



Katarína Dudová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

 0000-0002-2452-1957

Profil žiaka vo vzťahu k učiteľovi

Abstract: The aim of this paper is to bring a set of specific semantic features which profile both a pupil and a pupil's perception of a teacher. This issue is manifested at several levels and in various aspects of the concept of SEEING in Slovak linguistic world view. The study seeks to examine this subject in view of the statements collected in the questionnaire survey conducted on 10–14-year-old high school students. Therefore, the author focuses on the adolescent pupil, his or her perception of the school environment, and the selection of perceived object properties.

Key words: point of view, pupil, perceiving subject, concept of SEEING, linguistic world view

Úvod

Jazykový obraz sveta môže mať viacero variantov v rámci jedného národného jazyka. Môže to byť vedecký obraz sveta, poetický obraz sveta, obraz sveta mládeže či dieťaťa atď., kde je dôležitý podmet i predmet poznávania (Niesporek-Szamburska, 2004, s. 23–24). Obidva tieto aspekty (podmet i predmet videnia) sú vzájomne prepojené v kategórii uhol pohľadu (punkt widzenia; angl. point of view), ktorý rozhoduje o spôsobe hovorenia o predmete, tzn. o kategorizácii predmetu, o výbere vlastností predmetu vyjadreného v konkrétnej výpovedi (Bartmiński, 1990, s. 111–112). Inými slovami, kategória uhla pohľadu predstavuje takú sémantickú hodnotu, ktorá súvisí nielen s tým, čo bolo povedané, ako to bolo povedané prostredníctvom dostupných jazykových prostriedkov (Przybylska, 2004, s. 149), ale aj tým, kým to bolo povedané.

Naša pozornosť sa upriami na žiaka 2. stupňa základnej školy, ktorého mentálny obraz o svojom učiteľovi skúmame v špecifickej komunikačnej sfére, t.j. v školskej komunikácii s vymedzenými sociálnymi rolami učiteľa a žiaka (Chvalovská, 2015, s. 223). Cieľom dotazníkového výskumu je odhaliť nielen to, ako je vo vedomí žiaka vnímaný učiteľ (predmet videnia), ale súčasne priniesť obraz žiaka ako konceptualizátora tohto videnia. Okrem objektívnych údajov (vek, pohlavie) získavame z dotazníkového prieskumu ďalšie údaje, ktoré približujú a profilujú žiaka ako konceptualizátora videnia svojho učiteľa.

Dotazníkový výskum prebehol v školskom roku 2015/2016 na Katolíckej sporej škole Rajec a na Základnej škole sv. Michala v Nemšovej. Prieskumu sa zúčastnilo 43 respondentov (23 dievčat a 20 chlapcov) z troch rôznych tried vo veku od 10 do 14 rokov, ktorí v dotazníku písomne charakterizovali svoju učiteľku tak, ako ju a) vidia dnes, b) ako ju videli v predchádzajúcich ročníkoch, c) ako ju vidia iní spolužiaci, d) ako si myslia, že ju vidia jej rodičia, príbuzní či priatelia. Rozsah odpovedí nebol určený, žiaci odpovedali anonymne a celá trieda o rovnakej učiteľke. Z dotazníkov sme získali 244 myšlienково samostatných citátov (chlapci: 113 citátov; dievčatá: 131 citátov), ktoré mali podobu jednoslovných odpovedí, voľných slovných spojení, jednoduchých viet či súvetí.

Na základe citátov sledujeme respondenta (žiaka vo veku 10–14 rokov, teda v období dospievania, puberty) ako konceptualizátora videnia v školskej komunikácii. O tomto podmete videnia sa dozvedáme z viacerých aspektov VIDE-NIA, a to najmä z toho:

- 1) akým spôsobom žiak vníma svojho učiteľa (akt videnia),
- 2) z akej perspektívy ho vidí (pole a plány videnia),
- 3) v akých časových súvislostiach ho vníma (časové parametre),
- 4) aké vlastnosti si na ňom všíma (predmet videnia).

Cieľom dotazníkového výskumu bolo nielen poukázať na schopnosť žiaka hodnotiť svojho učiteľa (čo je samozrejmé), ale prostredníctvom jeho verbálneho správania zviazaného s konceptom VIDENIE podať jeho osobnostno-pedagogicko-psychologickú charakteristiku zahrňujúcu sémantickú škálu znakov typických pre sledovanú vekovú kategóriu.

Akt videnia

Žiak sa nevyhnutne stáva účastný takmer každodenného pôsobenia učiteľa v školskej komunikácii, čo ovplyvňuje jeho vnímanie vyznačujúce sa špecifickými znakmi. Kontext, v ktorom respondenti použili slovesá *vidieť*, *všimnúť si*, *zdať sa*, *myslieť si*, *hodnotiť*, *spoznať*, ukázal, že ide predovšetkým o mentálnu aktivitu žiaka. No nie je vylúčené ani senzorické vnímanie, ktoré zahŕňa percepciu zrakovú (*moji spolužiaci ju vidia z iného uhla pohľadu, keď sedia na inej strane ako sedím ja; má peknú priamu postavu; hlavu má valcovitú a tvár má usmievanú; je vyššej postavy, vždy chodí pekne vyobliekaná*), čuchovú (*šíri sa od nej veľmi príjemná vôňa*), ako aj sluchovú (*veľa rozpráva; rada rozpráva; tichá*).

Ďalšie sémantické rozlíšenie aktu videnia poukazuje na aktivitu žiaka. Ak je žiak čakajúci, v akom svetle sa mu učiteľ ukáže neskôr, jeho akt videnia je pasívny, no nie bezmyšlienkovitý (*nevedel som, čo mám od nej čakať; pôsobila na mňa veľmi zle*). Vtedy (najmä v procese získavania vedomostí) sa hlavná aktivita presúva z podmetu videnia na predmet, teda aktívnejší má byť podľa žiaka učiteľ (*veľa naučí; nevie nič naučiť; všetko nám pekne vysvetlila; všetko vysvetlí, keď*

nevieme; vie vysvetliť učivo; vie naučiť angličtinu; dobre naučí). Naopak podmet vkladajúci do vnímania určitú energiu či úsilie je aktívny (*môj názor ovplyvnilo to, že som ju bližšie spoznala*), a tak v rôznej miere presnosti poznáva svojho učiteľa. Jeho videnie môže byť nepresné, povrchné (*zdá sa mi, že...*), nepremyslené (*hneď som si všimla, že...*), premyslené (*myslím si, že...*), kritické (*hodnotím ju*). Takáto miera presnosti videnia ovplyvňuje jeho trvanie v čase (*nezmenila som svoj názor na ňu; mám stále názor, že...*).

Akt videnia ako mentálnej činnosti nadobúda v optike žiaka aj evaluatívny charakter tým, že jeho vnímanie učiteľa sa môže pohybovať na osi dobré — zlé (*spolužiaci ju vidia dobre; väčšina ju vníma pozitívne; chlapci: ja a moji kamoši (ju vidia) zle, baby: väčšina dobre a niektoré zle*), čo sa v dotazníkoch sémanticky kryje s emocionálnymi vyjadreniami typu „mám rád(a)“ a „nemám rád(a)“ (*mal som ju rád; moc ju nemám rád; nemusím ju; nemám na nej rád...; nemal som s ňou žiaden problém; je to hlúpa ukričaná bosorka*).

Analýza verbálne stvárneného aktu videnia ukázala, že vnímanie žiaka v období puberty (dospievania) nadobúda charakteristiky dospelého človeka. Zmyslové vnímanie predstavuje iniciálnu fázu poznávania, ktorá je ďalej prehľbovaná mentálnou aktivitou dieťaťa. Táto sa u žiakov uplatňuje v rôznej miere osobnej angažovanosti vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý prebieha v škole (spojený s pôsobením učiteľa a interakciou so spolužiakmi) či mimo školy (najmä v spojení s rodinou). Kvalita vnímania je vo veľkej miere ovplyvnená citovou väzbou s učiteľom a je pomerne často skreslená vplyvom hormónov či emocionálnej nestability žiaka. Presnosť a dĺžka pozornosti prechádzajú do začiatočného štádia abstraktného videnia (vnímanie toho, ako iní vnímajú), ako aj hodnotenia spojeného so vzrastajúcou kritickosťou voči škole a učiteľovi.

Pole a plány videnia

Centrom videnia je pre žiaka jeho vlastný uhol pohľadu (*väčšina ju vidí tak ako ja*), od ktorého sa odvíjajú (smerom k periférii) ďalšie pohľady iných:

podľa mňa ju majú radi; niektorí ju vidia ako ja; moji spolužiaci sa jej podlizujú, iní ju neznášajú, iní asi tak ako ja; chlapci: ja a moji kamoši ju vidia zle, baby: väčšina dobre a niektoré zle; niektorí kamaráti zo školy ju vidia ako „disco gulú“.

Hoci sme sa v dotazníkoch stretli s citátmi, ktoré poukazujú na vnímanie učiteľa z viacerých uhlov, možno povedať, že žiak vo veku 10—14 rokov má tendenciu vidieť svojho učiteľa jednostranne, smerom k svojej osobe, napr.:

vždy mi odpovie správne; vie ma pochopiť; veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí; podľa mňa aj dobre vysvetľuje učivo; vymýšľa blbé výlety, ktoré ma vôbec nevidia; najlepšia učiteľka, ktorá mi vyhovuje; mám s ňou dobrý vzťah.

Perspektíva žiaka je formovaná optikou zameranou buď na celok objektu (komplexné, nešpecifikované pôsobenie predmetu videnia), alebo na detaily spojené s predmetom. Medzi týmito oblasťami videnia je výrazný percentuálny rozdiel, ktorý ukazuje, že pre tento podmet videnia je typické vnímanie komplexné (83%) na rozdiel od detailného (17%). Makroskopické videnie zahŕňa nepresné, resp. málo premyslené charakteristiky typu *dobrá, zlá, milá, sympatická, super, fajn, normálna* a pod., ktoré si nevyžadujú väčšiu poznávaciu aktivitu a sú spojené s jednoduchou klasifikáciou učiteľa. Naopak detailné vnímanie žiaka je zamerané na jednu špecifickú vlastnosť či jedinečný prejav učiteľa (*poteší aj maličkosťou; dáva dobré známky; kamošky sa často vadili a ona ich vedela vždy spriatelit; požičia knihy, keď nemáme; keď ju máme na telocviku, tak sa vždy pýta báb, čo budeme robiť*).

Od makroskopického a mikroskopického poľa videnia sa odvíja schopnosť žiaka poznávať predmet iba prvoplánovo (čo je v popredí), alebo sa zaujímať aj o to, čo nie je zjavné na prvý pohľad, teda vidieť druhý, tretí plán (čo je v pozadí). Na dotazníkové výpovede zachytávajúce zjavné fakty (napr.: *je naša triedna; učí slovenský jazyk a dejepis; angličtinárka; slovenčinárka; dnes má dobrú náladu*) sa navrstvujú výpovede žiakov odkrývajúce hlbšie videnie učiteľa, jeho pozadie, napr.:

pani učiteľka, o ktorej píšem, by sa mi podľa týchto vlastností hodila ako učiteľka do škôlky; je celkom prísna, ale len keď ju nahneváme; keď má dobrú náladu, je veľmi milá; je prísna, ale chce nám tým povedať, že sa máme poučiť od rozprávania na hodine a pod.

V dotazníkoch sa ukázalo, že žiaci, ktorí boli schopní vidieť učiteľa v druhom a treťom pláne, dokázali ho charakterizovať v širších súvislostiach. Najskôr ho videli v rámci jeho odborných predpokladov (*vzdelaná a veľmi múdra; je dobre vzdelaná; rozumie svojmu predmetu*), ďalej v kontexte iných pedagógov na škole (*jej kolegyne či kolegovia s ňou nemajú žiadne problémy a majú ju radi; je lepšia ako iné učiteľky; ona je niečím iná ako ostatné; najlepšia učiteľka na škole*) a napokon ako človeka žijúceho vo vlastnej rodine či v inom mimoškolskom prostredí (*vie sa postarať o syna; nemá veľa kamarátov; je milujúca matka, manželka, dcéra atď.; príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; pomáha aj ďalším ľuďom; má rada deti*) a prežívajúceho určité životné radosti i starosti (*občas má zlú náladu, ale je aj šťastnejšia; často hovorí o svojom otcovi, že bol veľmi chorý a nakoniec zomrel*).

Analýza a klasifikácia citátov v dotazníkoch z aspektu poľa a plánov videnia ukázala, že dieťa v období puberty má tendenciu sústrediť sa predovšetkým na vlastnú optiku videnia, prejavuje sa tu egocentrizmus spojený s hľadaním svojej identity. Žiak chce byť členom nejakej skupiny rovesníkov (spolužiakov, kamarátov a pod.) a mať s nimi aj spoločný názor na učiteľa, ktorý sa často môže odli-

šovať od pohľadov iných skupín. Ak sa iné názory nezhodujú s jeho uhlom pohľadu, nesúhlasí s nimi. Keďže žiak nemá ešte dostatok konkrétnych životných skúseností, jeho pohľad na učiteľa je nešpecifikovaný (príliš celostný) a tvorený na základe svojho vlastného duševného sveta.

Časové parametre

Relevantnými jazykovými prostriedkami, vyjadrujúcimi časové súvislosti v obraze učiteľa z pohľadu žiaka, sú okrem slovesnej kategórie osoby, času a vidu frekventované príslovky *najskôr, potom, zo začiatku, stále, vždy, nikdy, teraz, dnes, často, občas, niekedy*, ako tiež číslovky *prvýkrát, prvý raz* a časové vedľajšie vety s hypotaktickou spojkou *keď*. Práve tieto jazykové indikátory vo veľkej miere odkrývajú, ako časový parameter ovplyvňuje optiku videnia. Pozorujeme tu nielen krajné polohy pohybu v čase, t. j. 1) časová dynamika (v rámci toho i následnosť na osi minulosť — súčasnosť — budúcnosť) a 2) stálosť, ale aj 3) opakovanie v rozličných časových intervaloch.

1. Časová dynamika sa v koncepte videnia prejavuje dvoma základnými spôsobmi: na jednej strane dochádza k zmenám na strane podmetu videnia (*najskôr som ju nemala veľmi rada, ešte keď som bola na prvom stupni; najprv som si myslel, že je zlá, ale potom som zistil, že je dobrá; zo začiatku som nevedel, čo mám od nej čakať, ale potom sa jej tvár dobrá ukázala*) a na druhej strane sa v čase mení predmet videnia (*zmenila sa v jednej veci — je oveľa prísnejšia; keď som ju mal prvýkrát, myslel som si, že je milá, vtipná, všetko nám dovolila, no s ďalšími ročníkmi sa zhoršila, začala na nás kričať; prvý raz bola veľmi milá a snažila sa byť na nás dobrá*). Inokedy je pohyb v čase súčasne na strane podmetu i predmetu videnia (*veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí*). Obidva aspekty videnia (t. j. podmet i predmet) sa takto dostávajú do vzťahu, ktorý determinuje ich súčasnú časovú koexistenciu (*chalani sú veľmi vtipní, a tak sa skoro stále smejú na blbostiach a práve vtedy sa učiteľka veľmi nahnevá a začne aj kričať; keď sme jej na konci štvrtého ročníka darovali pohár s našimi menami, tiekli jej slzy*).

Časová dynamika sa prejavuje v následnosti na osi minulosť — súčasnosť — budúcnosť, kde je dominantným a východiskovým časovým bodom súčasnosť (*Dnes je celkom v pohode; dnes bola dobrá; dnes má dobrú náladu; teraz, keď je mojou triednou učiteľkou...*), ktorá vo vedomí žiaka je vnímaná v nadväznosti na predchádzajúcu skúsenosť (*vie nám ešte aj teraz poradiť*). Pri videní učiteľa v minulosti je táto časová následnosť dôležitá, a preto dieťa na jej nedostatok citlivo reaguje (*minulý rok som ju až tak nepoznala*). V dotazníkoch sa neobjavil nijaký citát, v ktorom by sa ukázal predmet či podmet videnia v budúcnosti.

2. Stretávame sa však aj s tým, že predmet videnia je časovo nemenný, stály, napr.: *pani učiteľka sa za štyri roky vôbec nezmenila; pani učiteľka sa nezmenila, stále je milá; nič sa s ňou nezmenilo; vždy mi odpovie správne; vždy sa správa; vždy sa prispôsobí; má vždy dobrú náladu; príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; keď za ňou prídem s nejakým problémom, vždy mi poradí*. Takúto nemennosť z časového hľadiska pozorujeme tiež pri podmete videnia (*nikdy sa na moju triednu pani učiteľku nestažujem; nezmenila som svoj názor na ňu; mám stále názor, že...*).
3. Parameter vyjadrujúci opakovanie v rozličných časových intervaloch sa spája predovšetkým s predmetom videnia. Kladne i záporne hodnotené správanie učiteľa a niektoré jeho charakterové prejavy vníma žiak v neurčitej časovej frekvencii (*niekedy je nechápavá; niekedy kričí; niekedy je staromódna; niekedy zlá*), skôr s nižšou mierou opakovania (*občas je prísna; občas zákerná*) alebo naopak frekventovane, v častejších časových intervaloch (*často zlá, prísna, ale aj dobrá; často dáva poznámky*).

Analýza jazykových prostriedkov vyjadrujúcich časový parameter ukázala, že pri vnímaní učiteľa nie sú pre žiaka natoľko relevantné časové údaje. V období dospievania je stále najdôležitejšia súčasnosť (teraz, dnes), ktorá však narozdiel od predchádzajúcich vývojových štádií dieťaťa zahŕňa viac časových údajov: tento mesiac, ale aj tento školský rok. Žiak dobre vníma predmet v rámci plynutia času, v určitej časovej následnosti a dokáže z tohto hľadiska vnímať aj seba. Ontogenéza schopnosti žiaka pamätať si mu však dovoľuje vnímať učiteľa v minulosti iba obmedzene, t. j. ako prítomného alebo neprítomného, známeho či neznámeho a pod.

Predmet videnia

Typickým predmetom videnia žiaka v školskom prostredí je človek v úlohe učiteľa, pedagóga. Podľa dotazníkového výskumu žiaci vidia svojho učiteľa, resp. svoju učiteľku z viacerých hľadísk: predovšetkým z pedagogického, psychologického, sociálneho, biologického aspektu. Všetci respondenti však vo svojich odpovediach uvádzali aj zhodnotenie celkového (komplexného) pôsobenia učiteľa zo svojho pohľadu na osi dobrý — zlý.

Subjektívna evaluácia komplexného pôsobenia učiteľa tvorila 20% zo zaznamenaných citátov. Išlo o adjektíva s kladným hodnotením rozvíjajúce substantíva *osoba, žena, učiteľka*: napr. *sympatická, milá, dobrá, dobrosrdečná, láskavá, priateľska, kamarátska, normálna, usmievavá, príjemná, spoľahlivá*, ale aj hodnotiace adjektíva so psychologickým odtienkom *slušná, sebavedomá, cieľavedomá, nevulgárna, rozvážna, všímavá*. Takýto komplexný hodnotiaci pohľad žiaka na svojho učiteľa bol vyjadrený aj hovorovými prostriedkami, najmä ne-sklonnými prídavnými menami *super a fajn*. Kladná evaluácia sa v odpovediach

respondentov často spájala s výrazmi príslovkového charakteru *veľmi* a *celkom*. Pri negatívnom hodnotení predmetu videnia možno v skúmanej skupine žiakov pozorovať výrazne nižší repertoár jazykových prostriedkov. Okrem adjektív *zlá*, *bezcharakterná* sme sa ešte stretli s výpoveďou *nemá charakter*. Niektorí respondenti zachytili svoje hodnotenie učiteľa prostredníctvom kontrastu (napr. *veľmi zlá a aj veľmi milá*), čím sa odkryla dynamika videnia súvisiaca s určitými časovými zmenami, v rámci ktorých sa podmet i predmet videnia pohybujú.

Žiak si všíma na svojom učiteľovi, aký je jeho vzťah k nemu v rámci vyučovacieho procesu i mimo neho. Výchoвно-psychologické pôsobenie učiteľa výrazným spôsobom ovplyvňuje to, ako ho žiak vníma, čo ukázalo 12% excerpovaných citátov z dotazníkov. Pre žiakov je veľmi dôležité, či ich učiteľ dokáže pochopiť a prijať (*vie ma pochopiť; každého vie nejakým spôsobom pochopiť a rešpektovať; je nechápavá*), či ich má rád (*má nás rada; má rada tých, ktorí ju poslúchajú*) a či im pomáha hlavne dobrou radou, povzbudením, príp. ináč:

keď potrebujeme poradiť, pomôže nám; rada aj pomôže, keď niečo potrebujeme alebo keď niečo nevieme; keď niečomu nerozumiem, tak viem, že sa nemusím báť opýtať sa; ochotná pomôcť, poradiť; keď niečo potrebujem, vždy mi pomôže; každému vždy ochotne poradí a pomôže; keď máme nejakú súťaž, určite nás podporí, povzbudí, drží nám palce a hlavne dopraje nám to☺; ústretovej; požičia knihy, keď nemáme).

Učiteľ sa takto pre dieťa stáva blízkym človekom, riešiteľom konfliktov a iniciátorom dobrej atmosféry v triede (*vždy všetko vyrieši; kamošky sa často vadili a ona ich vedela vždy spriatelíť; poteší aj maličkosťou; dá sa jej zveriť s problémami*). Na druhej strane si žiaci uvedomujú, že vzťah učiteľa k nim je recipročne závislý od ich vzťahu k nemu (*vždy sa správa tak, ako my k nej; má rada tých, ktorí ju poslúchajú; dáva poznámky, keď sme ako trieda zlí; mám s ňou dobrý vzťah*). Z citátov vidieť, že výchoвно-psychologický vzťah učiteľa k žiakom je v pohľade podmetu videnia (najmä dievčat) výrazne sémanticky diferencovaný a špecifikovaný. Ukazujú to dlhšie rozvité výpovede, ktoré sú nezriedka tvorené priradovacími i podradovacími súvetiami s adverbialnými, atributívnymi i objektívnymi vedľajšími vetami.

Pre dievčatá i pre chlapcov je rovnako dôležitá schopnosť učiteľa niečo ich naučiť, ako to vidieť v 9% citátov. Tu si žiaci skôr z pozície pasívneho podmetu videnia všímajú na učiteľovi, čo ich naučil (*vie naučiť angličtinu*) a koľko vedomostí od neho získali, čo vyjadrujú neurčitými číslovkami *veľa*, *málo*, *dost* alebo zámenom *nič* so slovesom v dokonavom vide (*dokáže veľa naučiť; nevie nič naučiť; veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí; vie toho dost naučiť; chce svojich žiakov čo najviac naučiť*). Inokedy túto schopnosť učiteľa sledujú buď objektívne ako prostú pedagogicko-odbornú zručnosť (*vie naučiť; vie vysvetliť učivo; vie vysvetliť učivo, aj ho precvičiť*), alebo aktívnejšie ako kvalitu učiteľovho učenia i výkladu signalizovanú príslovkami (*dobré naučí; všetko nám pekne*

vysvetlila; podľa mňa aj dobre vysvetľuje učivo), ktorá je pre nich dôležitá najmä vtedy, keď niečomu nerozumejú (*všetko vysvetlí, keď nevieme; naučila ma dobre, čo som nechápal; keď sme niečomu nechápali, bola ochotná nás poučiť*). Pre niektorých uvedomejších žiakov prestáva byť učiteľ tým, ktorý všetko naučí, ale nadobúda funkciu dôležitého pomocníka vo vlastnej vzdelávacej aktivite žiaka (*snaží sa nám pomôcť s učením*). Ak táto snaha žiaka absentuje, učiteľova schopnosť sa pre neho stáva zbytočná (*dokáže naučiť, ale mňa nie*).

Medzi ďalšie znaky učiteľa, ktoré tvoria 6% odpovedí, patrí náročnosť na žiaka. Ide tu o rôznu stupeň prísnosti (*je prísna; je celkom prísna; trochu prísna*), ktorý je spojený s rešpektom (*je prísna a mám pred ňou rešpekt; je prísna, teda mám pred ňou rešpekt*) či výchovným pôsobením (*je prísna, ale chce nám tým povedať, že sa máme poučiť od rozprávania na hodine*). Prísnosť nie je z pohľadu žiaka výlučne záporne hodnotená, teda nie je v jednoznačnom kontraste s celkovým kladným hodnotením (*dobrá, ale aj prísna*). Žiaci majú tendenciu vidieť učiteľa skôr ako toho, ktorý od nich niečo vyžaduje. Menej ho vnímajú ako toho, ktorý by od nich mohol vyžadovať ešte viac, byť voči nim prísnejší. Preto nedostatok náročnosti uvádzajú len v 3% odpovedí: *nedáva poznámky; je moc mäkká dať niekomu zápis alebo poznámku; všetko nám dovolila; skoro všetko nám odpustila; rozmaznávala nás; všetko uverí; je dôverčivá*.

Spravodlivosť (6% citátov) ako nestrannosť v rozhodovaní (*vždy všetko spravodlivo rozhodovala; spravodlivá učiteľka*) a ako objektívne hodnotenie všetkých žiakov osobitne citlivo vnímali v dotazníkoch najmä chlapci (*má slabosť pre niektorých spolužiakov; mala svojich oblúbenecov; nadržáva druhým; niektorých nemala rada; polovičku triedy nemala rada; keď ju máme na telocviku, tak sa vždy pýta báb, čo budeme robiť*). Ide často o opisné výpovede vyjadrujúce nedostatok spravodlivosti, v ktorých sa slovo *spravodlivosť* priamo neuvádza.

Rovnako si žiaci všimajú, či je ich učiteľ zábavný (6% citátov) a aké sú jeho mimoškolské sociálne vzťahy (6% citátov). Buď zábavnosť učiteľa vnímajú nezainteresovane (*veselá učiteľka; vtipná; vie sa zasmiať; nevie sa zasmiať; má zmysel pre humor; zábavná*), alebo sa jej zúčastňujú (*dá sa s ňou zasmiať; vie potešiť a pobaviť*). Zo sociálnych vzťahov uvádzajú žiaci v dotazníku:

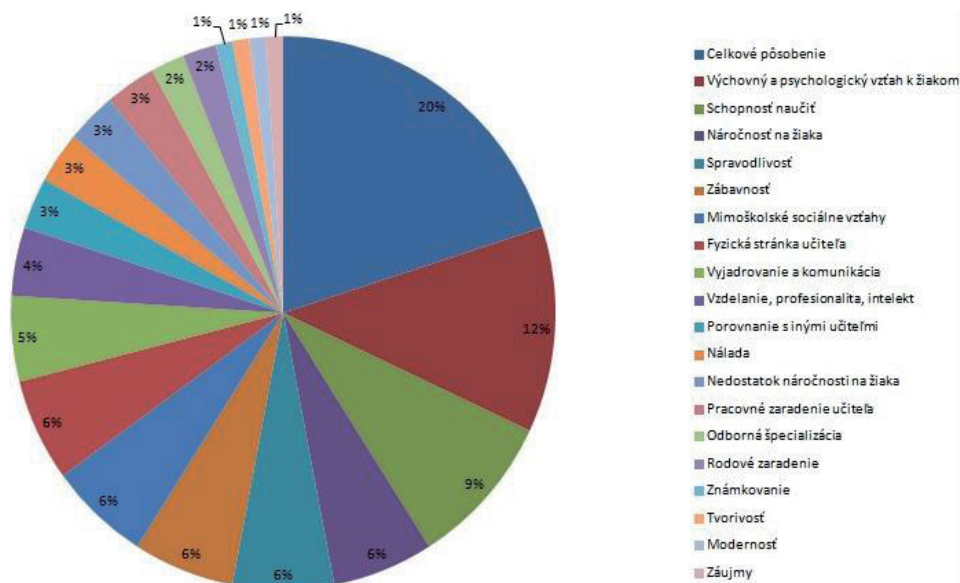
- a) rodinné vzťahy (*vie sa postarať o syna; často hovorí o svojom otcovi, že bol veľmi chorý a nakoniec zomrel*),
- b) vzťahy s kolegami (*jej kolegyne či kolegovia s ňou nemajú žiadne problémy a majú ju radi*),
- c) vzťahy s kamarátmi (*je dobrá kamarátka; nemá veľa kamarátov*).

Žiaci však učiteľa v týchto vzťahoch aj charakterizujú a vedia si predstaviť, ako sa v nich správa (*príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; osoba, ktorá vždy pomôže, ale nie vždy jej to je vrátené; pomáha aj ďalším ľuďom; má rada ľudí; má rada deti; dobrá kuchárka*).

Z ďalších vlastností si podmet videnia všimá fyzickú stránku učiteľa (5,65% citátov), ktorá zahŕňa pomerne podrobnú vonkajšiu charakteristiku (postavy,

výšky, farby vlasov a pod.) a spôsob obliekania. No tiež vníma na učiteľovi aj jeho vyjadrovacie schopnosti a komunikáciu (5%), čo signalizujú slovesá dicendi (*veľa rozpráva; rada rozpráva; dá sa s ňou normálne rozprávať; dobre sa s ňou dá porozprávať; dá sa s ňou komunikovať; vie toho dosť narozprávať*). Pohľad žiakov býva zameraný na úroveň vzdelania, profesionalitu a intelekt učiteľa (4% citátov), čo je v žiakovom vedomí spojené prevažne s kladnými hodnoteniami (napr. *vzdelaná a veľmi múdra; rozumná žena; múdra osoba; profesionálny pedagóg; je dobre vzdelaná; rozumie svojmu predmetu; vždy mi odpovie správne*).

V pohľade žiaka na svojho učiteľa nechýba ani porovnávanie s inými pedagógmi (3%), čo vyjadruje buď komparatívom a superlatívom adjektíva (*je lepšia ako iné učiteľky; najlepšia učiteľka na škole; najlepšia učiteľka, ktorá mi vyhovuje*), alebo perifrasticky (*ona je niečím iná ako ostatné; patrí medzi moje obľúbené učiteľky; keby som mal inú p. učiteľku, bol by som úplne iný*). Rovnakú mieru pozornosti žiaci venujú aj nálade učiteľa (3%), ktorú vnímajú buď ako niečo stabilné (*má vždy dobrú náladu*), alebo premenlivé (*občas má zlú náladu, ale je aj šťastnejšia; dnes má dobrú náladu*). Podľa žiakov nálada učiteľa ovplyvňuje ďalšie jeho správanie k nim (*keď má dobrú náladu, je veľmi milá*), ale pozorujú to aj v opačnej kauzalite (*rozčuluje sa, keď nestíhame s učivom, keď nie je v škole tri mesiace; keď ju spolužiaci naštvú, je nahnevaná*). Aj pracovné zaradenie učiteľa (3%) je súčasťou spektra vlastností, ktoré si podmet videnia vyberá (napr. *je jednou triednou učiteľkou; p. učiteľka, o ktorej píšem, by sa mi podľa týchto vlastností hodila ako učiteľka do škôlky*).



Vlastnosti učiteľa z pohľadu žiaka ako podmetu videnia

V dotazníkoch sme ďalej zaznamenali niekoľko výpovedí žiakov, ktoré sa dotýkali odbornej špecializácie učiteľa (2%), jeho rodového zaradenia (2%), spôsobu známkovania (1%), tvorivosti (1%), modernosti (1%), ako aj jeho voľnočasových záujmov (1%). Všetky tieto vlastnosti tvoria jazykovo stvárnený mentálny obraz učiteľa, ktorý sa z pohľadu žiaka ako podmetu videnia profiluje tak, ako to možno vidieť v grafe č. 1:

Na základe tohto výberu vlastností predmetu videnia možno povedať, že žiak vidí svojho učiteľa najmä z pedagogicko-psychologického hľadiska, ku ktorému sa priradujú ďalšie jeho sociálne a biologické vlastnosti. Najvýraznejšie zastúpenie celkového pôsobenia učiteľa poukazuje na prevahu komplexného videnia sveta s nižšou mierou diferenciacie, čo možno pripísať kvantite i kvalite skúseností dospelujúceho dieťaťa. Výber vlastností učiteľa ovplyvňujú ďalšie znaky osobnosti žiaka, ktoré vyplynuli z jazykovej analýzy jednotlivých aspektov jeho videnia (najmä aktu a perspektívy videnia).

Záver

V príspevku sme prostredníctvom dotazníkového výskumu odkryli podobu dospelujúceho dieťaťa vo vzťahu k svojmu učiteľovi na základe jazykového stvárnenia jeho videnia. Z hľadiska aktu videnia, perspektívy, výberu vlastností učiteľa, ako aj vnímania času sa žiak profiluje s týmito znakmi:

- 1) Z hľadiska AKTU VIDENIA: a) žiak je mentálne aktívny, b) má rôznu mieru presnosti vnímania, c) jeho vnímanie je evaluatívne a kritické s výrazným emocionálnym zafarbením;
- 2) Z hľadiska POLA A PLÁNOV VIDENIA: a) centrom jeho vnímania je vlastný uhol pohľadu, b) má predovšetkým makroskopické vnímanie zamerané na celok, c) sleduje nielen to, čo je v prvom pláne (v popredí), ale aj v pozadí (zaujíma sa o širšie súvislosti);
- 3) Z hľadiska ČASU VIDENIA: a) vníma čas ako plynúci i opakujúci sa, b) v čase sleduje zmeny i nemennosť na strane podmetu i predmetu;
- 4) Z hľadiska VÝBERU VLASTNOSTÍ PREDMETU: a) na predmete (učiteľovi) sleduje jeho celkové pôsobenie, b) výchovno-psychologicko-pedagogický vzťah k nemu, c) osobnostné schopnosti.

Takto profilovaný žiak vytvára špecifický typ diskurzu, ktorý má dynamický charakter prejavujúci sa v rôznych vzťahoch medzi jednotlivými podmetmi a spoločným predmetom videnia. Školský diskurz môže výrazným spôsobom vplývať na ďalšie osobnostné formovanie dospelujúceho dieťaťa v úlohe žiaka a neskôr študenta. Preto je potrebný jeho výskum aj prostredníctvom spontánnych jazykových výpovedí, ktoré boli zaznamenané žiakmi v dotazníkoch. Hoci sa v príspevku predkladané výsledky získali na základe výskumu v slovenských školách, je možné ich použiť ako vhodný porovnávaci materiál aj v poľskom prostredí.

Literatúra

- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, w: Bartmiński J., red., *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Chvalovská E., 2016, *Sféra školní komunikace*, w: Hoffmanová J., Homola J., Chvalovská E., Jílková L., Kaderka P., Mareš P., Mrázová K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*, Praha.
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Katowice.
- Przybylska R., 2004, *Kategoria punktu widzenia w badaniach nad relacjami przestrzennymi w języku*, w: Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nycz R., red., *Punkt widzenia w języku i w kulturze*, Lublin.

Katarína Dudová — PhD., je odbornou asistentkou na Katedre slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Venuje sa praktickým i teoretickým otázkam kognitívnej lingvistiky, etnolingvistiky, textovej lingvistiky, frazeológie, morfosyntaxe. Doteraz publikovala monografie *Kognitívna schéma prameň — cesta — cieľ v jazyku dramatického textu* (Nitra 2013); *Od modálnosti vety k modálnosti textu* (Nitra 2014); *Prehľad slovenskej morfosyntaxe s cvičeniami* (Nitra 2015); *Konverzačnú príručku zo slovenského jazyka* (v spoluautorstve J. Glovňa a K. Dudová).

Katarína Dudová — jest adiunktem w Katedrze Języka i Literatury Słowackiej na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze. Zajmuje się praktycznymi i teoretycznymi zagadnieniami językoznawstwa kognitywnego, etnolingwistyki, językoznawstwa tekstowego, frazeologii, morfosyntaksy. Dotychczas opublikowała *Kognitívna schéma prameň — cesta — cieľ v jazyku dramatického textu* (Nitra 2013); *Od modálnosti vety k modálnosti textu* (Nitra 2014); *Prehľad slovenskej morfosyntaxe s cvičeniami* (Nitra 2015); *Konverzačnú príručku zo slovenského jazyka* (współautorki: J. Glovňa i K. Dudová).

e-mail: kdudova@ukf.sk

