

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Hana Jenovéfa Šimordová

**PŘEDSTAVA IDEÁLNÍHO UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ ČESKÉ
PRIMÁRNÍ ŠKOLY**

OLOMOUC 2014

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Olomouc

.....

Děkuji mému manželovi a celé rodině za podporu nejen při psaní diplomové práce, ale i během celého studia. Dále děkuji Mgr. Dominice Stolinské Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady při vypracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Historický vývoj učiteléské profese	8
1.1 Proměny školského systému a učiteléské profese v Českých zemích	9
1.1.1 Počátky školství na našem území	9
1.1.2 Jan Amos Komenský (1592 – 1670)	10
1.1.3 Tereziánské reformy	12
1.1.4 České školství ve druhé polovině 19. století.....	14
1.1.5 Situace ve školství v ČSR po roce 1918	15
2 Profese učitele	17
2.1 Charakteristika učiteléské profese	18
2.2 Požadavky kladené na učitele	19
2.3 Kvalifikace učitele	20
2.4 Profesní kompetence učitele	21
2.5 Výchovné styly učitelů	24
2.6 Profesní dráha učitele	25
2.7 Autorita učitele.....	27
2.8 Feminizace učiteléské profese	29
2.9 Prestiž učiteléské profese	30
3 Osobnost učitele.....	33
3.1 Osobnostní vlastnosti učitele	33
3.2 Utváření učitelovy osobnosti	34
3.3 Typologie osobnosti učitele	35
3.3.1 Döringova typologie	35
3.3.2 Lukova typologie.....	36

3.3.3	Andersonova typologie	37
3.3.4	Hippokratova typologie	38
3.3.5	Beňova typologie.....	38
3.3.6	Caselmannova typologie.....	40
4	Vztah učitele a žáka.....	42
4.1	Pedagogická interakce	42
4.2	Pedagogická komunikace	44
4.2.1	Účastníci pedagogické komunikace	45
4.2.2	Pravidla pedagogické komunikace	46
4.3	Rozvoj osobnosti žáka.....	47
5	Ideální učitel	49
II	EMPIRICKÁ ČÁST	53
6	Výzkumné šetření.....	53
6.1	Cíle výzkumného šetření	53
6.2	Stanovené hypotézy výzkumného šetření.....	53
6.3	Fáze výzkumného šetření	54
6.3.1	FÁZE 1 - Pilotážní průzkum	55
6.3.2	FÁZE 2 - Předvýzkum.....	55
6.3.3	FÁZE 3 - Vlastní výzkumné šetření	55
6.4	Výzkumný vzorek	56
6.5	Analýza výsledků	56
6.6	Statistické testování hypotéz.....	75
6.7	Shrnutí statistického testování hypotéz	83
6.8	Zhodnocení výzkumného šetření	83
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ:	86
	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMAT A PŘÍLOH	

ÚVOD

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje.

Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

Profese učitele se bezesporu řadí mezi ty nejnáročnější. Na učitele jsou ze strany společnosti kladeny vysoké požadavky. Náročnost tohoto povolání není spojována jen s předáváním vědomostí žákům, ale i s tím, že učitel musí neustále komunikovat a být v kontaktu nejen s žáky, ale i s ředitelem školy a dalšími pedagogickými pracovníky, s rodiči žáků, atd. Mezi další rysy učitelství, které lidé často považují za negativní, bezesporu patří i nízký plat, rostoucí počet žáků ve třídě, velký tlak na učitele ze strany rodičů. I přes všeobecnou představu, práce učitele také začíná mnohem dříve, než žáci přijdou do třídy a nekončí, když žáci školu opustí. Dokonalá příprava na výuku, třídění dokumentů, evaluace žáků, sebevzdělávání. To vše jsou činnosti, které musí učitel vykonávat, aby byl vnímán jako schopný. Učitel není ve vyučovacím procesu jen pedagog, ale často zastupuje i roli psychologa, zdravotníka, sociálního pracovníka, sekretářky a mnohdy také zastupuje roli rodiče. Učitel by měl být zkrátka připraven vždy a na cokoliv.

Je učitel, který splňuje podmínky výše, ideální? V jakém případě označí učitele za ideálního ti, na kterých ve výchovně-vzdělávacím procesu nejvíce záleží – tedy žáci? Ocení žáci prvního stupně to, že učitel má dokonalé znalosti a vědomosti, nebo spíše tíhnou k tomu, aby je učitel dokázal povzbudit v nelehkých situacích a často se smál?

Nejen na tyto otázky budeme hledat odpovědi v této diplomové práci. Většina výzkumů prováděných na téma ideální učitel se zaměřovala na žáky druhého stupně ZŠ, či na žáky středních škol. Vzhledem k tématu diplomové práce bylo výzkumné šetření logicky zaměřeno na žáky primární školy, konkrétně na žáky čtvrtých a pátých ročníků.

Práce je rozdělena na dvě části. Na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se autorka bude snažit zachytit veškerá témata související s tématem práce – tedy historický vývoj učitelské profese, popis profese učitele, charakteristika osobnosti učitele, vztah učitele a žáka a v poslední kapitole představí již provedené výzkumy na téma ideální učitel. Teoretickou část autorka vypracuje po řádném nastudování literatury související s tímto tématem. V empirické části se zabýváme vyhodnocením dotazníku určeného pro žáky čtvrtých a pátých tříd, který autorka pro účely diplomové práce sestavila.

Cílem diplomové práce je zjistit, které vlastnosti žáci primární školy přisuzují ideálnímu učiteli. Z výsledků výzkumného šetření též stanovíme, k jakému typu učitele žáci inklinují.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORICKÝ VÝVOJ UČITELSKÉ PROFESE

O mnoho povoláních se tvrdí, že patří k nejstarším na světě. Učitelské povolání bezesporu patří mezi ty, které provází lidstvo od samého počátku. Vždy mezi lidmi existoval někdo, kdo druhým předával vědomosti či zkušenosti, poznatky o přírodě, náboženských rituálech a celkově o chodu přírody a života. Prvními edukátory byli většinou stařešinové či kněží. O tom se zmiňuje i Gaius Julius Caesar ve svém díle *Zápisky o válce galské*. Píše, že již před dvěma tisíci lety v Británii druidové organizovaně vyučovali mladé Kelty.

„Druidové jsou činní v bohoslužbě, obstarávají státní i soukromé oběti, vykládají náboženské otázky. K nim se mladí do učení jen hrnou. Jsou u Galů ve veliké vážnosti.“¹

Je velice pravděpodobné, že tento systém vyučování existoval i v jiných kulturách. Spolehlivě je toto doloženo ve Starověku, nejprve v Egyptě, Číně a Indii, později v Řecku a Římě, kde se nacházely první účelově zřizované instituce pro organizované vzdělávání.

Rozvoj učitelství bezpochyby ovlivnil i vznik písma, čímž se celé vyučování zefektivnilo, neboť před tímto „vynálezem“ se vyučovalo jen ústním podáním. V Egyptě bylo prokazatelně poprvé použito písmo - hieroglyfy již kolem roku 2000 před Kristem.² Zatímco ve starověkých kulturách byla míra organizovaného vzdělávání na vysoké úrovni, na území Evropy nemůžeme hovořit o stejné situaci.

V Evropě, po rozpadu Západořímské říše, přijala Církev v průběhu pátého století strukturu starověkého vzdělávání, které bylo vlivem změny poměrů po obsazení území Germánskými kmeny v rozkladu. Podle myšlenky sv. Augustina, že by bylo možné masivně christianizovat (pokřesťanštit) starověký školský systém a také po určité obsahové cenzuře využít znalost svobodných umění (gramatika, logika, rétorika, aritmetika, geometrie, astronomie a hudba), začali biskupové z Provence po koncilu ve městě Vaison roku 529 zakládat školy při kláštorech - školy klášterní a nebo při sídlech biskupů (katedrálách) – školy katedrální.

Tento úkol byl inspirován spíše snahou zachránit ze starověkého vzdělávání, co se dá. Bohužel měla církevní správa škol vliv na povahu těchto institucí – i když nebylo vyloučeno

¹ CAESAR, Gaius Julius. *Zápisky o válce galské*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1964. s. 157.

² PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

studium laiků, v drtivé většině byli posluchači kandidáti pro církevní službu, kněžskou nebo mnišskou. Většina laiků se tedy ocitla v prostém světě, zaměřeném na dovednosti válečníků, řemeslníků a zemědělců, ve světě ústních tradic, negramotnosti a rituálů. Škola se stala záležitostí kleriků, což je rys celého středověku.³ Jak se vyvíjelo školství na našem území, o tom pojednává další kapitola této práce.

1.1 Proměny školského systému a učitelské profese v Českých zemích

Vývoj v oblasti školství, pedagogiky, a tím i požadavků na učitelskou profesi byl v Českých zemích úzce spjat s proměnami politického vývoje. Změny ve způsobu a obsahu vzdělávání pak následně ovlivňovaly stav společnosti. Tak jako dnes bylo vzdělávání a školství spojeno s pokrokem, s dovedností užít zdravý úsudek a zvědavostí vedoucí k úspěchu.

1.1.1 Počátky školství na našem území

K předávání znalostí v oblasti řemesel, zemědělství, rituálů a běžných dovedností docházelo vždy, avšak o základech školství na našem území lze hovořit v souvislosti s christianizací, vlivem kněží bavorské mise anebo následným příchodem sv. Konstantina a sv. Metoděje ve druhé polovině 9. století na Velkou Moravu.

Na našem území se tedy přejímal církevní školský systém známý v křesťanské Evropě, založený na modifikovaném starověkém vzdělávání, s využitím jeho znalostí. Znamé jsou školy klášterní i katedrálí.

Ve 13. století jsou zakládány školy městské (partikulární). Z počátku byli vyučujícími příslušníci církve, následně pak absolventi filozofické fakulty. Tyto školy, jak již z názvu vyplývá, zřizovala pro svou potřebu města a také je financovala. Původně školy vznikaly coby instituce pro přípravu úředníků městské správy. Po založení univerzity roku 1348 se z těchto škol stala přípravná zařízení pro studium na univerzitě.

Založení univerzity v Praze Karlem IV. nebylo v tehdejší době ničím překvapivým, byly zakládány univerzity i v okolních zemích (ve Vídni roku 1364, v Krakově o dva roky později v roce 1366). Založení univerzity v Praze mělo obrovský kulturní a ekonomický

³ RICHÉ, Pierre a VERGER, Jacques. *Učitelé a žáci ve středověku*. Praha: Vyšehrad, 2011. 270 s., ISBN 978-80-7429-028-2.

přínos pro české země. Univerzita vznikla jako vysoké učení o čtyřech fakultách - artistické, medicinské, právnické a teologické.⁴

Až do 17. století, do konce období středověku, se struktura škol nezměnila. Jen od 16. století, v období rozvoje katolických řádů, lze do výčtu zahrnout i školy církevních řádů, především školy jezuitské a bratrské, popřípadě i další. Tyto školy byly opět církevní, tomu pak odpovídalo složení sboru vyučujících i žáků. Jezuité se také jako vůbec první zabývali vzděláváním učitelů.⁵

1.1.2 Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

Na přelomu dvou historických etap, na počátku novověké pedagogiky, nacházíme postavu „učitele národů“ Jana Amose Komenského. Jeho dílo propojuje obě tehdejší evropské tradice, středověkou a novověkou. Studium jeho díla můžeme nahlédnout specifiky obou epoch a můžeme porovnat rozdílné pohledy na výchovu a školství. U Komenského lze nalézt inspiraci myšlenkami moderních novověkých myslitelů a postupy, jakou je induktivní metodologie, ale také víra v boží řád, blízké pro středověkou pedagogiku.

Kromě syntézy obou pedagogických systémů uvádí Komenský ještě novou, přelomovou myšlenku o funkci vzdělání, podle níž vede vzdělání k nápravě lidstva, právě nalezením řádu a pravdy, a tím vyvedením člověka z bloudění. Snaha o nápravu společnosti vědění a výchovou rozmýšlí již ve svých raných pansofistických dílech, kde se snaží postihnout všechno vědění tehdejšího světa. V těchto snahách je jednou z posledních osobností, jelikož nadcházející období novověké vědy obrovsky rozšíří objem lidského vědění.

Pro zavedení svých myšlenek sepsal řadu materiálů. Po emigraci do polského Lešna roku 1628 začíná opět pracovat na zavedení myšlenky všenápravy lidí především vzděláním. Vznikají první verze **Didaktiky**, tj. **umění umělého vyučování** a latinsky psané **Velké didaktiky (Didactica magna)**. V těchto dílech Komenský rozvrhuje, jak by měl započít a pokračovat systém všenápravy vzděláním, což zahrnuje:

- založení jednotlivých školských ústavů
- soustavu organizace školství
- spisy určené pro vzdělávání učitelů

⁴ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁵ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SNP, 1983. 380 s.

- učebnice a učební texty
- učební pomůcky

Metody vyučování se právě v Komenského době radikálně měnily. Zámořské objevy mimo jiné rozpoutaly nový zájem o přírodní vědy a společnost znovuobjevila antiku. Přichází období, které označujeme jako renesance (znovuzrození). Renesance se antikou inspirovala také ve způsobu vyučování a vzdělávání, a tak končí období nejen středověké scholastiky, ale také středověkého způsobu vzdělávání, který se svým dílem snažil změnit i Komenský.

Novověké postavení člověka ve světě souvisí s novým pojetím pravdy a přírody. Komenský má však jiný pohled na přírodu a vztah víry a vědy než představitel novověkého myšlení René Descartes. Komenský nedochází k poznání věcí racionální metodou, ale předpokládá, že ideje jsou již součástí každého člověka, jsou mu od původu vtištěny, a ten je má možnost poznat. Výchovou tedy rozvíjíme to, co je již potenciálně v nás, náhled na celý svět.

Didaktika je podle Komenského systém vedení člověka v odhalování toho, co už je jeho součástí. Proto lze u něj pozorovat vysoké požadavky na **osobu učitele – didaktika**, který má člověka uvádět do jednoty světa a souvislostí. Učitel není pouze zprostředkovatel informací, ale zkušeným průvodcem, který musí uvádět všechny, do všeho a všestranně. Proto je Komenský v rozporu s moderní vědou. Jeho snahou není výchova k určitému konkrétnímu povolání, ale **výchova k lidství**. Jeho snahy o výchovu a vzdělání jsou zaměřeny na všechny společenské vrstvy, bez ohledu na jejich postavení nebo majetkové poměry, dívky nebo chlapce. Zavádí školní vzdělávání rozdělené do čtyř šestiletých stupňů:

- mateřská škola
- elementární (obecná) škola v mateřském jazyce
- latinská škola
- akademie

Dle Komenského by mateřská škola měla bystřit smysly vnější, škola obecná vnitřní. Obecnou školu Komenský považuje za první vzdělávací zařízení pro děti, které by mělo navazovat na vzdělávání získané přirozeně v rodině. Dle jeho názoru by se měl také zvýšit počet škol, mělo by se reorganizovat vyučování a měly by se zajistit dostatečný počet učebnic. Podle Komenského se měla na vyšším stupni opět probírat látka z nižšího stupně,

obohacena o příslušnou míru. Dále zastává názor o výhodnosti hromadného vzdělávání, kde je možné zaplatit lepší učitele pro více žáků, ušetřit čas a lze vzdělávat ve více naukách.⁶

Ve svém díle **Obecná porada o nápravě všelidských** ve čtvrté části Pampedia, v kapitole sedmé s názvem Pandidaskalia (Všeučitelství) popisuje podrobněji požadavky na učitele. Všeučitel je takový, který dokáže naučit člověka, alespoň v posledním věku moudrosti (ve stáří), používat knihy, tj. rozumět jejich obsahu, ne je jen pročitat. Všeučitel je učitel pansofický, který dokáže všemu vyučovat všechny lidi, aby došli všestranné dokonalosti. To ovšem vyžaduje, aby učitel splňoval tři podmínky:

1. aby byl takový, jakými má učinit jiné
2. aby znal způsob, jak jiné takovými učinit
3. aby byl horlivý ve svém díle

„Vzdělavatelé lidí mají tedy být ze všech lidí nejvybranější, zbožní, počestní, vážní, přičinliví, pracovití a moudří, zcela takoví, v jaké by měl vospět dle našeho přání všechen lid.“⁷ Aby se jim v tomto díle dařilo, musí znát: všechny cíle jejich povolání, prostředky, jimiž lze k vytyčeným cílům dojít a všechny rozmanitosti metody.⁸

„Učitelé když budou přívětiví a laskaví, a nebudou žáky od sebe odpuzovat žádnou drsností, nýbrž vábit je k sobě otcovským smýšlením, chováním i slovy;...“⁹

Komenský nebyl jen pedagog. Byl známý též jako kněz, filozof, spisovatel. Ovšem právě v pedagogice dosáhl svých velkých úspěchů, a to již za svého života. Jeho myšlenky nám mohou být inspirací i nyní, po více než třech staletích.

1.1.3 Tereziánské reformy

V průběhu 18. století byly české země součástí Habsburské monarchie. Po nástupu Marie Terezie na trůn se ukázala potřeba monarchii reformovat v moderní stát, a to včetně školství. Reformy ve všech oblastech měly podobné rysy – prosazování vzdělaných byrokratů na úkor tradičních zástupců privilegovaných vrstev, prosazování státního dohledu

⁶ KUMPERA, Jan. *Jan Amos Komenský – malý profil velké osobnosti*. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského v Uherském Brodě, 1988. 60 s.

⁷ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 32. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁸ CIPRO, Miroslav. *Prameny výchovy*. 1. vyd. Praha: Miroslav Cipro, vlastním nákladem, 1998, 636 s. ISBN 80-238-2214-4.

⁹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 34. ISBN 978-80-247-2429-4.

nad všemi podstatnými oblastmi života, omezení vlivu církve, modernizace v hospodářské oblasti a především jeden scelující jazyk – němčina.

Panovnice si uvědomovala přímou závislost mezi mírou vzdělanosti a prosperitou státu, proto označila školu a školství za věc politickou. Školství se tak přesouvá z vlivu církve pod dohled státu. Zrušením jezuitského řádu roku 1773 a zabavením jeho majetku ve prospěch tzv. studijního fondu se našlo dostatečné množství finančních prostředků pro reformu školství. Reforma se uskutečnila pod vedením opata Johanna Ignáce Felbigera, který již vedl podobnou reformu v Prusku. Dne 6. prosince 1774 byl Marií Terezií vyhlášen **Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích**, jež Felbiger vytvořil. V Řádu se ustavuje šestiletá školní docházka pro obě pohlaví, od šesti do dvanácti let, systém zařízením škol, kontrola nad školami, postavení a vzdělání učitele.

Zavedeny byly tyto instituce:

- **Triviální školy** – založeny při venkovských farách, vyučuje se trivium (čtení, psaní, počty) a náboženství. Tyto školy měly jednu až dvě třídy, žáci byli rozděleni do oddělení.
- **Hlavní školy** – založeny při farách a zrušených klášterech v okrese, vyučovala se látka o něco prohloubená oproti triviální škole, dále se vzdělávání rozšiřuje na znalosti v řemeslech a zemědělství, na základy latiny, na základní znalosti dějepisu a zeměpisu.
- **Normální školy** (norma = vzor) – dávaly vzor školám v zemi. Pořádaly se kurzy pro učitele, vyučovalo se rozšířené učivo z Hlavních škol. Normální škola byla otevřena ve Vídni roku 1771 a v Praze roku 1775.¹⁰

Při normálních školách se vyučovali budoucí učitelé v tzv. preparandíích. Jedná se o první systém organizovaného vzdělávání učitelů. Učební plán sestával z prohloubení znalostí ve čtení, psaní a počtech. A také jak tyto předměty vyučovat novými metodami.¹¹ Toto se dělo formou náslechnů, vlastních výstupů a stručným poučením ředitele školy. Později byl učební plán rozšířen o základy přírodovědy, zeměpisu a ovocnářství. Hudební vzdělání bylo nejen pro školní výuku zpěvu, ale také pro varhanickou službu v kostele. Po úspěšném

¹⁰ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

¹¹ VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 167 s.

složení závěrečných zkoušek preparandií byl absolvent oprávněn získat zatím pouze místo učitelského pomocníka. Po roce praxe mohl učitelský pomocník požádat o zkoušku učitelské způsobilosti. Učitel měl podle Aleše Pařízka (ředitel normální školy v Praze) splňovat tyto podmínky:

- Mít výborný způsob čtení
- Pěkně, lehce a hbitě psát
- Mít úplnou znalost pravopisu a řeči
- Mít dostatečnou znalost počtů
- Mít dobrou znalost křesťanského náboženství

Systém vzdělávání učitelů se později vyvíjel k prodloužení délky studia a k osamostatnění instituce vzdělávající budoucí učitele. Studium se zkušebně prodloužilo v roce 1819 na šest měsíců pro učitele škol triviálních a jeden rok pro učitele škol hlavních v období nadbytku kandidátů učitelství.

Škola se stává především na vesnici nejen místem základního vzdělávání, ale i centrem osvěty vůbec, i díky učitelovým mimoškolním aktivitám. Na školách klášterních nadále vyučuje učitel – kněz nebo řeholník, připravovaný v semináři nebo případně na obdobných církevních školách.¹²

1.1.4 České školství ve druhé polovině 19. století

I přes neustálou snahu církve mít vliv na státem kontrolované školství lze označit sledované období pro vzdělávání u nás jako stabilizační. Reformní kroky, především narůstající počet žáků absolvujících šest let povinné školní docházky, měly pozitivní dopad na vzdělanost, snížení analfabetismu a celkový přehled obyvatelstva v dovednostech řemeslných i hospodářských.

Dynamický rozvoj v oblasti věd však způsobuje navyšování množství požadovaných znalostí žáků. Avšak s narůstajícími požadavky na objem znalostí se vědění vzdaluje oblastem všedního života. Reakcí na tento vývoj bylo vydání nového školského zákona v roce 1869. Kladně hodnocenou změnou vycházející z nového školského zákona bylo prodloužení a zkvalitnění vzdělávání učitelů. Tato tendence vyústila ve zřízení samostatných tzv. **učitelských čtyřletých středoškolských ústavů**. V návaznosti na tuto situaci prošly pozitivním vývojem také učebnice a vyučovací metody, a také se začíná kriticky pohlížet

¹² KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 154 s.

na kvantum memorovaných informací požadovaných od žáků, na což upozorňují pedagogové i lékaři. Kromě množství učiva je podroben kritice také obsah učební látky, jeho struktura a také vyučovací metody, které se zdály být pasivními a nepodporujícími zvědavost a přirozenost žáků.¹³

Nový školský zákon z roku 1869 vyšel od ministra Hasnera. Zákon zasahuje do vnější organizační struktury, a také otevírá nové předměty, čímž mění vnitřní život škol. Zavádí povinnou osmiletou školní docházku, školu obecnou a měšťanskou, ekonomickou a finanční pomoc učitelům, zřizuje již zmíněné čtyřleté učitelské ústavy s maturitou, po jejichž absolvování nastoupil podučitel na dvouletou praxi. Po splnění praxe může skládat učitelské zkoušky pro školu obecnou, popřípadě pro školu měšťanskou (včetně odborných předmětů). Byly i absolventky učitelských ústavů, ty však mohly učit jen do provdání se. Hasnerův zákon platil i po roce 1918 a v meziválečném období.¹⁴

1.1.5 Situace ve školství v ČSR po roce 1918

V období po vzniku samostatného československého státu byl v platnosti i nadále školský zákon ještě z dob monarchie.

Roku 1922 vstoupil v platnost tzv. Malý školský zákon, který však neupravoval principy a zásady vzdělávání, pouze poupravil nebo doplnil stav k obrazu samostatného demokratického státu. Měšťanskou školu přejmenovává na občanskou, zavádí povinný předmět občanská nauka a výchova, nově definuje seznam vyučovaných předmětů pro školu obecnou i občanskou, zavádí výuku náboženství, ať už křesťanského nebo židovského, kterou nezajišťuje učitel, ale osoba pověřena danou náboženskou skupinou.

Změny se odehrály také v počtu žáků ve třídě, kdy došlo ke snížení počtu z osmdesáti na šedesát. Tato změna byla vyvolána zájmem o žáka coby individualitu.

Komplikovaná je situace v národnostních otázkách, kdy bylo ze zákona zaručeno vzdělávání v rodném jazyce, a tak kromě češtiny a němčiny zněla ve školách např. polština nebo hebrejšтина.¹⁵

Po druhé světové válce byly kvůli narůstajícímu sovětskému vlivu snahy o jednotný školský systém. Zároveň se usilovalo o zpřetrhání kontaktů se západními pedagogickými

¹³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SNP, 1983. 380 s.

¹⁴ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

¹⁵ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

proudy a o navázání na proudy východní. Vývoj této etapy je až do roku 1989 povětšinou posuzován negativně, neboť veškerá pedagogická činnost byla z velké části poplatná době. Po roce 1989 se začaly vytvářet nové podmínky pro rozvoj pedagogické teorie a demokratické výchovy. Pedagogická teorie se začala vracet k tomu, co pro ni dříve bylo přirozené, a tedy k pedagogickému přístupu J. A. Komenského, k pedagogickému odkazu 19. století, k západním pedagogickým proudům, atd. Roste zájem o alternativní školy, vznikají školy církevní i soukromé. Cíle, obsah, formy i metody vzdělávání a výchovy se liberalizují.¹⁶

Ve všech historických epochách, ať už je ovlivňovalo jakékoliv náboženství, filozofie či politický systém, se vždy kladl veliký důraz na osobu učitele. Učitel byl ve společnosti vážený a lidé ho považovali za významnou osobnost. V nadcházející kapitole se na učitele zaměříme pozorněji.

¹⁶ JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.

2 PROFESE UČITELE

Na otázku, kdo je to učitel, zvládne odpovědět skoro každý, neboť každý člověk se v rámci vlastního vzdělávání s mnoha různými učiteli potkal. V laickém jazyce je odpověď tedy jasná – učitel je ten, kdo vyučuje žáky ve škole. Pro odborné a exaktní účely tato definice rozhodně není tak jednoznačná.

Pojem učitel najdeme ve veškeré pedagogické literatuře. Ač se tento pojem hojně využívá, definice slova učitel nebyla nikdy přesně vymezena. Je několik pohledů na to, co vlastně slovo učitel znamená.

Podle Průchy je učitel jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky. Dříve byl učitel pokládán za nejdůležitější subjekt vzdělávání zajišťující předávání poznatků žákům. V současné době se zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím.¹⁷

Učitel je činitel, který má společenskou zodpovědnost za účinnost a úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu. Organizuje a iniciuje jej a vyhodnocuje jak účinný a úspěšný tento proces je. Dělá vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu. Rozhoduje, jaké organizační formy a metody ve vyučování použít, vyhodnocuje dosavadní výsledky, upravuje výchovný proces dle individualit žáků.¹⁸

Uveďme si definici podle Kantorové, která učitele charakterizuje následovně: „*Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež a dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem. Řídí a organizuje jak svoji vlastní pedagogickou činnost (zprostředkování vědomostí, dovedností, návyků), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti. Musí připravovat žáky i na to, aby uměli přijímat stále rychlejší změny ve společnosti a dokázali na ně reagovat. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaného.*“¹⁹

¹⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

¹⁸ JŮVA, Vladimír a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

¹⁹ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

2.1 Charakteristika učitelské profese

O učitelství velice často mluvíme jako o profesi. Pojem profese má důležitou pozici hlavně v sociologickém výkladu společnosti, a to z toho důvodu, že je to jedna z kategorií rozvrstvení společnosti. Profese (z lat. *professio* – přiznání k povolání, k řemeslu) se vykládá jako „*Povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.*“²⁰ Tato definice se shoduje s nahlížením na učitelskou profesi. Jak tuto profesi co nejlépe objasnit vzhledem k jejím zvláštnostem, popsal Průcha. Nabídl několik přístupů:

- Učitelství se studuje a objasňuje z hlediska **činností, které učitelé provádí** (tudíž jde tuto profesi přesně popsat s využitím velkého množství výzkumných nástrojů)
- Učitelská profese je rozlišena podle institucí, kde se vykonává. Je nutné tedy využít **typologii učitelské profese** (např. učitelé primární školy, vysokoškolští učitelé,...).
- Učitele můžeme zařadit dle **funkcí**, které zastávají ve školách (třídní učitel, výchovný poradce,...).
- Pro objasnění učitelské profese jsou podstatné její **objektivní determinanty** (to jsou faktory, které jsou dané politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, ve kterém učitelé své povolání provádějí – zda pracují v demokratické společnosti, jaké je jejich ohodnocení, jestli jsou v dané společnosti váženi, atd.).
- Učitelská profese se charakterizuje různými obdobími **profesní dráhy**. Je zde potřeba vysvětlovat, co je příznačné např. pro začínajícího učitele, nebo pro dlouholeté učitele.
- Být učitelem znamená obtížnou **přípravu pro učitelskou profesi**. Právě oblast přípravy učitelů patří v současné době k nejdiskutovanějším otázkám této profese.²¹

Profesi učitele si lidé často představují jako službu společnosti. Od učitele se očekává samostatnost v rozhodování, vysoké odborné pedagogické znalosti, z toho plynoucí schopnost předcházet problémům a řešit je, pokud nastanou. Pro toto vše jsou potřeba speciální učitelské

²⁰ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

²¹ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

dovednosti, díky kterým dokáže učitel vnímat veškeré pedagogické jevy a umí na ně reagovat ve všech jejich komplikovaných souvislostech. Požadavky, které jsou na profesi učitele kladeny, jsou uvedeny v další kapitole.

2.2 Požadavky kladené na učitele

Společnost klade na učitele vysoké nároky, protože úspěch i neúspěch výchovného procesu závisí ve velké míře právě na učiteli. Tyto požadavky se mohou vzájemně prolínat a doplňovat, ale také mezi nimi mohou vznikat rozpory.

Mezi nejčastější požadavky patří:

- **Vyučovat a vzdělávat** – učitel by měl řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků i celkový rozvoj žáka.
- **Vychovávat žáky** – učitel by měl vychovávat jednotlivce i celou třídu, měl by být schopen formovat jejich zájmy, postoje a přesvědčení, rozvíjet jejich světonázor.
- **Být ve styku s žáky** – učitel by měl být schopen vytvořit pozitivní vztahy s žáky. Měl by chtít žáky poznávat, zajímat se o vývoj výsledků vyučování a podle toho se rozhodovat o dalších výchovně vzdělávacích procesech.
- **Osvojit si určitý vědní obor** – učitel by se měl zajímat o svůj obor a soustavně se dále vzdělávat.
- **Osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky** – učitel by měl veškeré tyto poznatky využít k zefektivňování vlastní práce.
- **Koordinovat vlastní činnost i činnosti žáků** – učitel se průběžně připravuje na hodiny a dokáže si vytvořit plán aktivit ve vyučovací hodině tak, aby zabránil přetěžování žáků, atd.
- **Dávat žákům pozitivní příklad** – učitel by měl žít takovým způsobem života, aby dal žákům vždy pozitivní příklad. Měl by prohlubovat svůj kulturní a politický rozhled, aktivně se účastnit veřejného života, dbát o svůj zevnějšek a o svoji duševní hygienu.²²

Tyto požadavky, které se zaměřují hlavně na vlastnosti a chování učitele, považuje společnost za velmi významné. Vhodné vlastnosti pro výkon profese učitele nestačí, proto existuje ještě jeden požadavek, který je společností často vnímán jako nejdůležitější, a to je kvalifikace učitele. Ta je nezbytná pro to, aby učitel byl na svoji profesi náležitě odborně připraven. Tuto přípravu zabezpečuje vysokoškolské studium.

²² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

2.3 Kvalifikace učitele

Pod pojmem kvalifikace rozumíme: „*Způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.*“²³

V každém povolání je kvalifikace dána dvěma zdroji. V případě učitelské profese je tomu také tak. Kvalifikace se vytváří na základě formálního vzdělávání, a poté na základě praktických zkušeností při provádění povolání. Pojem kvalifikace se v případě učitelské profese překrývá s pojmem **pedagogická způsobilost**. Kvalifikace je u učitelů dána jednoznačně přípravným vzděláváním. Pedagogická způsobilost zahrnuje nejen studium, ale i to, jak je daný jedinec vybaven na to, aby profesi učitele vykonával. Patří sem například zodpovědnost učitele za výsledky práce, což se na žádné škole naučit nelze.

V. Pařízek popsal několik druhů způsobilosti učitele pro výkon jeho povolání:

- **Odborná způsobilost** – na základě pedagogické, didaktické, psychologické aj. přípravy.
- **Výkonová způsobilost** – schopnost zvládat pracovní vypětí.
- **Osobnostní způsobilost** – různé vlastnosti charakteru, navazování vztahů, sociální zralost.
- **Společenská způsobilost** – mravní vlastnosti učitele.
- **Motivační způsobilost** – přijmutí role učitele a ztotožnění s ní.

Učitel bývá někdy označován jako pedagogický pracovník, někdy se tyto dva termíny i zaměňují, což není správné, neboť učitel a pedagogický pracovník nejsou synonyma. Učitelé patří do široké profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci. Právní vymezení uvedené skupiny najdeme v Zákoně č. 563/2004 Sb. Pedagogický pracovník je ten, kdo vykonává přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou, či přímou pedagogicky-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Mezi pedagogické pracovníky řadíme kromě učitelů také vychovatele, speciální pedagogy, psychology, pedagogy volného času, asistenty pedagoga, trenéry, metodiky prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a vedoucí pedagogické pracovníky.

Pedagogičtí pracovníci by měli mít určité předpoklady pro výkon činnosti, které jsou zákonem určeny. Mezi tyto předpoklady patří právní způsobilost, odborná kvalifikace, trestní

²³ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokazatelná znalost českého jazyka. Získání kvalifikace učitele prvního stupně je v zákoně č. 563/2004 Sb. stanoveno paragrafem 7. „*Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.*“²⁴

Další možnosti k získání kvalifikace je podle daného zákona např. studium oboru učitelství pro mateřské školy, pedagogika, učitelství pro základní umělecké školy, vzdělání v programu celoživotního vzdělávání, atd., zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.²⁵

2.4 Profesní kompetence učitele

S pojmem kompetence se můžeme v poslední době setkat stále častěji. Je možné je aplikovat na jakýkoli obsah, jsou obsahově neutrální²⁶, a tak se užívá v různorodých oborech. Nejčastěji je slovo kompetence chápáno jako dovednost, způsobilost, schopnost,...

V Pedagogickém slovníku můžeme tento pojem najít definovaný tímto způsobem:

*„Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“). Ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“*²⁷

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zdůrazňuje důležitost kompetencí nejen ve výuce, ale i v životě každého člověka. Kompetence představují souhrn

²⁴ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §7 odst. 1. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

²⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §7 odst. 1. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

²⁶ BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, 374 s. ISBN 80-7178-479-6.

²⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 95. ISBN 978-807-3676-476.

vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité nejen pro rozvoj osobnosti každého člověka.²⁸

Slavík a Siňor vymezují kompetence učitele poněkud odlišným způsobem. Kompetence učitele je dle jejich názoru:

„...připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.“²⁹

Pojem profesní kompetence znázorňuje souhrn odborných dispozic (znalostí, dovedností, postojů a zkušeností), nepostradatelných pro zdárné provedení dané profese. Tyto předpoklady by si sice měl každý učitel přinést s sebou do profese, ale i tak se budou formovat postupně během celoživotní praxe.

Profesní kompetence učitele se vytváří v procesu profesionalizace, který v sobě zahrnuje:

- Teoretickou a praktickou přípravu v rámci vzdělávání
- Zkušenosti, které student pedagogické fakulty získal při praxi
- Vliv profesionálního prostředí
- Reflexi vzdělávací reality (aktivně se přizpůsobit změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání)
- Sebereflexi (prostřednictvím sebehodnocení, hodnocením žáků, hospitací ředitele školy)³⁰

Základním rysem pedagogických kompetencí je fakt, že jsou to účelné a záměrné činnosti zaměřené na řešení problémů. Jejich hlavním úkolem je tedy dosahovat výukových cílů.³¹

Termín kompetence je odlišný u různých autorů. Také dělení pedagogických kompetencí je u různých autorů jiné. Vašutová uvádí dělení ve třech složkách – osobnostní, předmětová a profesně pedagogická.

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (se změnami k 1. 9. 2013). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. [cit. 3.5.2014] Dostupné z WWW: <<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>>.

²⁹ SLAVÍK, Jan a SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 43, roč. 1993, č. 2, s. 156. ISSN 0031-38-15.

³⁰ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

³¹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

Osobnostní kompetenci můžeme chápat jako velkou míru zodpovědnosti za pokroky žáků, ovlivňování jejich osobnostního a hodnotového rozvoje. Patří sem i tvořivost učitele, schopnost řešit problémy, kritické myšlení, týmová spolupráce, schopnost iniciování změn. Velice významná je i úroveň socializace, porozumění, empatie a tolerance. Nemůžeme zapomenout na všeobecný rozhled. Osobnostní kompetence nemůžeme považovat za samozřejmost. Postupně se rozvíjí vzděláváním (studium na SŠ a VŠ pedagogického směru) a působením profesního prostředí ve školách.

Oborová/předmětová kompetence vyjadřuje potřebu, aby učitel dosahoval určitých profesních znalostí v oborech vztahujících se k vyučovacím předmětům. A to v takové míře, která odpovídá stupni školy, pro nějž je učitel připravován. Znalosti oboru nejsou zaměřeny jen na kvantitu, ale především na kvalitu. Zahrnuje metodologii poznávání a zkoumání v příslušných vědních oborech a schopnost předávat toto vědění dále žákům. Předmětová kompetence je nepostradatelným předpokladem pro růst profesně pedagogických kvalit učitele.

Profesně pedagogická kompetence má vztah k výchovné a vzdělávací činnosti učitele. Jedna složka kompetence se skládá ze systému pedagogických a psychologických oblastí. Dále obsahuje znalosti předmětových didaktik, filozofie výchovy, etiky i školského managementu. Ve druhé složce najdeme praktické dovednosti učitele.³²

Kyriacou na rozdíl od Vašutové dělí kompetence do sedmi oblastí:

1. **Plánování a příprava** (cíl hodiny, obsah, metody a struktura, návaznost učiva, pečlivá příprava pomůcek a materiálů potřebných pro vyučování, individuální přístup k žákům, umění přitáhnout pozornost, aj.)
2. **Realizace vyučovací hodiny** (učitel svým chováním dokáže vyvolat zájem o výuku, výklad a vysvětlování učitel podává jasně a vybírá odpovídající organizační formy vyučování, učitel podporuje žáky k aktivitě ve vyučování, uznává žakovy myšlenky, práci žákům zadává přiměřeně jejich potřebám,...)
3. **Řízení vyučovací jednotky** (vhodně zvolený začátek hodiny navodí pozitivní přístup žáků k činnostem v hodině, učitel udrží pozornost žáků, sleduje během hodiny jejich

³² VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

práci, poskytuje žákům objektivní zpětnou vazbu, v případě potřeby učitel obměňuje plán výuky)

4. **Klima třídy** (vztahy mezi učitelem a žáky jsou založeny na vzájemné úctě, učitel umí žáky podpořit a povzbudit, pomocí zpětné vazby buduje žákům zdravé sebevědomí,...)
5. **Kázeň** (učitel má u žáků autoritu, žáci učitele uznávají, učitel je schopný sdělit žákům pravidla, pozoruje chování žáků, v případě špatného chování spravedlivě případ prověřuje a projednává, vyhýbá se konfliktům,...)
6. **Hodnocení prospěchu žáka** (hodnocení je vždy podrobné a konstruktivní, nehledá jen chyby, naopak snaží se pobídnout k dobrým výsledkům i neúspěšného žáka, používá různé formy hodnocení, hodnocení využívá k posouzení efektivnosti výuky,...)
7. **Reflexe a evaluace vlastní práce** (učitel je schopen ohodnotit vlastní hodiny s cílem uzpůsobit podle získaných informací nastávající plánování hodiny, využívá k tomu velkou řadu metod)³³

Tyto kompetence spolu úzce souvisí, vzájemně se ovlivňují. Dovednosti získané v jedné oblasti se podílejí na zdokonalení dovedností v oblasti druhé.

Průcha teoretizuje nad otázkou, zda je vůbec možné, aby učitel byl schopen všech těchto kompetencí dosáhnout. Tvrdí, že určité podstatné kompetence je jistě dobré a výhodné vymezit, ale nikdy se nesmí zapomínat na reálné okolnosti výkonu učitelské praxe. Nelze učitelům jen nakazovat, co mají a nemají dělat, aniž by se bral ohled na jejich proveditelnost v obvyklé školní praxi.³⁴

2.5 Výchovné styly učitelů

Výchovných stylů, které učitel může ve vyučování využít, je veliké množství. Můžeme je rozlišovat podle toho, jak učitel používá a uplatňuje svoji autoritu. Pedagogický slovník výchovný styl popisuje jako: „*Souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.*“³⁵ Obvykle se uvádějí styly:

³³ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2

³⁴ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

³⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 95. ISBN 978-80-7367-476.

- **Autoritativní (autokratický)** – učitel udílí rozkazy a zadává úkoly. Žákův názor není pro učitele relevantní. Předpokládá, že žáci jsou na něm závislí. Výchovu bere jako nástroj upevnění své moci nad nimi.
- **Patriarchální** – učitel má pocit, že musí mít za žáky zodpovědnost. Chová se otcovsky – chrání je, stará se o ně s nejlepšími úmysly. Myslí si, že jen on jako zkušený dospělý má vždy pravdu. Pomíjí fakt, že i mladí mohou mít vlastní mínění.
- **Byrokratický** – učitel se vždy drží předpisů a pravidel, které sám pro žáky vytváří. Požaduje, aby žáci vždy tato ustanovení plnili. Samostatnost a iniciativu žáků nebere vážně. Výchova pro něj není činnost osobní, ale spíše úřední a strohá.
- **Demokratický** – učitel od žáků nevyžaduje poddanost a závislost, zároveň se nevzdává své výchovné kompetence. Dává přednost samostatnému úsudku žáků. Rozhodování o výuce nechává i na žácích, poslouchá jejich názor. Učitel se považuje za rádce a průvodce žáka k samostatnosti.
- **Liberální** – učitel nechává výchovně vzdělávací proces volně plynout, je pasivní, netečný, nevšímavý k osobnosti žáka. Neklade na žáka žádné požadavky, nejsou stanoveny cíle.
- **Antiautoritativní** – učitel nechce být tím, kdo žáky vychovává, chce žákům poskytnout volnost, která bude mít za důsledek rozvoj individuality žáka. Veškeré porušení pravidel bere jako projev osobnosti žáka.³⁶

Podlahová tvrdí, že není nutné, aby si začínající učitel vybral jeden z výchovných stylů a bez zaváhání jej dodržoval. Je důležité, aby si svůj styl výuky zindividualizoval, vybral si z ostatních stylů vhodné prvky, a vytvořil si tak svůj vlastní výchovný styl, jehož dodržování pro něj bude přirozené a samozřejmé.³⁷

2.6 Profesní dráha učitele

Profesní dráhou můžeme chápat „*Objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka.*“³⁸

Každý učitel se za celý život ve své profesi odlišně vyvíjí. Jiné zkušenosti a vlastnosti má učitel, který je v zaměstnání jen pár týdnů, jiné učitel, který má třicetiletou praxi. Existují

³⁶ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1.vyd. Praha: Triton, 2004. 223s. ISBN 80-7254-474-8.

³⁷ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1.vyd. Praha: Triton, 2004. 223s. ISBN 80-7254-474-8.

³⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 95 ISBN 978-807-3676-476.

dohady, zda určitá etapa učitelské profesní dráhy má vliv na kvalitu jejich práce. Tedy jestli žáci více ocení (nebo jestli vůbec dokáží rozlišit) mladého učitele bez velkých zkušeností, nebo raději dají přednost staršímu, zkušenému učiteli. Z výzkumů to zatím není jasné, nelze říci, že by délka profesní dráhy byla přímo úměrná kvalitě učitele.

Profesní dráhu učitelů lze rozdělit do čtyř fází:

- **Volba učitelské profese** – z jakých pohnutek si člověk vybere ke studiu obor učitelství je mnoho. Je to profese, kterou každý člověk zná, setkával se s ní část života každý den, jasný názor na učitelství má tedy každý. Pokud převládá kladný názor, můžeme to brát jako jeden z motivů k výběru tohoto povolání. Mezi další motivy může patřit – tradice v rodině, touha po titulu, vztah k dětem, studium střední pedagogické školy, prestiž profese učitele, životní styl učitele, aj.
- **Profesní start – začínající učitel** – profesní start je období, kdy mladý člověk vstupuje do výkonu povolání, mění svou roli ze studenta na roli učitele. Je to velký předěl v životě každého člověka, ale dá se říct, že pro začínajícího učitele je toto období obzvláště náročné. V každém jiném zaměstnání má začínající pracovník možnost zapracování se. Učitel musí již od prvního dne převzít veškeré povinnosti učitele. Ředitel, kolegové, rodiče i žáci po něm vyžadují kvalitní výkony. Často se dostávají do stresových situací, protože není mnohdy připraven na různé okolnosti. Někteří začínající učitelé až po nástupu do zaměstnání zjišťují, že nejsou dost vybaveni pro tuto práci, nemají dostatek vědomostí z dob studia na vysoké škole, nemají jistotu ve svých rozhodnutích, aj. Začínající učitel si musí na plnění svých povinností vynahradiť o mnoho více času než učitel s dlouhou praxí. Od začínajícího učitele též rodiče i ředitel školy očekávají nové přístupy k práci, k čemuž ne každý začínající učitel má vloh. Tuto fázi definuje Mareš a kol. následovně: *„Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stresových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele (školy viní fakulty z nedostatečné pozornosti k praktické stránce pregraduální přípravy, fakulty tvrdí, že nemohou produkovat „hotové“ učitele). Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti metodou pokusu a omylu.“*³⁹

³⁹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 210. ISBN 80-7367-047-X.

- **Učitel expert – zkušený učitel** – období stabilizace, učitel již dosáhl určité úrovně profesionálních kompetencí. Dovednosti jsou již zautomatizované, dokáže snadno improvizovat. Tato fáze je důležitá, protože zkušený učitel nejvíce ovlivňuje výchovně vzdělávací proces, protože působí jako vzor pro žáky, tak pro začínající učitele. Významným prvkem tohoto období je zvyšování kvalifikace, celoživotní vzdělávání.
- **Konzervativní – vyhasínající učitel** – předpokládá se, že nejzkušenější učitel je učitel asi po 25 - 30 letech praxe. S přibývajícím věkem bohužel přibývá negativních jevů, např. konzervativní postoje, rezignace, syndrom vyhoření,... Pro učitele v této etapě je charakteristická změna hodnot (větší zájem o výdělek než o žáky), klesá pocit spokojenosti, nechce setrvávat mezi žáky, ... Ale může dojít naopak i k tomu, že učitel v předdůchodovém věku věnuje veškerý svůj čas jen své profesi. Důležité je udržovat si přehled v oboru, neignorovat inovace ve školství.⁴⁰

Lze se domnívat, že vývoj profesní dráhy učitele není souvislý proces, že posun jednotlivými fázemi není svázán s tím, jak je učitel starý. Nabízí se otázka, co učitele z fáze do fáze posunuje, pokud to není věk? Odpověď nabízejí Sikes, Measor a Woods. Tvrdí, že pro učitele jsou důležité zlomové události, které mají velký význam pro to, jak učitel vnímá svou kariéru a vůbec celý svůj život. Tyto události jsou spjaté s velkou změnou, zlomem v učitelově profesní dráze. Mezi tyto události patří například rozhodnutí být učitelem, první zkušenost vyučovat druhé, změna pracovního místa, povýšení, období před důchodem, atd. Tyhle i další události mohou zásadně ovlivnit vývoj jejich profese. Odvozujeme, že učitel, který by měl podle věku procházet určitou fází, se v ní díky prožitím událostem nemusí vůbec nacházet.⁴¹

2.7 Autorita učitele

„Autorita není cílem výchovy, nýbrž jejím prostředkem.“⁴²

Téma autority je všeobecně komplikované, neboť již samotná definice autority nenachází u autorů shodu. Pedagogický slovník definuje autoritu jako: „*Legitimní moc. Moc*

⁴⁰ KANTOROVÁ, Jana a kol. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

⁴¹ SIKES, Patricia J, Lynda MEASOR a Peter WOODS. *Teacher careers: crises and continuities*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985. 263 s. ISBN 18-500-0067-0.

⁴² HORNEY, Walter H.A. MÜLLER, . *Schule und Disziplin*. Gütersloh: Bertelsmann, 1964. 222 s.

uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.“⁴³

S. Kučerová pod pojmem autorita vidí: „*Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.*“⁴⁴

Autorita navíc bývá často zaměňována s pojmy jako je moc, nebo dokonce i násilí a potlačování, což ale mylně ukazuje spíše na problematiku autoritářství. Autoritu můžeme vnímat ve třech rovinách:

- *Autorita jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv*
- *Autorita jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel*
- *Autorita ve smyslu úřadu (stát, věda, právo a zákon, policie)*⁴⁵

V autoritě jsou zakotveny společenské normy a hodnoty a ty bývají prostřednictvím autority prosazovány. Bývají vštěpovány a prezentovány v procesu výchovy a vzdělávání, můžeme tedy říci, že výchova a autorita jsou stejného původu a jedno od druhého nemůže být do sebe oddělováno. V obou případech jde totiž tedy o zprostředkování určitých hodnot. Autorita je o vzájemném vztahu mezi nositelem autority a příjemcem autority, tzn. v našem případě o vztahu mezi učitelem a žákem. Získání autority u žáků a mládeže zajistí učiteli účinný nástroj k formování a ovlivnění jejich osobnostního vývoje. Akceptace učitele jako autority je nezbytná, tím se zaručí řád a smysluplný režim ve výuce. Opravdovou pozitivní autoritu si učitel buduje dlouho a systematicky, může se ovšem stát, že ji velmi rychle ztratí.

Důvěra v učitele jako osobu s autoritou bere žákovi strach z moci, která je učiteli dána. Učitel sice disponuje mnohačetnými prostředky moci, ale nemusí je použít, záleží na žákově disciplíně. Dle jejich užití si pedagog získává autoritu. Mezi prostředky moci patří např. rozkaz, hrozba, pochvala, odměna, dotazování, odmítnutí, mlčení, hodnocení, odpuštění, ignorace.⁴⁶

Často se v některých reformních – alternativních pedagogických směrech objevuje myšlenka volnosti ve výchově, kdy učitel nemá až takovou „moc“ nad žákem, kdy je autorita

⁴³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 95. ISBN 978-807-3676-476.

⁴⁴ VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

⁴⁵ VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. s.394. ISBN 978-80-247-1734-0.

⁴⁶ RESCH, Barbara. *Autoritaet und Macht*. Vídeň 2010. Diplomová práce. Universitaet Wien.

nežádoucí. Ve výchovné praxi bylo však opakovaně dokázáno, že škola i rodina bez autority a vhodného, smysluplného režimu neplní přirozenou potřebu seberegulace člověka.⁴⁷

2.8 Feminizace učitelské profese

Termínem feminizace se rozumí skutečnost, že v pedagogických profesích je početní převaha žen. Feminizace školství je často považována za jeden z důležitých faktorů, které vedou ke snižování prestiže školství. Není to nový jev, již od druhé poloviny 19. století docházelo k nárůstu učitelek. Ženy v té době měly ve společnosti nízké postavení, a když nastupovaly do profesí, které byly tradičně spojovány s muži, stoupala váženost žen ve společnosti. Zároveň tato povolání na prestiži začala ztrácet. Tento argument je již v této době překonaný. Pokud už se objeví, většinou ukazuje na určitou zaujatost vůči profesnímu uplatnění žen.⁴⁸

Feminizovány jsou všechny kategorie učitelské profese (výjimku tvoří učitelé vysokých škol) a trend v nárůstu feminizace pokračuje. Růstová tendence je markantnější v dlouhodobém sledování – v roce 1954 byl podíl žen v kategorii učitelů základních škol 55,3 %, v současné době to je skoro 83 %. Převaha žen ve školství je patrná i v zahraničí. Jak v cizích zemích, tak i u nás je větší podíl žen mezi mladými učiteli.

Průcha popsal tři nejpravděpodobnější příčiny feminizace ve školství:

- **Zažitá dělba práce mezi muži a ženami** – ve společnosti je relativně vyhraněná rozdílnost profesí podle pohlaví. To znamená, že podle názoru společnosti existují „mužské profese“ a „ženské profese“. Učitelská profese je společností často chápána jako profese ženská. Tenhle vžitý model následuje další a další generace žen, a pro muže tak nemusí být z jejich pohledů atraktivní.
- **Nízká finanční atraktivnost učitelské profese pro muže** – jedno z nejčastějších vysvětlení vysoké feminizace ve školství. Mnoho lidí usuzuje, že plat učitele je dobrý v rodině jen jako plat doplňující finance k hlavnímu platu muže.
- **Relativně nízká náročnost studia na pedagogických fakultách** – neexistují výzkumy, které by zjišťovaly stupeň náročnosti studia na jednotlivých

⁴⁷ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

⁴⁸ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-635-7.

fakultách, avšak síla veřejného mínění je natolik velká, že ovlivňuje názor mnoha lidí. R. Havlík uvádí: „*Panuje také mínění, že studium pedagogických fakult je snazší. ... Žel i naše výzkumy potvrzují, že mnozí považují studium učitelských oborů za „náhradní“ v případě nepřijetí na atraktivnější školu.*“⁴⁹

Bendl považuje feminizaci školství za závažný problém, který má široké působení a má negativní dopad jak na chování žáků, tak i na jejich celkový vývoj. Nejzávažnější problém je dle jeho názoru často napjaté klima jednostranně složeného učitelského sboru. Dále vidí souvislost mezi feminizací a přetížením žen – učitelek. A v neposlední řadě poukazuje na nevyváženost ženského a mužského prvku ve výchově žáků.⁵⁰

2.9 Prestiž učitelské profese

Učitelství patří mezi povolání, která mají v moderních společnostech významné místo. Status, role a prestiž této intelektualizované profese jsou odvozeny z významu socializace, které je podrobován každý člověk. Jejich váha je odvozována i od nároků a požadavků na zmíněnou socializaci ze strany společnosti a v neposlední řadě i od institucionálních forem výchovy a vzdělávání.⁵¹

Prestiž samotná je definována jako: „*Váženost, již se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.*“⁵²

Průcha dodává: „*Je to pojem z oblasti hodnotových soudů a v češtině má význam vážnost, významnost, důležitost apod.*“⁵³

Pojem prestiž je spojený nejen s jednotlivci, ale i se společenskými skupinami. Co se týče prestiže učitelské profese, je vcelku překvapující, že učitelé se v České republice těší velké váženosti. Je to s největší pravděpodobností dáno tím, že společnost toto povolání řadí k těm, kde je nutná vysoká kvalifikace a celková náročnost práce. Samozřejmě je logicky znát rozdíl mezi prestiží vysokoškolského vyučujícího od učitele v mateřské škole.⁵⁴

⁴⁹ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

⁵⁰ BENDL, Stanislav. *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*. Pedagogická orientace, 2002, č. 4, s. 19-35. ISSN 1211-4669.

⁵¹ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-635-7.

⁵² PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

⁵³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

Většinou jsou tedy učitelé společností považováni za vážené a důležité, vzhledem k jejich nelehkému úkolu vzdělávání a výchovy dalších generací. Když už je učitelská profese vnímána jako neprestižní, je to dle veřejného mínění z těchto důvodů - zdánlivě snadné studium, vysoký stupeň feminizace učitelských řad, učitelé jsou líní a dostatečně nepracují, mají hodně volného času včetně dvouměsíčních prázdnin apod. Na druhou stranu by s nimi většina měnit nechtěla.⁵⁵

Samotní učitelé nehodnotí své povolání jako prestižní, přisuzují mu bohužel nižší váženost, což souvisí i s finančním ohodnocením tohoto povolání. Často se již studenti učitelských oborů staví ke zvolené profesi rozpačitě, někdy se za rozhodnutí studovat pedagogický obor i stydí a vyjadřují se o něm s despektem.

Dle Havlíka a Koti nasvědčuje mnohé tomu, že toto podhodnocování vlastního povolání je dáno intelektuální povahou práce, při které je nesnadné prokázat, jak moc efektivní je. Kvůli těžké objektivní měřitelnosti výkonu učitelé pochybují o sobě samém. K tomu se ještě přidává chybné zaměňování prestiže s platovým ohodnocením.⁵⁶

Porozumění otázce prestiže učitelské profese není jednoduché, je třeba zásadně rozlišit prestiž, kterou mají učitelé v očích ostatních od té prestiže, kterou si připisují samotní pracovníci škol.

Tabulka č. 1: **Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2013**

	11/2004		06/2007		06/2011		06/2013	
<i>Profese</i>	<i>průměr</i>	<i>pořadí</i>	<i>průměr</i>	<i>pořadí</i>	<i>průměr</i>	<i>pořadí</i>	<i>průměr</i>	<i>pořadí</i>
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.
Zdravotní sestra	73,9	3.	74,8	3.				
Učitel na VŠ	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.
Učitel na ZŠ	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.
Soudce	64,8	6.	65	7.	61	7.	66,3	6.
Soukr.zemědělec	59,1	10.	59	8.	60,3	9.	63,9	7.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.

Zdroj: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf
(upraveno)

⁵⁵ ROTHLAND, Martin. *Ärzte, Geistliche, Hochschulprofessoren...und Lehrer?* [online] Z německého jazyka. 10.05.2014. Dostupné z: http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary7422/%C3%84rzte_Geistliche.pdf

⁵⁶ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-635-7.

V žebříčcích prestiže povolání veřejného mínění obsazují učitelské profese opakovaně přední místa. Poslední žebříček z roku 2013 ukazuje, že se vysokoškolský učitel umístil na čtvrté pozici, učitel základní školy pak na pozici páté. Před učitele se dostal např. lékař, vědec či zdravotní sestra. Za učitele se v žebříčku dostali i takové profese jako je soudce, policista, starosta, kněz či poslanec.⁵⁷

⁵⁷ CVVM, Prestiž povolání – červen 2013 [online]. 3.6. 2013 [cit.10.5.2014] Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf 18.05.2014

3 OSOBNOST UČITELE

Pojem osobnost se používá v mnohých oborech a v různých kontextech. Ke zkoumání osobnosti se vytvořila velká řada přístupů. Definovat pojem osobnost je velice těžké, většina vymezení jsou velice nejednotná. Například J. P. Guilford definuje osobnost jako „jedinečný vzorec rysů“, E. R. Guthrie jako „systém zvyků“, R. B. Cattell „chování člověka v určité situaci“.⁵⁸ Ač jsou definice osobnosti různorodé, nemůže být sporu, že ať je osobnost učitele jakákoliv, ve velké míře ovlivňuje průběh i výsledky vzdělávání.

3.1 Osobnostní vlastnosti učitele

Je jen málo povolání, kde osobnost a její charakteristiky hrají tak důležitou roli, jako je to u profese učitele. Již ve starověku byly na vytváření osobnosti učitele kladeny velké požadavky. Na našem území byl první, kdo popsal osobnost učitele Engelbert ve své příručce *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitelé v císař. králov. zemích*. Již na počátku 19. století Engelbert popisuje důležité rysy osobnosti učitele, mezi kterými můžeme najít motivaci k povolání („dobrá vůle...obcování s dětmi nesmí jemu ošklivost, ale radost působiti“), talent pro povolání („učitelská schopnost“) či kognitivní vybavenost („zdravý rozum, zdravé rozvážení, dobrá paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu“)⁵⁹

Osobnostní charakteristiky učitelů jsou v současné době zjišťovány hlavně z důvodů, zda je souvislost mezi tím, jak se žáci učí, a co se naučí, a osobností učitele. I přes velké množství výzkumů na to stále neexistuje jasná odpověď. Windham považuje za významné charakteristiky tyto:

- Stupeň učitelovy kvalifikace
- Rozsah výcviku
- Specializace
- Věk
- Profesní zkušenost
- Etnická příslušnost
- Verbální schopnost
- Postoje

⁵⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Akademia, 2003. 336 s. ISBN 80-200-1289-3.

⁵⁹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

Ve světě proběhlo mnoho výzkumů, které se zabývaly osobností učitele. I u nás můžeme najít takové výzkumy, bohužel pro učitele prvního stupně, jsou zaměřené hlavně na středoškolské učitele. V ČR tento výzkum prováděl J. Pelikán (1991). Výzkum byl zaměřen na to, zda existuje závislost charakteristiky osobnosti učitelů s jejich pedagogickým působením. A také na to, které konkrétní charakteristiky osobnosti mají největší určující vliv. Nepotvrdily se domněnky, že úroveň pedagogické práce závisí na věku učitele, jeho pohlaví, délce pedagogické praxe a zdravotnímu stavu. Sám autor přiznal překvapení z těchto výsledků.⁶⁰

Průcha v knize *Moderní pedagogika* uvádí, že „*Osobnost učitele sama o sobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti.*“⁶¹

3.2 Utváření učitelovy osobnosti

Tak jako osobnost každého člověka, tak i osobnost učitele, prochází celoživotním vývojem. Formování počíná již v rodině. Tam, v milujícím prostředí, by se měl každý člověk naučit vycházet s lidmi, komunikovat s nimi, budovat pozitivní vztahy, dodržovat řád, atd. Osobnost učitele se dále tvoří ve školních institucích. Nejvíce důležité se ovšem jeví jeho individuální pedagogická činnost. A. M. Dostál se domnívá, že k úspěšné pedagogické činnosti náleží soubor schopností, ke kterým patří

1. **Pedagogické mistrovství** – (jako struktura reálných schopností) jak už název napovídá, není nic běžného, lehce získatelného. Učitel se k němu pomalu propracovává. Za pedagogické mistrovství považujeme např. výborné výchovně-vzdělávací výsledky, využívání pedagogického taktu, používání nejnovějších poznatků a zkušeností, dodržování duševní hygieny.
2. **Pedagogický talent** – (jako potenciální struktura činnosti) je z části vrozený, z části získaný soubor schopností a předpokladů pro profesi učitele.
3. **Pedagogický takt** – (jako struktura osobnosti) je často chápán jako něco intuitivního. Jsou to metody posuzování, rozhodování, řešení problémů, vnitřní logika, aj.⁶²

⁶⁰ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

⁶¹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

⁶² KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

3.3 Typologie osobnosti učitele

Pojem typologie můžeme chápat jako „rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků“. ⁶³ Zahrnuje souhrn rysů, které jsou příznačné pro určitou skupinu. Charakterizuje zásadní zaměření v činnosti učitele vycházející z různých hledisek. Nejvýraznější třídění skupin pedagogů je dle toho, na které škole a na jakém stupni svoji práci uskutečňují (tj. učitelé mateřských škol, učitelé základních škol, učitelé středních odborných škol, učitelé vysokých škol, učitelé středních odborných učilišť, učitelé gymnázií, učitelé speciálních škol, učitelé vyšších odborných škol). Specifičtější typologizace může být třídění podle odbornosti, podle vyučovaných předmětů, atd. ⁶⁴ Připomeňme si, že přiřazení učitele podle dispozic k určitému typu nemůžeme chápat jako jeho hodnocení.

3.3.1 Döringova typologie

Dalším možným kritériem třídění učitelů může být učitelova osobnost. Zmíněnou problematiku zpracovalo velké množství autorů. Jako prvního z nich můžeme zmínit W. O. Döringa, který vycházel z typologie osobnosti německého psychologa E. Sprangera. Ten rozlišoval typ učitele:

- **Náboženský** – učitel náboženského typu má velké sociální citění, je velice spolehlivý. Většinu času zachovává vážnou tvář, je vnitřně uzavřený bez smyslu pro humor. Žákům připadá vzdálený, neumí se jim dostatečně přiblížit. Náboženský učitel se dále dělí na pietistického (citový) a ortodoxního (více intelektuální).
- **Estetický** – učitel estetického typu se projevuje převahou iracionálního prvku nad racionálním, klade důraz na fantazii, intuici, city. Umí se přiblížit osobnosti žáka. Tento typ má také dva podtypy – aktivně tvořivý typ (nebere v dostatečné míře ohled na individualitu žáka) a pasivně receptivní typ (bere v potaz žakovu osobnost, oblíbený u žáků).
- **Sociální** – nedělí své city a pozornost jen na určité jedince, ale vždy svou náklonnost dává celé třídě. Je trpělivý, vstřícný, chápavý. Chce, aby z žáků

⁶³ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

⁶⁴ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

vyrostli jedinci užiteční pro společnost. Není zbytečně přísný, neočekává nesplnitelné výsledky. U žáků je sociální typ velmi oblíbený.

- **Teoretický** – tento typ učitele se ve vyučování zajímá více o vyučovaný předmět či o učivo více, než o osobnost žáka. Nemá ani snahu se žákům přiblížit. Často sám odborně přednáší a publikuje. Od žáků vyžaduje výborné znalosti. Žáci tohoto učitele nemají v oblibě, často se bojí říct vlastní názor.
- **Ekonomický** – ekonomický typ učitele definuje velká snaha dosáhnout u žáků nejlepších výsledků s minimálním vynaložením energie. Vede své žáky k samostatné práci. Nedokáže ocenit originalitu, je založen spíše prakticky.
- **Politický (mocenský)** - typ mocenského učitele prosazuje vlastní osobnost, své názory a postoje. Má rád převahu, tresty pro něho nejsou nezvyklé. Žáci se ho bojí, což mu nevadí, naopak mu to tak vyhovuje a těší ho to.⁶⁵

Jako nejvhodnější pro profesi učitele se jeví typ estetický a sociální, neboť tyto typy učitelů mají snahu se svojí vstřícností přiblížit se žákům, neočekávají od žáků nesplnitelné výkony a žáci z nich proto nemají strach.

3.3.2 Lukova typologie

E. Luka rozlišuje učitele podle různých kritérií. Dělí je na:

- **Reflektující a bezprostřední typ** – jak učitel reaguje na působící podněty
 - **Reflektující** – tento učitel je přemýšlivý, vždy se uvážlivě rozhoduje, jak se zachová.
 - **Bezprostřední** – neuvažuje, jedná impulzivně bez rozmyslu.
- **Reproduktivní a produktivní typ** – jakým způsobem dokáže podněty zpracovat
 - **Reproduktivní** – podněty z vnějšku nezpracovává, nedotváří je, jen reprodukuje.
 - **Produktivní** – dokáže podněty zpracovat, formovat, promyslet, prezentovat, aj.

Podle kombinací použití těchto kritérií získal typy:

- **Bezprostředně reproduktivní typ** - od žáků vyžaduje vědomosti, nevede je k tvořivé práci, neučí je vytvářet si vlastní názor.

⁶⁵ KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Typologie osobnosti učitelů* [online]. 27.12.2009 [cit. 10.5.2014]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

- **Bezprostředně produktivní typ** – vyznačuje se svérázným zpracováním učiva, je kreativní, sebevědomý, pohotový, vždy dobře připravený. Dosahuje dobrých výsledků.
- **Reflexivně reproduktivní typ** – tento typ charakterizuje nerozhodnost, nesamostatnost, neumí jednat flexibilně, v rozhodování je pomalý, nejistý.
- **Reflexivně produktivní typ** – snaží se být dobrým učitelem, je kreativní. Ale má velké problémy sblížit se s žáky.

Z uvedených typů je pro profesi učitele nejvhodnější typ bezprostředně produktivní, který dokáže rychle a bystře pedagogicky rozhodovat.

3.3.3 Andersonova typologie

H. H. Anderson byl přesvědčen, že s přihlédnutím na vztahy učitele s žáky, existují dva typy učitelů. Dominativní (panovačný) a integrativní (sladující).

- **Dominativní typ** – tento typ je charakteristický pro nejisté učitele, kteří neumí a ani se nesnaží pochopit individualitu osobnosti žáků. H. H. Anderson je přesvědčen, že tento přístup převažuje ve vztahu učitele k žákům stejného pohlaví jako je on. Rozlišuje tři podtypy dominativního učitele:
 - Dominativní s viditelnými konflikty se žáky
 - Dominativní bez viditelných konfliktů se žáky
 - Dominativní s tendencí ke spolupráci
- **Integrativní typ** – tento typ můžeme pozorovat u učitelů vyzrálých, kteří jsou ve vyučování klidní a vyrovnaní. Typický je demokratický přístup a snaha o respektování žáků. Zajímá se o žáka jako o individualitu. Integrativní typ se také dále dělí na:
 - Integrativní typ bez viditelné spolupráce učitelů a žáků
 - Integrativní typ s výraznou tendencí ke spolupráci⁶⁶

Anderson ověřoval souvislost mezi vztahem dominativních (přikazování, kontrolování, napomínání, trestání,...) a integrujících (odměňování, povzbuzování, nechání prostoru pro svobodné vyjádření žáka,...) složek chování učitele. Z tohoto chování formuloval IDQ – integračně-dominativní kvocient. Pokud má učitel IDQ vyšší než 100, má převahu chování integračního. Pokud jsou hodnoty IDQ nižší než 100, značí to převahu

⁶⁶ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

dominativního chování. Anderson tvrdí, že čím je vyšší hodnota IDQ, tím je učitel schopnější.⁶⁷

3.3.4 Hippokratova typologie

Typologie osobnosti podle řeckého lékaře Hippokrata patří k nejstarším osobnostním typologiím. Tuto typologii přebralo a nadále se jí zabývalo mnoho předních vědců a psychologů, mezi něž patří např. I. P. Pavlov, H. Eysenck, C. G. Jung, E. Kretschmer, aj. Hippokrates svoji typologii nezaměřoval přímo na osobnost učitele. Tato typologie je ovšem tak univerzální, že se používá i u popisu osobnosti učitele. Dle typu temperamentu a dle vlastností nervové soustavy rozdělil Hippokrates lidi do čtyř skupin:

- **Sangvinik** – typickou vlastností učitele sangvinika je pohotovost, optimismus, přátelství a kladný vztah k žákům, výřečnost. Má však občas menší problémy s udržením pedagogického odstupu.
- **Cholerik** – učitel cholerik je přísný, tvrdý, jeho názory jsou pevné a velmi vyhraněné, vyjadřuje se srozumitelně, žáky umí motivovat a navnadit. Často je ale vznětlivý, autoritářský a náladový, což v očích žáků snižuje jeho osobu.
- **Flegmatik** – charakterizující je nečinnost, rozvaha, pasivita, která se často přiklání až k pohodlnosti či lenosti. Jeho práce je monotónní a fádní, žáky nedokáže podnítit ke kreativitě.
- **Melancholik** – učitel melancholik je velmi vnímavý, sentimentální. Nepokouší se o aktivitu nebo o rozhodnější postupy ve vyučování.

Učitelé, kteří mají rozdílný temperament, prožívají rozdílně i jednání žáků. Jako reakce na žákovo chování učitel svým chováním a jednáním přispívá k určité atmosféře ve třídě, což může mít vliv na efektivnější osvojování učiva.⁶⁸

3.3.5 Beňova typologie

Jana Kantorová ve své knize *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* uvádí jednu z moderních souhrnnějších typologií slovenského pedagoga M. Beňa. Ten podle výsledků jeho empirického výzkumu z roku 2001 třídí učitele do několika skupin. Výzkum prováděl na slovenských učitelích, lze jej ovšem aplikovat i na učitele u nás v republice.

⁶⁷ KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Typologie osobnosti učitelů* [online]. 27.12.2009 [cit. 10.5.2014]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

⁶⁸ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

- **Plačky** – učitelé, kteří nepřestávají naříkat a bědovat nad stavem školství a nad postavením učitele ve společnosti. Bojí se autorit, neustále jsou v podřízené pozici. Neumí formulovat své názory, raději stále dokola opakují názory druhých.
- **Ignoranti** – těmto učitelům je vše jedno. Pokud jim něco jedno není, i tak předstírají, že ano. Důležité je pro ně přežít, bez nepříjemností a potyček.
- **Fanatici, nenapravitelní idealisté** – učitelé, kteří milují svoji práci. Rádi o ní mluví, k žákům přistupují velmi přátelsky až rodičovsky, přihlíží na jejich individualitu. Pozitivní přístup ke školství, jeho budoucnost vidí jen v nejlepších barvách. I když vědí, že učitelská profese není dostatečně ohodnocena, nikdy o tom nemluví. Tito učitelé jsou velkou oporou pro celé školství.
- **Tandemisté** – bezcharakterní učitelé, kteří nemají vlastní názor, neustále se připojují k různým proudům, které právě hýbou školstvím. Nemají vlastní názor, ustavičně se schovávají za názory jiných, kritizují až v okamžiku, kdy za kritiku nehrozí žádný postih. K žákům nemají kladný vztah, mnohdy jsou na ně krutí a nemilosrdní.
- **Aristokraté** – učitelé, kteří mají u žáků přirozenou autoritu, žáci je často mají jako vzor chování. Jsou vážení, slušní, vždy dobře přichystáni na vyučování, činorodí, samostatně přemýšlející, kreativní, cílevědomí. Vždy stojí za svými názory. Rodiče je respektují a váží si jich.
- **Podnikatelé** – učitelé, pro něž je škola jen zařízení, která za ně platí pojistné a vyplácí jim každý měsíc mzdu. Situace ve školství jde mimo ně, kromě svého zaměstnání mají další aktivity, které jim přinášejí peníze.
- **Zběhové** – učitelé, pro které bylo finanční ohodnocení za tak náročnou práci zklamání do takové míry, že ze školství odešli.⁶⁹

Tato typologie je postavená na pohledu učitele na školství, na tom, jaký je jeho vztah ke škole, k žákům i ke své samotné profesi. To, že tato i ostatní typologie nabízejí konkrétní typy učitele, ještě neznamená, že existují jen a pouze učitelé, kteří odpovídají jen jednomu určitému typu. Veškeré typy se mohou prolínat a tvořit tak další a další nepopsané typy učitelů.

⁶⁹ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

3.3.6 Caselmannova typologie

Typologie podle Ch. Caselmanna patří k nejpropracovanějším a tedy i k nejčastěji používaným typologiím učitele. Tato typologie operuje s tím, že existují dva základní typy učitelů – logotrop a paidotrop

- **Logotrop** – klade velký důraz na učivo, obsah a problematiku daného předmětu a veškeré hodnoty s tímto spojené. Upřednostňuje teoretické znalosti. Pro logotropa je na prvním místě odborné vzdělání, všeobecný rozhled. Neustále na sobě pracuje, vzdělává se, aby mohl žákům předávat informace. O osobnost žáka se ovšem nestará, nepovažuje to za podstatné. U žáků prvního stupně není oblíbený, neboť se jim nedokáže přiblížit.
- **Paidotrop** – staví do centra své pozornosti osobnost žáka. Zaměřuje se na jeho psychiku a psychický vývoj. Vědomosti pro něho nejsou na prvním místě. Na první místo ve výchovně-vzdělávacím procesu staví lidský vztah k žákům. K žákům přistupuje vždy individuálně, snaží se je pochopit, svým chováním si je chce získat. Tímto způsobem jednání dosahují paidotropové ve vyučování velký úspěch. Umí totiž u žáků vzbudit zájem i o nezáživné učivo, a to pomocí netradičních aktivit, svým specifickým projevem, smyslem pro humor, atd.

Caselmann tyto typy dále podrobněji rozlišuje. Vznikly tak další typy učitelů:

- **Filozoficky orientovaný logotrop** – tento učitel má vlastní neochvějný světonázor, který předkládá žákům a očekává, že tento jeho náhled na svět bez zaváhání přijmou. Názory žáků nerespektuje.
- **Odborně vědecky orientovaný logotrop** – pro tento typ učitele je příznačný zájem o jeho vyučovací obor, kterému se věnoval již od mládí. Umí zaujatě vykládat učivo, žáky dokáže zaujmout a motivovat k učení. Jeho hodiny jsou záživné a žáky nenudí.
- **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – pro učitele tohoto typu je charakteristické úsilí o pochopení žákovy osobnosti. Jeho vztah k žákům je velmi blízký, až rodičovský. Ve třídě klade důraz na pořádek a disciplínu. Žáci mu důvěřují, má jejich sympatie.
- **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** – nezaměřuje se na jedince, ale na racionální prvky vyučování – např. jak motivovat žáky, jak procvičovat jejich paměť,...

Kromě tohoto členění se Caselmann dále zabývá chováním učitele ve třídě a dle toho vyvozuje další dva typy:

- **Autoritativní typ** – s tímto typem se setkáváme nejčastěji u logotropa, jež má potřebu vše řídit a mít pod kontrolou. Neumí rozhodovat spravedlivě, nevyužívá legraci, nechová se k žákovi vlídně a laskavě.
- **Sociální typ** – tento typ se projevuje spíše u paidotropa, který žáky nemá potřebu svazovat, nechává jim ve vyučování větší volnost. Jeho cíl je, aby žák uměl jednat nezávisle na učiteli, s odpovědností za vlastní činy. K žákům se chová přátelsky a přívětivě.

Caselmannovo členění dále pokračuje, a to podle pedagogických postupů. Dospěl k dalším třem typům:

- **Vědecko-systematický typ učitele** – jeho práce je vždy promyšlená a účelná, postupuje systematicky krok za krokem. U žáků klade důraz na logické myšlení, které jim pomáhá rozvíjet.
- **Umělecký typ** – látku nezpracovává logicky, řídí se hlavně intuicí. Orientuje se na názorné myšlení, kvůli němuž hrozí omezené rozvíjení logického myšlení u žáka.
- **Praktický typ** – má velmi dobrou schopnost organizovat, rozvíjí názorně praktické myšlení žáků.⁷⁰

Dobrý učitel by se měl snažit, aby u něho byly přítomny oba principy z této typologie – měl by být jistý ve svém oboru, ale přitom k žákům přistupovat individuálně a lidsky. Je to možné, neboť tyto dva typy nejsou protiklady, jsou v určitém poměru obsaženy ve vyučovacím stylu každého učitele.

Všechny typologie konstruuji vyhraněné kategorie učitele, ale v reálném prostředí pedagogické praxe najdeme téměř vždy spíše kombinace prvků jednotlivých kategorií. Caselmannova typologie se řadí mezi nepropracovanější a nejpoužívanější. Chtěli jsme zjistit, k jakému typu učitele, dle Caselmannovy typologie, žáci inklinují – zda tíhnou více k odbornému přístupu logotropa, nebo upřednostňují veskrze lidský přístup paidotropa. Výsledky tohoto výzkumu budou popsány v empirické části práce.

⁷⁰ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0..

4 VZTAH UČITELE A ŽÁKA

Každý člověk žije ve světě plném vztahů. Vztah učitele s žáky má ve výchovně vzdělávacím procesu veliký význam, protože vedle rodiny je to právě škola, která má vliv na rozvoj každého jedince. Vztah mezi učitelem a žákem je vztah dyadický - vzájemný vztah dvou lidských bytostí. Osobnost učitele působí na žáka velice silně, nejvýznamnější úlohu při tvoření vztahu mezi učitelem a žákem má právě osobnost učitele.

Vztahy mezi učitelem a žáky ovlivňuje především:

- Vnímání, paměť a myšlení žáka
- Výkony žáka
- Chování žáka
- Vytváření skupinových norem a pravidel žakovského kolektivu
- Sociální prostředí ve třídě

Veškeré vzájemné mezilidské vztahy můžeme popsat jako interakce. Pod pojmem interakce můžeme chápat vzájemné působení nebo ovlivňování.

4.1 Pedagogická interakce

V pedagogickém slovníku je interakce definována jako: „*Základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty.*“⁷¹

Pedagogická interakce je pojem, který vyjadřuje vzájemné působení, spolupráci a kooperaci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Stojí na vzájemných vztazích nejen žáků a učitelů, ale i rodičů, vychovatelů a dalších odborníků.⁷²

Můžeme najít mnoho dělení pedagogických interakcí, zde si uvedeme jen ty v odborné literatuře nejzmiňovanější. Helus dělí interakce na:

- **Reaktivní** – vzájemné reagování učitele a žáka.

⁷¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 132. ISBN 978-807-3676-476.

⁷² VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Tempus, 1998. 204 s. ISBN 80-86039-54-4.

- **Osobnostně blokující** – učitel má na žáka velké nároky, pokud žáci chybují, následuje trest. To je příčinou situace, kdy se žák ze strachu z učitele bojí projevovat a raději mlčí.
- **Úkolově orientovaná** – učitel se zaměřuje jen na učivo, je bezohledný k individualitě žáků.
- **Osobnostně rozvíjející** – ve vyučování učitel používá ve výuce takové metody a taktiky, které dokáží rozvíjet osobnost žáka.⁷³

Na rozdíl od Heluse dělí Kasíková interakce podle činností ve vyučování. Dle jejího dělení určujeme typy interakce:

- **Diktování** – aktivita vychází od učitele, který žákům diktuje zápis,...
- **Písemné zkoušení** – interakce se přesouvá od *učitele a žáka* k *žákovi a textu*. Učitel je přítomen hlavně jako ten, kdo hlídá, aby nedošlo k porušování pravidel (např. aby žáci neopisovali,...)
- **Soutěžení** – jedná se o interakci mezi žáky, která se ve třídě nevyskytuje běžně. Soutěžení žáky baví a motivuje je k lepším výsledkům. Negativní prvek této interakce je logicky to, že pokud jeden žák vítězí, musí druhý prohrát.
- **Kooperace** – interakce učitel-žák již není v popředí výchovně-vzdělávacího procesu. Důraz je kladen na interakci mezi žáky a na spolupráci mezi nimi.⁷⁴

Dle vzájemného oboustranného působení dvou či více subjektů rozlišuje Pelikán:

- **Bipolární pojetí interakce** – mezi hlavní znaky patří velká závislost žáka na učiteli, učitel se snaží změnit chování žáka podle jeho představ. Hlavním prvkem interakce je učitel, který na žáka vyvíjí nátlak, dochází ke konfrontacím. Dochází k nechuti žáků chodit do školy, k obavám a stresům.

Zabývá se také novým přístupem k pedagogické interakci, jež by mohlo bipolární pojetí překonat. Nabízí substancionální pojetí interakce.

- **Substancionální pojetí interakce** – hlavním znakem tohoto typu je společný cíl, který si stanovil učitel spolu s žáky a společné směřování k němu. Důležitým prvkem je vzájemný dialog, důvěra, odpovědnost za své jednání a spolupráce, která vzniká vždy z potřeby žáka. Žák má v tomto pojetí možnost hledat si vlastní

⁷³ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

⁷⁴ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

cestu, poznávat svět a nacházet si v něm své místo. Učitel se změnil z dominantního, manipulativního jedince na člověka, který vede žáka k obsahu a hodnotám.⁷⁵

Jak jsme se mohli přesvědčit na výše uvedených příkladech, neexistuje pouze jednostranná interakce, vždy je to proces oboustranný. Interakcí je každý mezilidský styk. Mezi prostředky interakce řadíme také **tělesné pohyby, gesta, mimiku, řeč**. Při interakci se může předávat různé množství informací. Tento proces předávání informací se ve školním prostředí nazývá **pedagogická komunikace**.

4.2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je pojem, na který může být nahlíženo z mnoha pohledů. Nejčastěji je popisována jako dorozumívání, sdělování, výměna informací. Uveďme si, jak tento pojem definují známí pedagogové.

D. Gavora pedagogickou komunikaci definuje jako: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*“⁷⁶

A. N. Leont'jev nabízí jiný pohled: „*Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.*“⁷⁷

S. Navrátil, J. Fleischmann, K. Klimeš dodávají: „*Komunikaci je tedy nutno chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.*“⁷⁸

Pedagogická komunikace probíhá nejen ve školní třídě mezi učiteli a žáky, ale i např. v rodině mezi rodiči a dětmi, při školení zaměstnanců, při jakémkoliv výcviku,... Souhrnně se tedy dá říci, že pedagogická komunikace se objevuje tam, kde se realizuje určitý edukační proces, který se bez komunikace neobejde. Pedagogická komunikace ve školní třídě však

⁷⁵ PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

⁷⁶ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s 26. ISBN 80-247-0738-1.

⁷⁷ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s 26. ISBN 80-247-0738-1.

⁷⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. s 26. ISBN 80-247-0738-1.

i nadále zůstává nejvýraznější druh. Tato komunikace je řízena učitelem a uskutečňuje se verbálně i neverbálně. Má svá pravidla a plní různé funkce. Mezi nejdůležitější funkce pedagogické komunikace patří předávání učiva, uskutečňování cílů, řízení třídy, sdělování informací ve výuce, atd.⁷⁹

4.2.1 Účastníci pedagogické komunikace

Mezi nejčastější účastníky pedagogické komunikace patří učitel x žák. Učitel a žák jsou nerovnoměrnými partnery v komunikaci a to jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. Učitel jakožto dospělý člověk, který navazuje vztahy s žáky – nedospělými jedinci. Žáků v jedné třídě může být i kolem třiceti, to vede k tomu, že učitel většinou komunikuje s třídou jako s celkem. Všichni účastníci pedagogické komunikace mají mezi sebou určité vztahy. D. Gavora vymezil několik těchto typů:

- Učitel x žák
- Učitel x třída
- Učitel x skupina žáků
- Žák x třída
- Žák x skupina žáků
- Žák x žák
- Skupina žáků x skupina žáků
- Skupina žáků x třída

Tyto typy můžeme ještě dělit na nesymetrické a symetrické. Mezi nesymetrické řadíme ty typy, ve kterých vystupuje učitel. Ostatní typy jsou symetrické, neboť všichni žáci ve třídě mají stejná práva a povinnosti. Ale i tak můžeme ve vztazích mezi žáky najít rozdíly v postavení. Je samozřejmé, že mezi žáky se najdou dominantnější jedinci, kteří skupinu do jisté míry řídí, vždy by to ale měl být učitel, který vztahy ve třídě spravuje a reguluje. Dialog učitele s žákem probíhá většinou před celou třídou. Žáci tento dialog vidí a posuzují, a tím se přirozeně učí, jak by měly vypadat mezilidské vztahy. Shrnující vzorec vztahů se nazývá klima třídy. Nesmíme zapomínat na to, že vztahy v pedagogickém procesu nejsou statické, ale dynamické a musí se neustále vyvíjet.⁸⁰

⁷⁹ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

⁸⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

Schéma č. 1: Nesymetrický vztah při pedagogické komunikaci

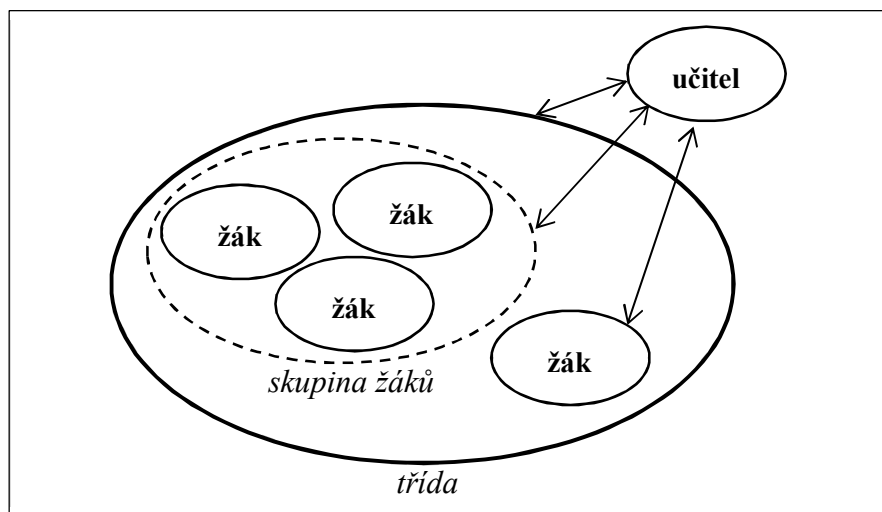
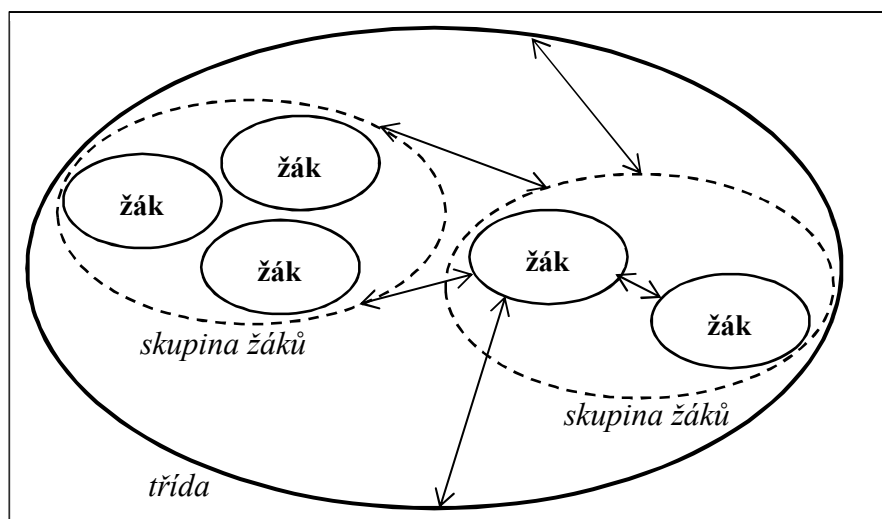


Schéma č. 2: Symetrický vztah při pedagogické komunikaci



4.2.2 Pravidla pedagogické komunikace

Komunikace ve třídě probíhá jako střídání projevů učitele a žáků. Tato komunikace je, ač se to na první pohled mnohdy nezdá, velmi uspořádaná. To se děje z té příčiny, že tato komunikace probíhá na základě pravidel, která určují pravomoci učitele a žáka během komunikace. Pravidla jsou nezbytná mimo jiné i kvůli dominantnímu postavení učitele. Ve větší skupině lidí musí být vždy určený nebo spontánně vytvořený člověk, který komunikaci vede. Tento člověk má větší pravomoc než ostatní komunikující. Nadřazené postavení učitele je založeno na tom, že učitel je vůči žákovi:

- **Funkčně nadřazený** – škola ho pověřila být vychovatelem a vzdělavatelem, je za to právně zodpovědný
- **Společensky nadřazený** – je starší než žáci
- **Zkušenostně bohatší** – má více zkušeností a má více informací o světě
- **Odborně kvalifikovaný** – vystudoval obor pedagogického směru

Dominance učitele má důvody institucionální i sociální. V komunikaci mezi učitelem a žákem hraje tato dominance velikou roli, jestliže učitel přijde o dominantní postavení (z důvodu nezkušenosti, přílišné submisivity, aj.) celá pedagogická komunikace selhává a s ní i celý výchovně vzdělávací proces.

Počet pravidel v komunikaci by neměl být velký. V takovém případě by již komunikace nebyla funkční, žáci velké počty pravidel nedodržují. Mezi důvody, proč použít menší počet pravidel, patří zejména to, že málo pravidel se zapamatuje žákům snadněji. A také to, že jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení jeví jako podstatné a funkční pravidla vedou žáky k tomu, aby do hloubky přemýšleli o svém chování. Vymezení těchto pravidel je věc složitá. Učitel si musí dát pozor, aby pravidla nebyla vymezena příliš úzce nebo naopak, aby nebyla až moc obecná. Pravidla pedagogické komunikace pomáhají vytvářet spolupracující prostředí, zajišťují bezpečnost ve třídě a přijatelně udržují úroveň slušnosti mezi žáky.⁸¹

4.3 Rozvoj osobnosti žáka

Mnozí pedagogové napříč historií se snažili žákům zajistit nejen osvojování vědomostí a dovedností ve vyučovacích předmětech, ale snažili se i o rozvoj všech složek jeho osobnosti (rozvoj jeho smyslů, citů, tvořivosti, ...). Dobrým příkladem může být v antice propagovaný ideál kalokagathie, krása a dobro v jednom. Později se tyto tendence objevily v období humanismu a poté na sklonku 19. století, kdy G. A. Lindner řekl, že „*vychování má šetřiti obou směrů dokonalosti, mnohostrannosti a síly chtění*“.⁸² I přes to, že tyto snahy o rozvoj žákovy osobnosti jsou velmi staré, z mnoha důvodů to stále není standardem. Pro každého učitele, který chce rozvíjet žákovu osobnost, je důležité vědět, že tato osobnost se skládá z mnoha vzájemně propojených složek, mezi které například patří:

⁸¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

⁸² VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

- **Tělesná konstituce** – každý žák, každý člověk vypadá jinak, každý má různé schopnosti řeči těla, reakce těla na psychiku (psychosomatika),...
- **Temperament** – vlastnosti, které vznikly na základě funkcí nervové soustavy a emocí.
- **Schopnosti** – předpoklady pro určitý výkon (inteligence, tvořivost, paměť, představivost, komunikační schopnosti,...).
- **Kognitivní styly** – způsoby, jimiž si žáci osvojují svět (zrakový, pohybově-pocitový, sluchový,...).
- **Motivace** – zaměření, které plyne z pocíťované potřeby k činnosti
- **Charakter** – soubor rysů (postoje, mravní zásady, ...), které jedince odlišují od jiných.
- **Vůle** – snaha, autoregulace za účelem jistého aktivního chování.
- **Role** – je to určitá forma existence, v níž se každý člověk při mezilidských interakcích nachází.
- **Chování a jednání**

Mnoho učitelů se u žáka zaměřuje hlavně na paměť, logické myšlení a verbální složku komunikace, která je vázaná především na učivo. Učivo je u nich zpravidla na prvním místě před rozvojem emocionality a vnitřního světa žáků. Avšak žák jako osobnost je jednotou mnoha částí a rozvoj jen některých z nich je přinejmenším nevyužitá šance.⁸³ Současným trendem je právě orientace vyučovacího procesu na dítě – na komplexní rozvoj jeho kompetencí.⁸⁴

⁸³ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

⁸⁴ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

5 IDEÁLNÍ UČITEL

Během celé historie pedagogiky a školství měla laická i odborná společnost vždy jisté názory na to, jaký by měl učitel být. V každém období se na učitele kladly jasné požadavky na jeho znalosti, vlastnosti, chování či vzhled. Jaká je tedy současná představa ideálního učitele? Shodu v této otázce nenalezneme ani u pedagogů. Nabízí se otázky, zda-li je ideální učitel ten, který u žáků rozvíjí jejich sociálně-emoční vývoj, nebo ten, který se zaměřuje spíše na vývoj rozumový. Bude ideál ten, který žáky na prvním místě naučí znalostem, nebo ten, který žáky motivuje k úspěšnému absolvování zkoušek?⁸⁵ Na toto téma proběhlo spoustu výzkumů, ale bohužel jen málo z nich se uskutečnilo z pohledu žáků, tedy těch, o které ve výchovně-vzdělávacím procesu jde nejvíce. U nás takový výzkum provedl V. Holeček v roce 1997. Ve výzkumu použil tzv. australskou posuzovací škálu, která používá kritéria tří druhů vlastností, které by měl učitel, dle hodnocení žáků, mít. Mezi ně patří:

- **osobnostní vlastnosti** (temperament, charakter,...)
- **didaktické dovednosti** (připravenost v oboru, zájem o daný obor, výklad,...)
- **pedagogicko-psychologické charakteristiky** (vztah k žákům, ...)

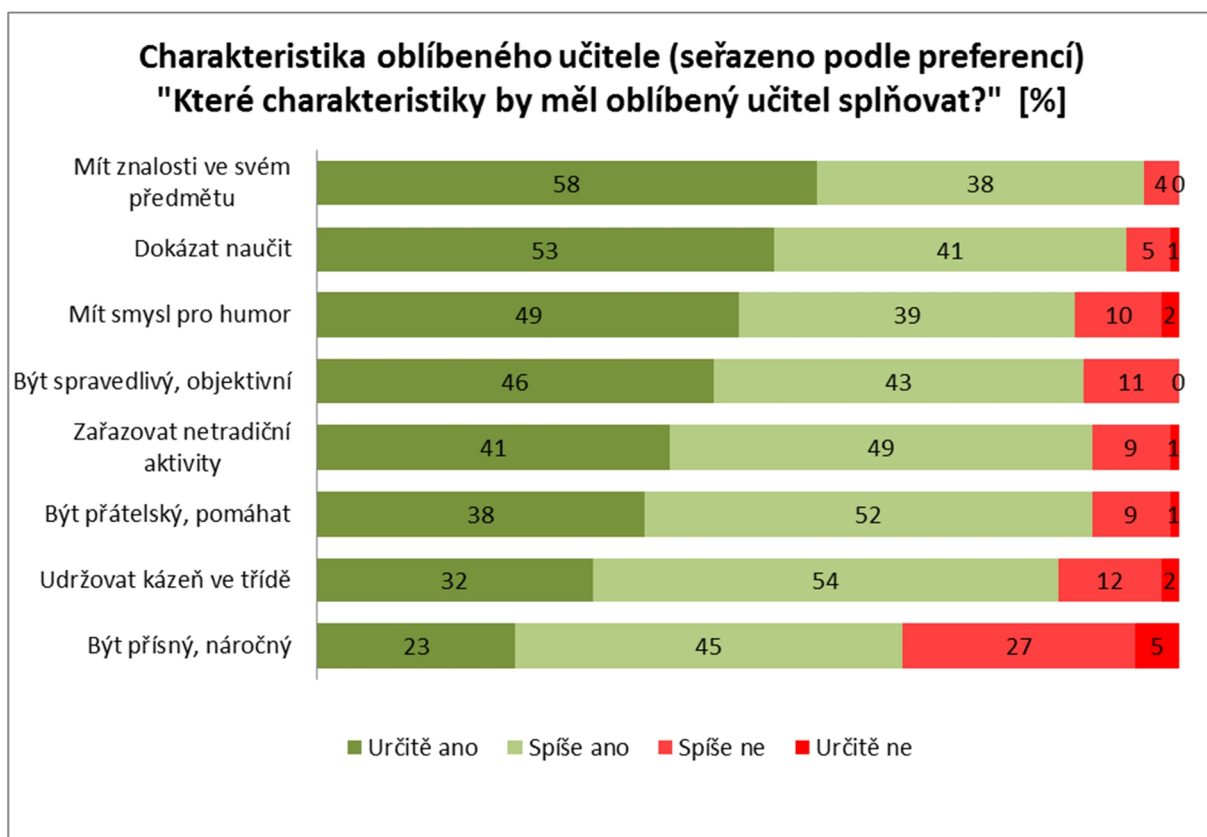
Z výsledků vyplynul obraz ideálního učitele z pohledů žáků. Podle výsledků výzkumu by tento učitel měl být přátelský, spravedlivý, taktní, udržující pozitivní klima ve třídě. Ale zároveň žáci kladli důraz na to, aby měl učitel přirozenou autoritu a nechoval se před žáky submisivně. Z jiného výzkumu (S. Bendl) vyplynulo, že žáci mají na ideálního učitele tyto tři požadavky – přísnost, láska a zajímavá výuka.⁸⁶

MŠMT v roce 2009 požádalo o provedení výzkumu STEM/MARK o tom, jak si žáci i jejich rodiče představují školu, která by pro ně byla ideální.

⁸⁵ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

⁸⁶ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s., ISBN. 80-7178-621-7.

Graf č. 1: Charakteristika oblíbeného učitele (seřazeno podle preferencí)



Respondenti výzkumu byli žáci 2. stupně ZŠ a jejich rodiče. Domníváme se, že podobných výsledků by se dosáhlo i v případě zaměření výzkumu na žáky primární školy. Odpovědi žáků i rodičů nejsou zas až tak odlišné, liší se jen v tom, jaký důraz kladou na dané vlastnosti. Jako nejdůležitější kritérium žáci uváděli, aby učitel byl za každých podmínek spravedlivý, měl by mít dobré znalosti ve svém oboru, měl by umět vysvětlit učivo tak, že ho každý pochopí, mít smysl pro humor, být kamarádský. Přísnost či náročnost si s ideálním učitelem nespojuje až 32 % žáků.⁸⁷

Výsledky zahraničních výzkumů se od českých až tak neliší. Ve Spojených státech amerických vznikl výzkum zabývající se vlastnostmi ideálního učitele již v roce 1960. Zmíněný výzkum provedl D. G. Ryans. Vytvořil Posuzovací stupnici vlastností učitele. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že žáci po učiteli požadují zejména – srdečnost, kamarádství, pochopení, odpovědnost za své jednání, kreativitu a nadšení pro svůj obor. Výzkum také ukázal, že čím jsou žáci starší, tím méně jim na těchto vlastnostech učitele záleží. Tedy žáci na prvním stupni se hůře srovnávají s učitelem, který tyto vlastnosti nemá, než žáci na druhém

⁸⁷STEM/MARK, *Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. 3.9.2009 [cit. 20.5.2014] Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analiza_191109/zz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc

stupni, kteří již mají schopnost přijmout určitou odpovědnost za svoji práci. Starší žáci se umí lépe přizpůsobit ve vztahu s dospělými – umí vyjádřit svůj názor, jsou schopni oponovat učiteli, aj. Tyto výsledky, které nejsou v rozporu ani s novějšími studiemi, nepodporují zažitý názor ve společnosti, že je „jednodušší“ učit žáky mladší.

B. Rosenshine ve svém výzkumu, ve kterém se zabýval vztahem učitel – žák naznačil, že nejdůležitější na učiteli je v rozumné míře nekritizující přístup k žákům. Učitel by měl budovat žákovo sebevědomí a důvěru ve vlastní schopnosti. To je podstatné hlavně z toho důvodu, že pokud si žák nevěří, má tendence podávat ve vyučování výkony, které neodpovídají jeho úrovni.

N. Bennet ve své knize *Teaching Styles and Pupil Progress* představuje výsledky výzkumu, ze kterých můžeme pochopit, že ideální učitel se důkladně věnuje svým přípravám na hodinu, má velké množství mimoškolních aktivit a má větší zájem o individualitu žáků. Tento zájem a náklonost by ale v žádném případě neměla znamenat hluboký citový vztah, protože učitelé, kteří si vztahy k žákům kompenzují svoji citovou deprivací (např. proto, že nemají vlastní dítě), jsou poté ve vyučování neobjektivní. A také tímto jednáním kladou vysoké nereálné požadavky na žáky, kteří jsou tímto přístupem zmatení a v rozpacích. Dobrý učitel by podle Benneta měl mít žáky rád, ale vždy by si měl držet citlivý profesionální odstup.⁸⁸

Další z výzkumů provedla M. R. Cherland. V publikaci *The Teacher Educator and the Teacher: When Theory and Practice Conflict* uvádí dokonce dvacet pět vlastností, které by měl ideální učitel podle žáků splňovat. Mezi vlastnostmi v tomto výzkumu uváděné patří mnoho z těch, které zde již zazněly – tvořivost, dobrosrdečnost, trpělivost, spravedlnost, aj. Autorka ale uvádí i rysy ideálního učitele, které ve výzkumech často nefigurují, neboť odborná společnost jim nepřipisuje velkou důležitost. Jsou to – reprezentativní vzhled a pěkné oblečení. Ač se to může zdát nepodstatné, pro žáky to může být u učitele velice významná hodnota, nejen pro to, že vzhled často tvoří první dojem.⁸⁹

Z výše uvedených výzkumů je zjevné, že osobnost učitele není pro žáky věcí nevýznamnou. Učitel je nepochybně pro žáky velice podstatný činitel výchovy. Žáci mají na učitele velké požadavky, každý žák umí po svém vyjádřit, jaký by měl ideální učitel být. Představu o ideálním učiteli nemají všichni žáci stejnou, neboť každý má veskrze subjektivní

⁸⁸ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

⁸⁹ CHERLAND, Meredith. *The Teacher Educator and the Teacher: When Theory and Practice Conflict*. Journal of Reading, 32/5, [cit.18.5.2014] International Reading Association, Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/40031945>

pohled na věc, jiné preference, zážitky, každý pochází z jiného prostředí, atd. Většina výzkumů prováděných na téma ideální učitel se orientuje na žáky druhého stupně základních škol, nebo na žáky středních škol. Tyto i výše uvedené výzkumy podnítily naše snahy zaměřit se na představu ideálního učitele tentokrát z pohledu žáků české primární školy. V empirické části práce představíme výzkumné šetření, které přinese výsledky toho, jak by měl vypadat učitel očima žáků 4. a 5. ročníků základní školy.

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Tato kapitola je věnována popisu výzkumného šetření, jež bylo provedeno v rámci diplomové práce a pro její potřeby. Pro potřebu výzkumného šetření zjišťujeme názory žáků 4. a 5. ročníků základních škol na téma „Představa ideálního učitele“ a další jejich preference, související s tímto tématem. Nejprve je třeba stanovit si cíle výzkumného šetření, jež by měly souviset s cíli diplomové práce. Dále stanovíme hypotézy, které budeme chtít ověřit a potvrdit. Přípravnou část výzkumného šetření uzavírá volba metody výzkumného šetření. Po sběru dat a obdržení výsledků šetření nastává velice důležitá část, a to analýza těchto výsledků výzkumného šetření.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumného šetření:

- Zjistit, k jakému typu učitele žáci 4. a 5. ročníku základní školy inklinují. Z prezentovaných typologií v teoretické části byla vybrána Caselmannova typologie.

Specifické cíle výzkumného šetření:

- Zjistit z názorů žáků 4. a 5. ročníku základní školy, které charakteristiky z oblasti dovedností a znalostí, vlastností a vzhledu přisuzují ideálnímu učiteli.
- U zjištěných charakteristik (dovednosti a znalosti, vlastnosti, vzhled) stanovit míru preferencí žáků 4. a 5. ročníku základní školy.

6.2 Stanovené hypotézy výzkumného šetření

Jelikož jsme předchozím studiem zdrojů pro teoretickou část diplomové práce předložili podrobnější poznatky na dané téma, můžeme přistoupit k formulování hypotéz.

„Hypotéza je ve vědecké oblasti tvrzení o předpokládaném či pravděpodobném zjištění (výsledku, poznatku), k němuž se má ve zkoumané oblasti dospět. Formulace hypotéz je součástí projektu výzkumu a vytváří určitou cílovou představu o výsledcích konkrétního

výzkumu. Obecně jsou formulace hypotéz nezbytnou součástí rozvoje každé vědecké teorie, tedy i pedagogiky. “⁹⁰

Míru správnosti předem stanovených hypotéz budeme posuzovat na základě dat z výzkumného šetření. Posuzování proběhne až po analýze výsledků jednotlivých položek. Nejdříve je však nutné si hypotézy pro účely diplomové práce stanovit:

Hypotéza 1:

Zájem ze strany učitele více oceňují dívky než chlapci.

Hypotéza 2:

Lidské (osobní) vlastnosti učitele považují žáci 4. a 5. ročníku základní školy za významnější než vzhled učitele.

Hypotéza 3:

Počet žáků, podle nichž na věku učitele záleží, je nižší než počet žáků, kteří si myslí, že věk učitele nehraje roli.

Hypotéza 4:

Žáků, podle nichž by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu, je méně, než těch žáků, kteří si myslí, že to není nutné.

6.3 Fáze výzkumného šetření

Výzkumné šetření, které bylo provedeno pro účely diplomové práce, prošel třemi navazujícími úrovněmi. První nezbytnou úrovní je **pilotáž** - pilotážní průzkum, který uvádí do zákonitostí, jež hodláme zkoumat. V terénu proběhla pilotáž při vyučovací hodině předmětu Člověk a jeho svět u žáků 5. ročníku základní školy formou rozhovoru na téma ideální učitel. Na pilotáž obvykle navazuje **předvýzkum**. Předvýzkum by měl být určitým zmenšeným modelem vlastního výzkumného šetření.⁹¹ Byly tedy použity dotazníky, které vycházejí z pilotážního průzkumu. Ověřila se jejich srozumitelnost pro respondenty a vypovídací schopnost. Po ověření a drobných korekcích byl dotazník rozšířen mezi žáky 4. a 5. tříd základních škol.

⁹⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 95. ISBN 978-807-3676-476.

⁹¹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

6.3.1 FÁZE 1 - Pilotážní průzkum

Pilotáž, neboli pilotážní průzkum, je první fází výzkumného šetření. Pilotážní průzkum probíhal v rámci vyučovací hodiny předmětu Člověk a jeho svět s žáky 5. ročníku základní školy. Tématem rozhovoru s žáky bylo téma ideální učitel a představy o něm. Rozhovor byl veden v březnu 2014 a sloužil jako základní seznámení s problematikou a názory žáků 5. ročníku na dané téma. Rozhovor také pomohl určit, jakou vhodnou formou klást dotazy, jak složitě lze dotazy formulovat. Z odpovědí žáků také vyplynulo, které skupiny rysů osobnosti učitele považují žáci za významné, a které vlastnosti jsou v rámci těchto skupin nejpodstatnější.

Z pilotáže vzešly tři základní sledované skupiny charakteristik učitele:

- **Znalosti a dovednosti**
- **Vlastnosti a chování**
- **Vzhled**

Mezi znalostmi a dovednostmi byla nejčastěji zmiňována dovednost „dobře naučit“, dále byly kladně hodnoceny „znalosti“, ať už obecně, nebo konkrétní znalosti ve vyučovaných předmětech. Ve skupině vlastností a chování byla nejčastěji zmiňována „spravedlnost“ a „trpělivost“. Častý byl i názor „je hodná“. V popisu vzhledu je nejčastěji sledovaným „vlasy“ a „oblečení“.

6.3.2 FÁZE 2 - Předvýzkum

Vlastnímu výzkumnému šetření v rámci diplomové práce ještě předcházela fáze předvýzkumu. V předvýzkumu byl dotazník předložen malé skupině žáků 4. ročníku základní školy. Bylo třeba ověřit, zda jsou kladené otázky srozumitelné, a zda respondenti odpovídají očekávaným způsobem. Po drobných korekcích a zvýšení přehlednosti byl dotazník připraven pro výzkumné šetření a vlastní dotazování.

6.3.3 FÁZE 3 - Vlastní výzkumné šetření

Pro sběr dat ve výzkumném šetření použijeme metody dotazníku. Jedná se o formu shromažďování informací na bázi kladení dotazů, obvykle v písemné formě. Dotazy, otázky nebo výroky, musí být konstruovány podle kritérií vědecké metodologie. Objektivnost získaných zjištění závisí na formulaci otázek, výběru skupiny respondentů a způsobu kladení

dotazů.⁹² V dotazníku byly odpovědi uzavřené, škálové i otevřené, jelikož jsme nemohli omezit respondenty pouze výběrem z nabízených možností. Formulace dotazů a formu dotazníku bylo nutné přizpůsobit specifické skupině respondentů.

Dotazníkem jsme se zaměřili na získání názorů žáků 4. a 5. ročníku základní školy na představu o ideálním učiteli. Otevřené otázky v úvodu dotazníku vycházely z výsledků pilotáže, se snahou potvrdit preference žáků v daných kategoriích. Další otázky se již dotazovaly na konkrétní situace a charakteristiky osobnosti učitele, se snahou potvrdit, které charakteristiky osobnosti učitele jsou pro žáky rozhodující a jakou měrou. Dotazníkem jsme také zjišťovali, k jakému typu učitele žáci 4. a 5. ročníku základní školy inklinují. Z prezentovaných typologií byla vybrána Caselmannova typologie.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, jaká je představa žáků 4. a 5. ročníku základní školy o ideálním učiteli, jaký přístup žáci preferují. Bylo zjištěno, které charakteristiky hrají roli a jak je tato jejich role významná.

6.4 Výzkumný vzorek

Sběr dat pro výzkumné šetření diplomové práce probíhalo mezi žáky 4. a 5. ročníků základních škol. V první fázi byly s dotazníkem osloveny čtyři třídy na dvou základních školách ve Zlínském a Pardubickém kraji. Tyto kraje byly zvoleny pro nižší závislost výsledků na lokalitě. V oslovených třídách odpovídalo součtem 100 respondentů. Dle standardních výzkumných postupů byl počet uznán jako dostatečný. Dotazník byl anonymní, zjišťováno bylo pouze pohlaví odpovídajících. Počet chlapců a dívek byl téměř shodný, 49 děvčat a 51 chlapců.

6.5 Analýza výsledků

Pro analýzu výsledků výzkumného šetření byla sestavena pro každou položku dotazníku tabulka a byl zvolen vhodný typ grafu. Pomocí analýzy lze lépe a přehledněji shrnout a vyhodnotit odpovědi, a také celkově interpretovat zjištěný výsledek položky dotazníku. U otevřených a polouzavřených položek bylo potřeba odpovědi generalizovat. V textovém popisu jsou pak odpovědi rozepsány podrobněji.

Pro lepší přehlednost byl v tabulce u jednotlivých odpovědí pro položku uveden počet respondentů, kteří danou odpověď zvolili. Procentuální četnost jevu, určité odpovědi, je

⁹² CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

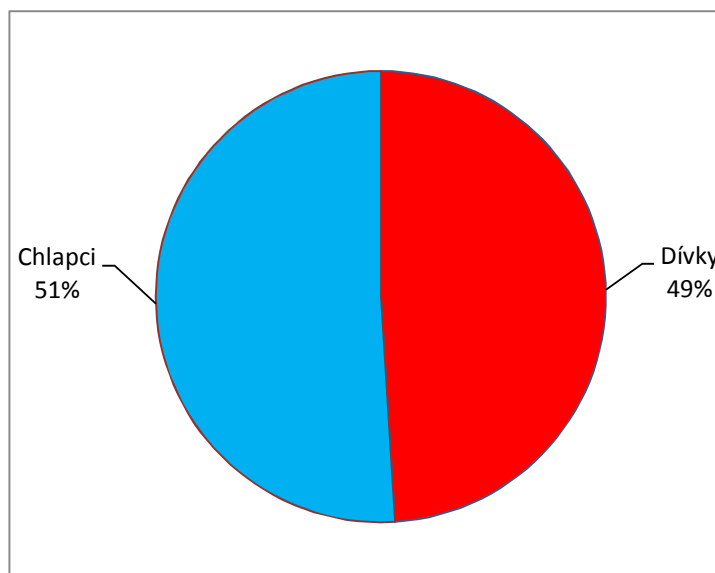
celočíslně vyjádřena v grafu. Některé položky byly zamýšlené také pro vzájemné porovnání a sestavení žebříčku významnosti. I pro tento účel bylo provedeno zhodnocení, seřazení výsledků a sestavení přehledného grafu.

Položka č. 1: **Jsi dívka nebo chlapec?**

Tabulka č. 2: **Zastoupení respondentů podle pohlaví**

Dívky	Chlapci
49	51

Graf č. 2: **Zastoupení respondentů podle pohlaví**



Interpretace:

Položka č. 1 byla položena formou uzavřené otázky. Respondenti měli označit jednu ze dvou uvedených možností: *Dívka*; *Chlapec*. Položka je zaměřena na zjištění rozložení dívek a chlapců ve vzorku a případně bude v dalších položkách toto zjištění zohledněno.

Z tabulky a grafu lze vyvodit, že počet dívek a chlapců je ve skupině respondentů téměř shodný. Dívek je 49 a chlapců 51. Lze tedy ve výzkumném šetření u položek sledovat jako proměnnou i pohlaví, jelikož je zastoupení mezi respondenty vyrovnané, i přes to, že to není nezbytné.

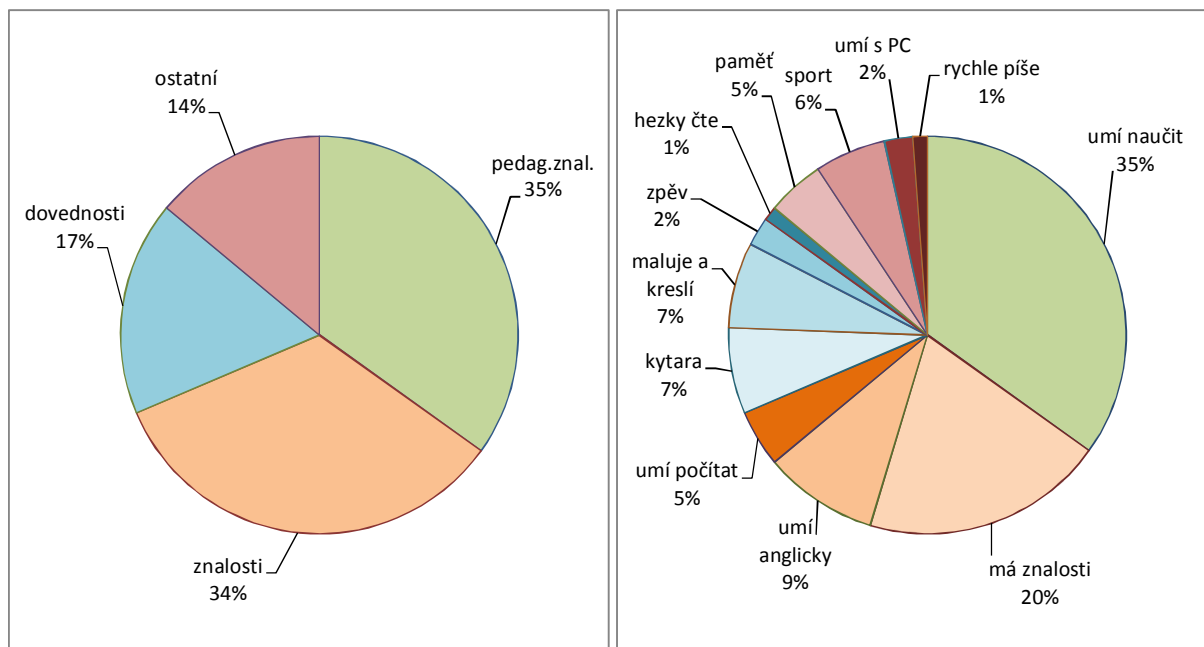
Položka č. 2: Co se ti líbí na tvém učiteli?

a) Moje paní učitelka/pan učitel umí spoustu věcí, nejvíce obdivuji:

Tabulka č. 3: Preference respondentů v kategorii znalostí a dovedností učitele

pedag.znalosti	30	umí naučit	30
znalosti	29	má znalosti	17
		umí anglicky	8
		umí počítat	4
dovednosti	15	kytara	6
		maluje a kreslí	6
		zpěv	2
		hezky čte	1
ostatní	12	paměť	4
		sport	5
		umí s PC	2
		rychle píše	1

Graf č. 3: Preference respondentů v kategorii znalostí a dovedností učitele



Interpretace:

Položka č. 2 je rozdělena dle pilotážního průzkumu do tří kategorií. Každá podotázka je otevřená na dané téma, jsou požadovány odpovědi dle názorů respondentů.

První podotázka je zaměřena na znalosti a dovednosti učitele. Je položena otevřeně na téma Znalosti a dovednosti učitele, které nám z pilotáže vyplynulo jako jedna z oblastí ke sledování.

Vzhledem k formě otázky byly odpovědi různorodé, proto bylo třeba provést jistou míru generalizace. Navíc ne každý respondent odpověděl v intencích otázky, ačkoliv otázka byla jasně formulovaná a při dotazu na dovednosti a znalosti odpověděl charakteristikou spadající do oblasti chování, což je až následující podotázka. Tyto, řekněme mylné odpovědi, byly zahrnuty do výsledků na následující otázku. Z tabulky a grafu je tedy zřejmé, že suma odpovědí není rovna počtu dotazovaných v průzkumu, respektive procentuálnímu vyjádření jednotlivých odpovědí. Z odpovědí po revizi vyplynulo, že některé mají společného jmenovatele. To bylo zaznamenáno do tabulky a grafu s výsledky.

Největší zastoupení měla odpověď „*umí naučit*“, což jsme si označili podílem s názvem ***pedagogické dovednosti***, s procentuálním ziskem **35 %**. Tento podíl obsahuje pouze jednu charakteristiku, která navíc téměř nebyla generalizována, jelikož se v dotaznících objevovaly poměrně jasné formulace – „*nás umí naučit*“, „*nás naučí*“, „*že nás dokáže naučit*“,... Další výrazný podíl obdržel procentuální zisk **34 %** a jedná se o skupinu charakteristik označených jako ***znalosti***. Zde se také ve velké míře objevila odpověď „*má znalosti*“, dále pak žáci oceňují, že učitel „*umí anglicky*“ a „*umí počítat*“. Třetí podíl již obdržel méně procent než předchozí dva, a to **17 %**. Podíl jsme pojmenovali ***dovednosti***. Zařadili jsme sem generalizované odpovědi „*kytara*“, „*maluje a kreslí*“, „*zpěv*“ a „*hezky čte*“. Jedná se především o „*umělecké*“ dovednosti učitele. Poslední skupinu se ziskem **14 %** jsme pojmenovali ***ostatní*** a jedná se o různé charakteristiky dovedností a znalostí, jež jsme nezařadili do předchozích podílů. Vzhledem k různorodosti odpovědí nebyl u této podotázky již sledován vliv pohlaví respondentů.

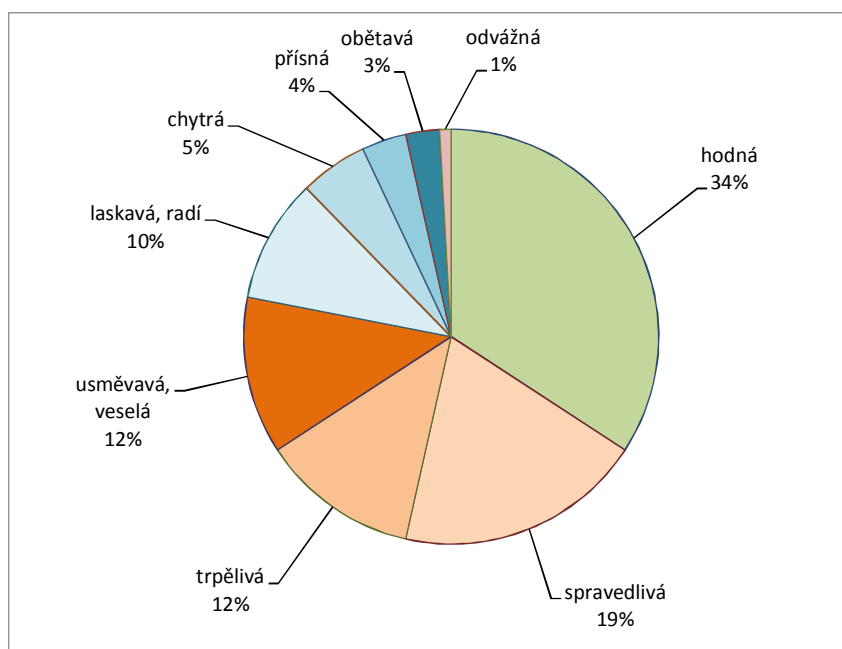
Z výsledků této podotázky vyplývá, že třetina odpovídajících obdivuje ***pedagogické dovednosti učitele*** přímo ve formulaci „*umí naučit*“. Další třetina obdivuje ***znalosti učitele***, ať už obecně nebo v konkrétních oblastech. Z toho plyne, že žáci 4. a 5. ročníku základní školy obdivují učitele orientujícího se nejen v probíraném učivu, ale člověka s přehledem, který jim své znalosti dokáže předat. Obdivují také učitele, který má smysl pro umění, dokáže malovat a kreslit, nebo ovládá hru na hudební nástroj.

b) Na chování paní učitelky/pana učitele si nejvíce cením:

Tabulka č. 4: Preference respondentů v kategorii chování a vlastností učitele

hodná	39	usměvavá, veselá	14	přísná	4
spravedlivá	22	laskavá, radí	11	obětavá	3
trpělivá	14	chytrá	6	odvážná	1

Graf č. 4: Preference respondentů v kategorii chování a vlastností učitele



Interpretace:

Druhá podotázka položky č. 2 je zaměřena na názor žáků na oblast Chování a vlastnosti učitele. Opět se jedná o otázku otevřenou, kde mohli respondenti vyjádřit, které vlastnosti by měl učitel mít, a jak by se měl chovat. Vzhledem k tomu, že nebyla požadována pouze jedna vlastnost nebo styl chování od jednoho dotazovaného, převyšuje suma odpovědí počet respondentů. Jelikož se objevilo více odpovědí v jednom dotazníku. I přes tento fakt nepředpokládáme negativní vliv na výsledek podotázky této položky. Nebyl předpoklad vlivu pohlaví na odpovědi, proto pohlaví respondentů nebylo dáno do souvislosti s výsledky. Při nakládání s odpověďmi byla nutná drobná míra generalizace, výsledky byly vyznačeny do tabulky a grafu.

Nejčastější odpovědí bylo, že si žáci nejvíce cení toho, že paní učitelka „je hodná“, a to celých **34 %** odpovídajících na tuto podotázku. Hned další díl z celkového počtu odpovídajících o velikosti **19 %** popisuje vlastnost „spravedlivá“. Následuje „trpělivá“

a „*usměvavá, veselá*“ se **12 %**. Dále je pro žáky významná vlastnost „*laskavá, radí*“ s **10 %**. Pod 10 % byly ještě zmíněny vlastnosti: „*chytrá*“, „*přísná*“, „*obětavá*“ a „*odvážná*“.

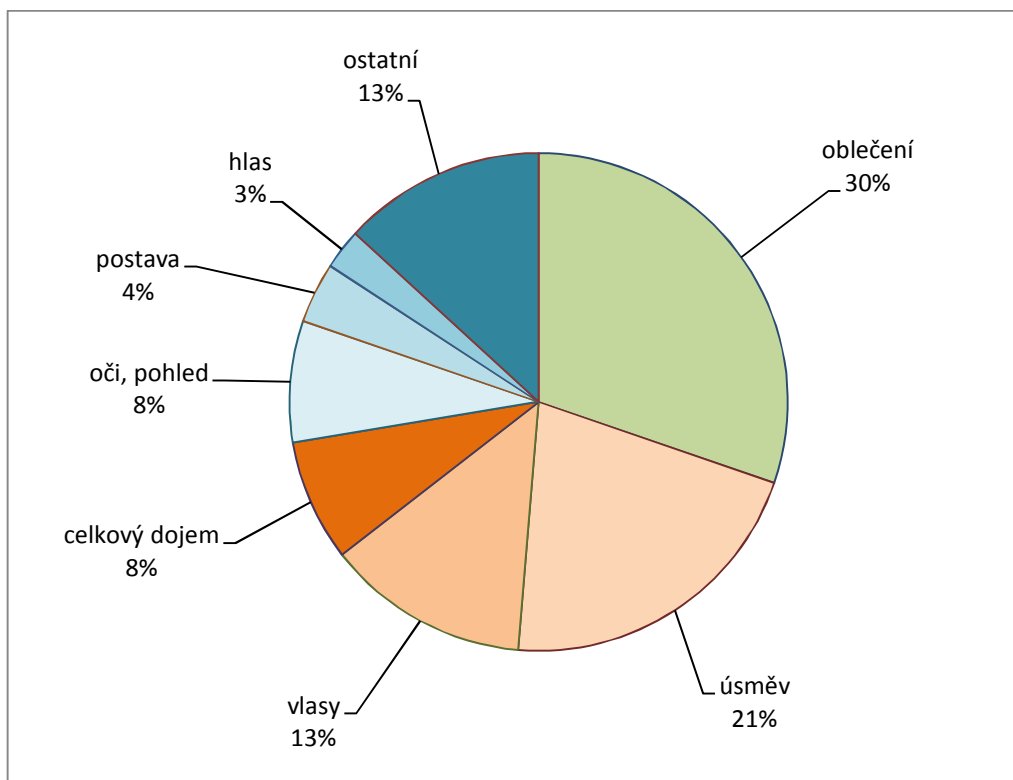
Podle výsledků si žáci nejvíce cení, když je učitel **hodný**. Toto koresponduje s předpokladem vycházejícím z pilotáže. Co přesně však tato vlastnost znamená, to se pokusí objasnit další položky tohoto dotazníku. Učitel by dále měl být **spravedlivý**, dále také **trpělivý**, **usměvavý** a **veselý**. Učitel by se tedy měl k žákům chovat jako dobrý kamarád, chovat se přátelsky, férově a být příjemný a veselý. Zároveň u učitele žáci hledají podporu, když očekávají, že bude trpělivý a laskavý.

c) **Když se dívám na paní učitelku/pana učitele, nejvíce se mi líbí:**

Tabulka č. 5: **Preference respondentů v kategorii vzhledu učitele**

oblečení	23	oči, pohled	6
úsměv	16	postava	3
vlasý	10	hlas	2
celkový dojem	6	ostatní	10

Graf č. 5: **Preference respondentů v kategorii vzhledu učitele**



Interpretace:

Třetí a poslední podotázka položky č. 2 se týká vzhledu učitele, a co se žákům při pohledu na učitele nejvíce líbí. Otázka je opět otevřená a respondenti mohli napsat i více možností. Generalizace nebyla v tomto případě nutná, jelikož není mnoho vnějších rysů učitele, které by mohli žáci posuzovat. Opět ani v této podotázce nebylo pohlaví odpovídajících dáno do souvislosti s odpověďmi. Data z dotazníků byla zapsána do tabulky a vynesena do grafu.

Podle očekávání napsala téměř třetina odpovídajících na tuto otázku, a to **30 %**, odpověď „*oblečení*“. Ve **21 %** odpovědí psali žáci „*úsměv*“ a ve **13 %** odpovědí „*vlasý*“. **8 %** odpovídajících určilo, že se jim nejvíce líbí „*celkový dojem*“ a „*oči, pohled*“. Dále

se objevily odpovědi „postava“, „hlas“ a do skupiny „ostatní“ jsme zařadili rozličné odpovědi, např. „nehty“, „brýle“, „boty“ nebo „prsá“, které měly součtem **13 %**.

Z výsledků vyplynulo, že žáci 4. a 5. ročníku základní školy vnímají vkus učitelů, respektive, že se učitelé snaží oblékat a upravovat vlasy moderně. Velké procento žáků vnímá pěkný úsměv, což je pochopitelné vzhledem k verbálnímu předávání informací v prostředí školy. Je tedy zřejmé, že učitelé musí o svůj vzhled pečovat.

Shrnutí položky č. 2

Na dotaz „Co se Ti líbí na tvém učiteli?“ odpovídali žáci 4. a 5. ročníku základní školy ve třech kategoriích. V kategorii **znalosti a dovednosti, chování a vlastnosti a vzhled**. Pro každou z těchto kategorií byl v interpretační části představen obraz učitele podle nejlepších představ žáků. Je nutné si však uvědomit, že žáci odpovídali podle svých zkušeností s učiteli, nakonec o to byli v dotazníku žádáni. Proto při odpovědích můžeme očekávat, že napsali jen to nejlepší z toho, co znají. Nedokážeme posoudit, jak by dokázali přistupovat k problému abstraktně, a proto jsme respondenty požádali, aby dotazník vyplňovali s očima upřenými na svého oblíbeného učitele nebo učitelku a jejich nejlepší dovednosti a znalosti, chování a vlastnosti a prvky vzhledu.

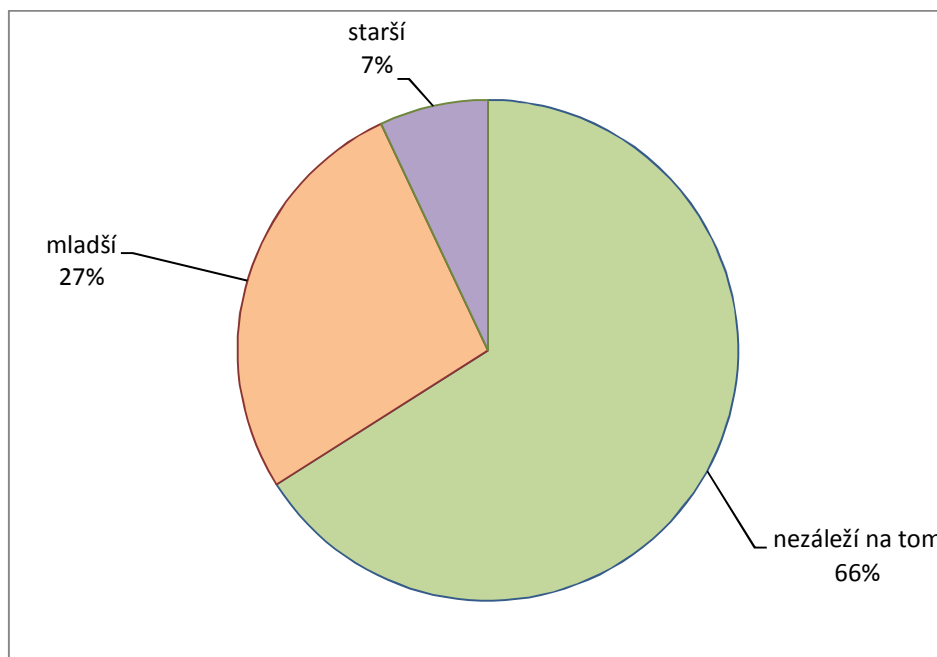
Vychází nám tedy, že se před žáky, kteří byli respondenty dotazníku, mohl objevit typ učitele, který má široké znalosti a dokáže je žákům předat. Žákům se líbí jeho styl oblékání a vystupování, které je kamarádké a vstřícné. Líbí se jim, že jedná spravedlivě, a také, že je trpělivý, a proto nemusí mít strach. Ovládá hru na hudební nástroj, nebo dobře maluje a kreslí.

Položka č. 3: Jaký je podle Tebe nejlepší věk pro učitele?

Tabulka č. 6: Názor respondentů na nejlepší věk pro učitele

	celkem	dívky	chlapci
nezáleží na tom	66	34	32
mladší	27	11	16
starší	7	4	3

Graf č. 6: Názor respondentů na nejlepší věk pro učitele



Interpretace:

Položka č. 3 je formulována jako uzavřená otázka, kde si má respondent zvolit jednu ze tří možností: *Starší než rodiče*; *Mladší než rodiče*; *Nezáleží na tom*. Položka je zaměřena na zjištění, jakou roli hraje podle žáků věk učitele, jaký věk je pro učitele nejlepší. Otázka má doplnit obraz ideálního učitele z položky č. 2, kde nebyl věk učitele zmíněn. Jelikož je pro dítě 4. nebo 5. ročníku těžké posoudit věk dospělé osoby, použijeme jako vztažný bod věk rodičů respondenta. Nejedná se tedy o zjištění konkrétní cifry, kolik let má učitel mít, ale pouze se věk učitele porovná vůči věku rodičů. V souvislosti s touto otázkou bylo evidováno i pohlaví odpovídajících. Výsledky byly vepsány do tabulky a grafu.

U této položky nás zajímalo, zda bude vliv pohlaví na četnost jednotlivých odpovědí, zda vidí dívky tuto situaci odlišně od chlapců. Z tabulky je zřejmé, že mezi dívkami a chlapci je shoda. Dvoutřetinovou názorovou přesilu, tedy **66 %**, mají ti dotazovaní, kteří se setkali

s učitelem, jehož kvality **na věku nezáležely**, **27 %** dotázaných si myslí, že by měl být učitel **mladší** a **7 %** si naopak myslí, že je výhoda mít učitele **staršího** než rodiče.

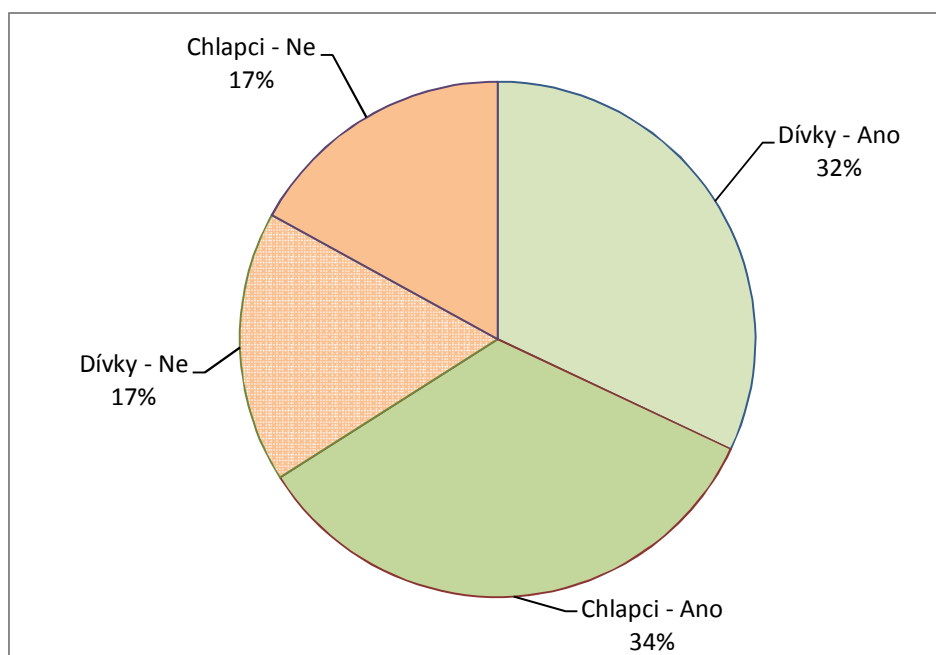
Věk učitele není pro většinu dotazovaných žáků prioritní, pouze třetina dotázaných má na věk učitele vyhraněný názor, z toho většina požaduje učitele mladšího, než jsou jeho rodiče.

Položka č. 4: **Máš rád/ráda, když se o Tebe paní učitelka/pan učitel zajímá?**
Např. Ptá se, jak se máš; zajímá se o Tvoji rodinu a o Tvé zájmy...

Tabulka č. 7: **Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele**

	Dívky	Chlapci	Celkem
Ano	32	34	66
Ne	17	17	34

Graf č. 7: **Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele**



Interpretace:

Položka č. 4 je formulována jako polouzavřená otázka, ve které měli respondenti dotazníku vybrat jednu ze dvou možností, podle toho jestli kladně či záporně oceňují osobní zájem ze strany učitele. Možnosti zněly: *Ano*; *Ne*. Popřípadě mohli v dotazování odůvodnit své rozhodnutí. U této položky se předpokládal vliv pohlaví, to že, budou dívky komunikovat rády a častěji, a proto více ocení zájem učitele. Proto se při sčítání dotazníků evidovalo i pohlaví respondenta. Výsledky byly zapsány do tabulky a vyneseny do grafu.

Na otázku odpovědělo kladně **32 dívek** a **34 chlapců**. Zápornou odpověď zvolilo **17 dívek** a **17 chlapců**. Vzhledem k zastoupení pohlaví ve vzorku mezi respondenty, lze považovat odpovědi dívek a chlapců za rovnocenné. Nelze tedy říct, že by dívky měly raději osobní zájem učitele než chlapci. Nejčastějším zdůvodněním kladné odpovědi je „je o mě zájem, líbí se mi to“, „vzájemné poznání“, „zdržuje se tím hodina“,... Ze záporných

zdůvodnění vyberme opět ta nejčastější: „nemám zájem, aby se ptali, nechci“, „nejsem zvyklý, je to zvláštní“, „stydlím se“,...

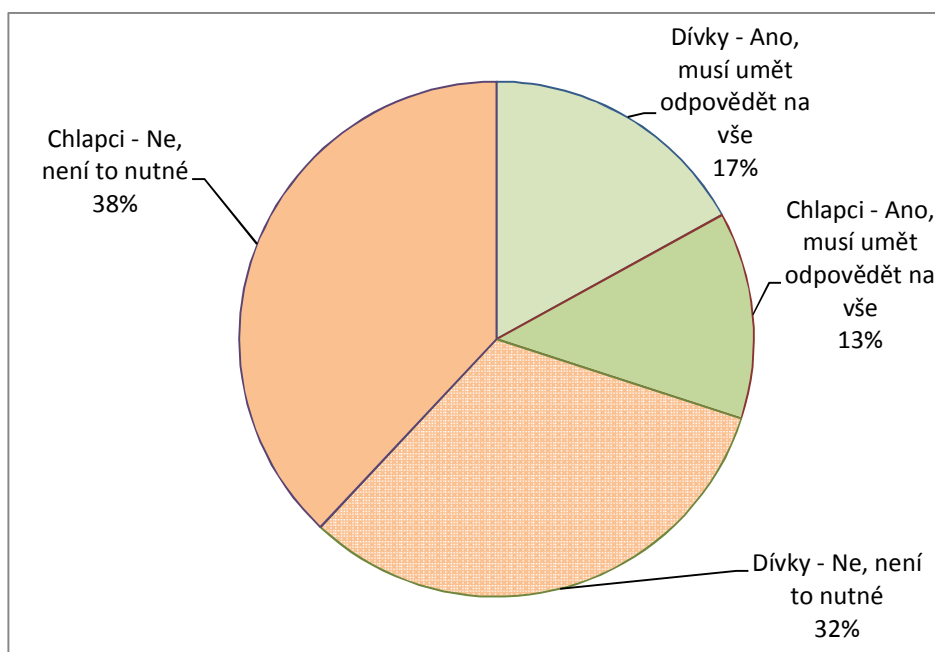
Z výsledků položky lze odvodit, že většina dívek i chlapců kladně oceňuje osobní zájem učitele, ať už proto, že jim to připadá příjemné, užitečné nebo správné. Třetina dotázaných však osobní zájem učitele nevítá, jelikož se nechtějí bavit o svém soukromí, stydí se, nebo na to nejsou prostě zvyklí a není jim to příjemné.

Položka č. 5: **Myslíš, že by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu?**

Tabulka č. 8: **Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele**

	Dívky	Chlapci	Celkem
Ano, musí umět odpovědět na vše	17	13	30
Ne, není to nutné	32	38	70

Graf č. 8: **Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele**



Interpretace:

Položka č. 5 je formulována jako uzavřená otázka. Dotazovaní žáci měli vybrat, zda si myslí, že by učitel měl znát odpověď na jakýkoliv vznesený dotaz týkající se učiva. V nabídce byly možnosti: *Ano, musí odpovědět na vše*; *Ne, není to nutné*. S výsledky položky byla evidována i odpověď na položku č. 1 – pohlaví respondentů. Výsledky byly vepsány do tabulky a byl sestaven graf.

Z tabulky a grafu vyplývá, že **70 %** respondentů **nepovažuje za nutné**, aby učitel znal odpověď na jakoukoliv otázku k učivu. V této skupině převažují chlapci. Naopak počet dívek převažuje v odpovědi s celkovým procentuálním ziskem **30 %**, kde respondenti vyjádřili **požadavek na vyšší míru znalostí**.

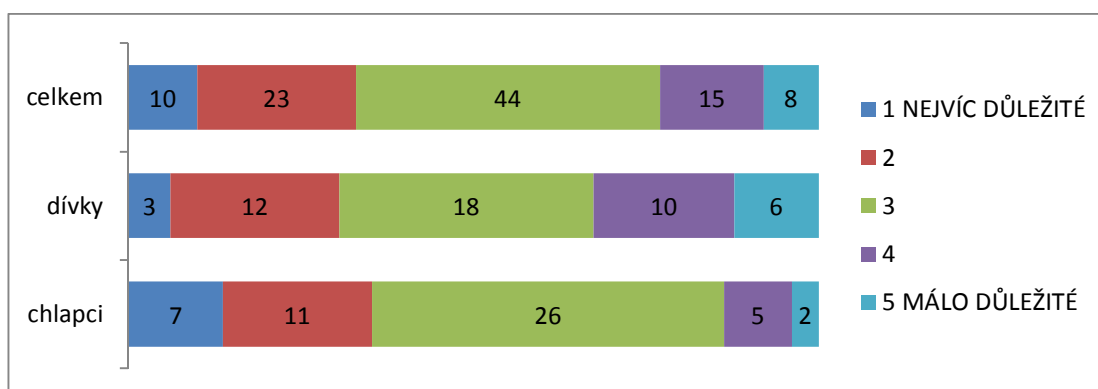
Lze odvodit, že si žáci ve 4. a 5. ročníku, především chlapci, již dokáží poradit, pokud učitel nezná všechny odpovědi. Umí například použít encyklopedie, internet a jiné zdroje.

Položka č. 6: **Jak důležité je pro Tebe to, jak učitel vypadá? (Např. Nosí moderní oblečení, má pěkné vlasy, ...)**

Tabulka č. 9: **Názor respondentů na důležitost vzhledu učitele**

	dívky	chlapci	celkem
NEJVÍC DŮLEŽITÉ 1	3	7	10
2	12	11	23
3	18	26	44
4	10	5	15
MÁLO DŮLEŽITÉ 5	6	2	8

Graf č. 9: **Názor respondentů na důležitost vzhledu učitele**



Interpretace:

Tato položka byla zadána formou odstupňovaného hodnocení jevu, tedy škálou. Respondenti měli určit míru důležitosti vzhledu učitele a zakroužkovat na stupnici jednu z položek. Bylo na výběr z pětistupňové škály, kdy nejvíc důležité je na stupnici pod číslem 1, málo důležité pak pod číslem 5.

Z grafu je zřejmé, že pro odpovědi dívek i chlapců je největší četnost střední možnosti **hodnoty 3**. V celkovém součtu činí **44 %**. Druhou nejčastější odpovědí byla **hodnota 2** s **23 %**, dále **hodnota 4** s **15 %** a **hodnota 1** s **10 %**. Nejmenší četnost má **hodnota 5** s **8 %**. Výpočtem jsme zjistili průměrnou **hodnotu 2,9**. Lze tedy říci, že je pro žáky **vzhled učitele středně důležitý**. U chlapců je vidět, že je pro ně vzhled učitele/učitelky mírně důležitější než je tomu u dívek.

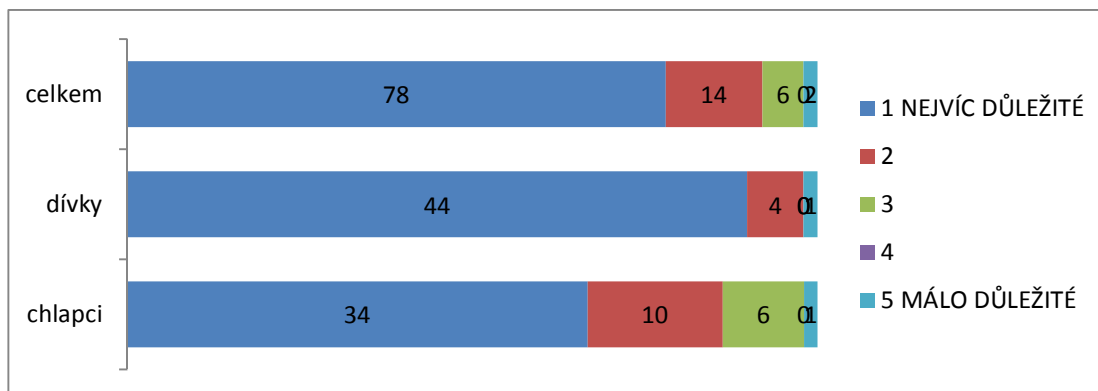
Z výsledků vyvozujeme, že žákům není vzhled učitele lhostejný, ale také není nejdůležitější. Žáci jej však vnímají, chlapci více než dívky.

Položka č. 7: **Jak důležité je pro Tebe to, aby byl učitel spravedlivý? Např. Aby nikomu nenadržoval, pomáhal všem žákům stejně, chválil všechny žáky (nejen ty s dobrými známkami), atd.**

Tabulka č. 10: **Názor respondentů na důležitost spravedlnosti učitele**

	dívky	chlapci	celkem
NEJVÍC DŮLEŽITÉ 1	3	7	78
2	12	11	14
3	18	26	6
4	10	5	0
MÁLO DŮLEŽITÉ 5	6	2	2

Graf č. 10: **Názor respondentů na důležitost spravedlnosti učitele**



Interpretace:

Tato položka byla opět zadána formou škály. Respondenti měli dle svého názoru určit míru důležitosti spravedlnosti učitele a zakroužkovat na stupnici jednu z položek. Bylo na výběr z pětistupňové škály, kdy nejvíc důležité je na stupnici pod číslem 1, málo důležité pak pod číslem 5.

Z grafu je zřejmé, že pro odpovědi dívek i chlapců je největší četnost možnosti **hodnoty 1**, tedy nejvíc důležité. V celkovém součtu činí **78 %**. Druhou nejčastější odpovědí byla **hodnota 2** se **14 %**, dále **hodnota 3** s **6 %** a **hodnota 5** se **2 %**. Nulovou četnost má **hodnota 4**. Výpočtem jsme zjistili průměrnou **hodnotu 1,3**. Lze tedy říci, že je pro žáky **spravedlnost učitele nejvíc důležitá**. U dívek je vidět, že je pro ně spravedlnost učitele o něco více důležitější než pro chlapce.

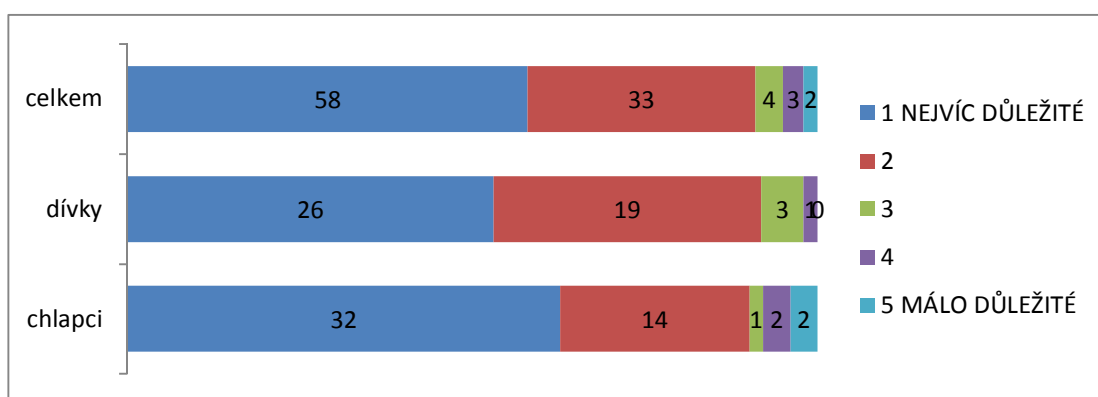
Z výsledků vyvozujeme, že je pro žáky spravedlnost nejvíc důležitá, pro chlapce i pro dívky. Pro dívky o něco více, což lze interpretovat tak, že pokud bychom předpokládali, že jsou dívky pečlivější než chlapci, budou také více vyžadovat spravedlivé ocenění.

Položka č. 8: Líbí se Ti, když paní učitelka zařazuje do vyučování hry a různé další neobvyklé aktivity, které ti pomohou lépe pochopit probírané učivo?

Tabulka č. 11: Názor respondentů na důležitost kreativity učitele

	dívky	chlapci	celkem
NEJVÍC DŮLEŽITÉ 1	26	32	58
2	19	14	33
3	3	1	4
4	1	2	3
MÁLO DŮLEŽITÉ 5	0	2	2

Graf č. 11: Názor respondentů na důležitost kreativity učitele



Interpretace:

Pro další položku byla opět zvolena forma škály. Respondenti měli dle svého mínění určit, jak důležité je, aby byl učitel kreativní. Svůj názor pak zakroužkovali na stupnici výběrem jedné z položek. Tak jako v předchozích položkách se škálou byl výběr z pěti hodnot, kdy nejvíc důležité je na stupnici pod číslem 1, málo důležité pak pod číslem 5.

Z grafu je zřejmé, že pro odpovědi dívek i chlapců je největší četnost možnosti **hodnoty 1**, tedy nejvíc důležité. V celkovém součtu činí **58 %**. Druhou nejčastější odpovědí byla **hodnota 2** s **33 %**. Výrazně nižší procentuální zastoupení má **hodnota 3** s **4 %** a **hodnota 4** se **3 %**. Nejnižší četnost má **hodnota 5** s **2 %**. Výpočtem jsme zjistili průměrnou **hodnotu 1,6**. Lze tedy říci, že je pro žáky **kreativita učitele nejvíc až velmi důležitá**. U dívek i u chlapců jsme výpočtem získali stejnou průměrnou hodnotu.

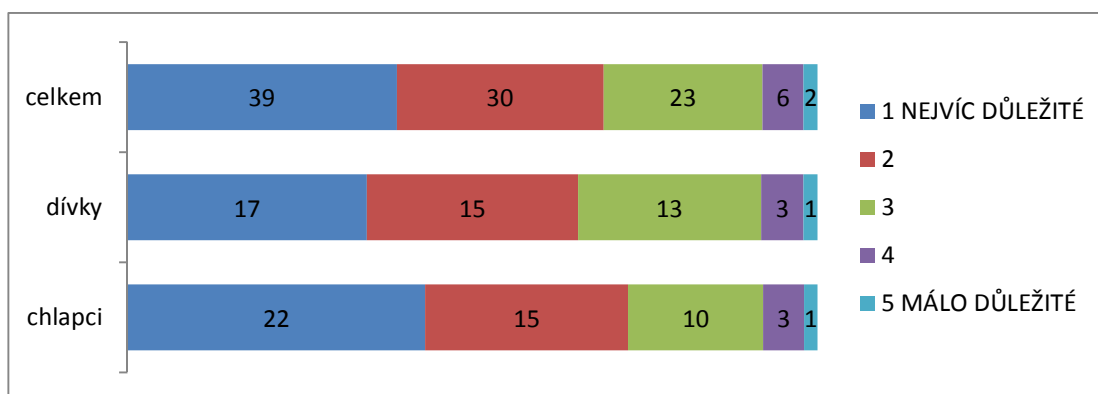
Z výsledků této položky vyplývá, že dívky i chlapci velmi vnímají kreativitu učitele a hodnotí ji kladně. Tento závěr je pochopitelný, jelikož různými hrami, pomůckami a neobvyklými aktivitami se vyučování ozvláštní a učiní zajímavějším a žáci se stávají vnímavějšími.

Položka č. 9: Líbí se Ti, když Tě učitel nehodnotí jen podle známek? Např. I když mám občas špatnou známku, učitel ocení to, že jsem spolehlivá služba, pěkně maluji, pomáhám kamarádům, atd.

Tabulka č. 12: Názor respondentů na důležitost individuálního přístupu učitele

	dívky	chlapci	celkem
NEJVÍC DŮLEŽITÉ 1	17	22	39
2	15	15	30
3	13	10	23
4	3	3	6
MÁLO DŮLEŽITÉ 5	1	1	2

Graf č. 12: Názor respondentů na důležitost individuálního přístupu učitele



Interpretace:

Tato poslední položka byla opět předložena formou škály. Respondenti měli označit na stupnici od hodnoty 1 po hodnotu 5, jaký mají názor na důležitost individuálního, empatického přístupu učitele a zakroužkovat na stupnici jednu z položek. Bylo na výběr z pětistupňové škály, kdy nejvíc důležité je na stupnici pod číslem 1, málo důležité pak pod číslem 5.

Z grafu je zřejmé, že odpovědi jsou rozloženy především v **hodnotách 1 – 3**. Konkrétně **39 %** udává **hodnotu 1**. **30 %** připadá na odpověď **hodnoty 2** a **23 %** na **hodnotu 3**. Hodnota 4 a 5 získala 6 % a 4%. Výpočtem jsme zjistili průměrnou **hodnotu 2,0**. Lze tedy říci, že je pro žáky individuální přístup učitele velmi důležitý.

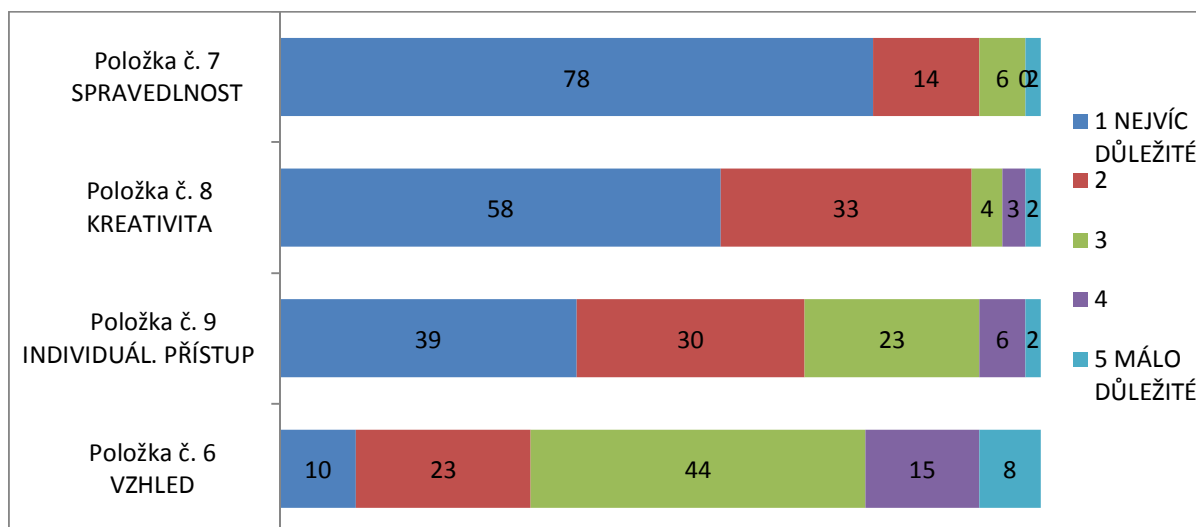
Z výsledků vyvozujeme, že je pro žáky individuální přístup velmi důležitý. Tentokrát je více důležitý pro chlapce než pro dívky. Mohli bychom navrhnout zdůvodnění, že se chlapci více zaměřují na empatického učitele, jelikož mohou mimoškolně nebo mimo vyučovací hodinu dohánět to, co se jim nedaří, a takový učitel je pak lidsky hodnotí lépe.

Shrnutí položky č. 6 – 9

Položky č. 6, 7, 8 a 9 byly škálového typu a dotazovali jsme se na důležitost různých charakteristik učitele. Výběr charakteristik souvisí se zjištěními v položce č. 2, respektive z pilotáže, která byla pro položku č. 2 výchozí. V položce č. 6 jsme se zaměřili na důležitost vzhledu učitele, v položce č. 7 jsme posuzovali spravedlnost z kategorie vlastností a chování. Položka č. 8 byla namířena na důležitost kreativity a pedagogických dovedností a v položce č. 9 jsme se pokusili zachytit empatického učitele, který aplikuje individuální přístup k žákovi, a kterého žáci označují slovem „hodný“.

Pokud použijeme data z jednotlivých položek a vytvoříme graf, zjistíme, že největší důležitost přikládají žáci 4. a 5. ročníku základní školy vlastnosti **spravedlivý**. Průměrná získaná **hodnota činila 1,3** na škále důležitosti od hodnoty 1 do hodnoty 5. Dalšími důležitými charakteristikami jsou **kreativita učitele** s průměrnou **hodnotou 1,6** a **individuální a empatický přístup učitele** s průměrnou **hodnotou 2,0**. Tyto poslední dvě zmíněné charakteristiky bychom mohli označit jako velmi důležité. Individuální a empatický přístup učitele (hodný učitel) zmínili v položce č. 2 respondenti v počtu 34 %, což odpovídalo 39 respondentům. Podíváme-li se na četnost hodnoty 1 v odpovědích položky č. 9, zjistíme, že je 39% a reprezentuje názor 39 odpovídajících. **Vzhled**, čtvrtá sledovaná charakteristika učitele, byla průměrně hodnocena známkou **2,9**, což můžeme označit jako středně důležitou charakteristiku učitele.

Graf č. 13: **Názor respondentů na důležitost charakteristik učitele - souhrn**



6.6 Statistické testování hypotéz

Po vyhodnocení položek dotazníku můžeme v této kapitole přistoupit k celkovému shrnutí a vyhodnocení výsledků výzkumného šetření. Na začátku šetření jsme si dle našich předpokladů, požadavků a cílů stanovili hypotézy, které nyní ve shrnutí a vyhodnocení potvrdíme nebo vyvrátíme. A právě míru správnosti stanovených hypotéz můžeme vyhodnotit na základě dat získaných výzkumným šetřením.

Pro testování hypotéz jsme zvolili statistické metody – test dobré shody chí-kvadrát, test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Na základě stanovených hypotéz definujeme statistické hypotézy – nulovou a alternativní. Testování v pedagogických výzkumech probíhá na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tedy s 5% nejistotou, že můžeme neoprávněně odmítnout nulovou hypotézu.

Test dobré shody chí-kvadrát se používá v případech, kdy se ověřuje, zda se četnosti získané měřením odlišují od teoretických četností odpovídajících nulové hypotéze. Tento test použijeme pro testování hypotézy 3 a hypotézy 4.

Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku se používá v případech, kdy chceme rozhodnout, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny např. pomocí škály. Tento test je vhodný pro test hypotézy 2.

Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku se používá v obdobných případech jako test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, jen s tím rozdílem, že proměnné, mezi nimiž máme ověřovat vztah, nabývají pouze dvou alternativních hodnot. Proto tento test použijeme pro testování hypotézy 1.⁹³

⁹³ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

Hypotéza 1:

Zájem ze strany učitele více oceňují dívky než chlapci.

Stanovenou hypotézu budeme testovat na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. V prvním kroku si stanovíme nulovou a alternativní hypotézu.

Nulová hypotéza:

H₀: Zájem ze strany učitele oceňují dívky stejnou měrou jako chlapci.

Alternativní hypotéza:

H_A: Zájem ze strany učitele oceňují dívky rozdílnou měrou než chlapci.

Do čtyřpolní tabulky zapíšeme výsledky získané v dotazníkovém šetření a doplníme dle schématu do vzorce pro výpočet hodnoty testového kritéria X^2 .

Tabulka č. 13: Schéma a doplnění hodnot do čtyřpolní tabulky (hypotéza 1)

	α	non α	
β	a	b	a+b
non β	c	d	c+d
	a+c	b+d	n

	Dívky	Chlapci	
Ano	32	34	66
Ne	17	17	34
	49	51	100

Test budeme provádět na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tedy s 5% nejistotou, že můžeme neoprávněně odmítnout nulovou hypotézu. Hodnoty doplníme do vzorce pro výpočet testového kritéria X^2 .

$$X^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (c+d) \cdot (b+d)} \quad X^2 = 100 \cdot \frac{(32 \cdot 17 - 34 \cdot 17)^2}{66 \cdot 49 \cdot 34 \cdot 51}$$
$$X^2 = 0,021$$

Hodnota testového kritéria je ukazatelem míry rozdílu mezi výsledky měření a nulovou hypotézou. Pro čtyřpolní tabulku platí stupeň volnosti 1. Dle zjištěných a zvolených hodnot nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu pro nulovou hypotézu

$$X^2_{0,05}(1) = 3,841.$$

Interpretace výsledků:

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota testovaného kritéria X^2 je nižší než kritická hodnota, proto nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu (*H₀: Zájem ze strany učitele oceňují dívky stejnou měrou jako chlapci.*). Nebylo tak možné prokázat, že zájem ze strany učitele oceňují dívky rozdílnou měrou než chlapci.

Hypotéza 2:

Lidské (osobní) vlastnosti učitele považují žáci 4. a 5. ročníku základní školy za významnější než vzhled učitele.

Stanovenou hypotézu budeme testovat na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Na začátku testování si stanovíme nulovou a alternativní hypotézu.

Nulová hypotéza:

H_0 : *Lidské (osobní) vlastnosti učitele považují žáci 4. a 5. ročníku základní školy za stejně významné jako vzhled učitele.*

Alternativní hypotéza:

H_A : *Lidské (osobní) vlastnosti učitele a vzhled učitele považují žáci 4. a 5. ročníku základní školy za rozdílně významné.*

Do kontingenční tabulky zapíšeme výsledky pozorované četnosti získané v dotazníkovém šetření a určíme hodnoty očekávané četnosti. Vzhledem ke stejnému počtu respondentů v obou sloupcích můžeme hodnotu vypočítat jako průměr, tzn. těch, kteří odpověděli jedním nebo druhým způsobem je shodný počet. Očekávaná četnost platí pro případ nulové hypotézy. Do polí tabulky doplníme hodnotu podle vzorce: $\frac{(P - O)^2}{P}$

Sumou všech hodnot po dosazení do vzorce získáme hodnotu testového kritéria χ^2 .

Tabulka č. 14: **Doplnění hodnot do kontingenční tabulky (hypotéza 2)**

	Pozorovaná četnost				Očekávaná četnost				Dosazení vzorců			
	vzhled	vlastnosti	Σ		vzhled	vlastnosti	Σ		vzhled	vlastnosti	Σ	
NEJVÍC DŮLEŽITÉ 1	10	78	88		44	44	88		26,273	26,273	52,545	
2	23	14	37		18,5	18,5	37		1,095	1,095	2,189	
3	44	6	50		25	25	50		14,440	14,440	28,880	
4	15	0	15		7,5	7,5	15		7,500	7,500	15,000	
MÁLO DŮLEŽITÉ 5	8	2	10		5	5	10		1,800	1,800	3,600	
	Σ	100	100	200	Σ	100	100	200	$\chi^2 = 102,215$			

Test budeme provádět na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tedy s 5% nejistotou, že můžeme neoprávněně odmítnout nulovou hypotézu. Zmíněná hladina se používá při pedagogických výzkumech. U testu pro kontingenční tabulku je nutné stanovit počet

stupňů volnosti tabulky f , kde r je ve vzorci počet řádků a s je počet sloupců tabulky. Pro tento případ je **stupeň volnosti 4**.

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) \qquad f = (5 - 1) \cdot (2 - 1) = 4$$

Hodnota testového kritéria je ukazatelem míry rozdílu mezi výsledky měření a nulovou hypotézou. Dle zjištěných a zvolených hodnot nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu pro nulovou hypotézu $X^2_{0,05}(4) = 9,488$.

Interpretace výsledků:

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 je podstatně vyšší než kritická hodnota, proto nemůžeme přijmout nulovou hypotézu (H_0 : *Lidské (osobní) vlastnosti učitele považují žáci 4. a 5. ročníku základní školy za stejně významné jako vzhled učitele.*) a přijímáme alternativní hypotézu (H_A : *Lidské (osobní) vlastnosti učitele a vzhled učitele považují žáci 4. a 5. ročníku základní školy za rozdílně významné.*) Testem bylo ověřeno, že žáci považují za rozdílně významné vzhled a vlastnosti učitele. Lze tedy říci, že se hypotéza potvrdila a že žáci 4. a 5. ročníku základní školy považují za významnější vlastnosti učitele než jeho vzhled.

Hypotéza 3:

Počet žáků, podle nichž na věku učitele záleží, je nižší než počet žáků, kteří si myslí, že věk učitele nehraje roli.

Stanovenou hypotézu budeme testovat na základě testu dobré shody chí-kvadrát. V prvním kroku si stanovíme nulovou a alternativní hypotézu.

Nulová hypotéza:

H_0 : Počet žáků, podle nichž na věku učitele záleží, je stejný jako počet žáků, kteří si myslí, že věk učitele nehraje roli.

Alternativní hypotéza:

H_A : Počet žáků, podle nichž na věku učitele záleží, je různý než počet žáků, kteří si myslí, že věk učitele nehraje roli.

Do tabulky testu dobré shody zapíšeme výsledky pozorované četnosti P získané v dotazníkovém šetření a určíme hodnoty očekávané četnosti O . Sumou všech hodnot po dosazení do vzorce $\frac{(P - O)^2}{P}$ získáme hodnotu testovacího kritéria X^2 .

Tabulka č. 15: **Doplnění hodnot do tabulky testu dobré shody (hypotéza 3)**

	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Dosazení vzorců
	věk	věk	věk
nezáleží na věku	66	50	5,120
záleží na věku	34	50	5,120
Σ	100	$X^2 =$	10,240

Test budeme provádět na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tedy s 5% nejistotou, že můžeme neoprávněně odmítnout nulovou hypotézu. Tato hladina se používá při pedagogických výzkumech. U testu je nutné stanovit počet stupňů volnosti tabulky f , kde r je ve vzorci počet řádků tabulky. Pro tento případ je **stupeň volnosti 1**.

$$f = (r - 1)$$

Hodnota testového kritéria je ukazatelem míry rozdílu mezi výsledky měření a nulovou hypotézou. Dle zjištěných a zvolených hodnot nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu pro nulovou hypotézu $X^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Interpretace výsledků

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší než kritická hodnota, proto nemůžeme přijmout nulovou hypotézu (H_0 : *Počet žáků, podle nichž na věku učitele záleží, je stejný jako počet žáků, kteří si myslí, že věk učitele nehraje roli.*) a přijímáme alternativní hypotézu (H_A : *Počet žáků, podle nichž na věku učitele záleží, je různý než počet žáků, kteří si myslí, že věk učitele nehraje roli.*) Testem bylo ověřeno, že počet žáků, podle nichž na věku záleží, je rozdílný než počet žáků, kteří nepovažují věk za podstatnou charakteristiku učitele. Lze tedy říci, že byla hypotéza potvrzena a že většina žáků 4. a 5. ročníku základní školy nepovažuje věk učitele za významný.

Hypotéza 4:

Žáků, podle nichž by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu je méně, než těch žáků, kteří si myslí, že to není nutné.

Poslední stanovenou hypotézu budeme testovat na základě testu dobré shody chí-kvadrát. Jako první krok si stanovíme nulovou a alternativní hypotézu.

Nulová hypotéza:

H_0 : *Žáků, podle nichž by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu je stejný počet jako těch žáků, kteří si myslí, že to není nutné.*

Alternativní hypotéza:

H_A : *Žáků, podle nichž by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu je různý počet jako těch žáků, kteří si myslí, že to není nutné.*

Do tabulky testu dobré shody opět zapíšeme výsledky pozorované četnosti P získané z dotazníků a určíme hodnoty očekávané četnosti O . Po dosazení do vzorce $\frac{(P - O)^2}{P}$ získáme sumou všech hodnot hodnotu testového kritéria χ^2 .

Tabulka č. 16: **Doplnění hodnot do tabulky testu dobré shody (hypotéza 4)**

	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Dosazení vzorců
	věk	věk	věk
Ano, musí umět odpovědět na vše	30	50	8,000
Ne, není to nutné	70	50	8,000
Σ	100	$\chi^2 =$	16,000

Test budeme provádět na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tedy s 5% nejistotou, že můžeme neoprávněně odmítnout nulovou hypotézu. U testu je nutné stanovit počet stupňů volnosti tabulky f , kde r je ve vzorci počet řádků tabulky. Pro tento případ je **počet stupňů volnosti 1**.

$$f = (r - 1)$$

Hodnota testového kritéria je ukazatelem míry rozdílu mezi výsledky měření a nulovou hypotézou. Dle zjištěných a zvolených hodnot nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu pro nulovou hypotézu $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Interpretace výsledků:

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 je vyšší než kritická hodnota, proto nemůžeme přijmout nulovou hypotézu (H_0 : *Žáků, podle nichž by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu je stejný počet jako těch žáků, kteří si myslí, že to není nutné.*) a přijímáme alternativní hypotézu (H_A : *Žáků, podle nichž by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu je různý počet jako těch žáků, kteří si myslí, že to není nutné.*) Testem bylo ověřeno, že počet žáků, podle nichž na míře znalostí záleží, je různý od počtu žáků, kteří na učitelových znalostech netrvalí. Lze tedy říci, že se hypotéza potvrdila a že žáci 4. a 5. ročníku základní školy nepovažují míru znalosti učitele za významnou.

6.7 Shrnutí statistického testování hypotéz

Principem testování a vyhodnocování hypotéz je přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy. Na základě stanovených hypotéz jsme tedy sestavili hypotézy statistické – nulovou H_0 a alternativní H_A . Testování probíhalo třemi metodami - test dobré shody chí-kvadrát, test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. V pedagogických průzkumech testuje na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tedy s 5% nejistotou, že můžeme neoprávněně odmítnout nulovou hypotézu.

Z výsledků lze vyvodit, že žáci 4. a 5. ročníku základní školy považují za významnější vlastnosti učitele než jeho vzhled (hypotéza 2) a že žáci 4. a 5. ročníku základní školy nepovažují věk učitele za významnou a podstatnou charakteristiku učitele (hypotéza 3). Posledním prokázaným zjištěním bylo, že žáci 4. a 5. ročníku základní školy nepovažují velkou šíři znalostí učitele za důležitou (hypotéza 4). Nebylo však možné prokázat, že zájem ze strany učitele oceňují dívky rozdílnou měrou než chlapci (hypotéza 1), jelikož z odpovědí a testování nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu.

6.8 Zhodnocení výzkumného šetření

Pro účely diplomové práce bylo provedeno výzkumné šetření, které nám umožnilo zjistit názory žáků 4. a 5. ročníků základní školy na téma „Představa ideálního učitele“ a další jejich preference, související s tímto tématem. Především stanovit, které charakteristiky jsou pro žáky rozhodující a jakou měrou. Následně pak sestavit obraz ideálního učitele z pohledu žáků a posoudit dle tohoto obrazu, ke kterému typu učitele (dle Caselmannovy typologie) žáci 4. a 5. ročníků primární školy inklinují.

Výzkumný vzorek tvořilo 100 žáků 4. a 5. ročníku základní školy, 49 dívek a 51 chlapců. Vzhledem k věku respondentů bylo nutné vytvořit dotazník co nejjasnější a srozumitelný. Také je potřeba uvážit fakt, že jsme hlouběji neposuzovali, jak velké množství zkušeností žáci s učiteli obecně mají, a nakolik dokáží odhlédnout od charakteristik učitele, který před nimi fyzicky stojí každý den. Proto byli ve vzorku žáci různých typů škol a také s různými typy třídních učitelů, aby se vliv konkrétního typu učitele co nejvíce eliminoval. Jak již bylo zmíněno, jako výzkumnou metodu jsme zvolili kvantitativní metodu – dotazník. Dotazník umožnil díky vhodně voleným typům otázek relativně snadné zpracování a vyhodnocení. Sama forma dotazníku umožňuje získat data od většího počtu respondentů.

Výzkumným šetřením se nám podařilo zjistit preference žáků, provést seřazení preferencí dle důležitosti a vytvořit tak obraz ideálního učitele. Stanovili jsme, které charakteristiky jsou oceňované a na kterých naopak nezáleží. Podle Caselmannovy typologie odpovídá obraz ideálního učitele vycházející z názorů žáků **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop**. Pro učitele tohoto typu je důležitý osobní přístup, chápe žáka jako individualitu, nehodnotí žáka jen podle výsledků. Má k žákům blízký, vřelý vztah. I přesto má u žáků přirozenou autoritu a vyžaduje ve vyučování důslednost. Žáci mu důvěřují, protože jedná vždy spravedlivě. Z výzkumného šetření totiž vyplynulo, že žáci by chtěli učitele hodného, spravedlivého, laskavého a kreativního. Na věku a míře znalostí žákům nezáleží. Mezi názory dívek a chlapců nebyl významný rozdíl.

Pro příští zkoumání by mohlo být zajímavé zaměřit se na preference skupiny učitelů a rodičů žáků na prvním stupni a získat tím představu o ideálním učiteli z jejich pohledu. Porovnáním názorů pak zjistit rozdíly ve vnímání ideálního učitele ze strany žáků, rodičů a samotných učitelů.

ZÁVĚR

Pod pojmem ideální učitel si většina dospělých lidí nepředstaví konkrétního učitele. Představí si spíše mozaiku těch nejlepších vlastností, se kterými si ideálního učitele spojuje. Nazírání na ideálního učitele je tedy věc velice individuální, názory u dospělých, kteří mají již bohaté zkušenosti, se budou nejspíše lišit. Ale jak se na tuto problematiku budou dívat žáci prvního stupně, kteří jsou na počátku vzdělávacího procesu? Jaký je dle jejich mínění ideální učitel? Jaké vlastnosti učitele jsou pro tuto skupinu nejdůležitější? To jsou otázky, na které jsme se snažili hledat odpověď v naší práci.

Práce přináší jak teoretické, tak empirické poznatky. V teoretické části jsme se po důkladném studiu související literatury zabývali osobností učitele, historickým vývojem jeho profese, vztahem učitele s žáky a v poslední kapitole jsme shrnuli poznatky z již provedených výzkumů na téma ideální učitel.

Část empirická byla zaměřena na výzkumné šetření, které přineslo výsledky z dotazníku sestaveného pro žáky 4. a 5. ročníků základní školy. Šetření jsme započali pilotáží, kdy autorka vedla rozhovor s žáky pátého ročníku na téma ideální učitel. Poté byl sestaven dotazník a po revizi byl předložen respondentům. Z výsledků výzkumného šetření vyšlo rozdělení charakteristik do tří kategorií. Byly to znalosti a dovednosti, vlastnosti a chování a vnější charakteristiky – vzhled. Z těchto tří kategorií vyplynulo, že žáci staví na první místo, jaké vlastnosti učitel má a jak se chová. Nejdůležitější byly požadavky, aby učitel byl hodný, spravedlivý a trpělivý. Na druhém místě byla kategorie shrnující znalosti a dovednosti, z nich především schopnost naučit a dále znalosti z různých oborů. Ve třetí kategorii popisující vzhled bylo zmiňováno především učitelovo oblečení a úsměv. Zjištění vlastností, které žáci považují za nejdůležitější u ideálního učitele, bylo cílem diplomové práce. Dalším stanoveným cílem bylo zjistit, zda tyto vlastnosti odpovídají určitému typu učitele z typologie Christiana Caselmann. Z výzkumného šetření autorka shledala, že ideální učitel je paidotrop, přesněji Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop, který má blízký vztah k žákům, je vždy spravedlivý, ale přitom má odborné znalosti, které žákům umí předat. Z výše uvedeného shrnutí je patrné, že cíle diplomové práce se nám podařilo splnit.

V úvodu práce jsme si uváděli citát, v němž bylo řečeno, že nejlepší – ideální učitel má v první řadě žáky inspirovat. Autorka doufá, že její diplomová práce může být přínosem pro učitele, kteří se mohou zamyslet nad požadavky žáků na učitele a přiblížit se jejich představám. Aby tak učitelé mohli být pro žáky správnou a podnětnou inspirací.

SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ:

- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, 374 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDL, Stanislav. *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*. Pedagogická orientace, 2002, č. 4, s. 19-35. ISSN 1211-4669.
- CAESAR, Gaius Julius. *Zápisky o válce galské*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1964. s. 157.
- CIPRO, Miroslav. *Prameny výchovy*. 1. vyd. Praha: Miroslav Cipro, vlastním nákladem, 1998, 636 s. ISBN 80-238-2214-4.
- CVVM, *Prestiž povolání – červen 2013* [online]. 3.6. 2013 [cit.10.5.2014] Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf 18.05.2014
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HORNEY, Walter H.A. MÜLLER,. *Schule und Disziplin*. Gütersloh: Bertelsmann, 1964. 222 s.
- CHERLAND, Meredith. *The Teacher Educator and the Teacher: When Theory and Practice Conflict*. Journal of Reading, 32/5, [cit.18.5.2014] International Reading Association , Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/40031945>
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JŮVA, Vladimír a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.
- KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Typologie osobnosti učitelů* [online]. 27.12.2009 [cit.10.5.2014]. Dostupné z:<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitele>

KOVAŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 154 s.

KUMPERA, Jan. *Jan Amos Komenský – malý profil velké osobnosti*. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského v Uherském Brodě, 1988. 60 s.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Akademia, 2003. 336 s. ISBN 80-200-1289-3.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1.vyd. Praha: Triton, 2004. 223s. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. [cit. 3.5.2014] Dostupné z WWW: <<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>>.

RESCH, Barbara. *Autoritaet und Macht*. Vídeň 2010. Diplomová práce. Universitaet Wien.

RICHÉ, Pierre a VERGER, Jacques. *Učitelé a žáci ve středověku*. Praha: Vyšehrad, 2011. 270 s., ISBN 978-80-7429-028-2.

ROTHLAND, Martin. *Ärzte, Geistliche, Hochschulprofessoren...und Lehrer?* [online] Z německého jazyka. 10.05.2014. Dostupné z: http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary7422/%C3%84rzte_Geistliche.pdf

SIKES, Patricia J, Lynda MEASOR a Peter WOODS. *Teacher careers: crises and continuities*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985. 263 s. ISBN 18-500-0067-0.

SLAVÍK, Jan a SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 43, roč. 1993, č. 2. ISSN 0031-38-15.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

STEM/MARK, *Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. 3.9.2009 [cit. 20.5.2014]

Dostupné z:

http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/zz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SNP, 1983. 380 s.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 167 s.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Tempus, 1998. 204 s. ISBN 80-86039-54-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §7 odst. 1. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMAT A PŘÍLOH

Tabulka č. 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2013	31
Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů podle pohlaví	58
Tabulka č. 3: Preference respondentů v kategorii znalostí a dovedností učitele	59
Tabulka č. 4: Preference respondentů v kategorii chování a vlastností učitele	61
Tabulka č. 5: Preference respondentů v kategorii vzhledu učitele	63
Tabulka č. 6: Názor respondentů na nejlepší věk pro učitele	65
Tabulka č. 7: Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele	67
Tabulka č. 8: Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele	69
Tabulka č. 9: Názor respondentů na důležitost vzhledu učitele	70
Tabulka č. 10: Názor respondentů na důležitost spravedlnosti učitele	71
Tabulka č. 11: Názor respondentů na důležitost kreativity učitele	72
Tabulka č. 12: Názor respondentů na důležitost individuálního přístupu učitele	73
Tabulka č. 13: Schéma a doplnění hodnot do čtyřpolní tabulky (hypotéza 1)	76
Tabulka č. 14: Doplnění hodnot do kontingenční tabulky (hypotéza 2)	77
Tabulka č. 15: Doplnění hodnot do tabulky testu dobré shody (hypotéza 3)	79
Tabulka č. 16: Doplnění hodnot do tabulky testu dobré shody (hypotéza 4)	81
Graf č. 1: Charakteristika oblíbeného učitele (seřazeno podle preferencí)	50
Graf č. 2: Zastoupení respondentů podle pohlaví	58
Graf č. 3: Preference respondentů v kategorii znalostí a dovedností učitele	59
Graf č. 4: Preference respondentů v kategorii chování a vlastností učitele	61
Graf č. 5: Preference respondentů v kategorii vzhledu učitele	63
Graf č. 6: Názor respondentů na nejlepší věk pro učitele	65
Graf č. 7: Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele	67
Graf č. 8: Názor respondentů na osobní zájem ze strany učitele	69
Graf č. 9: Názor respondentů na důležitost vzhledu učitele	70
Graf č. 10: Názor respondentů na důležitost spravedlnosti učitele	71
Graf č. 11: Názor respondentů na důležitost kreativity učitele	72
Graf č. 12: Názor respondentů na důležitost individuálního přístupu učitele	73
Graf č. 13: Názor respondentů na důležitost charakteristik učitele - souhrn	74

Schéma č. 1: Nesymetrický vztah při pedagogické komunikaci	46
Schéma č. 2: Symetrický vztah při pedagogické komunikaci	46

Příloha č. 1: Dotazník k diplomové práci	
---	--

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník k diplomové práci

Ahoj. Jmenuji se Hana Šimordová a chtěla bych Tě poprosit o vyplnění tohoto dotazníku. Ten se týká toho, jak si žáci představují dobrého učitele. Dotazník není test, neexistuje dobrá nebo špatná odpověď. Dotazník je anonymní – to znamená, že nebudeš nikde psát své jméno, zajímá mě jen Tvůj názor. Vždy vyber odpověď, se kterou nejvíce souhlasíš a postupuj podle pokynů pod otázkami.

Děkuji za Tvoji pomoc.

1. Jsi dívka nebo chlapec?

Zakroužkuj:

Dívka

Chlapec

2. Co se Ti líbí na tvém učiteli?

Doplň vlastnosti, které jsou pro tebe nejdůležitější:

Moje paní učitelka/pan učitel umí spoustu věcí, nejvíce obdivuji:

Na chování paní učitelky/pana učitele si nejvíce cením:

Když se dívám na paní učitelku/pana učitele, nejvíce se mi líbí:

3. Jaký je podle Tebe nejlepší věk pro učitele?

Vyber a zakroužkuj jednu z možností:

Starší než rodiče

Mladší než rodiče

Nezáleží na tom

4. Máš rád/a, když se o Tebe paní učitelka/pan učitel zajímá? Např. Ptá se, jak se máš; zajímá se o Tvoji rodinu a o Tvé zájmy...

K vybrané odpovědi napiš i důvod.

Ano Proč:

Ne Proč:

5. Myslíš si, že by měl učitel znát odpověď na každou otázku k jakémukoliv učivu?

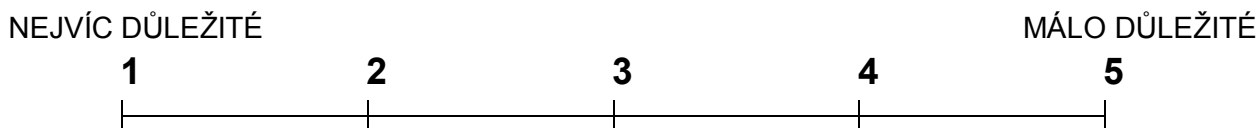
Zakroužkuj.

Ano, musí umět odpovědět na vše

Ne, není to nutné

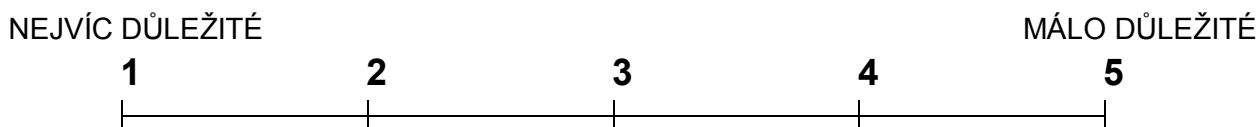
6. Jak důležité je pro Tebe to, jak učitel vypadá? (Např. Nosí moderní oblečení, má pěkné vlasy, ...)

Na stupnici vyber a zakroužkuj číslo - známku jako ve škole (1 - nejvíc důležité, 5 – málo důležité).



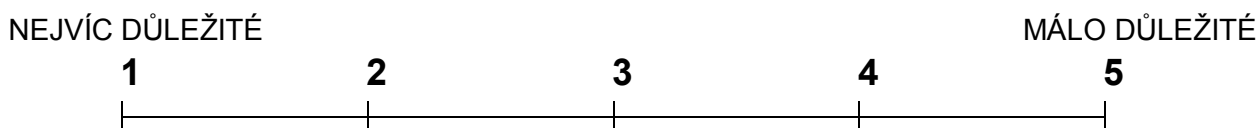
7. Jak důležité je pro Tebe to, aby byl učitel spravedlivý? Např. Aby nikomu nenadržoval, pomáhal všem žákům stejně, chválil všechny žáky (nejen ty s dobrými známkami), atd.

Vyber číslo - známku jako ve škole (1 - nejvíc důležité, 5 – málo důležité).



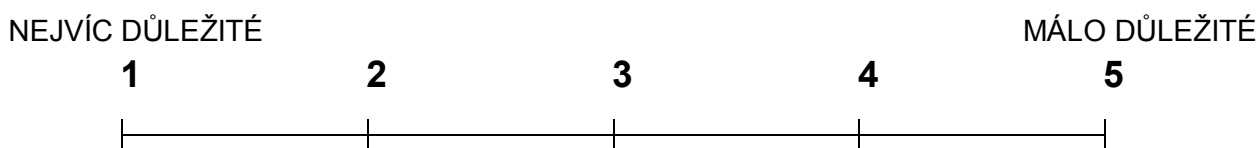
8. Líbí se Ti, když paní učitelka zařazuje do vyučování hry a různé další neobvyklé aktivity, které ti pomohou lépe pochopit probírané učivo?

Vyber číslo - známku jako ve škole (1 – líbí se mi to moc, je to důležité 5 – nelíbí se mi to, je to málo důležité).



9. Líbí se Ti, když Tě učitel nehodnotí jen podle známek? Např. I když mám občas špatnou známku, učitel ocení to, že jsem spolehlivá služba, pěkně maluji, pomáhám kamarádům, atd.

Vyber číslo - známku jako ve škole (1 – líbí se mi to moc, je to důležité 5 – nelíbí se mi to, je to málo důležité).



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Jenovéfa Šimordová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Představa ideálního učitele z pohledu žáků české primární školy
Název v angličtině:	An Ideal Teacher as Seen from the Perspective of Czech Primary Schools Pupils
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá představou žáků primární školy o tom, jak by měl dle jejich názoru ideální učitel vypadat, či jak by měl jednat. Teoretická část pojednává o osobnosti učitele, o historickém vývoji učitelské profese, o popisu vztahu učitele s žákem. V neposlední řadě také uvádí souhrn již provedených výzkumů na téma ideální učitel. Empirická část zpracovává výsledky dotazníku sestaveného pro žáky primární školy, která zjišťuje požadavky žáků na ideálního učitele.
Klíčová slova:	Ideální učitel, osobnost učitele, profese učitele, pedagogická interakce, klíčové kompetence, feminizace učitelské profese, prestiž, kvalifikace, výchovný styl, typologie učitele, primární škola
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the topic of An Ideal Teacher as Seen from the Perspective of Czech Primary Schools Pupils, which means how an ideal teacher should be and look like and how should he behave like. The theoretical part starts with the teacher's personality, historical development of the teaching profession, characterization of the relation between pupil and teacher. And last but not least it comes to the summary of the researches about the topic of an ideal teacher which have been made up to now. The thesis continues with the empirical part and processes the results of a questionnaire completed by primary schools pupils. This questionnaire refers to the topic of an ideal teacher and what kind of demands do primary schools pupils make on a teacher.
Klíčová slova v angličtině:	Ideal teacher, teacher's personality, teaching profession, pedagogical interaction, key competences, feminization of the teaching profession, prestige, qualifications, educational style, teacher typology, primary school
Přílohy vázané v práci:	Dotazník – formulář
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Čeština