpaměť něco, co mi ve škole nadiktovali. Sami jsme toho moc udělat nemuseli. Občas nějaká domácí úloha, ale to bylo všechno. Na univerzitě děláme hodně věcí jako seminární práce, různé projekty, kde jsme aktivně zapojeni do té výuky. To na střední moc nebylo. Na vysoké se učíme hodně i v praxi. Vždy první semestr v každém ročníku máme praxe a docházíme do škol, kde se nejdřív díváme a pak i sami vedeme hodiny. To je asi nejlepší způsob, jak se naučit učit děti. Máš tam za sebou dozor a ty učitelé ti řeknou, co děláš dobře, co špatně, kde se můžeš zlepšit, to se mi na tom líbí. Tohle ti ta teoretická výuka nedá...No, to je snad asi všechno.

Já: Dobře. Já ti moc děkuju za rozhovor.

Příloha 3: Rozhovor č. 3

Země: Nizozemsko

Věk: 22

Já: Chtěla bych se tě zeptat na tvoje studia na střední a na vysoké škole, když se nad tím zamyslíš, jaké bys našla rozdíly, co se ti na jaké škole líbilo nebo nelíbilo...

Marie: Jo...no tak určitě třeba učitelé na střední škole byli přísnější. Ne, že by se ti nesnažili pomoci, ale jako hodně na tebe dohlíželi, jestli chodíme do školy, prostě ta pravidla byla striktnější. No na univerzitě, tam...tam ti...pomáhají...ale ne jako že by ti řekli: „Musíš udělat to a to!“, jako na střední, kde ti řeknou, co a kolik se máš naučit na jaký test, ale na univerzitě se tě snaží vést k tomu, aby si už pracoval sám, víš. I když samozřejmě se najdou dobří a špatní učitelé jak na střední škole, tak na univerzitě. A pořád i na univerzitě se najdou učitelé, kteří ti řeknou, odkud kam se máš naučit látku a pak z toho píšeš test, ale někteří nás učí, abychom si sami vybrali z toho předmětu, co je důležité, a já si myslím, že to je pro nás lepší, že nás to vede k samostatnosti. Občas děláme úkoly, jako že dostaneme téma a to my si musíme sami zpracovat, udělat například prezentaci, jo? Chápeš? Je to na tobě, jak ty to téma uchopíš a co si z něj vezmeš. No to je asi největší rozdíl mezi střední a vysokou školou...Taky velký rozdíl myslím je v tom, že na univerzitě děláme hodně skupinové práce, projektů ve skupinách, rozdělujeme si úkoly a pak ještě na závěr na celou práci píšeme evaluace, jestli víš, co myslím. Jo, to prostě na střední nebylo, tam jsme všichni dostali úkol, každý si ho zpracoval a nebo taky ne, a moc skupinové práce a spolupráce tam neprobíhalo...A taky na střední jsme byli z učiva zkoušeni každých čtrnáct dní, psali jsme nějaké testy, na univerzitě máme jen zkouškové období v lednu a červnu, to se mi líbí víc, víš jak, protože máš víc svobody a není to tak přísné, nejsi kontrolována každé dva týdny. Na univerzitě stačí, když složíš zkoušky, na střední tě pořád hlídají, jestli chodíš do školy, píšeš si úkoly, to se mi nelíbilo. Teď jsem spokojená, i když samozřejmě máš veškerou zodpovědnost za svoje studium sám na sobě.

Já: Mluvila jsi o nějakých různých metodách výuky, co třeba učitelé? Jak se k vám chovali na střední, a jak se chovají teď na univerzitě?

Marie: No určitě na střední to bylo jiné, učitelé nás brali pořád jako děti, oni prostě byli ti, co mají pravdu a my je museli poslouchat. Na univerzitě je to jinak, tam s námi komunikují na jiné úrovni. My s učiteli na univerzitě máme úplně jiný vztah než na střední, víš. Před tím, než jsme odjeli sem, měli jsme malou rozlučkovou párty a učitele jsme taky

pozvali...oni se s námi přišli rozloučit, popřát hodně štěstí. Když máme nějaký problém, můžeme jim klidně zavolat nebo napsat zprávu, to by na střední vůbec nebylo možné. Tam se víc odděloval soukromý a školní život, na univerzitě je to trochu víc provázané. Taky například jedna profesorka na univerzitě měla o víkendu vést nějakou hodinu s malými dětmi a byla nemocná, tak mi zavolala, jestli bych za ní nezaskočila a neodučila hodinu já.

Já: Vážně? Takže máte s těmi učiteli docela blízký vztah, že si mezi sebou takhle důvěřujete.

Marie: Jo, to rozhodně jo. Víš, my jsme docela malá soukromá univerzita, takže tam jsou ty vztahy asi trochu jiné než na normálních veřejných školách. Učitelé znají naše jména, máme s nimi docela blízké vztahy a mně se to takhle rozhodně líbí. Určitě se mi víc líbí na univerzitě než na střední, jednak kvůli učitelům, a pak taky mám mnohem lepší vztahy se svými spolužáky. Teda radši chodím do školy a užívám si tam čas právě se spolužáky, ale učíme se tu i dost teorie, což už tak zábavné není. To na střední jsme měli převážně praktickou výuku, měli jsme hodně tělocviku, a to mě bavilo víc, no...na univerzitě je to prostě samozřejmě o moc těžší, je to mnohem víc práce, navíc tenhle rok skládám státnice, takže to je jasné, že budu muset vynaložit mnohem víc úsilí než na střední. Navíc jsem tady na té škole zjistila, že mě učení až tak moc nebaví. Baví mě dělat sport, ale učit ho malé děti už se mi tolik nelíbí. Máme ve škole taky praktické hodiny, ty začínají hned v prvním ročníku, po dvou měsících teorie jdeme do škol a učíme, každý semestr v nějaké jiné třídě. Sice je to tedy hodně těžké, takhle hned po měsíci ve škole se postavit před třídu a odučit celou hodinu, ale zase máte možnost po dvou měsících ve škole zjistit, jestli to chcete dělat nebo ne. Já jsem z toho sice moc nadšená nebyla, ale zase to nebylo tak, že bych to nenáviděla, to vůbec ne, tak jsem si řekla, že když už jsem se na to jednou dala, tak to dodělám. A navíc sport mě opravdu baví a měla jsem možnost tady poznat spoustu sportů, které jsem do té doby nikdy nedělala...Ale to vystupování před celou třídou třeba středoškolských dětí, to bylo trochu strašidelné. Té praxe je tady opravdu, opravdu hodně. Ale to je dobře, jedině tak se z nás můžou stát dobří učitelé. Myslím, že na veřejných školách je více teorie než praxe, a proto jsem ráda, že jsem na soukromé.No...

Já: To bylo vyčerpávající, já ti děkuju za rozhovor.

Příloha 4: Rozhovor č. 4

Země: Litva

Věk: 25 let

Já: Mohla by ses zamyslet nad rozdíly mezi tvou střední a vysokou školou? Například o rozdílných způsobech studia, o učitelích, co tě nejvíc bavilo, co tě nebavilo...

Liene: Dobře... No nejdřív chci říct, že nejsem nyní student prezenčního studia, ale studuji kombinovaně VŠ, a v tom je velký rozdíl. Chodím do školy jen každou sobotu, a to znamená, že já vlastně většinu studia dělám sama. Mám hodně úkolů, které musím dělat doma. A na střední jsem chodila do školy samozřejmě každý den a proto je mezi střední a vysokou obrovský rozdíl... A o přístupu učitelů. Každý učitel na střední škole zná všechny své žáky a snaží se je kontrolovat. Ale na vysoké má každý profesor stovky žáků a nikdo se o tebe nezajímá...no...a ty se o své věci musíš starat sama. A samozřejmě musím více pracovat samostatně doma.

Já: A preferuješ radši tenhle styl, že sama pracuješ doma nebo...

Liene: To záleží na charakteru. Já upřednostňuju, když toho zvládnu víc ve škole, ale já sama jsem si vybrala, že budu student kombinovaného studia a chápu, že to musí být takhle, že hodně věcí musím zpracovat doma. Ale radši bych chodila do školy každý pracovní den a mohla toho víc udělat během vyučování.

Já: A když jsi mluvila o učitelích, dokázala bys porovnat, jestli bylo možné na některé ze škol si vybudovat s učiteli vztah řekněme na osobnější úrovni?

Liene: (přemýšlí) Učitelé na střední škole znají tvou osobnost, tvůj charakter... a možná víc, než ty sama chceš, například co děláš ve svém volném čase, a to pomáhá učitelům si na tebe udělat názor. Mně se víc líbí přístup na vysoké, kde znají jen tvoje identifikační číslo nebo příjmení a pro ně jsi jen nějaký student „x“ a když tě známkuje, hodnotí jen tvou práci, ne tvou osobnost. A na střední je to víc osobní a taky tě sledují, jak se vyvíjíš, víc sledují tvůj přístup...no a na vysoké pouze tvou práci. Myslím, že je to normální, že vysoká už není tak osobní...myslím, že střední a vysoká je jako černá a bílá. Ne jako něco dobrého a špatného, ale je tam opravdu velký rozdíl. Hodně věcí, a ne jen rozdíly v učebních přístupech. Ale někde uprostřed je moje vyšší odborná škola. Učitelé tě taky znají, jako na střední, ale už na tebe tak nedohlíží...No a na té střední nám to učivo předkládali...jako že jsme měli dané, co se máme naučit a to k napsání testu stačilo. Na té

vysoké je to víc o samostudiu, čteme knížky, já na kombinovaném studiu dostávám hodně samostatné práce domů, třeba psaní esejí o knihách, nebo vytváření různých projektů... a při zkoušce si o tom pak s profesorem povídáme.

Já: A můžeš s učiteli vést diskuzi? Vyjádřit svůj názor? Porovnej prosím střední a vysokou školu.

Liene: Myslím, že na střední to nebylo tolik možné. Na vyšší odborné škole a vysoké byli profesori rádi, když viděli, že tě předmět zajímá a že se ptáš. Samozřejmě jsem potkala i učitele, kterým to vadilo a nechtěli být vyrušováni, ale tak všeobecně myslím, že na všech školách jsou učitelé, kteří rádi, když projevíš zájem nebo se ptáš na dané téma.

Já: Takže jsi mohla během hodiny vyjádřit svůj názor? Například když si něčím nesouhlasila?

Liene: No takhle. Na vysoké mě berou už víc jako svého kolegu. Pracuju ve školce a někteří mí profesori taky kdysi pracovali ve školce, takže máme podobné zkušenosti a při diskuzi jsme na podobné úrovni. Ale na střední jsem byla jen dítě a učitelé od tebe vyžadují respekt, jako: „Já jsem tady učitel, teď mluvím já a ty jen poslouvej. Až se rozhodnu, nechám tě mluvit. „ Ale na vyšší odborné a na vysoké učitelé nebo profesori ocení, když s nimi vedeš diskuzi na vysoké úrovni.

Já: Takže můžeš říct, že na vyšších stupních vzdělání tě berou více jako sobě rovnou než na střední?

Liene: Myslím, že učitelé tě začnou brát jako dospělou osobu v posledním ročníku střední školy, protože v naší zemi, my máme takový vzdělávací systém, že si můžeš vybrat po skončení základní docházky v 9. třídě, jestli chceš jít na střední nebo do práce. Takže na střední se přístup oproti základní škole trochu změní. Učitelé ti řeknou, jestli tady nechceš být, nemusíš. Klidně jdi. Ale je to o tom, že bez střední školy nemůžeš najít dobrou práci, takže bys tam stejně měla chodit. Není to tak úplně tvoje volba, to za tebe spíš vyberou rodiče. Ale na vysokou už jdeš z vlastního rozhodnutí. Profesori s tebou většinou jednají jako s dospělou osobou zodpovědnou samu za sebe.

Já: A jsi spokojená s tím, co ti vysoká škola přináší ve studiu?

Liene: No takhle. Ty si vybereš nějakou univerzitu, akademii, a vlastně nevíš přesně, jak to studium bude vypadat. Na vysoké se mi nelíbí, že jsem si vybrala nějaký obor, který chci studovat. Chtěla bych to tak, že bych stavěla své studium na jakési pyramidě základních a

nutných znalostí, ale v průběhu studia bych se zbavovala předmětů, které mě nebaví, nebo vím, že je nebudu potřebovat. Nechápu, proč to nemůže být takhle. Tady mi prostě někdo dá seznam předmětů, které si musím zapsat, a pak pár předmětů, ze kterých si můžu vybrat. Když studuješ mateřinku a vzdělávání na prvním stupni základní školy, dostaneš určitý „balíček“ předmětů pro toto vzdělání, a jestli chceš být učitel, prostě jdi a vystuduj tohle. Když chceš učit hudební výchovu, dostaneš jiný „balíček“, který musíš vystudovat. Myslím, že kdybychom si sami mohli vybrat předměty, které chceme, bylo by naše vzdělání kvalitnější.

Já: A co střední? Bavilo tě to nebo jsi studovala vyloženě z donucení?

Liene: Bavila mě tak polovina předmětů, chápala jsem, že musím mít nějaké znalosti i z předmětů jako je fyzika, matematika, chemie, ale nešlo mi to a nebavilo mě to.

Já: Proč?

Liene: No protože nám vždycky dovykládali nějakou látku a tu jsme se do příště museli naučit, protože jsme z toho psali test. Ale ty hodiny mě nebavily, hlavně teda u předmětů, které jsem nechápala a kde ty učitelé to podávali dost nudně. Jen malá část se snažila tu výuku nějak oživit třeba nějakými pokusy, názornými ukázkami, příklady...Nejvíc mě asi bavilo, když si ty učitelé s námi o tom předmětu povídali, ale těch nebylo tolik. Třeba jsem nenáviděla matiku, ale na geometrii jsem měla mladou učitelku, která dokázala všechno skvěle vysvětlit, takže jsem to chápala a bavilo mě to. A to je podle mě jedna z nejdůležitějších věcí, jakého máš učitele.

Já: Dobře, tak já ti děkuju za rozhovor.

Příloha 5: Rozhovor č. 5

Země: Slovinsko

Věk: 26

Já: Chtěla bych si s tebou popovídat o tvém studiu na střední a vysoké škole. Zkus se zamyslet nad tím, co ti během studia na obou školách vadilo, co se ti naopak líbilo, co tě vůbec ke studiu motivovalo.

Tjaša: Když to vezmu od střední, tak na střední se mi moc nelíbilo, že učitelé k nám měli až moc blízko, věděli o nás a o našem soukromí příliš mnoho. Na vysoké škole mi to připadá profesionálnější. Je to určitě taky tím, že na vysoké studuje hodně lidí, takže je to takové anonymnější, prostě z toho mám lepší pocit. I když je pravda, že na střední škole jsem měla alespoň u většiny učitelů jistotu... nebo ne jistotu...ale vždycky to tak bylo, že když jsme psali nějaké důležité testy nebo zkoušky, tak se nás učitelé snažili podržet a pomoci nám. To jsem zase na střední oceňovala. Na vysoké jsi zodpovědná sama za sebe a svoje studium. Ale to už jsi dospělá a už je třeba samostatnost.

Já: Takže můžeš říct, že na vysoké škole jsi více nezávislá nebo samostatná?

Tjaša: Určitě. Střední je spíš o tom, že tě profesori „vodí za ručičku“, no...a přesně ti řeknou a ukážou, co, kdy a jak máš dělat. Tam tě berou víc jako dítě, kterému musí ukázat tu správnou cestu, protože samy na ni přece nemůžeme přijít. Takhle k nám aspoň přistupovali. Musím ale říct, že i na vysoké se občas najdou takoví profesori. Přesně ti nadiktují slovo od slova, co se máš naučit a co budou chtít, abys uměla na zkoušku, no... a vlastně jim stačí, když se naučíš jejich poznámky nazpaměť. Těch ale moc není. Většina učitelů samozřejmě odpřednáší teorii, ale taky zadávají samostatné práce, píšeme hodně seminárek, a taky určitě musíme číst odbornou literaturu.

Já: Jak jsi spokojená s tímhle způsobem učení, kdy ty sama máš prostor pro samostudium?

Tjaša: Tak pro mě je to určitě lepší než se jen učit nazpaměť poznámky, které nám náš přednášející nadiktuje. My máme na škole systém, že každý předmět se skládá z přednášek a cvičení. Ale je to taky náročnější...Tedy takhle to je na pedagogické fakultě. Dřív jsem studovala práva, a tam jsme se museli jen učit knížky nazpaměť. Ale ten systém přednášek a cvičení mi vyhovuje mnohem víc, protože nejdřív se dozvíme něco v teorii a pak si to můžeme vyzkoušet v praxi. Na té právnické fakultě praxe nebyla žádná. I když ale zase

můžu říct, že jsem se tam tolik nestresovala a taky tam byla lepší...lepší...(dlouho přemýšlí)

Já: Atmosféra?

Tjaša: Jojo, atmosféra. Na té právnické fakultě, tam to bylo takové, že nás ti učitelé brali více jako sobě rovné. Na pedagogické fakultě jsme pro ně pořád spíš studenti, kteří jsou tam od toho, aby seděli, poslouchali a přijímali vše jako absolutní pravdu.

Já: A mohli jste jim třeba říct svůj názor?

Tjaša: No tak na té pedagogické jsme samozřejmě mohli říct svůj názor, ale moc se jim s námi o tom nechtělo diskutovat. Oni si ho vyslechli, ale to je tak všechno. Moc se s námi bavit nechtěli. Připadalo mi, že nás nebrali moc vážně, že nás ještě nepovažovali za budoucí učitele. Na právnické fakultě s námi naopak jednali ve stylu: „jste budoucí právník, pane kolego, tak nám řekněte svůj názor.“ Myslím si, že by si nás na pedagogické fakultě mohli vážít víc, protože to studium opravdu není jednoduché, kromě zkoušek ještě musíme během roku dělat spoustu písemných a seminárních prací a je to docela stresující.

Já: A byla pro tebe stresující i střední škola?

Tjaša: Byla. Byla pro mě možná ještě víc stresující než pedagogická fakulta, protože kromě toho, že jsme taky během roku dělali hodně projektů a psali hodně seminárních prací, byli jsme taky náhodně zkoušeni, to mě stresovalo asi nejvíc. Navíc moje střední byla všeobecná, neměla žádné speciální zaměření, takže jsem musela studovat hodně předmětů, které mě nebavily a ani jsem v nich nebyla dobrá. Třeba chemie...No...I když je pravda, že jeden rok jsme měli na chemii mladého nového chemikáře a s tím to byla opravdu sranda. Dělal různé pokusy a názorné ukázky a ten rok mě chemie bavila. Ale další rok jsme dostali zpátky naši starou učitelku na chemii a vrátili jsme do starých kolejí, jen jsme psali poznámky a to už mě zase nebavilo a ani jsem to nechápala.

Příloha 6: Rozhovor č. 6

Země: Dánsko

Věk: 22 let

Já: Tak, Pieter, mohl bys mi povědět o tvých studiích na střední a vysoké škole? Najdeš nějaké rozdíly, například ve způsobu výuky, nebo v čemkoliv, co tě napadne?

Pieter: Na střední tě učitelé drží za ruku jako dítě. Mění se to až na konci střední, před maturitou, nechávají ti větší prostor pro tvoje názory. A na univerzitě je to tak, že už jsi zodpovědná sama za sebe, dělej si, co chceš, poznámky si děláš sama podle sebe...a...no...prostě tam máme víc svobody. Připadá mi, že ty učitelé jsou více jako...jako, řekněme, trenéři, víš, co myslím. No a na střední byl znatelný ten rozdíl mezi studenty a učiteli, ten odstup, jako my jsme ti, kdo musí poslouchat a oni mají vždycky pravdu. Takže to se mi na té univerzitě líbí, že ten profesor a student jsou si blíží, jako nemyslím osobně, ale spíš blíží jako v úrovni komunikace. Jsou více otevření k...k debatě se studentem. A to si myslím, že je lepší cesta, jak učit, než jak to bylo na té střední, kde my jsme byli vlastně jen takoví...závislí posluchači.

Já: Ano, rozumím. Mohl bys ještě trochu víc rozvést tu myšlenku o učitelích? Jaké jste měli vztahy na střední a na vysoké?

Pieter: No...takhle. Samozřejmě, že i na univerzitě i na střední jsou dobří a špatní učitelé. Ale když to mám úplně zobecnit, tak hodně starších učitelů na střední a i na vysoké má tenhle přístup: já jsem učitel a ty jsi žák a musíš poslouchat. Ale mladší učitelé měli už jiný přístup, opravdu se snažili si vytvořit dobrý vztah se studenty...a potom je mnohem snadnější je učit. A na vysoké se učitelé taky snaží si s tebou vytvořit dobrý vztah, zajímají se o tvůj názor, takže...jo...ale zase i zde jsou rozdíly mezi staršími a mladšími učiteli. To si myslím, že je zásadní. Já osobně jsem byl radši, když si k nám učitel dokázal vybudovat trochu osobnější vztah, když se nás snažil motivovat k učení, podával učivo zábavnou formou. Takový předmět já si pak víc užívám. Těmto učitelům já jsem důvěřoval a samozřejmě mě i pak víc bavilo studovat jejich předmět. Víc jsem si to užíval, protože jsem byl víc uvolněný, pro mě to bylo lehčí, se učit. Učitel se opravdu snažil to vysvětlit, a když jsem něco nechápal, nebyl pro mě problém se takového učitele zeptat. Mezi učiteli s tímto přístupem a žáky je mnohem menší odstup.

Já: Takové učitele si potkával i na vysoké?

Pieter: Hm...no, na univerzitě, podle mých zkušeností, s tebou jednají víc jako s člověkem na stejné úrovni, už tě neberou jako dítě, které má jen poslouchat. Zvláště teď, když studuji na pedagogické fakultě, mě už profesori berou jako budoucího učitele a můžeme spolu vést diskuzi...jako...na profesionální úrovni. Ale zase nemůžu říct, že bychom měli nějaké osobní vztahy. Na to je tam moc studentů a profesori si nás prostě nepamatují.

Já: Říkal jsi, že na univerzitě můžete vést debaty s učiteli, vyjadřovat své názory. Bylo to možné i na střední?

Pieter: No na střední to bylo zase s těmi staršími učiteli víc jako...co učitel řekne, to je správně, a já se k tomu nesmím vyjadřovat. Nebo víceméně to takhle bylo. Ale s těmi mladšími učiteli, oni nebrali naše otázky nebo názory na lehkou váhu a nesnažili se jen říkat, máš nebo nemáš pravdu, ale snažili se nám to vysvětlit, popřípadě s námi argumentovat. Ale tak i na univerzitě se najdou někteří starší učiteli, kteří vyloženě vyžadují naše názory, a to se mi líbí, ale musím říct, že diskutovat jsou ochotní opravdu většinou jen ti mladší. Přijde mi, že ti starší profesori už se tím svým oborem zabývají tak dlouho a ví o něm tolik, že je nebaví pořád nějakým studentům vysvětlovat něco, co je pro ně naprosto evidentní. Možná budu jednou taky takový...

Já: A jsi spokojený s tím, co ti tvoje univerzita přináší?

Pieter: No popravdě už mě to studium baví méně, než na začátku, protože to bylo všechno nové...a...a získával jsem nové zkušenosti. A teď, teď je to...už budu dokončovat bakaláře a musím udělat hodně úkolů, zpracovat hodně projektů a já už bych radši učil. Bohužel té teorie se učíme víc, než bych si přál. Musím ale říct, že oceňuji, že někteří, zase se budu opakovat, mladší učitelé, upouští od memorování a papouškování se nazpaměť, že teď právě děláme společné projekty, které jsou stejně přínosné a navíc mě to docela i baví. Ale na tu praxi nedám dopustit, ta mě baví moc. A ano, celkově ano, jsem spokojený.

Já: Dobře, tak děkuji za rozhovor.

Příloha 7: Tabulka č. 1

ČR Tabulka 1A	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
SŠ	PŘÍSTUP UČ. Výuka despotickým stylem	Učitel mě drtil, Dal mi za 5	Absolutní moc nad žákem	OSOBNĚ. SKUTEČ., OS. ZK. Donutil mě zamýšlet a učit se	Záleží na konkrétním učiteli a jeho individualitě	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Do dneška si to pamatuju
SŠ	- II -	„Já ti přináším pravdu a nic jinýho se učit nebudeš!“	Absolutní moc nad žákem	POPIS VÝUKY Student poslouchá přednášku	- II -	HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČ. Styl učení mi nevyhovoval, Musela's držet pusu a krok
SŠ	POPIS VÝUKY Hodně poznámky v hodině	Poznámky jsme psali do sešitu	-	POPIS VÝUKY Učitelé zkoušeli z toho, co nadiktovali	- II -	OSOBNĚ. SKUTEČ., OS. ZK. SŠ byla dost nuda
SŠ	PŘÍSTUP UČ Pořád vychovávají	Učitel tu byl pro tebe	-	PŘÍSTUP UČ. Jsou svědomitější	- II -	OSOBNĚ. SKUTEČ., OS. ZK. Můžeš se na učitele spolehnout
SŠ	POPIS VÝUKY I učitelé, kteří s námi diskutovali	-	-	PŘÍSTUP UČ Byli vstřícní, měli pozitivní přístup	- II -	OSOBNĚ. SKUTEČ., OS. ZK. Mělo to výsledky

Příloha 8: Tabulka č. 2

Rakousko Tabulka 2A	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
SŠ	POPIS VÝUKY Vídávali jsme učitele každý den	Věděli, jací jsme, jak se učíme	Věděli o nás dost osobních věcí	OSOB.HODNOC. SKUTEČ., OS. ZK. SŠ je víc osobní	—	OSOB.HODNOC. SKUTEČ., OS. ZK. Hodnocení, známkování spravedlivější
SŠ	PŘÍSTUP UČITELŮ Na SŠ tě berou jako dítě	„Máš sedět a poslouchat!“	Učitelé jsou kapacita, která má pravdu	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé dávají najevo, že jsou výš nad tebou	Všichni učitelé nejsou takoví	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Nikdy jsem nechtěla říct nic proti učitelům
SŠ	PŘÍSTUP UČITELŮ Někteří učitelé jen diktovali poznámky	Občas nějaká úloha, to bylo všechno	Sami jsme nemuseli nic moc dělat, nebyli jsme moc zapojeni do výuky	POPIS VÝUKY Poznámky jsme se naučili nazpaměť.	Všichni učitelé nejsou takoví	OSOB.HODNOC. SKUTEČ., OS. ZK. Jen učení na testy, abych dodělala školu
SŠ	PŘÍSTUP UČITELŮ Mladší učitelé více na stejné úrovni s žáky	Mladší učitelé používají zábavné metody vyučování	—	PŘÍSTUP UČITELŮ Hlavně mladší učitelé se snaží navázat vztah s žáky	Věk učitelů	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Studenti se nebojí předmětu, oblíbí si ho
SŠ	OSOB.HODNOC. SKUTEČ., OS. ZK. Se staršími učiteli je těžké mluvit.	Nebyli jsme moc zapojeni do výuky	Oni jsou kapacita, která má pravdu	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČ. Nikdy jsem nechtěla říct nic proti učitelům	Věk učitelů	HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČITELŮ Diskuze s učiteli téměř nemožná

Příloha 9: Tabulka č. 3

Nizozemsko Tabulka 3A	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
SŠ	POPIS VÝUKY Učitelé hodně dohlíželi	Každých 14 dní testy, zkoušení	Učitelé tě pořád kontrolují	POPIS VÝUKY Striktnější pravidla	PŘÍSTUP UČ. Samozřejmě dobří i špatní učitelé	PŘÍSTUP UČITELŮ Museli jsme učitele poslouchat
SŠ	OS.HODN.SK., OS. ZK. Učitelé přísnější než na VŠ	Řeknou, co a kolik se máš naučit na test	-	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé nás brali jako děti	- II -	PŘÍSTUPU UČITELŮ Učitelé tě pořád kontrolují
SŠ	OS.HODN.SK., OS. ZK. Učitelé přísnější než na VŠ	Učitelé tě pořád kontrolují	Striktnější pravidla	PŘÍSTUP UČITELŮ Oni jsou ti, kdo mají pravdu	- II -	PŘÍSTUP UČITELŮ Museli jsme učitele poslouchat
SŠ	OS.HODN.SK., OS. ZK. Učitelé přísnější než na VŠ	Ne, že by se nesnažili pomoci	Přesto ale =>	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé oddělovali soukromý a školní život	- II -	PŘÍSTUP UČITELŮ Nebylo možné jim zavolat, když byl problém
SŠ	POPIS VÝUKY Striktnější pravidla	Pořád tě kontrolují	-	POPIS VÝUKY Každých 14 dní zkoušky, testy	- II -	HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČITELŮ To se mi nelíbilo

Příloha 10: Tabulka č. 4

Litva Tabulka 4A	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
SŠ	POPIS VÝUKY Učitelé učivo předkládali	Pouze dovykládali látku, příští hodinu test	„Já jsem učitel, poslouchej, až se rozhodnu, nechám tě mluvit!“	POPIS VÝUKY Měli jsme dané, co se učit na test	PŘÍSTUP UČ. Nejdůležitější je, jakého máš učitele	PŘÍSTUP UČITELŮ To k napsání testu stačilo
SŠ	OS.HOD.SKUT., OS.ZK. SŠ více osobní	Učitelé sledují, jak se vyvíjíš	Do školy chodíš každý den	PŘÍSTUP UČ. Učitelé znají tvůj charakter, tvou osob.	- II -	PŘÍSTUPU UČITELŮ Učitelé se tě snaží kontrolovat, nějak vést
SŠ	PŘÍSTUP UČ. Pro učitele jsme byly pouze děti	Vědí o tobě víc, než chceš	Učitelé znají tvůj charakter, tvou osobnost	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé se tě snaží kontrolovat, nějak vést	- II -	OS.HOD.SKUT., OS.ZK. Neočekávalo se od nás, že bychom říkali svůj názor
SŠ	OS.HOD.SKUT., OS.ZK. Nejdůležitější je, jakého máš uč.	Hodiny mě nebavily...	...u předmětů, které jsem nechápala	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé podávali látku nudně	- II -	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČ. Nebavilo mě to, nechápala jsem to
SŠ	PŘÍSTUP UČ. Malá část uč. se snažil výuku oživit	Výuku oživují pokusy, názor. ukázkami, příklady	Učitelé jsou rádi za tvůj názor, zájem	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé si s námi v předmětu povídali	Takových učitelů nebylo tolik	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Chápala jsem to, bavilo mě to
SŠ	OS. HOD.SKUT., OS.ZK. Na geometrii mladou učitelku	-	-	PŘÍSTUP UČITELŮ Dokázala všechno skvěle vysvětlit	PŘÍSTUP UČ. Nejdůležitější je, jakého máš učitele	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Chápala jsem to, bavilo mě to

Příloha 11: Tabulka č. 5

Slovensko Tabulka 5A	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
SŠ	OS.HOD.SKUTEČ., OS. ZK. Moje střední byla všeobecná	Žádné speciální zaměření	-	POPIS VÝUKY Musela jsem studovat hodně předmětů, které mě nebavily	Všeobecná vs odborná škola	OS.HOD.SKUTEČ., OS. ZK. V těch předmětech jsem nebyla moc dobrá
SŠ	OS.HOD.SKUTEČ., OS. ZK. Jeden rok mladý nový chemikář	-	Záleželo, jak moc je učitel zapálený	PŘÍSTUP UČITELŮ Pokusy, názorné ukázky	Věk učitele	DŮSLEDKY PŘÍST. UČ. Jeden rok mě chemie bavila
SŠ	OS.HOD.SKUTEČ., OS. ZK. Příští rok stará učitelka chemie	Psali jsme poznámky z výkladu	Učitelé ti musí ukázat správnou cestu	POPIS VÝUKY Vrátili jsme se do starých kolejí	Věk učitele	DŮSLEDKY PŘÍST. UČ. Už mě chemie zase nebavila
SŠ	PŘÍSTUP UČ. Učitelé tě vodí za ručičku	„Udělej tohle a tohle!“	Berou tě víc jako dítě	PŘÍSTUP UČITELŮ Musí ti ukázat tu správnou cestu	PŘÍSTUP UČ. Záleželo, jak moc je učitel zapálený	POPIS VÝUKY Moc skupinové práce neprobíhalo
SŠ	POPIS VÝUKY Zkoušení jsme byli z poznámek z výkladu	-	-	OS.HOD.SKUTEČ., OS. ZK. Zkoušení mě stresovalo nejvíc	- II -	HODNOCENÍ VÝUKY SŠ více stresující než VŠ
SŠ	OS.HOD.SKUTEČ., OS. ZK. Učitelé k nám měli až moc blízko	-	Věděli o našem soukromí příliš mnoho	PŘÍSTUP UČITELŮ Musí ti ukázat správnou cestu	- II -	PŘÍSTUP UČITELŮ Ale při důležitých testech nebo zkouškách se nám snažili pomoci, podržet

Příloha 12: Tabulka č. 6

Dánsko Tabulka 6A	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
SŠ	HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČ. Znatelný rozdíl mezi studenty a učiteli	Učitel: „Co já řeknu, je pravda, ty se nevyjadřuj.“	-	PŘÍSTUP UČITELŮ Starší učitelé přístup – žáci musí poslouchat	PŘÍSTUP UČ. Dobří i špatní učitelé	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Učitelé znatelný odstup od žáků
SŠ	PŘÍSTUP UČITELŮ Starší učitelé přístup – žáci musí poslouchat	Student se nesmí vyjadřovat	Co starší učitelé řeknou, to je pravda	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé tě drží za ruku jako dítě	Věk učitelů	POPIS VÝUKY Studenti jsou závislými posluchači
SŠ	OS.HOD.SK.,OS.ZK Mladí učitelé jiný přístup	Snaha motivovat k učení	-	PŘÍSTUP UČITELŮ Uč. se zajímají o tvůj názor, upouští se od memorování	- II -	OS.HOD.SK.,OS.ZK Jejich předměty mě bavily
SŠ	- II -	Učitelé se snažili vytvořit dobrý vztah s žáky	-	PŘÍSTUP UČITELŮ Když jsem nechápal, mohl jsem se bez problémů zeptat	- II -	OS.HOD.SK.,OS.ZK Těmto učitelům jsem důvěřoval
SŠ	- II -	Snaha motivovat k učení	-	POPIS VÝUKY Učitelé podávali učivo zábavnou formou	- II -	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Pro studenty bylo lehčí se učit na takto vyučovaný předmět
SŠ	PŘÍSTUP UČITELŮ Mladší učitelé se zajímají o tvůj názor	Snaha motivovat k učení	-	PŘÍSTUP UČITELŮ Ml. učitelé nebrali naše otázky na lehkou váhu	- II -	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Mezi žáky a učiteli s tímto přístupem je menší rozdíl

Příloha 13: Tabulka č. 7

ČR Tabulka 1B	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
VŠ	PŘÍSTUP UČ. Učitelé chtěli slyšet, co sami přednášeli	-	-	OSO.B.HODNOC. SKUTEČ.,OS. ZK.Odporování, nesouhlas s učitelem	Záleží na jednotlivém učiteli	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Zkoušku jsem neudělal
VŠ	PŘÍSTUP UČ. Učitelé to berou jen jako povolání	Povídají něco načteného	Učitelovi je to jedno	PŘÍSTUP UČ. KE VZDĚL.-PŘÍMÁ ŘEČ „Tady si to odučím, pak odzkouším, nic víc“	Záleží na jednotlivém učiteli	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČITELŮ Problém domluvit se s uč. emailem, zapsat do indexu, nemůžeš ho sehnat v jeho konzultačních hodinách
VŠ	PŘÍSTUP UČ. Učitelé chtěli slyšet, co sami přednášeli	Pouhý přednášení bylo nudný	Učitelé se nestarají o nic jiného (než odpřednášet)	PŘÍSTUP UČ. Nekoukají napravo nalevo	Záleží na jednotlivém učiteli	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČ. Člověk se bojí na něco zeptat, (aby se před uč.neztrapnili)
VŠ	PŘÍSTUP UČ. Jsou i učitelé, kteří se snaží něco předat, naučit	Měli jsme hodně rozmanitých a praktických hodin	-	PŘÍSTUP UČ. Uč. připouští diskuzi, jsou vstřícní, mají pozitivní přístup	Záleží na jednotlivém učiteli	OSO.B.HODNOC. SKUTEČ.,OS. ZK. VŠ je dobrá, je pestřejší než SŠ
VŠ	POPIS VÝUKY VŠ náročnější	-	Více samostudia	POPIS VÝUKY Měli jsme hodně rozmanitých a praktických hodin		OSO.B.HODNOC. SKUTEČ.,OS. ZK. VŠ ti dá do života dost

Příloha 14: Tabulka č. 8

Rakousko Tabulka 2B	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
VŠ	PŘÍSTUP UČ. Někteří se snažili něco předat, naučit	Jako diskuzi vedou celou hodinu	Učitelé ochotní diskutovat	POPIS VÝUKY Jsme aktivně zapojeni do výuky	PŘÍSTUP UČ. Všichni učitelé nejsou takoví	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČ Studenti se předmětu nebojí, oblíbí si ho
VŠ	HODNOCENÍ PŘÍSTUP UČ. Se staršími učiteli těžké mluvit	Nebrali v potaz můj názor	Neberou nás na stejné úrovni	PŘÍSTUP UČ. Oni jsou kapacita, která má pravdu	Věk učitelů	HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČ. U hodně z nich je cítit odstup
VŠ	HODNOCENÍ PŘÍSTUP UČ. Se staršími učiteli těžké mluvit	„Ty jsi student, máš jen sedět a poslouchat!“	-	PŘÍSTUP UČ. Neberou nás na stejné úrovni	- II -	OSOB.HODN. SKUTEČ.,OS.ZK. Nikdy jsem neříkala nic proti učitelům
VŠ	PŘÍSTUP UČ. Mladší uč. mají snahu navázat vztah s žáky	Berou nás více jako kolegy	Zabýváme se stejným oborem jako učitelé	PŘÍSTUP UČ. Mladší uč. užívají zábavné metody vyučování	- II -	OSOB.HODNOC. SKUTEČ.,OS.ZK. Tento přístup dobrý pro vyučování
VŠ	OS.HODN.SK., OS. ZK. Učíme se věci, kt. využijeme v praxi	-	Jsme aktivně zapojeni do výuky	POPIS VÝUKY Docházíme do škol, nejdřív se díváme, pak sami učíme	-	OS. HODN.SK., OS. ZK. Nejlepší způsob, jak se naučit učit děti, je učit v praxi
VŠ	OS. HODN.SK., OS. ZK. Je nás na VŠ hodně	Neznají ani naše obličeje	-	POPIS VÝUKY Dávají jen známky k testům	-	HODNOCENÍ PŘÍSTUPU UČ. U hodně učitelů je cítit odstup

Příloha 15: Tabulka č. 9

Nizozemsko Tabulka 3B	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
VŠ	OSOBN. HODN. SK., OS. ZK Na soukromé VŠ bližší vztahy než na veřejné	Učitelé znají naše jména	Učitelé blízký vztah se studenty	PŘÍSTUP UČ. Učitelé se studenty komunikují na jiné úrovni	Soukromá vs veřejná škola	DŮSLEDKY PŘÍSTUPU UČ Studenti se předmětu nebojí, oblíbí si ho
VŠ	POPIS VÝUKY Hodně praxe ve výuce	Možnost poznat mnoho sportů	-	POPIS VÝUKY Vypracováváme hodně projektů	PŘÍSTUP UČ. Samozřejmě dobří i špatní učitelé	OSOBN. HODN. SKUTEČ., OSOBN. ZKUŠ. Vede nás to k samostatnosti
VŠ	POPIS VÝUKY Hodně praxe ve výuce	Po 2 měsících jdeme učit do školy	Praktické hodiny od 1. ročníku	OSOBN. HODN. SK., OS. ZK. Vede nás to k samostatnosti	Soukromá vs veřejná škola	OSOBN. HODN. SK., OS. ZK. Máme sami zodpovědnost za vlastní studium
VŠ	PŘÍSTUP UČ. Někteří uč. blízký vztah se studenty	Učí nás vybrat si z předmětu, co je pro nás důležité	-	OSOBN. HODN. SK., OS. ZK. Vede nás to k samostatnosti	PŘÍSTUP UČ. Samozřejmě dobří i špatní učitelé	OSOBN. HODN. SKUTEČ., OS. ZK. Jedině tak z nás můžou být dobří učitelé
VŠ	PŘÍST. UČIT. Neberou nás jako děti	-	Máme sami zodpovědnost za vlastní studium	PŘÍSTUP UČ. Je to na tobě, co si z předmětu vezmeš	- II -	DŮSLEDKY PŘÍST. UČ. Vede nás to k samostatnosti
VŠ	POPIS VÝUKY I na VŠ hodně teorie	-	-	POPIS VÝUKY Teorii pak používáme v praxi	-	HODNOCENÍ STUDIA VŠ o moc těžší, víc práce

Příloha 16: Tabulka č. 10

Litva Tabulka 4B	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
VŠ	OS.HODN. SK., OS.ZK. Studuji VŠ dálkově	Píšeme eseje o knihách, vytváříme hodně projektů	Hodně samostatné práce	POPIS VÝUKY Většina studia na doma	Dálkové vs prezenční studium	POPIS VÝUKY Většinu studia dělám doma sama
VŠ	POPIS VÝUKY Každý profesor má hodně studentů	PŘÍSTUP UČITELŮ Známkují jen tvou práci, ne tvou osobnost	Pro učitele jsi jen student „X“	PŘÍSTUP UČITELŮ Nikdo se o tebe nezajímá	PŘÍSTUP UČ. Nejdůležitější je, jakého máš učitele	PŘÍSTUP UČITELŮ Jednají s tebou jako s dospělou osobou zodpovědnou sama za své studium
VŠ	PŘÍSTUP UČITELŮ Učitelé tě berou více jako kolegu	Při diskuzi na stejné úrovni s tebou	Učitelé rádi, když se ptáš, projevuješ zájem	PŘÍSTUP UČITELŮ Ocení, když vedeš diskuzi na vysoké úrovni	- II -	PŘÍSTUP UČITELŮ Jednají s tebou jako s dospělou osobou zodpovědnou sama za své studium
VŠ	PŘÍSTUP UČ. I učitelé, kterým dotazy vadili	-	Není jejich starostí, jak se učíš	POPIS VÝUKY Odpřednáší si svoje a to je všechno	- II -	POPIS VÝUKY Hodně samostudia
VŠ	OSOB.HODN. SKUTEČ., OSOB.ZKUŠ. VŠ není tak osobní	Pro učitele jsi jen student „X“	Vidí jen tvé příjmení nebo identifikační číslo	PŘÍSTUP UČITELŮ Není jejich starostí, jak se učíš	- II -	PŘÍSTUP UČITELŮ Jednají s tebou jako s dospělou osobou zodpovědnou sama za své studium
VŠ	POPIS VÝUKY Dostanu seznam předmětů, které musím studovat	Pár předmětů si můžu vybrat	-	OSOB.HODN. SKUTEČ., OSOB.ZKUŠ. Stavěla bych studium na pyramidě základ. nutných znalostí	-	OSOB.HODN. SKUTEČ., OSOB.ZKUŠ. V průběhu let bych se zbavovala předmětů, které nebudu potřebovat

Příloha 17: Tabulka č. 11

Slovensko Tabulka 5B	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
VŠ	POPIS VÝUKY Na VŠ chodí hodně lidí	Hodně samostatné práce	Už jsi dospělá a samostatnost je třeba	HODNOCENÍ STUDIA VŠ je anonymnější, profesionálnější	-	OSOB.HODN. SK., OS.ZK. Na VŠ jsem zodpovědná sama za sebe a své studium
VŠ	PŘÍSTUP UČ. I učitelé, kteří ti říkají, co máš dělat	Učitelé odpřednáší teorii	-	PŘÍSTUP UČ. Nadiktují slovo od slov, co chtějí na zkoušku	PŘÍSTUP UČ. Takových učitelů už moc není	OSOB.HODN. SKUTEČ., OSOB.ZKUŠ. Učitelům stačí, když se naučíš jejich poznámky nazpaměť
VŠ	POPIS VÝUKY Každý předmět má přednášku a praktické cvičení	Musíme studovat i hodně odborné literatury	-	POPIS VÝUKY Většina uč. učí teorii a zadává i semin. práce, samostat. Projekty	PŘÍSTUP UČITELŮ	OSOB.HODN. SK., OS.ZK Tento způsob lepší než učení se z poznámek nazpaměť, ale náročnější
VŠ	PŘÍSTUP UČITELŮ Pro učitele jsme jen studenti	Měli bychom jen sedět a poslouchat	Vyslechnou náš názor, ale to je všechno	PŘÍSTUP UČ. Moc se jim s námi nechťelo diskutovat	PŘÍSTUP UČ.	OSOB.HODN. SKUTEČ., OS. ZK. Nedokážou nás ocenit jako budoucí učitele
VŠ	OSOB.HODN. SKUTEČ., OS.ZK. Na právech lepší atmosféra	„Jste budoucí právník, pane kolego, řekněte nám svůj názor.“	-	PŘÍSTUP UČ. Učitelé nás berou jako své kolegy	- II -	OSOB.HODN. SKUTEČ., OSOB.ZKUŠ. Tolik jsem se nestresovala
VŠ	POPIS VÝUKY Žádná praxe	-	Hodně teorie	POPIS VÝUKY Učili jsme se z knížek	- II -	OSOB.HODN.SKUTEČ., OSOB.ZKUŠ. Na právech jsem se tolik nestresovala

Příloha 18: Tabulka č. 12

Dánsko Tabulka 6B	Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Strategie jednání	Proměnná	Následek
vš	POPIS VÝUKY Hodně studentů	-	Více svobody	POPIS VÝUKY Profesoři si studenty nepamatují	Množství studentů	POPIS VÝUKY Každý zodpovědný sám za sebe
vš	OS.HOD.SK.,OS.Z K Mladší učitelé jiný přístup	Když jsem nechápal, nebyl problém se zeptat učitelů	Snaží se motivovat k učení, vysvětlovat	PŘÍSTUP UČ. Učitelé se snažili vytvořit dobrý vztah s žáky	Rozdíl mezi staršími a mladšími učiteli	OSOB.HODN. SK., OS.ZK Učitel a student jsou si blíží v úrovni komunikace než na SŠ
vš	OS.HOD.SK.,OS.Z K Starší učitelé se zabývají předmětem už dlouho	Starší učitelé přístup: „Jsem učitel, ty mě musíš poslouchat.“	Ví o něm hodně	PŘÍSTUP UČ. Tolik je nebaví vysvětlovat pro ně tak evidentní věci	- II -	POPIS VÝUKY Většinou ochotní diskutovat jen mladší učitelé
vš	PŘÍSTUP UČ. Mladší učitelé upouští od memorování	-	Snaží se motivovat k učení, vysvětlovat	POPIS VÝUKY Hodně společných úkolů, projektů, praxe	- II -	OSOB.HODN. SK., OS.ZK Radši bych už učil, než se učil
vš	OSOB.HODN. SK., OS.ZK Máme hodně praxe	Každý rok alespoň jeden semestr praxe	-	OSOB.HODN. SKUTEČ., OS.ZK Praxe jsou velmi přínosné, teorie víc, než bych si přál	-	OSOB.HODN. SK., OS.ZK Praxe mě baví víc než teorie