

Využitie obsahovej analýzy pedagogických denníkov ako metódy poznávania emócií vo vyučovaní

Marta Černotová

Filozofická fakulta v Prešove má skoro päťdesiatročnú tradíciu v príprave budúcich učiteľov. V rôznorodosti a niekedy i nesúrodosti pôsobenia učiteľského zboru fakulty sa najmä katedra pedagogiky vždy snažila o čo najdôslednejšie napĺňanie cieľového profilu – absolvent s učiteľským diplomom. O to viac nás mrzí jav posledných rokov, že mnohí absolventi fakulty nenastupujú do učiteľského povolania, pričom školstvo trpí už skoro 35% nekvalifikovanosťou. Hľadať príčiny znamená urobiť veľmi široký systematický rozbor mnohých rovín, ktoré sú navzájom zložito prepojené. Jeden z informačných zdrojov odhaľovania tohoto javu vidíme v analýze spolupráce vysokej školy so školami nižších stupňov. Problémom však je, že viacerí vysokoškolskí učitelia, najmä tí viac vedecky ako pedagogicky orientovaní, majú neraz ďaleko k chápaniu problémov učiteľov základných i stredných škôl. „Akademici“ nie sú ochotní meniť svoj štýl práce tak, aby prípravu študenta urobili príťažlivejšou, *motivujúcou práve pre učiteľské povolanie*. Mnohých vysokoškolských učiteľov nie veľmi zaujímajú pesimistické konštatovania, že zo škôl sa vytráca radosť, stúpa odpor žiakov ku škole, zvyšuje sa nervozita, niekedy až nezodpovednosť učiteľov. To v súčte vedie k javu profesionálneho vyhasínania, odchodu do iných povolanií i preto, že *pregraduálna príprava nenaplnila dôsledne cieľovú orientáciu*.

Svetielko nádeje do súčasného „stavu vecí“ nám vniesli na FF PU nové zistenia z analýzy pedagogicko-psychologickej praxe, ktorú ako jednu z foriem rozvíjania učiteľskej kompetencie realizujeme už 6 rokov (Černotová, 1996).

Pre ilustráciu jej významu uvádzame citát študentky Martiny, ktorá vo svojom denníku z pedagogicko-psychologického pozorovania napísala:

... „Pedagogicko-psychologická prax bola pre mňa mimoriadne zaujímavá. Dalo by sa zhrnúť, že učitelia ešte stále viac inklinujú k pedagogickému materializmu, žiakov zbytočne zaťažujú, odhliadnuc od toho, že niektorí sú podľa mňa absolútne nekvalifikovaní a nespôsobilí učiť, vid' nemčinárka. Zaujímavé boli predovšetkým hodiny praktikantov z našej fakulty, kde bolo možné pozorovať zmeny v prístupe k žiakom, k organizácii celej hodiny.“

Poznámka študentky, že učitelia-praktikanti boli lepší ako skúsenejší učí-

telia, nás išpirovala k hľadaniu koreňov jej názoru, lebo ten nesie v sebe dialektický rozpor. Na jednej strane obraz „len“ cvične praxujúceho študenta učiteľstva videneho v pozitívnom svetle a na druhej strane obraz skúsených učiteľov, ku práci ktorých bol v denníkoch študentov veľký počet výhrad. Keďže študentka Martina nebola ojedinelá vo svojom názore a vyskytli sa ďalšie podobné konštatovania, rozhodli sme sa hlbšie analyzovať pedagogické denníky študentov tak, aby sme zachytili jav, *ktorý Martina vykreslila onou väzbou: prístup učiteľa k žiakom*. Povedané rečou psychológie, zamerali sme sa na *emocionalitu, city vo vyučovaní*.

Ľudskú – učiteľskú *emocionalitu*, jej druhy, kvalitu, sme v súzvuku s názormi Daniela Golemana v knihe *Emoční inteligence* (1997) včlenili do vyučovacieho procesu. Pri systémovom rozbere prvkov výchovno-vzdelávacieho procesu objavíme, že *emocionalita* je súčasťou tak výkonu učiteľa ako i žiaka. City charakterizujú atmosféru vyučovacích hodín, vzťah žiaka k učiteľovi a opačne. Citové reakcie, stavy, vzťahy prejavujúce sa v postojoch učiteľov sú implicitne obsiahnuté v metódach práce učiteľov i žiakov, charakterizujú štýl ich práce. Sú výlučne osobnostným – najsubjektívnejším prejavom, ale sú objektívne pozorovateľné. Navodzujú stavy, napr. nálady, ktoré uľahčujú či sťažujú vyučovanie i učenie sa žiakov. Psychológ Boroš (1999) konštatuje, že city človeka – to sú jeho vzťahy k svetu, k tomu čo robí, k ľuďom, s ktorými sa stretáva alebo žije. A takými vzťahmi je preplnený i vyučovací proces.

Goleman (1997, s. 18) prízvukuje, že city, emócie sú popudy ku konaaniu, „sú pred rozumom“. Psychológovia odhaľujú, ako veľmi city pôsobia na pamäť. Boroš (1999) definuje termín *emocionálna pamäť*. Vplyv citov na pamäť je obzväšť významný v detstve – teda v období školského učenia sa, v čase školskej dochádzky. City obohacujú pozornosť, sústredenie žiaka pri vyučovaní. Žiaci si kvôli láske, z obdivu k učiteľovi volia povolanie, sústredene pracujú na vyučovacích hodinách, alebo ignorantsky sedia či vyrušujú. Majú, či nemajú radi predmet, celú školu, domáce úlohy a pod. Teda – postoje učiteľov, ale i žiakov majú svoj emocionálny rozmer. Nie nadarmo i prof. Zelina (1994) do požiadaviek rozvíjania tvorivo – humanistickej výchovy zakomponoval potrebu emocionalizácie vyučovania v tzv. systéme KEMSAK.

Golemanove všeobecnejšie úvahy o význame emócií v živote možno aplikovať na školu aj v úvahe o *emocionálnej inteligencii učiteľov*. Jej výsledkom je *ovládanie svojich nálad, vedomé zabránenie vyvolávania úzkosti a nervozity, schopnosť sebamotivácie a nevzdávanie sa v ťažkostiach a frustráciách*. Je to i *schopnosť* učiteľa u seba i u žiakov ovplyvňovať kvalitu myslenia, schopnosť a ochota učiteľa vcítiť sa do situácie druhého človeka – žiakov, a v ťažkých chvíľach (školstva) nestrácať nádej. Goleman (1997, s. 270) konštatuje, že v neposlednom rade, ruka v ruke s emóciami, ide i o rozvoj

charakteru, sebaovládania, utvárania sociálnych vzťahov. Teda v škole je to výchovná zložka práce so žiakmi. V súlade s Golemanom (s. 42) môžeme povedať, že nikto nedokáže presne povedať, do akej miery práve kvalita emocionálnej inteligencie určuje priebeh života, dodávame – i prácu na vyučovaní, v škole. Ide o jej významný vplyv, dokonca niekoľkonásobne väčší ako vplyv IQ.

Na emocionalitu ako významný prvok v príprave učiteľov nezabúdajú autori, ktorí sa v našich podmienkach zaoberajú prípravou učiteľov. Napríklad autorka Kosová (1996) hovorí o fázach prípravy, ktoré sú vyplnené i zážitkovým učením – teda emóciami študentov, v ktorých sa rozvíja asertivita, empatia. Hovorí o komunikačnej, vhladovej, interakčnej, integračnej, realizačnej fáze prípravy. (Kosová, 1996)

Podobne implicitne zahrnul emocionalitu učiteľa i brnenský pedagóg Švec (1999), ktorý píše o potrebe tzv. osobnostných kompetencií učiteľa. Tie obsahujú napríklad schopnosti empatického, asertívneho, autentického správania a schopnosti akceptovať seba a iných.

Je zaujímavé, že vo svojich triedeniach títo autori nepoužívajú explicitne slovo emocionalita učiteľa.

Ako už bolo konštatované vyššie, na FF PU sme v naplnení našej koncepcie prípravy študentov pre učiteľské povolanie a v doterajšom skúmaní jej účinnosti dospeli k názoru, že efektívnym nástrojom ovplyvňovania osobnosti študenta je realizovanie tzv. pedagogicko-psychologickej praxe (Černotová, 1994, 1996). Odhalili sme, že počas praxe, v 3. ročníku štúdia, prebieha predovšetkým zážitkové učenie, ktoré ovplyvňuje postoje, rozhodovanie sa pre učiteľské povolanie. V priebehu každej praxe na školách študenti získavajú široký diapazón kognitívnych, ale najmä *emocionálnych podnetov* – inšpirácií. Pod ich vplyvom študenti prechádzajú postojovými zmenami, u študentov sa menia „mapy subjektívneho sveta“, presúvajú sa ich akcenty (Mareš, 1996).

V zamýšľaní sa nad príčinami zmien v psychike študentov vychádzame z predpokladu, že študenti počas pedagogicko-psychologickej praxe vidia školu naplnenú pozitívnymi i negatívnymi emóciami, že pozorované vyučovacie hodiny nie sú jednostranne a nudne vyplnené iba „štandardnými“ neosobnými citovými vzťahmi, náladami. Doteraz sme ale nemali dôkaz, či emocionalitu školy študenti naozaj vnímajú a ako ju percipujú.

V nasledujúcich odstavcoch preto popíšeme, ako sme mapovali percepciu emotionality školy študentami FF. Zaujímalo nás, či si študenti po zvládnutí pedagogickej a psychologickej propedeutiky naozaj uvedomujú existenciu, potrebu, následky emotionality vyučovacieho procesu, emocionalitu v mnohých podobách – stavov, vzťahov, nálad, afektov, ako ju reflektujú a hodnotia vo svojich záznamoch.

Cieľ našej výskumnej sondy – metódou obsahovej analýzy – bol určený nasledovne:

- Zistiť, či študenti sú vo svojom pozorovaní vnímaví k emocionálnemu – citovému rozmeru práce učiteľa a žiaka.
- Zistiť, aké druhy, vlastosti citov, stavov, nálad v práci učiteľa študenti odhalili a popisali, prípadne či pozorovali a odhalili vplyv učiteľovej emocionality na žiaka.

Analyzovaných bolo 105 pedagogických denníkov študentov 3. ročníka FF PU, ktoré vznikli ako záznam pozorovania počas tzv. pedagogicko-psychologickej praxe.

Následný „obraz“ o rozmere emocionality v práci učiteľov vznikol pozorovaním na 2 základných školách, 2 gymnáziách a 4 stredných odborných školách končiacich maturitou (SPŠ, SOU) v Prešove. Naš, predovšetkým kvalitatívny i prvostupňový štatistický obraz, odráža prácu 150 učiteľov v meste Prešov.

Analýza si samozrejme nenárokujú na exaktný zovšeobecňujúci obraz. Bola realizovaná pre účel získania spätnoväzebných informácií o účinnosti pedagogicko-psychologickej praxe, a o účinnosti výučby pedagogiky a psychológie. Analýzu využijeme tiež pre účel získania impulzov pre obsahovú i metodickú zmenu prípravy budúcich učiteľov na FF.

Triediacim univerzom, analytickou kategóriou *obsahovej analýzy* boli tie slová a vety zo záznamov študentov, ktoré vyjadrovali *emocionálny rozmer* učiteľovej práce.

Z metodologického hľadiska podotýkame, že sme museli byť veľmi opatrní pri triedení popisov, ktoré hraničili napríklad s vyjadrením hodnotenia, klasifikácie učiteľa. Napr.: veta v zázname „učiteľ žiakov pozitívne ohodnotil“ nebola považovaná za prejav a popis emócií, aj keď nevyklúčujeme, že pozitívne hodnotenie vyvoláva u žiakov kladné emócie. .*

Na okraj podotýkame, že cieľ pozorovania si volia študenti sami a okrem jednej študentky, ktorá si určila cieľ pozorovania empatiu učiteľa, žiaden z analyzovaných denníkov nemal vyformulovaný cieľ – emocionalitu.

Podľa početnosti výskytu cieľov pozorovania je obraz nasledovný:

štruktúra vyučovacej hodiny	29×
metódy práce učiteľa (výklad, opakovanie)	24×
hodnotenie žiakov – skúšanie, klasifikácia	20×
vzťah učiteľa a žiaka	16×
motivácia	15×
osobnosť učiteľa (autorita)	11×
pozornosť žiakov	7×
komunikácia medzi U–Ž	6×

osobnosť žiaka	4×
audiovizuálne pomôcky	4×
stresové situácie, klíma vyučovacej hodiny	3×
formulácia, druhy otázok	3×
aktivita žiakov	2×
disciplína žiakov	2×
didaktické princípy	2×
výchovné prvky vyučovania	2×
samostatná práca žiakov	1×
učiteľova formulácia cieľov	1×
empatia v práci učiteľa	1×

V 16 denníkoch, kde bol cieľ pozorovania formulovaný ako pozorovanie vzťahu učiteľa a žiakov, sme našli najobširnejšie popísané emocionálne javy prebiehajúcej výučby. Napriek širokému diapazónu cieľových kategórií pozorovania, po obsahovej analýze 105 záznamov študentov môžeme konštatovať, že *študenti boli dostatočne empatickí, prekračovali referenčný rámec pozorovacieho cieľa, neboli necitliví k emocionalite, emóciám na vyučovaní*. Emócie a ich prejavy pozorovali, popísali a verbalizované – pozorované javy diferencovali.

S trochou skromnosti snáď môžeme túto schopnosť študentov považovať i za dôsledok účinnej pedagogickej a psychologickej prípravy. Z analyzovaných 105 denníkov iba 16 bolo takých, v texte ktorých sme nenašli zmienku o emocionálnych prvkoch pozorovaných hodín. Buď to boli denníky príliš lajdácky spracované, alebo sa pozorujúci študenti zamerali na špecifický účel tak, že sa prísne držali cieľa pozorovania, nezaznamenávajúc si iné javy.

Aké druhy citov boli najčastejšie videné a zaznamenané v denníkoch študentov?

Za kritérium delenia sme zvolili najzákladnejšie triedenie, s ktorým sa študenti na vyučovaní psychológie stretávajú, a nebudeme ho na tomto mieste špeciálne charakterizovať. Goleman (1997), Nakonečný (2000), Boroš (1999) uvádzajú rozdielne triedenie citov, ale u všetkých nájdeme *terminológiu o citových reakciách, stavoch, vzťahoch*. Túto terminológiu sme prebrali preto, že s ňou sa i naši študenti v učebniciach psychológie najskôr zoznamujú a bolo pravdepodobné, že ju budú v záznamoch pozorovaných vyučovacích hodín aj používať. Študentami boli pozorované a popísané nasledovné city: Pri použití najjednoduchšieho triedenia to boli *city kladné a city záporné*.

Ich výskyt v záznamoch študentov, podľa početnosti, bol nasledovný: *city záporné*: 271×, *city kladné*: 240×

(Poznámka: V triedení nešpecifikujeme frekvenciu výskytu zvlášť na ZŠ a SŠ ani frekvenciu podľa pohlavia učiteľov.)

Čo sa v detailoch skrývalo za týmito vysokými číslami?

1) Boli to: *citové reakcie* – hnev učiteľa, jeho zvýšenie hlasu, vyhrážanie sa, zvýšená gestikulácia, krik a karhanie, direktívne príkazy spôsobené hnevom, búchanie po stole, po tabuli, osopenie sa na žiaka. Tieto javy boli zaznamenané v 56 denníkoch.

Za jemnejší emociónálny prejav, ale tiež za reakciu hnevu učiteľa spojenú s netaktným správaním sa k žiakom, sme považovali iróniu, aroganciu, ponižovanie, slovné urážky, zahanbovanie žiaka, nadmerné kritizovanie pre nevedomosť, nepresnosť odpovedí (50×).

Prejav hnevu vo forme priameho trestu (kopnutie do žiaka pod lavicou, vyhodenie z triedy, úder po hlave – pretože sa žiak smial), zamknutie triedy – zmemožnenie odchodu i príchodu žiakov, sme zaznamenali 4×.

Študenti pri pozorovaní popisali i citovú reakciu: *strach učiteľa – jeho strach pred vlastnými žiakmi*. Prejavil sa 3× priamo na hodine – neistotou učiteľa, alebo 5× tak, že učiteľ nedovolil vstup študentom na svoju vyučovaciu hodinu. Študenti v denníkoch pojmovo rozdielne zaznamenali „nervozitu učiteľa“ ako jeho osobnostnú črtu prejavenu v učiteľovom štýle vyučovania.

K astenickým citovým reakciám sme zaradili i reakcie žiakov, ktoré boli študentami zaznamenané ako: strach žiakov prejavenu stiesnením, chladom, viditeľným napätím – zvlášť pred skúšaním a písomkami (15×).

Čtyri učiteľky boli popísané ako tzv. typicky náladové (ukážka: „Učiteľka má časté zmeny nálady, strieda ironické poznámky, alebo: vchádza do triedy s nechufou, nevôľou, vyvoláva strach, deti sú paralyzované, ani raz sa neusmeje.“)

2) V kategórii *kladných citových reakcií* sme identifikovali 23× *prejavenie radosti učiteľa i žiakov*. K tomu ešte 23× študenti explicitne uviedli: „Učiteľka je usmiata, žiaci sú preto v skvelej pohode, nemajú trému, hodiny sú pokojné, žiaci pracujú sústredne, práca ich baví, nie je pozorovateľný žiadny stres“.

Výrazný prejav kladných emócií bol spojený s *humorom*. Ten bol zaznamenaný 31×. Emóciu radosti spojenú s humorom, ktorý sa objavil v reči a konaní učiteľa, niekedy študenti popisali ako miernu – neškodnú, skôr rozveseľujúcu iróniu. *Žiaci iróniu učiteľa chápali a prijali kladne iba vtedy, ak nebola sarkastická a zosmešňujúca*. Pekný popis tohoto javu sa objavil v denníku, kde pozorujúci študent zaznamenal toto: „... žiak bol ‚šialene‘ rozčúlený, že musí byť opäť týždenníkom, ale k opätovnej dobrej nálade ho priviedol učiteľkin zmysel pre humor“.

Ako výrazne *kludní* boli popísaní učiteľia 8×, napr. slovami: „... učiteľ reagoval na chyby žiakov pokojne, akoby sa nič nestalo.“ Tolko k citovým reakciám.

3) Do popisu *nálad* ako javov, v ktorých sa emócie prejavujú v určitom

časovom trvaní, sme zaradili najmä popis atmosféry v triede. Pozorujúci študenti to vyjadrovali napríklad slovami: „bola tam pohoda, klud, super, dobrá nálada, príjemná, zaujímavá, ale i prehnane uvoľnená atmosféra.“

V takomto pozitívnom zmysle bolo popísaných 108 vyučovacích hodín z celkového počtu 210 pozorovaných hodín. Je to potešujúce, vysoké číslo výskytu, o spoľahlivosti ktorého po prečítaní denníkov môžeme však aj zapochybovať. V denníkoch totiž, aj keď nie často, boli záznamy i o tom, že žiaci „usvedčili“ pred študentami FF svojho učiteľa, učiteľku z *pretvárinky*. Táto sa prejavila najmä zmenou učiteľovho štýlu a prejavenej emócií. Z prísneho a kričiaceho bol pred hospitantami učiteľ láskavý, pripravený. I vyučovacia hodina mala výborný priebeh – čo následne spôsobilo kľudnú, pracovnú, pokojnú, radostnú atmosféru u žiakov. Dokumentujeme to slovami z denníka študenta Janka:

„V triede bola zvláštna atmosféra. Učiteľ sa tváril milo, nekričal, žiaci aj napriek tomu boli ticho, poctivo sa hlásili a slušne odpovedali na otázky. To by svedčilo o prirodzenej autorite učiteľa. Po rozhovore so žiakmi som túto myšlienku zavrhol. Žiaci mi prezradili, že učiteľ sa na hodinách správa oveľa tvrdšie ako pred návštevou praktikantov.“

Je preto otazné, či 108× popísaná príjemná atmosféra bola naozaj úprimne príjemnou, alebo herecky dobre zahranou?

4) *Negatívne nálady* boli popísané napr. slovami: *nálada na vyučovacej hodine je zlá, napätá, dusná, hustá*. Takýto výskyt sme zaznamenali 35×. Študenti popisy konkretizovali i takto: „viac ľudskosti a tolerancie by nezaškodilo, žiaci sa báli čo i len obzrieť, učiteľ písal poznámky i za drobné narušenie disciplíny, nevyvolaní žiaci zatiaľ v napätí čakali čo bude, učiteľka uštedrovala pedagogické zauchá, žiaci si vydýchli, neustále hrozby udržiavali v triede ticho“. *Najčastejšie hrozby boli spájané s písomkami a veľkým strašidlom mala byť i maturitná skúška*.

5) Učebnice psychológie uvádzajú i triedenie na *emocionálne vzťahy*. Naši študenti ich zaznamenali v tejto početnosti:

O priateľskom vzťahu medzi učiteľom a žiakom bolo urobených 33 záznamov.

Vyskytli sa napríklad tieto popisy: „Učiteľ si výborne so žiakmi rozumel, rozprával sa s nimi ako s partnermi, žiaci sa učiteľa slobodne na všeličo pýtali, učiteľ sa pýtal žiakov ako sa majú, učiteľ vylúčil úsmev na tvárach žiakov, bolo evidentné, že ho majú radi.“

Ignorovanie učiteľa žiakmi bolo zaznamenané 16× – výrazne na strednom odbornom učilišti, ale aj na škole základnej. O flegmatickom vzťahu – kedy výrazne učiteľovi na žiakoch nezáležalo – písali 7× a úplná ľahostajnosť ku žiakom bola zaznamenaná 6×. Domnievame sa, že ľahostajnosť a ignorovanie žiakov je veľmi nebezpečným javom na školách. V záznamoch

našich študentov vyzeral tento jav napríklad takto: „... žiak počúval walkmana bez toho, aby to učiteľovi prekážalo, žiak si dal vetrovku pod hlavu a kludne zaspal“. Jedna študentka si priam rozhorčene zapísala: „... videla som už na hodinách všeličo, ale aby žiak vyslovene zaspal, to som ešte nazažila.“ Iná píše: „Žiaci spia, čítajú si noviny, učiteľ sa baví iba s jedným, ktorého téma výkladu zaujíma.“

V 105 denníkoch sme našli 40 záznamov o autoritatívnom vzťahu, slová o pozitívnom citovom vzťahu žiakov k učiteľovi, o tom, že žiaci majú učiteľa vyložene radi, sme zaznamenali iba 4×. O učiteľke „ako matke“ bola zmienka 1× a 4× bol popísaný jav náklonnosti učiteľov k vybraným žiakom. Najkrajší popis pozitívnych, povzbudzujúcich emócií vyberáme z denníka študentky Marianny: „Učitelia prichádzali do tejto triedy s poodhaleným úsmevom, ktorý, keď nebol na tvári, tak bol v jasných očiach toho-ktorého učiteľa. Aj pre učiteľov to bola hodina uvoľnenia. Jedna pani učiteľka nám prezradila, že sa veľmi rada vracia k týmto deťom, tieto hodiny boli pre ňu kúpeľňou (doslovne). Deti pani učiteľka volala slniečkami. Presne vystihla ich rozžiarené tváre, ktoré priam dychtili po vedomostiach. Učiteľka dejepisu im povedala aj toto: Deti moje zlaté, vy mi robíte veľkú radosť.“

Na základe vedomostí (alebo intuitívne?) sa podarilo viacerým študentom vystihnúť a popísať i tie vlastnosti emócií, ktoré nachádzame v učebniciach psychológie popísané ako: *nákazlivosť*, *emocionálne zrkadlenie*, alebo podľa terminológie Golemana *emočná synchronizácia*, *interpersonálna iskra* (Goleman, 1999 str. 117). Študenti túto vlastnosť emócií vo vyučovacích hodinách nádherne objavili a popísali. Zo záznamov vyučovacích hodín sa ale zdá, že túto vlastnosť emócií si žiaľ mnohí, ani *skúsení učitelia neuviedli*. Študentka napríklad zaznamenala toto: „Všetko záviselo od vyučujúceho a jeho prístupu k práci. Ak bol učiteľ vtipný a viedol svoju hodinu uvoľnenejšie, motivácia žiakov bola oveľa vyššia. Ak bol učiteľ strohý, prísny a k tomu ešte jeho psychické naladenie nebolo úplne v poriadku, jeho prístup nielen k žiakom, ale celkove k svojej práci, organizovanie a vedenie vyučovacej hodiny, bolo strachom pre žiakov“. Iný študent konštatoval na túto tému: „Poučil som sa na praxi i o tom, že byť ostrým, nepriateľským, príliš prísny nestojí za to. Žiaci si vo svojom vnútri myslia svoje. Kamarátsky vzťah učiteľa má vplyv aj na to, že žiaci sú k nemu otvorení a majú učiteľa radšej.“

Nákazlivosť citov študenti ilustrovali i príkladom, že učiteľ v zlej nálade infikoval svojich žiakov nevdou, alebo naopak pri dobrej nálade ich upokojil. Náročný, zodpovedný a morálny prístup učiteľa obyčajne nekazil pracovnú náladu žiakov, ale ignoranský, ľahostajný vzťah rozvíjal nepokoj, agresiu, anarchiu v triede.

O čom svedčí táto kvalitatívna obsahová analýza záznamov, vyjadrená jednoduchou početnosťou výskytu emócií na pozorovaných hodinách?

Svedčí o tom, že študenti boli vnímaví a popísali a pochopili široké spektrum emócií, ktoré poznali z psychologickkej a pedagogickkej teórie. Prežitý skúsenostný význam týchto študentských záznamov podčiarkujeme slovami Nakonečného (2000, s. 67), ktorý v práci *Lidské emoce* konštatuje, že *emócie integrujú, organizujú duševné dianie, motivujú správanie človeka*. Emócie sú v tomto zmysle nie iba komponentami psychických procesov, v priebehu ktorých sa dá vždy, keď ide o niečo významné, nájsť v zážitkovej štruktúre emocionálny akcent. Sú skutočnými *činiteľmi dynamiky týchto procesov*. Lebo emociálne, to je protiklad ľahostajného, nevýznamného. A už táto jednota emocionálneho a významného poukazuje na to, že *sú to emócie, ktoré rozhodujú, aké vzťahy bude mať človek k svojmu okoliu, zvlášť sociálnemu, ako sa rozhodne, aký cieľ si viac – menej vytýči, prečo vykoná to či ono, aký postoj zaujme, akým smerom sa bude uberať jeho myslenie, aký obsah bude mať jeho fantázia*.

Ak do kontextu Nakonečného dosadíme atmosféru a komponenty vyučovacej hodiny, práce učiteľa, môžeme smelo konštatovať, že emócie rozhodujú o kvalite učiteľovej práce. Naša analýza dokladuje, že jej vplyv sa realizuje na póloch: ľahostajná – zodpovedná práca učiteľa i žiakov, na póloch príjemná – odpudzujúca (najmä) pre žiakov, zaujímavá – nudná, milá – arogantná, odmeňujúca – trestajúca, kludná – nervózna, láskavá – stresujúca. Veľkým nebezpečením v škole je, ak prevažuje súčet viacerých záporných znakov, vlastností, ktorých nositeľom je jedna osobnosť. Príklad takéhoto výskytu sme našli v popisoch, ktoré charakterizovali učiteľku strednej školy a zhodli sa na ňom viacerí študenti. Jeden študent ju popísal takto:

„Učiteľka – hrôza. Vlastne, ak by som ju nazval učiteľkou, urazil by som ostatných učiteľov. Pripadala mi ako odchovankyňa gestapa. Vybrala si jedného žiaka a toho doslova ničila počas celej hodiny. Ponižovala ho, dávala mu najavo, kto je šéf. Bolo mi ho ľúto a na tom sme sa zhodli všetci, ktorí sme tam boli.“ Iný študent v popise tejto učiteľky uviedol: „Na prvý pohľad nepríjemne pôsobiaca. Diktátorsky viedla hodinu, žiaci boli napätí, ustráchaní, žiak, ktorý nemal ceruzku, mal jednoducho smolu, vyučujúca doň stále zapárala. Pôsobila dojmom, že ju učenie nebaví a žiaci si na konci hodiny vydýchli.“

Mnohé naše študentky a študenti v pedagogickom denníku použili slová: *prax ma poučila*. Ako sme uviedli v úvode, snáď je to pre katedru pedagogiky dôkaz toho, že skúsenostné učenie, ktoré počas pedagogicko-psychologickej praxe dominuje, je oprávnenou a správnou vysokoškolskou metódou vyučovania na učiteľských fakultách.

Po takto ilustrovanej analýze je možné položiť i otázku: mohlo by to na

školách vyzerat aj ináč? Mohol by byť vyučovací proces plnší jemných citových prejavov učiteľa a následných pozitívnych – stenických reakcií žiakov? Majú na školách miesto učiteľa typu „kápo“ a učiteľa „ignoranti“? Čo robia učiteľské fakulty pre to, aby bol obraz iný?

A okľukou sa dostávam k úvodným otázkam: Pripravujeme na fakultách budúcich učiteľov tak, aby napĺňali ciele svojich promočných sľubov? Pripravujeme ich i pre ten psychický rozmer práce, ktorý nazývame emócie, emocionálna inteligencia? Poznáme vôbec svojich študentov v ich emocionálnosti? (Len na okraj, niektoré fakulty už i z prijímacích skúšok vynechávajú osobný kontakt. Prijímacie skúšky na učiteľské fakulty len cez písomné testy naozaj nedokážu, či je budúci učiteľ vôbec schopný usmiať sa na človeka, na svet.)

Už citovaný Goleman (1997), ale i Shapiro v knihe *Emoční inteligence a její rozvoj u dětí* (1998) sa venujú popisu výchovy, ovplyvňovaniu citov, ich prejavov, rozvoju emocionálnej inteligencie. Na diskusiu v pedagogickej obci i na stránkach *Pedagogické orientace* zostáva otázka, či sa nám naozaj nenúka obrovský priestor pre prácu katedier pedagogiky, psychológie, pre prácu cvičných učiteľov a didaktov katedier. Našla by sa ochota v učiteľských zboroch vysokých škôl, ktoré pripravujú každoročne stovky učiteľov, zanechať rigidné metódy klasických prednášok, referátových – teoretických seminárov, písomných skúšok suchých definícií? Snáď by mohla cesta viesť cez takú zmenu koncepcie prípravy, v ktorej vysokoškolský učiteľ nebude učiť anonymnú masu študentov, ale študentov konkrétnych, s takmer individuálnym plánom rozvoja ich osobnosti, v spolupráci s cvičným učiteľom a didaktom katedry, s vierou, že študent je vnímavý a formovateľný. Vtedy, podľa nášho názoru, by mohlo dôjsť k významnej zmene profilu kvality študentov – budúcich učiteľov, v rukách ktorých bude naše školstvo za pár rokov. Lebo – ako prekrásne hovorí psychológ Frankl v knihe *Vůle ke smyslu* (1997, s. 18–19) – viac než inokedy je výchova výchovou k zodpovednosti. Zmysel nemôže byť daný, musí byť nájdený. Ibaže hodnotám sa nemôžeme učiť – hodnoty musíme žiť.

Ja tieto hodnoty cítim, vidím a nachádzam okrem iného i v prežití a v poznaní emocionality školy. Popíšem ich ešte slovami študentky Lucie, ktorými začala písať svoj ozajstný denník:

„Nedeľa – Tak veľmi som sa na túto chvíľu tešila a zrazu som tretiačka a zajtra idem do školy už nie ako bežná študentka. Už nebudem zaujatá len skúšaním, klebetením so spolužiakmi, nebudem vnímať len ako študent, no už ako budúci učiteľ. Dúfam. Asi som z tej menšiny, ktorá po skončení chce byť v školstve a učiť. Viem, situácia je v tomto rezorte zlá, no učiť, to bolo mojím detským snom. Aj keď zajtra budem len pozorovať, verím, že ma to obohatí a neodradí.“ A to sú preda emócie!

Domnievame sa, že doterajšia príprava je v „okových“ racionálno-vedomostného a informatívneho modelu. Väčšou akceptáciou prvkov emocionálneho rozmeru by sme sa mali následne – v príprave študentov, priblížiť koncepcii zameranej na osobnostný rozvoj študenta učiteľstva.

Literatúra

- BOROŠ, J., ONDRIŠKOVÁ, E., ŽIVČICOVÁ, E. *Psychológia*. Bratislava: Iris, 1999.
- ČERNOTOVÁ, M. Príprava učiteľov na univerzite v Oxforde – schéma partnerstva. In *Učiteľ v demokratickej škole – zborník príspevků*. Brno: Paido, 1994.
- ČERNOTOVÁ, M. Vplyv pedagogicko-psychologickej praxe na študentov-budúcich učiteľov. In *Zborník z vedecko-pedagogickej konferencie*. Banská Bystrica: PdF UMB, 1996.
- FRANKL, V. E. *Vúle ke smyslu*. Praha: Cesta, 1997.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
- KANTORKOVÁ, H., MAREŠ, J. Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky. In *Facta facultatis paedagogicae universitatis ostraviensis*, sv. 129. Ostrava: OU, 1992.
- MAREŠ, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000.
- SCHNITZEROVÁ, E. Inovačné trendy vo vzdelávaní učiteľov. In *Nové trendy v pedagogicko-psychologickej príprave učiteľov*. Zborník z konferencie. Prešov: FHPV, 1998.
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998.

ČERNOTOVÁ, M. Využitie obsahovej analýzy pedagogických denníkov ako metódy poznávania emócií vo vyučovaní. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 53–63. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta PU, ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov