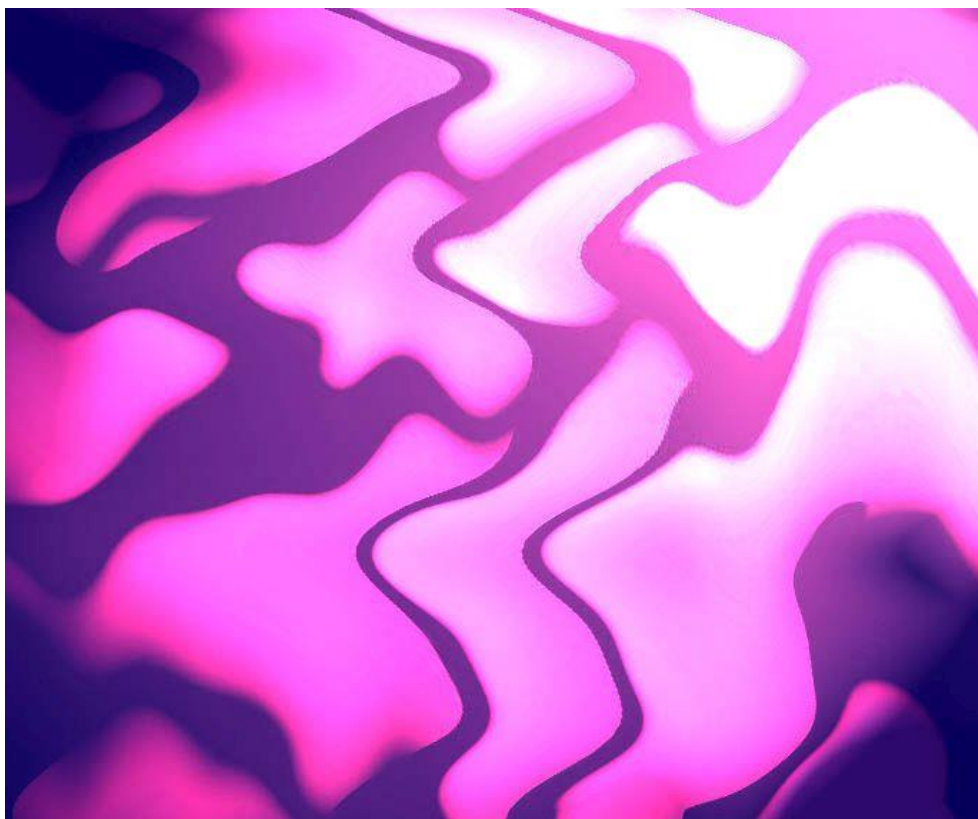


Ľuboslava Sejčová

# MANAŽMENT TRIEDY A OSOBNOSŤ UČITEĽA



UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Ľuboslava Sejčová

# MANAŽMENT TRIEDY A OSOBNOSŤ UČITEĽA

2023

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Táto publikácia bola vypracovaná v rámci projektu VEGA 1/0316/22:  
*Multidisciplinárne aspekty feminizácie školstva.*

© doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc., 2023

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky  
a andragogiky

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.  
PhDr. Lea Szabová-Šírová, PhD.



Publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (vyžaduje sa: povinnosť uvádzať pôvodného autora, len nekomerčné použitie, nezasahovať do diela). Viac informácií o licencií a použití diela: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



[https://stella.uniba.sk/texty/FIF\\_LS\\_trieda\\_ucitel.pdf](https://stella.uniba.sk/texty/FIF_LS_trieda_ucitel.pdf)

Vydavateľ:  
Univerzita Komenského v Bratislave

ISBN 978-80-223-5567-4 (online)

## OBSAH

### Úvod / 6

#### 1. Učiteľské povolanie a jeho charakteristika / 8

- 1.1. Vývoj učiteľskej profesie / 8
- 1.2. Profesia učiteľa a jej status / 9
  - 1.2.1. Feminizácia učiteľskej profesie / 10
  - 1.2.2. Prestíž učiteľskej profesie / 11
- 1.3. Koncepcie učiteľskej profesie / 12
- 1.4. Profesionálna dráha učiteľov / 14
- 1.5. Riziká práce učiteľa zo psychologického hľadiska / 15
  - 1.5.1. Stres a záťaž v práci učiteľa / 17
  - 1.5.2. Choroby z učiteľského povolania a syndróm vyhorenia/ 18
  - 1.5.3. Psychohygiena učiteľa / 20
  - 1.5.4. Mobbing a bossing v školskom prostredí / 22
- 1.6. Stav učiteľskej profesie na Slovensku / 23
  - 1.6.1. Vybrané údaje o stave učiteľskej profesie v SR / 23
  - 1.6.2. Atraktívnosť učiteľskej profesie / 25
  - 1.6.3. Výsledky medzinárodnej štúdie OECD o vyučovaní a vzdelávaní TALIS 2018 / 28
- 1.7. Postavenie učiteľov vo Fínsku / 32
- 1.8. Motivácia k voľbe pedagogickej profesie / 33

#### 2. Osobnosť učiteľa a jeho kompetencie / 38

- 2.1. Kompetencie učiteľa / 38
  - 2.1.1. Rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií učiteľa / 42
  - 2.1.2. Profesionálne štandardy učiteľa ZŠ na Slovensku / 44
  - 2.1.3. Profesionálne štandardy učiteľa ZŠ v zahraničí / 52
- 2.2. Osobnosť učiteľa a jeho typológia / 59
  - 2.2.1. Typológia osobností učiteľov / 60
  - 2.2.2. Typológia učiteľov z hľadiska interakčného štýlu učiteľa / 66
- 2.3. Akí sú učitelia / 70
- 2.4. Požiadavky na profesiu učiteľa a jeho osobnosť / 71
  - 2.4.1. Pedagogické znalosti a ostatné zručnosti / 71
  - 2.4.2. Zložky učiteľskej profesie / 76
  - 2.4.3. Dobrý a kvalitný učiteľ / 77
- 2.5. Príprava učiteľa na povolanie / 79
  - 2.5.1. Vývin vysokoškolskej prípravy učiteľov na Slovensku / 80
  - 2.5.2. Príprava učiteľov / 81
  - 2.5.3. Aký by mal byť začínajúci učiteľ / 83
  - 2.5.4. Cieľový model absolventa učiteľského štúdia / 84

- 2.5.5. Vzdelávatelia učiteľov / 87
- 2.5.6. Model vzdelávania učiteľov / 91
- 2.5.7. Pedagogicko-psychologická príprava budúcich učiteľov / 92
- 2.5.8. Pedagogická prax ako súčasť prípravy budúcich učiteľov / 93
- 2.5.9. Zmena paradigmy pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov / 96
- 2.5.10. Príprava učiteľov vo Fínsku a učiteľská profesia / 99

### **3. Inovatívne stratégie vyučovania / 102**

- 3.1. Učiteľ ako nositeľ zmien vzdelávania / 102
- 3.2. Učenie sa žiakov, pamäť a práca s informáciami / 104
- 3.3. Aplikácia osobnostných faktorov v oblasti edukácie žiakov / 107
- 3.4. Sloboda a nesloboda učiteľov / 109
- 3.5. Ciele moderného vzdelávania a ako učia vo Fínsku / 111
- 3.6. Štýl práce učiteľa / 114
- 3.7. Moderný a inovatívny učiteľ / 116
- 3.8. Nudná škola verzus tvorivá škola / 120
- 3.9. Tradičné vzdelávanie verzus prístup zameraný na človeka / 122

### **4. Management triedy a riešenie konfliktov / 128**

- 4.1. Klíma školy a triedy / 129
  - 4.1.1. Klíma školy / 129
  - 4.1.2. Klíma učiteľského zboru / 131
  - 4.1.3. Klíma triedy / 133
    - 4.1.3.1. Disciplína v triede a jej udržiavanie / 135
    - 4.1.3.2. Štýly učiteľovho riadenia triedy / 136
- 4.2. Prístupy k manažmentu triedy / 137
  - 4.2.1. Filozofia zdravého rozumu / 137
  - 4.2.2. Behaviorizmus / 138
  - 4.2.3. Humanizmus / 139
  - 4.2.4. Racionálny prístup / 141
    - 4.2.4.1. Aktívna stratégia pre prevenciu vyrušovania / 142
    - 4.2.4.2. Reakcie na rušivé správanie a na trvalo vyrušujúcich žiakov / 143
- 4.3. Efektívny manažment triedy / 146
  - 4.3.1. Ako pripraviť prvý školský deň / 147
  - 4.3.2. Organizácia triedy / 149
  - 4.3.3. Nácvik dodržiavania postupov a pokynov / 152
  - 4.3.4. Ako sa vytvorí pozitívna atmosféra v triede / 153
  - 4.3.5. Spolupráca medzi rodičmi a školou / 159
  - 4.3.6. Prístup učiteľa k žiakom s poruchami správania v škole / 161
- 4.4. Komunikácia učiteľa so žiakmi a riešenie konfliktov v triede / 165
  - 4.4.1. Komunikačné zručnosti učiteľa / 165
    - 4.4.1.1. Neverbálne techniky riadenia triedy / 165
    - 4.4.1.2. Verbálne pokyny pri riadení triedy / 167

- 4.4.2. Sociálne kompetencie učiteľa v pedagogických situáciách / 168
- 4.4.3. Agresívne správanie voči učiteľovi / 170
- 4.4.4. Konflikty v školskom prostredí / 171
- 4.4.5. Funkčný vzťah medzi učiteľom a žiakom / 174
- 4.4.6. Efektívna komunikácia a vzťah medzi učiteľom a žiakom / 176
  - 4.4.6.1. Čo môžu urobiť učitelia, keď má žiak problém / 177
  - 4.4.6.2. Čo môžu urobiť učitelia, keď im žiaci spôsobujú problémy / 182
  - 4.4.6.3. Autorita učiteľa v triede / 187
- 4.4.7. Ako riešiť konflikty v triede – výhra, prehra, dohoda / 188

## **5. Výskum motivácie k výberu učiteľského povolania / 195**

- 5.1. Metodologický prístup k výskumu / 195
  - 5.1.1. Cieľ výskumu a jeho hypotézy / 195
  - 5.1.2. Výskumné metódy a výskumná vzorka / 196
- 5.2. Výsledky výskumu / 197
- 5.3. Závery / 227

## **6. Súkromné rozhovory s učiteľmi / 231**

- 6.1. Metodologický prístup k výskumu / 231
  - 6.1.1. Cieľ výskumu a výskumné otázky / 231
  - 6.1.2. Výskumné metódy a výskumná vzorka / 232
- 6.2. Výsledky výskumu / 233
- 6.3. Závery / 249

Literatúra / 264

O autorke / 282

## ÚVOD

Vedecká monografia *Manažment triedy a osobnosť učiteľa* vznikla z potreby predložiť odbornej verejnosti publikáciu zameranú na problematiku manažmentu triedy a učiteľstva a využitia týchto poznatkov v pedagogickej praxi. Cieľom publikácie je sprístupniť čo najkomplexnejší obraz spôsobov manažovania triedy a školy a priblížiť aj požiadavky na osobnosť učiteľa a prispieť k tomu, aby bola príprava učiteľov v tejto oblasti efektívnejšia.

V prvej kapitole popisujeme učiteľské povolanie a jeho charakteristiku z hľadiska rôznych faktorov – prestíže, feminizácie, stresu a záťaže povolania. Analyzujeme aj postavenie učiteľa na Slovensku a aj v medzinárodnom porovnaní.

V druhej kapitole sa venujeme problematike osobnosti učiteľa z hľadiska ideálnej predstavy a z hľadiska toho, akí sú učelia v skutočnosti a čo je to byť dobrý a kvalitný učiteľ.

V tretej kapitole sa venujeme otázke, ako by mali učelia inovatívne a moderne učiť, čo znamená tradičné vzdelávanie a tvorivá, inovatívna škola. Uvedená kapitola má byť námetom pre zmenu výučby na tvorivú a zameranú na žiaka. V monografii sa prikláňame ku konceptu učiteľa, ktorý facilituje proces učenia žiakov, vytvára pozitívnu atmosféru v triede, ktorá sa stáva učiacou sa triedou.

Vo štvrtej kapitole sa zaoberáme otázkou manažmentu triedy, ako organizovať triedu, dosiahnuť priaznivú klímu školy a triedy a tiež sa v nej zaoberáme efektívnou komunikáciou učiteľa pri riešení konfliktov v triede. Odpovedáme na otázku, ako si udržať disciplínu v triede a čo môžu urobiť učelia, aby mali autoritu a zároveň, aby žiaci boli na ich strane, v podobe príkladov a námetov z praxe.

V piatej kapitole uvádzame výsledky výskumu „*Motivácia k výberu učiteľského povolania*“, kde sme oslovili študentov rôznych programov učiteľstva na Filozofickej fakulte UK, ktorí sa vyjadrovali k otázkam učiteľského života aj k motivácii ísť študovať svoj odbor. Zaujímalo nás, čo študentov učiteľstva viedlo k výberu učiteľského povolania, či ich zaujal nejaký učiteľ a motivoval k tomu, že sa rozhodli stať učiteľom, skúmali sme ich ochotu ísť učiť po skončení štúdia, na čo sa v škole najviac tešia, a ak nechcú ísť učiť, čo ich od toho odrádza. Tiež sme chceli vedieť, aké vlastnosti by mal mať dobrý učiteľ, aký by nemal byť dobrý učiteľ, ktoré kompetencie učiteľa sú podľa nich najdôležitejšie a čo by zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

Výsledky výskumu poodhaľujú krehkú a autentickú rovinu rozhodnutia stať sa učiteľom a často dávajú odpoveď aj na otázku, čo znamená byť dobrým učiteľom v očiach študentov. Najmä otvorené otázky umožnili nahliadnuť do ideálov, s ktorými mladí učitelia vkročia do brán svojich škôl. Aj keď plat je determinujúcim faktorom pri rozhodnutí „nestať sa učiteľom“, v mnohom ho preváži vzťah k deťom a stretnutie s výbornými učiteľmi, ktorých študenti stretli počas základnej a strednej školy, ktorí im dali kus zo seba. Nadchli ich svojím autentickým prístupom k výučbe ale aj k deťom a ovplyvnili ich rozhodnutie zvoliť si učiteľskú dráhu. Feminizácia v školstve pokračuje, ale veríme, že zlepšenie celkovej situácie v školstve a platovej stránky tohto povolania pritiahne postupne do tried základných a stredných škôl čoraz viac pedagógov – mužov.

Viacere európske štáty usporadúvajú kampane na zvýšenie obrazu učiteľského povolania. To je tiež možnosť, ako zatriktívniť túto prácu na Slovensku a pritiahnúť talentovaných študentov k štúdiu učiteľstva na pedagogických a filozofických fakultách.

Šiesta kapitola prináša vhľad do pocitov a myšlienok učiteľov základných a vysokých škôl prostredníctvom rozhovorov. Zaujímalo nás, čo skúsení učitelia hovoria o svojej práci, ako hodnotia svoje začiatky a pedagogické skúsenosti, i to, ako vyhodnocujú skúsenosti s dištančnou výučbou. Z autentických vyjadrení vyplýva nadšenie pre prácu s deťmi, ale i výpočet drobných starostí a problémov, s ktorými zápasia vo svojej práci. Čitateľ tak môže konfrontovať názory budúcich učiteľov so skutočným životom v škole.

Dúfame, že predkladaná vedecká monografia prispeje k ďalšiemu rozvoju teórie a výskumu problematiky atraktivity učiteľského povolania a povedie k skvalitneniu profesionálnej prípravy učiteľov a rozvoju ich profesionálnych kompetencií.

Autorka



## 1. Učiteľské povolanie a jeho charakteristika

Profesia učiteľa je jednou z najstarších v kultúrnych dejinách ľudstva a už v antickom svete bola jasne vyčlenená medzi inými profesiami. Ako uvádza J. Průcha (1997), akákoľvek riadená edukácia je nemysliteľná bez edukátora, a to i v prípadoch, kedy sa niekto učí sám, napr. z učebnice alebo z monitora počítača – i v týchto prípadoch vytvoril učivo nejaký edukátor. Výskum týkajúci sa učiteľa je vo svetovej pedagogike značne rozvinutý (*research on teacher/teacher education*), o čom svedčia početné publikácie, konferencie a iné vedecké aktivity. V zahraničí vznikli početné časopisy, ktoré publikujú poznatky o profesii učiteľa (napr. *Teaching and Teacher Education*, *Teachers and Teaching*, *Journal of Teacher Development*, *European Journal of Teacher Education*) (Průcha, 1997).

V slovenčine i v češtine sa používa termín učiteľ, ktorý je gramaticky mužského rodu i pre označenie žien učiteľiek. Ako uvádza J. Průcha (1997), je to jazyková konvencia, ktorá je značne paradoxná najmä preto, že väčšina učiteľov sú ženy.

### 1.1. Vývoj učiteľskej profesie

Učiteľstvo sa v súčasnosti chápe ako jedna zo sociálnych a pomáhajúcich profesií. Výchova a vzdelávanie žiakov je zároveň službou spoločnosti. A. Hargreaves (2002) rozlišuje štyri etapy vývoja učiteľskej profesie (in Kasáčová, 2003):

- **Predprofesionálne obdobie** – za koniec predprofesionálnej éry sa považuje prvá polovica 20. storočia. Typické poňatie učiteľa v danom období bol entuziastický učiteľ, ktorý viedol žiakov k láske k múdrosti. Učiteľské povolanie sa považovalo skôr za poslanie, nie za profesiu, takže kvalifikačná úroveň učiteľa nebola presne vyšpecifikovaná a učiteľom sa vo väčšine prípadov stával polovzdelanec a nadšenec. Jeho spoločenské ocenenie bolo nižšie, než ocenenie tzv. pravých profesií.
- **Obdobie profesionálnej autonómie** – je vymedzené druhou polovicou 20. storočia. Spoločensky ho určili snahy o demokratizačné reformy vzdelávacích systémov. Profesionalizáciu podporilo zavedenie a zvyšovanie pregraduálnej prípravy pre učiteľov. Vo vyspelých krajinách sa podstatne zvýšil spoločenský status učiteľa.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- **Obdobie krízy profesie a deprofesionalizácie** – od 70. rokov 20. storočia sa začali prejavovať znaky nastupujúcej krízy učiteľskej profesie. Táto bola vyvolaná vlnou kritiky zo strany spoločenskej praxe, ktorá signalizovala nedostatočnú prípravu absolventov škôl pre prudko sa rozvíjajúce ekonomiky. Učiteľská profesia začala strácať svoju atraktivitu a znížil sa aj záujem mladých ľudí o túto profesiu.
- **Neprofesionalizmus** – hľadanie novej profesionálnej identity. Deväťdesiate roky zaznamenali výrazné snahy o hľadanie novej učiteľskej profesionality. Predstavovali reakciu na dramatické zmeny v postmodernej spoločnosti. Posilňuje sa vzťah štátnej školskej politiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľov vo vyspelých krajinách a dochádza k snahám o integráciu národných systémov prípravy učiteľov smerujúcich k profesionalite založenej na reflektovaní potrieb informačnej spoločnosti.

### 1.2. Profesia učiteľa a jej status

Americkí odborníci A. C. Ornstein a D. U. Levine (1989) poukazujú na to, že až do 20. storočia mali učelia relatívne nižšiu odbornú prípravu pre svoje povolanie (v porovnaní napr. s inžiniermi, lekármi a i.) a súčasne i relatívne nižšiu právomoc rozhodovať o podmienkach výkonu svojho povolania. Podobne sa to týka aj českých a slovenských učiteľov, u ktorých sa vysokoškolské vzdelávanie učiteľov pre úroveň základných škôl začalo uskutočňovať až od roku 1946, na rozdiel od iných odborníkov (inžinierov, architektov a i.). Autori považujú tento zvláštny historický vývin učiteľstva za možnú príčinu toho, že sa vôbec môžeme pýtať, či učiteľstvo je, alebo nie je profesiou v úplnom slova zmysle, či nie je len „semiprofesiou“. Úplná profesia sa musí vyznačovať okrem iného súborom znalostí a zručností, ktorý presahuje znalosti laických osôb, má mať vysokú úroveň dôvery v jednotlivých pracovníkov profesie, vysokú sociálnu prestíž a vysoký ekonomický status profesionálov, čo učelia nie veľmi spĺňajú. Je to preto, že mnohí ľudia vykonávajú učiteľské povolanie bez príslušnej kvalifikácie, tiež nie je presne vymedzené, čo tvorí súbor profesijných znalostí pre výkon učiteľského povolania, požiadavky na vysokoškolskú prípravu sú odlišné (napr. na rôznych fakultách). Výsledkom týchto okolností je to, že mnohé osoby z laickej verejnosti môžu často hovoriť o záležitostiach vzdelávania, akoby boli expertami, čo v iných profesiách nie je možné (Průcha, 1997).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 1.2.1. Feminizácia učiteľskej profesie

Odhaliť príčiny vysokej feminizácie učiteľskej profesie sa pokúšajú odborníci už dlhé roky, no jednoznačné objasnenie sa zatiaľ nenašlo. Ako uvádza J. Průcha (1997), existujú pomerne vyhranené a stabilné sexové diferenciácie profesií. To znamená, že existujú „mužské profesie“ a „ženské profesie, pričom je zrejme profesia učiteľa reprodukováaná ďalšími a ďalšími generáciami žien. Ďalšou príčinou môže byť nízka finančná atraktívnosť učiteľskej profesie pre muža, pričom mzdy v školstve sú v dlhodobom vývoji natoľko nízke, že nie sú síce atraktívne pre muža, ale ženám stačia ako doplnkový plat v rodine k hlavnému platu mužov. Niektorí autori poukazujú na relatívne nižšiu náročnosť štúdia na pedagogických fakultách, než na iných fakultách vysokých škôl, k čomu ale nemáme výskumné zistenia, skôr tu pôsobí sila verejnej mienky o tom, že štúdiom na pedagogických fakultách je ľahšie, alebo to, že mnohí považujú štúdiom učiteľstva za náhradu v prípade neprijatia na atraktívnejšiu školu.

Podľa nášho názoru vo výbere povolania u žien prichádzajú do úvahy dva faktory alebo otázky: *budem môcť vykonávať svoju prácu, aj keď si založím rodinu?* V tomto ohľade je práca v školstve pre ženu výhodnejšia kvôli voľnejšiemu pracovnému času (príprava aj doma, flexibilnejší čas po vyučovaní, rozloženie domácich povinností a prípravy na vyučovanie). *Bude ma práca baviť?* Znovu tu pôsobí aj tradičné rozdelenie prác na mužské a ženské, a to i v prípade, že dievčatá vykazujú na základnej a strednej škole dobrý prospech z prírodných vied, matematiky, informatiky a fyziky, v ich preferencii výberu povolania nakoniec prevládajú spoločenské a humanitné vedy, štúdiom jazykov, prekladateľstvo i učiteľstvo. Pretože ich baví práca s ľuďmi a starostlivosť o deti.

Aj J. Průcha (1997) sa pýta, čo priťahuje také veľké počty žien k štúdiu učiteľstva? Je to nižšia náročnosť štúdia, alebo motivácia daná určitými výhodami učiteľského povolania (dlhšia dovolenka, kratší čas každodenne strávený v zamestnaní, než je to pri iných profesiách)? Alebo tu rozhoduje väčší záujem žien o prácu s deťmi a mládežou, než mávajú muži? Na tieto otázky týkajúce sa príčin vysokej feminizácie učiteľskej profesie nie sú ešte odpovede, niet zatiaľ ani spoľahlivých výskumných zistení v tejto oblasti. Muži jednoducho preferujú nepedagogické profesie, než ženy, čo znamená, že feminizácia v školstve bude naďalej pokračovať.

## Luboslava Sejščová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 1.2.2. Prestíž učiteľskej profesie

Prestíž znamená vážnosť, významnosť a dôležitosť. J. Průcha (1997) uvádza, že vo vedomí ľudí je povolanie učiteľ na základnej škole hodnotené ako vysoko prestížne, pretože vyžaduje vysoký stupeň vzdelania a zložitosť vykonávanej práce učiteľa je rovnako vysoká (to poukázali mnohé výskumy uskutočnené v Čechách a v zahraničí). Zvláštne je však to, že v rozpore s vysokou prestížou sa napríklad medzi českými učiteľmi pomerne často prejavuje nízke sebavedomie, pocity bezmocnosti, podriadenosti a nenáležitej skromnosti. Súvisí to možno s historickým pôsobením „úradníckej podriadenosti“ (či aj nesvojprávnosti) učiteľského stavu v niektorých obdobiach v minulosti, čo možno doznieva aj dnes.

S. Štech (2003) uvádza, že už od 20. – 30. rokov minulého storočia sa učiteľstvo ocitá medzi prvými troma spoločensky najváženejšími povolaniami. Respondenti z nižších vrstiev a z malých obcí opakovane v prieskumoch vnímali učiteľa ako vzdelanca a zaradovali ho na špičku. Učiteľia sú mimoriadne citliví na obraz, ktorý si o nich druhí vytvárajú. Kľúčoví sú najmä rodičia, ktorí hrajú rozhodujúcu rolu v tom, ako si celá spoločnosť váži učiteľov. Významnú a prakticky len negatívnu rolu hrajú v obraze profesie médiá, napríklad filmy, kde je tradične učiteľ skarikovaný buď ako „trápny“, alebo „rigidný“, či ako „hysterická“ učiteľka. Tiež spravodajské relácie, v ktorých sa prezentujú len negatívne udalosti, alebo sa hovoria o učiteľoch ako o tých, ktorí stále chcú dostať „vyššie mzdy“ či zdôrazňovanie dlhých prázdnin.

Hlavným problémom nie je len absolútna výška platu, ale skôr skutočnosť, že učiteľia majú pocit, že ho nemôžu ovplyvniť. Podobne ideálne uplatnenie získaných vedomostí a vlastnej zodpovednosti je obmedzované, ak nie znemožňované spormi v školskej inštitúcii, pracovným strojovým tempom a nedisciplinovanosťou žiakov (Štech, 2003).

Učiteľia sú si vedomí, že vykonávajú prácu, ktorá uspokojuje významnú potrebu spoločnosti (zabezpečiť hladký medzigeneračný prenos poznania či kontinuitu). V realite je však tento spôsob zabezpečovania tejto potreby vystavený kritike: od kritiky poslania (majú vzdelávať, ale výchova je vecou rodičov), cez kritiku profesionálnych zručností (vzdelávajú zle, pretože neformujú osobnosť a nerozvíjajú kritické myslenie v súvislostiach), až po kritiku z nedostatočnej pripravenosti na požiadavky doby. Sprostredkovať účinné poznanie, naučiť, je hlavným poslaním ich práce, je to vnímané ako niečo samozrejmé. Ale na funkciu

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

„rozvíjať osobnosť žiaka“ sa pozornosť verejnosti zameriava až neúmerne, ide však o sféru vágne definovaných (Štech, 2003).

B. Kasáčová (2003) uvádza, čo utvára profesionalitu učiteľa. Profesionalitu učiteľa vytvárajú tieto dimenzie:

- *individuálna* – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má splňať,
- *spoločenská* – v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty ako aj akceptované normy jeho profesionálneho konania,
- *kvalifikačná* – v ktorej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ, špecializácia a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup.

Jedným zo spôsobov zvýšenia prestíže učiteľskej profesie môže byť zamera- nie sa na pozitívne faktory, po prvé, spokojnosť s prácou učiteľov a ich vnímaním, ako a do akej miery si spoločnosť cení ich prácu, a po druhé, aké je ich školské prostredie a pracovné podmienky. Keďže spokojnosť s povoláním vedie k väčším profesionálnym záväzkom vedúcim k lepšiemu výkonu, skúmanie premenných, ktoré ovplyvňujú spokojnosť môže byť dôležitá pri podporovaní vzdelávacej snahy učiteľov a zvyšovania záujmu o učiteľské povolanie (Európska komi- sia/EACEA/Eurydice, 2015).

### 1.3. Konceptie učiteľskej profesie

Učiteľstvo je najčastejšie rozoberané podľa S. Štecha (2003) z troch hľadísk:

1. Model *učiteľa „robotníka“* predstavuje pohľad na učiteľa v zmysle taylorizácie práce, sprevádza ho strata kontroly nad výsledkom svojej práce a celkom pracovnej činnosti. V takomto zmysle je činnosť učiteľov stále viac podrobovaná kontrolám vonkajších expertov (na učivo, učebnice, na didaktiku, na hodnotenie, na zaobchádzanie s deťmi). Všetko je plánované (napr. i stanovovaním cieľových kompetencií žiakov), a tak sa mení rola učiteľa. I keď sa navonok zdá, že už učiteľ nesprostredkúva len „predžuté“ poznatky, je aj tak zbavovaný vlastnej autentickej kontroly svojej pracovnej činnosti. Druhým príznakom je narastajúci objem pracovných úloh, administratívnych a vedľajších povinností, čo vedie k jeho záťaži a k vyčerpaniu. A zostáva čoraz menej priestoru pre slobodnú komunikáciu s kolegami a so žiakmi. Pravý profesionál vykazuje opačné znaky: absenciu vonkajšej kontroly (či výraznej regulácie) a autonómiu s veľkým priestorom „slobody“

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

v pohrávaní sa s pravidlami pracovnej činnosti.

2. Model *učiteľa „remeselníka“* v sebe spája, na rozdiel od učiteľa robotníka, koncepcnú i vykonávateľskú funkciu. Výkon práce nie je štandardizovaný, ale smeruje naopak k individualizovanému produktu. Prácu vykonáva relatívne autonómym spôsobom a nie je výrazne zvonka kontrolovaný. Oproti profesionálovi má však menej priestoru pre iniciatívu a zodpovednosť voči spoločenstvu. Zdá sa, že praktický výkon učiteľstva je bližší remeselníckej koncepcii práce než profesionálom expertom. I povaha poznatkov, o ktoré sa učiteľ opiera, ho približuje skôr k remeselníkom, než profesionálom: je to skúsenostné poznanie ktoré sa silno opiera o prax a učí sa od skúsenejšieho kolegu. Uznávaní profesionáli (právnicki, lekári) sa naopak opierajú o korpus hlbokých, teoretických a systematických poznatkov, čo si vyžaduje štúdium na vysokej úrovni. Profesionalizácia učiteľstva znamená okrem dôrazu na praktickú skúsenosť a nápodobu praktikov aj klásť dôraz na teoretizáciu poznania.

3. Model *učiteľa „umelca“* nevyklučuje zvládnutie špeciálnych techník práce a určitých praktických zručností, ale to je pre výkon práce umelca vedľajšie. V popredí stojí dôraz kladený na osobnosť učiteľa, jej citlivosť a kreativitu. Významná je expresia autentickkej skúsenosti učiteľa (to, čo učí je vlastne vedľajšie). Dôležité je byť zapáleným, mať rád svoj odbor a deti. Učiteľom, rovnako ako aj umelcom sa človek viac menej rodí a nie stáva. To je samozrejme do určitej miery aj pravda, pretože učiteľská činnosť si vyžaduje vo veľkej miere improvizáciu a intuíciu.

Každý učiteľ kombinuje prvky týchto rôznych koncepcií, aj keď každá zdôrazňuje iné podoby učiteľstva. Rozhodujúce charakteristiky, ktoré zvyšujú vážnosť pracovnej činnosti (profesie) podľa S. Štecha (2003) predstavujú tieto skutočnosti:

- je to práca, ktorá vyžaduje hlboké vedomosti (vyžaduje dôkladnú VŠ prípravu),
- vykonávateľ tejto profesie nesie vysokú osobnú zodpovednosť (charakterizuje ho maximálna autonómia a minimálna vonkajšia kontrola a schopnosť účinnej improvizácie),
- práca je vysoko spoločensky prospešná (ide o službu v zmysle uspokojovania významnej potreby spoločnosti).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 1.4. Profesionálna dráha učiteľov

Všeobecne je vývin profesionálnej dráhy objasňovaný ako proces viazaný na životný cyklus (in Průcha, 1997):

**1. Profesionálny štart** – v mnohých povolaniach je začínajúci pracovník postupne začlenený do výkonu svojej profesie, môže sa spoľahnúť na kooperáciu s inými. V profesii učiteľa to tak nie je, od prvého dňa nástupu do školy preberá všetky povinnosti učiteľa a je zodpovedný za vykonávanú prácu, ktorú vykonáva sám (nemá nikoho, kto by mu radil a pomáhal, až na uvádzacieho učiteľa), a tak sa často dostáva do stresových situácií. Príčiny šoku z reality sú rôzne: učitelia zistia, že nie sú psychicky vybavení pre túto prácu, agresivita žiakov, nie sú hlasovo zdatní, aby mohli rozprávať niekoľko hodín denne, mnohé administratívne práce ich zaťažujú, učenie predmetov, na ktorú nemajú kvalifikáciu, autoritatívne a byrokratické vedenie školy a pod.

**2. Profesionálna adaptácia** (prvé roky v povolání) – Učiteľ začiatovník vykonáva svoju profesiu zväčša 1 – 3 roky, po piatich rokoch môžeme hovoriť o skúsenom učiteľovi.

**3. Profesionálny vzostup** (kariéra) - po piatich rokoch môžeme hovoriť o skúsenom učiteľovi. Môže sa prihlásiť na atestáciu a po úspešnom vykonaní atestačnej skúšky získa štatút experta vo svojej profesii.

**4. Profesionálna stabilizácia**, resp. profesionálna migrácia. Môžeme hovoriť o veľmi skúsenom učiteľovi s mnohými profesionálnymi a pedagogickými skúsenosťami a snahou o ďalší profesionálny a osobný rast. Petlák (in Hupková, Petlák, 2004) upozorňuje na to, že kompetencie učiteľa nemajú konštantný charakter a počas pedagogickej praxe prechádzajú viacerými stupňami vývoja.

**5. Profesionálne vyhasínanie** (vyhorenie), resp. profesionálny konzervatizmus – na jednej strane sa predpokladá, že učiteľ, ktorý sa nachádza v poslednej fáze svojej profesionálnej dráhy (asi po 50. roku života, po 25-30 rokoch výkonu profesie) je najskúsenejší. Na druhej strane s pribúdajúcim vekom vznikajú u učiteľov niektoré negatívne javy: rezignácia, konzervatívnejšie postoje, prejavujú sa zdravotné problémy a efekt vyhorenia. Znižujú sa ich profesionálne ambície, klesá ich uspokojenie z práce, cítia sa vystresovaní, sú znechutení zo správania žiakov a prístupu rodičov. Rad výskumov ukázal, že stresové situácie spôsobuje učiteľom nadmerná psychická záťaž, ktorá má rôzne príčiny (Průcha, 1997):

- protiklad medzi rozsahom učiva a množstvom času, ktorý je pre učivo

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

k dispozícii,

- povinnosti učiteľov mimo vyučovania (komunikácia s rodičmi, priveľa administratívy),
- stále agresívnejšie správanie sa žiakov voči učiteľom.

M. Kodým a F. Fitl (1987) uskutočnili výskum psychických stavov úspešných a menej úspešných učiteľov, pričom zistili, že úspešní učitelia paradoxne, aj keď sú dobre hodnotení vedením školy, žiakmi a rodičmi, neustále pociťujú vnútorné napätie, obavy o možnej strate úspešnosti. Pre neustále vnútorné napätie u nich dochádza k psychickej záťaži, zvyšuje sa ich nervozita, celková rozladenosť. Menej úspešní učitelia sa viac cítili bezstarostne, mali dobrú náladu a svoju prácu hodnotili optimistickejšie, cítili sa vyrovnanejšie, mali dostatok sily a energie. Úspešný učiteľ vplyvom dlhodobého pozitívneho hodnotenia získal určitú sebadôveru a prestíž, o ktorú by nerád prišiel, preto prežíva stavy úzkosti. Menej úspešní učitelia sú vnútorne presvedčení, že na základe doterajšieho hodnotenia nebude po nich požadovaný vyšší kvalitný výsledok, sú menej vystresovaní. Nadmerná zodpovednosť za úspechy a neúspechy žiakov a snaha o dokonalosť je pre niektorých učiteľoch škodlivá.

### 1.5. Riziká práce učiteľa zo psychologického hľadiska

Vo všeobecnosti existuje uznávaný fakt, že niektoré povolania sú stresujúce samé o sebe. Medzi takéto stresujúce povolania môžeme zaradiť aj profesiu učiteľa, čo potvrdzujú aj viaceré zahraničné či domáce výskumy (napr. Eres, Atanasoska, 2011; Kaur, 2011; Černá, Gergelová, 2008; Hodačová a kol., 2007; Židková, Martinková, 2003; Kyriacou, 2001, in Baranovská, Holienková, 2014).

Spoločnosť od učiteľov oprávnené očakáva prispôsobenie sa rastúcim požiadavkám modernej doby, a z toho dôvodu je pedagóg neustále vystavovaný nadmernej záťaži, ktorá môže u neho vyvolať stres (Baranovská, Holienková, 2014).

H. Selye (1950) chápe stres ako nešpecifickú reakciu, ktorou organizmus môže produkovať viac alebo menej rovnakú nešpecifickú reakciu (GAS – všeobecný adaptačný syndróm), ktorou sa organizmus bráni voči záťaži a pozostáva z viacerých fáz (in Baranovská, Holienková, 2014):

1. **Poplachová fáza** – ide o bezprostrednú reakciu na pôsobenie stresora (stúpa hladina adrenalínu, zrýchľuje sa činnosť srdca, zvyšuje sa intenzita dýchania). V tomto bode sa organizmus môže so stresorom vyrovnáť v zmysle reakcie: *útok* alebo *útek*. Ak sa stres zmierni, organizmus sa



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vracia do normálneho stavu.

2. **Fáza odolnosti** – zahŕňa adaptáciu na pôsobenie stresora, organizmus sa snaží počas tejto fázy voliť tie najefektívnejšie a najekonomickejšie obranné postupy.
3. **Fáza vyčerpania** – ak stres pôsobí dlhodobo, alebo prekročí obranné schopnosti organizmu, začnú sa prejavovať známky opotrebovania, alebo systémového poškodenia organizmu – dochádza k rozvoju diabetu, hypertenzie či porúch imunitných mechanizmov, vznikajú rôznorodé emocionálne poruchy, bolesti hlavy, nespavosť, žalúdočná nevoľnosť, niektoré druhy kardiovaskulárnych, reumatických či obličkových ochorení.

Pod pojmom *distres* rozumel H. Selye (1974, in Baranovská, Holienková, 2014) reakciu na neprijemné udalosti, zatiaľ čo *eustres* ako reakciu na pozitívne udalosti spojené s príjemným prežívaním, ktorý je ochranným faktorom pre zdravie jednotlivca. Stresormi možno chápať všetky podnety či podmienky, ktoré stresu predchádzajú a zapríčiňujú ho (týkajúce sa *prostredia*: nadmerná hlučnosť, teplota prostredia; *psychiky*: ohrozujúce situácie vyvolávajúce obavy a strach, potláčanú zlosť, trvalý zhon; *sociálne vplyvy*: perzekúcie na pracovisku, neuspokojivé manželstvo a pod.).

Model pracovného stresu Coopera (1984, in Vašina, 1999) zachytáva potenciálne zdroje stresu a záťaže, ktoré môžu viesť k symptómom choroby:

1. *Vlastný obsah a podmienky práce* – všetky nepriaznivé vonkajšie pracovné podmienky, ako sú hluk, vibrácie, teplota, vlhkosť, prievan, intenzita osvetlenia, práca na smeny a pracovné preťaženie.
2. *Rola v organizácii* – patrí sem konflikt rol v tom zmysle, že sú na jednotlivca kladené protichodné požiadavky, pričom vyhovenie jednej sťažuje vyhovenie druhej požiadavke a mnohoznačnosť pracovnej roly, ktorá je určená mierou presnosti, s akou je definovaný predmet činnosti, čo sa od pracovníka očakáva.
3. *Interpersonálne vzťahy* – do tejto kategórie stresorov môžeme zaradiť konflikty s nadriadenými, či so spolupracovníkmi, prítomnosť týrania a šikanovania zo strany nadriadeného (bossing) alebo na úrovni spolupracovníkov (mobbing).
4. *Vývoj kariéry* – do tejto kategórie stresorov možno zaradiť obmedzený funkčný postup, neistotu zamestnania, obavy zo straty práce, nízke peňažné odmeňovanie a nízku sociálnu hodnotu vykonávanej práce.
5. *Organizačná štruktúra a klíma* – ďalšie zdroje stresu sa vzťahujú k podnikovej politike, zaraďujeme sem byrokratizmus, malý podiel

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

v rozhodovaní, zlý štýl vedenia, pracovná neistota, obavy z reorganizácie vedenia alebo zmien v pracovnej náplni a pod.

6. *Prelínanie práce a rodiny* – pracovné stresory v značnej miere vplyvajú na rodinné prostredie a naopak rodinné prostredie vplyva na pracovný život. Stresory typu zmarených ambícií, pracovného preťaženia, práce nadčas či obáv zo straty zamestnania, narúšajú prirodzene aj rodinnú atmosféru.

7. *Pracovný šok* – predstavuje stresor, ktorý vyplýva z nenaplnených predstáv o zamestnaní. Tento stresor sa často vyskytuje u učiteľov bezprostredne po nástupe do zamestnania (in Baranovská, Holienková, 2014).

### 1.5.1. Stres a záťaž v práci učiteľa

Otázka stresu je mimoriadne dôležitá práve v prostredí školy. Učitelia, ktorí pracujú na rôznych stupňoch vzdelávania, cez základné, stredné až po vysoké školstvo, sa stretávajú s viacerými faktormi, ktoré podmieňujú vznik psychickej záťaže a vedú k rôznym úrovniam pracovného stresu. Stres dokáže ovplyvňovať správanie učiteľa až do takej miery, že ten následne môže neurotizovať študentov (Baranovská, Holienková, 2014).

Z výsledkov výskumu E. Černej a E. Gergelovej (2008) vyplynulo, že hlavné faktory stresu učiteľov na pracovisku súvisia s organizáciou práce ako aj podmienkami a prostredím práce, ovplyvňuje ho pracovná náplň, intenzita práce, vzrastajúca veľkosť triedy, nevhodný školský manažment a pod. Ďalšími častými zdrojmi stresu sú nepriaznivé pracovné podmienky, nedostatočná výkonová spätná väzba, nedostatok podpory, zdrojov a uznania a nedostatočné riadenie, časté zmeny organizácie školy, neadekvátne finančné ohodnotenie, zlé správanie žiakov, časový tlak a nedostatok autonómie a rozhodovania (napr. Kaur, 2011, Židková, Martinková, 2003, Hastings, Bham, 2003, in Baranovská, Holienková, 2014).

Stres, ktorý učitelia musia pri vyučovaní prekonávať sa často uvádza ako jeden z hlavných zdrojov *osobných problémov* učiteľov. Často sa v tejto súvislosti hovorí o stave vyčerpanosti (burnout), čo je forma stresu, ktorá sa prejavuje fyzickým a psychickým vyčerpaním a znemožňuje učiteľovi riadne vykonávať pracovné povinnosti. Učitelia sa musia tiež zaoberať *medziľudskými konfliktmi*, ktoré vznikajú v ich vzťahu k žiakom, ich rodičom a ku kolegom. Najčastejšie sa uvádzajú konflikty, ktoré vznikajú pri dodržiavaní disciplíny medzi žiakmi (vyrušovanie v triede, slovné a fyzické útoky na učiteľov a pod.) (*Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*, 2003).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Ďalej môžu vznikajú problémy, ktoré súvisia s *pedagogickou činnosťou*. Napríklad učiteľ môže mať problémy s prispôsobovaním svojich vyučovacích metód novému vyučovaciemu predmetu, alebo s používaním nových didaktických pomôcok a materiálov v triede. Problémy, s ktorými sa učitelia stretávajú pri vyučovaní *zmiešaných skupín žiakov* vznikajú hlavne v takých triedach, kde sú žiaci zaradení do niektorej z nasledujúcich štyroch skupín: žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, žiaci z prístupových rodín, žiaci zo sociálne problémových rodín (zo znevýhodneného prostredia a pod.) a tí, ktorí majú vážne problémy s učením, alebo žiaci, ktorí dosahujú výnimočné výkony (*Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*, 2003).

### 1.5.2. Choroby z učiteľského povolania a syndróm vyhorenia

Choroby z učiteľského zamestnania vznikajú dôsledkom špecifických rizikových faktorov, ktoré súvisia s povolaním učiteľa. Podľa V. K. Masfetyho a kol. (2006) sa neukázala súvislosť medzi učiteľským zamestnaním a psychiatrickými poruchami a slabším mentálnym zdravím u učiteľov vo Francúzsku. Skúmaní učitelia však vykazovali zvýšenú náchylnosť k zápalom hrdla, k bronchitíde, k infekciám močových ciest, kožnej dermatitíde a krčovým žilám. Podľa výskumov pod záštitou Univerzity v Connecticute (Delisio, 2001) sú učitelia vystavení špecifickým faktorom prostredia ako je prašné nevetrané prostredie, vlkosť vzduchu, výpary z náterov, množstvo baktérií, stresujúce prostredie, ktoré môže spúšťať autoimunitné ochorenia (skleróza multiplex, reumatická artritída). (in Kubinová, 2015d).

Podľa V. Kubániho (in Kubinová, 2015d) je medzi slovenskými učiteľmi značné množstvo tých, čo trpia neurózou. Podľa autora majú vysokú frekvenciu príznaky úzkosti, depresie a emocionálne problémy. Až 86 % učiteľov trpí vyčerpanosťou, 79 % pociťuje nepokoj alebo vnútornú tenziu, 62 % má starosti narušujúce spánok a 61 % sa nevie ani po dlhšom čase po rozčúlení upokojiť.

Dlhodobá neurotizácia môže prerásť nielen do neurózy, ale aj do syndrómu vyhorenia. **Syndróm vyhorenia** znamená vyčerpanie fyzických, psychických síl, stratu záujmu o prácu, rozklad profesionálnych postojov, čo býva časté v tzv. pomáhajúcich profesiách (Kubinová, 2015d).

Práca s ľuďmi je náročným povolaním plným obety, neustáleho štúdia, nepredvídateľných reakcií a ľudských emócií, no i krásnych chvíľ, ktoré človeka hlboko naplňujú a duševne obohacujú. I u najlepšieho pedagóga sa môže postupne

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

dostaviť signál zmenšovania záujmu o zvolenú profesiu, syndróm vyhorenia (tzv. burnout syndróm). Tento jav je známy už do 70. rokov 20. stor. a skúmaný bol prevažne u lekárov a zdravotných sestier – tí sa často stretávajú s utrpením a smrťou. Postupne sa ukázalo, že ohrozuje všetkých pracovníkov v tzv. pomáhajúcich profesiách (lekárov, zdravotné sestry, sociálnych pracovníkov, psychológov, učiteľov a iných). Títo ľudia do svojho zamestnania poväčšine nastupujú s nadšením, no po čase sa u nich objavujú obranné tendencie, ktoré tlmia citovú angažovanosť a znižujú pracovnú výkonnosť. Syndróm vyhorenia sa prejavuje rôznymi príznakmi, ako je pocit životného neúspechu, viny, podráždenosť, negativizmus, sklon izolovať sa, vyhýbať sa práci, veľká únava po práci, trvalý pocit vyčerpanosti, zvýšená dráždivosť, cynizmus, strata záujmu o prácu, o klientov a ich ťažkosti, poruchy spánku, bolesti hlavy a iné psychosomatické problémy (Matějček, 1991). Proces vyhorenia má niekoľko fáz (Čáp a kol. 2009):

Nultá fáza: človek pracuje čo najlepšie, snaží sa, ale napriek tomu má pocit, že pracovné požiadavky nie je schopný splniť a jeho námaha nie je vôbec ohodnotená.

1. Človek nevláda úlohy, jeho práca stráca systém a začína tlačiť pred sebou množstvo pracovných a osobných restov.
2. Vyskytujú sa neurotické príznaky a pocit úzkosti. Človek má pocit, že stále musí niečo robiť, nemôže si oddýchnuť a správa sa chaoticky.
3. Pociť, že musí niečo robiť mizne a nahradí ho pocit, že nemusí robiť nič. Človeka dráždi obyčajná prítomnosť druhých ľudí, stráca nadšenie a záujem, objavujú sa somatické problémy. Prejavuje sa podráždenosťou, apatiou, cynizmom a ironizovaním. Ide o stratu ľudskosti v medziľudských vzťahoch.

Medzi príčiny vzniku syndrómu vyhorenia u učiteľov môžeme zaradiť (Kubínová, 2015d):

1. *Vzorové správanie* – sklon k workoholizmu, perfekcionalizmu a preťažovaniu.
2. *Vnútorne motivátory* – vnútorný hlas prevzatý od rodičov, učiteľov a vychovávateľov, napr. „*Nebuď lenivý, snaž sa!*“
3. *Nízka odolnosť* – značná emočná vzrušivosť spôsobená negatívnymi skúsenosťami z minulosti.
4. *Coping* – ako stratégia zvládania záťažových životných situácií, pričom môže byť zameraná rôznym smerom:
  - a) stratégia zameraná na problém (napr. priamy rozhovor s nadriadeným),
  - b) stratégia zameraná na emócie (napr. prechádzka v lese),

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

c) neefektívne stratégie (vyhýbanie alebo potláčanie).

O práci učiteľa sa tiež tradujú určité mylné presvedčenia, ktoré prispievajú k pohľadu, že nejde o namáhavú prácu (Čáp a kol. 2009):

- učiteľ nepotrebuje toľko odpočívať, má krátku pracovnú dobu a dlhé prázdniny, jeho práca nie je fyzicky namáhavá,
- učiteľa nikto nekontroluje, môže si v práci robiť, čo chce, nikto ho nepostihne za zlé výsledky,
- pokiaľ učiteľka potrebuje pomoc, je to hysterka a nemá vo svojej profesii čo robiť,
- potreba pomoci znamená profesijné zlyhanie, dobrý učiteľ zvláda ťažké situácie s prehľadom a sám,
- práca s triedou plnou detí nie je príliš odlišná od práce s jednotlivcom, iba tých jedincov je trochu viac, aspoň sa navzájom trochu zabavia,
- neprenášať problémy medzi školou a rodinou je ľahké, stačí odísť z pracoviska a máme čistú hlavu,
- psychická odolnosť je vrodená, tréning ani iné zásahy nepomôžu, to, ako človek zvláda náročné situácie, je každému dané a nemá zmysel s tým nič robiť,
- ide len o peniaze, preto si učitelia stále sťažujú.

Vytvára sa tak tlak na učiteľov, aby skrývali niektoré zdravotné a psychické ťažkosti spojené s ich prácou.

### 1.5.3. Psychohygienu učiteľa

Na predchádzanie týchto problémov pomáhajú fyziologické postupy, pohybová aktivita, dychové techniky, získať odstup čítaním beletrie, prechádzkami, pestovaním sociálnych kontaktov, zvládať problémy humorom, odreagovať sa, nezabúdať na seba a svoje potreby a osobný život. Treba si vytvoriť zreteľné hranice medzi prácou a odpočinkom, medzi pracovným a súkromným životom. Aby mohol človek dobre vykonávať pomáhajúcu profesiu, musí mať istú mieru nadšenia, ktorú môže do svojej činnosti vnášať, ale tiež musí reflektovať určité obmedzenia svojich možností, aby bol schopný túto činnosť vykonávať dlhú dobu a nevystavoval sám seba každodennému sklamaniam (Čáp a kol. 2009).

C. Henning a G. Keller (1996, in Kubinová, 2015d) vytvorili tzv. *antistresový program pre učiteľov*, vhodný na predchádzanie nadmernej stresovej záťaži a neurotizácii:

1. *Znížiť príliš vysoké ideály* – akceptovať svoju omylnosť a nedokonalosť ako

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- aj nedokonalosť iných ľudí a podmienok sveta.
2. *Neprepadať syndrómu pomocníka* – prestať zbytočne preberať zodpovednosť za iných ľudí.
  3. *Naučiť sa povedať nie* – odmietnuť zaťažujúce úlohy.
  4. *Stanovenie si priorit* – sústrediť sa na podstatné veci, nemrhať silami na ne-dôležité aktivity.
  5. *Vytvorenie pracovného plánu* – s rovnomerným rozdelením úloh a činností.
  6. *Robenie prestávok* – potrebného oddychu medzi aktivitami.
  7. *Emocionálna a vecná opora* – mať blízkeho človeka, ktorému sa môžeme zdôveriť so svojimi ťažkosťami.
  8. *Prestať negatívne myslieť* – zastaviť pochybovanie o sebe a vnímať to, čo je vo mne dobré.
  9. *Predchádzať problémom na vyučovaní* – dobre sa pripraviť na hodinu a dodržiavať stanovené ciele a pravidlá.
  10. *Zachovávať rozvahu* – v kritických okamihoch sa vyhnúť impulzívnym reakciám, reagovať s odstupom.
  11. *Dopĺňať energiu, zdravo žiť* – venovať si dostatok spánku, zdravej stravy, relaxácie, oddychu.
  12. *Vyhľadávanie nových výziev* – byť otvorený aj iným a novým skúsenostiam, rozvíjať seba samého.

Ako uvádzajú Z. Berová a P. Bero (2016), jedným zo znakov súčasnej doby je, že všetci riešime veľa vecí súčasne. Záchranou je dobrý time manažment.

*„Ráno prichádzate do školy na poslednú chvíľu, pretože ste zháňali opravára práčky. Snažíte sa vyhnúť zástupkyňi, ktorá od vás potrebuje jednu zo štatistík, na ktorej stojí, zdá sa, celý vesmír. Z bočnej chodby vás prepadne triedna siedmakov so žiadosťou o skoordínovanie vašej písomky s písomkou z biológie. Keď sa s úľavou skryjete za dvere zborovne, klopaním si vás vyžadajú dve dievčatá z vašej triedy s prosbou, aby ste ich uvoľnili z dnešného dňa. Hneď, ako si znovu sadnete...“* (Berová – Bero, 2016, s. 11).

*„Nájdite si každý deň jednu hodinu, počas ktorej nebudete reagovať na klopanie na dverách, nebudete otvárať emaily, nebudete čítať sms, dokonca aj na mobile dáte režim lietadlo. Ďalej si presne naplánujte, čo chcete spraviť. Po prvé, po druhé, po tretie... Naplno sa venujte prvej veci, ani na okamih neriešate nič iné. Až po dokončení prejdite k druhej úlohe“.* *„Budete prekvapení, ako veľa sa dá spraviť za jedinú hodinu sústredenia“* (Berová – Bero, 2016, s. 11).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 1.5.4. Mobbing a bossing v školskom prostredí

D. Bielešová (2017) uvádza, že často diskutovanou témou v školskom prostredí je mobbing a bossing, ktorý sa vyskytuje v pedagogickom tíme. Ide o manipulatívne a útočné správanie s cieľom ponížiť človeka buď zo strany kolegov (mobbing), alebo nadriadených (bossing). Je príčinou frustrácie, stresu a straty sebavedomia učiteľov, ktorí sa stanú obeťou takéhoto správania.

**Mobbing** (z lat. „*mob*“ znamená napadnúť, dotierať) často smeruje k zničeniu povesti konkrétnej osoby. Pri identifikovaní mobbingovej situácie platí Leynmannove pravidlo, pri ktorom za mobbing môžeme považovať správanie, ktoré trvá minimálne jedenkrát za týždeň a minimálne po dobu 6 mesiacov. Prejavuje sa takto (Bielešová, 2017):

- Neposúvanie podstatných informácií: „*Vôbec ma neinformovali, a pritom informácia bola pre mňa dôležitá.*“
- Privlastňovanie si cudzej práce: „*Napísala som článok do mestských médií, ale podpísala sa pod to kolegyňa.*“
- Prerušovanie kolegu v rozhovore: „*Ked' som začala rozprávať, vždy ma v rozhovore prerušila.*“
- Opakovaná neoprávnená kritika: „*Stále sú s niečím nespokojní. Vždy si nájdú zámienku, aby ma mohli kritizovať.*“
- Sociálna izolácia: „*So mnou sa tu už nikto nerozpráva. Aj by možno chceli, ale boja sa, že ich uvidí kolegyňa, ktorá tu má dôležité slovo.*“
- Útoky na povesť členov rodiny: „*Ohovárajú mňa aj moju rodinu.*“
- Vyhrážanie sa: „*Vravela mi, že ak neskartujem svoje vyjadrenie, že budem mať problém.*“

**Bossing** je špecifický tým, že sa ho dopúšťa nadriadená osoba. P. Beňo (2002, in Bielešová, 2017) hovorí o štyroch fázach mobbingu:

1. Prvé konflikty, schválnosti, ohováranie, zadržiavanie informácií – nejde ešte o plánované správanie.
2. Prechod k systematickému psychoteroru, činnosti sú plánované s úmyslom poškodiť druhého.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

3. Konkrétne napádanie, útoky, obviňovanie, pracovné preťažovanie, mobbovaný je pred vedením označený za čiernu ovцу a mobbing dostáva požehnanie od vedenia školy.

4. Človek, ktorý prežíva mobbing, je zlomený v celej štruktúre svojej osobnosti a obyčajne vykazuje tie znaky správania, ktoré mu boli spočiatku neoprávnené vytýkané.

Najčastejšie prejavy bossingu (Bielešová, 2017):

- *prideľovanie prác, ktoré nemajú zmysel,*
- *časté bezdôvodné hospitácie s cieľom vyvolať strach,*
- *pravidelne sa kontroluje dochádzka bez závažnejšieho dôvodu,*
- *arogantné správanie,*
- *slovné urážky, ohováranie za chrbtom, intrigovanie,*
- *zdržiavanie sa v kabinete s cieľom konšpirovať,*
- *nedocenenie snahy, nevšímanie si aktivít,*
- *nútenie na nadčasovú prácu,*
- *zosmiešňovanie pred kolegami,*
- *rozhodnutia sa robia za chrbtom,*
- *okliešťujú sa kompetencie, chýbajú odmeny.*

Príčinou takéhoto správania býva komplex menejcennosti agresora, strach zo straty vplyvu, nízka pracovná kultúra, konkurencia, nízke sociálne kompetencie. Predchádzať šikanovaniu na pracovisku sa dá včasnou prevenciou. Dôležité je aj deklarovanie vo vnútorných poriadkoch školy, že mobbing a bossing sa netoleruje, je to dobré východisko pre tlmenie týchto prejavov (Bielešová, 2017).

### 1.6. Stav učiteľskej profesie na Slovensku

#### 1.6.1. Vybrané údaje o stave učiteľskej profesie v SR

Na Slovensku zaznamenávame prejavy krízy učiteľskej profesie (prebiehajúcej vo vyspelej Európe a USA v 60 – 80 - tých rokoch 20. st.), ktorú európske krajiny riešili rozsiahlymi opatreniami na posilňovanie statusu profesie, okrem finančnej a materiálnej podpory najmä (in *Návrh na zmenu sústavy študijných odborov...2019*, s. 2):

- reformami učiteľského vzdelávania s cieľom profesionalizácie povolania – VŠ úroveň prípravy všetkých učiteľov vrátane MŠ, posilnenie učiteľských kompeten-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

cií,

- podporou výskumu profesie,
- vytváraním profesijných štandardov, z ktorých má vzdelávanie vychádzať (Správa OECD Učiteľská profesia..., 2003).

**Pokračujúci úpadok statusu učiteľskej profesie** je spôsobený najmä (in *Návrh na zmenu sústavy študijných odborov...2019*, s. 2):

- Nedostatočnou pozornosťou štátu profesii po roku 1989, vrátane rezortného ministerstva, pre ktoré príprava pracovníkov vlastného rezortu nie je prioritou (napr. absencia analýzy stavu školstva, zdecimovanie štátneho pedagogického výskumu, absencia centra pre výskum školy a učiteľa, nízke koeficienty učiteľských ŠO, neexistencia „laboratórnych“ škôl, neriešenie cvičných škôl ai.),
- neadekvátnym finančným ohodnotením profesie (platy učiteľov v SR sú najnižšie zo všetkých krajín OECD vrátane Mexika a Chile, trojnásobne nižšie ako priemer OECD a EÚ), najnižší je aj pomer medzi priemerným platom učiteľa a priemerom plátov ostatných VŠ vzdelaných obyvateľov krajiny vo veku od 25-64 rokov po 15-tich rokoch praxe, a to 0,44 (OECD Education at Glance, 2011),
- rezortnou legislatívou, ktorá uznáva nevysokoškolskú náhradnú kvalifikáciu vo viacerých subprofesiách a 70% neodbornosti vyučovania (učiteľ môže väčšinu času učiť to, čo nikdy neštudoval), plnú kvalifikáciu možno získať aj negraduačnou alternatívou DPŠ, čo neexistuje v žiadnej inej profesii s vysokoškolskou prípravou a môžu ich realizovať aj subjekty, ktoré nie sú oprávnené poskytovať učiteľskú kvalifikáciu a pod.,
- vysokoškolským vzdelávaním, ktoré nebuduje profesijnú identitu a neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality, ale iných odborov.

Štandardnou súčasťou pracovných podmienok učiteľov sú pravidlá o odmeňovaní za prácu a zvyšovanie plátov. Dostatočne vysoký plat, prípadne doplnený o príplatky a výhody, môže pôsobiť ako významný podnet k tomu, aby ľudia hľadali zamestnanie v rezorte školstva v takom počte, aby sa naplnil dopyt po učiteľoch, a aby učelia nachádzali dostatočnú motiváciu k zotrvaniu vo svojom povolání počas celej svojej pracovnej kariéry. Rozsah zručností, ktoré sa od učiteľov vyžadujú, sa pritom neustále rozširuje. Popri svojich tradičných povinnostiach odovzdávať žiakom znalosti, musia plniť rôzne ďalšie úlohy, napríklad používať informačnú techniku, zúčastňovať sa v tímovej práci, podporovať integráciu detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, podieľať sa na riadení školy, atď. V snahe nájsť ľudí disponujúcich požadovanými zručnosťami naráža pritom rezort školstva na konku-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

renciu súkromného rezortu ponúkajúceho dobre platené a pre mladých absolventov vysokých škôl, atraktívne miesta. Medzi nástrojmi, ktorými by bolo možné atraktivitu učiteľského povolania zvýšiť, nemožno preto prehliadať opatrenie prispievajúce k zvýšeniu plátov učiteľov (*Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*. 2003) .

### 1.6.2. Atraktivnosť učiteľskej profesie

Narastajúcou prioritou v Európe je potreba pritiahnúť kvalifikovaných pracovníkov do učiteľskej profesie. Takmer všetky európske štáty alebo regióny uvádzajú, že podnikli také kroky, ktoré by im pomohli prognózovať pravdepodobnú budúcu ponuku učiteľov a dopyt. Viaceré štáty uskutočnili, alebo v súčasnosti uskutočňujú reklamné kampane na zvýšenie obrazu učiteľskej profesie a pritiahnutie nových adeptov do počiatkovej prípravy učiteľov, ako aj novokvalifikovaných učiteľov do profesie. Väčšina týchto kampaní sa zakladá na reklamných videoklipoch vysielaných na celonárodných televíznych kanáloch, používaní sociálnych prostriedkov, alebo webových stránok poskytujúcich praktické informácie o výučbe a počiatkovej príprave učiteľov (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

V niektorých európskych štátoch učiteľská profesia stratila veľa zo svojho potenciálu na získanie tých najslubnejších budúcich učiteľov. Posledná správa (Európska komisia, 2013) to prikladá určitému poklesu prestíže, zhoršeniu pracovných podmienok učiteľov a ich pomerne nízkym platom v porovnaní s plátmi v iných intelektuálnych profesiách (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

Prieskumy ukazujú, že vo všeobecnosti sú učitelia spokojní, alebo veľmi spokojní so svojim povolaním, ale sú toho názoru, že spoločnosť ho nedoceňuje. Spravidla spokojnosť učiteľov s prácou zvyčajne nie je ovplyvnená ich vekom, pohlavím, alebo počtom odpracovaných rokov. Učitelia, ktorí sú spokojní so svojím školským prostredím, sú tiež spokojní so svojím povolaním, a naopak. Určité interné faktory školy, ako je hodnotenie učiteľov, školská spolupracujúca kultúra a dobré učiteľsko-žiacke vzťahy pozitívne korelujú s vyššou pracovnou spokojnosťou. Čo sa týka týchto faktorov, presvedčenie zo strany učiteľov, že hodnotenie nie je administratívna úloha, ale prispieva k ich profesijnému rozvoju a existencia decentralizovaného vedenia školy, v ktorej zamestnanci, rodičia a žiaci majú určitý hlas v školskej administratíve a nesú spoločnú zodpovednosť za ňu, sú skutočne dôležité. Avšak činiteľom, ktorý najsilnejšie ovplyvňuje prácu učiteľov, sú vzťahy medzi učiteľom a žiakom a názor, že učitelia a žiaci si dobre vychádzajú. Nezdá

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

sa, že vo všeobecnosti pracovné podmienky – okrem plátov – by priamo súviseli s úrovňou pracovnej spokojnosti. Zatiaľ čo vyššie minimálne platy pozitívne súvisia s vyššími očakávaniami mladých učiteľov, ktorí vyjadrujú spokojnosť so svojou prácou, korelácia medzi maximálnymi platovými úrovňami a profesionálnou spokojnosťou starších alebo skúsenejších učiteľov, je bezvýznamná. To by mohlo znamenať, že vyššie platy pomáhajú udržať profesionálnu spokojnosť na pomerne konštantnej úrovni, keďže učitelia starnú (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

V prieskume TALIS 2013 konštatovalo 90,2 % učiteľov v EÚ, že boli spokojní so svojou prácou a 90,1 % so školským prostredím. Avšak iba 18,4 % učiteľov pociťuje, že ich profesiu si spoločnosť cení. Štáty s najnižším percentom učiteľov, ktorí veria, že ich profesia sa chápe pozitívne, sú Španielsko (8,5 %), Francúzsko (4,9 %), Chorvátsko (9,6 %), Slovensko (4 %) a Švédsko (5 %).

Napriek ich predstave, že spoločnosť povolanie učiteľa nehodnotí vysoko, väčšina učiteľov v týchto štátoch je veľmi spokojná so svojou prácou a tiež so svojou školou. To dosvedčuje, že úroveň spokojnosti nezávisí od názoru, ako spoločnosť vníma ich profesiu, pričom spokojnosť so zamestnaním a spokojnosť učiteľov s ich školou korelujú ( $r=0,50$ ). Ani vek učiteľov, ani počet odpracovaných rokov nemajú vplyv na pocit spokojnosti učiteľov s prácou alebo so školou. Podiel učiteľov, ktorí uvádzajú celkovú spokojnosť so svojou prácou, sa mierne líši, či už v rámci vekovej skupiny alebo počtu odpracovaných rokov. Avšak podiel učiteľov, ktorí veria, že ich profesiu si spoločnosť cení, výrazne klesá po dosiahnutí veku 30 rokov. V EÚ si myslí 29,6 % učiteľov vo veku do 30 rokov, že ich profesiu si spoločnosť cení, v porovnaní s 19,8 % učiteľov vo vekovej skupine 30-39 rokov. Percento potom klesá s vekom skúmanej populácie, dosahuje 16,4 % vo vekovej skupine 50-59, hoci medzi populáciou nad 60 rokov je mierny percentuálny nárast (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015, s. 104).

V niektorých prieskumoch mali respondenti zatriediť sociálnu prestíž učiteľa vo vzťahu k iným povolaniam. Je to dôležité, pretože to objasňuje hodnotový systém spoločnosti. Prieskumy uvádzajú, že učiteľské predstavy o tom, ako si spoločnosť cení učiteľskú profesiu, sú menej pozitívne, než verdikt samotnej spoločnosti. V Španielsku spoločnosť pripočítava rovnakú sociálnu prestíž tejto profesii ako iným vysoko odborným intelektuálnym profesiám (napr. ekonóm, právnik, psychológ), zatiaľ čo v Taliansku sa spoločenská prestíž učiteľov považuje za blízku podnikateľom a manažérom v stredne veľkých podnikoch. V Lotyšsku majú učitelia podobné ocenenie ako iní profesionáli verejného sektoru, napr. v oblasti zdra-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

votníctva, polície a požiarnej ochrany. Avšak iba 1 % rodičov skúmaných v roku 2015 chceli od svojich detí, aby sa stali učiteľmi v obave, že utrpia stres a nízky zárobok, ktoré často súvisia s vyučovaním. Prieskumy o učiteľskom sebavnímaní ich povolania môžu pomôcť identifikovať prvky, ktoré by mohli mať vplyv na ich spokojnosť s povolaním. Vo Flámskom spoločenstve Belgicka v roku 2013 uviedla Agentúra pre vzdelávacie služby, že stres kvôli náročnému pracovnému úväzku bol jedným z hlavných dôvodov, prečo učitelia odchádzajú na nemocenskú (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

Výskumná nadácia v Taliansku, ktorá sa pýtala 16 000 učiteľov, uvádza, že 70 % z nich konštatovalo, že jedným z dôvodov nespokojnosti s ich prácou bolo presvedčenie, že ich profesia nebola docenená spoločnosťou. V prieskume uskutočnenom v roku 2013 v Lotyšsku Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy uviedol, že nízky plat a priveľká pracovná záťaž boli úzko prepojené, pretože učitelia mali veľa nadčasov s cieľom získať viac peňazí. Nadobúdajú však pocit spokojnosti z osobného prospechu z úzkej spolupráce s deťmi a vykonávania spoločensky užitočnej práce. Na druhej strane prieskum štokholmskej univerzity z roku 2012 zaregistroval, že vysoká úroveň stresu a riziko, ktoré pociťujú švédski učitelia, mali za následok pocit nedocenenia ich práce. Podobné zistenie bolo obsiahnuté v prieskume v roku 2014, ktorý uskutočnil škótsky Odborový zväz školstva. Zdôraznil stres spôsobený čoraz väčšou pracovnou záťažou a jeho nepriaznivým vplyvom na zdravie a duševnú pohodu učiteľa. Iba 22 % zo 7000 opytovaných učiteľov cítilo, že dosiahli dobré zosúladenie medzi svojim profesionálnym a osobným poslaním (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

Prieskum o tom, ako učitelia chápu svoju profesiu, uskutočnili vo Francúzsku v roku 2013 a zahrnovala vzorku 499 učiteľov vo veku do 35 rokov, ktorí pracovali na úrovni ISCED 1, 2 a 3. Uvádza sa v ňom, že polovica respondentov bola frustrovaná svojou prácou a iba jedna štvrtina bola pozitívne naladená k svojmu povolaniu. Nízka úroveň spokojnosti s prácou súvisela hlavne s nedostatkom ekonomického a symbolického uznania (spoločenské uznanie, prestíž v kariére, pozitívne mediálne pokrytie) a možnosťami kariérového postupu. Druhý zdroj frustrácie súvisel so všeobecnými pracovnými podmienkami nasledovanými organizačnými otázkami, ako je vysoká frekvencia reforiem, nedostatok konzultácií o rozvoji školy, nedostatok všeobecných zdrojov a – v prípade štvrtiny respondentov – nedostatok náležitej prípravy. Na druhej strane, prieskum v roku 2012, uskutočnený na vzorke 1 007 francúzskych obyvateľov vo veku nad 18 rokov zistil, že osem z desiatich respondentov má pozitívny názor na učiteľskú profesiu, zatiaľ čo 77 % res-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ponentov konštatovalo, že učitelia si zaslúžia lepšie spoločenské uznanie. Podobný podiel bol toho názoru, že táto profesia poskytuje dobré vyhliadky a boli by pyšní, ak by sa ich deti stali učiteľmi (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

Prieskum v Poľsku v roku 2013 žiadal 904 respondentov nad 18 rokov, aby špecifikovali spoločenské uznanie, ktoré pripisovali 30 profesiám, zahrnujúcich široké spektrum zručností a intelektuálnych požiadaviek. Učiteľská profesia zastáva jedno z najvyšších stupňov medzi inými najuznávanejšími profesiami, ako je požiarnik, univerzitný profesor, nasleduje stavebný pracovník, zdravotná sestra a lekár (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

Viacere európske štáty usporadúvajú kampane na zvýšenie obrazu učiteľského povolania. V januári 2015 francúzska vláda začala reklamnú kampaň na podporu nábora učiteľov. Videoklip s posolstvom Rejoignez-nous ('Pripoj sa k nám') bol vysielaný na 24 národných televíznych kanáloch a propagovaný v médiách. Vo Švédsku prebieha kampaň För det vidsú ('Posuň to ďalej') na webovej stránke Švédskej národnej agentúry pre vzdelávanie. Obsahuje všeobecné informácie o učiteľskom povolaní a zavádza nové možnosti pre PPU. Niekoľko videí uvádza mladé celebrity (umelcov, hercov, atď.), ktoré rozprávajú príbehy o učiteľoch, alebo učiteľov/školiteľov vysvetľujúcich, prečo sa rozhodli ísť na učiteľstvo a komediantov parodujúcich hodiny prírodných vied. Táto webová stránka tiež umožňuje budúcim učiteľom vykonať online test, ktorého výsledky im môžu pomôcť vybrať si, ktorý učiteľský program bude pre nich najlepší z hľadiska predmetov, ktoré by učili na konkrétnej vzdelávacej úrovni (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015).

### 1.6.3. Výsledky medzinárodnej štúdie OECD o vyučovaní a vzdelávaní TALIS 2018

Medzinárodná štúdia OECD o vyučovaní a vzdelávaní TALIS (Teaching and Learning International Study) je najväčšou medzinárodnou štúdiou, ktorá sa zameriava na učiteľov. Do štúdie OECD TALIS 2018 sa zapojilo celkovo 260 000 učiteľov z 31 krajín OECD a 17 ďalších krajín a regiónov sveta. Spomedzi zapojených krajín bolo 23 členských krajín EÚ. Slovensko sa zúčastnilo na všetkých troch cykloch tejto štúdie. Prvý cyklus bol realizovaný v roku 2008, druhý v roku 2013 a v poradí tretí cyklus v roku 2018. Do štúdie TALIS 2018 sa na Slovensku zapojilo 181 škôl s 3 046 učiteľmi, vyučujúcimi na druhom stupni základných škôl a nižšom stupni osemročných gymnázií a 180 riaditeľov škôl. Štúdiu TALIS 2018 realizoval Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) v období

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

od 30. 4. 2018 do 11. 5. 2018 a spočívala vo vyplnení školského dotazníka riaditeľom školy a učiteľských dotazníkov vybranými učiteľmi (TALIS 2018 - Najnovšie zistenia medzinárodného výskumu OECD TALIS o slovenských učiteľoch, 2019). Hlavné zistenia štúdie TALIS 2018 na Slovensku:

### 1. Akí sú učitelia, riaditelia škôl a prostredie našich škôl?

- Takmer vo všetkých zúčastnených krajinách tvoria **väčšinu učiteľov ženy**. SR patrí medzi krajiny s najväčším podielom žien – učiteľiek (až 82 % všetkých učiteľov tvoria na Slovensku ženy, kým v priemere krajín OECD je to 68 %).
- Priemerný **vek riaditeľov škôl** v krajinách OECD je 52 rokov, podobne je to aj na Slovensku. Slovenská republika patrí medzi krajiny, v ktorých sa za posledných 10 rokov výrazne zvýšil percentuálny podiel riaditeľov blížiacich sa k dôchodkovému veku (vek 60 a viac rokov).
- V porovnaní s priemerom krajín OECD je na Slovensku nižší podiel učiteľov do 30 rokov (SR 8,2 %, OECD 11,1 %) a vyšší podiel učiteľov vo veku 30-49 rokov (SR 58,7 %, OECD 54,5 %). Na slovenských školách sme zaznamenali za uplynulých 10 rokov od roku 2008 významný pokles **podielu mladých učiteľov** vo veku do 30 rokov - takmer o 8 percentuálnych bodov.
- Slovenské školy poskytujú žiakom **bezpečné prostredie na učenie**, na dennej či týždennej báze sa na školách vyskytuje len minimálne množstvo rôznych foriem nebezpečného správania žiakov. V najväčšej miere sa vyskytuje **zастраšovanie** alebo **slovná šikana iných žiakov** (či iné formy verbálneho ohrozovania), a to tak na Slovensku, ako aj v krajinách OECD (podiel takýchto škôl je SR 9 %; OECD 14,3 %). Slovenská republika však zaznamenala na školách v porovnaní s rokom 2013 ako jedna z troch krajín OECD významný nárast výskytu **zастраšovania a slovnej šikany zo strany iných žiakov** (o 6,6 percentuálneho bodu; v roku 2013 – 2,4 %, v roku 2018 – 9 %).
- **Vzťahy medzi učiteľmi a ich žiakmi** v školách sú mimoriadne pozitívne. Z krajín OECD sa v priemere 96 % učiteľov (na Slovensku viac než 94 % učiteľov) zhoduje na tom, že **vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi sú zvyčajne dobré**.
- V rámci krajín OECD učitelia uvádzali, že počas posledného úplného kalendárneho týždňa im **úlohy**, vyplývajúce z ich zamestnania v škole, zaberali spolu 38,8 hodiny. Z toho viac ako polovicu svojho pracovného času venujú vyučovaniu, čo predstavuje 20,6 hodiny. Slovenskí učitelia uviedli, že úlohy vyplývajúce z ich zamestnania v škole im v priebehu kalendárneho týždňa zaberajú spolu 36,4 hodiny, z toho sa vyučovaniu venujú 20,1 hodiny.
- V rámci krajín OECD učitelia uvádzajú, že v priemere 78,1 % času stráveného

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

v triede venujú *skutočnému vyučovaniu a vzdelávaniu* (SR 80 %), pričom zostávajúci čas v triede trávia *udržiavaním poriadku v triede* (OECD 13,4 %; SR 12,1 %) a *administratívnou prácou* (OECD 8 %; SR 7,1 %). Na Slovensku sa od roku 2008 znížil čas (o takmer 3 percentuálne body), ktorý učiteľia počas bežnej vyučovacej hodiny venujú *skutočnému vyučovaniu a vzdelávaniu*.

### 2. Aké aktivity a metódy sú využívané na vyučovaní a aké sú podmienky na vyučovanie v triedach?

- Pre riaditeľov škôl na Slovensku je najväčším **problémom limitujúcim kvalitné vyučovanie nedostatok alebo nevhodnosť učebného materiálu** (napr. učebníc), čo uviedlo 44,6 % riaditeľov. V porovnaní s rokom 2013 sme zaznamenali nárast percentuálneho podielu riaditeľov, ktorí uviedli, že kvalitnú výučbu na ich škole veľmi obmedzuje *nedostatok učiteľov s odbornou spôsobilosťou vo výučbe žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami* (nárast o 6,6 percentuálnych bodov).
- Štúdiá TALIS skúma, aké **vyučovacie aktivity, metódy a stratégie** učiteľia využívajú na vyučovacích hodinách. Približne 85 % slovenských učiteľov, čo je významne viac ako v priemere krajín OECD, využíva vyučovacie stratégie ako - *vysvetlím žiakom, čo očakávam, že sa naučia; vysvetľujem súvislosti medzi starým a novým učivom; na začiatku vyučovacej hodiny stanovím ciele; zhrniem učivo z poslednej doby*. Významne menej našich učiteľov v porovnaní s priemerom krajín OECD *necháva žiakov pracovať v malých skupinách, aby spoločne našli riešenie problému alebo úlohy* (40,2 %); *ukazuje žiakom úlohy, ktoré nemajú zjavné riešenie* (29,9 %); *necháva žiakov používať IKT pri projektoch alebo pri práci v triede* (47,3 %); *zadáva žiakom projekty, ktoré si vyžadujú najmenej týždeň na dokončenie* (15,8 %).
- Štúdiá TALIS posudzovala aj **záujem o zavádzanie inovácií** vo vyučovaní v školách. Významne viac slovenských učiteľov a riaditeľov škôl vyjadrilo súhlas alebo rozhodný súhlas s položkami v dotazníku súvisiacimi s ochotou a snahou zavádzať inovácie na vyučovaní v porovnaní s priemerom krajín OECD.

### 3. Aké je ďalšie vzdelávanie učiteľov, začínajúcich učiteľov a aká je ich spokojnosť s výberom profesie?

- V priemere krajín OECD, a tiež na Slovensku, učiteľia uviedli, že najdôležitejšou **motiváciou pri rozhodovaní stať sa učiteľom** bolo, že *povolanie učiteľa im umožnilo ovplyvniť vývin detí a mládeže* 92,3 % (SR 93,2 %) a *povolanie učiteľa*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

im umožnilo prispievať spoločnosti niečím hodnotným 88,2 % (SR 92,3 %).

- Podľa výsledkov štúdie na Slovensku pracuje 15,8 % **začínajúcich učiteľov**. Významne viac ich pracuje v školách umiestnených v mestách (o 7,2 percentuálneho bodu) ako na vidieku. Začínajúci učitelia v rámci krajín OECD a aj SR sú vo všeobecnosti spokojnejší so svojím výberom povolania a s učiteľskou profesiou ako skúsenejší učitelia.
- V SR viac ako 3/4 riaditeľov uviedlo, že v ich škole poskytujú **prístup k formálnym zaškoľovacím programom** ako aj k neformálnym zaškoľovacím aktivitám pre nových učiteľov. Len 3,7 % riaditeľov uviedlo, že noví učitelia k týmto aktivitám nemajú prístup. Avšak 72,6 % začínajúcich učiteľov SR (OECD 65,5 %) uviedlo, že sa počas svojho prvého zamestnania nezúčastnili na žiadnych formálnych ani neformálnych zaškoľovacích aktivitách.
- V krajinách OECD má najviac učiteľov vysokú mieru **potreby ďalšieho vzdelávania** v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (22,2 %), IKT zručností vo vyučovaní (17,7 %) a vyučovania v multikultúrnom alebo multilingválnom prostredí (15 %). Slovenskí učitelia deklarujú vysokú mieru potreby ďalšieho vzdelávania v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (26,5 %), správania žiakov a vedenia triedy (19,1 %), IKT zručností vo vyučovaní (16,6 %) a vyučovania medzipredmetových zručností (16,3 %).
- V priemere krajín OECD a aj v SR sa viac ako 90 % učiteľov zúčastnilo aspoň na jednom type ďalšieho vzdelávania za posledných 12 mesiacov, u riaditeľov je percentuálny podiel ešte vyšší a dosahuje približne 99 %.
- Najviac slovenských učiteľov (takmer 43 %) súhlasilo, že v ich ďalšom vzdelávaní im bránia najmä skutočnosť, že *d ďalšie vzdelávanie je príliš drahé a neexistujú žiadne stimuly na účasť v ďalšom vzdelávaní*. Viac ako 40 % našich riaditeľov súhlasí s tvrdením, že prekážkou v ich ďalšom vzdelávaní je to, že *neexistuje žiadna vhodná ponuka ďalšieho vzdelávania* (47,2 %) a 41,3 % z nich súhlasí, že *neexistujú žiadne stimuly na účasť v ďalšom vzdelávaní*.
- Len 4,5 % našich učiteľov si myslí, že **práca učiteľa je spoločnosťou ocenená** (v roku 2013 si to mysleli 4 % učiteľov). V krajinách OECD si to myslí v priemere až 25,8 % učiteľov. V tomto ukazovateli sme sa podobne ako aj v roku 2013, ocitli na poslednom mieste zo všetkých krajín OECD.



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 1.7. Postavenie učiteľov vo Fínsku

Ako príklad mimoriadne dobrého postavenia učiteľov v spoločnosti môžeme uviesť Fínsko. Učiteľská profesia má vo Fínsku veľmi dobré postavenie. Uvádzajú to prehľady významnosti rôznych povolání, zverejnené v rokoch 2004, 2007 a 2010. Fíni prisudzujú najvyššiu významnosť povolaniam z oblasti zdravotníctva, avšak vysoké hodnotenie majú aj učiteľské profesie a z nich špeciálny pedagóg, učiteľ materskej školy a logopéd (Průcha, Kansanen, 2015).

Učiteľstvo je jedným z najpopulárnejším povoláním medzi fínskymi študentami. Podľa výskumu Suomen Gallup / Helsinki Sanomat (2004) bolo učiteľstvo najžiadanejším štúdiom maturantov na strednej škole (26 % opýtaných), bolo žiadanejšie než štúdium psychológie (18 %), architektúry (15 %) alebo žurnalistiky (15 %). Aj napriek tomu, že sú tieto zistenia staršieho dáta, neobjavujú sa žiadne náznaky, že by sa preferencie študentov zmenili (Průcha, Kansanen, 2015).

Každoročne asi len 10 – 15 % uchádzačov o štúdium učiteľstva uspeje a sú prijatí na štúdium (z toho je 8 % žien). Napríklad v roku 2003 sa uchádzalo okolo 3200 študentov o prijatie do rôznych programov učiteľstva na univerzite v Helsinkách a prijatých bolo iba 340. Celkový počet uchádzačov o štúdium učiteľov na ôsmych univerzitách činí asi 20 000 študentov ročne. Prijímacia skúška je podmienkou pre prijatie do učiteľského štúdia. Je aj nástrojom na určenie vhodnosti uchádzača pre učiteľskú profesiu. Okrem písomnej skúšky sa v individuálnych pohovoroch overuje, akú motiváciu majú kandidáti pre učiteľskú profesiu. Výhodou je, ak má uchádzač nejakú skúsenosť z práce s deťmi (napr. zo športových klubov, táborov apod.). Fínsko je tak jednou z niekoľkých krajín, ktoré každoročne vyberajú najschopnejších študentov učiteľstva. Podobná situácia je v Singapure a v Južnej Kóreji. Znamená to, že fínska mládež je vyučovaná vysoko kvalitnými a motivovanými učiteľmi (Průcha, Kansanen, 2015).

Pokiaľ ide o počet žiakov triedach, podľa štatistík OECD je veľkosť tried vo fínskych základných školách menšia (priemerne asi 20 žiakov). Vo Fínsku je pomer žiakov, ktorý pripadá na jedného učiteľa, jedným z najmenších v rámci OECD (9 žiakov na jedného učiteľa v roku 2010).

Učiteľská profesia je v krajinách OECD značne feminizovaná. Avšak Fínsko má v medzinárodnom porovnaní pomerne vysoký počet mužov medzi učiteľmi primárneho stupňa základnej školy, tj. takmer 25 % učiteľov. Z hľadiska veku sú fínski učitelia základných škôl mladší, než je priemer krajín OECD. Priemerná do-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ba priamej výuky fínskych učiteľov v primárnej škole a tiež vo vyššej sekundárnej škole je nižšia, než priemer krajín OECD, menší čas venujú na iné ako výukové činnosti (napr. robiť administratívu). Platy učiteľov základných a vyšších sekundárnych škôl sú mierne nad priemerom krajín OECD. Zaujímavosťou je, že sa podobne ako v ďalších škandinávskych krajinách, neodlišujú významne v jednotlivých etapách kariéry. Fínski učitelia sa tak môžu tešiť z relatívne dobrých plátov (hrubý plat z roku 2014): učitelia materských škôl – 2600 eur, učitelia v predprimárnych triedach pri základných školách – 3100 eur, učitelia primárnych škôl – 3500 eur, učitelia predmetov v základnej škole – 3800 eur, riaditelia základných škôl – 5200 eur. V medzinárodnom šetrení TALIS 2013 vyjadrilo až 58,6 % učiteľov presvedčenie, že spoločnosť si váži povolanie učiteľov (Průcha, Kansanen, 2015).

### 1.8. Motivácia k voľbe pedagogickej profesie

Problematika učiteľovej osobnosti a motivácie voľby učiteľského povolania je v posledných rokoch výskumným problémom mnohých regionálnych i zahraničných autorov. Najčastejšie sa identifikujú *vonkajšie motívy* (napr. benefity, sociálny status, či vplyv iných) a *vnútorné* (napr. záujem, schopnosti a skúsenosti) ako základné kategórie voľby učiteľského povolania (Tomšík, 2017).

N. Čopíková (2014) uvádza, že motivácia k tomuto povolaniu vo vysokej miere ovplyvňuje, akým učiteľom človek bude, čo ďalej ovplyvní postoj detí a mladých ľudí k učeniu. V súčasnosti sú mladí ľudia motivovaní k učiteľskému povolaniu z viacerých dôvodov. V zahraničí sú známe výsledky výskumov, ktoré boli realizované na rôznych univerzitách v Georgii v Severnej Karolíne (Schutz, Crowder, White 2001), kde bol identifikovaný výskyt motívov k voľbe povolania v takomto poradí (Čopíková, 2014):

- altruistické motívy (20 %),
- skúsenosti z minulosti (19 %),
- bývalí učitelia (18 %),
- osobnostné charakteristiky (13 %),
- rodičia a rodinní príslušníci (10 %),
- láska k deťom (7 %),
- rovesníci (6 %),
- záujem o predmet (4 %),
- rodičovstvo (3 %).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

P. A. Schutz, K. C. Crowder a V. E. White (2001) motívy k voľbe učiteľskej profesie rozdelili na štyri hlavné skupiny motívov (in Kocová, 2015):

1. Vplyv rodiny.
2. Vplyv učiteľov, s ktorými sa stretli počas vzdelávania.
3. Vplyv rovesníkov.
4. Skúsenosti z vyučovania v škole, vrátane skúseností počas štúdia učiteľstva.

Slovenské výskumy uskutočnené u 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, zaznamenali tieto výsledky (Kasáčová 1998):

- túžba stať sa učiteľom od detstva (44, 6 %),
- vplyv učiteľa – rodiča (15, 4 %),
- stredoškolské štúdium (10 %),
- vzor a vplyv konkrétneho učiteľa (8, 5 %),
- iné motívy k štúdiu učiteľstva (pôvodne chceli študovať niečo iné, chcú pracovať s deťmi, zostať celý život v škole, nespokojnosť so súčasným stavom, a pod.) (18,5 %).

Výskumné tímy sa v rôznych krajinách zaoberajú problematikou motivácie uchádzačov o štúdium učiteľstva, pričom obvyklými výskumnými metódami sú rozhovory a dotazníkové metódy. Celosvetovo používaný model motivácie k učiteľskému štúdiu vytvorili P. W. Richardson a M. G. Watt (2005, Watt et al., 2012), pričom vychádzali zo štyroch skupín motívov (in Jursová Zacharová a Sokolová, 2015):

- charakter učiteľského povolania (status, náročnosť a pod.),
- vnímané predpoklady pre učiteľstvo,
- vnútorné motívy (ktoré rozdelili na motívy osobného a sociálneho charakteru),
- motívy náhradnej voľby.

Viacere výskumy motivácie k voľbe učiteľského štúdia (Chong & Low, 2008; Bastick, 2000; Yong, 1995; Watt et al., 2012) dospeli k trom základným kategóriám motívov (in Jursová Zacharová a Sokolová, 2015):

- a) *vonkajšia motivácia* (pracovná istota, dostupnosť štúdia alebo pracovných miest, prázdniny a pod.),
- b) *vnútorná motivácia* (záujem o učiteľskú profesiu alebo vyučovanie konkrétneho predmetu, dlhodobé plánovanie profesijnej dráhy)
- c) *altruistická motivácia* (sociálna motivácia - prínos učiteľskej profesie pre spoločnosť, snaha zmeniť vzdelávací systém, ovplyvňovanie a pomáhanie deťom a mladým ľuďom).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

M. Heinzová (2013) skúmala motívy budúcich učiteľov a učiteľiek sekundárneho vzdelávania v Írsku (N = 781) a zistila, že u respondentov prevládali altruistické motívy a vysoké očakávania od štúdia.

H. M. G. Watt a kol. (2012) porovnávali motívy k voľbe učiteľského štúdia na medzinárodnej vzorke študentov a študentiek z Austrálie, Nórska, Nemecka a USA (N = 2.290) a zistili, že sa respondenti a respondentky interkultúrne výrazne nelíšia v motívoch k voľbe štúdia.

Na Slovensku skúmala N. Kocová (2015) motiváciu študentov učiteľstva Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (N = 97). Zistovala, ktoré činitele ich motivujú k vykonávaniu učiteľskej profesie a ktoré ich, naopak, od toho odrádzajú. Dotazníkový výskum potvrdil najsilnejší motív pozitívny vzťah k deťom. Za najväčšie pozitívum pedagogickej profesie respondenti považovali prácu s deťmi (44 %), čo predstavuje veľký obrat oproti starším výsledkom u nás a v zahraničí. Ďalším faktorom, ktorý študenti UAP vnímajú ako pozitívny, je dostatok voľného času (19 %). Na poslednej priečke sa objavilo finančné ohodnotenie – iba 1 % respondentov ho vníma ako pozitívum pedagogickej profesie. Pre budúcich učiteľov je najvýznamnejším faktorom, ktorý negatívne ovplyvňuje rozhodnutie vykonávať pedagogickú profesiu, finančné ohodnotenie (až u 94 % respondentov).

Autorky Z. Jursová Zacharová a L. Sokolová (2015) uskutočnili analýzu postojov a motívov k voľbe učiteľského štúdia u študentov a študentiek prvých ročníkov bakalárskeho štúdia učiteľských študijných programov (N = 160). Z analýz výsledkov dvojdimenzionálneho sémantického diferenciálu a *Dotazníka motivácie k štúdiu učiteľstva* (Jursová Zacharová & Sokolová, 2015) vyplýva, že respondenti majú k učiteľskej profesii kladné až neutrálne postoje a takmer 75 % plánuje učiteľskú kariéru. Pre väčšinu respondentov bolo učiteľské štúdium prvou voľbou (55 %), avšak takmer 40 % študentov nastúpilo na učiteľské štúdium preto, že neboli prijatí na iný odbor štúdia. Tiež sa ukázalo, že študentky učiteľstva pre primárne vzdelávanie vnímajú učiteľskú profesiu pozitívnejšie a najviac ich k štúdiu učiteľstva motivujú predchádzajúce skúsenosti. Respondenti a respondentky súhlasne hodnotili aj motívy spojené so sociálnymi, altruistickými postojmi k učiteľstvu, ktoré sa ukazujú ako významné aj v zahraničných výskumoch (Bastick, 2000; Heinz, 2013; Richardson & Watt, 2005). Pri použití dotazníka respondenti nepripisovali taký význam vplyvu dôležitých osôb (significant others) na výber štúdia, ani v životných príbehoch, v ktorých opisovali konkrétne príklady vzťahujúce sa k učiteľským alebo rodinným vzorom, sa učiteľské vzory neukázali ako tie najvýznamnejšie motívy.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

Medzi altruistické motívy voľby učiteľského povolania R. Tomšík (2017) zaraďuje prosociálne správanie a motív túžby pracovať s deťmi alebo mladistvými (Kagan, Knight, 1981; Kyriacou, 1999; Saban 2003). Výskumným zámerom autora bolo identifikovať rozdiely medzi študentmi s priemernou a vysokou mierou prosociálneho správania, a študentmi s nízkou mierou prosociálneho správania v ostatných faktoroch voľby povolania (vnútorné, vonkajšie a altruistické typy motívácie). Išlo o 305 študentov učiteľstva prvých ročníkov bakalárskeho štúdia Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Prešovskej Univerzity, Trnavskej Univerzity a Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Študenti učiteľstva s priemerným a vysokým skóre na subškále *Prosociálne správanie* prejavili štatisticky vyššiu mieru vnútorných, altruistických a niektorých vonkajších motívov, v porovnaní so študentmi, ktorí na uvedenej subškále skórovali nízko. Tým pádom nízka miera prosociality priamo ovplyvňuje znížený intrinsický záujem o učiteľské kompetencie (pedagogické zručnosti, schopnosti a skúsenosti), kariérny rast a plány jednotlivca venovať sa práci s deťmi a dospelujúcimi. Jednotlivci s nízkym skóre na subškále prosociálne správanie si častejšie volia učiteľské povolania ako náhradné riešenie a pod vplyvom iných vonkajších faktorov (rodičov, vrstovníkov apod.). (Tomšík, 2017).

Ako tiež potvrdzujú teoretické a empirické východiská (napr. Jugović, I. et al., 2012; Tomšík, 2018), jednotlivci s osobnostnými charakteristikami ako svedomitosť, extravergia a privetivosť, si volia učiteľské povolanie na základe vnútornej alebo altruistickej motivácie. Charakteristiky osobnosti ako nervozita či emocionálna nestabilita nie sú v súlade s personálnymi požiadavkami osobnostných charakteristík učiteľov, čo týchto jednotlivcov odrádza od voľby učiteľského povolania, resp. volia si učiteľské povolanie pod vplyvom vonkajšej motivácie.

M. Perignéthová (2019) uskutočnila výskum *Atraktivita učiteľského povolania* (Inštitút vzdelávacej politiky). Zber primárnych údajov bol realizovaný agentúrou FOCUS v termíne 6. 4. – 26. 4. 2018 a bol uskutočnený metódou osobných rozhovorov zaznamenávaných do počítača. Výskumnú vzorku tvorili: študenti gymnázií a stredných odborných škôl študujúci v maturitných odboroch – končiace ročníky (SŠ = 1060 respondentov), vysokoškolskí študenti v učiteľských študijných programoch – denná forma (VŠU = 962), vysokoškolskí študenti na ostatných ako učiteľských študijných programoch (VŠO = 1075) a pedagogickí zamestnanci v základných a stredných školách (PED = 1058).

Podľa výsledkov výskumu je učiteľská profesia príťažlivá predovšetkým vďaka práci s mladými ľuďmi, vychovávaniu a odovzdávaniu hodnôt a odovzdá-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

vaniu vedomostí. K rozhodnutiu nestáť sa učiteľom väčšinu študentov viedli nízky plat, nízke spoločenské uznanie a zlý obraz profesie učiteľa, príliš veľa stresu a málo možností na profesijný rast. Najviac od tejto profesie študentov odrádzal nízky plat a práve zlepšenie finančného ohodnotenia dominovalo v rebríčku zmien potrebných na zatriktívnenie profesie. 78 % zo všetkých opýtaných nesúhlasí s tvrdením, že práca učiteľa je v spoločnosti dostatočne ocenená.

Pedagógovia a budúci učitelia považujú za najnáročnejšie aspekty profesie nedostatok disciplíny a motivácie u niektorých žiakov, stres a veľké pracovné zaťaženie okrem učenia. Starší učitelia nad 61 rokov najviac uvádzali, že náročnosť profesie vplyva nedostatok disciplíny a motivácie u niektorých žiakov. Takmer 92 % pedagógov si nevie predstaviť, že by v budúcnosti zmenili svoje povolanie. Zmenu povolania si nevedia predstaviť najmä starší učitelia – takmer všetci (98 %) pedagógovia vo veku 61 a viac rokov sa vyjadrili, že zmena povolania je pre nich nepredstaviteľná. Spomedzi najmladších učiteľov (vo veku do 30 rokov) tak uviedlo 83 % opýtaných.

Spolu pre všetky skupiny respondentov bola najpopulárnejšou pozitívnou stránkou učiteľského povolania práca s mladými ľuďmi (viac ako 50 % z nich ju uviedlo ako jeden z top troch dôvodov). Ďalšími dôležitými faktormi sú odovzdávanie hodnôt (41 %) a vedomostí (39 %). Najmenej ľudí motivovali dôvody súvisiace so spoločenským ocenením povolania (9 %) a atraktívnosťou platu (12 %).

Zároveň sa ukázalo, že nízky plat viac odrádza mužov ako ženy (pre 61 % mužov bol nízky plat jeden z top troch dôvodov, prečo sa rozhodli nestáť učiteľom, v prípade žien to bolo 54 %). Súčasne výsledky potvrdili, že problém nízkych plátov je naliehavejší pre západ Slovenska. Pre študentov z Bratislavského a Trnavského kraja boli totiž nízke platy významnejším faktorom, prečo sa rozhodli nestáť učiteľom.

Učiteľský študijný program si ako svoju prvú voľbu vybralo 41 % opýtaných učiteľov a „skôr“ prvou voľbou bol pre ďalších 39 % učiteľov. Pozitívnym výsledkom je, že približne tri štvrtiny opýtaných študentov učiteľských odborov plánujú po skončení štúdia pracovať ako učitelia (Perignáthová, 2019).

## 2. Osobnosť učiteľa a jeho kompetencie

Veda o osobnosti učiteľa – pedeutológia uplatňuje k osobnosti učiteľa dva prístupy – normatívny a analytický. Cieľom *normatívneho prístupu* je určiť, aký má byť učiteľ, aby bol úspešný vo svojej profesii. Normatívny prístup je spojený s *deduktívnou metódou*, ktorou sa určuje ideálny vzor učiteľa, ktorému by sa mal učiteľ priblížiť. Cieľom *analytického prístupu* je zistiť, akí konkrétni učelia sú a aké majú reálne vlastnosti. Pri uplatňovaní tohto prístupu sa využívajú *metódy indukcie*, napr. analýza výpovedí žiakov o učiteľoch alebo sledovanie učiteľov v reálnych interakčných súvislostiach, v ktorých sa môžu ich vlastnosti najlepšie prejaviť. Pre osobnosť učiteľa sú významné tieto komponenty, ktoré môžeme pri pozorovaní odhaliť (Mikšik, 2007, in Dyrtrtová, Krhutová, 2009):

- psychická odolnosť (rezistencia voči dezintegrujúcim vplyvom),
- vhl'ad do podstaty problémových situácií (zodpovedajúca inteligenčná úroveň, kreativita),
- adaptabilita a adjustabilita (schopnosť alternatívneho riešenia situácií, flexibilita),
- schopnosť osvojenia nových poznatkov, učiť sa,
- sociálna empatia a komunikatívnosť.

### 2.1. Kompetencie učiteľa

Výskumný záujem týkajúci sa zisťovania osobnostných charakteristík učiteľov je vedený snahou zistiť, ako tieto vlastnosti vplývajú na kvalitu, efektívnosť a výsledky edukačných procesov. Vedecké poznanie v tejto oblasti je napriek početnosti konkrétnych výskumov stále nedokonalé. D. M. Windham (1988) vo svojej koncepcii indikátorov efektívnosti edukačných procesov považuje za významné tieto osobnostné charakteristiky učiteľov, ktoré determinujú kvalitu učiteľa: *stupeň učiteľovej kvalifikácie, rozsah výcviku, špecializácia (v predmetoch), vek, profesijná skúsenosť, etnická príslušnosť, verbálne schopnosti, postoje* (in Průcha, 1997). S tým sa spájajú mnohé kontroverzné problémy. Vek učiteľa ako odraz profesijných skúseností, nie je jednoznačne vo významnej korelácii so vzdelávacími výsledkami žiakov. Niektoré charakteristiky učiteľov sú však jednoznačne potvrdené ako ovplyvňujúce edukačné procesy, napr. verbálna, či *komunikačná schopnosť*, ktorá je najväčším facilitátorom podporujúcim učenie žiakov v školskom prostredí.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Na druhej strane sa dlho verilo, že je možné identifikovať osobnostné charakteristiky dobrého učiteľa, (akýsi ideál vlastností, ktoré učiteľ má mať) a na základe toho je možné realizovať výber najvhodnejších uchádzačov pre učiteľskú profesiu (napr. pomocou psychologických testov). To sa týkalo charakteristík ako inteligencia, motivácia, vek, pohlavie a i. Ako konštatujú holandskí odborníci J. Lowyck a J. M. Pieters (1992), tieto snahy odznali, pretože sa nepreukázal jednoznačne determinujúci vplyv osobnostných a iných charakteristík učiteľa na efektívnosť edukačných procesov, resp. na učebné výsledky žiakov (in Průcha, 1997).

V máloktovej profesii však hrajú osobnostné charakteristiky adepta takú významnú rolu, ako je to pri učiteľskej. Najčastejšie sa osobnostné faktory tohto typu delia na tri oblasti (Kasáčová, 2003):

**1. Motivácia k povolaniu – vôľové predpoklady** – motivácia k povolaniu učiteľa je významnou determinantou vzniku učiteľskej profesionality. Učiteľské povolanie je snáď jediným, s ktorým sa všetky deti a dospievajúci denne stretávali, mnohých z nich tieto skúsenosti ovplyvnili v pozitívnom i negatívnom smere. Výskumne je sledovaná populácia študentov učiteľstva, ktorí identifikujú faktory, ktoré sa podieľali na ich rozhodnutí stať sa učiteľom. Menej sa však vie o tom, aké sú dôvody tých študentov, ktorí by si v žiadnom prípade nezvolili učiteľskú profesiu.

P. Gavora (2002) zistil, že proces učiteľskej socializácie sa začína veľmi skoro – už na základnej škole a rané rozhodnutie má tak vplyv na rozhodnutie stať sa učiteľom.

Výskum S. Karikovej (2000) nepreukázal, že by pedagogické fakulty boli pre študentov východisko z núdze. S. Kariková skúmala osobnostné charakteristiky budúcich učiteľov a primárnosť voľby štúdia po skončení strednej školy. Výskumnú vzorku tvorilo 128 študentov PF a 103 študentov FF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Len 1 % poslucháčov EF a 4,8 % poslucháčov PF uviedlo, že terajšie štúdium je pre nich náhradná voľba, pretože sa nedostali na inú vysokú školu. Tiež to vyvrátilo všeobecné tvrdenie o tom, že si mladí vyberajú štúdium len na základe spoločenských trendov.

**2. Nadanie k povolaniu – osobnostné predpoklady** – učiteľ by mal byť plnohodnotnou osobnosťou, ktorá sa vyznačuje tým, že je autentická, tvorivá, slobodná, zodpovedná, všestranná a celistvá (Kasáčová, 2003). Podľa B. Kosovej (1995) by mal byť učiteľ autentickou osobnosťou, ktorá má úctu k sebe a tiež priznáva hodnotu druhým, má tiež zdravé sebavedomie, otvorene prežíva vlastné zážitky a skúsenosti a dokáže precítiť aj prežívanie detí, chápať a vnímať ich prob-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

lémy, realisticky a pravdivo vníma svet, seba a iných bez skresľovania a predsudkov a cieľavedome rozvíja svoje schopnosti, stále sa zdokonaľuje a rastie ako človek.

Aj keď neexistuje presný predpis vlastností, ktoré musia patriť do výbavy učiteľa, niektoré osobnostné vlastnosti a charakteristiky možno považovať za vyslovene kontraindikované pre učiteľskú profesiu – agresivita, prílišná impulzivita, psychické defekty a deviácie.

**3. Kognitívne predpoklady** – ide o predpoklady k ďalšiemu rozvoju. U študentov učiteľstva sú dôležité také charakteristiky, ktoré umožňujú kognitívny rozvoj a sebarozvoj budúceho učiteľa. Podmienkou sebarozvoja je schopnosť metakognície, t.j. uvažovania o poznávaní a schopnosť svoj vlastný rozvoj plánovať, realizovať a hodnotiť.

Profesijné kompetencie sú kompetencie, ktoré popisujú profesiu učiteľa. V. Spilková (1996) uvádza nasledujúce zložky profesijnej kompetencie učiteľa:

- *odborno-predmetové kompetencie* (vedecké základy predmetov),
- *psychodidaktické* (vytvárať priaznivé podmienky pre učenie – motivovať k poznávaniu, aktivizovať myslenie, vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu, riadiť procesy žiakovho učenia),
- *komunikačné* (nielen vo vzťahu k deťom, ale aj k rodičom, kolegom, nadriadeným a i),
- *organizačné a riadiace* (plánovať a projektovať svoju činnosť),
- *diagnostické a intervenčné* (kde má žiak problémy, ako mu pomôcť),
- *poradenské a konzultačné* (hlavne vo vzťahu k rodičom),
- *kompetencie reflexie vlastnej činnosti* (ja a moja činnosť ako predmet analýzy, zo zisteného vyvodit' dôsledky, modifikovať svoje správanie, prístupy a metódy).

E. Petlák (in Hupková, Petlák, 2004) vymedzuje a popisuje až 17 druhov kompetencií učiteľa: *komunikačné, odbornopedagogické, interpretačné, interakčné, realizačné, ochranné, asertívne, facilitátorské, morálne, negosociačné, kooperatívne, autokreatívne, poznávacie, organizátorské, didakticko-metodické, informačno-mediálne a tvorivo-autorské kompetencie*, pričom uvažuje o ich dvoch rozmeroch, hľadiskách – o **psychologickom rozmere**, ktorý súvisí s osobnosťou a s jej prejavmi a o rozmere **praxologickom** v kontexte profesionálnej pripravenosti a adekvátnej pedagogickej činnosti učiteľa.

E. Petlák (tamže) tiež upozorňuje na to, že kompetencie učiteľa nemajú kon-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

štantný charakter a počas pedagogickej praxe prechádzajú viacerými stupňami vývoja. Problematike kompetencií učiteľa sa podrobne venuje J. Průcha (2009) vo svojej publikácii *Moderní pedagogika*, v ktorej upozorňuje na skutočnosť, že síce existuje veľa teórií profesijných kompetencií učiteľa, teda o tom „aký by mal učiteľ ideálne byť“, ale máme málo spoľahlivých informácií o tom, akými vlastnosťami sa vyznačujú skúsení učitelia (in Uhl Skřivanová, ed., 2013).

V. Švec (1995, in Bakošová, 2005) vymedzuje 3 základné kompetencie učiteľa s vnútorným členením:

- **kompetencie na vyučovanie a výchovu** (psychopedagogické, komunikačné a diagnostické),
- **osobnostné kompetencie** (tvorivosť, flexibilita, empatia, autenticita, schopnosť akceptovať seba a iných),
- **rozvíjajúce kompetencie** (adaptačná, informačná, výskumná, sebareflekčívna, autoregulatívna).

V. Pařízek (1988) popísal profesiu učiteľa v niekoľkých zložkách (spôsobilostiach) – kompetenciách (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- **odborná spôsobilosť** – získaná na základe pedagogickej, psychologickkej a didaktickej prípravy,
- **výkonová spôsobilosť** – pracovná zdatnosť podmienená fyzickou a neuropsychickou schopnosťou na zvládanie pracovného vypätia,
- **osobnostná spôsobilosť** – sociálna zrelosť, zodpovedajúce charakterové a vôľové vlastnosti,
- **spoločenská spôsobilosť** – morálne vlastnosti učiteľa,
- **motivačná spôsobilosť** – stotožnenie sa s rolou učiteľa.

K **pracovnej morálke** učiteľa sa tiež viažu vlastnosti, bez ktorých by nebolo možné ani za predpokladu vysokej odbornosti byť „dobrým učiteľom“ (Žilínek, 1997, in Kubinová, 2015a, s. 575):

- *láska k deťom*, ktorá je založená na bezpodmienečnom prijatí dieťaťa,
- *schopnosť empatie*, ktorá umožňuje vnímať a prežívať svet cez vnútro druhého človeka,
- *akceptácia dieťaťa* a prejav náklonnosti k nemu sú bázou v humanisticky orientovanej pedagogike,
- *profesionálna zodpovednosť*, ktorú má voči sebe, žiakom, kolegom i rodičom,
- *pedagogická spravodlivosť*, čo znamená objektívny prístup k žiakom, k ich

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

učeniu a správaniu sa,

- *pedagogický takt*, ktorý sa odvíja od učiteľovho citu,
- *autorita učiteľa*, ktorá je v humanistickejšie orientovanej pedagogike prirodzenou a nie umelou autoritou.

Kvalifikovaný učiteľ najčastejšie vykonáva tieto odborné práce (Š. Švec, 2015c, s. 447):

- projektovanie a implementovanie cieľového programu (kurikula) predmetového kurzu,
- charakterizovanie žiaka, školskej triedy,
- súčinnosť s členmi učiteľského zboru,
- projektovanie a vyhodnocovanie výučbového procesu,
- diagnostické a prognostické hodnotenie školáka,
- monitorovanie okolností vyučovacieho prostredia,
- implementovanie plánu výučby (zápis do triednej knihy, oznámenie cieľa lekcie, skúšanie učiva, prezentácia nového učiva, kontrola chápania učiva, nadväzovanie na zážitky a praktické skúsenosti školákov, poskytovanie spätnej väzby žiakom, pobádanie k rozmyšľaniu, monitorovanie disciplíny žiakov, kontrola osvojenosti nového učiva, uloženie domácej úlohy a rozlúčenie sa so školákmi).

Od konca minulého storočia pozorujeme snahu identifikovať podstatu profesionality učiteľa prostredníctvom kľúčových kompetencií. *Normatívny prístup* (preskriptívny) ku kompetenciám predstavuje tzv. ideálny model, ktorý nie je odrazom skutočnosti.

### 2.1.1. Rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií učiteľa

Pojem kompetencia sa používa v odbornom i v bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a ďalšie. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. Podľa R. Hrma a I. Tureka (2003) obsah pojmu kompetencia výstižne vyjadruje behaviorálna definícia: kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti (Schoonover Associates, 2001). Je dôležité odlišiť v tejto súvislosti použí-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vané a frekventované pojmy (Hrmo a Turek, 2003):

– *schopnosť* je psychická vlastnosť osobnosti, ktorá je podmienkou (predpokladom) úspešného vykonávania určitej komplexnej činnosti, napr. schopnosť abstraktne myslieť, schopnosť učiť sa. Miera schopnosti závisí od vrodených predpokladov (vláh) a získaných, osvojených predpokladov (napr. učením) pre výkon určitej činnosti,

– *zručnosť* je špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť určitý konkrétny problém, napr. čítať, robiť si poznámky. Z tohto vyplýva, že schopnosť učiť sa pozostáva zo systému viacerých zručností. Zručnosť intelektuálnej povahy sa zvykne nazývať aj *spôsobilosť*,

– *kompetencia* je schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robí vyžaduje. *Kľúčové kompetencie* sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.

Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote (Hrmo a Turek, 2003).

D. Hrehová (2018) však konštatuje, že vo vysokoškolskom vzdelávaní chýba koncepcia rozvoja prierezových/prenositel'ných kompetencií a ak chceme uskutočniť transformáciu spoločnosti, je potrebné pripraviť ľudí, ktorí túto zmenu uskutočnia – expertov, vizionárov, lídrov. Nemôžeme adekvátne pripraviť študentov pre dnešok ani pre zajtrajšok, ak budeme pokračovať v ich príprave pre spoločnosť, ktorá existovala včera. Vo vzťahu k príprave študentov na ich „rolu“ v 21. storočí musíme pri uvažovaní o tom, ako bude vzdelávanie v školách a triedach vyzeráť, vziať do úvahy niekoľko aspektov. J. R. Nichols (2019) píše o štyroch pravidlách vzdelávania v 21. storočí:

- Inštrukcie by mali byť zamerané na študentov (Instruction should be student-centered).
- Vzdelávanie by malo byť kolaboratívne (Education should be collaborative).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- Učenie sa by malo byť uskutočňované v kontexte reality (Learning should have context).
- Školy by mali byť integrálnou súčasťou spoločnosti (Schools should be integrated with society) (in Novotná, 2019).

### 2.1.2. Profesionálne štandardy učiteľa ZŠ na Slovensku

Štandardy u nás, aj v iných krajinách, sú často spájané s pojmom kompetencia. „Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca. Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritéria hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca. Je kritériom kvality výchovno-vzdelávacích programov škôl a školských zariadení. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií.“ (Pavlov a kol., 2006, s. 99). Profesionálne štandardy teda definujú akési kvalifikačné predpoklady. Štandardy v učiteľskej profesii majú teda predstavovať kvalitu, jednotu, nástroj na porovnanie, či meranie pedagogickej činnosti učiteľa (in Hudobová, 2021).

ISSA (The International Social Security Association) je medzinárodná agentúra pre sociálne otázky a štátne vládne inštitúcie, ktorá vypracovala *Štandardy kvality pedagogickej práce* v rámci projektu *Step by step* a v spolupráci s odborníkmi z USA a EÚ ešte v roku 2002. Tieto štandardy by mali napĺňať požiadavky na kvalitu vzdelávania v krajinách EÚ a sú východiskovým dokumentom pre nastavenie štandardov učiteľov v mnohých krajinách EÚ. Odrazovým mostíkom pre vznik štandardov na Slovensku bolo prijatie zákona 317/ 2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (neskôr nahradený zákonom č. 138/ 2019). V tomto zákone sa totiž prvýkrát objavil systém kariérneho rozvoja učiteľov. Cieľom bola profesionalizácia učiteľského povolania na Slovensku (Hudobová, 2021).

V súčasnosti zverejnené profesionálne štandardy nadviazali na prvú verziu (2004 -2008), ktoré vznikli na základe prijatého teoretického konceptu, ktorým je Interaktívny model edukácie (Kasáčová 2006). Ich vývoj pokračoval v rámci národného projektu Profesionálny a kariérny rast pedagogických zamestnancov (2009 - 2015). V tomto období vzniklo 45 profesionálnych štandardov pre všetky kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov a všetky kariérové pozície v súlade so Zákonom č. 317/2009 Z. z. Prvá oficiálna verzia profesionálnych štandardov

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

bola zverejnená v roku 2017 ako *Pokyn ministra č. 39/2017*, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (Šnídlová, 2021).

Pri definovaní týchto štandardov je za základ považovaný kompetenčný model s vždy rovnakými kompetenciami. Postupne sa v ňom prehĺbuje úroveň vedomostí, či schopností v jednotlivých kompetenciách, s rastúcim kariérovým stupňom (Hudobová, 2021).

Kompetenčný model zahŕňa tri oblasti: žiak, výchovno-vzdelávací proces a profesijný rozvoj. Súčasné profesijné štandardy (*Pokyn ministra č. 39/2017*) definujú kompetenčný profil nasledovne:

### Súčasne platný kompetenčný profil v kategórii učiteľ ZŠ

Oblasti	Kompetencie
<b>1. Žiak</b>	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka
<b>2. Výchovno-vzdelávací proces</b>	2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie 2.3 Realizovať vyučovanie 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka
<b>3. Profesijný rozvoj</b>	3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

V každej kompetencii (okrem začínajúcich učiteľov) je ešte ďalšie členenie na:

- požadované vedomosti,
- požadované spôsobilosti
- preukázanie kompetencie.

Štandardy pre začínajúceho učiteľa ZŠ sú uvedené v prílohe č. 1 metodického usmernenia č. 39/ 2017, ktorá obsahuje štandardy pre začínajúceho učiteľa primárneho vzdelávania a príloha č. 2 obsahuje štandardy pre začínajúceho učiteľa nižšieho stredného vzdelávania, teda učiteľa II. stupňa. Môžeme si ich charakterizovať (Hudobová, 2020):

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

a) prvá oblasť z kompetenčného profilu, oblasť **žiak** je úplne totožná pre učiteľa I. aj II. stupňa. Od začínajúceho učiteľa sa očakáva poznanie biologických, psychologických a sociologických aspektov vývinu žiakov, ovládanie metodológie poznávania žiakov, chápanie konceptu inštitucionálneho socializačného procesu a poznanie problematiky multikulturality vo vzťahu k žiakovi. Čo sa týka spôsobilostí, učiteľ má mať praktické skúsenosti s identifikáciou individuálnych charakteristík žiakov, schopnosť akceptovať individuality a schopnosť identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa, či disponovať praktickými skúsenosťami s identifikáciou špeciálnych potrieb žiaka.

b) v oblasti **výchovno-vzdelávacej činnosti**, v prvej kompetencii *Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov* je samozrejmosťou zvládanie obsahu vyučovacích predmetov a didaktiky, znalosť pedagogických, psychologických a iných, so vzdelávaním súvisiacich humanitných disciplín, či metodológie a aktuálnych štátnych vzdelávacích programov. V kompetencii *Plánovať a projektovať vyučovanie* patrí k požadovaným vedomostiam aplikácia a integrácia teoretických vedomostí učiteľa, tak v plánovaní, ako aj v realizácii vyučovania, ale aj v hodnotení žiakov. Táto kompetencia predstavuje schopnosť učiteľa naplánovať si vyučovaciu hodinu a podľa daného plánu ju zrealizovať. Znamená to, že učiteľ disponuje schopnosťou naplánovať vyučovanie, vedieť, ako ho bude realizovať, aj ako bude následne žiakov hodnotiť. *Realizovať vyučovanie* je kompetencia popisujúca samotnú realizáciu výučby. Zahŕnuté je tu poznanie modelov socializácie, poznanie metód a foriem podporujúcich aktívne učenie, ovládanie stratégie, metód a foriem podporujúcich rozvoj žiakov a ich gramotnosť, samozrejme za účasti efektívnej komunikácie, či už verbálnej, alebo neverbálnej. Poslednou kompetenciou v oblasti výchovno-vzdelávacej činnosti je *Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia žiakov*. Začínajúci učiteľ pozná filozoficko-metodické východiská hodnotenia, formy a druhy hodnotenia žiaka a ich psychologický aspekt. Každý učiteľ má poznať metodický pokyn k hodnoteniu žiakov. Popísali sme si požadované vedomosti v oblasti výchovno-vzdelávacej činnosti a prejdeme k spôsobilostiam. K nim patrí samozrejme samotná schopnosť realizácie celého vyučovania nadväzujúc na pripravený plán a hodnotenie žiakov. Zahŕňa orientáciu v školských vzdelávacích programoch, ale aj v právnych predpisoch vzťahujúcich sa k práci učiteľa, orientáciu v pedagogickej dokumentácii, všetkých strategických dokumentoch a materiáloch týkajúcich sa chodu školy. V realizácii samotného vyučovania patrí k spôsobilostiam učiteľa aj vymedzenie cieľa, schopnosť analyzovať učivo, vedieť rozlíšiť základné a rozširujúce učivo, schopnosť zvoliť adekvátne úlohy a činnosti

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

pre žiakov, rozvíjať žiakov, monitorovať a ovplyvniť klímu v triede, vedieť používať rozličné materiálne, či technické prostriedky a pomôcky. Čo sa týka hodnotenia, začínajúci učiteľ využíva rôzne metódy a formy hodnotenia, má disponovať praktickými skúsenosťami s reflexiou zrealizovaného a naplánovaného vyučovania a následne vedieť urobiť korekciu. V hodnotení sa prikladá dôraz na hodnotenie bez predsudkov a stereotypov.

c) posledná oblasť kompetenčného profilu pre začínajúceho učiteľa je **profesijný rozvoj**. Opäť ja táto oblasť takmer totožná pre učiteľa I. aj II. stupňa. Oblasť profesijného rozvoja sa venuje učiteľovi samotnému. Začínajúci učiteľ má podľa tohto modelu poznať možnosti vlastného profesijného rastu, vlastného rozvoja, čo spočíva v schopnosti stanovenia si vlastných cieľov rozvoja. Rovnako to vyžaduje stotožnenie sa s nevyhnutnosťou celoživotného vzdelávania. S tým súvisí aj vžitie sa do role učiteľa, poznanie školského systému, pravidiel, organizačného chodu školy a štruktúry vlastného odboru. Začínajúci učiteľ má už podľa týchto kompetencií disponovať schopnosťou reflexie, či sebareflexie a zdokonaľovania vlastnej učiteľskej činnosti.

Ako ukážku uvedieme štandardy pre začínajúceho učiteľa druhého stupňa základnej školy (*Pokyn ministra č. 39/2017*).

### A. Začínajúci učiteľ druhého stupňa základnej školy

#### Oblasť 1. Žiak

<b>Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka</b>	
Požadované vedomosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>ovládať biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu žiakov</li> </ul>
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>tvorivo a efektívne využívať vedomosti na identifikovanie individuálnych charakteristík žiaka</li> <li>mať základné praktické skúsenosti s identifikáciou individuálnych charakteristík žiaka</li> </ul>
<b>Kompetencia: 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka</b>	
Požadované vedomosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>poznať a chápať koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach</li> </ul>
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>mať základné praktické skúsenosti s identifikáciou psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka</li> </ul>
<b>Kompetencia: 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka</b>	
Požadované vedomosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>ovládať problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi</li> </ul>



## Ľuboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s identifikáciou špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov v sociokultúrnom kontexte</li> <li>▪ akceptovať diverzitu žiakov v sociokultúrnom kontexte</li> </ul>
--------------------------------	--

### Oblasť 2. Výchovno-vzdelávacia činnosť

<b>Kompetencia: 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov</b>	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznať základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom sekundárnom stupni</li> <li>▪ poznať metodológiu pedagogického výskumu</li> <li>▪ poznať aktuálne štátne vzdelávacie programy</li> </ul>
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ transformovať vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu</li> <li>▪ orientovať sa vo všeobecne záväzných právnych predpisoch vzťahujúcich sa k práci učiteľa, v pedagogickej dokumentácii, ďalšej dokumentácii, v ostatných koncepcných a strategických dokumentoch a materiáloch školy</li> </ul>
<b>Kompetencia: 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie</b>	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznať aplikáciu a integráciu teoretických základov projektovania, realizácie a hodnotenia vo vyučovaní</li> <li>▪ poznať teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede</li> </ul>
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s plánovaním a organizovaním činnosti jednotlivcov a skupín žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s vymedzením cieľov vyučovania a ich formuláciou v podobe učebných požiadaviek</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s didaktickou analýzou učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy)</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s výberom základného a rozvíjajúceho učiva v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s voľbou úloh a činností pre žiakov</li> <li>▪ posúdiť vhodnosť a reálnosť plánovania</li> </ul>
<b>Kompetencia: 2.3 Realizovať vyučovanie</b>	

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznať súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania žiaka</li> <li>▪ poznať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka</li> <li>▪ poznať stratégie, metódy a formy rozvíjania gramotnosti žiaka (čitateľská, finančná, informačná a pod.)</li> <li>▪ poznať zásady efektívnej komunikácie</li> <li>▪ poznať vplyv verbálnej a neverbálnej komunikácie na klímu v triede</li> </ul>
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ adaptovať vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov, na konkrétne podmienky školskej triedy a druhu školy</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s riadením výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa skupín a celých tried</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s monitorovaním a ovplyvňovaním klímy v triede</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s efektívnou komunikáciou so žiakmi</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s využívaním materiálnych a technických prostriedkov vo vyučovaní</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s rozpoznávaním sociálno-patologických prejavov správania sa žiakov</li> </ul>
<b>Kompetencia: 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka</b>	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznať filozoficko-metodické východiská, formy a druhy hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty</li> <li>▪ poznať metodické pokyny týkajúce sa hodnotenia a klasifikácie žiakov</li> </ul>
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s hodnotením žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s využívaním rôznych foriem a metód hodnotenia</li> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s reflexiou skutočného procesu učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie</li> <li>▪ hodnotiť žiakov bez predsudkov a stereotypov</li> </ul>

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### Oblasť 3. Profesionálny rozvoj

<b>Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj</b>	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu</li> <li>▪ poznať metódy sebazvedelávania</li> <li>▪ poznať metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe</li> </ul>
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mať základné praktické skúsenosti s komunikáciou pedagogických a odborových poznatkov so širším prostredím laickej i profesijnej komunity</li> <li>▪ stanoviť si ciele svojho profesionálneho rozvoja</li> <li>▪ používať metódy výskumu a vývoja</li> <li>▪ stotožniť sa s nevyhnutnosťou celoživotne sa vzdelávať</li> </ul>
<b>Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou</b>	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznať organizačné charakteristiky školského systému ako aj inštitucionálne pravidlá školy</li> <li>▪ poznať základné teórie učiteľskej profesie</li> <li>▪ poznať základnú štruktúru profesie a profesionálneho zázemia odboru</li> </ul>
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reflektovať a zdokonaľovať efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti</li> <li>▪ identifikovať sa s vlastnou profesiou</li> </ul>

Ak by sme štandardy začínajúceho učiteľa mali zhrnúť, sú pomerne rozsiahle a štruktúrované. Kompetencie zahŕňajú veľké množstvo poznatkov a schopností, v ktorých sa človek bez životnej skúsenosti - absolvent vysokej školy, začínajúci zamestnanec musí naučiť orientovať. Otázne je, koľko začínajúcich učiteľov má preštudované štandardy a svoju prácu vykonáva v súlade s nimi (Hudobová, 2020).

Meniaca sa legislatíva, vývoj spoločnosti a najmä ohlasy odbornej verejnosti boli podnetom na prehodnotenie a aktualizáciu súčasných profesionálnych štandardov. Zámerom inovácie je zohľadniť aktuálne požiadavky kladené na profesionálnych rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov dané zákonom č. 138/2019 Z. z., zvýšiť úroveň ich spracovania, najmä zjednodušiť štruktúru profesionálneho štandardu a zvýšiť aj zrozumiteľnosť štandardu pre pedagogických a odborných zamestnancov (Šnidllová, 2021).

V roku 2020 bola Ministerstvom školstva menovaná expertná skupina, ktorej úlohou bolo v rámci Národného projektu TEACHERS vykonať revíziu a inováciu profesionálnych štandardov učiteľov. Projekt realizovalo Metodickopedagogické centrum v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom a projekt bol ukončený v decembri 2022.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Návrh inovovaných profesijných štandardov definuje kompetenčný profil nasledovne (Šnidlóvá, 2021):

### Inovovaný kompetenčný profil v kategórii učiteľ ZŠ

Oblasti	Kompetencie
<b>1. Žiak</b>	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka 1.2 Identifikovať vnútorné a vonkajšie podmienky učenia sa žiaka a jeho výchovno-vzdelávacie potreby 1.3 Identifikovať sociokultúrne prostredie a jeho vplyv na vývin a edukáciu žiaka
<b>2. Výchovno-vzdelávací proces</b>	2.1 Plánovať výchovno-vzdelávací proces 2.2 Realizovať výchovno-vzdelávací proces 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu
<b>3. Profesionálny rozvoj</b>	3.1 Stotožniť sa s profesiou učiteľa 3.2 Spolupracovať s aktérmi výchovy a vzdelávania 3.3 Podieľať sa na rozvoji školy

Expertná skupina navrhuje vytvoriť jeden profesijný štandard pre všetky vymedzené kvalifikačné predpoklady v danej podkategórii a kategórii pedagogického zamestnanca (učiteľ MŠ, učiteľ ZŠ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy) a vytvoriť jeden profesijný štandard pre podkategóriu učiteľ prvého stupňa ZŠ a učiteľ druhého stupňa ZŠ, keďže rozdiely v súčasných štandardoch pre obe podkategórie sú minimálne. V inovovaných profesijných štandardoch sú kariérové stupne charakterizované pre kategóriu Učiteľ nasledovne (Šnidlóvá, 2021):

**Samostatný učiteľ:** Samostatne používa overené postupy pri riešení bežných situácií a problémov pedagogickej praxe. Úroveň opísaných kompetencií dosahuje ukončením adaptačného procesu.

**Učiteľ s prvou atestáciou:** Inovuje vlastné vyučovanie v triede na základe výsledkov pedagogického diagnostikovania, sebareflexie a reflexie edukačného prostredia. Inovácie overuje a uplatňuje vo svojom výchovno-vzdelávacom procese, sprostredkováva ich kolegom a odbornej verejnosti.

**Učiteľ s druhou atestáciou:** Navrhuje inovácie výchovno-vzdelávacej činnosti s ohľadom na potreby detí/žiacov, školy a meniacich sa podmienok a trendov v edukácii. Zvyšuje kvalitu procesov výchovy a vzdelávania v škole, podieľa sa na tvorbe a realizácii rozvojových stratégií, programov a projektov školy.

Navrhované inovácie slúžia ako základné východisko pre tvorbu modelu profesijného štandardu. Ten bude následne modifikovaný v pracovných skupinách pre

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tvorbu jednotlivých profesijných štandardov (Šnídlová, 2021).

### 2.1.3. Profesijné štandardy učiteľa ZŠ v zahraničí

Nie všetky okolité krajiny majú definované štandardy. Niekde sa nazývajú kompetenciami, inde je profesijný rozvoj definovaný cez hodnoty, či princípy, alebo etický kódex, ktorý u nás taktiež existuje. D. Hudobová (2021) uvádza takýto prehľad štandardov vo vybraných európskych krajinách:

**Česká republika** – pracuje na vytvorení nového kariérneho systému, teda kariérneho rozvoja učiteľov a tieto štandardy sa stanú jeho súčasťou. Momentálne závisí aj od samotnej školy alebo učiteľa, či sa doterajšieho štandardu pridržiava (Pedagogicke.info, MŠMT: Návrh Standardů učitele, 2017). Hoci samotný kariérny systém legislatívne ukotvený zatiaľ nebol, štandardy v Čechách definované sú. Ako prvá je uvedená oblasť *Osobnostný profesijný rozvoj*, ktorá zahŕňa 1. Profesijné znalosti a 2. Profesijný rozvoj. Druhá kompetencia v poradí je *Vlastná pedagogická činnosť*, ktorá pojednáva o kľúčových oblastiach činnosti učiteľa, a to je samotný výchovno-vzdelávací proces. Sú tu nasledovné kompetencie: 1. Plánovanie výučby, 2. Podpora učenia, 3. Klíma v triede, 4. Hodnotenie, 5. Reflexia výuky a jej zlepšovanie. Posledná oblasť štandardov učiteľa v Čechách je *Spolupráca a podiel na rozvoji školy*. Patria sem kompetencie: 1. Spolupráca, 2. Komunikácia a spolupráca s rodičmi, 3. Komunikácia a spolupráca s partnermi školy, 4. Rozvoj školy a jej inovácia. Šírenie štandardov do povedomia českých učiteľov je stále v procese.

**Nemecká spolková republika** – v Nemecku existujú štandardy učiteľa od roku 2004. Nakoľko Nemecko tvorí šesťnásť spolkových krajín, každá riadi odbor školstva vo svojej krajine samostatne. V roku 2004 boli po prvýkrát sformulované štandardy učiteľov, ktoré je potrebné získať pri odbornej príprave na učiteľské povolanie v tzv. „Brémskej deklarácii“. Jedná sa o kompetencie pre výučbu, vzdelávanie, hodnotenie a inovácie. Štandardy sa v jednotlivých spolkových krajinách implementujú od roku 2005. V roku 2014 konferencia ministrov školstva a kultúry prehodnotila vtedajšie existujúce štandardy. V Nemecku sa so štandardami pracuje aktívne už od začiatku štúdia na pedagogických fakultách až po neskorú učiteľskú prax. Štruktúru kompetenčného modelu tvorí tabuľka so štyrmi oblasťami v rámci ktorých je popísaných jedenásť kompetencií.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Prvou popisovanou oblasťou je **výchovno-vzdelávací proces** a učiteľ ako profesionál vo vyučovaní či vzdelávaní. *Prvá kompetencia* hovorí, že učitelia plánujú hodiny profesionálne a vhodne, berúc do úvahy predpoklady žiakov a ich individuálne vývinové špecifiká. Vyučovanie vedú objektívne a na profesionálnej úrovni. *Druhá kompetencia* sa týka aktivizácie žiakov, ich zapojenia do procesu vzdelávania. V *tretej kompetencii* učitelia podporujú schopnosť žiakov samostatne sa učiť a pracovať.

Druhá oblasť je **zdokonaľovanie sa, rast a vývin**. *Štvrtá kompetencia* hovorí o poznaní sociálnych, kultúrnych a technologických podmienok života, o znevýhodneniach, či bariérach, ktoré môžu ovplyvniť individuálny rozvoj žiaka. V *piatej kompetencii* učitelia vyjadrujú hodnoty, postoje, vedia oceniť a uznať rozmanitosť, podporujú vlastný zdravý úsudok a konanie. Učia žiakov poznať a premýšľať o demokratických hodnotách a o ich prezentovaní navonok. V *šiestej kompetencii* učitelia považujú vývinovú psychológiu za východisko k adekvátnemu riešeniu problémov a konfliktov so žiakmi.

Tretia oblasť je **hodnotenie**, kde je uvedené, že učiteľ hodnotí vecne a cielene a hodnotenie vykonáva spravodlivo a zodpovedne. S tým súvisí *siedma kompetencia*, podľa ktorej učitelia hodnotia učebné predpoklady a učebné výsledky žiakov, poskytujú cieľnú podporu žiakom a zároveň radiá rodičom. V poradí *ôsma kompetencia* hovorí o tom, že učitelia sledujú vývoj výkonnosť žiakov a hodnotia učebné výkony na základe transparentných hodnotiacich kritérií.

Poslednou, štvrtou oblasťou je **inovácia**, dávajúca učiteľom priestor pre neustály rozvoj svojich schopností. V nadväznosti na to je formulovaná *deviata kompetencia*, v súlade s ňou sú si učitelia vedomí osobitných požiadaviek na učiteľské povolanie a do svojich aktivít začleňujú sociálny, kultúrny a technologický rozvoj. V *desiatej kompetencii*, sú učitelia stotožnení v rámci svojej profesie neustále sa učiť a ďalej rozvíjať svoje schopnosti. V poslednej, *jedenástej kompetencii* sa učitelia majú podieľať na rozvoji školy a výchovno-vzdelávacieho procesu.

Vo všetkých kompetenciách je badateľný výrazný akcent na používanie techniky, digitálnej techniky, či médií a rozvoj mediálnej výchovy. Ide o všeobecné, východiskové štandardy zostavené ministrami školstva spolkových krajín Nemecka, pričom štandardy každej spolkovej krajiny sa môžu mierne líšiť.

**Portugalsko** – patrí ku krajinám, v ktorých štandardy stanovené neboli. Existuje však dokument s názvom *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – profil absolventov, v ktorom sa pojednáva o všeobecných hodnotách, princípoch a kompetenciách absolventov škôl všeobecne a v závere dokumentu aj

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

o požiadavkách na učiteľov. Tento dokument bol vydaný v roku 2017 úradom *Di-reção - Geral da Educação*, ďalej ako DGA - Generálne riaditeľstvo pre vzdelávanie, útvar spadajúci pod portugalské ministerstvo školstva. Dokument je venovaný všetkým absolventom a zahŕňa všeobecné **hodnoty, kompetencie a princípy**, ktoré sú platné aj pre absolventov učiteľských profesií.

**Hodnoty** - na týchto hodnotách má byť založený aj celý školský systém:

- **zodpovednosť a integrita** - hovorí o rešpekte seba samého, ale aj ostatných, nabáda konať eticky, preberať zodpovednosť za svoje vlastné činy,
- **dôslednosť** - potreba dobre vykonanej práce, dôraz na dokonalosť a vytrvalosť,
- **zvedavosť, reflexia a inovácia** - túžba po nových poznatkoch, rozvoj reflexívneho, ale aj kritického a tvorivého myslenia, hľadanie nových riešení,
- **občianstvo a spoluúčasť** - preukázať rešpektovanie ľudskej a kultúrnej rozmanitosti a konať v súlade so zásadami ľudských práv,
- **sloboda** - prejavenie osobnej autonómie zameranej na ľudské práva, demokraciu, občianstvo, spravodlivosť, vzájomný rešpekt, slobodnú voľbu a spoločné dobro.

**Kompetencie** predpokladajú rozvoj viacerých gramotností, ako sú: jazyky, komunikácia, riešenie problémov, rozvoj kritického, či tvorivého myslenia, medzilidské vzťahy, osobnostný rozvoj, zdravie, cit pre estetiku a umenie, všeobecný prehľad o svete, či poznanie svojho vlastného tela. Sú základom pre sebarozvoj a ďalšie celoživotné vzdelávanie.

**Princípy** usmerňujú absolventov po ukončení vzdelávania. Patrí sem:

- **humanizmus** - s cieľom budovať spravodlivejšiu spoločnosť zameranú na človeka,
- **vedomosti a zručnosti** - s cieľom rozvíjať kultúru ako takú, pretože nám umožňuje porozumieť prírodným a spoločenským javom vo svete,
- **učenie** - podporuje rozvoj schopnosti učiť sa, dáva základ celoživotnému vzdelávaniu,
- **inklúzia** - podporuje spravodlivosť a demokraciu.
- **konzistentnosť a flexibilita** - prostredníctvom flexibilného prístupu a spolupráce je možné preskúmať rôzne témy, či javy,
- **adaptabilita a odvaha** - vzdelávanie v 21. storočí vyžaduje nevyhnutnosť vedieť sa prispôbiť novým kontextom, byť pripravený na dodatočné prehlbovanie vedomostí a vykonávanie nových funkcií,
- **udržateľnosť** - jedna z najväčších existenčných výziev v súčasnom svete, spočí-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vajúca v nadviazaní trvalej a bezpečnej symbiôzy medzi sociálnymi, ekonomickými a politickými systémami, a to prostredníctvom etických a vedeckých inovácií, od ktorých rovnováhy závisí pokračovanie ľudskej civilizácie,

- **stabilita** - predstavuje čas a vytrvalosť, ktorá umožňuje vyrovnáť sa človeku s napredovaním v celej sfére vývoja spoločnosti.

Užšie požiadavky týkajúce sa už výlučne len učiteľov sú definované cez súbor činností pedagogickej praxe:

- vedomosti spájať so situáciami a problémami každodenného života s využitím rôznych metód, zdrojov, pomôcok,
- organizovať výučbu cez experiment s rôznymi technikami, nástrojmi a formami práce, zámerne vnášať do výchovno-vzdelávacieho procesu metódy pozorovania,
- zabezpečovať využívanie rôznych informačných zdrojov či informačno-komunikačných technológií
- podporovať v triede i mimo nej aktivity, ktoré umožňujú žiakovi vyberať si spomedzi viacerých zdrojov informácií, vytvárať si vlastné názory,
- vytvoriť v škole žiakom priestor pre slobodné rozhodovanie, zodpovedný prístup a možnosť podieľať sa na výchovno-vzdelávacom procese,
- oceňovať žiakov v rámci hodnotenia ich učebných výsledkov, oceniť prácu navyše, či iniciatívu žiaka.

Popísané hodnoty a princípy platia pre učiteľské povolanie a všetci učitelia v Portugalsku musia svoju pedagogickú činnosť viesť v duchu šírenia týchto hodnôt tak, aby aj žiakov pripravovali na stotožnenie sa s nimi v budúcom živote.

**Fínsko** – Fíni sú veľmi usporiadaní, so zmyslom pre poriadok a dodržiavanie pravidiel. Učiteľom je prejavovaná dôvera, aj relatívne veľká sloboda. Príprave učiteľov sa venujú Fíni veľmi intenzívne už na vysokých školách. Záujem o štúdium na pedagogických fakultách je veľmi vysoký, čo umožňuje už na začiatku celej učiteľskej kariéry vyberať schopných a motivovaných uchádzačov. Učitelia vo Fínsku majú relatívne veľkú nezávislosť vo svojej profesii, čo im dáva príležitosť zdokonaľovať svoju prácu a svoj rozvoj. Učitelia majú právomoc rozhodovať, ktoré vyučovacie metódy a učebné pomôcky chcú používať, neexistuje hodnotenie nadriadeným, zástupcom alebo riaditeľom školy. Okrem programov vysokých škôl zameraných na kvalitu učiteľskej profesie, nie sú publikované osobitné štandardy učiteľov. Aj toto je dôvod, prečo neexistujú všeobecné štandardy učiteľov. Napriek veľkej slobode v rozhodovaní, či učením, ponechávanej na učiteľoch je prikladaný dôraz na celoživotné vzdelávanie, prehĺbvanie svojich vedomostí, skúseností a zručností. Príležitosti im môžu poskytnúť zamestnávateľia, obecné



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

úrady, pod ktoré školy patria a školenia organizované Ministerstvom školstva a kultúry Fínska, ktoré pripravujú nielen učiteľov, ale aj iných zamestnancov školy. Účasť na týchto školeniach nie je riadená žiadnymi zákonmi, je dobrovoľná.

**Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska** – Spojené kráľovstvo je parlamentnou monarchiou zloženou zo štyroch krajín - Anglicka, Walesu, Škótska a Severného Írska. Každá krajina má samostatne riadené školstvo.

**Anglicko** – v Anglicku riadi školstvo šesť ministrov, z toho jedno ministerstvo je určené len pre riešenie agendy školských štandardov (Department for Education, Department for Education ministerial portfolios confirmed, 2020). Štandardy učiteľov boli vydané v júli 2011, aktualizované boli v roku 2013. Štandardy podľa dokumentu definujú minimálnu úroveň zručností očakávanú od učiteľov od ich nástupu do profesie a slúžia zároveň ako podklad ku každoročnému hodnoteniu učiteľov ich nadriadenými, riaditeľmi škôl. Po skončení vysokej školy dostáva učiteľ status NQT - *Newly qualified teacher*, t. j. novo - kvalifikovaný učiteľ (u nás začínajúci učiteľ) a potrebuje nadobudnúť status kvalifikovaného učiteľa - QTLS - *Qualified teacher learning and skills* (kvalifikovaný učiteľ so zručnosťami pre učenie - akoby samostatný učiteľ). Dokument k štandardom má tri časti - úvod, časť prvú a časť druhú. V úvode je sumarizácia hodnôt a správania, ktorými počas svojej kariéry musí učiteľ disponovať. Učiteľ má dosahovať čo najlepšie možné správanie preukázané čestnosťou a bezúhonnosťou, dokonalým poznaním svojho predmetu s patričným udržiavaním a prehľbovaním týchto vedomostí a zručností.

V prvej časti sú rozpísané **štandardy pre učenie**:

1. *Nastaviť vysoké očakávania od žiakov, ktoré sú inšpirujúce, motivujúce a súťaživé.* Učiteľ buduje bezpečné a stimulujúce prostredie, zakorenené vo vzájomnom rešpekte.
2. *Oceniť pokrok a výsledky žiakov.* Učiteľ vedie žiakov k uvedomovaniu si vlastného pokroku a ďalšieho rozvoja.
3. *Odovzdať v rámci predmetu čo najlepšie vedomosti v súlade so štátnym vzdelávacím programom.*
4. *Učiť na základe jasne pripraveného plánu, štruktúry hodiny.* Učiteľ využíva čas na hodinách efektívne, podporuje lásku k učeniu a detskú zvedavosť.
5. *Prispôbiť vyučovanie silným stránkam a potrebám žiakov.* Vedieť rozlíšiť, aký prístup treba zvoliť ku žiakom, aby vyučovanie bolo pre žiakov efektívne.
6. *Hodnotiť výstižne a produktívne.*
7. *Viesť správanie žiakov efektívne, s cieľom zabezpečiť dobré a bezpečné prostre-*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*die pre učenie.* Očakáva sa mať jasné pravidlá správania sa v triede.

8. *Napĺňať širšie profesionálne zodpovednosti*, robiť dobré meno škole, a to aj v osobnom živote, prislúchajúc k etickým a mravným princípom školy.

Druhá časť štandardov je venovaná **osobnostnej zložke učiteľa**. Od učiteľa sa v nej očakáva dôsledné preukazovanie vysokého stupňa osobného a profesionálneho správania počas celej učiteľskej kariéry:

– *učitelia si udržiujú dôveru verejnosti, preukazujú vysokú mieru etiky a správania sa v škole, aj mimo nej,*

– *vhodný a profesionálny prístup v súlade s etickými princípmi a pravidlami školy, dodržiavanie pravidiel a štandardov,*

– *prejavenie porozumenia, konať v súlade s právnymi ustanoveniami, ktoré vymedzujú učiteľom ich povinnosti a zodpovednosti.*

**Wales** – Štandardy učiteľov sa do platnosti dostali dňa 1. septembra 2019. (Ministry of Education, Wales: Professional standards for teaching and leadership, 2019). Sú rozdelené na tri časti, a to štandardy pre učiteľov, asistentov a vedúce pozície v škole. Dokument uvádza päť štandardov:

1. **Výchovno-vzdelávací proces** - je prvoradý, tento štandard naznačuje čo najväčšiu možnú efektivitu vo vyučovaní.
2. **Spolupráca** - učiteľ využíva rôzne príležitosti na spoluprácu so všetkými partnermi školy, žiakmi, ale aj učiteľmi.
3. **Vodcovské schopnosti** - učiteľ si trénuje svoje vodcovské zručnosti, zdokonaľuje sa v schopnosti viesť ľudí – žiakov.
4. **Inovativnosť** - má za úlohu posúvať výučbu vpred. Učiteľ uplatňuje inovatívny prístup prostredníctvom overených a merateľných postupov, či techník, smerujúci k zlepšeniu učebných výsledkov žiakov.
5. **Profesijný rozvoj** - učiteľ nepretržite nadobúda nové poznatky, rozširuje svoje vedomosti, zručnosti s cieľom zlepšenia svojej pedagogickej činnosti.

**Škótsko** – Prvýkrát tu boli štandardy učiteľov vydané v roku 2002, v decembri 2020 boli aktualizované (GTCS, Professional Standards for Scotland's Teachers, 2021). Po ukončení štúdia musí absolvent požiadať GTCS (The General Teaching Council in Scotland - Rada pre vzdelávanie v Škótsku) o registráciu, aby sa stal kvalifikovaným učiteľom a nadobudol tak status *full-registered teacher*. Následne každých päť rokov absolvujú učitelia ďalšiu pre-registráciu, kde preukazujú svoje schopnosti, vedomosti a ich pôsobenie v súlade so štandardami. Takto sa posúvajú do statusu *accomplished teacher* - skúsený učiteľ. Štandard pre samostatné

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ho učiteľa (full-registered teacher) je obsahovo rozdelené na tri časti:

**1. Učiteľ v Škótsku** – štandard zameraný na hodnoty a zásady, ako je *spravodlivosť* - popisuje spravodlivý prístup ku všetkým partnerom - žiakom, kolegom, rodičom, popisuje akceptovanie diverzity, rešpektovanie práv dieťaťa, *dôvera a rešpekt* hovorí o budovaní vzájomných vzťahov, o starostlivosti o zverených žiakov, nezneužívanie autority, budovanie atmosféry vzájomnej úcty a dôvery, *bezúhonnosť*, popisuje čestné správanie v súlade s etickými princípmi a hodnotami zameranými na preukazovanie pravdivosti, čestnosti, odvahy a múdrosti.

**2. Vedomosti učiteľa** – je štandard zameraný na vedomosti učiteľa v súlade s kurikulumom, výchovno-vzdelávacím procesom a zodpovednosťami učiteľa. Od učiteľa sa očakáva mať poznatky, vedomosti vo svojom vyučovacom predmete, ako aj poznanie iných vied súvisiacich s výchovou a vzdelávaním, hlavne psychológie, teórie výchovy.

**3. Schopnosti a spôsobilosti** – štandard zameraný opäť na kurikulum, výchovnovzdelávací proces, z pohľadu realizácie vyučovania a tiež profesijný rozvoj. Patrí sem schopnosť efektívne využívať rôzne metódy, či formy vyučovania, schopnosť zvoliť vhodný prístup ku žiakom, pomôcky, didaktickú techniku, aby vyučovanie bolo pre žiakov čo najatraktívnejšie. Hodnotenie žiakov má byť realizované tak, aby žiakov motivovalo k ďalšiemu učeniu, Úlohou učiteľa je vytvoriť pozitívnu atmosféru v triede, kde sa všetci navzájom rešpektujú a udržiavajú dobré vzťahy.

Škótske štandardy sú prehľadné, farebne spracované a s primeraným rozsahom. Podobnosť je v tom, že sú rozčlenené pre konkrétne kariérne stupne, kde schopnosti, vedomosti, či spôsobilosti učiteľov s dlhšou praxou sú v štandardoch prehlbované podobne ako u nás.

**Severné Írsko** – štandardy boli vydané boli v roku 2007, revidované v roku 2018. V Severnom Írsku ich však nazývajú kompetenciami. Hlavným zdrojom je publikácia s názvom *Teaching: the Reflective Profession*, v preklade Učiteľ ako reflektívna profesia, ktorý je spojením dvoch publikácií - *Kódex hodnôt a pedagogickej praxe* a *Charty pre vzdelávanie v Severnom Írsku*. Profesionálne kompetencie sú v Severnom Írsku rozdelené do troch hlavných oblastí:

**1. Hodnoty, prax a záväzky učiteľa** - v Severnom Írsku sú v štandardoch učiteľov uvedené podobné **hodnoty**, ako boli v Škótsku, či Walese: dôvera, čestnosť, zaviazanosť, dokonalosť, rešpekt, férovosť, rovnosť, dôstojnosť, integrita, tolerancia. Medzi **záväzky** alebo povinnosti učiteľa patria:

- *povinnosti voči žiakom* - udržiavať vzťahy so žiakmi zverenými do starostlivosti,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

prejavovať rešpekt, podporovať rast a rozvoj žiakov,

- *povinnosti voči kolegom a iným partnerom* - podporovať spoluprácu s kolegami a odbornými zamestnancami školy,
- *povinnosti vyplývajúce z profesie* - udržiavať koncept profesionálnej jednoty preberaním zodpovednosti za vlastný rozvoj ako nevyhnutný prostriedok k profesionálnemu rastu,
- *povinnosti voči komunite* - podporovať vzťahy v rámci školskej komunity, ale aj medzi inými školami, či už na regionálnej alebo národnej úrovni, podporovať rovnosť ako základ dobre fungujúcej spoločnosti.

**2. Vedomosti** - patrí sem znalosť svojho vyučovacieho predmetu, didaktika predmetu a iniciatíva ďalšieho vzdelávania sa, znalosť kurikula a jeho dodržiavanie, kompetencia porozumenia a akceptácie kultúry, z ktorej žiaci pochádzajú, poznanie najfrekvencovanejších porúch v učení, efektívna komunikácia so žiakmi, rodičmi, či kolegami a efektívne využívanie rôznych technológií na vyučovaní a spolupráca s inými školami.

**3. Profesionálne spôsobilosti a ich preukázanie**, kde je začlenené plánovanie, realizácia výučby a hodnotenie. Učiteľ má za úlohu vytvárať bezpečné, interaktívne a súťaživé prostredie s jasnými zadaniami pre jednotlivé aktivity. Učiteľ si vyberá prístupy, ktoré motivujú jeho skupinu žiakov, a to aj integrovaných žiakov ako aj cudzojazyčné deti.

Vo všetkých troch hlavných oblastiach sú ďalej uvedené kompetencie pre absolventa, následne „*early professional*“, čo je ranná prax a napokon pre „*continuing professional*“, čiže učiteľa s dlhoročnou praxou.

V mnohých analyzovaných štandardoch s pribúdajúcimi rokmi praxe sa preukazovanie kompetencií prehľbuje (in Hudobová, 2020).

### 2.2. Osobnosť učiteľa a jeho typológia

Tí, ktorí pripravujú budúcich učiteľov na ich profesiu, si nutne musia klásť otázku: *akou osobnosťou má byť učiteľ*. Rastie význam takých vlastností učiteľa ako je sebaovládanie, sebauvedomie, empatia a sociálne cítenie. Psychika učiteľa, jeho frustračná odolnosť i temperament majú veľký vplyv na atmosféru v triede. Naopak výrazne negatívny vplyv na atmosféru triedy má agresívny učiteľ, ktorý šíri strach vôkol seba, učiteľ hypermotorický – prehnane aktívny a nepokojný, vnútorne napätý ako aj učiteľ úzkostný a bojzlivý, alebo nepripravený, nezúčastnený, málo presvedčivý a nemotivujúci žiakov. Tiež negatívne pôsobí učiteľ, kto-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

rý šprintuje od jedného vyučovacieho cieľa k ďalšiemu, bez zreteľa na výchovné aspekty vyučovania a učiteľ, ktorý si nevie zorganizovať svoju prácu a činnosť žiakov, čo sa prejavuje únavou a preťaženosťou žiakov (Winkel, 1997, Petlák, 2006, in Dytrtová, Krhutová, 2009).

Vlastnosti, ktoré sú charakteristické pre profesijne úspešnú osobnosť učiteľa vymenovali G. Porubská a L. Durdiak (2005), ide o: flexibilitu učiteľa, extroverziu, suverenitu, schopnosť inovácie, samostatnosť, iniciatívu, odolnosť voči stresu, organizačné schopnosti, osobné nadšenie a radosť z práce, spoľahlivosť, empatiu, citlivosť, zmysel pre realitu, dodržiavanie etických štandardov, schopnosť sebareflexie a príjemný zovňajšok. J. Dvořáček (2005) zaraďuje medzi dôležité predpoklady pre výkon profesie učiteľa: vyrovnanosť, emocionálnu zrelosť, zmysel pre spravodlivosť, mravnú vyspelosť, inteligenciu, tvorivosť, trpezlivosť, samostatnosť, verbálne predpoklady a pozitívnu motiváciu (in Dytrtová, Krhutová, 2009).

### 2.2.1. Typológie osobnosti učiteľov

Mnohí autori sa snažili vytvoriť platnú typológiu učiteľa z rôznych hľadísk. Základná typológia osobnosti učiteľa **Ch. Caselmanna** rozlišuje učiteľa podľa toho, či je determinovaný učivom alebo osobnosťou žiaka na: **logotrop** – ktorý sa viac orientuje na obsah, učivo, vedomosti žiakov a **paidotrop**, ktorý sa orientuje hlavne na žiaka, na jeho výchovu a rozvoj (in Dytrtová, Krhutová, 2009).

Na základe uplatňovania didaktických postupov členil Ch. Caselmann učiteľov na tieto typy (Turek, 2014):

- a) **učiteľ logotrop** – *filozoficky orientovaný* – usiluje sa utvárať a prehľbovať svoj svetonázor a chce k tomu viesť a vychovávať aj svojich žiakov,
- b) **učiteľ logotrop** – *odborne vedecky zameraný* – koncentruje sa na svoj vyučovací predmet, snaží sa preň získať aj svojich žiakov. Je dobrý v oblasti vzdelávania, ale už menej v oblasti výchovy,
- c) **učiteľ paidotrop** – *individuálne psychologicky zameraný* – zaujíma sa o jednotlivých žiakov, o ich problémy, usiluje sa ich pochopiť a získať,
- d) **učiteľ paidotrop** – *všeobecne psychologicky zameraný* – stredobodom jeho záujmu nie sú jednotliví žiaci, ale celá skupina.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Podľa pedagogických postupov rozlišuje Ch. Caselmann (1959) ešte tri typy učiteľov (Ďurič – Štefanovič a kol., 1977):

**Vedecko-systematický typ učiteľa** – charakterizuje racionálny a systematický postup na vyučovacej hodine, schopnosť správne vysvetľovať, vyvodzovať jedno z druhého bez nejasností. Lahko mu rozumejú aj slabší žiaci. U žiakov rozvíja logické myslenie. Hrozí mu však tendencia schematizovať výklad, a tak utlmiť to živé, jedinečné v učive. Tento typ charakterizuje najmä vedeckosť vo vlastnom predmete a vyučovacie postupy blízke vedeckým metódam.

**Umelecký typ učiteľa** – pre neho je príznačná intuícia pri prenikaní do učiva a silne vyvinutá predstavivosť, najmä v estetickom smere. Charakterizuje ho názornosť a plastickosť vysvetľovania, a preto máva aj silný výchovný vplyv na žiakov. Orientuje sa najmä na názorné myslenie žiakov, a tak nemusí dostatočne rozvíjať ich abstraktno-logického myslenie.

**Praktický typ učiteľa** – sú preňho príznačné organizačné vlohы, pre ťažko vysvetliteľné učivo má hneď príklad, pomôcky a pod. Rozvíja najmä názorné praktické myslenie žiakov. Hrozí mu však, že sa môže stať povrchným rutinérom.

**W. O. Döring** (1925) vychádzal z typológie E. Sprangera, založenej na životných postojoch a hodnotách a na základe toho určil šesť základných typov osobnosti (Ďurič – Štefanovič a kol., 1977):

**1. Ideový (náboženský) typ učiteľa** – je príliš vážny, uzavretý, bez zmyslu pre humor. Žiakom sa javí ako nudný pedant, nemá dar priblížiť sa žiakom, každý svoj krok posudzuje z hľadiska vyšších princípov. *Citový podtyp* je viac zameraný sociálne, no je príliš mäkký a nevie si udržať disciplínu. *Intelektuálny podtyp* je zameraný viac teoreticky, žiaci si ho vážia pre jeho pevné morálne postoje, ale nemajú ho radi pre jeho suchárstvo.

**2. Estetický typ** – charakterizuje ho prevaha fantázie a citu nad racionálnym (myslením) v konaní, vie sa však vcítiť do žiaka a má potrebu utvárať a formovať žiakovu osobnosť. *Podtyp aktívne tvorivý* utvára žiakov ako umelecké diela, avšak riadi sa pritom vlastnou predstavou individuality. *Podtyp pasívne receptívny* charakterizuje väčší ohľad na žiaka, potreba spolupracovať s ním, zúčastniť sa na jeho duševnom živote, učiteľ sa však vie viac vcítiť do psychiky žiaka a neusiluje sa ho formovať za každú cenu. Žiaci ho majú spravidla radi.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**3. Sociálny typ učiteľa** – je podľa autora ideálnym učiteľom, ak má aj črty pasívne receptívneho typu. Takýto učiteľ je trpezlivý, schopný vciťovať sa do žiakovej psychiky. Jeho základným úsilím je vychovať spoločensky prospešných ľudí. Ak mu chýba fantázia, vyznačuje sa jeho výklad trpezivosťou, žiaci sa nudia, ak mu chýba schopnosť empatie, ťažšie sa k žiakom približi.

**4. Teoretický typ učiteľa** – charakterizuje ho väčší záujem o teoretické poznanie, o vyučovací predmet ako o samotného žiaka. Nevytyčuje si ani cieľ poznať ho a porozumieť mu. Zmysel svojej práce vidí výlučne vo vstúpení poznatkov, bez akejkoľvek snahy o rozvoj žiakovej osobnosti. Ak má tvorivé nadanie (črty estetického typu), môže sa stať dobrým učiteľom. Ak je viac pasívny, podáva žiakom vedomosti viac mechanicky, je k žiakom chladný a vecný. Učiteľ teoretického typu sa žiaci skôr obávajú, ako ho majú radi.

**5. Ekonomický typ učiteľa** – charakterizuje ho úsilie s minimálnym vynaložením síl dosiahnuť u žiakov maximálne výsledky. Je často vynikajúcim metodikom, rád vedie žiakov k samostatnej práci. Je utilitarista – vzdelanie chápe ako osvojenie si prakticky užitočných vedomostí a zručností. Žiaci ho skôr oceňujú, ako majú radi.

**6. Mocenský typ učiteľa** – charakterizuje tendencia presadzovať vlastnú osobnosť, vyniknúť, presadiť svoje názory, než prejavovať kladný vzťah k žiakom. S rozkošou prežíva vedomie vlastnej prevahy, nespravodlivo karhá a trestá a s uspokojením prežíva, ak sa ho žiaci boja. Neváha používať najrozličnejšie zásahy a zákazy, vyhrážky, aby si udržal moc, takže z neho väčšinou mávajú žiaci strach.

**E. Vorwickelova** (1921) typológia učiteľstva rozdeľuje učiteľov na základe toho, či učiteľ venuje pozornosť vzdelávaniu (*vecný typ*) alebo výchove žiakov (*osobný typ*). Rozoznáva tak tieto typy učiteľov (Ďurič – Štefanovič a kol., 1977):

- a) **Striktne vecný typ učiteľa** – máva zbožnú úctu k učebnici, najradšej by ju „presadil“ do hláv žiakov. Býva ctiteľom staticky vstúpaných pojmov a predstáv. Nevedie žiakov k samostatnému mysleniu, ani ho u nich nerozvíja.
- b) **Oduševnene vecný typ učiteľa** – v učebnej látke vidí iba činiteľa formujúceho poznávacie procesy a intelekt žiakov. Často nevidí v žiakoch ľudské individuum, ale iba koreláty svojej logicky usporiadanej učebnej látky. Zle

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

sa pri ňom majú žiaci s tendenciou tvorivého myslenia, pretože sa nemôžu uplatniť.

- c) **Naivne osobný typ učiteľa** – si vo výbere učiva počína podstatne benevolentnejšie. Najsilnejším faktorom je u neho cit. Je nestály v úsudkoch, robí často prehmaty, rozhoduje sa skôr srdcom ako triezvou úvahou. Žiaci ho majú radi, aj ho nenávidia. Je úspešný tam, kde možno pôsobiť citovo (umelecká výchova, vyučovanie literatúry).
- d) **Uvedomene osobný typ učiteľa** – charakterizuje jednota intelektuálneho a vôľového zacielenia. Neotročí kvantite učiva, vždy stojí nad učebnou látkou a zvažuje význam myšlienkových celkov pre výstavbu žiakovej osobnosti. Angažuje sa vo vzdelávacom ako aj vo výchovnom pôsobení. U žiakov býva obľúbený.

Zo starších typológií je tiež známa typológia učiteľov podľa **E. Luku** (1969). E. Luka vychádzal z dvoch kritérií (Ďurič – Štefanovič a kol., 1977):

- a) **ako učiteľ reaguje na pôsobiacie podnety**, na základe toho rozdeľuje učiteľov na dva typy, a to *reflexívny* (uvažujúci) *typ*, vyznačuje sa tým, že medzi pôsobiacie podnety a reakcie na ne vkladá uvažovanie a *naivný* (bezprostredný) *typ*, ktorý reaguje bez uvažovania.
- b) **ako spracúva vonkajšie podnety vo svojej psychike**, na základe tohto kritéria rozoznáva *reprodukčný typ*, ktorý podnety z vonkajšieho prostredia vnútorne nespracúva, iba ich vo svojej činnosti reprodukuje, a na *produktívny typ*, ktorý vonkajšie podnety vnútorne spracúva a tvorivo domýšľa.

Na základe oboch kritérií vytvoril E. Luka štyri typy učiteľov:

**Naivne reprodukčný typ učiteľa** – vyznačuje sa duchapritomnosťou a na nové neočakávané pedagogické situácie reaguje skôr inštinktívne správne. Od žiakov vyžaduje pamäťové vedomosti a nevedie ich k samostatnej tvorivej práci, k utváraniu vlastných názorov.

**Naivne produktívny typ učiteľa** – vyznačuje sa svojrázny a tvorivým spracovaním učebnej látky. Príznačná je preňho istota pedagogického rozhodovania, prirodzenosť, pedagogická duchapritomnosť a celkovo vzhľadom na živé a obsiahne vedomosti dosahuje dobré výsledky v pedagogickej práci.

**Reflexívne reprodukčný typ učiteľa** – charakterizuje ho neistota, rozkolísanosť a nesamostatnosť, o všetkom dlho rozmýšľa a svoje vedomosti nevie tvorivo zužitkovať. Nové, neočakávané situácie mu spôsobujú ťažkosti a sám pokladá výchovnú činnosť za veľmi náročnú. Žiaci ho zväčša nemajú radi.



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**Reflexívne produktívny typ učiteľa** – sa ťažko vie priblížiť k žiakom, jeho pedagogické opatrenia sú často neadekvátne a nespravodlivé. Chýba mu citový zápal a oduševnenie, je uzavretý do seba. Príznačné je však preňho úsilie byť dobrým učiteľom.

Na osobnosť učiteľa sa tiež môžeme pozrieť z hľadiska prevládajúceho temperamentu osobnosti, a tak nám môžu vzniknúť nasledovné jedinečné typy učiteľov (Ďurič – Štefanovič a kol., 1977):

**Učiteľ sangvinik** – má najviac predpokladov pre úspech vo výchovno-vzdelávacej práci: pre rýchle osvojovanie poznatkov, pohotovosť, veselosť, životný optimizmus, výrečnosť. Na druhej strane sa u sangvinika môže rozvinúť prílišná mäkkosť, priateľskosť, neschopnosť udržať si odstup a autoritu. U učiteľa sangvinika sa môže objaviť sklon mať obľúbených žiakov.

**Učiteľ choleric** – má tiež predpoklady osvojiť si kladné vlastnosti, ktoré mu umožnia veľké úspechy vo vyučovacej činnosti: výrečnosť, pracovné zanietenie, jasnosť vyjadrovania, schopnosť nadchnúť žiakov pre svoj predmet. Učители tohto temperamentu vedia mužne a rázne vystupovať, vedia byť aj prísni a majú presvedčivé názory. Temperament cholerickeho učiteľa však skrýva aj rozvoj takých vlastností, ktoré sa prejavujú v oblasti nedostatku pedagogického taktu, panovačnosťou, potláčaním mienky a individuálnosti žiakov. Môže častejšie „vybuchnúť“, čo pôsobí otrasne na nervovú sústavu bojzlivejších žiakov. K cholerickeému temperamentu patria učители, ktorých sa žiaci boja a „trasú sa“ pred ich hodinou. Častá nervozita a náladovosť pôsobí škodlivo a prejavuje sa aj pri skúšaní, sú nedočkaví a vyžadujú rýchlu odpoveď. Pre svoj sklon k afektívnemu správaniu sa môžu dopúšťať aj takých činov, ktoré sú predmetom posmechu, žartov žiakov, čím strácajú autoritu.

**Učiteľ flegmatik** – blahodarne môže pôsobiť na žiakov jeho pokoj a rozvaha, a preto sa v triede utvára optimálne ovzdušie pre duševnú prácu. Sklon k pohodliu môže však viesť k prehliadaniu mnohých chýb a nedostatkov v učení a v správaní žiakov. Škodlivo môže pôsobiť aj jeho nerozhodnosť, šablónovitosť, monotónnosť a jednotvárnosť, ktorá žiakov nudí a ubíja, prípadne málo podnecuje myslenie žiakov a ich tvorivú prácu.

**Učiteľ melancholik** – máva obyčajne cit pre pochopenie a posúdenie rozličného správania žiakov. Napriek tomu sa môže dopúšťať chýb v tom, že je príliš uznanlivý, pri chybách žiakov dlho mlčí, neodvažuje sa k ráznejšiemu opatreniu,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

takže si žiaci všetko dovoľia, v triede je nedostatočná disciplína a keď už potom začne trestať, robí to často búrlivo a s hnevom. Súvisí to aj s jeho rýchlo sa dostavujúcou únavou a vyčerpanosťou, čo sa často prenáša aj na triedu.

**J. Prokop** (2002) zase rozlišuje učiteľov z hľadiska postoja k inováciám a reforme školstva na (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009):

a) **tradicionalistov** – majú negatívny postoj k školskej reforme, reforma narúša ich stereotypy, je to učiteľ horšie adaptabilný. Takýto učiteľ je pohodlný k zavádzaniu inovácií a zmien a z toto hľadiska zotrúva na tradičnom poňatí. K reformným zmenám tak pristupuje veľmi neochotne a zavádza ich pomaly.

b) **chameleónov** – ktorí majú k reforme ambivalentný postoj. Uvedomuje si potrebu zmien, ale je k reformným snahám zdržanlivý a len naoko ich prijíma, pretože sa domnieva, že reforma aj tak nič nové neprinesie.

c) **entuzianistov** – ktorí s nadšením reformu vítajú a akceptujú ju v prípade, ak zmeny zodpovedajú ich predstavám.

Typológia učiteľov G. D. Fenstermachera (2004) je vypracovaná z hľadiska *vyučovacieho štýlu*, a tak autor rozlišuje tieto typy učiteľov:

a) **Učiteľ manažér** – povzbudzuje žiakov k učeniu, manažérsky štýl sa vyznačuje efektivitou, systematickou organizáciou a korektnou spätnou väzbou.

b) **Učiteľ facilitátor** – je zameraný na žiaka, na vnímanie jeho potrieb a záujmov, dôraz kladie na individualizáciu výuky a procesov učenia.

c) **Učiteľ pragmatik** – je zameraný na ciele a dosiahnutie znalostí v spojení s ich aplikáciou. Zdôraznené sú okrem procesov učenia aj výsledky vzdelávania.

Všetky tieto štýly vnímame pozitívne a záleží na učiteľovi, ktorý z nich si zvolí, alebo ktoré prístupy na vyučovaní skombinuje.

Ďalšiu typológiu uvádza autorka **J. Manniová** (2008) v súvislosti so správaním a osobnosťou učiteľa, pričom rozlišuje:

a) **vodcovský typ** učiteľa, ktorý bez problémov organizuje, dáva príkazy a rád ovplyvňuje ľudí aj veci okolo seba,

a) **pomáhajúci typ**, ktorý prejavuje záujem, správa sa priateľsky, inšpiruje k spolupráci a dôveruje ostatným,

b) **chápajúci typ** rád počúva, je empatický, rád spolupracuje, dokáže sa ospravedlniť, pokiaľ urobí chybu, spája a zjednocuje názory. Je trpezlivý, otvorený, dáva slobodu a voľnosť. Tieto tri typy učiteľa majú najlepšie predpoklady na riadenie činnosti,

c) **neistý typ** je taký, ktorý sa ťažšie rozhoduje a v kritických situáciách skôr

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vyčkáva, ako sa veci vyvinú. Často mu chýba cieľavedomosť, schopnosť jasne a jednoznačne sa vyjadrovať, formulovať svoje zámery, vízie a predstavy,

d) **napomínajúci typ** je často zlostný, kritizuje, zakazuje a trestá, voči žiakom aj kolegom vie byť sarkastický a hrubý. Hoci týchto učiteľov a riaditeľov nebýva v školách veľa, dokážu úplne zničiť atmosféru v žiacom kolektíve aj v pedagogickom zbore,

e) **prísny typ** učiteľa sa na školách vyskytuje pomerne často – je úzkostlivý, snaží sa udržať presnosť a disciplínu a pokiaľ sa dostane na vedúcu pozíciu, vyžaduje žiaducu kvalitu aj kvantitu práce, často však celkom nevhodnou, nátlakovou formou.

Niektorí autori sa v rámci typológie osobnosti učiteľa zaoberajú *pedagogickými rolami učiteľa* a ich štruktúrou. **J. Vašutová** (2004) vychádza vo svojej typológii zo zahraničných modelov, ktoré vychádzali z preferencie činnosti učiteľa. Učiteľ ich naplňa svojim spôsobom na „javisku“ školskej triedy. Sú to tieto pestré pedagogické role (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009):

- a) učiteľ ako poskytovateľ poznatkov a skúseností,
- b) poradca a podporovateľ,
- c) projektant a tvorca,
- d) diagnostik a klinik,
- e) reflektívny hodnotiteľ,
- f) triedny a školský manažér,
- g) socializačný a kultivačný vzor.

### 2.2.2. Typológia učiteľov z hľadiska interakčného štýlu učiteľa

Pri vzdelávaní dochádza k vzájomným reakciám medzi učiteľom a žiakom a spôsob, akým reakcia prebieha v jednotlivých interakčných epizódach je možné zachytiť, pozorovať a zaznamenať. Interakciu učiteľa voči žiakom môžeme označiť ako *interakčný štýl učiteľa*.

Odborná literatúra uvádza Flandersovo rozdelenie vyučovacieho štýlu na **direktívny** a **nedirektívny** (Flanders, 1970). Súčasné pôsobenie učiteľa na žiakov by malo smerovať od direktívneho vedenia žiaka k podnecovaniu jeho samostatnosti a zodpovednosti za vzdelávanie – k nedirektívnemu štýlu, ktorý je podmienený profesijnými kvalitami učiteľa, tvorivosťou a jeho empatiou k žiakom (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Na základe klímy na výučbe a spôsobu riadenia výučby a vyučovacích štýlov

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

rooznávame takúto typológiu učiteľov (Turek, 2014):

**Autoritatívny vyučovací štýl** – je štýlom, v ktorom dominuje učiteľ, prevažuje jeho monológ, vyžaduje prísnu disciplínu a má od žiakov odstup, mnohí sa ho boja, ale rešpektujú jeho odbornosť.

**Demokratický vyučovací štýl** – je štýl, pri ktorom učiteľ robí pravidelne seba-reflexiu, pripúšťa diskusiu so žiakmi a snaží sa vytvárať priaznivú sociálnu klímu, používa aktivizačné vyučovacie metódy a žiaci ho majú radi. Zaujíma sa o problémy žiakov, pomáha im a je tolerantný.

**Liberálny vyučovací štýl** – štýl, pri ktorom sa učiteľ snaží plniť si svoje povinnosti, ale keďže je veľmi „mäkký“ a nerozhodný, tak to žiaci zvyknú zneužívať. Neraz sa stáva, že žiaci pri výklade nedávajú pozor, bavia sa, odpisujú pri písomkách, neodovzdávajú načas zadania. Žiaci ho majú radi ale ho nerešpektujú.

**Nevyhradený vyučovací štýl** – je štýlom, ktorý je typický u začínajúcich učiteľov, ktorí sa ešte „hľadajú“ a v závislosti od situácie sú raz autoritatívni, inokedy liberálni či demokratickí.

V literatúre bývajú interakčné štýly učiteľa obvykle definované ako protiklady: štýl autoritatívny – štýl, či demokratický (Gavora, 2005, in Dytrtová, Krhutová, 2009). Autori **T. Wubbels a J. Levy** (1993) identifikovali na základe prevládajúcich interakčných štýlov 8 typov učiteľov (Vašíčková, 2015):

1. **Direktívny typ učiteľa** – prostredie na vyučovanie je dobre štruktúrované a orientované na úlohy. Organizácia vyučovania je efektívna, dodržiava sa začiatok aj koniec hodiny. Diskusiam v triede dominuje učiteľ, ale darí sa mu udržať aj záujem žiakov. Zvyčajne nie je žiakom moc blízky, ale občas vie byť aj priateľský a chápaný. Je vysoko orientovaný na výkon, rád vyvoláva žiakov, ktorí nedávajú pozor.

2. **Autoritatívny typ učiteľa** – prostredie je dobre štruktúrované, príjemné a orientované na úlohy. Pravidlá a postupy sú jasné, študenti nepotrebujú pripomienky. Sú veľmi sústredení a zvyčajne pracujú lepšie ako pri direktívnom type. Autoritatívny učiteľ je nadšený a otvorený potrebám študentov, osobne sa o nich zaujíma. Vo vyučovaní využíva rôzne techniky, hodiny sú dobre naplánované a jednotlivé aktivity logicky usporiadané. Študenti ho označujú ako dobrého učiteľa.

3. **Tolerantno-autoritatívny typ učiteľa** – udržuje štruktúru hodiny, ktorá podporuje zodpovednosť a slobodu študentov. Využíva veľa metód, na ktoré žiaci dobre reagujú, práca ich baví, zapájajú sa, často využíva formu práce v malých skupinkách. Prostredie v triede je podobné ako pri autoritatívnom type, ale tole-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

rantno-autoritatívny učiteľ nadväzuje so žiakmi bližšie vzťahy. Učiteľ aj žiaci sa často smejú a nie je potrebné vynucovať si pravidlá. Menšie rušenia si učiteľ nevšima, radšej sa sústreďí na hodinu.

4. **Tolerantný typ učiteľa** – atmosféra v triede je prívetivá a podporujúca, študenti sú spokojní, majú viac slobody ako pri predchádzajúcich typoch, ako aj reálnu šancu ovplyvniť kurikulum a inštrukcie. Žiaci oceňujú osobný záujem učiteľa a jeho schopnosť zladit' učebnú látku s ich štýlmi učenia, často pracujú svojím tempom a niekedy sa môže zdať pracovná atmosféra mierne chaotická. V USA je tolerantný typ učiteľa vnímaný ako dezorganizovaný, že nemá dobre pripravené hodiny, nie sú pre žiakov stimulujúce. Často začína hodinu vysvetľovaním učiva a potom žiaci pracujú samostatne.

5. **Neisto-tolerantný typ učiteľa** – je veľmi kooperatívny, ale vedenie triedy je slabé. Hodiny sú málo štruktúrované a obsah na seba nenadväzuje. K daniu v triede je ľahostajný, toleruje nepokoj, je zaujatý hodinou a ochotne opakovane vysvetľuje učivo študentom, ktorí ho však nepočúvajú, lebo nie sú orientovaní na úlohu. Pravidlá sú nejasné, žiaci nevedia, čo môžu očakávať. Očakávania učiteľa týkajúce sa výkonu žiakov sú minimálne, výsledkom je neproduktívna rovnováha, v ktorej si každý ide svojou cestou.

6. **Neisto-agresívny typ učiteľa** – jeho triedy sú charakteristické agresívnym druhom neporiadku, učiteľ i žiaci sa k sebe správajú ako oponenti a trávajú väčšinu času eskalovaním konfliktu. Študenti sa chopia každej príležitosti rušiť vyučovanie a nepretržite provokujú učiteľa vyskakovaním, smiechom alebo vykrikovaním, na čo reaguje učiteľ panicky, čím sa ešte zvyšuje nedisciplinovanosť žiakov. Učiteľovo správanie je nevyrovnané a nepredvídateľné, zúfalo sa snaží udržať disciplínu a nezostáva mu dostatok času ani energie na samotné vyučovanie.

7. **Represívny typ učiteľa** – je prototypom rigidity, má prehnane reakcie aj na drobné priestupky, býva sarkastický a dáva horšie známky. Hodiny sú štruktúrované, ale nie veľmi dobre organizované, študentom sa pri práci nedostáva pomoci od učiteľa, akákoľvek iniciatíva je potláčaná. Atmosféra je prísne strážená, nepríjemná, plná strachu, žiaci sa nezapájajú, dodržia pravidlá, lebo sa boja výbuchov zlosti učiteľa, ktorý im pripadá nedotklivý a nešťastný.

8. **Učiteľ „pracant“** – sa nachádza niekde medzi neisto-tolerantným a neisto-agresívnym typom, má s nimi spoločnú sústavnú snahu o presadenie svojej autority, v ktorej býva úspešný, ale za cenu vynaloženia priveľkého množstva energie. Nemá k žiakom priveľmi blízko, keďže ho plne vyčerpáva udržanie disciplíny, drží sa zaužívaných postupov, v ktorých prevláda jednosmerný tok informácií od neho

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

k žiakom, novým metódam, ktoré viac zapájajú žiakov, sa radšej vyhýba.

**P. Gavora, J. Mareš a P. D. Brok** (2003) popísali interačný štýl učiteľa na základe modelu T. Wubbelsa. Dotazník QTI - *Questionnaire on Teacher Interaction*, diagnostikuje osem premenných. Dotazník je inšpirovaný Learyho typológiou osobnosti, ktorá je aplikovaná na osobnosť učiteľa. Jeho autormi sú holandskí výskumníci (Wubbels et al.), v našich podmienkach prešiel tento dotazník procesom štandardizácie (Gavora et al., 2003). T. Leary poukázal na to, že v sociálnom správaní ľudí identifikujeme tieto interpersonálne prejavy: priateľstvo versus nepriateľstvo a agresivitu medzi ľuďmi (ústretový-odmietavý), tendenciu dominovať versus podrobovať sa (dominantný-submisívny). Podľa toho môžeme rozlíšiť týchto učiteľov (Dytrtová, Krhutová, 2009):

1. Učiteľ **organizátor** – jasne vysvetľuje učivo, vie o všetkom, čo sa v triede deje, veľa žiakov naučí, udržiava pozornosť žiakov.

2. Učiteľ **pomáhajúci** – ak žiaci niečomu nerozumejú, pomôže im, vytvára v triede príjemnú atmosféru, je priateľský, žiaci mu dôverujú.

3. Učiteľ **chápujúci** – dokáže pochopiť nedostatky a chyby žiakov, je trpezlivý, so žiakmi často diskutuje, je tolerantný, dokáže žiakov vypočuť.

4. Učiteľ **vedie k zodpovednosti** – dáva žiakom možnosť podieľať sa na jeho rozhodnutiach, žiaci môžu rozhodovať o veciach, ktoré sa týkajú triedy, je veľkorysý, prijíma ospravedlnenie, pokiaľ žiak uvedie rozumné dôvody.

5. Učiteľ **neistý** – je váhavý, napr. maskuje, keď niečo nevie, býva zmätený, často si nevie dať rady, je plachý, je ľahké vyvieť ho z miery.

6. Učiteľ **nespokojný** – vyhráža sa, že žiakov potrestá, je podozrievavý, myslí si o žiakoch, že nič nevedia, žiaci sa mu nemôžu ničím zavďačiť.

7. Učiteľ **karhajúci** – má pichlavé poznámky, je ľahké ho rozčúliť, je netrzeplivý, máva zlú náladu, správa sa povýšenecky.

8. Učiteľ **prísny** – vyžaduje od žiakov stopercentnú pozornosť a poslušnosť, prísne trestá opisovanie, je náročný, tvrdo známkuje.

Výroky, ktorú sú v dotazníku QTI ponúknuté žiakovi, charakterizujú rôzne vyučovacie štýly učiteľov. Výsledky výskumu ukázali, že každý učiteľ spravidla naplní dve dimenzie.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 2.3. Akí sú učitelia

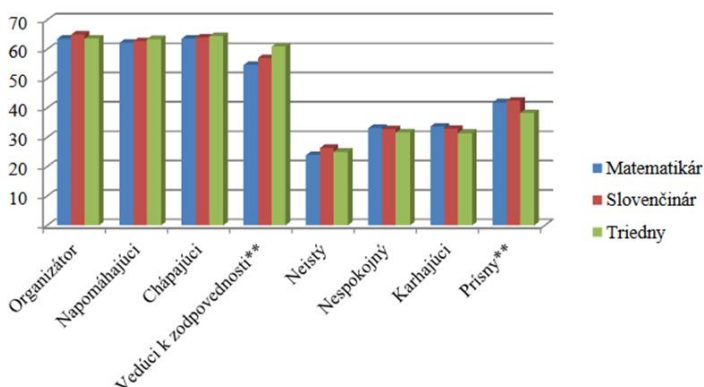
Výsledkom *deskriptívneho prístupu* k osobnosti učiteľa je zvyčajne model kompetencií, ktorý je odrazom profesijných čŕt dobrého učiteľa, ktoré boli získané na základe empirických dát (Janík, 2005).

Interakčný štýl sa vytvára postupne a na jeho formovaní majú významný vplyv samotní žiaci, ktorí skúšajú rôzne typy správania, pričom je len otázkou času, keď sa interakčný štýl učiteľa po čase ustáli (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Údaje o *interakčnom štýle učiteľov* gymnázií z roku 2012 (matematika a slovenský jazyk), ukázali, že najčastejším typom osobnosti podľa Learyho typológie bol učiteľ: pomáhajúci 3,33; chápaní 3,30; vedie k zodpovednosti 2,97; neistý 0,80; nespokojný 0,97; karhajúci 0,92; prísny 1,60 (Dupkalová, 2012).

Z novšieho výskumu S. Vašíčkovej (2015) vyplýva, že žiaci na gymnáziách hodnotili svojich učiteľov ako viac napomáhajúcich a vedúcich k zodpovednosti a menej neistých a karhajúcich ako žiaci na základných školách. Vzorku tvorilo 3969 žiakov gymnázií a 2770 žiakov základných škôl zo všetkých krajov.

Správa z merania interakčného štýlu učiteľa



**Graf 1: Porovnanie výsledkov interakčného štýlu učiteľov matematiky, slovenského jazyka a literatúry a triednych učiteľov (zdroj: Vašíčková, 2015)**

Z grafu č. 1 vidíme, že najčastejším typom učiteľa je aj v tomto výskume organizátor, chápaní, napomáhajúci a vedúci k zodpovednosti. Negatívne typy osobností ako prísny, karhajúci, nespokojný a neistý učiteľ sa na gymnáziách

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

a základných školách objavuje menej výrazne, neistý typ úplne najmenej. Výskum S. Vašíčkovej (2015) tiež ukázal, že pre zlepšenie vzťahov so svojimi učiteľmi by žiaci odporúčali väčší záujem učiteľov o triedu, viac komunikácie, diskusie o problémoch, vzájomné porozumenie, dôveru, empatiu, toleranciu. Pomohlo by, keby boli učitelia zhovievavejší, aby sa k žiakom správali ako k ľuďom, bez povyšovania, chápali, že nie všetci žiaci sú nadaní na matematiku, nesúdili by knihu podľa obalu, nekritizovali snahu, ale mali spravodlivý prístup a plnili sľuby. Tiež by pomohla lepšia nálada na hodinách, úsmev, optimizmus, pozitívny prístup, zmysel pre humor, neprenašať osobné problémy, ale zapojiť do učenia príbehy zo života a humorné príhody. Ďalej žiaci a študenti požadovali viac trpezlivosti, pokoja, menej kriku a nervozity, viac času pre žiaka a individuálny prístup, menej štipľavých poznámok, ale prísnejšie tresty voči podvádžaniu, zbavenie sa tých žiakov, ktorí vyrušujú. Žiadajú tiež dávať menej úloh a písomky písať až vtedy, keď všetci žiaci porozumejú prebranému učivu (Vašíčková, 2015).

### 2.4. Požiadavky na profesiu učiteľa a jeho osobnosť

#### 2.4.1. Pedagogické znalosti a ostatné zručnosti

Aký by mal byť učiteľ z hľadiska vedomostí a znalostí, resp. aké sú cieľové štandardy pre povolanie učiteľa? Š. Švec (2015a, s. 438-440) uvádza 13 štandardov kvalifikovanej praxe predmetového učiteľa, ktoré vypracovala Národná rada USA pre profesionálne učiteľstvo:

1. **Znalosť školákov** – kvalifikovaní učitelia prejavujú ľudsky citlivý prístup ku školákovi a snažia sa o to, aby každý žiak bez ohľadu na ich danosti uspel v škole.
2. **Znalosť predmetného učiva** – kvalifikovaní učitelia majú ovládať a chápať obsah a princípy výučby predmetného kurzu.
3. **Spôsobilosť porozumieť a uplatňovať náležité vyučovacie praktiky** – kvalifikovaní učitelia majú dôkladne chápať teoretické a praktické fundamenty vzdelávania.
4. **Spôsobilosť zapájať školákov do učenia** – vlastným nadšením kvalifikovaní učitelia inšpirujú školákov k naučeniu sa predmetových poznatkov.
5. **Spôsobilosť nastavovať vysoké očakávania od školákov** – kvalifikovaní učitelia udržiavajú podnecujúce prostredie, ktoré povzbudzuje školákovú účasť, objavovanie a ktoré podporuje všetkých školákov k najvyšším výko-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

nom.

6. **Spôsobilosť utvárať priaznivé učebné prostredie školákovi** – učitelia navodzujú bezpečné prostredie a usporiadanú školskú klímu, ktorá vedie k zaisteniu maximálneho naučenia sa u všetkých školákov.
7. **Spôsobilosť robiť optimálne rozhodnutia o cieľovom programe /kurikule kurzu** – kvalifikovaní učitelia so znalosťou veci vyberajú učivo a plánujú vyučovacie jednotky.
8. **Spôsobilosť uplatňovať diagnostické hodnotenia školákov** – kvalifikovaní učitelia projektujú diagnostické stratégie primerané veku školákov a používajú diagnostické výsledky na zabezpečenie spätnej väzby k školákovi, na úpravu cieľov, prostriedkov a podmienok vyučovania.
9. **Spravodlivosť, férovosť a ohľad na osobnú rozmanitosť (pred)školákov** – kvalifikovaní učitelia podporujú správanie vhodné v rozmanitej spoločnosti.
10. **Spôsobilosť používať reflektívne praktiky a starostlivosť o vlastný odborný rast** – kvalifikovaní učitelia stimulujú osobné zrenie, prispievajú k znalostiam predmetného obsahu a neustále si zvyšujú svoju profesionalitu.
11. **Spôsobilosť presadzovať pohybovo aktívny štýl života** – kvalifikovaní učitelia propagujú účelné denné aktivity pre všetkých školákov, ktoré ich podporujú v poznávacích, prosociálnych a pohybových aktivitách.
12. **Spôsobilosť kooperovať s kolegami** – kvalifikovaní učitelia nepracujú v izolácii, ale fungujú ako členovia veľkej učiacej sa obce, prispievajú k pozdvihnutiu vyučovacích programov a k zlepšeniu svojho odboru.
13. **Spôsobilosť udržiavať partnerské vzťahy s rodinou a miestnou komunitou** – kvalifikovaní učitelia poskytujú príležitosť na zapojenie rodiny a širšieho spoločenstva do programu školy.

V medzinárodnej encyklopédii didaktiky a učiteľského vzdelávania (Anderson a Ching, 1988) sa zdôrazňuje Gideonsov návrh 10-tich cieľov edukácie učiteľov (Gideons, 1982, in Švec, 2015a, s. 439-440):

### Socioafektívna oblasť

- porozumenie procesov sociálnej interakcie a komunikácie v malých skupinách,
- osvojenie si profesijných zodpovedností a povinností,
- chápanie a uplatňovanie profesijných vzťahov s rodičmi a ich komunitou, sebavedomie učiteľa.

### Kognitívno-intelektuálna oblasť

- schopnosť uplatniť rozdielne vyučovacie prístupy,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- znalosť programových modelov vzdelávania a teórií obsahu vzdelávania,
- pripravenosť pre skúmanie špecifických individuálnych potrieb školákov a pre projektovanie ich výučby (vrátane spôsobilosti diagnostikovať, plánovať a vyhodnocovať výsledky výučby),
- znalosť závislosti medzi odlišnými charakteristikami školákov a vyučovacími stratégiami,
- schopnosť konzultovať s inými odborníkmi,
- spôsobilosť viesť školskú triedu a riadiť správanie školákov,
- porozumenie funkcií svojej sociálnej roly a pochopenie inštitucionálnej organizácie školy a jej správy.

Za významný predpoklad profesionalizácie učiteľstva sú považované **profesijné znalosti** ako teoretický základ vyučovania. Pre učiteľov a pre napĺňovanie jeho profesijnej identity sú dôležité znalosti obsahu vyučovaného predmetu a znalosti pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárnych dokumentov, školského systému, znalosti sociokutúrneho kontextu. T. Janík (2007) roztriedil znalosti učiteľa na (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- **znalosti všeobecnej didaktiky** – všeobecné metódy vyučovania, štruktúra vyučovania a riadenie práce žiakov,
- **znalosti kurikula** – týkajú sa kurikulárnych teórií a školského kurikula,
- **znalosti kontextu** – historické, kultúrne, filozofické základy vzdelania, znalosť podmienok vzdelávania v štáte, regióne,
- **znalosti o seba samom** – sebaopoznanie, vzhľad do vlastných dispozícií, hodnôt, silných a slabých stránok svojej osobnosti.

### • Pedagogické zručnosti

Pedagogické zručnosti znamenajú ciele činnosti učiteľa zamerané na riešenie pedagogických situácií. Patria sem plánovacie zručnosti, realizačné a riadiace, schopnosti prispievať k udržaniu priaznivej klímy, zručnosti formatívne, nevyhnutné na udržanie disciplíny žiakov a riešenie výchovných situácií a diagnostické a autodiagnostické zručnosti, nevyhnutné pre vlastnú prácu učiteľa (Kyriacou, 1996).

Pedagogické zručnosti môžeme rozdeliť do týchto skupín (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- a) zručnosti, ktoré sa týkajú **plánovania a prípravy vyučovacej jednotky** – zručnosť formulovania výchovno-vzdelávacieho cieľa, voľby cieľových výstupov (čo sa majú žiaci naučiť počas hodiny), voľby vyučovacích prostriedkov, zručnosť

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

prípravy a rozplánovania štruktúry vyučovacej jednotky, zručnosti didaktickej transformácie obsahu do učiva),

b) zručnosti, ktoré sa týkajú **organizácie a realizácie vyučovania** – zručnosť motivácie a aktivizácie žiakov, udržania pozornosti a disciplíny žiakov, zručnosť vytvorenia priaznivej atmosféry v triede, zručnosti pedagogickej komunikácie,

c) zručnosti, ktoré sa týkajú **diagnózy a hodnotenia výkonu žiakov** – zručnosť kontroly a diagnózy práce žiakov a výsledkov ich učenia, zručnosť kladenia otázok, tvorby testov, rôznych spôsobov hodnotenia),

d) zručnosti, ktoré sa týkajú **sebahodnotenia učiteľa** – zručnosť sebareflexie, prijať stanovisko pozorovateľa a využiť ho ako spätnú väzbu, zručnosti hľadať riešenie súčasného stavu).

Pedagogické zručnosti je možné získať v konkrétnych pedagogických situáciách, ktoré učiteľ opakovane prežíva a nacvičuje. Samotný nácvik bez osvojeného teoretického vzdelania a základu nie je možný. Budúci učiteľ musí získať široký vedomostný základ odborný a didaktický, pedagogicko-psychologický a biologiccko-sociálny (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### • Tvorivý učiteľ a rozvoj tvorivosti žiakov

Pre rozvoj tvorivosti žiakov je potrebné, aby sami učitelia mali vlastnosti charakteristické pre tvorivé osobnosti, aby boli tvorivými. Prihliadať na tieto vlastnosti by sa podľa I. Tureka (2014) malo už pri výbere adeptov na učiteľské povolanie. Rozvíjať tieto vlastnosti je možné pomocou rôznych kreatívnych programov.

J. Zelina a M. Zelinová (1990) zhrnuli základné znaky štýlu práce medzi učiteľmi podporujúcimi a nepodporujúcimi tvorivosť žiakov (in Turek, 2014, s. 141):

#### **Učiteľ podporujúci tvorivosť žiakov/ nepodporujúci tvorivosť žiakov:**

- podporuje aktivitu žiaka, jeho zodpovednosť, skúma jeho motiváciu / predpokladá, čo žiak potrebuje a čo ho motivuje,
- očakáva, že žiak sa naučí experimentovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy / očakáva, že sa žiak naučí memorovať a odpovedať na otázky,
- sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými riešeniami / sústreďuje sa na úlohy z učebnice a problémy s jedným správnym riešením,
- vystupuje ako poradca a organizátor / vystupuje ako neomylný expert, autorita,
- preferuje učivo založené na potrebách a záujmoch žiakov / preferuje učivo založené na potrebách imaginárneho „vševěda“,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- vyžaduje od žiakov, aby hodnotili svoj pokrok v činnosti a v učení / učiteľ sám posudzuje výkony žiakov a všetko, čo sa deje,
- sústreďuje sa na pomoc žiakom, na spoluprácu pri riešení, objavovaní / sústreďuje sa na skúšanie, disciplínu, poriadok, známky, ovládanie predpísaného učiva,
- preferuje otvorenú spoluprácu / preferuje jednosmernú komunikáciu učiteľ – žiak,
- podporuje myslenie, nápady, kritiku, aby žiaci samotní robili rozhodnutia / sám rozhoduje, nepodporuje kritiku ani nápady žiakov,
- podporuje neformálne vzťahy, spontánnosť / kladie dôraz na formálne vzťahy a kontrolu,
- vytvára atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu / vytvára atmosféru nedôvery, vystupuje ako autorita.

### • Sebareflexia učiteľa

Sebareflexia je proces, počas ktorého získava učiteľ cielene a systematicky spätnú väzbu, ktorú mu poskytuje napr. riaditeľ, kolegovia, komunikácia so žiakmi (Nezvalová, 1994). Výsledkom procesu sebareflexie je zámer učiteľa, ktorým by chcel svoje pedagogické pôsobenie skvalitniť, alebo inovovať. Podľa E. Petláka (2004) pomáha sebareflexia uvedomiť si svoje správanie, myslenie, názory a postoje a pomáha mu optimalizovať výchovno-vzdelávací proces. Sebareflexia prebieha v niekoľkých fázach (Dytrtová, Krhutová, 2009):

1. **Podnet k sebareflexii** – naštartovanie procesu sebareflexie na základe záujmu učiteľa o svoju pedagogickú činnosť,
2. **Fáza posudzovania** – učiteľ posudzuje svoju činnosť,
3. **Fáza vnútorného dialógu a hľadania odpovedí** – napr. na otázky: Prečo boli žiaci pasívni, netvoriví, čo bolo príčinou oného javu alebo výsledku,
4. **Fáza projektovania ďalších postupov a syntéza záverov** – vytvorenie plánu budúcej pedagogickej činnosti na základe výsledkov sebareflexie.

Učitelia s kratšou dĺžkou praxe častejšie venujú pozornosť hodnoteniu svojej práce a sebareflexii. Naopak skúsení učitelia si už počas svojej kariéry osvojili určitý algoritmus riešenia problémov, a tak nemajú dôvod ku kritickej analýze svojho konania (Dytrtová, Krhutová, 2009).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

M. Hupková (2006) charakterizuje učiteľa, ktorý pracuje so sebareflexiou a učiteľa, ktorý pracuje nereflektívnym spôsobom. Učiteľ, ktorý *využíva sebareflexiu* (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- orientuje sa na žiakov a venuje pozornosť ich potrebám,
- plánuje výchovno-vzdelávací proces,
- vystupuje ako facilitátor,
- má potrebu spätnej väzby,
- uplatňuje strategické myslenie,
- jeho zovšeobecnené závery vychádzajú z dôkladného poznania seba samého, žiakov i situácie,
- má potrebu ďalšieho vzdelávania a profesijného zdokonaľovania sa.

Učiteľ, ktorý *nevyužíva sebareflexiu* (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- sa orientuje na seba alebo na učivo,
- jeho perspektívy sú krátke alebo žiadne,
- spolieha sa na osobné skúsenosti,
- preferuje vzdelávanie a učenie pokusom a omylom,
- poskytuje informácie,
- závery a zovšeobecnenia robí unáhlene bez skúmania príčin daných javov,
- podlieha predsudkom, v jeho práci prevláda dogmaticnosť a rutina,
- nemá potrebu ďalšieho vzdelávania.

Ochota učiteľa k sebareflexii pri riešení výchovných situácií je podmienená jeho profesionalitou ako aj jeho charakterovými vlastnosťami – ako je ústretovosť, tolerancia a empatia. Prvé skúsenosti so sebareflexiou majú študenti po prvých monitorovaných pedagogických pokusoch, tiež na seminároch z didaktiky, pri mikrovýstupoch a najmä počas súvislej pedagogickej praxe. Reflexiu podporuje a umožňuje aj využitie videozáznamov, zostavovanie portfólií, hospitácie a ich rozbor, supervízia a pod.

### 2.4.2. Zložky učiteľskej profesie

Odborná verejnosť hľadá účinný nástroj hodnotenia práce učiteľa. J. Vašutová (2004) navrhuje posudzovanie týchto **zložiek učiteľskej profesie** (Dytrtová, Krhutová, 2009):

1. **Intencia** (zámer) – zahŕňa znalosti učiteľa aprobačného predmetu, zručnosti transformácie poznatkov príslušných vedných alebo umeleckých odborov do

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vzdelávacích obsahov vyučovacích predmetov, zručnosť vytvárať školský vzdelávací program.

2. **Interakcia** (realizácia zámeru) – zahŕňa didaktické vedomosti ako aj z oblasti sociálnej a psychologickkej teórie vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov a formovania ich osobnosti. Patria sem vedomosti a zručnosti diagnózy a hodnotenia výkonu žiakov a ovládania prostriedkov pedagogickej komunikácie.

3. **Improvizácia** (reakcia na zmeny) – zahŕňa zručnosti vytvárania priaznivej atmosféry v triede, zručnosti reflexie vzdelávacích potrieb, motívov žiakov k učeniu, znalosť vplyvu mimoškolského prostredia, vrstovníkov na postoje a správanie žiakov.

4. **Intervencia** (pedagogický zásah) – zručnosť riešiť výchovné situácie a problémy, ovládať prostriedky udržania disciplíny v triede, zručnosť rozpoznať sociálno-patologické javy a znalosť nápravy takýchto javov (napr. šikanovanie), zručnosť vedenia žiakov na základe využitia pedagogickej diagnostiky, vedenia žiakov talentovaných a žiakov s individuálnymi vzdelávacími potrebami.

Uvedené komponenty môžu slúžiť na hodnotenie profesijného výkonu učiteľa a k jeho vlastnému sebahodnoteniu. Univerzitná príprava učiteľov sa podľa R. Dyrtrtovej a M. Krhutovej (2009) zaoberá predovšetkým oblasťou intencie a interakcie. Čiže na univerzitách sa budúci absolventi vzdelávajú v oblasti aprobačných disciplín, získavajú znalosti z didaktiky, pedagogicko-psychologické znalosti, ktoré sú potrebné pre vzdelávanie a formovanie osobnosti žiaka, jazykové znalosti. S oblasťou improvizácie a intervencie sa môže učiteľ stretnúť iba pri vlastnom pôsobení v praxi na škole. Improvizáciu a intervenciu je možné nacvičovať pri riešení tzv. modelových pedagogických situácií alebo v rámci pedagogickej praxe na cvičnej škole, kde sa už študent stretne s reálnymi situáciami.

### 2.4.3. Dobrý a kvalitný učiteľ

Kvalita a efektivita učiteľa znamená hodnotu, akosť a účinnosť v súvislosti s prácou učiteľa. Efektivita učiteľa podľa E. Petláka (2000) znamená, v čo najkratšom čase, s najmenšou námahou učiteľa a žiakov dosiahnuť čo najlepšie výchovno-vzdelávacie výsledky (Ištván, 2011, in Kubinová, 2015c).

Kvalita učiteľa sa v minulosti vzťahovala najmä k jeho morálnemu charakteru, pretože bol vnímaný ako vzor správania pre žiakov. Vplyvom psychoanalytickej školy sa kvalita učiteľa dávala do súvislosti s jeho osobnostnými črtami (napr. entuziazmus, zvedavosť, empatia). Iný pohľad spájal kvalitu učiteľa s jeho schop-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

nosťou pracovať s obsahom učiva, pričom dôležitým kritériom boli žiacke výsledky. Súčasné poňatie zdôrazňuje učiteľovu schopnosť zapájať všetkých žiakov do zmysluplných aktivít a okrem vedomostnej zložky rozvíjať aj kľúčové kompetencie žiakov. J. Stronge (2007) člení charakteristiku efektívneho učiteľa do týchto kategórií (Kubinová, 2015c):

1. **Učiteľ ako osobnosť** – rozumie prežívaniu žiakov, jasne a zrozumiteľne komunikuje, priznáva vlastné chyby, má zmysel pre humor, dbá o svoj vzťah, rešpektuje individualitu žiaka, vie udržať pozitívny dialóg so žiakmi aj mimo triedu.
2. **Manažment a organizácia triedy** – podporuje interakciu vhodným usporiadaním priestoru a nábytku v triede, používa vhodné didaktické pomôcky, umelecké práce žiakov dáva na nástenku, udržiava disciplínu v triede s úctou a so zachovaním dôstojnosti, zverejňuje pravidlá a očakávania, dáva jasnú spätnú väzbu žiakom.
3. **Príprava na vyučovanie** – pripravuje sa na každú hodinu, zahŕňa do prípravy rôznorodé metódy a postupy aj s ohľadom na žiakov so špeciálnymi potrebami.
4. **Priebeh vyučovania** – pracuje s otázkami žiakov, využíva postupy, ktoré maximalizujú využitý čas (žiaci majú rozdelené úlohy spojené s prinesením pomôcok, zotieraním tabule atď.), zapája žiakov do rôznorodých aktivít, podporuje vnútornú motiváciu žiakov, uprednostňuje prístup zameraný na dieťa.
5. **Hodnotenie práce žiakov** – dáva zrozumiteľnú spätnú väzbu žiakom a rodičom i kritériá hodnotenia, pomáha žiakom pri rozvíjaní sebahodnotenia žiakov.
6. **Profesionalita a jej rozvoj** – prispieva k pozitívnej klíme triedy a školy, komunikuje s rodičmi i širšou verejnosťou, reflektuje svoj vlastný profesionálny vývin a skvalitňuje vzdelávací program.

Americký pedagóg T. Whitaker (2009, in Ištvan, 2011) uvádza tieto podstatné znaky efektívneho učiteľa. **Dobří učitelia** (Kubinová, 2015c):

- nikdy nezabúdajú, že sú to ľudia a nie vzdelávacie programy, ktoré vypovedajú o kvalite v škole; kľúčová je tu osoba učiteľa,
- formulujú na začiatku školského roka jasné očakávania, ktorých sa držia,
- ak sa správa žiaka nevhodne, učitelia sa majú postarať o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka neopakovalo,
- kladú vysoké nároky na žiakov, no ešte vyššie na seba samých; vedia, kto je premennou vo vyučovaní: oni sami, preto sa snažia neustále sa zlepšo-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- vať,
- vytvárajú v triedach a v škole pozitívnu atmosféru a poznajú moc pochvaly, filtrujú všetko negatívne a nepodstatné a k veciam pristupujú s pozitívnym myslením,
  - zbytočne neriešia malichernosti, menšie priestupky žiakov dokážu ignorovať a na nevhodné správanie reagujú tak, aby situácia neeskalovala; neefektívny učiteľ má často iný cieľ: pomstu, efektívni učitelia chcú nežiaducemu správaniu predísť – neefektívni učitelia chcú žiaka po nevhodnom prejave potrestať,
  - majú stanovený plán – cieľ a keď niečo nevyjde, premýšľajú, čo mohli robiť inak; opierajú sa aj o názor a postoj najúspešnejších kolegov a žiakov,
  - zaujímajú sa o názory žiakov a ich rozhodnutia; humanistický prístup predpokladá vzťah a rovnocenný dialóg medzi učiteľmi a žiakmi,
  - neprípisujú testom nadbytočný význam, koncentrujú sa na samotnú úlohu: učenie sa žiakov,
  - ležia im na srdci ich žiaci, vedia, že správanie žiakov je spojené s ich prežívaním a emóciami; sú schopní zaobchádzať s vlastnou emocionalitou i emocionalitou žiakov.

I. Ištvan (2011) zdôrazňuje skutočnosť, že každý učiteľ by mohol byť výborným – úspešným študentom počas svojho štúdia. To však nie je zárukou jeho úspešnosti, pretože rozdiel medzi dobrými (efektívnymi) a menej úspešnými učiteľmi nie je len v ich vedomostiach, ale hlavne v ich konaní a správani. Ak sa učiteľ chce stále zlepšovať a ďalej sa rozvíjať, je potrebné, aby sa učil od tých najlepších kolegov – učiteľov.

### 2.5. Príprava učiteľa na povolanie

Utváranie profesijnej identity prebieha postupne. Napĺňanie koncepcie učiteľa ako reflektujúceho praktika sa deje vedome (explicitne), ale aj nevedome (implicitne) (Dytrtová, Krhutová, 2009). Na začiatku štúdia učiteľstva sú budúci učitelia v etape tzv. *štartovacej identity*. Sú vedení k poznávaniu svojej profesionálnej motivácie, pričom na základe primárnych predstáv o učiteľskej profesii, ktoré si vytvorili z ich bývalej pozície žiakov, je vytvorená prekonceptia poňatia výučby.

Druhá etapa začína po stretnutí študenta s teóriou pedagogiky, etiky, a to utváraním tzv. *raného poňatia výučby*. V tejto etape sú vedení študenti učiteľstva k identifikácii svojich prekonceptí a k následnému konštruovaniu *individuálneho*



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

*poňatia výučby.*

V tretej etape dochádza k formovaniu *uvedomovanej koncepcie poňatia výučby* na základe vlastných skúseností, ktoré študent získa reflexiou svojich vyučovacích pokusov (Spilková, 2004).

Je možné predpokladať, že poňatie výučby je stále modifikované aj po absolútoriu pregraduálnej prípravy. Najmä na základe ďalších pedagogických skúseností učiteľa vďaka sebareflexii svojej pedagogickej činnosti. K zmenám profesionálnej identity dochádza na základe vnútornej nespokojnosti učiteľa s vlastným poňatím výučby, a tak sa odhodlá k určitej zmene (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### 2.5.1. Vývin vysokoškolskej prípravy učiteľov na Slovensku

Problematikou prípravy učiteľov a problémami začínajúcich učiteľov sa zaoberá rad autorov u nás aj v zahraničí, zvlášť príprave učiteľov je už druhé desaťročie venovaná zvýšená pozornosť. Zaznamenávaným trendom je profesionalizácia učiteľského povolania. Tento cieľ je deklarovaný v rade medzinárodných i národných dokumentov (Dytrtová, Krhutová, 2009).

V minulosti - v otrokárskej a ani vo feudálnej spoločnosti sa nestretávame so zvláštnou inštitucionálnou prípravou na učiteľské povolanie. Špeciálna príprava pre učiteľov elementárnych škôl sa začala požadovať od 18. storočia. Za začiatky sa považujú kurzy pre prípravu učiteľov, tzv. preparandiá, ktoré sa zriaďovali na „normáľkach“. Prvá učiteľská preparandia na Slovensku a celom Uhorsku vznikla v roku 1819 v Spišskej Kapitule. V druhej polovici 19. storočia pribudli ďalšie preparandie, a to v Banskej Bystrici, Trnave a Košiciach (Baďuríková a kol., 2001).

Po vydaní školského zákona č. 38/1868 sa príprava učiteľov kodifikovala v trojročných učiteľských ústavoch. Štátne učiteľské ústavy sa zriadili v Lučenci (1869), Leviciach (1870), Modre (1870) a v ďalších mestách. Prax však ukázala, že tri roky nestačili na dôkladnú prípravu učiteľov, a preto sa v roku 1881 predĺžilo vzdelávanie učiteľov na štyri roky. Zmena v postavení učiteľských ústavov nastala v tom, že po roku 1918 sa z kategórie národných škôl preradili do kategórií stredných škôl a štúdium končilo maturitnou skúškou (Baďuríková a kol., 2001).

Zmeny nastali podľa zákona č. 288/1940, kedy sa od 1.9.1940 štvorročné učiteľské ústavy pretvorili na päťročné učiteľské akadémie, ktoré trvali v rokoch 1941 až 1945. Učiteľské ústavy zanikli v 50. rokoch. V roku 1945 opäť vystúpila do popredia otázka vysokoškolskej prípravy učiteľov, a tak dekrétom prezidenta republiky z 28.10. 1945 o vzdelávaní učiteľov mohli učitelia získavať vzdelanie na pe-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

dagogických a iných fakultách vysokých škôl. Pedagogické fakulty boli zriadené zákonom z 9.4.1946. Pedagogické fakulty poskytovali vzdelanie pre učiteľky materských škôl, národných škôl, meštianskych škôl a pre učiteľov mládeže z osobitných škôl (Baďuríková a kol., 2001).

V roku 1953 sa zmenila sústava učiteľského vzdelávania. Školským zákonom z roku 1953 sa pre učiteľov 1. až 5. ročníka ZŠ a učiteľky MŠ zaviedla len stredoškolská príprava na stredných pedagogických školách. Postupne sa rušili pedagogické fakulty. Pre učiteľov druhého stupňa ZŠ (6-9 roč.) sa zriadili dvojročné vyššie pedagogické školy. Učiteľia stredných škôl nadobúdali vzdelanie na 4 – ročných vysokých školách pedagogických. Ďalšia zmena nastala od šk. roku 1959/1960, kedy sa zaviedlo vysokoškolské vzdelávanie učiteľov všetkých stupňov okrem učiteliek materských škôl. Učiteľia základnej deväťročnej školy (tzv. I. cyklus škôl) sa vzdelávali na pedagogických fakultách (predtým pedagogické inštitúty). Štúdium pre učiteľov 1. - 5. ročníka ako aj 6. - 9. ročníka trvalo tri roky. Učiteľia škôl II. cyklu (odborné školy, stredné odborné školy a všeobecnovzdelávacie školy) sa vzdelávali na fakultách univerzít (5 ročné štúdium). Učiteľia odborných predmetov na odborných školách na vysokých školách daného smeru.

Po schválení dokumentu o Ďalšom rozvoji československej výchovno-vzdelávacej sústavy v roku 1976 sa vysokoškolské štúdium učiteľov zjednotilo. Od šk. roku 1977/78 fakulty univerzít pripravujúci učiteľov a aj pedagogické fakulty zabezpečujú prípravu učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov pre 5. až 8. ročník základnej školy aj pre stredné školy (Baďuríková a kol., 2001).

J. Pešková (2000) uvádza, že od druhej svetovej vojny bolo vzdelanie učiteľov podceňované (aj keď v tej dobe sa aj učiteľia základných škôl domohli vysokoškolského vzdelania). Učiteľia sa dostali do podriadeného postavenia voči politickej moci. Prestíž učiteľského povolania poklesla a stala sa najmä ženskou záležitosťou, a to skôr pre nízke prestížne a finančné ocenenie učiteľského povolania, ktoré sa postupne pre muža stalo neúnosným.

### 2.5.2. Príprava učiteľov

Zmeny v obsahovom a koncepcnom poňatí vzdelávania učiteľov boli žiadané odbornou verejnosťou už dávno, ide najmä oproti prevažnej teoretickej príprave uprednostniť prípravu učiteľov založenú na empirii, teda na vlastných praktických skúsenostiach budúceho učiteľa. Študenti učiteľstva by mali byť vedení k hlbšiemu

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

spoznávaníu pedagogických situácií a dospieť k ich porozumeniu na základe seba-reflexie svojej praxe realizovanej na školách (Dytrtová, Krhutová, 2009).

V rámci štúdia učiteľstva by mohol nastať posun ku skvalitneniu prípravy, napr. v prepojení pedagogicko-psychologickej zložky s predmetovo-didaktickou zložkou vzdelávania. Autori, ktorí sa touto problematikou zaoberajú v Čechách, sa zameriavajú na profesijnú stránku prípravy učiteľov z *normatívneho pohľadu*, napr. J. Vašutová (2004), J. Průcha (2002), alebo je ich pohľad konštruktivistický a zameriavajú sa na *osobnostnú a profesionálnu identitu učiteľa* a na jej napĺňanie, napr. L. Lambert (1995), D. Nezvalová (2002a), H. Lukášová-Kantorková (2003), V Spilková (2004) a I. Stuchlíková (2006).

**Kritika prípravy učiteľov na Slovensku.** Napriek tomu, že školstvo je v EÚ považované za národné špecifikum a nepodlieha zjednocovaniu, bolo učiteľské štúdium na Slovensku v zmysle bolonského procesu direktívne rozdelené do nespojitých alebo len formálnych stupňov (na rozdiel od niektorých iných krajín) a neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na odbornej báze podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality. Tým, že sa do bc. štúdia sústredil teoretický základ všetkých súčastí štúdia, a do Mgr. štúdia didaktická príprava a učiteľské praxe, došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality.

V dôsledku uvedených skutočností narastá *kritika učiteľskej prípravy zo strany praxe* (stanoviská Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií, Združenia samosprávnych škôl Slovenska, Spoločnosti pre predškolskú výchovu, výskumy a projekty VŠ), kde sa zdôrazňuje najmä (*Návrh na zmenu sústavy študijných odborov...2019*, s. 5):

- nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy,
- väčšinou dobrá znalosť obsahu vzdelávania, ale neschopnosť didakticky ho transformovať do učiva pre príslušnú vekovú skupinu, spracovať spätnú väzbu od žiakov o učive,
- znalosť IKT, ale neschopnosť použiť ich ako didaktický prostriedok,
- nepripravenosť riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede, pracovať s integrovanými žiakmi, podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi,
- nedostatočné učiteľské zručnosti (málo praxe),
- zvládnuť organizáciu vyučovacej hodiny, využívať medzipredmetové vzťahy (úzka špecializácia), hodnotiť žiakov, pracovať so ŠVP, s pedagogickou dokumentáciou,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

– nedostatočná znalosť prebiehajúcej reformy vzdelávania.

Objavuje sa aj *nespokojnosť s prípravou aj zo strany absolventov* (výskumy UKF, PU medzi absolventmi sekundárnych stupňov škôl), ktorí za najväčšie označili najmä (tamže, s. 5):

- vysokú mieru akademickosti prípravy odtrhnutú od edukačnej reality,
- nepripravenosť na prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi,
- nedostatok učiteľských zručností tvoriť tematické plány, inovatívne pomôcky, plánovať a organizovať prácu v triede, málo praktickej prípravy,
- neznalosť prierezových tém, úzka špecializácia na dva predmety.

### 2.5.3. Aký by mal byť začínajúci učiteľ

Problematikou kompetentnosti vykonávať profesiu učiteľa sa zaoberajú mnohí autori. H. Hutly (2008) na základe výskumu regionálnej prípravy učiteľov v Austrálii definuje profesijné kompetencie, ku ktorým by mala pregraduálna príprava učiteľov smerovať. Začínajúci učiteľ by mal podľa autorky (in Dytrtová, Krhutová, 2009):

- byť dobre pripravený na plánovanie a organizáciu diania v triede,
- mať dobrý profesijný znalostný základ, ktorý by mal využívať k uľahčeniu učenia žiaka,
- vedieť využívať metódy kontroly a vhodné stratégie vedenia žiakov v procese učenia,
- vedieť vytvoriť tvorivú atmosféru a byť schopný efektívne komunikovať i s partnermi školy,
- byť pripravený udržať si profesionálny image, tzn. profesionálne sa rozvíjať, a tomu zodpovedajúcim spôsobom sa správať a vystupovať,
- byť schopný sebauvedomenia a sebahodnotenia, aj prostredníctvom druhých, napr. kolegov učiteľov.

**Predstava budúcich učiteľov, aký by mal byť učiteľ.** Budúci učelia majú na začiatku štúdia svoju vlastnú predstavu o tom, aký by mal učiteľ byť. Vychádzajú často zo skúseností žiakov s učiteľmi, ktorí sa mohli stať pre nich aj vzorom alebo ovplyvnili ich rozhodnutie stať sa učiteľom. V posledných rokoch sa uskutočnil výskum, v ktorom študenti učiteľstva v Čechách, na Slovensku a v Holandsku vyjadrili svoj názor na to, *aké vlastnosti my mal mať učiteľ* (352

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

respondentov). Podľa študentov učiteľstva by mal mať študent osobnostné predpoklady vzdelávať a vychovávať žiakov. Pozitívne hodnotili ústretový vzťah k žiakom, empatiu, toleranciu, optimizmus, zmysel pre humor, zmysel pre spravodlivosť, trpezlivosť, ochotu pomáhať. V osobnostnej charakteristike zdôraznili zásadovosť, prísnosť, prirodzenú autoritu. V odbornej charakteristike zdôrazňovali vzdelanosť a komunikatívnosť učiteľa, kreativitu a umenie zaujať žiakov (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Reflexiu a analýzu práce študentom uľahčujú určité metódy ako rozbor mikrovýstupov, pohospitačné rozbor ukážkových výukových hodín na základe štruktúrovaných písomných záznamov a pozorovacích schém, ktoré sú študentom ponúknuté s cieľom usmerňovať ich pozorovanie pedagogickej činnosti. *Študentské portfólio* je stále častejšie využívané v príprave učiteľov, pričom ide o súbor materiálov teoretického charakteru a o reflexiu pedagogickej praxe študenta a dokumentácie ďalších aktivít, pričom sa učia svoje štúdium a pedagogické činnosti reflektovať, popísať a dokumentovať. Rovnako je *hospitácia* jedným z prvých spôsobov adepta učiteľstva zoznámiť sa s pedagogickou praxou. Základnou metódou hospitačnej činnosti je pozorovanie, popis a následne rozhovor o priebehu vyučovacej jednotky s učiteľom (rozbor). Podľa S. Rysa (1975) je potrebné sa pri hospitácii zamerať na tieto kategórie: pohyb učiteľa, jeho verbálny prejav, učiteľove otázky, štýl, vnímavosť situácie, motivácia a prostriedky riadenia, časový plán a organizácia, spracovanie obsahu učiva, spôsob prezentácie učiva, použitie učebných pomôcok, modernizácia, aktivita žiakov, kontrola (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### 2.5.4. Cieľový model absolventa učiteľského štúdia

Aké sú požiadavky na profesiu učiteľa a jeho osobnosť? Medzi žiadúce osobnostné charakteristiky učiteľa patria morálna bezúhonnosť, schopnosť komunikácie, odolnosť voči záťaži, emocionálna inteligencia a schopnosť sebapoznania. Pohľad a názory na osobnosť učiteľa sa historicky menia. Normatívne poňatie osobnosti učiteľa deklaruje J. Průcha (2002) podľa Porovnávacej štúdie OECD Quality in Teaching, kde je kvalita učiteľa opísaná týmito kritériami (in Dytrtová, Krhutová, 2009):

- znalosti učiteľa v kurikulárnej oblasti,
- pedagogické zručnosti a ovládanie výukových stratégií,
- reflexia a schopnosť sebakritiky,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- empatia a angažovanosť vo vzťahu k druhým, ich uznanie a úcta k nim,
- manažérske kompetencie v triede a ďalšie riadiace schopnosti.

Učiteľ ako *reflektujúci praktik a výskumník* sú pojmy, ktoré sa objavujú v novodobej teórii učiteľského vzdelávania. Zdôrazňujú potrebu **prípravy adepta učiteľstva na pedagogické situácie**. V študijnom programe pre učiteľov na Univerzite v Drotne v Holandsku je študijný modul „Príprava na pedagogické situácie“, v ktorom sú miesto predmetov pedagogické situácie: napr. *Vedenie a výchova žiakov k spolupráci, kooperácii a vzájomnej komunikácii* – budúci učitelia sa učia v modelových situáciách organizáciu samostatnej práce žiakov v skupinách, podnecovať tímovú spoluprácu, motivovať žiakov k učeniu. *Výchovné problémy* – študenti sa učia monitorovať správanie žiakov, všimnúť si patogénne prejavy, nacvičovať vlastné postupy pri riešení konfliktných situácií a i. (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Niektorí odborníci poukazujú na to, aké sú požiadavky na kvalitu absolventov učiteľského štúdia a aké znalosti považujú učitelia potrebné pre svoje pôsobenie na škole. Z. Kalhous a F. Horák (1996) uviedli, že učitelia si najviac cenia tieto pedagogické schopnosti a znalosti, ktoré tvoria „**učiteľské desatoro**“ (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- vedieť so žiakmi komunikovať,
- dokázať adekvátne hodnotiť výkon žiaka,
- správne realizovať individuálne ústne skúšanie,
- poznať metodiku povzbudzovania a trestania a vedieť ju aplikovať v triede,
- vedieť sa pohotovo rozhodovať v štandardných i neobvyklých situáciách,
- poznať a vedieť uplatniť metódy vysvetľovania, presvedčovania a príkladu vo výchove žiakov,
- poznať základné metódy výuky a vedieť v danej situácii zvoliť adekvátne metódy,
- mať jasnú vlastnú koncepciu výchovy a vzdelávania,
- poznať najrozšírenejšie druhy výchovných ťažkostí a spôsoby ich riešenia v škole a v rodine a dokázať ich u žiakov diagnostikovať,
- chápať význam spolupráce rodiny a školy v súčasných podmienkach.

Na školách uvádzajúci učitelia významne pomáhajú začínajúcim učiteľom. V. Švec (2006) charakterizuje pripravenosť učiteľov ako pedagogickú kondíciu – pripravenosť a pohotovosť k pedagogickému výkonu.

Nastupujúci absolventi učiteľských odborov sú však často terčom kritiky ria-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

diteľov škôl, vzhľadom na nedostatočnosť ich profesijnej vybavenosti pre školskú prax. Málokto si však uvedomí, že na to, aby sa mohol stať učiteľ vo svojej profesii expertom, je potrebná, podľa J. Průchu (2002) aspoň súvislá päťročná prax na škole. Začiatočníci mali príležitosť učiť len veľmi krátko na cvičných školách, takže majú sťaženú situáciu po svojom nástupe na školu (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Na druhej strane nie je možné, aby pregraduálna príprava vychádzala výhradne z požiadaviek praxe, aj predmety bez priamej väzby k školskej praxi môžu významne formovať osobnosť učiteľa a tým ovplyvňovať aj jeho schopnosti. Podľa J. Vašutovej (2004) najčastejšie uvádzali študenti učiteľstva obavy z toho, že nebudú schopní nadviazať kontakt so žiakmi, že si neporadia v neštandardných situáciách, že nestihnú prebrať učivo, že nebudú vedieť hodnotiť objektívne výkon žiaka, alebo nebudú mať rešpekt (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Takmer vôbec sa nevie, akú predstavu o učiteľoch majú žiaci a akých učiteľov by si želali. V. Holečka (1997) uvádza charakteristiku úspešného učiteľa na základe odpovedí žiakov. Požadovanými vlastnosťami je prísnosť, láska, zaujímavá výučba. R. Dytrtová (2007) zisťovala metódou ankety predstavu o ideálnom učiteľovi u stredoškôľakov, ktorí preferovali zmysel pre spravodlivosť, chlapci tiež odbornosť a zmysel pre humor, dievčatá dali prednosť tolerancii a príjemnému vzhľadu učiteľa (Dytrtová, Krhutová, 2009).

W. Doyle (1990) identifikoval päť paradigiem, na ktorých spočívajú návrhy pregraduálneho štúdia učiteľstva (in Švec, 2015b, s. 454-456):

1. **Absolvent ako dobrý zamestnanec** – dôraz je kladený na výcvik a socializáciu pre vyučovaciu prácu tak, ako reálne existuje v súčasnej praxi. Príprava sa sústreďuje na odborné spôsobilosti vyučovať a spočíva najmä na terénnej skúsenosti u cvičného učiteľa.
2. **Absolvent ako docent/mladší profesor** – podľa tejto paradigmy sú základom efektívneho učiteľstva poznatky v jadrových disciplínach programu univerzitného vzdelávania. Dôraz je na štúdiu fundamentálnych teoretických disciplín (psychológie, sociológie, histórie a filozofie). Obhajcovia tohto stanoviska spochybňujú podstatu pedagogických kurzov na katedrách pedagogiky a učiteľské vzdelávanie chcú mať v rukách predstaviteľov akademických disciplín (akademický model).
3. **Absolvent ako inovátor** – podľa tejto paradigmy by učiteľské vzdelávanie malo byť zdrojom obnovy a novátorstva v praxi škôl. Podľa tejto paradigmy by sa mal vykonávať klinický výcvik v pedagogickom laboratórnom prostredí. Toto hľadisko je rozšírené medzi sociálnymi a behaviorálnymi vedcami

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

a výskumníkmi a učiteľmi didaktiky.

4. **Absolvent ako reflektívny profesionál** – podľa tejto paradigmy učiteľská edukácia by mala rozvíjať reflexívne spôsobilosti pozorovať, analyzovať, interpretovať a tvoriť rozhodnutia. Mali by byť schopní skúmať vlastné i cudzie vyučovanie a kriticky uvažovať o učiteľskej práci a mali by mať spôsobilosti realizovať akčný výskum a skúmať deje v triede a v škole. Tohto stanoviska sa pridriavajú hlavne univerzitní učitelia s orientáciou na kvalitatívno-humanitnú metodológiu.
5. **Absolvent ako plne funkčná psychicky zrelá osobnosť** – podľa tejto paradigmy je učiteľské vzdelávanie najlepšie vtedy, keď facilituje osobnostný rozvoj kandidáta učiteľstva. Dôraz je kladený na sebazpoznanie, objasňovanie hodnôt, objavovanie vlastného osobného významu a vlastného štýlu vo vyučovaní. Tento názor najčastejšie zastávajú špecialisti vo vývinovej a poradenskej psychológii.

Uvedené koncepčné rámce by sa podľa Š. Šveca (2015b) nemali chápať ako absolútne kategórie poňatia učiteľského vzdelávania, umožňujú skôr znázorniť komplikovanosť rozhodnutí o obsahu štúdia odboru učiteľstvo.

Na Slovensku, podobne ako vo viacerých krajinách Európskej únie, sa pregraduálne vzdelávanie učiteľov realizuje prostredníctvom *paralelného modelu*, často označovaného ako integrovaný alebo súbežný model. Ide o spojenie viacerých druhov prípravy na učiteľské povolanie. Študent sa počas vysokoškolskej prípravy stretáva jednak s predmetmi spoločného (všeobecného) základu, s predmetmi jednotlivých aprobácií a predmetmi predstavujúcimi pedagogicko-psychologickú prípravu na učiteľské povolanie (Sirotová, 2015).

Druhým modelom využívaným v pregraduálnej príprave je *následný model*, označovaný tiež konzekventný model. Jeho podstatou je ukončené odborné (aprobčné) vzdelávanie a následná pedagogicko-psychologická príprava spojená s praktickým výcvikom. Tento model sa na Slovensku uplatňuje v procese doplnujúceho pedagogického vzdelávania, prostredníctvom ktorého získavajú absolventi neučiteľského štúdia pedagogickú kvalifikáciu (Sirotová, 2015).

### 2.5.5. Vzdelávatelia učiteľov

Na bedrách tých, čo vzdelávajú budúcich učiteľov leží zodpovednosť za obraz školy budúcnosti. V oblasti vysokoškolskej prípravy učiteľov môžeme pozorovať snahy o presadenie alternatívnych prístupov, odvolávajúc sa predovšetkým na nut-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

nosť zatriktívniť výučbu tak, aby sa stala účinnou. Vysokoškolskí učitelia však majú akademické predstavy o profile absolventov. Univerzity si z hľadiska svojho poslania zachovávajú schopnosť utvárania, udržovania a poskytovania znalostí (Strouhal, Koťa, 2016).

J. Vašutová (2000) uvádza, že pojem „vzdelávatelia učiteľov“ vznikol z prekladu anglického výrazu *teacher educators* a označuje vysoko kvalifikovaných odborníkov, ktorí sa profesionálne zaoberajú vzdelávaním učiteľov v rámci inštitucionálneho systému. Výkon profesie vysokoškolského učiteľa sa sústreďuje do dvoch hlavných činností: vedeckovýskumnej a pedagogickej. Všeobecne platí, že vysokoškolskí učitelia si cenia viac svoju vedeckovýskumnú a publikačnú činnosť, zatiaľ čo pedagogické pôsobenie považujú skôr za doplnok svojho profesionálneho výkonu. Expertné a evaluačné inštitúcie (OECD, Akreditačná agentúra) tiež pomerne vysoko hodnotia zapojenie vysokoškolského učiteľa do vedeckovýskumných projektov, publikačnú produkciu, zapojenie do medzinárodnej vedeckej spolupráce a účasť na vedeckých podujatiach. Vysokoškolskí študenti však preferujú pri posudzovaní svojich učiteľov ich kompetencie, ktoré sa vzťahujú k výučbe a k modelu správania sa učiteľa. Očakávajú vysokú znalosť odboru, ktorý vysokoškolskí učitelia prednášajú, výučbové a hodnotiace postupy a vzťah učiteľa ku študentom. Študenti najviac oceňujú užitočnosť výuky pre ich budúcu profesiu a náročnosť požiadaviek.

Vysokoškolských učiteľov tiež nepriamo hodnotia zamestnávateľia nových absolventov vysokoškolského štúdií. Uprednostňujú absolventov prestížnych škôl a fakúlt, ktoré sa opierajú o kvalitné akademické zbory so svojim vysokým vedecopedagogickým potenciálom. Predpokladá sa, že vzdelávatelia učiteľov majú totožné charakteristiky akademickej profesie ako ostatní vysokoškolskí učitelia. Avšak ich spojenie s učiteľskou profesiou určuje ich osobitosti a špecifiká, ktoré však nebývajú vždy zohľadnené. Pozícia pedagogických fakúlt tak v rámci univerzitného vzdelávania je oslabená a môžeme konštatovať, že tieto fakulty majú nižší akademický status. Pedagogické fakulty sú vnímané ako poskytujúce menej náročné štúdium a kvalita vzdelávateľov má tiež svoje otázky. Vzdelávatelia učiteľov nesporne plnia úlohu primárnych spolutvorcov učiteľskej profesie, pretože stoja na prahu procesu profesionalizácie učiteľov (Vašutová, 2000).

Ak vezmeme do úvahy meniacu sa rolu učiteľov, kedy už nestačí len autoritatívne sprostredkovať žiakom poznatky, ale ide o umožnenie cesty na získanie vedomostí, ide o rozvoj osobnosti, tak sa učitelia stávajú *facilitátori, poradcovia* či

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*pomocníci*. Preto je žiaduce nanovo vypracovať súbor profesionálnych predpokladov pre súčasnú perspektívnu učiteľskú profesiu. Mali by tam byť zahrnuté tieto položky (Vašutová, 2000):

- odborové a interdisciplinárne znalosti, ktoré sa vzťahujú k aprobačnému zameraniu,
- znalosť školského kurikula,
- ovládanie rôznych stratégií vyučovania, ktoré zahŕňajú používanie aktivizujúcich metodických postupov,
- znalosť stratégií učenia sa žiakov,
- ovládanie objektívnych nástrojov hodnotenia žiakov,
- komunikačné zručnosti,
- schopnosť sebareflexie a sebarozvíjania,
- znalosť interpersonálnych stratégií a spôsobov spolupráce s rodičmi,
- osobnostné predpoklady (zodpovednosť, empatia, tolerancia, kritické myslenie, riešenie problémov, tímová spolupráca a i.).

Uvedené kompetencie učiteľov sa vytvárajú v priebehu profesionálnej dráhy učiteľa. V tejto súvislosti J. Vašutová (2002) poukazuje na niektoré špecifiká situácie vzdelávateľov učiteľov:

- **Oblasť cieľov učiteľského vzdelávania a ich prijatie vzdelávateľmi učiteľov** – hlavná zodpovednosť za profesionálnu prípravu sa prenáša na pedagogicko-psychologickú časť vrátane odborových didaktík.
- **Oblasť kurikula študovaného na pedagogických fakultách a obsahu školského vzdelávania** – existuje predpojatosť, že vedné odbory nie sú na učiteľských fakultách kreované na vysokej vedeckej báze, a preto ani vzdelávací obsah nemá požadovanú univerzitnú úroveň. V dôsledku vonkajších tlakov zo strany univerzity a vnútorných pomerov v akademických zboroch pedagogických fakúlt sa prejavuje tendencia, najmä u vzdelávateľov aprobačných odborov, povýšiť svoj odbor alebo disciplínu na vysoko akademickú úroveň. S cieľom vyrovnat' sa tak odborovým kolegom z neučiteľských fakúlt. Tiež sa v učiteľských fakultách objavuje vyjadrovanie pochybností nad oprávnenosťou pedagogicko-psychologickej línie v učiteľskom vzdelávacom programe a priznávanie nižšieho statusu odborovým didaktikom na ich fakultných pracoviskách (katedrách, ústavoch). Prestíž vysokoškolských učiteľov je ovplyvnená aj prestížou vedného odboru, profesiou, na ktorú sa študenti pripravujú. Vzdelávatelia učiteľov tak majú určitý handicap. Napriek tomu by sa nemali snažiť o akési dublovanie

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

odborových kurikulí v akademickom duchu, ale skôr o hľadanie špecifik svojich odborov vzdelávania vzhľadom na potreby učiteľskej profesie. Ako sa tento spomínaný problém prejavuje v kurikule vzdelávania budúcich učiteľov? Dochádza k preferovaniu odborových disciplín pred pedagogicko-psychologickými a zdôrazňovanie vedecko-teoretického obsahu aprobačných i pedagogických disciplín na úkor profesionálno-praktického. Spoločný všeobecno-vzdelávací základ je skôr považovaný za akýsi formálny doplnok. Najst' optimálnu rovnováhu medzi teoretickým a praktickým nie je jednoduché. Dochádza potom k rozporu medzi kurikulum prípravného vzdelávania a skutočnými potrebami budúcich učiteľov.

- **Oblasť vysokoškolskej výuky budúcich učiteľov a poňatia nového moderného školského vyučovania** – ďalšou problémovou oblasťou je rozpor v poňatí vysokoškolskej výučby študentov učiteľstva. Výučba z hľadiska výučbových stratégií býva neraz skostnatená: monológ vyučujúceho, minimálna diskusia, nulová aktivita študentov. Vzdelávatelia učiteľov by však mali byť pre študentov aj svojim vlastným prístupom vzormi, ktoré dokonale ovládajú nové výučbové stratégie. Vysokoškolskí vzdelávatelia učiteľov predstavujú najvyššiu priečku v hierarchizovanej profesii a pripravujú študentov na výkon učiteľskej profesie, preto by sa nemali vzdalovať moderným trendom a mali by prospieť k profesionalizácii študentov.
- **Oblasť postojov vzdelávateľov učiteľov a študentov učiteľstva ku štúdiu** – je bežným javom, že na pedagogické fakulty prichádzajú študenti, ktorí nemajú vyhranenú predstavu o učiteľskej profesii a nie sú si istí, či chcú byť učiteľmi. Mnohí študenti učiteľstva tiež prežívajú medzi vysokoškolskými pocit menejcennosti preto, že študujú práve učiteľský program a prehlasujú ho tiež za horší. Vzdelávatelia učiteľov majú tiež neobvyklú situáciu, pretože často pripravujú študentov bez motivácie k štúdiu učiteľstva. Nie je ojedinelým poznatkom, že niektorí učitelia pedagogických fakúlt stoja skôr na pozíciách svojich odborov ako jazykovedci, historici a pod. a prejavujú dokonca záporný vzťah k učiteľskej profesii, na ktorú študentov pripravujú. Väčšinou tiež nie sú pôvodnou profesiou učiteľmi nižších škôl. Akademické zbory pedagogických fakúlt sú tiež hierarchizované v duchu preferovania niektorých vedných odborov a disciplín. Vzťahy nebývajú založené na partnerstve a kolegialite, ale na nadradovaní a nezdravej konkurencii. To ovplyvňuje aj klímu inštitúcie, ktorá pripravuje učiteľov.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 2.5.6. Model vzdelávania učiteľov

J. Vašutová (2004) formulovala sedem kompetencií učiteľa, ktoré rozvíjajú príslušné kurzy a predmety prednášané na vysokých školách pripravujúcich budúcich učiteľov (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009):

**1. Kompetencia predmetová/odborová** – absolvent má osvojené znalosti z aprobačných predmetov, ktoré zodpovedajú potrebám ZŠ/SS, je schopný transformovať vedecké poznatky do vzdelávacích obsahov vyučovaných predmetov, integrovať medziodborové poznatky, vie vyhľadávať a spracovávať informácie. Študijné disciplíny: *aprobačné odbory, všeobecná didaktika, odborové didaktiky, pedagogická psychológia, informatika.*

**2. Kompetencia didaktická a psychodidaktická** – absolvent ovláda stratégie vyučovania a učenia v spojení so znalosťami psychologických a sociálnych aspektov, dokáže využívať vyučovacie prostriedky a nástroje hodnotenia žiakov, pozná vzdelávací program a dokáže sa podieľať na tvorbe školského vzdelávacieho programu, využíva informačné a komunikačné technológie pre podporu učenia žiakov. Študijné disciplíny: *všeobecná didaktika, odborové didaktiky, vývinová a pedagogická psychológia, pedagogická prax.*

**3. Kompetencia pedagogická** – absolvent sa dokáže orientovať v kontexte výchovy a vzdelávania na základe znalostí vzdelávacích sústav, ovláda procesy výchovy na základe psychologických, sociálnych a multikultúrnych aspektov, je schopný podporovať rozvoj individuálnych kvalít žiakov. Študijné disciplíny: *pedagogika, psychológia, sociológia výchovy, pedagogická prax.*

**4. Kompetencia diagnostická a intervenčná** – absolvent dokáže používať prostriedky psychologickéj diagnostiky, diagnostikovať sociálne vzťahy v triede, pracovať so žiakmi nadanými aj so žiakmi so špecifickými poruchami učenia, je schopný rozpoznať sociálno-patologické prejavy žiakov, pozná možnosti prevencie a nápravy, vie riešiť výchovné problémy, ovláda prostriedky na zabezpečenie disciplíny v triede. Študijné disciplíny: *pedagogická diagnostika, vývinová psychológia, biológia detí a mládeže, patopsychológia, špeciálna pedagogika.*

**5. Kompetencia sociálna, psychosociálna a komunikačná** – absolvent ovláda prostriedky socializácie žiaka a utvárania priaznivej klímy v triede, dokáže riešiť sociálne situácie v triede, analyzovať príčiny negatívnych postojov a správania žiakov a použiť prostriedky prevencie a nápravy, ovláda prostriedky pedagogickej komunikácie a efektívne spôsoby komunikácie dokáže uplatniť aj s

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

rodičmi. Študijné disciplíny: *sociálna psychológia, sociálna pedagogika, sociológia výchovy, sociálna a pedagogická komunikácia, jazykový prejav a rétorika*.

**6. Kompetencia manažérska a normatívna** – absolvent má znalosti zákonov a noriem, ktoré sa vzťahujú k jeho profesii, orientuje sa vo vzdelávacej politike, dokáže organizovať prácu žiakov a riadiť ich vzdelávanie, dokáže organizovať mimovýukové aktivity, ovláda administratívnu agendu, je schopný vytvárať projekty a vytvárať podmienky pre efektívnu spoluprácu so zahraničnými partnermi školy. Študijné disciplíny: *školská legislatíva, vzdelávacia politika, základy školského a triedneho managementu, cudzí jazyk, pedagogická prax*.

**7. Kompetencia profesijne a osobnostne kultivujúca** – absolvent má široký vedomostný a kultúrny rozhľad, dokáže pôsobiť na formovanie postojov a hodnôt žiakov, je schopný reflektovať vzdelávacie potreby a záujmy žiakov, osvojil si zásady profesijnej etiky, má predpoklady pre kooperáciu so svojimi kolegami a je schopný sebareflexie a autoevalvácie. Študijné disciplíny: *filozofia výchovy, etika, spoločenskovedné disciplíny, aprobačné odbory, pedagogická prax*.

### 2.5.7. Pedagogicko-psychologická príprava budúcich učiteľov

V. Švec (2000) uvádza, že jedným z pilierov univerzitnej prípravy študentov na učiteľskú profesiu je pedagogická príprava. Ide o prípravu budúcich učiteľov v psychologických a pedagogických predmetoch, včítane odborových didaktík a pedagogickej praxe. V. Švec dospel k týmto dilemám pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov:

- Obsah pedagogických a psychologických predmetov je odvodený skôr z daných vedných disciplín a menej sa približuje reálnym pedagogickým problémom a situáciám, s ktorými sa stretáva učiteľ.
- Na fakultách, ktoré pripravujú učiteľov, pretrvávajú už viac rokov rovnaké pedagogické a psychologické predmety a nedarí sa im príliš koordinovať a integrovať obsah týchto predmetov. Preto sú skôr výnimkou interdisciplinárne poňaté pedagogicko-psychologické predmety.
- Tieto poznatky sú študentom často prezentované ako rovnako podstatné a dôležité. Dá sa predpokladať, že si študenti pedagogické a psychologické poznatky osvojujú skôr ako izolované vedomosti.
- Pedagogické a psychologické poznatky sú študentom do značnej miery objasňované v zjednodušenom pedagogickom kontexte. To zabraňuje pochopiť reálne pedagogické situácie a spôsoby ich riešenia.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- V rámci tradičných pedagogických a psychologických predmetov je obvykle študentom predkladaný uzavretý systém poznatkov, ktorý si študenti osvojujú skôr staticky (ako nemenné) a nevidia ich v dynamických súvislostiach.
- Študenti často nie sú pripravovaní v predstihu na školu blízkej budúcnosti, na nové výukové metódy, na nové poňatie pedagogickej komunikácie a pod.
- Systematickosť pedagogických a psychologických poznatkov, ktoré sú odvodzované z príslušných vedných disciplín nezaručuje, že študenti porozumejú výučbe a výchove. Účinnjšie je objasňovanie kľúčových pedagogických a psychologických poznatkov na vybraných pedagogických situáciách.
- Vo všeobecnejších pedagogických predmetoch stále ešte prevažuje „teória“, zatiaľ čo v predmetových didaktikách sa študenti stretávajú s návodmi, ako pri výučbe postupovať. Študentom tak chýbajú teoreticky zdôvodnené a pritom prakticky použiteľné námety, podnety a tipy pre výučbu a výchovu.
- Študenti majú malý priestor (s výnimkou pedagogickej praxe) na hľadanie vlastných riešení pedagogických situácií s využitím pedagogických a psychologických poznatkov.

### 2.5.8. Pedagogická prax ako súčasť prípravy budúcich učiteľov

S. Kontírová a kol. (2010) považujú pedagogickú prax za organizačnú formu vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, ktorá sa realizuje prostredníctvom povinných predmetov pedagogickej praxe. Tieto predmety majú integračný a prakticko-výcvikový charakter, nadväzujú na teoreticko-praktickú výučbu študentov na fakulte a realizujú sa v podmienkach cvičnej školy a pod vedením cvičných učiteľov. Od ostatných predmetov vysokoškolskej výučby sa odlišujú najmä tým, že študentom poskytujú priestor pre samostatné tvorivé vyučovanie v reálnej školskej praxi (in Sirotová, 2015).

V priebehu praxe sa učiteľ môže zoznámiť so všetkými pracovnými povinnosťami učiteľa. Praktikant by sa mal hneď od začiatku svojich pedagogických pokusov zamerať na tieto úlohy pri vyučovaní (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- ciele vyučovania má formulovať jasne a zrozumiteľne,
- vyučovanie by mal účelne zorganizovať,
- obsah vyučovania má byť v súlade so vzdelávacím programom,
- obsah by mal žiakom sprístupniť účelne a správne,
- mal by používať adekvátne metódy,
- mal by využívať medzipredmetové súvislosti,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- mal by si včas pripraviť materiálne prostriedky,
- mal by žiakov upútať a udržať ich pozornosť,
- dokázať udržať disciplínu žiakov,
- výkony hodnotiť objektívne,
- vytvoriť dobrú atmosféru na vyučovaní,
- vyjadrovať sa terminologicky správne a presne,
- snažiť sa o dobrý verbálny a neverbálny prejav,
- dokázať na základe sebareflexie a rozhovoru s cvičným učiteľom zhodnotiť svoj výkon.

Odporúča sa, aby si začínajúci učiteľ viedol zápis o svojich skúsenostiach z praxe vo forme pedagogického denníka. Okrem spracovaných príprav a postupov, by tam mal mať hospitačné záznamy náčuvov ukázkových hodín skúsených učiteľov i výuky praktikantov-spolužiakov. *Budúci učiteľ* by si mal precvičovať svoje pedagogické zručnosti najmä v týchto oblastiach (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- **zručnosti plánovania a prípravy vyučovania** – vyučovať efektívne znamená vyučovať s „cieľom naučiť a nie odučiť“. V tradične chápanom spôsobe vyučovania majú význam vyučovacie metódy slovné a demonštračné. V súčasnosti sa odkláňame od pasívneho poskytovania informácií a posilňujeme rolu žiaka ako aktívneho partnera učiteľa pri vyučovaní. Mal by sa odpútať od monologických slovných metód a frontálne realizovaných demonštrácií a zaradiť do svojho repertoáru také metódy, ktoré vedú žiakov k aktívnemu osvojovaniu vedomostí,
- **zručnosti organizačné a realizačné** – pre úspešnú organizáciu a realizáciu vyučovania je nevyhnutná priaznivá atmosféra v triede. Ak učiteľ nechce, aby v triede bola atmosféra neznášanlivosti, musí byť v každom prípade spravodlivý v hodnotení žiakov aj v jednaní s nimi. Úsmev na tvári učiteľa môže tiež rozptýliť napätú situáciu. Pokiaľ chce mať učiteľ v triede tvorivú atmosféru, musí si vedieť udržať poriadok a disciplínu v triede, vedieť žiakov správne motivovať a zaujať. Príčiny výchovných problémov môžu spočívať v nezájme žiaka o učenie, v negatívnom postoji k učeniu a viesť k poruchám správania, k záškoláctvu, šikanovaniu, užívaniu drog, vandalizmu a pod.,
- **zručnosti diagnostické a evaluačné** – pre učiteľa je dôležité, aby so žiakmi udržiaval očný kontakt, sledoval reakcie žiakov, či dávajú pozor, či ich učiva zaujíma, ako mu porozumeli. Dôležitá je aj schopnosť spravodlivo a objektívne hodnotiť výkony žiakov,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- **zručnosti sebahodnotenia** – je treba používať za účelom zlepšovania pedagogickej činnosti. Sebareflexiu je možné realizovať na základe záznamov vlastných pedagogických výstupov a spätnou väzbou pozorovateľom, cenná je aj spätná väzba od samotných žiakov na základe anonymných písomných výpovedí.

Cvičný učiteľ je pre praktikanta vzorom v rôznych oblastiach realizácie vyučovacieho procesu, od prípravy na vyučovanie a jeho realizáciu – čo a ako učiť, cez analýzu vlastnej vyučovacej činnosti. V role poradcu dominuje cvičný učiteľ počas realizácie výstupovej a súvislej pedagogickej praxe. Pri rozbere výstupu pomáha praktikantovi v rozvoji sebareflexie a radí mu, ako sa vysporiadať s prípadnými neúspechmi a zlyhaniami. Vo všeobecnosti môžeme stanoviť tieto základné úlohy *cvičného učiteľa* (Sirotová, 2015):

- Po príchode praktikanta na pedagogickú prax nadviazať s praktikantom vzťah založený na kolegiálnosti a profesionalite.
- Spolu s praktikantom vypracovať plán jeho edukačnej činnosti.
- Oboznámiť praktikanta s charakteristikou triedy, v ktorej bude pedagogickú prax realizovať.
- Zrealizovať vyučovacie hodiny, ktorých sa praktikant zúčastňuje v pozícii hospitujúceho a počas rozborovej konzultácie poskytnúť mu stanoviská k hodnoteniu.
- Pomôcť praktikantovi pri jeho samostatnej príprave na výučbu.
- Zúčastniť sa výstupu praktikanta na vyučovacej hodine a ku každému výstupu mu poskytnúť konzultáciu, oboznámiť ho so silnými a slabými stránkami jeho edukačnej činnosti.
- Oboznámiť praktikanta s dokumentáciou triedneho učiteľa a zapojiť ho do mimovyučovacej činnosti (krúžky, schôdzky rodičov a i.).
- Vypracovať hodnotenie realizácie pedagogickej praxe praktikanta.

Úlohou praktikanta je pozorovať priebeh hodiny, zaznamenávať svoje pozorovanie v hospitačnom hárku a zrealizovať rozbor vyučovacej hodiny s cvičným učiteľom. Pri realizácii výstupu praktikant priamo vyučuje určený počet hodín pod vedením cvičného učiteľa a po odučení uskutočňuje rozbor vyučovacej hodiny s cvičným učiteľom. *Pedagogický výstup praktikanta* je vlastne pokusným vyučovaním študentov učiteľstva v prítomnosti cvičných učiteľov v reálnom prostredí školy. V rozbere by preto cvičný učiteľ nemal poukazovať iba na nedostatky, ale aj na prednosti v realizácii vyučovacej hodiny a motivovať študenta na zlepšenie (Si-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

rotová, 2015).

### 2.5.9. Zmena paradigmy pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov

Snahy o zmenu paradigmy pedagogickej prípravy môžeme nájsť v niektorých koncepciách učiteľského vzdelávania v zahraničí. V. Švec (2000) uvádza príklady zahraničných prístupov ku koncipovaniu učiteľského vzdelávania, pričom v ich centre stojí práve pedagogicko-psychologická príprava. Poznáme štyri základné východiská (prístupy), ktoré vo svete existujú od konca 20. storočia (Kincheloe, 1993):

1. **behavioristický prístup** – kladie dôraz na osvojenie si účinného správania sa učiteľa prostredníctvom pokusov zameraných na riešenie pedagogických situácií,
2. **osobnostný prístup** – akcentuje kognitívnu psychologickú teóriu a preferuje rozvoj osobnosti budúcich učiteľov pred zvládnutím uceleného súboru pedagogických vedomostí a poznatkov,
3. **znalostný (technologický) prístup** – požaduje, aby si budúci učitelia osvojili techniku učiteľskej profesie, t.j. ucelený súbor technicky dokonalých pedagogických zručností,
4. **prístup zameraný na objavovanie** – a konštruovanie pedagogických poznatkov na základe vlastných autentických pedagogických skúseností študentov a ich sebareflexie. Takíto učitelia sú zameraní na neustále sebazdokonaľovanie vlastnej osobnosti.

Perspektívny je posledný prístup, ktorý smeruje k výchove učiteľov, ktorí rozmyšľajú o svojom vyučovaní a výchove, stimulujú svojich žiakov k tvorivej činnosti a zároveň si uvedomujú príčiny svojho správania ako aj spoločenské zmeny, na ktoré flexibilne reagujú (Švec, 2000).

#### • Koncepcie vzdelávania učiteľov

H. Kwiatkowska (1997) prezentuje päť základných **koncepcií vzdelávania učiteľov**, ktoré sú overené a uplatňované vo vyspelých krajinách (Švec, 2000):

**1. Koncepcia „reflexívnej praxe“ D. Schöna** – je založená na sebareflexii študentov v procese osvojovania pedagogických kompetencií. Uľahčuje spojenie pedagogickej teórie s praktickými skúsenosťami študentov. Tým, že študent spätne analyzuje svoje pedagogické skúsenosti, má možnosť objaviť biele miesta vo svo-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

jom poznávaní, ktoré je možné doplniť, napr. diskusiou s cvičným učiteľom v škole alebo pedagógom na fakulte, s kolegami či štúdiom literatúry.

**2. Koncepcia vzdelávania učiteľov prostredníctvom praxe (D. Fish)** – autorka tejto koncepcie rozlišuje dva základné druhy učiteľských činností: základom prvej skupiny činností sú jednoduché pedagogické zručnosti, ktoré si študenti môžu osvojiť cvičením, druhá skupina učiteľských činností je intelektuálna a tvorivá. Základom je praktická pedagogická činnosť študentov, t.j. praktické riešenie pedagogických situácií ako zdroja osvojovania si psychologických a pedagogických poznatkov. Z riešenia praktických situácií sa potom generuje potrebná teória.

**3. Koncepcia „akčného výskumu“** – akčný výskum v zahraničných koncepciách je chápaný ako realizácia reformy školy prostredníctvom zmien činností učiteľa. Vychádza z toho, že učiteľ nemôže zmeniť a skvalitniť svoju pedagogickú činnosť iba štúdiom literatúry, ale skúmaním svojej činnosti. Pri skúmaní svojej činnosti si učiteľ kladie tieto otázky:

- a) čo robím (autodiagnóza)
- b) ako to robím (sebareflexia)
- c) čo dosahujem (sebahodnotenie)
- d) čo by som mohol zmeniť vo svojej praktickej činnosti (autokorekcia).

Táto koncepcia je založená na dvoch rolách učiteľa – spája sa tu rola učiteľa a rola výskumníka vlastnej práce. Rola výskumníka vyžaduje zvládnuť metodologickú kompetenciu, ktorú si študent osvojuje na fakulte.

**4. Modulová koncepcia univerzitného vzdelávania učiteľov (A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska)** – V tejto koncepcii je obsah vzdelávania rozložený do modulov, ktoré sú interdisciplinárne poňaté a týkajú sa týchto funkcií učiteľa: axiologickej, poznávacej a praxeologickej.

- Modul vychádzajúci z *axiologickej funkcie* zahŕňa štyri mikromoduly, ktoré sú orientované na vytváranie: vzťahu budúceho učiteľa k sebe samému ako osobnosti; vzťahu k žiakom ako osobnostiam; medziľudských vzťahov, humanistických vzťahov k svetu.
- Modul orientovaný na *poznávacie funkcie* pozostáva z mikromodulov, ktoré zahŕňajú poznatky: o predmete výchovy; o učiteľovi, škole, školskej triede, skupine vrstovníkov; o pedagogike ako vede; o podmienkach pedagogických aktivít učiteľa; spoločenských podmienkach vzdelávania.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- Modul zameraný na *praxeologické základy* učiteľských činností obsahuje tri mikromoduly, ktorých cieľom je vytváranie: inštrumentálnych zručností; inováčných zručností; tvorivých, výskumných zručností.

Modulová koncepcia učiteľského vzdelávania je považovaná za perspektívnu pre jej flexibilitu.

**5. Humanistická koncepcia vzdelávania učiteľov A. W. Combsa** – Combs vychádza z vízie „dobrého učiteľa“, ktorý je: všestranný, je dobre informovaný o obsahu vyučovacích predmetov, je osobnosťou, tvorcom rozvíjania žiakov, dokáže komunikovať so žiakmi, rozvíja vlastnú osobnosť a dokáže byť autentický. Centrálne postavenie v tejto koncepcii má osobnosť študenta učiteľstva. Obsah vzdelávania a metódy vyučovania majú sekundárne miesto. Príprava dobrého učiteľa začína výchovou inteligentného človeka, preto je v nej kladený dôraz okrem pedagogiky a psychológie aj na filozofiu, sociológiu a antropológiu.

Z hľadiska analýzy týchto prístupov je zrejmé, že na súčasných pedagogických, filozofických a iných fakultách na Slovensku, ktoré pripravujú učiteľov, prevláda z hľadiska pedagogicko-psychologickej prípravy vzdelávanie učiteľa – metodológa a výskumníka. Čo nie je vždy zo strany študentov prijímané s pochopením. Mnohí nechcú ísť učiť a tiež nechcú robiť žiaden výskum. A ani diagnostikovať žiaka a robiť akčný výskum, veď keď nechcú ísť učiť. Podobné zameranie prípravy učiteľa na akčný výskum dominuje aj pri príprave učiteľov vo Fínsku, a tam sa osvedčil.

V príprave našich študentov učiteľstva je však dostatočný počet psychologických disciplín, ktoré zohľadňujú ich budúcu učiteľskú profesiu (napr. učiteľská a vývinová psychológia) aj praktickejších poznatkov z didaktiky a pedagogickej komunikácie a iných disciplín. Akcentuje sa význam pedagogickej praxe, kde študenti prežívajú autentické pedagogické situácie a pomocou cvičných učiteľov a pedagógov ich fakúlt a uvažuje sa o tom, že by sa prax mala v podiele ich prípravy zvýšiť.

Typológia modelov vzdelávania učiteľov, ktorú vytvoril Okoni (in Paclawska, 2007, s. 54) vychádza z:

1. **Progresívnej koncepcie** – ktorá zdôrazňuje vzdelávanie učiteľa, ktoré vytvára možnosti vyvolávania problémových situácií a ich riešenia. Žiaci by mali byť pripravení na riešenie problémov, s ktorými sa v živote stretnú a rýchlo sa orientovať v nových situáciách.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

2. **Personálnej koncepcie** – ktorá uprednostňuje mnohostranný rozvoj učiteľských kompetencií, v tom zmysle, že učiteľ by mal byť pre žiaka vzorom, hodný nasledovania. Učiteľ by mal preto získať dôkladné všeobecné vzdelanie, a tak bude môcť odovzdávať žiakom veľa rozličných vedomostí.

3. **Akademickej koncepcie** – ktorá je založená na akademickej špecializácii učiteľa - čerpá z herbartovských tradícií (škola prehnaného verbalizmu a drilu). Kandidáti učiteľstva majú málo praxe a neosvoja si zručnosti potrebné v pedagogickej práci, hoci ovládajú problémy pedagogiky ako vedy.

4. **Pragmatickej koncepcie** – nazýva sa aj špecializačno-zručnostná, ktorá zahŕňa profesionálnu prípravu učiteľov – pochopenie a organizovanie didaktických a výchovných situácií, pochopenie a organizovanie didaktických a výchovných situácií, diagnostikovanie, terapeutické pôsobenie, rozvoj metodických schopností. Učiteľ – pragmatik tvorivo využíva vo svojej práci overené procedúry.

Na Slovensku sa učitelia pri ich príprave na budúce povolanie stretávajú s viacerými spomenutými koncepciami, ktoré si aj navzájom protirečia. Na jednej strane získavajú hlboké poznatky z odborov svojich aprobácií pripravujúcich ich na vedu, zároveň volajú po väčších poznatkoch z praxe, na čo ich štúdium učiteľstva pripraví len čiastočne (*akademická koncepcia*). Zároveň učitelia vnímajú nutnosť naučiť žiakov akoby žiť v budúcnosti a pre budúcnosť (*progresívna koncepcia*), čo by ale znamenalo odľahčiť obsah vzdelávania od „zbytočných“ poznatkov, čo sa na Slovensku deje len pomaly. Pretrváva aj *ideál personálnej koncepcie*, ktorý sa snaží o všestranné vzdelanie učiteľa ako nositeľa vzdelanosti, čo neraz v príprave budúcich učiteľov prináša nutnosť výučby predmetov nesúvisiacich s ich aprobáciami. *Pragmatická koncepcia* v príprave učiteľa si postupne buduje svoje miesto v súlade s dôrazom na didaktiky predmetov a realizáciu pedagogických praxí adeptov učiteľstva.

### 2.5.10. Príprava učiteľov vo Fínsku a učiteľská profesia

Uvedieme teraz pre inšpiráciu charakteristiku a koncept prípravy budúcich učiteľov vo Fínsku. Vo Fínsku existuje päť kategórií učiteľov, ktorí musia mať (mimo učiteľa predškolského vzdelávania) titul magistra v univerzitnom štúdiu (Průcha, Kansanen, 2015):

- učitelia predškolského vzdelávania,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- učitelia primárnej školy (vyučujú v 1.- 6 ročníku ZŠ rôzne predmety),
- učitelia predmetov (pre 7.- 9. ročník ZŠ a vo vyšších sekundárnych školách),
- učitelia pre špeciálne vzdelávanie (pracujú so žiakmi so špeciálnymi potrebami na ZŠ),
- učitelia pre odborné vzdelávanie (pracujú vo vyšších sekundárnych školách).

Celkovo osem fínskych verejných univerzít realizuje programy pre profesijnú prípravu učiteľov primárneho stupňa SŠ a pre učiteľov predmetov na základných a stredných školách. Učitelia pre predškolské vzdelávanie študujú na univerzitách v bakalárskych programoch. Učitelia – špeciálni pedagógovia a učitelia pre odbor poradenstva študujú tiež na niekoľkých univerzitách. Úplné vysokoškolské vzdelávanie učiteľov bolo vo Fínsku zavedené na univerzitách v roku 1974, pre učiteľov predškolského vzdelávania v roku 1995 s požiadavkou získania bakalárskeho titulu (Průcha, Kansanen, 2015).

Katedry vzdelávania učiteľov na univerzitách sú výskumné pracoviská ako iné univerzitné katedry. Profesori, docenti a iní akademickí pracovníci majú povinnosť realizovať výskum a ich práce sú hodnotené podľa vedeckých a pedagogických kritérií. Každá fakulta má vlastné cvičné školy pre študentov, pričom rozsah praxe pre študentov učiteľstva je veľký. U študentov primárnej školy predstavuje minimálne 15 % rozsahu štúdia, pre učiteľov sekundárnej školy (učitelia predmetov) až 30 % v rámci štúdia. Základnou ideou profesijnej prípravy fínskych učiteľov je *výskumne založené vzdelávanie* (research-based teacher education), ktorého cieľom je pripravovať učiteľov, ktorí sú schopní pracovať samostatne opierajúc sa o výskumné poznatky. Študenti sa učia kreovať svoju výukovú činnosť na základe výskumných poznatkov, ktoré sa snažia aplikovať v praxi (Průcha, Kansanen, 2015).

Cieľom výskumne založenej prípravy učiteľa nie je vychovávať výskumníkov, ale učiteľov, ktorí sú schopní porozumieť výskumu. Preto majú študenti kurzy výskumnej metodológie. Učiteľ je v tomto kontexte vnímaný ako praktizujúci výskumník. Toto poňatie vychádza z týchto princípov (Průcha, Kansanen, 2015):

- Učitelia potrebujú hlbokú znalosť o najnovšom pokroku vo výskume predmetov, ktoré vyučujú.
- Učitelia musia prijať výskumne orientovaný postoj vo svojej práci. Musia sa naučiť vyvodzovať závery s oporou o rôzne zdroje a kriticky pozorovať a hodnotiť svoju výučbu.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

Profesia učiteľa patrí vo Fínsku medzi najprestížnejšie povolania, aj keď učitelia nie sú zvlášť mimoriadne platení v medzinárodnom porovnaní. Kvalita fínskych učiteľov je vysoká, čo je zaručené striktným výberom uchádzačov, ktorí sú prijímaní do štúdia učiteľstva. Každoročne sa vyberá asi 10 % z počtu uchádzačov a vo fínskych školách vôbec nepôsobia učitelia bez požadovanej kvalifikácie.

### 3. Inovatívne stratégie vyučovania

*„Môžete prísť do triedy, nakresliť na tabuľu pekný obrázok a povedať deťom, že „toto je pravidelný šesťuholník“. Alebo môžete prísť a opýtať sa, či by „vedeli narysovať pravidelný šesťuholník. Vzniknú dve zásadné odlišné situácie. V prvej bol aktívny učiteľ. Deti nielenže nepohli prstom, ale nepohli ani rozumom... Aj tým najmenším pohybom sa zaktivizujú nervové bunky, zvýši sa fyzická a psychická pohoda žiakov, a tým sa podstatne zlepšia predpoklady pre vytváranie nových poznatkov. V najhoršom prípade aspoň na ich zapamätanie“ (Berová – Bero, 2016, s. 101).*

Nič nebeží tak rýchlo ako profesionálny život učiteľa. Deň za dňom rieši desiatky situácií v triede, na školskej chodbe, v kabinete a v zborovni. V zborovni môžeme stretnúť pedagógov, ktorí sa stále vzdelávajú, chodia na školenia, čítajú, surfujú po nete a hľadajú inšpirácie. Na druhej strane sú tu učitelia, ktorí už nepotrebujú žiadne nové výzvy pre svoje povolanie. To ale nie je stav ovplyvnený len vekom, pretože aj niektorí mladí kolegovia sú vo svojich hlavách už tak starí, že oveľa modernejším pedagógom je ich kolegyňa, ktorá je rok pred dôchodkom (Čapek, 2018).

Učitelia sa zvyknú sťažovať na žiakov, že sú horší, ako predtým. Nie sú však horší, sú len iní. Menej čítajú, ale sa viac vyznajú v technike i v počítačoch. Preto by sa mal pedagóg zamerať na svoj prístup k ich vzdelávaniu a meniť svoje pedagogické techniky, aby s nimi dokázal držať krok. Táto zmena sa týka i obsahu predmetu, ktorý je potrebné neustále modernizovať (Čapek, 2018).

#### 3.1. Učiteľ ako nositeľ zmien vzdelávania

M. Pasch a kol. (1998) uvádzajú, že posledné dve desaťročia dvadsiateho storočia vojdú do dejín ako obdobia intenzívnych reforiem školstva. Týkali sa zlepšenia systému vzdelávania učiteľov, zmien v organizácii škôl, zmien vo vzdelávacích programoch a vyučovacích metódach. Nanešťastie sa objavilo len málo námetov zameraných na najdôležitejší faktor, ktorý ovplyvňuje učenie – vzťah medzi žiakom, učiteľom a domácim prostredím. A úplný nedostatok návrhov bol zameraný na posilnenie úlohy a pracovnej perspektívy učiteľa. Autori sú presvedčení, že pokiaľ nedôjde k zmenám v chápaní ich úlohy a povinností učiteľov a v spôsobe ich odmeňovania, odporúčané reformné kroky nebudú viesť k očakávaným zmenám

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

školy. Riešenie problémov profesionálneho života učiteľov spočíva podľa M. Pascha a kol. (1998) v otvorení sefju, ktorý sa dá „otvoriť“ iba tromi číselnými zámkami:

1. Prvá kombinácia „otvorí zámok“, ktorým **boli učiteľia a vzdelávanie uväznení v predstavách z minulosti**. Je potrebná zmena pohľadu na profesiu pedagóga. Pohľad spoločnosti na vzdelávanie sa musí zmeniť z predstavy, ktorá bola aktuálna na začiatku dvadsiateho storočia. Podľa nej sú školy odevnými závodmi, v ktorých robotník (učiteľ) vytvára zo surového materiálu (žiaka) produkt, ktorý sa dokáže presadiť na trhu. Podľa tejto predstavy je učiteľ pracujúci v náročných podmienkach – v preplnenom priestore, s minimom prestávok, v hluku a v izolácii. Rovnako, ako robotníci v odevných závodoch nesmeli hovoriť do riadenia podniku, podobne sú obvykle predkladané rozhodnutia o žiakoch, osnovách a učebných materiáloch učiteľom „ako hotová vec“, bez toho, aby dostali možnosť tieto rozhodnutia zásadnejším spôsobom ovplyvniť. A podobne ako robotníci v závodoch, sa mnohí učiteľia boria so zastaralým vybavením a nedostatkom pomôcok (Carnegie Foundation, 1988, in Pasch a kol., 1998). Verejnosť by mala zmeniť túto predstavu robotníka na model samostatného profesionála, ktorý pracuje v žiaducich podmienkach a je schopný realizovať správne rozhodnutia. Pri tomto novom pohľade na učiteľa by bolo autokratické riadenie vystriedané *spoločným rozhodovaním* a zastaralé vybavenie škôl by bolo nahradené novým a moderným vybavením. Učiteľia by mohli slobodnejšie rozhodovať o vzdelávacom programe a o formách vyučovania.

Hnutie za väčšiu autonómiu učiteľov označuje úsilie o väčšiu právomoc učiteľov pri rozhodovaní o ich osude a osude žiakov v školách. V tomto systéme sa učiteľia podieľajú na riadení školy pokiaľ ide o materiálne vybavenie, personálnu politiku, prístup k žiakom, plánovanie atď. Ďalej sa učiteľia podieľajú na projektoch, ktoré sa snažia o zlepšenie škôl, zavádzajú alternatívne vzdelávacie programy, či nové formy hodnotenia. Všetci učiteľia a zamestnanci školy prispievajú svojimi námetmi k zlepšeniu vzdelávania a vyhodnocujú efekty týchto zmien.

2. Druhá kombinácia „otvorí zámok“, ktorý **učiteľom poskytuje príliš málo času** – málo na to, aby sa mohli pripravovať na témy, vytvárať pomôcky, zhromažďovať zaujímavé materiály na výučbu, hodnotiť svoju prácu, schádzať sa s kolegami, revidovať plány, skúmať účinky výučby, pracovať s malými skupinami, spracovávať záznamy o žiakoch, stretávať sa s rodičmi a poskytovať svoje skúsenosti budúcim a začínajúcim učiteľom. Je potrebné zmierniť časovú záťaž



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

učiteľov. Veľa nadčasovej práce učitelia odvedú večer alebo cez víkendy. Môže verejnosť očakávať vznik kvalitného produktu (vyučovania), pokiaľ mu nie je venovaný dostatočný čas pri plánovaní, pri analýze dlhodobých cieľov, formulácií dielčích cieľov, pri príprave zaujímavých učebných činností? Aj alternatívne postupy hodnotenia žiakov ako je napr. autentické hodnotenie alebo portfólio, si vyžadujú dôkladnejšiu prípravu než rutinné známkovanie. Učitelia nebudú môcť odborne rásť, pokiaľ im nebude počas vyučovacieho dňa poskytnutý dostatočný čas na prípravu (aspoň 150 min na prípravu).

3. Tretia kombinácia „otvorí zámok“, ktorým je **príprava študentov učiteľstva**, ktorá sa dá zlepšiť. Samozrejme, že sebalepšími prednáškami nie je možné vybaviť študenta tak, aby bol od začiatku dokonale pripravený na prácu. Učitelia potrebujú získať praktické zručnosti – ako klásť otázky, ako skúšať, opakovať látku a pod. Tiež potrebujú s týmito zručnosťami experimentovať v rôznych situáciách, pozorovať ich účinky na žiakov. Preto je dôležitá v ich príprave kombinácia náročnej teórie s praktickým výcvikom v zručnostiach, v konkrétnych výučbových situáciách. Aby sa táto oblasť vylepšila, je potrebné vnímať vzdelávanie učiteľov ako spoločné úsilie základného a vysokého školstva. Profesori pedagogických fakúlt a skúsení učitelia z praxe sa musia spojiť a spoločne si určiť a stanoviť zručnosti, teoretické znalosti a ďalšie prvky, ktoré sú potrebné a nutné pre učiteľa-profesionála. Vysokoškolskí učitelia sa nemôžu izolovať na univerzitách, je potrebné snažiť sa, aby sa vzdelávanie učiteľov dostalo na vyššiu úroveň.

Je potrebné zmeniť aj pohľad na ciele vzdelávania a spôsob, ako ho realizovať, aby bol bližší žiakovi. Rovnako to znamená aj zmeniť pohľad na úlohu učiteľa v triede a jeho funkciu skôr sprievodcu poznatkami, než dozorcú. Tiež to znamená, aby sme poskytovali zmysluplné poznatky a popri tom rozvíjali osobnosť dieťaťa a umožnili mu prežívať v škole príjemné a šťastné chvíle bez stresu a strachu zo zlej známky.

### 3.2. Učenie sa žiakov, pamäť a práca s informáciami

Pre učenie nie je ani tak dôležitý počet neurónov v mozgu, ale najmä počet spojení s nimi. Ak je učivo už známe a opakuje sa, aplikuje, existujúce spojenie sa zosilní. Spojenia medzi neurónmi môžu byť dočasné, pretože človek zabúda. Pamäť sa považovala za jednotku, ktorá má niekde v mozgu svoje miesto a v prípade nutnosti sa potrebné údaje z pamäti vyvolajú. V súčasnosti sa pamäť chápe ako

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

proces, ako druh rekonštrukcie mnohých rozličných informačných blokov, uložených v mnohých rozličných miestach v mozgu. Pamäť nie je časovo stála, ale naopak, rozpadáva sa, pretože mozog zabúda to, čo nie je dôležité pre prežitie človeka. Väčšinu toho, čo sa v škole vyučuje, paradoxne nepovažuje mozog za potrebné pre svoje prežitie (Turek, 2014).

Rozpad pamäťovej stopy možno spomaliť opakovaním naučeného, jeho aplikáciou, vysvetľovaním učiva inému, čím sa zosilňujú synaptické spoje medzi príslušnými neurónmi. Mozgovokompatibilné učenie by malo spĺňať dve hlavné podmienky (Turek, 2014):

1. Učitelia musia pomáhať vytvárať v mozgoch žiakov čo najviac neurálnych sietí a posilňovať existujúce neurálne siete.
2. Jediný spôsob, ako to dosiahnuť, je spájať výučbu s reálnym životom.

Neurovedec R. Cloniger (podľa I. Turek, 2014) uvádza tri väšne mozgu:

1. vyhľadávanie nového,
2. vyhľadávanie uspokojenia,
3. vyhýbanie sa nebezpečenstvu.

Učitelia by preto mali:

- a) skúšať nové veci (nové metódy, ktoré umožňujú aktivitu a tvorivosť žiakov),
- b) vytvárať pri výučbe klímu, v ktorej niet miesta pre strach, obavy žiakov, ich ohrozenie.

V tradičnej škole sa však úloha emócií žiakov podceňuje. Keď sa však človek cíti byť ohrozený, má strach, obavy, jeho hypotalamus a adrenalínové žľazy uvoľnia adrenalín, kortizol a vasopresin, ktoré vytlačajú glukózu – mozgové palivo z mozgových centier do svalov a tým negatívne ovplyvňujú pamäť i schopnosť myslieť. Toto sa deje v mozgoch mnohých žiakov, keď sú skúšaní. Pozitívny sociálny kontakt naopak vyvoláva uvoľňovanie endorfínu, ktorý má opačný účinok ako adrenalín a kortizol. Veľa v tomto smere urobí vľúdny pozdrav a úsmev učiteľa pri vstupe do triedy, či príjemný rozhovor so žiakmi na začiatku hodiny (Turek, 2014).

Učiteľ by mal tiež vedieť, že človek dokáže udržať pozornosť, vykonávať rutinnú činnosť (počúvať učiteľa) najdlhšie toľko minút, koľko má rokov. To znamená, že žiak prvého ročníka základnej školy dokáže dávať pozor na to, čo hovorí učiteľka, najviac 6 minút, žiak tretieho ročníka 8 minút, žiak strednej školy 15 minút a dospelý najviac 20 minút. Tento jav sa nazýva habituácia (psychologický vý-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

raz pre „to už stačí“) – nový podnet znovu naštartuje naše zmyslové receptory, ale ak sa pokračuje bez zmeny, tak sa naše receptory utlmia. Zmena kvantity alebo kvality podnetu receptory opäť naštartuje, preto by mal byť zvyšok hodiny zameraný na aktivity žiakov (Turek, 2014).

Motivovaný a nemotivovaný žiak sa tiež učia úplne odlišne. V stave, keď je žiak zvedavý, keď cíti učenie ako výzvu, v organizme sa začnú uvoľňovať neurotransmitery ako dopamín a serotonín a hormóny ako adrenalin, ktoré vedú mozog k optimálnemu výkonu. Pri výbere metód by sa mali učitelia riadiť heslom: *najlepší spôsob, ako sa učiť, je niečo robiť; najhorší spôsob, ako učiť iných, je rozprávať; najcennejšie sú tie poznatky, ktoré získa žiak vlastnou prácou a vlastným úsilím*. Preto by mali učitelia vo výučbe používať také metódy, ktoré žiakom umožnia hľadanie, objavovanie, učiť sa pokusom a omylom. Vyučovanie má byť pre žiakov vzrušujúce a zmysluplné (Turek, 2014).

Podľa S. Kovalikovej (1996) by zmysluplný obsah učiva mal (in Turek, 2014):

- vychádzať zo skutočného života, prirodzeného sveta okolo nás,
- závisieť od doterajších skúseností žiakov,
- byť primeraný veku,
- byť dôležitý,
- byť dostatočne bohatý, aby vytváral priestor na vyhľadanie vzorových schém,
- byť využiteľný v skutočnom živote žiaka,
- nemal by obsahovať systém vonkajšieho odmeňovania – mozog je schopný odmeniť sa sám pozitívnymi pocitmi, ak dospeje k pochopeniu nového významu.

Snažíme sa o modernizáciu vyučovania. Je to iba vstup IKT systémov do školstva a žiaci budú múdrejší a budú viac vedieť? Stále viac škôl a univerzít ponúka e-learningové kurzy i ucelené študijné programy. Dištančné vzdelávanie prebieha pod záštitou zefektívnenia a modernizácie výuky. Podľa J. Strouhala a J. Koťu (2016) jednoznačný zmysel vzdelávania nevrátia nové pomôcky, inovované učebnice ani IKT systémy. Stále viac silnie podozrenie, že nasadenie najmodernejších techník obmedzuje predstavivosť, fantáziu a tvorivosť a nahrádza ich schopnosťou opisovať a kompilovať (Liessmann, 2015).

Prehľbovanie vzdelanosti sa predsa nedá oprieť o schopnosti vyhľadať a opisovať informácie a citáty z Wikipédie či podobných databáz. Pritom je zřejmé, že chápanie poznania ako *narábania s kvantom informácii*, je charakteristic-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

kou črtou súčasnej doby. Pedagogika by však mala rozlišovať medzi informáciami a vedomosťami. Informácie sa totiž živelne vytvárajú a nabaľujú v rámci nejakého interpretačného systému a samé osobe sú mŕtvym kapitálom a zostanú ním dovtedy, kým sa nestanú predmetom aktívneho uchopenia a výkladu, ktorý nie je možný bez rozsiahlejšieho teoretického základu (Liessmann, 2015, in Strouhal a Koťa, 2006).

### 3.3. Aplikácia osobnostných faktorov v oblasti edukácie žiakov

Učiteľ je v triede manažérom, ktorý riadi proces učenia (sa) a vychovávania (sa). Z. Berová a P. Bero (2016) zdôrazňujú, že žiakov nemôžeme naučiť. Iba oni sa môžu naučiť. Učiteľ preto musí o každom žiakovi vedieť, ako sa najlepšie učí, ako najlepšie získava nové poznatky. Autori rozlišujú viaceré typy žiakov:

- *Mysliteľ* je žiak, ktorý si potrebuje veci premyslieť, zanalyzovať, naštudovať. Nerád robí chyby a jeho príprava slúži práve tomu, aby sa im vyhol.
- *Konateľ* je ako akčný hrdina, Hneď sa do vecí pustí, žiadna príprava a premýšľanie dopredu ho nezaujímajú. Veselo robí chyby a rovnako veselo ich napráva. Nečakajte od neho, že bude sedieť nad učebnicami.
- *Pozorovateľ* sa najlepšie učí tým, že pozoruje, ako veci robia iní. Či už vás alebo svojich spolužiakov. Nie je to len imitovanie, oni pri tom premýšľajú a to, čo vidia, dokážu aj vylepšiť.

*„Poznáte to, na niekoho stačí pár milých slov a s niekým nepohne ani mnohominútový motivačný príhovor. Na niekoho stačí zdvihnúť obočie, na iného treba nakričať, a potom frčí ako včelička. Pravidelná kontrola niekoho znervózňuje, ale iný bez nej neurobí nič“* (Berová – Bero, 2016, s. 67).

Dobrý učiteľ pozná motivačné spúšťače svojich žiakov, ktoré sú veľmi individuálne. Sú to (Berová – Bero, 2016):

- samostatnosť alebo kontrola,
- časový stres alebo pocit nedostatku času,
- pocit ohrozenia alebo pocit pohody,
- drobné podpichnutie (neviem, či to dokážeš),
- racionálne argumenty alebo citové argumenty,
- súťaživosť,
- možnosť vyniknúť.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

„Jeden z mojich bývalých žiakov mi vždy opakuje, že za najlepšie hodiny pokladá tie, keď som im dovolila, aby sa učili sami z učebnice a „nevyrušovala som ich“ svojím vysvetľovaním. Iní sa vraj najviac naučili prácou na projektoch. Ďalší oceňovali moju schopnosť vysvetľovať. Ako by som teda mala učiť? Ktorý spôsob je najlepší?“ (Berová – Bero, 2016, s. 65).

Každý žiak má úplne inú osobnosť a osobnostné vlastnosti. NEO päťfaktorový osobnostný inventár autorov P. T. Costu a R. R. McCraeho (1992) je nástrojom na meranie piatich osobnostných črt, ktorý je štandardizovaný v slovenskej populácii. Autormi slovenského manuálu sú I. Ruisel a P. Halama (2007). *Neurotizmus* ako črta osobnosti sa týka dobrého prispôsobenia sa (pokojný, odolný, sebaistý) vs. emocionálnej nestability (neistý, nervózny, ustarostený). *Extraverzia* sa týka kvality a intenzity interpersonálnej interakcie a potreby stimulácie (sociabilný, zhovorčivý vs. rezervovaný, chladný, tichý). *Otvorenosť* vyjadruje hľadanie a túžbu po zážitkoch (zvedavý, vynaliezavý, tvorivý, nekonformný vs. konvenčný, s úzkymi záujmami). *Prívetivosť* je kvalitou orientácie od súcitnosti a dobrosrdečnosti až po nepriateľstvo a pomstychtivosť v myšlienkach a skutkoch. *Svedomitosť* sa týka stupňa vytrvalosti, pracovitosti a spoľahlivosti vs. nespoľahlivosti a lenivosti v správaní zameranom na cieľ. Výskum týchto piatich osobnostných faktorov poukázal na významnú súvislosť medzi črtami osobnosti a podmienkami a výsledkami vzdelávacieho procesu (in Halama, 2015).

M. Hřebíčková (2011) odporúča nasledujúci prístup pri procese učenia u osôb s rôznou úrovňou osobnostných črt (in Halama, 2015):

- U žiakov s vysokou mierou *neurotizmu* je dôležité, aby sa učenie odohrávalo v nestresujúcom prostredí.
- Žiaci s vysokou mierou *extraverzie* potrebujú pri výučbe postupy, ktoré stimulujú ich zmysly, tiež by mala byť akceptovaná ich energickosť, aktivita a sociabilita a snaha presadiť sa v skupine.
- Žiaci s vysokou úrovňou *otvorenosti voči skúsenosti* sú zvedaví, treba akceptovať ich otázky, potrebu hlbšieho vysvetlenia vyučovanej problematiky. Je dobré pri nich striedať rôzne aktivity, pretože rutinné a opakujúce aktivity ich môžu nudiť. Preferujú učebné štýly súvisiace s tvorivým a nekonvenčným myslením. V konzervatívnom a štruktúrovanom učebnom prostredí môžu takíto jediní zlyhávať.
- Žiaci s vysokou mierou *prívetivosti* nemajú záujem o súťaživé aktivity, niekedy majú problém vyjadriť svoj názor, treba povzbudzovať ich skepticiz-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

mus, pretože sú nadmerne dôverčiví.

- Žiaci s vysokou mierou *svedomitosti* sa vedia zamerať na stanovený cieľ a pracovať na tom. Sú dobre motivovaní odmenami a známkami, majú radi pravidlá a plánovanie aktivít. Osoby s vysokou mierou *svedomitosti* vykazujú aj najvyššiu školskú úspešnosť a najlepšie hodnotenie na záverečných skúškach.

Iný pohľad na individualitu žiaka poskytuje M. Pasch a kol. (1998), ktorý člení žiakov na základe prevládajúcich *učebných štýlov*. Okrem rozdielov v inteligenčných schopnostiach sa totiž žiaci odlišujú aj tým, akým spôsobom sa najlepšie učia. Niektorí žiaci sa najlepšie učia prostredníctvom *vizuálnych informácií* (prijímaných zrakom), iní najlepšie prijímajú *počuté informácie* (sluchom) a ďalším sa najlepšie pracuje s *kinesteticky predloženými informáciami* (prostredníctvom hlasu a telesného pohybu). Napríklad žiak s *auditívnym (sluchovým) učebným štýlom* môže najlepšie oceniť, keď učiteľ bude rozprávať, žiak s *vizuálnym učebným štýlom* by tému najlepšie pochopil, keby si o tom prečítal, alebo by bol výklad doplnený obrázkami a textom a ďalší žiak s *kinestetickým štýlom* by najviac vyťažil z možnosti predviesť danú tému v scénke.

Výborní učitelia vedia, že sa majú sústreďovať na silné stránky svojich žiakov. Že ich úlohou je pomôcť žiakom, aby objavili, v čom sú dobrí a spolu s nimi hľadať cesty, ako sa v tom môžu zlepšovať. A vnímajú triedu ako tím, v ktorom sú niektorí žiaci dobrí v jazykoch, niektorí v biológii, iní v telesnej výchove. Ak si všetci budú s radosťou zlepšovať svoje silné stránky, tým budú stále silnejší a prekvapujúco si každý jednotlivec bude nenápadne zlepšovať aj svoje slabiny (Berová – Bero, 2016).

### 3.4. Sloboda a nesloboda učiteľov

R. Čapek (2018) uvádza, že ho desí nesloboda niektorých učiteľov. Systém je slobodný, učitelia si prakticky môžu robiť vo výučbe robiť, čo chcú. Ale občas prídu takéto otázky: *Čo hovorí ministerstvo na X a Y? Môžem to urobiť tak a tak? Musíme robiť čitateľské denníky? Nebude sa inšpekcia hnevať, keď...* Tu nastáva skutočné peklo, ak učiteľ učí tak, aby sa to páčilo ministerstvu a inšpekcii. Učiť neslobodne je naozaj peklo, ale niektorí učitelia by svoju slobodu aj tak nevedeli využiť. Stavajú si svoje vlastné hrádze a bloky.

Podľa R. Čapeka (2018) ani prvý stupeň nie je tak hravý a slobodný, ako by

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

mohol byť. Učitelia vyšších stupňov používajú prevažne klasické výučbové metódy: *výklad, riadenú diskusiu a prácu s učebnicou*, ktorá je preplnená poznatkami. Učiteľ sotva zvláda odučiť učivo, ktoré si sám zbytočne naložil vo svojom tematickom pláne. V školách sa ustavične píše testy a desaťminútovky, ktoré od žiakov vyžadujú memorovanie množstva zbytočností. Žiaci pracujú s ochotou ako „trestanci v kameňolome“.

Nutne musíme zmeniť postoje ku vzdelávaniu a zo škôl urobiť inkubátory budúcich inovácií. Ako sa napríklad snažia v škandinávskych školách, kde chyba nie je dôvodom na trest, ale motiváciou pre ďalšie učenie. Preto je potrebné preučiť naučené, rozbiť nedobré tradície, neuspokojiť sa s málom. Aj keď do školy prichádzajú noví učitelia z pedagogických a iných fakúlt, to ešte neznamená, že sú dobre pripravení. Niektorí neprinášajú do škôl nové nápady, iní sa aspoň snažia ale často nevedia ako. Stačí potom nejaký nekompetentný kolega v kabinete, a mladý kolega je stratený (Čapek, 2018).

*R. Čapek (2018) uvádza skúsenosť so školou, v ktorej pôsobil ako školský psychológ a zaoberal sa aj didaktickým mentoringom a mal radiť najmladším členom pedagogického zboru. Navštívil preto hodiny mladej kolegyne učiteľky prírodopisu a fyziky. Všetky jej hodiny boli od prvej do poslednej minúty len nudným výkladom a tiež vôbec nevedela zvládnuť disciplínu žiakov v triede. Niektorí žiaci si vyzuli topánky a vyložili si ich na lavicu, každý si robil, čo chcel. Išiel za učiteľkou, a povedal, že to takto nejde. Dohodli sa, že hodinu urobia spoločne. Rozdelili žiakov do skupín, a mali si prečítať, čo je to difúzia. Ten, kto to pochopí, potom mal pomôcť s pochopením javu ostatným. Keď to urobili, mali vytvoriť výukový plagát, kde bude jav difúzie vysvetlený obrázkom a stručným textom. Ale jedničku si zaslúži iba tá skupina, ktorá vytvorí plagát tak, že z neho všetko pochopia aj piataci. Čiže donesú plagáty do nižšej triedy a potom sa uvidí, kto to zvládol spracovať dostatočne názorne. Trieda sa dala do práce, pričom učiteľku autor vyslal, aby chodila k skupinám a pochválila ich. Potom každá skupina svoju prácu predstavila a hodnotila, všetci žiaci boli nadšení, pracovali s chuťou a s radosťou sa delili o výsledky svojej práce s ostatnými. Spokojný s ukážkou práce sa opýtal kolegyne, čo na to hovorí. Odpovedala, že na budúcej hodine im bude musieť látku dovysvetľovať.*

*Za pár dní ho zavolala na koberček pani riaditeľka, sedela tam i zástupkyňa a špeciálna pedagogička ako nositeľky „múdrosti“ danej školy. Žiadali vysvetlenie. Učitelia v zborovni sú vraj po jeho hodine neuveriteľne zmätení. Pani zástupkyňa sa ho výhražne opýtala: „Vy si myslíte, že vyučovacia hodina, kde nie je zápis*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*do zošita, je dobrá? Ved' z tej vašej bol len jeden obrázok!“ Trpezlivo im vysvetlil, že hodina nespočívala len v tvorbe obrázku, bolo v nej vzájomné učenie, tímová práca, prezentácia, vzájomné hodnotenie..., ale ukázalo sa, že o to nemal nikto záujem, a tak skončila aj jeho dráha mentora na tejto škole.*

### 3.5. Ciele moderného vzdelávania a ako učia vo Fínsku

R. Čapek (2018) uvádza, že keď sa opýta v zborovni, „*keď učíte žiakov svoj predmet napríklad aj štyri roky, od šiesteho ročníka po deviaty, aký je váš cieľ?*“ Nezriedka počuje: „*Aby zvládli prijímačky.*“ Toto bol náš cieľ, keď sme vstupovali do školy ako učители? Robiť servis žiakom k prijímacím pohovorom a skúškam, ktoré vymýšľajú v spolku pre výrobu prijímačiek? Cieľom by malo byť robiť v triede čo najlepšiu didaktiku a zapáliť žiakov pre svoj predmet. A tiež pripraviť žiakov na ich študijnú a profesijnú budúcnosť, na život (Čapek, 2018).

Pedagóg, ktorý nestratil svoje ideály a verí v učiteľské poslanie, sa nielen kvôli stálemu testovaniu a porovnávaniam, môže v škole cítiť nekonformne. Učiteľ napríklad verí v individuálny prístup k žiakom, ale niektorými činnosťami je tento prístup potretý. Napríklad testami, písomkami – to všetko je popretím individuálneho prístupu (Čapek, 2018).

S. Jenkins (2018, in Čapek, 2018) sa tiež vyjadruje kriticky k plošnému testovaniu žiakov vo Veľkej Británii. Hovorí, že pokiaľ si dieťa nepamätá to, čo sa učilo pred dvoma mesiacmi, nebude si to pamätať nikdy a pravdepodobne preto, že to vôbec nestojí za zapamätanie. Učители hovoria o tom, že sú otrokmi výsledkov a meraní, a tak učia pre testy. „*Školy sa menia na továrne poskytujúce dáta a napríklad taká zdatnosť z matematiky sa ľahko zmeria. Podľa nej porovnáваме učiteľov a školy do tabuliek, podľa nej sme umiestnení vo svete. Je to akoby bola školská dochádzka masívnym a nepretržitým pretekom o olympijské medaile. V období testovania detí, študenti a rodičia odolávajú stresom nie v ich prospech, ale kvôli rozmaru úradníkov. Šport, umenie a hudba v škole sa osekávajú kvôli opakovaniu z matematiky a prírodných vied. Simon Jenkins uvádza, že Británia sa približuje životu Južnej Kórey, kde sa stredoškólači bifikujú 14 hodín denne, aby sa dostali na univerzitu, všetko so samovražednými dopadmi. Počty sebapoškodzujúcich adolescentov v Británii v poslednej dekáde dramaticky narastajú, rovnako ako samovraždy žiakov a študentov. Príznaky stresu sú očividné*“.

V nadmernom porovnávaní žiakov, škôl a školských systémov je niečo zbytočné a neuchopiteľné. Väčšinou sa odborníci inšpirujú **Fínskum**, krajinou



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

s neuveriteľne stabilnými výsledkami v medzinárodných porovnávacích výskumoch, ktoré nám môže slúžiť ako vzor. Princípy finskej edukácie sú (Čapek, 2018):

- rovnaké vzdelávacie príležitosti,
- regionálna dostupnosť vzdelávania,
- bezplatné vzdelanie,
- všeobecné a neselektívne vzdelanie,
- podporná a operatívna správa,
- vysoko kvalifikovaní a samostatní učitelia,
- interaktívny a kooperatívny spôsob práce na všetkých úrovniach, idea partnerstva,
- individuálna podpora učenia a prospechu žiakov,
- hodnotenie a oceňovanie žiakov orientované na rozvoj.

Vo finskom poňatí vidíme opak našich viacročných gymnázií, ktoré vo Fínsku zrušili ako aj školskú inšpekciu. Medzi školami nie sú veľké rozdiely, rodičia nemusia hľadať a vyberať školu, ktorá je lepšia alebo elitná, tak ako je to u nás. Fíni si udržiavajú porovnateľnú úroveň vo všetkých školách a poskytujú tam tiež všetkým deťom jedlo zdarma bez ohľadu na sociálne zázemie. Dôležitým princípom finskeho vzdelávania je hodnotenie a oceňovanie zamerané na rozvoj žiaka. S cieľom podporiť jeho jedinečný osobnostný rast. Nezáleží na tom, že niekto dorastie do veľkosti kvetiny a niekto stromu. Dôležité je, že dorastie a dosiahne svoje osobné maximum. Žiaka so vzdelávacími problémami nehodnotia vo vzťahu k popisu dobrých výkonov v rámcovom kurikulu, ale podľa konkrétnych cieľoch daných v jeho individuálnom pláne. Výhodou je, že vo všetkých ročníkoch môžu byť žiaci hodnotení slovné (Čapek, 2018).

Každý učiteľ musí byť profesionálom a učiteľstvo je vo Fínsku medzi mladými ľuďmi veľmi populárne. Fínski učitelia dokážu ku všetkým pristupovať individuálne a vedia sa prispôbiť akejkolvek odchýlke od priemeru. Žiakov hodnotia na základe testov, esejí, prezentácií, rozhovorov, pozorovania, sebahodnotenia žiaka alebo jeho portfólia (Čapek, 2018).

V rámci finskej vzdelávacej politiky má zvláštne postavenie vysoká autonómia škôl, a to na všetkých úrovniach školstva. Neexistuje centrálna regulácia, ktorá by stanovila aké veľké majú byť triedy, čo sa týka počtu žiakov. Takisto učitelia majú veľkú autonómnú právomoc, najmä pri rozhodovaní o tom, aké metodické postupy a učebnice používajú vo výuke. Vo Fínsku tiež neexistuje tradičná školská inšpekcia, ktorá by kontrolovala školy a učiteľov. Zákon o základnom vzdelávaní

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

č. 628/1998 uvádza, že základné vzdelávanie slúži na *rozvoj žiakov ako mravne zodpovedných členov spoločnosti a vybavuje ich znalosťami a zručnosťami potrebnými pre život* (Průcha, Kansanen, 2015).

Úspechy fínskeho školstva spočívajú vo viacerých faktoroch, ideových, politických, sociálnych, pedagogických a najmä kultúrnych. Najmä Američania v mnohých monografiách popisujú fínske školstvo ako vzor, z ktorého je možné čerpať pre korekciu rôznych problémov školstva v USA alebo vo Veľkej Británii (napr. Hargreaves, Shirley, 2012; Tucker, 2011 a i.). Podľa J. Průchu a P. Kansanena (2015) je však tento systém v skutočnosti ako celok neprenositelný do iných krajín. Od 70. rokov minulého storočia realizovali Fíni pomaly a uvážlivo jednotlivé reformné kroky, ktorých výsledkom sú tieto charakteristiky fínskeho školstva a vzdelávania (Průcha, Kansanen, 2015):

- V školstve sa presadil ideový princíp rovnosti a mládež je vzdelávaná na rovnakej kvalitnej úrovni.
- Fínske školstvo sa nezameriava prioritne na prípravu talentovaných žiakov, ale na to, aby všetci žiaci dosahovali čo najlepšie výsledky. Rizikovní žiaci s potencionálnymi poruchami učenia sú identifikovaní už od prvého ročníka školy a dostávajú zvláštnu podporu.
- Všetci žiaci so zdravotným postihnutím sú začleňovaní do štandardného prúdu vzdelávania, miera inklúzie je vysoká.
- Princíp rovnosti sa presadzuje v tom, že fínsky školský systém je vysoko priepustný (z jedného typu úrovne vyššieho sekundárneho či terciárneho vzdelávania sa dá prechádzať do iného typu) a homogénny, t.j. medzi školami v celom teritóriu nie sú rozdiely čo sa týka kvality výuky, učiteľov, vybavenosti.
- Vzdelávanie na všetkých úrovniach je bezplatné. Školstvo je financované v úplnej väčšine z verejných rozpočtov a súkromné školstvo takmer neexistuje (vo Fínsku nepôsobia súkromné vysoké školy).
- Školy a učitelia majú značnú autonómiu a slobodu vo svojom konaní, a to v spolupráci s obcami. Vo fínskom vzdelávaní sa nepoužíva pravidelné štandardizované testovanie žiakov, ani školská inšpekcia.
- Fínska verejnosť veľmi dôveruje školám, učiteľom i politikom vzdelávania. Názory politikov z rôznych strán na školstvo sú pomerne jednotné a stabilné. Rodičia veria učiteľom a nemajú potrebu starať sa o to, kde vybrať školu pre svoje deti. Sú presvedčení, že najbližšia škola v ich obci je dostatočne kvalitná.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 3.6. Štýl práce učiteľa

Štýl práce učiteľa (vyučovací štýl učiteľa, učiteľovo poňatie vyučovania) je postup, ktorým učiteľ vyučuje. Vzniká z učiteľových predpokladov pre pedagogickú činnosť, ide o jeho spôsob videnia učiva, žiaka, používania vyučovacích metód, komunikácie so žiakmi, čo sa premieta do jeho vyučovania. V inom poňatí je vyučovací štýl opisovaný ako trvalá charakteristika a relatívne pevná vlastnosť učiteľa. G. D. Fenstermacher a J. Soltis (2008) rozlišujú tri základné vyučovacie štýly učiteľa (in Kubinová, 2015b):

1. **Exekutívny vyučovací štýl** – má svoje počiatky v 20. storočí a rozvinul sa na základe poznatkov behaviorálnej psychológie E. L. Thorndika a B. F. Skinnera. Zameriava sa na efektívne zaobchádzanie s časom vo vyučovaní, v centre pozornosti sú vedomosti (obsah) a vyučovacie metódy. Učiteľ je tu ten, ktorý žiakom odovzdáva objektívne poznatky. V rámci tohto štýlu spočíva efektivita učiteľa v jeho schopnosti dosahovať lepšie výsledky, než aké sú považované v štandardizovaných testoch. Výhodou exekutívneho štýlu je dôraz na osvojovanie odborných poznatkov najmä v klasických podmienkach frontálneho vyučovania, nevýhodou je často nadmerná záťaž žiakov, zanedbanie individuálnych potrieb žiakov a menší ohľad na vzťah učiteľa a žiaka.

2. **Facilitačný vyučovací štýl** – má svoje korene v humanistickej psychológii, ktorú rozvíjali K. Rogers a A. Maslow. Tento vyučovací štýl čerpá aj z existencializmu a z konštruktivismu a zdôrazňuje najmä sebaaktualizáciu jedinca. V popredí je rozvoj individuality žiaka a uplatnenie jeho potenciálu. Učiteľ neposkytuje poznatky priamo, ale pomáha žiakom, aby poznatky získali a rozvíjali sami. Učiteľ je v tomto ponímaní autentickou bytosťou prejavujúcou pravdivo svoje prežívanie, prejavuje dôveru a akceptáciu jedinečnosti žiaka. Prednosťou je aj väčšie prepojenie poznatkov s praktickou skúsenosťou žiakov a vnímanie žiaka ako aktívny subjekt učenia, nevýhodou možno benevolentnejší postoj k chybám žiakov.

3. **Liberálny vyučovací štýl** – jeho počiatky siahajú do starovekého Grécka, pričom ideály Platóna a Aristotela tvoria základ tohto poňatia. Postupne sa rozvinula tzv. kritická pedagogika, ako aj emancipačné vyučovanie, ktorého predstaviteľ P. Freire zdôrazňoval slobodu občanov, ich právo na plnohodnotný život bez útlaku a rozvoj ich kritického a slobodného myslenia. V centre pozornosti tohto štýlu je zmysluplnosť, kritické myslenie, morálna vyspelosť, ekologická problema-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tika. Výhodou liberálneho vyučovacieho štýlu je snaha žiakov zapojiť do celospoločenského diania, rozvíjať ich zmysel pre altruizmus, rovnosť a spravodlivosť, nevýhodou je jeho prílišná politickosť a radikálnosť.

**Teoretické koncepcie učiteľovania** v konkurujúcich vedeckých školách majú rôznu podobu a východiská (Švec, 2015d, s. 458-462):

1. **Tradicionalistická koncepcia** – (napr. herbartovská, asocionistická) rozlišuje šablónovú štruktúru vyučovacích funkcií a spôsobilostí: kontrola domácich úloh, skúšať staré učivo, vykladať nové učivo, upevňovať a zhrnúť nové učivo, uložiť novú domácu úlohu. Traduje poňatie učiteľových činností založených na didaktických princípoch: trvácnosti, názornosti, primeranosti, uvedomenosti, uvedomelosti a i.

2. **Behavioristická koncepcia** – uplatňuje teórie programovaného učenia sa, ktoré konceptualizujú najmä spôsobilosti: optimálne dávkovať učivo v malých krokoch s určitou nízkou chybovosťou odpovedí, navodzovať aktívne odpovede, poskytovať spätnú väzbu, posilniť správne odpovede, zabezpečiť vlastné tempo postupu žiaka v učení sa.

3. **Postmoderná kognitivistická koncepcia** – rozlišuje viacero funkcií školského učenia a zdôrazňuje rozvoj týchto spôsobilostí učiteľa: zvyšovať koncentráciu žiackej pozornosti na učebné prvky a aktivovať výkonovú motiváciu, informovať žiakov o ciele vyučovania, navodiť znovuvybavenie prvkov učiva, prezentovať učebné materiály v primeranej forme, poskytovať spätnú väzbu o správnosti učebného výkonu žiakov, zvýšiť úroveň retencie a transfer osvojeného učiva v nových situáciách, hodnotiť učebný výkon školáka a predpovedať smer ďalšieho postupu v učení.

4. **Neohumanistická koncepcia** – obohacuje výučbu o nové funkcie a zavádza netradičné profesijné spôsobilosti humanisticky orientovaného učiteľa a jeho vyučovania:

- spôsobilosť podporovať žiacku sebadôveru, sebarealizáciu, rozvíjanie súcitiaceho vzťahu spolužiakov a učiteľov,
- spôsobilosť rešpektovať jedinečnosť žiakov ako neopakovateľných individualít so špecifickými potrebami a záľubami,
- spôsobilosť uprednostňovať pozitívne stimuly žiackej a učiteľovej činnosti (sociálne uznanie a ocenenie, odmena, saturácia potreby zažiť úspech, preferencia kladného hodnotenia žiakov),
- spôsobilosť stimulovať k tvorivosti, k cieľavedomosti a k samostatnosti, formovať žiaducu úroveň ašpirácie v skupinovej činnosti,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- spôsobilosť tolerovať odlišné názory, presvedčenia, hodnoty a kultúrny štýl iných osôb,
- spôsobilosť kultivovať sociálne vzťahy a modifikovať sociálnu pozíciu žiaka v triede,
- spôsobilosť rozvíjať spoluprácu medzi učiteľom a žiakmi, kooperovať,
- spôsobilosť emocionalizovať vyučovanie (prejavmi citov, sympatie a empatie), zabezpečovať priaznivú socioemočnú klímu v triede a v škole,
- spôsobilosť morálnej socializácie a kultúrneho správania, podporovať prosociálne správanie žiakov a ich aktivity.

### 3.7. Moderný a inovatívny učiteľ

Motivácia žiakov k učeniu neprichádza automaticky rozkazmi nadriadeného. Učitelia majú mnohokrát pocit, že sa snažia žiakov motivovať zbytočne, ale to len preto, že ich energia je vydávaná spôsobom seržanta a nie edukačného odborníka. A motivácia je daná predovšetkým tým, čo sa deje v triede. Pokiaľ si učiteľ zvolí správne metódy a aktivizujúce druhy práce a hodnotí ich podporujúcim spôsobom, nemusí sa báť, že by žiaci nemali motiváciu. Napríklad i tým, že vo výučbe nebudeme hovoriť o Babičke od Boženy Němcovej, ale nájdeme moderné obsahy, pri čítaní s porozumením žiaci dostanú text, ktorý ich bude baviť. Pre tímovú prácu dostanú tiež úlohu, ktorá ich bude zaujímať (Čapek, 2018).

R. Čapek (2018) si kladie otázku, či sa zmenila školská trieda za dvadsať rokov. Áno, zmenila. Ale zmenila sa aj kvalita edukácie? V triede sú interaktívne tabule a projektory. Nerealizuje sa však prostredníctvom nich rovnako nudná a neefektívna frontálna výučba, ako keď mával učiteľ kriedou v ruke a písal na tabuľu? Na dosiahnutie svojich vzdelávacích cieľov potrebuje moderný učiteľ nové nástroje, ktorými ho predchádzajúce skúsenosti a vzdelávanie nevybavilo. Ide o využívanie modernej didaktiky, znalosť a aplikácie psychológie, diagnostiky, základy výskumných metód a znalosť z odboru. Nad tým všetkým stojí vzdelávacia filozofia učiteľa, ktorá riadi jeho každodennú činnosť v triede. Pre hľadanie nových nástrojov je potrebné sa učiť, hľadať a nachádzať, overovať, mať oči otvorené, experimentovať.

V berlínskej strednej škole ESBZ si žiaci každý deň vyberú, ktorému predmetu sa budú venovať. V triedach nájdú rôzne typy zadaní a projektov, z ktorých si vyberajú a nájdú si učiteľa, ktorý im môže poradiť. Väčšinou ale radí starší spolu-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

žiak mladšiemu alebo pokročilejší tomu začínajúcemu. Majú tu i nezvyčajné predmety ako „Zodpovednosť“, kde sa venujú verejne prospešnej práci a „Výzva“, kde žiaci napríklad odchádzajú na výlety s minimálnym finančným obnosom a zháňajú si nocľah a jedlo. Žiaci sa však vracajú ako vymenení. Výzva môže byť cestovateľská ale sa môže odohrávať v útulku zvierat, pobytom v stredovekej dedinke či prácou na statku. Škola ESBZ sa tak preslávila, že ju chodia pre inšpiráciu navštevovať učitelia z iných škôl a odborníci z celého Nemecka a iných krajín (Čapek, 2018).

Aj učiteľ zle pripravený z pedagogickej fakulty sa môže stať rytierom modernej výuky, pokiaľ má správnu filozofiu. Musí si veriť a musí sa sám svojou prácou baviť. Lebo kvalitné vzdelávanie nie je diktovanie poznatkov učiteľom, ale objavovanie sveta žiakom, a prostredníctvom toho i objavovanie seba samého. A učiteľ je tým, kto mu dáva k tomu príležitosť (Čapek, 2018).

R. Čapek opisuje v knihe *Líný učiteľ: Jak učit dobře a efektivně* svoj koncept „lenivého učiteľa“ (moderného, inovatívneho). Základným prvkom tejto stratégie je vytváranie a posilňovanie dobrej klímy v triede. Učiteľ môže pritom realizovať mnohé techniky a spôsoby na vytvorenie klímy v triede (Čapek, 2018):

**1. Metódy, aktivity, formy výuky** – inovatívny učiteľ vie, že ovplyvňuje klímu práve tým, ako učí. V triede by mali preto pracovať hlavne žiaci. A on by mal prísť s takými úlohami a činnosťami, aby žiakov práca v triede bavila. Aktivity by mali byť hravé, praktické, činnostné a aktivizujúce. Úlohy by mali byť splniteľné pre každého žiaka v triede. Nie je pritom dôležité učivo a bifľovanie poznatkov, teda najnižšia myšlienková činnosť, ale o vyššie procesy: interpretáciu, zovšeobecnenie, konkretizáciu, analýzu, dedukciu, indukciu a porovnávanie. Vyučovanie vedie k spolupráci, k rešpektu medzi žiakmi a má teambuildingový charakter. Žiadna hodina sa nepodobá tej predchádzajúcej. Edukačné metódy podporujú rad skills, potrebných vedomostí a tých správnych postojov. Každá aktivita, pokiaľ je zábavná, zlepšuje vzťah k predmetu.

Tento inovatívny učiteľ vie, že výklad, riadená diskusia a ďalšie metódy z tej biednej rodiny frontálnej výučby sú neefektívne a demotivujúce. Učiteľ, tradične a frontálne vyučujúci povie v triede: „*Dnes začneme novú, nesmierne zaujímavú tému. Sú to machy.*“ A rozpráva, rozpráva a rozpráva. Moderný učiteľ chce, aby bola aktivita na strane žiakov. Vie, že najlepší štart do novej témy mu poskytnú evokačné metódy (brainstorming, brainwriting, myšlienkové mapy alebo asociačné metódy). Pri evokačných aktivitách môžu žiaci premýšľať po svojom, neexistujú

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tu žiadne správne riešenia a chyby sú súčasťou práce. Evokačné aktivity sú hravé, zábavné, zapájajú celú triedu.

Rozdiel medzi tradičnou aktivitou a aktivitou moderného učiteľa ukazuje príklad, ako žiakov naučiť štátne vlajky. Klasický spôsob ako ich to naučiť, je, že sa doma našprtajú vlajky a učiteľ ich otestuje. Inovatívny učiteľ nechce, aby sa žiaci čokoľvek učili doma a vôbec ho nenapadne takto ich skúšať. Zadá žiakom úlohu: *„Zvoľ si štát, ktorý ti je sympatický, alebo ten, ktorý najlepšie poznáš. Zisti si o ňom čo najviac ďalších údajov a nakresli si do zošitu jeho novú vlajku. Vymysli si ju tak, aby zodpovedala zisteným poznatkom. Keď budeš vlajku prezentovať, ukáž aj tú pôvodnú“*. V prvom prípade sa žiak učí naspamäť, v druhom prípade tvorivým spôsobom používa získané poznatky.

**2. Hodnotenie** – učiteľ ovplyvňuje klímu v triede aj na základe toho, ako v triede hodnotí žiakov. Správne hodnotenie prebieha podporujúcim spôsobom a prísne individuálnym spôsobom. Hodnotia sa skôr procesy, než výkony žiakov. Učiteľ by nemal porovnávať žiakov medzi sebou, ale len so zadanými úlohami. Moderný pedagóg neodmeňuje len dokonalé výkony (napríklad jednotka za 90 % správnosť), ale odmeňuje dobrú prácu – vždy na úrovni schopností žiaka. Nedáva zlé známky, pretože si uvedomuje ich negatívny účinok na motiváciu žiaka, usiluje sa zvýšiť žiakove sebapoznanie a sebahodnotenie, nie ho zraziť k zemi. Zlé známky tiež kazia jeho budúcu prácu v triede a zhoršujú vzťah k predmetu. To však neznamená, že by žiak nemohol dostať aj kritickú spätnú väzbu, nie za chyby, ale za lajdáctvo alebo lenivosť. Učítelia sa často menia na sudcov, ktorí rozhodujú o tom, či si žiak zaslúži dva mínus alebo trojku. Pre žiaka je však dôležité poznanie, hra, experiment, objav, a teda neučí sa len pre známky. Tradičná klasifikácia zametá so slabšími žiakmi, ale s tými lepšími to tiež nie je lepšie. Vytvárajú úzke elity, čo zbierajú jedničky a často sa usilujú o prestížnu pozíciu viac, než o samotnú prácu v triede. Akoby učítelia nevedeli, že tie najzávažnejšie hodnoty vzdelávania sa vymykajú nejakej merateľnosti, to sa týka tak postojov, ako aj rebríčka životných hodnôt.

Podporujúce hodnotenie znamená to, že bude učiteľ používať pestré hodnotiace spôsoby, kedy známku doplní motivačnými bodmi, výkonnosťnými krivkami, vecnými cenami, diplomami, tabuľkami so splnenými úlohami a pod. Takisto bude využívať spoluúčasť žiakov a ich vzájomné hodnotenie a sebahodnotenie. Moderný učiteľ bude využívať hodnotenie nie ako stresujúci prvok, ale ako spätnú väzbu, cestu k náprave ako motivujúci a aktivizačný faktor. Celkovo zmenší význam klasifikácie a neudeľovaním zlých známok nebude zdôrazňovať neúspech

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

alebo žiakove zlyhanie, pretože chyby k učeniu patria. Takýto učiteľ môže udeľovať softskillové body napr. za pomoc spolužiakovi, dobrý nápad, kreativitu, spoluprácu, efektívnu komunikáciu, fair play. Pre záznam týchto bodov stačí zošit alebo programy (ClassDojo a pod.).

**3. Odmeny a tresty, disciplína v triede** – učiteľ ovplyvňuje klímu tým, ako vedie triedu. Dobré vyučovanie má preventívne účinky na nespolupracujúce a nedisciplinované správanie a agresivitu. Žiaci robia zle najmä preto, že ich výučba nebaví, nudia sa, alebo je pre nich práca v triede príliš ťažká. Dobré vyučovanie však nikoho nenudí a je aj teambuildingové. Dobrá didaktika podporuje vhodnú klímu, ktorá žiakov strháva do hry alebo práce v škole. Kto vyrušuje, kazí hru.

**4. Komunikácia v triede** – učiteľ ovplyvňuje klímu tým, ako komunikuje a aké sú zavedené pravidlá komunikácie v triede. Moderný učiteľ pracuje tak, aby bola komunikácia symetrická a aby bola komunikácia v triede čo najviac na strane žiakov. Mala by byť zo strany učiteľa priateľská a nestresujúca a aktivizujúca. Teda žiadny sarkazmus a irónia, žiadny rev a krik, ponížovanie nemá v škole čo robiť.

**5. Spoluúčasť žiakov na dianí v triede** – učiteľ ovplyvňuje triednu klímu tým, ako sa žiaci podieľajú na výučbe, na živote triedy a na svojom vzdelávaní. Akú skupinu si pre prácu žiak vyberie, akú tému si zvolí ako spracuje danú úlohu, si má vyberať žiak sám, tiež si projekty pripraví a prezentuje (napr. téma bude stredovek a podtémy môžu byť podľa výberu móda, spoločnosť, veda a technika, panovníci, udalosti). Učiteľ by mal pripraviť tzv. *pracovné centrá*, kde budú mať žiaci toľko materiálov, kníh, prístrojov, počítač, aby žiaci pri samostatnej činnosti učiteľov takmer nepotrebovali.

**6. Pravidlá** – učiteľ ovplyvňuje klímu tým, aké pravidlá v triede určil a ako ich vymáha. Učiteľ býva v škole často dozorcom namiesto toho, aby bol sprievodcom. Pre toho, kto používa zlú didaktiku, sú pravidlá pre žiakov jasné: *sed'te, mlč'te, počúvajte moje múdrosti a píš'te si*. V každom prípade sa ich doma naučte a učiteľ ich bude skúšať. Keď učiteľ využíva pestrú paletu aktivít, hier a metód, tak sa žiaci naučia adaptovať na pravidlá týchto činností a naučia sa, že pokiaľ nebudú pravidlá dodržiavať, žiadna zaujímavá činnosť nebude. Trieda aj sama pôsobí samoočisťujúcim spôsobom tak, že žiaci sa navzájom upozorňujú na nevhodné správanie.

Podľa R. Čapeka (2018) je veľkou nevýhodou inovatívneho prístupu to, že



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

aktivita študentov si vyžaduje extrémne množstvo času. Pokiaľ majú žiaci analyzovať a interpretovať fotku, pracovať s textom, v skupine niečo riešia, vyžaduje si to čas na to, aby boli aktivity úspešne dokončené. Pokiaľ chce učiteľ odučiť všetko učivo, musí diktovať. Pokiaľ nechce diktovať, nestihnete všetko učivo. Zábavná a zaujímavá výučba však zlepšuje klímu v triede a je základom vzájomného vzťahu a rešpektu. Moderný učiteľ je eklektik, ktorý si vyberá postupy z alternatívnych škôl, z lesných škôl, používa metódy zo školenia managementu, ako magnet priťahuje príklady dobrej praxe a tie si zakladá do svojho portfólia metód a aktivít. Inovatívny učiteľ používa jazyk modernej edukácie a kladie si dôležité otázky (Čapek, 2018):

- Je každá moja hodina v danej triede použitými metódami iná a pre žiakov nová?
- Sú moje hodiny pre žiakov zábavné, zažívajú pri nich všetci žiaci radosť a úspech?
- Cítia odo mňa všetci žiaci podporu, moju pomocnú ruku?
- Dávam v triede úlohy, ktoré môžu splniť všetci žiaci?
- Sú pre žiakov tieto zadania dostatočne atraktívne, teda zábavné, motivujúce a praktické?
- Posilňujú aktivity v triede, ktoré zadávam, dobrý vzťah k môjmu predmetu?
- Bavili by moje aktivity aj mňa, keby som bol žiakom?
- Som tým, kto pôsobí optimisticky a kto v triede šíri dobrú náladu?
- Podporujem u všetkých žiakov to dobré, čo sa im podarilo?
- Má každý, kto pracuje dostatok pochvál, odmien a jednotiek?
- Vnímajú ma moji žiaci ako dobrého a férového človeka?
- Majú ma radi?

### 3.8. Nudná škola verzus tvorivá škola

Výskumy, ktoré sa venovali interakcii učiteľov a žiakov v triede ukázali, že učitelia matematiky v roku 1965 rozprávali na hodinách 80 % až 85 % celkového času, učitelia na hodinách občianskej výchovy hovorili 70 % až 73 % času (Flanders, 1970). Všetko toto rozprávanie vytvára zo žiakov pasívnych pozorovateľov a v takomto pasívnom prostredí sa začnú nudiť. Dojem, že je škola nudná, narastá u žiakov z ročníka do ročníka. Vedomosti sa vyučujú vo vopred daných štyridsaťpäť minútových dávkach, ktoré spolu nesúvisia. Zdá sa, že pre väčšinu ľudí vyučovanie znamená udržiavať v triede poriadok, pomocou výkladu alebo učebníc

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

predkladať fakty, skúšať a známkovať. Podľa C. R. Rogersa a H. J. Freiberga tento stereotyp potrebuje nápravu (Rogers, Freiberg, 2020).

Školy sú tiež v nevidanej miere riadené zvonka. Štátom navrhované osnovy a byrokratické predpisy zasahujú do každej činnosti v triede a na každej škole. Ako potom učiť slobodne a tvorivo tak, aby to deti bavilo? (Rogers, Freiberg, 2020).

Tu je výrok žiakov od ôsmeho ročníka až po vysokoškolákov: „*Škola je prostie miestom, kde sa stretávame s kamarátmi. Hodinu jednoducho treba vydržať*“. *Prednášky sú také nudné!* „*Niektoré učiteľky mám rada ako priateľky. Ale keď sa dostanú do roly učiteľky, sú nudné tiež*“. „*Predtým, než som išiel do školy, som priam hltal knihy a encyklopédie. Po prvom roku v škole sa nemôžem na knihu ani pozrieť*“. „*Bol by som rád, keby to všetko zhorelo. Zbúrajte všetky školy od základov a začnite znova!*“, (Rogers, Freiberg, 2020).

Môže byť trieda miestom vzrušujúceho, zmysluplného učenia, ktoré súvisí so živými otázkami, môže byť miestom vzájomného učenia? C. R. Rogers a H. J. Freiberg (2020) sú presvedčení, že je to možné a také školy aj videli. Napríklad takouto školou je Stredná škola výtvarných a múzických umení v Houstone, ktorú v roku 1971 otvorili ako prvý celonárodný pokus o spojenie sústredeného umeleckého výcviku s konvenčným akademickým stredoškolským vzdelaním. Denný rozvrh majú o jednu hodinu dlhší ako na iných stredných školách, a to preto, aby sa mohli venovať tri hodiny umeleckému odboru a štyri hodiny akademickým predmetom. Po vstupe do budovy je návštevník okamžite vtiahnutý do atmosféry neformálneho kamarátstva. Nevládne tu ani posvätné ticho represívnej atmosféry, ani hluk nezájmu a záhaľky. Mladí ľudia z tejto školy sústavne dosahujú najlepšie výsledky v okrese v akademických disciplínach a je medzi nimi vysoké percento vyznamenaných žiakov. Jedna študentka sa o škole vyjadrila: *Chodiť na SŠVMU sa dá vyjadriť jedným slovom: zážitok. Hoci tento zážitok môže byť pre každého študenta odlišný, základ je tu pre každého rovnaký: tvorivosť, radosť a učenie sa. Od prvého dňa, keď študent vkročí do školy, je vystavený tvorivosti. Jedna umelecká oblasť stále slúži ako inšpirácia pre druhú. Vďaka tomu sa študent otvára mnohým rozličným druhom výtvarného prejavu a nenaučí sa veľa len o rozličných oblastiach umenia, ale aj o živote a o sebe. SŠVMU je určite veľmi vzrušujúce a veľmi mimoriadne miesto, kde možno existovať*. Ďalšia študentka sa vyjadrila: „*Keď som ešte chodila na základnú školu, učiteľka strávila tridsať minút napomínaním žiakov a pätnásť až dvadsať minút vyučovaním. Tu ste na to, aby ste sa učili a na to, aby ste rástli a problémy s disciplínou tu nemajú miesto. A tu sme akosi*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vymazali faktor disciplíny. Nemáte čas sa nudiť, je tu na to priveľa práce (Rogers, Freiberg, 2020, s. 30, 32).

Ďalším príkladom je mestská štátna škola v New Orleanse Slobodná škola, ktorá nepoužíva známkovanie pomocou písmen už dvadsať rokov. Namiesto známok si žiaci robia katalógy o svojej práci a učitelia píšu podrobné správy, ktoré sú určené rodičom a samotným žiakom. Jej zakladateľ Bob Ferris povedal, že „sa vzdávajú známkovaciemu systému a štandardizovaným písomným testom. To iba zabíja deti“. Tiež Poloostrovná súkromná škola v Kalifornii poskytuje deťom tvorivé prostredie na učenie a mnohé iné aj štátne školy v Massachusetts, Kalifornii, Minnesote, Colorade, Lousiane a New Yorku. Všetky sa podobajú v tom, že si vážia svojich žiakov, podporujú pedagogický zbor pri facilitovaní učenia a poskytovaní pocitu pohody žiakom. Osnovy nie sú stanovené, je tam nesúťaživé prostredie, pričom pokrok je individuálny. Žiaci sú vedení k vzájomnej spolupráci a nie ku konkurencii. Neprekvapuje, že žiaci excelujú v školských výkonoch a radi sa učia (Rogers, Freiberg, 2020).

### 3.9. Tradičné vzdelávanie verzus prístup zameraný na človeka

*Uvedieme dve cesty ku vzdelaniu.* Chlapec príde po prvýkrát do školy. Teší sa, pretože to je významným krokom k tomu, aby bol veľký. Nasmerujú ho do triedy. Učiteľka víta triedu s úsmevom. Potom prichádzajú pravidlá. Nemôže opustiť lavicu, ba ani ísť na záchod, kým nedostane povolenie. Nemôže šepkať a rozprávať sa so susedom. Potom začne vyučovanie. Učiteľka ho vyvolá, pomýli sa. „*Nesprávne, kto povie Johnovi správnu odpoveď?*“. Cíti sa hlúpo. Už sa naučil, že podriadenie sa pravidlám je dôležité, robiť chyby je veľmi zlé a za chyby sa trestá ponížením. A škola je ako celok je nepríjemným zážitkom. Neskôr zistí, že väčšina učebníc je nudná, nie je bezpečné mať iný názor, ako má pani učiteľka, podvádzať možno, ak sa nenecháš chytiť, originálne myšlienky nemajú v škole miesto, denné snenie urýchli plynutie času a väčšinu pre život dôležitých vecí sa človek naučí mimo školy (Rogers, Freiberg, 2020).

Druhá cesta k učeniu je iná. Dievčatko ide po prvýkrát do školy. Atmosféra je priateľská a neformálna. Keď začína vyučovanie, deti sedia s učiteľkou v kruhu. Učiteľka ich žiada, aby porozprávali o niečom, čo radi robia. V miestnosti sú všelijaké zaujímavé veci – knihy, mapy, obrázky, kocky, farbičky a niekoľko hračiek a deti sa čoskoro pustia do skúmania prostredia. Naše dievčatko si prezerá obráz-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

kovú knihu o deťoch z inej krajiny. Keď učiteľka zvolá deti dokopy, požiada dievčatko, či by nemohlo niečo porozprávať. Rozpráva, ako bola s mamou v zoolologickej záhrade. Učiteľka napíše časť príbehu na tabuľu a ukazuje jednotlivé písmenká a slová. Čo sa naučilo toto dievčatko: jej zvedavosť je vítaná, učiteľka je priateľská, môže sa nové veci samostatne i s pomocou učiteľky, berú ju ako človeka. Ďalší vývin jej školskej dochádzky: má spoluúčasť na tom, čo sa chce učiť, čítať a počítať sa naučí skôr než rovesníci na iných školách, nájde tu priestor pre tvorivosť, získa sebadôveru, zistí, že učenie je zábava a že učenie je veľmi užitočné, bude sa tešiť na školu (Rogers, Freiberg, 2020).

Carl Rogers, popredný psychológ a otec humanistickej pedagogiky napísal prvé vydanie *Slobody učiť sa* v roku 1969. Dr. H. Jerome Freiberg, učiteľ a facilitátor pre deti a mládež, revidoval a doplnil túto knižku v roku 1994 a vniesol do nej čerstvé pramene a poznámky, ktoré môžu pracovníkov školstva a učiteľky v ich práci inšpirovať. Autori v nej uvádzajú, že tradičné vzdelávanie je takmer úplne márna, zbytočná, preceňovaná činnosť v dnešnom meniacom sa svete. Väčšinou je dobrá na to, aby poskytovala deťom pocit neúspechu, keď nevedia pochopiť látku. Tradičné vyučovanie tiež vedie študentov k tomu, aby sa prestali učiť, keď si uvedomia, že učebná látka im bude pre život nepotrebná (Rogers, Freiberg, 2020).

**Tradičné vzdelávanie** sa vyznačuje týmito charakteristikami (Rogers, Freiberg, 2020):

- *Učiteľka je majiteľkou vedomostí a od žiaka sa očakáva, že bude ich príjemcom.* Učiteľka je odborníčka, ktorá pozná daný odbor. Žiak sedí s pripraveným perom a zošitom a čaká na slová múdrosti.
- *Hlavnými metódami vyučovania sú výklad, prednáška, učebnica alebo iné prostriedky verbálneho vyučovania.* Skúšaním sa zisťuje, do akej miery si žiak vedomosti osvojil. (Prenáška však ako hlavný prostriedok vzdelávania mávala zmysel vtedy, keď sa ešte netlačili knihy).
- *Učiteľka má moc a žiak je ten, kto poslúcha.* Riaditeľka má tiež veľkú moc a ju zase poslúchajú učiteľky, učelia a žiaci. Novým učiteľkám na základnej škole sa dáva takáto rada: „Snažte sa ovládnuť svojich žiakov hneď v prvý deň“.
- *Dôvera je minimálna.* Od žiaka sa nedá čakať, že bude pracovať bez stáleho dozoru učiteľky.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

- *Žiaci sa dajú najlepšie zvládnuť tým, že ich udržiavame v prerušovanom alebo trvalom stave strachu.* Dnes sa na školách nepoužívajú telesné tresty, ale verejná kritika a výsmech. Na základnej škole môžu žiaka považovať za hlúpeho, na strednej sa k tomu pridáva strach z neukončenej školy a z toho plynúcich profesionálnych a ekonomických následkov. Mnohým absolventom VŠ sa nepodarilo získať titul, pretože sa odmietli podriaadiť želaniam svojho školiteľa.
- *Demokracia a jej hodnoty sa v praxi ignorujú.* Žiaci sa nepodieľajú na výbere svojich cieľov, osnov, spôsobu práce. Študenti nemajú žiadny hlas v politike vzdelávania. Podobne učitelia a učiteľky nemajú možnosť zúčastniť sa na tvorbe politiky vzdelávania.
- *Vo vzdelávacom systéme nie je miesto pre celého človeka, len pre jeho intelekt.* Prekypujúcu zvedavosť normálneho dieťaťa a nadbytok telesnej energie mládeže na základnej škole krotia až potláčajú. City tu majú málo miesta, vítaná je racionálna myseľ.

Politika tradičného vzdelávania je charakteristická tým, že sa rozhodnutia uskutočňujú zhora. **Prístup zameraný na človeka** je odlišný. V centre stojí ten, kto sa učí - žiak. Charakteristika toho prístupu (Rogers, Freiberg, 2020):

- *Facilitujúce vedenie má čeriaci efekt.* Spoločné rozhodovanie dáva rozhodnutiam nový hlas a váhu. Mnohí riaditelia sa cítia byť sami pri rozhodovanom procese, tu sa všetci podporujú pri vytváraní najlepšej atmosféry pre každého žiaka.
- *Facilitujúca učiteľka sa delí o zodpovednosť za učebný proces s ostatnými (žiakmi, študentami, rodičmi a inými občanmi).* Trieda môže byť zodpovedná za svoje učivo a rozvrh.
- *Facilitátorka zabezpečuje zdroje pre učenie* – počnúc sebou a svojimi skúsenosťami, cez knihy, ďalšie materiály, spoločenské zdroje a skúsenosti.
- *Študent si vypracováva vlastný program učenia, a to buď sám, alebo s pomocou iných.* Poznáva svoje vlastné záujmy, pozrie si bohatstvo zdrojov a sám si zvolí smer svojho učenia. Učenie sa jeden od druhého začína byť rovnako dôležité, ako učenie sa z kníh, filmov alebo spoločenských skúseností.
- *Facilitátorka sa zameriava na podporu priebežného procesu učenia sa.* Ob-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

sah učenia má síce svoj význam, ale až na druhom mieste. Takže určitý kurz sa končí nie vtedy, keď sa žiaci naučili všetko, čo majú vedieť, ale keď významne postúpili v učení.

- *Žiak dosahuje svoje ciele pomocou sebadisciplíny.* Učiaci sa ju chápe a prijíma ju, sebadisciplína nahrádza vonkajšiu disciplínu.
- *Žiak hodnotí svoje učenie sám.* Toto hodnotenie môže ovplyvniť aj spätná väzba od ostatných členov skupiny a facilitátorky.
- *V tejto atmosfére, ktorá podporuje osobnostný rast sa učenie prehľbuje, postupuje rýchlejším tempom a viac preniká do života študenta než učenie sa v tradičnej triede.* Dochádza k tomu preto, že smer učenia si žiaci volia sami, iniciujú ho sami a vkladajú do toho celú svoju osobnosť, pocity, vášne ako aj rozum.

Tento štýl vyučovania vytvára z triedy ľudské prostredie s omnoho väčším dôrazom na žiaka. Výskum dokazuje, že takáto humánna politika povzbudzuje všetky druhy konštruktívneho učenia sa, osobné i rozumové. Rozvíja aj tvorivosť, samostatnosť, sebadisciplínu a sociálne cítenie. D. Aspy (1965) uskutočnil výskum šiestich tried tretieho ročníka. Zistil, že v troch triedach, kde boli facilitujúce postoje učiteľov najväčšie, žiaci vykázali štatisticky významne väčší nárast spôsobilosti čítania než žiaci v porovnávaných triedach (Rogers, Freiberg, 2020).

V deväťdesiatych rokoch zhrnuli výsledky tridsaťročného skúmania zdravej atmosféry v škole autori W. Hoy, J. Tarter a R. Kottkamp (1991) v knihe *Otvorené školy – zdravé školy*. Ich čiastkový záver je, že v zdravej škole možno pripísať 59 % zásluh na učení sa žiaka. V zdravých školách sa vyskytuje pocit partnerstva a súdržnosti, náklonnosti učiteľov, ich priateľskosti a oddanosti škole (Rogers, Freiberg, 2020).

Samotní žiaci už pred uskutočnením podobných výskumov svojimi reakciami na triedy zamerané na študentov dokazovali, že sa tu odohráva pedagogická revolúcia. Tu sú výroky študentov z takejto výučby: „*Zo spätého pohľadu zisťujem, že sa mi tento kurz vlastne veľmi páčil, aj ako hodina, aj ako experiment... Zistila som, že najmä vplyvom tohoto kurzu píšem teraz napodiv viac poézie než krátkych poviedok, čo dočasne interferovalo s kurzom prózy*“. „*Tento kurz predstavuje pre mňa životný a hlboký zážitok. Táto jedinečná učebná situácia mi dáva celkom novú predstavu o tom, čo je to učenie. V tejto atmosfére konštruktívnej slobody prežívam skutočný rast... Celé to je veľká výzva*“ (Rogers, Freiberg, 2020).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

B. J. Shielová (1966) opísala svoje experimentovanie s vyučovaním, ktoré bolo založené na prístupe zameraného na žiaka vo vyučovaní, na neštruktúrovanom a nedirektívnom prístupe. Vo svojom denníku opisuje, ako sa rozhodla v šiestom ročníku vyskúšať nový program. *V triede bolo 36 žiakov, mnohí boli problémoví, spoločensky neprispôsobiví, emocionálne narušení, mali chronické problémy s disciplínou. Žiakom vysvetlila, že skúsia „experiment“ a jeden deň ich nechá robiť hocičo, čo chcú. Mnohí začali výtvarnou, iní si čítali, alebo počítali matematiku. Mnohých tak zaujalo, čo robili, že nechceli ísť ani na obedňajšiu prestávku. Väčšina triedy považovala tento deň za „ohromný“, iní sa tešili, že mohli dokončiť úlohu bez časového tlaku a tiež že mohli niečo robiť bez nútenia. Učiteľku prosili, aby pokračovali v experimente, tak pokračovali ďalšie dva dni. Nasledujúce ráno priniesla pracovnú zmluvu, kde si každé dieťa zvolilo oblasť, v ktorej bude pracovať a čo bude robiť. Potrebný materiál bol zabezpečený. Známkovanie vyriešili tak, že jej každý žiak povedal, akú známku si zaslúži. Vcelku bola trieda veľmi rozradostená. Dokonca nosili svoje projekty von a tam na nich pracovali, čím zatiahli do nápadu celú školu. Všetci sa o tom rozprávali. Atmosféra bola podnetná, uvoľnená a šťastná. Niektorí chlapci kreslili automobily, dohodli sa, že urobia veľkú nástenku o histórii áut, kde by boli aj ich návrhy áut budúcnosti. Učiteľka bola uchvátená. Pracovali spolu a robili modely, chlapci, ktorí až doteraz nerobili takmer nič. Mnohé deti robili zaujímavé výskumy v oblastiach, ktoré ich zaujímajú, niektorí prebrali požadovanú látku za celý rok, napríklad v pravopise. Robili nakoniec hodnotenie experimentu. Jeden chlapec povedal, že jeho matka povedala, že to tak vyzerá, ako keby sa učiteľka vzdala vyučovania. Deti preto navrhli, aby si vzali domov svoje týždenné práce, aby ukázali rodičom, čo robili v škole. Program pokračoval do konca školského roku, celkovo trval tri mesiace. Učiteľka zistila, že deti s najväčšími problémami v učení urobili veľký pokrok, aj riaditeľ a inšpektor sa zaujímali o jej snahu a podporovali ju. Deti zriedkakedy volali do riaditeľne, takže aj ich správanie sa zlepšilo. Pokúsiť sa o niečo nové si vyžaduje odvahu a veľa učiteľiek ju nemá, ale netreba sa toho báť (in Rogers, Freiberg, 2020).*

Dobrá **tradičná učiteľka** si kladie takéto otázky (Rogers, Freiberg, 2020):

- Čo by sa mal žiak v danom veku a danej úrovne schopností naučiť?
- Ako môžem zostaviť vhodné osnovy pre tohto žiaka?
- Ako mám učiť, aby si osvojil vedomosti, ktoré si má osvojiť?
- Ako mám skúšať, aby som videla, či si tieto poznatky skutočne osvojil?

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Na druhej strane si **facilitátorka učenia** bude klásť tieto otázky, nie sebe, ale žiakom (Rogers, Freiberg, 2020):

- Čo sa chcete učiť?
- Aké veci vás zaujímajú?
- Na čo ste zvedaví?
- Aké záhady vás vzrušujú?
- Aké problémy chcete riešiť?

C. R. Rogers a H. J. Freiberg (2020) uvádzajú, že si prajú, aby niekto mohol mávnuť kúzelnou paličkou a zmenil vyučovanie na facilitovanie. Program O'Farrelovej školy tvoria prvky na žiaka zameraného prístupu. Každodenné učebné bloky spájajú oblasť humanitných vied, technických vied a telesnej výchovy do medziodborového jadra osnov. Roku 1993 autori požiadali žiakov tejto školy, aby im povedali, čo si myslia o svojej škole. „*Najviac sa mi páčia učiteľky, pretože sa nám naozaj usilujú pomáhať pri učení a vo vzťahoch.*“ „*Ďalšia perfektná vec tu je, že učiteľky sa starajú o žiakov. Snažia sa robiť zmeny, ktoré pomáhajú aj žiakom. Niekedy nám vyjdú v ústrety a spýtajú sa, či žiaci rozumejú zadaniu alebo domácej úlohe. Niektoré učiteľky ostávajú po škole a sledujú, či si žiaci vedia urobiť domácu úlohu.*“ „*Učiteľky nie sú len učiteľky. Sú to aj kamošky*“.

Facilitujúce triedy sa zameriavajú na vytváranie atmosféry vhodnej pre učenie a prežívanie. Ako príklad uvedieme rozdiel medzi behaviorálnymi úlohami a zážitkovým učením dvoch rôznych učiteliek (Rogers, Freiberg, 2020):

1. *Žiaci napíšu päť vecí, ktorými prispel staroveký Egypt k modernému životu na svete. Zoznam musí byť na 100% presný.*
2. *Členovia triedy si naplánujú a pôjdu na exkurziu do múzea, aby si pozreli zbierky zo starovekého Egypta.*

V prvom výroku je určené, čo sa žiaci naučia – to je behaviorálna úloha. V druhom výroku bolo úlohou učiteľky facilitovať (uľahčovať) učenie tým, že podporí svojich žiakov pri plánovaní návštevy múzea, ktoré im poskytne širšie zážitky.

Vo výskume, ktorý zahrňoval šesťsto učiteliek a desaťtisíc žiakov od materskej triedy až po dvanásť ročník, porovnávali D. N. Aspy a F. N. Roebucková (1977) žiakov facilitujúcich učiteliek, ktoré absolvovali výcvik v empatii, kongruencii a pozitívnom pohľade. Zistili, že žiaci chýbali počas školského roka menej,



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

mali vyššie skóre v mierach sebapoňatia, mali vyššiu mienku o sebe v oblasti interakcií so školou, telesného zjavu a svojho miesta v celkovom školskom prostredí. Tiež vykazovali vyššie výkony vo vedomostných testoch z matematiky a čítania, mali menej disciplinárnych problémov, žiaci boli spontánnejší a používali vyššie úrovne myslenia. D. N. Aspy a F. N. Roebucková v niekoľkých výskumoch zistili, že učiteľky, ktoré vytvárali facilitujúce podmienky, mali sklon viac reagovať na pocity žiakov, viac sa so žiakmi rozprávali, viac žiakov chválili a usmievali sa na žiakov, kládli väčší dôraz na produktivitu než na hodnotenie (Rogers, Freiberg, 2020).

Ako učelia zahrnú do svojho pôsobenia aj tieto netradičné postupy a prístupy, závisí aj od filozofie a koncepcie danej školy, vôle vedenia školy a zánietenosti jednotlivých učiteľov, ktorí pochopia, že učiť a známkovať nestačí. Ako ovplyvniť správanie žiakov v triede a ako zvládnuť triedu i konflikty so žiakmi, hovorí nasledujúca kapitola.

### 4. Manažment triedy a riešenie konfliktov

Management triedy sa týka mnohých pravidiel pre učiteľov a žiakov, ktoré pomáhajú vytvoriť pozitívnu a pre učenie vhodnú klímu triedy (Pasch a kol., 1998).

Manažment triedy je predpokladom pre dobré a efektívne vyučovanie. Medzinárodný výskum ukazuje, že žiadny iný parameter školských tried nie je tak jednoznačne a pevne spojený s výkonnosťou úrovňou a pokrokom výkonnosti, ako zvládanie triedy (Eichhorn, 2014).

*Práve stojíte pred tabuľou a vidíte, ako sa na stene rozpleští mokrá špongia. Spustia sa vo vás všetky poplašné signály. Každý vie, že ide o vážnu situáciu. Ako zareagujete? Ste pripravený na takúto situáciu? Alebo musíte zareagovať inštinktívne?*

Väčšina pedagógov sa počas štúdia nepripravovala na takúto situáciu – a napriek tomu sa tisíckrát denne stávajú vo všetkých triedach po celom svete. Ak učiteľ nemá jasné predstavy o účinnom manažmente triedy, ako učiteľ je voči žiakom v nevýhode. Úlohy, pred ktorými učiteľ stojí, sú veľmi náročné, stojí pred skupinou detí s odlišnými predpokladmi učenia a odlišným kultúrnym pozadím. A z tejto skupiny má vyformovať triedu. Tým, ako učiteľ zvláda triedu rozhoduje o tom, či a koľko sa jeho žiaci naučia. Práve tým sa zaoberá manažment triedy

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

(Eichhorn, 2014).

Cieľom manažmentu triedy nie je, aby sa predovšetkým zabezpečilo ticho a disciplína, ale aby boli žiaci motivovaní, aby sa dokázali čo najdlhšie a najintenzívnejšie koncentrovať na učebný proces a aktivity, ktoré sú s ním spojené. Predpokladom pre dosiahnutie tohto cieľa je, že vyučovanie bude prebiehať s najmenšou možnou mierou vyrušovania a prípadné vyrušenie sa ukončí rýchlo a bez zbytočnej drámy. Najdôležitejším predpokladom pre účinný a úspešný učebný proces je čas, ktorý žiaci venujú aktívnemu učeniu, t. j. čas, keď sa aktívne, angažovane a konštruktívne zaoberajú učebnou látkou. O čo viac vyučovacieho času minie učiteľ na redukovanie rušivých činností, o to menej aktívneho učebného času budú mať žiaci k dispozícii. Čím častejšie sú žiaci fyzicky prítomní na vyučovaní, ale pritom sú duchom neprítomní, o to menej sa naučia. Riadenie vyučovacieho procesu preto zohráva pri vyučovaní kľúčovú úlohu (Weinert & Kluge, 1996, in Eichhorn, 2014).

### 4.1. Klíma školy a triedy

Edukačný proces je mimoriadne zložitý a vo svojej podstate aj mimoriadne nevyspytateľný. Obzvlášť je náročný z časového hľadiska, nárokov na vôľu, city človeka, na dôkladné pozorovanie a pochopenie, vysoké sú nároky na prípravu a zabezpečenie priaznivej či optimálnej klímy v triedach. Pojem **klíma** pochádza z gréckeho slova, ktoré znamená podnebie, ale v bežnej životnej činnosti sa používa aj vo význame pomenovania určitého prostredia ako atmosféry či prejavu činnosti (napr. *klíma bola výborná, klíma nebola hodná významu tejto populárnej akcie a pod.*). V tomto prenesenom význame sa aj v pedagogike začali používať pojmy klíma školy, klíma triedy, klíma školského prostredia atď (Košťrnová, 2014).

#### 4.1.1. Klíma školy

Zostavovaniu štúdií, ktoré charakterizujú metódy na diagnostiku psychosociálnej školskej klímy a klímy v triede sa venovali J. Mareš a S. Ježek (2006). Podľa J. Mareša (2004) môžeme hovoriť o troch úrovniach skúmania klímy školy:

- a) *mikroúroveň* – ak sa zaujímate len o jednu školu a jej klímu,
- b) *mezoúroveň* – môže byť definovaná skôr teritoriálne (napr. krajom), skôr administratívne (napr. školským obvodom), typom školy (napr. odborné školy),
- c) *makroúroveň* – ak sa chceme dozvedieť niečo všeobecnejšie o klíme škôl rovnakého typu na základe reprezentatívneho výskumu.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Prvotné skúmanie klímy sa zameriavalo na proces vyučovania a interakciu pri vyučovaní, pričom hlavnou metódou bolo štruktúrované pozorovanie triedy. D. L. Fischer a B. J. Fraser zostrojili štandardizovaný dotazník MCI (*My Class Inventory*), ktorý pre naše podmienky upravili J. Mareš a J. Lašek (1991) pod názvom *Naša trieda* a je určený pre žiakov prvého stupňa ZŠ. Často používaný je dotazník CES (*Classroom Environment Scale*) od autorov E. J. Tricketta a R.H. Moosa, ktorý opäť použili Mareš a Lašek (1991) a je určený pre druhý stupeň ZŠ a žiakov strednej školy. Tretím, najčastejšie používaným dotazníkom je ICEQ (*Individualized Classroom Environment Q*), ktorý použil M. Klusák (1994) (in Hanuliaková, 2015c).

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2013) definujú pojem klíma školy ako sociálno-psychologickú premennú, ktorá vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré fungujú v danej škole tak, ako ju vnímajú, prežívajú a hodnotia učitelia, žiaci, prípadne zamestnanci školy.

Sociálna klíma školy predstavuje odraz interpersonálnych vzťahov, výsledok vzťahov medzi ľuďmi, ktorí aktívne participujú na živote školy. *Pozitívna klíma školy* z pohľadu učiteľov znamená, že (Grecmanová, 2006, in Hanuliaková, 2015b):

- škola je pracoviskom, v ktorom učiteľ rád pracuje a spolupracuje so žiakmi, ich rodičmi, ostatnými kolegami, dobre vyučuje,
- škola umožňuje učiteľovi prežívať citový súlad a pocit spolupatričnosti s inými učiteľmi, úspech v sebarealizácii, slobodu a samostatnosť v práci, radosť z pochvaly a uznania.

V odbornej literatúre môžeme nájsť rôzne ďalšie klasifikácie klímy školy (Barnová, Krásna, 2020):

- *konzervatívna klíma školy*, v ktorej sa uplatňuje určitý druh nátlaku učiteľa na žiakov. Učitelia v škole obmedzujú práva žiakov, dôraz kladú len na disciplínu,
- *progresívna klíma školy* je charakteristická demokraticky regulovanými vzťahmi medzi učiteľom a žiakmi. Akceptujú sa názorové protiklady, neexistuje nadvláda učiteľa,
- *otvorená klíma školy* je príznačná pre energickú organizáciu, v ktorej správanie účastníkov školského života je autentické,
- *uzavretá klíma školy* je známa vysokým rozsahom apatie všetkých členov. Správanie učiteľov a žiakov môže mať charakter neautentickosti a škola stagnuje a je nečinná,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- *emocionálna klíma školy* – jednou zo súčastí tvorivo-humanistických tendencií v školách je zabezpečovanie emocionálne bezpečného prostredia pre žiakov. Nie je dôležité len to, čo škola urobila či neurobila pre žiaka či študenta, ale či a ako to ten žiak/študent vníma, ako je s tým spokojný,

- *pozitívna klíma školy* - nevyhnutnou súčasťou humanisticky orientovanej školy je, aby sa vyznačovala aj aktuálnou pozitívnou klímou školy. V tomto ponímaní je klíma definovaná ako kvalita školského prostredia, ktorá vytvára zdravé prostredie pre učenie, kultivuje detské i rodičovské sny a aspirácie. Zároveň tiež stimuluje učiteľovu tvorivosť, nadšenie a rozvíja všetkých pracovníkov školy. Pozitívna klíma školy je pluralitná, otvorená a progresívna s veľkým záujmom o pracovné úlohy školy, o ľudské kontakty. Jej opakom sú kolektívy, kde vládne strach, neistota a zbytočné intrigy. Základným predpokladom pre vznik pozitívnej klímy školy je otvorená vzájomná komunikácia medzi všetkými jej aktérmi, ktorá napomáha tomu, aby škola začala fungovať ako komunita, kde vládnu dobré medziľudské vzťahy a vytvára sa v nej pocit spolupatričnosti. Takéto teplo školy je ľahšie udržať v menších školách, kde sú vzťahy intenzívnejšie, starostlivosť je vo väčšej miere individualizovaná a užšie sa spolupracuje s rodičmi, okolím školy ako aj s inými školami.

Významné postavenie pri kreovaní sociálnej klímy školy má riaditeľ (jeho vedenie, spôsob rozhodovania, komunikácia, manažovanie školy ako inštitúcie). Dnes už nie je postačujúce, ak škola ponúka „len“ náročný vzdelávací program, dobrá škola musí poskytovať aj istú pridanú hodnotu vo forme pozitívnej klímy, dobrých medziľudských vzťahov, podpory individuálnych i skupinových úspechov žiakov.

### 4.1.2. Klíma učiteľského zboru

Klíma učiteľského zboru je súčasťou klímy školy. Učiteľ je v školskom prostredí permanentne v sieti vzťahov, interaguje so žiakmi, s kolegami a personálom školy. Avšak vzťahy so žiakmi nie sú natoľko problematické ako vzťahy s kolegami v učiteľskom zbore, ktoré vytvárajú konfliktné pole pre stretávanie odlišných názorov. I. Gillernová a I. Štětovská (2003) uvádza nasledovné kompetencie pri vytváraní priaznivej klímy učiteľského zboru (in Kubinová, 2015e):

1. *Akceptovanie osobnosti žiakov, rodičov a kolegov*, prijatie človeka aj keď nemusíme súhlasiť s jeho konaním.
2. *Autenticita prejavov učiteľa a vychovávateľa* – otvorené prejavenie svojich emócií, názorov pomáha k prečisteniu vzťahov a zamedzuje potláčanie napä-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tia v sebe, čo by viedlo k priamej či nepriamej agresivite.

3. *Empatia* – vžiť sa do situácie iného človeka, svojich kolegov bez toho, aby učiteľ musel zažiť to isté, čo oni.
4. *Načúvanie* – znamená zachytenie toho, čo partner v komunikácii vyjadruje.
5. *Odlíšovanie pocitov a prežívania u seba a ostatných* – zosmiešňovanie a bagatelizácia prežívania svojich kolegov vedie k napätiu vo vzťahoch.
6. *Podpora sebakontroly a sebaregulácie správania* – spôsobilosť kultivovane zaobchádzať s emocionalitou, ovládať sa, je nevyhnutnou súčasťou profesijnej výbavy učiteľa.
7. *Porozumenie neverbálnym prejavom jedinca* – neverbálne prejavy vypovedajú o skutočnom pozadí toho, čo je vyjadrované v komunikácii.
8. *Rešpektovanie a tolerancia odlišného pohľadu* – prijatie kultúrnej inakosti a jedinečnosti prežívania a správania svojich kolegov.
9. *Rozvíjanie zodpovednosti za seba samého a za sociálne prostredie, v ktorom sa pohybujem* – znamená vedomie vlastného podielu na tvorbe klímy školy.
10. *Rozvíjanie sebadôvery a sebaistého vystupovania* – je súčasťou učiteľovho sebarozvoja.
11. *Umenie pochváliť* – pretože ocenenie priaznivo vplyva na vzájomnú úctu a rešpekt v kolegiálnom prostredí.
12. *Spolupráca a kooperácia* – medzi členmi sociálnej skupiny je fundamentom priaznivej klímy učiteľského zboru.
13. *Vyjadrovanie sa ku konkrétnym situáciám* – pomáha predchádzať znevažovaniu partnera v komunikácii.
14. *Zvládanie konfliktných situácií* – predpokladá osvojiť si stratégie zvládania konfliktov, preto učiteľom môže pomôcť sociálno-psychologický výcvik či tréning asertívneho správania.

Veľmi dôležitá je aj rola riaditeľa školy, ktorý má značný vplyv na sociálne prostredie školy a klímu učiteľského zboru. Podľa výskumu Richardsa (in Lukas, 2009) existujú určité prejavy v správaní riaditeľa, ktoré prispievajú k vytváraniu priaznivej klímy školy, najmä keď (in Kubinová, 2015e):

- rešpektuje a oceňuje učiteľov ako profesionálov,
- podporuje učiteľov v otázkach disciplíny žiakov,
- je ústretový, vždy zastihnuteľný a ochotný načúvať,
- je spravodlivý a čestný,
- podporuje svojich učiteľov aj v prípadných sporoch so žiakmi.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 4.1.3. Klíma triedy

P. Gavora (1999) uvádza, že klíma triedy je sociálno-psychologický termín, ktorý vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci v triede navzájom rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy. Charakter a kvalita klímy triedy je determinovaná viacerými činiteľmi. Podľa D. Nezvalovej (2002b) sem patria (in Hanuliaková, 2015c):

- *materiálne podmienky* – vybavenie učebnými pomôckami, dostatok času, prislúchajúci počet žiakov v triede,
- *sociálny kontext* – príležitosť žiakov hovoriť a byť vypočutý, rovnocenné podmienky bez diskriminácie,
- *program práce* – požiadavky ktoré zodpovedajú schopnostiam žiakov, dobre organizovaná práca v triede, dostatok času,
- *podpora procesu učenia* – učitelia žiakom poskytujú pomoc, keď to potrebujú, výklad je jasný, žiaci majú pocit, že sa niečo naučili,
- *rodičia* – oceňujú čisté a účelne vybavené učebne,
- *učitelia* – vytvárajú príjemné prostredie, tempo výučby zodpovedá individuálnym potrebám žiakov, vzbudzujú záujem o predmet,
- *žiaci* – sú motivovaní, akceptujú pomoc a radu, spolupracujú s ostatnými a snažia sa dosiahnuť čo najlepšie výsledky.

Z uvedených charakteristík vyplýva päť najdôležitejších komponentov klímy triedy (in Hanuliaková, 2015c):

- trieda je príjemným miestom pre učiteľov a žiakov,
- existuje systém práce, poriadok a príjemná atmosféra,
- žiaci pracujú podľa potreby tímovo i individuálne,
- žiadne dieťa nemá exkluzivitu, všetci žiaci majú šancu dosiahnuť úspech.

Podľa J. Hanuliakovej (2010, in Koštrnová, 2014) odborná literatúra uvádza nasledovnú diferenciaciu triednej klímy:

#### a) Aktuálna a preferovaná triedna klíma

Aktuálna podoba klímy triedy sa spravidla líši od podoby preferovanej klímy. Dôvodom je to, že mnohí aktívni alebo aj pasívni aktéri edukačného procesu nie sú spokojní so súčasným stavom. Svoje predstavy a preferencie formulujú žiaci, učitelia, rodičia alebo predstavitelia školskej politiky, ale aj výskumní pracovníci.

#### b) Komunikačná klíma

Komunikačná klíma vyplýva zo spoločenskej, sociálnej a kultúrnej dimenzie

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

prostredia. Môže sa stať, že tieto pojmy spolu nielen súvisia, rôzne sa prelínajú, tvoria vzájomné súčasti, ale mnohokrát je možné ich stotožniť. Komunikačná klíma v triede môže byť suportívneho alebo defenzívneho charakteru.

### e) Kreatívna klíma

Tvorivá klíma vytvára priestor pre žiakov na realizáciu ich individuálnej aktivity v podnetnom prostredí. Je prínosom nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľov. Negatívny vplyv na tvorivosť učiteľov má direktívny spôsob riadenia, potláčanie samostatnosti, klíma plná napätia, nemožnosť otvorene hovoriť o problémoch a podobne. Podľa výskumov možno identifikovať 10 faktorov podporujúcich tvorivosť: motivačná sila prostredia, sloboda, podpora nápadov, dynamika prostredia, humor, hravosť, diskusie, dôvera, otvorenosť, konflikty, ochota riskovať a čas na rozpracovanie nápadov.

### d) Organizačná klíma

Dôležitým činiteľom tejto formy je spôsob správania sa manažmentu. Avšak stupeň tvorivého riadenia, miera osobnej spôsobilosti na tvorivom riadení, predpoklady tvorivosti v medziľudských vzťahoch a iné sa rovnako považujú za aspekty psychosociálnej klímy. Niekedy sa táto klíma definuje ako osobitosť sociálneho systému. Označuje sa ako „prevádzková klíma“, alebo sa vyjadruje ako výraz prevládajúceho étosu, ktorý tvorí vedenie organizácie.

### e) Mravná klíma

Mravná výchova je neoddeliteľnou súčasťou výchovného pôsobenia v škole. Prostredníctvom nej sa učitelia snažia formovať mravné vedomie a správanie žiakov. Podľa E. Petláka (2006) je pre formovanie mravného vedomia a vôbec pre výchovu mravnej osobnosti potrebné vytvoriť mravnú klímu.

### f) Psychická klíma

Táto klíma, nazývaná aj sociálno-psychologická atmosféra triedy, sa vytvára v závislosti od formálnych, ale aj neformálnych vzťahov v triede. Kvalitu atmosféry uľahčuje, alebo sťažuje plnenie školských (triednych) povinností žiakov.

Rozlišujeme *klímu priaznivú*, naplnenú pohodou – vtedy sa úlohy plnia dobre a *klímu plnú napätia*, konfliktov – úlohy sa plnia ťažšie, nemajú potrebnú kvalitu.

Podľa **výchovných** cieľov môžeme rozlíšiť klímu triedy na (Petlák, 2006, in Koštrnová, 2014, s. 15-16) :

a) *autoritatívny typ školskej klímy* (funkčne orientovaná klíma), ciele sa presadzujú a dosahujú príkazmi, nariadeniami a sústavným prízvukovaním požiadaviek. Zlé vzťahy a bariéry medzi učiteľmi a žiakmi, opozícia žiakov voči učiteľom,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tvrdá disciplína, tlak na výkon/výsledky, obmedzená možnosť žiakov zapájať sa do diskusie, ctižiadostivé súťaženie, konkurenčný boj, nechúť a strach zo školy;

*b) demokratický (sociálno-integratívny) typ školskej klímy*, ciele sa dosahujú demokratickým vyjednávaním so žiakmi, toleranciou učiteľov voči žiakom, pestuje sa dôvera žiakov k učiteľom, žiaci majú možnosť prezentovať svoje názory a podobne. Pozitívne hodnoty dosahujú aj vzťahy medzi učiteľmi a kontakt učiteľov s riaditeľom. Svoje miesto má aj vecná a primeraná kritika, a to obojsmerne (učiteľ – žiak, žiak – učiteľ), ktorá prispieva k vytváraniu správnych vzťahov medzi žiakmi v škole a triede. Žiaci majú prevažne radosť zo školy a chuť sa učiť, majú veľmi vysokú motiváciu. Učitelia sú spokojní so zamestnaním v škole, aj keď sú na nich kladené vysoké kvalitatívne nároky;

*c) liberálny typ školskej klímy*, ciele sa dosahujú malou angažovanosťou učiteľov, disciplína žiakov je uvoľnená a prejavujú sa aj stresové situácie. Žiaci majú tendencie zneužívať liberálnosť učiteľov. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi sú negatívne, ale vzťahy medzi žiakmi/spolužiakmi sú výrazne dobré. Žiaci majú nechúť k škole, nízku motiváciu učiť sa a nemajú strach zo školy. Vzťahy medzi učiteľmi a riaditeľom, ale aj medzi učiteľmi navzájom sú negatívne.

### 4.1.3.1. Disciplína v triede a jej udržiavanie

Ako úspešne manažovať triedu a dosiahnuť disciplínu žiakov triede nie je jednoduché. Určite k tomu prispieva autorita učiteľa, ktorá nie je podmienená tak strachom ako skôr prirodzeným rešpektom a kladným vzťahom k učiteľovi.

**Autorita učiteľa** je významným činiteľom, ktorý ovplyvňuje interakciu a spája sa s mocou nad žiakmi, ktorá má nasledujúce dimenzie (Kollárik, Sollárová, 2004, in Fuchsová, 2015):

1. *moc odmeňovať*,
2. *donucovacia moc* (moc trestať),
3. *referenčná, vzťahová moc* – je podmienená úctou, obľúbenosťou, náklonnosťou či sympatiami a je dosiahnuteľná vtedy, keď sa žiaci s učiteľom identifikujú,
4. *expertná moc* – vyplýva z faktu, že učiteľ, ako člen skupiny disponuje väčším spektrom poznatkov,
5. *legitímna moc* – vyplýva z toho, že učiteľ disponuje istými právami vyplývajúcimi z jeho pozície,
6. *informačná moc* – učiteľ disponuje informáciami, ktoré nie sú dostupné



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

žiakom.

**Disciplína** je súborom opatrení pre dodržiavanie určených noriem správania. Školská disciplína je vedomé dodržiavanie školského poriadku a pravidiel stanovených učiteľmi a ostatnými zamestnancami školy. Chápe sa ako správanie žiaka v škole, ktoré sa riadi dvoma normami. Prvou je písomná norma, a to je školský poriadok a druhou normou sú slovné pokyny učiteľa a vedenia školy. Niektoré pedagogické koncepcie (napr. antiautoritatívna výchova) priamo otázku disciplíny odmietajú ako znásilňovanie dieťaťa, či jeho podrobovanie (Bendl, 2004, in Zahatňanská, 2015).

Výchovné postupy pri zvládaní disciplíny môžeme usporiadať do týchto základných cieľov (Zahatňanská, 2015):

- *Zabrániť nežiadúcemu správaniu žiakov a vypestovať u nich sebadisciplínu.*
- *Dosiahnuť zmenu nežiaduceho správania.*

Nedisciplinovanosť žiakov v škole súvisí najmä s problémovým správaním žiakov. Ak má učiteľ celú hodinu komunikovať s odvrávacím žiakom, riešiť jeho prehrešky a nemá čas venovať sa ostatným, kto za to môže? Učiteľ, žiak? Trieda? Rodičia? Školský systém?

Disciplínu ako ochranu učiteľov v škole môžeme chápať v zmysle (Bendl, 2005b, in Zahatňanská, 2015):

- *Ochrany bezpečia* – nie sú výnimkou prípady, keď žiaci šikanujú, alebo fyzicky napadnú učiteľa. Disciplína je teda zárukou bezpečia pre učiteľa.
- *Udržania výkonu* – učiteľ, ktorý učí v triede, kde je narušovaný priebeh vyučovania, podáva nižší výkon, práca ho neteší a postupne stráca energiu a chuť do práce.
- *Pôsobenia učiteľa* – učiteľské povolanie komplikované žiackou nedisciplinovanosťou môže vyústiť do apatie, rezignácie učiteľa, alebo aj odchodu zo školstva.

### 4.1.3.2. Štýly učiteľovho riadenia triedy

Podľa J. Shindlera (2009) existujú štyri štýly učiteľovho riadenia triedy (in Kubinová, 2015b):

1. **Dominantný vládca.** Učiteľ je zameraný na seba a svoju moc, vyžaduje poslušnosť. Atmosféra v triede je veľmi negatívna. Motiváciou žiakov je vyhýbanie sa trestom, buď sa submisívne prispôsobujú, alebo rebelujú.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

2. **Vodca.** Tento štýl je zameraný na učiteľa a jeho rozhodovanie v triede. Žiaci nasledujú jeho pokyny a dôležitý je poriadok v triede. Učiteľ – vodca však nepôsobí chladne a dominantne, skôr sa snaží riadiť dianie v triede s cieľom dosiahnuť žiadúce výsledky.
3. **Facilitátor.** Ide o učiteľa – sprievodcu. Učiteľ facilitátor predpokladá, že žiaci majú prirodzenú túžbu vzdelávať sa a napredovať. V centre pozornosti je žiak. Učiteľ necháva žiakov rozhodovať o dianí v triede, motivuje ich k prevzatiu individuálnej a kolektívnej zodpovednosti za svoj osobný rozvoj a napredovanie triedy. Vytvára pedagogické situácie, kde si žiaci rozvíjajú svoj potenciál prostredníctvom učenia založeného na riešení problémov. Cieľom teda nie je osvojovanie vedomostí, ale skôr vytváranie pozitívneho vzťahu k učeniu s vzdelávaním.
4. **Umožňujúci.** Tento učiteľ tiež zameriava pozornosť na žiaka, koná tak v atmosfére pasivity a nejasne stanovených hraníc. Cieľom je udržať žiakov šťastnými a zachovať si s nimi priateľský vzťah, čo znemožňuje plniť vzdelávacie ciele. Učiteľ skôr reaguje, ako riadi dianie v triede, v ktorej vládne chaos.

V súčasnosti je zdôrazňované najmä *humanisticky orientované vyučovanie*, kde sa ustupuje z pozície dominancie so snahou priblížiť sa žiakom. Facilitačný štýl sa však nedarí úplne realizovať v podmienkach frontálneho vyučovania, skôr sa objavuje za bránami alternatívnych škôl. Štýl vodcu je najviac vhodný v prostredí klasického frontálneho vyučovania, kde si učiteľ stanoví pravidlá a hranice ale vie žiakov pochopiť, rešpektovať a motivovať (Kubinová, 2015b).

### 4.2. Prístupy k manažmentu triedy

Spomenieme štyri prístupy, z ktorých vychádzajú rôzne filozofie manažmentu triedy – tradíciu zdravého rozumu, tradíciu riadenia správania (behaviorizmus), humanistickú tradíciu a racionálny prístup v manažmente triedy.

#### 4.2.1. Filozofia zdravého rozumu

Výučba, ktorá sa týka metód riadenia triedy sa zvyčajne prakticky na fakultách nerealizovala a znalosti o manažmente skupiny detí sa poskytovali nováčikom praxou od skúsených pedagógov. Málokedy sa tieto rady vyskytli v písomnej forme a pokiaľ áno, išlo len o strohý zoznam toho, čo robiť a čomu sa vyvarovať

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

(Pasch a kol., 1998).

Nebola tiež možnosť overovať, revidovať a vylepšovať tieto rady, ktoré sa opierali o „zdravý rozum“, ktoré sa v podstate osvedčili len u niektorých učiteľov, len na niektorých školách a platili len pre niektorých žiakov. Preto sa pri tradícii zdravého rozumu vynárajú viaceré obmedzenia. Neexistuje ani praktická možnosť zistiť, či konkrétny učiteľ bude mať z aplikácie určitého pravidla „zdravého rozumu“ úžitok. Napríklad v mnohých zoznamoch konkrétnych rád pre učiteľov je pravidlo „*Za každých okolností sa musíš ovládať*“. Mali by sa potom temperamentní učitelia snažiť, aby nevybuchli a hromadili tak v sebe napätie, na rozdiel od flegmatikov, ktorí nikdy nevybuchnú? Mnohí pedagógovia postupne stratili dôveru v tradíciu riadenia triedy podľa zdravého rozumu a hľadali presnejšie a overené postupy (Pasch a kol., 1998).

### 4.2.2. Behaviorizmus

Tradícia riadenia správania vychádza z behaviorálnej teórie učenia B. F. Skinnera, ktorej kľúčovou myšlienkou je, že budúce správanie človeka je určované následkami, ktoré malo jeho správanie v minulosti. Základné prvky behaviorálnych programov (Pasch a kol., 1998):

a) *Systém riadeného poskytovania odmien* (contingency management) – je v behaviorizme široko praktikovaným prvkom. Ide o použitie hmatateľných odmien na spevnenie spoločensky žiadúceho správania. Hodnota odmeny, ktorú žiak dostane v škole, by mala odrážať hodnotu jeho činov. Žiaci dostávajú často žetóny (kupóny) rôznej hodnoty, ktoré si môžu vymeniť za odmeny, ako sú knihy, časopisy, voľný čas v dobe, keď žiaci realizujú rutinné činnosti, alebo príležitosť k preferovaným činnostiam pri vyučovaní.

b) *Zmluvy* (contracting) – písomne sa špecifikuje, akú prácu a v akom termíne žiak vykoná a akú odmenu dostane za úspešné splnenie zmluvy. Učiteľ a žiak zmluvu podpíšu, v niektorých prípadoch aj rodičia žiaka. Právny nádyh procesu dodáva väčšiu záväznosť a žiak preberá väčšiu zodpovednosť.

c) *Náhodne poskytované upevňujúce podnety* – spevnenie správania sa odohráva bez vzťahu k akémukoľvek konkrétnemu správaniu žiaka. Ide o používanie úsmevu učiteľa, účasť na atraktívnych aktivitách, rozdávanie darčiekov, sladkostí alebo iných odmien.

d) *Pristihnutie pri „dobrom správaní“* – táto technika predstavuje poskytnutie okamžitej odmeny, ktorá upevňuje žiadúce správanie. Napr., *Dobre, Mirko, že*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*si si vybral učebnicu učebnicu tak rýchlo.“*

e) *Dodržovanie pravidla je posilnené odmenou, neposlušnosť je potrestaná – v tomto systéme sú medze správania stanovené jasnými pravidlami. V mnohých prípadoch sa na formulácii týchto pravidiel správania podieľajú samotní žiaci. Napr. najmenej vážnym dôsledkom by mohol byť zápis vyrušujúceho dieťaťa na tabuľu, najzávažnejším rozhovor s učiteľom, riaditeľom a rodičom dieťaťa.*

*Napr. môžu byť určené tieto **pravidlá**: 1. Keď niekto rozpráva, počúvaj. 2. V triede a na chodbách chod' ticho. 3. Každý deň si nos pomôcky. 4. Rešpektuj majetok a osobnosť druhých. **Tresty**: Prvé porušenie – varovanie (meno na tabuľu), druhé porušenie – čiarka pri mene (žiak bude mať prestávku o minútu kratšiu), tretie porušenie – druhá čiarka pri mene (žiak príde o polovicu prestávky), štvrté porušenie – tretia čiarka pri mene (telefonát domov), piate porušenie – štvrtá čiarka pri mene (pohovor u riaditeľa). **Odmeny**: Zhromažďujú sa body až do počtu 50, čo sa rovná: účasti na triednom večierku; pochvala do žiackej knižky; voľný výber hier; zvláštny film; možnosť hrať sa s počítačom; dlhšia prestávka; obed v reštaurácii s učiteľom.*

### 4.2.3. Humanizmus

Aj keď má humanistická tradícia dlhú históriu, jej aplikácia v školách získala na obľube v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch minulého storočia. Zdroje humanistickej tradície nachádzame v práci mnohých psychológov a psychiatrov, školských psychológov a výchovných poradcov. Humanisti sa snažia o vytvorenie takého školského prostredia, v ktorom sa kladie dôraz na jasnú a efektívnu komunikáciu, spoločnú zodpovednosť, riešenie konfliktov, rozvoj sebaovládania žiakov, na snahu o napĺňanie ich potrieb a celkovo vytvárať podmienky pre citový rast a vývin dieťaťa. V týchto triedach vystupuje učiteľ skôr ako radca a sprievodca než ako predstaviteľ autority. Predstavíme si dva programy, ktoré vychádzajú z humanistickej tradície.

#### 1. Spolupráca prostredníctvom komunikácie (*cooperation through communication*, Ginott, 1972)

H. G. Ginott (1972) tvrdí, že učiteľ môže v triede vytvoriť atmosféru, ktorá pripomína vzrušujúci a zábavný letný tábor alebo tiež monotónny a dusný tábor nútených prác. Výsledok závisí od rozhodnutia učiteľa vytvárať humanizujúcu alebo dehumanizujúcu atmosféru v triede. Ginottova koncepcia humanizujúceho prostredia pozostáva z týchto šiestich pravidiel (in Pasch a kol., 1998):

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

a) *Vyjadrovať sa jasne a zrozumiteľne* – najlepší učitelia podľa autora komunikujú prostredníctvom rozumnej a jasnej komunikácie. Ginott si všimol, že dospelí majú sklony nútiť, poučovať, obviňovať, vyhrážať sa, čo vedie k dehumanizácii mladých ľudí. Dôležité je oddeliť posudzovanie správania dieťaťa od učiteľovho pohľadu na dieťa. Dieťa by malo počuť, že „*tvoje správanie je neprijateľné a nebude tolerované, ale v mojom srdci bude pre teba vždy miesto*“.

b) *Neignorovať pocity* – Ginott učiteľom radí, aby žiakom pomohli urobiť si vo svojich pocitoch poriadok. Odporúča, aby boli učitelia pre žiakov akýmisi rezonujúcimi strunami, aby správne vnímali pocity a myšlienky žiakov a pomáhali im ich kultivovať.

c) *Odbúrať stereotypy a šablóny v myslení* – podľa autora učitelia často jednájú nezodpovedne a označujú žiakov rôznymi nálepkami. Tým sa vytvárajú stereotypy a v žiakovi to vytvára negatívny obraz o sebe samom. Pokiaľ dieťa akýkoľvek negatívny záver o svojej budúcnosti prijme, môže to na dlhú dobu zablokovat' potenciál dieťaťa.

d) *Rozvážne používať pochvalu* – Ginott učiteľov vyzýva, aby nepoužívali „posudzujúcu chválu“, napr.: *Lýdia, ty si taká výborná študentka*. *Maruška, ty si najlepšia žiačka v triede!*“, môže to vyvolať závislosť vlastného sebahodnotenia na posudku a mienke iných. Chvála by sa mala týkať konkrétneho výkonu, napr. „*Maruška, to už je štvrtý test z matematiky, ktorý si mala bez chyby*.“ Druhá výstraha používania pochvaly spočíva v nebezpečí, že spojíme „správne“ a „dobré“. Schopnosť dieťaťa správne riešiť školské úlohy ešte neznamená, že toto dieťa je „dobrý“ človek. Žiaci, ktorí tieto kvality výkonov nedosahujú, dospejú k záveru, že ako osoby „*za nič nestoja*“. Ak zase učiteľ príliš často deti chváli, aby zmenili svoje správanie, môžu to vnímať ako manipuláciu a chvála učiteľa im bude protivná.

e) *Vytvárať prostredie spolupráce* – Ginott učiteľov vyzýva, aby v triede vytvárali atmosféru otvorenú pre spoluprácu. Je produktívnejšie žiakov pozvať na spoluprácu, než im ju formálne nariadiť. Povzbudzuje učiteľov, aby žiakom poskytlí možnosť rozhodovať o tom, ako zlepšiť spoluprácu v triede.

f) *Vedieť vyjadriť hnev* – keďže sa od učiteľa očakáva vrelosť, jemnosť a súcit, môže byť verejnosť prekvapená, keď dá učiteľ najavo svoj hnev. Napriek tomu Ginott upozorňuje, že je to v poriadku, aby dal najavo, ako sa cíti, že je frustrovaný a sklamaný (napr. zo správania žiakov).

### 2. **Terapia realitou** (*reality therapy*, Glasser, 1969)

Psychiater W. Glasser (1969) vypracoval svoj výchovný program po niekoľkoročnej práci s rizikovou mládežou. Základným predpokladom terapie realitou je

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

to, že minulosť dieťaťa je preč a nedá sa zmeniť. Deti o svojom ďalšom správaní rozhodujú v prítomnosti a sú za svoje konanie plne zodpovední. Pokiaľ dieťa vyrušuje, znamená to, že sa rozhoduje nesprávne. K modifikovaniu žiaduceho správania žiakov Glasser odporúča dve činnosti: *triedne schôdzky* a *individuálne stretnutia učiteľa so žiakom* v prípade, keď je potrebné, aby učiteľ hovoril s niektorými žiakmi o ich správaní a prospechu osamote.

Triedne schôdzky je potrebné realizovať často a pravidelne. Glasser pre takéto stretnutia odporúča sedenie v kruhu a trvanie 35 – 45 minút. Môžu byť zamerané na „riešenie medziludských vzťahov“ a malo by sa na nich hovoriť o otázkach, ktoré súvisia so správaním žiakov v triede a v škole. Druhý typ schôdzok nazval „diskusie o otázkach prospechu“ a tretí typ schôdzok „diskusie s otvoreným koncom“, kde by mohli žiaci prinášať otázky, ktoré sú pre nich dôležité.

### 4.2.4. Racionálny prístup

Najefektívnejší pedagógovia si vyberajú prvky z behaviorálnej a humanistickej tradície. Takúto kombináciu nazývajú M. Pasch a kol. (1998) racionálny prístup k uplatňovaniu disciplíny a poriadku v triede. Racionálna filozofia je eklektická v tom zmysle, že rozhodnutia, ktoré súvisia s riadením triedy sa opierajú o mnohé nosné elementy behaviorálnej a humanistickej psychológie.

Racionálne zameraný pedagóg si z *behaviorálnej tradície* vezme dôraz na dôsledky uplatnené po kladnom alebo zápornom správaní sa. Tiež verí, že i potreby učiteľa musia byť uspokojené, avšak nie na úkor žiakov. Pomocou vonkajších spevňujúcich podnetov kladie dôraz na schopnosť žiaka rozhodovať o tom, či sa bude správať správne a vyhne sa trestu, alebo sa bude správať nevhodne a bude potrestaný (Pasch a kol., 1998).

Podobne preberá racionálna filozofia aj niektoré prvky z *humanistickej tradície*, pretože racionálny pedagóg podporuje vyjadrenie priání a túžob dieťaťa, zdôrazňuje zodpovednosť za seba samého, odstraňuje úzkosť a vytvára príjemné a vrelé prostredie v triede. Tiež sa snaží, aby sa na riadení triedy podieľali aj žiaci. Podľa racionálnej filozofie je trieda spoločnosťou, v ktorej majú žiaci a učiteľ spolupracovať na vytvorení spoločenstva, v ktorom bude panovať atmosféra spolupráce (Pasch a kol., 1998).

Príkladom takéhoto programu je *racionálny prístup k praktickej disciplíne v škole* (Rational Approach to Practical School Discipline, RAPSD), ktorý vytvoril Trevor Gardner na Univerzite Východného Michiganu (Gardner, 1989). Je príkla-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

dom racionálnej filozofie, pretože je zmesou prvkov vybratých z behaviorálnych a humanistických myšlienok. Program RAPSD má tieto základné charakteristiky (Pasch a kol., 1998):

1. **Je proaktívny (preventívny) tím, že**
  - a) pri stanovení pravidiel správania sa v triede a dôsledkov ich dodržovania alebo porušovania, sa berú do úvahy potreby ako žiakov, tak aj učiteľov,
  - b) priestorové usporiadanie učebne je zamerané na vytvorenie čo najlepších podmienok pre učenie a potlačenie rušivých prvkov,
  - c) prostredníctvom výchovy k disciplinovanému správaniu sú žiakom vštepované pochopiteľné, rozumné pravidlá a vzorce žiadúceho spoločenského správania.
2. **Zahrňa systém reakcií na nesprávne správanie v triede.** Tento systém využíva
  - a) *Driekursov klasifikačný systém* na zistenie príčin nesprávneho správania,
  - b) zavádza *informačný systém pre záznam nesprávneho správania žiakov*,
  - c) využíva *metódu krúžkov kvality* na riešenie prípadov rušivého správania a jednaní so žiakmi, ktorí vyrušujú,
  - d) pri systematicky vyrušujúcich žiakoch zaraďuje *techniku kladných okamihov*,
  - e) obsahuje rad *postupov pripravených na riešenie naliehavých situácií*, ktoré sa môžu vyskytnúť v triede.

### 4.2.4.1. Aktívna stratégia pre prevenciu vyrušovania

Učitelia venujú príliš veľa času a pozornosti reakciám na rušivé správanie žiakov. „*Ako zareagujem, keď Johana začne v triede hovoriť bez dovoľenia? Mala by som zavolať Michalovým rodičom, ak zajtra znovu príde neskoro?*“ Racionálny pedagóg je presvedčený, že je potrebné predchádzať problémom. Učitelia by mali lepšie chápať potreby žiakov, mohli by napríklad usporiadať učebňu tak, aby podporovala ich záujem o učenie a pôsobila preventívne a zaradiť do kurikula aj výuku pravidiel správania sa v triede a informácie o dôsledkoch ich porušovania. Urobiť tieto opatrenia skôr, než k vyrušovaniu dôjde. Rušivé správanie môže vyplývať z túžby byť prijímaný inými (spolužiakmi), túžba po získaní povesti nadaného žiaka, zvíťaziť nad autoritou (učiteľom) a pod. (Pasch a kol., 1998).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

C. M. Evertson a E. T. Emmer (Evertson a kol., 1981; Emmer a kol., 1982) popísali, ako by malo vyzerat' dobré usporiadanie učebne (Pasch a kol., 1998):

1. Na žiakov by malo byť dobre vidieť zo všetkých miest učebne (viditeľnosť).
2. Učiteľ musí mať možnosť dostať sa počas výuky bez ťažkostí priamo k žiakom (blízkosť).
3. Často používané pomôcky a materiály je potrebné mať na ľahko dostupnom mieste (dostupnosť).
4. Žiaci by mali vidieť a počuť výklad, ukážky a pomôcky (dostupnosť, viditeľnosť).
5. Priestory, odkiaľ si deti berú pomôcky, by mali byť dostupné.
6. Nábytok, učebné kútiky a ostatné vybavenie by mali byť navrhnuté tak, aby v prípade krízových situácií neohrozovali bezpečnosť (bitka, požiar, nehody atď.).

Tradičné usporiadanie do troch radov stolíkov má dve nevýhody. Predovšetkým príliš dobre neumožňuje kontakt očami. Z výskumov vyplýva, že učiteľ venuje pozornosť predovšetkým žiakom v strednom rade a sediacych v prvých laviciach. Pri frontálnej výuke je ťažké pohybovať sa po učebni a predierať sa medzi radmi lavíc s taškami na zemi. Preto mnohí učitelia odporúčajú rozsadenie do polkruhu alebo podkovy, ktoré umožňuje ľahký kontakt očami a rýchly pohyb medzi žiakmi. Ak chce učiteľ vyučovať od stola, mal by byť umiestnený tak, aby k nemu mali žiaci ľahký prístup a aby videl na celú triedu. Treba pamätať aj na to, že estetická stránka priestoru ovplyvňuje aj reakcie žiakov. Podľa niektorých učiteľov príliš neusporiadané triedy vedú k neporiadnej práci a k odovzdávaniu nekvalitne vypracovaných úloh (Pasch a kol., 1998).

### 4.2.4.2. Reakcie na rušivé správanie a na trvalo vyrušujúcich žiakov

Než sa rozhodnete, ako s takýmto žiakom budete jednat', potrebujete analyzovať základné príčiny vyrušovania, pretože od toho sa odvíja aj vhodná reakcia na žiaka.

- **Analýza príčin vyrušovania**

Jednu z najznámejších teórií rušivého správania žiakov vytvoril R. Dreikurs (Dreikurs, Grundwald & Pepper, 1982). R. Dreikurs charakterizoval nesprávne správanie žiakov podľa cieľa, ktorý sa snažia dosiahnuť. Týmito cieľmi môžu byť



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

(Pasch a kol., 1998):

- *Upútanie pozornosti* – všetci žiaci majú spoločnú potrebu byť prijímaní ostatnými a niekam patriť. Aj žiaci, ktorí nemajú dostatok sociálnych zručností alebo sa u nich vytvorili asociálne vzorce správania, sa usilujú o prijatie u svojich vrstovníkov. Takíto žiaci napríklad často chodia na záchod, rušia ostatných, opakovane sa vypytujú na to isté, alebo vyhrknú odpoveď bez vyzvania. Pozornosť spolužiakov alebo učiteľa žiaka utvrdzuje v tom, že je uznávaným a dôležitým členom skupiny. Možnosťou, ako to riešiť je, že žiaci, ktorí radi rozprávajú, môžu dostať navyše náročnejšiu zvláštnu tému o ktorej budú mať výklad pred učiteľom a žiakmi, ich pozornosť bude nasýtená a ich rozprávanie počas hodiny nebude tak rušivé.

- *Boj o moc* – je zúfalejší pokus žiaka získať uznanie a stať sa dôležitým členom skupiny. Takýto žiak vníma učiteľa ako prekážku, ktorá mu bráni uchvátiť a získať absolútnu moc v triede. Jeho cieľom je podkopať legitímnu autoritu učiteľa. Keď sa vám Johana začne vysmievať pred celou triedou, dúfa, že tým získa obdiv kamarátok za svoju odvahu postaviť sa proti učiteľovi. Jej cieľom je presvedčiť ostatných žiakov o tom, že si v triede môže robiť, čo sa jej zapáči. Ak chcete čeliť žiakovi, ktorý bojuje o moc, nie je potrebné púšťať sa do otvoreného slovného zápasu, ak to urobíte, zriedka z takého súboja vyjdete ako víťaz. Skúste konflikt zmierniť humorom, zachovajte si pokoj alebo svoju reakciu odložte na neskôr. Keď sa žiak pokúša dohadovať a hovoriť, že predsa nič nerobil, nediskutujte s ním, len zopakujte požiadavku, aby sa znova vrátil k práci: „*Venuj sa prosím práci*“. Obvykle sú žiaci, ktorí sa snažia získať moc nadpriemernú a dokážu v triede riadne pracovať. Takýmto žiakom môžeme poskytnúť možnosť prejsť svoje schopnosti a príležitosť k zlepšeniu ich statusu napríklad účasťou na súťaži, rozdávaním pomôcok, vybavovaním odkazov a pod., než hádaním sa s učiteľom. Žiaci, ktorí takúto príležitosť dostanú, sa obvykle budú snažiť, aby si autoritu prepožičanú učiteľom aj udržali.

- *Snaha o pomstu* – pri neúspešnom boji o moc sa môže žiak zhodiť v očiach vrstovníkov. V takomto prípade sa môže začať posmievať, zosmiešňovať a fyzicky napádať učiteľa, alebo ničť jeho majetok, aby učiteľovi ublížil a pokoril ho. Napríklad žiak povie pred celou triedou „*To je príšerná kravata!*“ Reagujte s humorom, (napr. „ani mne sa nepáči“), žiak, ktorý sa chce pomstiť, bude čakať, že znervozniete a začnete sa brániť. Šokujte ho tým, že mu takéto očakávania nespĺníte. Čím je žiak útočnejší, tým väčšie pochopenie si to vyžaduje od učiteľa. Zistite si záujmy žiaka a nadviažte s ním rozhovor mimo triedu, kladná pozornosť od učiteľa a nadviazanie vzťahu redukuje potrebu pomsty.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- *Hľadanie súcitu* – Ivan najčastejšie hovorí: „*To nedokážem*“ alebo „*Ukážete mi, ako to mám urobiť?*“ Žiaci sa nesnažia splniť úlohu, stále prosia o pomoc, aj keď učiteľ vie, že žiak je schopný úlohu zvládnuť. Majú pocit, že ľudia ich budú prijímať iba vtedy, ak si budú myslieť že sú bezmocní a nedokážu si sami poradiť. Týmto žiakom treba jasne a presne povedať, čo sa od nich očakáva. Potrebujú prežiť úspech hneď na začiatku práce. Treba ich častejšie povzbudzovať ale rovnako viesť k samostatnosti. Napr.: „*Dobre, Maruška, príklad máš už opísaný. Pozri sa na stranu 68, pomôže ti to k výpočtu. Skús to sama.*“

- **Informačný systém pre záznam nesprávneho správania žiakov**

Druhou časťou racionálneho systému je presný informačný systém, ktorý si má učiteľ viesť. Zaznamenáva si správanie žiaka, dátum a reakciu samotného učiteľa. Informácie mu umožňujú rozpoznať u žiakov vzorec správania a možnosti, ako správne reagovať na žiaka. Keď učiteľ, ktorý využíva racionálny kázeňský systém zistí u niektorého žiaka vzorec rušivého správania, môže vyskúšať rôzne techniky vychádzajúce z humanistickej a behaviorálnej terapie, napr. využitie kladných okamihov, metódu krúžkov kvality a iné postupy vhodné na riešenie naliehavých situácií.

- **Technika kladných stimulov** – spočíva vo využívaní rôznych techník zameraných na ovplyvnenie správania žiakov. Napríklad uplatňovať:

- *rovnaký prístup ku všetkým* – vyjadriť súhlas, povzbudenie, pochvalu a ocenenie aj voči problémovému žiakom, každú hodinu aspoň 15 sekúnd pôsobiť na vyrušujúceho žiaka kladne (spomenúť jeho zmenu správania, zlepšenú dochádzku a i). Z opakovaných pozorovaní totiž vyplýva, že učiteľ viac času kladne pôsobí na spolupracujúcich žiakov a negatívne pôsobí na chronicky vyrušujúcich žiakov. Týchto 15 sekúnd pozitívne spätnej väzby môže v postojoch žiaka voči škole a štúdiu urobiť hodne;

- *zvýšiť blízkosť učiteľa* – v typickej triede učiteľ nevenuje všetkým žiakom rovnakú pozornosť. Žiakom, ktorí sú učiteľovi najbližšie sa dostane viac pozornosti, než žiakom v zadných laviciach. Preto by mal učiteľ skontrolovať rozsadenie žiakov a všimnúť si, kde sedia sústavne vyrušujúci žiaci a rozsadiť ich tak, aby im mohol venovať viac kladnej pozornosti;

- *zlepšiť kladenie otázok a napovedať aj problémovému žiakom* – keď učiteľ reformuluje otázku tak, aby ju žiak lepšie pochopil, alebo mu napovie pri skúšaní, obvykle to žiakovi prinesie kladné výsledky. Učiteľia uvádzajú, že takúto pomoc poskytujú skôr spolupracujúcim žiakom než vyrušujúcim, kedy im menej často

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

pomáhajú dodatočnými otázkami. V podstate tým, ktorí pomoc najviac potrebujú, sa jej dostane menej, čo môže na ďalšie výkony a snahu sa zlepšiť sa pôsobiť demotivujúco;

– *poskytovať spätnú väzbu* – každý žiak aj ten, ktorý sústavne vyrušuje, by mal byť kladne ocenený a dostať kladnú spätnú väzbu, čo mu pomôže k úspechu. Žiakom sa v škole dostáva príliš málo poctivého uznania, aj keď si to zaslúžia;

– *prejavovať zdvorilosť a záujem* – s vyrušujúcim žiakom má učiteľ hovoriť pokojne a zdvorilo. Rovnako by sa mali učitelia zaujímať o žiakov, o ich záľuby a vhodným spôsobom na ne pri vyučovaní nadväzovať. Dávať žiakom také písomné úlohy, kde by využili osobné skúsenosti a dať najavo aj záujem o zážitky a záujmy problémových žiakov. Všetkých nás povzbudzuje a dvíha sebavedomie, keď nám druhí počúvajú a reagujú na to, čo hovoríme. Akýkoľvek rozhovor s problémovým žiakom o jeho mimoškolskom živote sa ukazuje byť neoceniteľným pre budovanie jeho spolupráce v škole.

- **Metóda krúžkov kvality** na riešenie prípadov rušivého správania a jednaní so žiakmi, ktorí vyrušujú.

V racionálne riadených triedach sa bežne realizujú stretnutia „krúžkov kvality“, čo je obdoba Glasserových triednych schôdzok. Tieto skupiny sa používajú na upevnenie zodpovednosti jednotlivcov a skupiny, na vyriešenie príčin nesprávneho správania žiakov a diskusiu o udalostiach, ktoré sa dotýkajú života školy.

- **Postupy pripravené na riešenie naliehavých situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť v triede** – súčasťou racionálneho výchovného modelu je odporúčanie, aby učiteľ vytvoril niekoľko vopred stanovených postupov, ktoré by sa použili v prípade nebezpečnej situácie. Napríklad, čo treba urobiť, keď sa dvaja žiaci v triede alebo na ihrisku začnú biť a pod.

### 4.3. Efektívny manažment triedy

C. M. Evertson a E. T. Emmer (1982) na základe výskumu 41 učiteľov prvého až šiesteho ročníku a 61 učiteľov šiesteho až ôsmeho ročníku definovali efektívne riadenú triedu ako triedu, v ktorej je vysoká účasť žiakov na študijných činnostiach a značná spolupráca medzi učiteľom a žiakmi pri činnostiach realizovaných v triede. Žiaci v týchto triedach cítia zodpovednosť za spoločné prostredie a ochotne spolupracujú s učiteľmi a spolužiakmi. Úlohy žiaci plnili pred stanoveným limitom a neproduktívne alebo rušivé správanie sa vyskytovalo len výnimoč-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ne (in Pasch a kol., 1998).

A ako učitelia takéto usporiadanie triedy vytvorili? Efektívni pedagógovia podľa autorov považovali za svoju povinnosť naučiť žiakov, ako sa majú v triede a v škole správať. Neuspokojili sa len s tým, že by im iba oznámili pravidlá a čakali, či ich žiaci porušia. Efektívni učitelia sa chytili aktivity, precvičovali so žiakmi požadované správanie a poskytovali im spätnú väzbu. Efektívni učitelia tiež predkladali učebnú látku zrozumiteľnejšie a ich žiaci mali lepšiu predstavu o tom, k akým cieľom výuka smeruje (Pasch a kol., 1998).

### 4.3.1. Ako pripraviť prvý školský deň

Systémy známkovania, ktoré merajú všetkých žiakov rovnakým metrom, sa tvária po prvé tak, akoby deti prišli na svet s rovnakými dispozíciami a po druhé, akoby boli vychované a socializované v rovnakých rodinách. Oba predpoklady podľa aktuálnych výskumných výsledkov nie sú v súlade s realitou. Úspešný učiteľ preto začína svoju prípravu už dávno pred prvým školským dňom. Čím viac toho vie o svojich žiakoch, tým lepšie sa dokáže na nich pripraviť. Pritom sa opiera o informácie svojho predchodcu, aby si vytvoril obraz o svojej triede. Pre učiteľa sú dôležité nasledovné informácie (Eichhorn, 2014):

- Má v triede ťažko zvládnuteľných žiakov, ako napr. žiakov s ADHD s opozičným agresívnym správaním?
- Ktorým jeho žiakom padne obzvlášť zaťažko splniť požiadavky?
- Ktorí jeho žiaci majú dobré sociálne zázemie?
- Má v triede napr. sociálne alebo inak extrémne prípady?
- Má žiakov, ktorí sústavne narúšajú vyučovanie?
- Je v triede napätie medzi súperiacimi skupinami?
- Sú medzi nimi deti imigrantov? Ako sú integrované v triede?
- Aká je atmosféra v triede?
- Je trieda ťažko zvládnuteľná?

Ako zohľadňuje učiteľ informácie o charaktere a zložení svojej triedy (Eichhorn, 2014):

*a) Informácie o výkonových aspektoch svojich žiakov:* Vyššie spomenuté informácie neovplyvňujú iba plánovanie vyučovania a vyučovanie, ale majú význam už pred jeho začiatkom, napr. čo sa týka usadenia žiaka s ADHD, ktorý má byť, samozrejme, v blízkosti učiteľa. Žiaci s auditívnymi problémami vnímania potre-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

bujú čiastkové vysvetlenia s vizuálnou podporou, ktoré môžu kedykoľvek spätne použiť, inak zabudnú na inštrukcie učiteľa alebo na časť z nich. U žiakov s nedostatčnými znalosťami vyučovacieho jazyka si musí učiteľ preveriť, či vôbec pochopili jeho výklad. Je vhodné, keď si žiak nechá úlohu ešte raz vysvetliť; dodatočne si musí premyslieť, či pre týchto žiakov nevytvorí v triede napr. priestor pre malú skupinku, kde sa im môže venovať.

*b) Informácie o sociálno-emocionálnych aspektoch žiakov a triednej dynamike:* Ak učiteľ nechá pracovať žiakov v malých skupinách, musí pri rozdelení do skupiny brať do úvahy dynamiku vzťahov medzi žiakmi. Ak sú v triede skupiny súperiacich žiakov alebo outsiderov, neponechá rozdelenie skupiny na žiakoch, ale spraví to sám. Na zlepšenie integrácie outsidera učiteľ zaradí takéhoto žiaka do skupiny žiakov s dobrými sociálnymi kompetenciami.

Čím „problémovjšia“ je trieda, tým viac musí byť učiteľ práve na začiatku nového školského roka prísny v manažmente triedy. Musí počítať s tým, že títo žiaci porušujú pravidlá častejšie, prichádzajú neskoro na vyučovanie, domáce úlohy vypracovávajú iba čiastočne a s tým, že bude zložitejšie vybudovať disciplinovanú triedu.

**Prvý školský deň.** Ak učiteľ určuje, kde bude ktorý žiak sedieť, má to množstvo výhod. Pretože ak si žiaci môžu vybrať sami svoje miesta, natlačia sa výkonnovo slabší a „problémoví“ žiaci do zadných lavíc (Eichhorn, 2014).

To, ako učiteľ reaguje vo chvíli, keď jeho žiaci vstúpia prvýkrát do triedy, okamžite signalizuje každému žiakovi, či ho učiteľ víta alebo nie. Čím priateľskejšie a otvorenejšie víta učiteľ svojich žiakov, tým skôr budú akceptovať jeho pokyny. Čím nepriateľskejšie a hrozivejšie sa bude k žiakom správať, tým menej budú spolupracovať a o to väčší odpor budú klásť (Eichhorn, 2014).

V okamihu, keď sa začína vyučovanie, stojí učiteľ pred ťažkou úlohou – zapojiť žiakov do práce. Iba tak im sprostredkuje to, o čo v škole ide – totiž o učenie sa a o rozvoj zdravého postoja k práci. Prvá úloha, ktorú učiteľ žiakom zadá, má dve funkcie: nepriamo im signalizuje, že nie sú na ihrisku alebo v kine, ale v škole a že sa tu neplytvá časom usádzaním sa na miesta, ale že čas sa tu využíva na učenie a prácu (Eichhorn, 2014).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 4.3.2. Organizácia triedy

Školské prostredie má podľa M. Havlínovej (1998, in Hanuliakova, 2015a) tri základné podoby:

- *Vecné prostredie* – pracovné, odpočinkové, hygienické,
- *Sociálne prostredie* – školská klíma, klíma učiteľského zboru, klíma triedy,
- *Organizačné prostredie* – režim dňa, zdravá výživa, aktívny pohyb.

Dobrá organizácia triedy redukuje vyrušovanie a vyučovanie môže byť plynulé, bez nežiaduceho prerušovania. Učiteľ organizuje usporiadanie triedy tak, že pri všetkom, čo robí, má celý čas dobrý výhľad na všetkých žiakov. Ch. Eichhorn (2014) navrhuje takéto priestorové usporiadanie triedy:

- **Lavice žiakov** - ak sa učí celá trieda, lavice môžu byť usporiadané v tvare U, alebo v jednom rade. Ak majú žiaci pracovať prevažne v malých skupinách, potom je vhodné, aby učiteľ spojil dve lavice alebo viacero lavíc, zakaždým podľa počtu žiakov, ktorí tam majú sedieť.

- **Katedra učiteľa** - niektorí učitelia umiestňujú svoju katedru vpredu, medzi seba a žiakov. Učiteľ má síce vtedy, ak stojí za svojou katedrou, triedu pred sebou a vidí ju, ale – a to je veľká nevýhoda – má príliš veľký odstup od svojich žiakov. Priestorová blízkosť k svojmu učiteľovi oslovuje žiakov viac, čo zmiernuje vyrušovanie.

- **Steny a tabule** - niektoré triedy sú síce pekne zariadené – na stenách je veľa informácií, obrázkov, tabuliek, koláží atď., ale tým zaťažujú kapacitu vnímania mnohých žiakov.

- **Pravidlá** - pravidlá triedy by sa mali nachádzať na dobre viditeľnom mieste. A majú byť napísané veľkým písmom a byť oddelené od ostatných informácií.

#### 4.3.2.1. Ako predídeme problémom tým, že upravíme prostredie triedy

Značnému množstvu neprijateľného správania žiakov sa môžu učitelia vyhnúť tým, že upravia prostredie v triede. Učitelia by sa mali zamerať na materiálne vybavenie triedy a na to, ako má toto vybavenie vplyv na psychiku žiakov. Väčšina tried nie je žiaľ navrhnutá tak, aby to žiakom pomohlo pohrúžiť sa do procesu učenia a udržať si svoju študijnú motiváciu. Typická trieda má tvar obdĺžnika približne 90 metrov štvorcových, na zemi je linoleum. Okná sú veľké, v triede je čierna

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

alebo biela tabuľa a nástenky. Vetranie býva nedostatočné a stoličky sú väčšinou tak nepohodlné, že by si ich človek do bytu alebo kancelárie nedal ani náhodou. Ďalším problémom bývajú úložné priestory pre skladovanie učebných pomôcok, buď sú malé, alebo nevhodné. A do takéhoto prostredia býva natlačených skoro tridsať detí s jedným dospelým (Gordon, 2015).

Dnešní učitelia vedia, že je pre nich materiálne prostredie triedy dost' limitujúce. Postupne sa totiž upúšťa od práce s jednou veľkou skupinou a pracuje sa skôr v malých skupinách. Ak sa od učiteľov očakáva, že budú učiť novým spôsobom, ale v prostredí, ktoré bolo vytvorené pre tradičné učenie, nepôjde to. Výroky jednej učiteľky: *„Moja trieda je tak malá, že sa tam nevojdú ani všetky lavice, ktoré potrebujeme. Podlaha na zemi je rozvrzganá a cez vedľajšiu stenu počuť každé slovo. Očakáva sa odo mňa, že zabavím tridsať neposedných sedemročných detí a upútam ich pozornosť, aj keď sa na chodbe všetko rozlieha.“* (Gordon, 2015).

V novších, modernejších budovách tlmia hluk koberce alebo špeciálne materiály, teplota je klimaticky stabilne udržiavaná a steny sú vymaľované pestrými farbami. Námety, ako urobiť zmeny v školskom prostredí (Gordon, 2015):

- **Ako obohatiť prostredie triedy** – veľká časť neprijateľného správania vzniká z nudy a z toho, že sú žiaci dlhú dobu stále v rovnakom prostredí, ktoré sa po čase stáva nezaujímavým. Učiteľ môže na spustenie prostredia a stimulov: púšťať hudbu, zriadiť „učebné centrá“, v ktorých budú žiaci skupinovo pracovať na zadaniach, vytvoriť knižnicu a čitateľský krúžok, zriadiť výtvarné centrum, kde sa môže maľovať a modelovať, zariadiť miestnosť jasnými farbami, robiť výstavy prác, zriadiť kútik tvorivého písania, či pozývať zaujímavých hostí na prednášku.
- **Ako zjednodušiť prostredie triedy** – niekedy sa žiaci správajú nevhodne, pretože ich okolité prostredie príliš stimuluje a rozptyľuje ich pozornosť. To platí najmä pre žiakov s hyperaktivitou. Školské prostredie môže učiteľ usporiadať a sprehľadniť tak, že: zbaví triedu nábytku, ktorý sa nepoužíva, všetok materiál na projekty bude zhromaždený prehľadne na jednom mieste, koberec bude na miestach, kde sa odohrávajú hlučné činnosti, uloží nabok všetky učebné pomôcky, ktoré žiaci momentálne nepotrebujú, zatemní miestnosť, vytvorí individuálne študijné miesta, žiaci budú používať sluchátka na audiovizuálnom zariadení, alebo pomocou nábytku rozdelí miestnosť a vytvorí pokojné zákutia.
- **Ako priestor školskej triedy rozšíriť** – k nežiaducemu správaniu môže dochádzať aj preto, lebo je školské prostredie príliš limitujúce a obmedzujúce.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- Žiaci sa v ňom môžu cítiť ako vo väzenskej cele. Vnímaví učitelia dokážu nájsť cesty, ako triedu rozšíriť do okolitého sveta: realizovať študijné výlety, navštevovať mimoškolské akcie, využívať knižnicu, mimoškolské zdroje, realizovať tímové učenie v malých skupinkách, vhodné je príležitostné využívanie chodby či okolitého dvora pre výuku, využívanie asistentov, špecialistov, psychológov a expertov.
- **Ako urobiť školskú triedu systematickejšou** – jedným zo spôsobov, ako odstrániť zmätok v triede, je vytvoriť systém, ako budú veci fungovať. Učitelia môžu zaviesť systém na rozdeľovanie úloh – z jednej krabice sa úlohy vyberú, do druhej sa splnené vracajú. Vhodné je usporiadať pre žiakov inštruktáž, ako obsluhovať počítač a ďalšie vybavenie a dopredu žiakov oboznámiť aké tresty im hrozia za porušenie pravidiel, ako bude prebiehať známkovanie a hodnotenie v triede. Tiež ich poučiť o tom, koľko stoja materiály, zariadenia a aké sú limity pre ich používanie. Je vhodné nových žiakov previesť po škole a ukázať im, kde čo je a ako sa to používa a oboznámiť ich tiež s tým, kedy môžu hovoriť aj s inými zamestnancami školy (školským psychológom, výchovným poradcom, knihovníkom, zdravotnou sestrou ai.), ak by potrebovali pomoc. Tieto informácie žiakom a študentom pomôžu zistiť a pochopiť, čo sa od nich očakáva a vďaka tomu sa budú správať prijateľne.
  - **Požiadanie žiakov o úpravu triedy** – je vhodné, ak učiteľ požiada samotných žiakov o pomoc, aby si skrášlili svoju triedu. Trieda nepatrí len učiteľom, ale patrí všetkým, ktorí sa tam nachádzajú. Ak žiaci dostanú šancu pri úprave triedy, v ktorej sa učia, investujú do toho svoju energiu, budú triedu považovať za svoju vlastnú a budú sa v nej aj lepšie cítiť.
  - **Ako zabrániť rozptyľovaniu v triede** – trieda je živé miesto. Je nemožné vopchať dvadsať či tridsať detí do relatívne malého priestoru a spútať ich mlčanlivosťou a nehybnosťou. Učitelia aj žiaci neustále vnímajú podnety zvonka – vône, pohyb ľudí, škripot stoličiek, šepot. Tieto a tisíce iných podnetov každý zo žiakov prijíma a spracováva. A každý žiak vynakladá svoju energiu na to, aby potlačil pôsobenie týchto rušivých podnetov. Ako deti dospievajú, tak sa učia čoraz lepšie tieto podnety spracovávať a niektoré ignorovať. Zo štúdií však vyplýva, že i motivovaní dospelí sú zriedkakedy schopní vydržať naraz viac než 20 minút sa plne sústrediť. Učitelia často hovoria, že je najhoršou časťou dňa na učenie neskoro popoludní. Vtedy už väčšina žiakov vyčerpala svoje dostupné energetické zdroje odháňať rozpty-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

fujúce podnety. Často však len pár minút odpočinku strávených mimo náročného prostredia školy pomôže žiakom obnoviť sily a lepšie znášať tlak rušivých podnetov. Učiteľ by preto mohol vytvoriť: relaxačné tiché kútiky v triede, vytvoriť miesta na individuálne štúdium, vyrobiť zásteny, kóje, odpočívadlá, v časti triedy vytvoriť, alebo aj mimo vytvoriť miestnosť, kam môžu žiaci chodiť, aby si oddýchli od fyzického kontaktu s ostatnými.

*Na základnej škole v La Mese v Kalifornii bola jednému učiteľovi pridelená piata trieda s veľkým počtom detí, pričom viac žiakov malo diagnózu ADHD (hyperaktivita s poruchou pozornosti). Tento učiteľ sa rozhodol, že v triede uskutoční zmeny, aby mohli žiaci tráviť určitý čas aj osamote, aby sústredenejšie pracovali v spoločnom čase, keď na nich dolieha množstvo rozptyľujúcich podnetov. Zohnal kartónové krabice od chladničiek a so žiakmi z nich postavil kóje. Tie používali ako miesta na tichý odpočinok, alebo keď si chceli pohovoriť so spolužiakom. Trieda sa tiež zväčšila tým, že učiteľ začal využívať dvor a trávnatú plochu, kde presunul rad hlučných aktivít. Akoby zázrakom začala po niekoľkých týždňoch táto „problematická“ skupina fungovať oveľa lepšie, znížil sa počet konfliktov a žiaci prejavovali väčšiu spolupatričnosť a v triede začala panovať priateľská atmosféra. Pri štátnych testoch sa táto trieda umiestnila nad krajským priemerom, čo nikto nečakal (Gordon, 2015).*

### 4.3.3. Návnik dodržiavania postupov a pokynov

Dobré metodické pokyny zabezpečia plynulé vyučovanie a redukovú rušenie. Jednou z hlavných úloh pri manažmente triedy je nacvičiť so žiakmi také postupy pri práci, ktoré zvýšia ich schopnosť predpokladať ďalšie postupy. Tým sa zníži vyrušovanie a zlepšuje sa plynulosť vyučovania. Ide napr. o tieto postupy (Eichhorn, 2014):

- ako žiaci vstupujú do triedy,
- čo majú robiť, ak niečomu nerozumeli,
- aké materiály majú mať zakaždým na lavici,
- ako sa zbierajú zošity s domácimi úlohami,
- ako a kde si značia domáce úlohy atď.

To, ako učiteľ zvládne prvé disciplinárne problémy, sa premietne do správania celej triedy a určí smerovanie pre celý školský rok. Je potrebné, aby učiteľ pri konfrontácii so žiakom (Eichhorn, 2014):

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- zostal vnútorne pokojný a vyrovnaný,
- bol presvedčený o tom, že koná správne,
- konkrétne povedal, čo od žiaka očakáva,
- hovoril krátkymi vetami,
- nedal sa vtiahnuť do žiadnej diskusie,
- dbal na to, aby žiak dodržiaval jeho pokyny presne, a nie iba približne,
- okamžite, ale krátko sa poďakoval, keď žiak spolupracuje.

Príklad: Jonas narúša vyučovanie v priebehu prvej vyučovacej hodiny niekoľkokrát. To pána učiteľa Streiberta primälo k okamžitému zásahu, a nie k čakaniu na to, aby sa veci zlepšili aj bez jeho pričinenia. Vedie s Jonasom rozhovor. Pán Streibert:

• „Chcel by som s tebou hovoriť, pretože nedodržuješ viaceré pravidlá, ktoré v triede potrebujeme, aby sa mohli všetci dobre učiť. Nedodržal si pokyn, aby si pokojne vstúpil do triedy a vypracoval úlohu, ktorú máš pripravenú na lavici. Často si sa otáčal a hovoril so žiakmi za sebou.“

• „Nie som ochotný to naďalej tolerovať.“ Pán Streibert spraví krátku prestávku, zhlboka sa nadýchne a uvoľní sa. Potom pokračuje:

• „Zavolám neskôr tvojim rodičom. Nerobím to preto, aby si mal doma nepríjemnosti. Zavolám tvojim rodičom, aby som s nimi hovoril o tom, ako by sme ti mohli pomôcť naučiť ťa dodržiavať pokyny a pravidlá v triede.“

• Som presvedčený, že to môžeš dokázať.

• Rád ťa v tom podporím.“

V tom praktickom príklade sa učiteľ Streibert dotkol nasledovných aspektov:

- Pomenoval pravidlá, voči ktorým sa Jonas previnil.
- Zreteľne dal najavo, že nie je ochotný to akceptovať.
- Oznámil Jonasovi dôsledky, ktoré má jeho nevhodné správanie.
- Sformuloval cieľ, ktorý má Jonas v budúcnosti dosiahnuť.
- Sformuloval presvedčenie, že Jonas môže cieľ dosiahnuť.
- Ponúkol mu svoju podporu (in Eichhorn, 2014).

### 4.3.4. Ako sa vytvorí pozitívna atmosféra v triede

Úloha učiteľa je v tom, aby vytvoril interaktívne triedne spoločenstvo. Základom pozitívnej atmosféry sú pozitívne interakcie medzi učiteľom a jeho žiakmi, ako aj medzi žiakmi samotnými. Učiteľ k tomu môže prispieť jednoduchými opat-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

reniami (Eichhorn, 2014):

- *Tým, že hovorí pokojne a zdvorilo.* Žiaci musia počuť, že keď je to vhodné, učiteľ hovorí „ďakujem“, „prosím“ a „prepáč, prosím“. Pokojný hlas nepôsobí hrozivo, naopak, signalizuje sebakontrolu a akceptáciu. Ak sú žiaci frustrovaní, zneistení alebo nahnevaní, upokojí ich, keď cítia, že ich učiteľ je vnútorne pokojný a uvoľnený.
- *Tým, že učiteľ často chváli a vyzdvihuje pozitívne výsledky a vzorné správanie.* Nie je to jednoduché, pretože sme naprogramovaní na to, aby sme rýchlo reagovali na nemiestne správanie, zatiaľ čo vhodné správanie často prehliadame. Preto si učiteľ musí stále pripomínať, aby predovšetkým chválil to, čo robia jeho žiaci dobre. Spravidla je to proces učenia sa počas celého života.
- *Tým, že v triede podporí pocit „my“:* trieda sa nestane tímom tým, že sa žiaci učia v jednej miestnosti, ale tým, že sa vzájomne spoznávajú, *kooperatívne spolupracujú.*

Na tvorbu a rozvíjanie dobrej a tvorivej atmosféry a klímy triedy prispievajú aj tieto postupy a prístupy:

- **Ako učiteľ prepojí svoje vyučovanie s cieľmi svojich žiakov**

Ak sa učiteľovi podarí spojiť ciele vyučovania s osobnými cieľmi svojich žiakov, potom bude vyučovanie pre všetkých ľahšie a uspokojivejšie. Pravdu povediac, zodpovedať otázky typu: *Prečo chodím do školy? Čo sa chcem naučiť? Aké mám ciele? Čo mi to prinesie, ak sa učím?* nie je ľahké. Niektorých žiakov zaujímajú všetky predmety, ktoré učiteľ vyučuje. To je optimálna konštelácia pre žiakov a učiteľa. Mnoho žiakov sa o vyučovaciu látku zaujíma iba málo alebo vôbec, čo predstavuje pre žiakov a učiteľa celkom odlišnú situáciu. Žiaci sa musia denne premáhať, aby išli do školy a učili sa. Mnoho z nich túži namiesto toho po zamestnaní. *Nedokážu nájsť súvislosť medzi tým, čo sa učia v škole, a schopnosťami, ktoré potrebujú pre svoje povolanie.* Potom sa niet čo čudovať, že škola pre nich predstavuje akýsi kontext obmedzenia vlastnej slobody, ktorý si oni nijako nedokážu dať do súvislosti so svojim životom. Ak pre žiaka deviatej triedy nie je dôležité jeho neskoršie povolanie a nevie, prečo sa v škole učí, na objasnenie týchto otázok potrebuje cítiť podporu a prebrať si tieto otázky, čo chce robiť, a čo očakáva od života a ako mu škola môže k tomu dopomôcť (Eichhorn, 2014).

*„Jedným z najčastejších nedorozumení je, že úlohou učiteľa je „naučiť žiakov“. Je to veľmi nepresné chápanie učiteľovho poslania. ... My ich nemôžeme a nemáme naučiť. Učenie sa je veľmi vnútorná, až intímna záležitosť každého jed-*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*notlivca. Naučiť sa – to môže len každý sám a po svojom vnútornom rozhodnutí. Ak takéto impulzy prichádzajú zvonku, a priznajme si, že v našich školách prichádzajú občas veľmi necitlivo, obvykle dosiahnu opak. Žiaci sa odmietajú učiť. Aká je teda úloha učiteľa? V skutočnosti veľmi jednoduchá. Učiteľ má žiakom pomáhať pri ich učení (sa). Dávať podnety, ponúkať možnosti, skrátka vytvárať prostredie, v ktorom môžu realizovať svoju prirodzenú snahu získavať poznatky, zlepšovať sa. ...Zdá sa vám, že ak žiakov neprinútite, tak sa nič nenaučia?“ (Berová – Bero, 2016, s. 92).*

### • Ako si vybudovať dobrý vzťah ku žiakom

Každý žiak musí denne urobiť nekonečne veľa vecí, ktoré mu učiteľ nariadi, a preto musí odsunúť do úzadia svoje aktuálne želania a potreby. To je ochotný urobiť o to skôr, o čo je lepší jeho vzťah k učiteľovi. Aby mohol vzniknúť dobrý vzťah k učiteľovi, žiak musí cítiť, že je akceptovaný ako človek.

Príklad: Pán učiteľ Streibert začína v každej novej triede s budovaním dobrého vzťahu k žiakom, a to predovšetkým k tým, ktorých pozná ako obzvlášť „problémových“. Postupuje nasledovne (Eichhorn, 2014):

- *Predstaví sa a hovorí im o sebe, svojich koníčkoch, svojej rodine, o tom, prečo sa stal učiteľom a čo sa mu na jeho povolání páči.*
- *Väčšina žiakov mu je sympatická, ale vždy sa nájdu aj takí, s ktorými len ťažko hľadá spoločnú reč. Práve u takýchto žiakov sa usiluje, ako on hovorí, o „cestu objavovania ich dobrých stránok“.*
- *Poznačí si ich pozitíva a silné stránky.*
- *U týchto žiakov si dá za cieľ, že sa bude zaujímať už o celkom malé kroky a bude ich žiakovi spätne hlásiť.*
- *Počas prvých vyučovacích dní sa predovšetkým snaží o dva až tri krátke priateľské kontakty s týmito žiakmi – najmä krátkym kontaktom s jednotlivcom, napr. keď vstupujú do triedy.*
- *Pýta sa svojich žiakov na ich koničky a na to, pre čo sa vedľa nadchnúť.*
- *Pán Streibert plánuje v rámci svojho vyučovania aspoň krátke úseky s aktivitami, ktoré žiaci plnia s nadšením. Myšlienkou je, aby všetci žiaci mali z vyučovania silné, pozitívne emocionálne zážitky. Tým si s nimi posilňuje budovanie vzťahu a podporuje ich identifikáciu so školou.*
- *Do záznamu si poznačí aj silné stránky žiaka, ktoré so školou nemajú nič spoločné, ako napr. u Mária, že je majstrom v rozprávaní vtipov. Dohodol sa s ním, že z času na čas smie porozprávať pred triedou jeden zo svojich najnovších vtipov.*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*Odvtedy si Mário myslí, že pán Streibert je „super“.*

- *So svojimi žiakmi sa neustále rozpráva o ich najobľúbenejších témach.*
- *„Problémových“ žiakov využíva z času na čas ako svojich pomocníkov. Poskytuje mu to možnosť hovoriť s nimi medzi štyrmi očami a pochváliť ich za ich prácu.*
- *Pravidelne sa zaoberá svetom svojich žiakov a zisťuje ich potreby.*
- *Prejavuje záujem o to, čím žiaci žijú, napr. ako hral ich obľúbený klub cez víkend. Pozná názov ich obľúbenej hudobnej skupiny a preloží so svojimi žiakmi na vyučovaní angličtiny ich aktuálny hit.*
- *Vytvára príležitosti na komunikáciu a vzťahy, ktoré majú aj mimoškolský charakter – ako napr. výlety.*

- **Ako vyjadrovať zdvorilosť, rešpekt a pozitívne emócie**

Učiteľ, ktorý oslovuje svojich žiakov menom, signalizuje: „Si pre mňa tak veľmi dôležitý, že si pamätám tvoje meno.“ To oslovuje žiakov silnejšie. Učiteľ by mal žiakov oceňovať a rešpektovať. Prejavuje sa to tým, že keď s nimi hovorí, povie „prosím“ a „ďakujem“. A keď pritom ešte hovorí pokojne, naznačí úsmev, pôsobí to pozitívne na celú triedu. Úsmev signalizuje, že učiteľ sa sám cíti dobre a chcel by, aby sa tak cítili aj jeho žiaci. Ide o jednu z najefektívnejších techník na vytvorenie dobrej atmosféry v triede. Úsmev je univerzálny jazyk pre pochopenie, pokoj a harmóniu (Eichhorn, 2014).

Pôsobením negatívnych emócií sa naopak na žiakov prenáša napätie. Nech učiteľ robí čokoľvek, nepôsobí to iba na žiaka – jednotlivca, ale na celú triedu. Len čo ide o „verejnú“ konfrontáciu medzi ním a žiakom, nachádza sa na „scéne“ s aktuálne veľmi zaujatým publikom. Ak má publikum pocit, že sa učiteľ správa k spolužiakovi nespravodlivo, trieda prejaví solidárnosť k tomuto žiakovi. Vzťah učiteľa sa nezhorší iba s jedným žiakom, ale s mnohými, v krajnom prípade s celou triedou (Eichhorn, 2014).

*„Pokiaľ budete donekonečna adresovať na hlavy svojich žiakov výčitky, ich túžba po poznaní sa určite nezvýši. Akonáhle sa snažíte. V tomto prípade sa opakovanie nestane matkou učenia, ale mučenia. Nekonečným opakovaním previnení vašich žiakov vytvárate na ich psychiku tlak, ktorý sa rovná dlhodobému pobytu v sofistikovanej stredovekej mučiarni“ (Berová – Bero, 2016, s. 15).*

*„Krik je občas efektívny nástroj na udržanie disciplíny, ale musí sa dávkovať ako veľmi nebezpečný liek... Hlasitosťou svojho prejavu dáte najavo mieru svojho rozhorčenia. Ale keď budete kričať neustále, prestanú vaši žiaci rozpoznávať silu vašich emócií, čo je ešte horšie, začne im to byť jedno“ (Berová – Bero, 2016, s. 16).*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*„Emócie sú ako oheň – dobrý sluha, ale zlý pán. Preto by ich mal mať učiteľ pod kontrolou. Najmä, ak je nahneváný a pod tlakom. Neznamená to, že máte svoje emócie potláčať a zarobiť si tak na vážny zdravotný problém. Mať emócie pod kontrolou znamená vedieť formulovať svoje výhrady formou „ja“ výrokov tak, aby sme druhých neponižovali, nekritizovali a neurážali. ... Hnev a krik iba eskalujú napätie a konflikt „ (Berová – Bero, 2016, s. 16).*

- **Dodržiavanie vopred stanovených postupov a pravidiel**

Dobré vyučovanie sa môže uskutočniť len vtedy, ak počas neho nikto nevyrušuje, komunikácia prebieha na kultúrnej úrovni a žiaci aj učiteľ sa cítia dobre. Nejde sa to však samé od seba, ale iba vtedy, ak učiteľ dokáže zorganizovať vzťahy, ktoré sa rozvíjajú v rámci triedy, a tiež to, ako trieda vyzerá, a zavedie pravidlá, ktoré zabezpečia plynulý vyučovací proces. Dobre zmanažovaná trieda sa riadi postupmi, ktoré robia vyučovanie „plynulým“. Žiaci vedia, ako majú vstupovať do triedy a ako sa v nej majú správať, aká miera hlučnosti je tolerovaná. Každé vyrušenie odpúta pozornosť žiakov od vyučovania a stojí učiteľa veľa energie, ktorú musí vynaložiť na to, aby znovu nastolil poriadok. Sú mnohé situácie, počas ktorých učiteľ potrebuje mať v triede úplné ticho, napríklad pri vysvetľovaní úlohy. Neznamená to, že by učiteľ nemal dať svojim žiakom ani sekundu na vydýchnutie. Voľné chvíle však znamenajú, že sa zvýši riziko konfliktov a vyrušovania (Eichhorn, 2014).

Učiteľ sa vnútorne pripraví na skutočnosť, že v jeho triede budú žiaci, ktorí ho budú provokovať. Môže sa tiež stať, že žiaci síce dávajú pozor, ale aj tak nechápu, čo mal ich učiteľ na mysli. Ak totiž učiteľ musí ešte raz pre niektorých žiakov „dovysvetliť“, čo chcel povedať, výrazne to zvyšuje riziko, že v triede bude ruch.

Ak žiaci dostatočne nechápu pokyny svojho učiteľa, často to súvisí s tým, že (Eichhorn, 2014):

- žiaci majú slabú kognitívnu kapacitu,
- žiaci majú obmedzený rozsah pozornosti,
- žiaci slabo ovládajú jazyk, v ktorom prebieha vyučovanie,
- žiaci nie sú dostatočne motivovaní,
- v triede vládne ruch.

Preto, keď učiteľ niečo vysvetľuje, musí mať pred očami všetkých žiakov. Mnohí učitelia pritom smerujú svoju pozornosť iba na niektorých žiakov, napríklad na tých, ktorí sedia v strede alebo vpredu. To, že učiteľ musí dávať pozor na všetkých, platí aj vtedy, keď počas samostatnej práce vysvetľuje niečo konkrétnemu žiakovi – toto vysvetľovanie musí obmedziť na jednu minútu až dve. Potom

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

musí učiteľ znovu skontrolovať situáciu v triede. Vyučovať je ťažké predovšetkým preto, lebo učiteľ musí vždy robiť viacero vecí naraz: starostlivo a názorne vysvetliť látku a zároveň dávať pozor na správanie žiakov – a tiež primerane reagovať na vyrušovanie (Eichhorn, 2014).

**Triedne pravidlá** majú za úlohu:

- umožniť vyučovanie bez vyrušovania,
- obmedziť emócie, ktoré by mohli zasiahnuť do súdržnosti triedy,
- podporiť vyučovanie, ktoré bude prebiehať v pozitívnej atmosfére.

V prípade, že je trieda nedisciplinovaná, alebo žiaci nedodržiavajú pravidlá, priveľa učiteľov sa uchýľuje vyvodzovať negatívne dôsledky. Namiesto toho by mohli použiť širokú paletu metód, ktoré ponúka manažment triedy. Ak chcete v triede udržať poriadok, negatívne opatrenia by ste mali použiť až ako posledný krok – v prípade, že zlyhajú iné, menej trestajúce opatrenia. Triedne pravidlá by sa mali čo najviac zhodovať s pravidlami, ktoré platia pre celú školu. Na to, aby sa pokryli všetky dôležité aspekty, stačí 4 – 5 triednych pravidiel. Môžu znieť napríklad takto (Eichhorn, 2014):

- *Rešpektujem všetkých, ktorí sú v našej škole.*
- *Keď ostatní rozprávajú, pozorne ich počúvam.*
- *V triede som potichu. (Žiaci sedia na svojich miestach a nevstávajú, hlásia sa, keď chcú niečo povedať a tiež napr. nežujú počas vyučovania žuvačku).*
- *Starostlivo sa pripravujem na každú vyučovaciu hodinu. Toto pravidlo zahŕňa pre žiakov aj povinnosť priniesť si so sebou na každú hodinu potrebné školské pomôcky.*

Ďalšie pravidlá, ktoré môžeme použiť:

- *Počas vyučovania dávam pozor a zapájam sa.*
- *Rozprávam a správam sa slušne.*
- *Vážim si majetok druhých a školský majetok.*
- *Správam sa podľa pokynov svojho učiteľa.*

### • **Rozpoznávanie náznakov vzniku neprimeraného správania**

Agresívne útoky alebo nevhodné správanie sa môžu vyskytnúť aj úplne nečakane. Pozornému oku však väčšinou už predtým neunikne, že žiaci sú nervózni a napätí. Žiak si môže obhrýzať nechty, hrýzť peru, robiť grimasy alebo iným spôsobom naznačovať, že je nepokojný. Keďže je jednoduchšie ovplyvniť správanie žiaka v tejto fáze, než v čase, keď sa už nevie vmestiť do kože, je dôležité, aby učiteľ zaostril svoje vnímanie na tieto náznaky vzniku nevhodného správania. Napätie u žiaka mohli vyvolať najrôznejšie spúšťače, napríklad problémy doma, ťažkosti s

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

preberanou látkou alebo domácimi úlohami, žiaka mohol uraziť jeho spolužiak (Eichhorn, 2014).

- **Pohyb učiteľa po triede**

Hlavným dôvodom, prečo žiaci vyrušujú, je to, že sa od nich učiteľ príliš vzdialil. *Management by walking around* znamená, že sa učiteľ často pohybuje po triede, aby bol ku všetkým žiakom neustále blízko. Táto metóda mu umožňuje, aby mohol nenápadne zasahovať. Priblíži sa k žiakovi, ktorý vyrušuje, tak, že to vyzerá ako náhoda a jeho spolužiaci si ani nemusia nič všimnúť. Pošepká žiakovi svoju poznámku a usmerní ho (Eichhorn, 2014).

### 4.3.5. Spolupráca medzi rodičmi a školou

Učiteľ musí spolupracovať s rodičmi, najmä pri riešení rôznych problémov v správaní a učení dieťaťa a mal by ich mať na svojej strane. Eichhorn (2014) upozorňuje, že v prípade konfliktu so svojím učiteľom žiak cíti, že rodičia stoja za ním a vystupujú proti učiteľovi, potom ho v škole nebude poslúchať a ani sa viac dobre učiť. Znevažovať učiteľa je teraz v móde. Učiteľ totiž nemá v triede pred sebou iba žiakov, ale vždy aj ich rodičov doma. Tam ale žiaci disponujú informačným monopolom. Tak je učiteľ jasne v nevýhode.

V rámci histórie inštitucionálnej edukácie detí sa vyvinuli viaceré pozície rodičov vo vzťahu ku škole (Průcha, 1999, in Kačinová, 2015):

- *rola edukátora* – v dávnej minulosti išlo výlučne o úlohu rodiny, v súčasnosti sa zdôrazňuje komplementárnosť prostredia školy a rodiny,
- *rola rodiča ako klienta vzdelávacích inštitúcií* – spočíva v možnosti výberu školy rodičom,
- *rola rodiča ako participanta v ovplyvňovaní vzdelávacích inštitúcií* – spočíva v možnosti využívať svoje práva v oblasti pôsobenia na školy, lokálnu a školskú politiku.

M. Rabušicová, K. Šeďová, K. Emmerová a V. Čiháček (in Kačinová, 2015) uvádzajú konkrétne pozície, ktoré prislúchajú rodičom:

- rola rodiča ako zákazníka* – školy sa dostávajú do súperiacej pozície s nutnosťou neustáleho zlepšovania kvality ponúkaných služieb,
- rola rodiča ako partnera* – je typická zdieľaním spoločnej zodpovednosti a deľbou výchovných úloh, ide o angažovanie sa v oblasti starostlivosti o deti a ich edukácie a rozvoja školy ako inštitúcie,



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- c) *rola rodiča ako občana* – rodičia ako občania majú určité práva a tiež povinnosti, praktické uplatnenie práv je podmienené aktivitou rodičov a ich ukotvením v legislatíve,
- d) *rodič ako problém* – zahŕňa viaceré typy rodičov, spoločným znakom je problematický prístup k plneniu rodičovských povinností, minimálnou komunikáciou s rodičmi (tzv. nezávislí rodičia), nezaujmom o dianie v škole (tzv. zlí rodičia), alebo prehnaným záujmom (tzv. snaživí rodičia).

T. Búgelová (2002, in Kačínová, 2015) vypracovala takúto typológiu rodičov na základe poznatkov z vlastnej praxe:

- a) *rodič – dravec* je charakteristický vysokou a prehnanou aspiráciou a jej prenášaním na dieťa, čo býva nakoniec aj škodlivé pre samotné dieťa,
- b) *rodič – úschovník* ponecháva zodpovednosť za svoje dieťa vo výraznej miere škole,
- c) *rodič – realista* voči škole nevyvíja osobitnú aktivitu,
- d) *rodič – kooperátor* má vysoký záujem o školu, vie sa vcítiť do pozície učiteľa, avšak so sklonom privlastňovať si právomoci a rozhodovania, ktoré mu neprináležia,
- e) *rodič – negativista* je charakteristický svojím kritickým postojom voči všetkým a všetkému, čo súvisí so školou.

Tieto charakteristiky ovplyvňujú nielen komunikáciu rodiča a učiteľa, ale aj prístup dieťaťa k školským povinnostiam, k hodnote vzdelania a k učiteľovi. Učiteľ by mal rôznorodosť rodičov brať do úvahy aj pri plánovaní spolupráce s nimi (Kačínová, 2015).

Samozrejme, že rodičom padne zaťažko prijať od učiteľa kritiku vlastného dieťaťa. Je to úplne normálna reakcia. Veľa rodičov je natoľko naviazaných na svoje deti, že ich kritika pôsobí na nich tak, ako kritika ich samých. Úspešný rozhovor medzi rodičmi a učiteľom si preto vyžaduje spoločnú definíciu problému a cieľa. Ak je učiteľ presvedčený, že žiak má zlepšiť svoje správanie, a rodičia si myslia, že učiteľ si nevie udržať disciplínu v triede, potom tieto dva rozdielne názory na príčiny problematického správania žiaka stoja dospelým v ceste ku konštruktívnemu riešeniu konfliktu (Eichhorn, 2014).

Výstredné správanie žiaka často súvisí s postojom jeho rodičov. Veľa ráz nevedomky schvaľujú jeho správanie, alebo sami kritizujú právomoci učiteľa. Dieťa intuitívne cíti, že jeho rodičia nestoja stopercentne za učiteľom. To im dáva podnet ku konfrontácii s autoritou učiteľa. Pri odstraňovaní výstredného správania žiaka je

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

nesmiernou výhodou, ak si učiteľ získa rodičov na svoju stranu, a to nie je ľahká úloha (Eichhorn, 2014).

Konflikty väčšinou hrozia s tými rodičmi, ktorí majú kritický postoj ku školským a k triednym pravidlám, ktoré musia ich deti dodržiavať. Učiteľ dokáže najlepšie vysvetliť zmysel pravidiel, ak dokáže nadviazať na ciele a očakávania rodičov vo vzťahu ku škole. Hlavné ciele pre takmer všetkých rodičov sú (Eichhorn, 2014):

- *aby ich dieťa bolo v škole úspešné,*
- *aby malo dobrý vzťah k učiteľovi,*
- *aby dobre vychádzalo so svojimi kamarátmi v triede.*

Môžeme teda na tieto ciele nadviazať, lebo nám ide o tú istú vec. Preto je mimoriadne dôležité vybudovať si s niektorými rodičmi dobrý kontakt už pred prvým školským dňom. Odporúča sa, aby učiteľ zaujal voči rodičom postoj, že vo vzťahu k svojmu dieťaťu ich vidí ako *expertov*. Pri rozhovore s rodičmi „problémového“ žiaka sú dôležité štyri veci (Eichhorn, 2014):

- Učiteľ nadviaže na ciele, ktoré stanovili rodičia pre svoje dieťa v škole, a to, aby sa dieťa dobre učilo.
- Poukazuje na pokroky žiaka správnym smerom.
- Krátko, ale názorne pomenuje problém a okamžite z toho odvodí potrebnú schopnosť, ktorú si treba osvojiť.
- Rodičov oslovuje pri riešení problémov s ich dieťaťom ako expertov.

### 4.3.6. Prístup učiteľa k žiakom s poruchami správania v škole

V posledných rokoch sa stále viac hovorí o nepokojných deťoch neschopných udržať pozornosť. Jedinec sa nedokáže sústrediť na prácu, začatú činnosť nedokončí. Typický je motorický nepokoj, zvýšená miera aktivity, vyrušovanie, ťažšie prispôsobenie a podriadenie sa autorite. Najnovšia literatúra túto poruchu definuje ako deficit pozornosti a hyperkinetickú poruchu (ADD/ADHD). Poruchy správania sa podľa názorov rôznych autorov vyskytujú v rozpätí od 10 do 15 % školskej populácie. Častejšie sa vyskytujú u chlapcov podľa odhadu 1 : 4 až 1 : 12 (Vágnerová, 2005). O. Kondáš (1997) definuje pojem poruchy správania v širšom a užšom význame. *V užšom význame* sú zaradené do medzinárodnej klasifikácie duševných porúch a patria medzi ne:

- **hyperkinetické reakcie** (ADHD), ktoré sa vyznačujú nadmernou činorodosťou, zvýšenou pohyblivosťou, neposednosťou a nepozornosťou,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- **nadmerná pasivita a utlmenosť** prejavujúca sa utiahnutosťou až ľahostajnosťou, zníženou sociabilitou a hanblivosťou,
- **hyperanxiózne reakcie** pri nízkej sebadôvere, zmysle pre povinnosť a nadmernej inhibovanosti,
- **asociálne a delikventné správanie** s výraznou hostilitou, príp. vandalizmom, verbálnou a agresiou a dopúšťaním sa deliktov,
- **úteky z domu** alebo túlanie, motivované únikom pred trestom, odplatou, výtvormi fantázie alebo podľahnutím momentálnemu impulzu.

V širšom význame sa k poruchám správania priraďuje aj záškoláctvo a nedisciplinovanosť:

- **záškoláctvo** je druhom vyhýbavej alebo únikovej reakcie, môže prameniť zo strachu pred zlyhaním, ale aj z revolty (odporu) ku škole, z navedenia a napodobňovania. Je príznakom nedostatočnej adjustácie na školu, podobne ako:

- **nedisciplinovanosť** – nedostatok úsilia podriadiť sa normám školského poriadku. Nedisciplinovanosť treba odlišovať od psychomotorickej instability (hyperkinetické reakcie), ktorá sa zvyčajne spája s ľahkým mozgovým poškodením a vyznačuje sa neposednosťou a neschopnosťou sústrediť pozornosť na jednu činnosť.

Vývinová porucha správania (ADHD) môže vzniknúť po pôrodnej traume s nepatrnou neurologickou symptomatológiou, môže vzniknúť po infekciách a intoxikáciách. Môže ísť aj o dedične podmienenú dispozíciu. Istú rolu môžu zohrávať i vonkajšie faktory. Väčšinou u detí nebývajú narušené všeobecné rozumové schopnosti, často sú však narušené niektoré špeciálne schopnosti a tým aj štruktúra mentálnych schopností vcelku. Z. Matějček (1991) uvádza, že nepokojné, hyperaktívne dieťa nemá nadmerné, nevyčerpatel'né množstvo energie, ako sa to môže zdať, ale naopak, jeho mozgové bunky majú energie málo. Sú rýchlo unavené a častejšie si musia odpočinúť. Preto musí dieťa činnosti neustále striedať. Musí zapájať iné mozgové centrá a iné svalové skupiny, aby si tie predchádzajúce oddýchli. Preto nevydrží dlho pri jednej hre, prebieha od jednej činnosti k druhej. Takému dieťaťu je preto vhodné dopriať dostatočné pohybové uvoľnenie. Nesmieme jeho pohyblivosť obmedzovať a utlmať, ale naopak, uvoľňovať. D. Čáp a kol. (2009) uvádzajú, že jedným z mýtov je tvrdenie, že je nutné, aby mali tieto deti maximálne množstvo telesných aktivít, pretože športom sa unavia a upokojia. Pri zvýšenej únave však dochádza k únave nervovej sústavy, ktorá pracuje takým spôsobom, že títo jedinci sú ešte nepokojnejší, hyperaktívnejší a impulzívnejší. Mali by sme ich učiť relaxovať a upokojiť sa a nie im stále poskytovať podnety, aby sme ich za-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

mestnali.

Uvedieme základné prístupy učiteľa k žiakom s poruchami správania (in Levčíková a kol., 2013):

- **Úprava prostredia a umiestnenie žiaka v triede** - vhodná je trieda dostatočne osvetlená, príjemne zariadená bez zbytočných dekoratívnych predmetov, ktoré by rozptyľovali pozornosť žiaka. Žiaka je potrebné posadiť v triede na miesto, kde bude z okolia a od spolužiakov prichádzať čo najmenej podnetov, malo by byť ďalej od okna ako aj od okna na chodbu, v prednej časti miestnosti blízko učiteľa, ktorý môže žiaka častejšie kontrolovať a overovať si, či porozumel jeho inštrukciám. Žiak by mal sedieť buď sám, alebo vedľa pokojného, trpezlivého spolužiaka alebo spolužiačky. V niektorých prípadoch je vhodné pripraviť samostatné miesto na sedenie. Dôležité je zabezpečiť fyzickú bezpečnosť žiaka ako aj spolužiakov (nožničky, orezávače a pod.).
- **Organizácia výchovno-vzdelávacej práce** - V prípade vzdelávania žiaka s hyperkinetickou poruchou (ADHD) v bežnej triede základnej alebo strednej školy sa najmä v prípade ťažšej formy poruchy odporúča, aby nebol v triede viac ako jeden takýto žiak. U týchto detí je dôležitá aj odborná lekárska starostlivosť a často je ordinovaná medikamentózna liečba. Odporúča sa vopred určiť základné pravidlá školskej práce a správania a dôsledne ich dodržiavať. Je vhodné stanoviť rutinný denný režim a čo najmenej ho modifikovať počas týždňa. Žiakovi s hyperkinetickou poruchou (ADHD) pomáha organizovať si prácu na vyučovaní a efektívnejšie zvládať úlohy, napr. režim dňa, časový harmonogram aktivít pre daný deň napísaný na vyhradenom viditeľnom mieste v triede; ak má úlohu rozdelenú na viac samostatných jednotiek, ktoré rieši postupne; ak má dlhodobejšie úlohy rozdelené na viac menších úloh s určeným termínom splnenia; slúchadlá na uši, ktoré môže žiak použiť na určitú dobu pri samostatnej činnosti.
- **Hodnotenie a klasifikácia** - k hodnoteniu a klasifikácii zníženou známku zo správania sa odporúča pristúpiť v úzkej spolupráci a po odbornom posúdení a odporúčaní školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Pri slovnom skúšaní sa odporúča skúšať žiaka kratšie a radšej viackrát a ak žiak píše test, je vhodné rozdeliť ho na viac kratších častí. Časovo limitované testy sa neodporúčajú, treba pri písomke, teste a ústnom skúšaní poskytnúť žiakovi viac času na odpoveď a vypracovanie úlohy. Tiež dať žiakovi možnosť odpovedať formou, ktorá je preňho výhodnejšia – ak má problémy s písomnou odpoveďou, nechať ho odpovedať ústne a naopak.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- **Špecifické postupy učiteľa na vyučovanie a špecifické výchovné postupy** - vysvetľovanie nového učiva je vhodné rozdeliť na viac ucelených častí, vyhnúť sa dlhšiemu monotónnemu monológ; uistiť sa, či žiak sleduje výklad učiteľa, udržiavať s ním zrakový kontakt; upútať pozornosť žiaka jeho aktívnym vtiahnutím do procesu vyučovania poverením určitými úlohami, napr. rozdávaním pomôcok, písaním kľúčových slov na tabuľu, zotretím tabule; striedať činnosti vyžadujúce zvýšenú pozornosť s činnosťami, resp. úlohami, kedy žiak pracuje samostatne, prípadne s relaxačnými chvíľkami; je dobré, ak učiteľ dokáže zachovať pokoj, tolerantný postoj aj pri žiakových impulzívnych reakciách a nepokojnóm, rušivom správaní.

V priebehu detského veku sa môže učiteľ stretnúť aj s ďalšími typmi ťažkostí v správaní sa žiakov, ktoré sú napríklad dôsledkom narušeného zdravia alebo telesných chronických ochorení. Sem zaraďujeme poruchy správania u žiakov dôsledkom **narušeného duševného zdravia** (napr. neurotické poruchy - úzkostné poruchy, obsedantno-kompulzívna porucha, tikové poruchy a i.). Môžu vzniknúť poruchy správania rozličného charakteru, ktoré môžu byť prejavom a dôsledkom aj niektorej **poruchy osobnostného vývinu** (disharmonický vývin osobnosti, duševné choroby, autizmus a i.). Deti s Aspergerovým syndrómom sa dnes bežne integrujú do škôl, len je otázka, ako si s nimi učiteľ poradí.

Aj **chronické ochorenia** môžu mať vplyv na správanie žiaka. Impulzivnosť, nepokoj, precitlivosť, častá zmena nálad, podráždenosť, nedostatky pozornosti, rýchla únava môžu byť dôsledkom chronických ochorení ako napr. diabetes, epilepsia, choroby srdca, onkologické ochorenia, stavy po úraze apod.

Pokiaľ sú poruchy správania u žiaka dôsledkom vývinových porúch správania, narušeného duševného zdravia alebo chronických ochorení a ich stav si vyžaduje modifikáciu vzdelávacieho procesu, takýto žiak môže byť na základe písomnej žiadosti rodičov, podloženej odbornými stanoviskami lekára, školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie evidovaný ako individuálne integrovaný žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Levčíková a kol, 2013).

Manažment triedy v prípade prítomnosti dieťaťa s poruchami správania (ADHD) alebo neurotickými poruchami, delikvenciou, Aspergerovým syndrómom si vyžaduje úzku spoluprácu učiteľa s poradenským pracovníkom v škole a v poradenských centrách (výchovný poradca, školský a poradenský psychológ, špeciálny pedagóg, príp. pedopsychiater).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 4.4. Komunikácia učiteľa so žiakmi a riešenie konfliktov v triede

M. Pasch a kol. (1998) uvádzajú rôzne techniky, ktoré podľa výskumných zistení používajú pedagógovia, ktorí dokážu efektívne riadiť triedu a viesť ju k udržovaniu poriadku a rozvíjania vhodného správania žiakov.

#### 4.4.1. Komunikačné zručnosti učiteľa

Učiteľ v triede neustále komunikuje so žiakmi prostredníctvom verbálnej a neverbálnej komunikácie.

##### 4.4.1.1. Neverbálne techniky riadenia triedy

Neverbálne prejavy učiteľa môžu vhodne doplniť atmosféru a umocniť odkomunikované informácie, alebo naopak môžu byť aj príčinou neúspechu jeho verejného vystúpenia. Začiatocník má obvykle problémy s hovorovým prejavom, ako aj s navodením kontaktu s poslucháčmi. Dôležité je udržiavať očný kontakt so žiakmi, aby sme zistili, či ich téma zaujala. Medzi zložky neverbálnej komunikácie patrí mimika, proxemika, kinezika, očný kontakt, gestika, posturoológia, vzhľad komunikátora (Dytrtová, Krhutová, 2009). Všetky tieto prvky významne podporujú pôsobenie učiteľa v úlohe manažéra triedy (Pasch a kol. 1998):

– *Odev učiteľa* – existuje dostatok informácií, o tom, že štýl obliekania má vplyv na správanie ľudí. Spôsob obliekania učiteľa ovplyvňuje reakcie jeho žiakov a spolupôsobí pri stanovení štýlu riadenia triedy. Obsahuje informáciu o tom, aký máte vzťah k spoločenským normám. Oblečenie učiteľa by malo zodpovedať jednotlivým situáciám: telocvičňa, hodina fyziky, výlet a i. Pokiaľ si učiteľ vyberie odev v štýle košele a viazanka, môže vzbudzovať dojem náročného a pantičkárskeho jednotlivca, u ktorého sa nájde málo pochopenia pre mladých ľudí. Nedbanlivé oblečenie môže signalizovať nedbalý a povrchný postoj k žiakom, ku škole. Ak sa učiteľ oblieka do tmavých a jednotvárných farieb, môže pôsobiť nudným dojmom a atmosféra v triede bude odrážať tento pocit. Blýskavé šperky a nadužívanie parfémov môžu byť terčom posmechu. Obliekajte sa proste ako profesionál. Uvedomujte si, aký dojem chcete u ľudí vzbudiť či dôveru, profesionalitu. Cieľom racionálneho manažéra triedy by mala byť určitá umiernenosť a striedmosť.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

– *Zrakový kontakt* – kontakt očami môže byť najefektívnejšou neverbálnou technikou riadenia triedy, ktorú majú učitelia k dispozícii. Učitelia, ktorí sa naučili prechádzať pohľadom cez triedu, obvykle usmernia drobné problémy už samotným pohľadom. Kratučkým nadviazaním kontaktu očami s vyrušujúcim žiakom je možné komunikovať súhlas či nesúhlas.

– *Mimika* – výraz tváre – zámerný i mimovoľný výraz tváre ovplyvňuje to, ako žiaci reagujú na riadenie učiteľa. Učiteľ môže výrazom tváre dávať najavo nesúhlas, netrepezlivosť alebo vrelosť, záujem a trpezlivosť. To potom pomôže predchádzať problémom v správaní žiakov. Výraz tváre môže vyjadrovať obavy alebo hnev (zamračený pohľad), čím učiteľ môže usmerňovať správanie žiakov, ešte predtým, nech ich začne napomínať verbálne. Úsmev môže výborne vyjadriť súhlas a môže byť oveľa osobnejší, než verbálna pochvala.

– *Pohyb po učebni* – učiteľ by sa mal pohybovať po učebni účelne, zámerne a sebaisto. Učiteľovi musí vyhovovať usporiadanie učebne. Ovládanie pohybov ako prostriedku neverbálnej komunikácie je dôležitý aspekt udržiavania disciplíny.

– *Gestikulácia* – správne používanie rúk je vysoko účinnou technikou riadenia. Rukou môže učiteľ ukázať na konkrétneho žiaka, upútať jeho pozornosť, vyžiadať si ticho, vyjadriť nesúhlas s vyrušovaním bez toho, aby prerušil výuku.

– *Postoj tela* – vzpriameným postojom počas riešenia nejakého priestupku žiaka môžete vyjadrovať autoritu, alebo hierarchicky vyššie postavenie. Rozhodný krok učiteľa pri vzpriamenej postave naznačuje, že učiteľ má situáciu pevne v rukách. Naopak zvesenými ramenami môžete vyjadrovať porážku a bezmocnosť, čo u niektorých žiakov môže vyvolať chuť napadnúť autoritu učiteľa.

„Niekto vojde do miestnosti a v tej chvíli je jasné, kto je tu pánom. Jeho chôdza, jeho držanie tela, všetko jasne hovorí o jeho sebavedomí. A takúto „výbavu“ by mal získať každý adept učiteľského povolania v prvom semestri štúdia na vysokej škole“ (Berová – Bero, 2016, s. 29). „Opakom je postoj človeka, ktorému chýba sebavedomie... Krčí sa, vytvára bariéru medzi sebou a svetom (napríklad prekrižením rúk), kýva sa, hlava medzi ramenami ako korytnačka, neusmieva sa, hľadá do zeme, uhýba pohľadom“ (Berová – Bero, 2016, s. 15). „Vnímajme reč svojho tela. Pretože ňou ovplyvňujeme všetkých v triede. Vaše telo ukazuje váš vzťah k tomu, čo učíte. Zhrbený učiteľ, hlava medzi plecami, šúchajúci nohami po zemi nikoho nepresvedčí, že v srdci má nadšenie pre svoj predmet“ (Berová – Bero, 2016, s. 42).

R. Dyrtrtová a M. Krhutová (2009) uvádzajú, že z mimiky tváre a jej výrazu a držania hlavy je možné odpozorovať emocionálny stav (radosť, smútok, hnev),

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

únavu, angažovanosť, sympatie.

„Pravdou je, že osobnosť nevytvoríte oblečením. Musí vyžarovať z vášho vnútra, prejavovať sa každým vašim slovom a činom“ (Berová – Bero, 2016, s. 34).

*Písaný prejav v edukačnom procese* – adeptom učiteľstva sa zvykne odporúčať, aby si písomný záznam učebnej látky dopredu pripravili. Môžu byť totiž náhle zaskočení trémou a náhlým výpadkom pamäte a príprava im pomôže preklenúť takúto situáciu. *Grafická prezentácia* – hovorený prejav býva často doplnený grafickým zápisom alebo prezentáciou preberaného učiva. Lepšie je zverejňovať informácie v heslách, ktoré učiteľ komentuje a vysvetľuje (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### 4.4.1.2. Verbálne pokyny pri riadení triedy

Z tónu hlasu môžeme zistiť, ako sú komunikujúci naladení: či veselo, smutno, sú nahnevaní. Štýl jazykového prejavu môže byť *hovorový, odborný, publicistický a umelecký*. Hovorový prejav je nástrojom komunikácie v pedagogickom procese, býva emocionálnejší než písaný prejav a prihovára sa k žiakom. V tomto štýle sa učiteľ vyjadruje spravidla v kratších vetách, používa jednoduchšie vetné konštrukcie a doplňujúce informácie. V komunikácii so žiakmi je potrebné používanie kultivovaného jazyka, spisovný jazyk a správnu terminológiu. Pre svoj verbálny prejav má učiteľ k dispozícii celú škálu prostriedkov – silu, výšku a farbu hlasu, rýchlosť a rytmus reči a neverbálne prostriedky – gestá, mimiku, pohyby a postoj tela. Učiteľ by sa mal vyvarovať používaniu rôznych zvukov (hm, mm, é) a zbytočných slov (takže, teda, nó, vlastne a i.), nerozprávať monotónne, mal by pekne a zrozumiteľne vyslovovať a frázovať. V teoretických vyučovacích predmetoch sú podstatné výkladové a informačné postupy učiteľa, rozprávanie, ako metóda vyučovania je už farbistejšia, pútavejšia a emocionálne podfarbená (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Správne používané verbálne výrazy môžu otvoriť dvere komunikácie so žiakmi. Čo, kedy ako a komu učiteľ hovorí, sú významné prvky verbálnych techník riadenia triedy. Verbálne pokyny môžu pozostávať z úplných viet, fráz, zvolaní, smiechu a pod. Výber verbálnych reakcií závisí od citlivosti učiteľa voči žiakom a od tej konkrétnej pedagogickej situácie, ktorú rieši. Medzi základné prvky verbálnej komunikácie pri riadení triedy zaraďujeme (Pasch a kol. 1998):

– *Hlas ako kľúčový prvok* – schopnosť učiteľa ovládať svoj hlas je pre ria-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

denie triedy dôležitou nutnosťou. Hlas podčiarkuje význam interakcie aj tónom a jeho intenzitou. Tónom a intenzitou hlasu môže učiteľ vytvoriť napätie, alebo aj zvýšiť či zmierniť. Učiteľ tiež musí zreteľne vyslovovať a príkazy a pokyny majú byť stručné a konkrétne: „*Janko, prestaň prosím rozprávať*“. Niekedy stačí na usmernenie žiaka vysloviť rázne jeho meno, a on vie, že má s tým prestať. Tiež by mal učiteľ hovoriť zreteľne, príjemne a priateľsky. Pokiaľ učiteľ kričí na žiakov, pravdepodobne na neho budú kričať aj žiaci. Vhodné je nahráť si niekoľko svojich vyučovacích hodín, čím môže učiteľ odhaliť veľa zlovykov, monotónny prejav, či časté „hm“, čo narúša jeho výklad.

– *Obsah komunikácie* – obsah verbálnej komunikácie sa môže stať podstatou techniky riadenia. Učiteľ má komunikovať zreteľne, vyhrážky sú pre riadenie triedy nevhodné. Napr. štýlom: „*Keď to znovu urobíš, tak si to s tebou vybavím!*“ Hrozby neznižujú pravdepodobnosť opakovania rušivého správania, dokonca môžu mať aj účinok presne opačný. Svoje pokyny by mal učiteľ predniesť pevne. Žiaci budú učiteľa viac rešpektovať, keď hovorí vecne a pokojne. *Reakcia na odvrávanie žiaka a vyhováranie sa* – mnohí žiaci reagujú na učiteľove obvinenie vetou: „*Ja som to neurobil*“. Mnohí učitelia sa nechajú nachytať a snažia sa žiakovi dokázať, že urobil to, z čoho je obvinený. Nedávajte žiakovi príležitosť klamať. Po prvom pokuse zapierať, dialóg stručne uzavrite výrokom: „*Jakub, viem, že si to urobil ty a ty vieš, že takého správanie je neprijateľné*.“ Niekedy žiaci reagujú na svoju obranu slovami: „*Ale ostatní to robili tiež*.“ Učiteľ by mal pevne ale pokojne odpovedať: „*Viktor, je mi to ľúto, videl som iba teba, takže v tejto chvíli to môžem riešiť iba s tebou*“.

Učiteľ by mal vo vyučovacom procese predovšetkým (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- hovoriť spisovne, výrazne a plynulo (nespisovná reč učiteľa spôsobuje problémy žiakom s pravopisom),
- formulovať svoje myšlienky jasne, logicky a zrozumiteľne,
- prispôbiť obsah a metódy komunikácie veku žiakov,
- hlas je pre pedagóga pracovný nástroj a mal by si ho chrániť, pretože počas vyučovania sa hlasivky dlhodobo namáhajú a hrozí zachrípnutie.

### 4.4.2. Sociálne kompetencie učiteľa v pedagogických situáciách

Z. Bakošová (2005) uvádza, že sociálnu pedagogiku zaujíma učiteľ z toho hľadiska, ako dokáže vo svojej činnosti využívať sociálne kompetencie, čo zname-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ná, do akej miery ich má rozvinuté a na základe toho vie riešiť rozličné nepredvídateľné pedagogické situácie, vytvárať priateľskú atmosféru, klímu v triede a akceptovať detské práva.

Začalo totiž stúpať percento detí, ktoré majú problémy so svojim správaním, v klasických triedach a vyučovacích hodinách sú nezvládateľné, narušujú chod celej triedy, do istej miery znamenajú aj ohrozenie ostatných spolužiakov. Učitelia sú pri ich vedení bezbranní (Martínek, 2009). Učiteľ ukončením školy získava kompetencie pre vyučovanie predmetu svojej aprobácie. V učiteľskej praxi sa však stretáva so situáciami, ktorému signalizujú, že na reálne riešenie problémov a konfliktov mu chýbajú potrebné kompetencie. Žiak môže byť otravný tým, že stláča pero, do zošita si počas výkladu kreslí obrázky. Rozladiť učiteľa môže to, že ho žiak ignoruje, tručuje. Žiak môže tiež na hodine vykrikovať, môže byť vulgárny alebo agresívny. Ako by mal učiteľ reagovať? Upozorní žiaka na problémové správanie, alebo sa môže tváriť, že problém neexistuje. Môže zvýšiť hlas, môže sa pustiť so žiakom do diskusie, prestať s výkladom učiva a čakať na stíšenie žiaka. Môže aj žiaka poslať do riaditeľne (Bielešová, 2017).

Príčinou problémov správania žiaka môže byť skúšanie hraníc učiteľa, alebo poruchy učenia či správania. Môže ale prežívať v rodine problémové obdobie – rodičia sa mu môžu rozvádzať. Žiak v určitom veku môže problémovým správaním dávať najavo, že aspiruje na vlastné názory. Ak sú príčinou neželaného správania prejavy dosiaľ nediagnostikovaných porúch učenia, je dôležité nechať dieťa diagnostikovať odborníkmi a zabezpečiť mu ďalšiu pomoc. Ak sú príčinou problémového správania rodinné problémy, treba kontaktovať rodičov a snažiť sa riešiť problém komunikáciou, aby bol vyučovací proces čo najúspešnejší. Ak je príčinou nezáujem rodičov, zlyhávajúca výchova, absentujúca starostlivosť, či zanedbávanie, treba kontaktovať sociálnu kuratelu (Bielešová, 2017).

Výchovné situácie by mal učiteľ riešiť podľa Z. Bakošovej (2005) s riešiacim spôsobom, s nadhľadom, na mieste, mal by mať aj pochopenie pre žiacke žartíky. Žiaci sa v takých vzťahoch cítia bezpečne, voľne, sú ochotnejší spolupracovať. Učiteľ by mal mať svoj štýl, v ktorom využije všetky svoje sociálne schopnosti.

Jeden zo štýlov je **humanistický prístup** vo výchove, ktorý charakterizuje (Bakošová, 2005):

1. Úcta učiteľa ku žiakovi (učiteľ si váži žiakov, zaujíma sa o nich je k nim zdvorilý, dodržiava pravidlá, na ktorých sa dohodli).
2. Učiteľ vychádza z jedinečnosti žiakov (umožní im prezentovať vlastné názory).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ry, skúsenosti).

3. Učiteľ prejavuje toleranciu voči názorom žiakov (upozorní na fakt a názor, umožní porovnať rozličné názory).

Učiteľ, ktorému chýbajú kompetencie zvládať konflikty, by sa potreboval v tomto smere vzdelávať a potrebuje aj podporu vedenia školy, napríklad v komunikácii s rodičom tak, aby rodiča presvedčil o nutnosti návštevy centier špeciálno-pedagogického poradenstva. Ak rodič nespolupracuje, dajú sa využiť predvolania rodičov do školy, môžeme využiť osobnú návštevu v rodine. Ak má rodič záujem situáciu riešiť, poskytneme mu podporu, kontakty na odborníkov a povzbudzujeme ho pri pozitívnej zmene v správaní jeho dieťaťa (Bieleszová, 2017).

### 4.4.3. Agresívne správanie voči učiteľovi

Agresívne správanie v škole sa vyskytuje v týchto základných skupinách účastníkov (in Emmerová, 2015):

- žiak – žiak,
- učiteľ – učiteľ (môže ísť o mobbing, kedy ide o násilie medzi kolegami, ale aj o bossing, keď je agresorom nadriadený),
- učiteľ – žiak (násilie smerom od učiteľa na žiaka),
- žiak, resp. rodič – učiteľ (učiteľ ako obeť),
- žiak – učiteľ (v poslednom období sa vyskytuje aj násilie smerujúce od žiaka na učiteľa).

Závažnou skutočnosťou v súčasnosti je, že narastá agresívne správanie voči učiteľom – tak zo strany žiakov, ako aj ich rodičov. Ide o problém, ktorému sa napriek jeho závažnosti venuje iba okrajová pozornosť. V slovenskej a českej literatúre sa venuje značná pozornosť šikanovaniu medzi žiakmi, ale k agresívnemu správaniu, či dokonca šikanovaniu učiteľov existuje málo odborných prameňov, absentujú aj výskumy v tejto oblasti (in Emmerová, 2015).

*Šikanovanie učiteľov* je zodpovedajúce pomenovanie, pretože má s definíciou šikanovania veľa spoločného (Francová, Mitrová, Tůmová, 2009). Sporným je však bod „nadradenosť agresora“, pretože učiteľ je žiakom teoreticky vždy nadriadený. Nadradenosť šikanujúcich žiakov je však reálna a niekedy je učiteľ skutočne v silovej menšine (in Emmerová, 2015).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

V školskom roku 2007/2008 uskutočnil výskum u stredoškolských učiteľov v Českej republike J. Tomášek. Zistil, že až 43,4 % respondentov sa vo svojej kariére stretlo aspoň s jednou z foriem agresívneho správania voči sebe, čo je skoro polovica opýtaných stredoškolských učiteľov. Z konkrétnych foriem dominovali hrubé slovné urážky či nadávky žiakov počas vyučovania, ďalej hrubé slovné urážky rodiča či iného príbuzného a vyhrážanie sa rodiča či iného príbuzného zneužitím známostí (in Emmerová, 2015).

V školskom roku 2010/2011 sa realizoval výskum v stredoslovenskom regióne (Banská Bystrica, Krupina, Lučenec, Martin, Tornaľa, Zvolen a Žilina). Výskumnú vzorku tvorilo 196 učiteľov základných a 155 učiteľov stredných škôl, spolu 351 respondentov. Cieľom výskumu bola aj problematika agresívneho správania voči učiteľom zo strany rodičov či žiakov školy. Celkovo sa s agresívnym správaním voči sebe stretlo 237 učiteľov čiže 67,52 %. Najrozšírenejšie boli urážky učiteľov zo strany žiakov počas vyučovania, čo uviedlo až 37,04 % učiteľov, vyhrážanie žiakov (23,08 %), nasledovali urážky rodičov či iných príbuzných (22,79 %) (in Emmerová, 2015).

Aktuálnym problémom súčasnej doby sa stáva aj *kyberšikanovanie učiteľov*. Žiaci sa snažia učiteľa v kompromitujúcej situácii nahrať a zverejniť na internete. Stáva sa, že žiaci učiteľa cielene vyprovokujú a jeho reakciu zverejnia na webe. Elektronické šikanovanie učiteľa má hlboký vplyv na jeho psychickú a fyzickú pohodu, môže viesť k depresiám, frustrovanosti, rezignácii, dokonca aj k samovražde (in Emmerová, 2015).

Žiakov vedie k obťažovaniu a k šikanovaniu učiteľov zábava, pocit moci, ale aj motivácia (Klimešová, Tůmová, 2011): byť v centre pozornosti, pobaviť okolie a byť ocenený za svoje konanie, mať dominantné postavenie a kontrolu nad situáciou, správať sa kruto – snaha ubližovať druhým pre zážitok z ich utrpenia, vrátiť bolesť buď, ako motivácia ublížiť inej autorite na základe predchádzajúceho útlaku (napr. aj rodičov), alebo odplata priamo za nespravodlivosť a krivdu zo strany učiteľa, skúmať hranice a testovať učiteľa – žiak skúša, čo si môže dovoliť a ako bude učiteľ reagovať, zábava – najmä snaha zbaviť sa nudy na vyučovaní. Žiaci majú učiteľov v podstate za nič (in Emmerová, 2015).

### 4.4.4. Konflikty v školskom prostredí

Škola je prostredím, kde sa s konfliktami stretávame pomerne často. K vzniku konfliktov v škole môže teda prispieť i neurotický učiteľ, nesprávne riadenie školy,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

nespokojný rodič a rôzne iné dôvody. Medzi najfrekventovanejšie konfliktné situácie v školskom prostredí patria konflikty medzi žiakmi navzájom, ale časté sú i zásahy rodičov do hodnotenia žiakov i do celkového vzdelávacieho procesu, ďalej tiež konflikty medzi učiteľmi navzájom, či medzi nadriadeným a podriadeným (Martinková, 2014).

Konfliktom je potrebné nielen predchádzať a minimalizovať ich, ale vedieť ich tiež konštruktívne vyriešiť. Dôležitým faktorom pri riešení konfliktných pedagogických situácií je vedieť zvládnuť tieto situácie tak, aby riešenie bolo prijateľné pre všetkých zainteresovaných, a aby bola obnovená pokojná priateľská klíma v škole (Martinková, 2014).

Autori Drlíková a kol. (1992) uvádzajú, že môžeme hovoriť o troch druhoch najčastejších príčin vzniku konfliktov v školskom prostredí (in Martinková, 2014):

- *osobnostné*, ktoré vznikajú v dôsledku nežiaducich osobnostných vlastností žiakov a pedagógov vo výchovno-vzdelávacom procese,
- *komunikačné zdroje konfliktov*, stojace za mnohými medziľudskými konfliktami, či už medzi dvoma osobami (žiakmi, pedagógmi, rodičmi), skupinou alebo dvoma skupinami. Komunikačné zdroje bývajú najčastejším zdrojom v pozadí nielen školských konfliktov,
- *štruktúrne zdroje konfliktov*, nesúvisia s povahou a vlastnosťami zúčastnených osôb v konflikte, ale vyplývajú zo štruktúry, usporiadania štruktúr v skupine.

Na základných školách na primárnom stupni sa možno stretnúť s menšími prejavmi násillia, ako napr. strkanie, bitkárstvo, ohováranie, kopanie, posmešné správanie. Na druhom stupni a na stredných školách zase narastá počet prípadov konfliktov medzi žiakmi agresívneho správania a fyzického napádania. Povinnosťou pedagóga je riešiť tieto prejavy už v zárodku. V školskom prostredí je preto vhodné (Martinková, 2014):

- vytvoriť pozitívne prostredie, bez zbytočného kriku, čo by malo platiť rovnako pre pedagógov, riaditeľov a pre všetkých pracovníkov (Bendl, 2005a),
- dôležité je zo školského prostredia vylúčiť stres, napätie a strach,
- pedagóg by nemal mať problém so žiakmi i žartovať, odovzdať im niečo so seba samého,
- so žiakmi treba hovoriť otvorene,
- pedagóg by mal u svojich žiakov poznať základnú anamnézu a vedieť, v akom sociálnom prostredí vyrastajú, aké výchovné podmienky ich formujú a tým i predchádzať konfliktným situáciám,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- ak zdroj konfliktnej situácie žiaka spočíva v rodine, zohráva dôležitú úlohu vhodný pedagogický prístup ku žiakovi, ktorý by mal zohľadňovať jeho individuálne osobitosti a rodinnú situáciu. Dôležitý je i kontakt učiteľa s rodičmi.

### **Postup riešenia konfliktu zo strany učiteľa** (Martinková, 2014):

- Pokiaľ ste účastník konfliktu a máte záujem o jeho vyriešenie, nesmiete sa nechať vyprovokovať k zvýšeniu hlasu. Pokúste sa radšej zabrániť rozšíreniu konfliktu na oblasti, ktoré nesúvisia s jadrom problému, riešeniu krívd z minulosti, obviňovaním nezúčastnených osôb.
  - Dajte najavo, že ste plne kompetentný riešiť problém, ktorý zapríčinil konflikt.
  - Netvárate sa zamračene a odmerane, prejavte záujem na vyriešení problému.
  - Prejavte ochotu urobiť maximum, aby ste vyhovelí všetkým účastníkom konfliktu. Nedovoľte, aby odišli s tým, že sa budú sťažovať inde.
    - Pokúste sa nájsť vždy jadro problému. Odved'te rozčúlené osoby z miesta, kde konflikt vznikol, aby nebola narušená pracovná atmosféra pre zamestnancov, ktorí nie sú zainteresovaní na probléme.
    - Je potrebné, aby každý účastník konfliktu samostatne vyrozprával svoj problém. Buďte trpezlivý, nekomentujte ich odkaz, pokiaľ neopadne ich rozčúlenie. Pri počúvaní sa pokúste určiť o čo pracovníkom a kolegom ide.
      - Na záver je vhodné každému účastníkovi oznámiť, že jeho názor pokladáte za legitímny. Pokiaľ to neurobíte, je to rovnaké, ako keby ste mu povedali, že jeho mienka nie je dôležitá.
      - Robte tak, aby každý účastník bol presvedčený, že s jeho názorom a pomocou pri riešení problému počítate.
      - Diskutujte o tom, čo je možné s problémom teoreticky robiť. Majte na pamäti uspokojenie záujmov zúčastnených osôb.
      - Buďte zhovievaví pri hodnotení správania účastníkov konfliktu, ale rózni pri jeho riešení.
        - Stanovte postup riešenia problému.
        - Vyhodno'te príčiny vzniku problému a vyvod'te také závery, aby sa konflikt neopakoval.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 4.4.5. Funkčný vzťah medzi učiteľom a žiakom

Gordon (2015) uvádza výroky jedného učiteľa: „*Predtým, ako som začal učiť, predstavoval som si, že budem vodcom skupiny spokojných detí, dychtivých učiť sa, skúmať a objavovať. Ale všetko je inak. Neteším sa na vyučovanie. Hrozím sa každej ďalšej hodiny, každého ďalšieho dňa. Pripadám si ako dozorca, ktorý praská bičom nad hlavami lenivých detí, ktoré sa starajú len o to, ako sa uliať. Klamú, podvádžajú a jediné, čo ich zaujíma, je, ako dostať slušnú známku za čo najmenej práce. A najhoršie je, že mi teraz povedali, že budem ohodnotený podľa toho, ako moji žiaci uspejú v štandardizovaných testoch!*“ Zarážajúce množstvo učiteľov cíti podobnú frustráciu ako tento učiteľ. Po čase zistia, že život v škole je plný konfliktov a že sa často ocitajú v postavení, ktoré pripomína boj o prežitie. Kde sa stala chyba? Niekedy za to obviňujú svojich profesorov a vysokoškolských učiteľov, pretože im nepovedali, aké to v skutočnosti je. Inokedy hovoria: „*Deti sú dnes úplne iné, než keď som chodil do školy.*“ V najhoršom prípade prídu učitelia k záveru, že chyba je v nich samotných a že sa vôbec nehodia na to, aby boli učiteľmi. Každý rok odíde zo školstva nemálo učiteľov, ktorí sú nechutení a trpia pocitom profesionálneho zlyhania.

Ani pracovné podmienky a platy učiteľov sa nezdajú byť zodpovedné za celý problém. Aj v školách, ktoré majú ideálne podmienky a malý počet detí v triedach sa stretávame s nespokojnými učiteľmi. Učitelia vôbec nie sú neschopní, väčšina z nich má obrovské znalosti (Gordon, 2015).

### Ideálny učiteľ verzus reálny učiteľ

V povedomí väčšiny ľudí aj učiteľov existujú určité mýty o učiteľoch a vyučovaní. Všeobecne sa predpokladá, že dobrý učiteľ je chápavejší, lepší, vzdelanejší a dokonalejší než ostatní ľudia (Gordon, 2015):

- Mýtus č. 1: Dobrý učiteľ je kľudný, vyrovnaný, nič ho nevyvedie z miery. Nestráca kontrolu a nikdy nedáva najavo svoje emócie.
- Mýtus č. 2: Dobrý učiteľ je nezaujatý a nemá žiadne predsudky. Na všetkých sa pozerá rovnako (na chlapcov, dievčatá, hlúpe deti, múdre deti a i.).
- Mýtus č. 3: Dobrý učiteľ dokáže pred študentami skrývať svoje skutočné pocity a mal by to aj robiť.
- Mýtus č. 4: Dobrý učiteľ prijíma všetkých svojich žiakov v rovnakej miere a nemá žiadnych obľúbencov.
- Mýtus č. 5: Dobrý učiteľ žiakom sprostredkováva stimulujúce prostredie, ktoré vyvoláva záujem, poskytuje voľnosť, zároveň je tiché a usporiadané.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Mýtus č. 6: Dobrý učiteľ nikdy neprejavuje náklonnosť, nedáva najavo, že sa cíti dobre či zle, nezabúda, nerobí chyby. Jeho správanie je stále a nemenné.

Mýtus č. 7: Dobrý učiteľ pozná odpoveď. Je múdrejší než jeho žiaci.

Mýtus č. 8: Dobrý učiteľ stojí na strane svojich kolegov. Všetci zastávajú voči študentom „jednotnú líniu“ bez ohľadu na svoje osobné pocity, hodnoty a presvedčenie.

Učiteľia, ktorí prijmu tieto mýty dokonalosti, sú nútení neustále preukazovať spravodlivosť, stálosť, starostlivosť a empatiu. Skrátka, musia byť dokonale cnostní. Tieto klamlivé predstavy však vyžadujú, aby učiteľ poprel svoju ľudskosť a omylnosť. Kladú také požiadavky, ktoré učiteľ nemôže splniť, jedine ak prepracovaným hraním svojej roly a podvádzaním seba samého. Napriek tomu neuveriteľné množstvo učiteľov si niekde uchováva ideál „dobrého učiteľa“, ktorý zahŕňa mnohé mýty. Učiteľia sa potom s týmto ideálom porovnávajú – a nemôžu sa k nemu tak ľahko priblížiť (Gordon, 2015).

T. Gordon (2015) v tejto súvislosti navrhuje nahradiť predstavu „dobrého učiteľa“ iným vzorom, ktorý je ľudskejší, reálnejší a učiteľom umožní, aby odložili svoje masky a boli tými, akými sú: ľuďmi. Jedna učiteľka po dvadsiatich rokoch praxe spomínala na to, čo prežívala, keď sa snažila odložiť svoju rolu „dobrej učiteľky“: *„Počas svojej učiteľskej dráhy som sa zakuklila v roli super-učiteľky. Chcela som byť čo najlepšia učiteľka. Občas, keď som bola sklamaná, alebo vyčerpaná, vystúpila som z tejto svojej role a bola som sama sebou, obyčajným človekom. Akonáhle sa to stalo, vzťah medzi mnou a mojimi žiakmi sa zmenil, bol dôvernejší a menej oficiálny. To ma vždy vydesilo, pretože v škole sme sa učili, aby sme si od študentov udržiavali odstup. Varovali nás, že dôvernosť plodí pohrdanie a keď nás študenti skutočne spoznajú, stratíme nad situáciou kontrolu. Vo chvíľach, keď som vystúpila zo svojej roly, uvedomovala som si, že sa študenti skutočne učia. Niekedy sa stalo, že v týchto pravdivých chvíľach čosi vyviedli, potom som sa vrátila do svojej učiteľskej podoby, aby som získala kontrolu, nastolila poriadok, alebo vyjadrila svoju nespokojnosť. Roky som kolísala medzi svojim skutočným ja a rolou učiteľky. Keď som bola sama sebou, dokázala som učiť, keď som bola v podobe učiteľky, dokázala som udržať poriadok“.*

Z tohto príbehu vyplýva, že študenti sa môžu učiť, len keď je vzťah medzi nimi a učiteľom dobrý. Pokiaľ si učiteľ so svojimi žiakmi dokáže nadviazať dobré vzťahy, nemusí preskakovať z role do role, nemusí byť tvrdým generálom a predstierať, že má nadľudské cnosti. Vzťah medzi učiteľom a žiakom je dobrý,



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

pokiaľ zahŕňa (Gordon, 2015):

1. **Otvorenosť a transparentnosť** – obe strany môžu vo vzťahu k druhému riskovať priamosť a úprimnosť.
2. **Záujem** – kedy obaja vedia, že si ich ten druhý cení.
3. **Vzájomná prospešnosť** – ako opak jednostrannej prospešnosti.
4. **Samostatnosť či oddelenosť** – ktorá obom umožní rásť a rozvíjať svoju osobitosť, tvorivosť, individualitu.
5. **Vzájomná spokojnosť** – kedy potreby jedného nie sú uspokojované na úkor druhého.

Ešte by sme mohli pridať vzájomný rešpekt a **kladný vzťah**, prijatie toho druhého. V protiklade je odmietanie žiaka učiteľom a naopak odmietanie učiteľa žiakom. Vtedy nebude fungovať žiadne učenie ani výchova. Lebo žiak neprijme rady od učiteľa, ktorého nemá rád a ktorý s ním rozpráva nadradene.

Učiteľom zriedkakedy pomôže, keď im niekto povie, že ich výuka bude efektívnejšia, keď **zlepšia svoje vzťahy ku žiakom, ktorých učia**. Učitelia potrebujú vedieť, ako to majú urobiť. Ako si zlepšiť svoju komunikáciu so žiakmi a ako riešiť mnohé konflikty so žiakmi, aby ich nestratili (Gordon, 2015).

### 4.4.6. Efektívna komunikácia a vzťah medzi učiteľom a žiakom

Všetky deti pociťujú vzrušenie, keď sa skutočne učia a nuda, keď sa neučia. Všetky deti však prídu o toto nadšenie a odvahu, keď ich učiteľ zhodí za to, že majú zlé výsledky, alebo inak zlyhávajú. Deti si vytvárajú svoj obranný mechanizmus, vďaka ktorému sa vyrovnávajú s nadradenosťou učiteľa (Gordon, 2015).

Väčšina učiteľov sa počas svojho štúdia zoznámia s učením Freuda, Rogersa, Adlera, Eriksona a Skinnera. Ale len hrstka učiteľov má predstavu o tom, ako v praxi zvládať medziľudské vzťahy – nejaký model, podľa ktorého by riadili svoje správanie. Nemôžeme sa preto čudovať, že je pre nich ťažké nadviazať a udržať so žiakmi funkčný medziľudský vzťah. T. Gordon (2015) tvrdí, že by sme v škole nepotrebovali žiadneho psychológa, keby sa učitelia prestali schovávať za katedry, tabule, knihy a testy a nadviazali s deťmi normálny vzťah. Deti o to spočiatku aj majú záujem, ale keďže si väčšina učiteľov udržiava od žiakov odstup, deti na nich po čase zanevrejú.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 4.4.6.1. Čo môžu urobiť učitelia, keď má žiak problém

Veľa učiteľov naozaj nevie, čo majú robiť, keď sa ich žiaci ocitnú v problémovej situácii. Učitelia sa zdráhajú vstúpiť do situácie ako pomocníci, či poradcovia, pretože si nie sú istí, či takéto poradenstvo patrí do ich kompetencie. Alebo sa môžu domnievať, že riešiť problémy študentov nezodpovedá funkcii školy, ktorá má so žiakmi pracovať predovšetkým v intelektuálnej rovine. Učitelia sa stavajú k problémom svojich žiakov podobne ako vedúci k problémom svojich zamestnancov: *nechajte si svoje problémy doma, kam patria*. Žiaci si však svoje problémy nedokážu nechať doma. Ak žiak napríklad prežíva emocionálny stres, pretože je uňho ohrozený pocit bezpečia, pokiaľ sa žiak cíti izolovaný, neoblúbený, neschopný, potom je jeho schopnosť plniť školské zadania narušená (Gordon, 2015).

- **Neprijatie – komunikačné bloky**

Predpokladajme, že žiakovi robí problém vypracovať zadanú úlohu. Učiteľ môže na problém žiaka nevhodne reagovať takto (Gordon, 2015):

#### Odmietavý postoj k žiakovi a navrhovanie riešenia:

1. **Nariad'ovanie, prikazovanie, rozkazovanie:** „*Prestaň sa sťažovať a začni pracovať!*“ „*Nezaujímaj ma, že si smädný. Sadni si na miesto a počkaj, kým bude prestávka.*“ Takáto komunikácia vyjadruje, že pocity a potreby žiaka nie sú dôležité, musí sa prispôbiť tomu, čo chce učiteľ a vyvoláva strach z učiteľovej prevahy.
2. **Varovanie, vyhrážanie:** „*Radšej sa do toho pust', ak chceš odo mňa dostať slušnú známku na vysvedčenie.*“ „*Prestaň fňukať, lebo ti pridám ďalšiu prácu, aby si mal k tomu fňukaniu aj dôvod.*“ Pridáva sa k tomu aj to, čo sa stane, keď žiak neposlúchne a vyvoláva strach z trestu.
3. **Moralizovanie, kázanie, „mal by si“ a „máš“:** „*Keď prídeš do školy, je tvojou úlohou pracovať. Svoje osobné problémy si nechaj na neskôr.*“ Takáto komunikácia vyvoláva u žiaka pocity viny a presvedčenie, že je zlý.
4. **Rady, nariadenia riešenia, predkladanie návrhov:** „*Musíš si lepšie v rozvrhnúť čas, potom to stihneš.*“ Rady vyjadrujú nadradenosť radcu ako keby len učitelia vedeli, čo je pre deti najlepšie a ako majú vyriešiť svoje problémy.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

5. **Kázanie, poučovanie, logické argumenty, predkladanie faktov:** „Pozri sa, ako sa veci majú. Uvedom si, že do konca školského roku ti zostáva už len mesiac a viac času na to mať nebudeš.“ Prednášky alebo poučovanie zo strany učiteľov môže vyvolať pocit podriadenosti, žiakov to otravuje, a preto majú žiaci tendenciu brániť svoje pozície až do konca. „*Ste mimo – už ste moc starý, dnes to neplatí.*“

### Hodnotenie, odsúdenie alebo zhadzovanie žiaka:

6. **Odsudzovanie, kritizovanie, nesúhlas a výčitky:** „*Si lenivý a stále len všetko odkladáš.*“ Negatívna kritika vyvoláva protikritiku: „*No, vy tiež nie ste dokonalý!*“
7. **Hanlivé označovanie nálepkami, vysmievanie, stereotypizácia:** „*Správaš sa ako prvák, nie ako niekto, kto má ísť za chvíľu na strednú školu.*“ Takéto výroky útočia na sebahodnotenie študenta.
8. **Analyzovanie, diagnostikovanie, interpretácia:** „*Robíš všetko preto, aby si sa tej úlohe vyhol.*“ Takéto vyjadrenia znamenajú, že učiteľ žiaka „prekukol“ a pozná jeho motívy správania. Často zbavia chuti žiaka povedať učiteľovi o sebe viac. Učí žiakov, že je lepšie s učiteľom žiadne informácie nezdieľať.

### Popieranie problému, snaha, aby sa problému zbavili a žiak sa cítil lepšie:

9. **Chvála, súhlas, pozitívne hodnotenie:** „*Ty si predsa múdry chlapec. Som si istá, že si s tým nejako poradiš.*“ Žiaci si takéto vyjadrenia vysvetľujú ako manipuláciu, spôsob, aby robili, čo chce učiteľ. Verejné udelenie pochvaly žiakov často privádza do rozpakov.
10. **Upokojovanie, putovanie, utešovanie:** „*Nie si jediný, komu sa to stalo. Cítila som sa rovnako, keď som v škole dostala ťažké zadanie.*“ „*Nebud' smutný, dobre to dopadne, zajtra už bude lepšie.*“ Chlácholiť žiaka, ktorý si s niečím robí starosti, môže vyznieť ako úplné nepochopenie problému. Hovorí mu, že učiteľ chce, aby sa prestal cítiť tak, ako sa práve cíti a že určite preháňa.

### Ponúknutie vlastného riešenia namiesto pomoci:

11. **Otázky, zisťovanie, výsluch:** „*Myslíš, že to zadanie bolo príliš ťažké? Prečo si s tým neprišiel skôr? Koľko času si tomu venoval?*“ Niektoré otázky si žiaci vysvetľujú ako spôsob nachytať ich, vytiahnuť od nich in-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

formácie, ktoré budú použité proti nim. Výsluch je chabá metóda na udržanie komunikácie.

### **Zmena predmetu rozhovoru, odvedenie pozornosti inde, vyhnutie sa tomu, aby problém museli so študentom riešiť:**

*12. Odvedenie pozornosti, sarkazmus, humor:* „No tak, poďme hovoriť o niečom príjemnejšom“. „Teraz na to nie je správny čas.“ „Vyzerá to, že dnes tu niekto vstal z postele zlou nohou.“ Takéto vyjadrenia môže žiak vnímať ako nezájum učiteľa. Pokiaľ chce žiak učiteľovi povedať o svojom probléme a dostane odpoveď, ktorá celú vec zosmiešňuje, môže ho to raniť a bude sa cítiť odmietnutý a ponížený. A tiež odložený problém nie je vyriešený problém. Takýchto učiteľov žiaci nepovažujú za tých, na ktorých by sa mohli s dôverou obrátiť o pomoc.

Tento spôsob komunikácie je ne-terapeutický a deštruktívny. Pracuje s vyjadreniami, ktoré v ľuďoch vyvolávajú pocit, že sú súdení, obviňovaní alebo zosmiešňovaní a bránia konštruktívnym zmenám tým, že nútia človeka byť takým, aký je a nevedú k žiaducej zmene správania, skôr k hnevu a odporu. T. Gordon (2015) ako príklad škodlivosti takejto komunikácie uvádza, aby si učitelia spomenuli na situáciu, kedy sa zverili svojmu kamarátovi a tí zareagovali niektorou z komunikačných prekážok (napr. „Ále, ved' to nič nie je...“). Určite to malo vplyv na nich alebo vzťah s tou osobou, ktorej úprimne rozprávali o svojich ťažkostiach. Minimálne prestali hovoriť a uzavreli sa do seba.

Profesionáli sa naučili pri práci s klientami spoliehať sa na iný druh komunikácie. Na taký, ktorý nesie menšie riziko, že dieťa odradí hovoriť, alebo v dieťati vyvolá pocit viny. Spôsob, akým učitelia hovoria so svojimi žiakmi totiž určuje, či budú žiakom námocní a či sa im deti vôbec zdôveria so svojím osobnými problémami. Zdatný učiteľ, podobne ako zdatný psychológ, sa musí naučiť vyjadrovať prijatie a akceptáciu žiaka. Psychológia v tomto zmysle hovorí o „*psychoterapeutickej komunikácii*“, pretože určitý druh komunikácie má na ľudí terapeutický či liečivý vplyv. Pôsobí tak, že sa ľudia cítia lepšie, podnecuje ich k rozprávaniu, pomáha im vyjadriť svoje pocity, posilňuje pocit vlastnej hodnoty a sebadôveru, znižuje ich obavy a vedie ku konštruktívnym zmenám správania (Gordon, 2015).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

- **Nástroje, ktoré uľahčujú komunikáciu**

Pozitívnejší spôsob komunikácie zahŕňa tieto komunikačné techniky (Gordon, 2015):

- **Pootvorené dvere** (pozvite žiaka k rozhovoru) – Niekedy žiaci potrebujú na to, aby sa rozhovrili, viac povzbudenie. Existujú vyjadrenia, ktorými im pomôžeme viac sa otvoriť. „*Chcel by si mi o tom povedať viac?*“ „*Vidím, že je to pre teba veľmi dôležité. Chceš o tom hovoriť?*“ „*To je zaujímavé, nechcel by si mi o tom ešte niečo povedať?*“ Tieto otázky sú otvorené a neobsahujú žiadne hodnotenie toho, o čom sa hovorí. Táto technika žiakovi ukazuje, že učiteľ chce počúvať a chce venovať čas tomu, aby bol žiakovi nápomocný. Obzvlášť dobre to funguje na začiatku, len čo žiak vyšle signál, že má nejaký problém, o ktorom by chcel hovoriť. Pozvanie k rozhovoru tieto dvere pootvorí.
- **Pasívne počúvanie** (ticho) – je mocný neverbálny nástroj, ktorý môže dať žiakovi pocítiť, že prijímaný a povzbudiť ho k tomu, aby sa zdôveril. Podporuje študentov v tom, aby hovorili. Žiak predsa nemôže hovoriť o tom, čo ho trápi, pokiaľ stále hovorí učiteľ. Ticho žiaka neprerušuje a môže vyjadrovať prijatie.
- **Potvrdenie príjmu** – keď bude učiteľ ticho, vyhne sa komunikačným blokom, ktoré môžu dať študentovi najavo, že jeho konanie je neprijateľné. Ticho však žiakovi s istotou nedokazuje, že naozaj dáva pozor. Preto je dobré použiť verbálne aj neverbálne signály, ktoré dajú žiakovi najavo, že učiteľ počúva. Tieto signály nazývame „potvrdenie príjmu“ (pokývanie hlavou a ďalšie pohyby tela a slovné výrazy, ako „hmm“, „aha“, rozumiem, ktoré psychoterapeuti nazývajú terapeutické bručanie). Žiaka to uistí v tom, že mu učiteľ venuje pozornosť, že ho jeho problém zaujíma a môže pokračovať ďalej.
- **Aktívne počúvanie** – ticho a reakcie potvrdzujúce príjem majú svoje limity. Neposkytujú príliš veľa interakcií, všetka práca leží na komunikujúcom žiakovi. Učiteľ potrebuje dať najavo žiakovi, nielen to, že ho počúva, ale aj to, že mu presne rozumie. Zdatní psychológovia preto používajú tento štvrtý druh načúvania – *aktívne načúvanie*. Väčšina vyjadrení, ktoré ľudia vysielajú, sú špecificky kódované. Dieťa je napríklad hladné a opýta sa: „*Kedy bude prestávka?*“ Alebo: „*Koľko je hodín?*“ Učiteľ, ktorý by odpovedal „*Snáď vieš, koľko je hodín*“, by sa úplne minul podstaty vyjadrenia. Ak učí-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tel' reaguje len na doslovné znenie kódu, žiakovi nepomôže, pretože sa nedozvie, čo ho v skutočnosti trápi. Alebo iný príklad. Jeden zo žiakov je nervózny a má strach, že sa nestihne naučiť na štvrtročnú skúšku, pretože je pozadu s čítaním materiálov. Má problém a chce sa ho pokúsiť vyriešiť. Študent nechce dať najavo svoj strach a len sa opýta učiteľa: „*Budeme ten test písať už teraz niekedy?*“ Učiteľ sa snaží dekódovať, čo táto otázka znamená a dedukovať, pretože do žiaka priamo nevidí. Pokiaľ háda správne, výsledkom dekódovacieho procesu bude: „*Má strach, bojí sa.*“ Chybným výsledkom by bolo „*Chce písať test už teraz.*“ Dôležité je, že ani študent nevie, či učiteľ jeho odkaz dekodoval správne, či nesprávne. Preto mu učiteľ predloží, k čomu došiel. „*Máš strach, že už sa blíži skúška.*“ Na to bude žiak reagovať: „*Ano, mám.*“ Žiak vie, že ho počuli a porozumeli mu a obaja vedia to isté. Tento proces spätnej väzby sa nazýva aktívne počúvanie. Iný príklad: Žiak: „*Táto škola nie je zďaleka tak dobrá ako tá, do ktorej som chodil. Tam neboli tak nafúkané deti.*“ Učiteľ: „*Pripadáš si tu odstrčený, je to tak?*“ Žiak: „*To teda hej.*“

Aktívne počúvanie umožňuje žiakom zažiť, že ich myšlienky a pocity sú rešpektované, chápané a prijaté. Aktívne počúvanie podporuje ďalšiu komunikáciu, poskytuje katarzné uvoľnenie. Medzi učiteľom a žiakom tak vzniká vzťah väčšieho pochopenia, rešpektu a starostlivosti. Uvádza do chodu proces riešenia problému, avšak neodníma študentovi zodpovednosť za vyriešenie svojich vlastných starostí. Aktívne počúvanie umožňuje ventilovať emócie vyvolané udalosťami v škole či mimo školu a uľahčuje vedenie triednych schôdzok a konzultácie učiteľa so žiakmi a ich rodičmi.

Vyjadrenie učiteľky, účastníčky kurzu efektívnej komunikácie: „*Bolo to v piatej triede. Po skončení vyučovania jedna žiačka stále neodchádzala z triedy. Ako keby čakala, že si so mnou bude môcť pohovoriť, ale nevedela, ako začať. Deň predtým som sa rozhodla, že si vyskúšam techniku „pootvorených dverí“, aby som videla, čo sa stane. A tak som povedala: „Chcela by si si so mnou o niečom pohovoriť?“ Najprv chodila okolo horúcej kaše a ja som si celú dobu kúsala do jazyka a nehovorila nič iné, len „hmm“ a „hovor ďalej“. Nakoniec sa mi zverila a asi desať minút len hovorila a hovorila ako „o preteky“. Nemala som poňatie, aké bremeno musí niesť. Bolo pre mňa veľmi ťažké sa na nič nepýtať, ale vydržala som to. Zdalo sa mi, že jej je po našom rozhovore oveľa ľahšie a cítila som k nej skutočnú blízkosť. Nakoniec ma chytila za ruku a silno ju zmačkla. Nemôžem uveriť, že to*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*bolo pre ňu tak užitočné, že som si ju vypočula a pochopila“ (Gordon, 2015).*

Iný príklad učiteľky, ktorá prešla výcvikom a podelila sa o svoj úspech, ktorý zažila so svojimi piatakmi: *„Rozhodla som sa vyskúšať aktívne počúvanie v triede. Začala som s piatimi najhoršími chlapcami triedy. Vždy jedného po druhom som si ich brala za roh na pár minút. Začala som vždycky tak nejako: Vidím, že sa v poslednej dobe veľa biješ. Chcel by si si o tom pohovoriť? To úplne stačilo na to, že rozprávali ako o život, zvlášť, keď zistili, že im nehovorím, že takéto veci sa nemajú robiť a že im nedávam kázanie. Je to zvláštne, ale tých pár minút s každým zvlášť zmenilo ich správanie. Pošťuchávajú sa oveľa menej a u mňa v triede sa už niekoľko dní vôbec nepobili. Teraz všetky deti túžia po tom, aby mohli ísť ku mne na „pohovor“ (Gordon, 2015).*

Aktívne počúvanie pomáha žiakom dostať sa k jadru veci, teda k skutočnému problému, pretože len málokedy začnú žiaci rovno rozprávať o tom, čo ich trápi. Spravidla začnú hovoriť o niečom inom - psychológovia a profesionálni terapeuti to nazývajú *„úvodným problémom“*. Pomocou aktívneho počúvania sa môže učiteľ dostať k problému skutočnému. Navyiac, keď sa rozvinie vo vzájomnom vzťahu učiteľa a žiaka vzájomná úcta, starostlivosť, láska a prijatie, potom významne ubudne disciplinárnych problémov. Pretože deti neotravujú a nehnevajú učiteľa, ktorého si vážia a na ktorom im záleží a čas venovaný riešeniu správania, môže byť tak venovaný výučbe (Gordon, 2015).

Každý žiak niekedy prežíva nepríjemné pocity, ktorými sa trápi a správa sa problematickým spôsobom. Práve v takýchto chvíľach mu učiteľ najlepšie pomôže tým, že použije aktívne počúvanie a podporí žiaka, aby si svoje vnútorné konflikty vyriešil. Žiaci majú rôznorodé problémy: *Erika si myslí, že je škaredá, Darina sa nevie rozhodnúť, čím chce byť, Krista nenávidí svojich rodičov, Lucia si myslí, že je tehotná, Markéta nemá žiadnych kamarátov, Karin si myslí, že je hlúpa, Jindra sa bojí, že sa mu ostatní budú smiať, keď urobí chybu, David nechce chodiť do hudobnej školy a hrať na klavír... (Gordon, 2015).*

### 4.4.6.2. Čo môžu urobiť učitelia, keď im žiaci spôsobujú problémy

Riadenie triedy a udržiavanie študijnej atmosféry v triede, je pre mnohých učiteľov namáhavé a často je frustrujúce. Keď si rodičia zvyknú sťažovať, ako je pre nich ťažké deti doma zvládnuť, mávajú učitelia nutkanie povedať: *„A čo by ste robili, keby ste ich mali v izbe tridsať a ešte by ste ich museli niečo naučiť?“* Tu je niekoľko štandardných situácií, ktoré môžeme považovať za problém učiteľa: *žiak*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*ryje do novej lavice; niekoľko žiakov vám skáče do reči, keď hovoríte s iným žiakom; žiak neupraxe CD a nechá ich len ta bez obalu ležať na lavici; žiak chodí neskoro a vyrušuje tým hodinu; žiak nevráti do laboratória náčinie, ktoré si požičal; niekoľko žiakov fajčí v temnej komore, ktorú máte na starosti; žiak si bez dovoľania požičal veci z vášho stola; niekoľko žiakov sa háda ta hlasno, že to ruší zvyšok triedy...* Tieto a stovky podobných vecí koliduje s oprávnenými potrebami učiteľa. Bránia učiteľovi v tom, aby v pokoji učil. Žiaden z učiteľov nechce mať v triede poškrabané lavice, nechce byť vyrušovaný pri výklade, nechce, aby sa strácali požičané veci a aby narážal na stovky jednaní žiakov, ktoré nemôže akceptovať (Gordon, 2015).

Ak chce učiteľ zvládnuť neprijateľné správanie žiaka, ktoré sa ho dotýka, a ktoré mu spôsobuje problémy, nemôže pri ňom vystačiť s aktívnym počúvaním. Tiež nemôže takéto konanie ignorovať. Jednoducho s neprijateľným správaním je potrebné v záujme učiteľa niečo urobiť. Učiteľ môže ovplyvniť len tri premenné (Gordon, 2015): pokúsi sa zmeniť správanie žiaka, pokúsi sa zmeniť prostredie, alebo sa pokúsi sa zmeniť seba samého.

*Napríklad jeden zo žiakov sa neustále pýta pána učiteľa Procházku, čo má robiť a uisťuje sa, či zadanie robí správne. Učiteľa to ruší a vzniká problém. Pán učiteľ Procházka môže:*

1. *Žiaka konfrontovať a povedať mu niečo, čo ho bude viesť k tomu, aby prestal vyrušovať a pracoval samostatne. (Pôsobí na žiaka)*
2. *Môže poskytnúť žiakovi pomôcky na riešenie úlohy. (Pôsobí na prostredie)*
3. *Povie si: „Čo sa dá robiť, je to skrátka nesamostatný študent, určite to prekoná.“ (Pracuje sám so sebou)*

Lektori zvyknú na výcviku popísať učiteľom situácie, v ktorých sa žiaci správajú neprijateľne a potom učiteľov požiadajú, aby predviedli, ako by žiakov v takýchto situácii konfrontovali. Typické vyjadrenia učiteľov spadajú do troch kategórií (Gordon, 2015):

a) **Vyjadrenie, ktoré obsahuje riešenie** – *napr.: „Vypluj tú žuvačku!, Okamžite si sadni na miesto! Ešte raz, mladý muž a zostaneš po škole! Na tvojom mieste sa dám radšej hneď do práce.“ Ak sa nezoradíte, nechám vás tu stáť celý deň.* Tieto výroky sa ozývajú z tried po celom svete. V týchto vyjadreniach učiteľ žiakovi hovorí, ako chce, aby sa jeho problém vyriešil a očakáva, že na to žiak pristúpi. Jeden učiteľ spomínal: *„Učítelia mi vždy nariaďovali, čo mám robiť, alebo sa mi vyhrážali, že ma pošlú do riaditeľne alebo zavolajú ro-*



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*dičom. Niekedy som robil zle len preto, aby som sa im pomstil.“*

Väčšina učiteľov si myslí, že takéto vyjadrenie, ktoré obsahuje riešenie je najrýchlejšim a najúčinnším spôsobom, ako dosiahnuť, čo potrebujú. Problém je v tom, že príkazy a vyhrážky často nefungujú. Naopak žiaci si môžu chcieť vytvoriť vlastné stratégie ako mariť učiteľovu snahu presadzovať svoje rozhodnutia. Učiteľa vnímajú ako nespravodlivého, zlého, sebeckého, panovačného.

b) **Vyjadrenie, ktoré ponizuje** – ešte horšie sú vyjadrenia, ktoré žiaka zrážajú a ponizujú, podlamujú im sebadôveru. Obsahujú hodnotenie, kritiku, výsmech a posudzovanie: *„S tebou mám stále nejaké problémy. Správate sa ako zvieratá. Ako chceš dostať dobrú známku, keď sa tu celú hodinu bavíš? Prečo nesediš na svojom mieste? Stále musíš otravovať.“* Tieto a stovky podobných vyjadrení nabitých negatívnym úsudkom o žiakovi, počúvajú deti každý deň. Vyvolávajú u nich pocity viny a zodpovednosti za to, že učiteľom pôsobia problémy a jasne z nich vyplýva, že je žiak nejakým spôsobom problematický, hlúpy a nedostačujúci. Niekedy to žiak vníma ako útok na svoju osobu, bráni sa a odporuje, háda sa, a snaží sa učiteľa presvedčiť, že sa mylí.

c) **Nepriame vyjadrenia** – do tejto kategórie patrí žartovanie, vtipkovanie, odbočovanie a zábavné komentáre. *„Mám počkať, kým sa náš komik ukludní?“* *„To som nevedela, že ťa vymenovali za riaditeľa školy.“* *„Dúfam, že keď vyrastieš, budeš učiteľom a budeš učiť aspoň sto takých žiakov, ako si ty.“* Učitelia sa občas uchýľujú k nepriamym vyjadreniam a dúfajú, že žiaci prídu na to, čo od nich vlastne chcú. Nepriame výroky sú pomerne jemné v porovnaní s ponížujúcimi vyjadreniami. Avšak nepriame výroky zriedkakedy prinesú očakávaný výsledok. Žiaci to tiež môžu vnímať tak, že učiteľ nie je úprimný a nejedná s nimi otvorene. Často bývajú nepriame výroky tak jemné a humorné, že na žiakov nepôsobia vôbec nijako.

Ak je dvanásť typických blokov komunikácie jazykom, ktorým vyjadrujeme odmietnutie, potom by sme ich mohli použiť v situáciách, kedy je žiakove správanie neprijateľné. V skutočnosti tým málokedy dosiahneme to, čo chceme, teda zmenu v žiakovom správaní, skôr poškodíme jeho sebúctu a vzájomný vzťah medzi učiteľom a žiakom.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- **Ako zmeniť nežiadúce správanie**

Ukážeme si, ako je možné komunikovať so žiakom, aby sme ho primáli k zmene nežiaduceho správania (Gordon, 2015):

### Ty - vyjadrenie verzus ja - vyjadrenie

Učitelia si väčšinou uvedomia, že všetky výroky, ktoré používajú pri konfrontácii so žiakmi, majú podobu **ty-vyjadrenia** alebo výroku. „*Ty už konečne prestaň!*“ (príkaz); „*To by si mal vedieť!*“ (moralizovanie); „*Prestaň vykrikovať!*“ (príkaz); „*Chováš sa veľmi nerozumne*“ (kritika); „*Si ako malé dieťa.*“ (nálepky); „*Prečo si to urobil?*“ (otázky); „*Zajtra už o tom nebudeš vedieť.*“ (utešovanie); „*Ty sa mu to snažíš oplatiť.*“ (analyzovanie); „*Buď ticho, lebo uvidíš!*“ (varovanie); *Ty si hotový Albert Einstein.*“ (sarkazmus). Tieto vyjadrenia začínajú žiakom a nič nehovoria o učiteľovi. Ak by učiteľ povedal niečo o tom, ako sa cíti, alebo ako ho žiakove správanie ovplyvňuje, potom by sa z ty-vyjadrenia stalo nutne ja-vyjadrenie (Gordon, 2015).

**Ja-vyjadrenia:** „*Nemôžem si robiť svoju prácu, keď musím ukladať hory materiálov, čo ostali rozhádzané.*“ „*Ten hluk ma už rozčuluje.*“ „*Vážne mi vadí, keď sa v triede bijete.*“ *Nemôžem sa sústrediť a som z toho nervózny*“. Ty -vyjadrenie je negatívne hodnotenie žiaka, žiak vníma hodnotenie svojej osoby (ponižujúce vyjadrenie). Ja-vyjadrenie je dekodované ako „prehlásenie o skutočnosti, ktorá sa týka učiteľa“. Učiteľ tým vyjadří pred žiakmi svoje pocity a zároveň to vedie žiakov k tomu, aby sa správali ústretovo a nie odmietavo a vzdorovito. Pravdepodobnosť, že to u žiaka vyvolá ochotu zmeniť svoje správanie je vysoké, negatívne hodnotenie je minimálne a nepoškodzuje vzťah medzi učiteľom a žiakom (Gordon, 2015).

Riaditeľ strednej školy popísal zážitok, keď sa pokúsil s jedným zo žiakov vyskúšať ja-vyjadrenia. „*V škole sme si nechali urobiť priečky, pretože sme potrebovali viac tried. Práve zvonilo, keď som si všimol, že na jednej s tých stien je diera. Prechádzal okolo mňa študent so skateboardom. Robert, zavolať som ho, môžem si na chvíľu požičať tvoj skateboard?*‘ *Chcel som vedieť, či diera zodpovedá veľkosti prednej hrany skateboardu. Bolo to tak. Ja som to neurobil, povedal Robert. Namiesto toho, aby som zisťoval, kto to urobil, rozhodol som sa vyskúšať zručnosti, ktoré som získal na kurze. Povedal som: Som našťvaný, keď vidím, že je tu diera.*‘ *Niektó si vzal môj skateboard, povedal Robert. Niektó?*‘ *Áno a teraz mám z toho malér ja!*‘ *Stále som našťvaný, že je to zničené, povedal som. Čo môžeme urobiť, aby sa to neopakovalo?*‘ *Robert prišiel s dobrým návrhom. Zvolali sme schôdzu*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

všetkých žiakov, čo jazdia na skateboardoch, a spoločne sme začali hľadať riešenie. Robert sa ujal diskusie. Nakoniec prišli s riešením, ktoré odsúhlasili. Počas sedenia dokonca žiaci, ktorí stenu rozbili, navrhli, že ju pomôžu opraviť. Bolo to oveľa lepšie, ako vypočúvanie a hľadanie vinníka.“ (Gordon, 2015).

T. Gordon (2015) uvádza, že na výcviku často žiadajú učiteľov, aby napísali menný zoznam svojich bývalých učiteľov. Pravidelne sa stáva, že si na niektorých učiteľov vôbec nedokážu spomenúť. Ako je to možné, zabudnúť na človeka, ktorý zohral v našom živote významnú úlohu a s ktorým sme strávili toľko času? Jednou z hypotéz je, že v tomto vzťahu neexistovala žiadna *dôverná blízkosť*. Zabudnutý učiteľ je len maketa vystrihnutá z papiera, žiadny skutočný človek, niekto, koho nie je ťažké vypustiť z pamäti. Ja-vyjadrenie však podporuje dôvernú blízkosť. Učitelia majú strach, že stratia rešpekt žiakov, keď prejavia svoje emócie a ukážu sa im takí, akí skutočne sú. Jeden učiteľ k tomu povedal: „*Pre mňa bolo ťažké začať komunikovať v ja-vyjadreniach. Jeden z dôvodov bol, že mi učitelia v slohových prácach škrtali miesta, kde som o sebe písal v prvej osobe. Druhý dôvod je to, že ma ako dieťa učili nedávať najavo svoje pocity, pretože je to prejav slabosti, čo sa na muža nehodí. Aj keď na tom pracujem, stále je ťažké uvedomiť si, čo vlastne cítim.*“

Učitelia zisťujú, že nie je ľahké prehovárať k žiakom s ja-vyjadreniami. Dobré je začať ja-vyjadrením, ktoré popisuje to, čo je neprijateľné: „*Keď na podlahe ležia papiere, som z toho nervózna.*“ „*Keď je tu taký hluk...*“ „*Keď začíname neskoro...*“

V nasledujúcich prípadoch sa vyskytuje zámeno ty, ale tieto výroky neobviňujú, nehodnotia a nemoralizujú: „*Keď poskakuješ sem a tam...*“ „*Keď na ihrisku strkáš do Honzika...*“ „*Keď ma vyrušuješ...*“

Tieto vyjadrenia sú v skutočnosti ty-vyjadrenia, pretože sú hodnotiace a odsudzujúce žiaka a nie jeho správanie: „*Keď si neporiadny a neupratuješ...*“ „*Keď sa správaš ako násilník a bitkár...*“ Väčšina žiakov nechce byť považovaná za zlých a nevychovaných. Väčšina žiakov chce, aby ich učiteľ mal rád a často si vôbec neuvedomujú že sa ich správanie druhých dotýka. Výsledky, ktoré učitelia dosiahli s ja-vyjadrením, sú niekedy pozoruhodné. Najčastejšie učitelia zisťujú, že žiakov veľmi prekvapí, ako sa učiteľ cíti a neváhajú to učiteľovi povedať: „*Nevedel som, že vás tým naštvem.*“ „*Nevedeli sme, že z toho budete mať problémy.*“ (T. Gordon, 2015).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Riaditeľ školy, pán Garcia opísal, aké dramatické účinky môže mať ja-komunikácia: *„Niekoľko týždňov som s narastajúcim odporom sledoval, ako sku-pinka chlapcov vytrvalo ignoruje školský poriadok. Uvidel som ich, ako sa prechá-dzajú po trávniku a fajčia, pričom je to v škole prísne zakázané. Mal som toho prá-vce dosť. Vybehol som za nimi a vyjaval som im niektoré zo svojich pocitov: ‚Chalani, ja som tak frustrovaný! Robím, čo môžem, aby som vám pomohol pre-liezť školou. A jediné, čo robíte vy, že porušujete pravidlá. A teraz kľudne fajčíte v škole. Mám chuť sa na všetko vykašľať a odísť niekam, kde budem mať pocit, že má moja práca nejaký zmysel‘. Dosť ma prekvapilo, keď neskôr ešte toho dňa chlapci prišli. ‚Pozrite sa, pán Garcia, premýšľali sme o tom, čo sa stalo ráno. Ne-vedeli, že vás to tak zoberie. Nikdy pred tým ste sa tak nerozčuľovali. Nechceme tu nového riaditeľa, nebol by tak dobrý ako vy. Tak sme sa dohodli, že v škole nebu-deme fajčiť‘. A tie ostatné pravidlá tiež budeme dodržiavať...‘* Táto príhoda ilustru-je, ako dokážu byť deti ústretové, keď s nimi dospelí jedajú ako so seberovnými (Gordon, 2015).

### 4.4.6.3. Autorita učiteľa v triede

Opýtajte sa stoviek učiteľov a tí povedia, že učiteľ musí mať autoritu. Táto myšlienka je zakotvená aj v spôsobe, ako rodičia vychovávajú svoje deti, že ich riadia, kontrolujú, umravňujú a poučujú. Rodičia v podstate túto svoju autoritu de-legujú na učiteľa svojich detí. Jeden druh **autority typu V** (moc vyplývajúca z vedomostí) je založený na odbornosti a znalostiach. A pre malé deti majú všetci dospelí takúto autoritu, pripadajú im múdri a rozhladení. Avšak, ako dieťa rastie, začne postupne odhaľovať, že jeho „modly“ majú chyby, nemajú neobmedzené znalosti a skúsenosti a dosť často sa mýlia. Učitelia majú skutočne odbornosť, kto-rá vychádza z ich vzdelania a v tomto smere je ich autorita v škole oprávnená. Ta-kýto typ autority postavený na skúsenostiach a odbornosti takmer nikdy v triede nespôsobuje ťažkosti (Gordon, 2015).

Úplne iný typ **autority N** (moc vyplývajúca z nadriadenosti) vyplýva z toho, že učiteľ má moc žiakov odmeňovať a trestať ich. Táto autorita je založená na nad-riadenosti, ktorá vychádza zo skutočnosti, že učiteľ môže rozdávať odmeny a pozitívne hodnotenia, ktoré študenti potrebujú (pochvaly, známky) a že učiteľ má moc spôsobiť nepohodlie či bolesť (trest, vylúčenie zo školy, zmarená budúcnosť). A keď hovoríme o autoritatívnom učiteľovi, myslíme takého, ktorý k tomu, aby žiakov riadil, používa predovšetkým odmeny a tresty (cukor a bič) (Gordon, 2015).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Učiteľova moc vychádza zo závislosti žiakov. Ako však deti dospievajú, stávajú sa svojich učiteľoch nezávislejšími. Učiteľ má moc len dovtedy, pokiaľ sú žiaci v pozícii, kedy niečo chcú, alebo potrebujú. Veľmi malé deti sú veľmi závislé na rodičoch i učiteľoch a budú reagovať na mnohé odmeny. Ako deti dospievajú, učiteľ nevyhnutne moc odmeňovať stráca. To je dôvod, prečo sa učitelia vyšších ročníkov na žiakov často sťažujú. Vynadanie, práca navyše, zlé známky, státie na hanbe, posmievanie, zostávanie po škole, vyhodenie za dvere, vylúčenie zo školy, správa rodičom – tieto a ďalšie figle používajú učitelia na to, aby žiakom zneprijemnali život a očakávajú, že sa žiaci prispôbia, a to zo strachu pred trestom. Žiaci majú obavu sa im postaviť, avšak po čase sa zbavujú strachu z učiteľovej moci. Učiteľka z druhého stupňa základnej školy povedala riaditeľke školy: „*Potrebujem pomôcť s Richardom. Nemôžem ho prinútiť, aby robil to, čo chcem. Robí len to, čo sám chce. Povedala som mu, že mu dám na konci roku päťku, ak sa nepolepší, ale jemu je to jedno. Povedal mi, že mu ju môžem dať, ved' ju už aj tak mal. Tak som mu povedala, že ho budem musieť nechať prepadnúť a on sa usmial a pokrčil ramenami. Čo mám s ním robiť?*“ Richard si zo svojej učiteľky vôbec nič nerobí. Dostal sa totiž do bodu, keď na nej nie je závislý a privádza ju to do šialenstva. Preto sa učitelia v posledných ročníkoch základnej školy a na stredných školách cítia bezmocní (Gordon, 2015).

Už im zostalo len zopár použiteľných odmien a trestov. Starší študenti sa budú snažiť vzdorovať pokusom učiteľov meniť ich správanie za pomoci odmien a trestov. A to je ten okamih, kedy začnú učitelia študentov obviňovať z rebélie a nerešpektovania autority dospelých. Pýtajú sa: „*Čo to s tými dnešnými deťmi je?*“ T. Gordon (2015) je presvedčený, že rebelujúce správanie mladých ľudí nie je vôbec nevyhnutné. Študenti vôbec nemusia rebelovať voči dospelým, ale budú rebelovať proti moci, ktorou sa ich snažia ovládať dospelí. Vynechajte používanie sily a väčšina študentských rebélií zo školy zmizne.

### 4.4.7. Ako riešiť konflikty v triede – výhra, prehra, dohoda

Konflikt sa podľa T. Gordona (2015) netýka iba učiteľa alebo iba žiaka. Konflikt sa týka oboch strán. Učitelia však bez výnimky vnímajú vyriešenie konfliktu ako výhru či prehru. Ide o boj o moc, súťaž či zápas. „*V žiadnom prípade nedovolím, aby mi deti skákali po hlave*“. „*Môžeme my učitelia vôbec vyhrať?*“ „*Vedenie školy je slabé a nepostaví sa za nás, tak stále len ustupujeme*.“ Učitelia si myslia, že majú len dve možnosti, ako k žiakom pristupovať: môžu byť buď prísni, alebo mierni. Takže niet divu, že i žiaci vidia vo svojich učiteľoch prirodzených

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

nepriateľov a diktátorov, ktorým je treba stavať sa na odpor. Keď nastane konflikt, tak sa väčšina učiteľov snaží vyriešiť situáciu tak, aby sami vyhrali (a žiaci prehrali). Iní učitelia majú pocit, že musia žiakom ustupovať a obhajujú teóriu, podľa ktorej potláčanie pohnútok detí vedie k ich frustrácii a spôsobí im psychickú ujmu.

Učitelia tak intuitívne využívajú tri prístupy v konflikte (Gordon, 2015):

**1. Výhra** (metóda I) – Pri tejto metóde používa učiteľ svoju moc na to, aby vyhral na úkor žiaka. Existuje veľa štádií, ktoré sa týkajú dôsledkov spojených s riešením konfliktu autoritatívnym spôsobom – v rodinách, vo firmách a organizáciách. V situáciách, ktoré si vyžadujú rýchly zásah, bývajú tieto prístupy účinné. „*Okamžite polož ten ostrý nôž!*“ Aj v situácií, kedy ide o veľký počet ľudí a nie je možné o veci momentálne diskutovať. „*Hudba dohrala, tancovanie skončilo, za pätnásť minút sa zamyká, prosím, aby všetci ihneď opustili sálu.*“ V inom prípade to vyvolá znechutenie a silné pocity nepriateľstva voči víťazovi. Nikto nemá rád, keď sa mu hovorí, čo má robiť a použije na to silu a moc.

**2. Prehra** (metóda II) – Pri tejto metóde je žiakovi umožnené, aby používal svoju moc na to, aby bolo po jeho a vyhral na úkor učiteľa. Permisívny spôsob riešenia konfliktu zo strany učiteľa môže rýchlo ukončiť potencionálny konflikt, keď učiteľ určité správanie žiaka ignoruje a zbaví sa konfliktu tým, že sa vzdá. V porazenom učiteľovi to môže vyvolať nepriateľské pocity voči žiakom až averziu a nenávisť. Študenti strácajú rešpekt voči učiteľovi, stávajú sa nezvládnuteľnými a nedisciplinovanými a v triede zavládne chaos. Deti spravidla neznášajú hodiny, v ktorých je hluk a žiaci sú nezvládnuteľní. Žiaci nakoniec vnímajú takéhoto učiteľa ako slabého a neschopného.

**3. Dohoda** (metóda III) – je to metóda, pri ktorej nikto neprehráva. Táto metóda ku konfliktu pristupuje tak, že obe strany sporu sa spoja, aby hľadali spoločne prijateľné riešenie. Aj keď učitelia poznajú túto metódu z riešenia iných medziľudských vzťahov (najmä v sporoch v manželstve, medzi obchodnými partnermi), málokedy ju učiteľ aplikuje aj vo vzťahoch so študentami. Touto metódou sa dajú úspešne vyriešiť majetkové spory pri rozvoze, alebo sa mimosúdne dohodnúť v rôznych právnych sporoch. Metóda III. je procesom. Najprv dajú obe strany (učiteľ a žiak) hlavy dohromady a spoločne hľadajú riešenie a následnú dohodu. Metóda III. je špecifickou aplikáciou šesťstupeňového procesu, ktorý navrhol známy vychovávateľ John Dewey na riešenie problémov. Šesť štádií tejto metódy (Gordon, 2015):

1. *Vymedziť problém* – do konkrétneho problému treba zahrnúť iba tých žia-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

kov, ktorých sa konflikt týka (jednotlivcov, či celej triedy). Je lepšie, ak sa problém podarí vyriešiť už na prvom sedení. Učiteľ by mal otvorene žiakom povedať, čo cíti (ja-výroky) a popísať svoj problém. *„Vadí mi, keď musím opakovať pokyny.“* *„Bolí ma hlava, keď nepočujem skupinu, s ktorou pracujem.“* *„Som nervózny, keď musím stále opakovať úlohy, keď prichádzate na hodinu z prestávky neskoro.“* Ešte by nemal hovoriť riešenie, ktoré chce („chcem, aby bolo v triede ticho“).

2. *Vymyslieť možné riešenia* – potom, ako bol problém definovaný, môžu obe strany ponúkať svoje riešenia. Ide o taký brainstorming: *„Aké máme možnosti?“* *„Ako by sa to dalo vyriešiť?“* Každé riešenie by mal učiteľ zapísať, alebo použiť aj nahrávacie zariadenie. Mal by podporiť aj bláznivé a originálne riešenia.
3. *Posúdiť návrhy* – V tejto fáze účastníci obhajujú svoje návrhy, hovoria, prečo je ich nápad dobrý. Aj učiteľ môže vysloviť argumenty pre jeho preferovaný návrh. Nenáhlite sa! Pokiaľ nie je jasné, že všetci chcú to isté riešenie, treba venovať čas na to, aby sa mohol každý vyjadriť.
4. *Rozhodnúť sa* – v niektorých prípadoch sa ihneď vynorí najlepšie riešenie. Všetci s ním súhlasia a štádium štyri skončilo. Nemá sa prijať riešenie, pokiaľ nebude každý súhlasiť aspoň s tým, že sa vyskúša. Treba potom spísať návrh, na ktorom sa účastníci zhodnú.
5. *Určiť, ako sa rozhodnutie realizuje* – Úsilie na zmenu často vyjde na zmar, ak sa presne neurčí, kto čo urobí a dokedy. Napíše sa to a rozpis úloh sa vyvesí napr. na nástenku.
6. *Zhodnotiť úspešnosť riešenia* – po čase skontrolujeme, nakoľko bolo vynaložené úsilie efektívne. Treba si položiť otázky: *„Zbavili sme sa problému?“* *„Urobili sme pokrok?“* *„Bolo to dobré rozhodnutie?“* najlepšie je, ak došlo k odstráneniu konfliktu a ak zmizne nespokojnosť, frflanie a negatívne pocity. Tento krok nemusí mať vždy formálnu podobu, ale ak chce učiteľ, znova môže zvolať žiakov a opýtať sa ich: *„Stále ste spokojní s tým, ako sme sa rozhodli?“* *„Vyriešili sme náš problém?“* Ak veci nefungujú tak, ako učiteľ očakával, neznamená to, že sú žiaci zlí – skôr to nebolo dobré rozhodnutie.

Výhodou Metódy III. (Dohoda) je to, že ľudia pravdepodobnejšie prijímú rozhodnutie a budú ho ochotní plniť, ak sa zúčastnili rozhodovacieho procesu – ako keď o nich rozhodol niekto iný a vnucuje im niečo. Pôsobenie tejto metódy môžeme vidieť na príklade učiteľky základnej školy, ktorá prešla tréningom efektívneho vyučovania: *„Povedala som si, že v triede vyskúšam Metódu III, a to na probléme,*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ktorý sa už asi štyri týždne snažila žiakom vysvetliť – aby sa po prestávke z ihriska vracali do triedy včas. Na nástup vždy prichádzali neskoro a ja som na nich kričala, aby sa zoradili. Než sme sa zoradili a došli do triedy, uplynulo najmenej desať minút. Keď sme boli v triede, povedala som: ‚Keď zazvoní, hráme sa ďalej?‘ A oni povedali: ‚Nie‘. Potom som povedala: ‚Čo robíme, keď zazvoní?‘ A oni jednohlasne odpovedali: ‚Zoradíme sa!‘ A ja som povedala: ‚Takže oddnes už na vás nebudem kričať, aby ste sa zoradili do zástupu, áno?‘ A oni povedali: ‚Áno.‘ A na druhý deň som zase na nich kričala, aby sa zoradili. Tento týždeň som však miesto svojich obvyklých otázok použila ja-vyjadrenie. Povedala som im, ako ma unavuje, keď na nich musím kričať, aby sa zoradili a že sa bojím, že dostanem od riaditeľa zlé hodnotenie, pretože takto strácame čas. A potom som ich počúvala. Neverila som svojim ušiam. Hovorili, že už toho majú dosť, pretože musia stáť v teple na tom najprudšom slnku a čakať na mňa a pýtali sa, prečo sa vôbec majú zoradovať. Necháпали, prečo keď zazvoní, nemôžu ísť deti samé do triedy. Tiež im vadilo, že musia chodiť v zástupe ako trestanci. Rozhodli sme sa pre riešenie, ktoré navrhlo jedno z detí – dohodli sme sa, že keď zazvoní na koniec prestávky, pôjdu deti samy k triede. Ja pôjdem do zborovne, pred triedou sa stretne a spoločne vojdeme dovnútra. Skúsime to už tretí deň a funguje to nádherne. Tým, že sa nemusíme zoradovať, ušetríme každý deň aj desať minút. Tiež teraz nemusím deti chodiť z ihriska vyzdvihovať. Predtým, kým sme konečne napochodovali do triedy, boli všetci otrávení. Teraz sa vrátíme a máme dobrú náladu. Tejto učiteľke sa podarilo zistiť, že Metóda III. (Dohoda) niekedy prináša nečakané a tvorivé riešenie, ktoré vznikne, akonáhle sa ľudia začnú spoločne na problém pozerat' iným spôsobom (Gordon, 2015).

Učitelia málokedy používajú len výlučne Metódu I. (Výhra) alebo Metódu II. (Prehra) a už vôbec nie Metódu III. (Dohoda), lebo so žiakmi sa nevyjednávajú. Niekedy učitelia, ktorí boli ovplyvnení zástancami permissívnej výchovy, žiakom dovoľia, aby si robili čo chcú. Potom, keď vidia, že zavládne chaos, vybuchnú a vstúpia nečakane do situácie a snažia sa necitlivým spôsobom nastoliť poriadok (Gordon, 2015).

Keď žiadame učiteľov, aby si spomenuli na dobu, keď boli študentami a na niektorý z okamihov, kedy učiteľ voči nim presadzoval svoju moc. Ako to vnímali a ako sa cítili. Väčšinou uvádzajú pocity ako zlosť, nepriateľstvo, nenávisť, strach, chuť pomstiť sa, vzdor. Uvádzajú tieto vyrovnávacie stratégie voči autoritatívnemu presadzovaniu moci učiteľov (Gordon, 2015):



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- a) *Kladenie odporu, vzdorovanie, rebelovanie* – ak je sloboda človeka ohrozená, stavia sa na odpor, žiak rebeluje voči učiteľovi, napr. učiteľ prikáže žiakovi, aby odišiel za dvere a vrátil sa potichu. On však vojde do triedy rovnako hlučne ako predtým, len s úšklabkom na tvári.
- b) *Pomsta* – učitelia, ktorí žiakom autoritatívne vládnu, riskujú, že sa proti nim obráti práve tento druh agresie (aj po rokoch) – odplata a pomsta.
- c) *Klamanie, tajnostkárstvo, skrývanie pocitov* – klamanie je bežný spôsob, ktorým žiaci reagujú na prejavy učiteľovej moci, vyhovárajú sa (ja som to neurobil) a snažia sa, „aby ich nechytili“ pri ich výčinoch.
- d) *Obviňovanie druhých, žalovanie* – prirodzeným spôsobom, ako sa vysporiadať s učiteľom, ktorý žiakov trestá, je zhodiť vinu na iného žiaka. „*On začal.*“ „*Honza ma udrel.*“ Ale aj vtedy, keď sa učitelia snažia dosiahnuť odmenami dobré správanie, v deťoch podporujú vzájomnú rivalitu a žalovanie, čím sa deti snažia dosiahnuť odmeny len pre seba. „*Pani učiteľka, Jitka s Marcelou si posielajú esemesky.*“
- e) *Odpisovanie, podvádzanie, plagiátorstvo* – všadeprítomné známkovanie, významný zdroj učiteľskej moci, podporuje podvádzanie a opisovanie. Niektorí žiaci, aj bystrí, podvádzajú aj napriek riziku, že ich odhalia, pretože sa boja zlej známky.
- f) *Komandovanie, vyhrážanie, zastráňovanie* – učitelia, ktorí presadzujú svoju moc sekírovaním, sú pre žiakov príkladom na to, aby takého správanie napodobňovali v ostatných vzťahoch.
- g) *Potreba vyhrávať, neschopnosť prehrať* – v školskom prostredí sa žiaci naučia, že je dôležité vyhrávať. Generácia, ktorá vyrastá na jednotkách, je zameraná na víťazstvo a na to, aby predbehli svojich vrstovníkov. To, čo bude s priemernými, že sa pokladajú za hlúpych a že sa prestanú snažiť, nikoho nezaujíma.
- h) *Spoločovanie, vytváranie aliancií* – niekedy si žiaci vytvoria ďalší mechanizmus, s ktorým sa vyrovnávajú s mocou a autoritou učiteľa: spolčia sa, pretože „v jednote je sila“. Aj keď je väčšina snáh postaviť sa učiteľovi bezúspešná a sebadeštruktívna, začínajú byť v posledných rokoch študenti úspešní a prostredníctvom študentských organizácií a rôznych petícií sa vymedzujú voči škole a niektorým učiteľom.
- i) *Podriadenie sa, aj keď to vo vnútri vrie* – väčšina učiteľov očakáva, že ich autoritatívne rozhodnutie a obmedzenie žiaci prijmú a nebudú robiť problémy. Niektorí sa však správajú pasívne, navonok sa vzdajú ale vnútorne budú

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- odolávať. Na to si žiaci vymysleli viaceré figle, hovoria to, čo chce učiteľ počuť, predstierajú voči nemu obdiv s nádejou, že to sním budú mať ľahšie.
- j) *Pochlebovanie* – jedným z mechanizmov je pokúsiť sa votrieť do priazne učiteľovi a stať sa jeho obľúbencom, pretože žiaci po čase zistia, že učitelia nerozdeľujú odmeny a tresty vždy spravodlivo. Pre toho, kto si však takúto stratégiu zvolil, to môže znamenať odmietanie a posmech zo strany spolužiakov.
- k) *Ostať v rade, nevyčnievať, neriskovať* – autoritárstvo v škole podporuje konformitu skôr, než kreativitu. V triede, kde panuje metóda I, sa tí najschopnejší študenti naučia potláčať svoje tvorivé nápady a snažia sa „zapadnúť“.
- l) *Stiahnuť sa do seba, uniknúť* – keď je príliš ťažké znášať moc učiteľa a školy vôbec, študenti sa stiahnu do seba a uniknú, buď fyzicky, alebo duševne. Deti unikajú mimo realitu v podobe denného snenia do sveta fantázie, sú pasívne a apatické, samotárske, chodia poza školu, unikajú do choroby (nevoľnosti, migrény, horúčky), vznikajú depresie, samovražedné sklony.

Ak sa učitelia zrieknu používať silu a moc, budú mať na žiakov väčší vplyv.

Prečo učitelia používajú autoritatívnu Metódu I., keď vznikajú riziká, že to má deštruktívny dopad na študentov aj učiteľov? Je to možno preto, že nepoznajú inú alternatívu. Podobne je to aj Metódou II., kedy učiteľ ustupuje moci žiakov a žiaci im po čase robia zo života peklo. Aj títo učitelia, ktorí prešli k permissívnemu riadeniu triedy, si osvoja niektoré z vyrovnávacích mechanizmov, ktoré sme už popísali, napr. (Gordon, 2015):

- Učiteľ sa mstí neohlásenými testami, znižuje známky za drobné chyby v práci žiaka.
- Učiteľ sa spolieha s ostatnými učiteľmi, aby získal väčšiu moc na boj so študentami a väčšiu podporu zo strany vedenia školy.
- Učiteľ pochlebuje študentom, snaží sa im zapáčiť a byť u nich obľúbený, chce byť „správny učiteľ“.
- Učiteľ si vypestuje psychosomatické problémy.
- Učiteľ uniká tým, že odchádza do inej školy, alebo dokonca zanechá učiteľskú profesiu.

Ak na riešenie konfliktov v triede používajú učitelia metódy založené na princípe vyhrať-prehrať, zaplatia za to aj víťazi. Moc učiteľa mobilizuje sily jeho obetí (študentov) a tí si vytvárajú svoju vlastnú opozíciu a pokúsia sa „zvrhnúť“ učiteľa. Používanie sily tiež znižuje vplyv učiteľa na žiakov. Moc nepresvedču-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

je, nevysvetľuje, skôr donucuje a zakazuje. Ak sa učitelia spoľahnú na silu, pripraví sa o vrelý, milý a priateľský vzťah so svojimi žiakmi. Deti totiž nemajú radi učiteľov, ktorí používajú Metódu I., a dokonca ich po čase začnú nenávidieť. Paradoxom je, že veľa učiteľov chodí do práce, kde pracujú s ľuďmi, ktorí voči nim pociťujú nepriateľské pocity a to je predsa strašné. Prečo je používanie moci a autority v školách tak hlboko zakorenené? Spôsobujú to rôzne mýty (Gordon, 2015):

- **Mýtus o múdrosti skúsenej staroby** – učitelia a vodcovia vôbec, ktorí sa ocitnú v pozícii moci a autority, sa domnievajú, že disponujú väčšou múdrosťou, než tí, ktorých riadia. „*Študenti sú ešte nezrelí*“. „*Učitelia sú skúsenejší*“.
- **Žiaci v skutočnosti chcú vymedziť hranice správania** – väčšina dospelých si myslí, že deti sú bez určených hraníc nešťastné a neisté. A preto im dospelí určujú pravidlá a hranice a tým nad nimi vykonávajú moc. Deti naozaj potrebujú vedieť, ako ďaleko majú zájsť, ale skôr preto, aby vedeli, ako dlho môžu chodiť so džbánom po vode...
- **Mýtus za zodpovednosť za sprostredkovávanie kultúrnych hodnôt** – ďalším dôvodom pre používanie moci je názor, že učitelia (a ďalší dospelí) majú morálnu povinnosť deťom vnucovať spoločenské normy a štandardy. Silný učiteľ však žiaka nátlakom nikdy nevychová ani nepresvedčí. Ani nezvládnuteľní žiaci nepotrebujú väčšiu vonkajšiu kontrolu, ale skôr kontrolu vnútornú a tú môžu získať len z funkčných vzťahov, v ktorých sú ich potreby rešpektované.
- **Mýtus „prísny, ale spravodlivý“** – mnohí učitelia svoje autoritárstvo zdôvodňujú tým, že je to metóda prísna, ale spravodlivá. Mladí ľudia však nikdy nechcú byť kontrolovaní silou a mocou a keď zistia, že sú ovládaní násilím, rebelujú.

Pravdepodobne najvýznamnejším prínosom Metódy III. (Dohoda) je, že eliminuje riziká používania moci a zbavuje obe potreby rozvíjať vyrovnávacie stratégie. Školy, v ktorých by sa nejednalo mocensky, by vyzerali inak než súčasná škola. Boli by uchránené od rušivého správania žiakov, ktoré používajú, aby si vyskúšali niektoré z vyrovnávacích mechanizmov ako je agresia, pomsta, šaškovanie, porušovanie pravidiel, zapieranie, zvaľovanie viny na druhých. Učitelia, ktorí nepoužívajú moc a silu, s potešením zistia, že žiaci sú ich priatelia a naopak (Gordon, 2015).

## **5. Výskum motivácie k výberu učiteľského povolania**

V poslednom období sa stretávame s tým, že klesá počet mladých ľudí, ktorí si zvolia učiteľské štúdium a ak aj vyštudujú, len malá časť z nich si zvolí pedagogickú dráhu a ide naozaj učiť. V našom výskume sme sa preto zamerali na mladých ešte budúcich učiteľov, ktorí sa pripravujú na svoje povolanie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

### **5.1. Metodologický prístup k výskumu**

#### **5.1.1. Cieľ výskumu a jeho hypotézy**

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť motiváciu budúcich učiteľov k štúdiu a názory a nápady, ktoré by mohli viesť k zlepšeniu tohto typu štúdia i celkovo postavenia učiteľa v spoločnosti. Konkrétne sme chceli zistiť ich:

- motiváciu k výberu učiteľského povolania (ot. 1),
- vplyv výborného učiteľa na rozhodnutie „stať sa učiteľom“ (voľné odpovede – ot. 2),
- motiváciu ísť učiť po skončení štúdia (ot. 3),
- očakávania v budúcej pedagogickej práci (ot. 4),
- čo študentov učiteľstva odrádza od učiteľskej práce (ot. 5),
- aký je „dobrý učiteľ“ z pohľadu študentov (ot. 6),
- aký je „zlý učiteľ“ z pohľadu študentov (voľné odpovede – ot. 7),
- významnosť kompetencií učiteľa z pohľadu študentov (ot. 8),
- a čo navrhujú na zvýšenie atraktivity profesie učiteľa pre študentov a získanie statusu v spoločnosti (voľné odpovede – ot. 9).

Zaujímalo nás, čo študentov učiteľstva viedlo k výberu učiteľského povolania, či ich zaujal nejaký učiteľ a motivoval k tomu, že sa rozhodli stať učiteľom, skúmali sme ich ochotu ísť učiť po skončení štúdia, na čo sa v škole najviac tešia, a ak nechcú ísť učiť, čo ich od toho odrádza. Tiež sme chceli vedieť, aké vlastnosti by mal mať dobrý učiteľ, aký by nemal byť dobrý učiteľ, ktoré kompetencie učiteľa sú podľa nich najdôležitejšie a čo by ste zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Tento pohľad sme chceli komparovať so študentami neučiteľského smeru, ktorí pedagogickú dráhu neštudujú. Tiež sme chceli vidieť aj ich vnímanie učiteľskej profesie a ich pohľad na „dobrého“ učiteľa i optimálne riešenie postavenia učiteľa v spoločnosti. Rovnako nás zaujímali interpoplachné rozdiely vo vnímaní profesie učiteľa. Predpokladali sme štatisticky významné rozdiely vo vnímaní profesie učiteľa:

- medzi študentami učiteľstva a neučiteľského smeru,
- medzi študentkami a študentami učiteľstva (interpoplachné rozdiely),
- medzi študentkami a študentami neučiteľského smeru (interpoplachné rozdiely).

### Hypotézy výskumu:

**H1:** Študenti učiteľstva výraznejšie, než študenti neučiteľského smeru, sú pri výbere povolania ovplyvnení výbornými učiteľmi zo základnej a strednej školy a rodičmi, ktorí boli tiež učiteľia.

**H2:** Dievčatá a ženy, študentky učiteľského smeru sú pri výbere povolania viac ovplyvnené výborným učiteľom zo ZŠ, než chlapci a muži.

**H3:** Chlapci, študenti neučiteľského smeru sa pre výber študijného odboru viac rozhodli zo záujmu o daný odbor, než dievčatá.

### 5.1.2. Výskumné metódy a výskumná vzorka

Vo výskume *Motivácie pre výber učiteľského povolania (2020 – 2022)* sme použili dotazník *Dotazník pre študentov učiteľstva FiF UK (DŠU – 2020)*, vytvorený autorkou.

Vytvorili sme dotazníkovú metódu so širokým priestorom pre voľnú formuláciu odpovedí študentami učiteľstva vo veku 19 – 27 rokov (rôznych aprobácií). Uzatvorené otázky sme vyhodnotili kvantitatívne (frekvencia údajov a percentá), voľné odpovede (ot. 2, 7, 9) a polouzavreté položky (ot. 1, 4, 5, 6) s alternatívou *iné*, sme vyhodnotili tak, že sme utvorili zodpovedajúce významové kategórie, ktoré sme použili ako triediaci nástroj a výsledné dáta sme vyhodnotili kvantitatívne a uviedli v tabuľkách. Na ilustráciu sme vybrané voľne formulované odpovede respondentov uviedli do textu.

Pri spracovaní dotazníkov sme použili štatistický balík programov SPSS/PC+, pomocou ktorého sme získali základné štatistické charakteristiky. Pri porovnávaní

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

skupín študentov učiteľského a neučiteľského štúdia a mužov a žien vychádzame zo štatistických výstupov: chí-kvadrát testu ( $\chi^2$ ) a kontingenčných tabuliek, pričom sme interpretovali rozdiely medzi porovnávanými skupinami respondentov v jednotlivých položkách dotazníka na hladine významnosti  $p \leq 0,05$ . V práci interpretujeme a uvádzame rozdiely medzi skupinami, ktoré boli štatisticky významné.

Výskumnú vzorku tvorilo 200 študentov vo veku 19 – 25 rokov (144 žien a 56 mužov). Konkrétne výskumnú vzorku tvorilo 150 študentov učiteľstva (103 žien a 47 mužov) – bc. štúdia z 2. ročníka v r. 2020 a 1. a 2. ročníka v r. 2021; a 50 študentov neučiteľského smeru študijného programu pedagogika v r. 2020 – 2022 (41 žien a 9 mužov), získanú z Filozofickej fakulty UK v Bratislave. Vzorku tvorilo 56 mužov a 144 žien, čo zodpovedá súčasnému stavu feminizácie v školstve.

### 5.2. Výsledky výskumu

V našom výskume sme sa zamerali na mladých, ešte budúcich učiteľov, ktorí sa pripravujú na svoje povolanie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Respondenti mali na začiatku uviesť niektoré základné údaje ako vek, pohlavie, študijný program, ktorý študujú.

Tabuľka č. 1: Vek respondentov

	Uveďte svoj vek:	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	19	12	12	11	23	23	15	0	0	0	0	0	0
2	20	37	36	14	30	51	34	0	0	0	0	0	0
3	21	22	21	6	13	28	19	0	0	0	0	0	0
4	22	11	11	8	17	19	13	15	37	0	0	15	30
5	23	7	6,8	5	11	12	8	12	29	3	33	15	30
6	24	11	11	2	4,3	13	8,7	12	29	3	33	15	30
7	25	3	2,9	0	0	3	2	2	4,9	3	33	5	10
8	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	27	0	0	1	2,1	1	0,7	0	0	0	0	0	0
	<b>SPOLU</b>	<b>103</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Veková skladba študentov bola od 19 – 27 rokov, pričom najväčší počet študentov učiteľstva malo 20 rokov (34 %), 21 rokov (19 %), 19 rokov (15 %), 22 rokov (13 %), 24 rokov (8,7 %), 23 rokov (8 %). Najväčší počet študentov neuči-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tel'ského smeru malo 22-24 rokov (90 %).

V ďalšej otázke mali študenti uviesť, študijný program, ktorý študujú.

### Tabuľka č. 2: Študijný program

	Študujem program:	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	slovenský jazyk a literatúra	54	52	10	21	64	43	0	0	0	0	0	0
2	maďarský jazyk a literatúra	12	12	2	4,3	14	9,3	0	0	0	0	0	0
3	anglický jazyk a literatúra	38	37	14	30	52	35	0	0	0	0	0	0
4	nemecký jazyk a literatúra	8	7,8	3	6,4	11	7,3	0	0	0	0	0	0
5	história	29	28	23	49	52	35	0	0	0	0	0	0
6	filozofia	6	5,8	10	21	16	11	0	0	0	0	0	0
7	estetika	3	2,9	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0
8	pedagogika	10	9,7	5	11	15	10	41	100	9	100	50	100
9	biológia	5	4,9	0	0	5	3,3	0	0	0	0	0	0
10	geografia	1	1	2	4,3	3	2	0	0	0	0	0	0
11	náboženstvo	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
12	matematika	0	0	2	4,3	2	1,3	0	0	0	0	0	0

Ako vyplýva z tabuľky č. 2, najväčší počet študentov v našej vzorke študovalo učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry (43 %), anglického jazyka a literatúry (35 %), histórie (35 %), filozofie (11 %), pedagogiky (10 %), maďarského jazyka a literatúry (9,3 %), nemeckého jazyka a literatúry (7,3 %), biológie (3,3 %), estetiky (2 %), geografie (2 %), matematiky (1,3 %), náboženstva (0,7 %), pričom mnohé programy študovali v kombinácii dvoch programov (kombinačné štúdium) a i na iných fakultách UK.

Vzorka neučiteľského štúdia predstavovala študentov jednodborového programu pedagogika, kde sa študenti pripravujú na vedeckú dráhu v odbore a sociálno-pedagogickú prácu v školstve, v oblasti sociálnej pedagogiky, pedagogického poradenstva a manažmentu vzdelávania.

V ďalšej otázke (č. 1) mali študenti uviesť, čo ich viedlo k štúdiu pedagogiky.

## Ľuboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**Tabuľka č. 3: Motivácia k výberu učiteľského povolania**

1. Čo Vás viedlo k štúdiu učiteľstva a pedagogiky?	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
	Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1 moji rodičia sú pedagógovia	16	16	5	11	21	14	1	2,4	0	0	1	2
2 výborný učiteľ počas ZŠ	28	27	4	8,5	32	21	1	2,4	0	0	1	2
3 výborný učiteľ počas SŠ	42	41	12	26	54	36	3	7,3	0	0	3	6
4 rozhodol som sa sám	14	14	12	26	26	17	11	27	7	78	18	36
5 neviem	3	2,9	1	2,1	4	2,7	0	0	0	0	0	0
6 od malička chcem byť učiteľom	27	26	4	8,5	31	21	3	7,3	0	0	3	6
7 rozhodnutie na poslednú chvíľu	14	14	4	8,5	18	12	0	0	0	0	0	0
8 chcel som študovať niečo iné	3	2,9	2	4,3	5	3,3	1	2,4	0	0	1	2
9 zaujímal ma daný odbor	20	19	11	23	31	21	2	4,9	3	33	5	10
Iné:	15	15	2	4,3	17	11	7	17	0	0	7	14
1 nemusím ísť učiť	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
2 chcem pracovať s deťmi	6	5,8	0	0	6	4	4	9,8	0	0	4	8
3 baví ma učenie	4	3,9	2	4,3	6	4	0	0	0	0	0	0
4 robiť zmysluplnú prácu	1	1	0	0	1	0,7	0	0	1	11	1	2
5 mám rada prácu s ľuďmi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 chcel som si rozšíriť uplatnenie	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
7 negatívny vzor učiteľa	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
8 viedla ma k tomu mama	0	0	0	0	0	0	2	4,9	0	0	2	4
9 mal som iné študovať	0	0	0	0	0	0	1	2,4	0	0	1	2

### **Príklady voľných odpovedí:**

Z vyjadrenia študentky učiteľstva, aprobácie slovenský jazyk – história (22 rokov): na otázku, čo Vás viedlo k výberu učiteľského povolania, to boli výborní učitelia, ktorých zažila počas základnej a strednej školy. Uviedla: „*Najviac ma zaujal náš skvelý dejepisár a dobrá slovenčinárka na strednej škole. Boli profesionáli, bolo na nich vidno, že pracujú s radosťou a s láskou a úctou k svojej profesii. Vždy boli v dobrej nálade. Hoci boli profesionáli, nevyvyšovali sa nad nás, svojich žiakov. Vtedy som si povedala, že by som chcela vyskúšať byť ako oni. Tak som sa dala na učiteľstvo histórie a slovenčiny. Raz možno budem učiť na našom skvelom gymnáziu po ich boku. Inak máme učiteľstvo aj v rodine. Konkrétne teda tri moje tety sú učiteľky. Každá učí niečo iné na rôznych typoch škôl. Takže možno sa u mňa prejavila aj nejaká zdedená predispozícia. Kto vie.*“ (resp. č. 53, UAP, žena, 22 rokov).

Študenta učiteľstva, aprobácie histórie a geografia (20 rokov) priviedol k výberu učiteľského povolania výborný učiteľ na strednej škole a uviedol: „*zaujala ma moja učiteľka anglického jazyka na strednej škole, keďže som študoval*



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

v jazykovej triede zameranej na anglický jazyk a stretával som sa s ňou denne aj 2 či 3 krát. No zakaždým prišla do triedy usmievavá, plná energie a elánu do ďalšieho učiva. Bola veľmi priateľská, vždy 100% pripravená, vtipná a hlavne spravodlivá. Jej hodnotenia boli zamerané aj na aktivitu na hodinách, ktorá bola odmenená známku síce s menšou hodnotou ako z testov. Tieto známky však v niektorých prípadoch zavážili aj pri konečnom hodnotení, u mňa dokonca aj na maturitnej skúške, pri ktorej mi daná učiteľka spokojne udelila lepšiu známku práve vďaka aktivite na hodinách. Počas každej hodiny sa dokázala venovať ako skupine, tak aj jednotlivcom, nerobilo jej problém vysvetliť danú problematiku aj viackrát, až kým učivo nepochopili úplne všetci. Jej správanie bolo ukážkové, čo sa týka profesionality, no dokázala so žiakmi nadviazať aj bližšie vzťahy. Jej dvere do kabinetu boli doslovne vždy otvorené pre každého žiaka, ktorý potreboval s niečím pomôcť. Určite by som niekedy v budúcnosti chcel byť aspoň z polovice tak dobrý a motivujúci pedagóg, ako bola ona“. (resp. č.5, UAP, muž, 20 rokov).

V otázke *iné* – uviedli študenti učiteľského a neučiteľského smeru aj *iné* voľne formulované odpovede. Vyberieme niektoré z nich:

### 1) nemusím ísť učiť (nie je to nutné stať sa učiteľom) zaujíma ma odbor:

„...nevnímam štúdium učiteľského odboru ako nutnosť stať sa učiteľom, zaujímajú ma jazyky, ktoré študujem..“ (resp. č. 5, UAP, žena, 21 rokov).

### 2) chcem pracovať s deťmi, rada pracujem s deťmi: „Rada pracujem s deťmi.“

(resp. č. 7, UAP, žena, 24 rokov).

„...milujem prácu s deťmi a mladými ľuďmi, dokážu človeka veľmi veľa naučiť, viac ako ich pedagóg, len treba mať otvorené oči a srdce.“ (resp. č. 22, UAP, žena, 25 rokov).

„Študujem pedagogiku a predtým som študovala sociálnu pedagogiku na UK - Pedagogickej fakulte, s rozhodnutím mi pomohla mama, ale odmalička sa zaujímam o deti a ich výchovu.“ (resp. č.1, Pedagogika, žena, 24 rokov).

### 3) baví ma učenie: „Učenie je vzájomný proces, ktorým dokážu obohatiť učiteľia žiakov a žiaci učiteľov. Práve preto som si vybrala učiteľstvo.“

(resp. č. 22, UAP, žena, 25 rokov).

„Rozhodla so sa študovať učiteľstvo z dôvodu, že si myslím, že táto práca ma bude baviť a chcem odovzdávať žiakom poznatky.“ (resp. č. 35, UAP, žena, 22 rokov).

„Chcela som pomáhať žiakom učiť sa nové veci a hľadať svoju cestu životom.“ (resp. č. 23, UAP, žena, 21 rokov).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**4) robiť zmysluplnú prácu pre spoločnosť:** „...rozhodla som sa študovať učiteľstvo z dôvodu, že si myslím, že táto práca ma bude baviť a chcem odovzdávať žiakom poznatky.“ (resp. č. 45, UAP, žena, 22 rokov).

„Chcela som robiť niečo, čo má zmysel pre ľudí, pre spoločnosť.“ (resp. č. 23, UAP, žena, 21 rokov).

**5) mám rada prácu s ľuďmi:** „...mám rada prácu s ľuďmi...“ (resp. č. 30, UAP, žena, 20 rokov).

**6) chcel som si rozšíriť uplatnenie** – „Najprv som študovala jednoodborové štúdium slovenského jazyka, na učiteľstvo som prestúpila v rámci magisterského stupňa, pretože som si chcela rozšíriť možnosti uplatnenia.“ (resp. č. 41, UAP, žena, 24 rokov).

**7) negatívny vzor učiteľa:** „Mojou motiváciou neboli len dobrí učitelia, ale aj zlí, pri ktorých som si povedala, že presne takto to nemá byť a musím sa posnažiť aspoň svojou trochou niečo zmeniť.“ (resp. č. 53, UAP, žena, 23 rokov).

**8) viedla ma k tomu mama:** „Čo ma viedlo k výberu učiteľského povolania? Moja krstná mama a stará mama.“ (resp. č.8, Pedagogika, žena, 25 rokov).

„...s rozhodnutím mi pomohla mama...“ (resp. č.1, Pedagogika, žena, 24 rokov).

**9) mala som iné študovať:** „Vyštudovala som Bc-andragogiku, a tým, že sa zrušil Mgr. z tohto odboru, tak sme mali možnosť dokončiť druhý stupeň na pedagogike, preto som sa takto rozhodla, nakoľko som nechcela opustiť už svoje vybudované zázemie v BA, ale časom som zistila, že som mala ísť študovať celkovo pedagogiku ako učiteľstvo a to konkrétne-matematiku, chémiu, prípadne biológiu alebo fyziku. Možno niekedy to ešte doštudujem, minimálne pedagogické minimum, aby som mohla učiť v MŠ.“ (resp. Pedagogika č.13, žena, 25 rokov).

Z tabuľky č. 3 môžeme vidieť, čo viedlo študentov k štúdiu pedagogiky. Študenti **učiteľského štúdia** sú pri voľbe povolania významne častejšie ovplyvnení výborným učiteľom počas strednej (36 %) a základnej školy (21 %), než študenti neučiteľského smeru. Taktiež uvádzajú, že *od malička chceli byť učiteľom* (21 %), *zaujímal ich daný odbor* (21 %). 14 % respondentov uviedlo, že *ich rodičia sú pedagógovia*, čo ich ovplyvnilo v rozhodovaní, 17 % sa *rozhodli sami*, 12 % *sa rozhodli na poslednú chvíľu*, 4 % *baví učenie* a 4 % uviedli, že *chcú pracovať s deťmi* a len 3,3 % študentov chceli *študovať niečo iné*.

Študenti **neučiteľského štúdia** pedagogiky uviedli na prvom mieste, že sa

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

rozhodli sami (36 %), zaujímal ich daný odbor (10 %) a chcú pracovať s deťmi (8 %).

**Dievčatá a ženy**, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, že boli pri výbere povolania ovplyvnení *výborným učiteľom počas ZŠ*, než chlapci a muži (Ž: 27 %, M: 8,5 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,703$ ,  $p = 0,010$ ) a častejšie uviedli, že *od malička chceli byť učiteľkami* (Ž: 26 %, M: 8,5 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,169$ ,  $p = 0,013$ ).

**Chlapci**, študenti **neučiteľského smeru** častejšie tiež uviedli, že sa pre štúdium neučiteľskej pedagogiky *rozhodli sami* (Ž: 27 %, M: 78 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 8,315$ ,  $p = 0,004$ ) a *zaujímal ich daný odbor* (Ž: 4,9 %, M: 33 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,640$ ,  $p = 0,010$ ), než to uviedli študentky neučiteľského smeru.

Z výsledkov vidno, že chlapci sa pri výbere povolania orientujú na seba, že je to ich vlastné rozhodnutie, dievčatá viac pociťujú vplyv výborných učiteľov na základnej a strednej škole a tiež to bol ich sen od malička, že budú učiteľkami.

Pri porovnaní motivácie výberu štúdia u študentov **učiteľského smeru** výraznejšie zavážila skutočnosť, že *boli ich rodičia pedagógovia*, než to bolo u študentov neučiteľského smeru (UŠ: 14 %, NŠ: 2 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,516$ ,  $p = 0,019$ ) a že *ich zaujímal daný odbor* (UŠ: 21 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,640$ ,  $p = 0,010$ ), viac ich ovplyvnil *výborný učiteľ počas ZŠ* (UŠ: 21 %, NŠ: 2 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 10,174$ ,  $p = 0,002$ ) a *výborný učiteľ počas SŠ* (UŠ: 36 %, NŠ: 6 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 16,562$ ,  $p < 0,001$ ) a častejšie uviedli, že *od malička chceli byť učiteľmi* (UŠ: 21 %, NŠ: 6 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,717$ ,  $p = 0,017$ ), čo je pochopiteľné.

Študenti neučiteľského smeru sa významne častejšie vyjadrili, že *sa rozhodli sami* (UŠ: 17 %, NŠ: 36 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 8,315$ ,  $p = 0,006$ ).

Z výsledkov vidíme, že študenti neučiteľskej pedagogiky sa pri výbere povolania orientujú na seba, že je to ich rozhodnutie, študenti učiteľstva pociťujú výraznejšie vplyv výborných učiteľov na základnej a strednej škole, ich rodičia boli často učelia, bol to ich sen od malička, že budú učiteľmi a tiež častejšie uviedli, že ich zaujímal daný odbor. Vyplýva z toho, že ich voľba nebola „druhou možnosťou“ či „výhodiskom z núdze“, ale cielené rozmyslené rozhodnutie o tom, že je táto práca práve pre nich a že ich bude naplňovať.

V ďalšej otázke (č. 2) mali študenti uviesť vplyv vzoru výborného učiteľa na ich rozhodnutie byť učiteľom. Mali opísať, čím ich zaujal, ktoré stránky ich ovplyvnili v motivácii „stať sa učiteľom“. Uskutočnili sme obsahovú analýzu voľných výpovedí respondentov, z čoho nám vyplynuli tieto kategórie (tabuľka č. 4).

## Ľuboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**Tabuľka č. 4: Vplyv výborného učiteľa na rozhodnutie „stať sa učiteľom“**  
(voľne formulované odpovede respondentov)

	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
	Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
2. Ak Vás zaujal nejaký učiteľ, opíšte, čím Vás zaujal, že ste sa rozhodli stať učiteľom?												
1 a) vlastností učiteľa všeobecne												
2 dobrý, milý, ochotný	2	1,9	1	2,1	3	2	2	4,9	0	0	2	4
3 priateľský, ľudský	34	33	10	21	44	29	5	12	0	0	5	10
4 prísny, priamy	18	17	2	4,3	20	13	2	4,9	0	0	2	4
5 výnimočný	2	1,9	0	0	2	1,3	0	0	1	11	1	2
6 dynamický	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
7 má zmysel pre humor	7	6,8	3	6,4	10	6,7	0	0	0	0	0	0
8 dochvilný	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9 spravodlivý	4	3,9	2	4,3	6	4	1	2,4	0	0	1	2
10 múdry	20	19	4	8,5	24	16	1	2,4	0	0	1	2
11 má kladný vzťah k deťom	1	1	0	0	1	0,7	2	4,9	0	0	2	4
12 b) zameranie nie na známkovanie	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
13 c) kladný vzťah k predmetu	33	32	10	21	43	29	5	12	0	0	5	10
14 d) dať kvalitné vzdelanie	12	12	3	6,4	15	10	2	4,9	0	0	2	4
15 e) je mojím vzorom	15	15	1	2,1	16	11	2	4,9	0	0	2	4
16 f) proti memorovaniu	5	4,9	0	0	5	3,3	0	0	0	0	0	0
18 g) chce počuť názor študenta	8	7,8	1	2,1	9	6	2	4,9	0	0	2	4
19 h) vytvára pozitívnu klímu	12	12	0	0	12	8	0	0	0	0	0	0
20 i) berie prácu ako svoje poslanie	5	4,9	0	0	5	3,3	1	2,4	0	0	1	2

### Príklady voľných odpovedí:

„Na základnej a strednej škole som mala výborné učiteľky slovenčiny, ktoré mali k tomuto predmetu veľmi blízky vzťah. Inšpirovali ma svojou vášňou a láskou ku knihám a čítaniu a vďaka nim som sa práve v tejto oblasti našla aj ja. Taktiež ich ľudský prístup ku žiakom, vďaka ktorému si vybudovali prirodzený rešpekt aj bez toho, aby sa správali prísne či striktné. Vždy sme dostali priestor vyjadriť svoje názory a myšlienky, čo sa dnes tak často na hodinách nevidí. Na hodiny sme vždy chodili s radosťou a hlavne, nikdy sme nemali strach. Či už zo skúšania, testov alebo samotnej hodiny, keďže sa ich vyučovanie nieslo v príjemnej atmosfére. Rada by som sa týmto dvom učiteľkám aspoň trochu pri vykonávaní svojej budúcej profesie priblížila.“ (resp. č.8, UAP, žena, 20 rokov).

„Na strednej škole to bola pani učiteľka X, učila nás slovenčinu a históriu (oba predmety som nenávidela, keď som nastupovala na SŠ). História nám popisovala, ako keby sme priam sedeli v rímskom senáte, alebo bojovali za Francúzku revolúciu. Bolo vidno, že ju história baví najviac na svete, mimovoľne si študovala

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

knihy a z nich nám rozprávala. Keď prišiel do školy časopis X, s obľubou v ňom opravovala historické i gramatické chyby. Dopĺňala nám učivo zaujímavosťami, bola vtipná a bavilo ju to. Nenechala nás len memorovať roky, ale ukázala nám súvislosti. Čo sa týka slovenčiny, milovala literatúru a aj ju mala načítaní. Mimo voľne nám len tak spomínala diela na hodinách ako dodatkové čítanie. Bola obrovský humanista, ak sme niečo od nej potrebovali, ustúpila nám. Vždy nás vypočuť a vedela nám poradiť do budúcnosti. Doteraz sme v kontakte.

Druhý učiteľ bol môj triedny, ktorý ma tiež učil dejepis ale aj náboženstvo a neskôr aj dejiny umenia. Na dejepise bol zase neskutočne vzdelaný, čo sa dialo v 20. storočí, a hlavne nám opisoval diktátorov a režimy tak, aby sme si to vedeli preniesť a interpretovať na dnešnú situáciu. Naučil nás kriticky myslieť. Z dejín umenia nás vodil na exkurzie (aj z dejepisu Auschwitz, Holandsko,...), spracovával krvopotne prezentácie, ale bavilo ho to. Niekedy aj prišiel na hodinu, že nestihol vytvoriť podklady, tak sme si pozreli nejaký dokument k danej téme, vedel pripustiť, že nestíha.

A tretia bola pani učiteľka slovenčiny, ktorá ma zapálila pre gramatiku. Bola schopná si so mnou opakovať číslovky, i keď ma nikdy neučila a skamarátili sme sa, lebo sedela v tom istom kabinete s pani učiteľkou X. Rada sa šprtala v gramatike a snažila sa ju priblížiť študentom hlavne z toho praktického hľadiska (prečo je dôležité vedieť podmet, predmet, atď.). Mala veľmi špecifický zmysel pre humor, ktorý, keď ste pochopili, vedeli ste sa s ňou veľa nasmiať. Všetkých týchto učiteľov spája láska k deťom a odborom, ktoré učia.“ (resp. č.42, UAP, žena, 20 rokov).

### Príklady kategoriálnej analýzy:

#### **a) vlastnosti učiteľa všeobecne**

– **dobrá, milá, ochotná:** „Na základnej škole v 9 ročníku sme mali veľmi dobrú, dynamickú a vtipnú učiteľku, ktorá mala aj správny pohľad na život. Vtedy som mala menšie psychické problémy, cítila som sa nedocenená a ona nám, ako celej triede poradila, že si máme prečítať knihu od Louise Hay – Miluj svoj život. Táto kniha mi zmenila pohľad na svet a odvtedy až doteraz čítam ezoterické a náučné knihy a našla som sa v tom. Za čo vďačím tejto pani učiteľke.“ (resp. č.4, UAP, žena, 20 rokov).

– **priateľská, ľudská:** „Keď som mala osobný problém, vedela som, že sa na ňu môžem obrátiť, a že ma vždy vypočuje.“ „... Ja osobne som s vyučujúcou na SŠ mala veľmi dobrý vzťah, až by som povedala rodinný.“ (resp. č.18, UAP, žena, 20 rokov).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

– **prísnosť, priamosť:** „Vzťah k študentom nebol ani úplne autoritársky, ale ani nie úplne priateľský – každý vedel, kde sú hranice, že učiteľ je istým spôsobom našim nadriadeným a treba ho rešpektovať...“ (resp. č.18, UAP, žena, 20 rokov).

– **výnimočná:** „Moja učiteľka maďarského jazyka na gymnáziu bola veľmi výnimočná pre mňa.“ (resp. č.3, žena, 20 rokov).

– **dynamická:** „Na základnej škole v 9 ročníku sme mali veľmi dobrú, dynamickú a vtipnú učiteľku, ktorá mala aj správny pohľad na život.“ (resp. č.4, UAP, žena, 20 rokov).

– **vtipná (zmysel pre humor):** „Je vtipná, rozosmeje ostatných bez ohľadu na to, ako „dusno“ v triede je. Minimálne pre mňa je takéto odľahčenie atmosféry viac než vítané. Jednoducho naučí, poskytne vecné fakty, vysvetlí, venuje všetku pozornosť a úsilie na to, aby žiaci porozumeli danému učivu. Na druhej strane aj pobaví, keď treba.“ (resp. č. 46, UAP, žena, 20 rokov).

– **dochvil'nosť:** „chodí na čas“ (resp. č.5, UAP, žena, 21 rokov).

– **spravodlivý:** „Jednoznačne spravodlivosť,...“ (resp. č.7, UAP, muž, 23 rokov).

– **múdrost':** „Na učiteľoch ma fascinuje ich múdrost'. Pracujú s informáciami, akoby sa s nimi narodili. Častokrát ľudia hľadajú múdrost' u lekárov, právnikov alebo manažérov. Bezpochyby nimi disponujú, ale učitelia sú tí, ktorí im všetky vedomosti sprostredkovali. V niektorých prípadoch boli dokonca oni dôvodom, prečo začali inklinovať k biológii alebo histórii.“ (resp. č.2, UAP, žena, 20 rokov).

– **má kladný vzťah k deťom:** „Všetkých týchto učiteľov spája láska ku deťom ...“ (resp. č.42, UAP, žena, 20 rokov).

**b) zameranie nie na známkovanie:** „Nesnažili sa iba o to, aby mali z čoho zaokrúhliť známky na konci školského roka, ale chceli, aby sme si ku slovenskému jazyku a literatúre vybudovali kladný vzťah, ktorý budeme budovať ďalej.“ (resp. č.1, UAP, žena, 22 rokov).

**c) snaha vybudovať kladný vzťah k predmetu, zaujať študentov, zaujímavosť a inovatívne učiť:** „Vedela podať látku zaujímavosť a na hodinách sme sa veľa nasmiali, ale zároveň hodiny nestratili svoj pôvodný zmysel. Veľa od nás vyžadovala, ale vedela nás aj namotivovať a posúvať ďalej. Bola veľmi múdra, a to nielen pri predmetoch, ktoré vyučovala. Mala úžasný všeobecný rozhľad a učenie sa neodohrávalo len na pôde školy, ale viedla nás aj na rôzne súťaže a venovala nám svoj čas.“ (resp. č. 47, UAP, žena, 20 rokov).

**d) snaha dať kvalitné vzdelanie, vedieť naučiť:** „Nedali mi iba kvalitné

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vzdelanie, ale aj... „a dbali na to, aby sme si z hodín naozaj vždy niečo odniesli.“ (resp. č.1, UAP, žena, 22 rokov).

**e) je vzorom, obdivujem ho:** „Tieto učiteľky sú dodnes mojím vzorom a živým dôkazom toho, že sa netreba vzdávať a veriť, že žiaci si v konečnom dôsledku uvedomia, čo všetko im môžete dať a ako veľmi môžete ich život ovplyvniť tým, že ste aj prísnejší, alebo kladiete na nich vyššie (ale nie nemožné) nároky.“ (resp. č. 49, UAP, žena, 20 rokov).

**f) zameranie nie na memorovanie poznatkov:** „...nás viedla k diskusii, k premýšľaniu nad udalosťami, nad príčinami a dôsledkami, namiesto toho, aby vyžadovala podrobné memorovanie všetkého bez zamýšľania sa nad dôležitými udalosťami.“ (resp. č.37, UAP, žena, 21 rokov).

**g) chce počuť môj názor a berie ho do úvahy:** – „Mňa zaujala na našich učiteľkách/profesorkách schopnosť pochopiť naše problémy, okrem pochopenia sa aj zaujímali o náš názor, diskutovali s nami a veľmi často boli rozhodnutia realizované na základe spoločného dohovoru.“ (resp. č.42, UAP, žena, 24 rokov).

**h) vytvára pozitívnu klímu:** „Na hodiny sme vždy chodili s radosťou a hlavne, nikdy sme nemali strach. Či už zo skúšania, testov alebo samotnej hodiny, keďže sa ich vyučovanie nieslo v príjemnej atmosfére.“ (resp. č.8, UAP, žena, 20 rokov).

Tabuľka č. 4 ukazuje, ktoré stránky osobnosti učiteľa zaujali študentov učiteľstva a mali vplyv na rozhodnutie stať sa učiteľom. Sú to najmä osobnostné vlastnosti ako: že bol priateľský a ľudský (29 %), múdry, výborný učiteľ (16 %), prísny a priamy (13 %) a mal zmysel pre humor (6,3 %), bol spravodlivý (4 %).

Študenti učiteľstva tiež vyzdvihujú okrem osobnostných vlastností učiteľa aj to, že sa snažil u študentov vybudovať si kladný vzťah k predmetu, zaujať študentov, zaujímavo a inovátnve učiť (29 %), že bol pre nich vzorom a obdivovali ho (11 %), že mal snahu dať žiakom kvalitné vzdelanie a vedel naučiť (10 %), vytváral pozitívnu klímu v triede (8 %) a že chcel počuť názor študenta a bral ho do úvahy (6 %), bol proti memorovaniu poznatkov (3,3 %) a bral prácu ako svoje poslanie (3,3 %).

Študenti učiteľstva oceňujú u učiteľov, keď sú priateľskí a ľudskí, múdri, snažia sa vybudovať kladný vzťah k predmetu, zaujímavo a inovátnve učia, tiež oceňujú, keď je učiteľ prísny a priamy, je pre nich vzorom, vie naučiť, vytvára pozitívnu klímu v triede a má zmysel pre humor. Pokiaľ budú na našich školách takýto učelia, budú aj ich nasledovatelia.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Študenti **neučiteľského smeru** tiež uviedli, v čom ich zaujal učiteľ, keďže niektorí z nich chcú učiť a uvažujú o absolvovaní doplnujúceho pedagogického štúdia, ktorým si môžu doplniť učiteľstvo pedagogiky. Takto vyjadrili, že vyzdvihujú *osobnostné vlastnosti* učiteľa: že bol priateľský, ľudský (10 %), bol dobrý, milý a ochotný (4 %), bol prísny a priamy (4 %), mal kladný vzťah k deťom (4 %). Tiež uviedli, že sa *snažil u študentov vybudovať si kladný vzťah k predmetu*, zaujať študentov, zaujímavo a inovatívne učiť (10 %), snažil sa *dať im kvalitné vzdelanie a vedel naučiť* (4 %), *bol ich vzorom, obdivovali ho* (4 %), *chcel počuť názor študenta a bral ho do úvahy* (4 %).

**Dievčatá a ženy**, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, než študenti učiteľského smeru, že učiteľ, ktorý ich ovplyvnil v rozhodnutí stať sa učiteľom, bol *prísny a priamy* (Ž: 17 %, M: 4,3 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,881$ , p = 0,028), bol ich *vzorom, obdivovali ho* (Ž: 15 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,238$ , p = 0,023) a vytváral *pozitívnu klímu* v triede (Ž: 12 %, M: 0 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,952$ , p = 0,015).

Dievčatá viac oceňujú prísnosť a priamosť učiteľa, ale aj, že vie vytvárať pozitívnu klímu v triede a viac bol aj ich vzorom, ktorého obdivovali, než chlapci. Môžeme povedať, že u dievčat rozhoduje schopnosť učiteľského vzoru byť aj prísny ale aj človekom, hodným obdivu. Pokiaľ budú na našich školách takýto učiteľia, oslovia záujemkyne o toto povolanie.

Pri porovnaní **študentov učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študentov učiteľstva viac ovplyvnil učiteľ, ktorý bol *priateľský a ľudský* (UŠ: 29 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,578$ , p = 0,006), *múdry, výborný učiteľ* (UŠ: 16 %, NŠ: 2 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,720$ , p = 0,010), má *kladný vzťah k svojmu predmetu* (UŠ: 29 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,164$ , p = 0,008), vytvára *pozitívnu klímu* v triede (UŠ: 8 %, NŠ: 0 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,255$ , p = 0,040).

V ďalšej otázke (č. 3) mali študenti uviesť, či sú ochotní po štúdiu ísť učiť.

### Tabuľka č. 5: Motivácia ísť učiť po skončení štúdia

	3. Ste ochotní ísť učiť po skončení štúdia?	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	áno	86	83	35	74,5	121	80,6	5	12	1	11	6	12
2	nie	0	0	1	2,2	1	0,7	25	61	5	56	30	60
3	neviem	17	17	11	23,3	28	18,7	11	27	3	33	14	28
	<b>SPOLU</b>	<b>103</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Na otázku, či sú študenti učiteľstva ochotní ísť učiť, odpovedalo kladne 80,6 % študentov, len 0,7 % odpovedalo záporne a 18,7 % nevedelo odpovedať. Zrejme váhajú, ako sa rozhodnú po skončení päťročného štúdia. Znamená to, že motivácia ostať v pedagogickej oblasti je u študentov učiteľstva vysoká.

Rozdiely medzi mužmi a ženami v motivácii ísť učiť neboli štatisticky významné.

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študenti učiteľstva významne častejšie uviedli, že sú ochotní ísť učiť po skončení štúdia (UŠ: 80,6 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 2,  $\chi^2 = 114,573$ ,  $p < 0,001$ ), čo je samozrejme.

V ďalšej otázke (č. 4) mali študenti uviesť, že ak chcú ísť učiť, na čo sa v škole najviac tešia.

**Tabuľka č. 6: Očakávania v budúcej pedagogickej práci**

	4. Ak chcete ísť učiť, na čo sa v škole najviac tešíte?	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	na vzťah ku žiakom	68	66	12	26	80	53	5	12	1	2,4	6	12
2	na komunikáciu s rodičmi	0	0	1	2,1	1	0,7	0	0	0	0	0	0
3	na tvorivú prácu	42	41	14	30	56	37	5	12	1	2,4	6	12
4	na to, že budem viesť žiakov	40	39	12	26	52	35	2	4,9	0	0	2	4
5	budem priateľom i vzorom	52	50	16	34	68	45	5	12	1	2,4	6	12
6	mám rád deti, na prácu s nimi	48	47	3	6,4	51	34	4	9,7	1	2,4	5	10
7	na celé školské prostredie	24	23	5	11	29	19	3	7,3	1	2,4	4	8
8	<i>Iné – že budem:</i>												
	zdieľať poznatky, učiť	4	3,9	0	0	4	2,7	0	0	0	0	0	0
	pomáhať žiakom	2	1,9	2	4,3	4	2,7	0	0	0	0	0	0
	spoznávať nových ľudí	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
	teším sa na nové výzvy	2	1,9	0	0	2	1,3	0	0	0	0	0	0

V alternatíve *iné* uviedli študenti tieto odpovede:

**1) zdieľať poznatky, učiť:** „*Že budem môcť zdieľať svoje skúsenosti a životné poznania (dúfam, že spôsobom, ktorý by viedol k zvedavosti, nie moralizovaním, ktoré spúšťa apatiu...)*.“ (resp. č. 21, UAP, žena, 20 rokov).

**2) že budem pomáhať žiakom:** „*Chcem byť pre žiakov človekom, ktorému sa budú môcť zveriť, chcem im byť nápomocná v každej životnej situácii a chcem byť pre nich človekom, za ktorým sa nebudú báť prísť, keď budú mať hocijaký problém.*“ (resp. č. 25, UAP, žena, 20 rokov).

**3) že budem spoznávať nových ľudí:** „*Na spoznávanie nových ľudí.*“ (resp.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

č. 50, UAP, žena, 24 rokov).

**4) teším sa na nové výzvy:** „*Na nové výzvy, ktoré táto práca prinesie.*“ (resp. č. 56, UAP, žena, 22 rokov).

Ako ukazuje tabuľka č. 6, študenti **učiteľstva** sa najviac tešia na *vzťah ku žiakom* (53 %), že *sa stanú pre žiakov priateľmi i vzormi* (45 %), na *tvorivú prácu* (37 %), na to, že *budú viesť žiakov* (35 %), *majú radi deti, takže sa tešia na prácu s nimi* (34 %), tešia sa na *celé školské prostredie* (19 %). Na komunikáciu s rodičmi sa teší len 0, 7 % respondentov.

Aj študenti **neučiteľského smeru** sa vyjadrili, že sa tešia na *vzťah ku žiakom* (12 %), zrejme tí, čo plánujú pedagogickú dráhu, alebo sociálno-pedagogickú prácu v školstve, tešia sa teda na *tvorivú prácu* (12 %), že *budú pre žiakov priateľmi i vzormi* (12 %), *majú radi deti, takže sa tešia na prácu s nimi* (10 %), a tešia sa na *celé školské prostredie* (8 %).

**Dievčatá a ženy**, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, že sa najviac tešia na *vzťah ku žiakom*, než chlapci a muži (Ž: 66 %, M: 26 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 21,256$ ,  $p < 0,001$ ) a častejšie uviedli, že *majú radi deti a tešia sa na prácu s nimi* (Ž: 47 %, M: 6,4 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 23,264$ ,  $p < 0,001$ ). Tu sa znovu ukázala prirodzená inklinácia ženského pohlavia k starostlivosti o deti a o ich výchovu. Znamená to, že školské prostredie priťahuje ženy výrazne viac ako mužov.

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že sa študenti učiteľstva viac tešia v škole na *vzťah ku žiakom* (UŠ: 53 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 26,139$ ,  $p < 0,001$ ), na *tvorivú prácu* (UŠ: 37 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 11,251$ ,  $p < 0,001$ ), že *budú viesť žiakov* (UŠ: 35 %, NŠ: 4 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 17,893$ ,  $p < 0,001$ ), že *budú priateľom i vzorom pre žiakov* (UŠ: 45 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 17,875$ ,  $p < 0,001$ ) a *majú radi deti, takže sa tešia na prácu s nimi* (UŠ: 34 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 10,714$ ,  $p < 0,001$ ).

V ďalšej otázke (č. 5) mali študenti uviesť, čo ich odrádza od učiteľskej práce.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### Tabuľka č. 7: Čo študentov učiteľstva odrádza od učiteľskej práce

	5. Ak nechcete ísť učiť, čo Vás od toho odrádza?	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	problémoví žiaci	20	19	1	2,1	21	14	2	4,9	0	0	2	4
2	rodičia	24	23	4	8,5	29	19	10	24	2	4,9	12	24
3	dešpekt voči učiteľom	18	17	2	4,3	20	13	5	12	5	12	10	20
4	nízke platy	23	22	3	6,4	26	17	15	37	3	7,3	18	36
5	náročnosť tohto povolania	12	12	1	2,1	13	8,7	2	4,9	2	4,9	4	8
6	zistil som, že mi to „nesedí“	4	3,9	6	13	10	6,7	2	4,9	0	0	2	4
7	výber tohto štúdia bol „omyľ“	4	3,9	0	0	4	2,7	0	0	0	0	0	0
8	štúdium nás nepripravuje pre prax	4	3,9	1	2,1	5	3,3	0	0	0	0	0	0
9	bojím sa, či to zvládnem	19	18	1	2,1	20	13	7	17	0	0	7	14
10	či zvládnem deti s poruchami	11	11	0	0	11	7,3	4	9,8	0	0	4	8
11	odrádzajú ma konflikty s deťmi	13	13	2	4,3	13	8,7	4	9,8	0	0	4	8
12	iné	3	2,9	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0

V alternatíve *iné* uviedli tieto odpovede:

– **strach zo psychickej záťaž:** „Zvyknem byť veľmi sebakritická, najmä čo sa vlastnej práce týka, a obávam sa, že po psychickej stránke by to pre mňa mohlo byť dlhšiu dobu neúnosné.“ (resp. č. 21, UAP, žena, 20 rokov).

– **strach z učiteľskej práce:** „Chcem učiť, ale je veľmi veľa vecí, ktoré sú v tomto povolaní náročné a ktoré mi trochu naháňajú strach, ale to neznamena, že by som sa tým chcela nechať odradiť.“ (resp. č. 22, UAP, žena, 25 rokov).

– **strach z kolegov:** „Najväčšiu obavu mám, že kolektív kolegov, tým, že je rôznorodý a rôznych vekových kategórií, bude kritizovať moju prácu.“ (resp. č. 63, UAP, žena, 20 rokov).

Tabuľka č. 7. ukazuje, že študentov učiteľstva najviac odrádzajú od učiteľskej práce rodičia, s ktorými môžu mať problémy (19 %), nízke platy (17 %), problémoví žiaci (14 %), dešpekt voči učiteľom v spoločnosti (13 %), náročnosť tohto povolania (8,7 %), konflikty s deťmi (8,7 %), to či zvládnú deti s rôznymi poruchami (7,3 %) a zistili, že im to „nesedí“ (6,7 %).

Študentov neučiteľského smeru odrádzajú od učiteľskej práce najviac nízke platy (36 %), rodičia, s ktorými môžu mať problémy (24 %), dešpekt voči učiteľom v spoločnosti (20 %), boja sa, či by to zvládli (14 %), náročnosť tohto povolania (8 %), či zvládnú deti s rôznymi poruchami (8 %) a odrádzajú ich konflikty s deťmi (9 %).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Nízke platy učiteľov, problémoví rodičia a dešpekt voči učiteľom v spoločnosti sú v centre motivácie študentov „neísť učiť“.

**Dievčatá a ženy**, študentky učiteľského smeru, častejšie uviedli, že ich odrádzajú od učiteľskej práce *problémoví žiaci*, než to uviedli chlapci a muži (Ž: 19 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 8,013$ ,  $p = 0,005$ ), častejšie uviedli, že ich odrádzajú *rodičia, s ktorými môžu mať problémy* (Ž: 23 %, M: 8,5 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,650$ ,  $p = 0,032$ ), *dešpekt voči učiteľom* (Ž: 17 %, M: 4,3 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,881$ ,  $p = 0,028$ ), *boja sa, či to zvládnú* (Ž: 18 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,438$ ,  $p = 0,007$ ), *či zvládnú deti s rôznymi poruchami* (Ž: 11 %, M: 0 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,417$ ,  $p = 0,020$ ).

Pri porovnaní študentov učiteľského a neučiteľského smeru (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že študentov neučiteľského smeru viac odrádzajú od učiteľskej práce *nízke platy* (UŠ: 17 %, NŠ: 36 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,615$ ,  $p = 0,006$ ), než študentov učiteľstva. Vidíme, že študentov učiteľstva nízke platy tak neodrádzajú, zrejme s tým rátajú. V učiteľskej práci vidia vzťahové benefity a prácu so žiakmi, čo neznamena, že by si zvýšenie platu nezaslúžili. Ak však chceme pritiahnúť do učiteľského štúdia viac talentovaných študentov, musia sa platy absolventov učiteľského štúdia vyrovnat' platom absolventov iných študijných programov.

V ďalšej otázke (č. 6) mali študenti uviesť, aký je podľa nich dobrý učiteľ.

**Tabuľka č. 8: Dobrý učiteľ z pohľadu študentov**

	6. Aké vlastnosti by mal mať dobrý učiteľ?	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	mal by byť spravodlivý	76	74	22	47	98	65	21	51	5	56	26	52
2	priateľský voči žiakom	60	58	19	40	79	53	14	34	3	33	17	34
3	múdry a vzdelaný	74	72	24	51	98	65	21	51	2	22	23	46
4	láskavý a tolerantný	62	60	17	36	79	53	12	29	3	33	15	30
5	dobrý človek	51	50	18	38	69	46	14	34	1	11	15	30
6	morálny	65	63	19	40	84	56	18	44	2	22	20	40
7	prísny	25	24	6	13	31	21	6	15	2	22	8	16
8	zásadový	49	48	13	28	62	41	12	29	3	33	15	30
9	komunikatívny	63	61	19	40	82	55	18	44	3	33	21	42
10	ochotný vždy pomôcť	66	64	17	36	83	55	15	37	2	22	17	34
11	mal by od žiakov veľa vyžadovať	6	5,8	2	4,3	8	5,3	3	7,3	0	0	3	6
12	mal by učiť, ale aj vychovávať	68	66	24	51	92	61	15	37	2	22	17	34
13	dobre vysvetľovať a zaujať žiakov	79	77	23	49	102	68	20	49	2	22	22	44
14	byť zaniatený pre svoju prácu	44	43	15	32	59	39	7	17	2	22	9	18

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

15	stále by sa mal rozvíjať	68	66	20	43	88	59	18	44	5	56	23	46
16	mal by mať dobrý vzťah k deťom	57	55	11	23	68	45	14	34	1	11	15	30
	<i>Iné:</i>												
17	slobodný	2	1,9	0	0	2	1,3	0	0	0	0	0	0
18	sebavedomý	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
19	nemusi byť komunikatívny	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	vyjadruje vzájomný rešpekt	3	2,9	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0
21	ľudský a trochu prísny	1	1	0	0	1	0,7	0	0	2	22	2	4
22	je schopný priznať si chybu	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
23	vie požiadať kolegov o pomoc	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
24	dochvilný, zodpovedný	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
25	vie byť stále človekom	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0

V alternatíve *iné* uviedli tieto odpovede, týkajúce sa vlastností učiteľa:

**1) slobodný:** „Byť slobodný od dobrej vôle/hodnotenia nadriadených ...mala som dobrú skúsenosť s učiteľmi, ktorí nekonali pod strachom z konfliktu, ale konali z vlastného presvedčenia...napríklad jedna profesorka nemusela pracovať, pretože jej muž zarábala dosť, ale ona chcela, preto jej prístup bol iný (samozrejme, tento konkrétny príklad sa asi netýka veľa ľudí).“ (resp. č. 5, UAP, žena, 21 rokov).

**2) sebavedomie:** „... ešte by azda mohol mať i zdravé sebavedomie“. (resp. č. 21, UAP, žena, 20 rokov).

**3) nemusí byť komunikatívny:** „Uvažujem, či nekomunikatívny učiteľ musí byť automaticky zlým učiteľom – komunikatívnosť je iste výhodou, no poznala som i učiteľov, ktorí boli introvertnejší, a na kvalitu ich práce to nemalo významnejší vplyv – nakoniec i deti sú rôzne a myslím, že mnohým by možno i taký menej komunikatívny učiteľ mohol byť sympatický, ak by sa s nim vedeli stotožniť...“ (resp. č. 21, UAP, žena, 20 rokov).

**4) vzájomný rešpekt:** „Je dôležité, aby bol pedagóg prísny, ale rozumným spôsobom a myslím si, že jednou z najdôležitejších, ani nie vlastností, ale skôr spôsobu správania, je Rešpekt – je dôležité, aby učiteľ rešpektoval žiakov a potom budú aj žiaci rešpektovať jeho.“ (resp. č. 22, UAP, žena, 25 rokov).

„Mal by sa správať ľudsky, ale zároveň si musí uchovať istú autoritu, aby ho žiaci rešpektovali.“ (resp. č. 29, UAP, žena, 20 rokov).

**5) mal by byť ľudský a trochu prísny:** „Mal by byť ľudský a trochu prísny.“ (resp. č. 45, UAP, žena, 21 rokov).

**6) mal by byť schopný priznať si chybu:** „Mal by byť schopný priznať si chybu a nebáť sa požiadať kolegov o pomoc...“ (resp. č. 48, UAP, žena, 21 rokov).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**7) nebáť sa požiadať kolegov o pomoc:** „...a nebáť sa požiadať kolegov o pomoc.“ (resp. č. 48, UAP, žena, 21 rokov).

**8) dohľadnosť, zodpovednosť:** „...férové jednanie, dohľadnosť, zodpovednosť, podporovať žiakov, byť motivátor, flexibilný.“ (resp. č. 50, UAP, žena, 24 rokov).

**9) byť stále človekom:** „...no pri tom všetkom by mal byť stále len človek.“ (resp. č. 54, UAP, žena, 23 rokov).

Tabuľka č. 8 ukazuje, že podľa študentov **učiteľstva** by mal mať dobrý učiteľ tieto vlastnosti: mal by *dobře vysvetľovať a zaujať žiakov* (68 %), *mal by byť spravodlivý* (65 %), *byť múdry a vzdelaný* (65 %), *mal by učiť ale aj vychovávať* (61 %), *stále by sa mal rozvíjať* (59 %), *byť morálny* (56 %), *komunikatívny* (55 %), *ochotný vždy pomôcť žiakom aj kolegom* (55 %), *byť priateľský voči žiakom* (53 %), *láskavý a tolerantný* (53 %), *byť dobrý človek* (46 %), *mal by mať dobrý vzťah k deťom* (45 %), *byť zásadový* (41 %), *byť zaniatený pre svoju prácu* (39 %), *prísny* (21 %), *mal by od žiakov veľa vyžadovať* (5,3 %).

Podľa študentov **neučiteľského štúdia** by mal mať dobrý učiteľ tieto vlastnosti: mal by byť *spravodlivý* (52 %), *múdry a vzdelaný* (46 %), *stále by sa mal rozvíjať* (46 %), *dobře vysvetľovať a zaujať žiakov* (44 %), *byť komunikatívny* (42 %), *morálny* (40 %), *priateľský voči žiakom* (34 %), *ochotný vždy pomôcť* (34 %), *mal by učiť ale aj vychovávať* (34 %), *byť láskavý a tolerantný* (30 %), *dobrý človek* (30 %), *zásadový* (30 %), *mal by mať dobrý vzťah k deťom* (30 %), *byť zaniatený pre svoju prácu* (18 %), *prísny* (16 %).

**Dievčatá a ženy**, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, než muži, že dobrý učiteľ by mal mať tieto vlastnosti: mal by byť *spravodlivý* (Ž: 74 %, M: 47 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 10,371$ ,  $p = 0,001$ ), *priateľský voči žiakom* (Ž: 58 %, M: 40 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,114$ ,  $p = 0,043$ ), *múdry a vzdelaný* (Ž: 72 %, M: 51 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,154$ ,  $p = 0,013$ ), *láskavý a tolerantný* (Ž: 60 %, M: 36 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,472$ ,  $p = 0,006$ ), *morálny* (Ž: 63 %, M: 40 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,738$ ,  $p = 0,010$ ), *zásadový* (Ž: 48 %, M: 28 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,278$ ,  $p = 0,022$ ), *komunikatívny* (Ž: 61 %, M: 40 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,601$ ,  $p = 0,018$ ), *ochotný vždy pomôcť* (Ž: 64 %, M: 36 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 40,170$ ,  $p = 0,002$ ), *ve dobre vysvetľovať a zaujať žiakov* (Ž: 77 %, M: 49 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 11,432$ ,  $p < 0,001$ ), *stále by sa mal rozvíjať* (Ž: 66 %, M: 43 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,329$ ,  $p = 0,007$ ), *mal by mať dobrý vzťah k deťom* (Ž: 55 %, M: 23 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 13,282$ ,  $p < 0,001$ ).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Študentky učiteľstva, viac ako chlapci vyžadujú od učiteľa, aby bol spravodlivý, priateľský, múdry, láskavý a tolerantný, morálny, komunikatívny, ochotný vždy pomôcť, vie dobre vysvetľovať, stále by sa mal rozvíjať a mal by mať dobrý vzťah k deťom. Zrejme aj ony budú na tieto ideálne stránky dbať vo vlastnej praxi.

Pri porovnaní **študentov učiteľského a neučiteľského smeru** (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že študenti učiteľského smeru častejšie uviedli, že dobrý učiteľ by mal mať tieto vlastnosti: mal by byť *priateľský voči žiakom* (UŠ: 53 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,235$ ,  $p = 0,023$ ), *múdry a vzdelaný* (UŠ: 65 %, NŠ: 46 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,865$ ,  $p = 0,016$ ), *láskavý a tolerantný* (UŠ: 53 %, NŠ: 30 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,735$ ,  $p = 0,006$ ), *dobrý človek* (UŠ: 46 %, NŠ: 30 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 3,941$ ,  $p = 0,048$ ), *morálny* (UŠ: 56 %, NŠ: 40 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 3,846$ ,  $p = 0,050$ ), *ochotný vždy pomôcť* (UŠ: 55 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,827$ ,  $p = 0,009$ ), *mal by učiť ale aj vychovávať* (UŠ: 61 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 11,298$ ,  $p < 0,001$ ), *vie dobre vysvetľovať a zaujať žiakov* (UŠ: 68 %, NŠ: 44 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 9,168$ ,  $p = 0,003$ ), *mal by byť zaniatený pre svoju prácu* (UŠ: 39 %, NŠ: 18 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,605$ ,  $p = 0,006$ ).

Študentky a študenti učiteľstva, viac ako študujúci neučiteľský smer, vyžadujú od učiteľa, aby bol priateľský, múdry, láskavý a tolerantný, dobrý človek, morálny, ochotný vždy pomôcť, mal by učiť ale aj vychovávať, vie dobre vysvetľovať a mal by byť zaniatený pre svoju prácu.

V ďalšej otázke (č. 7) mali študenti uviesť, aký by nemal byť dobrý učiteľ. Mali vyjadriť nevhodné vlastnosti osobnosti učiteľa. Zaujímala nás autenticky formulovaná odpoveď respondentov, preto sme zvolili voľnú otázku.

Uskutočnili sme obsahovú analýzu voľných výpovedí respondentov, z čoho nám vyplynuli tieto kategórie (viď tabuľka č. 9).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**Tabuľka č. 9: „Zlý učiteľ“ z pohľadu študentov (voľne formulované odpovede respondentov)**

	7. Aký by nemal byť dobrý učiteľ?	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	nemal by preťažovať žiakov	7	6,8	1	2,1	8	5,3	0	0	0	0	0	0
2	byť nespravodlivý	26	25	10	21	36	24	6	15	3	33	9	18
3	konfliktný, náladový	22	21	5	11	27	18	5	12	2	22	7	14
4	netolerantný	19	18	4	8,5	23	15	8	20	2	22	10	20
5	unudený	4	3,9	2	4,3	6	4	0	0	0	0	0	0
6	neistý, príliš benevolentný	8	7,8	5	11	13	8,7	3	7,3	0	0	3	6
7	vládne tvrdou rukou, prísny	16	16	3	6,4	19	13	3	7,3	0	0	3	6
8	správa sa nadradene voči žiakom	30	29	8	17	38	25	5	12	4	44	9	18
9	vyvoláva strach	13	13	1	2,1	14	9,3	0	0	0	0	0	0
10	nemal by mať obľúbencov	17	17	4	8,5	21	14	2	4,9	0	0	2	4
11	byť nevzdelaný	14	14	3	6,4	17	11	10	24	3	33	13	26
12	byť bez empatie	6	5,8	0	0	6	4	6	15	0	0	6	12
13	chodiť neupravený	3	2,9	0	0	3	2	2	4,9	0	0	2	4
14	mať zlé vyjadrovanie	3	2,9	0	0	3	2	6	15	0	0	6	12
15	byť nedochvilný	2	1,9	0	0	2	1,3	0	0	0	0	0	0
16	popletený, roztržitý	3	2,9	0	0	3	2	2	4,9	0	0	2	4
17	má nedostatok sebareflexie	4	3,9	1	2,1	5	3,3	0	0	1	11	1	2
18	nevie zaujímavo a inovatívne učiť	13	13	4	8,5	17	11	2	4,9	4	44	6	12
19	len učí a nevychováva žiakov	11	11	1	2,1	12	8	1	2,4	0	0	1	2
20	je nekomunikatívny	10	9,7	7	15	17	11	3	7,3	0	0	3	6
21	nemá kladný vzťah k deťom	6	5,8	1	2,1	7	4,7	1	2,4	0	0	1	2
22	nespolupracuje s rodinou	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
23	nezlepšuje klímu v triede	2	1,9	0	0	2	1,3	0	0	1	11	1	2
24	nemá rád svoju prácu	13	13	3	6,4	16	11	6	15	3	33	9	18

### **Príklady voľných odpovedí:**

„Nemal by sa vnímať ako najvyššia autorita v triede, resp. ako diktátor, ktorý si môže robiť, čo chce, a deti musia poslúchať. Nemal by sa pýšiť tým, že sa žiaci jeho hodín boja, alebo že väčšina triedy dostáva z písomiek a skúšaní zlé známky, pretože oboje sú znakom toho, že niečo robí zle a je potrebná zmena. Nemal by príliš ustupovať žiakom a nechať zase ich, aby si robili, čo chcú. Nemal by svoje povolanie vnímať len ako povinnosť odprednášať pripravenú látku, ale skôr za svoje poslanie považovať výchovu, formovanie a prípravu na život žiakov, ich faktografické znalosti by nemali byť prvoradé, hoci sú dôležitou súčasťou.“ (resp. č.13, UAP, žena, 21 rokov).

„Dobrý učiteľ by nemal byť ani príliš prísny, no ani príliš benevolentný. Existuje veľa učiteľov, ktorí si myslia, že ak budú prísni a budú mať u žiakov násil-



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

ne vyvolaný rešpekt, dokonca sa ich žiaci budú možno až báť, naučia ich oveľa viac. Oni si síce myslia, že tento prístup je najsprávnejší, no podľa môjho názoru to deti iba odrádza, nemyslím si, že vyvolávanie strachu v ostatných je tá správna voľba, ako ich niečo naučiť. Učiteľ by v žiadnom prípade nemal ponižovať žiakov a i keď, samozrejme, toho vie oveľa viac ako oni, nemal by zabúdať, že aj on bol najprv študentom, a teda by si z nich v žiadnom prípade nemal robiť posmech. Podľa môjho názoru by mal byť učiteľ hlavne ľudský, nemal by byť príliš neosobný a nemal by sa správať ako robot. Každý žiak, ako aj každý človek je iný, každý je individuálna osobnosť, a tak by k nim mal učiteľ aj pristupovať, no uvedomujem si, že nie vždy sa to dá, nie vždy sú mu na to poskytované prostriedky, či už ide o väčšiu kapacitu žiakov v triede alebo časové obmedzenia a podobne.“ (resp. č.17, UAP, žena, 20 rokov).

„Dobrý učiteľ by sa podľa mňa nemal snažiť za každú cenu dokázať svojim študentom, že on je niečo viac. Samozrejme, mal by si vybudovať rešpekt, no nie, aby sa ho žiaci báli. Určite by tiež nemal byť ľahostajný voči osobnosti žiaka a mal by ju patrične rešpektovať, prípadne oceniť. Nemal by zavrhovat' názory a podnety študentov. Nemal by hodnotiť príliš subjektívne, teda „sediť na niekom“. A nemal by kvôli svojim náladám ovplyvňovať negatívne atmosféru triedy. Hlavne by nemal byť nevzdelaný a ľahostajný voči svojim povinnostiam.“ (resp. č.18, UAP, žena, 20 rokov).

„V prvom rade by sa nemal vyvyšovať nad žiakmi. Z vlastnej skúsenosti môžem potvrdiť, že hodiny s týmto typom učiteľa neboli príjemné ani pre jednu zo zúčastnených strán – učiteľovi totiž sedeli na hodine zakríknuté kôpky nešťastia, ktoré sa netrhali o spoluprácu a už vôbec o interakciu, to znamená, že dostával nulovú spätnú väzbu a o žiakoch snád' nemusím ani hovoriť. Rovnako by sa nemal vyhrážať negatívnymi následkami, pre mňa to slúžilo viac-menej ako demotivácia. Nemal by brať svoje povolanie len v zmysle – odrobím si a idem domov. Žiaci totiž potrebujú vidieť zaniepokojenie. Nemal by používať rozdielny meter na žiakov. Nemal by si myslieť, že žiaci sa učia len jeho daný predmet, ktorý ich mimochodom všetkých veľmi baví. Jedna z vecí je práve pochopenie, že každý človek je jedinečný a niekto má jazykové schopnosti, niekto zase logiku alebo matematické zmysľanie.“ (resp. č. 46, UAP, žena, 20 rokov).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### Kategoriálna analýza odpovedí:

**a) nemal by preťažovať žiakov:** „Taktiež by nemal zadávať žiakom príliš veľa úloh a mal by si uvedomovať, že žiaci nemajú len ten jeden predmet a taktiež by mal brať do úvahy aj čas na ich psychohygienu a oddych.“ (resp. č.8, žena, 20 rokov).

**b) nespravodlivý:** „Príliš prísny, nepriateľský, hľadajúci len chyby, trestajúci.“ (resp. č.14, UAP, muž, 21 rokov).

**c) konfliktný, náladový:** „Nemal by byť výbušný a nemal by ťahať svoje emócie, ktoré vôbec nesúvisia so školou, do triedy. Nemal by si vybíjať zlosť na deťoch,...“ (resp. č.24, UAP, žena, 21 rokov).

**d) netolerantný:** „Dobrý učiteľ/profesor musí spraviť rovnováhu medzi prísnosťou a toleranciou aby mohol svojich žiakov vzdelávať.“ (resp. č.6, UAP, muž, 22 rokov).

**e) unudený:** „Nemal by byť nudný a nezanietený.“ (resp. č.42, UAP, žena, 20 rokov).

**f) neistý, príliš benevolentný:** „Nemal by príliš ustupovať žiakom a nechať zase ich, aby si robili, čo chcú.“ (resp. č.13, UAP, žena, 21 rokov).

**g) vládne tvrdou rukou, prísny:** „Avšak učiteľ by rozhodne nemal voči žiakom vládnuť tvrdou rukou, ktorá občas hraničí s akoby som laicky povedala „hľadákaním vlastného ega.“ (resp. č.2, UAP, žena, 20 rokov).

**h) nadradenosť učiteľa, prílišné sebavedomie:** „Stretla som sa s viacerými prípadmi, kedy učitelia ukazovali svoju nadradenosť v hierarchii veľmi nedôstojným a necitlivým spôsobom.“ (resp. č.2, UAP, žena, 20 rokov).

**i) vyvoláva strach:** „Nemá žiakov desiť, budovať si autoritu hrozbami, prechádzať od benevolentného správania v priebehu minúty k diktátorstvu a naopak.“ (resp. č.14, UAP, žena, 23 rokov).

**j) nemal by mať svojich obľúbencov:** „nerobiť si „favoritov“ v triede resp. obľúbencov, nehodnotiť na základe vzťahu so žiakom.“ (resp. č.16, UAP, muž, 21 rokov).

**k) nevzdelaný:** „V prvom rade by nemal byť nevzdelaný, ... neochotný pomáhať a rozvíjať sa.“ (resp. č.17, Pedagogika, žena, 24 rokov).

„Nemal by byť ignorantský voči novým úspešným výskumom v oblasti pedagogiky, psychológie. Nemal by mať averziu voči vzdelávaniu sa v odbore, ktorý vyučuje.“ (resp. č.37, UAP, žena, 21 rokov).

**l) neempatický:** „... a nebyť ako robot – ten ľudský faktor nesmie chýbať.“ (resp. č.5, Pedagogika, žena, 23 rokov).

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

**m) neupravený:** „*neupravený,...*“ (resp. č.12, Pedagogika, žena, 24 rokov).

**n) so zlým vyjadrovaním:** „*so zlým vyjadrovaním,...*“ (resp. č.14, Pedagogika, žena, 24 rokov).

**o) nedochvilný:** „*Nedochvilný, nezodpovedný;*“ (resp. č.41, UAP, žena, 24 rokov).

**p) popletený, roztržitý:** „*nezodpovedný, nespoľahlivý,...*“ (resp. č.10, UAP, žena, 22 rokov).

**r) nedostatok sebareflexie:** „*Stereotypný, neautentický, neprispôsobivý.*“ (resp. č.11, UAP, muž, 23 rokov).

„*Nemal by byť neschopný priznať, keď niečo nevie, alebo keď niekde pochybil.*“ (resp. č.24, UAP, žena, 21 rokov).

**s) nevie zaujímavo a inovatívne učiť, je málo tvorivý:** Kopíruje postupy druhých, nevytvára svoje, nemá cieľ, zámer, víziu, nemá nádej, je umelý.“ (resp. č.5, UAP, žena, 21 rokov).

„*Nemal by sa držať starých praktík, keď už očividne nefungujú a nemal by stagnovať vo svojej práci.*“ (resp. č.24, UAP, žena, 21 rokov).

„*Nemal by na poslednú chvíľu hovoriť známky z testov (mal by byť organizovaný). Určite by nemal od detí vyžadovať len memorovanie, ale aj súvislosti medzi vecami. Monotónne rozprávanie, žiadne emócie.*“ (resp. č.42, UAP, žena, 20 rokov).

„*Nemal by byť pasívny na hodinách. Nemal by iba sedieť a diktovať poznámky. Žiakom takého hodiny nič nedajú. Nemal by žiakov prepínať a zároveň by ich nemal nechať „nič nerobiť“. Treba si nájsť správnu zlatú cestu.*“ (resp. č. 53, UAP, žena, 22 rokov).

**t) len učí a nevychováva a nerozvíja žiakov:** „*Nemal by svoje povolanie vnímať len ako povinnosť odprednášať pripravenú látku, ale skôr za svoje poslanie považovať výchovu, formovanie a prípravu na život žiakov, ich faktografické znalosti by nemali byť prvoradé, hoci sú dôležitou súčasťou.*“ (resp. č.13, UAP, žena, 21 rokov).

**u) nekomunikatívny:** „*Nemal by si svoje problémy vybiť na študentoch, slabo komunikovať so študentmi, alebo ignorovať mail,...*“ (resp. č.20, UAP, žena, 20 rokov).

„*Dobrý učiteľ by nemal byť uzavretý, ale mal by viesť otvorenú komunikáciu so žiakom.*“ (resp. č.32, UAP, žena, 20 rokov).

**v) nemá kladný vzťah k deťom:** „*Dobrý učiteľ by nemal nikdy prehliadať potreby žiaka. Dobrý učiteľ by nemal byť neprístupný a nemal by odmietať otvore-*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

nú komunikáciu so žiakom.“ (resp. č.10, UAP, muž, 27 rokov).

„Nemal by mať averziu voči deťom či práci s ľuďmi.“ (resp. č.37, UAP, žena, 21 rokov).

**x) nespolupracuje s rodinou:** „Nemal by podceňovať dôležitosť informovanosti rodiča ohľadom situácie v škole.“ (resp. č.37, UAP, žena, 21 rokov).

**y) nezlepšuje klímu v triede:** „Nemal by byť ignorantský voči situácii/klíme v triede – je to veľmi nebezpečné v prípade, že sa tam formuje skupinka vedená šikanátorom, teda dochádza k šikanovaniu.“ (resp. č.37, UAP, žena, 21 rokov).

„Nemal by vytvárať zlú atmosféru na hodine,“ (resp. č. 51, UAP, žena, 22 rokov).

**z) nemá rád svoju prácu - neznášať svoju prácu (a dávať to najavo):** „,taký, ktorého práca očividne nenapĺňa, taký, ktorý nerobí pre svoje povolanie dosť,...“ (resp. č.40, UAP, žena, 23 rokov).

„Nemal by brať svoje povolanie len v zmysle – odrobím si a idem domov. Žiaci totiž potrebujú vidieť zanieťenie.“ (resp. č. 46, UAP, žena, 20 rokov).

Tabuľka č. 9 ukazuje, aký by nemal byť dobrý učiteľ podľa študentov **učiteľstva**. Keď sa správa *nadradene voči žiakom* (25 %), je *nespravodlivý* (24 %), *konfliktný, náladový* (18 %), *netolerantný* (15 %), *má obľúbencov* (14 %), *vládne tvrdou rukou* (13 %), je *prísny* (13 %), *nevzdelaný* (11 %), *nevie zaujímavo a inovatívne učiť* (11 %), je *nekomunikatívny* (11 %), *nemá rád svoju prácu* (11 %), *vyvoláva strach* (9,3 %), *len učí a nevychováva žiakov* (8 %) a i.

Podľa študentov **neučiteľského štúdia** by nemal byť dobrý učiteľ: *nevzdelaný* (26 %), *netolerantný* (20 %), *správa sa nadradene voči žiakom* (18 %), *nemá rád svoju prácu* (18 %), je *konfliktný, náladový* (14 %), *má zlé vyjadrovanie* (12 %), *byť bez empatie* (12 %), *nevie zaujímavo a inovatívne učiť* (12 %).

**Dievčatá a ženy**, študentky učiteľského smeru, častejšie uviedli, než chlapci, že dobrý učiteľ by *nemal vyvolávať strach* (Ž: 13 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,200$ ,  $p = 0,041$ ). Zrejme sú na tieto prejavy pedagógov dievčatá citlivejšie, pamätajú si takéto pocity ešte zo svojich „školských lavíc.“

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že študenti učiteľského smeru častejšie uviedli, že dobrý učiteľ by *nemal vyvolávať strach* (UŠ: 9,3 %, NŠ: 0 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,018$ ,  $p = 0,026$ ). Študenti neučiteľského štúdia častejšie uviedli, že učiteľ by *nemal byť bez empatie* (UŠ: 4 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,255$ ,  $p = 0,040$ ) a *nemal by mať zlé vyjadrovanie* (UŠ: 2 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 8,726$ ,  $p =$

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

0,003).

V ďalšej otázke (č. 8) mali študenti uviesť, ktoré kompetencie učiteľa sú podľa nich najdôležitejšie.

**Tabuľka č. 10: Významnosť kompetencií učiteľa z pohľadu študentov**

	8. Ktoré kompetencie učiteľa sú podľa Vás najdôležitejšie?	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	didaktické (metodické)	64	62	19	40	83	55	16	39	2	22	18	36
2	komunikačné	73	71	26	55	99	66	22	54	4	44	26	52
3	pedagogicko-psychologické	67	65	21	45	88	59	23	56	4	44	27	54
4	odborné	52	50	14	30	66	44	12	29	3	33	15	30
5	diagnostické	18	17	8	17	26	17	11	27	3	33	14	28
6	manažérske	22	21	3	6,4	25	17	3	7,3	3	33	6	12
7	sociálne	58	56	16	34	74	49	17	41	6	67	23	46
8	cudzojazyčné	6	5,8	3	6,4	9	6	1	2,4	0	0	1	2
9	iné	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Študenti **učiteľstva** považujú za najdôležitejšie *komunikačné kompetencie* učiteľa (66 %), *pedagogicko-psychologické* (59 %), *didaktické* (55 %), *sociálne* (49 %), *odborné* (44 %), *diagnostické* (17 %), *manažérske* (17 %), *cudzojazyčné* (6 %).

Študenti **neučiteľského smeru** za najdôležitejšie považujú *pedagogicko-psychologické* (54 %), *komunikačné kompetencie* (52 %), *sociálne* (46 %), *didaktické* (36 %), *odborné* (30 %), *diagnostické* (28 %), *manažérske* (12 %).

**Dievčatá a ženy**, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, než chlapci, že najdôležitejšie kompetencie učiteľa sú *didaktické kompetencie* (Ž: 62 %, M: 40 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,155$ ,  $p = 0,013$ ), *pedagogicko-psychologické kompetencie* (Ž: 65 %, M: 45 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,521$ ,  $p = 0,019$ ), *odborné kompetencie* (Ž: 50 %, M: 30 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,611$ ,  $p = 0,018$ ), *manažérske* (Ž: 21 %, M: 6,4 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,212$ ,  $p = 0,023$ ) a *sociálne kompetencie* (Ž: 56 %, M: 34 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 6,402$ ,  $p = 0,012$ ).

Chlapci, študenti **neučiteľského smeru**, viac oceňujú *manažérske kompetencie* učiteľa (Ž: 7,3 %, M: 33 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 4,730$ ,  $p = 0,030$ ).

Pri porovnaní **študentov učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študenti učiteľského smeru významne častejšie preferujú *didaktické kompetencie* učiteľa (UŠ: 55 %, NŠ: 36 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,607$ ,  $p = 0,018$ ), čo je pochopiteľ-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

né, pretože tie podľa nich rozhodnú o úspechu učiteľa v práci a tieto zručnosti by mali študenti učiteľstva nadobudnúť práve na vysokej škole.

V ďalšej otázke (č. 9) mali študenti uviesť, čo by zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou. Zaujímala nás autenticky formulovaná odpoveď respondentov, preto sme zvolili voľnú otázku. Uskutočnili sme obsahovú analýzu voľných výpovedí respondentov, z čoho nám vyplynuli tieto kategórie (viď tabuľka č. 11):

**Tabuľka č. 11: Návrh na zvýšenie atraktivity profesie učiteľa a získanie statusu v spoločnosti**  
(voľne formulované odpovede respondentov)

		Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	9. Čo by ste zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnejou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?	24	23	5	11	29	19	16	39	5	56	21	42
2	profesia by mala byť docenená	57	55	10	21	67	45	22	54	8	89	30	60
3	učitelia by mali mať vyššie platy	12	12	4	8,5	16	11	23	56	2	22	25	50
4	zlepšiť spoluprácu s rodičmi	2	1,9	0	0	2	1,3	12	29	0	0	12	24
5	mali by cítiť podporu vedenia	20	19	7	15	27	18	11	27	1	11	12	24
6	zlepšiť komunikáciu o práci	26	25	12	26	38	25	3	7,3	2	22	5	10
7	zvýšiť kvalitu učiteľa	3	2,9	1	2,1	4	2,7	17	41	0	0	17	34
8	znižiť administratívnu záťaž	27	26	8	17	35	23	1	2,4	2	22	3	6
	zmeny vo výuke a v školstve												

### Príklady voľných odpovedí:

„V dnešnej spoločnosti sú učitelia podľa môjho názoru veľmi málo váženými, hlavne medzi mladými ľuďmi. Toto povolanie sa stalo veľmi „nelukratívne“ a je v tieni väčšiny iných povolání, ako je napríklad právnik či lekár a podobne. Mnohí ľudia pozerajú na učiteľov „cez prsty“, možno práve kvôli ich subjektívnej skúsenosti s nie práve najlepším učiteľom. Takisto tejto situácii neprospievajú ani platy učiteľov, ktoré sú častokrát až smiešne a dali by sa porovnávať s platmi ľudí, ktorí ukončili možno iba povinnú školskú dochádzku a teraz sú nútení vykonávať takú prácu, ktorú nikto iný nechce. Väčšina ľudí si podľa mňa myslí, že práca učiteľa je len o tom, že príde do triedy, vyskúša žiakov, dá im test, dá im známky a môže ísť domov. Veľmi malé percento ľudí si uvedomuje všetku prácu, ktorá sa skrýva či už za prípravou na hodiny, opravovaním testov, hodnotením žiakov, no zároveň aj tlakom od nadriadených či riešením problémov s rodičmi. Učiteľ je veľmi komplexné

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

povolanie, ktoré v sebe zahŕňa vychovávateľa, priateľa, pomocníka, odborníka a mnoho iných. Ak by si ľudia viac uvedomovali, čo všetko stojí za prácou učiteľa a ak by mysleli na to, že väčšina ostatných povolani, ako napríklad spomínaný právnik či lekár, by bez učiteľov neexistovali, keďže by ich na túto kariéru nemal kto pripraviť, myslím si, že by sa zmenil aj celkový pohľad na učiteľstvo ako také a učители by sa opäť stali váženými členmi spoločnosti. S tým, samozrejme, súvisí aj väčšie finančné ohodnotenie, keďže bohužiaľ žijeme v dobe, v ktorej výška platu odráža hodnotu a ocenenie človeka.“ (resp. č.17, UAP, žena, 20 rokov).

„Aj keď to bude znieť ako klišé, mladí ľudia sa vždy rozhodujú na základe finančného ohodnotenia. Ako som už spomínala, učители sú dôležitým článkom spoločnosti, ktorý nie je nahraditeľný a pritom sú tak nedocenení. A to nielen z finančného hľadiska, ale aj z pohľadu spoločnosti. Jeden z hlavných problémov tkvie aj vo vzťahu učiteľ-rodíčov. Oproti minulosti sa rodičia vyvinuli do neprirodzene obranárskych jedincov, ktorí majú problém vidieť nedostatky svojich detí a v pokoji ich s nimi prekonzultovať. Radšej vinu hádžu na učiteľov a ich neschopnosť vychovávať a vzdelávať deti. Treba však pripomenúť, že deti sa nechodia do škôl prevychovávať (resp. č.2, UAP, žena, 20 rokov).“

„Komunita a štát by mal rešpektovať a uctievať učiteľov viac (aj s vyššími platmi, veď je to veľmi náročná práca). Študenti, ktorí sa chystajú byť učiteľmi, by mali cítiť to, že budú za svoju prácu rešpektovaní, že rodičia ich študentov budú podporovať a budú im pomáhať – a tiež by sa nemali báť „vedenia“ školy, svojich budúcich riaditeľov atď., mali by rátať s tým, že školský systém a riaditelia im umožnia mať priestor na seberealizáciu pomocou kreatívnej výučby a tým pádom predísť aj syndrómu vyhorenia.“ (resp. č.3, UAP, žena, 20 rokov).

### **Kategoriálna analýza odpovedí:**

**a) profesia učiteľa by mala byť docenená:** „S postupom času sa veľmi zmenilo postavenie učiteľov v našej spoločnosti. V minulosti bol učiteľ „niekto“, tak by to podľa mňa malo byť, učiteľov by sme si mal začať znovu vážiť, pretože oni tvoria osobnosti, ktoré budú žiť v našej spoločnosti. Od rodičov dostanú deti do svojich rúk, majú tým veľkú zodpovednosť, a preto musia vynaložiť veľmi veľa síl na to, aby z tých detí vychovali a vzdelali ľudí, ktorí budú schopní naozaj plnohodnotne žiť, nielen prežívať na úkor ostatných. Toto však zmeníme len ťažko, to by si mal uvedomiť každý jedinec sám v sebe – nemôžeme to prikázať.“... „Ja osobne sa veľmi teším na prácu so žiakmi a študentmi, no viem, že nie vždy to bude ľahké,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

a že nie vždy bude moja práce ocenená. Odhodlala som sa však na túto cestu s jasným cieľom – dokázať, že učiteľ je naozaj „niekto“, že do svojej práce dáva celé svoje JA, a že učitelia sú tvorcami budúcnosti našich detí.“ (resp. č.18, UAP, žena, 20 rokov).

- „...myslím si, že keď si budú učitelia vážiť svoje povolanie, budú si ho vážiť aj ostatní...“ „... a ďalšia dôležitá vec je, že sa ako spoločnosť a teda každý jeden musíme naučiť vážiť si každého povolania, a tak zlepšíme postavenie aj učiteľov. Keď si ako pedagóg nebudem vážiť prácu upratovačky, kuchárky, vychovávateľky, škólnika... nemôžem čakať, že si niekto iný bude vážiť moje povolanie.“ (resp. č.22, UAP, žena, 25 rokov).

**b) učitelia by mali mať vyššie platy:** „Úprimne si myslím, že lepšie finančné ohodnotenie by mladých ľudí viac viedlo k vykonávaniu tejto profesie. Veľa študentov by aj chcelo túto profesiu vykonávať, no nie je pre nich tak atraktívna, pretože vedia, že ich úsilie nebude docenené.“ (resp. č.8, žena, 20 rokov).

„Najvýznamnejšou negatívnou stránkou učiteľského povolania je nízky plat. Práve toto negatívum je jeden z troch najčastejších dôvodov, prečo sa študenti rozhodnú nestáť učiteľom. Zvýšenie platu je preto dôležitým opatrením pre zatriktívnenie profesie.“ (resp. č.32, UAP, žena, 20 rokov).

„Najväčšou vecou, čo asi odrádza ľudí od učenia je nízky plat, čiže zvýšiť plat. Plat samotný by pomohol s vážnosťou, no príde mi to ako veľmi komplexná sociálna tematika, ktorú ťažko takto rozlúsknuť v pár vetách. A priznám sa, sama neviem, čo by sa dalo zmeniť. Zmeniť by bolo treba mienku celého národa, ale to, že ako, nemám poňatia.“ (resp. č.24, UAP, žena, 21 rokov).

**c) je potrebné zlepšiť spoluprácu s rodičmi:** „Myslím si, že potrebujeme do učenia viac zapojiť rodičov, aby si uvedomili dôležitosť a náročnosť tohto povolania, aby videli snahu učiteľa a výsledky, ktoré jeho práca prináša, tým pádom ak sa vytvorí medzi rodičom a učiteľom dôvera a spolupráca, či rešpekt, bude mať rešpekt a úctu voči učiteľovi i samotné dieťa.“ (resp. č.37, UAP, žena, 21 rokov).

**d) učitelia by mali cítiť podporu vedenia školy:** „a tiež by sa nemali báť „vedenia“ školy, svojich budúcich riaditeľov atď., mali by rátať s tým, že školský systém a riaditelia im umožnia mať priestor na seberealizáciu pomocou kreatívnej výučby a tým pádom predísť aj syndrómu vyhorenia.“ (resp. č.3, UAP, žena, 20 rokov).

„Osobne si myslím, že učitelia majú príliš zviazané ruky, že nemôžu už takmer nič povedať, lebo ich niekto nahlási, alebo sa príde sťažovať a nakoniec ešte učiteľ



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

skončí najhoršie.“ (resp. č.32, UAP, žena, 20 rokov).

**e) zlepšiť komunikáciu o práci učiteľov s verejnosťou:** „Možno by sme mali nejakým spôsobom „otvoriť verejnosti dvere do života učiteľa“ – aby videli, čo všetko musí učiteľ zohľadňovať pri výkone svojej profesie, nad čím všetkým musí rozmýšľať, čo všetko častokrát musí obetovať.“ (resp. č.18, UAP, žena, 20 rokov).

**f) zvýšiť kvalitu učiteľa (jeho práce a osobnostných kvalít):** „Učiteľstvo vnímam ako váženu úlohu v spoločnosti, ale zároveň to na Slovensku veľakrát vyzera, že je profesiou, ktorú si študenti vyberajú ako poslednú. Služi ako poistka ak by ich nevzali na lepšie školy alebo ako ľahšia možnosť. Myslím si, že už tu nastáva problém. Na väčšinu škôl sa študenti dostanú bez riadnych prijímacích skúšok. Nemajú motiváciu sa pripravovať tak ako napr. študenti medicíny, architektúry a iných škôl, kde sa dbá už na prijímacie skúšky. Na vysokých školách je málo praxe a stretu so skutočným školským prostredím. Pedagogické predmety sú často založené len na teórii.

„Myslím si, že učiteľská profesia naberie v spoločnosti vážnosť, ak budú z vysokých škôl odchádzať kvalitní absolventi s chuťou učiť a vychovávať ďalšiu a ďalšiu generáciu. Žiaľ v súčasnosti tomu tak nie je.“ (resp. č. 47, UAP, žena, 20 rokov).

„Prístup vysokých škôl, zameranie viac na prax a spôsob práce s deťmi, nie len na to, čo musím vedieť, ale aj, ako to budeme učiť, ...“ „... ešte stále nachádzame v školách ľudí, ktorí učia aj napriek tomu, že ich to nebaví a nikdy k tomu nemali žiadny vzťah, a to má potom dopad na žiakov a aj na to, ako celé vyučovanie vnímajú rodičia a následne spoločnosť sú to veci, kde treba začať vždy od seba...“ (resp. č.22, UAP, žena, 25 rokov).

**g) učiteľ by mal byť menej administratívne zaťažovaný:** „... a pokúsila by som sa tiež odbremeniť učiteľov od zbytočnej „administratívy“, aby mali viac času venovať sa naozaj tomu, čo je na ich práci najdôležitejšie.“ (resp. č.21, UAP, žena, 20 rokov).

**h) zmeny vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike:** „Priamo v školách by som určite zmenila počet študentov v triedach, určite treba menšie triedy, lebo triedy s vyše 30 žiakmi je naozaj ťažko učiť (aj 20 žiakov v triede je priveľa). Čím menej žiakov v triede by bolo, tým by sa im učiteľ mohol venovať aj individuálnejšie, výučba by bola oveľa kvalitnejšia, aj žiaci by sa určite lepšie cítili a viac by si zo školy odniesli. Na toto by sme však určite potrebovali viac financií v škole, viac

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

učiteľov, viac priestorov...“ (resp. č.10, UAP, žena, 22 rokov).

„Osobne by som zmenila formy vyučovania. Aby bolo vyučovanie zamerané viac aj na praktické veci.“ (resp. č.20, UAP, žena, 20 rokov).

„...a taktiež pridala by som do rozvrhu na stredných a základných školách praktické predmety – škola by nemala byť miestom, kam sa deti odložia, kým budú ako-tak schopné nájsť si prácu, ale miestom, kde nadobudnú aj nejaké všeobecné znalosti, aj praktické zručnosti, aby boli absolventi pripravení na všetky oblasti života.“ (resp. č.21, UAP, žena, 20 rokov).

„Vziať si nejaké nápady aj z alternatívneho školstva, viac praxe a primerane teórie, nastaviť celkovo inak školský systém.“ (resp. č.27, UAP, žena, 23 rokov).

„Nechaj im voľnú ruku v tom, ako chcú učiť a čo je podľa nich správne. Zmeniť výučbu - nehodnotiť žiakov známkami, ale schopnosťami a vedomosťami, ktoré preukazujú na hodinách..“ (resp. č.45, UAP, žena, 21 rokov).“

„Lepšiu komunikáciu s ministerstvom školstva a SAV. Pomôcky do škôl, učebnice špeciálne vybrané daným učiteľom toho predmetu. Určite lepšia farebná kombinácia na školách (steny, podlahy,...). Nemusia byť najnovšie prístroje, ale aspoň funkčné vybavenie do tried.“ (resp. č.42, UAP, žena, 20 rokov).

„Ďalší problém je podľa mňa aj nastavenie systému nášho školstva – čo sa učí a ako sa učí. Poznám veľa ľudí, ktorí majú pedagogické vzdelanie, ale neučia práve kvôli tomuto – nemajú voľnosť, nie je tam priestor pre kreativitu, je to tabuľkové učenie.“ (resp. č.42, UAP, žena, 24 rokov).

„Začala by som úpravou školských výučbových plánov tak, aby mali učitelia väčší priestor na vytváranie kreatívnych náučných aktivít pre deti (toto však zahŕňa aj školenia učiteľov, ktoré by učiteľom ukázali, ako takéto hodiny vytvárať a ako používať rôzne zdroje, napr. počítačové hry a i. a ako ich zapájať do výučbového procesu). Žiaci by vďaka tomu prestali brať školu ako negatívnu povinnosť a tým by boli motivovaní, nielen sa s radosťou učiť, ale jedného dňa sa aj venovať tejto profesii.“ (resp. č. 48, UAP, žena, 21 rokov).

„Moja mienka na prítomný školský systém je, že voľba povolání, zvlášť v menších základných školách, stredných školách a gymnáziách všeobecného odboru, ktoré majú na výber štandardné povolania, je veľmi úzka a častokrát sa stane, že žiaci sú stratení, keď ukončia stredné školy a nemôžu si nájsť svoje povolanie. Rád by som videl uplatnenie mimoškolských aktivít napríklad cez špeciálne vedecké či remeselné odbory na stredných a základných školách, ktoré pomôžu žiakom pri hľadaní ich povolania.“ (resp. č.4, UAP, muž, 20 rokov).

„No chcelo by to novú reformu školstva, podľa fungujúceho systému z inej

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*krajiny, v ktorej sa profesia učiteľa považuje za atraktívnu a má danú vážnosť a status v spoločnosti.*“ (resp. č.1, Pedagogika, muž, 23 rokov).

Tabuľka č. 11 ukazuje, čo by respondenti zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnu pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou. **Študenti učiteľstva** najčastejšie odpovedali, že učiteľia by mali mať vyššie platy (45 %), treba zvýšiť kvalitu učiteľa (jeho práce a osobnostných kvalít) (25 %), treba uskutočniť zmeny vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike (23 %), profesia učiteľa by mala byť docenená (19 %), zlepšiť komunikáciu o práci učiteľov s verejnosťou (18 %), je potrebné zlepšiť spoluprácu s rodičmi (11%).

Študenti **neučiteľského smeru** sa vyjadrili, že učiteľia by mali mať vyššie platy (60 %), je potrebné zlepšiť spoluprácu s rodičmi (50 %), profesia učiteľa by mala byť docenená (42 %), treba znížiť administratívnu záťaž učiteľa (34 %), mali by cítiť podporu vedenia školy (24 %), zlepšiť komunikáciu o práci učiteľov s verejnosťou (24 %), zvýšiť kvalitu učiteľa (10 %), treba uskutočniť zmeny vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike (6 %).

**Dievčatá a ženy**, študentky učiteľského smeru, významne častejšie uviedli, že by mali mať učiteľia vyššie platy (Ž: 55 %, M: 21 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 15,151$ ,  $p < 0,001$ ), než to uviedli študenti.

**Dievčatá**, študentky **neučiteľského smeru** častejšie tiež uviedli, že je potrebné znížiť administratívnu záťaž učiteľa (Ž: 41 %, M: 0 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,654$ ,  $p = 0,018$ ), než to uviedli študenti neučiteľského smeru.

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študenti neučiteľského smeru častejšie uviedli, že profesia učiteľov by mala byť docenená (UŠ: 19 %, NŠ: 42 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 10,276$ ,  $p = 0,001$ ), je treba zlepšiť spoluprácu s rodičmi (UŠ: 11 %, NŠ: 50 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 35,599$ ,  $p < 0,001$ ), učiteľia by mali cítiť viac podporu vedenia školy (UŠ: 1,3 %, NŠ: 24 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 29,595$ ,  $p < 0,001$ ), treba znížiť administratívnu záťaž učiteľa (UŠ: 2,7 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 39,177$ ,  $p < 0,001$ ).

Študenti učiteľského smeru sa významne častejšie vyjadrili, že je potrebné zvýšiť kvalitu učiteľa (UŠ: 25 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 5,224$ ,  $p = 0,023$ ) a uskutočniť zmeny v školstve - vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike (UŠ: 23 %, NŠ: 6 %); (D.F. = 1,  $\chi^2 = 7,321$ ,  $p = 0,007$ ). Znamená to, to že študenti učiteľského štúdia vnímajú viac potrebu zlepšenia učiteľskej prípravy a tiež uskutočnenia zmien v školstve.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

### 5.3. Závery

V poslednom období sa stretávame s viacerými negatívnymi javmi v oblasti školstva, klesá počet mladých ľudí, ktorí si zvolia učiteľské štúdium a ak aj vyštudujú, len malá časť z nich si zvolí pedagogickú dráhu a ide naozaj učiť. Riešiť tento problém komplexne znamená ponúknuť mladým začínajúcim učiteľom dôstojný život, reagovať na ich potreby a zároveň postupne zvyšovať ich kvalitu vysokoškolskej prípravy a odbornú pripravenosť na ich pedagogickú dráhu. Rovnako treba korigovať aj postoje verejnosti k povolaniu učiteľa. Mladí ľudia cítia ten dešpekt a hyperkriticismus voči učiteľom v spoločnosti a radšej si zvolia povolanie, ktoré nie je pranierované, je slobodnejšie a má väčšiu vážnosť v spoločnosti. V našom výskume sme si stanovili tri hypotézy, ktoré sa nám potvrdili.

**Hypotéza č. 1**, v ktorej sme predpokladali, že študenti učiteľstva výraznejšie, než študenti neučiteľského smeru, sú pri výbere povolania ovplyvnení výbornými učiteľmi zo základnej a strednej školy a rodičmi, ktorí boli tiež učiteľia, sa nám potvrdila.

Ukázalo sa, že študenti neučiteľskej pedagogiky sa pri výbere povolania orientujú na seba, že je to ich rozhodnutie, študenti učiteľstva pociťujú výraznejšie vplyv výborných učiteľov na základnej a strednej škole, ich rodičia boli často učiteľia, bol to ich sen odmalička, že budú učiteľmi a tiež častejšie uviedli, že ich zaujímal daný odbor. Vyplýva z toho, že ich voľba nebola „druhou možnosťou“ či „východiskom z núdze“, ale cieľené rozmyslené rozhodnutie o tom, že je táto práca práve pre nich a že ich bude naplňovať.

**Hypotéza č. 2**, v ktorej sme predpokladali, že dievčatá, študentky učiteľského smeru sú pri výbere povolania viac ovplyvnené výborným učiteľom zo ZŠ, než chlapci, sa nám potvrdila. Ukázalo sa, že dievčatá viac pociťujú vplyv výborných učiteľov na základnej a strednej škole a tiež to bol ich sen odmalička, že budú učiteľkami.

**Hypotéza č. 3**, v ktorej sme predpokladali, že chlapci, študenti neučiteľského smeru sa pre výber študijného odboru viac rozhodli zo záujmu o daný odbor, než dievčatá, sa nám potvrdila. Ukázalo sa, že chlapci, študenti neučiteľského smeru častejšie uviedli, že sa pre štúdium neučiteľskej pedagogiky rozhodli sami a viac ich zaujímal daný odbor, než to uviedli študentky neučiteľského smeru.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Vo výskume sa nám tiež ukázalo, *čo viedlo študentov k štúdiu pedagogiky*. Študenti učiteľského štúdia sú pri voľbe povolania významne častejšie ovplyvnení výborným učiteľom počas strednej a základnej školy, od malička chceli byť učiteľom, zaujímal ich daný odbor, ich rodičia sú pedagógovia, čo ich ovplyvnilo v rozhodovaní, len 3,3 % študentov chceli študovať niečo iné.

Zistili sme, *ktoré stránky osobnosti učiteľa zaujali študentov učiteľstva a mali vplyv na rozhodnutie stať sa učiteľom*. Študenti učiteľstva oceňujú u učiteľov, keď sú priateľskí a ľudskí, múdri, snažia sa vybudovať kladný vzťah k predmetu, zaujímavý a inovatívne učia, tiež oceňujú, keď je učiteľ prísny a priamy, je pre nich vzorom, vie naučiť, vytvára pozitívnu klímu v triede a má zmysel pre humor. Pokiaľ budú na našich školách takýto učiteľia, budú aj ich nasledovatelia.

Dievčatá viac oceňujú prísnosť a priamosť učiteľa, ale aj, že vie vytvárať pozitívnu klímu v triede a viac bol aj ich vzorom, ktorého obdivovali, než chlapci. Môžeme povedať, že u dievčat rozhoduje schopnosť učiteľského vzoru byť aj prísny ale aj človekom, hodným obdivu.

Na otázku, *či sú študenti učiteľstva ochotní ísť učiť*, odpovedalo kladne 80,6 % študentov, len 0,7 % odpovedalo záporne a 18,7 % nevedelo odpovedať. Znamená to, že motivácia ostať v pedagogickej oblasti je u študentov učiteľstva vysoká, len toto nadšenie netreba pokaziť „prvou výplatnou páskou“.

Študenti učiteľstva sa *v ich budúcej práci najviac tešia* na vzťah ku žiakom, že sa pre nich stanú priateľmi i vzormi, tešia sa na tvorivú prácu, na to, že budú viesť žiakov, majú radi deti, takže sa tešia na prácu s nimi a tešia sa na celé školské prostredie. Dievčatá a ženy, študentky učiteľského smeru, častejšie uviedli, než chlapci, že sa najviac tešia na vzťah ku žiakom a častejšie uviedli, že majú radi deti a tešia sa na prácu s nimi. Tu sa znovu ukázala prirodzená inklinácia ženského pohlavia k starostlivosti o deti a o ich výchovu. Znamená to, že školské prostredie priťahuje ženy výrazne viac ako mužov.

Študentov učiteľstva *najviac odrádzajú od učiteľskej práce* rodičia, s ktorými môžu mať problémy, nízke platy, problémoví žiaci, dešpekt voči učiteľom v spoločnosti, náročnosť tohto povolania a konflikty s deťmi. Nízke platy učiteľov, problémoví rodičia a dešpekt voči učiteľom v spoločnosti sú teda v centre motivácie študentov „neísť učiť“.

Študentov neučiteľského smeru viac odrádzajú od učiteľskej práce nízke platy, než študentov učiteľstva. Vidíme, že študentov učiteľstva nízke platy tak neodrádzajú, zrejme s tým rátajú. V učiteľskej práci vidia vzťahové benefity a prácu so

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

žiakmi, čo neznamená, že by si zvýšenie platu nezaslúžili. Ak však chceme pritiahnúť do učiteľského štúdia viac talentovaných študentov, musia sa platy absolventov učiteľského štúdia vyrovnávať platom absolventov iných študijných odborov.

Podľa študentov učiteľstva ***dobry učiteľ by mal mať tieto vlastnosti***: mal by dobre vysvetľovať a zaujať žiakov, mal by byť spravodlivý, múdry a vzdelaný, mal by učiť ale aj vychovávať, stále by sa mal rozvíjať, byť morálny, komunikatívny, ochotný vždy pomôcť žiakom aj kolegom, byť priateľský voči žiakom, láskavý a tolerantný, byť dobrý človek, mal by mať dobrý vzťah k deťom, byť zásadový, byť zaniatený pre svoju prácu. Študentky učiteľstva, viac ako chlapci vyžadujú od učiteľa, aby bol spravodlivý, priateľský, múdry, láskavý a tolerantný, morálny, komunikatívny, ochotný vždy pomôcť, vie dobre vysvetľovať, stále by sa mal rozvíjať a mal by mať dobrý vzťah k deťom. Zrejme aj ony budú na tieto ideálne stránky dbať vo vlastnej praxi.

***Aký by nemal byť dobrý učiteľ podľa študentov učiteľstva?*** Keď sa správa nadradene voči žiakom, je nespravodlivý, konfliktný, náladový, netolerantný, má obľúbencov, vládne tvrdou rukou, je prísny, nevzdelaný, nevie zaujímavo a inovatívne učiť, je nekomunikatívny, nemá rád svoju prácu a i. Dievčatá a ženy, študentky učiteľského smeru, častejšie uviedli, že dobrý učiteľ by nemal vyvolávať strach. Zrejme sú na tieto prejavy pedagógov dievčatá citlivejšie, pamätajú si takéto pocity ešte zo svojich „školských lavíc.“

Študenti učiteľstva považujú za ***najdôležitejšie kompetencie učiteľa***: na prvom mieste komunikačné kompetencie, potom pedagogicko-psychologické, didaktické, sociálne a odborné kompetencie.

***Čo by respondenti zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?*** Študenti učiteľstva najčastejšie odpovedali, že učitelia by mali mať vyššie platy, nasleduje potreba zvýšiť kvalitu učiteľa, uskutočniť zmeny vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike, profesia učiteľa by mala byť docenená, tiež treba zlepšiť komunikáciu o práci učiteľov s verejnosťou a zlepšiť spoluprácu s rodičmi. Ukázalo sa, že študenti učiteľského štúdia vnímajú viac potrebu zlepšenia učiteľskej prípravy a tiež nutnosť uskutočnenia zmien v školstve, než študenti neučiteľského smeru.

Znovu sa objavila na prvom mieste otázka platov učiteľov. Potreba školskej reformy je na treťom mieste. Školské reformy však u nás učitelia dostávajú častejšie ako zvýšenia platov. Zo zaniatenosti k práci sa však „človek nenaje“. Feminizácia v školstve by nebola taká výrazná, keby si tam našli dôstojné platové ohodnotenie aj muži – otcovia rodín, ktorí zvažujú financie o niečo viac a vyberú si radšej

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

iné povolanie ako v školstve.

To, čo výskum ukazuje, je úprimný záujem študentov o študovaný odbor. Dokladujú to aj voľné odpovede študentov, ktoré odrážajú ich osobnú a jedinečnú motiváciu k štúdiu, ochotu ísť učiť po skončení štúdia a vnímanie postavenia učiteľa v spoločnosti. Z uvedených vyjadrení budúcich učiteľov je zrejme, že sa nad mnohými otázkami zlepšenia povolania učiteľa zamýšľajú a mnohé by chceli v školstve zlepšiť a korigovať. Zároveň je ich výber povolania premyslený a významne ovplyvnený zažitými skúsenosťami zo základnej a strednej školy, kde sa stretli s výbornými učiteľmi. Respondenti mnohé námety na zlepšenie postavenia učiteľa v spoločnosti jasne formulovali. Súčasťou pracovných podmienok učiteľov sú pravidlá o odmeňovaní za prácu a zvyšovanie plátov. Dostatočne vysoký plat, prípadne doplnený o príplatky a výhody, môže pôsobiť ako významný podnet k tomu, aby si mladí ľudia hľadali zamestnanie v rezorte školstva a tiež môže byť nástrojom, ako zatriktívniť učiteľské povolanie.

Viacere európske štáty usporadúvajú kampane na zvýšenie obrazu učiteľského povolania. To je tiež možnosť, ako zatriktívniť túto prácu na Slovensku a pritiahnúť talentovaných študentov k štúdiu učiteľstva na pedagogických a filozofických fakultách.

## **6. Súkromné rozhovory s učiteľmi**

A teraz prinášame malý vhľad do pocitov a myšlienok učiteľov základných a vysokých škôl. Čo oni hovoria o svojej práci, ako hodnotia svoje začiatky a ako vyhodnocujú skúsenosti s dištančnou výučbou. Sú to zaujímavé postrehy, ktoré môžu slúžiť ako „pohľad za oponou“.

### **6.1. Metodologický prístup k výskumu**

#### **6.1.1. Cieľ výskumu a výskumné otázky**

Cieľom výskumu bolo skúmať, ako učitelia charakterizujú svoju pedagogickú činnosť. Konkrétne sme sa zamerali na zistenie, ako opisujú svoje prvé skúsenosti s výučbou, ako charakterizujú svoje súčasné pedagogické pôsobenie, ako si vedia zabezpečiť, aby študenti na hodine nevyrušovali, ako ich vysoká škola pripravila pre prax, zaujímali nás aj konkrétne skúsenosti z praxe a čo navrhujú pre zvýšenie statusu a vážnosti profesie učiteľa v spoločnosti. Konkrétne sme sa zamerali na zistenie odpovedí na tieto **výskumné otázky**:

1. Ako učitelia opisujú svoje prvé skúsenosti s výučbou?
2. Ako charakterizujú svoje súčasné pedagogické pôsobenie?
3. Ako si vedia zabezpečiť, aby žiaci/študenti na hodine nevyrušovali?
4. Ako ich vysoká škola pripravila pre prax?
5. Aké majú príklady z praxe, kde pedagogické situácie zvládli dobre?
6. Aké majú príklady z praxe, kde pedagogické situácie nezvládli?
7. Ako sa snažia učiť, aby to žiakov bavilo?
8. Ako ovplyvnila koronakríza ich vyučovanie?
9. Aké sú pozitíva dištančného vzdelávania?
10. Aké sú negatíva dištančného vzdelávania?
11. Ako žiaci prijímali dištančné vzdelávanie?
12. Ako rodičia reagovali na dištančné vzdelávanie?
13. Čo učiteľov teší a čo ich sklamalalo v ich práci?
14. Čo navrhujú pre zvýšenie statusu a vážnosti profesie učiteľa v spoločnosti?



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 6.1.2. Výskumné metódy a výskumná vzorka

Z odpovedí na otázky rozhovoru sme mali možnosť viac preskúmať a nahliadnuť do problematiky týkajúcej sa pocitov a názorov učiteľov na ich pedagogickú činnosť a postavenie učiteľa v spoločnosti. Respondentom sme formou online rozhovoru položili tieto otvorené otázky:

1. *Ako ste sa cítili, keď ste prvýkrát vstúpili do triedy?*
2. *Ako vnímate terajšie pôsobenie, cítite už väčšiu istotu v triede?*
3. *Ako si viete zabezpečiť, aby žiaci/študenti na hodine nevyrušovali?*
4. *Myslíte si, že Váš vysoká škola dostatočne pripravila na praktickú výučbu učiteľa?*
5. *Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám podarilo dobre zvládnuť.*
6. *Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám nepodarilo dobre zvládnuť.*
7. *Ako by mal podľa Vás učiteľ učiť, aby to žiakov/študentov bavilo?*
8. *Ako koronakríza ovplyvnila Vaše vyučovanie, prebiehalo na Vašej škole dištančné vyučovanie?*
9. *Čo to prinieslo pozitívne?*
10. *A čo negatívne?*
11. *Máte žiakov (študentov), ktoré takáto dištančná forma baviť?*
12. *Ako reagovali rodičia na dištančnú formu vyučovania?*
13. *Čo Vás teší a čo Vás sklamalo na Vašej práci učiteľa?*
14. *Čo by ste zmenili, zlepšili, aby si profesia učiteľa získala status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?*

Následne sme z realizovaného prepisu uskutočnili obsahovú analýzu odpovedí respondentov. Zamerali sme sa pritom na vybrané kategórie a faktory, ktoré súvisia s prácou učiteľa a jeho názormi. Zamerali sme pozornosť na tieto **výskumné kategórie**:

1. prvé skúsenosti s výučbou,
2. charakteristika súčasného pedagogického pôsobenia,
3. manažment triedy zameraný na prevenciu vyrušovania,
4. názor na prípravu vysokej školy pre praktickú výučbu učiteľa,
5. príklady z praxe - dobre zvládnutá pedagogická situácia,
6. príklad nie dobre zvládnutej pedagogickej situácie,
7. efektívna a atraktívna výučba pre žiakov/študentov,
8. vplyv koronakrízy na vyučovanie,

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

9. pozitíva dištančného vzdelávania,
10. negatíva dištančného vzdelávania,
11. atraktivita dištančného vzdelávania pre žiakov/študentov,
12. prijatie dištančnej formy vyučovania rodičmi,
13. čo učiteľov teší a čo ich sklamalo v ich práci,
14. návrh, ako zvýšiť status a vážnosť profesie učiteľa v spoločnosti.

Výskumnú vzorku tvorilo päť učiteľiek (tri boli zo základnej školy a dve z vysokej školy) z Bratislavského kraja. Mená aj niektoré konkrétne skutočnosti v rozhovoroch boli pozmenené, za účelom predchádzania identifikácie participanta a zaručenia jeho anonymity.

### 6.2. Výsledky výskumu

**Rozhovor č. 1: Daniela** – skúsená učiteľka 1. stupňa základnej školy, vek 54 rokov, dĺžka pedagogickej praxe – 29 rokov.

#### 1. Ako ste sa cítili, keď ste prvýkrát vstúpili do triedy?

*„Keďže som začala pracovať - učiť na škole, ktorú som už trochu poznala z predchádzajúcej praxe a náčuvov, bolo to celkom príjemné a bola som plná očakávania, ...tešila som sa.“*

**2. Ako vnímate terajšie pôsobenie, cítite už väčšiu istotu v triede?** *„Samozrejme, skúsenosťami som sa mnohému naučila, ako zvládať rôzne situácie v triede. Moja uvádzajúca učiteľka, ale na inej škole, mi dala jednu veľmi múdru radu: učiteľka musí byť láskavá a prísna. Myslím si, že to je ozaj správny prístup pri výchove a vzdelávaní detí.“*

**3. Ako si viete zabezpečiť, aby žiaci/študenti na hodine nevyrušovali?** *„Pravidlami, ktoré musím ja a žiaci dodržiavať. Používam už niekoľko rokov jednu hru, ktorá deti za aktivitu a pozornosť na vyučovaní odmeňuje. Ak sú v triede problémoví žiaci s poruchami správania, používam aj výchovné opatrenia (pochvalu, pokarhanie).“*

#### 4. Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatočne pripravila na praktickú výučbu učiteľa?

*„Nie, na vysokej škole sme sa učili veľa teoretických nepotrebných faktov. Praxovali sme vo výberovej škole, čo tiež nebola podľa môjho názoru vhodná príprava*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*do reálneho života učiteľa. O pedagogickej dokumentácii som sa tiež prakticky nič nedozvedela na VŠ. Ako začínajúca učiteľka som mala hneď v mojej prvej triede chlapca, ktorý bol preučený pravák a mal aj vážne psychické problémy. ...A ja teda problém tiež, lebo som na také niečo nebola pripravená... ani informačne zo školy.“*

### **5. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám podarilo dobre zvládnuť.**

*„Např.: kolektív triedy po viacerých sedeniach – aj triednických hodinách navyše – dať po roku dokopy tak, že prestali v triede výrazné vzťahové problémy.“*

### **6. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám nepodarilo dobre zvládnuť.**

*„Mala som žiačku, ktorej rodičia obmedzovali základné potreby – potravu, hygienu – s odôvodením, že ona nepotrebuje jesť vysoko toxické jedlá v družine a používať chemikálie na umývanie...na školu prišiel aj podnet ohľadne možného zneužívania tohto dievčaťa. No túto situáciu či problém sme nakoniec ako škola nedoriešili. ...Takže som to považovala za svoje nedoriešenie. Preto by možno potrebovali budúci učitelia získať s vysokoškolským vzdelaním aj nejaké základné právne vzdelanie, aby vedeli v podobných situáciách reagovať či brániť dieťa, prípadne seba.“*

### **7. Ako by mal podľa Vás učiteľ učiť, aby to žiakov/štvudentov bavilo?**

*„Učiteľ podľa mňa, ako učiteľky primárneho vzdelávania, by mal učiť tak, aby striedal počas vyučovacej hodiny viaceré metódy, činnosti. Najlepšie spojené aj s pohybom. Dlhé statické metódy a formy deti rýchlo unavia a stráca sa tým ich pozornosť, záujem. Okrem toho ponúknuť žiakom nové zaujímavé informácie k učivu, prípadne oživiť hodinu aktívnym zapájaním sa žiakov vďaka ich názorom, zážitkom. Veľká väčšina detí sa v dnešnej dobe veľmi málo rozpráva doma s rodičmi, deti sa potrebujú vyjadrovať, formulovať svoj názor, postoj, či pocity. A to ich tiež aktivizuje na vyučovaní.“*

### **8. Ako koronakríza ovplyvnila Vaše vyučovanie, prebiehalo na Vašej škole dištančné vyučovanie?**

*„U nás prebiehalo dištančné vzdelávanie. Vyučovanie sa vtedy obmedzilo na hlavné predmety a ostatné šlo bokom. Zistila som, že online spôsobom sa malé deti veľmi ťažko učia, mnohým deťom doma počas výuky často zasahovali do práce rodičia, teda nemohli samostatne pracovať ako v škole, či zručnejšie deti prišli na to, ako sa dá z online vyučovania uniknúť „vďaka“ problémom s pripojením. Práca počas dištančného vyučovania prestala byť systematická a učiteľom vlastne nekontrolovateľná. Menšie deti potrebujú viac spätnej kontroly a usmernenia od učiteľa,*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*či to čo robia, je správne. Cez online platformu je to prakticky nemožné. Takže kvôli koronakríze mnohé učivo deti neprebrali a presunulo sa do ďalšieho ročníka. Okrem toho sa podľa vtedajšieho rozhodnutia ministerstva školstva (že žiaci nesmú prepadnúť) dostal do tretieho ročníka napríklad žiak, ktorý nemal zvládnuté ani učivo prvého ročníka, čím sa mu absolútne nepomohlo.“*

### 9. Čo to prinieslo pozitívne?

*„Uvedomenie si, že zdravie je to najcennejšie čo máme.“*

### 10. A čo negatívne?

*„Nesystematickosť v učení a príprave spôsobilá veľa nevedomostí. Niektoré deti mali problém vôbec pripojiť sa na online výučbu kvôli internetu či nedostatočnému zabezpečeniu technikou v domácom prostredí. Ak mala matka dve školopovinné deti a len jeden mobilný telefón/počítač, nemohli sa obe deti súčasne vzdelávať online. No a sociálne vzťahy, väzby tiež boli veľmi obmedzené, čo malo vplyv na ich sociálny rast. Okrem toho staršie, aj malé deti vnímali ten každodenný strach z choroby.“*

### 11. Máte žiakov/študentov, ktoré takáto dištančná forma baví?

*„S terajšou triedou som ešte nezažila dištančné vzdelávanie, neviem povedať. V predchádzajúcej triede boli aj deti, ktorým vyhovovalo neskoršie vstávanie k dištančnému vzdelávaniu, či menej učenia. No celkovo väčšina zhodnotila, že učiť sa pri počítači ich až tak nebavilo, ako možnosť učiť sa a byť so spolužiakmi v škole.“*

### 12. Ako reagovali rodičia na dištančnú formu vyučovania?

*„Niektorí skonštatovali, že ozaj práca učiteľa nie je ľahká. Niektorí mali problém s technikou a posielaním vypracovaných úloh, takže boli nervózni.“*

### 13. Čo Vás teší a čo Vás sklamalo na Vašej práci učiteľa?

*„Teší ma moja práca učiteľa, najmä keď vidím, že ako deti rastú vedomostne ale aj sociálne. Sklamalo ma to, že sa škola sa stala inštitúciou na reklamu a predaj mnohým firmám (ale učiteľ má na starosti distribúciu, zber peňazí, zapisovanie prebratia peňazí...), čo nás oberá o čas na vzdelávanie. Tiež mi vadí, že napriek všetkým možným odporúčaniam od psychológov či špeciálnych pedagógov má rodič rozhodné právo v tom, či je pre jeho dieťa vhodné pokračovať v základnej škole a nie napr. v špeciálnej škole. Čím ďalej, tým viac máme problémových detí, no bez možnosti a pomoci asistenta. Je to neskutočne náročné vzdelávať v triede, kde sú žiaci so špeciálnymi potrebami. Momentálne tiež riešime začleňovanie*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*ukrajinských detí, čo je ďalšia obrovská navyše práca len pre učiteľa. Administratívna časť našej práce sa tiež vôbec nezmenšuje. Funguje síce cez portál edupage, no treba pri počítači na stránke stráviť oveľa viac času ako to bolo voľakedy pri papierovej forme.“*

### **14. Čo by ste zmenili, zlepšili, aby si profesia učiteľa získala status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?**

*„Status učiteľa sa zmení vtedy, keď spoločnosť zmení postoj k tomuto povolaniu. Keď učiteľ bude lepšie platený a chránený. Keď bude jeho práca oveľa lepšie ohodnotená, pritiahne viac kvalitných ľudí a z nich sa bude dať robiť ešte výber. Nebudú sa musieť učitelia hľadať ako dnes. Následne vzrastie aj úroveň učiteľov aj úroveň vzdelania. Keď školstvo budú riadiť ľudia, ktorí vyšli z radov učiteľov a postupne sa vypracujú do vyšších vedúcich pozícií. Nie ľudia, ktorí nemajú zažitú prácu učiteľa na vlastnej koži.“*

**Rozhovor č. 2: Petra** – učiteľka výtvarnej výchovy na ZUŠ, vek 30 rokov, dĺžka pedagogickej praxe – 6 rokov.

### **1. Ako ste sa cítili, keď ste prvýkrát vstúpili do triedy?**

*„Cítila som veľkú zodpovednosť, trochu trému, obavy, ale aj vzrušenie z očakávania, aké to bude..“*

### **2. Ako vnímate terajšie pôsobenie, cítite už väčšiu istotu v triede?**

*„Určite sa cítim istejšie, sebavedomejšie, kompetentnejšie na výkon práce. Málo čo ma už teraz zaskočí, dokážem flexibilnejšie reagovať na situácie. Chodím do práce bez strachu a s radosťou. Mám pocit, že za tie roky, čo učím, sa mi zlepšili aj komunikačné schopnosti s deťmi. Viem si lepšie zmenežovať žiakov a aktivity na hodine. To je z môjho pohľadu veľmi dôležité, lebo ak má učiteľ pocit, že má všetko pod kontrolou, je aj atmosféra v triede lepšia tým pádom sú aj deti spokojnejšie, hodina ich baví.“*

### **3. Ako si viete zabezpečiť, aby žiaci/študenti na hodine nevyrušovali?**

*„Snažím sa ich zaujať natoľko, aby na hodine pracovali, aby ich aktivity bavili a tým pádom nemajú chuť ani priestor vyrušovať. Moji žiaci majú ale dovolené rozprávať sa na hodine (učím na ZUŠ výtvarný odbor), čiže nebazírujem tak prísne na tom, aby bol v triede úplný klud. ... Samozrejme, ak vysvetľujem, tak vyžadujem od žiakov pozornosť a aby boli vtedy ticho a počúvali. Ak tak nerobia, upozorním ich – buchnem po stole, zatlieskam, vyruším ich nejakým neprijemným zvukom. Vždy sa ale snažím vysvetliť, prečo chcem od nich to či ono...“ dávať pozor, počú-*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

vaj, lebo nebudeš vedieť, ako postupovať“, „už stačilo, vyrušuješ ostatných“ a podobne. Na začiatku praxe som s tým mala väčší problém. Veľa som kričala a nevládala som isté situácie na hodine, hlavne ak som mala v triede veľa detí. Mala som zrejme prehnané predstavy a nároky aj na žiakov a nedarilo sa mi ich naplniť. Vysvetľujem si to len neskúsenosťou a nedostatočnou praxou. Situácia sa odvtedy výrazne zlepšila a aj vzťahy so žiakmi.“

### 4. Myslíte si, že Váš vysoká škola dostatočne pripravila na praktickú výučbu učiteľa?

„Škola mi dala potrebné vedomosti a základy, na ktorých som mohla stavať a zlepšovať sa. Učila som aj popri škole v druhom ročníku v Centre voľného času a nepovažovala som sa ani zďaleka taká kompetentná učiť, ako po skončení magisterského štúdia. Čiže určite ma škola pripravila. Dovolím si ale povedať, že ma ale dostatočne na praktickú výučbu nepripravila. Príprava pokračuje, keď sa absolvent dostane do zamestnania a do praxe. Prax robí kvalitného učiteľa, ak má samozrejme aj predpoklady a dostatočné vedomosti a iné potrebné zručnosti a schopnosti s tým spojené.“

### 5. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám podarilo dobre zvládnuť.

„Na konkrétnu situáciu si veru asi nespomeniem... čo som sa ale naučila je, že každý problém ide vyriešiť s kludom, rozvahou či dokonca s humorom. Viackrát som bola v situácií, kedy ma žiaci nazlostili, alebo sa stalo niečo, čo narušilo pokojný priebeh vyučovania. Krikom sa ale nikdy nič nevyrieši. Učiteľ má pôsobiť na žiakov ako múdry človek, má byť pre nich vzorom a kričiaci, nahnevany učiteľ, ale i človek ako taký, múdro veru nevyzerá. Niekde som pred časom narazila na citát spisovateľky Agathy Christie „Múdri ľudia sa nehnevajú, ale vyvodzujú závery“. Učiteľ musí jednoducho správne odhadnúť situáciu a zasiahnuť do nej tak, aby situáciu ešte nezhoršil. To, že sa na žiaka nakričí a nebudaj to učiteľ robí opakovane, výsledok bude akurát taký, ...že žiak bude mať z učiteľa strach a získa tak strach, neistotu a odpor aj k samotnému predmetu a aktivitám na hodine. Deťom treba veci vysvetľovať, venovať sa im na individuálnej úrovni a vedieť správne odhadnúť, kedy sa istým veciam oplatí venovať a istým nie. Jednoducho snažiť ponúknuť im čo najlepšie prostredie pre učenie a rast. ...Možno predsa len si na jednu nedávnu situáciu spomínam... Mala som poobedný krúžok so štvrtákmi, ku ktorým sa pridali ešte mladší žiaci, čo si nahrádzali hodinu. Mala som teda v triede viac detí ako obvykle, teraz každý v princípe robí niečo iné (dokončuje si zadanie z predchádzajúcej hodiny), každý individuálne pracuje na svojej práci a ja im asis-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*tujem, pomáham, vysvetľujem, jednoducho mala som toho až až. Zrazu mi zavolala mamička jednej štvrtáčky, či by mohla prísť jej mladšia sestra, prváčka k nám do triedy, lebo ju nestihne vyzdvihnúť... že ona tam bude len ticho sedieť a pozerat' sa, ako deti kreslia. I keď nie veľmi rada, mamičke som vyhovelá. Žiačka priviedla sestru, bez slova (ani dobrý deň) vošla do triedy a sadla si. Po chvíli spustila rev. Začala tak plakať, že jej nebolo rozumieť ani slovo. Všetkých nás to vyrušilo... zistila som, že dievčatku vypadol zub, ten si schovala pre zúbkovú vílu do tašky ale teraz ho nevie nájsť. Bola som z tej situácie, trochu vykoľajená, bolo to veľmi nepríjemné, v prvej chvíli som mala sto chutí zavolať jej mame nech si ju zoberie, že nás tu vyrušuje a podobne... prvotný hnev som spracovala a milo som sa k nej prihovorila, ukludnila som ju tým, že ho určite ešte nájde, len treba poriadne hľadať no a musela som ju samozrejme zamestnať, aby na stratený zúbok už nemyslela. Posadila som ju ako pani učiteľku za katedru, so slovami, že teraz tu bude sedieť a dávať na všetkých pozor, či pekne pracujú. Otvorili sme si úlohy, začala si písať do pracovného zošita a razom bol klud. Nakoniec sme aj stratený zúbok našli... Bola som na seba hrdá, ako som tú situáciu zvládla a všimli si to aj deti.“*

### **6. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám nepodarilo dobre zvládnuť.**

*„Opačné prípady vznikali na začiatku mojej praxe. Nezvládla som naraz toľko detí, ktoré mali problém sebestačne a samostatne pracovať, so všetkým potrebovali asistenciu, do toho bol v triede hluk, bavili sa medzi sebou a veľmi nepracovali. Veľakrát som vybuchla, kričala som a efekt bol taký, že deti síce chvíľu ticho naozaj boli, ale ja som mala z toho veľmi zlý pocit, že ten kto tu zlyhal, som v prvom rade ja, že nie som schopná situáciu zvládnuť. Dlho som sa tým trápila aj večer a doma som rozmyšľala nad tým, ako som mohla, alebo mala inak/vhodnejšie zarea-govať. Druhý extrém bol, že v snahe, aby ma deti mali radi, aby bola príjemná kamarátska atmosféra v triede, som bola na nové deti spočiatku až príliš kamarátska a časom ma prestali počúvať a boli nezvládnuteľní. Nevnímali ma ako „klasickú“ učiteľku na „klasickej“ hodine. Potom, keď som chcela od nich disciplínu a vyžadovala od nich rešpekt atď., už to nešlo. Zas som musela pristúpiť ku hrešeni-u zvýšeným hlasom. Keďže som potom vždy bola smutná, rozhodla som sa im na ďalšej hodine veci vysvetliť, vstúpiť im do svedomia a pomaly sme si vybudovali vzťah učiteľ – žiak a i keď mi žiaci tykajú, poslúchajú ma a vnímajú ma ako autoritu, ktorá má skúsenosti, vie čo robí, vie so všetkým poradiť, s hocičím pomôcť a každý problém vyriešiť tak, aby mal žiak pocit, že aj keď nie vždy všetko vyjde na prvýkrát podľa našich predstáv, dá sa na tom pracovať a zlepšovať sa.“*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 7. Ako by mal podľa Vás učiteľ učiť, aby to žiakov/študentov bavilo?

„Musí to baviť v prvom rade samotného učiteľa. Musí preniesť nadšenie z toho čo učí, na deti. Musí si byť istý, že to, čo učí, je dôležité, že je to zaujímavé a fascinujúce. Musí tomu uveriť v prvom rade on. Musí hovoriť múdro a zaujímavo ale tak, aby tomu žiaci rozumeli. Mal by byť uvoľnený a zábavný. Zapájať žiakov, klásť im otázky. Pýtať sa ich na názor, diskutovať... učiteľ ala „uspávač hadov“ nikdy neprinúti žiakov, aby ich hodina bavila. A taktiež, ak majú pocit, že im niečo nejde, ak na hodine zažívajú len neúspech. Žiaci musia pociťovať úspech, to ich motivuje navyše. Či už je to krásna kresba, ktorú darujú babičke, jednotka z písomky, alebo potlesk spolužiakov pred tabuľou po prednese, alebo pochvala učiteľa za správne vyriešenie úlohu pri tabuli. Každého baví to, v čom je dobrý. Učiteľ musí dopriať žiakom pocit úspechu a výnimočnosti. Žiaci dobrého učiteľa vnímajú ako autoritu, ktorá má skúsenosti.“

### 8. Ako koronakríza ovplyvnila Vaše vyučovanie, prebiehalo na Vašej škole dištančné vyučovanie?

„Posielali sme deťom výtvarné zadania, neskôr som mala s niektorými žiakmi (kto mal záujem a čas) hodinu online. Bolo to také „o ničom“, každý robil presne to isté, podľa rovnakého postupu. Ale situácia vtedy viac nedovoľovala, musela som znížiť nároky na výkon žiakov a unifikovať zadania, sústredili sme sa na výsledný produkt, ktorý bolo treba stihnúť dokončiť v danom čase. Predsa len hotový pekný výtvar poteší dieťa viac, ako hodina výtvarnej na diaľku, bez výsledku. Dôležité ale vtedy bolo skôr nestratiť kontakt so žiakmi, aby nezabudli na mňa a na výtvarnú. Tí aktívnejší žiaci mi posielali mailom fotky každého výtvoru, z čoho som sa veľmi tešila.“

### 9. Čo to prinieslo pozitívne?

„Počas dištančného vyučovania sa ukázalo, ktorých žiakov to naozaj baví a ktorých až tak nie... Ako učiteľia sme sa poučili, postavilo nás to pred nové výzvy, ako zvládnuť čo najlepšie danú situáciu. Naučilo nás to pracovať s online platformami.“

### 10. A čo negatívne?

„Ako som už spomenula vyššie, dištančná forma, hlavne vo výučbe výtvarnej, nedokáže plnohodnotne nahradiť prezenčnú formu. Ťažko sa s deťmi komunikovalo, nemohla som im priamo pomôcť a poradiť, boli demotivované, musela som na ne znížiť nároky, lebo nemali doma k dispozícii potrebné pomôcky a materiál, ktorý máme v ateliéri a podobne. Výtvarná edukácia sa zmenila na „malovanie podľa



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

čísel.“

### 11. Máte žiakov/študentov, ktoré takáto dištančná forma baví?

*„Neviem, ako to majú s inými predmetmi, ale pochybujem, že takáto forma výučby nejakého môjho žiaka bavila viac ako normálne vyučovanie. Možno tých menej odvážnych a kreatívnych. Keďže sa pracovalo podľa návodu, nemuseli veľmi prejavovať vlastnú iniciatívu a originalitu a výsledok bol uspokojivý.“*

### 12. Ako reagovali rodičia na dištančnú formu vyučovania?

*„Bolo to náročné, lebo deťom museli asistovať, hlavne tým mladším. Čo sa týka výtvarnej výchovy, tak keď sme prešli na online hodiny, tak sa rodičia potešili, lebo nevedeli deti motivovať k tomu, aby pracovali na zadaniach, ktoré dostávali v písomnej podobe mailom.“*

### 13. Čo Vás teší čo Vás sklamalo na Vašej práci učiteľa?

*„Teší ma kontakt s deťmi. Je to úžasná práca, ktorá ma veľmi obohatila a stále obohacuje. Získala som aj veľa skúseností a zručností, ako komunikovať a vzdelávať deti, čo považujem za nesmierne dôležité i do budúcnosti, keď budem matkou. A nielen prax mi v tom pomohla ale i pedagogické štúdium. Podľa môjho názoru by mal každý budúci rodič vedieť, ako sa vyvíja detská myseľ, aby mu poskytol podnetné a zdravé prostredie a pomohol mu rozvíjať jeho potenciál. Je fascinujúce, ako vstupuje učiteľ do života dieťaťa a ako ho dokáže výrazne ovplyvniť, či už v dobrom alebo i v zlom. Na toto by nemal žiaden učiteľ zabudnúť. Je to nesmierne zodpovedná práca, plná radosti ale i starostí. Teší ma, keď vidím že to, čo robíme, žiakov baví, že sa zlepšujú v tom, čo robia, že ich tvorba teší a naplňuje. Keď sú deti šťastné a spokojné, viem, že moja práca má zmysel. Teší ma učiť a odovzdávať druhým niečo z toho, čo viem, predávať svoje vedomosti a zručnosti ďalej. Vzťah učiteľ žiak ale nie je jednostranný, veľa ma učia aj samotní žiaci. Teší ma, keď vidím, že sa v tom, čo robíme zlepšujú oni ale i ja sama. Baví ma, že táto práca nie je stereotypná, každý deň prinesie niečo iné.*

*Neviem, či je niečo, čo ma sklamalo. Plat nemá zmysel spomínať, pretože som vedela do čoho idem, nezarábam ako riaditeľ banky, ale na slušný život mi to stačí. Samozrejme, že vo všeobecnosti sú učitelia slabo ohodnotení, ... určite by si zaslúžili lepšie finančné ohodnotenie. Pridanou hodnotou mi je ale pocit zadosťučinenia a radosť z práce s ľuďmi.“*

### 14. Čo by ste zmenili, zlepšili, aby si profesia učiteľa získala status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?

*„Toto je nesmierna ťažká otázka. Myslím si, že ten podnet by mal prísť zhora. Ne-*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*páči sa mi to, ale je to proste tak, že profesie, ktoré sú vysoko finančne ohodnotené, majú aj vysoký spoločenský status, takže by som začala asi odtiaľ. Treba učiteľom pomáhať, motivovať ich a vytvoriť im také pracovné podmienky, aby boli hrdí na to, že sú učiteľmi.“*

**Rozhovor č. 3: Renáta** – skúsená učiteľka 2. stupňa základnej školy a riaditeľka školy, vek 55 rokov, dĺžka pedagogickej praxe – 28 rokov.

### 1. Ako ste sa cítili, keď ste prvýkrát vstúpili do triedy?

*„Mala som veľkú trému, stiahnuté hrdlo a ťažko sa mi dalo rozprávať.“*

### 2. Ako vnímate terajšie pôsobenie, cítite už väčšiu istotu v triede?

*„V triede cítim istotu, ale musím si dávať pozor na slová a myšlienky, ktoré poviem deťom. Deti ich inak pochopia a inak interpretujú doma. Vznikajú z toho náročné komunikačné vysvetľovania s rodičmi, ktorí sa vyjadrujú ku všetkému.“*

### 3. Ako si viete zabezpečiť, aby žiaci/študenti na hodine nevyrušovali?

*„Zadaním zreteľných pokynov na začiatku každej práce, overením, či pokyny pochopili - niekto zopakuje svojimi slovami. Neruším žiakov, keď pracujú žiadnym hovoreným hlasným slovom. Využívam práce v dvojiciach, v malých skupinách – tam môžu žiaci komunikovať a mať priestor na vlastné vyjadrovanie – tak nie sú nútení byť dlhú dobu len ticho.“*

### 4. Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatočne pripravila na praktickú výučbu učiteľa?

*„VŠ ma na praktickú výučbu nepripravila, mali sme málo praxe a hlavne to bolo všetko len klasický prístup k organizácii vyučovacej jednotky.“*

### 5. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám podarilo dobre zvládnuť.

*„V novej škole siedmy ročník, veľmi ťažká trieda od spojenia dvoch tried do jednej na prvom stupni. Viacerí učitelia tam odmietali učiť, lebo akoby si žiaci na nich skúšali, kam môžu posúvať hranice a svoju drzosť voči dospelým.“...*

*„Suplovala som hodinu a žiaci boli zvyknutí na voľnosť. Zadala som im prácu s textom formou 3-2-1, museli pracovať s textom, vybrať tri veci, ktoré už vedeli, dve – ktoré sú im nejasné, a jednu, ktorá je pre nich nová. Potom komunikovali v dvojiciach, čo kto zistil. Boli prekvapení, že mohli rozprávať a skúšali vyrušovať aj mňa „typickými“ poznámkami. Využitím „opakujúcej gramoplatne“ som ich vrátila späť k práci. Na záver museli napísať spätnú väzbu, čo si z témy zapamätali. Zručnosti v riadení skupiny som získala rokmi na rôznych tréningoch*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

a zážitkových školeniach.“

### 6. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám nepodarilo dobre zvládnuť.

„V prvých rokoch práce učiteľa – žiaci 2. ročníka... žiak s diagnózou Aspergerov syndróm ma tak vyčerpával, že som mala dlhšiu dobu vyšší krvný tlak. Často som sa dostávala do negatívneho nastavenia voči žiakovi pre problémy v komunikácii a nevedela som získať odstup. Bolo to náročné.“

### 7. Ako by mal podľa Vás učiteľ učiť, aby to žiakov/štvudentov bavilo?

„Nechat priestor, aby žiaci pracovali viac samostatne, objavovali podstatu témy na hodine – v skupinách alebo rôznymi technikami na učenie. Zrušila by som klasifikovanie známami. V roku 2020 sme všetky predmety hodnotili „absolvoval“, stredné školy však potrebovali na prihlášky „pretransformovať“ slovo do známok. Načo teda bolo dobré, že sme ako základná škola mohli neklasifikovať, keď celý polrok sme žiakov videli len na obrazovke? Žiakom neklasifikovanie vôbec neublížilo, cítili sa slobodnejšie. Vedomosti zo základnej školy sú len základom a motiváciou k tomu, aby sa v živote vedeli neskôr zorientovať.“

### 8. Ako koronakríza ovplyvnila Vaše vyučovanie, prebiehalo na Vašej škole dištančné vyučovanie?

„Áno, mali sme dištančné vyučovanie. Rodičia často sledovali každú hodinu spoza žiakov, prvé mesiace som sa učila ovládať celú techniku a spôsoby online. Chýbal mi kontakt s deťmi a bola som dosť vystresovaná z toho všetkého, čo na nás padlo. Zo dňa na deň chceli, aby sme učili online, akoby sme mali všetku techniku a pripojenia doma v PC.“

### 9. Čo to prinieslo pozitívne?

„Naučili sme sa ovládať nové techniky – ale naozaj vo veľmi zrýchlenom tempe a často aj v strese. Využívame IT techniku viac na hodinách – napr. keď je viac žiakov doma chorých, tak sa pripoja na vyučovanie a sledujú hodiny online – priamy prenos z triedy. Zabezpečenie viacerých nových IT doplnkov – napr. dokovacie stanice v triede, mikrofóny a komponenty do tried. Iný vzťah s prvou skupinou rodičov žiakov, keď bola prvá vlna COVID opatrení a zatvorené školy, potom sa to stratilo a nastal vzostup „sebeckta a individualizmu.“

### 10. A čo negatívne?

„Veľké zasahovanie rodičov do metód práce učiteľa... tlak a veľké nároky na mňa ako učiteľa, ktorý bol zvyknutý komunikovať a riadiť skupinu či už v triede, alebo mimo triedy, s cieľom tvoriť si vzťahy a budovať empatiu. ...Pojem hybridné vyu-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

čovanie – no niečo hrozné... polka v škole a časť doma... nápor na mňa ako na jednu fyzickú osobu... cítim sa rozpoltené – ani sa sústrediť na deti v triede, ani na tie, čo sú na obrazovke.“

### 11. Máte žiakov/študentov, ktoré takáto dištančná forma baví?

„Máme veľmi málo takýchto žiakov, väčšina chcela ísť do školy. A hlavne rodičia väčšiny mladších detí už pociťovali potrebu, aby deti boli s rovesníkmi a oni mali čas na prácu.“

### 12. Ako reagovali rodičia na dištančnú formu vyučovania?

„Rodičia suplovali doma dozor nad žiakmi, zisťovali namiesto detí, čo majú urobiť. Posielali zadania miesto mladších žiakov a popri tom aj doma pracovali. Boli veľmi vyčerpaní, a často aj nahnevaní – odnášalo si to vedenie školy.“

### 13. Čo Vás teší a čo Vás sklamalo na Vašej práci učiteľa?

„Vyčerpaná som z postojov rodičov voči škole, voči učiteľom. Sklamalo ma, že sa toľko venujeme „mailovej“ a „inej“, komunikácii s rodičmi, akoby oni chodili do školy a nie ich deti. A tiež, zodpovednosť za všetko sa hodilo na školy – dokonca testovanie obyvateľov v priestoroch školy, testovanie detí v škole, rozdávanie testov – tento rok 2021/2022 pol roka sme rozdávali testy, zbierali na EDUPAGE klikania rodičov o výsledkoch testovania doma, podávanie týždenných hlásení o počte odovzdaných výsledkov testov...“

### 14. Čo by ste zmenili, zlepšili, aby si profesia učiteľa získala status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?

„Nech základné školy nie sú pod obcami – škola je už miestom na nebadané „kortešačky“ pre obecné voľby. ...Financovanie školských klubov detí dať pod štát, tak ako základná škola – normatívne financovanie, nie ako originálne z obcí. Rozhodne zvýšiť platy aj učiteľom, aj nepedagogickým zamestnancom – nie sú kuchári, nie sú upratovačky, nikto si neváži tieto práce a týchto ľudí... Ešte k postu riaditeľa... má to byť manažér, aj s iným vzdelaním, nielen pedagogickým – s tým súvisí aj jeho platové ohodnotenie, nie je normálne, aby plat zástupkyne bol taký istý ako riaditeľa a pritom riaditeľ má na zodpovednosti základnú školu, školskú jedáleň, školský klub detí a škôlky. Treba investovať do starších budov škôl – opraviť ich, ak sa nedá postaviť, alebo rekonštruovať inú budovu na základnú školu. Často riešime v budovách bezpečnosť detí a dospelých, základné hygienické nároky – kanalizáciu a odtokanie toaliet, dotekanie vody v umývadlách, staré tabule...“

„Na záver: po toľkých rokoch prestávam byť optimista, cítim veľké vyčerpanie z trojuholníka: žiaci, rodičia, nadriadení. Najväčší problém vidím v rodičoch

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*a v ich určitej „nadradenosti a v sebeckosti“. Teraz máme ukrajinské deti a ich rodičia sú vďačnejší. Deti disciplinovanejšie a viac rešpektujú učiteľa a pravidlá v škole.“*

**Rozhovor č. 4: Svetlana** – skúsená vysokoškolská učiteľka, vek 44 rokov, dĺžka pedagogickej praxe – 18 rokov.

**1. Ako ste sa cítili, keď ste prvýkrát vstúpili do triedy?**

*„Cítila som nadšenie, ale aj rozpaký.“*

**2. Ako vnímate terajšie pôsobenie, cítite už väčšiu istotu v triede?**

*„Áno, rokmi to ide samo, rastie moja sebaistota a tým tvorivosť a odvaha robiť veci tak, aby bola výučba efektívnejšia.“*

**3. Ako si viete zabezpečiť, aby žiaci/študenti na hodine nevyrušovali?**

*„Dobre nastolenými a udržiavanými pravidlami, ale aj vhodne zvolenými metódami výučby.“*

**4. Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatočne pripravila na praktickú výučbu učiteľa?**

*„Nie.“*

**5. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám podarilo dobre zvládnuť.**

*„Individuálny prístup v prípade študentov, ktorí to potrebovali.“*

**6. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám nepodarilo dobre zvládnuť.**

*„Presadiť, aby výborní a motivovaní študenti mohli zostať na internom doktorandskom štúdiu.“*

**7. Ako by mal podľa Vás učiteľ učiť, aby to žiakov/študentov bavilo?**

*„Metódami, ktoré dokážu aktivizovať, viesť ich k samostatnosti, ale aj spolupráci, tvorivému mysleniu, prepájať teóriu s praxou.“*

**8. Ako koronakríza ovplyvnila Vaše vyučovanie, prebiehalo na Vašej škole dištančné vyučovanie?**

*„Áno, museli sme sa naučiť novú formu výučby bezodkladne a rýchlo.“*

**9. Čo to prinieslo pozitívne?**

*„Byť pružný a učiť sa nové veci zo dňa na deň.“*

**10. A čo negatívne?**

*„Zrazu zostať bez študentov a osobného kontaktu s nimi, pracovať s nimi na diaľ-“*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*ku, inou formou a inými metódami. Prežívala som aj stres z neznámeho.“*

### **11. Máte žiakov/štvudentov, ktoré takáto dištančná forma baví?**

*„Áno, sú aj takí študenti, ktorí si na dištančnú formu zvykli a vyhovuje im hlavne časová úspora.“*

### **12. Ako reagovali rodičia na dištančnú formu vyučovania?**

*„To neviem, ale vyjadrím sa ako rodič školáka na ZŠ. Na začiatku sme mali problém sa adaptovať, synovi vysvetliť, že momentálna situácia to vyžaduje. Následne bolo potrebné zosúladowať život: škola - práca - domácnosť a všetko na jedinom mieste.“*

### **13. Čo Vás teší a čo Vás sklamlalo na Vašej práci učiteľa?**

*„Teší ma práca s mladými ľuďmi, pozorovať, ako sa menia. Sklamalo ma to, že mi rukami prekľzli takí študenti, ktorí mali potenciál pokračovať na doktorandskom štúdiu a v rozvoji odboru. Okolnosti to však nedovolili. Sklamalo ma aj to, že nemáme väčšiu podporu vedenia, málo efektívne riadenie na všetkých úrovniach, ktoré by zohľadňovalo špecifickú odborov a svojich ľudí.“*

### **14. Čo by ste zmenili, zlepšili, aby si profesia učiteľa získala status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?**

*„Určite lepšie platové ohodnotenie učiteľov, lepšie podmienky a výhody učiteľského povolania.“*

**Rozhovor č. 5: Jana** – skúsená vysokoškolská pedagogička, vek 49 rokov, dĺžka pedagogickej praxe – 21 rokov.

#### **1. Ako ste sa cítili, keď ste prvýkrát vstúpili do triedy?**

*„Bolo to vo veľkej sále, prednášková miestnosť vyzerala ako veľké kino a mala som pred sebou mikrofón. Bola som zvyknutá mať všetko perfektne pripravené a prednáška dopadla dobre. Semináre boli tiež fajn, študenti boli veľmi aktívni a nikdy v triede nevládlo ticho“.*

#### **2. Ako vnímate terajšie pôsobenie, cítite už väčšiu istotu v triede?**

*„Pamätám si, že keď som mala prvú prednášku a seminár v menšej skupine, tak som mala strach pozrieť sa študentom do očí, stále som pred sebou mrvila prednášky. Neskôr som už reagovala spamäti a mala som väčšiu istotu a lepšie som sa cítila. Snažila som sa byť vtipná a dôležité pre mňa bolo, aby bola v učebni dobrá atmosféra. Keď som videla, že sa študenti nudia, položila som nejakú otázku o ktorej sme dlhšie diskutovali. Najhoršie je mať v triede skupinu študentov, ktorí*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*sa boja hovoriť. Vtedy je všetko na učiteľovi. Spôsobuje to ich strach, možno je to i preto, že medzi nimi nie je nikto, kto by zobral komunikáciu na seba, alebo to robia zo zlomyseľnosti? Sem-tam sa prihodí, že je skupina plná introvertov, ale stačí len jediný, ktorý začne a povzbudí ostatných v komunikácii. Žiaden názor nie je zakázaný, každý môže povedať, čo chce.“*

### **3. Ako si viete zabezpečiť, aby študenti na hodine nevyrušovali?**

*„Je to zvláštne, ale moja skúsenosť je taká, že keď je študentov priveľa (okolo 30 a viac) v jednej miestnosti, tak je disciplína horšia. Keď ich je 15 a menej, tak na každého vidím a nebavia sa. Keď robia aktivity a praktické veci v skupinách, tak znova začne veľký ruch a navzájom sa prekrikujú, ale tam je dôležité, aby sa dohodli na nejakom stanovisku, splnili úlohu a tam mi to nevaďí, naopak ich vzájomná komunikácia je žiadúca. Hoci ide o dospelých, správajú sa ako malí, hádajú sa, smejú, robia si srandu, keď ukončia úlohu, znovu sú to zodpovední dospeláci.“*

### **4. Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatočne pripravila na praktickú výučbu vysokoškolského učiteľa?**

*„Určite nie. Pretože človek sa musí vypracovať sám. Ale jednu výhodu som mala už od začiatku a to, že som nepociťovala žiadnu trému a vždy som veľmi racionálne pristupovala ku všetkému, čo sa v triede deje. Sama som sa tomu čudovala, pretože to je myslím na učiteľskom povolaní to najťažšie, ovládnuť svoje emócie a strach a čo som počúvala od iných, ako im zdreveneli nohy a zabudli, čo sa naučili, tak mne sa takéto niečo nikdy nestalo. Preto som si uvedomila od prvej chvíle, že som si dobre zvolila svoje povolanie, že sa na to hodím a mám pokračovať ďalej.“*

### **5. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám podarilo dobre zvládnuť.**

*„Mala som zase tú obrovskú skupinu a uvedomila som si, že pozorne počúvajú študenti v prvých dvoch radoch a ostatní debatujú o nejakých študijných veciach medzi sebou. Tak som im povedala, že keď ich to nebaví, môžu odísť, že nás vyrušujú a stíchli. Myslím, si, že pre učiteľa nemôže byť problém, dať im najavo, že niečo robia zle, lebo si to v tej chvíli ani neuvedomujú.“*

### **6. Uved'te pedagogickú situáciu, ktorú sa Vám nepodarilo dobre zvládnuť.**

*„Jedenkrát som okríkla študentku dosť agresívne, lebo sa smiala a bavila, a dodnes sa za to cítim trápne. Vyviedlo ma to z konceptu ale nedá sa nereagovať na prípady, keď si študent vytiahne žemľu na hodine pred vami mľaská a je, alebo si vytiahne módný časopis a číta si ho. Tiež ma rozčuľoval jeden študent, ktorý si otvoril notebook a robil si tam a pozeral si ...neviem čo. Potom to začnú robiť*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

všetci. Tiež som si uvedomila, že študenti sú nepretržite online a nevydržia bez pozovania do mobilu ani sekundu, tak sme sa dohodli, že cez prednášku budú počúvať mňa a nie google.“

### 7. Ako by mal podľa Vás učiteľ učiť, aby to študentov bavilo?

„To je dnes pomerne ťažké. Myslím si, že žiaci a študenti sú dnes pomerne rozmaznaní. Stále sa potrebujú baviť. Ale domnievam sa, že ich pozornosť je veľmi rozptýlená. Pamätám sa, že keď učiteľ doniesol na hodinu nejaký film, alebo pomôcku, bol to dobrý priestor a možnosť na vlastnú zábavu. Kým to zapol a nainštaloval prešlo veľa času a vedeli sme, že sa už skúšať nebude, takže máme „voľno“. Obávam sa, že aj pri power pointoch sa dobre drieme s otvorenými očami, a to, keď študentom premietame písienka, ešte neznáma, že si nepredstavujú, ako plávajú v mori. Ale predsa len bývajú takéto názorné prednášky lepšie, ako len „mrmlanie“ prednášajúceho a je to vhodné najmä pre zrakové a vizuálne typy študentov.“

### 8. Ako koronakríza ovplyvnila Vaše vyučovanie, prebiehalo na Vašej škole dištančné vyučovanie?

„Áno, dištančné vzdelávanie funguje aj na našej vysokej škole. Človek nestráca čas cestovaním, čo si pochvaľujú aj študenti.“

### 9. Čo to prinieslo pozitívne?

„Už som spomenula. Odbúrало sa cestovanie, keď je človek na home office, ale nemôže celkom normálne komunikovať ani s kolegami, komunikácia sa veľmi zúžila a študenti boli podľa ich reakcií tiež z toho otrávení.“

### 10. A čo negatívne?

„Keď človek hovorí študentom, bez toho, aby videl ich mimiku, a vidí pred sebou len ikonky ich písmen, nie je to normálne. Ale v tej situácii to zabezpečovalo, že študenti nemuseli prerušiť štúdium, iná možnosť nebola... Keď to s odstupom vyhodnocujem, tak som sa doma cítila ako v domácom väzení, pričom rovnako na tom boli moje deti a manžel, pričom ten bol na tom najhoršie, lebo fungoval v obývačke s jedálenským stolom, kde sme ho vyrušovali, keď sme sa chceli naraňkovať a naobedovať a on mal poradu so zamestnávateľom. Bol to zložitý... tiež mám pocit, že klasické vyučovanie ma povzbudzuje a vždy načerpám energiu a optimizmus. Dištančné vzdelávanie ma unudilo a otráвило.“

### 11. Máte žiakov/študentov, ktoré takéto dištančná forma baví?

„Áno, niektorí si dištančnú formu pochvaľujú, myslím, že ide o introvertné typy,



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*ktorí kolektív tak nepotrebujú a majú motiváciu na samoštúdium, ...ale to je možno tak jeden, dvaja zo skupiny, ktorí mi hovorili, že im tento spôsob vyučovania vyhovuje.“*

### **12. Ako reagovali rodičia na dištančnú formu vyučovania?**

*„Oni sú dospelí, takže to nie je významné.“*

### **13. Čo Vás teší a čo Vás sklamalalo na Vašej práci učiteľa?**

*„Teší ma kontakt s mladými ľuďmi, ich úprimnosť, vtip a priamočiarosť. Myslím, že vzťah s diplomantami je ešte užší a priateľský a tam vidím spätnú väzbu, že keď im pomáham, aj oni mi dajú najavo vďačnosť a oceňujú moje skúsenosti a usmernenia. V tejto rovine sa stávame priateľmi a budúcimi kolegami a sme skoro na jednej lodi, na jednej úrovni. Už tam nie je nadriadený školiteľ ale tútor a facilitátor samostatnej výskumnej práce. Vždy ma prekvapí, ako sa niektorí študenti samostatne vrhnú do vôd vedeckého výskumu a zvládnu úžasné veci. Iní potrebujú vedenie a aj opravovanie ich pravopisu a verte, že je to stále horšie, takže tí slabší ma stoja viac energie.“*

*„To, čo ma sklamalalo sú konkurenčné vzťahy na pracovisku a neustále naháňanie sa za nejakým výkonom, ktorý sa ani nedá presne zmerať. Lebo ako zmeráte podporujúci vzťah učiteľa, zaujímavé prednášky, či množstvo vedomostí, ktoré študenti získali a rozvoj ich osobnosti, to všetko odmeráte na akej váhe? Ako odmeráte múdrosť pedagóga a jeho odborné skúsenosti? Z vysokých škôl sa vytvárajú továrne na články, napriek tomu, že centrom pozornosti má byť študent a jeho príprava na povolanie, čiže pedagogická činnosť. Genius loci vysokých škôl charakteristický tvorivým a slobodným svetom nových a originálnych myšlienok sa vytráca a nahrádza úradníckym svetom čiarok a bodovania výkonov a postupne sa z vysokej školy stane oddelenie ministerstva školstva so svojimi úradníkmi.“*

### **14. Čo by ste zmenili, zlepšili, aby si profesia učiteľa získala status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou?**

*„Myslím, že je to možnosť, aby bolo učenie slobodnejším povolaním, menej určeným zvonka, aby stále cítil učiteľ, že nie je služobník, ale vzdelaný človek, umelec, nositeľ poznania, niekto, kto otvára dvere. ...Áno aj peniaze sú k životu dôležité, takže mali by učelia od začiatku mať adekvátny plat taký, ako ostatní vysokoškolsky vzdelaní pracovníci. To, že učia deti ich nemôže degradovať, že robia niečo menej hodnotné, a to, že toto povolanie robia väčšinou ženy tiež neznamená, že je to povolanie menej dôležité a hodnotné. Spokojný učiteľ = spokojný žiak. Nervózny učiteľ = nervózny žiak. Ak chceme, aby bolo žiakom a študentom v škole dobre,*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*musia sa tam mať aj učitelia dobre, nie cítiť, že sú nedocenení spoločnosťou, a to sa odráža aj na ich plate. “*

### 6.3. Závbery

Z odpovedí na otázky rozhovoru sme mali možnosť viac preskúmať a nahliadnuť do problematiky týkajúcej sa pocitov a názorov učiteľov na ich pedagogickú činnosť a postavenie učiteľa v spoločnosti.

Cieľom výskumu bolo skúmať, ako učitelia charakterizujú svoju pedagogickú činnosť. Za pomoci analýzy informácií z rozhovorov, sme získali tieto poznatky a odpovede na stanovené **výskumné otázky**:

#### 1. Ako učitelia opisujú svoje prvé skúsenosti s výučbou?

Prvé skúsenosti s výučbou učitelia opisujú ako pocity príjemného očakávania, to spomínali traja učitelia, ale aj obáv a často aj trémy a rozpakov, pocitov stiahnutého hrdla, čo tiež opisujú traja učitelia. Ukážky výrokov:

*„...bolo to celkom príjemné a bola som plná očakávania, ...tešila som sa.“(1)*  
*„Cítila som veľkú zodpovednosť, trochu trému, obavy, ale aj vzrušenie z očakávania, aké to bude..“.(2)* *„Mala som veľkú trému, stiahnuté hrdlo a ťažko sa mi dalo rozprávať.“(3)*

#### 2. Ako charakterizujú svoje súčasné pedagogické pôsobenie?

Súčasnú pôsobenie pedagógov sa vyznačuje výraznejšou skúsenosťou, po rokoch praxe uvádzajú, že sa mnohému naučili, najmä ako zvládať rôzne situácie v triede, cítia sa sebavedomejšie, málo čo ich zaskočí, dokážu flexibilnejšie reagovať na rozličné situácie. Jedna učiteľka (2) spomína, že sa jej zlepšili komunikačné schopnosti a vie si lepšie zmanažovať žiakov a aktivity na hodine. Ďalšia učiteľka (5) uvádza, že dokáže učiť spamäti, lepšie sa cíti a snaží sa o to, aby bola v učebni dobrá atmosféra. Ukážky výrokov:

*„...skúsenosťami som sa mnohému naučila, ako zvládať rôzne situácie v triede.“(1);*

*„Určite sa cítim istejšie, sebavedomejšie, kompetentnejšie na výkon práce. Málo čo ma už teraz zaskočí, dokážem flexibilnejšie reagovať na situácie. Chodím do práce bez strachu a s radosťou. Mám pocit, že za tie roky, čo učím, sa mi zlepšili aj komunikačné schopnosti s deťmi. Viem si lepšie zmenežovať žiakov a aktivity na hodine.“ (2)*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

„Áno, rokmi to ide samo, rastie moja sebaistota a tým tvorivosť a odvaha robiť veci tak, aby bola výučba efektívnejšia.“(4)

„Pamätám si, že keď som mala prvú prednášku a seminár v menšej skupine, tak som mala strach pozrieť sa študentom do očí, stále som pred sebou mrvila prednášky. Neskôr som už reagovala spamäti a mala som väčšiu istotu a lepšie som sa cítila. Snažila som sa byť vtípná a dôležité pre mňa bolo aby bola v učebni dobrá atmosféra.“(5)

### 3. Ako si vedia zabezpečiť, aby žiaci/študenti na hodine nevyrušovali ?

Učitelia uvádzajú mnohé metódy, ktoré sa im osvedčili pri predchádzaní vyrušovania žiakov, sú to najmä pravidlá, ktoré musia žiaci dodržiavať (1, 4), odmeny, pochvaly a pokarhanie u problémových žiakov (1), tiež snaha zaujať ich natoľko, aby na hodine pracovali, aby ich aktivity bavili a tým pádom nemajú chuť ani priestor vyrušovať. Vysokoškolská učiteľka spomína, že vyrušovanie súvisí s počtom žiakov študentov, keď ich je 15 a menej, tak na každého vidí a nevidia sa (5). Ukážky výrokov:

„Pravidlami, ktoré musím ja a žiaci dodržiavať. Používam už niekoľko rokov jednu hru, ktorá deti za aktivitu a pozornosť na vyučovaní odmeňuje. Ak sú v triede problémoví žiaci s poruchami správania, používam aj výchovné opatrenia (pochvalu, pokarhanie).“(1)

„Snažím sa ich zaujať natoľko, aby na hodine pracovali, aby ich aktivity bavili a tým pádom nemajú chuť ani priestor vyrušovať. Moji žiaci majú ale dovolené rozprávať sa na hodine (učím na ZUŠ výtvarný odbor), čiže nebazírujem tak prísne na tom, aby bol v triede úplný klud. ... Samozrejme, ak vysvetľujem, tak vyžadujem od žiakov pozornosť a aby boli vtedy ticho a počúvali. Ak tak nerobia, upozorním ich – buchnem po stole, zatlieskam, vyruším ich nejakým neprijemným zvukom. Vždy sa ale snažím vysvetliť, prečo chcem od nich to či ono...“dávaj pozor, počúvaj, lebo nebudeš vedieť, ako postupovať“, „už stačilo, vyrušuješ ostatných“ a podobne.“ (2)

„Zadaním zreteľných pokynov na začiatku každej práce, overením, či pokyny pochopili - niekto zopakuje svojimi slovami. (3)

„Dobre nastolenými a udržiavanými pravidlami, ale aj vhodne zvolenými metódami výučby.“(4)

„Je to zvláštne, ale moja skúsenosť je taká, že keď je študentov priveľa (okolo 30 a viac) v jednej miestnosti, tak je disciplína horšia. Keď ich je 15 a menej, tak na

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*každého vidím a nebavia sa.“(5)*

### 4. Ako ich vysoká škola pripravila pre prax ?

Na prax ich vysoká škola rozhodne nepripravila, uviedli to štyria z piatich učiteľov. Len jedna pani učiteľka (2) uviedla, že škola jej dala potrebné vedomosti a základy, na ktorých mohla stavať a zlepšovať sa, avšak na praktickú výučbu ju dostatočne nepripravila. Učitelia uvádzajú, že na vysokej škole sa učili veľa teoretických nepotrebných faktov, o pedagogickej dokumentácii sa prakticky nič nedozvedeli na VŠ (1), druhá uviedla, že mali málo praxe (3). Ukážky výrokov:

*„Nie, na vysokej škole sme sa učili veľa teoretických nepotrebných faktov.“*

*„...O pedagogickej dokumentácii som sa tiež prakticky nič nedozvedela na VŠ.“ (1)*

*„Škola mi dala potrebné vedomosti a základy na ktorých som mohla stavať a zlepšovať sa.“ „...Dovolím si ale povedať, že ma ale dostatočne na praktickú výučbu nepripravila. Príprava pokračuje, keď sa absolvent dostane do zamestnania a do praxe.“(2)*

*„VŠ ma na praktickú výučbu nepripravila, mali sme málo praxe a hlavne to bolo všetko len klasický prístup k organizácii vyučovacej jednotky.“ (3)*

*„Nie.“ (4)*

*„Určite nie. Pretože človek sa musí vypracovať sám.“(5)*

### 5. Aké majú príklady z praxe, kde pedagogické situácie zvládli dobre ?

Medzi svoje úspechy, ktoré sa učiteľom podarili, jedna učiteľka spomína, ako dala dokopy po roku kolektív tak, že v ňom prestali vzťahové problémy (1), druhá učiteľka spomína zvládnutie situácie s plačúcou žiačkou (2), ďalšia učiteľka opísala problémovú triedu, ktorú dokázala úspešne manažovať a predísť vyrušovaniu (3), ďalšia využíva individuálny prístup k žiakom, ktorý sa jej osvedčil (4) a posledná pani učiteľka spomína situáciu, keď sa študenti v triede bavili, ona ich prekvapila ráznou verbálnou reakciou a ukončila vyrušovanie (5). Ukážky výrokov:

*„Napri: kolektív triedy po viacerých sedeniach – aj triednických hodinách navyše – dať po roku dokopy tak, že prestali v triede výrazné vzťahové problémy.“ (1)*

*„Žiačka priviedla sestru, bez slova (ani dobrý deň) vošla do triedy a sadla si. Po chvíli spustila rev. Začala tak plakať, že jej nebolo rozumieť ani slovo. Všetkých nás to vyrušilo... zistila som, že dievčatku vypadol zub, ten si schovala pre zúbkovú vilu do tašky ale teraz ho nevie nájsť. Bola som z tej situácie, trochu vykoľajená,*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*bolo to veľmi nepríjemné v prvej chvíli som mala sto chutí zavolať jej mame nech si ju zoberie, že nás tu vyrušuje a podobne... prvotný hnev som spracovala a milo som sa k nej prihovorila, ukludnila som ju tým, že ho určite ešte nájde, len treba poriadne hľadať no a musela som ju samozrejme zamestnať, aby na stratený zúbok už nemyslela. Posadila som ju ako pani učiteľku za katedru, so slovami, že teraz tu bude sedieť a dávať na všetkých pozor, či pekne pracujú. Otvorili sme si úlohy, začala si písať do pracovného zošita a razom bol klud. Nakoniec sme aj stratený zúbok našli... Bola som na seba hrdá, ako som tú situáciu zvládla a všimli si to aj deti.“(2)*

*„V novej škole siedmy ročník, veľmi ťažká trieda od spojenia dvoch tried do jednej na prvom stupni. Viacerí učitelia tam odmietali učiť, lebo akoby si žiaci na nich skúšali, kam môžu posúvať hranice a svoju drzosť voči dospelým.“... Boli prekvapení, že mohli rozprávať a skúšali vyrušovať aj mňa „typickými“ poznámkami. Využitím „opakujúcej gramoplatne“ som ich vrátila späť k práci. Na záver museli napísať spätnú väzbu, čo si z témy zapamätali. Zručnosti v riadení skupiny som získala rokmi na rôznych tréningoch a zážitkových školeniach.“ (3)*

*„Individuálny prístup v prípade študentov, ktorí to potrebovali.“(4)*

*„Mala som zase tú obrovskú skupinu a uvedomila som si, že pozorne počúvajú študenti v prvých dvoch radoch a ostatní debatujú o nejakých študijných veciach medzi sebou. Tak som im povedala, že keď ich to nebaví, môžu odísť, že nás vyrušujú a stíchli.“(5)*

### 6. Aké majú príklady z praxe, kde pedagogické situácie nezvládli ?

Jedna učiteľka spomínala prípad žiačky, ktorej rodičia obmedzovali základné potreby – potravu, hygienu – s odôvodením, že ona nepotrebuje jesť vysoko toxické jedlá v družine a používať chemikálie na umývanie...na školu prišiel aj podnet ohľadne možného zneužívania, no túto situáciu nedoriešila pre nedostatok skúseností a právnických vedomostí (1). Ďalšia učiteľka spomína ťažkosti s autoritou a rešpektom detí voči nej, kedy buď reagovala príliš prísne a s afektom a krikom, alebo sa naopak snažila získať si žiakov príliš priateľským prístupom, ktorý žiaci zneužili a boli nezvládnuteľní. Neskôr, už väčšou skúsenosťou si už dokázala autoritu vytvoriť (2). Ďalšia učiteľka mala problémy so žiakom s Aspergerovým syndrómom, ku ktorému si nevedela nájsť cestu (3). Ďalšia učiteľka vníma ako svoj neúspech neschopnosť presadiť, aby výborní a motivovaní študenti mohli zostať na internom doktorandskom štúdiu (4). Ďalšia učiteľka uvádza, že agresívne vybuchla na študentku, ktorá sa iba smiala, čo ju vyviedlo z miery a nepovažuje to za dobrú

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

reakciu (5).

Z uvedených prípadov je zrejmé, že v dvoch prípadoch boli pedagogické situácie náročné na kompetencie učiteľa, ich riešenie presahovali ich možnosti a vzdelanie. V jednom prípade to boli právne vedomosti, ktoré by potrebovali a v druhom špeciálno-pedagogické vzdelanie, schopnosť jednat' so žiakom so psychickým ochorením. V ostatných prípadoch išlo najmä o problémy s autoritou a vyrušovaním žiakov. Ukážky výrokov:

*„Mala som žiačku, ktorej rodičia obmedzovali základné potreby – potravu, hygienu – s odôvodením, že ona nepotrebuje jesť vysoko toxické jedlá v družine a používať chemikálie na umývanie...na školu prišiel aj podnet ohľadne možného zneužívania tohto dievčaťa. No túto situáciu či problém sme nakoniec ako škola nedoriešili. ...Takže som to považovala za svoje nedoriešenie. Preto by možno potrebovali budúci učitelia získať s vysokoškolským vzdelaním aj nejaké základné právne vzdelanie, aby vedeli v podobných situáciách reagovať či brániť dieťa, prípadne seba.“ (1)*

*„Opačné prípady vznikali na začiatku mojej praxe. Nezvládla som naraz toľko detí, ktoré mali problém sebestačne a samostatne pracovať, so všetkým potrebovali asistenciu, do toho bol v triede hluk, bavili sa medzi sebou a veľmi nepracovali. Veľakrát som vybuchla, kričala som a efekt bol taký, že deti síce chvíľu ticho naozaj boli, ale ja som mala z toho veľmi zlý pocit, že ten kto tu zlyhal, som v prvom rade ja, že nie som schopná situáciu zvládnuť. Druhý extrém bol, že v snahe, aby ma deti mali radi, aby bola príjemná kamarátska atmosféra v triede, som bola na nové deti spočiatku až príliš kamarátska a časom ma prestali počúvať a boli nezvládnuteľní“. „...rozhodla som sa im na ďalšej hodine veci vysvetliť, vstúpiť im do svedomia a pomaly sme si vybudovali vzťah učiteľ – žiak a i keď mi žiaci tykajú, poslúchajú ma a vnímajú ma ako autoritu, ktorá má skúsenosti, vie čo robí, vie so všetkým poradiť...“ (2)*

*„V prvých rokoch práce učiteľa – žiaci 2. ročníka... žiak s diagnózou Aspergerov syndróm ma tak vyčerpával, že som mala dlhšiu dobu vyšší krvný tlak. Často som sa dostávala do negatívneho nastavenia voči žiakovi pre problémy v komunikácii a nevedela som získať odstup. Bolo to náročné.“ (3)*

*„Presadiť, aby výborní a motivovaní študenti mohli zostať na internom doktorandskom štúdiu.“ (4)*

*„Jedenkrát som okrikla študentku dosť agresívne, lebo sa smiala a bavila, a dodnes sa za to cítim trápne. Vyviedlo ma to z konceptu ...“ (5).*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

### 7. Ako sa snažia učiť, aby to žiakov bavilo?

Podľa učiteľov by mal učiteľ učiť najmä tak, aby striedal počas vyučovacej hodiny viaceré metódy, činnosti. Najlepšie spojené aj s pohybom, mal by oživiť hodinu aktívnym zapájaním sa žiakov vďaka ich názorom, zážitkom (1) a tiež metódami, ktoré dokážu aktivizovať, viesť ich k samostatnosti, ale aj spolupráci, tvorivému mysleniu, prepájať teóriu s praxou (4). Tiež spomínali, že to musí baviť v prvom rade samotného učiteľa, musí preniesť nadšenie z toho, čo učí, na deti. Tiež by mal hovoriť múdro a zaujímavo ale tak, aby tomu žiaci rozumeli, mal by byť uvoľnený a zábavný. Zapájať žiakov, klásť im otázky a dopriať žiakom pocit úspechu a výnimočnosti (2). Ďalšia učiteľka navrhuje nechať priestor, aby žiaci pracovali viac samostatne, objavovali podstatu témy na hodine – v skupinách, alebo rôznymi technikami na učenie. Tiež by zrušila klasifikovanie známkami. Ako základná škola mohli počas pandémie neklasifikovať a žiakom neklasifikovanie vôbec neublížilo, cítili sa slobodnejšie (3). Ďalšia učiteľka považuje dnešných študentov za „rozmaznaných“, ktorých stále treba zabávať, ale domnieva sa, že ich pozornosť je veľmi rozptýlená. Je za názorné prednášky, ktoré sú vhodné najmä pre zrakové a vizuálne typy študentov (5). Ukážky výrokov:

*„Učiteľ podľa mňa, ako učiteľky primárneho vzdelávania, by mal učiť tak, aby striedal počas vyučovacej hodiny viaceré metódy, činnosti. Najlepšie spojené aj s pohybom. Dlhé statické metódy a formy deti rýchlo unavia a stráca sa tým ich pozornosť, záujem. Okrem toho ponúknuť žiakom nové zaujímavé informácie k učivu, prípadne oživiť hodinu aktívnym zapájaním sa žiakov vďaka ich názorom, zážitkom.“ (1)*

*„Musí to baviť v prvom rade samotného učiteľa. Musí preniesť nadšenie z toho, čo učí, na deti. Musí si byť istý, že to čo učí, je dôležité, že je to zaujímavé a fascinujúce. Musí tomu uveriť v prvom rade on. Musí hovoriť múdro a zaujímavo ale tak, aby tomu žiaci rozumeli. Mal by byť uvoľnený a zábavný. Zapájať žiakov, klásť im otázky. Pýtať sa ich na názor, diskutovať... učiteľ ala „uspávač hadov“ nikdy neprinúti žiakov, aby ich hodina bavila. A taktiež, ak majú pocit, že im niečo nejde, ak na hodine zažívajú len neúspech. Žiaci musia pociťovať úspech, to ich motivuje naviac.“ „...Učiteľ musí dopriať žiakom pocit úspechu a výnimočnosti.“ (2)*

*„Nechať priestor, aby žiaci pracovali viac samostatne, objavovali podstatu témy na hodine – v skupinách, alebo rôznymi technikami na učenie. Zrušila by som kla-*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

sifikovanie známami. V roku 2020 sme všetky predmety hodnotili „absolvoval“, stredné školy však potrebovali na prihlášky „pretransformovať“ slovo do známok. Načo teda bolo dobré, že sme ako základná škola mohli neklasifikovať, keď celý polrok sme žiakov videli len na obrazovke? Žiakom neklasifikovanie vôbec neublížilo, cítili sa slobodnejšie. Vedomosti zo základnej školy sú len základom a motiváciou k tomu, aby sa v živote vedeli neskôr zorientovať.“(3)

„Metódami, ktoré dokážu aktivizovať, viesť ich k samostatnosti, ale aj spolupráci, tvorivému mysleniu, prepájať teóriu s praxou.“(4)

„To je dnes pomerne ťažké. Myslím si, že žiaci a študenti sú dnes pomerne rozmaznaní. Stále sa potrebujú baviť. Ale domnievam sa, že ich pozornosť je veľmi rozptýlená.“ „... Obávam sa, že aj pri power pointoch sa dobre drieme s otvorenými očami, a to, keď študentom premietame písienka, ešte neznamená, že si nepredstavujú, ako plávajú v mori. Ale predsa len bývajú takéto názorné prednášky lepšie, ako len „mrmlanie“ prednášajúceho a je to vhodné najmä pre zrakové a vizuálne typy študentov.“(5)

### 8. Ako ovplyvnila koronakríza ich vyučovanie?

Dištančné vyučovanie počas koronakrízy ovplyvnilo vyučovanie na každej škole. Väčšina pedagógov hodnotí dištančnú výučbu kriticky. Pani učiteľka vyučujúca na prvom stupni ZŠ poukázala na skutočnosť, že online spôsobom sa malé deti veľmi ťažko učia, mnohým deťom doma počas výuky často zasahovali do práce rodičia a niektoré deti prišli na to, že sa dá uniknúť z vyučovania „vďaka“ problémom s pripojením. Menšie deti potrebujú väčšie usmerňovanie od učiteľa, čo cez online platformu nebolo možné, a tak kvôli koronakríze mnohé učivo deti neprebrali a presunulo sa do ďalšieho ročníka (1). Učiteľka pôsobiaca na ZUŠ uviedla, že posielala deťom výtvarné zadania, neskôr mala s niektorými žiakmi (kto mal záujem a čas) hodinu aj online. Musela však znížiť nároky na výkon žiakov a uniformovať zadania, sústredili sa na výsledný produkt, dôležité bolo najmä nestratiť kontakt so žiakmi, aby nezabudli na výtvarnú (2). Ďalšia pani učiteľka spomína technické problémy, uvádza, že rodičia často sledovali každú hodinu spoza žiakov, prvé mesiace sa učila ovládať celú techniku a spôsoby online. Tiež jej chýbal kontakt s deťmi a bola zo všetkého vystresovaná (3). Ďalšia vyučujúca na vysokej škole tiež spomína nutnosť naučiť sa bezodkladne a rýchlo novú formu výučby (4), ďalšia vyučujúca na vysokej škole uviedla aj isté pozitívum, že človek nestráca čas cestovaním, čo si pochvaľujú aj študenti (5). Ukážky výrokov:

„...online spôsobom sa malé deti veľmi ťažko učia, mnohým deťom doma počas



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

výuky často zasahovali do práce rodičia, teda nemohli samostatne pracovať ako v škole, či zručnejšie deti prišli na to, ako sa dá z online vyučovania unikať „vd'aka“ problémom s pripojením. Práca počas dištančného vyučovania prestala byť systematická a učiteľom vlastne nekontrolovateľná. Menšie deti potrebujú viac spätnej kontroly a usmernenia od učiteľa, či to čo robia je správne. Cez online platformu je to prakticky nemožné. Takže kvôli koronakríze mnohé učivo deti neprebrali a presunulo sa do ďalšieho ročníka. (1)

„Posielali sme deťom výtvarné zadania, neskôr som mala s niektorými žiakmi (kto mal záujem a čas) hodinu online. Bolo to také „o ničom“, každý robil presne to isté, podľa rovnakého postupu. Ale situácia vtedy viac nedovoľovala, musela som znížiť nároky na výkon žiakov a uniformovať zadania, sústredili sme sa na výsledný produkt, ktorý bolo treba stihnúť dokončiť v danom čase. Predsa len hotový pekný výtvar potesí dieťa viac, ako hodina výtvarnej na diaľku bez výsledku. Dôležité ale vtedy bolo skôr nestratiť kontakt so žiakmi, aby nezabudli na mňa a na výtvarnú. Tí aktívnejší žiaci mi posielali mailom fotky každého výtvaru, z čoho som sa veľmi tešila.“ (2)

„Rodičia často sledovali každú hodinu spoza žiakov, prvé mesiace som sa učila ovládať celú techniku a spôsoby online. Chýbal mi kontakt s deťmi a bola som dosť vystresovaná z toho všetkého, čo na nás padlo. Zo dňa na deň chceli, aby sme učili online, akoby sme mali všetku techniku a pripojenia doma v PC.“ (3)

„Áno, museli sme sa naučiť novú formu výučby bezodkladne a rýchlo.“ (4)

„Áno, dištančné vzdelávanie funguje aj na našej vysokej škole. Človek nestráca čas cestovaním, čo si pochvaľujú aj študenti.“ (5)

### 9. Aké sú pozitíva dištančného vzdelávania?

Za pozitíva dištančného vyučovania učitelia považujú - uvedomenie si, že zdravie je to najcennejšie, čo máme (1), postavilo ich to pred nové výzvy (2), naučili sa ovládať nové metódy výučby, využívajú IT techniku viac na hodinách – napr. keď je viac žiakov doma chorých, tak sa pripoja na vyučovanie a sledujú hodiny online - priamy prenos z triedy (3), naučilo ich to byť pružným a učiť sa nové veci zo dňa na deň (4) a odbúrало sa cestovanie, ale komunikácia s kolegami sa veľmi zúžila (5). Ukážky výrokov:

„Počas dištančného vyučovania sa ukázalo, ktorých žiakov to naozaj baví a ktorých až tak nie... Ako učitelia sme sa poučili, postavilo nás to pred nové výzvy, ako zvládnuť čo najlepšie danú situáciu. Naučilo nás to pracovať s online platfor-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

mami.“ (2)

„Naučili sme sa ovládať nové techniky...“ „...Využívame IT techniku viac na hodinách – napr. keď je viac žiakov doma chorých, tak sa pripoja na vyučovanie a sledujú hodiny online - priamy prenos z triedy.“ (3).

„Byť pružný a učiť sa nové veci zo dňa na deň.“ (4)

„Odbúrало sa cestovanie, keď je človek na home office, ale nemôže celkom normálne komunikovať ani s kolegami, komunikácia sa veľmi zúžila a študenti boli podľa ich reakcií tiež z toho otrávení.“ (5)

### 10. Aké sú negatíva dištančného vzdelávania?

Medzi negatíva dištančného vzdelávania učitelia uvádzali najčastejšie to, že niektoré deti mali problém pripojiť sa na online výučbu, sociálne vzťahy boli obmedzené a deti vnímali každodenný strach z choroby (1). Učiteľka výtvarnej výchovy uviedla, že dištančná forma vo výučbe výtvarnej nedokáže plnohodnotne nahradiť prezenčnú formu, deti doma nemali k dispozícii potrebné pomôcky a materiál (2). Ďalšia učiteľka spomína veľké zasahovanie rodičov do metód práce učiteľa a náročnosť hybridného vyučovania, keď je časť detí v škole a časť doma, vtedy sa dá ťažko sústrediť aj na deti v triede aj na deti na obrazovke (3). Vysokoškolská učiteľka prežívala strach z neznámeho (4), ďalšia poukazuje na pocit domáceho väzenia, klasické vzdelávanie ju vždy povzbudilo, načerpala energiu a optimizmus, dištančné ju naopak unavuje (5). Ukážky výrokov:

„Nesystematickosť v učení a príprave spôsobila veľa nevedomostí. Niektoré deti mali problém vôbec pripojiť sa na online výučbu kvôli internetu či nedostatočnému zabezpečeniu technikou v domácom prostredí...“ „No a sociálne vzťahy, väzby tiež boli veľmi obmedzené, čo malo vplyv na ich sociálny rast. Okrem toho staršie, aj malé deti vnímali ten každodenný strach z choroby.“ (1)

„...dištančná forma hlavne vo výučbe výtvarnej nedokáže plnohodnotne nahradiť prezenčnú formu. Ťažko sa s deťmi komunikovalo,...“ ...“musela som na ne znížiť nároky, lebo nemali doma k dispozícii potrebné pomôcky a materiál, ktorý máme v ateliéri a podobne.“ (2)

„Veľké zasahovanie rodičov do metód práce učiteľa... tlak a veľké nároky na mňa ako učiteľa, ktorý bol zvyknutý komunikovať a riadiť skupinu či už v triede, alebo mimo triedy, s cieľom tvoriť si vzťahy a budovať empatiu. ...Pojem hybridné vyučovanie – no niečo hrozné... polka v škole a časť doma... nápor na mňa ako na jednu fyzickú osobu....cítim sa rozpoltené – ani sa sústrediť na deti v triede, ani na

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*tie, čo sú na obrazovke.“(3)*

*„Prežívala som aj stres z neznámeho.“(4)*

*„Ale v tej situácii to zabezpečovalo, že študenti nemuseli prerušiť štúdium, iná možnosť nebola... Keď to s odstupom vyhodnocujem, tak som sa doma cítila ako v domácom väzení, ...“ „Bolo to zložité... tiež mám pocit, že klasické vyučovanie ma povzbudzuje a vždy načerpám energiu a optimizmus. Dištančné vzdelávanie ma unudilo a otrávil.“(5)*

### 11. Ako žiaci/študenti prijímali dištančné vzdelávanie?

Učitelia uvádzali, že boli aj deti, ktorým vyhovovalo neskoršie vstávanie k dištančnému vzdelávaniu, či menej učenia (1). No väčšina zhodnotila, že učiť sa pri počítači žiakov až tak nebavilo (1, 2), väčšina chcela ísť do školy a rodičia menších detí už potrebovali venovať sa práci (3). Vysokoškolskí pedagógovia častejšie spomenuli, že sú aj takí študenti, ktorí si na dištančnú formu zvykli a vyhovovala im hlavne časová úspora (4) a že niektorí si dištančnú formu pochvaľovali, skôr introvertné typy, ktoré kolektív tak nepotrebujú a majú motiváciu na samoštúdium (5). Ukážky výrokov:

*„...boli aj deti, ktorým vyhovovalo neskoršie vstávanie k dištančnému vzdelávaniu, či menej učenia. No celkovo väčšina zhodnotila, že učiť sa pri počítači ich až tak nebavila...“ (1)*

*„Neviem, ako to majú s inými predmetmi, ale pochybujem, že takáto forma výučby nejakého môjho žiaka bavila viac ako normálne vyučovanie.“ (2)*

*„Máme veľmi málo takýchto žiakov, väčšina chcela ísť do školy. A hlavne rodičia väčšiny mladších detí už pociťovali potrebu, aby deti boli s rovesníkmi a ony mali čas na prácu.“ (3)*

*„Áno, sú aj takí študenti, ktorí si na dištančnú formu zvykli a vyhovuje im hlavne časová úspora.“(4)*

*„Áno, niektorí si dištančnú formu pochvaľujú, myslím, že ide o introvertné typy, ktorí kolektív tak nepotrebujú a majú motiváciu na samoštúdium, ...“ (5)*

### 12. Ako rodičia reagovali na dištančné vzdelávanie?

Rodičia spoznali, že práca učiteľa naozaj nie je ľahká, niektorí mali problém s technikou a posielaním vypracovaných úloh, takže boli nervózni.“ (1) „Bolo to náročné, lebo deťom museli asistovať (2). Posielali zadania namiesto mladších žiakov a popri tom aj doma pracovali, boli veľmi vyčerpaní, a často aj nahnevaní –

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

odnášalo si to vedenie školy (3). Ukážky výrokov:

*„Niektorí skonštatovali, že ozaj práca učiteľa nie je ľahká. Niektorí mali problém s technikou a posielaním vypracovaných úloh, takže boli nervózni.“ (1)*

*„Bolo to náročné, lebo deťom museli asistovať, hlavne tým mladším.“ (2)*

*„Posielali zadania miesto mladších žiakov a popri tom aj doma pracovali. Boli veľmi vyčerpaní, a často aj nahnevaní – odnášalo si to vedenie školy.“ (3)*

### 13. Čo učiteľov teší a čo ich sklamalo v ich práci?

Učitelia sa vyjadrili, že ich teší práca učiteľa, najmä keď vidia, že ako deti rastú vedomostne ale aj sociálne. Sklamalo ich napríklad to, že sa škola stala inštitúciou na reklamu a predaj mnohým firmám (ale učiteľ má na starosti distribúciu, zber peňazí, zapisovanie prebratia peňazí), čím ďalej tým viac je na školách problémových detí, no bez možnosti a pomoci asistenta. Administratívna časť práce sa vôbec nezmenšuje (1). Učiteľka zo ZUŠ sa vyjadrila, že ju teší kontakt s deťmi, je to úžasná práca, ktorá ju veľmi obohatila a stále obohacuje. Získala aj veľa skúseností a zručností, ako komunikovať a vzdelávať deti. Uviedla, že je fascinujúce, ako vstupuje učiteľ do života dieťaťa a ako ho dokáže výrazne ovplyvniť. Teší ju, keď vidí, že to, čo robia, žiakov baví, že sa zlepšujú. Učitelia by si však zaslúžili lepšie finančné ohodnotenie (2). Ďalšia učiteľka, ktorá je aj riaditeľkou, je vyčerpaná z postojov rodičov voči škole, voči učiteľom, tiež, že sa toľko venujú „mailovej“ a „inej“ komunikácii s rodičmi, akoby oni chodili do školy a nie ich deti. A tiež, zodpovednosť za všetko sa hodilo na školy – testovanie obyvateľov v priestoroch školy, testovanie detí v škole, rozdávanie testov žiakom, zbieranie na EDUPAGE klikania rodičov o výsledkoch testovania doma, podávanie týždenných hlásení o počte odovzdaných výsledkov testov... (3). Ďalšiu pani učiteľku z vysokej školy teší práca s mladými ľuďmi, pozorovať, ako sa menia. Sklamalo ju to, že jej rukami prekřzli takí študenti, ktorí mali potenciál pokračovať na doktorskom štúdiu a v rozvoji odboru. Sklamalo ju aj to, že nemajú väčšiu podporu vedenia (4). Ďalšiu vysokoškolskú pedagogičku tiež teší kontakt s mladými ľuďmi, ich úprimnosť, vtip a priamočiarosť. Vzťah s diplomantami je ešte užší a priateľský. To, čo ju sklamalo sú konkurenčné vzťahy na pracovisku a neustále naháňanie sa za nejakým výkonom, ktorý sa ani nedá presne zmerať (5). Ukážky výrokov:

*„Teší ma moja práca učiteľa, najmä keď vidím, že ako deti rastú vedomostne ale aj sociálne. Sklamalo ma to, že sa škola sa stala inštitúciou na reklamu a predaj*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*mnohým firmám (ale učiteľ má na starosti distribúciu, zber peňazí, zapisovanie prebratia peňazí...), čo nás oberá o čas na vzdelávanie. ...Čím ďalej tým viac máme problémových detí, no bez možnosti a pomoci asistenta. Je to neskutočne náročné vzdelávať v triede, kde sú žiaci so špeciálnymi potrebami. ...Administratívna časť našej práce sa tiež vôbec nezmenšuje. Funguje síce cez portál edupage, no treba pri počítači na stránke stráviť oveľa viac času, ako to bolo voľakedy pri papierovej forme.“(1)*

*„Teší ma kontakt s deťmi. Je to úžasná práca, ktorá ma veľmi obohatila a stále obohacuje. Získala som aj veľa skúseností a zručností, ako komunikovať a vzdelávať deti, čo považujem za nesmierne dôležité i do budúcnosti, keď budem matkou. ...Je fascinujúce, ako vstupuje učiteľ do života dieťaťa a ako ho dokáže výrazne ovplyvniť, či už v dobrom alebo i v zlom. Na toto by nemal žiaden učiteľ zabudnúť. Je to nesmierna zodpovedná práca, plná radosti ale i starostí. Teší ma, keď vidím že to, čo robíme, žiakov baví, že sa zlepšujú v tom čo robia, že ich tvorba teší a naplňuje. Keď sú deti šťastné a spokojné, viem, že moja práca má zmysel. Teší ma učiť a odovzdať druhým niečo z toho čo viem, predávať svoje vedomosti a zručnosti ďalej. ...Plat nemá zmysel spomínať, pretože som vedela do čoho idem, nezarábam ako riaditeľ banky, ale na slušný život mi to stačí. Samozrejme, že vo všeobecnosti sú učitelia slabo ohodnotení, ... určite by si zaslúžili lepšie finančné ohodnotenie. Pridanou hodnotou mi je ale pocit zadosťučinenia a radosť z práce s ľuďmi.“ (2)*

*„Vyčerpaná som z postojov rodičov voči škole, voči učiteľom. Sklamalo ma, že sa toľko venujeme „mailovej a inej „ komunikácii s rodičmi, akoby oni chodili do školy a nie ich deti. A tiež, zodpovednosť za všetko sa hodilo na školy – dokonca testovanie obyvateľov v priestoroch školy, testovanie detí v škole, rozdávanie testov – tento rok 2021/2022 pol roka sme rozdávali testy, zbierali na EDUPAGE klikania rodičov o výsledkoch testovania doma, podávanie týždenných hlásení o počte odovzdaných výsledkov testov...“ (3)*

*„Teší ma práca s mladými ľuďmi, pozorovať, ako sa menia. Sklamalo ma to, že mi rukami preklzli takí študenti, ktorí mali potenciál pokračovať na doktorandskom štúdiu a v rozvoji odboru.... Sklamalo ma aj to, že nemáme väčšiu podporu vedenia, málo efektívne riadenie na všetkých úrovniach, ktoré by zohľadňovalo špecifická odborov a svojich ľudí.“ (4)*

*„Teší ma kontakt s mladými ľuďmi, ich úprimnosť, vtip a priamočiarosť. Myslím, že vzťah s diplomantami je ešte užší a priateľský a tam vidím spätnú väzbu, že keď*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*im pomáham, aj oni mi dajú najavo vďačnosť a oceňujú moje skúsenosti a usmernenia. V tejto rovine sa stávame priateľmi a budúcimi kolegami a sme skoro na jednej lodi, na jednej úrovni. Už tam nie je nadriadený školiteľ ale tútor a facilitátor samostatnej výskumnej práce. Vždy ma prekvapí, ako sa niektorí študenti samostatne vrhnú do vôd vedeckého výskumu a zvládnu úžasné veci. ...To, čo ma sklamlalo sú konkurenčné vzťahy na pracovisku a neustále naháňanie sa za nejakým výkonom, ktorý sa ani nedá presne zmerať. (5)*

### 14. Čo navrhujú pre zvýšenie statusu a vážnosti profesie učiteľa v spoločnosti?

Učitelia spomínajú najmä to, že status učiteľa sa zmení vtedy, keď spoločnosť zmení postoj k tomuto povolaniu. Keď učiteľ bude lepšie platený a chránený. Keď bude jeho práca oveľa lepšie ohodnotená, pritiahne viac kvalitných ľudí a z nich sa bude dať robiť ešte výber (1,4,5). Profesie, ktoré sú vysoko finančne ohodnotené, majú aj vysoký spoločenský status, takže treba začať asi odtiaľ (2). Ďalšia učiteľka, ktorá je zároveň riaditeľkou školy navrhuje, aby základné školy neboli pod obcami, tiež aby sa financovanie školských klubov detí dalo pod štát, tak ako základná škola – normatívne financovanie, nie ako originálne z obcí. Treba rozhodne zvýšiť platy aj učiteľom, aj nepedagogickým zamestnancom – nie sú kuchári, nie sú upratovačky, nikto si neváži tieto práce a týchto ľudí... Treba investovať do starších budov škôl – opraviť ich, ak sa nedá postaviť, alebo rekonštruovať iná budova na základnú školu. Najväčší problém však vidí v rodičoch a v ich určitej „nadradenosti“ (3). Ďalší názor bol, že učenie by malo byť slobodnejším povolaním, menej určeným zvonka, aby učiteľ nemal pocit, že je služobník, ale vzdelaný človek, umelec, nositeľ poznania, niekto, kto otvára dvere. Ak chceme, aby bolo žiakom a študentom v škole dobre, musia sa tam mať aj učitelia dobre, nie cítiť, že sú nedocenení spoločnosťou, a to sa odráža aj na ich plate (5). Ukážky výrokov:

*„Status učiteľa sa zmení vtedy, keď spoločnosť zmení postoj k tomuto povolaniu. Keď učiteľ bude lepšie platený a chránený. Keď bude jeho práca oveľa lepšie ohodnotená, pritiahne viac kvalitných ľudí a z nich sa bude dať robiť ešte výber.“ (1)*

*„...profesie, ktoré sú vysoko finančne ohodnotené, majú aj vysoký spoločenský status, takže by som začala asi odtiaľ.“ (2)*

*„Nech základné školy nie sú pod obcami – škola je už miestom na nebadané „kor-*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

tešačky“ pre obecné voľby. ...Financovanie školských klubov detí dať pod štát, tak ako základná škola – normatívne financovanie, nie ako originálne z obcí. Rozhodne zvýšiť platy aj učiteľom, aj nepedagogickým zamestnancom – nie sú kuchári, nie sú upratovačky, nikto si neváži tieto práce a týchto ľudí..“. „Treba investovať do starších budov škôl – opraviť ich, ak sa nedá postaviť, alebo rekonštruovať iná budova na základnú školu.“, „...Najväčší problém vidím v rodičoch a v ich určitej „nadradenosti a v sebeckosti“. (3)

„Určite lepšie platové ohodnotenie učiteľov, lepšie podmienky a výhody učiteľského povolania.“ (4)

„Myslím, že je to možnosť, aby bolo učenie slobodnejším povoláním, menej určeným zvonka, aby stále cítil učiteľ, že nie je služobník, ale vzdelaný človek, umelec, nositeľ poznania, niekto, kto otvára dvere. ...Áno aj peniaze sú k životu dôležité, takže mali by učitelia od začiatku mať adekvátny plat taký, ako ostatní vysokoškolsky vzdelaní pracovníci. ...Ak chceme, aby bolo žiakom a študentom v škole dobre, musia sa tam mať aj učitelia dobre, nie cítiť, že sú nedocenení spoločnosťou, a to sa odráža aj na ich plate.“ (5)

Poznatky týkajúce sa názorov učiteľov, získané z rozhovorov:

- Prvé skúsenosti s výučbou učiteľa opisujú ako pocity príjemného očakávania, ale aj obáv a často aj trémy a rozpakov.
- Súčasný pôsobenie skúsených pedagógov sa vyznačuje výraznejšou skúsenosťou, po rokoch praxe uvádzajú, že sa mnohému naučili, najmä, ako zvládať rôzne situácie v triede, cítia sa sebavedomejšie, dokážu flexibilnejšie reagovať na rozličné situácie.
- Učitelia uvádzajú mnohé metódy, ktoré sa im osvedčili pri predchádzaní vyrušovania žiakov, sú to najmä pravidlá, ktoré musia žiaci dodržiavať, odmeny, pochvaly a pokarhanie u problémových žiakov, snaha zaujať ich natoľko, aby na hodine pracovali, aby ich aktivity bavili a tým pádom nemajú chuť ani priesťor vyrušovať.
- Na prax ich vysoká škola rozhodne nepripravila, uviedli to všetci respondenti. Učitelia uvádzajú, že na vysokej škole sa učili veľa teoretických nepotrebných faktov a tiež mali málo praxe.
- Učitelia uviedli príklady z praxe, kde pedagogické situácie zvládli dobre, ako zvládnutie vzťahov v žiackom kolektíve, emocionálne prejavy žiakov a úspešné riešenie vyrušovania žiakov.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- Učitelia uviedli príklady z praxe, kde pedagogické situácie nezvládli. Boli to situácie presahujúce kompetencie učiteľa, v jednom prípade to boli právne vedomosti, ktoré by učiteľ potreboval a v druhom špeciálno-pedagogické vzdelanie, schopnosť jednat' so žiakom so psychickým ochorením. V ostatných prípadoch išlo najmä o problémy s autoritou a s vyrušovaním žiakov.
- Na otázku, ako sa snažia učiť, aby to žiakov bavilo, väčšina odpovedala, že by mal učiteľ striedať počas vyučovacej hodiny viaceré metódy, činnosti, najlepšie spojené aj s pohybom. Mal by oživiť hodinu aktívnym zapájaním sa žiakov vďaka ich názorom, zážitkom a tiež metódami, ktoré dokážu aktivizovať, viesť ich k samostatnosti, ale aj spolupráci, tvorivému mysleniu, prepájať teóriu s praxou, tiež nechať priestor, aby žiaci pracovali viac samostatne, objavovali podstatu témy na hodine – v skupinách. Tiež spomínali, že to musí baviť v prvom rade samotného učiteľa, musí preniesť nadšenie z toho čo učí, na deti.
- Dištančné vyučovanie počas koronakrízy ovplyvnilo vyučovanie na každej škole, väčšina pedagógov hodnotí dištančnú výučbu kriticky. Online spôsobom sa malé deti veľmi ťažko učia, mnohým deťom doma počas výuky často zasahovali do práce rodičia a niektoré deti prišli na to, že sa dá uniknúť z vyučovania „vďaka“ problémom s pripojením. Mnohé učivo deti neprebrali a presunulo sa do ďalšieho ročníka. Prvé mesiace musel učiteľ zvládnuť celú techniku a spôsoby online.
- Medzi pozitíva dištančného vzdelávania zaraďovali uvedomenie si, že zdravie je to najcennejšie, čo máme, postavilo ich to pred nové výzvy, naučili sa ovládať nové metódy výučby, využívajú IT techniku viac na hodinách.
- Medzi negatíva dištančného vzdelávania učitelia uvádzali najčastejšie to, že niektoré deti mali problém pripojiť sa na online výučbu, sociálne vzťahy boli obmedzené, deti doma nemali k dispozícii potrebné pomôcky a materiál, hybridné vyučovanie bolo náročné.
- Dištančné vzdelávanie žiaci vnímali rôzne, boli aj deti, ktorým vyhovovalo neskoršie vstávanie k dištančnému vzdelávaniu, či menej učenia, no väčšina sa zhodla, že učiť sa pri počítači žiakov až tak nebavilo.
- Rodičia na dištančné vzdelávanie reagovali kriticky, spoznali na sebe, že práca učiteľa naozaj nie je ľahká, niektorí mali problém s technikou a posielaním vypracovaných úloh, takže boli nervózni a vyčerpaní, pretože museli najmä menším deťom pomáhať a popri tom aj doma pracovali.
- Čo učiteľov teší a čo ich sklamalo v ich práci? Učitelia sa vyjadrili, že ich teší práca učiteľa, najmä keď vidia, že ako deti rastú vedomostne ale aj sociálne.



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

Administratívna časť práce sa však vôbec nezmenšuje. Pociťujú aj vyčerpanosť z postojov rodičov voči škole, voči učiteľom. A tiež, zodpovednosť za všetko sa posúva na školy, aj v spojitosti s pandémiou a testovaním obyvateľstva a žiakov na covid.

- Učitelia uvádzajú, že status učiteľa sa zmení vtedy, keď spoločnosť zmení postoj k tomuto povolaniu. Keď bude učiteľ lepšie platený a chránený. Keď bude jeho práca oveľa lepšie ohodnotená, pritiahne viac kvalitných ľudí a z nich sa bude dať robiť ešte výber. Profesie, ktoré sú vysoko finančne ohodnotené, majú aj vysoký spoločenský status, takže treba začať asi odtiaľ. Treba rozhodne zvýšiť platy aj učiteľom, aj nepedagogickým zamestnancom a investovať do starších budov škôl.

### Literatúra:

ANDERSON, L. W., CHING, M. 1988. Affective teacher education. In DUNKIN, M. J. (Ed.). 1988. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press, s. 83-86.

ASPY, D. N. 1965. *A Study of Three Facilitative Conditions and Their Relationship to Achievement of Third Grade Students*. Ph.D. Dissertation, University of Kentucky.

ASPY, D.N. – ROEBUCK, F. N. 1977. *Kids Don't Learn from People They Don't Like*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press.

BAĎURÍKOVÁ, Z., BAZÁLIKOVÁ, J., KOMPOLT, P., TIMKOVÁ, B. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 80-233-1536-2.

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Univerzita Komenského, Filozofická fakulta. ISBN 80- 89236-00-6.

BARANOVSKÁ, A., HOLIENKOVÁ, J. 2014. *Psychická odolnosť učiteľov v procese učenia*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-8105-617-8.

BARNOVÁ, S. – KRÁSNA, S. 2020. *Manažment a organizácia škôl*. Dubnica nad Váhom : VŠ DTI. ISBN 978-80-89732-96-8.

BASTICK, T. 2000. Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. In *International Review of Education*, 46, 2000, s. 343- 349.

BENDL, S. 2004. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha : Triton. ISBN 80-7254-453-5.

BENDL, S. 2005a. *Ukázněná třída anebo Kázeňské minimum pro učitele*. Praha : Triton.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

ISBN 80-7254-624-4.

BENDL, S. 2005b. Kázeň jako ochrana žáků a učitelů ve školách. In *Pedagogická revue*, 2005, č. 4, s. 362-375.

BEŇO, P. 2002. Mobbing je když... In Beňo, P., *Moderní vyučování*, roč. 8, 2002, č. 3, s. 4-5.

BEROVÁ, Z. – BERO, P. 2016. *Umenie byť učiteľom*. Bratislava : RAABE. ISBN 978-80-8140-233-3.

BIELESZOVÁ, D. 2017. *Školská a rovesnícka mediácia*. Riešenie konfliktov v školách a školských zariadeniach. Bratislava : Wolter Kluwer. ISBN 978-80-8168-735-8.

BŘICHÁČEK, V. 1999. Sociálně maladaptované děti a mladiství. In Dunovský a kol.: *Sociální pediatrie*. Vybrané kapitoly. Praha : Grada, s.151 – 158.

*Building a High-Quality Teaching Profession*. Lessons from around the world. OECD, 2011.

BÚGELOVÁ, T. 2002. *Komunikácia v škole a rodine*. Prešov : Prešovská univerzita. ISBN 80-8068-133-3.

CEFEDOP. 2017. *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. Luxembourg : Publications Office. [online]. [cit. 2021-04-06]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.2801/566770>

COSTA, P. T., MCCRAE, R. R. 1992. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PR-R) and NEO Five-Factor Inventory*. Professional Manual. Odessa : Psychological Assessment Resources.

ČAPEK, R. 2018. *Líný učitel. Cesta pedagogického hrdiny*. Praha : Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-387-2

ČÁP, D. – KOUTNÁ, P. – KREJČOVÁ, L. – MERTIN, V. – SLUŠNÁ, K. – ŠTĚTOVSKÁ, I. – FÉROVÁ, J. 2009. *Výchovné poradenství*. Praha : Wolter Kluwer.

ČERNÁ, L., GERGELOVÁ, E. 2008. Stres v práci učiteľa. Teacher's work-related stress. In *Materials Science and Technology* [online], Vol. 8, No. 2008.

ČERNOTOVÁ, M. 2001. Študent učiteľstva – „peripetie“, prípravy na fakulte. In BEŇO, M. a kol. 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : UIPŠ.

ČOPIKOVÁ, N. 2014. Faktory ovplyvňujúce študentov UPJŠ v Košiciach k vykonávaniu pedagogickej profesie. In *Súčasný aspekt pedagogickej profesie*. KP FHPV PU v Prešove : Prešov. s. 77-84. ISBN 978-80-555-1274-7.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

DELISIO, E., R. 2001. *Autoimmune Diseases hit Teachers Hard*. [online]. [cit. 2013-06-05]. Dostupné na: [http://www.educationworld.com/a\\_issues/issues227.shtml](http://www.educationworld.com/a_issues/issues227.shtml)

DEPARTMENT FOR EDUCATION, ENGLAND: *Department for education ministerial portfolios confirmed*. [webstránka Ministerstva školstva v Anglicku: Portfólio ministrov na Ministerstve školstva]. 2020. [online]. [cit. 2020-07-10]. Dostupné na: <https://www.gov.uk/government/news/department-for-education-ministerial-portfolios-confirmed>

DOYLE, W. 1990. Themes in teacher education research, In HOUSTON, W. R. (Ed.) *Handbook of research on teacher education. A Project of Association of Teacher Education*. New York : Macmillan, s. 3-24.

DVOŘÁČEK, J. 2005. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha : VŠE. ISBN 80-245-0886-9.

DREIKURS, R., GRUNDWALD, B. & PEPPER, F. 1982. *Maintaining the Junior High Classroom*. New York : Harper & Row.

DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN. 80-08-00433-9

DUPKALOVÁ, M. 2012. *K problematike interakcie vo vyučovacom procese v kontexte teórie interpersonálnej diagnózy Timothyho Learyho*. [online]. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dupkalova1/subor/Dupkalova.pdf>

DYTRTOVÁ, R. 2007. Longitudinal Research of Pedagogical Practice in Terms of Teachers Training for Vocational Schools. In *Sborník mezinárodní vědecké konference: Pedagogická prax*. Nitra : UKF 2007, s. 63–72. ISBN 978-80-8094-145-1.

DYTRTOVÁ, R. 2007. Osobnosť učiteľa v reflexii na budúcu profesiu študentů učiteľství. In Knotova, D., Hlouškova, L., Zavadilova, K. (ed.): *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. Brno : Mu, EPdS 2007, s. 159–164. ISBN 978-80-7302-133-7.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-2863-6

*Education at Glance*. 2011. OECD. [online]. [cit. 2011-09-20]. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/edu/eag2011>>

DŽUKA, J., JENČOVÁ, A. 2005. Prejavý násilia žiakov stredných škôl voči učiteľom – výsledky výskumu. In *Pedagogické rozhľady*, 2005, č. 5, s. 18 – 21.

ŽURIČ, L.- ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN.

EICHHORN, CH. 2014. *Manažment triedy*. Ako môžu učitelia, rodičia a žiaci zvýšiť efektivnosť vyučovania. Bratislava : RAABE. ISBN 978-80-8140-109-1.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

EMMER, E. T. a kol. 1982. *Organizing and Managing the Junior High Classroom* (Správa č. 6151). Research and Development Center for Teacher Education (Výzkumné a vývojové stredisko pro vzdělávání učitelů) Austin : University of Texas.

EMMEROVÁ, I. 2015. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom. In *Manažment školy v praxi*, roč. 2015 / Vydanie 11/2015 Publikované: 23. 10. 2015.

ERES, F., ATANASOSKA, T. 2011. Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study Between Turkey and Macedonia. In *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, No. 7, 2011, p. 59-65.

Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015. *Profesia učiteľa v Európe: prax, poznatky a politiky*. Správa Eurydice. Luxembourg : Úrad pre publikácie. ISBN 978-92-9492-020-1.

EVERTSON, C.M., & EMMER, E. T. 1982. Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. In *Journal of Educational Psychology*, Z4 (4), 1982, s. 485-498.

EVERTSON, C. M. a kol. 1981. *Organizing an Managing the Elementary School Classroom* (Zpráva č. 6060). Research and Development Center for Teacher Education. Výzkumné a vývojové středisko pro vzdělávání učitelů. Austin : University of Texas.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. 2004. *Approaches to Teaching*. New York : Teacher College Press.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-471-7

FLANDERS, N. A. 1970. *Analyzing Teaching Behavior*. New York : Reading, Addison-Wesley.

FRANCOVÁ, M., MITROVÁ, J., TŮMOVÁ, A. 2009. *Šikana učitelů*. Návrh řešení problémů v České republice. Praha.

FUCHSOVÁ, K. 2015. Sociálna interakcia v triede. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 593-597. ISBN 978-80-223-3747-2.

GAVORA, P. 1999. Akí sú moji žiaci? In *Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava : Práca. ISBN 80-7094-335-1.

GAVORA, P. 2002. Rozhodnutie stať sa učiteľom. Pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogika*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 240-256.

GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-104-9.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

GAVORA, P., MAREŠ, J., BROK, P. D. 2003. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. In *Pedagogická revue* 55, 2003, č. 2, s. 126–145.

GARDNER, T. 1989. *Rational Approach to School-Wide Discipline*. Manual. Ann Arbor, MI : Pedagogic Press.

GIDEONSE, H. D. 1982. The necessary revolution in teacher education. In *Phi Delta Kappan*, roč. 64, s. 15 – 18.

GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I. 2003. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, M. a kol. *Klima současné české školy*. Brno : Česká pedagogická společnost, s. 283 – 293.

GINNOT, H. G. 1972. *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. New York : Macmillan.

GLASSER, W. 1969. *Schools without Failure*. New York : Harper & Row.

GORDON, T. 2015. *Škola bez porazených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha : Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

GRÁC, J. 1991. Psychológia výchovy. In Ďurič, L.- Grác, J.-Štefanovič, J. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Jaspis.

GRECMANOVÁ, H. 2006. Zkušenosti z výzkumu organizačního klimatu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. [online]. [cit. 2007-02-16]. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/ped/kvalita/sources/caps-sb.pdf>

GTCS: Professional Standards 2021 for Scotland's Teachers [Rada pre vzdelávanie v Škótsku: Profesionálne štandardy 2021 pre škótskych učiteľov], 2021. [online]. [cit.2021-02-06]. Dostupné na: <<https://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards-2021-engagement.aspx>>

HALAMA, P. 2015. Päť osobnostných faktorov a ich diagnostikovanie na edukčné účely. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 99-103. ISBN 978-80-223-3747-2.

HANULIAKOVÁ, J. 2015a. Prostredie školy. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 263 – 267. ISBN 978-80-223-3747-2.

HANULIAKOVÁ, J. 2015b. Sociálna klíma školy. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 801– 805. ISBN 978-80-223-3747-2.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

HANULIAKOVÁ, J. 2015c. Triedna klíma. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 810 – 814. ISBN 978-80-223-3747-2.

HARGREAVES, A., SHIRLEY, D. 2012. *The Global Fourth Way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks : Corwin.

HARGREAVES, E. A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, no.2, 2000, s. 151-182.

HASTINGS, R., P., BHAM, M., S. 2003. The relationship between Student Behavior patterns and teacher burnout. In *School Psychology International*, Vol. 24, 2003, p. 115-127.

HAVLÍK, R.. 1995. Motivace k učiteľskému povolání. In *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 154-163.

HAVLÍNOVÁ, M. 1998. Pohoda sociálneho prostredia. In KOPŘIVA, P. et al. *Rukověť projektu zdravá škola*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-263-7.

HEINZ, M. 2013. Why choose teaching in the republic of Ireland? – Student teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. In *European Journal of Educational Studies*, 2013, 5(1), 1-17.

HENNING, C., KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-093-6.

HODAČOVÁ, L. a kol. 2007. Hodnocení pracovní psychické zátěže zaměstnanců různých profesí. In *Československá psychologie*, roč. LI, 2007, č. 4, , s. 335-346.

HOLEČEK, V. 1997. Některé aspekty úspěšnosti učitele. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň : ČAPV 1997, s. 198–203.

HOY, W. K., TARTER, J. C. and KOTTKAMP, R. B. 1991. *Open Schools/Healthy Schools*. London : Sage.

HREHOVÁ, D. 2018. *Rozvoj osobnosti študenta pre potreby informačnej spoločnosti*. [online]. [cit. 2019-10-01].

Dostupné na: [https://www.ozpsav.sk/files/5\\_hrehova\\_rozvoj\\_osobnosti\\_humanizacia.pdf](https://www.ozpsav.sk/files/5_hrehova_rozvoj_osobnosti_humanizacia.pdf)

HRMO, R., TUREK, I. 2003. *Návrh systému klíčových kompetencií*. [cit. 2021-03-27].

Dostupné na: [https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy\\_casopis/2003/2/hrmo2.pdf](https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf)

HRONCOVÁ, J. 2014. Sociálne ohrozenia detí a mládeže a participácia sociálnej pedagogiky na ich riešení – historické aspekty a súčasnosť. In *Sociálne ohrozenia detí a mládeže v XXI. storočí a možnosti ich prevencie*. Banská Bystrica, s. 5 – 29. ISBN 978-80-557-0807-2.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

HŘEBÍČKOVÁ, M. 2011. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha : Grada.

HUDOBOVÁ, D. 2021. *Profesijné štandardy učiteľa ZŠ na Slovensku a v krajinách EU*. Rigorózna práca. Univerzita Komenského v Bratislave. Filozofická fakulta. Školiteľ: E. Sejčová.

HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris. ISBN 80-89018-77-7.

HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra : PF UKF. ISBN 80-8094-028-2.

HUTLY, H. 2008. Teachers' work: Beginning Teachers Coceptions of Competence. In *The Australian Educational Researcer*, 35, 2008, č. 1, s. 125–145.

CHACER, A. N. 2011. *The Finnish Miracle*. Helsinki : Talentum.

CHONG, S. & LOW, E. L. 2008. Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. In *Education Research and Policy Practice*, 8, 59-72.

IŠTVAN, I. 2011. „Dobrý učiteľ.“ *Tajomstvo jeho úspechu*. Prešov : Rokus. [online]. [cit. 2020-01-29].

Dostupné na: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/istvan1/subor/Istvan.pdf>

JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, T. 2007. Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. In *Pedagogická orientace*, 2007, č. 4, s. 35–42.

JENKINS, S. 2018. Once children were birched at school. Now they are taught maths. In *The Guardian*. [online]. [cit. 2018-06-15].

Dostupné na: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jun/15/schools-children-education-exams-maths-rankings-obsession>

JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. 2010. *Neklidné a nesoustředené dítě ve škole a rodině*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUGOVIĆ, I. et al. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. In *Asia-Pacific Journal od Teacher Education*, vol. 40, 2012, no. 3, pp. 271–287.

JURSOVÁ-ZACHAROVÁ, Z. – SOBOLOVÁ, L. 2015. Postoje a motivy k voľbe učiteľského štúdia. In *Grant Journal*, s. 52 – 5.

KAČINOVÁ, K. 2015. Škola a rodina. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia*

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*edukológia*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 353-359. ISBN 978-80-223-3747-2.

KAGAN, S., & KNIGHT, G. P. 1981. Social motives among Anglo American and Mexican American children: Experimental and projective measures. In *Journal of Research in Personality*, Vol. 15, 1981, pp. 93–106.

KARIKOVÁ, S. 2000. *Osobnostné charakteristiky budúcich učiteľov*. Dizertačná práca. FF UK Bratislava.

KASÁČOVÁ, B., 1998. *Pedagogická diagnostika ako významná súčasť pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov*. Library of Congress, International Conference. [cit. 2013-11-14].

Dostupné na: <http://www.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/kasacova.html>.

KALHOUS, Z. a HORÁK, F. 1996. K aktuálnym problémom začínajúcich učiteľů. In *Pedagogika XLVI*, 1996, č. 3, s. 245–255.

KAUR, S.: Comparative Study of Occupational Stress among Teachers of Private and Govt. Schools in Relation to their Age, Gender and Teaching Experience. 2011. In *International Journal of Educational Planning & Administration*, Vol. 1, 2011, No. 2, p. 151-160.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB.

KASÁČOVÁ, B. 2003. Učiteľská profesia a jej dimenzie. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity : Prešov, s. 23-41. ISBN 80-8068-231-3.

KINCHELOE, J. L. 1993. *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*. Mapping the Postmodern. Westport, Connecticut : Bergin & Garvey.

KLIMEŠOVÁ, M., TŮMOVÁ, A. 2011. Šikana učiteľů: názory vybraných aktérů na príčiny a možná riešenie problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. In *E-pedagogium*, 2011, č. 2, s. 20 – 36.

KLUSÁK, M. 1994. Vědet, jak zacházet s klimatem ve třídě. In *Pedagogika*, roč. 44, 1994, č. 1, s. 61 – 65.

KOCOVÁ, N. 2015. Motivácia študentov univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis, roč.1, č. 2, 2015, s.131-137. [online]. [cit. 2015-06-24].

Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/17.pdf>

KODÝM, M.: FITL, F. 1987. Podmínky úspěšnosti práce učitele. In Langová, M., Kodým, M. a kol. 1987. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia 1987, s. 17-34.



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

KOLLÁRIK, T., SOLLÁROVÁ, E. 2004. *Metódy sociálno-psychologickej praxe*. Bratislava : Pegas. 264 s. ISBN 80-551-0765-3.

KOMÁRIK, E. 2005. *Deti s poruchami emocionality a správania*. Úvodný príspevok z konferencie Deti s poruchami emocionality a správania v školskom systéme SR. Bratislava : Nemocnica Milosrdných bratov.

KONDÁŠ, O. 1997. Poruchy správania. In Ďurič, L., Bratská, M. a kol.: *Pedagogická psychológia*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : SPN, s. 243.

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania, alebo: Ako ďalej na prvom stupni ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB.

KOSOVÁ, B. 2006. Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, 2006, č. 4-5, s. 20–24.

KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogická revue*, 58, 2006, č. 1, s. 1–14.

KOŠALOVÁ, K. 2020. *Terapeutická intervencia prostredníctvom verbálnej expresie ako techniky muzikoterapie u žiakov so syndrómom ADHD*. [cit. 2020-10-02]. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/GalDrzewiecka1/subor/Kosalova.pdf>

KOŠTRNOVÁ, D. 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava : MPC.

KOVALIKOVÁ, Z.- OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie - model*. Bratislava : Faber. ISBN 80-967492-6-9.

KUBINOVÁ, L. 2015a. Pracovná morálka učiteľa. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 574-576. ISBN 978-80-223-3747-2.

KUBINOVÁ, L. 2015b. Štýl práce učiteľa. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 577-582. ISBN 978-80-223-3747-2.

KUBINOVÁ, L. 2015c. Kvalita a efektivita učiteľa. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 609-614. ISBN 978-80-223-3747-2.

KUBINOVÁ, L. 2015d. Choroby z učiteľského zamestnania. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 634-638. ISBN 978-80-223-3747-2.

KUBINOVÁ, L. 2015e. Klíma učiteľského zboru. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 634-638. ISBN

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

978-80-223-3747-2.

KUTÁLKOVÁ, D. 2002. *Logopedická prevence : průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : Portál.

KWIATKOWSKÁ, H. 1997. *Edukacja nauczycieli*. Warszawa : Instytut Badan Edukacyjnych.

KYRIACOU, Ch. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-022-7.

KYRIACOU, Ch. 2001. Teacher Stress: Directions for Future Research. In *Educational Review*, Vol. 53, 2001, No. 1, p. 27-35.

KYRIACOU, Ch., HULTGREN, A., & STEPHENS, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. In *Teacher Development*, Vol. 3, pp. 373–381.

LABÁTH, V. – AMBRÓZOVÁ, A. a kol. 2001. *Riziková mládež*. Praha : Slon, s. 14 – 18.

LAMBERT, L. 1995. *The Constructivist Leader*. New York : Teachers College Press.

LANGER, S. 1999. *Problémový žák na prvním stupni základní školy* : Školy obecné. Hradec Králové : Kotva.

LAZERSON, M. 1969. Research and Teacher Education in the American University. In *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Vol. 8. Atlanta – Georgia : Georgia State University, 1969.

LEVČÍKOVÁ, M. a kol. 2013. *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole: metodicko-informatívny materiál*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.

LIESSMANN, K. P. 2015. *Hodina duchů. Praxe nevdělanosti*. Polemický spis. Praha : Academia.

LOWYCK, J., PIETERS, J. M. 1992. *The Quality of Teaching*. Leuven Catholic University and University of Twente.

LUKAS, J. 2009. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. In *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1, 2009. s. 128 -145.

LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů* (teorie, výzkum, praxe). Ostrava : PeF OU.

MANNIOVÁ, J. *Učitel' v procese výchovy a vztahov*. Bratislava : Axima, 2008. ISBN 978-80-9691178-5-3.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

MAREŠ, J. 2004. *Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu*. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD. ISBN 80-86633-29-2.

MAREŠ, J., JEŽEK, S. 2006. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy 1. část. In *Pedagogická revue*, roč. 58, 2006, č.1, s. 31- 45.

MARTINKOVÁ, J. 2014. *Riešenie konfliktov v škole*. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Trenčín : Metodicko-pedagogické centrum.

MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-2310- 5.

MASFETY, V., K. a kol. 2006. *Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey*. MBC Public Health.

MATĚJČEK, Z. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN.

MIKŠÍK, O. 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-246-1304-8.

MINISTRY OF EDUCATION, WALES: Professional standards for teaching and leadership. [Ministerstvo školstva, Wales: Profesionálne štandardy učiteľov a vedúcich zamestnancov školstva]. 2019. 106 s., ISBN 978-1-78859-506-3. [online]. [cit.2020-02-05]. Dostupné na: <<https://hwb.gov.wales/api/storage/19bc948b-8a3f-41e0-944a-7bf2cadf7d18/professional-standards-for-teaching-and-leadership-interactive-pdf-for-pc.pdf>>

MUNDEN, A. a ARCELUS, J. 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha : Portál. ISBN 80-736-188-3.

NEZVALOVÁ, D. 1994. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. In *Pedagogika XLIV*, 1994, č. 3, s. 241–245.

NEZVALOVÁ, D. 2002a. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogika LII*, 2002, č. 3, s. 309–320.

NEZVALOVÁ, D. 2002b. *Kvalita ve škole*. Olomouc : PF UP. ISBN 80-244-0452-4.

NIEMI, H., TOOM, A., KALLIONIEMI, A., eds. 2012. *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam : Sense Publishers.

NICHOLS, J. R. 2019. *4 Essential Rules Of 21st Century Learning*. [online]. [cit. 2019-09-29]. Dostupné na: <https://www.teachthought.com/learning/4-essential-rules-of-21st-century-learning/>

NÁKONEČNÝ, M. 2004. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*Návrh na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1. Výchova a vzdelávanie a na zmeny opisov v učiteľských študijných odborov.* [online]. [cit. 2019-08-07]. Dostupné na: [https://www.minedu.sk/data/files/3280\\_navrh\\_zmena-ucitelskych-so.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/3280_navrh_zmena-ucitelskych-so.pdf)

NOVOTNÁ, E. 2019. *Nové trendy vo vzdelávaní a výzvy pre prípravu novej generácie učiteľov.* In *Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov.* Aká je a aká by mohla byť. Bratislava : UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-4847-8.

ORNSTEIN, A. C. a D. U. LEVINE, D.U. 1989. *Foundations of Education.* Boston : Houghton Mifflin Co. 1989 (4th edition).

PACLAWSKA, Kazimierza. 2007. *Premeny modelu vzdelávania učiteľa.* In *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy.* Prešov : Polygraf Print, spol. s.r.o., s. 51 - 66. ISBN 80-8068-067-1.

PALACKOVÁ, H. 2008. *Problematika hyperaktívnych detí.* [online]. [cit. 2008-10-01]. Dostupné na: [www.tahaky-referaty.sk/Problematika-hyperaktivnych-deti/1774](http://www.tahaky-referaty.sk/Problematika-hyperaktivnych-deti/1774).

PAVLOV, I. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-431-0.

PAŘÍZEK, V. 1988. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese).* Praha : SPN.

PAŘÍZEK, V. 1990. *Učitel v nezvyklé školní situaci.* Praha : SPN. ISBN 80-04-25390-3.

PASCH, M., GARDNER, T. G., LANGEROVÁ, G. M., STARKOVÁ, A. J., MOODYOVÁ, Ch. D. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-127-4.

PEŠKOVÁ, J. 2000. *Učitel a jeho vliv na společnost.* In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí.* Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí“, konala se v Praze 23-25. září 1998. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 82 – 84. ISBN 80-7290-036-6.

PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa.* Bratislava : Iris. ISBN 80-89018-77-7.

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa.* Bratislava : Iris. ISBN 80-89018-05-X.

PERIGNÁTHOVÁ, M. 2019. *Atraktivita učitelského povolania.* Inštitút vzdelávacej politiky. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SROV. Komentár 03/2019. [online]. [cit. 2020-01-29]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf>

PORUBSKÁ, G., ĎURDIÁK, L. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých.* Nitra : Paedacta. ISBN 80-969303-0-3.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

- PROKOP, J. 2002. Portrét poľského učiteľa. In *Pedagogická revue*, 54, 2002, č. 1, s. 46–62.
- PRŮCHA, J. a kol. 1997. *Moderní pedagogika*. Věda o edukčních procesech. Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. 1999. Rodiče a škola: Problémy a trendy kooperace. In PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál. 320. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, J., KANSANEN, P. 2015. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha : Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-3184-4.
- RIEFOVÁ, S. F. 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha : Portál.
- RICHARDSON, P. W. & WATT, H. M. G. 2005. “I’ve decided to become a teacher”: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21, 475-489.
- ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J. 2020. *Sloboda učiť sa*. Bratislava : Pedagogické vydavateľstvo DIDAKTIS, Centrum inkluzívneho vzdelávania. ISBN 987-80-8166-019-1.
- RUISEL, I., HALAMA, P. 2007. *NEO päťfaktorový osobnostný inventár* (podľa NEO Five-Factor Inventory P. T. Costu a R.R. McCraeho). Praha : Testcentrum – Hogrefe.
- RYS, S. 1975. *Hospitace*. Praha : SPN.
- SABAN, A. 2003. A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19, 2003, pp. 829–846.
- SAHLBERG, P. 2012. Duality and Equity in Finnish Schools. *School Administrator*, September, 27-30.
- SAHLBERG, P. 2015. *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York and London : Teachers College Press, 2nd ed.
- SHIEL, B. J. 1966. *Evaluation: A Self-directed Curriculum*. nepublikovaný rukopis.
- SHINDLER, J. 2009. *Classifying Approaches to Classroom Management* (from Transformative Classroom Management). [online]. [cit. 2013-06-18]. Dostupné na: <http://www.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Chapter4%285%29teacherclassification.htm>

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

SCHOONOVER ASSOCIATES. 2001. Competency Q&A. [online]. [cit. 2002-08-04]. Dostupné na: <[http://www.schoonover.com/resource Center/Q-A.htm](http://www.schoonover.com/resource%20Center/Q-A.htm)>.

SCHUTZ, P. A. – CROWDER, K. C. – WHITE, V. E. 2001. The Development of a Goal to Become a Teacher. In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93, 2001, No. 2, s. 299-308.

SEJČOVÁ, E. 2007. *Motivácia žiakov na výkony*. Bratislava : Album. ISBN 80-968667-6-2.

SEJČOVÁ, E. 2020. Motivácia pre výber učiteľského povolania a status učiteľa. In *Vychovávateľ*, roč. 68, 2020, č. 5-6, s. 8-20; č. 7-8, s. 11-16.

SEJČOVÁ, E. 2021. Výber učiteľského povolania z pohľadu študentov FiF UK. In *Pedagogika a andragogika 1* (vedy o výchove a vzdelávaní). Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2021, s. 102-113. [online]. ISBN 978-80-223-5146-1.

SEJČOVÁ, E. 2021. *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-5157-7. [online]. Dostupné na: [http://stella.uniba.sk/texty/FIF\\_LS\\_sikanovanie.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LS_sikanovanie.pdf)

SEJČOVÁ, E. 2021. Školský manažment a osobnosť riaditeľa školy. In *Paedagogica*, roč. 33. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 137-153. ISBN 978-80-223-5328-1.

SEJČOVÁ, E. 2022. Rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov. In *Rozvoj kompetencií relevantných pro život a praxi v 21. století*, sborník z mezinárodní conference ICOLLE 2021. Brno : Mendelova univerzita v Brně. [online]. s. 172-183. ISBN 978-80-7509-832-0. Dostupné na: <https://doi.mendelu.cz/pdfs/doi/9900/00/7400.pdf>

SIMOLA, H. 2014. *The Finnish Educational Mystery. Historical and sociological essays on schooling in Finland*. London : Routledge.

SIROTOVÁ, M. 2015. *Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metod Trnave. ISBN 978-80-8105-648-2.

SMIKOVÁ, E. 2002. Porovnávací analýza charakteristík detí s problémovým a neproblémovým správaním. In Zborník príspevkov Česko-slovenskej konferencie *Psychológia v škole*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, s. 233 – 239.

SPIPKOVÁ, V. 1996. Východiska vzdelávania učiteľů primárních škol. In *Pedagogika*, 46, 1996, č. 2, s. 135-146.

SPIPKOVÁ, V. 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

86039-41-2.

SPIPKOVÁ, V. 2001. Professional development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice. In *European Journal of Teacher Education*, 2001, No. 1, pp. 59-66.

SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido.

SPIPKOVÁ, V. 2004. Profesionální standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In Walterová, E. a kol.: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník celostátní konference. Praha : PedF UK. ISBN 80-7290-059-5.

STRONGE, J. 2007, Qualities of effective teachers. [online]. [2013-06-20]. Dostupné na: [http://www.mpsaz.org/rmhs/staff/jcgowdy/instruction/files/qualities\\_of\\_effective\\_teachers.pdf](http://www.mpsaz.org/rmhs/staff/jcgowdy/instruction/files/qualities_of_effective_teachers.pdf)

STROUHAL, J., KOŤA, J. 2016. Vzdělanost jako problém a jako výzva. K proměnám univerzity a smyslu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. In Strouhal, M. (ed). 2016. *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova, s. 18 - 43. ISBN 978-80-246-3465-4.

STUHLÍKOVÁ, I. 2006. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. In *Pedagogika* LVI, 2006, č. 1, s. 31–44.

ŠNÍDLOVÁ, M. 2021. Revízia a inovácia profesijných štandardov. In *Pedagogické rozhľady*. Odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia, roč. 30, 2021, č. 6, s. 3-6.

ŠTECH, S. 2003. Pohled na učitelkou profesii zvnějšku a zevnitř. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity : Prešov, 2003, s. 9-22, ISBN 80-8068-231-3.

ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno : Paido. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V. 2000. Dilemata v pedagogické přípravě budoucích učitelů a změna jejího paradigmatu. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí“, konala se v Praze 23-25. září 1998. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 167-176. ISBN 80-7290-036-6.

ŠVEC, V. 2006. Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhlad do pedagogické přípravy studentů učitelství. In *Pedagogika*, LVI, 2006, č. 1, s. 91–102.

ŠVEC, Š. 2015a. Cieľové štandardy pre slobodné povolanie učiteľa. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

438-442. ISBN 978-80-223-3747-2.

ŠVEC, Š. 2015b. Modely absolventa programu iniciálneho vzdelávania učiteľov. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 454-457. ISBN 978-80-223-3747-2.

ŠVEC, Š. 2015c. Cieľový program študijného odboru učiteľstvo. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 443-448. ISBN 978-80-223-3747-2.

ŠVEC, Š. 2015d. Prístupy k tvorbe cieľového modelu absolventa odboru učiteľského štúdia. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 458-462. ISBN 978-80-223-3747-2.

TALIS 2018 - *Najnovšie zistenia medzinárodného výskumu OECD TALIS o slovenských učiteľoch*. [online]. [cit. 2019-07-20]. Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/ts/6101/talis-2018---najnovsie-zistenia-medzinarodneho-vyskumu-oecd-talis-o-slovenskych-uciteloch>

TOMANOVÁ, B., BALÁŽ, J. 2012. Školskí sociálni pedagógovia v základných školách v Trenčíne. In *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica : 2012, s. 196 – 204.

TOMŠIK, R. 2016. *Prečo sme sa stali učiteľmi?* Demogeografické prostredie ako faktor ovplyvňujúci motiváciu voľby učiteľského povolania. Báčsky Petrovec : Slovenské vydavateľské centrum. ISBN 978-86-7103-465-4.

TOMŠIK, R. 2017. Motivácia voľby učiteľského povolania: Prosociálne správanie ako jeden z kľúčových faktorov voľby učiteľského povolania. In *Školský psychológ / Školní psycholog* 18 (1), 2017, 83-88.

TOMŠIK, R. 2018. *Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania*. Autoreferát dizertačnej práce. PF UKF v Nitre : Nitra.

TRAIN, A. 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-503-2.

TUCKER, M. 2011. *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.

TURČEK, K. 2000. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy u detí a mládeže*. Bratislava : Iris.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, s. r. o. ISBN 978-80-8168-004-5.

*Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. 2003. [online]. Eurydice [cit. 2004-08-29]. Dostupné na: <http://www.eurydice.org>



## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

*Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*. Správa III. Pracovné podmienky a platy. 2003. [online]. Eurydice [cit. 2019-08-07]. Dostupné na: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/f98964b3-1e13-4c8b-bb5f-ec3c71287477.0008.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/f98964b3-1e13-4c8b-bb5f-ec3c71287477.0008.01/DOC_1)

UHL SKŘIVANOVÁ, V. (ed.). 2013. *Pedagogika umění/umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-582-7.

VAŠÍČKOVÁ, S. 2015. *Správa zmerania interakčného štýlu učiteľa*. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania. Bratislava : Núcem.

VAŠINA, B. 1999. *Psychologie zdraví*. Ostrava : Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

VAŠUTOVÁ, J. 2000. Vzdelavateľé učiteľů jako specifická skupina vysokoškolských učitelů. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí“, konala se v Praze 23-25. září 1998. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 334-346. ISBN 80-7290-036-6.

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

VÁGNEROVÁ, M. 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

WALTEROVÁ, E. 2002. Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 220 –239.

WATT, H. M. G., RICHARDSON, P. V., KLUSMANN, U., KUNTER, M., BEYER, B., TRAUTWEIN, U. & BAUMERT, J. 2012. Motivation for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. In *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28, 791-805.

WHITAKER, T. 2009. *Was gute Lehrer anders machen*. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim und Basel : Beltz – Verlag, 2009. ISBN 978-3-407-62655-4.

WEINERT, F., KLUWE, H. 1996. *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

WINDHAM, D. M. 1988. Effectiveness Indicators in the Economic Analysis of Educational Activities. In *International Journal of Educational Research*, 12, 1988, č.6 (special issue).

WUBBELS, T., LEVY, J., 1993. *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. UK Palmer Press. ISBN 0-203-97556-1.

YONG, B. Ch. S. 1995. Teacher trainee's motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. In *Teaching and Teacher Education*, 1995, 11, 275-280.

ZAHATŇANSKÁ, M. 2015. Školská disciplína. In Švec, Š. (ed.) 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 701-706. ISBN 978-80-223-3747-2.

ZELINA, J. – ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : Psycho-diagnostické a didaktické testy.

*Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. 2004. (Metodicko-informatívny materiál), schválené MŠ SR dňa 31. augusta 2004 rozhodnutím č. CD-2004-12004/23602-1:095 s platnosťou od 2. septembra 2004. Bratislava : SPN.

ŽIDKOVÁ, Z., MARTINKOVÁ, J. 2003. Psychická záťaž učiteľů základních škol. In *České pracovní lékařství*, roč. 4, 2003, č. 3, s. 6-10.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : Iris. 231 s. ISBN 80-88778-60-3.

## Luboslava Sejčová 2023 – Manažment triedy a osobnosť učiteľa

---

**O autorke.** Doc. PhDr. Luboslava Sejčová, CSc. absolvovala dvojodborové štúdium pedagogiky a psychológie (výchovné poradenstvo) na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (1989). V roku 1995 ukončila internú vedeckú aspirantúru na Katedre psychológie FiF UK a získala vedeckú hodnosť – kandidát psychologických vied. V súčasnosti pôsobí na Katedre pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty UK a vo svojej pedagogickej a výskumnej činnosti sa zaoberá rozvíjaním problematiky pedagogicko-psychologického poradenstva. V roku 2003 bola menovaná docentkou pre odbor pedagogika, od roku 2021 pôsobí na funkčnom mieste profesora. Je autorkou mnohých vedeckých štúdií a pätnástich publikácií:

– *vedeckých monografií*: Deti a mládež ako obeť násilia (2001), Deti, mládež a delikvencia (2002), Pohľad na kvalitu života dospievajúcich (2006), Motivácia žiakov na výkony (2007), Šulavíková, B. - Sejčová, L.: Ideál dobrého života v osobnej perspektíve (2008), Mistrík, E. - Sejčová, L.: Dobrý život a kult tela (2008), Mladí v sieti závislostí (2011), Diagnostika v arteterapii a v poradenstve (2016), Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole (2021),

– *vysokoškolských učebníc a skript*: Delikvencia mládeže (2009), Základy sociálnej patológie (2009), Dieťa ako obeť násilia (2010), Pedagogicko-psychologické poradenstvo a poradenský proces (2011), Poradenstvo vo výchove a vzdelávaní (2011), Arteterapeutické techniky v poradenstve (2015).

---

# MANAŽMENT TRIEDY A OSOBNOSŤ UČITEĽA

Ľuboslava Sejčová

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave, 2023  
Grafická úprava, návrh obálky: Martina Sejčová

Rozsah 282 strán, 17,8 AH, prvé vydanie,  
vyšlo ako elektronická publikácia

**ISBN 978-80-223-5567-4 (online)**