

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

**Osobnost učitele a jeho vliv na výchovu a vzdělávání
žáků**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracovala:

Bc. Lucie Mikulenková, Dis.

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „**Osobnost učitele a jeho vliv na výchovu a vzdělávání žáků**“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 13. 1. 2012

.....

Lucie Mikulenková

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za užitečnou metodickou pomoc, cenné rady a připomínky, vstřícnost, čas a ochotu, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Lucie Mikulenková

OBSAH

Úvod	3
Teoretická část	5
1. Činitelé výchovy	5
2. Charakteristika pojmu osobnost učitele	7
2.1 Prestiž učitelského povolání	9
2.2 Požadavky na učitele	10
2.3 Rozpory v požadavcích na učitele	12
2.4 Hodnotová orientace učitele	13
2.5 Odborné a všeobecné vzdělání učitele	13
2.6 Specifické požadavky	13
3. Základní rysy osobnosti učitele	20
4. Osobnostní profil učitele	23
4.1 Struktura psychických vlastností	23
4.2 Vlastnosti osobnosti učitele	25
5. Profesní kompetence učitele	27
6. Klíčové dovednosti učitele	30
6.1 Plánování a příprava	31
6.2 Realizace vyučovací jednotky	31
6.3 Řízení vyučovací jednotky	32
6.4 Klima třídy	32
6.5 Kázeň	34
6.6 Hodnocení prospěchu žáků	35
6.7 Reflexe vlastní práce a evaluace	36
7. Interakční styly učitele	38
7.1 Vyučovací styl učitele	40
7.2 Učitelovo pojetí výuky	42
8. Typologie učitelů	44
9. Charakteristiky „ideálního učitele“	47

Empirický výzkum	48
10. Cíl výzkumu	48
10.1 Metody použité při sběru dat a informací	48
10.2 Charakteristika vzorku respondentů	49
10.3 Analýza výsledků průzkumu	49
Závěr	80
Resumé	81
Anotace	82
Seznam použitých zákonů	83
Seznam použitých příloh	86

Úvod

Téma diplomové práce, kterou jsem si vybrala, nese název „**Osobnost učitele a jeho vliv na výchovu a vzdělávání žáků**“.

„Profese učitele je jednou z nejstarších v kulturních dějinách lidstva a již v antickém světě byla jasně vyčleněna mezi ostatními profesemi.“ (Průcha, 1997, s. 172)

O učitelské profesi a samozřejmě o učitelích pojednává velké množství odborné literatury jak u nás, tak také v zahraničí.

Tuto diplomovou práci tvoří dvě části, a to část teoretická a empirický výzkum.

V teoretické části se zabývám osobností učitele a jeho úloze a postavení ve společnosti. Pozornost je věnována kvalitám učitele, roli, kterou zastává a s tím spojených a kladených požadavků na učitele.

Následně je zde rozebrána na základě odborné literatury definice osobnosti učitele ve všech souvisejících složkách.

Při psaní této diplomové práce mě zajímala nejen osobnost učitele, ale také nejbližší aktéři výchovně-vzdělávacího procesu, což jsou žáci.

Proto jsem v empirické části diplomové práci použila jeden z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat, a to kvantitativní metodu dotazníku, který nám podává informace o „ideálním učiteli“ z pohledu žáků dvou škol.

Jedná se o Základní školu v Javorníku a Střední odbornou školu strojírenskou v Jeseníku.

S výchovou se každý člověk setkává na každém kroku. Uskutečňuje se ve školních i mimoškolních zařízeních, má své opodstatněné místo také na pracovištích, v různých společenských organizacích a samozřejmě v rodině.

Úroveň výchovně-vzdělávacího působení pedagogů a vychovatelů se však různí.

Kvalita závisí na jejich lidském profilu, na všeobecném a odborném vzdělání a v neposlední řadě také na charakterových rysech.

Povolání učitele má rozhodující význam pro společnost v oblasti vzdělávání a výchovy.

Dnešní moderní společnost klade na učitele náročné požadavky, ale zároveň jsou učitelé velmi často kritizováni za svou práci, neboť každý z nás má pocit, že tuto profesi dobře zná.

A to nejen díky tomu, že si prošel povinnou školní docházkou a má své osobní zkušenosti s učiteli, ale že s nimi mnohdy přichází do kontaktu například skrze vzdělávání svých dětí.

Ideální učitel by měl být vychovatelem a vzdělavatelem, který žáky nejen učí, motivuje, podporuje jejich vývoj a snaží se rozvíjet jejich osobnost, schopnosti a dovednosti, ale zároveň své žáky respektuje a svým příkladným chováním se také může stát vzorem hodným následování.

Podle mého názoru si základy vztahu k učitelskému povolání buduje už vlivem své rodiny a působením svých učitelů jako vzorů.

Snad každý z nás měl na škole ať už základní nebo střední svého oblíbeného učitele na kterého vzpomíná i po letech.

I přes veškerou kritiku je povolání učitele přisuzována vysoká společenská důležitost. Ve výzkumech prestiže jednotlivých povolání vykazuje učitelské povolání značnou stabilitu po řadu let.

V České republice se takovým výzkumům věnují sociologové od začátku 90. let 20. století. Na předních místech se umístili nejen lékaři a vědci, ale také vysokoškolští učitelé a učitelé základních škol. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 22)

Ráda bych se tedy zaměřila na učitelovu osobnost jako jeden ze základních problémů pedagogické teorie, neboť na jeho morálních, odborných a pedagogických kvalitách závisí i výsledek celého výchovně vzdělávacího procesu.

Učitel je nejen iniciátorem, ale i řídicím subjektem a organizátorem výchovného procesu.

Není proto náhodné, že se výzkum osobnosti učitele, jeho sociální funkce, jeho morálního, odborného, pedagogického profilu i jeho charakteristických rysů dostává stále více do centra teoretického zájmu i praktických opatření v oblasti vzdělávání a výchovy mládeže i dospělých.

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit ucelený obraz o osobnosti učitele a požadavků, které jsou na něj kladeny.

Záměrem diplomové práce je posloužit jako určitý „návod“ pro studenty Pedagogických fakult, začínajícím učitelům, ale i učitelům s dlouholetou praxí.

Teoretická část

1. Činitelé výchovy

Stále platí, že mezi nejdůležitějšími činiteli výchovy patří rodiče. Jsou zprostředkovateli základních hodnot a prvním modelem v životě jednotlivce, poskytují mu domov a lásku. Škola pouze doplňuje a rozvíjí to, čeho ve výchově dosáhli rodiče.

Vždyť oni sami mohou rozhodnout o výběru vzdělávací instituce pro svého potomka. Pro optimální vazbu učitel – žák je tak konstruktivní vztah učitel – rodič nutný.

Dle průzkumu Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu z roku 1999–2003 patří neúspěšné jednání s rodiči a konflikt s nimi za faktor, vykazující nejvyšší míru pedagogovi zátěže. (Vašutová, 2004, s. 44)

Mezi další aktéry výchovy patří samozřejmě učitelé, žáci, prostředí a širší veřejnost (sdělovací prostředky atd.). Tyto složky jsou ve vzájemné interakci.

Učitel je však stále považován za jednoho z největších činitelů výchovně-vzdělávací činnosti spolu s žákem.

Velmi často působí učitel také jako prostředník mezi dětmi a společností.

Čáp, Mareš (2007, s. 267) tvrdí, že učitel „jako představitel společnosti klade na děti a mladistvé její požadavky – v příznivém případě tak činí s přihlédnutím k možnostem a ke specifitě dětí. Často je percipován dětmi a mladistvými jako představitel „těch starých,“ zároveň může vyvolávat nevoli svých nadřízených, kolegů nebo veřejnosti jako ochránce neukázněných.“

Jůva (2001, s. 55) zmiňuje další podstatný činitel, na němž závisí účinnost výchovně-vzdělávacího procesu, a tím jsou aktivita a předpoklady samotného vychovávaného jedince. Na něm totiž závisí, zda se s požadavky na jeho osobnost ztotožní, on sám rozhoduje, které nároky kladené společností přijme za své.

Pozitivní postoj i přístup žáka k učivu patří právem do zásluh učitele. Formuje se tak pozitivní postoj k učení jako celoživotnímu procesu.

Kohoutek, Ouroda (2000, s. 3) doplňují, že „kvalita vztahů mezi učitelem a žákem se odráží i na duševní rovnováze obou.“

Svobodová, Šmahelová (2007, s. 93) vidí vychovávaného jedince jako aktivního činitele výchovy, uvědomujícího si vliv svých vychovatelů. „V určité fázi svého života si začne uvědomovat skutečnost, že přijal svoji roli vychovávaného, která mu umožňuje stát se hodnotitelem svých vlastních pokroků. Uvědomuje si svůj vlastní podíl na edukačním procesu a začne vědomě směřovat svoji aktivitu ke splnění cíle. Takto koncipovaná výchova probíhá vždy za aktivní účasti vychovávaného a vede k sebevýchově.“

Tak jako učitel působí na žáka, působí žák i na učitele. Jedná se o vzájemný dynamický vztah.

Nároky a potřeby týkající se žáka určuje vzdělávací politika. Učitel ale bere na svou zodpovědnost, do jaké míry bude tyto nároky a potřeby vyžadovat.

Součástí kvalitního výchovně-vzdělávacího procesu nesmíme opomenout taky vztahy mezi učiteli samotnými. Ti se podílejí na vytváření celkové školní atmosféry.

Šimoník (1995, s. 36) poukazuje na tragickou skutečnost v profesní dráze učitele.

Říká, že „po ukončení studia začínající učitel, přesycen teorií, ve snaze co nejrychleji dosáhnout pocitu jistoty, může rychle propadnout rutinnímu přístupu starších kolegů. Pokud se začínající učitel dostane do prostředí, které v něm tyto „practicistické“ (až rutinní) tendence posiluje a začne je považovat za dominantní (v konzervativním učitelském sboru je to častý jev), pak to na dlouhou dobu může negativně ovlivnit jeho

vztah k dalšímu vzdělávání, hledání a experimentování, k hledání vlastních cest při řešení výchovně vzdělávacích situací.“

2. Charakteristika pojmu osobnost učitele

Být dobrý je ušlechtilé, avšak učit ostatní stát se dobrým je ušlechtilější.

(Mark Twain)

Osobnost je podle psychologického slovníku nejčastěji charakterizována jako celek duševního života člověka. (Hartl, Hartlová, 2004)

Osobnost je definována jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci a podobně. (Drapela, 1998)

Když se zeptáte člověka, co se mu vybaví, když se řekne pojem učitel nebo pedagog, každý vám odpoví, že je to člověk, který učí a snaží se vychovávat děti ve školách.

Učitel byl a je rozhodujícím článkem v oblasti výchovy a vzdělávání.

Je v celém výchovně vzdělávacím procesu hlavním iniciátorem, který nese společenskou zodpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost.

Řídí obsah výchovně-vzdělávací činnosti, které jsou v souladu s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců a celé skupiny, rozhoduje o použití vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího procesu, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně upravuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin. (Jůva sen. a jun. 1995, s. 50)

Většina učitelů bere svoje povolání jako poslání. Snaží se vést žáky k naplnění jejich sociálních rolí a připravuje je na vstup do „světa dospělých.“

Dle Vališové, Kasíkové (2007, s. 15) je vědomí tohoto poslání otázkou životní orientace a má podobu vnitřního závazku.

„Prostřednictvím poslání se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.“

Učitel by měl být především odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání a také být schopen kvalifikovaně a citlivě napomáhat v rozvoji osobnosti žáka.

Jenže pro odborné a vědecké účely už to není tak jednoznačné.

Učitelé mnohdy bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, což je sice správně, ale ne tak docela.

Učitelé jsou součástí této profesní skupiny, ale přesné právní vymezení podává § 50 zákona

č. 29/1984 Sb.

Je až s podivem, že význam termínu „učitel“ je pravděpodobně všem tak známý, jasný a zřejmý, že v odborných pracích pedagogického zaměření není vůbec definován a ani v pedagogických slovnících a encyklopediích se s touto definicí většinou nepotkáme.

Samozřejmě že definice pojmu učitel existují a ráda bych zde uvedla některé z nich.

Tak např.:

- **Učitel** je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.

- **Učitel** je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spolu zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 261)
- **Učitel** je osoba, jehož profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou definovány a specifikovány ve formálních kutikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. (Průcha, 2002, s. 21)

Tato poslední definice je tvořena třemi koncepty:

1. **Aktivita**, tj. mezi učitele jsou řazeni pouze ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnosti,
2. **Profesionalita**, tj. z definice jsou vyloučeny ty osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují,
3. **Vzdělávací program**, tj. zahrnutí jsou jen ti, kdo vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání např. školní inspektoři, psychologové aj..(Průcha, 2002, s. 21)

Pedagogický slovník definuje učitele jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu tohoto povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.

Tradičně je učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, které vychází z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím.

Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. V současnosti stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci s žáky, rodiči a ostatními učiteli. Specifické funkce učitele vyplývají z rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jímž odpovídají příslušné aprobace.

Učitelova osobnost je jedním ze základních problémů pedagogické teorie, neboť na jejich kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí i výsledek celého výchovně vzdělávacího procesu.

Učitel je nejen iniciátorem, ale i řídicím subjektem a organizátorem výchovného procesu.

Není proto náhodné, že se výzkum osobnosti učitele, jeho sociální funkce, jeho morálního, odborného, pedagogického profilu i jeho charakterových rysů dostává stále více do centra teoretického zájmu i praktických opatření v oblasti vzdělávání a výchovy mládeže i dospělých.

Učitel je v celém výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho organizátorem a současně hodnotí

dosahované výsledky žáků. Koncipuje obsah výchovně vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty.

Učitel jako osobnost by měl být vybaven určitými vlastnostmi a dovednostmi. Jakýkoliv člověk, ať má sebelepší vzdělání, nemusí mít dostatek předpokladů a vlastností k tomu, aby byl dobrým učitelem.

„Hlavní úloha učitele vychází ze základních cílů, formulovaných v kurikulárních dokumentech a ze současného pojetí vzdělávání – přispívat k celkové kultivaci osobnosti dítěte a mladého člověka, k osvojování základních kulturních dovedností jako nástrojů dalšího vzdělávání, k rozvoji zájmu o školu, o poznávání a vzdělávání vůbec.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 12)

Budoucí učitel by měl vyhovovat pedagogicko-psychologickým a osobnostním kritériím.

V dnešní době jsou úkoly, které jsou na učitele kladeny podle mého názoru poměrně vysoké.

Týká se to nejen vzdělání, jehož základem je široké všeobecné vzdělání ale i filozofický, vědecký a kulturní rozhled.

Požadavek vzdělání, obsahující vědní, technické i umělecké znalosti na určité úrovni nepřipouští u učitelů jednostrannou nebo úzce spojenou odbornou vzdělanostní orientaci.

Učitel nese také zodpovědnost za plný rozvoj svěřených jedinců, za jejich přípravu pro základní sociální role, za utváření jednotlivých stránek jejich osobnosti i za jejich rozvoj z hlediska hlavních výchovných složek. Svou prací se podílí na společném cíli celé naší společnosti optimálně rozvíjet novou generaci.

Osobností učitele, jejím vývojem a změnami se zabývá vědní obor zvaný **pedeutologie**.

Věnuje se výzkumem kladných a záporných vlastností učitele, jeho individuálními možnostmi, ale také nároky na něj a jeho ideálními kvalitami. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

2.1 Prestiž učitelského povolání

Téma prestiže učitelského povolání je v současné době hodně probírané. Je zajímavé, že samotní učitelé řadí své povolání na nižší úroveň. Je to dáno asi tím, že čeští učitelé patří k nejhůře placeným učitelům v zemích podle statistik OECD, což uvádí ve své publikaci Česká společnost (Možný, 2002).

Naopak široká veřejnost staví toto povolání na poměrně vysokou pozici povolání. Výzkumy veřejného mínění ukazují, že česká veřejnost si tohoto povolání velmi váží. Jedním z posledních výzkumů je výzkum, který provedl Sociologický ústav AV ČR, který se týkal prestiže učitelského povolání. Proběhl v období červen-září roku 2008 a přinesl tyto výsledky:

Tab. 1: Žebříček povolání dle prestiže

Povolání	Pořadí
Lékař	1
Vědec	2
Učitel na vysoké škole	3
Zdravotní sestra	4
Učitel na základní škole	5

Zdroj: (Centrum pro výzkum veřejného mínění, online)

Z tohoto výzkumu jasně vyplývá, že učitelská profese je stále vnímána jako jedno z prestižních povolání.

Lidé stále ještě dovedou ocenit profesi, kde se člověk musí neustále vzdělávat a zvyšovat si svoji kvalifikaci a zároveň v sobě nese určitou odpovědnost a poslání prospěšné pro celou společnost.

Proč tedy samotní učitelé mají tak nízké sebehodnocení k vlastnímu povolání?

Vysvětlení k tomu podává sociolog Havlík na základě svých četných výzkumů.

Mezi důvody nižšího profesního sebevědomí patří:

- zdánlivě snazší studium učitelství,
- vysoký stupeň feminizace učitelství,
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči,
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku.

Musíme si však uvědomit, že zde pojednáváme o prestiži učitelů jako profesní skupině, zatímco tzv. individuální prestiž může být značně odlišná. (Průcha, 2002, s. 30-31)

2.2 Požadavky na učitele

V každé historické době byly společnostmi udávány určité požadavky a představy o tom, jaké vlastnosti a charakteristiky by měl mít „ideální učitel“.

Již na počátku 19. stol. si tehdejší pedagogická věda uvědomovala několik důležitých rysů, které by měl podle nich dobrý učitel splňovat.

Důležitá byla motivace k tomuto povolání, která se měla projevovat dobrou vůlí. Neméně důležitý byl talent nazývaný učitelská schopnost a v neposlední řadě to byla kognitivní vybavenost jako např. dobrá paměť, přirozený vtip, autorita atd.

Na učitele jako hlavní aktéry výchovně-vzdělávacího procesu byly a jsou neustále zvyšovány požadavky, také proto, že působí na vývoj další generace tedy společnosti vůbec.

„Práce učitele je v dnešní době velmi náročná. Náročná na rychlost reakcí, rozhodování, na jeho samostatnost, snaživost, odpovědnost, verbální pohotovost. Sem

spadá i jeho vlastní energie, pružnost a vlastní pevná osobnost.“ (Nelešovská, 2002, s. 9)

„Učitelská profese je charakterizována jako sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejímž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořených kulturou předchozích generací.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 272)

V současné době jsou tyto požadavky zformulovány do tzv. profesních standardů, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysoké škole. (Průcha, 1997)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky stanovuje kritéria, kterými by měl kvalifikovaný učitel vyhovovat.

S těmito požadavky se můžeme seznámit v Zákonu o pedagogických pracovnících.

Patří sem:

- plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka. (Vašutová, 2004, s. 39)

Tyto požadavky řadíme mezi základní, neboť se neustále zvyšují. Stále častěji jsou formulovány ne jako vlastnosti, spíše jako soubory nebo kompetence učitele.

O těchto kompetencích se budu ve své diplomové práci zabývat později.

S uvedenými základními požadavky na výkon korespondují obecné pedagogické dovednosti a návyky, které by měl učitel splňovat.

Jak uvádí Čáp (1993, s. 325), nebývá snadné je všechny sloučit.

- učitel má mít v dostatečné míře své vědomosti a vzdělání z příslušného oboru a soustavně se v něm zdokonalovat,
- samozřejmostí jsou všeobecné znalosti a přehled (filozofický, historický, kulturní, politický),
- k učitelovým základům patří pedagogické vzdělání, zahrnující obecnou pedagogiku, didaktiku a metodiku oboru, které mu slouží k přenesení teorie do praxe,
- učitel vychovává žáky, rozvíjí jejich zájmy, schopnosti a charakter. Chce-li je poznávat a působit na ně, potřebuje si osvojit psychologické a sociologické metody a náležité způsoby myšlení,
- učitel by měl být dobrým řečníkem i posluchačem,
- součástí pedagogické práce je komunikace s rodiči žáků, nadřízenými, kolegy, sociálními pracovníky,

- učitel sleduje dění ve společnosti, případně se účastní mimoškolních aktivit, organizuje různé činnosti,
- učiteli nepříliš oblíbená administrativní činnost, která zabývá stále více času,
- s tím vším souvisí vlastní organizace práce, kultivovaný zevnějšek, péče o své tělesné a duševní zdraví,
- předpokladem pro úspěšné výchovně-vzdělávací působení jsou i osobnostní rysy a charakter učitele,
- učitel je vymezován jako morální vzor.

K výkonu učitelské profese je jedinec připravován v rámci tzv. **procesu formování pracovních schopností**.

Jedná se o tyto tři základní oblasti:

- oblast vzdělání (povinná školní docházka),
- oblast kvalifikace (odborná profesní příprava),
- oblast rozvoje (formování sociálních vlastností i osobnosti jedince). (Koubek, 2001)

2.3 Rozpory v požadavcích na učitele

Požadavky na učitele jsou neustále zvyšovány. Automaticky se předpokládá, že učitel bude držet krok s neustálým vývojem, novinkami a změnami.

Neustálé změny ve školském systému však nemusí být vždy ku prospěchu učitele ani žáka.

Dle Čápa (1993, s. 172) mohou tyto neustále změny a požadavky narušit práci učitelů, vyvolávat určitý neklid, přetížení a narušení motivace.

V současné době přibyla učitelům nová funkce, a to tvorba vzdělávacích obsahů v souvislosti se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, což vyžaduje od učitelů určitou dávku zodpovědnosti a všeobecné znalosti směřu vývoje.

(Vašutová, 2004, s. 156-159) si klade otázku, zda jsou vůbec učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou schopni disponovat tak velkým počtem různorodých kompetencí, které jim přidělují pedagogičtí teoretici.

2.4 Hodnotová orientace učitele

Základní kvality, které by měly charakterizovat učitelovu osobnost, můžeme shrnout do několika skupin, kam řadíme především pedagogovu hodnotovou orientaci, vzdělání odborné i všeobecné a také na specifické požadavky, které jsou na pedagogy kladeny.

Ráda bych se o nich krátce zmínila.

První podmínkou účinné výchovy je tedy **učitelova hodnotová orientace**.

Jedná se o rozvinutou osobnost, která akceptuje demokratický hodnotový systém a způsob života.

Tyto hodnoty nejen hájí a vlastním příkladem naplňuje, ale přenáší je i žáky.

Přesvědčení učitele, jeho příklad a každodenní chování jsou těmi nejsilnějšími nástroji rozvoje hodnotové orientace žáků.

Proto je velmi důležité, aby přesvědčení učitele bylo skutečné a opravdové a aby bylo v souladu s jeho chováním, vystupováním a jednáním.

Učitelova hodnotová orientace je však jen tehdy výchovně účinná, je-li spjata s jeho kvalitním vzděláním.

Učitelovo vzdělání by mělo být zaměřeno do několika směrů. A to zejména směrem všeobecného vzdělání, hlubokého filozofického, politického, vědeckého a kulturního rozhledu.

2.5 Odborné a všeobecné vzdělání učitele

Další z mnoha podmínek je **odborné a všeobecné vzdělání učitele**, které je úzce spojeno s hodnotovou orientací.

Toto vzdělání by mělo být zaměřeno nejen na odbornou stránku vědomostí učitele, ale také na jeho filozofický, kulturní, vědecký a politický rozhled.

Učitel totiž nerozvíjí žáky jen v jedné dané disciplíně, ale ovlivňuje celou jejich osobnost.

Učitel musí být vzdělán v oboru, který má vyučovat.

Dobrý učitel musí umět žákům podat látku zajímavým způsobem, dokázat definovat cíle a zvolit vhodné metody a postupy, neboť největší část vzdělávacího procesu probíhá v přímé úrovni učitel-žák tváří v tvář.

2.6 Specifické požadavky

Důležitou součástí učitelského povolání jsou i **specifické požadavky**, které jsou na učitele kladeny.

1) Autorita pedagoga

Tento požadavek je právem považován za nesnadný úkol, se kterým se potýkají snad všichni začínající pedagogové.

Pro zdravý rozvoj osobnosti jsou velmi nezbytné také vzory a ideály.

Ve škole to z pravidla bývá učitel. Aby se jím však mohl stát, musí být pro žáky přirozenou autoritou.

Pro vytvoření správného přístupu k žákům a vytvoření si autority je zapotřebí si osvojit alespoň několik základních vlastností:

- přizpůsobit množství učiva k věkové vyspělosti žáků,
- snažit se nejen nejlépe učit, ale také naučit,
- uznat vlastní chybu,
- být spravedlivý v hodnocení, mít na všechny žáky stejné nároky a požadavky,
- vytvořit si kvalitní a kladný vztah k žákům.

Učitelova autorita je také závislá na jeho odborné a společenské pověsti, na jeho charakterových, morálních a řídicích schopnostech. (Walentová, 2003)

2) Komunikativní schopnosti pedagoga

Tyto dovednosti umožňují kontakt s vychovávaným jedincem, jejich sblížení.

Znamená také vyvarovat se nesouladu mezi slovy, činy a chováním pedagoga.

Schopnost rozpoznat a respektovat individualitu žáka, sledovat a správně hodnotit

situaci třídy a žáků a vyvozovat z toho adekvátní závěry.

3) Vyjadřovací schopnosti pedagoga

Typickým příkladem další ze specifických požadavků kladené na pedagoga jsou jeho **vyjadřovací, rétorické dovednosti a schopnosti pedagoga**, které zvyšují jeho kulturní úroveň a zároveň také zvyšují účinnost jeho pedagogického působení a současně také stimulují úroveň projevů vyjadřování žáků.

4) Organizační schopnosti pedagoga

Organizátorské schopnosti umožňují pedagogovi možnost správně řídit výchovně – vzdělávací činnosti, vhodně a tvořivě využívat různých didaktických metod, prostředků a řešit složité situace.

Bez těchto schopností bývá málo úspěšná práce i jinak vzdělaných a obětavých pedagogů. (Walentová, 2003)

Feminizace učitelské profese

Jedním z dalších specifíků učitelské profese je množství žen, které si toto povolání vybraly.

Troufnu si tvrdit, že tento termín je pro české školství velmi typické.

Termínem „feminizace“ učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen, tj. ženy tvoří výraznou většinu. K tomuto jevu se vztahují četné úvahy pedagogů-teoretiků i širší veřejnosti a je všeobecně považován za jeden z negativních rysů školského systému. Má se za to, že právě v českém školství se jev feminizace extrémně rozvinul. Z toho plyne, že feminizaci učitelské profese je nutno považovat za jednu ze vstupních determinantů edukačních procesů ve školním prostředí.

To, že toto povolání vykonává více žen než mužů, má několik důvodů. Jedním z nich je to, že ženy vnímají učitelskou profesi jako vhodnou pro skloubení osobního rodinného života a výchovu vlastních dětí a také určitou sociální jistotu.

Muži-učitelé naopak velmi často odcházejí na základě nedostatečného finančního ohodnocení a možného kariérního postupu.

V následující tabulce je znázorněna zastoupenost žen a mužů v českém školství.

Tab. 2 procentuální zastoupení žen a mužů v ČR v roce 2006/2007

škola	celkem učitelů	učitelé	učitelky
základní škola	62 657,60	10 393,2 (16,59%)	52 264,4(83,41%)
střední škola	47 452	19 761(41,64%)	27 691(58,35%)
vyšší odborná škola	1792	693,4(38,69%)	1098,8(61,31%)

Zdroj: (Školní statistická ročenka, 2008, on-line)

Z této tabulky vyplývá, že z hlediska poměru mužů a žen platí přímá úměra, že čím vyšší vzdělávací stupeň, tím je mužské zastoupení vyšší.

Je to dáno i tím, že ve vyšším vzdělávacím stupni se lépe uplatňují i muži jako odborníci.

Ve všech ekonomicky vyspělých zemích existuje vysoká zaměstnanost žen. Podle Statistické ročenky České republiky 2001 pracuje ve školství 75,2 % žen.

Školství je tedy vysoce feminizováno a to ve všech kategoriích (s výjimkou učitelů vysokých škol) a trend nárůstu této feminizace nadále pokračuje. (tab.3), (Průcha, 2005)

Tab. 3 procentuální zastoupení žen v českém školství

Učitelé škol	Podíl žen (v %)	Vývojový trend (1980/1981 oproti 1999/2000)
mateřské školy	99,8	stabilní podíl žen
základní školy	84,5	stabilní podíl žen
1. stupeň	94	stabilní podíl žen
2. stupeň	75,7	stabilní podíl žen
gymnázia	65,1	mírný nárůst podílu žen (+4,6 %)
střední odborné školy	57,7	stabilní podíl žen
střední odborná učiliště	44,5	pokles podílu žen (-7,6 %)
vysoké školy	33,1	mírný nárůst podílu žen (+4,7 %)
speciální školy	80	stabilní podíl žen

Předpokládá se, že nepřiměřeně vysoká feminizace učitelských kádrů zvláště v základním školství u nás má negativní důsledky pro sociální a psychický vývoj mladých lidí. Data z výzkumu reálné edukace na základních školách (Průcha, 1989) svědčí o tom, že mnozí žáci se v průběhu celé školní docházky skoro vůbec neseťkávali s muži-učiteli, nýbrž jen s ženami-učitelkami. Tento jev a jeho důsledky se však u nás dosud nestaly předmětem důkladného výzkumu, spíše se uvažuje o příčinách feminizace. (Průcha, 2005, s. 481)

Psychická zátěž, syndrom vyhoření

Jedním z dalších specifíků učitelského povolání je určitě psychická zátěž a stres, s kterým se učitel setkává ve svém povolání dennodenně.

„Z psychologického hlediska lze stres chápat jako stav nadměrného zatížení či ohrožení.“ (Vágnerová, 1999, s. 33)

Učitelský stres je v Pedagogickém slovníku definován jako: *„Stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní*

podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.“(Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 240)

Učitel, který zažívá stresovou situaci, je v určité nevýhodě, která se projevuje snížením kvality jeho práce, ztrácí uspokojení ze své práce a samozřejmě se to odráží i v jeho vztahu k žákům.

Moderní koncepce stresu hovoří o různých zátěžových faktorech vnějšího světa. Stres chápeme jako porušení určité homeostázy organismu a je brán jako fyziologická dysfunkce nebo jako nemoc. (Míček, Zeman, 1992)

Řehulka člení psychickou zátěž na:

- **senzorická zátěž** – je u učitelů poměrně značná, neboť jsou kladeny velké nároky na smysly, zejména na zrak a sluch a nedostatky v této oblasti výrazně snižuje možnosti úspěšného výkonu pedagogické práce,
- **mentální zátěž** – hovoříme o psychologických nárocích na učitele při řešení daných problémů, bývá definována jako: *„požadavky na zpracování informací kladoucí nároky na psychické procesy, zejména na pozornost, paměť představitost, myšlení a rozhodování“* (Hladký, 1993)
- **emocionální zátěž** – objevuje se jak subjektivně, tak objektivně a je ovlivňována vztahem mezi učitelem a žákem, vztahem mezi kolegy a nadřízenými. Mezi emocionální zátěž řadíme také známkování žáků. Emocionální zátěž je řazena mezi nejvýraznější zátěže.

Samotná učitelská profese je svým zaměřením zdrojem zátěže a stresu.

Psychická zátěž a tedy i stres se u učitele objevuje zejména tehdy, jsou-li na něj kladeny příliš vysoké nároky ze strany žáků, kolegů, nadřízených a rodičů.

Všechny tyto stresové faktory mohou být příčinou vzniku a rozvíjení tzv. **syndromu vyhoření** či **vyhasínání** známý také jako **burnout syndrom**.

Syndrom vyhoření, nebo-li burnout syndrom, lze definovat takto: *„Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života.*

Vyhoření není většinou důsledkem traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.“ (Hennig, Keller, 1996 s. 17)

Syndrom vyhoření probíhá v 5 fázích. Jedná se o:

- **nadšení** – kdy učitel má vysoké nároky a ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky,
- **stagnace**- ideály se nedaří realizovat podle svých představ, mění se i jejich zaměření, požadavky žáků, rodičů i školy začínají učitele obtěžovat,
- **frustrace** – učitel začíná žáky vnímat negativně, na kázeňské problémy reaguje častěji donucovacími prostředky, škola pro učitele představuje velké zklamání,
- **apatie** – mezi učitelem a žákem vládne nepřátelství, učitel dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se jakékoliv aktivitě
- **syndrom vyhoření** – je dosaženo úplného stádia vyčerpání.

U většiny jedinců jsou zasazeny centrální psychofyzické funkce. (Hennig, Keller, 1996)

Příčiny vyhoření lze rozdělit do 3 kategorií:

Příčiny syndromu vyhoření, které spočívají **v jedinci**, můžeme dále rozdělit:

- příčiny na **psychické úrovni** - sem řadíme např. negativní myšlení, ztráta smyslu práce, neúčinné strategie zvládnání stresu
- příčiny na **tělesné úrovni** – sem řadíme např. nezdravý způsob života

Mezi příčiny syndromu vyhoření, které spočívají **v organizaci**, řadíme např. špatná organizace práce, nevhodné pracovní podmínky nebo také špatná příprava pro vykonávání povolání.

Mezi příčiny syndromu vyhoření, které spočívají **ve společnosti a jejich změnách** řadíme např. změnu ve složení klientely a důraz na začlenění všech lidí do společnosti, ale také jejich malé společenské ohodnocení. (Baštecká, 2003)

Syndrom vyhoření se nejčastěji projevuje u starších učitelů. S přibývajícím věkem se této skupiny začínají projevovat důsledky dlouhodobého stresu, ztráta zájmu o práci i neochota učit se novým věcem.

A jak se těmto negativním věcem vyhnout? Kyriacou (1996) popsala dvě techniky sloužící ke zvládnání stresových situací:

- **technika přímé akce** – nejprve je potřeba odhalit zdroj, který učitele stresuje a pak se rozhodnout pro postup, který vede k úspěšnému vyléčení,
- **uvolňující technika** – tak označujeme možnosti, které pomáhají zmírnit pocit stresu, i když zdroj přetrvává např. humor, relaxace, regenerace atd.

Mezi další strategie patří snaha rozpoznat a řešit problémy v co nejkratší době, rozvíjet dovednosti, které pomáhají učitelovi vyrovnávat se s danými problémy, minimalizovat vlastní stresové chování, své starosti sdílet s okolím a hlavně oddělit soukromí od práce. (Kyriacou, 1996).

3. Základní rysy osobnosti učitele

V pedagogickém procesu se uplatňuje mnoho **rysů pedagogovi osobnosti**, které mohou napomáhat ke kladnému průběhu i výsledku výchovně-vzdělávacího procesu.

Jůva (2001) uvádí, že předpokladem pro účinné výchovně-vzdělávací působení je vzájemná harmonizace učitelovy hodnotové orientace, odborného vzdělání, pedagogických, didaktických a metodických dovedností. Nesmím opomenout také osobnostní a charakteristické rysy učitele.

Z toho pak vyplývají určité rysy učitelovy osobnosti, o kterých bych se ráda krátce zmínila.

Spadá sem:

- **Tvůrčí práce**

Jedná se o činnost pedagoga, která vytváří nové materiální a duchovní hodnoty, tzn. neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale neustále měnit stav věcí, přetvářet je a překonávat.

Pouze tvořivý pedagog má předpoklady k tomu, aby mohl vychovávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje, ale sám se snaží nalézat stále něco nového a uspokojivějšího.

Výsledkem tvůrčí činnosti jsou pak nové poznatky, vědomosti a dovednosti, které pak sám žák může uplatnit ve svém životě.

- **Morální postoj**

Tím se má na mysli zejména pedagogovo myšlení, cítění i chování v duchu humanismu, demokratismu a vlastenectví.

Řadíme se také jeho kladný vztah k práci, ukázněnost a pevná vůle.

Osobnost a morální postoj pedagoga jsou nejsilnějšími nástroji pozitivního ovlivňování žáků.

Jsou mnohdy působivější než zvolené pedagogické metody a prostředky směřující záměrně k výchovným cílům.

- **Pedagogický takt**

Pedagogický takt není zpravidla něco vrozeného. Je to umění, kterému se učitel učí během své pedagogické kariéry.

Mezi nejdůležitější zdroje řadíme: studium odborné literatury, analýza a hodnocení zkušeností, spolupráce se zkušenějšími kolegy.

Jeho základem je důsledné respektování žákovi osobnosti, schopnost sebeovládání při určitých situacích.

Jedná se o kvalitativně vysoký stupeň vzájemného jednání mezi pedagogem a žákem.

Jde o výchovně promyšlený vztah ke každému činu žáka, umění rychle najít a použít ty správné výchovně-vzdělávací prostředky, které na žáka zapůsobí tím správným směrem.

Pedagogický takt znamená také nejednat podle rutiny, nýbrž podle rázu dané situace a okolností jeho vzniku a podle individuality žáka.

- **Pedagogický optimismus**

Pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení, důvěra v žákovy schopnosti, uspokojení z dosažených výsledků a samozřejmě také citlivý přístup k práci.

- **Pedagogický klid**

Hovoříme o schopnosti pracovat soustředěně, klidně, uvážlivě, nenechat se žáky vyprovokovat a trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak dlouho, až ji pochopí.

- **Pedagogické zaujetí**

Je jedno ze základních předpokladů úspěšné práce pedagoga, které se zrcadlí v kladném a aktivním přístupu k žákům, učivu a také k vlastní pedagogově činnosti.

- **Pedagogická připravenost**

Základem jsou pedagogovy odborné a pedagogické vědomosti i praktická zkušenost pomocí níž si umí pedagog řešit problémy, které se objevují v dennodenní výchovně – vzdělávací práci.

- **Hluboký přístup k žákům**

Tento přístup se projevuje zejména v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat svoje žáky, pochopit je a pracovat s nimi a také odhadovat jejich potřeby a zájmy.

Pro správný přístup k poznání a ovlivňování osobnosti žáka má velký význam teorie poznání tzv. **gnozeologie**.

- **Spravedlivý přístup k žákům**

Je požadavek, aby pedagog byl stejně náročný, ale i spravedlivý ke všem svým žákům, aby postupoval jednotně při jejich hodnocení, nepodléhal subjektivním náladám a především cizím vnějším vlivům.

Žáci velmi pečlivě sledují pedagogovy projevy, jeho jednání a vystupování.

Velmi příznivě proto na žáky působí pedagog, který je vyzrálou osobností, naopak negativně působí typ pedagoga agresivního, který nedovede spolupracovat s ostatními lidmi, je podezřavý, dělá ukvapené závěry a s obtížemi se ovládá. (Jůva, 2001)

4. Osobnostní profil učitele

V osobnostním profilu učitele hraje velkou roli zejména charakterové, volní, citové, pracovní vlastnosti a temperament učitele.

Součástí profilu je také úroveň společenských vlastností, mravní pověst, estetická úprava zevnějšku, způsob jednání a komunikace a také bohatství a variabilita zájmů.

Stále však platí, že nejdůležitější schopnost, kterou by měl učitel ovládat na 100% je schopnost komunikace a jednání s žákem, respektovat jeho individualitu, rozpoznat situaci ve třídě a k tomu adekvátně přizpůsobit svůj postoj a chování.

Nemohu ale opomenout, že i učitel je „jenom člověk“, který je vystavován častými náročnými situacemi. Učitel se setkává s konfliktními a stresovými ataky. Je neustále konfrontován žáky ve škole, mimo školu zase rodiči.

Tato přemíra podnětů může vyvolat napětí, které vede k podrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy.

Učitel, jako každý jiný člověk, prožívá náročné životní situace i ve svém osobním životě.

To jak se s nimi dokáže vyrovnat, se projevuje v jeho emocích, které mohou ovlivnit jeho profesní stránku, tedy i výchovně-vzdělávací proces.

Fontána konstatuje: „ ...učitel si nemůže dovolit přepych nálad, které by výrazně ovlivnily jeho chování k jednotlivým dětem nebo ke třídě jako celku.

Děti budou respektovat učitele, u kterého „ví na čem jsou“ a naopak si nebudou vážit někoho, kdo nepředvídatelně z jedné nálady do druhé.“ (Fontána, 1997, s. 220)

Žáci o svých učitelích mezi sebou hovoří často v souvislosti s autoritou a postojem, který k nim zaujímá.

4.1 Struktura psychických vlastností

Struktura psychických vlastností, které utváří osobnostní profil učitele a vymezuje styl jeho výchovného působení, člení K. Lewin a další autoři (Čáp, Mareš 2007) na tři základní typy:

- **Dominantní, autokratický typ** - v jednání učitele převládají dominantní prvky, učitel hodně rozkazuje, málo respektuje přání a potřeby žáků, má pro ně málo porozumění, neumožňuje jim projevit samostatnost, tvořivost a vlastní iniciativu. Takto jedná učitel buď učitel rozhodný, odvážný až hazardér, anebo učitel opatrný, malicherný. Třída vedená tímto typem učitele se vyznačuje vyšším napětím ve vzájemných vztazích.

Učitel používající pouze tento styl vedení nezřídka vyvolává v žácích negativní postoj vůči své osobě.

- **Liberální, nezasahující typ** – učitel řídí žáky málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Nezdravě žákům důvěřuje a nemá vyváženou koncepci. Vyznačuje se neúčastí učitele na skupinových aktivitách. Učitel žáky nevede, žáci mají naprostou volnost v rozhodování. Užívá spíše neosobních výzev vůči celé skupině (je třeba, mělo by se). Informace a rady jsou žákům poskytovány pouze tehdy, pokud o ně sami požádají.

Žáci mají maximální množství svobody.

Takový učitel má často až neoprávněnou důvěru žáků. Bývá to většinou typ vnitřně nejistého, pasivního učitele nebo také takový typ učitele, který se snaží vyhnout chybám autokratického stylu.

Ve složitých situacích to bývá sice postup méně škodlivý než při autokratickému postupu, nedává však žákům patřičné normy pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina nedosahuje výsledků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout.

- **Demokratický typ** – prvky vedení jsou vyváženy dostatečnou kontrolou a pevným výchovným působením, ale přitom ponechává žákům prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost atd.

Učitel zde sice zaujímá vedoucí roli, ale své pedagogické působení zakládá na spolupráci s žáky a účasti na jejich životě. Dává méně příkazů a rozkazů, podporuje iniciativu žáků.

Formuluje obecné cíle a základní kroky k jejich dosažení. Na dosažení cílů se mohou podílet i žáci svými náměty, připomínkami. Učitel respektuje jejich požadavky a přání.

Uvolněná atmosféra ve třídě umožňuje navázání užší vazby a tím pádem i lepší spolupráce mezi učitelem a žákem.

Tento typ učitele je optimální nejen pro utváření kolektivu, ale i pro celkovou výchovnou práci. Málokterý učitel má tak ideální strukturu vlastností, která vede ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učitel učit. (Walentová, 2003)

Každý z těchto tří výchovných stylů vytváří u žáků odlišný způsob chování a prožívání.

K. Lewin (Čáp, Mareš, 2007) prováděl mnoho výzkumů výchovných stylů učitelů a došel k závěru, že žáci nejvíce upřednostňují demokratický styl výuky.

Další zajímavé dělení výchovných stylů přináší Fontana (2003), který hovoří o tzv. **formálních a neformálních metodách**.

- **Formální metody** – kladou důraz na daný předmět. Úkolem učitele je uvést žáky do daného předmětu. Tyto metody zpravidla obsahují vysoké procento výkladu učiva.
- **Neformální metody** – kladou důraz především na žáky. Úkolem učitele je rozpoznat jejich potřeby a poskytnout jim příslušnou výukovou zkušenost odpovídající těmto potřebám. Neformální metody umožňují větší prostor pro iniciativu dětí a zároveň poskytuje větší příležitost pro tvořivost a odpovědnost.

Ideální je, když učitel tyto metody kombinuje.

Jako poslední typ výchovného stylu bych zde ráda uvedla dělení podle Leikarta (Fontana, 2003).

Ten užívá pojmy **více-méně iniciativní učitel**.

- **Vysoce iniciativní učitel** - pro tento typ je charakteristické to, že věnuje pozornost potřebám jednotlivých žáků, je schopen měnit výukové úkoly tak, aby vyhovovaly daným potřebám žáků. Tento typ učitele je ochoten se od svých žáků učit a umožňuje jim aby, využívali svých dovedností a schopností. Snaží se udržet jejich zájem, uplatňuje možnost volby, pomáhá jim rozvíjet sebedůvěru, nezávislost a odpovědnost.

Z toho plyne, že tito učitelé působí na žáky celou svojí osobností.

4.2 Vlastnosti osobnosti učitele

Do osobnostního profilu učitele nesmíme zapomenout zahrnout také vlastnosti osobnosti učitele.

Ráda bych zmínila ty nezákladnější a také nejvýznamnější.

Jednoznačně sem patří **intelektové, citové a volní vlastnosti učitele**.

Mezi intelektové vlastnosti řadíme:

- pružnost myšlení – znamená pohotově reagovat na případné změny a vytvářet nové postupy
- tvůrčí myšlení – souvisí s pružností myšlení a jejích případných změn ve vyučovacím procesu
- organizační schopnosti – jsou nutné při zvládnání každodenních úkolů. Pokud je tato vlastnost u učitele nedostačující, bývá narušen soulad při střídání jednotlivých činností denního programu, což může vyvolat negativní vliv na žáky.

Mezi citové vlastnosti řadíme:

- láska k dětem – bez této vlastnosti by žádný učitel nemohl vykonávat svoje povolání
- ochota zabývat se dětmi – souvisí s předchozím bodem, učitel musí počítat i s tím, že se mu toto povolání může promítnout do osobního života
- cit pro spravedlnost – učitel by se měl ke všem dětem chovat stejně, nesmí upřednostňovat své sympatie vůči jednotlivým žákům
- stálost a kvalita citů – učitel by měl být citově stálý a vyrovnaný

Volní vlastnosti učitele – tyto vlastnosti by měl učitel umět kontrolovat svým vlastním vědomím, musí se umět ovládat a disciplinovaně jednat. Učitel by měl znát své reakce na konkrétní situace.

5. Profesní kompetence učitele

Jedná se o soubor profesních dispozic a dovedností, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat svoje povolání.

Pedagogická kompetence je vysoce individualizovaná proměnná, a proto je také velmi obtížně objektivizovatelná a měřitelná. (Kalhous, Obst, 2002, s. 98)

Kompetence jsou tvořeny třemi složkami, a to chování, poznávání a prožívání. Tyto tři složky se vzájemně prolínají a promítají se do pedagogického myšlení.

Pro úspěšnost výuky nezáleží tak na tom, jaké vlastnosti učitel má, ale spíše na tom, co učitel fakticky dělá a jak to dělá. (Obst, 2006, s. 174)

Kompetence nám ukazuje, jak se učitel dokáže vyrovnávat s nároky, které jsou na něj kladeny.

Švec poukazuje, že pedagogické kompetence jsou širší pojem než pedagogická dovednost. Zmiňuje definici D. J. K. Leata, který kompetencí rozumí určitou potencialitu osobnosti, v níž jsou skloubeny tři základní složky, a to chování, poznávání a prožívání.

Pedagogická kompetence je vysoce individualizovaná proměnná, a proto je také obtížně objektivizovatelná a měřitelná. (Kalhous, Obst, 2002 s. 98)

Existuje řada modelů kompetencí učitele.

Mezi ty základní kompetence učitele patří:

- kompetence **odborně předmětové** – vědecké základy daných předmětů,
- kompetence **psychodidaktické** – jde o vytváření vhodných podmínek pro učení např. dobré pracovní klima,
- kompetence **komunikativní** – vztah k dětem, světu a dospělým,
- kompetence **řídící a organizační** – plánování a projektování své činnosti, navozování řádu a systému,
- kompetence **diagnostická a intervenční** – udává, jak žák myslí, jedná a proč,
- kompetence **poradenská a konzultativní** – zejména ve vztahu k rodičům,
- kompetence **reflexe vlastní pedagogické činnosti**.

Jedním z dalších modelů se často uvádí model nizozemských autorů C. P. Koetsiera, T. Wubvelse a F. A. J. Korthagena, kteří rozlišují tři základní skupiny na sebe navazujících kompetencí:

- **spouštěcí kompetence** – zahrnují pedagogické dovednosti učitele připravit, realizovat a hodnotit výuku,
- **růstový potenciál** – umožňuje samostatný profesionální sebe rozvoj učitelovy osobnosti, který se opírá o jeho sebereflexi,
- **výzkumné dovednosti** – umožňují učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval.

Švec uvádí i vlastní model kompetencí, které obsahují tyto hlavní skupiny:

- kompetence k vyučování a výchově
- osobnostní kompetence
- rozvíjející kompetence (Kalhous, Obst, 2002 s. 98)

V oblasti profesních kompetencí se setkáváme s názorem, že začínající učitel by měl být schopen plnit svoje povinnosti na stejné úrovni jako profesně starší kolegové. Toto tvrzení však není ve všech případech reálné.

Komunikativní kompetence učitele

V předchozí kapitole jsem se zmiňovala o členění kompetencí dle Kyriacou.

Mezi nejdůležitější kompetence patří právem kompetence komunikativní, které se většinou nazývají jako pedagogická komunikace.

Pedagogická komunikace je jednou z nejdůležitějších složek výchovně-vzdělávacího procesu.

Gavora tvrdí že „*třída bez procesu komunikace by byla mrtvá*“ (Gavora, 2005, s. 25)

Pedagogická komunikace může být chápána z různých úhlů pohledu, v jiném obsahu i rozsahu.

Gavora vystihuje pedagogickou komunikaci takto: „*Pedagogickou komunikaci můžeme definovat jako základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka, přičemž se komunikace řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků*“ (Gavora, 2005, s. 25).

Z toho plyne, že se nejedná o běžnou komunikaci, ale takovou, která má určitý pedagogický záměr.

Pedagogická komunikace může být prováděna verbálně ze strany učitele, ale i neverbálně ze strany žáků.

Tato komunikace nejen umožňuje realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, ale zprostředkovává vztahy a společnou činnost mezi účastníky komunikace. Z toho

vyplývá, že hlavními aktéry jsou učitel a žák. Vztahy mezi těmito aktéry se neustále vyvíjejí, mění i upevňují.

K tomu, aby mohla pedagogická komunikace dobře fungovat, je zapotřebí splnit tyto požadavky: (Nelešovská, 2002)

- uskutečňovat se mezi účastníky výuky,
- být výměnou informací,
- sloužit k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů,
- zprostředkovávat informace verbálními i nonverbálními prostředky,
- řídit se určitými pravidly, která odrážejí sociální vztahy mezi učitelem a žákem,
- průběh by měl být pevně organizován,
- mít své prostorové a časové dimenze.

6. Klíčové dovednosti učitele

O klíčových dovednostech učitele je toho napsáno již mnoho. Podněty k tomuto tématu dávali lidé, kteří nesou zodpovědnost za přípravu učitelů i za jejich další vzdělávání, lidé zabývající se pozorování úrovně a kvality vyučování.

Dovednosti učitele lze definovat těmito rysy: (Kyriacou, 1996, s. 17)

- jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle,
- berou ohled na konkrétní prostředí,
- vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení,
- jejich provádění probíhá hladce,
- získávají se výcvikem a praktickým působením.

Pedagogické dovednosti tedy můžeme charakterizovat jako jednotlivé logicky navazující činnosti učitele, které podporují a rozvíjejí žákovu učení.

Primárním znakem pedagogických dovedností je skutečnost, že se jedná o účelné a cílevědomé aktivity zaměřené na řešení problémů.

V obecné rovině je jejich základním úkolem, co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit.

Základní pedagogické vlastnosti, které vedou k úspěšnému vyučování lze popsat takto:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací jednotky,
- řízení vyučovací jednotky
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěch žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení).

Ráda bych se o jednotlivých pedagogických dovednostech zmínila trochu podrobněji.

6.1 Plánování a příprava

Jedním z hlavních úkolů učitele je vymyslet takovou učební činnost, při které získají žáci co nejefektivněji dovednosti, znalosti a poznatky, které jsou cílem dané vyučovací hodiny.

Učitel musí mít hned od začátku vyučovací hodiny jasnou představu o průběhu vyučovací hodiny, o tom, co chce žáky naučit, jaký charakter bude mít daná hodina

a jaké prostředky dopomohou k tomuto cíli. (Kyriacou, 1996, s. 31)

Plánování a příprava vyučovací hodiny musí obsahovat tyto čtyři základní prvky:

- výběr výukových cílů, kterým bude daná vyučovací hodina věnovaná,
- výběr činností a rozvržení hodiny,
- příprava všech pomůcek, které budou během vyučovací hodiny použity např. příprava různých materiálů, vzorové příklady, funkčnost pomůcek,
- rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, jestli žáci dosáhli daných cílů.

6.2 Realizace vyučovací jednotky

Smyslem vyučovací hodiny je to, aby žáci získali požadované dovednosti a vědomosti.

K tomuto účelu slouží mnoho různých vyučovacích metod a postupů, včetně výkladu, praktických cvičení, používání pracovních listů a počítačových programů, hraní rolí a také různé diskuse a besedy.

Je jen na učiteli, jakou metodu si zvolí k co nejefektivnějšímu dosažení cíle. Je samozřejmě lepší, pokud během vyučování dochází ke střídání těchto metod, neboť vyučovací hodina tím získá na pestrosti a i pro žáky se tím pádem stává zábavnější.

Vyučovací metody můžeme dělit na metody, při nichž se učitel z větší části podílí mluveným slovem např. výklad učitele, otázky jím kladené nebo diskuse celé třídy

a metody, které probíhají s malou účastí učitele nebo zcela bez jeho připomínek.

Sem řadíme zejména praktická cvičení, používání pracovních listů, diskuse v malých skupinách, práce na PC atd.

Samotná realizace vyučovací hodiny závisí na kvalitním úvodu, protože plní několik funkcí.

Jednak musí navodit a udržet pozornost žáků, ale také získat určitý zájem pro danou hodinu.

Proto je velmi důležité, aby se v úvodu hodiny na vyučování plně soustředili.

Dalším velmi důležitým bodem je seznámit žáky jakým směrem se bude daná vyučovací hodina ubírat, její téma a jak souvisí s dennodenním životem.

Poslední neméně důležitá funkce je upozornění učitele na provázanost již s probraným učivem, jak se navzájem doplňují.

Základem pedagogického působení je tedy předat žákovi daný obsah. Důležitá je ale zpětná vazba.

Tuto problematiku plně vystihuje Herbartovský trojúhelník, ze kterého je jasná spolupráce učitele a žáka a jejich propojenost s obsahem vyučovací jednotky.

6.3 Řízení vyučovací jednotky

Řízení (management) vyučovací hodiny se v podstatě týká dovedností, které slouží k organizaci a hladkému průběhu celé vyučovací jednotky.

Důraz je kladen na to, aby se žáci začali věnovat výuce hned v úvodu.

Proto je velmi důležité, aby učitel stál v úvodu hodiny v přední části učebny, mluvil jasně a srozumitelně, díval se žákům přímo do očí a sledoval dění ve třídě.

Jakmile je vyučování v plném proudu, hlavním úkolem učitele je udržet pozornost a zájem žáků a také zapojení do učebních činností.

Plán týkající se průběhu vyučovací hodiny je velmi důležitý, avšak není důležité ho striktně dodržovat. Dle průběhu vyučování ho učitel může přizpůsobit dané situaci, což vede k úspěšnému řízení vyučování.

Organizace vyučovací jednotky je tedy zcela závislá na řídicích dovednost učitele.

6.4 Klima třídy

Klima třídy společně utvářejí všichni žáci, kteří navštěvují danou třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída většinou člení a samozřejmě učitelé. Všechny tyto jednotky nazýváme jednotně aktéři klimatu.

Klima třídy, kterou učitel navodí, je velmi důležité pro celkový průběh vyučování.

Z velké části má vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti, které používá při vytváření pozitivního klimatu třídy velmi důležité.

Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. (Kyriacou, 1996, s. 79)

Termín klima třídy zahrnuje:

- **obsahově** – ustálený postup vnímání, prožívání, chování a reakce výše zmíněných aktérů, na to co se děje bude dít nebo co se dělo ve třídě. Důležité však je, jak klima vnímají ti, kteří jsou přímými účastníky, ne jaké klima objektivně je,
- **časově** – jsou to jevy dlouhodobé, typické pro danou konkrétní třídu a její učitele. Mohou trvat několik měsíců až let na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým,
- **prostředí** – zahrnuje např. architektonické aspekty (celkový vzhled učebny, její vybavenost, velikost a možnost změny tvaru), ergonomické aspekty (uspořádání pracovních míst žáků a učitele), hygienické aspekty (vytápění, větrání, osvětlení), estetické aspekty, akustické aspekty (úroveň hluku a šumu, odraz zvuku, akustika učebny) a podobně,
- **atmosféra** – vyjadřuje krátké trvání a vysokou proměnlivost. Je situačně podmíněná a většinou netrvá déle než danou vyučovací hodinu např. atmosféra před písemnou prací, zkoušením nebo po velké přestávce,
- **sociální klima** – je ovlivňováno širšími aspekty, kam řadíme klima školy nebo klima učitelského sboru.

Formování klimatu třídy závisí na mnoha faktorech. Mezi determinanty ovlivňující klima třídy řadíme např. věk žáků.

Jinak se k sobě chovají žáci na prvním stupni základní školy, jiný žáci v pubertě nebo na vyšším stupni.

Dalším z faktorů může být pohlaví žáků, které má velký význam při vytváření klimatu třídy.

Klima třídy je také ovlivněno typem školy.

Pokud je klima třídy dostatečně neuspokojivé, je na učiteli, aby promyslel pedagogické postupy, které by mohly zlepšit dané klima třídy a to např.:

- upravit vztahy mezi žáky ve třídě,
- zvýšit zájem o průběh výuky,
- udržet klid a pořádek ve třídě.

Pozitivní klima ve třídě lze navodit pomocí 4 faktorů kam řadíme:

- emocionální bezpečí,
- volba vhodného stylu řízení třídy,
- existence třídních pravidel,
- efektivní vyučování. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 41)

6.5 Kázeň

Pod pojmem kázeň si člověk většinou představuje určitý pořádek, který je nezbytný k tomu, aby se žáci mohli efektivně a smysluplně věnovat učení.

Kázeň žáků je závislá více na celkovém systému práce učitele než na jeho schopnosti řešit kázeňské problémy. (Kyriacou, 1996, s. 95)

Na vniknutí nežádoucího chování se mohou podílet:

- biologické faktory,
- sociální faktory,
- situační faktory.

Udržení kázně závisí v první řadě na dobře zvoleném pracovním postupu, který udrží žákovu pozornost a zájem a v druhé řadě také na formě, kterou učitel při výkladu použije. Je lepší nevhodnému chování předcházet a tresty ponechat jako poslední řešení.

Přesto se problém kázně vyskytne i u velmi zkušených učitelů a je jen na nich, jak zareagují.

Kázeň, resp. nekázeň je výsledkem řady faktorů v osobnosti žáka a jeho prostředí

Velkou chybou je snaha protlačit kázeň jako určité vyvolávání strachu v žácích. Tím se narušuje rozvíjení pozitivního klimatu ve třídě.

Proto je velmi důležité si určit pravidla chování a dohody, podle kterých se budeme řídit.

6.6 Hodnocení prospěchu žáků

Průběžné hodnocení je každodenní součástí vyučovacího procesu. Slouží pro posouzení výkonů a vědomostí žáků.

Hodnocení je pro učitele jakousi zpětnou vazbou o prospěchu žáka. Zpětná vazba nám podává informace o úspěšném nebo neúspěšném dosažení zamýšlených výsledků.

Informuje učitele o kvalitě dosažených vědomostí a znalostí žáků.

Hodnocení může učiteli podhalit problémy nebo nedorozumění, k němuž došlo během vyučovacího procesu a tím pádem může učitel zvolit jinou vhodnější strategii a postupy při vysvětlování učební látky.

Smyslem hodnocení je i zpětná vazba pro žáky. Poskytuje jim informace o jejich výsledcích a také jejich nedostatky. Hodnocení by mělo žáky motivovat k dosahování lepších výsledků.

Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka a umožňuje poskytnout informace o aktuálním prospěchu a dosažené úrovni žáka. (Kyriacou, 1996, s. 122)

Při hodnocení rozlišujeme několik typů:

- **formativní hodnocení** – zaměřené na podporu efektivního učení žáka,
- **finální hodnocení** – jedná se o úroveň dosažených vědomostí v určeném časovém období,
- **normativní hodnocení** – jedná se o porovnání výkonů s výkony ostatních žáků,
- **kriteriální hodnocení** – to znamená, že žáci, kteří splnili určitá daná kriteria, budou hodnoceni známkou, bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní např. testy při získání řidičského průkazu,
- **diagnostické hodnocení** – se zaměřuje především na odhalení učebních potíží a problémů žáků,
- **interní hodnocení** – probíhají při vyučovacím procesu a závisí na učitelově momentálním rozhodnutí,
- **neformální hodnocení** – je založené na pozorování výkonů žáků během vyučování,
- **formální hodnocení** – následuje po předchozím upozornění žáků, že se bude provádět,
- **průběžné hodnocení** – jde o hodnocení v určitém časovém úseku,

- **závěrečné hodnocení** – probíhá buď na konci výuky, nebo na konci určitého pracovního programu.

Při procesu hodnocení je důležité mít na mysli to, že hodnotící činnost musí být spravedlivá, měla by se vztahovat k výukovým cílům dané školy, žáci by měli vědět o povaze a účelu hodnocení.

Nejdůležitější je však zajistit, aby hodnocení posuzovalo platně to, co chce učitel posoudit.

Záleží pouze na učiteli, jakým způsobem k hodnocení přistupuje.

6.7 Reflexe vlastní práce a evaluace

Snad každý učitel se čas od času zamýšlí nad svým počínáním, o tom jestli svou práci ve třídě a o činnost s tím související dělá dobře.

Reflektování a zhodnocení vlastní práce je součástí učitelského povolání.

Při sebereflexi využívá učitel vlastní zkušenosti, poznatky a prožitky.

A kdy učitel vycítí potřebu zamyslet se nad svojí prací? Je to zejména tehdy, když:

- se setká s problémovou situací, kterou musel nebo teprve bude muset řešit,
- hodnotí výsledky své činnosti za určité období,
- zkoušel nový postup a hodnotí jeho výsledky,
- je podněcován k vyjádření svého názoru na daný problém,
- srovnává se s kolegou, kterého viděl při práci
- se setkává s novými poznatky z oblasti věd o edukaci a uvažuje o jejich zařazení do systému vlastní pedagogické činnosti
- je vyzván k sebehodnocení. (Kalhous, Obst, 2002, s. 108)

Pokud učitel zjistí na základě sebereflexe nějaké nedostatky ve své pedagogické činnosti, měl by se pokusit o co nejrychlejší nápravu v podobě zvolení nového pedagogického postupu, který by měl daný problém napravit.

Sebereflexe plní několik důležitých funkcí. Jedná se především o **funkci poznávací, rozvíjející, preventivní a relaxační**.

Kromě rozboru sebehodnocení by měly být součástí i úvahy o tom, jak by se dalo pomoci i např. začínajícím učitelům.

Nejběžnější sebehodnotící prostředek je využívání **zpětné vazby**.

Zpětná vazba vychází buď od žáků, od kolegy nebo od nadřízeného pracovníka, který hospituje ve vyučování.

Zpětná vazba je velmi důležitá, neboť učitele ukazuje tak, jak ho vidí jeho okolí.

Při sebereflexi se běžně používají otázky typu:

- co považuji ve vyučovacím procesu za nejdůležitější,
- jak se snažím toho dosáhnout,
- daří se mi to,
- jak vzbudím zájem žáků,
- jak s žáky vycházím.

Velmi účinnou metodou sebehodnocení může být pořízení **videozáznamu** během vyučování. V tom případě pak učitel může podrobně prostudovat svůj postup a metody, které při vyučování používá se zkušenějším kolegou či vedoucím pracovníkem.

Při použití této metody je však potřebný souhlas rodičů žáků.

Důležitým zdrojem informací jsou také **vzájemné hospitace**, díky nimž učitel získává informace i z jiného úhlu.

Málo využívané jsou **rozhovory s žáky**. Na vysokých školách se začínají zavádět **dotazníky k hodnocení učitelů**.

Další z metod využívaných při sebereflexi jsou **deníkové zápisy**, které si učitel pořizuje po každé vyučovací hodině. Do deníku si učitel zapisuje svoje poznatky a zkušenosti z výuky.

Výsledky sebehodnocení slouží zpravidla nejvíce začínajícím učitelům, pro které jsou výsledky nástrojem určitého uspořádání a hodnocení pedagogických zkušeností.

Pro zkušené učitele pak tyto výsledky slouží zejména pro prevenci proti sklouznutí do rutiny. (Kalhous, Obst, 2002)

7. Interakční styly učitele

V úvodu bych chtěla tento pojem definovat. Jak uvádí Gavora: „*V jednotlivých fázích vyučovací hodiny reagují žáci na činnost učitele a naopak. Toto reagování nazýváme interakce.*“ (Gavora, 2005, s. 45)

V učitelově působení rozlišujeme dvě složky, a to vnitřní a vnější.

Mezi vnitřní činitele řadíme osobnost učitele, jeho styl vyučování, postoje atd.

Mezi vnější činitele pak řadíme např. vyspělost žáků, specifika jejich chování, typ vyučovacího předmětu atd.

Tento celkový souhrn činitelů pak můžeme jednotně nazvat **interakčním stylem učitele**.

Interakční styl učitele reprezentuje jeho osobu, dá se říct, že se jedná o určitou charakteristiku daného učitele. Je to do určité míry vizitka učitele.

Pokud hovoříme o samostatných interakčních stylech učitele, musíme se zmínit o jejich množství. Existuje mnoho dělení a kategorií. Většinou však bývají definovány jako dvě protikladné charakteristiky.

Ve své diplomové práci bych se ráda zmínila o modelu Wubbelse, Crétona a Hoomayerse (Gavora, 2005), který umožňuje popsat učitele celistvěji.

Jedná se o 8 interakčních stylů, které jsou nazývány **dimenze**.

Gavora (2005) ve své knize rozlišuje tyto dimenze (viz obr. 1):

organizátor učení – řídí vše, co se ve třídě děje, určuje postupy, usměrňuje pozornost žáků

pomáhající žákům – organizuje a dává pokyny, ale je méně dominantní. Dává žákům důvěru, že to samy zvládnou, chová se přátelsky, taktně a je ohleduplný

chápe žáky – je vnímavý, empatický, otevřený, žákům naslouchá a dává jim důvěru

vede žáky k odpovědnosti – dává žákům prostor k samostatnosti a vlastním projevům, vítá nápady žáků

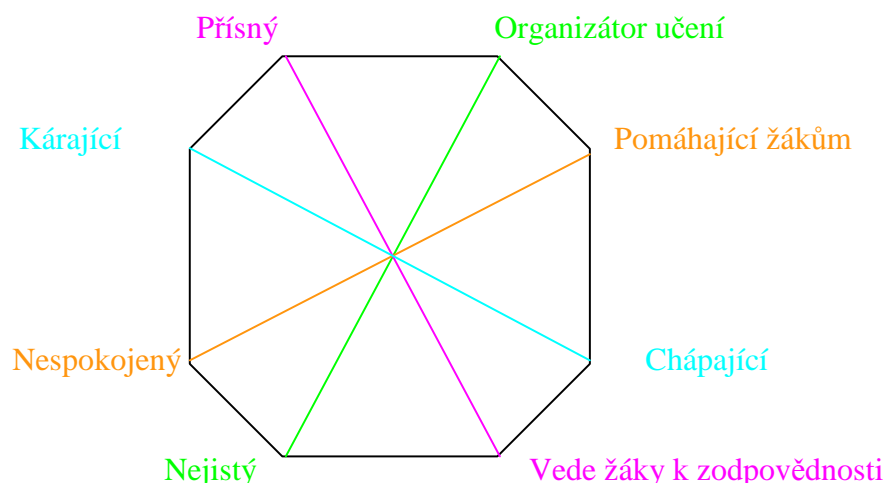
nejistý – málo zasahuje, drží se stranou, neví, jak má postupovat, přičítá si zodpovědnost za to co se děje ve třídě

nespokojený – vyžaduje klid, dává najevo svou nespokojenost, často kritizuje

kárající – tento učitel bývá „postrachem“ pro žáky, v jeho hodinách bývá stísněná atmosféra

přísný – velmi dominantní, není vstřícný, je více zaměřený na daný předmět než žáky, kontroluje, zkouší, hodnotí, trvá na dodržování pravidel

Obr.1



Zdroj: Gavora, 2005 (Grombířová, 2008, s.16)

Z obrázku je patrné, že každá dimenze je jiná a i její naplnění je odlišné.

Pokud jednotlivé dimenze spojíme do 8 os, získáme osmiúhelník, což představuje určité schéma, které nám pomůže pochopit jednotlivé styly lépe a odhalit vztahy mezi nimi.

Dimenze ležící proti sobě nám ukazují protikladné vlastnosti, které se spolu neslučují např. kárající x chápající, organizátor učení x nejistý.

Je tedy vhodné se zamyslet, který interakční styl je pro žáky nejlepší, ale odpověď není zcela jednoznačná.

Podle výzkumu bylo zjištěno, že nejlepší dovednosti a vědomosti získali žáci pod vedením typu **organizátor učení**.

Některá data nám ukazují, že není úplně špatným typem typ **kárající**.

Pozitivní vztah k učení pak dodává typ učitele **pomáhající žákům**.

Z celého výzkumu vyplývá, že pokud chce učitel dosáhnout pozitivních výsledků, musí na žáky působit více směry např. přísný a organizátor nebo pomáhající a organizátor.

Podle výzkumu nejlepších výsledků žáci dosahovali pod vedením učitele **chápajícího, pomáhajícího a organizátora**.

Naopak nejmenší motivaci k učení získávali žáci pod vedením učitele **nejistého, kárajícího a nespokojeného**. (Gavora, 2005)

K interakčním stylům učitele se váže i samotný styl práce učitele. To jak učitel pracuje a jak ovlivňuje žáky, se dělí na **vyučovací styl učitele** a **výchovný styl učitele**.

7.1 Vyučovací styl učitele

Tento pojem lze chápat jako určitý individuální projev, který učitel ve vyučování upřednostňuje.

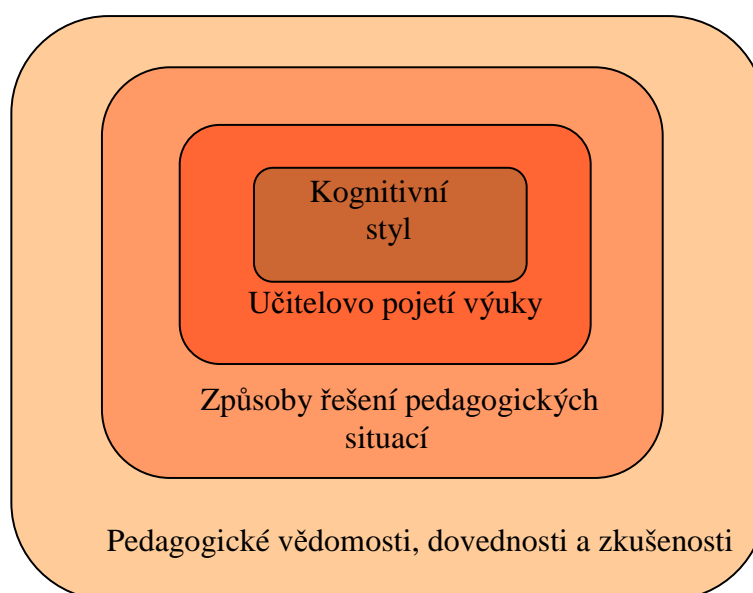
Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou vyučovacích metod a postupů.

Vyučovací styl učitele je dlouhodobým procesem, který vzniká z učitelových předpokladů pro učitelskou činnost a rozvíjí se a zdokonaluje se pomocí vnitřních a vnějších faktorů.

Vyučovací styl je pro učitele určitá vizitka, na kterou si i po letech vzpomene mnoho z nás, neboť byla pro daného učitele typická a charakteristická.

Maňák rozlišuje několik vrstev vyučovacího stylu, které vychází z charakteristik daného učitele.(obr. 2)

Obr. 2



Zdroj: Maňák, 2003 (Grombířová, 2008, s. 18)

Z obrázku nám vyplývá, že nejhlubší vrstvou je kognitivní styl, který je do jisté míry vrozený, tudíž i těžce ovlivnitelný. Další vrstvou je učitelovo pojetí výuky, které úzce souvisí s vyučovacím stylem. Je ovlivněno výběrem metod, způsobem komunikace se žáky atd.

Třetí vrstvou je způsob řešení pedagogických situací. Tato vrstva je do jisté míry ovlivněna předešlými pedagogickými zkušenostmi učitele.

Nejvíce ovlivnitelná je poslední vnější vrstva, kam řadíme učitelovy vědomosti, dovednosti a zkušenosti. (Maňák, Švec, 2003)

Pokud chceme hovořit o klasifikaci vyučovacích stylů, musím se zmínit, že jich je opět velmi mnoho.

Tak např. G. Lojová vymezuje vyučovací styly učitele na základě preference mozkových hemisfér, tzn. **styl pravohemisférový a levohemisférový**.

Při vyučování je potřeba zaktivizovat obě hemisféry, kombinovat metody, aktivity a vyučovací postupy tak, aby si mohl každý žák vybírat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho hemisférové dominanci. (Škoda, Doulák, 2011, s. 69)

Další známé dělení vyučovacích stylů učitele vyplývá z typologie H. A. Witkina, který rozlišuje **globální a analytický styl**.

Globální vyučovací styl je zaměřený na celkové vnímání určité situace. Z toho vyplývá, že učitel tohoto typu se orientuje více paidotropicky, je vnímavější, má menší odstup od žáků a častěji se přizpůsobuje potřebám a přáním žáků.

Analytický vyučovací styl je zaměřený na jednotlivé prvky, které jsou odlišené od kontextu dané situace. Učitel se dovede zbavit vlivu okolí i potřeb a přání žáků. Učitel s tímto vyučovacím stylem se obvykle orientuje více logotropicky. Při hodnocení se zaměřuje na výkon, snahu žáka příliš neoceňuje.

G. D. Fenstermacher a J. F. Soltin rozlišují **manažerský, facilitační a liberální vyučovací styl**.

Manažerský vyučovací styl – učitel je zde vnímán jako manažer vyučovacího procesu. Je zodpovědný za to, že prostřednictvím svých dovedností, vědomostí, zkušeností a vhodně zvolených postupů docílí toho, aby žáci dosahovali co nejlepších výsledků.

Pro tento vyučovací styl je typické to, že klade menší důraz na potřeby žáků, zjišťování jejich individuálních charakteristik a práci s nimi. Velký důraz se naopak klade na obsah učiva a výběr vyučovacích metod.

Tento typ učitele upřednostňuje získávání odborných vědomostí méně pak dalšího praktického využití.

Předchozí poznání žáka a jeho individuální zkušenosti pak z pravidla zcela ignoruje.

K žákovi přistupuje jako k „*tabula rasa*“ a vnímá je jako surový materiál, který je potřeba opracovat.

Učitel s tímto vyučovacím stylem se vyznačuje dobrou organizační schopností, je systematický a zaměřuje se i na poskytování adekvátní zpětné vazby. (Škoda, Doulák, 2011 s. 70)

Facilitační vyučovací styl - je charakteristický tím, že jsou pro něj stěžejní vzdělávací cíle a znalost učiva. Učitel jako tzv. facilitátor zaměřuje pozornost na rozvíjení osobnosti žáka a také snaží u žáka dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění.

Liberální vyučovací styl – tento styl vyučování vidí učitele jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků a zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a seznamuje je s různými způsoby lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 18)

7.2 Učitelovo pojetí výuky

Tímto termínem rozumíme „*soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje.*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 110)

Učitelovo pojetí výuky lze definovat řadou vlastností a funkcí.

Je možné říci, že je :

- **implicitní** – není obvykle popsáno výslovně řečenými a propracovanými zásadami,
- **subjektivní** – souvisí s jedinečností učitele, který si formuje a vytváří svůj styl pedagogické činnosti,
- relativně **neuvědomované**,
- **orientované** – obsahuje kladné, neutrální i záporné hodnocení,
- **stereotypní**,
- **stabilní**.

Učitelovo pojetí výuky plní různé funkce jako např.:

- **projektivní** – ovlivňuje, to co a jak zamýšlí učitel dělat,
- **selektivní** – pomáhá učiteli při rozhodování o tom, co je důležité a co ne,
- **motivační** - je tím, co učitele motivuje k určité činnosti,
- **regulační** – na pojetí výuky záleží, jak se učitel rozhoduje a které řídicí postupy upřednostňuje,
- **korelativní** – o co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná. (Kalhous, Obst, 2002 s. 110-111)

Na učitelově pojetí výuky závisí přímo i nepřímo výsledky jeho práce. Nevzniká ihned, ale jedná se o dlouhodobý proces, který se díky narůstající učitelské praxe v průběhu života mění.

S myšlenkou „jak asi budu učit já“ si pohrává každý budoucí učitel již na fakultě, kde získává řadu teoretických doporučení a podnětů, avšak s nástupem do praxe dochází většinou k určitým změnám.

Učitel má zájem o to, aby jeho výuka byla pro žáky co nejpestřejší, zajímavá a atraktivní.

Kolář, Šikulová (2007, s. 56) uvádějí známou Pettyho motivaci dle hesla **FOCUS**.

- **F** – fantazie (zajímavé, záhadné, tvořivé, problémové úlohy, podporující zvědavost u dětí)
- **O** – ocenění (ocenění co nejdříve po dosažení úspěchu)
- **C** – cíle (přitažlivé, dosažitelné podle individuálních možností dětí)
- **U** – úspěch (při zvládnutí cílů zažívá dítě pocit úspěch)
- **S** – smysl (smysluplné, využitelné učení i učivo, jehož význam a potřebnost žáci chápou)

Pojetí výuky se tak stává výsledkem určitého hledání, ověřování, konfrontace teorie a praxe.

Musíme si však uvědomit, že hlavním aktérem utváření pojetí výuky by měl být sama učitelova osobnost. (Kalhous, Obst, 2002)

8. Typologie učitelů

Ve všech popisech učitelské profese je nutno mít na zřeteli, že socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencována.

Vytváří se tak různé typologie učitelů, z nichž nejvýraznější je, **na kterém druhu a stupni učitelé pracují.**

To je respektováno jak v systému přípravy učitelů, tak také v jejich platovém hodnocení, pracovních podmínkách, prestiži aj.

Na základě statistické ročenky školství 2000/2001 činil celkový počet učitelů v ČR 175 500 fyzických osob, v němž jsou počty jednotlivých kategorií seřazeny následovně:

Tab. 4 Kategorie učitelů v České republice

Procentuální podíl počtu učitelů	(%)
učitelé základních škol	38,8
a) učitelé prvního stupně	18,4
b) učitelé druhého stupně	20,4
učitelé mateřských škol	14,7
učitelé středních odborných škol	13,5
učitelé vysokých škol	8,9
učitelé středních odborných učilišť	7,5
učitelé gymnázií	7,1
učitelé speciálních škol	5,9
učitelé vyšších odborných škol	3,3

Zdroj: Statistická ročenka školství 2000/2001 Výkonové ukazatele (2001)

Jak je patrné z této tabulky, téměř 40% všech učitelů v České republice představují učitelé na základních školách (68 155 osob), poměrně silnou kategorií představují i učitelé mateřských škol (23 800 osob) a také učitelé vysokých škol (15 640 osob).

Z těchto výsledků kromě jiného vyplývá nutnost orientace pedagogického výzkumu týkajícího se učitelské profese na tyto kategorie učitelů, kteří představují nejrozsáhlejší skupiny.

Uvnitř učitelské profese působí také výrazné **specifičnosti podle oborů, resp. vyučovaných předmětů.**

Na jedné straně je menší skupina učitelů, kteří vyučují všechny předměty daného stupně školy

(jedná se zejména o učitele 1. stupně základní školy), na druhé straně pak stojí velká skupina učitelů specializující se na jednotlivé předměty nebo obory (např. učitelé matematiky, cizích jazyků, tělesné výchovy, učitelé odborných předmětů, učitelé

vědeckých disciplín v terciárním vzdělávání aj.). Specifičnosti těchto jednotlivých kategorií učitelů jsou zřídka objasněny. (Průcha, 2002, s. 22-23)

Typologie učitelů není vyčerpána pouze tímto členěním podle oborů, resp. vyučovaných předmětů.

Ráda bych se zde zmínila i o dalším členění, abych zobrazila mnohotvárnost tohoto tématu.

V odborné pedagogické literatuře bylo na toto téma zpracováno již velmi mnoho publikací. Existuje mnoho druhů typologií učitelů. Mezi nejznámější a nejpropracovanější se však řadí typologie dle Caselmana. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998)

Tento autor předkládá dva základní typy učitelů, a to **logotrop** a **paidotrop**.

Oba tyto typy mají ještě své podtypy a dále se dělí.

- **logotrop** klade důraz na vzdělávací činnost, poznatky a vědomosti. Je to typ učitele zaměřený na vědu, snaží se vyvolat v žácích zájem o daný předmět a předat jim co nejvíce informací. Tento typ učitele se více zajímá o vědu než o žáka.
- **paidotrop** jak to bývá je přesný opak, jeho zájem je soustředěný na žáka. Snaží se jim přiblížit, porozumět a pomáhat. Ač by se zdálo, že tento typ učitele je pro žáka ideální, v extrémních případech je tento typ pro výuku nežádoucí.

Podle povahy činnosti Caselmann dělí učitele na typ **vědecko-systematický**, **umělecký** a **praktický**.

- **vědecko-systematický typ** upřednostňuje ve svých hodinách racionální a systematické postupy. Učivo vysvětluje jasně a srozumitelně. Snaží se žáky směřovat k logickému uvažování. Má sklony ke schematizování hodiny.
- **umělecký typ** učitele je esteticky založený, jeho vyučovací hodina bývá názorná, výklad učiva bývá emocionálně zabarven, takže žáky zaujme. Nevýhodou je, nedostatek rozvoje abstraktně logického myšlení.
- **praktický typ** učitele ve svých hodinách využívá různé pomůcky a příklady vedoucí ke zpestření hodiny. Jedná se o organizační typ učitele. Rozvíjí praktické a názorné myšlení u žáků. Tento typ učitele bývá u žáků velmi oblíben, avšak po čase upadá jeho styl do stereotypu.

Tyto typologie nám umožňují poznat blíže danou osobnost učitele, ale je důležité mít na paměti, že všechny charakteristiky, které jsou napsány, musíme brát pouze orientačně a musíme k nim přistupovat s určitým nadhledem, protože často svádějí ke

zjednodušování a tzv. škatulkování což není v pedagogické praxi možné. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998)

9. Charakteristiky „ideálního učitele“

Každá doba přináší určité požadavky a nároky na učitelskou profesi. V současnosti hovoříme o tzv. profesních standardech, s kterými se studenti seznamují již během studia na vysoké škole.

Požadavky, které jsou v těchto standardech uvedeny, jsou tak rozsáhlé, že se objevují obavy, zda jsou vůbec budoucí učitelé schopni těmto požadavkům vyhovět.

Teprve v posledních letech byly provedeny výzkumy týkající se ideálních vlastností učitele z pohledů žáků a studentů.

Jedním ze známých výzkumů provedl také V. Holeček s aplikací australské posuzovací škály. Výzkum tvoří 25 otázek, které žáci hodnotí pomocí 5stupňové škály.

Tato škála obsahuje kritéria tří druhů vlastností, které by měl mít učitel podle hodnocení žáků. Jedná se o:

- **osobnostní vlastnosti** – kam řadíme charakterové, temperamentové, smysl pro spravedlnost aj.,
- **didaktické vlastnosti** – kam spadá např. odborná připravenost, schopnost výkladu, zájem o obor aj.,
- **pedagogicko-psychologické charakteristiky** – např. vztah k žákům, způsob hodnocení aj..

Z výsledků je pak možno sestavit obraz „ideálního učitele“.

Sami žáci z tohoto výzkumu považují za ideálního učitele takového, který je přiměřeně dominantní, má ve třídě klid, kázeň a pořádek.

Tento výsledek není ojedinělý, neboť z dalšího výzkumu, který provedl S. Bendl, také vyplývá, že nejčastějšími ideálními vlastnostmi jsou **přísnost, láska, zajímavá výuka**. (Průcha, 2002, 60-61 s.)

Na základě výsledků z těchto výzkumů jsem se rozhodla provést vlastní průzkum týkající se vlastností „ideálního učitele“. Sama jsem byla zvědavá, jak tento výzkum dopadne.

A výsledek?

Tak s tím vás seznámím v následující praktické části diplomové práce

Empirický výzkum

10. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit poznatky o tom, které vlastnosti by měl mít „ideální učitel“ očima žáků.

Chtěla jsem se dozvědět jakého „ideálního učitele“ si žáci přejí.

Výzkum jsem prováděla na dvou školách, a to na základní škole v Javorníku, kde se tohoto výzkumu zúčastnilo 105 žáků ve věkové kategorii 8-10 let a na Střední odborné škole strojírenské v Jeseníku, kde se tohoto výzkumu zúčastnilo 120 žáků ve věkové kategorii 16-18 let.

Tento výzkum by měl přispět k získání souboru ideálních vlastností učitele a stát se tak pro učitele zpětnou vazbou, což může přispět ke zlepšení jeho práce i vztahu k žákům a také by mohl poskytnout návrhy a náměty k dalšímu vzdělávání a sebehodnocení učitelů.

10.1 Metody použité při sběru dat a informací

Jako metodu při sběru dat jsem použila nestandardizovaný kvantitativní dotazník.

Po sestavení 17 otázek (viz. příloha 1) jsem tento dotazník použila na základní škole v Javorníku.

Dotazník byl anonymní, pouze v hlavičce dotazníku respondenti vyplnili, zda se jedná o chlapce či dívku a který ročník navštěvují.

Na některé otázky mohli žáci odpovídat pouze ano nebo ne, ale mnozí z nich využili možnosti vyjádřit svůj názor a některé závěry jsou pro tuto cílovou skupinu velmi zajímavé.

Na Střední odborné škole strojírenské a stavební v Jeseníku jsem po žácích chtěla, aby mi napsali jejich představu o „ideálních vlastnostech“ učitele.

Výsledky všech zúčastněných respondentů byly zpracovány pomocí programu Excel.

10.2 Charakteristika vzorku respondentů

První skupinou dotazovaných byli žáci Základní školy v Javorníku, což je škola s devíti postupnými ročníky. Tato škola je velmi dobře vybavena po stránce informačních technologií. Areál hlavní budovy, šaten, tělocvičny a je bezbariérový, takže je možné integrovat i vozíčkáře.

Budovy a prostory školy mohou pojmout 600 žáků.

Pedagogický sbor tvoří ředitel školy, zástupce školy a 27 učitelů včetně výchovného poradce, vychovatelky školní družiny a pedagogických asistentů.

Sbor je smíšený s převahou žen. Ve sboru jsou zastoupeni pedagogové se zaměřením na speciální pedagogiku, a to především na prvním stupni.

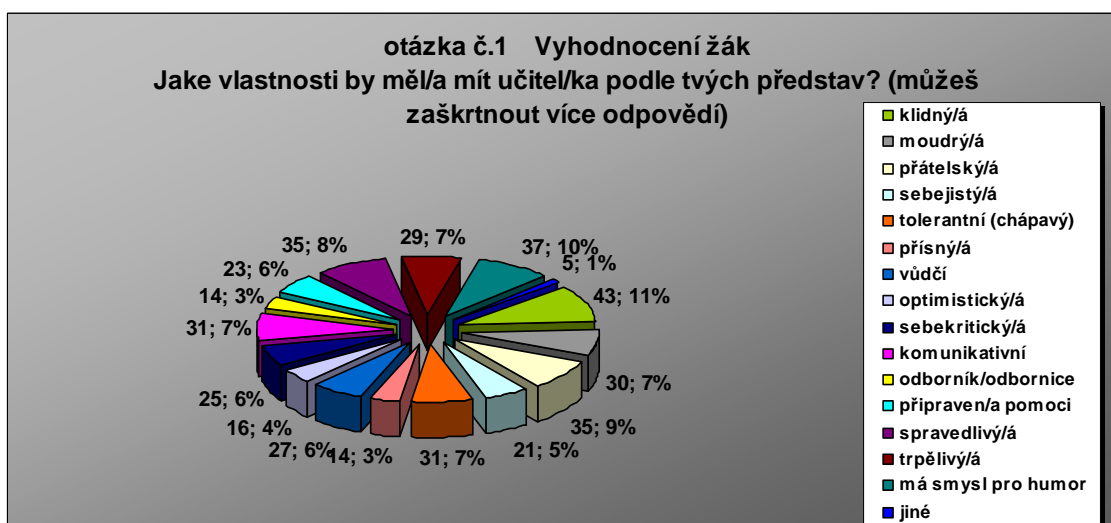
Druhou skupinou dotazovaných byli studenti Střední odborné školy strojírenské a stavební v Jeseníku. Tato Střední odborná škola zde funguje od roku 1985. Jedná se o školu, která poskytuje úplné střední vzdělání ve strojírenských a stavebních studijních oborech.

10.3 Analýza výsledků průzkumu

U první skupiny dotazovaných bylo zpracováno celkem 105 dotazníků, a to ve formě grafů s komentářem. Nejprve jsem zpracovala odpovědi žáků, pak žákyň a nakonec jsem provedla srovnání obou pohlaví.

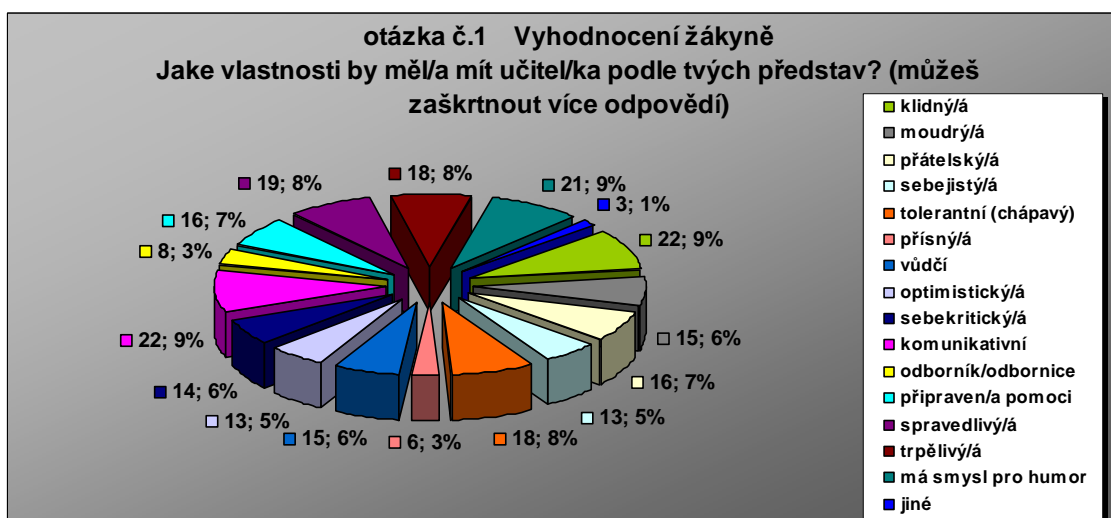
U druhé skupiny dotazovaných bylo zpracováno celkem 120 odpovědí, a to ve formě sloupcového grafu s komentářem.

Graf 1a)



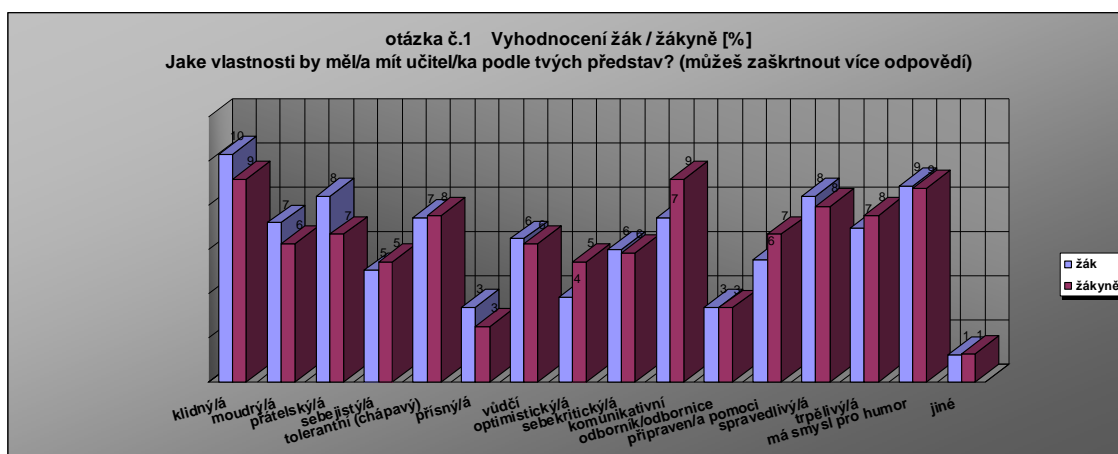
Z grafu je patrné, že pro žáky je nejdůležitější klidný, vyrovnaný učitel/ka. Naopak vlastnost umět naučit a být profesionálním odborníkem byla v dotaznících volena nejméně často.

Graf 1b)



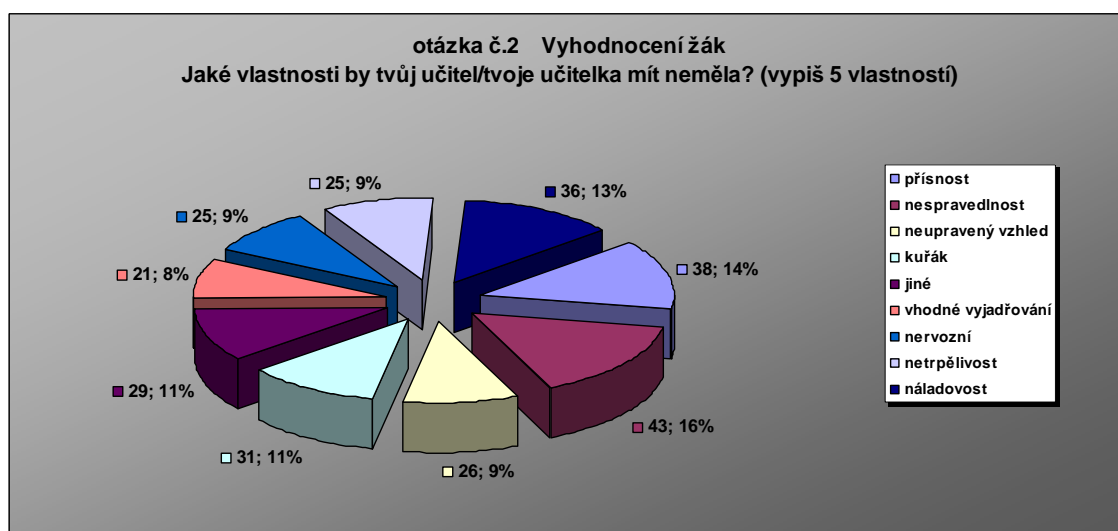
Stejně jako u žáků, tak i u žákyň je nejdůležitější vlastností klidný, vyrovnaný učitel spolu s výbornými komunikativními schopnostmi. Přestože přísnost by mohla být chápána jako negativní vlastnost, byla volena v celkovém součtu 3%.

Graf 1c)



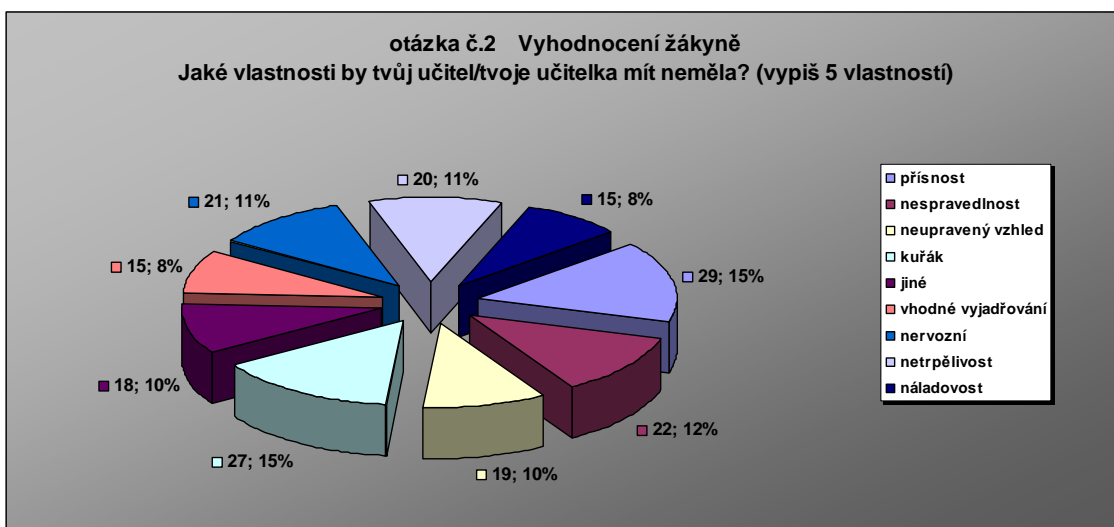
Z procentuálního porovnání odpovědí žáků a žákyně je patrná blízká shoda u vlastností jako sebejistý, vůdčí, sebekritický. Naopak u vlastností jako klidný a komunikativní je na první pohled patrný rozdíl ve vnímání na základě zkušeností mezi chlapci a děvčaty.

Graf 2a)



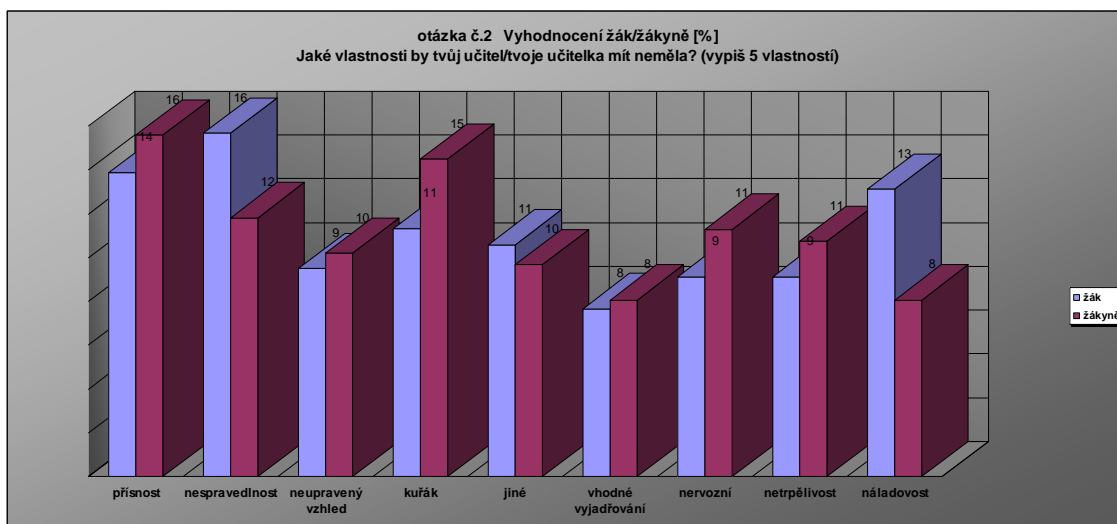
U této otázky, kde měli žáci samostatně vyjmenovat nejméně populární vlastnosti je patrné, že nespravedlnost je vnímána jako „velká křivda“. Za pozornost také stojí poměrně velké procentuální zastoupení negativní vlastnosti jako je kuřák. Je vidět, že žáci jsou daleko vnímavější, než si dokážeme připustit.

Graf 2b)



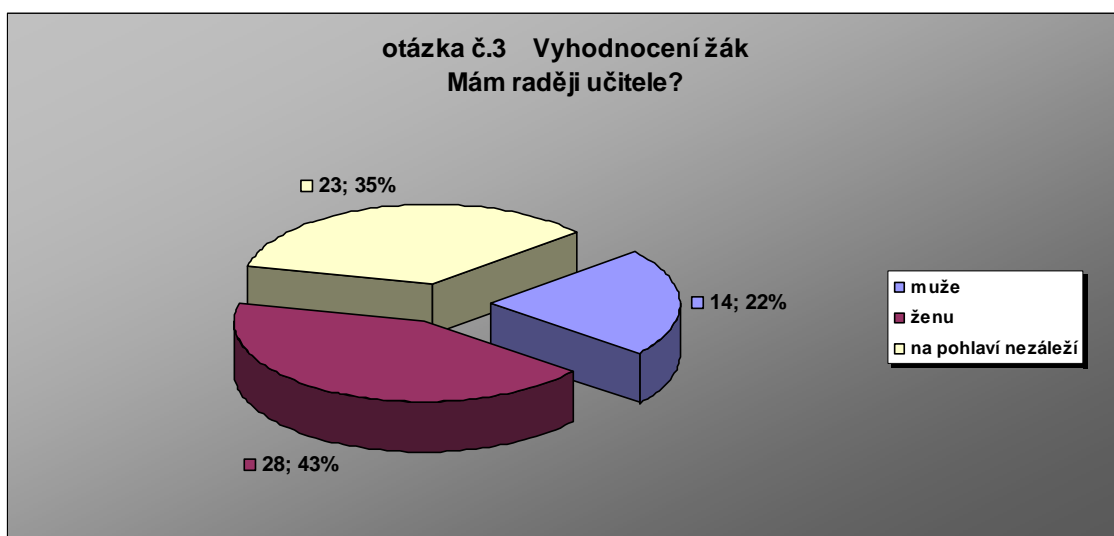
U dívek je nejméně populární přísný učitel a učitel kuřák naopak vhodné vyjadřování nepovažují za tak důležité.

Graf 2c)



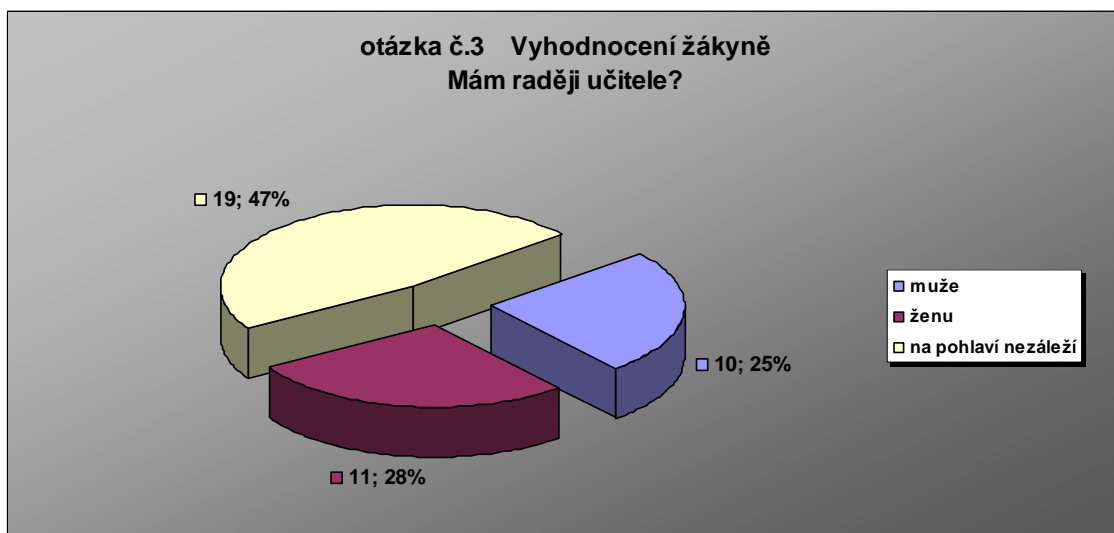
Z výsledků společného vyhodnocení žáků a žákyní si ani jedna skupina dotazovaných nepřeje přísného, nespravedlivého, náladového učitele – kuřáka.

Graf 3a)



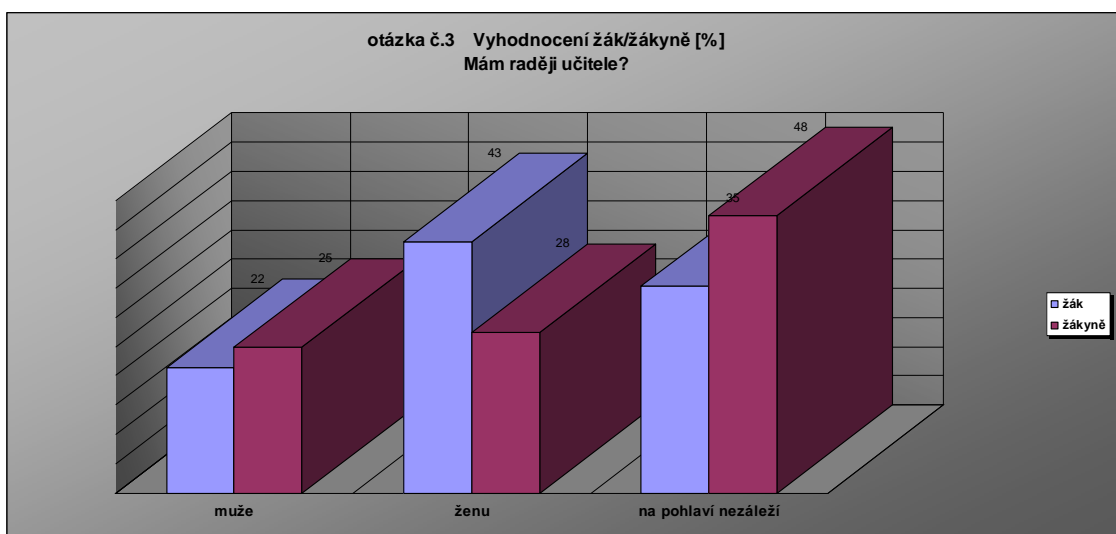
Z tohoto grafu je patrné, že žáci preferují raději ženu- učitelku, což mě docela překvapilo, neboť jsem se domnívala, že chlapci budou mít blíže k učiteli.

Graf 3b)



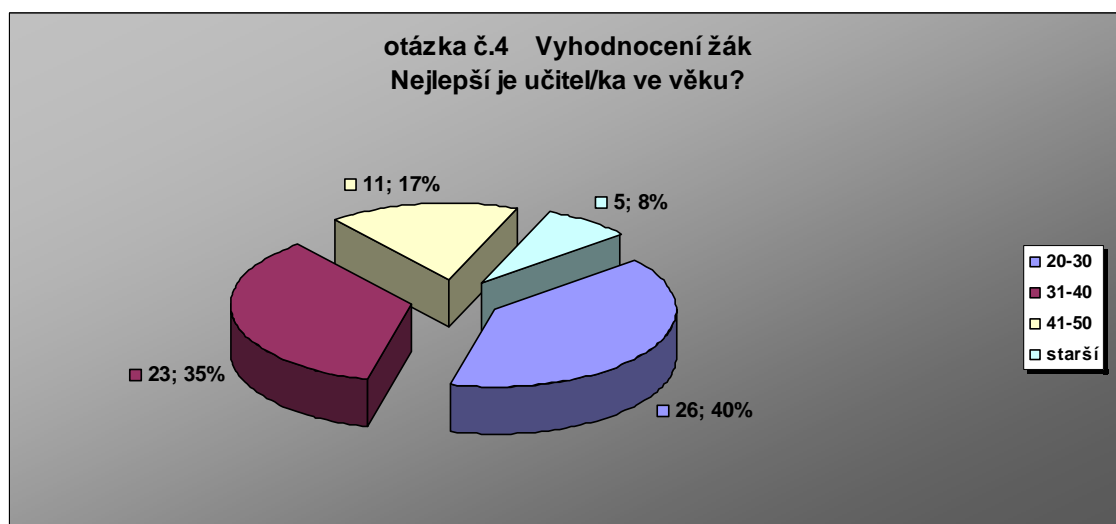
Z grafického vyhodnocení je patrné, že žákyně ve výběru v podstatě neupřednostňují učitelky oproti učitelům, dokonce pro téměř 50% z nich na pohlaví jednoznačně nezáleží.

Graf 3c)



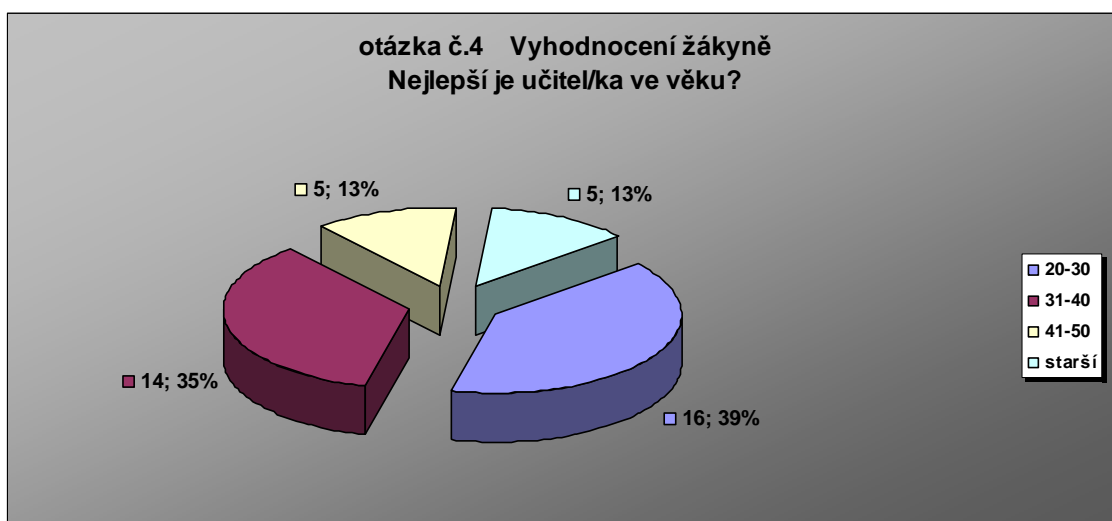
Jednoznačně více žáků by volilo učitelku, přičemž téměř 50% žákyním na pohlaví nezáleží. Překvapivý je celkový „neúspěch“ mužů jako učitelů.

Graf 4a)



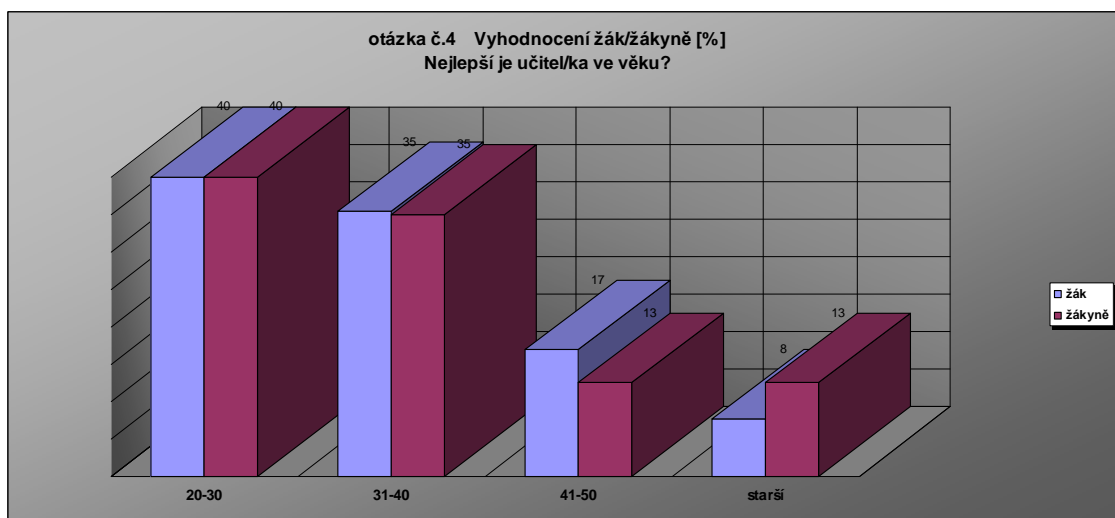
Z tohoto grafu vyplývá, že žákům se více zamlouvá, když je učí mladý učitel/ka. Pouze 8% žáků upřednostňují staršího učitele s dlouholetou praxí a zkušenostmi.

Graf 4b)



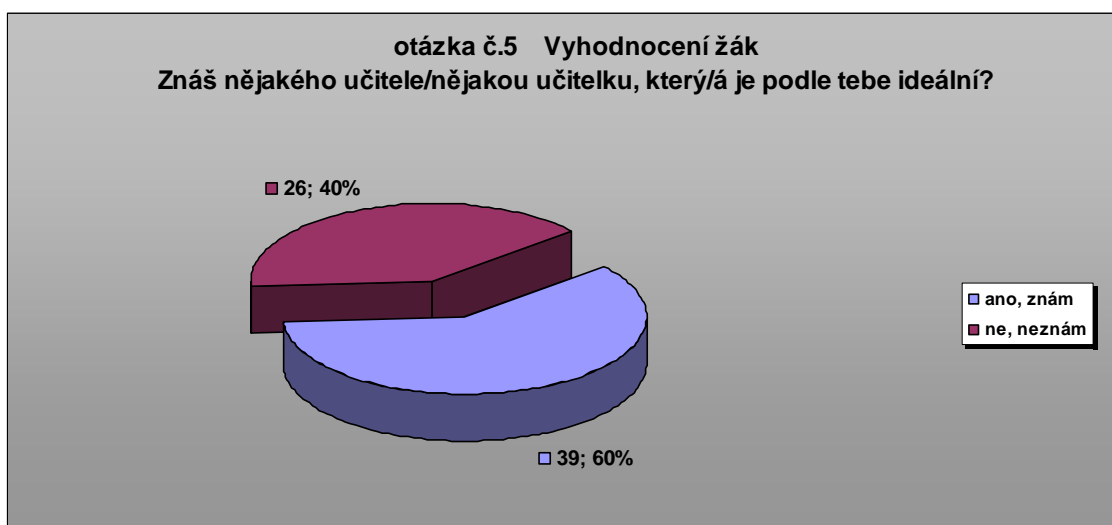
U žákyní je výsledek srovnatelný s žáky. Upřednostňují mládí před zkušenostmi. Za pozornost stojí poměrová shoda věkových kategorií nad 41 let a starší.

Graf 4c)



Potvrzená téměř 100% shoda v odpovědích pro nejmladší kategorie.

Graf 5a)



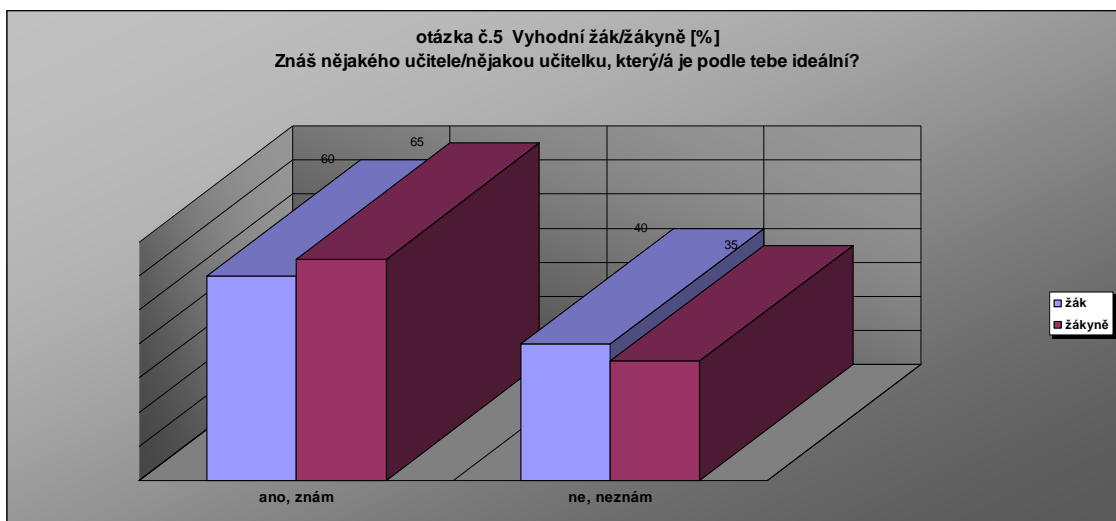
Tento výsledek nelze paušalizovat v rámci školství 1. a 2. stupně, nicméně je optimistický pro danou základní školu, kde byl tento výzkum prováděn.

Graf 5b)



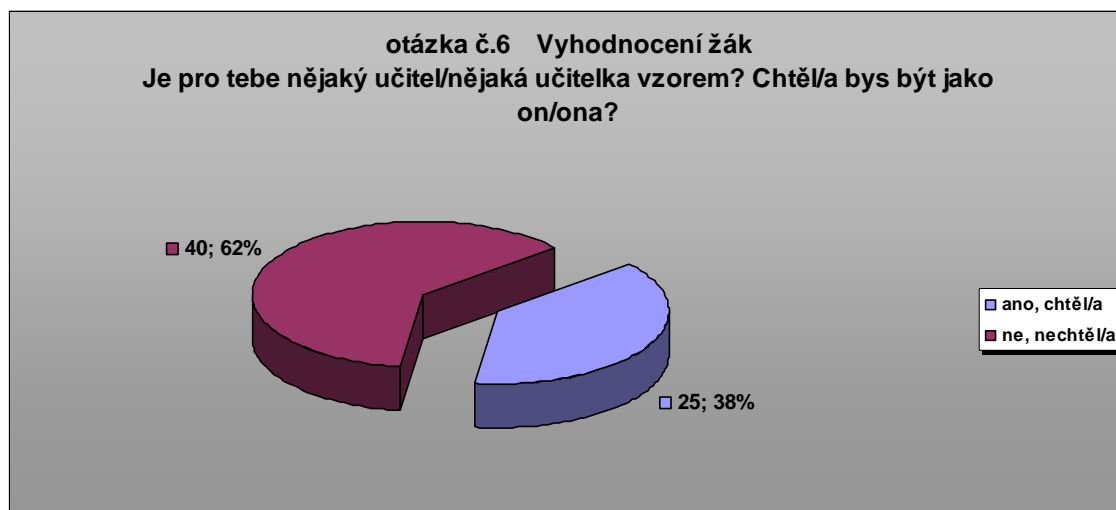
Také z odpovědí žákyň na danou otázku vyplývá, že v pedagogickém sboru dané školy lze očekávat alespoň jednoho učitele s „ideálními vlastnostmi“.

Graf 5c)



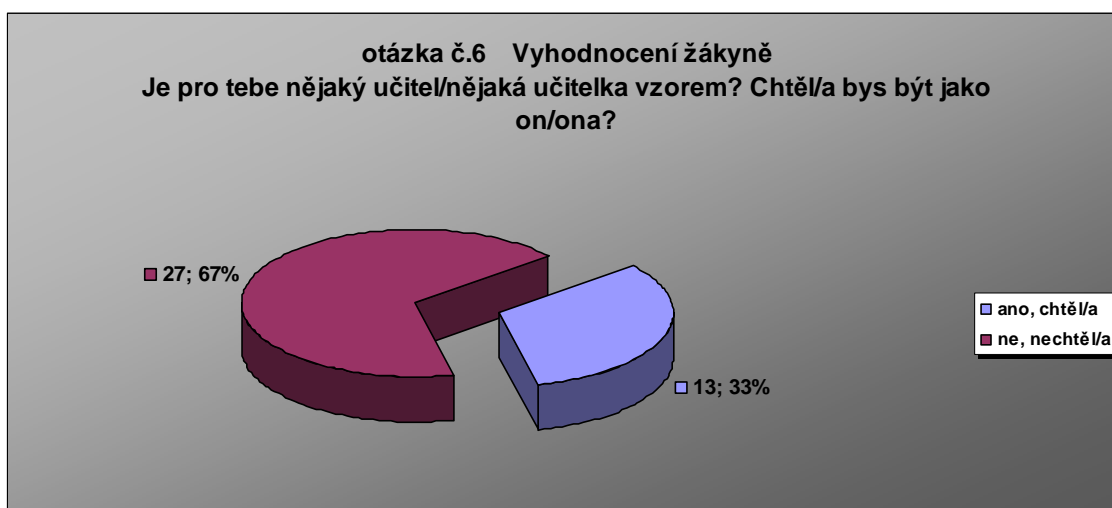
Z grafického zobrazení je patrný minimální rozdíl ve výsledku hodnocení žáků a žákyně.

Graf 6a)



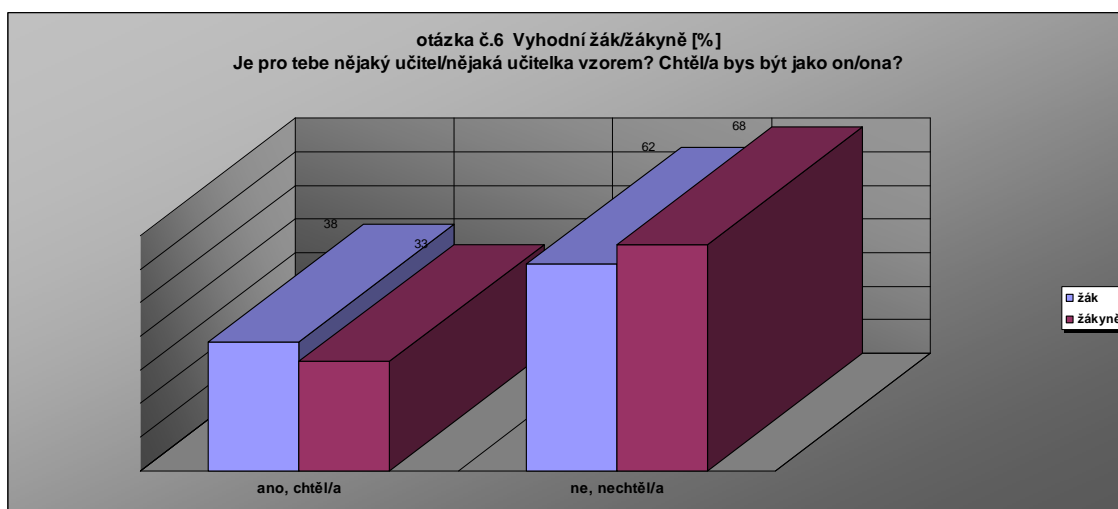
Ve srovnání s vyhodnocením předchozí otázky lze usoudit, že si žáci neztotožňují postavu ideálního učitele jako svého vzoru.

Graf 6b)



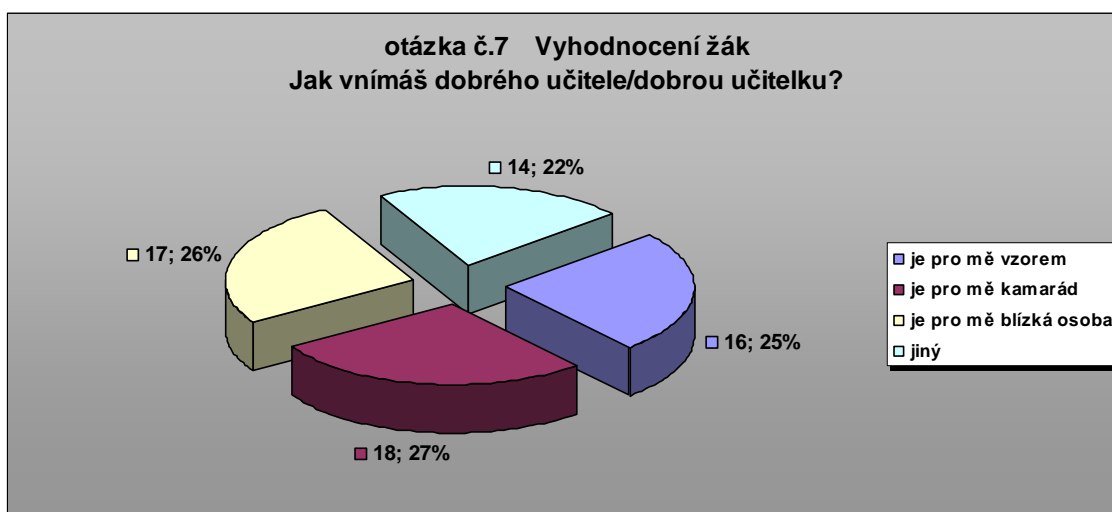
Výsledek odpovědí u žákyní vypovídá téměř 70%, že žákyně nevnímají ve svém okolí žádného učitele/ku, jenž by považovaly za svůj vzor.

Graf 6c)



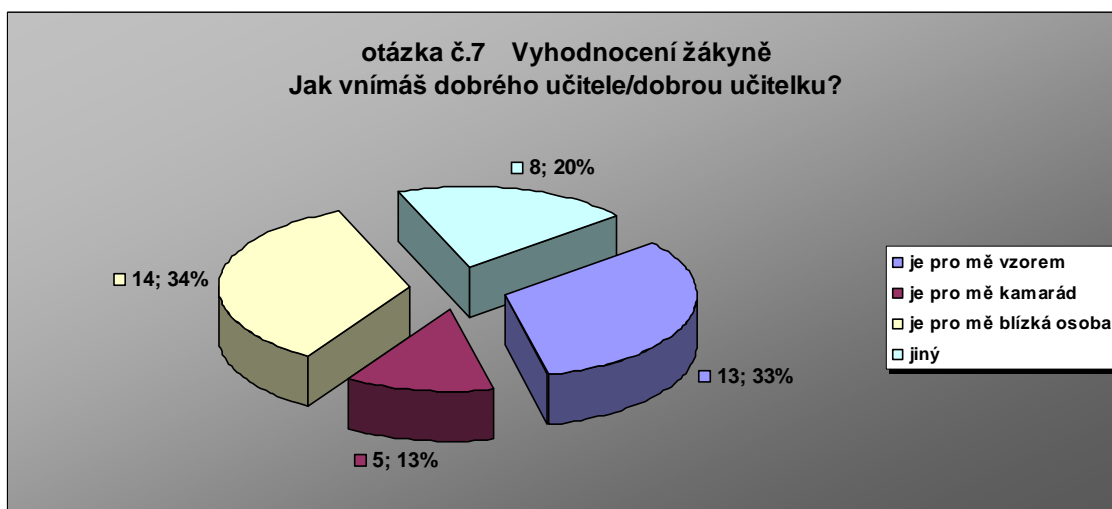
Přestože je výsledek odpovědí u obou kategorií respondentů téměř totožný a lze jej vnímat jako „neúspěch“, nelze přehlédnout více než 1/3 žáků, kteří se ztotožňují s učitelem/kou ve svém okolí a považují je za svůj vzor. Tento fakt jednoznačně vypovídá, jak důležitá je osobnost učitele v průběhu dětství a dospívání jedince.

Graf 7a)



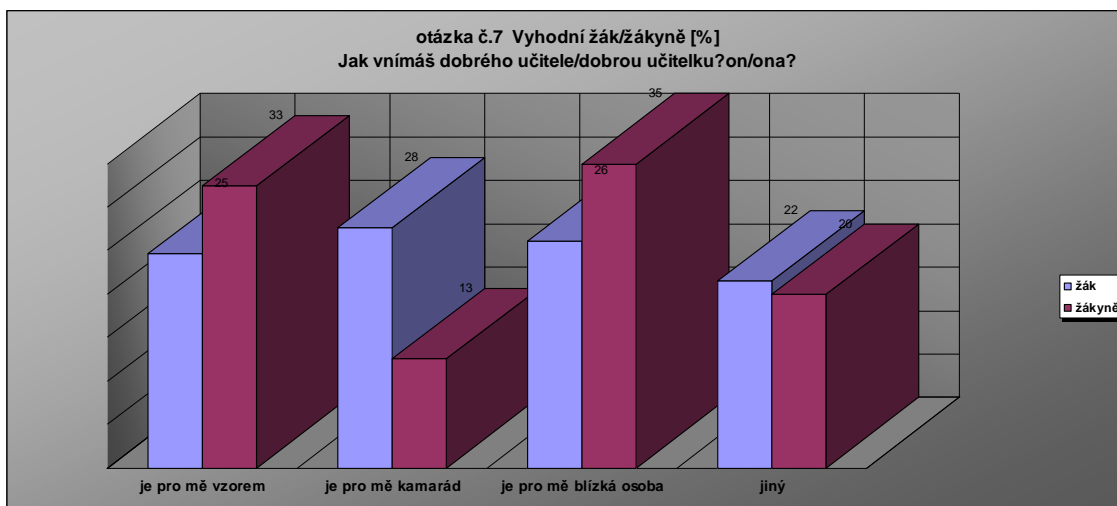
U této odpovědi mě výsledek žáků mile překvapil.

Graf 7b)



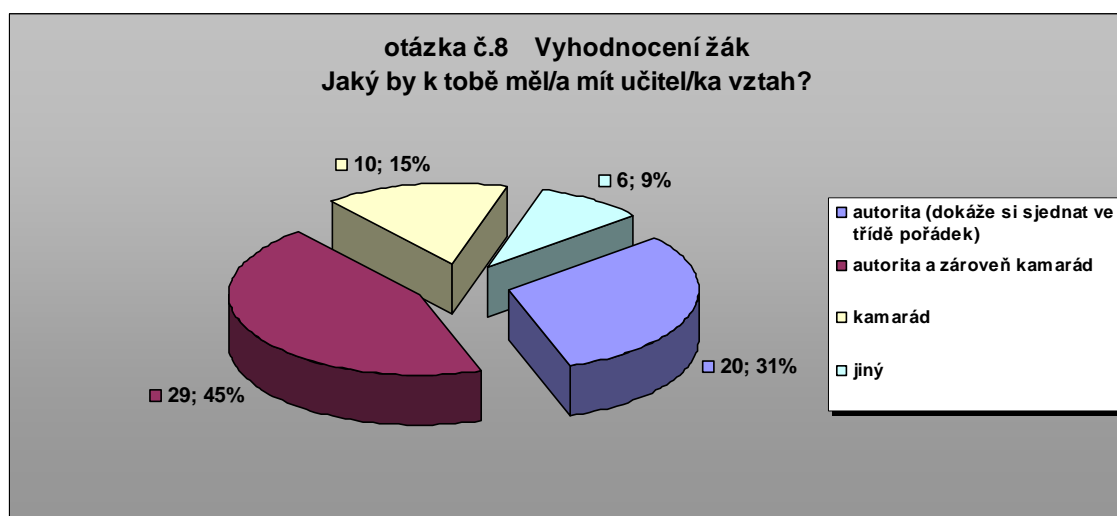
Tento výsledek je pro učitele jakousi odměnou za dobře vykonanou práci.

Graf 7c)



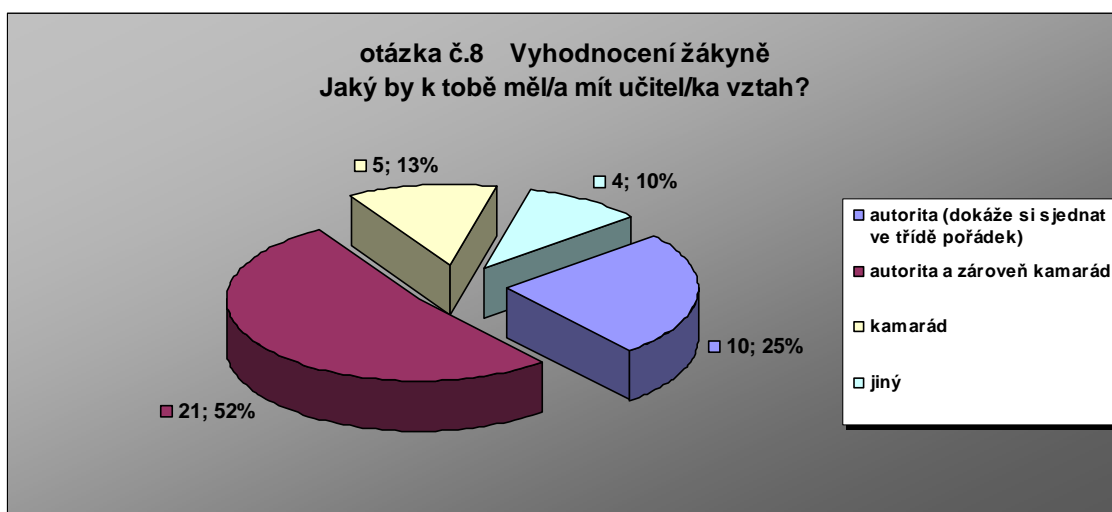
Zde je výsledek trochu odlišný, ale opět velmi pozitivní.

Graf 8a)



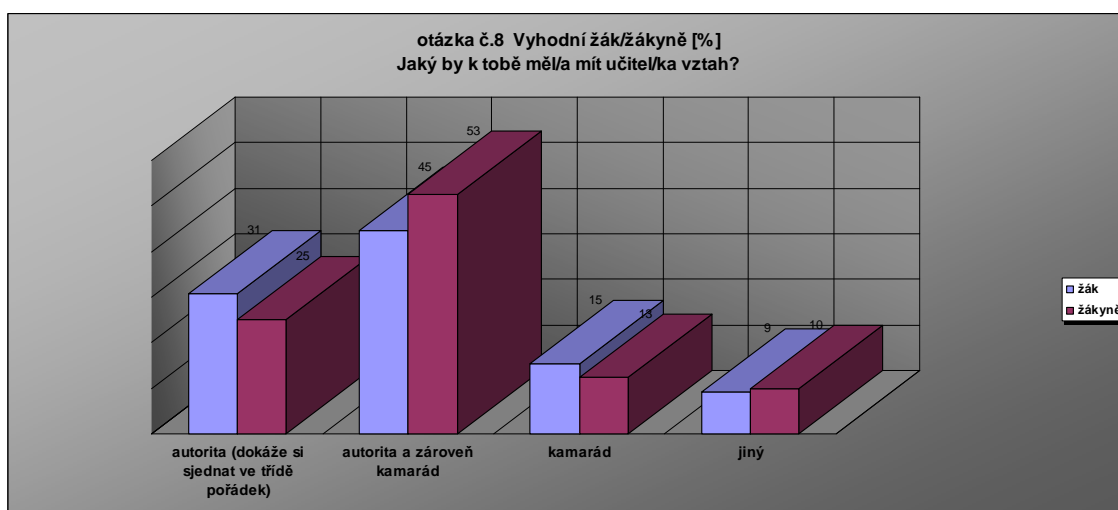
Žáci dají raději přednost autoritativnímu učiteli se silnou osobností v kombinaci s kamarádskou povahou, než pouze učitele – kamaráda.

Graf 8b)



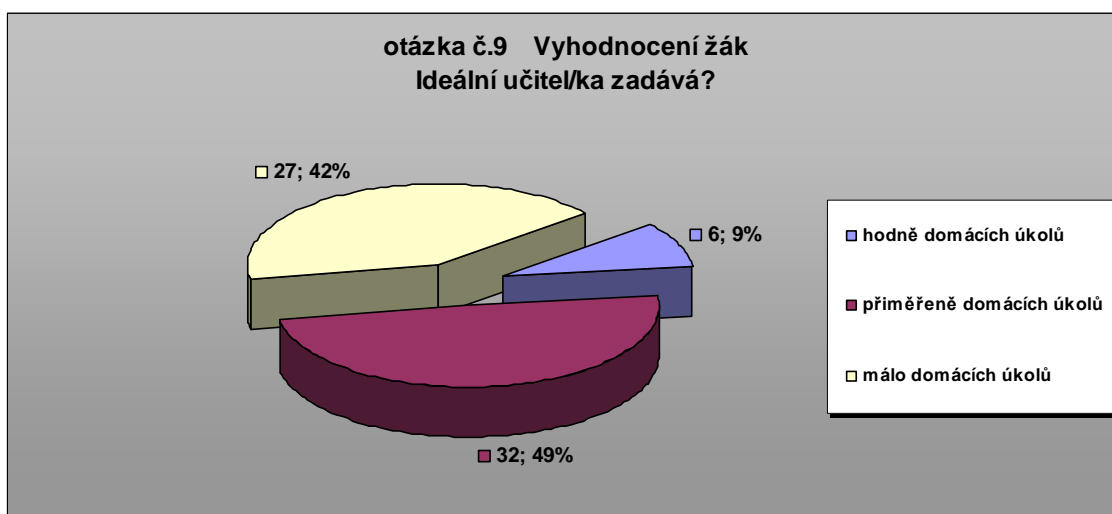
Výsledek u žákyně se shoduje s výsledkem žáků.

Graf 8c)



Z předchozích grafů jasně vyplynulo, že kombinaci autorita, kamarád preferuje nejvíce respondentů. Za pozornost stojí skutečnost, že autorita je upřednostňovaná před kamarádstvím.

Graf 9a)



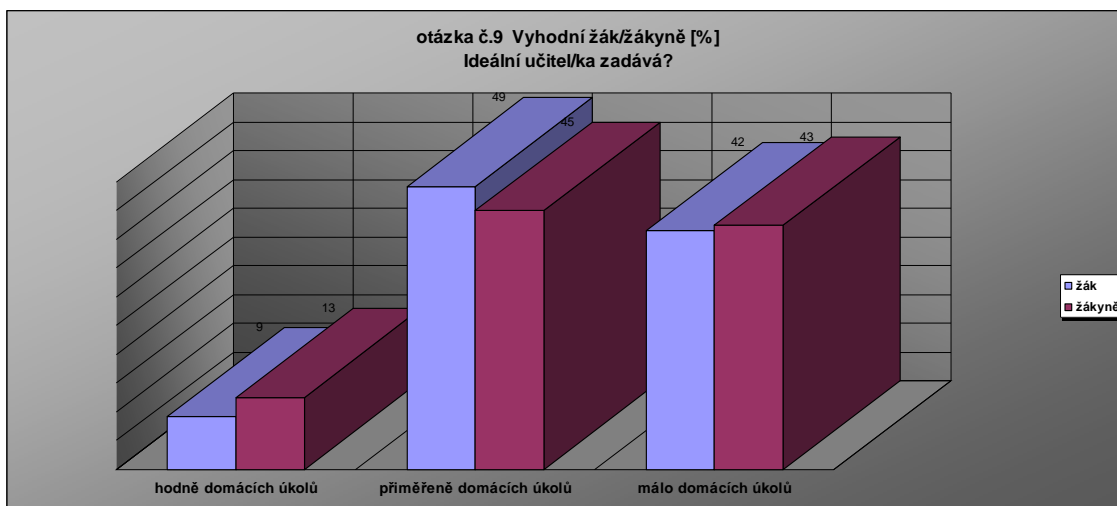
Z následujících grafů je patrná shoda jak u žáků, tak žákyň.

Graf 9b)



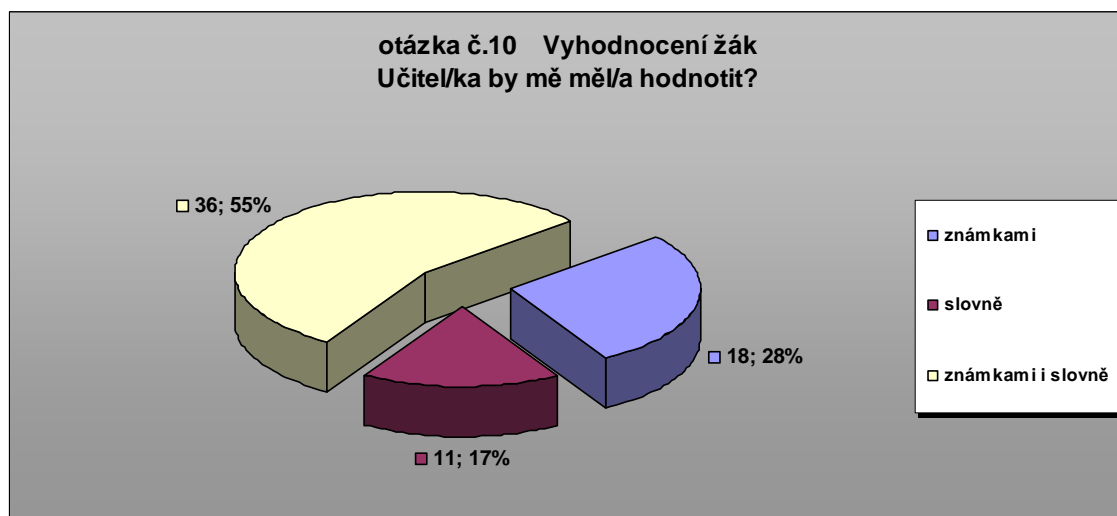
Zde byl výsledek docela těsný, ale přesto shodný s výsledkem u žáků.

Graf 9c)



Z grafu je jednoznačně vyplývá, že obě pohlaví upřednostňují přiměřené zadávání domácích úkolů.

Graf 10a)



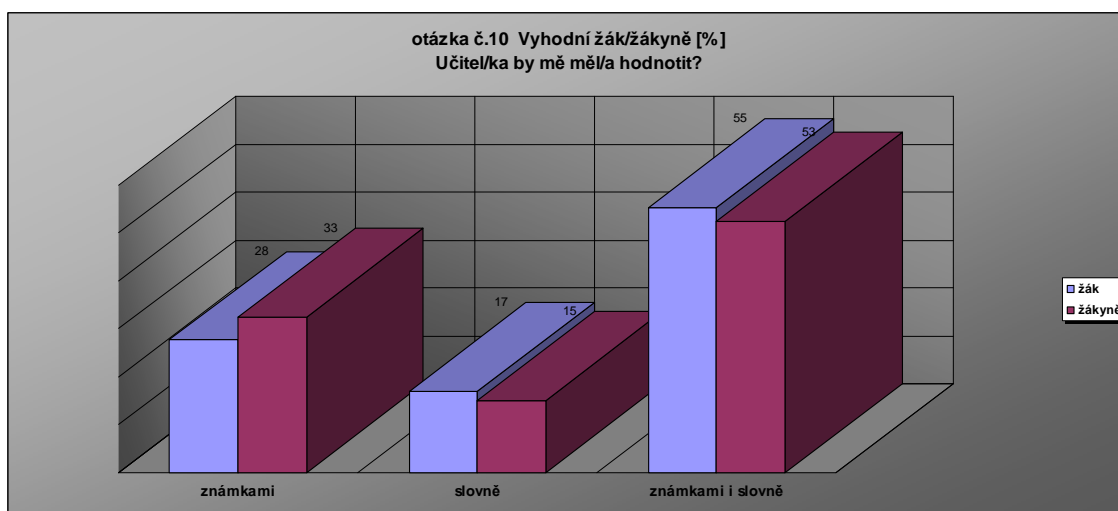
I zde jsou odpovědi poměrně jednoznačné a vypovídají o tom, že žáci jsou rádi informováni o úrovni svých vědomostí dvojným způsobem.

Graf 10b)



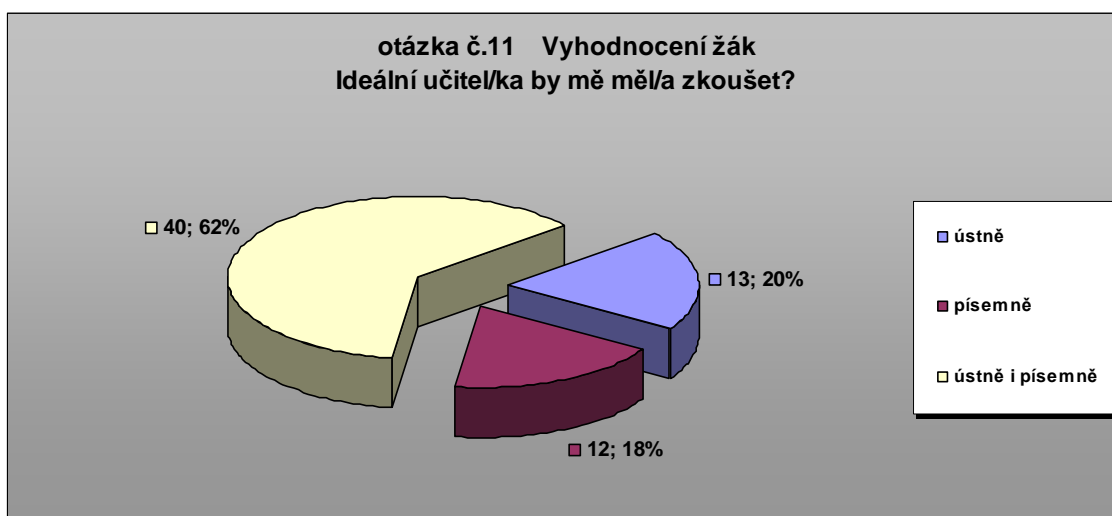
I žákyně dávají přednost při využívat dva způsoby při hodnocení.

Graf 10c)



I zde můžeme vidět shodu mezi respondenty, procentuelně se odpovědi rozcházejí v hodnocení známkami.

Graf 11a)



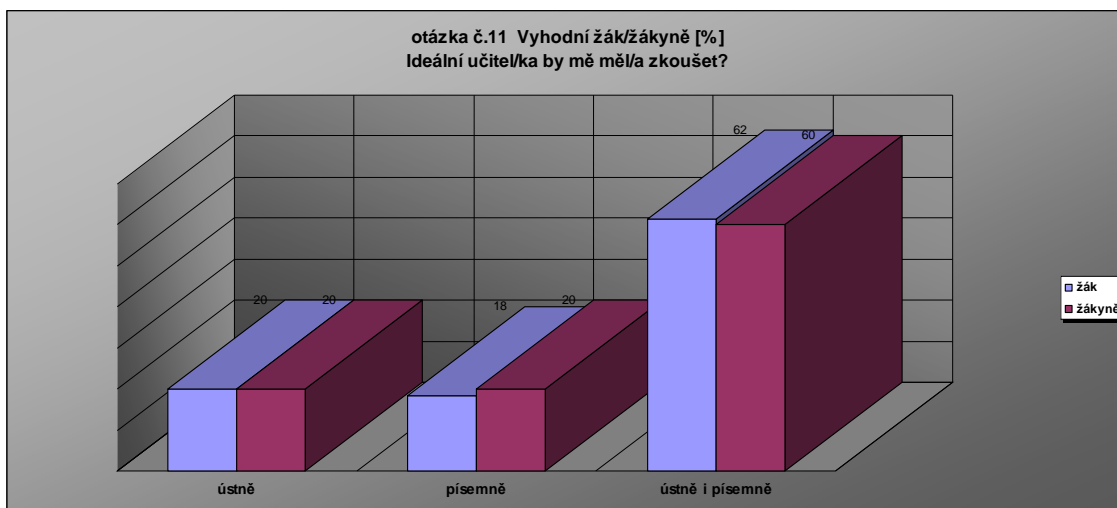
Nadpoloviční většina dotazovaných si přeje opět využít oba dva styly zkoušení.

Graf 11b)



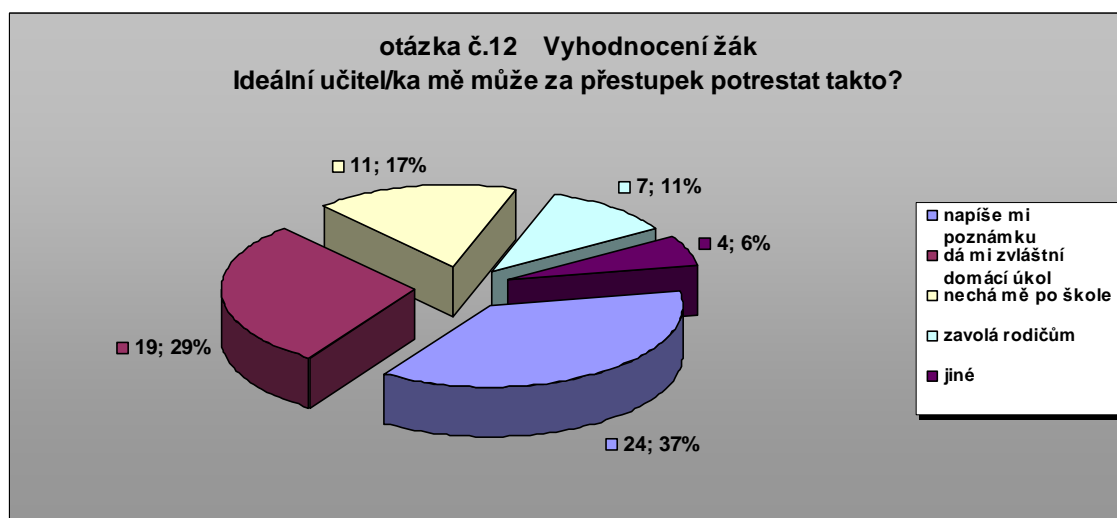
Ani u této otázky nejsou patrné výrazné rozdíly ve výsledku.

Graf 11c)



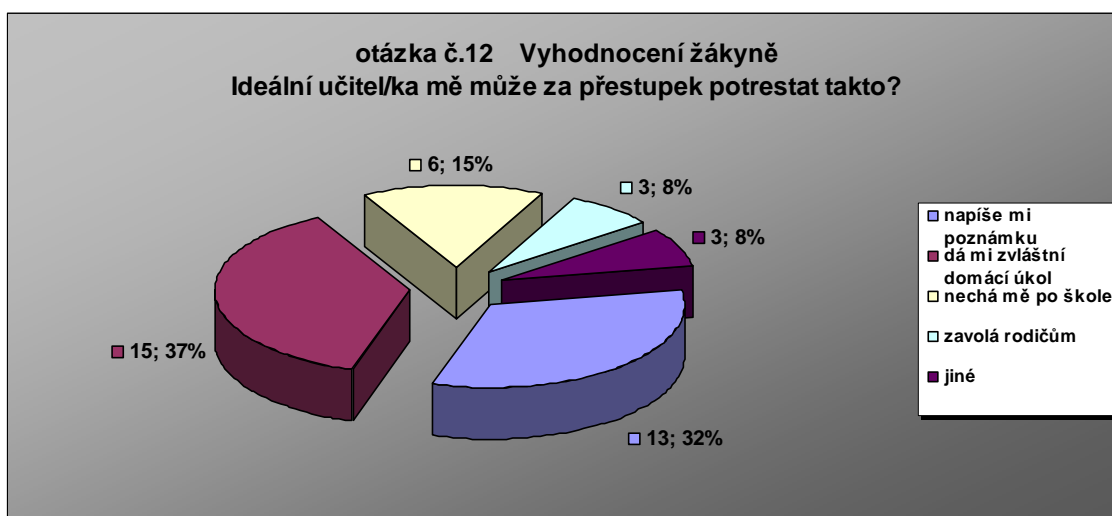
Procentuální shoda vyplývá u ústního zkoušení, nejvyšší zastoupení pak měla kombinace zkoušení písemného a ústního.

Graf 12a)



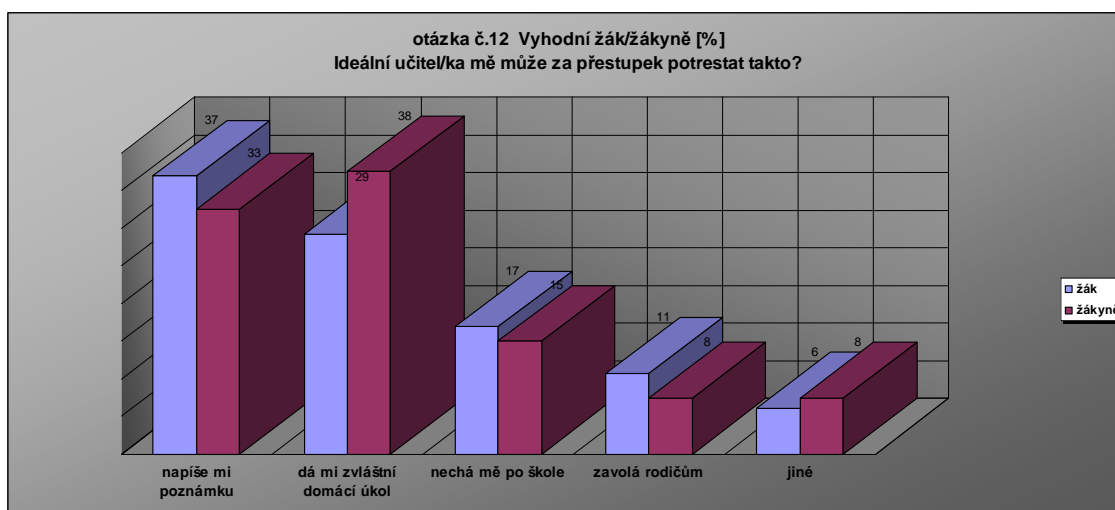
Z grafu jasně vyplynulo, že u této otázky respondenti spíše odpovídali na základě svých zkušeností, než ve smyslu položené otázky. Chlapci jsou v praxi poznámkami trestáni častěji, než jinými tresty.

Graf 12b)



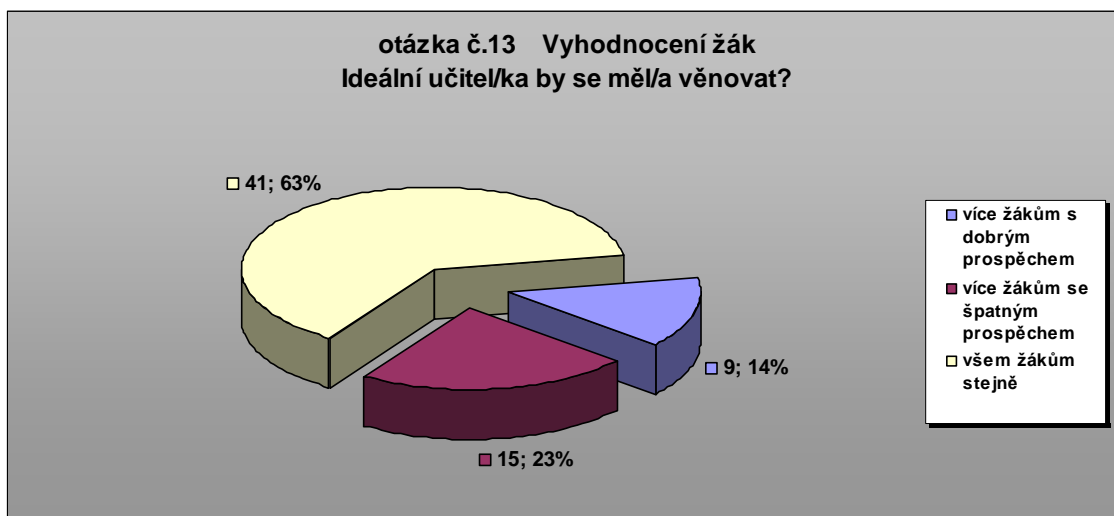
Dívky jsou v praxi poznámkami trestány méně často, a je u nich patrná převládající smírnější forma trestu. Také lze předpokládat, že smysl položené otázky dívky lépe pochopily.

Graf 12c)



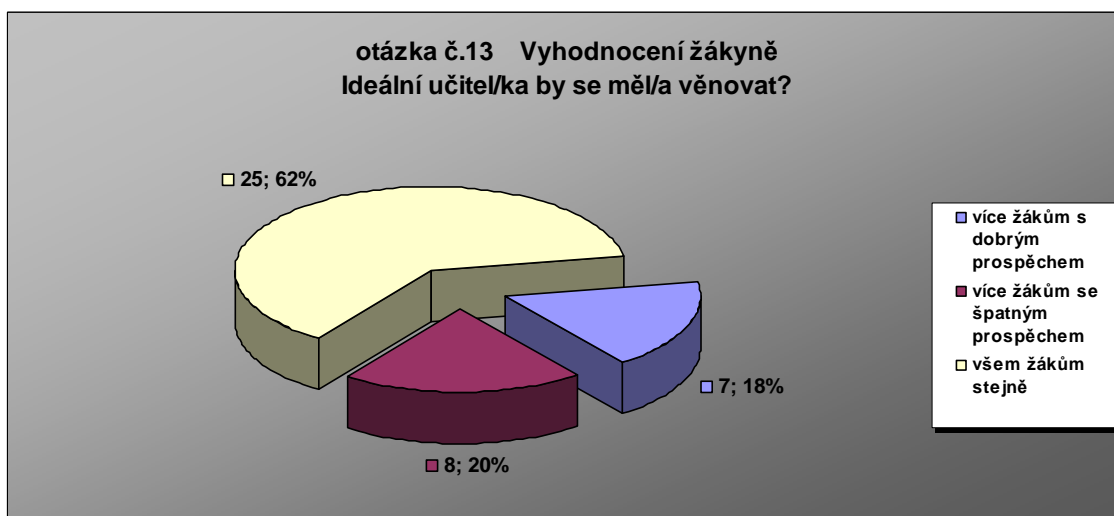
Ve srovnání je mi vyhodnocení dívek smírnější formou trestu sympatičtější, nicméně bych dále upozornila na trest „nechat po škole“, který obě kategorie považují za méně přijatelný ve srovnání s „poznámkou rodičům“. Nebude tento trest tím pravým, který potrestá?

Graf 13a)



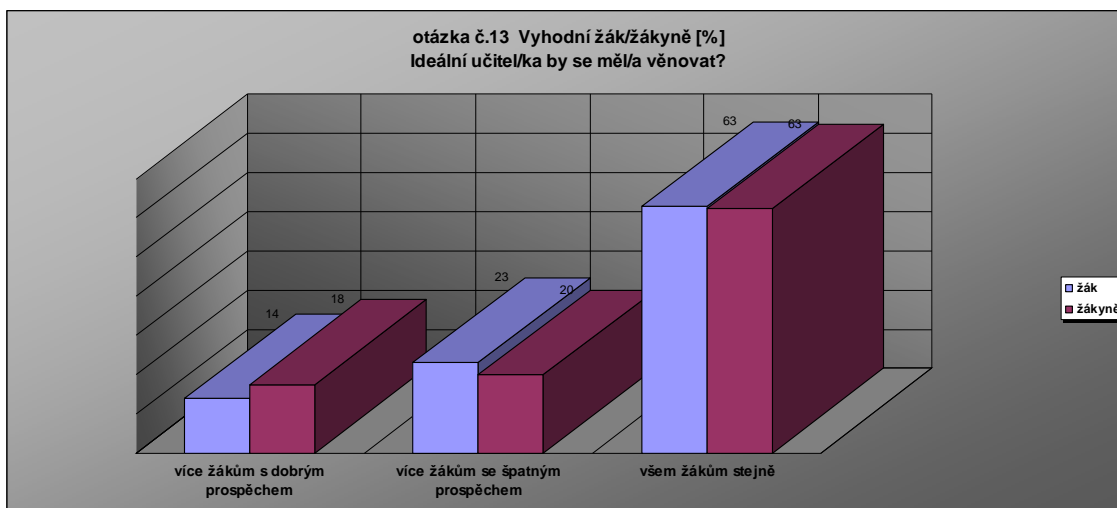
Další otázka, při které je výsledek téměř totožný.

Graf 13b)



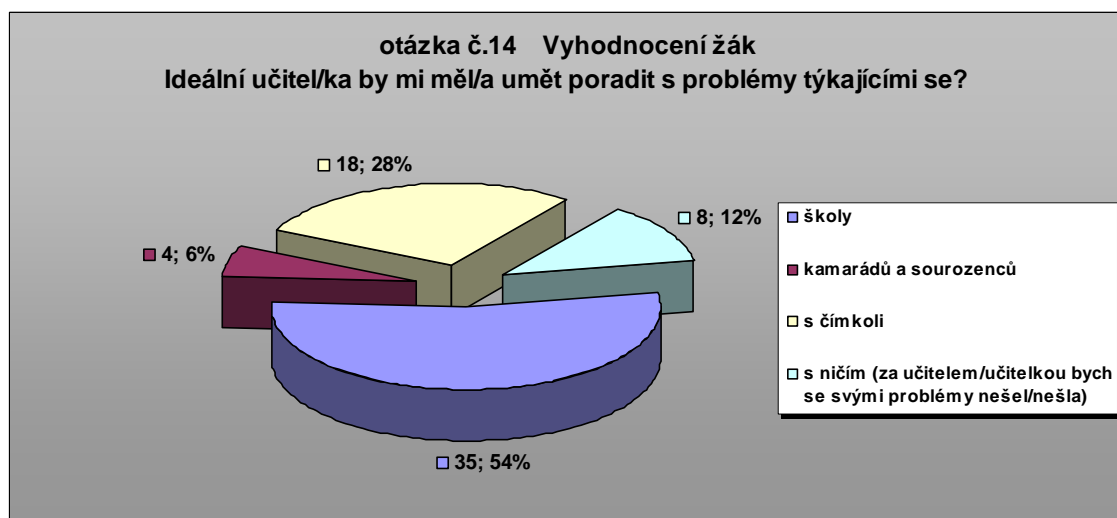
I žákyně si přejí, aby učitel věnoval svou pozornost všem stejně.

Graf 13c)



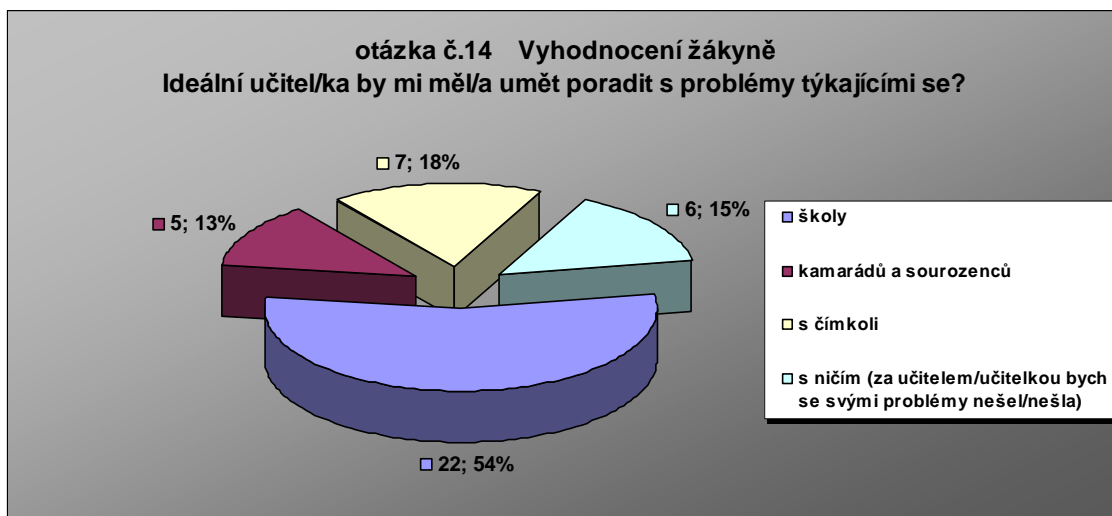
Při srovnání je nám ihned jasné, že žáci si přejí, aby se učitel věnoval všem stejně a neupřednostňoval ani jednu skupinu.

Graf 14a)



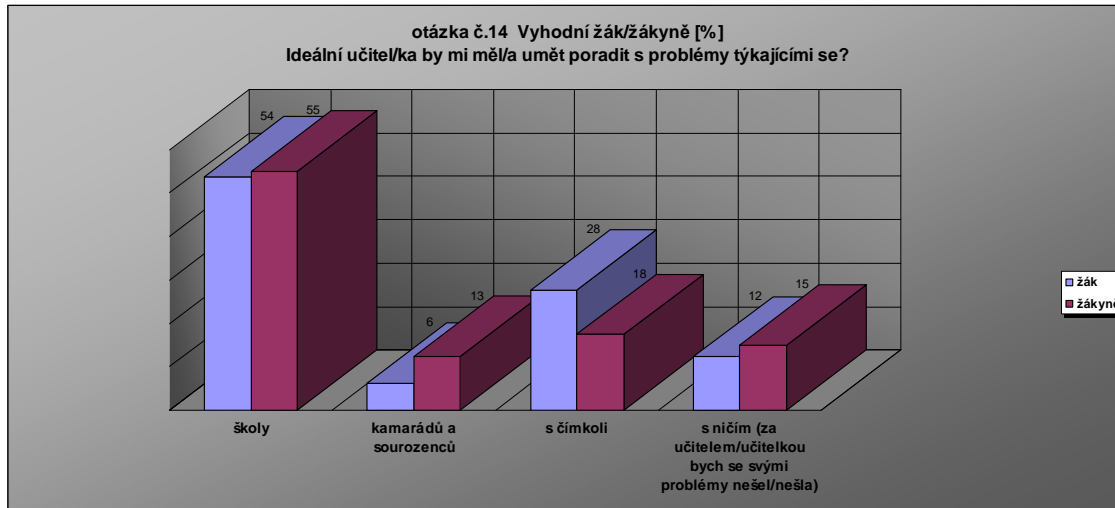
Výsledky odpovědí mě u této otázky nepřekvapily, neboť se předpokládá, že učitel problémy týkající se školy vyřeší automaticky.

Graf 14b)



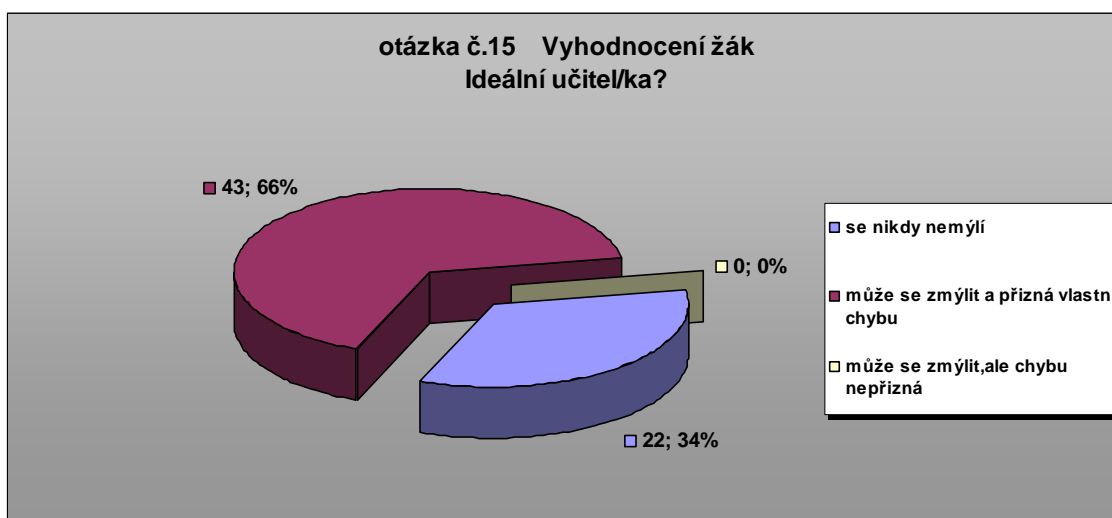
Také žákyně by hledaly pomoc při řešení problémů týkající se školy.

Graf 14c)



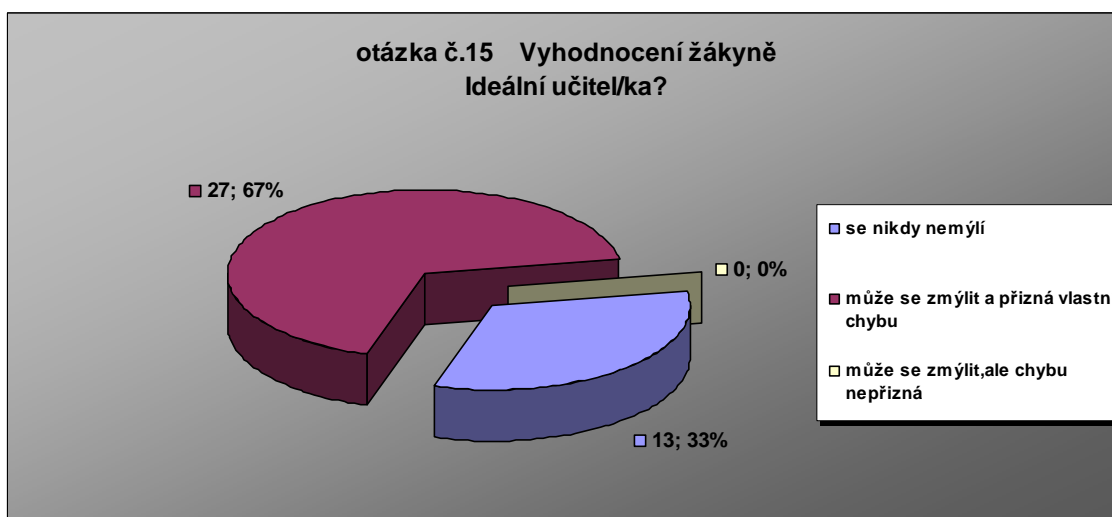
Opět výrazná shoda odpovědí týkající se problémů u obou pohlaví. Zajímavé je i poměrně vysoké procentuální zastoupení odpovědí žáků, že by od učitele chtěli poradit s čímkoli, což opět dokazuje, že někteří žáci v učiteli nevidí pouze přísnou autoritu, ale bytost, na kterou se mohou podle potřeby obrátit a spolehnout.

Graf 15a)



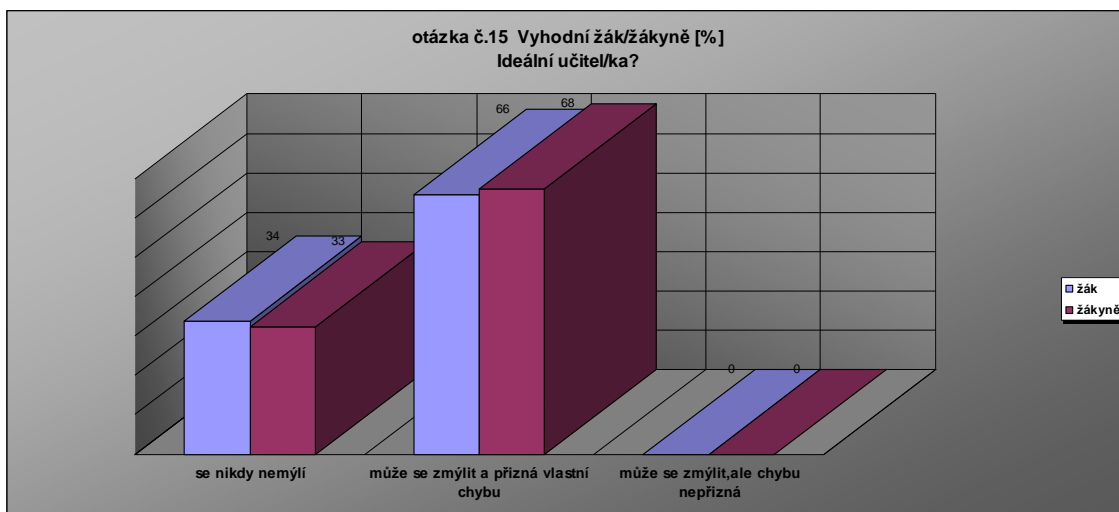
Žáci jednoznačně téměř 70% již chápou problematiku omylu učitele a schopnost tuto chybu otevřeně přiznat. Jistě se zde odráží také velký vliv vnímání spravedlnosti a křivdy.

Graf 15b)



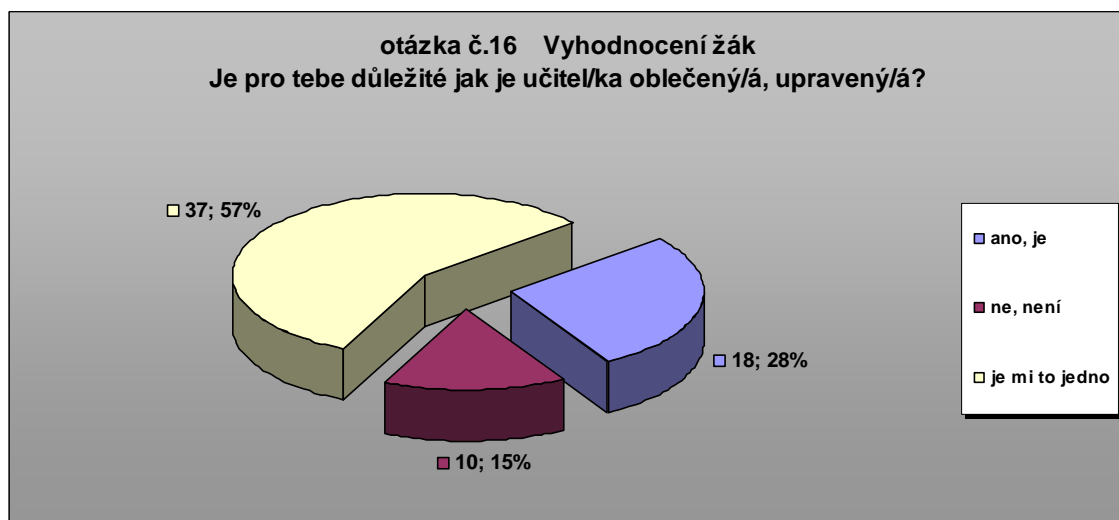
Vyhodnocení odpovědí dívek dopadlo naprosto stejně jako u chlapců. Upozorňuji na 1/3 žákyň, které jsou přesvědčené o neomylnosti ideálního učitele.

Graf 15c)



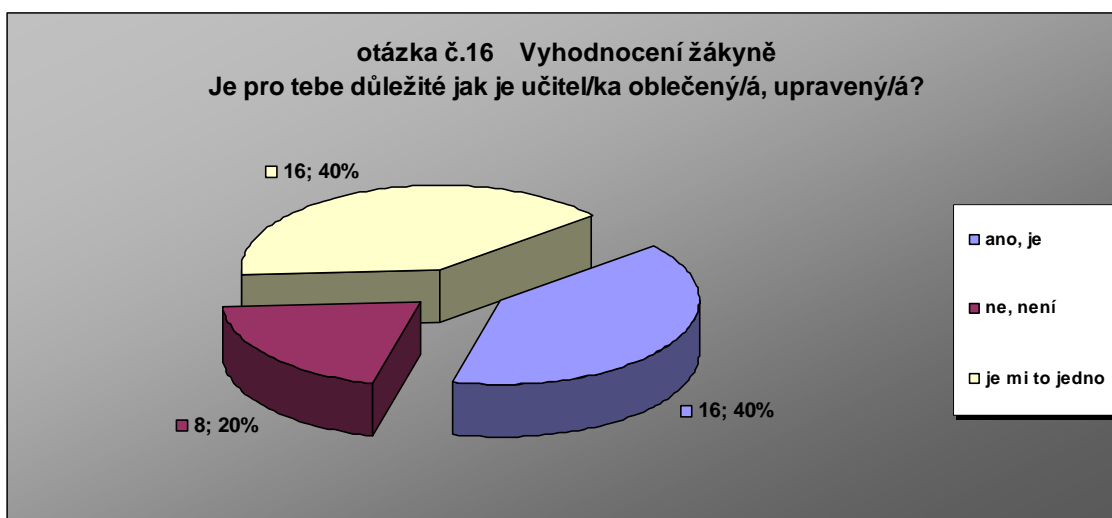
Procentuální srovnání je shodné se zarážející přesností u chlapců i dívek. Sama se kloním k myšlence, že ideální učitel se může mýlit s nutnou podmínkou přiznání vlastní chyby, což mu dle mého názoru dává velmi důležitý lidský rozměr.

Graf 16a)



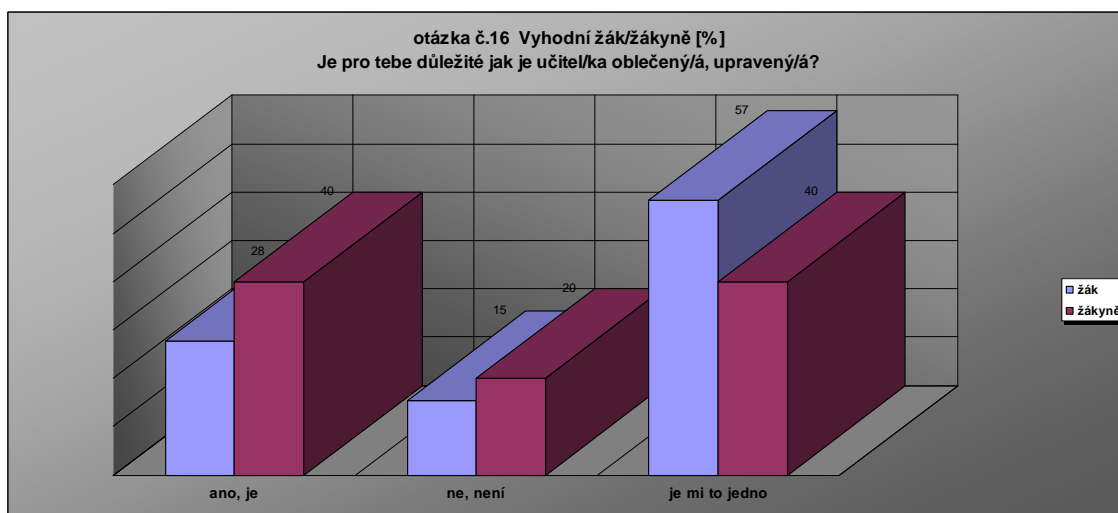
Z grafického výsledku je patrné, jak málo chlapce zajímá vzhled a upravenost pedagoga. Tento výsledek se dal očekávat.

Graf 16b)



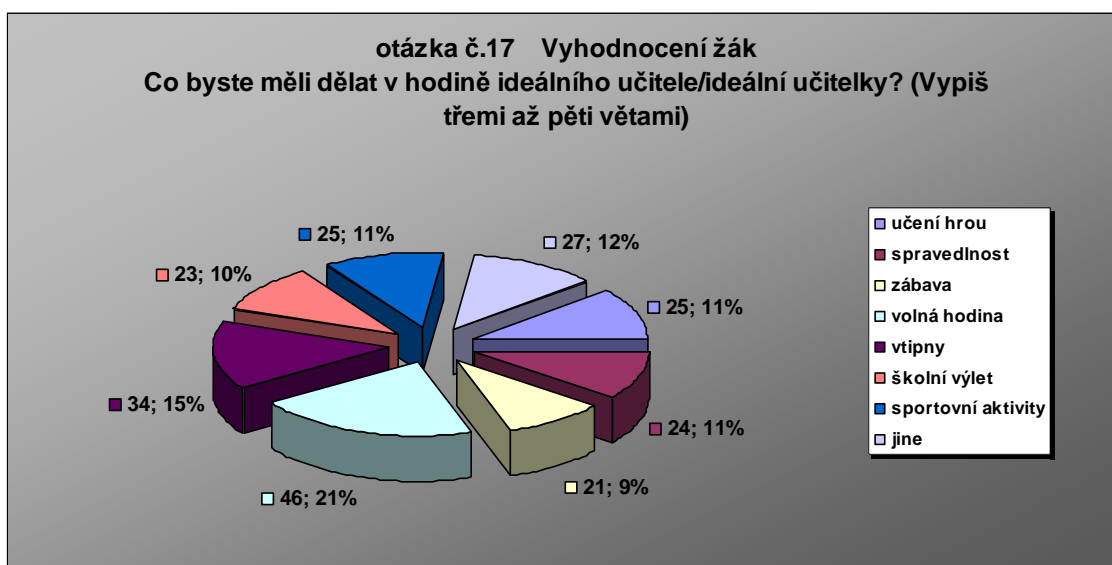
Z 40% odpovědí dívek je zcela nepochybné, jak důležitý je pro ně „image“ již na 1. stupni základní školy. V součtu 60% pro něž vzhled učitele není podstatný, by bylo nutno provést podrobnější analýzu příčin, jako nezájem o školu a vzdělání, problémy s učitelem/kou...atd.

Graf 16c)



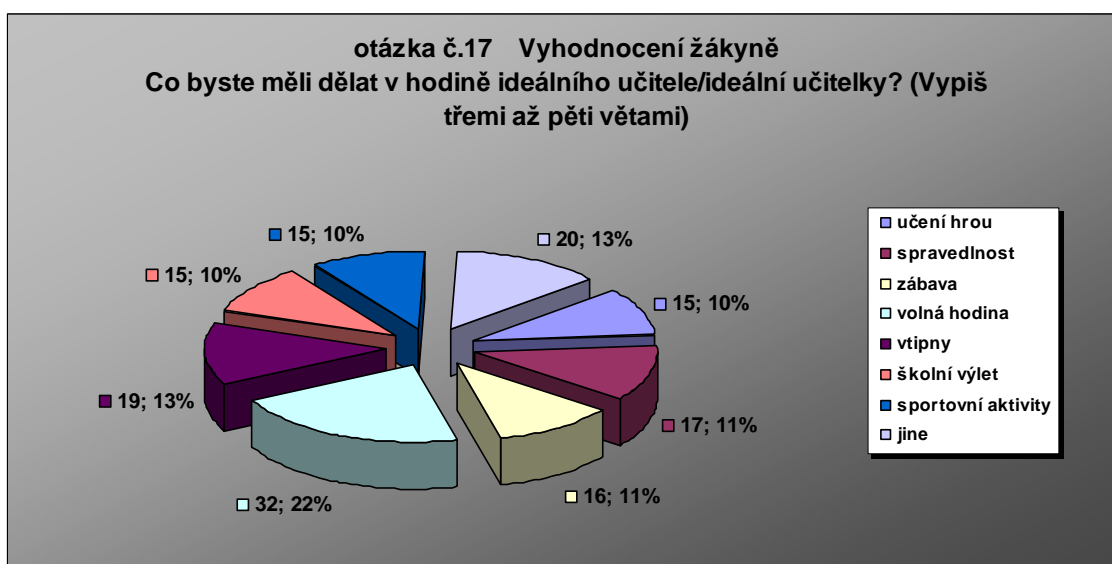
V celkovém pohledu mne vyhodnocení obou skupin překvapilo, zejména velkým téměř 2/3vým poměrem „flegmatického“ postoje. Z odpovědí je jednoznačné, že na dané škole není žádný pedagog, který by extrémně vybočoval svým zevnějškem

Graf 17a)



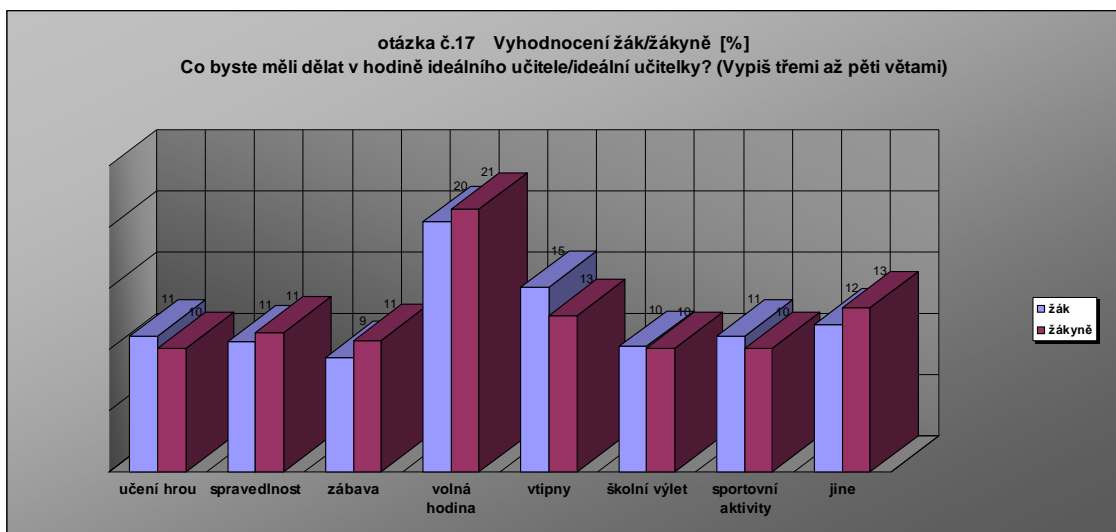
Z vybraných odpovědí jsem extrahovala nejvíce preferované aktivity a z grafu vyplývá, že žáci upřednostňují volnou hodinu s vtipným učitelem, výlety a zábavou... a pokud se učit, jedine formou „učení hrou“.

Graf 17b)



Rovněž dívky preferují nejvíce volnou hodinu a vtipného učitele, zbývající odpovědi jsou v podstatě poměrově vyrovnané.

Graf 17c)



Ze srovnání lze vyčíst, že například školní výlet je stejně populární aktivita jako sportovní den. V komplexním pohledu dále, že bez rozdílu pohlaví děti preferují volno, zábavu a hry...na což přišel už Komenský...dělal si také průzkum? Ve srovnání napříč stoletími není patrný posun ve vývoji lidstva v touze se vzdělávat.

Druhou skupinu dotazovaných tvořilo 122 respondentů SOŠ. Zde jsem nerozlišovala, zda se jedná o žáka či žákyni, neboť zastoupení dívek na této odborné škole je poměrně nízký.

Při tomto výzkumu jsem nepoužila dotazníkovou formu, ale nechala jsem respondentům volnost a požádala jsem je, aby mi popsali, jak oni sami si představují ideálního učitele a jaké má mít ideální vlastnosti.

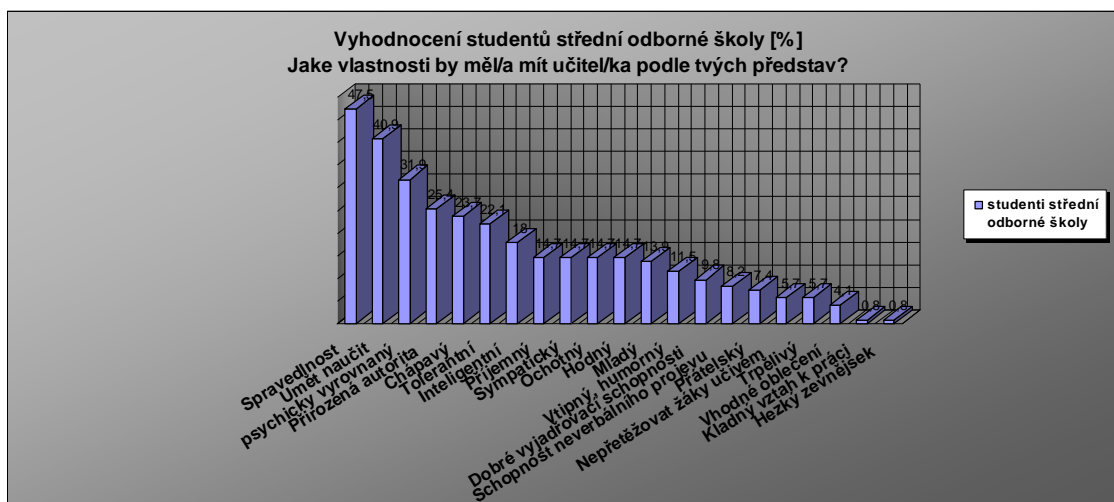
Z výsledků, které se mi dostaly do ruky, jsem pak vytvořila obraz ideálního učitele a vlastnosti které se opakovaně objevovaly, jsem ve stručnosti definovala. Jsou to pouze mé názory, které se nemusí shodovat s obecnými poznatky.

Charakteristické vlastnosti jsem seřadila sestupně od nejfrekventovanější po ojedinělé. Zajímavé je, že i v mém výzkumu si studenti přejí a za úspěšného učitele považují takového učitele, který je přiměřeně dominantní tj. **má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek.**

Tab. 5 Vyhodnocení studentů SOŠ

Ideální vlastnosti učitele			
Počet respondentů:	122		
uvedené vlastnosti	absolutní počet	%	pořadí
Spravedlnost	58	47,5	1
Umět naučit	50	40,9	2
psychicky vyrovnaný	39	31,9	3
Přirozená autorita	31	25,4	4
Chápavý	29	23,7	5
Tolerantní	27	22,1	6
Inteligentní	22	18	7
Příjemný	18	14,7	8
Sympatický	18	14,7	8
Ochotný	18	14,7	8
Hodný	18	14,7	8
Mladý	17	13,9	9
Vtipný, humorný	14	11,5	10
Dobré vyjadřovací schopnosti	12	9,8	11
Schopnost neverbálního projevu	10	8,2	12
Přátelský	9	7,4	13
Nepřetěžovat žáky učivem	7	5,7	14
Trpělivý	7	5,7	14
Vhodné oblečení	5	4,1	15
Kladný vztah k práci	1	0,8	16
Hezký zevnějšek	1	0,8	16

Graf 18)



Výsledky hodnocení SOŠ

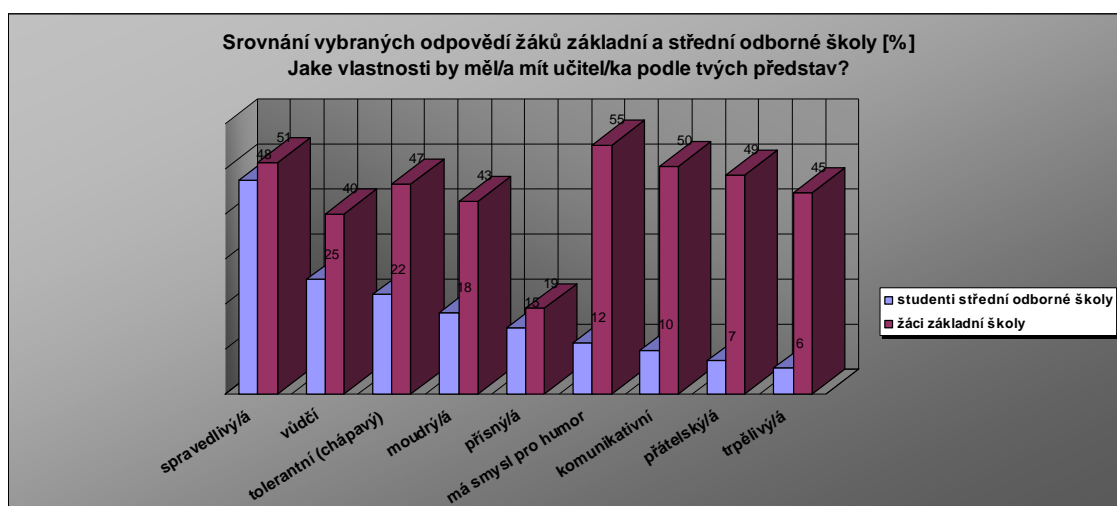
- **Spravedlnost** – tak tato vlastnost se u respondentů objevila nejčastěji. Je opravdu velmi důležitá při vykonávání této profese, neboť žáci jsou velmi vnímaví a každou nespravedlnost si dlouho pamatují a tyto křivdy mohou i negativně ovlivnit vztah k učiteli.
- **Umět naučit** – pod tímto pojmem je třeba si vybavit to, jak nejlépe navrhnout takovou učební činnost, při níž žáci získají co nejefektivněji dovednosti, vědomosti a poznatky, které jsou výukovým cílem dané vyučovací hodiny. Velký důraz je kladen také na vhodné zvolené učební pomůcky, didaktické principy a schopnosti.
- **Psychická vyrovnanost** – tak tato vlastnost je pro vykonávání učitelského povolání alfou a omegou. Není nic horšího než psychicky nevyrovnaný učitel, který tento svůj stav přenáší na žáky. Je velmi důležité, aby učitel při vstupu do třídy nechal všechny své osobní problémy tzv. za dveřmi a plně se soustředil na svou profesi.
- **Přirozená autorita** – klíč k této vlastnosti spočívá v tom, aby žáci přijali učitelovo postavení a uznali, že učitel může řídit jejich chování a průběh celého vyučování.
- **Tolerantnost, chápavost** – obě tyto vlastnosti jsou pro učitele také velmi důležité. Jejich frekvence by měla být co nejčastější, neboť díky malým prohřeškům, kterých se žáci dopustí, a učitel je tolerantně přejde, si získá u žáků respekt a důvěru.

- **Intelligentnost** – tato vlastnost je podle mého názoru jasná samozřejmost. Velkou výhodou pro žáky je, když je učitel tzv. přirozeně inteligentní a má určitý rozhled a vědomosti i z jiných oborů. Jeho postavení se vůči žákům výrazně posílí. Za velké plus žáci považují také to, když učitel přizná vlastní chybu nebo že něco neví.
- **Příjemný, sympatický, přátelský učitel** – tyto tři vlastnosti jsem spojila dohromady, neboť si jsou velmi podobné. Přátelská povaha napomáhá k lepšímu klimatu třídy a celkové pohodě.
- **Ochota** – ochota učitele souvisí s tím, aby učitel ukázal žákům je s nimi ochoten komunikovat i mimo vyučovací proces, že je ochoten je vyslechnout, eventuelně poradit nebo pomoci.
- **Mladý učitel** – 21% respondentů uvedlo, že jsou radši, když jim vyučuje mladý učitel. Mladý učitel není vlastnost, jedná se pouze o časové období.
- **Vtipnost** – touto vlastností podle mého názoru neoplývá mnoho učitelů, což je velká škoda, neboť vtipný učitel je polovina úspěchu při vyučovacím procesu.
- **Dobré vyjadřovací schopnosti** – jsou důležitým prvkem v tomto oboru. Projev učitele musí být srozumitelný a ucelený. Není na škodu, pokud učitel ovládá i neverbální komunikaci.
- **Nepřetěžovat žáky učivem** – je dobré si uvědomit při zadávání úkolů, že žáci mají i jiné předměty a na to brát ohled. Pro úspěšné zvládnutí učebních úkolů je nezbytné, aby bylo žákům jasné, co mají dělat a aby chápali, co se mají naučit.
- **Trpělivost** – velmi mě překvapilo, že tato vlastnost měla poměrně malé zastoupení u respondentů pouze 2%, přičemž se trpělivost u tohoto povolání řadí na přední místo.
- **Vhodné oblečení, hezký zevnějšek** – opět se nejedná o vlastnost, ale je vidět, že upravený a vhodně oblečený učitel je pro žáky také důležitý.
- **Kladný vztah k práci** – snad každý člověk, který se rozhodne pro toto povolání, musí mít kladný vztah k dětem a lidem celkově, neboť ne nadarmo se říká, že učitelství je do určité míry poslání. Pro žáky je velkou výhodou, pokud učitel do své výuky zahrne nejen vědomosti, ale také kousek ze svého srdce.

Z těchto výsledků vyplývá, že i studenti ve věku 16-18 let mají vskutku rozumné názory a nároky.

Na závěr tohoto výzkumu jsem provedla ještě jedno srovnání, a to mezi výsledky nejfrekventovanějších vlastností jak u žáků základní školy, tak u studentů SOŠ.

Graf 19)



Spravedlnost je vnímána žáky i studenty jako jedna z velmi důležitých, resp. nejdůležitějších vlastností po celou dobu výchovně-vzdělávacího procesu. Další vlastnosti se již v důležitosti rozcházejí.

Žáci 1. a 2. stupně upřednostňují učitele „kamaráda“ s přátelským přístupem, kdež to studenti SOŠ již kladou důraz na pedagogické vlastnosti.

Závěr

Škola je považována za instituci sloužící ke vzdělávání a výchově. Spolu s rodiči připravuje žáky na vstup do života. To zda tuto úlohu plní zodpovědně záleží zejména na jejich účastnících, což v tomto případě jsou učitelé a žáci.

Diplomová práce nese název Osobnost učitele a jeho vliv na výchovu a vzdělávání žáků.

Záměrem bylo nastínit téma osobnosti učitele a vše co s tímto tématem souvisí.

Touto problematikou, kterou popisují v diplomové práci, se zabývalo nebo zabývá spousta odborníků, a proto nepřináší mnoho nového.

Mým cílem bylo vytvořit jakousi ucelenou představu žáků o jejich „ideálním učiteli“.

Na základě dotazníků jsem se dozvěděla, jaké vlastnosti a dovednosti žáci preferují u svých učitelů, jaké na ně kladou požadavky.

Na jednu stranu neexistuje žádný vzorec pro ideálního učitele, na druhou stranu z výsledků dosavadních výzkumů, které se zabývaly stejným tématem jako já, vyplývá, že obraz ideálního učitele je poměrně dlouhou dobu neměnný.

Tato diplomová práce by mohla posloužit studentům Pedagogické fakulty, začínajícím učitelům ale i učitelům s dlouholetou praxí jako určitý návod před čím se vyvarovat nebo naopak na co se zaměřit a poskytné jim přínosné informace pro jejich povolání.

Resumé

Diplomová práce se zabývá tématem osobnosti učitele, jeho profesi a požadavky, které jsou na něj kladeny.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou.

První kapitola se zaměřuje na činitele výchovy.

V druhé kapitole popisují charakteristiku osobnosti učitele.

Třetí kapitola je věnovaná charakteristickým rysům osobnosti učitele.

Čtvrtá kapitola popisuje profil osobnosti učitele.

Pátá kapitola nás informuje o profesních kompetencích učitele.

Šestá kapitola popisuje klíčové dovednosti učitele.

V sedmé kapitole se zabývám interakčními styly učitele.

V osmé kapitole rozebírám typologií učitelů.

V deváté kapitole popisují charakteristiky „ideálního učitele“.

V praktické části je proveden empirický výzkum na téma „ideální učitel“. Kvantitativní informace byly zjištěny pomocí dotazníku a vyhodnoceny pomocí programu Excel. Výsledky jsou následně popsány a okomentovány v grafech.

Anotace

Tato diplomová práce je zaměřena na osobnost učitele a jeho vliv a výchovu a vzdělávání žáků.

V teoretické části se zabývám osobností učitele, jeho profesí a nárokům, které jsou na něj kladeny, na profesní kompetence, klíčové dovednosti, základní výchovné styly působení, typologií a také na pracovní zátěž a zdraví učitelů.

V empirické části jsem použila kvantitativní metodu dotazníku, který byl na téma Ideální učitel z pohledu žáků 1. a 2. stupně a studentů Střední odborné školy strojírenské.

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké by učitelé měli mít vlastnosti, jaké preferují pohlaví a věkovou skupinu, čeho si žáci všímají na učitelích a co jim naopak vadí.

Tato diplomová práce by mohla posloužit učitelům jako určitý „návod“ na co se zaměřit a čeho se naopak vyvarovat ve své začínající pedagogické kariéře.

Klíčová slova

profese učitele, osobnost učitele, ideální učitel, požadavky na učitele, kompetence učitele, typologie učitele, výchovné styly, syndrom vyhoření

These dissertation work is focusing on teacher's personality and his influence onto pedagogy and students education.

I am concerning to teacher's personality in theoretic part, his profession and requirement, which are superimpose to him, the profession competence, the key acquirement, the basic education style causation, the typology and also the working load and the teacher's health.

I apply the quantitative questionnaire method in the empirical part, the questionnaire defined theme is „Ideal teacher from point of scholars view of 1. and 2. grade of basic school and of students from secondary school of manufacturing engineering.

The objective of questionnaire investigation is determine the teacher's characteristics, preferred gender and class of age, what students attended to teachers and what students discourage as opposite.

This dissertation work can serve for teachers as specific instruction, what they should focus on and what they should beware in their beginning pedagogy career.

teacher's profession, teacher's personality, ideal teacher, demands on teachers, teacher's competence, teacher's typology, educational style, burnout syndrome

Seznam použitých zákonů

§ 50 zákona č. 29/1984 Sb.

Seznam použité literatury

BAŠTECKÁ, B. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003, 416 s. ISBN 8071787353

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 8070665343.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobností*. Praha: Portál, 1998, 175 s. ISBN 8071782513

FENSTERMACHER, G. D, SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 9788073674717

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 8071780634

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 8071786268

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 8073151049

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998, 231 s. ISBN 8085783207

GROMBÍŘOVÁ, E. *Ideální učitel očima dětí 1. a 2. stupně ZŠ*. Bakalářské práce, Brno: MU, 2008, 55 s. (on-line) dostupné na http://is.muni.cz/auth/th/263490/ff_b/

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, ISBN 807178303X

HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996, 99 s. ISBN 8071780936

HLADKÝ, A. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum, 1993, 173 s. ISBN 8070667842

JŮVA, V. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 8085931958.

JŮVA, V. sen. a jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995, 50 s. ISBN 8085931060

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 807178253-X

KOHOUTEK, R., OURODA, K. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000, 19 s. ISBN 8072041762

KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007, 132 s. ISBN 9788024715414

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2001, 367 s. ISBN 8072610333

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 8001780227

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395

MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Brno: Filozofická fakulta MU, 1992, 169 s. ISBN 8021005211

MOŽNÝ, I. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002, 207 s. ISBN 8071786241

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 181 s. ISBN 8024405105

OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2006, 195 s. ISBN 8024413604

PRŮCHA, J. *Učitel Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 8071786217

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 8071781703

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 807367047X

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 8071782521

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007, 140 s. ISBN 9788086633817

ŘEHULKA, E. *Učitelé a zdraví*. Brno: Pavel Křepela, 1998, 156 s. ISBN 8090265308

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Paido, 1994, ISBN 8021009446

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. dotisk 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 101 s. ISBN 8021009446.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011, 208 s. ISBN 9788024733418

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999, 444 s. ISBN 8071782149

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 9788024717340

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 8073150824.

WALENTOVÁ, L. *Osobnost učitele*. Závěrečná práce doplňujícího pedagogického studia, Brno: Masarykova univerzita, 2003, 24 s.

Seznam použitých příloh

Příloha č. 1: Průvodní dopis

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé

V rámci psaní diplomové práce na téma **Osobnost učitele a jeho vliv na výchovu a vzdělávání žáků** bych Vás chtěla poprosit o rozdání dotazníku ve svých třídách.

Dotazník tvoří 17 otázek a cílem je zjistit, jak si žáci představují svého „ideálního učitele“, jaké preferují vlastnosti, co se jim líbí a naopak co odsuzují.

Vyplnění dotazníku je anonymní, žák pouze uvede pohlaví a třídu, kterou navštěvuje.

Získaná data budou zpracována, vyhodnocena a použita v empirické části diplomové práce.

S výsledky výzkumu Vás velmi ráda seznámím.

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci

S pozdravem Lucie Mikulenková

Příloha č. 2: Dotazník-vzor

<u>Ideální učitel podle žáků 1. a 2. stupně ZŠ</u>			
Jsem:	<input type="checkbox"/> žák <input type="checkbox"/> žákyně třídy:		
1. Jaké vlastnosti by měl/a mít učitel/ka podle tvých představ? (můžeš zaškrtnout více odpovědí)	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="checkbox"/> klidný/á <input type="checkbox"/> moudrý/á <input type="checkbox"/> přátelský/á <input type="checkbox"/> sebejistý/á <input type="checkbox"/> tolerantní (chápavý) <input type="checkbox"/> přísný/á <input type="checkbox"/> vůdčí (dokáže úspěšně vést třídu při práci) <input type="checkbox"/> optimistický/á (očekává dobré výsledky) <input type="checkbox"/> schopen/schopna přijmout kritiku (můžu mu/ji říct co se mi na jeho/jejích hodinách nelíbí) <input type="checkbox"/> jiné: </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="checkbox"/> komunikativní/á (povídá si se mnou) <input type="checkbox"/> odborník/odbornice <input type="checkbox"/> připraven/a pomoci <input type="checkbox"/> spravedlivý/á <input type="checkbox"/> trpělivý/á <input type="checkbox"/> má smysl pro humor </td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> klidný/á <input type="checkbox"/> moudrý/á <input type="checkbox"/> přátelský/á <input type="checkbox"/> sebejistý/á <input type="checkbox"/> tolerantní (chápavý) <input type="checkbox"/> přísný/á <input type="checkbox"/> vůdčí (dokáže úspěšně vést třídu při práci) <input type="checkbox"/> optimistický/á (očekává dobré výsledky) <input type="checkbox"/> schopen/schopna přijmout kritiku (můžu mu/ji říct co se mi na jeho/jejích hodinách nelíbí) <input type="checkbox"/> jiné:	<input type="checkbox"/> komunikativní/á (povídá si se mnou) <input type="checkbox"/> odborník/odbornice <input type="checkbox"/> připraven/a pomoci <input type="checkbox"/> spravedlivý/á <input type="checkbox"/> trpělivý/á <input type="checkbox"/> má smysl pro humor
<input type="checkbox"/> klidný/á <input type="checkbox"/> moudrý/á <input type="checkbox"/> přátelský/á <input type="checkbox"/> sebejistý/á <input type="checkbox"/> tolerantní (chápavý) <input type="checkbox"/> přísný/á <input type="checkbox"/> vůdčí (dokáže úspěšně vést třídu při práci) <input type="checkbox"/> optimistický/á (očekává dobré výsledky) <input type="checkbox"/> schopen/schopna přijmout kritiku (můžu mu/ji říct co se mi na jeho/jejích hodinách nelíbí) <input type="checkbox"/> jiné:	<input type="checkbox"/> komunikativní/á (povídá si se mnou) <input type="checkbox"/> odborník/odbornice <input type="checkbox"/> připraven/a pomoci <input type="checkbox"/> spravedlivý/á <input type="checkbox"/> trpělivý/á <input type="checkbox"/> má smysl pro humor		
2. Jaké vlastnosti by tvůj učitel/tvoje učitelka mít neměl/a? (vypiš 5 vlastností)			
3. Mám raději učitele:	<input type="checkbox"/> muže <input type="checkbox"/> ženu <input type="checkbox"/> na pohlaví nezáleží		
4. Nejlepší je učitel/ka ve věku:	<input type="checkbox"/> 20-30 let <input type="checkbox"/> 31-40 let <input type="checkbox"/> 41-50 let <input type="checkbox"/> starší		
5. Znáš nějakého učitele/nějakou učitelku, který/á je podle tebe ideální?	<input type="checkbox"/> ano, znám <input type="checkbox"/> ne, neznám		
6. Je pro tebe nějaký učitel/nějaká učitelka vzorem? Chtěl/a bys být jako on/ona?	<input type="checkbox"/> ano, chtěl/a <input type="checkbox"/> ne, nechtěl/a		
7. Jak vnímáš dobrého učitele/dobrou učitelku?	<input type="checkbox"/> je pro mě vzorem <input type="checkbox"/> je pro mě kamarád <input type="checkbox"/> je pro mě blízká osoba <input type="checkbox"/> jiný:		

8. Jaký by k tobě měl/a mít učitel/ka vztah?	<input type="checkbox"/> autorita (dokáže si sjednat ve třídě pořádek) <input type="checkbox"/> autorita a zároveň kamarád <input type="checkbox"/> kamarád <input type="checkbox"/> jiný:
9. Ideální učitel/ka zadává:	<input type="checkbox"/> hodně domácích úkolů <input type="checkbox"/> přiměřeně domácích úkolů <input type="checkbox"/> málo domácích úkolů
10. Učitel/ka by mě měl/a hodnotit:	<input type="checkbox"/> známkami (1-5) <input type="checkbox"/> slovně (řekne mi co mi jde, v čem se mám zlepšit) <input type="checkbox"/> známkami i slovně
11. Ideální učitel/ka by mě měl/a zkoušet:	<input type="checkbox"/> ústně <input type="checkbox"/> písemně <input type="checkbox"/> písemně i ústně
12. Ideální učitel/ka mě může za přestupek potrestat takto:	<input type="checkbox"/> napíše mi poznámku <input type="checkbox"/> dá mi zvláštní domácí úkol <input type="checkbox"/> nechá mě po škole <input type="checkbox"/> zavolá mým rodičům <input type="checkbox"/> jinak:.....
13. Ideální učitel/ka by se měl/a věnovat:	<input type="checkbox"/> více žákům s dobrým prospěchem <input type="checkbox"/> více žákům se špatným prospěchem <input type="checkbox"/> všem žákům stejně
14. Ideální učitel/ka by mi měl/a umět poradit s problémy týkajícími se:	<input type="checkbox"/> školy <input type="checkbox"/> kamarádů a sourozenců <input type="checkbox"/> s címkoli <input type="checkbox"/> s ničím (za učitelem/učitelkou bych se svými problémy nešel/nešla)
15. Ideální učitel/ka:	<input type="checkbox"/> se nikdy nemýlí <input type="checkbox"/> může se občas zmýlit a přizná vlastní chybu <input type="checkbox"/> může se zmýlit, ale chybu nikdy nepřizná
16. Je pro tebe důležité jak je učitel/učitelka oblečený/á, upravený/á?	<input type="checkbox"/> ano, je <input type="checkbox"/> ne, není <input type="checkbox"/> je mi to jedno
17. Co byste měli dělat v hodině ideálního učitele/ideální učitelky? (Vypiš třemi až pěti větami)	