

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2012

Soňa Zimová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

IDEÁLNÍ UČITEL ANGLIČTINY
OČIMA ŽÁKŮ

(THE IDEAL ENGLISH TEACHER FROM THE
PUPILS' PERSPECTIVE)

Diplomová práce

Autorka: Soňa Zimová, 5. ročník Čj-Aj/Zš
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

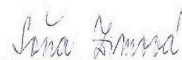
České Budějovice 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 11. dubna 2012



Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za inspirativní rady, podnětné připomínky, ochotu, trpělivost a čas při konzultacích, který mi věnovala při zpracování mé diplomové práce. Děkuji také učitelům a učitelkám ZŠ Třešť a ZŠ Telč, Masarykova, kteří mi v jejich hodinách umožnili provést výzkum, a všem respondentům, jejichž představy a názory přispěly k vytvoření obrazu ideálního učitele anglického jazyka.

Anotace:

Cílem této diplomové práce je popsat, jak si žáci základní školy představují ideálního učitele anglického jazyka. Práce je rozdělena do dvou částí - teoretické a empirické.

Teoretická část pojednává o osobnosti učitele, profesních nárocích, komunikaci a interakci během výuky, hodnocení žáků a rozlišení typologie učitelů. Věnuje se také společenské prestiži, příčinám feminizace učitelství a budování autority. Závěr teoretické části rozebírá z různých pohledů, zda ideální učitel vůbec existuje.

Empirická část je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu. Žáci měli vypracovat úvahu na téma „Jak si představuješ ideálního učitele cizího jazyka?“. Výpovědi jsou následně analyzovány a srovnány se stanovenými hypotézami. Výsledky výzkumu také ukazují, zda-li a jakým způsobem se liší představy žáků s ohledem na jejich věk.

Abstract:

The aim of this thesis is to describe how basic school pupils imagine their ideal English teacher. The thesis is divided into two parts - theoretical and empirical.

The theoretical part discusses the teacher's personality, professional requirements, communication and interaction in the lesson, evaluation of pupils and the typology of teachers. It is also interested in the prestige, the causes of feminization of the teaching profession and the process of building up the authority. The final chapter analyses from different points of view whether an ideal English teacher really exists.

The empirical part is based on a qualitative study. The pupils were asked to write an essay, called "How do you imagine the ideal teacher of a foreign language?". Their answers are analysed and compared with existing hypotheses. The results of the research also discover whether and how the pupils' ideas are different in relation to their age.

OBSAH

ÚVOD	- 1 -
I. TEORETICKÁ ČÁST	- 3 -
1. OSOBNOST UČITELE	- 4 -
1.1 VYMEZENÍ POJMU OSOBNOST UČITELE	- 4 -
1.1.1 MOŽNOSTI NAHLÍŽENÍ NA OSOBNOST PEDAGOGA	- 5 -
1.1.2 FORMOVÁNÍ UČITELOVY OSOBNOSTI	- 6 -
1.2 OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI A CHARAKTERISTIKA UČITELE	- 7 -
1.2.1 OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI „DOBRÉHO UČITELE“	- 8 -
1.3 TYPOLOGIE UČITELE	- 10 -
1.4 VOLBA UČITELSKÉ PROFESE	- 14 -
2. UČITELSTVÍ JAKO PROFESE	- 17 -
2.1 SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ PROFESE	- 18 -
2.1.1 PRESTIŽ	- 18 -
2.1.2 FEMINIZACE	- 19 -
2.1.3 STRES	- 21 -
2.2 PROFESNÍ NÁROKY NA PRÁCI UČITELE	- 22 -
2.2.1 KOMPETENCE UČITELE VE VZTAHU KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM ŽÁKA	- 23 -
2.2.2 SPECIFICKÁ FUNKCE UČITELE CIZÍHO JAZYKA	- 27 -
2.2.3 ZNALOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE ANGLIČTINY	- 28 -
2.2.3.1 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE PŘI VÝUCE ANGLIČTINY	- 30 -
3. VYUČOVÁNÍ JAKO PROCES PEDAGOGICKÉ INTERAKCE	- 32 -
3.1 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE	- 32 -
3.1.1 DISKURZ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA	- 34 -
3.2 INTERPERSONÁLNÍ CHOVÁNÍ UČITELE	- 36 -
3.3 INTERAKČNÍ STYL UČITELE	- 38 -
3.4 VYMEZENÍ AUTORITY UČITELE	- 42 -
3.4.1 KLÍČ K AUTORITĚ	- 43 -
3.4.2 KRIZE ČI NOVÁ TVÁŘ AUTORITY?	- 45 -
3.5 KLIMA TŘÍDY	- 46 -
3.6 HODNOCENÍ	- 47 -
3.6.1 ZNÁMKA VERSUS SLOVNÍ HODNOCENÍ	- 48 -
3.6.2 ODLIŠNOST HODNOCENÍ V CIZÍCH JAZYCÍCH	- 50 -
4. IDEÁLNÍ UČITEL?	- 52 -
II. EMPIRICKÁ ČÁST	- 56 -
1. CÍL VÝZKUMU	- 57 -

2. METODOLOGIE VÝZKUMU	- 57 -
2.1 VÝZKUMNÁ METODA	- 57 -
2.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	- 58 -
2.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	- 59 -
2.4 TECHNIKA SBĚRU DAT	- 61 -
2.5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	- 61 -
3. VÝSLEDKY VÝZKUMU	- 62 -
ZÁVĚR	- 73 -
SUMMARY	- 77 -
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	- 79 -
SEZNAM PŘÍLOH	- 84 -

Úvod

Tato diplomová práce je zaměřena na ideálního učitele anglického jazyka očima žáků. Toto téma jsem si vybrala z několika důvodů. Vzhledem k tomu, že bych se učitelskému povolání ráda věnovala i po ukončení vysoké školy, jsem chtěla, abych si jako začínající učitelka odnesla cenné informace. Zároveň mi záleželo na tom, aby byla inspirací i pro stávající pedagogy. Bohužel i vlastní špatné zkušenosti s bývalými učiteli cizího jazyka na základní a střední škole přispěly k volbě tohoto tématu. Všechno to, co mi dříve jako žákovi vadilo nebo scházelo na učitelích, bylo pro mě jakýmsi návodem k volbě témat do diplomové práce. Jako budoucí učitelka jsem se zpětně pokoušela zhodnotit, jakých zásadních profesních chyb se moji učitelé dopouštěli. Vzniklý seznam se stal jednak poučením, jak by měl a neměl vypadat ideální učitel cizího jazyka, tak dalším motivem k napsání této práce.

Nejprve jsem se chtěla pokusit vytvořit teoretický obraz ideálního učitele cizího jazyka. V zápětí jsem ale zjistila, že většinou toto hledisko bývá zjišťováno pouze z pohledu pedagogických pracovníků. Proto se mými pozorovateli, kteří by mohli vytvořit svými názory ideálního učitele cizího jazyka, stali samotní žáci. Ne každý učitel je schopen vlastní sebereflexe, i když by tomu tak mělo být. Často se pak stává, že učitel je přesvědčen o své dokonalosti, nedotknutelnosti a někdy i přehlíží své chyby, kterých se ve vyučovacím procesu dopouští. Samozřejmě musíme brát ohled na to, že např. v oblasti profesních kompetencí nebo odborné způsobilosti učitele nejsou žáci schopni posoudit, zda je pedagog dostatečně kvalifikovaný či nikoliv. Subjektivní požadavky a představy žáků získané z výpovědí volného písemného projevu o ideálním učiteli anglického jazyka bychom měli spíše chápat jako instrukce či rady, čeho se vyvarovat a naopak. Tímto způsobem určitě přispějí k odhalení učitelových chyb a poskytnou mu tím tak zpětnou vazbu.

Teoretické hypotézy nejen o osobnostní charakteristice učitele, jeho profesních nárocích a pedagogických kompetencích, vyplývající z dostupné literatury, budou v závěru diplomové práce srovnány s výpověďmi žáků druhého stupně základní školy. Výsledná analýza získaných dat by měla ukázat, do jaké míry se zkoumané hypotézy v teoretické části shodují s představami žáků o ideálním učiteli cizího jazyka a jak se jejich pojetí liší s ohledem na věk. Do jisté míry by také měla odpovědět na otázku, zda vůbec ideální učitel existuje.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Čtyři hlavní kapitoly s dílčími podkapitolami, které se věnují různým tématům souvisejícími s povoláním učitele, tvoří teoretickou část.

V první kapitole se věnují osobnosti učitele - vymezení pojmu osobnost, formování učitelovy osobnosti, osobnostním vlastnostem a charakteristice „dobrého učitele“, typologiím učitele a také volbě učitelského povolání. Následující druhá kapitola se věnuje profesi učitele. Zaměřuji se zde na specifika pedagogické profese (prestiž, feminizace, stres), profesní nároky, klíčové kompetence, znalosti a dovednosti učitele angličtiny. Třetí kapitola se zabývá vybranými jevy, které bývají často spojovány s výukou a mají vliv na chod a vedení hodiny. Jedná se o pedagogickou komunikaci a interakci, interpersonální chování a interakční styl učitele, autoritu, hodnocení žáka či navození správného klimatu ve třídě. Poslední čtvrtá kapitola se snaží najít odpověď na otázku, zda vůbec existuje ideální učitel anglického jazyka. Nejednoznačnost v odpovědi dokládají i různé pohledy, kterými lze na tuto problematiku nazírat. Tento oddíl obsahuje také moji úvahu o ideálním učiteli.

Dále navazuje empirická část, jejímž těžištěm je kvalitativní výzkum, který jsem realizovala na dvou základních školách v kraji Vysočina. Celý oddíl výzkumu je rozdělen do čtyř úseků - cíl, metodologie, výsledky a závěr. Úsek metodologie je rozpracován do následujících dílčích podkapitol - výzkumná metoda, vzorek, výzkumné otázky a hypotézy, technika sběru dat a analýza získaných dat. Cílem takto strukturované empirické části je podat chronologický popis vzniku a průběhu výzkumného šetření. Metody a postupy, které byly při výzkumu použity, přispěly k následnému vytvoření obrazu ideálního učitele anglického jazyka očima žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Osobnost učitele

Celou diplomovou práci spojuje snaha o vymezení charakteristiky ideálního učitele anglického jazyka. Její empirická část by pak měla na základě subjektivního pohledu žáků zjistit, zda vůbec ideální učitel existuje. Jak by měl takový ideální učitel vypadat, jaké by měly být jeho osobnostní vlastnosti, jaký je pro něj charakteristický výchovný styl, jakými schopnostmi a dovednostmi by měl disponovat? Tyto otázky mají mnoho společného, protože jistým způsobem utváří jakýsi model ideálního učitele cizího jazyka. Jedná se o souhrn znaků, které jsou úzce spojeny s osobností pedagoga. Její jednotlivé složky jsou jedním z nejdůležitějších faktorů, který může ovlivnit to, zda učitel splňuje či nespĺňuje požadavky na ideálního učitele. K detailní charakteristice osobnostních vlastností učitele je nejprve nutné objasnit samotný pojem osobnost učitele, kterému se věnuje následující kapitola.

1.1 Vymezení pojmu osobnost učitele

Na samotný termín osobnost je v různých publikacích pohlíženo odlišnými způsoby. Podle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová 2000) je osobnost definována jako celek duševního života člověka. Je zajímavé, že názory na pojetí osobnosti se u jednotlivých psychologů liší. Je to dáno především oblastí, ve které působí. Francouzský psycholog Piéron vidí osobnost v jednotě její inteligence, charakteru, temperamentu a konstituce. Naproti tomu Allport, významný představitel personalistického pojetí v psychologii, osobnost považuje za dynamickou organizaci psycho-fyzických systémů v jedinci, které určují jeho adaptaci na prostředí, jeho charakteristické způsoby chování a prožívání. Nejednotnost nahlížení na pojem osobnosti lze vysledovat i v celkovém počtu čtyř stran, které jsou v psychologickém slovníku věnovány vysvětlení tohoto termínu. Neméně zajímavý je i pohled pedagogického slovníku (Průcha a kol. 2005), který uvádí hovorové pojetí osobnosti - je to uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním. Podle Nelešovské (2005) je osobností v psychologii individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli.

Pokud bychom jednotlivé poznatky o tomto pojmu měli shrnout, došli bychom k závěru, že všechny definice spojuje jednotný znak typický pro každou osobnost

- jedinečnost, výlučnost a odlišnost od ostatních. Z toho vyplývá, že i když v závěru dojdeme ke společným rysům a znakům ideálního učitele, individuální pojetí výchovně-vzdělávacího procesu se bude u každého v určitých směrech lišit. Vyhodnocení odpovědí samotných žáků v praktické části diplomové práce by mohlo jistým způsobem tuto hypotézu potvrdit nebo vyvrátit.

1.1.1 Možnosti nahlížení na osobnost pedagoga

V současné době se v zahraničí i u nás začala rozvíjet nová nauka o osobnosti učitele, tzv. pedeutologie. Původně se jednalo o souhrn různých normativních požadavků na práci učitele. Pedagogický slovník (Průcha a kol. 2005) definuje tento termín jako „nauku o učiteli“. Podle Kučery (2005) je pedeutologie navíc také teorií jednotlivých pedagogických profesí.

Pedeutologie nahlíží na osobnost učitele dvěma způsoby - normativně a analyticky. Normativní způsob se zaměřuje především na to, aby byl výchovně-vzdělávací proces co možná nejúspěšnější. Z tohoto důvodu si klade za cíl určit, jaký by měl učitel být z hlediska vlastností. V tomto přístupu k osobnosti učitele se užívá deduktivní metoda, která napomáhá určit ideální vzor a obraz pedagoga, jemuž by se měl přiblížit. Analytický způsob uplatňuje metodu induktivní, kterou se zjišťují konkrétní reálné vlastnosti pedagoga. Můžeme sem zařadit psychologické testování osobnosti učitelů nebo analýzu výpovědí o učitelích. Žáci se zde vyjadřují k tomu, které vypořádané vlastnosti považují za žádoucí či nežádoucí (Kohoutek 2009).

Pozorování, rozhovor nebo anamnéza jsou další způsoby, jakými můžeme poznávat osobnost učitele. Diagnostika osobnosti se opírá jak o metody jednorozměrné (např. neurotický dotazník N-5), tak o metody vícerozměrné (např. Freiburský osobnostní dotazník - FPI).

Pro diagnostiku osobnosti je ale stále využíván Cattellův dotazník 16 PF. „Existuje ale celá řada jiných diagnostických metod, kterými můžeme diagnostikovat osobnost učitele,“ dokládá Kohoutek (2009: 9). Jako zajímavý příklad lze uvést Rogersovu metodu Q sort, kterou se zjišťují podmínky důvěry žáka k učiteli. Žáci pomocí červené a modré tužky zatrhávají věty, které popisují chování nebo rysy osobnosti učitele. Červená barva zastupuje charakteristiky učitelů, které si žáci spojují

s důvěrou. Modrou barvou naopak dávají najevo, že učiteli nedůvěřují. Jako příklad můžeme uvést tyto konkrétní věty z dotazníku Rogerse:

Neumí vysvětlit věci tak, aby jim žák rozuměl.

Zachází se žákem jako s čestným hostem.

Často tápe, než pochopí to, co má žák na mysli.

Je poněkud chladný vůči žákovi.

Váhá, když má žákovi klást otázky.

Uváděné způsoby nahlížení na osobnost pedagoga nám umožňují ji zkoumat z různých úhlů, což může pomoci odkrýt nepřítomnost důležité vlastnosti. Při používání dotazníků může učitel získat zpětnou vazbu od žáků, kteří svými názory přispějí k diagnostice jeho osobnosti.

1.1.2 Formování učitelovy osobnosti

Učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem. Samotný proces formování jeho osobnosti není jednoduchou záležitostí a probíhá prakticky po celou dobu profesní dráhy. Od studenta učitelství, přes začínajícího učitele, až po učitele - experta (Průcha a kol. 2005). Z tohoto tvrzení vyplývá, že průběh formování je dynamický a neukončený. Podstatnou úlohu proto sehrává celoživotní sebevzdělávání. Grecmanová (2002) uvádí, že se jedná o soubor vypěstovaných praktických, pedagogických, metodických dovedností a návyků, které učiteli pomáhají přenášet teoretické poznatky do pedagogické praxe. Pro dobrého učitele je podmínkou, aby se neustále zdokonaloval ve svém oboru, přijímal nové poznatky a obohacoval se o zkušenosti jiných pedagogů. Je naprosto nemyslitelné, aby budoucí učitel svůj vývoj zastavil např. po ukončení studií na vysoké škole. Složitost utváření osobnosti učitele výstižně komentuje Grecmanová (2002: 12): „Teprve vzájemné propojení onoho trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství.“

Utváření učitelovy osobnosti, jehož výsledkem je originální a neopakovatelná bytost, je ovlivněno souhrnem různých činitelů. Na prvopočátku stojí rodina jako základní prostředí, kde člověk získává prvotní povědomí o vztahu k lidem, práci, vzdělání a světu. Prostředí základní a střední školy se podílí na vytváření celkového

přístupu ke vzdělání. Klíčovým momentem je pak uvažování o vykonávání učitelské profese a následná volba vysoké školy s pedagogickým zaměřením. Zájem o daný studijní obor, příprava a přístup k této profesi spoluvytváří budoucí kvalitu učitelské práce začínajícího učitele.

Učitel svou osobností může ovlivnit nejen žákův postoj k předmětu, ale také ke škole vůbec. Kohoutek (2009: 1) dodává: „Vliv osobnosti nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Působení učitele má často dalekosáhlý, dlouhodobý a sugestivní dopad na vývoj osobnosti, chování a prožívání žáků a studentů.“ Pokud je přístup a vliv osobnosti učitele pozitivní, žák navštěvuje školu rád, svědomitě plní školní povinnosti a učitele respektuje. Naopak negativní vliv má za následek vznik strachu z učitele, záškoláctví nebo nežádoucích projevů chování. Dokladem jsou i různé výzkumy, podle kterých bylo zjištěno, že žáci mají nejvíce v oblibě učitele, kteří vytvářejí pozitivní klima a psychosociální atmosféru, pohodu na škole i v jednotlivých třídách. Dobrý smysl pro humor a optimistická životní nálada zaujímala ve výzkumu přední místa. Naopak učitelé, kteří nějakým způsobem preferují některé žáky před ostatními, jsou netrpěliví, cholericí, extrémně autoritářští, trestající, ironizující a zesměšňující, nejsou vůbec oblíbeni (*ibid.*, 5). Na tomto místě je nutno podotknout, že vina není jen na straně učitelů. Často se totiž stává, že učitel má ve své třídě žáky problémové nebo s poruchami chování.

Je pochopitelné, že na formování učitelovy osobnosti se podílí také vrozené vlastnosti (inteligence, temperament aj.), které svým působením ovlivnit nelze. Pedagogem se člověk nenarodí, ale může mít pro tuto práci předpoklady, které lze rozvíjet. K tomu, aby se učitel stal vyzrálou osobností, je zapotřebí mít široký kulturně politický rozhled, komunikativní dovednosti, vřelý vztah k dětem a vysokou erudovanost ve svém oboru (Valach in Nelešovská 2005).

1.2 Osobnostní vlastnosti a charakteristika učitele

Povolání učitele v sobě nezahrnuje jen specifické pedagogické kompetence - plánování, přípravu, realizaci vyučovací jednotky a řízení třídy. Na žáky také výrazně působí vystupování, projevy, názory, jednání a chování nejen ve škole, ale i v soukromém životě. Štefanovič (1977) tuto domněnku potvrzuje, protože učitelovu

osobnost spatřuje v souhrnu všech jeho vědomostí, schopností, osobních vlastností, způsobů chování a jednání. V málokteré profesi hrají charakteristiky a vlastnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli (Průcha a kol. 2005).

Svým chováním se totiž učitel stává pro žáky vzorem, který napodobují. Být určitým vzorcem chování odlišuje povolání učitele od jiných profesí. V této souvislosti vyvstává ale otázka, kdo je vlastně dobrý učitel? V dostupné literatuře se ani zkušení odborníci ve vzdělávání učitelů mezi sebou neshodují. Objevují se často jen úvahy, které by měly vést k přemýšlení. „Je „dobrým“ učitelem ten, kdo především podporuje společensko-citový vývoj dětí, nebo ten, kdo především podněcuje jejich rozumový vývoj? Je lepší takový učitel, kdo je naučí především znalostem, nebo je dovede

k úspěšnému absolvování zkoušek?“ (Fontana 1997: 363). Jiné pojetí předkládá Nelešovská (2005), která „dobrého“ učitele popisuje nejen jako člověka, který má rád děti, umí se s nimi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Popisuje ho také jako osobu, která zná svůj obor, miluje ho a je obeznámena s nejnovějšími pedagogickými trendy i výzkumy.

Jaký je ale názor samotných žáků, bude zajímat především pedagogy. Z psychologického hlediska je patrné, že s přibývajícím věkem se pohled žáka mění. Pro žáky na prvním stupni je nejspíše „dobrým učitelem“ ten, kdo dává jedničky. Žáci druhého stupně by učitele hodnotili zřejmě podle toho, jak respektuje jejich názory nebo jak s nimi komunikuje. Tímto tématem se budou blíže zabývat výsledky výzkumu empirické části, které detailně rozeberou konkrétní představy a stanoviska žáků druhého stupně.

1.2.1 Osobnostní vlastnosti „dobrého učitele“

Požadavky na osobnostní vlastnosti učitelů se mění s dobou. První představy o tom, jaké by měl mít učitel vlastnosti, se objevují již v době antických učenců. Tyto snahy pak byly formulovány Komenským a dalšími pedagogy - teoretiky. Komenský požadoval zbožnost, mravnost a didaktické schopnosti. Herbart naopak zdůrazňoval vědecké vzdělání učitele. Jedna z prvních příruček, která vznikla roku 1814, se snažila vymezit charakteristiky osobnosti a činnosti učitele. Již v 19. století si pedagogická

teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, kterými jsou například: motivace k povolání, talent pro povolání a kognitivní vybavenost (Průcha a kol. 2005). Ve 20. století proběhla celá řada konkrétních výzkumů, jejichž cílem bylo zjistit, zda osobnostní charakteristika učitele má vliv na kvalitu, efektivnost a výsledky edukačního procesu. Ačkoliv je vědecké poznání v této oblasti stále dost nedokonalé, nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské účinnosti byl proveden Ryansem roku 1960 ve Spojených státech. Byla vytvořena Posuzovací stupnice vlastností učitele, která vytyčila vlastnosti úspěšného učitele: vřelost, chápavost, přátelskost, odpovědnost, soustavnost, vynalézavost a nadšenost.

O vymezení konkrétních osobnostních rysů „dobrého učitele“ se pokoušeli různí autoři. Tato diplomová práce se zaměří především na ty vlastnosti, které sami autoři považují za důležité. Podle Fontany (1997) musí být ideální učitel citově zralý a schopný dělat kompromisy. Kladné postoje k odpovědnosti, náročné práci, předmětům své aprobace a místu učitele ve společnosti nazývá autor „žádoucími profesionálními postoji“ (*ibid.*, 365). O citové zralosti hovoří Fontana (*ibid.*, 366) jako o spojení sebevědomí a sebedůvěry. Projevuje se především tím, že se pedagog nenechá vyvést z míry, vtáhnout do malicherných sporů nebo hašteření s dětmi. Za další významnou vlastnost učitele považuje Pařízek sociální zralost (in Grecmanová 2002). Jejím znakem je podle něj ochota a schopnost převzít odpovědnost a objektivně posuzovat situaci a druhé lidi.

Rozdělení osobnostních vlastností „dobrého učitele“ do skupin nabízí pojetí Grecmanové (*ibid.*, 174):

a) Vlastnosti charakteru a vůle: např. upřímnost, zásadovost, spravedlnost, vytrvalost.

b) Pracovní vlastnosti: např. vztah a láska k pedagog. práci a dětem, svědomitost, důslednost.

c) Intelektuální vlastnosti: např. konkrétnost, logičnost, tvořivé myšlení.

d) Citově temperamentní: např. sebeovládání, trpělivost, optimismus.

e) Společensko-charakterové: např. laskavost, srdečnost, vlídnost, porozumění, ohleduplnost.

Autorka dále dodává, že učitel se musí vyvarovat všech vlastností (např. sentimentality nebo vztahovačnosti), které by mohly narušit objektivitu jeho rozhodování.

Kromě výše zmiňovaných osobnostních vlastností existují ještě další rysy učitelovy osobnosti, které nemusí mít bezprostřední vliv na žáky a úroveň pedagogické práce učitele. Jedná se o věk, pohlaví, délku pedagogické praxe a zdravotní stav pedagoga. Naopak stupeň a míra sociability, typ vzdělání, obliba ve sboru, interakce se žáky, odbornost, přiměřenost klasifikace, organizační schopnosti a míra tvořivosti jsou rysy učitelovy osobnosti, které na úrovni pedagogické práce závisí. Tato empirická data jsou výsledkem výzkumu Pelikána, který v roce 1991 provedl analýzu osobnosti středoškolského učitele.

Závěrem této kapitoly je nutné připomenout, že i když jsou vlastnosti učitele vrozené, dají se kultivovat, zvládnout a vypěstovat. Žáci jsou určitě schopni některé negativní vlastnosti tolerovat nebo je i odpustit, pokud jsou vyváženy jinými kladnými rysy.

1.3 Typologie učitele

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ (Ch. F. Browne)

Osobnostní vlastnosti učitele můžeme třídit podle společných znaků do souborů - typologií. Cílem rozřazení není samozřejmě dosáhnout toho, abychom příslušného pedagoga „zaškatulkovali“, tak jako to vyplývá z citátu. „Význam všech těchto typologií učitele spočívá v tom, že můžeme poznat lépe učitelskou osobnost prostřednictvím vlastností, které jsou pro ni charakteristické.“ (Grecmanová 2002: 186)

Vzhledem k obsáhlosti tohoto tématu se zaměříme pouze na typologie, které jsou považovány za přínosné. Nejčastěji se můžeme v literatuře setkat s klasifikací učitelů podle jejich vztahu k žákům (*ibid.*, 192). Typologie rozlišuje tři typy:

- a) Demokratický - má vedoucí postavení, ale své působení zakládá na spolupráci se žáky a účasti na jejich životě, s žáky diskutuje, snaží se být objektivní, zajímá se o jednotlivce, méně přikazuje a trestá, povzbuzuje žáky, aby vyjadřovali své názory, pro samotného učitele je tento typ nejobtížnější, ale žáci jej hodnotí velice kladně.

- b) Autokratický - tento typ vychází z nedůvěry učitele v žáka, učitel poskytuje málo samostatnosti, iniciativy, neustále je kontroluje, vede, ale neúčastní se jejich činnosti, učitel netoleruje nápady a plány žáků, hodně trestá a rozkazuje, u žáků vyvolává agresivitu, napětí.
- c) Liberální - učitel žáky nevede, nedůvěřuje jim, domnívá se, že nejsou schopni samostatné práce a její organizace, neklade přímé požadavky, straní se aktivit žáků, nepomáhá jim, učitel je často neorganizovaný ve své práci, zpočátku ho žáci vnímají kladně, pak si ale uvědomí jeho nedostatky, např. chaos, časové ztráty.

Caselmannova typologie odlišuje dva základní typy. Učitel - logotrop, je zaměřen především na obsah a problematiku daného předmětu a důraz klade na vzdělání žáka. Učitel - paidotrop je zaměřen hlavně na žáka, jeho psychický vývoj, vedení a formování (*ibid.*, 182). Každý z těchto základních typů se diferencuje a vznikají další čtyři typy učitelů:

- a) Filozoficky orientovaný logotrop - vyznačuje se velkou mírou subjektivity, která se projevuje zejména v tom, že se snaží vypracovat si a prohloubit vlastní světový názor, který se posléze snaží vštípit svým žákům; problematický je zejména v tom, že nedokáže přijímat světonázory žáků.
- b) Odborně vědecky orientovaný logotrop - již od mládí velká orientace na obor, který vyučuje, umí žáky nadchnout pro svůj předmět, vzbudit u nich zájem a učivo srozumitelně vysvětlit.
- c) Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop - charakterizuje ho snaha a úsilí o pochopení, získání a utváření žákovy osobnosti; mívá rodičovský vztah k žákům, chápe je, důvěřuje jim; i přes důsledné dodržování pořádku a kázně ve třídě má ve vyučování značný úspěch.
- d) Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop - střed jeho zájmu není utváření osobnosti jednotlivce, ale řešení výchovných otázek obecnějšího rázu (např. jak vzbudit zájem žáků o obtížné učivo atd.)

Podle pedagogických postupů vyvozuje Caselmann (*ibid.*, 183) další tři typy učitelů:

- a) Vědecko - systematický typ - pracuje promyšleně, uplatňuje systematickost v postupu ve vyučovací hodině, má schopnost logicky vyvozovat závěry; žáky vede k jasnému vyjadřování a rozvíjí jejich logické myšlení.
- b) Umělecký typ - příznačná je pro něj „intuice“ při pronikání do učiva, silně rozvinutá představivost a názorné myšlení, jeho orientace na názorné myšlení ale žáka omezuje v rozvíjení abstraktně logického myšlení, uplatňuje se především v dějepise a v literatuře.
- c) Praktický typ - vyznačuje se organizační schopností, rozvíjí názorně praktické myšlení žáků, může se ale stát povrchním rutinérem.

Následující typologie Döringa, který se podílel na pokusech o vytvoření typologie učitele, bývá také často zmiňována. Autor v ní vychází ze všeobecné typologie podle Sprangera, založenou na hodnotách upřednostňovaných v životě (Kohoutek 2009). Döring rozlišuje těchto šest základních typů:

- a) Náboženský typ - chce žáka vychovat dle svých představ, je spolehlivý, vážný, uzavřený, nudný, bez smyslu pro humor, žákům se zřídka kdy dovede přiblížit, protože nemá smysl pro dětskou hru, často se jeví jako pedant, puntičkář.
- b) Estetický typ - převažuje v něm intuice a fantazie nad racionalitou, schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji; existují dvě varianty tohoto typu: *aktivně tvořivý*, který při utváření osobnosti žáka nebere ohled na zvláštnosti osobnosti žáka, *pasivně receptivní*, který naopak bere ohled na zvláštnosti osobnosti žáka a rozvíjí v něm, co je pro něj specifické.
- c) Sociální typ - věnuje se všem žákům, je vstřícný, tolerantní, trpělivý, střízlivý, jde mu o to, aby vychoval společensky prospěšné a užitečné lidi, nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus a filantropie, spokojí se i s nižší úrovní vědomostí žáků, mívá malou autoritu.

- d) Teoretický typ - větší zájem o předmět než o žáka, často vědecky pracuje a snaží se nalézt pravdu, žáci se ho často bojí, na znalosti žáků je náročný, žáka rozvíjí především po stránce vědomostní, neusiluje o všestranný rozvoj.
- e) Ekonomický typ - snaha dosáhnout u žáků maximálních výsledků ale s minimálním vynaložením energie, sil, úsilí, rád vede žáky k samostatné práci, na jedné straně má zájem na tom, co je užitečné, na straně druhé přílišná praktičnost mu znemožňuje docenit žakovu fantazii.
- f) Mocenský typ - snaha o prosazení vlastní osobnosti za každou cenu, a to i agresí, velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy, s oblibou trestá, u žáků není příliš oblíben, chce být obáván, je náročný a kritický.

Z hlediska současných tendencí, usilujících o změnu vztahu učitel - žák, kdy se především upřednostňuje pochopení žakovy jedinečnosti, by ideální učitel anglického jazyka měl být individuálně psychologicky orientovaný paidotrop. Podle mínění pedagogické psychologie by měl upřednostňovat demokratický přístup ke svým žákům. Z vybrané typologie učitelů podle pedagogických postupů je těžké vybrat jednu konkrétní. „Dobrý učitel“ by měl být kombinací všech - promyšleně, systematicky organizovat výuku, u žáků rozvíjet názorně praktické myšlení, představitost a vést žáky k jasnému, logickému vyjadřování. Z typologie Döringa není pro výuku vhodný mocenský, teoretický a náboženský typ. Ze zbývajících dělení je nezbytné vybrat ty vlastnosti, které by se měly objevit v celkovém přístupu k žákům. Jedná se především o to, aby se učitel svým žákům věnoval, byl tolerantní a trpělivý. Dále by měl brát ohledy na zvláštnosti osobnosti žáků, vést je k samostatné práci a vychovat z nich společensky prospěšné a užitečné lidi.

Uvedené charakteristiky by měly sloužit pouze orientačně. Mohou být použity jednak jako podklad pro sledování rozdílů mezi jednotlivými učiteli, tak pro samotné učitele. Ti by měli v rámci sebereflexe zhodnotit svou profesní činnost a pokusit se k nějaké typologii zařadit.

1.4 Volba učitelské profese

„Vyučuje-li učitel, jen aby si zajistil obživu, nudí se jeho žáci, jsou unaveni a skomírají s ním.“ (K. S. Stanislavskij)

Základní složkou při rozhodování pro vykonávání jakéhokoli povolání je nepochybně motivace. Tento proces bývá obvykle determinovaný nějakou příčinou - motivem, který vyjadřuje důvod chování „proč“. Zdroj motivu má buď vnějšího původce, nebo je ovlivněn vnitřním stavem jedince (potřebou). Smysluplnost motivace je dosažena uspokojením nějaké jeho potřeby (uznání, úspěch, pochvala, radost atd.). Ve školním prostředí potřebují tedy nejen žáci, ale i učitel spatřovat nějaký význam ve své činnosti. S velkou pravděpodobností by učitelova práce bez motivace měla za následek obdobnou situaci, jakou naznačuje citát. Souvislost výběru této profese s motivací ke studiu učitelství spatřuje i Průcha (2002), pro kterého je volba první etapou ve vývoji profesní dráhy učitele.

Každý uchazeč o studium se již během své školní docházky seznámil s touto profesí. Měl možnost si utvořit základní představy o tom, co bude náplní jeho budoucí práce. Vnitřní důvody pro volbu učitelství mohou být ale různorodé. Wdowyczyn (2011) se ve svém průzkumu zabýval problematikou procesu stávání se učitelem z perspektivy ženy. Mimo jiné také u dotazovaných učitelek zkoumal, co je motivovalo k vykonávání této profese. Nejčastěji měla vliv např. „chuť“ jít učit, zkušenost s dobrým učitelem, potřeba sociálního styku, potřeba pomoci druhým, potřeba práce s odbornými znalostmi nebo tzv. „volba na jistotu“. Toto přirovnání k učitelskému povolání užívají zejména ti zájemci o studium učitelských oborů, pro které je přihláška pouze „pojistkou“ pro případ, že nebudou přijati na preferovanější fakultu. Tuto hypotézu dokládá i empirické šetření Havlíka s názvem „Jaký bude učitel“ (in Průcha a kol. 2005). V tomto výzkumu se pomocí dotazníku zadávaného při přijímacím řízení zjišťovalo, jaké motivy a představy vedou uchazeče k volbě studia učitelství. Havlíkovo šetření poukázalo na skutečnost, že u mnoha studentů je zájem o studium na pedagogické fakultě „klamný“. Další jev, který Havlík ve svém šetření zkoumal, byla motivace k práci. Z výpovědi studentů 1. ročníku pedagogické fakulty vyplynulo, že 59 % z nich se ke studiu rozhodovalo nepromyšleně a krátkodobě. Orientace studentů 1. ročníku je tedy nejslabší, což je velmi neblahé zjištění.

Podle Průchy (*ibid.*, 203) ale lze pozorovat zajímavý paradox. Ačkoliv je počet

příhlášek ke studiu na pedagogické fakulty vysoký, šance na přijetí je malá. Je ale zájem žadatelů opravdu takový, že jsou rozhodnuti stát se učiteli? O jedné skupině uchazečů jsme se již zmiňovali v úvodu kapitoly a skutečné zájemce o toto povolání nebudeme dále rozebírat. Do třetí skupiny bychom mohli zařadit absolventy pedagogických fakult, kteří ale do školství nechtějí nastoupit. Existuje celá řada důvodů, které mohou odradit budoucího učitele. Obvykle se jedná o nevyhovující finanční ohodnocení, současný stav školství, zvýšený výskyt nežádoucích projevů v chování žáků či nízká prestiž této profese.

Průcha (*ibid.*, 205) se dále zamýšlí i nad tím, jak ale vybírat kvalitní studenty, kteří mají nejen zájem o učitelské povolání, ale i předpoklady k němu. Jako jedna z možných variant, která by měla jistě své opodstatnění, se nabízí ztížení požadavků k přijetí ke studiu na pedagogické fakulty. Na mnohých školách nemusí uchazeč přijímací zkoušky vůbec podstoupit, postačí mu totiž jen dosavadní výsledky z posledního ročníku na střední škole a maturitní vysvědčení. Na jednu stranu by někteří určitě namítli, proč by student s dobrým prospěchem musel být znovu zkoušen. Na druhou stranu, proč by ale měli být ke studiu přijímáni studenti, kteří se nechtějí stát učiteli a kteří jinou možnost neměli?

Zajímavý a náročný způsob výběru uchazečů o studium učitelství je uplatňován ve Finsku. Jeho autory jsou Halmel a Komulain, kteří přikládají celému procesu vážnost a důležitost. „Kvalita učitele pro vzdělávání národa je závislá na úspěšném výběru správného druhu studentů pro přípravu k učitelskému povolání.“ (Průcha a kol. 2005: 206). Celý průběh výběru má dvě fáze. V první se provádí hodnocení všech kandidátů přihlášených speciálním programem. Po té jsou počítačem seřazeni podle počtu bodů, které získali za prospěch na střední škole, u maturity a za mimoškolní aktivity (např. práce s mládeží, umělecké, sportovní a jiné aktivity). Z této fáze vzejde třetina nejlepších, kteří postupují do druhé etapy. Uchazeči musí projít dvěma úkoly. Nejprve jsou postaveni do reálné situace mikrovyučování se skupinou 6 - 10 dětí. Sleduje se zejména pedagogická interakce s dětmi a komunikativní dovednosti požadované pro učitelskou profesi. Ve druhé části je prováděn individuální pohovor s uchazeči, kteří projevíli dispozice k těmto dovednostem. Jeho hlavním cílem je zjistit motivaci pro výkon učitelského povolání. Tento typ výběru je po všech stránkách náročný, ale vyplácí se. Ve Finsku je kvalita učitelů na vysoké úrovni a odliv pedagogů do jiných povolání je velmi nízký (*ibid.*, 206).

Uváděná problematika jasně ukazuje, že volba učitelského povolání by měla být

dopředu zvážným rozhodnutím. Je jasné, že budoucí učitel musí v sobě alespoň jednu ze zmiňovaných sil cítit. Pro kvalitní výchovně-vzdělávací proces je nezbytné, aby žáci na učiteli poznali, že svou práci dělá rád a se zapálením. Špatná volba je tedy spíše krokem k pocitům frustrace a neustálému překonávání překážek.

2. Učitelství jako profese

Profesionalita učitele vzhledem k žákům je chápána velice široce a zahrnuje mnoho složek od pedagogických kompetencí až po vybrané znalosti a dovednosti. Tato profese prochází také vývojem v souvislosti se změnami v pojetí a postavení školy, učitelské role a učitelského postavení (Solfronk 2000). Tím samozřejmě dochází k obměnám profesních nároků na práci učitele cizího jazyka, které detailněji popíše jedna z následujících podkapitol.

Dynamičnost a neustálá nejednoznačnost názorů provázela řadu diskuzí, ve kterých si odborníci kladli základní otázku, zda učitelství lze považovat za „pravou profesi“. Jak zahraniční, tak i čeští znalci tvrdí: „Existuje obecný konsenzus, že učitelství (teaching) není profese v plném smyslu, protože nemá některé charakteristiky, jež profese mít musí. Učitelské povolání může být tedy považováno za „semiprofesi“ nebo za „vyvíjející se profesi“, která se k uvedeným charakteristikám dopracovává.“ (Průcha a kol. 2005: 175). „Intelektuální kutilství, řemeslo, umění či nemožné povolání“ jsou nejčastější synonyma, kterými bývá učitelství nazýváno (Štech in Lukášová - Kantorková 2003). Učitel se ale pomyslně nachází mezi „uměním“ a „řemeslem“. Je totiž nutné, aby byl vybaven nejen odbornými znalostmi, ale také určitým talentem a nadáním.

Přes výrazný nesoulad názorů se při studiu odborné literatury dočítáme, že odborníci se shodují alespoň v hlavní příčině celého problému. Ornstein s Levinem (in Urbánek 2005) uvádí konkrétní atributy „úplné profese“, kvůli kterým nelze učitelství pojímat za profesi:

- mnozí lidé vykonávají učitelské povolání bez příslušné licence ¹
- není zcela přesně vymezen soubor profesních znalostí, dovedností pro výkon učitelského povolání ²
- zpochybňována je i délka trvání speciálního výcviku k povolání ³
- nedostatečná je i aplikace pedagogického výzkumu a pedagogické praxe ve školní praxi

¹ Patří sem zejména neaprobovaní, nekvalifikovaní maturanti či učitelé bez vysokoškolského vzdělání. V českém prostředí zcela běžný jev (Urbánek 2005).

² Od roku 2009 probíhají diskuze o návrhu Ministerstva školství, tělovýchovy a sportu na vytvoření profesních standardů učitele. Návrh se setkává jak s pozitivními, tak s negativními názory.

³ To se děje například opakovanými snahami o zkracování negraduální přípravy učitelů (Urbánek 2005).

Tito dva američtí experti spatřovali hlavní zlom v historickém vývoji učitelství. Poukazují na období zejména před 20. stoletím, kdy učitelé neměli tak vysokou odbornou přípravu pro své povolání jako například inženýři a lékaři.⁴

Závěrem je nezbytné podotknout, že učitelství bývá jako jedno z mála povolání velice pozorně sledováno a hodnoceno celou veřejností. Názory a mínění o učitelství se však někdy různí. Výsledkem disharmonie v názoru společnosti na celou problematiku je bohužel nejen úspěšné podhodnocování učitelské práce v nejrůznějších směrech, ale také vytvoření typických a ojedinělých témat souvisejícími s touto profesí.

2.1 Specifika pedagogické profese

Z předchozího závěru je patrné, že vznikem oblastí, které jsou pro tuto profesi specifické, se profese učitele v mnoha ohledech odlišuje od ostatních povolání. O některých z nich vznikají mýty, a proto se je tato kapitola pokusí vyvrátit či potvrdit. Jako specifika pedagogické profese byla vybrána prestiž, feminizace a stres.

2.1.1 Prestiž

Vážnost, významovost či důležitost jsou synonyma, kterými by slovo prestiž mohlo být nahrazeno (Pala, Všianský 2001). „Máme-li na mysli prestiž obecně, jedná se o významovost postavení (někoho nebo něčeho), jeho úctu, vážnost, důstojnost, věhlas, ocenění, vliv a společenský význam.“ (Urbánek 2005: 54). Prestiž profese učitelů je pak hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků.

V poslední době však není povolání učitele přijímáno pozitivně. Neustálé změny, reformy či názory současného ministra spíše „vrhají stín“ na školství. Na webových stránkách Centra pro výzkum veřejného mínění jsou ale dostupné informace o terénním šetření, které bylo uskutečněno v červnu 2011. Zúčastnilo se ho více jak tisíc osob starších 15 let. Cílem bylo zjistit prestiž 26 vybraných profesí u české veřejnosti. Zúčastnilo se ho více jak tisíc osob starších 15 let.

⁴ Vysokoškolské vzdělávání učitelů v České republice se začalo uskutečňovat až po roce 1945. Pouze ve 30. letech 20. století existovala Škola vysokých studií pedagogických. Bylo to soukromé učiliště, které dávalo učitelům možnost si dálkovým studiem zvýšit kvalifikaci (Kocourek 2000).

Cílem bylo zjistit prestiž 26 vybraných profesí u české veřejnosti. Dotazovaní měli vybrat takovou, které si váží nejvíce a dát jí 99 bodů. Povolání, kterého si naopak váží nejméně, měli ohodnotit pouze jedním bodem. Všem zbývajícím měli přiřadit dle osobního uvážení od 2 do 98 bodů.

Tuček, realizátor výzkumu, v souhrnu dodává, že oproti posledním výzkumům byla v seznamu doplněna zdravotní sestra, která odsunula vysokoškolského pedagoga na čtvrté místo. Tím se i prestiž učitele na základní škole posunula na pátou příčku. Přesto však v celkovém měřítku zaujímá tato profese stále pozici, podle které lze říci, že vážnost a významovost rozhodně neztratila. Výsledky jsou zaznamenány do následující tabulky (viz Tabulka č. 1), která tím tak vyvrací mýty o nízké prestiži učitelské profese. Z údajů vyplývá, že ve vědomí lidí je toto povolání hodnoceno jako vysoce prestižní, protože vyžaduje vysoký stupeň vzdělání a složitost vykonávané práce. Na druhou stranu ale celkovou prestiž v očích samotných pedagogů snižuje pocit nízkého finančního ohodnocení a někdy i špatné mínění společnosti o stavu školství a nenáročnosti této profese.

Tabulka č. 1: Hodnocení prestiže učitelské profese

1.	Lékař	89,1%
2.	Vědec	75,4%
3.	Zdravotní sestra	73,9%
4.	Učitel na vysoké škole	72,4%
5.	Učitel na základní škole	70,3%
6.	Projektant	61,7%

2.1.2 Feminizace

Při studiu pedagogické fakulty nebo při vzpomínce na školní léta si nelze nevsimnout, že převážnou část studentů nebo tehdejšího učitelského sboru tvořily převážně ženy. Učitelé - muži nebo studenti se na školách či na pedagogických fakultách vyskytují zřídka. Z toho zřetelně vyplývá, že početní převaha škol či učitelských oborů jsou ženy. Tuto skutečnost můžeme nazvat odbornějším termínem „feminizace učitelské profese“. Je ale zajímavé, že dříve bylo toto povolání výhradně

záležitostí mužů. Za zmínku stojí i pohled Komenského, který na jedné straně chtěl vzdělání zpřístupnit jak dívkám, tak chlapcům. Na druhé straně ale upřednostňuje pro výkon učitelského povolání muže.

Je patrné, že tuto problematiku provází spor názorů. Ačkoliv je v ČR záležitost feminizace školství někdy přeceňována a zveličována, chybí jednoznačně zdůvodnitelné argumenty. Pokud bychom hledali nejpravděpodobnější důvody, proč i současní odborníci postrádají při výchově „mužský vzor“, nabízí se zdůvodnění Solfronka (2000: 41): „Zastoupení mužů ve školách je motivováno snahou, aby v každém sboru byla mocenská autorita, která dokáže problémové žáky zvládnout silou.“ Tento všeobecně šířený názor, že učitel - muž je schopen při vyučování přirozeněji dosáhnout a udržovat kázeň, je zcela neopodstatněný. Následující tvrzení Bendla, současného experta na problematiku školní kázně, tento úsudek jen potvrzuje: „Pro zvládnání kázně jsou důležitější individuální osobnostně profesní kompetence učitele než jeho pohlaví.“ (in Urbánek 2005: 111)

I když společnost, někteří odborníci, žáci a dokonce i samotní učitelé obecně vnímají vysoký podíl žen mezi učiteli jako negativní, důsledky tohoto jevu neprokázaly neblahý vliv na kvalitu školního vyučování (Urbánek 2005). Průcha (2005) uvádí, že hlavní příčinu je možné hledat po stránce ekonomické. Toto tvrzení dokládá oficiálními údaji, které svědčí o tom, že mzda pracovníků ve školství je stále pod celkovým průměrem. Ačkoliv ale jiná data ukazují jistý nárůst, přesto výše platu učitelů není dostačující. Nízká finanční atraktivnost má zejména u mužů dopad na ztrátu zájmu o toto povolání.

Gender teorie zároveň poukazuje na další pravděpodobnou příčinu feminizace. Často se totiž přehlíží skutečnost, že žena díky svým typickým osobnostním vlastnostem (citlivost, trpělivější přístup k dětem či celková péče o děti) lépe vyhovuje požadavkům na profesi učitele než muž. Jedná se především o výchovu nejmladších žáků.

Některé výsledky z genderové statistiky, které jsou dostupné v ročence na internetových stránkách Českého statistického úřadu (ČSÚ), zobrazuje následující tabulka (viz Tabulka č. 2). Podíl žen ve školství je tedy skutečně oproti mužům značně vyšší. V případě základních škol je rozdíl více než 60%. Jedinou výjimkou jsou vysoké školy, na kterých se téměř o polovinu vyskytují více muži.

Jaký je postoj a stanovisko současných žáků vybraných základních škol týkající se pohlaví jejich učitele, odhalí empirický výzkum této diplomové práce. Až právě

subjektivní pohled žáků prokáže, jestli i oni sami potvrdí hodnoty ČSÚ, a vyjádří tak spokojenost s učitelkami. Na druhé straně je možné, že žáci budou upřednostňovat učitele - muže, čímž se do jisté míry projeví jejich „touha po změně“.

**Tabulka č. 2: Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví
2009/2010**

Škola	Celkem učitelů	Učitelé	Učitelky
Základní škola	58 417	9 405,1 (16,1%)	49011,8 (83,9%)
Střední škola	46 489	19 246,4 (41,4%)	27 242 (58,6%)
Vyšší odborné	1 806	689,8 (38,2%)	1 116,1 (61,8%)
Vysoká škola	22 638	14 759,9 (65,2%)	7878,0 (34,8%)

2.1.3 Stres

Učitelova psychika je každodenně vystavována zátěžovým situacím, které musí nějak vyřešit. Příliš mnoho povinností, nedostatek času, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, velký počet žáků (jejich nezájem o učení, kázeňské problémy), lhostejnost rodičů, nepříznivé vztahy v pedagogických sborech, snaha rodičů ovlivňovat učitele nebo špatné mínění společnosti o práci učitele (Urbánek 2005). Tento specifický tlak se nazývá stres. Ke zvýšeným psychickým nárokům přispívá také ustavičné hodnocení druhých osob, vysoká zodpovědnost za výsledek práce, tlak ze strany rodičů, veřejnosti a vedení školy. V důsledku častého kontaktu s lidmi je potřeba vysokého stupně koncentrace, zvládnání emocí, schopnosti empatie a také „umění“ zareagovat na neočekávaný vývoj.

Paulík (in Urbánek 2005) dodává, že faktorem, který významně koresponduje s vnímanou profesní zátěží, je také obecná subjektivní spokojenost učitele s vlastní prací.

Výsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou a tělesnou zátěží může dojít k tzv. efektu vyhasínání či vyhoření. Celková vyčerpanost psychických sil, profesní ochablost a ztráta motivace způsobená pocitem bezmocnosti jsou prvotními projevy vyhoření. Tento jev není charakteristický jen pro učitelskou profesi, kdy má učitel pocit nadměrné únavy z dětí či ze školy celkově.

Vznik efektu vyhasínání je možný i u dalších tzv. pomáhajících profesí - lékařů, zdravotních sester, soudců či sociálních pracovníků. Všichni tito lidé jsou denně vystaveni stresu, který pramení z četných a namáhavých kontaktů s velkým množstvím lidí.

Polák (2005) pojednává o tom, jak lze rizikovému stavu předcházet. Jedna z hlavních zásad je podle něj změna životního postoje. Pedagog by si měl uvědomit, že jeho práce nepředstavuje jediný smysl života. I učitel může udělat chybu a výsledky nemusí být vždy perfektní. Další strategie, jak čelit stresu, přibližuje Kyriacou (2004). Uvedené techniky pomáhají zvyšovat sebedůvěru a upevňovat víru ve vlastní schopnosti, které potřebuje učitel pro úspěšné zvládnutí řešení problémů ve škole. V první řadě by měl pedagog rozpoznat svůj problém a následně by se měl pokusit o jeho vyřešení. Učitel by měl také minimalizovat vlastní stresové chování a vytvářet si realistická očekávání od sebe i od žáků. Potřebné je i udržení rovnováhy mezi prací a soukromým životem. Své starosti by pedagog měl sdílet se svou rodinou, přáteli, kteří mu poskytnou podporu nebo radu (Kučerová 2010).

Učitel pod vlivem stresu odvádí daleko horší výkon než nestresovaný učitel. Pokud se soustředí výhradně na vlastní stresor, přestává se zajímat o své žáky. Za jistých podmínek může zastávat až negativní postoj k žákovi. Je nezbytné, aby se každý pedagog zamyslel nad tím, zda to, co ho právě trápí, je pro něj opravdu tak důležité, aby mělo smysl se danou věcí stresovat. Jestliže se učitel má věnovat výchově a rozvoji žáků, musí se oprostít od intenzivního stresu. Umět zvládat a čelit zátěžovým situacím by pro ideálního učitele měla být „nutná výbava“.

2.2 Profesní nároky na práci učitele

Předchozí oddíl obecně nastínil některé náhledy na učitelství z hlediska konceptu „profese“ a „semiprofese“ a pojednával také o vybraných specifických tématech učitelského povolání. Tato kapitola se bude zabývat konkrétnějšími pojmy, které souvisí s nároky na povolání učitele. Jaké jsou klíčové kompetence pedagoga ve vztahu ke kompetencím žáka? Jaké znalosti a dovednosti učitel potřebuje, aby mohl vést hodinu v anglickém jazyce? Možnou pochybnost v odpovědích na tyto otázky se pokusí vyvrátit následující oddíl.

Úvod ke druhé kapitole předeslal, že profesní nároky prochází mnoha proměnami. Příčinu bychom mohli hledat ve stoupajících požadavcích na učitele v oblasti výchovně-vzdělávací práce. Dokládá to i Nelešovská (2005: 13): „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.“ Kvalita vzdělávání a výkony žáků jsou tedy úzce spjaty s kvalitou učitele. Kromě osobnostních předpokladů, které byly tématem první kapitoly této práce, hraje významnou úlohu hledisko odborné.

Otázka zkvalitňování systému přípravy budoucího učitele je v současné době považována za klíčový bod vzdělávacích reforem a inovací. V roce 2008 zahájilo ministerstvo školství projekt, jehož cílem je vytvořit standard kvality učitelovy práce. Důvodem vzniku byla především snaha zamezit nevyrovnanosti v učitelské přípravě jednotlivých pedagogických fakult. Tvorba standardu je postavena na veřejné diskusi na internetových stránkách www.standardučitele.cz. Jednou z jeho funkcí by měla být možnost ovlivnit koncepci učitelského vzdělávání směrem k potřebám připravenosti učitele na nové nároky, které s sebou přináší kurikulární reforma. Měl by také být základem k formulování profilu absolventa učitelského studia. Standard by měl obsahovat klíčové profesní kompetence nutné ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese v měnících se podmínkách reformujícího se školství. Důraz se klade na kompetence související s novým pojetím školní výuky, zejména pak na psychodidaktickou kompetenci. Její rozvoj znamená učit studenty vytvářet kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení všech žáků. Předpokladem k naplnění cílů učebních činností je přizpůsobovat obsah i metody vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků, motivovat, aktivizovat, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima ve třídě, podporovat, povzbuzovat a pomáhat budovat sebedůvěru u žáků (Spilková, Wildová in Wdowyczyn 2011).

2.2.1 Kompetence učitele ve vztahu ke klíčovým kompetencím žáka

V souvislosti s vytvořením Rámcového vzdělávacího programu došlo nejen k nové reformě školství, ale také ke vzniku nových možností ve vzdělávání. Tento závazný dokument, vymezený pro děti od 3 do 19 let, umožňuje vzájemné propojení předmětů. RVP po učitelích a šколе žádá, aby vědomosti, dovednosti a postoje byly ve

výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení neprobíhalo izolovaně (Bína, Niklesová 2007). Každá škola byla povinna si vytvořit svůj Školní vzdělávací program, jehož součástí jsou i klíčové kompetence žáka. Zjednodušeně je můžeme chápat jako „způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003). V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence žáka považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Jinými slovy se jedná o umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy a pracovat soustředěně.

Velkým problémem ovšem zůstává to, jak uzpůsobit obsahy, formy škol a vzdělávání tak, aby požadované kompetence žáci opravdu získávali. Je tedy na učiteli, jakým způsobem bude u žáků daných kompetencí dosahovat.

Kromě klíčových kompetencí žáků existují i profesní kompetence učitele, které pedagogický slovník (*ibid.*, 103) definuje jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle je uváděná jednak kompetence *osobnostní* (zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmová spolupráce, sociální vnímavost), tak kompetence *profesní* (především „znalost předmětu“). Zdůrazňovány jsou také komunikativní, řídicí či diagnostické kompetence.

Jeden z nejpracovanějších modelů profesních kompetencí vytvořila Vašutová (in Dyrtrtová, Krhutová 2009). V celostním přístupu k profesi učitele je formulováno sedm kompetencí:

1) Kompetence předmětová/oborová - absolvent má osvojeny znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce ZŠ, je schopen transformovat poznatky do praxe, dokáže integrovat mezioborové předměty a vytvářet mezipředmětové vztahy.

2) Kompetence didaktická a psychodidaktická - absolvent ovládá strategie vyučování a učení, dovede používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k individuálním zvláštnostem, umí využívat ICT pro podporu učení žáků.

3) Kompetence pedagogická - absolvent se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, zná práva dítěte a respektuje je.

4) Kompetence diagnostická a intervenční - absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dovede pracovat se žáky nadanými i se žáky se specifickými poruchami učení, umí řešit výchovné problémy.

5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní - absolvent ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě, ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivní způsoby komunikace, spolupráci dokáže uplatnit i s rodiči.

6) Kompetence manažerská a normativní - absolvent má znalosti o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi, dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání, je schopen vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy.

7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující - absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace.

Pro úplnost tématu předkládám tabulku (viz Tabulka č. 3), kterou jsem vytvořila na základě článku „O výchovných a vzdělávacích strategiích v anglickém jazyce“, dostupného z internetových stránek Asociace metodiků (AMATE). Pro přehlednost jsou v tabulce zobrazeny jednotlivé klíčové kompetence žáka ve vztahu k práci učitele. U každé kompetence je tedy uvedena činnost učitele, kterou může danou kompetenci docílit.

Jak sami můžeme vidět, činnost učitele ve vztahu ke klíčovým kompetencím žáka je více než složitá. Pedagog by měl správně nastylizovat hodinu tak, aby jednotlivé její fáze nějakým způsobem rozvíjely u žáka danou kompetenci, což někdy představuje např. pro začínajícího učitele nesnadný úkol.

Tabulka č. 3: Klíčové kompetence žáka ve vztahu k práci učitele

Kompetence žáka	Činnost učitele
KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	Učitel používá při výuce vhodné jazykové učebnice, zadání úkolů nepřekládá , žáci si sami musí poradit, pochopit význam sděleného, v případě nejasností učitel dovysvětlí zadání jinými slovy opět v angličtině . Učitel by žáky měl také vést k uplatňování dosud osvojené slovní zásoby a logických úvah při odvozování

	<p>neznámých výrazů v textu. Učitel zařazuje do hodin motivační úkoly, při kterých žáci mohou projevit své nabyté znalosti a individuálně se projevit. Učitel zadá žákům takové úkoly, ve kterých se studenti musí doptat na dílčí údaje.</p>
KOMPETENCE OBČANSKÉ	<p>Při práci ve skupině by měl učitel žáky vybízet k otevřenosti, upřímnosti, aby se nebáli mluvit s chybami a aby tolerovali postupy jiných. Učitel by měl také volit témata, ve kterých by žáci měli vyjádřit svůj názor k aktuálním problémům.</p>
KOMPETENCE K UČENÍ	<p>Učitel anglického jazyka by měl dbát na to, aby žáci viděli konkrétní využití znalostí jazyka i v jiných než běžných situacích. Měl by proto zařazovat úlohy, při kterých žáci pracují s odbornou literaturou podle svých profesních zájmů. Snahou učitele by mělo být, aby zadával takové úkoly, které jsou pro průměrného žáka splnitelné na 100 % v daném časovém limitu.</p>
KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ	<p>Žáci by měli pracovat ve dvojicích, menších skupinách, kde by si měli navzájem pomáhat, doplňovat, podílet se na společné práci. Učitel zadává žákům úkoly, ve kterých simulují anglicky mluvící prostředí a různé životní situace, ve kterých by se žáci měli naučit obhajovat své názory a akceptovat názory druhých.</p>
KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ	<p>Učebnice obsahuje množství cvičení pro ústní komunikaci, které učitel obměňuje tak, aby si žáci procvičili různé způsoby komunikace v anglickém jazyce. Jsou to především příklady dialogů, které žáci iniciativně obměňují ve dvojicích, skupině nebo předvedou scénku. Simulují tak možné situace praktického života, přičemž využívají nejen své zkušenosti ale i fantazii.</p> <p>Učitel dává žákům prostor pro komunikativní využití Internetu, kdy si žáci pravidelně mohou dopisovat e-mailem nebo chatovat se studenty s družební školy nebo jinými přáteli z anglicky mluvících zemích. Při takovýchto hodinách učitel působí jako odborný poradce ve věcech lexikálních a gramatických.</p> <p>Učitel by měl pořádat besedy s rodilými mluvčími na aktuální zajímavé téma, při níž by žáci uplatňovali schopnost komunikovat v angličtině. Je dobré také využít divadelních či filmových představení v původním znění.</p> <p>Učitel zařazuje do výuky psaní dopisů, pozdravů, zpráv apod.</p>

KOMPETENCE PRACOVNÍ	Učitel zadává samostatnou práci v pracovním sešitě k individuálnímu procvičování látky a sebereflexi. Povzbuzuje a podporuje žáky v poslouchání a užívání angličtiny i mimo školu, zadává dobrovolné samostatné práce, při kterých žáci vyhledávají informace na Internetu v angličtině, sledují Tv programy nebo filmy v původním znění. Žáci mohou do hodin přinést slova anglické písně.
----------------------------	--

2.2.2 Specifická funkce učitele cizího jazyka

V porovnání s pedagogy jiných předmětů se učitelé cizích jazyků řadí do zvláštní skupiny, protože jejich předmět pro ně představuje cíl i prostředek (Betáková 2006). Na jedné straně stojí znalosti o jazyce a jazykové prostředky (výslovnost, pravopis, slovní zásoba a gramatika), na straně druhé jsou to řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení a psaní). Jak je patrné z výčtu, výuka cizího jazyka v sobě zahrnuje řadu specifických dílčích složek. Významnou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu hrají tedy nejen učitelovy vědomosti o jazyce, ale i schopnosti a dovednosti, zejména pak ty komunikativní. Ideální učitel angličtiny by neměl s žáky pouze teoreticky probírat gramatiku a různé poučky, ale měl by se soustředit na to, aby žáci ovládali jazyk i prakticky. Znalost gramatiky a její použití v mluveném nebo psaném projevu tedy předpokládá správnost jejího použití v obou zmiňovaných složkách.

V závislosti na změnách, které neustále probíhají v oblasti rozvoje komunikace a techniky, by měl ideální učitel cizího jazyka naučit žáky porozumět nejrůznějším typům nových informací, se kterými by se žáci mohli setkat v běžném životě. Měli by tedy zvládnout texty médií (noviny, televize, rozhlas) nebo pojmy, které souvisí s používáním osobního počítače. Žáci by si také měli osvojit základní slovíčka a fráze týkající se každodenní komunikace. Často se stává, že uvedené profesní nároky se budoucímu učiteli cizího jazyka jeví jako vysoké a nesnadno dosažitelné. Z tohoto důvodu opouští pedagogové školství a odchází do sektorů, kde jsou třeba lépe finančně ohodnoceni a jejich nová práce není tak psychicky náročná. Tento problém neexistuje pouze v ČR, ale v celé Evropské unii. Podle Bavorové (2006) hrozí, že za deset let bude chybět asi milión kvalifikovaných učitelů, což není ryze optimistický výhled do budoucna.

Zvyšování nároků na tuto profesi znamená pro učitele, aby používal ve výuce „zábavnější“ cvičení, o které žák projevuje zájem a zároveň se při nich učí. „Otrocky“

překládat slovíčka z českého jazyka do anglického a naopak se při dnešních možnostech, jak zlepšit výuku, jeví jako překonaná a neúčinná metoda.

Ve spojitosti s používáním lepších postupů a technik při výuce se zejména učitel - začátečník může setkat s nepříznivými ohlasy svých kolegů na některý z přístupů k výuce. V odborné literatuře můžeme najít různé diskuze o problémech souvisejících s věkovými charakteristikami učitelů. Urbánek (2005) upozorňuje, že není výhodné, je-li kolektiv učitelů tvořen z hlediska věku a úrovně profesních zkušeností jako stejnorodá skupina. Z tohoto důvodu je lepší vytvořit rovnoměrně strukturovaný pedagogický sbor, který se navzájem vhodněji doplňuje.

Předchozí úvaha neměla samozřejmě za cíl dotknout se věkově starších pedagogů. Měla spíše poukázat na to, že každý učitel (začátečník či expert) by měl sledovat, doplňovat a rozvíjet své poznatky o nové metody a přístupy k výuce anglického jazyka. Pro kvalitu a výsledek výchovně-vzdělávacího procesu je to určitě přínosnější a efektivnější.

2.2.3 Znalosti a dovednosti učitele angličtiny

Cílem této podkapitoly je přiblížit konkrétní znalosti a dovednosti, kterými by měl být vybaven učitel anglického jazyka. Pozornost bude zaměřena především na jazykové dovednosti. Následující řádky se pokusí také více rozvést specifickou a odlišnou pozici učitelů cizího jazyka.

Jak již stručně nastínila kapitola 2.2.2, cílový jazyk je pro ně cílem i prostředkem. Hlavním důvodem vyšších požadavků na učitele angličtiny v ČR je skutečnost, že se žáci s velkou pravděpodobností setkají ve výuce s učitelem - nerodilým mluvčím. Nejenže musí mít tyto pedagogové stejné znalosti v klíčových dovednostech jako rodilí mluvčí, ale zároveň musí o angličtině mluvit anglicky. Nepoužívají tedy svůj mateřský jazyk (Betáková 2010). Je pochopitelné, že jsou méně zdatní v používání cílového jazyka než rodilí mluvčí. Problémy se vyskytují ve všech dovednostech. Zejména produktivní (psaní, mluvení) bývají pokládány za jedny z nejobtížnějších z hlediska posuzování jazykové správnosti. Medgyes (in Betáková 2010) doplňuje, že učitelé cizího jazyka navíc nemají k dispozici žádnou přímou a dostupnou „kostru“ znalostí, která by byla zároveň lehce ověřitelná. Toto hledisko porovnává s učiteli dějepisu nebo fyziky, kteří tento problém nemají. Pokud tedy žáci v dějepise píší test, hodnotí se pouze, zda žák učivo po obsahové stránce zvládl.

Nikoliv, jestli má např. správný pořádek slov ve větě nebo zda používá vhodnou slovní zásobu.

Představy o konkrétních znalostech, dovednostech či schopnostech učitele anglického jazyka se různí. Lange (in Betáková 2010) uvádí, že pro budoucího učitele je důležité ovládat čtení, psaní, mluvení a poslech cílového jazyka, který vyučuje. To znamená, že se předpokládá celková znalost cizího jazyka, který učitel učí. Podstatná je také znalost o jazyce obecně, o vztahu používání jazyka a kultury a také znalost o tom, jak se člověk učí a osvojuje si cizí jazyk. Autor rovněž upozorňuje, že k dosažení požadované úrovně v ovládnutí cizího jazyka nestačí budoucímu učiteli pouze konverzační semináře na vysoké škole. Je proto velkou výhodou, když má student možnost vycestovat do zemí, kde se cílovým jazykem mluví. Naskytne se mu příležitost vylepšit si nejen slovní zásobu, ale také třeba výslovnost, intonaci nebo přízvuk. Strevens (in Betáková 2010) zpřesňuje výčet doplněním o znalost metodiky cizího jazyka, vyučovací technik a aktivizačních cvičení. Kromě toho přikládá velký význam bezchybnosti v užívání jazyka během výuky, která podle něj představuje „minimální standard“. Naopak Betáková (2006) pokládá za podstatnější, když učitel nedělá chyby v látce, kterou vyžaduje u svých žáků.

V odborné literatuře je definováno a popsáno sedm základních učitelských dovedností (Kyriacou 2004). Z jazykového hlediska je důležitých pouze pět z nich (Betáková 2010). Jedná se o :

- a) **Prezentační dovednosti:** učitel zadává úkoly, vysvětluje novou látku, dává instrukce.
- b) **Řízení hodiny:** učitel řídí a organizuje žáky, jejich aktivity ve třídě, udržuje pozornost a zájem žáků, neustále je zapojuje do jednotlivých aktivit.
- c) **Vytváření vhodné atmosféry ve třídě:** učitel žáky motivuje, vytváří a udržuje pozitivní vztah k učení.
- d) **Udržování disciplíny:** učitel udržuje pořádek a řeší případné kázeňské přestupky.
- e) **Hodnocení žáků:** učitel hodnotí dosavadní práci žáků a jejich pokroky.

K dosažení těchto dovedností a znalostí je nezbytná pedagogická praxe, při které si učitel zkusí řešit různé pedagogické situace. Až zpětná vazba od žáků, kolegů či vlastní sebereflexe bude důkazem, že došlo k propojení uvedených složek. Postupným nabýváním zkušeností získá pedagog pocit jistoty a zároveň ví, „jak na to“.

2.2.3.1 Komunikační dovednosti učitele při výuce angličtiny

Pro učitele anglického jazyka jsou bezesporu nejdůležitější jeho komunikační dovednosti. Je to pro, že po většinu výuky je cílový jazyk jimi aktivně používán. Jedná se o výklad, zadávání úkolů, instruování, kladení otázek, navádění žáka ke správné odpovědi, chválení, opravování, kritika nebo řízení hodiny. Patří sem i schopnost používat zjednodušený jazyk, který odpovídá jazykové úrovni a potřebám žáků. V tomto případě hovoříme o komunikačních dovednostech, které se týkají jazyka. Ve třídě ale učitelé mohou rovněž používat jazyk her, písniček, básniček, hádanek nebo pohádek (Betáková 2006).

Při výuce angličtiny se učitel stává pro žáka „vzorem“. Proto musí být jeho mluvený projev kvalitní, jazykově správný, srozumitelný, plynulý, přirozený a spontánní. Správná výslovnost a jednoduchost vyjadřování patří také k podstatným aspektům výuky cizího jazyka. Pedagog by měl být schopný používat jazyk pro vyjádření vlastních přání, emocí, pocitů, potřeb atd. Používat jazyk přirozeně a spontánně souvisí se schopností „umět reagovat“. V průběhu hodiny cizího jazyka se totiž vyskytuje nepřeborné množství situací, které nejsou předem připravené a simulované. Na takto vzniklé okolnosti musí následovat okamžitá odezva. Betáková (2010) dodává, že významnou roli hraje také zřetelná výslovnost, přízvuk a intonace. Richards (in Betáková 2010) připojuje k podstatným aspektům výuky také kladení otázek, kterých učitel základní školy během hodiny položí až 150. Existuje několik druhů, kterých učitel může při výuce využít. Nejeftivnější se však jeví tzv. „otevřená otázka“. Tento typ nemusí být zodpovězen přesně podle nějaké definice či popisu, což nutí žáka k přemýšlení a zapojení fantazie.

Ve spojitosti s jazykovou vybaveností nerodilých mluvčích se objevuje menší problém. Jazyk pro vedení hodiny se totiž často v kurzech připravujících budoucí učitele nevyučuje. Učitelé ho tedy prostě někdy jen tak pochytí ve více či méně správné podobě. Ve většině případů budoucí učitel sáhne po dostupné literatuře, kde by si jazyk pro vedení hodiny doplnil. Bohužel ale žádná učebnice ho nedokáže připravit na neočekávané situace. Pouze si rozšíří jazykový obzor o nové užitečné fráze vhodné k výuce jazyka. V rámci zkvalitňování mluveného projevu budoucích učitelů se na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích vyučuje předmět Komunikační dovednosti. Cílem je seznámit studenty s nejfrekventovanější slovní zásobou, frázemi a pokyny, které se běžně používají při výuce anglického jazyka. Tohoto předmětu se

zatím mohou účastnit pouze studenti učitelství pro 1. stupeň. V budoucnu by se proto mohl zpřístupnit i budoucím pedagogům pro 2. stupeň.

Vzhledem k předchozímu odstavci je zřejmé, že pro začínajícího učitele může mnohdy vzniknout stresová situace. Ta je podmíněna právě tím, že nedokáže zvolit vhodné jazykové prostředky pro komunikaci se žáky. Často proto volí „únikovou cestu“ - začne mluvit v českém jazyce. V jakém poměru by měl učitel při vedení hodiny používat angličtinu a svůj mateřský jazyk? Tuto otázku často pokládají studenti metodikům či vyučujícím na pedagogické praxi. I když se odpověď na ni může jevit jako jednoznačná, „školní realita“ dokáže její složitost. Tato diplomová práce pochopitelně nechce nabádat budoucí učitele k tomu, aby výuku angličtiny vedli v českém jazyce. Samozřejmě nejlepší variantou je pro žáky i učitele vzájemná komunikace výhradně v cílovém jazyce. Ovšem jako učitelé bychom si měli uvědomit několik zásadních věcí. Ve chvíli, kdy žáci přestanou učiteli rozumět, ztrácí pozornost a mají sklon narušovat výuku. Navíc pro samotného pedagoga je to spíše krok špatným směrem, když ve svých hodinách přestane používat anglický jazyk. Klesne tím nejen jazyková úroveň jeho žáků, ale i jeho samotná.

Navrhovaný způsob, jak by bylo možné vyhnout se nejen uvedeným situacím, je následující. S žáky bychom měli komunikovat cílovým jazykem do okamžiku, kdy zpozorujeme, že žáci neznámému slovíčku, větě či otázce nerozumí. Upozorní nás buď žáci sami, nebo lze neporozumění vyčíst mnohdy z jejich tváří. Použití českého jazyka je na místě, pokud vysvětlujeme složitější gramatiku či abstraktní slovo. Mateřský jazyk by se ale měl aplikovat pouze v případech, až když žáci opravdu nerozumí.

Pro většinu pedagogů představuje dosahování profesních nároků „nadlidský“ úkol. Pokud je ale učitel přesvědčený, že chce pracovat s žáky, je potřebná také jistá „dávka“ sebezapření. Nejde přece o to, aby pedagog na 100% splňoval dané požadavky, mnohem smysluplnější je, jak umí předávat své vědomosti svým žákům, jak ho žáci přijímají a jak si s žáky rozumí.

3. Vyučování jako proces pedagogické interakce

V současné pedagogice je kladen velký důraz na komunikativní pojetí výchovy ve škole i v rodině. Základními rysy tohoto pojetí je zdůraznění kooperace, chápání dítěte jako aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými a orientace na žáka, který je subjektem výuky. Zároveň je také zdůrazňován otevřený, partnerský, sympatizující vztah mezi dospělým (v našem případě učitelem) a dítětem (žákem). Vyzdvihován je především participační charakter výuky (zajištění co nejširší účasti dospělého - učitele i dítěte - žáka na spolupráci a rozhodování) a nahrazení jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce. Komunikativní pojetí výchovy se také snaží o rozvoj prožitkové stránky osobnosti dítěte - žáka (Vališová, Kasíková 2007). Výše uvedené tendence ve vzdělávání jsou navozované a podporované Rámcovým vzdělávacím programem. Toto nové pojetí komunikativní výchovy se také snaží obracet pozornost od věcného obsahu „co“ při sdělování směrem k pochopení „proč“ nám někdo něco říká. Pokud bychom se nyní zamysleli nad tím, jak se nové principy projeví ve výuce anglického jazyka, výsledek by mohl být následující. Učitel by měl vytvořit společně se třídou takové prostředí, ve kterém se žáci nebojí mluvit s chybami, sdělují si navzájem prožitky, postoje, názory, emoce, podílejí se aktivně na chodu cizojazyčné hodiny, učitel žáky podněcuje k další práci a snaží se co nejvíce propojovat cizí jazyk s okolním světem, aby žáci měli možnost spatřovat smysl jejich učení pro život, nikoliv pro školu.

Cílem předposlední kapitoly teoretické části diplomové práce není podat vyčerpávající rozpracování o tom, co je a co není pedagogická interakce a komunikace. Obsah této kapitoly se pouze snaží poukázat na to, že mnohostranné vyučování má i svou nesmírně významnou stránku komunikativní a že komunikační kompetence učitele cizího jazyka by měly být na vysoké úrovni.

3.1 Pedagogická interakce a komunikace

Již v samotném názvu třetí kapitoly se objevuje pojem pedagogická interakce. Pro vysvětlení tohoto pojmu je nejprve nutné vyložit, jak chápat pojem interakce. Gavora (2005) vysvětluje interakci jako vzájemné působení nebo ovlivňování s důrazem na slově vzájemné, protože se nejedná o jednostranné působení.

Pro detailnější vysvětlení uvádí, že neexistuje pouze aktivní interakce (jeden člověk působí na druhého za určitým cílem - aby něčeho dosáhl, aby něčemu zabránil). Vzájemný pohled dvou lidí lze také chápat podle Gavory jako interakci, protože oba zanechávají

v tom druhém určitou informaci - jak vypadá, jak se tváří, a tím na něj působí. V prostředí, kde se setkává více lidí, dochází k sociální interakci a sociální komunikaci.

Pedagogickou interakci lze proto zařadit pod sociální interakci, protože se jedná o proces vzájemného působení osobností (rodiče, učitele, dítěte, vychovatele) v konkrétním výchovném prostředí (rodiny, školy, zájmového kroužku, letního dětského tábora) s cílovým zaměřením (Kolář, Vališová 2009). Podle Pelikána (1995) by smyslem pedagogické interakce mělo být hledání určité shody v pojetí, názoru ovšem s plným zachováním možnosti individuální různosti a vzájemného respektu, aby nedocházelo např. k převaze postavení a pozic vyplývajících ze sociálních rolí. Nelešovská (2005) doplňuje informace o pedagogické interakci výčtem nástrojů, které mohou být při interakci použity: tělesné pohyby, gesta, mimika, řeč. Jak můžeme vidět, pedagogická interakce je při procesu vyučování velice důležitá. Na žáka nemají vliv pouze vědomosti a zkušenosti, ale také jeho povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, jeho přístup k žákům, vystupování, oblečení a řečový projev. Pro žáky je tedy důležité, zda se nad ně učitel nepovyšuje, zda je umí vyslechnout, rozumí potřebám žáka, umí přimhouřit obě oči, umí upoutat výkladem žákovu pozornost, spravedlivě známkuje apod. Významným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace. Obecně lze říci, že komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování a v cizím jazyce to platí dvojnásobně. Bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohlo uskutečňovat. Dle slov Gavory (2005: 25): „Třída bez procesu komunikace by byla mrtvá.“

Pedagogická komunikace je specifickým příkladem sociální komunikace, která mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, jsou dohodnuta a stanovena komunikační pravidla a je zaměřena na dosažení pedagogických cílů. Z této definice je patrné, že se nejedná o běžný způsob komunikace, ale o takový, který má jistý pedagogický záměr. Může být přímá (učitel hovoří se žákem) nebo nepřímá (prostřednictvím učebnice, didaktické techniky, názorného materiálu). Za účastníky můžeme označit vychovávajícího (učitel, vychovatel, přednášející, vedoucí kroužku atd.) a vychovávaného (žák, skupina žáků, třída). Základními funkcemi pedagogické komunikace je např. společná činnost účastníků, jejich vzájemné působení, výměna

informací, zprostředkování osobních a neosobních vztahů, formování osobnosti žáků či zajišťování fungování výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogická komunikace do něj vnáší pohyb, vývoj, dynamiku a udržuje jeho stabilitu (Kolář, Vališová 2009).

3.1.1 Diskurz v hodinách anglického jazyka

Předchozí kapitola pojednávala spíše v obecnějším měřítku o pedagogické interakci a komunikaci. Následující podkapitola bude zaměřena konkrétněji na vybrané zvláštnosti a odlišnosti komunikace a interakce, které můžeme zaznamenat během výuky kteréhokoli cizího jazyka. V rámci této diplomové práce se zaměříme na anglický jazyk.

V názvu této kapitoly se objevuje slovo diskurz, které bychom mohli nahradit synonymem - jazyková rozprava (Klimeš 2002). Přesněji řečeno máme na mysli konkrétní jazyk, který používáme pro komunikaci (Cook in Betáková 2010). Při výuce nejen anglického, ale i jiného cizího jazyka bychom jako učitelé neměli zapomínat na to, že třída je pro žáky jediné místo, kde se mohou s cílovým jazykem setkat, a že učitel je jediným zprostředkovatelem daného jazyka. Proto bychom měli komunikativní kompetenci ve třídě náležitě rozvíjet. Podle Sageho (in Betáková 2010) je pro žákovu další motivaci v práci s jazykem velice důležité, aby měl pocit, že svou komunikací a účastí v různých aktivitách během hodiny anglického jazyka přispívá nejen ke zlepšení celkového chodu výuky, ale také ke zdokonalení sám sebe. Autor dále dodává, že většina učitelů se shoduje na tom, že komunikativní kompetence třídy vede ke komunikativní kompetenci mimo třídu.

Názory různých odborníků na problematiku odlišnosti diskurzu v hodině anglického jazyka a běžné konverzace se liší. Někteří autoři jako např. Mehan či Walsh (in Betáková 2010) spatřují spíše společné rysy těchto dvou druhů komunikace - diskurz v hodinách lze pokládat za interaktivní stejně jako jiné řečové situace, ve kterých si mluvčí předávají slovo. Pokud jsou učitelovy komentáře k žakově promluvě bez hodnocení, přibližuje se diskurz běžné konverzaci. V odborné literatuře se o diskurzu také hovoří jako o hře s pravidly (učitel i žáci plní různé role) nebo o tanci (v konverzaci mezi účastníky musí jít vše krok za krokem). Zajímavé je i tvrzení Cullena (in Betáková 2010), podle kterého by interakce, která probíhá během výuky anglického jazyka, neměla být srovnávána s běžnou komunikací, protože její cíl je zcela

odlišný. Hlavní rozdíl je v tom, že školní výuka je směřována k učení.

Z dostupné literatury, především *Discourse and Interaction in English Language Teaching* (Betáková 2010) a *Classroom Discourse* (Cazden 2001), lze vysledovat některé podstatné rozdíly mezi diskurzem v hodině anglického jazyka a běžnou konverzací. Jedná se především o:

- a) **Formálnost × neformálnost** - Cazdenová (2001) pokládá za formálnější školní komunikaci, naopak neformální je komunikace s rodiči, kamarády, vrstevníky.
- b) **Turn - taking** - v běžné konverzaci nemáme většinou problém plynule navázat na dalšího účastníka komunikace, víme, kdy můžeme rozhovor ukončit, vstoupit do něj, navrhnout nové téma diskuze atd. × ve škole učitel vyvolává žáky, aby pokračovali např. ve čtení, mluvení, jinými slovy dává žákům slovo, čímž vlastně záměrně ukončuje jejich mluvení. Shuy (in Cazdenová 2001) upozorňuje v souvislosti s turn-taking na fakt, že začátečníci v jazyce mohou mít zpočátku problémy, protože přichází z prostředí domova, kde jejich jazyk má ryze konverzační styl a ve škole si musí osvojit nová pravidla konverzace, např. nemohou začít volně mluvit bez vyzvání učitelem nebo přihlášením se o slovo.
- c) **Čas** - učitel i žáci jsou v hodině limitováni časem, ve kterém komunikace probíhá.
- d) **Počet žáků v jazykové třídě** - bohužel dost obvyklý jev na školách, kde kvůli velkému počtu žáků ve třídě je takřka nemožné, aby byl každý žák během výuky vyvolán.
- e) **Přirozenost × umělost** - diskurz v hodině anglického jazyka je limitován jeho správným používáním, tudíž je užíván uměle, protože nevychází z potřeby komunikovat, ale z požadavku učitele produkovat jazyk.

Z výše uvedených odlišností je patrné, že jistá omezení a problémy v používání cílového jazyka se během výuky skutečně mohou vyskytnout. Existují ale nějaké návody, rady, poučení, jak těmto odlišnostem oproti běžné konverzaci předcházet, a tím hodinu anglického jazyka přiblížit přirozené konverzaci? Jako efektivní učitelé bychom se měli snažit odstranit tuto „zkostnatělou“ konverzaci ve škole, např. přinášet aktuální a zajímavá témata k diskuzi, podporovat vzájemnou komunikaci a spolupráci mezi žáky a učitelem samotným. Z hlediska odborné literatury je zajímavý názor Delamonta

(in Cazdenová 2001), který na příkladu chce demonstrovat ideální model školního diskurzu - na začátku školního roku se učitel s dětmi vidí poprvé, vzájemně se představují a zjišťují o sobě nové informace. Tímto příkladem chce poukázat jednak na to, v jakém duchu by se měla školní komunikace dále rozvíjet. Zároveň tím ale naznačuje možné úskalí vzniku naběhlé rutiny hodin cizího jazyka po seznámení se. Poslední z návrhů o zlepšení školního diskurzu, který zde uvádím, zdůrazňuje propojení pedagogického a sociálního účelu komunikace. Učitele by neměla zajímat jen forma (zda žák správně použil minulý čas prostý), ale také obsah sdělení.

Závěrem bych chtěla dodat, že ať už si učitel zvolí jakoukoli strategii, aby docílil přiblížení diskurzu hodiny anglického jazyka běžné konverzaci, měl by pamatovat na to, že výuka cizímu jazyku nemá obsahovat pouze plánování, ale také improvizaci. Ve skutečné konverzaci také nikdy nemůžeme předvídat, co kdo bude říkat.

3.2 Interpersonální chování učitele

Nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu ve škole jsou kromě vztahů učitel - učivo, žák - učivo také vztahy mezilidské, kdy velmi záleží na tom, jaké vztahy se mezi lidmi ve škole vytvoří. Cílem školní docházky není však jen získání poznatků a dovedností. Škola je po rodině dalším místem, kde dochází k socializaci jedince. Ve školním prostředí se má žák možnost setkat s jiným typem autority, než na jaký je zvyklý od svých rodičů. Učitel by neměl být jen zprostředkovatelem vědění, ale měl by představovat jistý vzorec chování, kterým předává svým žákům pojetí hodnot, které se shodují s hodnotami přijímaných společností (Mareš, Křivohlavý 1989). Nezáleží tedy jen na znalostech či na profesních kompetencích, ale také na celkové osobnosti učitele a jeho chování. Právě proto, aby učitel žáka „poznamenal“ v pozitivním slova smyslu, je potřeba dobrého učitele. Pokud hovoříme o ideálním učiteli anglického jazyka, měl by samozřejmě tento požadavek bezesporu splňovat.

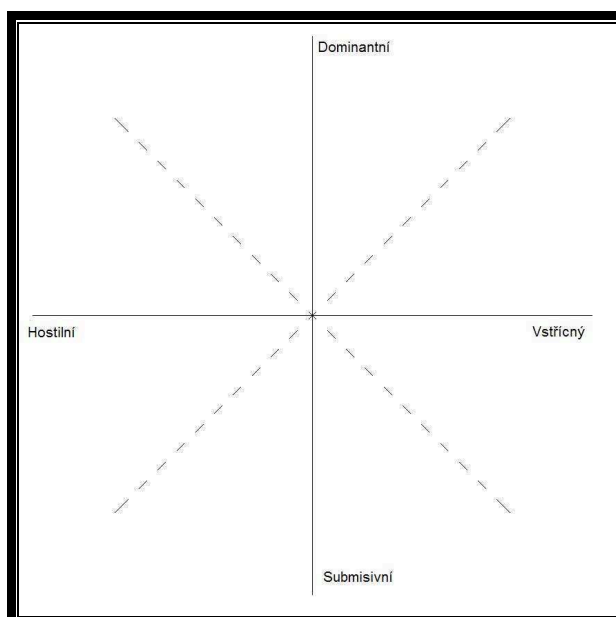
O tom, co a jak si učitel a žák navzájem sdělují, pojednávala minulá kapitola. Nyní se pokusíme zaměřit právě na to, jak se tito lidé vzájemně vidí, jak si rozumí, chápou jeden druhého, jak si vysvětlují jednání ostatních, jak se dokáží vcítit do situace toho druhého. Je patrné, že v prostředí školy vstupuje do vytváření mezilidských vztahů učitel jako jednotlivec, učitelský sbor, žák jako jednotlivec nebo školní třída. V této diplomové práci se soustředíme na chování učitele k žákovi. Z předchozích řádků

je zřejmé, že kromě komunikace a interakce je chování učitele v pořadí druhou nejdůležitější složkou, která má velký vliv na výsledek výchovně-vzdělávacího procesu. Nejenže rádi vzpomínáme na učitele - odborníky, ale také na ty, se kterými jsme si rozuměli a v jejichž jednání nebyly žádné nejasnosti, zahalenosti, neupřímnosti a kteří s námi dokázali jednat otevřeně a s porozuměním.

Při zkoumání chování učitele narážíme na pojem interpersonální chování učitele, které bývá charakterizováno různými způsoby. Pro náš výklad postačí tradiční pojetí, kdy se interpersonálním chováním rozumí vše, co probíhá v kontaktu mezi (nejčastěji dvěma) jedinci. Jedná se tedy hlavně o to, jak se k sobě tyto subjekty „chovají“, jak spolu komunikují, vycházejí. Na interpersonální chování mají vliv osobnosti účastníků v průběhu této komunikace (Argyle 1967).

Z úvahy, že interpersonální chování ovlivňuje osobnost člověka, vycházel Timothy Leary. Tento psycholog v polovině minulého století vycházel z předpokladu, že interpersonální chování je podmíněno redukcí strachu a zachováním sebeúcty. Leary byl přesvědčen, že lidé si při komunikaci vybírají takový způsob sebeprojevu, při kterém se vnitřně cítí dobře. Naopak se snaží vyhnout situacím, které zvyšují úzkost. Z toho jednoduše vyplývá, že pokud má člověk s určitým typem chování úspěch a je vnímán pozitivně, pak jej v podobné situaci zopakuje. Leary rozpracoval model osobnosti do dvou protikladných linií: dominantní - submisivní, hostilní - vstřícný (viz obrázek č. 1).

Obrázek č. 1: Osy interpersonálního chování (Veselá 2009)



Tento Learyho souřadnicový model se stal základním při popisu chování učitele, který mimo jiné umožňuje zobrazení základních interakcí probíhajících mezi jedinci. Způsoby komunikace všech účastníků lze zaznamenat do tohoto systému a odvodit z něj míru spolupráce a míru kontroly interakce mezi nimi. Model je rozdělen na vertikální a horizontální osu. Dominantnost a submisivnost je na ose vertikální a zobrazuje kontrolu interakce. Jinými slovy z umístění na této ose vyplývá míra vlivu učitele na třídu - zda např. žákům dává větší prostor pro tvořivost nebo zda je více autoritativní a vyžaduje znalosti. Z umístění na ose horizontální můžeme odvodit blízkost učitele k žákům. Krajiní polohy osy horizontální jsou hostilita a vstřícnost. Umístění učitele na této ose „blízkosti“ naznačuje, zda učitel s žáky spolupracuje nebo zda je odměřený, rezervovaný a neprojevuje sympatie (Dytrtová, Krhutová 2009). V zobrazeném modelu os interpersonálního chování je důležitý princip komplementarity. Mareš a Gavora (2003: 127) zdůrazňují, že: „Pokud je člověk v interakci dominantní a přitom nepřátelský, může vzbudit u partnera submisivitu a současně nepřátelskost (a naopak). Pokud je člověk dominantní a přitom přátelský, u partnera to může vyvolat submisivitu a přátelskost.“ Neméně důležitým principem je symetrie. „Pokud je člověk dominantní a vstřícný, může vyvolat u druhého člověka dominantní a opačné chování (např. přísnost). Pokud je člověk submisivní a vstřícný, může u člověka vyvolat submisivní a opačné chování (např. nespokojenost).“

Jak můžeme vidět, předešlý model os interpersonálního chování a následné principy nabízí řadu variant, jak by se učitel měl a neměl k žákům chovat. Je samozřejmé, že žádný učitel se nebude nacházet pouze v jednom ze sektorů, protože každý učitel bude na rozdílnou situaci a žáky reagovat jinak. Tím, že učitelé využívají některých způsobů komunikace více a jiných méně, si vytváří osobitý komunikační styl - interakční styl.

3.3 Interakční styl učitele

Během jedné vyučovací hodiny dochází k řadě interakčních epizod. Učitel položí otázku, žák na ni odpoví, nebo učitel neplánovaně zpestří hodinu vtipnou poznámkou, žáci se zasmějí a výuka dále pokračuje. Toto vzájemné reagování žáků na činnost učitele a naopak se nazývá interakce (viz kapitola 3.1), ke které dochází v edukačním prostředí použitím vyučovacích metod. Pokud ale hovoříme pouze

o reakcích učitele na žáky, jedná se o tzv. interakční styl. Fenyvesiová (2006) ho charakterizuje jako relativně trvalou charakteristiku učitele projevující se osobnostními vlastnostmi (otevřenost, smysl pro spravedlnost), didaktickými kompetencemi (odborná připravenost, schopnost vysvětlit učivo) a pedagogicko-psychologickými charakteristikami (vztah k žákům, způsob hodnocení). Interakční styl je podmíněný vrozenými a získanými dispozicemi konkrétního učitele, např. kognitivním stylem, temperamentem, sebevědomím, profesními vědomostmi, způsobilostmi a zároveň kontextem situace, ve které se realizuje (vyučovací předmět, cíl a typ vyučovací hodiny, složení třídy). Na následujícím obrázku můžeme detailně vidět strukturu interakčního stylu, kde nejhlubší vrstvu tvoří kognitivní styl - do jisté míry vrozený. Ostatní vrstvy stylu se dají doplňovat vzděláváním a získáváním nových zkušeností. Pro analýzu těchto zkušeností je nutná učitelova sebereflexe (Maňák in Fenyvesiová 2006).

Obrázek č. 2: Vrstvy interakčního stylu učitele

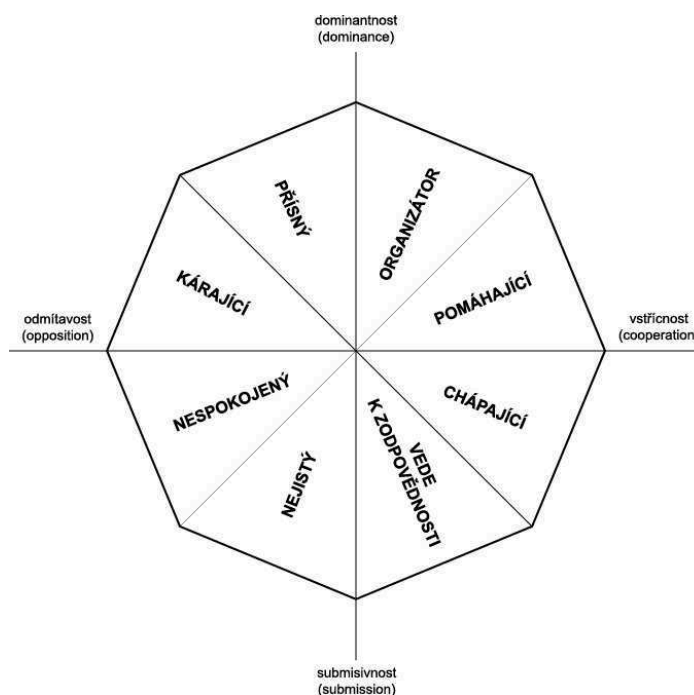


Z charakteristiky jednotlivých vrstev můžeme logicky odvodit, že jednotliví učitelé se liší svými interakčními styly. Nikde na světě nenajdeme dva stejné učitele. Co lze ale s jistotou říci, že u každého učitele existují jistá specifika jeho chování, která se opakují a projevují se s pravidelností. Toto tvrzení dokládá i Dyrtrtová a Krhutová (2009: 26): „Na základě pedagogických výstupů učitelů je možné konstatovat, že se interakční styl jednoho učitele s narůstající praxí stává relativně stálou charakteristikou a že se interakční styly různých učitelů mohou výrazně lišit.“ Stálost interakčního stylu

pedagoga napomáhá žákům předvídat reakci učitele a připravit se na ni. „Chování učitele se tak stává předvídatelné, naplňuje očekávání žáků,“ doplňuje Gavora. (2005: 45)

Interakční styl učitele mohou hodnotit žáci, kolegové, ředitel, či dokonce rodič a samotný učitel. Představuje to pro něj zdroj poznání třídy i sebe sama. Základem může být klasické pozorování činnosti pedagoga ve třídě a následné vyplnění klasického dotazníku, ve kterém se hodnotí jednotlivé charakteristiky interakce učitele - tzv. dimenze. Univerzitní profesori Wubbels, Créton a Hoomayers vytvořili složitější model, jenž umožňuje komplexnější popis učitele. Obsahuje osm dimenzí, které lze zobrazit na osmi osách. Tyto osy společně vytvářejí osmiúhelník. Dimenze umístěné naproti sobě vyjadřují protikladné vlastnosti (Gavora 2005). Tento jev protikladu není náhodný, protože byl vytvořen na základě protikladných dimenzí osobnosti, které vypracoval Leary (viz kapitola 3.2, obrázek č. 1). Následující grafické zpracování propojení dimenze osobnosti a interakčního stylu umožňuje lepší představu osmi dimenzí, které podrobněji popíše v tabulce pod obrázkem (viz Tabulka č. 4).

Obrázek č. 3: Dimenze osobnosti a interakčního stylu učitele (Mareš, Gavora in Lukas 2005)



Tabulka č. 4: Klasifikace osmi dimenzí interakce učitele (Dytrtová, Krhutová 2009)

Dimenze učitele	Příklad
1. Organizátor	Žáky hodně naučí, učivo jasně vysvětluje, udrží pozornost.
2. Pomáhající	Učitel vytváří příjemnou atmosféru, pomáhá, je přátelský, žáci mu důvěřují.
3. Chápající	Je trpělivý, s žáky diskutuje, chápe jejich nedostatky, je tolerantní.
4. Vede k zodpovědnosti	Dává žákům možnost rozhodovat o věcech třídy. Přijímá omluvu, pokud žák uvede rozumné důvody.
5. Nejistý	Učitel bývá zmatený, je plachý, neví si rady, maskuje, když něco neví.
6. Nespokojený	Žáci se mu nemohou ničím zavděčit. Je podezřívavý.
7. Kárající	Je lehké ho rozčílit, mívá pichlavé poznámky, má špatnou náladu.
8. Přísný	Vyžaduje naprosté soustředění, bezpodmínečnou poslušnost, přísně hodnotí.

Z předchozí tabulky a grafu je patrné, že zkoumání interakčního stylu pedagoga je nelehký úkol. Na druhou stranu ale nutno podotknout, že při hlubším zamyšlení přicházíme na to, že právě interakční styl učitele má ve značné míře vliv na celkové klima třídy, na vztahy mezi žáky a učitelem a na výsledky učení žáka. Podle mého názoru pozitivní a negativní vztahy mezi aktéry se obecně ve výchovně-vzdělávacím procesu nejvíce promítají v přístupu ke škole. Na základě tabulky č. 4 bychom mohli s určitostí prohlásit, že nejlepší vědomosti a dovednosti žáci získají tehdy, bude-li jejich učitel zároveň přísný a organizátor. Naopak slabší znalosti si žáci odnesou od nejistého a neustále nespokojeného učitele. Nabízí se však otázka, jestli jsou tato mínění skutečně pravdivá. Jak to vidí sami žáci? Chtěli by učitele, který od nich vyžaduje naprosté soustředění nebo spíše učitele, který se dokáže také zasmát sám sobě? Až výsledky empirické části diplomové práce by měly tato tvrzení potvrdit či vyvrátit.

Neméně zajímavým je také vliv motivace na výsledek učení žáka. Ať už se zaměříme na poznávací, výkonovou či sociální motivaci, vždy by mělo být hlavním cílem a snahou pedagoga vytvořit pozitivní vztah k učivu, a tím i navodit žáka, aby se daný vyučovací předmět učil. V tomto případě je nejdůležitější jak pomáhat žákům, mít pro ně pochopení, tak vhodně zorganizovat výuku. Pokud budeme vysvětlovat novou látku v anglickém jazyce, měli bychom dbát na to, abychom žáky nezahltili spoustou nových a složitých informací. Vzhledem ke zvýšení motivace je podstatné, aby učitel

vykládal látku jasně, stručně a srozumitelně. Žák by měl poznat souvislost s učivem předchozím a sám pochopit, že je tato látka důležitá i pro další výuku anglického jazyka. Správnou učební motivaci lze dosáhnout i tím, že žák sám z látky něco zná nebo ho naopak nějaký detail překvapí natolik, že se bude chtít dozvědět více. Podle mého názoru je nejhorší scénář hodiny anglického jazyka, když učitel vysvětluje např. použití času, členu nebo podmínkových souvětí a sám má s látkou problémy. Pokud se přidá ještě nejistota při výkladu či časté kárání žáka, dostaví se spíše negativní dopad na výsledek vyučování.

Z předešlých úvah je více než pochopitelné, že před každým učitelem stojí složitý úkol. Nezbyvá nic jiného, než působit oběma směry. Jestliže chce mít žáky vybavené kvalitními znalostmi, musí být důsledný, pečlivý, vyžadovat dobře odvedenou práci a vzbuzovat respekt. K tomu, aby žáky motivoval k učení a dalším výkonům, je zapotřebí vytvořit přátelskou atmosféru. Žáci jsou si vědomi toho, že je na jedné straně nutné dodržovat jistá pravidla, ale také, že se mohou učitele na cokoliv zeptat a nebojí se přiznat, že něčemu nerozuměli.

3.4 Vymezení autority učitele

„Autorita neznamena pro tupé davy žádnou zjevnou nebo pochybnou mravní hodnotu - je mu jen něčím jako svatý obrázek na stěně nebo strašák v davu.“ (J. Čapek)

Pojem autorita by mohl být také nahrazen nejčastěji uváděnými synonymy, mezi které patří např. vážnost, váha, vliv, moc, dominance, řízení, kapacita, znalec či odborník (Pala, Všianský 2001). Jak je z těchto synonym zřejmé, autoritu můžeme chápat ve více rovinách. Kolář, Vališová (2009) uvádí trojí rovinu autority:

- 1) všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv
- 2) obecně uznávaný odborník, vlivný činitel
- 3) ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, policie, právo, zákon)

Někdy se setkáváme s tvrzením, že „autoritu buď člověk má, nebo nemá.“ V tomto vyjádření pojmáme autoritu spíše jako vlastnost člověka. Při dalším zkoumání, co lze rozumět tímto termínem, se jako nejvhodnější ukázalo pojetí Kučerové (in Vališová a kol. 1999), které popisuje autoritu jako sociální vztah mezi lidmi. Na jedné straně stojí nositelé, kteří představují vážnost, respekt a úctu. Na straně druhé ti, kteří jim vážnost osvědčují a současně jim projevují respekt a úctu.

Souhrnně lze říci, že učitelé jako nositelé díky autoritě mají vliv na činnost a chování těch, kteří jejich autoritu respektují. Z hlediska dosahování výsledků výchovně-vzdělávacího procesu je potřeba autority jeho nedílnou součástí. Úzké propojení vzdělávání a výchovy by mělo určitým způsobem ovlivnit skutečnost, aby autorita nebyla pojmána zkresleně a jednostranně - jako „svatý obrázek na stěně“ nebo „jako strašák v poli“ (Vališová a kol. 1999).

3.4.1 Klíč k autoritě

Autorita má mnoho podob, a proto v odborné literatuře existují různé klasifikace a kritéria typů autority. Nejčastěji můžeme najít vysvětlení autority dle sociálního statusu (osobní, poziční, funkční), dle důsledků chování sociálního okolí (skutečná, zdánlivá) nebo dle prestiže (formální, neformální). Pro účely této diplomové práce není podstatný výklad všech těchto typologií. V souvislosti s povoláním učitele se často skloňuje termín přirozená autorita. V dostupné literatuře (Kolář, Vališová 2009) autoři definují tento typ jako autoritu, která vyplývá ze spontánnosti, osobnostních rysů či profesních dovedností nositele. Může být umocněna i temperamentovými dispozicemi. Autoritu můžeme samozřejmě také získávat jejím budováním. Kyriacou (2004) uvádí čtyři hlavní stránky, které jsou bezprostředně závislé na budování učitelovy role:

- a) **Vyjadřování statusu** - nejvýznamnější věcí je jednat v jeho souladu. Měli bychom se chovat uvolněně, sebejistě, přesvědčivě, což navenek vyjadřuje tón hlasu, postoj, výraz tváře, kontakt očí. Status dává učiteli právo rozhodovat a vytvářet atmosféru podporující jeho autoritu.
- b) **Kompetentní vyučování** - vyžaduje dát žákům najevo, že předmětu rozumíme, máme o něj zájem, umíme dobře naplánovat a zorganizovat učební činnosti. Správně prováděné vyučování umocňuje naši autoritu.
- c) **Výkon manažerského řízení** - pro upevnování naší autority je důležité udržet zapojení žáků do učebních činností a zajistit plynulé přechody mezi jednotlivými činnostmi.
- d) **Účinný přístup k nežádoucímu chování žáků** - účelné a spravedlivé řešení případů nežádoucího chování žáků posiluje rovněž naši autoritu.

Kyriacou (2004) dodává, že další klíč k budování autority je v tom, aby žáci přijali naše postavení a uznali, že nás opravňuje řídit jejich chování a učení. Tento dovětek autora je zřejmě tím nejtěžším v celém procesu budování. Z toho jasně vyplývá, že budování autority není vždy jednoduché.

Závěrem bych chtěla doplnit některé výsledky výzkumného šetření Dobala (in Vališová a kol. 1999), který se zabýval pojetím autority pedagoga z pohledu učitelů a žáků gymnázia. Oběma skupinám předložil dotazník, jehož zadání se pro každou skupinu lišilo. Na základě jejich odpovědí sestavil žebříček vlastností, které spoluvytvářejí autoritu pedagoga (viz Tabulka č. 6) a které naopak autoritu oslabují (viz Tabulka č. 5) (*ibid.*, 119).

I když může být budování autority mnohdy „během na dlouhou trať“, je nutno poznamenat, že její dosažení dává učiteli možnost vystupovat jako manažer učení, nikoli jako nositel mocenského vztahu. „...vychovat neznamená tvarovat člověka podle obecného a univerzálního modelu, zbavovat jedince možnosti být sám sebou, působit autoritářsky a omezovat jeho individuální možnosti.“ (*ibid.*, 9)

Tabulka č. 5

Vlastnost	Četnost
Neznalosti	12
Nedůslednost	11
Nečestné jednání	5
Nespravedlnost	5
Nerozhodnost	4
Nedodržení slibů	3
Oblíbenci	3
Sebeprosazování	3
Nízké sebevědomí	3
Komunikace nejasná	3
Lež	2
Nadřazenost	2
Nejistota	2
Submisivita, slabost	2

Tabulka č. 6

Vlastnost	Četnost
Důslednost	15
Znalosti, kvalifikace, odbornost	13
Charakter, čestnost, morální hodnoty	7
Dobrá vztah k lidem, ke studentům	7
Spravedlnost	6
Empatie	5
Otevřenost, přístupnost	5
Tolerance	5
Komunikace	4
Pedagogické dovednost, takt, ap.	4
Přiznat chybu	4
Smysl pro humor	4
Takt	4
Náročnost	3
Rozhodnost, ráznost	3

3.4.2 Krize či nová tvář autority?

V souvislosti se snahou inovačních postupů o modernizaci pedagogické práce, o kterých pojednávají předchozí kapitoly, a s úsilím o změny klimatu ve škole se problém autority jakoby pomalu začal odsunovat stranou. Neustálá pozornost mnoha odborníků se ubírá k nalézání řešení např. těchto problémů - vztah nastolení atmosféry důvěry s použitím prvků empatie v protikladu s uplatněním autority učitele nebo úplná nezávislost svobody dítěte na vnějším světě (Vališová a kol. 1999). Je toto právě signál, že se celkový obsah pojmu autorita začíná ve výchově vytrácet? Vališová (1999: 7) ale dodává, že: „Škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.“ V kontextu dnešní doby často slycháváme, že školy vnímají autoritu jako prostředek jakéhosi násilí na žácích, a tím se pro ně stává protikladem svobody, což je v rozporu s „novými trendy“. Podporování, respektování a tolerování žáka jako individuální bytosti jsou fakta, která nelze popírat. Modernizovat vyučování ale dle mého názoru neznamená porušit základní funkce školy. Bez nich přestává být škola školou. Z nejrůznějších nových postupů bychom si měli všimnout především těch, které v autoritě spatřují pozitivní faktor. Ztotožňovat autoritu s mocí nebo snad s násilným potlačováním lidských hodnot je jen špatně utvořená domněnka (Kolář, Vališová 2009).

Autorita je také důležitá pro zdravý rozvoj osobnosti v souvislosti s vytvářením našich vzorů a ideálů v průběhu celého života. Ve škole by měl být konkrétním vzorem žáků jejich učitel. Pro to, aby se jím mohl stát, musí být pro žáky nejen určitou autoritou pedagog sám, ale silně působí i autorita školy jako instituce a vztah společnosti k učitelskému povolání. Zejména tato poslední položka zaznamenává rapidní vliv nejen na prestiž, ale zejména také na autoritu učitele. K poklesu autority přispívá hned několik skutečností, nelze ale přesně určit, která je tou hlavní. Jedna z příčin degradace autority je postupně narůstající snižování hodnoty vzdělání i kvalifikace učitele. Tradiční větu, že učitelem může být přece kdokoli, slyšel snad každý z nás. Lidé, kteří tuto větu často pronášejí, se buď sami setkali s nekvalifikovaným učitelem, a mají proto vlastní negativní zkušenost, nebo mají pocit, že není nic obtížného na tom stát před třiceti tvářemi žáků a prostě „něco“ vykládat. Ekonomická stránka učitelského povolání má samozřejmě také neblahý vliv na všeobecně odsuzovaný pokles autority učitele ve školství. Na základě těchto výše zmíněných příčin se často stává, že mnohdy vysoce schopní učitelé ze školství odcházejí a hledají uplatnění v jiném pracovním sektoru.

Otázkou zůstává, jak tedy autoritu pedagogů zvyšovat. Je pochopitelné, že nastavení společnosti nezměníme, ale můžeme se alespoň jako učitelé pokusit svými kvalitami a přístupem dát žákům nové, lepší vzory, které v nich zanechají pozitivní přístup ke vzdělávání.

3.5 Klima třídy

V kapitole Interakční styl učitele jsme hovořili o vlivu motivace na výsledek učení žáka. Zmiňovali jsme zde především snahu a cíl pedagoga vytvořit pozitivní vztah k učivu. Máme-li být v tomto směru úspěšní, pak musíme pro žáky vytvořit příznivé prostředí tak, aby nejenom napomáhalo dosahování dobrých studijních výsledků, ale aby se v něm žáci cítili spokojeně a přirozeně. Jinými slovy to znamená především vybudovat dobré vzájemné vztahy, komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, převahu pozitivního odměňování a modifikaci chování. Toto prostředí bývá obvykle nazýváno také jako klima třídy.

V odborné literatuře bylo vytvořeno mnoho různých definic tohoto pojmu. Mareš, Křivohlavý (1995: 147) ji např. vystihují takto: „Klima třídy lze definovat jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo, co se má v budoucnu odehrát.“ Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2003) popisuje třídní klima jako sociálně-psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální a preferované, které si žáci přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.

Rozpoznat, jaké klima ve třídě panuje, není záležitostí pouze pozorování (hospitace) nebo různých testů. O klimatu třídy mohou vypovídat nejlépe jeho účastníci - žák a učitel (Čapek 2010). Názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, se mezi odborníky liší. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci - jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechuť a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učitelům apod. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel,

neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy. Mezi učitelovy „klíčové dovednosti“ by tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě (Průcha 2002).

Čapek (2010) doplňuje, že učitelova činnost by měla být zaměřena především na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit. Mělo by se jednat především o vyučovací metody a edukační aktivity, komunikaci, hodnocení, kázeňské vedení třídy, participaci žáků, vztahy mezi žáky ve třídě a o prostředí třídy. Kyriacou (2004) rozšiřuje tento výčet o další podstatné prvky, které podporují vznik kladného klimatu třídy. Jako učitelé bychom měli být dobrým příkladem pro své žáky i v chování nebo vystupování. Také náš vzhled (celková upravenost a oblékání) dostatečným způsobem vypovídá o tom, jakou péči a pozornost věnujeme prezentaci celkově.

Aktéři třídního klimatu by měli být rovnocennými partnery. Jak učitelé, tak žáci by měli mít stejný zájem na tom, aby postupně vytvořili uvolněné, podporující a na úkol orientované prostředí, které bude představovat radost ze vzájemné spolupráce.

3.6 Hodnocení

„Učitelovo hodnocení je cesta k žákově autonomii.“ (Slavík in Kosíková 2011)

Další významnou součástí interakce v procesu vyučování, která má vliv na vztahy učitele k jednotlivcům ve třídě, na hierarchii hodnot a klima třídy, je hodnocení. Ve vyučování značně působí na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu, protože jeho podstatou je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli (Dvořáková in Vališová, Kasíková 2007). Hodnocení lze také chápat jako jeden ze základních procesů řízení, který napomáhá i regulaci učební činnosti samotné. Tím získává hodnotu nejen pro žáky a jejich rozvoj, ale i pro učitele a jeho vlastní regulaci řídicích činností ve vyučování. Díky tomu může posuzovat úspěšnost vyučování, usměrňovat a korigovat aktivity žáků, plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění (obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem). Ve výkonu svých žáků nachází učitel také jakési „zrcadlo“ kvality své práce. Zdůrazněním pozitivních hodnot jejich výsledné činnosti v průběhu hodnocení, což lze považovat za jeho další funkci, dochází ke sblížení s žáky (Čapek 2008). Zřejmě největší význam má v tomto ohledu na přístup žáka k učiteli objektivita a

spravedlnost hodnocení. Od učitele se především vyžaduje, aby všechny ve třídě „měřil stejným metrem.“ Je však spravedlnost a objektivita ve vyučování vůbec možná? Odpověď na tuto otázku není a nemůže být nikdy úplná. Možné řešení nabízí Kolář, Vališová (2009: 179): „Především je třeba si znovu uvědomit, že i při veškeré snaze o objektivizaci hodnocení je hodnocení vždy subjektivním aktem.“ Z toho důvodu je zapotřebí realizovat hodnocení tak, aby způsob neponižoval žáka, zohledňoval možnosti žáka a nabídl taková kritéria, se kterými je žák schopný se identifikovat (Kosíková 2011). Tento proces přijímání hodnotících kritérií žákem představuje jednu z nejdůležitějších podmínek „na cestě k žakově autonomii“. Naučit se objektivně posuzovat a hodnotit vlastní činnost a výsledek učebního procesu nezávisle na hodnocení učitele, není však pro žáka jednoduchý úkol. Je proto bezpodmínečně nutné, aby učitel vytvářel ve výuce prostor k tomu, aby se žák naučil porozumět tomu, v čem má přednosti a nedostatky (*ibid.*, 136). Školní hodnocení by mělo dále žákovi poskytovat především zpětnou vazbu o vlastním postupu v učení, motivovat ho pro další práci, podílet se na vytváření obrazu o sobě samém a rozvíjet jeho sebedůvěru a sebevědomí.

Z předchozích odstavců je zřejmé, že hodnocení se silně dotýká jak osobnosti žáka, tak i učitele. Hodnocení je proto nesmírně složitou a odpovědnou záležitostí, uvážíme-li navíc, že hodnotiteli a hodnocenými jsou i nepřímí účastníci - škola, rodiče i stát odpovědný za vzdělání obyvatelstva). Většina učitelů proto považuje hodnocení za jednu z nejméně snadných a oblíbených činností ve škole. Nejenže pedagogovo jednání a rozhodování jsou pečlivě sledovány žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými, veřejností, ale navíc se učitel musí potýkat s rozporuplným významem známkování (Čapek 2008).

3.6.1 Zámka versus slovní hodnocení

I přesto, že některé školy již začaly používat hodnocení slovní, výraznou převahu má stále ve školním prostředí klasifikace známkou. Zámka je upřednostňována pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou, orientační a lehce dostupnou informační hodnotu zejména pro učitele, žáky i rodiče. Kosíková (2011) popisuje vyjádření posudku známkou jako kvantitativní zhodnocení, kterým sdělujeme zprávu o školních výkonech, o získaných znalostech a dovednostech žáka. Někteří učitelé a odborníci zdůrazňují, že zámka by měla být dostatečně přesná, objektivní,

aby bylo možno co nejpřesněji předvídat výkon žáka v budoucnosti. Je pochopitelné, že toto nelze za každých podmínek aplikovat tam, kde se témata opírají o postojová a hodnotová kritéria. Nedostatky můžeme také spatřovat v tom, že známka často nevyjadřuje míru výkonů, ale je posudkem schopnosti žáka. Často bývá ovlivněna konkrétními okolnostmi, mírou sympatií a dojmů, které zkoušený žák vyvolá. Mínění učitele o žákovi, které se do klasifikace promítá, hraje rovněž důležitou roli. Podle Vališové, Kasíkové (2011) s sebou orientace na známku v konkrétní praxi přináší mnoho negativních příčin: odvádí žáka od podstaty učení, přirozenou vnitřní motivaci nahrazuje vnější motivace, vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky, sociálně diferencuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích a v neposlední řadě vede až ke zdravotním obtížím dětí. Samozřejmě také rodiče mají tendenci význam známky přeceňovat. Místo otázky „Co jsi se dnes naučil?“ děti opakovaně slýchávají „Co jsi dnes dostal za známky ve škole?“.

I přesto, že známka budí dojem spolehlivosti, žáci dostanou odezvu na jejich práci ve formě číselné hodnoty, ale důvody, chyby a způsob nápravy jim nejsou objasněny. Vysvětlení známky je zejména důležité u žáků, kteří neuspěli. Pro žáka má známka větší hodnotu, pokud pochopí, proč ji dostal a pokud mu učitel sdělí, jak může nedostatky odstranit (Čapek 2008).

V současné době se hodně diskutuje o tom, zda je klasické známkování i nadále funkční a zda nebylo již svým způsobem překonané. Dokladem výchovných poradců je i argument proti známce, který použila i Kosíková (2011: 113): „Do známky se nevejde snaha a píle žáka, známka je přece odrazem aktuálního výkonu!“ Alternativní formou hodnocení je slovní hodnocení (máme na mysli finální vyjádření prospěchu žáka), které není pro žáka tak frustrující jako klasifikace. Mělo by být srozumitelnější, vhodnější a komplexnější. Účelem by měla být zpětná vazba, která informuje žáka o jeho kvalitách, úrovni rozumových schopností a vztahu k práci. Obsahuje také, jak žák naplnil vzdělávací, výukové cíle ve vztahu k požadavkům na žáka a ve vztahu k jeho možnostem. Zároveň umožňuje vyjádřit se k příčinám žákovy neúspěšnosti a doporučit žákovi, jak dané nedostatky napravit (*ibid.*, 112).

V souvislosti s tvorbou ŠVP si každá škola, každý učitel může vybrat, jakou formu hodnocení bude preferovat. Samozřejmě, že optimálním východiskem je kombinace obou možností. Jestliže se známkování a slovní hodnocení doplňuje, přispívá to ke vzniku ucelenějšího obrazu o žákovi a jeho školní práci.

Ať už se jako pedagogové rozhodneme pro kteroukoli formu hodnocení,

měli bychom mít na paměti, že by hodnocení nemělo být prostým předáváním informací o výkonu žáka, ale mělo by mít vliv na formování jeho osobnosti.

3.6.2 Odlišnost hodnocení v cizích jazycích

Hodnocení v cizích jazycích obecně je složitější než tomu bývá v jiných vyučovacích předmětech. V matematice hodnotíme celkovou správnost výsledku, v dějepise přiřazujeme konkrétní data k historickým událostem a naopak. U výuky cizích jazyků, a to nejen angličtiny, hodnocení tak jednoduché a jasné není. Vzhledem k tomu, že ve výuce je používán cílový jazyk, který si žáci snaží osvojit, je nezbytné hodnotit jak komunikační stránku jazyka, tak jeho písemnou podobu. V evaluaci výkonů musíme dát prostor všem řečovým dovednostem (čtení, psaní, mluvení, poslech) a jazykovým prostředkům (gramatika, slovní zásoba, výslovnost a hláskování). Choděra (2006) uvádí, že „fenomén“ řečových dovedností je jedinečný, neopakovatelný, a proto přímo neměřitelný. Učitelé cizího jazyka se neustále zaměřují na pravidla a nemohou pak hodnotit, jak žáci v cílovém jazyce mluví, píšou atd. Dále zdůrazňuje, že je nepřijatelné hodnotit žáka podle toho, co neumí. Je pochopitelné, že k tomuto problému dochází i v jiných předmětech.

Hodnocení ve výuce probíhá na základě písemných nebo ústních zkoušení, při čemž je nutné zajistit validitu, reliabilitu a praktičnost. Z pohledu Společného referenčního rámce pro jazyky (2002) je nejdůležitější validita. Ta má zaručit, aby se hodnotilo pouze to, co se má. Reliabilitou (spolehlivostí) máme na mysli jistotu, která nám zaručuje výsledky hodnocení. V neposlední řadě stojí praktičnost, kdy každá hodnotící procedura musí být praktická, tzn. uskutečnitelná.

Ve školní praxi se objevuje několik druhů a typů hodnocení. Jejich uplatňování záleží vždy na konkrétní realizaci vyučovacího procesu, na pedagogické situaci, především na reálném cíli, metodách a formách hodnocení, ale i na aktivní účasti žáků v procesu hodnocení (Kosíková 2011). Nelze říci, že by nějaký typ hodnocení byl špatný nebo dobrý, ale vždy záleží na tom, aby hodnotící cíle i využití veškerých aktivit bylo v souladu s cíli výukovými. Podle záměru, účelu hodnocení a podle toho, kdy hodnocení provádíme, lze rozlišit dva základní druhy hodnocení - formativní a finální. Kyriacou (2004) považuje formativní typ hodnocení za nejúčelnější v rámci procesu hodnocení. Podle Kosíkové (2011) slouží k průběžnému sledování kvality a výkonů

žáka, pomáhá odhalovat učební obtíže žáků, umožňuje zjednat nápravu. Rovněž nabízí radu, vedení, poučení zaměřené na zlepšení dalších výkonů. Tento typ hodnocení vede žáky ke zvyšování zodpovědnosti nebo podporování uvědomělého přístupu.

V rámci cizího jazyka se formativní hodnocení jeví jako nejpříjemnější typ. Finální hodnocení slouží k posouzení výkonu žáka po ukončení výuky, např. tematického celku. Obvykle je vnímáno jako závěrečné čtvrtletní a pololetní zkoušení a hodnocení, kdy se rozhoduje o konečné známce (*ibid.*, 110). Ve školní praxi by se měly tyto dva druhy hodnocení ovlivňovat a doplňovat. Nelze hodnotit žáka na základě závěrečného zkoušení a testování, aniž by učitel přihlédl k jeho předchozím výkonům. Obst (in Kosíková 2011) rozlišuje ještě další typy hodnocení. Pro evaluaci žákova výkonu v cizím jazyce lze užít tzv. průběžného hodnocení - během delšího časového úseku hodnotíme žáka např. za pravidelné plnění domácích úkolů, snaživost, přístup k učivu. Normativní neboli hodnocení relativního výkonu spočívá v hodnocení výkonu jednoho žáka vzhledem ke svým spolužákům. Kriteriaální neboli hodnocení absolutního výkonu zjišťuje bez ohledu na ostatní spolužáky, zda byl konkrétní výkon splněn. Dle mého názoru bych normativní hodnocení vzhledem k výuce cizího jazyka značně omezila, protože se v zásadě jedná o rozdělování žáků na „lepší“ a „horší“.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu by mělo učitelům záležet především na tom, jak si žák osvojil cílový jazyk na základě jeho možností a schopností, jaké udělal pokroky nebo v čem by se měl zlepšit. Použití kriteriačního hodnocení při výuce cizího jazyka je možné. Vhodné je např. vytvořit si několik požadavků, které chceme, aby žák splnil. Na základě toho, kolika z těchto kritérií vyhověl, bychom měli zjistit, do jaké míry se mu podařilo uspět. Hodnotit pouze úplnost či neúplnost výkonu se jeví jako přísné.

4. Ideální učitel?

„Kdo chce jiné zapálit, musí sám hořet.“

V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé. Tyto názory se pak ztvárňují do souborů požadovaných vlastností učitelů. V současné době se tyto požadavky formulují do tzv. profesních kompetencí učitele. Klasifikace tohoto souboru profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, se různí.

K získávání žáadoucích kompetencí by měla směřovat také vysokoškolská příprava učitelů. Výborně ovládat cizí jazyk a jeho didaktiku, zefektivňovat cizojazyčnou výuku pomocí moderních metod, neustále se vzdělávat a zdokonalovat se v oblasti teorie učení a nových technologií, být flexibilní a schopný sebereflexe. Určitě bychom mohli jmenovat další a další profesní nezbytnosti, kterými by měl být vybaven ideální učitel cizího jazyka, nejen angličtiny. Jak jsem již několikrát předeslala, učitel v cílovém jazyce hraje ústřední roli, protože je pro žáka hlavním a jediným zdrojem informací. Z tohoto důvodu jsou profesní nároky samozřejmě vysoké, rozsáhlé a náročné. Objevují se proto pochybnosti, zda jsou jim budoucí „ideální“ učitelé schopni vyhovět. Vezmeme-li v úvahu navíc i rychlost vývoje v oblasti nových technologií, většina učitelů se mu z hlediska metodologického či pedagogického nedokáže přizpůsobit (Bavorová 2006). Své stanovisko k této problematice zaujímá také Podlahová (2004: 200): „S reflexí budoucnosti a jejích změn si bude muset učitel, stejně jako každý jiný člověk, poradit převážně sám. Bude muset vnímat změny ve společnosti, reagovat na ně a měnit své postupy, metody a stanoviska.“ V zápětí ale doplňuje, že na odborných, pedagogických a psychologických kompetencích může však pracovat každý učitel sám. Jak tedy dále postupovat? Měly by se proto snížit nároky na učitelské povolání? Nebo bychom měli podporovat ideál, ke kterému pravděpodobně dosáhne jen určité procento pedagogů?

Na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy můžeme najít několik diskuzí a článků o tom, jakou představu má o učitelích samo ministerstvo. V několika z uveřejňovaných článků se objevuje stejný nárok na práci učitele. Stát chce především pedagogy, které práce baví a kteří mají o tuto profesi zájem (Wallerová 2010). Cílem připravované reformy ministerstva je především zvýšit příliv pouze těch pedagogů, kteří se chtějí této práci v budoucnu skutečně věnovat. Zároveň se

jedná také o tom, jakým způsobem udržet dobré učitele na školách. Problémem je nízké finanční ohodnocení, o kterém pojednávala kapitola o prestiži tohoto povolání. Slova Pavla Doulíka (in Wallerová 2010: 2), proděkana ústecké pedagogické fakulty, mluví za vše: „Pokud se nezmění odměňování učitelů, pak mladé lidi do školství kromě nadšení a odhodlání nic nepotáhne.“ Toto prohlášení ale neguje výrok učitelky Evy Polákové (in Wallerová 2010: 3), která vyhrála soutěž o nejlepšího jazykáře: „Kdo chce jiné zapálit, musí sám hořet.“ Tento výrok si lze vysvětlit tak, že učitel by především měl žáky zaujmout svým výkladem, přístupem k předmětu, měl by motivovat, podněcovat žáky k práci, což se daří pouze při navázání dobrých vzájemných vztahů. Z vlastní zkušenosti z pedagogické praxe mohu říci, že je ale čím dál těžší upoutat svým výkladem pozornost a zájem, protože žáci jsou vůči učiteli více kritičtější a náročnější. Pokud se ale pedagog setká s úspěchem, výukových cílů se dosahuje snadněji. Nesmíme ovšem zapomínat na velice důležitý aspekt ve výuce, který nám dopomůže „druhého zapálit“. Je to osobnostní charakteristika každého učitele, o které již byla zmínka v první kapitole této diplomové práce.

Na následujících řádcích bych nechtěla znovu vyjmenovávat vlastnosti a požadavky na učitele, které již byly jednou diskutovány. Pokusím se přiblížit, jak si já představuji ideálního učitele angličtiny. V první řadě bych ráda zdůraznila, že pro mě je ideálním pedagogem ten, kdo si vybral toto povolání proto, že má rád děti, práci s nimi a chce jim předat své dosažené znalosti, zkušenosti, postoje a názory. Je to také člověk, který si studium pedagogického zaměření zvolil s úmyslem věnovat se tomuto povolání i po ukončení vysoké školy. Ne zvolil si tedy pedagogickou fakultu pouze pro to, že se na jinou školu nedostal. Možná se mohou tyto předchozí řádky jevit jako zažité fráze. Z pedagogické praxe jsem si ale odnesla poznatek, že se pozná, pro koho byla pedagogická fakulta „poslední záchranou“.

Ideální učitel angličtiny by měl vytvořit takové prostředí výuky, ve kterém panuje příznivá atmosféra, žáci se těší ze vzájemné spolupráce a objevování neznámého. Učivu by měl sám rozumět a dobře se v něm orientovat. Látku je dobré vysvětlovat jednoduše, jasně, srozumitelně a přesvědčivě. Učit žáky tak, aby nevnímali, že se učí, je snad sen každého učitele, nejen toho ideálního. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování. Při hodnocení žákových výkonů je vždy spravedlivý.

Je důležité, aby na jedné straně byl pro žáky autorita a aby vzbuzoval respekt. Na straně druhé by učitel měl pro žáky být také osobou, ve které spatřují oporu a

důvěru. Nemají proto strach, když potřebují pomoc při řešení např. osobních problémů. Pokud žáci pocítí, že učiteli na nich záleží a že se dokáže do nich vcítit, pak dochází ke zlepšování vztahů nejen mezi učitelem a žákem, ale i třídou.

Ideální učitel by si měl poradit s nežádoucím chováním, aniž by došlo k fyzické či psychické újmě žáka. Jedním z předpokladů pro kázeň je dle mého názoru zajímavá výuka, protože jí dokáže upoutat žakovu pozornost, což zamezí vzniku nevhodných žakových projevů.

Žákům by měl být dán prostor pro vlastní tvořivost. Výsledky jejich práce mohou být vystaveny ve třídě. Tento krok je nesmírně důležitý pro žakovu motivaci - užitek a úspěch z vlastní činnosti.

Ve výuce cizích jazyků je podle mě důležitá i celková komplexnost učitele vzhledem k tomu, že neučí své žáky pouze psát nebo jen mluvit. V tomto smyslu by měl poskytnout žákům dobrou zpětnou vazbu o tom, jak si v osvojování cílového jazyka vedou. Být dobrým organizátorem, průvodcem a současně poradcem ve výuce cizího jazyka jsou synonyma ideálního pedagoga. Je však nutné připomenout, že všichni učitelé, děti a skupiny dětí mají své individuální vlastnosti. Proto si nikdy nemůžeme být jisti, že zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech (Fontana 1997).

Nejen z předchozích úvah a informací získaných z dostupných zdrojů je více než zřejmé, že odpovědět na otázku o existenci ideálního učitele anglického jazyka, nemůžeme jednoznačně. Z pohledu odborníků, státu, vzdělávací politiky se jedná o zmiňované standardy, o kterých se samotní učitelé vyjadřují jako o mnohdy nesrozumitelných, zbytečně složitých formulacích a frázích. Často jsou to sami pedagogové, kdo nerozumí tomu, jací by měli být a co se od nich očekává. Na druhé straně stojí obecnější hlediska, která vyzdvihují učitele jako člověka, který by neměl zapomínat, že i on sám byl také dítětem apod. Existuje však ideální učitel anglického jazyka pro samotné žáky? Jaký je jejich názor? Doufejme, že odpovědi nalezneme v následující empirické části, která by mohla i jistým způsobem podkrýt detailnější požadavky na ideálního učitele anglického jazyka. Tyto poznatky budou o to cennější a přínosnější, protože budeme mít představu o tom, jakého učitele by chtěli ve škole sami žáci.

Každý člověk má během svého života nějaké vzory, které jsou pro člověka inspirací. Budoucí učitel má jistě nějakého bývalého učitele, který se mu určitým způsobem „vryl do paměti“. Těchto dřívějších zkušeností by měl náležitě využít

k přemýšlení o tom, co by chtěl jako začínající pedagog zlepšit oproti bývalému učiteli. Rovněž by se měl v myšlenkách vrátit zpět do školních lavic a uvědomit si, co mu tehdy vadilo nebo naopak, co na učiteli oceňoval. Ať už tedy „ideál“ existuje či nikoliv, výsledkem a následnou kombinací těchto uvažování může vzniknout náš vlastní vzor, ke kterému se budeme snažit přiblížit. Jestli se z nás ovšem stane ideální učitel, to už musíme nechat na posouzení našich žáků.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu

Jak jsem již předeslala v úvodu, celou tuto práci spojuje téma ideálního učitele cizího jazyka. Mým úkolem není jen teoreticky zpracovat kapitoly o vymezení osobnosti učitele, jeho výchovných stylech a profesních nárocích na práci (dovednosti, schopnosti a očekávání vztahující se k učiteli cizího jazyka), ale i pokusit se najít odpověď na otázku: Existuje vůbec ideální učitel? Kdo jiný by na ni lépe mohl odpovědět než sami žáci. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je subjektivní pohled současných žáků druhého stupně základních škol na učitele cizího jazyka, s nimiž přicházejí denně do styku při vyučování. Z jejich výpovědí byly pak sestaveny požadavky a představy o ideálním učiteli cizího jazyka. Dalším smyslem výzkumu bylo také odhalit, zda-li a jakým způsobem se liší představy žáků s ohledem na jejich věk.

Výzkum byl zaměřen nejprve na volný písemný projev žáků, poté bylo žákům zadáno šest doplňujících otázek. Písemný projev se měl týkat buď učitele, který je vyučuje cizímu jazyku - je skutečný a splňuje pro ně kritérium „ideál“, nebo smyšleného učitele, kterého by si představovali jako ideálního. Na základě písemných projevů a doplňujících otázek vymezili žáci druhého stupně ideálního učitele cizího jazyka. Výpovědi jsem následně analyzovala a na následujících řádcích se pokusím podat obraz ideálního učitele anglického jazyka očima žáků základní školy.

2. Metodologie výzkumu

2.1 Výzkumná metoda

Za základní výzkumnou metodu jsem si zvolila volný písemný projev žáků na téma: Jak si představuješ ideálního učitele cizího jazyka. Poté bylo zadáno žákům šest doplňujících otázek zaměřených na téma pohlaví, věk, vzhled, dovednosti a schopnosti, vlastnosti, styl výuky a způsob hodnocení žákova výkonu ideálním učitelem. Na otázky týkající se pohlaví, věku, vzhledu měli žáci nejen odpovědět, ale i zdůvodnit, proč si např. myslí, že ideálním učitelem je pro ně žena, popř. muž. U položky dovednosti a schopnosti měli žáci uvést další znalosti, které by měl ideální učitel mít (např. hra na hudební nástroj atd.). Povahové vlastnosti byly zkoumány formou žákova výběru z nabízených možností (celkem 15). Poslední doplňující otázka byla zaměřena na oblast

stylu výuky a způsobu hodnocení žákova výkonu ideálním učitelem. Z celkem deseti nabízených možností měli žáci vybrat ty, které by podle nich měl ideální učitel mít.

Ve výzkumu jsem používala kombinaci metody kvantitativní s kvalitativní. Nešlo tedy primárně o to získat přesná čísla a počet žáků, kteří by chtěli ideálního učitele raději ženu, popř. muže. Metodu kvantitativní jsem použila jen pro celkové dokreslení představy, kolik žáků zastává stejný názor, popř. kolik názorů se liší. Převážně jsem používala kvalitativní metodu, která dokáže lépe odkrýt originální a neotřelé názory. Ty pak dokáží vystihnout popis ideálního učitele cizího jazyka. Tato výzkumná metoda pracuje s daty kvalitativní povahy - vizuální nebo verbální. Realita je vnímána jako nějaký konstrukt, což v praxi znamená, že výzkumník se nesnaží popsat reálnou situaci, ale vlastní interpretaci reality tak, jak ji vnímají a popisují lidé sami (Strauss, Corbinová 1999). Postup zpracování dat bude podrobněji popsán v kapitole Technika sběru dat.

2.2 Výzkumný vzorek

Hlavním cílem výzkumu je podat subjektivní pohled současných žáků druhého stupně na učitele cizího jazyka, tudíž se výzkumným vzorkem stali žáci druhého stupně. Volba této skupiny žáků má své důvody. Prvním z nich je možnost setkávat se s různými typy učitelů. Logicky jsem předpokládala, že by žáci měli být schopni podat celistvou charakteristiku učitele a požadavky, které na něj kladou. Dalším důvodem volby žáků druhého stupně byla má specializace na druhý stupeň. Chtěla jsem, aby výsledky mého výzkumu nebyly potřebné pouze pro stávající učitele, ale aby byly cenné i pro začínající učitele - kam se řadím i já. Výpovědi žáků mohou posloužit začínajícímu učiteli jako návody, které jasně říkají, co ano a co ne.

Pro tento výzkum jsem si vybrala ZŠ Třešť a ZŠ Telč, Masarykova. Obě školy se nachází zhruba v šestitisícovém městě, od sebe jsou vzdáleny zhruba dvacet kilometrů. ZŠ Třešť má 552 žáků (1. a 2. stupně), na které připadá 25 tříd. Základní školu v Telči navštěvuje 347 žáků (1. a 2. stupně), na které připadá 17 tříd. Výzkumný vzorek zahrnoval šest tříd žáků druhého stupně ve věku 11 - 15 let. V každé škole jsem si vybrala 3 skupiny žáků ze stejného ročníku. ZŠ Třešť zastupují žáci 6. ročníku. ZŠ Telč, Masarykova zastupují žáci 9. ročníku. Pro tento výzkum byli vybráni tedy žáci

mladšího a staršího školního věku. V tabulce č. 7 uvádím celkový počet prací, které jsem při svém výzkumu získala.

Tabulka č. 7: Celkový přehled počtu prací

Třída	Počet žáků celkem	Počet chlapců	Počet dívek
9. A	20	10	10
9. B	19	8	11
9. C	18	10	8
6. A	26	13	13
6. B	23	10	13
6. C	21	10	11
Celkem	127	61	66

2.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Základní výzkumné otázky, které jsem si položila, znějí: Jak si žáci druhého stupně představují ideálního učitele cizího jazyka? A jak se jejich představy liší s ohledem na jejich věk? Základní otázku č. 1 jsem dále rozpracovala do šesti doplňujících otázek:

1. Je pro tebe ideálním učitelem cizího jazyka spíše ŽENA nebo MUŽ?

Prostřednictvím této otázky jsem zjišťovala, jaké pohlaví by žáci u svého ideálního učitele upřednostňovali, popř. zda jim na pohlaví učitele nezáleží. Největším přínosem pro tento výzkum se pak měly stát zdůvodněné odpovědi žáků.

Z této oblasti týkající se pohlaví vyplynula i má první hypotéza (H1). V teoretické části je zmínka o analýze osobnosti středoškolského učitele, kterou provedl roku 1991 Pelikán. Ukázalo se, že pohlaví je jeden z rysů učitelovy osobnosti, který nemusí mít vliv na žáky a na úroveň jeho pedagogické práce. Proto má první hypotéza zní: (H1) Žákům staršího i mladšího školního věku nezáleží na pohlaví učitele.

2. Záleží ti na VĚKU tvého ideálního učitele cizího jazyka?

Z názorů některých odborníků vyplývá, že věk učitele hraje důležitou roli při jejich práci. Jak to ale vidí samotní žáci? Vyhovoval by jim spíše mladý učitel, který by jim byl bližší věkem nebo naopak starší s více zkušenostmi? Je pro ně otázka věku učitele vůbec důležitá?

Z předchozích úvah jsem si stanovila mou druhou hypotézu: *(H2) Žáci mladšího i staršího školního věku preferují mladšího ideálního učitele.*

3. Je pro tebe důležité, jak učitel vypadá?

Tuto otázku jsem položila žákům druhého stupně proto, abych se dozvěděla, zda jim v době mnoha módních stylů záleží na tom, aby i jejich ideální učitel chodil oblékaný moderně, upraveně a aby byl „in“. Nebo, zda vnímají učitele jako osobnost a dokáží pochopit a rozumět tomu, že každý má svůj osobitý styl.

4. Co by měl ideální učitel cizího jazyka ještě dalšího umět nebo znát kromě cizího jazyka?

Cílem této otázky bylo zjistit další dovednosti a schopnosti, které by ideální učitel cizího jazyka měl mít. V odpovědích se naskytá prostor pro zapojení žákovy fantazie. Mohou se zde proto objevit zájmy v oblasti sportu, hry na hudební nástroj, kreslení, zvířata, znalosti dalšího cizího jazyka apod.

5. Jaké povahové vlastnosti by měl mít ideální učitel cizího jazyka?

Mnohdy mají žáci tendenci posuzovat učitele také podle jeho povahových či osobnostních vlastností. Je tedy pro ně důležité, zda je hodný, přísný, spravedlivý, snadno se rozčílí atd. Z patnácti nabízených možností měli vybrat ty, které jejich představu o ideálním učiteli nejlépe vystihují. Ve výběru se objevily tyto vlastnosti: hodný, přísný, trpělivý, upřímný, spravedlivý, nenadržuje, sympatický, autoritativní, kamarádský, zábavný, respekt u žáků, zájem o vyučovaný předmět, nepovyšuje se nad žáka, umí vysvětlit danou látku, umí žáka vyslechnout a rozumí potřebám žáka.

6. Jakým způsobem by měl ideální učitel vyučovat, popř. jak by tě měl hodnotit?

V této otázce jsem se zaměřila na to, jak by měl vypadat styl výuky a způsob hodnocení žákovy výkonu. Úkolem žáků bylo vybrat ty možnosti, které podle nich nejlépe odpovídají a vystihují ideální výuku a následné hodnocení žáka. Ve výčtu se

objevily tyto možnosti: měl by dávat málo úkolů, testy oznamovat předem, spravedlivě známkovat, učivo dobře vysvětlit, hodně naučit, používat názorné pomůcky, hodina by měla být zajímavá, měl by upoutat výkladem žákovu pozornost, během vyučování si umí udržet kázeň a pořádek a umí přimhouřit obě oči.

2.4 Technika sběru dat

Pro účely svého výzkumu jsem využila volných písemných projevů žáků na zadané téma: Jak si představuješ ideálního učitele cizího jazyka. Dále jsem vytvořila šest doplňujících otázek, které měly představu ideálního učitele ještě více zpřesnit, pokud by se některé rysy či vlastnosti v písemném projevu neobjevily. Před tím, než žáci začali psát své představy o ideálním učiteli, jsem jim přečetla vlastní úvahu o bývalé paní učitelce ze základní školy, která pro mě splňuje kritérium „ideál“. Cílem bylo přiblížit žákům to, čeho by se jejich práce měla týkat. Zadání a následné zhotovení volných písemných projevů žáků trvalo přibližně 35 minut. Výzkum byl uskutečněn v průběhu měsíce října 2011 na výše uvedených základních školách.

2.5 Analýza získaných dat

Při analýze získaných dat jsem postupovala následovně. Nejprve jsem popsala položku, které se analýza týkala (viz šest doplňujících otázek). Poté jsem vyhodnotila písemné projevy žáků 6. ročníku a vytvořila z nich jeden celek = názor žáků mladšího školního věku. Stejný postup jsem použila i v případě žáků 9. ročníku, kteří vytvořili názor žáků staršího školního věku. Na základě zjištění názorů jednotlivých ročníků jsem vyhodnotila i mé hypotézy (H1 a H2), které jsem si stanovila.

Následně jsem porovnála získaná data z obou skupin a zjistila, jak a v čem se konkrétně jejich představy liší. Pro větší přehlednost a orientaci ve výsledcích výzkumu byly u vybraných analyzovaných položek vytvořeny grafy (viz Graf 1 - 8). Veškeré údaje zanesené do těchto grafů a tabulky (viz Tabulka č. 7) jsou výsledkem mého vlastního výzkumu.

3. Výsledky výzkumu

V této kapitole bych se ráda věnovala výsledkům výzkumu, které jsem zjistila analýzou získaných dat z šesti doplňujících otázek a vyhodnocením písemných prací žáků 6. a 9. tříd. V průběhu analýzy jsem vytvořila šest kategorií, kterým odpovídá i rozvržení této kapitoly. Jako první se budu věnovat kategorii pohlaví, dále bude následovat kategorie věku, vzhledu, dovedností a schopností, povahových vlastností, stylu výuky a způsobu hodnocení žákova výkonu. V rámci jednotlivých kategorií jsem porovnávala, jak se liší představy nejen mezi žáky mladšího a staršího školního věku, ale také u dívek a chlapců.

V oddílu Závěr se pokusím shrnout dosažené výsledky výzkumu a díky nim určit, zda vůbec existuje ideální učitel cizího jazyka.

POHLAVÍ

V kapitole 2.1.2 jsem se zabývala feminizací učitelské profese. Z příložené tabulky č. 3 jasně vyplynulo, že podle genderové statistiky ČSÚ je zastoupení ženské populace na základní škole až 83%. Naopak mužská populace je zastoupena pouze 16%. Možné důvody, proč početní převaha žen dosahuje tak vysoké úrovně, byly rozebírány již ve zmiňované kapitole.

Nyní se zaměříme na dvě skupiny našeho výzkumu - žáky 6. a 9. tříd. Co se týká preferencí ohledně pohlaví, čtyřicet dva žáků mladšího školního věku uvedlo, že ideálním učitelem je pro ně žena. Dívky nejčastěji uváděly, že žena - učitelka umí látku lépe vysvětlit, má větší trpělivost, je milejší, má jemnější hlas a je více kamarádká. *„Ideálním učitelem je pro mě žena, jsou mi více sympatičtější a jsou hodnější.“* *„Žena, myslím, že jazyk dovede vysvětlit líp než muž.“* Ve všech 6. třídách se u dívek objevily také odpovědi, ve kterých vnímají ideální učitelku jako nositelku mateřských vlastností. *„Žena je blíže k dětem a je něžnější na to vysvětlování.“* *„Přála bych si ženu, abych se necítila blbě, kdybych se potřebovala s něčím svěřit.“*

Naproti tomu chlapci se shodli na tom, že ideální učitelka - žena je hravější, chytřejší, hodnější, známkuje mírněji a je sympatičtější než učitel - muž. *„Ženy podle mě líp učí. Muži se hned naštvou a píše se test, nebo tresty pro celou třídu.“* *„Pro mě je ideálním učitelem žena, je hravější, nekřičí, kamarádká, ale zase*

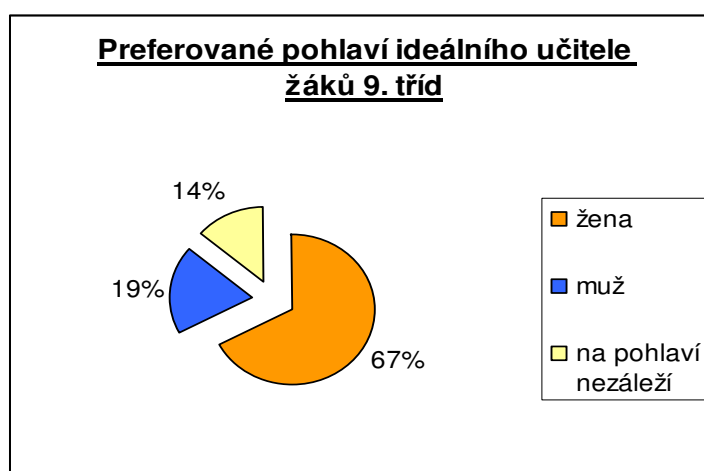
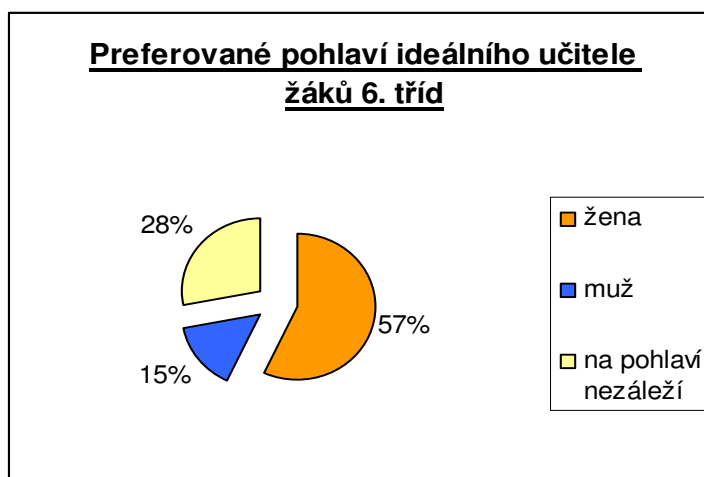
přísnější.“ Chlapci 6. tříd neposuzovali jen charakterové vlastnosti jako jejich spolužačky. Někteří hodnotili i to, zda se na povolání učitele hodí spíše muž či žena. *„Žena je lepší, muž se na učitelství nehodí.“* Z následujícího grafu (viz Graf 1) vyplývá, že pouze 15% žáků 6. tříd z celkového počtu by preferovalo muže jako ideálního učitele. Většinou to byli chlapci, kteří uváděli, že učitel - muž má větší smysl pro humor a není tolik přísný. Nejvíce mě zaujala odpověď chlapce, který svou odpověď, proč by chtěl raději muže, zdůvodnil takto: *„Muž vše říká stručně a pochopitelně. Rozuměl by asi víc srandě kluků, protože to mohl dříve být taky průserář.“* Skoro třetina žáků 6. tříd uvedla, že jim na pohlaví ideálního učitele nezáleží.

Požadavky na učitele žáků staršího školního věku byly rozloženy obdobně. Více jak polovina žáků uvedla, že ideálním učitelem je pro ně žena. V některých charakterových vlastnostech (trpělivější, hodnější, sympatičtější) se shodli s žáky 6. tříd. Jak dívky, tak chlapci ve svých odpovědích uváděli, že žena je také chápavější, příjemnější, lépe se na ni dívá, lépe porozumí žákovi, ať už se jedná o učivo nebo o osobní problémy. *„Jako ideálního učitele bych chtěla ženu. Umí si děti udržet v klidu, je chápavější, má větší kouzlo autority a více rozumí dětem.“*

U žáků staršího školního věku se v odpovědích projevil sympatie k opačnému pohlaví. Chlapci se většinou přikláněli k ideálnímu učiteli - ženě. Nejčastěji byla odpověď zdůvodňována tím, že se na ni lépe dívá. Uváděli také ještě další vlastnosti učitelky, které do jisté míry naplňují jejich představy o ideální partnerce. Mezi nimi byly např. sympatická, hodná, milá a klidné povahy. Naopak pro dívku staršího školního věku vzbuzuje ideální učitel - muž respekt. Z druhého grafu (viz Graf 2) můžeme také vysledovat, že žáci 9. tříd by si ve více případech zvolili ideálního učitele - muže než žáci 6. tříd. *„Muži učitelé nejsou tolik přísní, nedávají takový důraz na učivo a líp jim rozumím.“* Přesně o polovinu méně žáků 9. tříd, než je tomu u 6. tříd, uvedlo, že jim na pohlaví nezáleží. Důležitější je pro ně to, aby učitel látku vysvětlil a naučil.

Závěrem je nutné doplnit, že hypotéza (H1): *Žákům staršího i mladšího školního věku nezáleží na pohlaví učitele* byla oběma skupinami žáků vyvrácena, a tudíž se liší od teorie uvedené v dostupné literatuře.

Graf 1



Graf 2

VĚK

V poslední době se můžeme převážně v tisku setkat s články zaměřené na otázku věku učitele v České republice. Často bývají nazývány takto: *Mladí učitelé v českém školství. Ohrožený druh?* nebo *Průměrný věk učitelů je téměř 50 let*. Již ze samotných nadpisů můžeme logicky odvodit, o čem bude autor ve svém článku pojednávat. Podle analýzy Ústavu pro informace ve vzdělávání se průměrný věk pedagogů neustále zvyšuje a české školy se potýkají s úbytkem mladých pedagogů. Podle Kleňhové (in Hettnerová 2011), ředitelky divize statistických informací a analýz ústavu, je na základních školách 46% učitelů starších 46 let. Je to i díky vzrůstajícímu počtu učitelek ve věku 46 - 55. Zástupci mužského pohlaví jsou na tom ještě o něco hůře v porovnání se svými kolegyněmi. Zatímco je mezi učitelkami 14% 56letých nebo starších,

učitelů - mužů je v tomto věku necelých 27%. Tím dochází k tomu, že pedagogické sbory začínají stárnout. Důvodů je hned několik. Jedním z nich jsou stávající učitelé, kteří na škole setrvávají do doby odchodu do důchodu, který se ale neustále oddaluje. V dnešní době můžeme také narazit na školy, které mladým učitelům nedají šanci pouze pro to, že nemají dostatek zkušeností. Jedna z hlavních příčin nedostatku mladých učitelů je současný trend, že ne všichni absolventi pedagogických fakult začnou toto povolání skutečně vykonávat. K takovému rozhodnutí vede mladé absolventy např. nízké finanční ohodnocení či rozčarování rozdílem pedagogické praxe a teorie (Jenčíková 2011). Přesto se však školy snaží vytvářet ideální pedagogické sbory, ve kterých je zastoupení jak učitelů s praxí a cennými zkušenostmi, tak těch, kteří jsou čerstvými absolventy pedagogických fakult. Dokladem toho je i Martin Ševčík, ředitel Základní školy Londýnská v Praze 2, který tvrdí: „Spolupracujeme s fakultami, takže se náš kolektiv neustále omlazuje, průměrný věk našich učitelů je 36 až 37 let.“ (in Hettnerová 2011: 1). Jaký je názor žáků ZŠ Třešť a Telč? Je pro ně věk důležitý? Na výsledky v oblasti věku jsou zaměřeny následující řádky.

Více jak polovině žáků 6. tříd nezáleží na věku ideálního učitele. „*Na věku mi nezáleží, ale neměl by to být někdo starý, který třeba nedoslýchá.*“ „*Nezáleží mi na věku, ale zase by neměla být hned po škole.*“ „*Na věku mi nezáleží jen aby nebyl na přístrojích a zase aby to nebyla žádná mladá sýkorka.*“ Patnáct prací žáků vyjádřilo požadavek na mladšího ideálního učitele - ženu. „*Chtěla bych aby byla mladší, protože ze starších učitelek de strach a připadá mi že nejsou zas tak milé.*“ „*Vždycky je lepší, když je mladší, ví co by nás v aj mohlo zajímat.*“ „*Záleží mi na věku, mladší má větší trpělivost, neztrácí naději. Starší učitelé zapomínají.*“ Ve zbývajících výpovědích jsem zaznamenala práce žáků, ve kterých se objevuje požadovaný věk učitele do 40 let. „*Byl bych radši kdyby jí bylo 21 - 37 let.*“ „*Kdyby jí bylo pod 40 bylo by to fajn.*“

Co se týká vyhodnocení dat žáků 9. tříd, více jak polovina uvedla, že jim na věku ideálního učitele nezáleží. Velké procento žáků (51%) se shodlo na tom, že je pro ně přednější, aby pochopili danou látku a aby jim učitel dobře vysvětlil probírané učivo. „*Na věku mého ideálního učitele mi nezáleží, všichni by měli být stejně chytrí a záleží na tom, co má v hlavě.*“ Oproti žákům 6. tříd, kteří uváděli konkrétní věk učitele, jsou žáci 9. tříd obezřetnější v používání slova mladý a starý. Mladým učitelem je pro ně osoba do 30 let, která nosí pěkné oblečení, je vtipnější, chápavější, má originálnější nápady a více rozumí žákům. Staršímu učiteli přisoudili žáci 9. tříd automaticky povahovou vlastnost - přísnost. Zároveň je to ale pro ně učitel, který má více zkušeností

z praxe. „Radši bych mladšího, ideálně do 30 let. Není dobrý, když je učitel o generaci starší, je pak víc přísnější.“

I když velký počet prací kladl požadavek na mladšího učitele, přesto oběma skupinám ve většině případů na věku nezáleželo. Z toho vyplývá, že ani druhá stanovená hypotéza (*Žáci mladšího i staršího školního věku preferují mladšího ideálního učitele*) se na základě výsledků výzkumu nepotvrdila.

VZHLED

Odpovědi na otázku týkající se vzhledu ideálního učitele byly jedny z těch, ve kterých jsem mohla zaznamenat různost a pestrost názorů žáků.

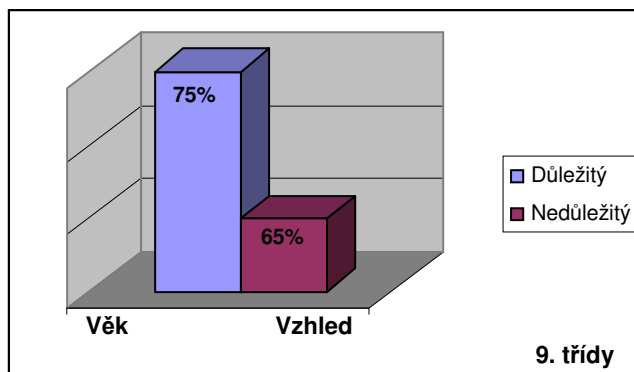
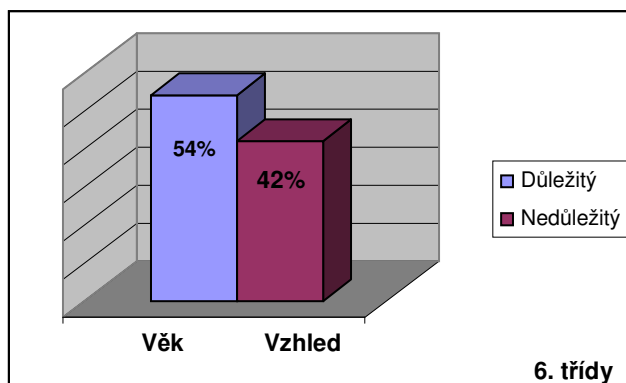
I když výsledky výzkumu nakonec ukázaly, že ani žákům 6. tříd, ani žákům 9. tříd nezáleží na vzhledu jejich ideálního učitele, přesto čtvrtině z celkového počtu žáků by na vzhledu záleželo. Přesně polovina žáků mladšího školního věku, pro kterou je vzhled důležitý, zdůrazňuje především to, jak ostatní třídy vnímají vzhled a celkovou upravenost jejich učitele. „Záleží mi na tom, jak se obleče. Když se bude blbě oblékat, tak by si pak z nás dělali ostatní srandu. Ale nevěděli by, jak je ta učitelka třeba milá a hodná.“ „Měl by se aspoň trochu dobře oblékat, abychom se za něj nemuseli stydět.“ Některým žákům sice na vzhledu učitele záleží, ale nepožadují nic výjimečného. „Nemusí vypadat ohromně, stačí když bude upravenej, vyčistí si zuby a nebude cítit kouřem a alkoholem.“ Druhá polovina žáků 6. tříd, které na vzhledu ideálního učitele nezáleží, se opět shodla na tom, že je důležitější, jaké znalosti jim učitel předá a jak se k nim chová. „Nemá se posuzovat kolik mu je, jak vypadá jde o to, jaký je uvnitř jestli zlej nebo hodnej.“ Hodnocení žáků 6. tříd bych závěrem odlehčila úsměvnou, nicméně pravdivou odpovědí jednoho z žáků: „Na vzhledu mi nezáleží, je jedno jestli učí miss nebo ježibaba, hlavně, že něco naučí.“

U žáků staršího školního věku došlo k zajímavému výsledku. Na rozdíl od žáků mladšího školního věku, kde se rozdělily názory přesně na polovinu, u starších žáků pouze o 9% zvítězilo tvrzení, že jim na vzhledu ideálního učitele nezáleží. Žáci přikládají větší váhu tomu, aby je učitel dokázal vyslechnout a aby byl kamarádský. Oblékání, vzhled a celkovou upravenost nechávají na učiteli. „To, jak, kdo vypadá, není důležité. Radši bych nejošklivějšího učitele, který dokáže naučit, než nějakou krasavici, která nás nenaučí ani půlku z toho co ten ošklivý.“ „Není to pro mě důležité, jde o to,

jak probíhá výuka, jak to žáky zajímá a baví. Jestli dokáže žáka vyslechnout, poradit mu atd.“ „Je mi jedno jestli to bude nějaká stilařka, nebo nemá žádný stil, hlavně že dobře naučí a proto tady ve škole jsme.“ Více jak třetině žáků 9. tříd by záleželo na vzhledu ideálního učitele anglického jazyka. Tři písemné práce si otázku vzhledu spojily s tím, jak se učitel uvede do nové třídy. „Kdyby vypadal hrozně, nikdo by ho neposlouchal.“ „Když učitel vypadá dobře, hned udělá dobrý první dojem na třídu.“ Někteří žáci téma vzhledu vnímají jako odraz učitelových dovedností a sociálního postavení. „Učitelka by měla chodit hezky oblečená, upravená, učesaná, protože kdyby nebyla, tak by si o ní někteří mohli myslet, že je chudá a nic neumí.“

Následující dva grafy (viz Graf 3 a Graf 4) dokreslují vnímání věku a vzhledu u žáků druhého stupně. Zároveň porovnávají tyto dvě kategorie z hlediska důležitosti pro žáky.

Graf 3 a 4: Porovnání důležitosti věku a vzhledu u žáků



DALŠÍ ZNALOSTI A ZÁJMY

Tato otázka, která byla položena oběma skupinám žáků, měla za cíl zjistit, co dalšího by měl ideální učitel angličtiny umět a znát kromě znalosti cizího jazyka.

Z celé škály znalostí, zálib a koníčků vybrali jak žáci 6. tříd, tak 9. tříd ty, které by ocenili u jejich ideálního učitele. U obou skupin se nejčastěji objevila hra na hudební nástroj (především kytara) a znalost dalšího jazyka (němčina, francouzština nebo ruština). Zde bych ráda napsala pár slov o tom, co mě velice mile překvapilo u obou skupin. Žáci staršího i mladšího školního věku zdůrazňovali ve svých písemných projevech znalost českého jazyka a pravopisu. Bylo to pro mě opravdu příjemné zjištění už jen z toho důvodu, že mým druhým aprobačním předmětem je český jazyk. Ze souvislé pedagogické praxe si nešlo nevšimnout, že gramatika a pravopis žáky příliš nezajímá a v důsledku toho nepřikládají pravopisu takovou pozornost. Je vidět, že ještě pořád existují „světlé výjimky“, které si všimnou, když někdo pravopis neovládá. Ocitovala bych zde dívku z 9. třídy: *„Můj ideální učitel by měl znát češtinu a pravopis, když něco přeloží a napíše na tabuli, neměl by tam mít chyby.“*

Obě skupiny žáků vyjádřily požadavek, aby ideální učitel znal historii a realie anglicky mluvících zemí. Žáci by také uvítali, kdyby jim jejich ideální učitel vyprávěl zážitky z cest, zejména po Anglii. Zde je zřejmé, že žáci přiklánějí velkou váhu tomu, aby je ideální učitel cizího jazyka neučil pouze gramatiku, ale také, aby je seznámil detailně se zemí, ve které se daný jazyk používá. Nejdůležitější je pro ně individuální zkušenost učitele.

V odpovědích na doplňující otázky jsem si u všech skupin tříd povšimla jedné věci. Ačkoliv otázka se zabývala mimo jiné i zájmy ideálního učitele a žákům byla otázka vysvětlena, přesto se v každé třídě objevily práce, které do dalších zájmů ideálního učitele zahrnují i zájem učitele o třídu. V rámci vyhodnocování výsledků výzkumu jsem přemýšlela o tom, zda tyto odpovědi zahrnout do celkového shrnutí. Posléze jsem se rozhodla tyto odpovědi započítat, i když žáci měli psát o zájmech nebo o znalostech ideálního učitele cizího jazyka. Přijde mi totiž zajímavé, že slovo zájem nespojili žáci pouze se zálibami. Zájem učitele o třídu si žáci 6. tříd vysvětlují jinak než žáci 9. tříd. Zatímco u mladších žáků školního věku je důležité, aby ideální učitel znal dobře třídu (např. pamatoval si jména žáků), u starších se zájem o třídu projevuje především v tom, aby ideální učitel věděl, o co se třída zajímá (chlapci uváděli

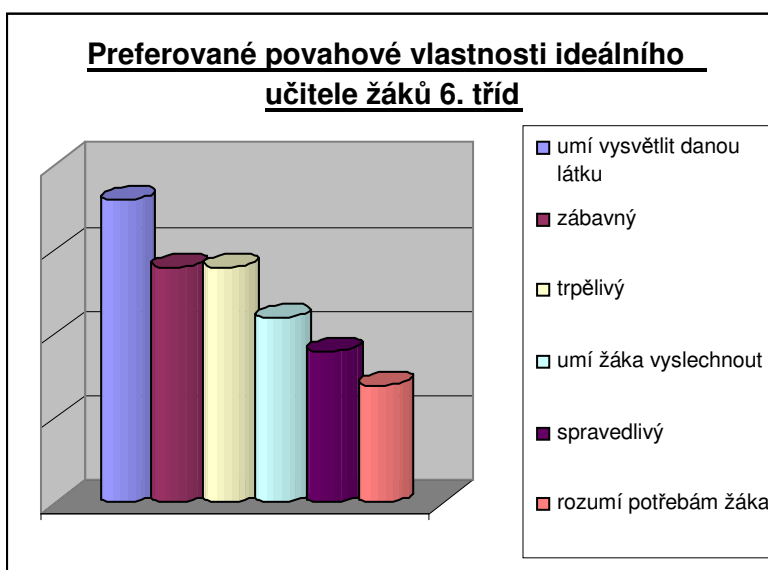
počítačové hry, sport; dívky hudbu a tanec).

Na základě tohoto rozboru o dalších zájmech a znalostech ideálního učitele cizího jazyka můžeme konstatovat, že žáci mají tendenci hodnotit učitele nejen po stránce znalostní, ale i po stránce umělecké, fyzické či sportovní.

POVAHOVÉ VLASTNOSTI

Podle zjištěných dat z tohoto výzkumu si žáci 6. tříd v drtivé většině (97%) přejí takového ideálního učitele cizího jazyka, který umí vysvětlit danou látku. Více jak 90% z celkově dotazovaných žáků 6. tříd vyjádřilo požadavek na trpělivého a zároveň ideálního učitele cizího jazyka. Pro další, poměrně velkou skupinku žáků je důležité, aby je jejich ideální učitel uměl vyslechnout. Vlastnosti jako spravedlivý, kamarádský a rozumí potřebám žáka byly důležité pro 88% z dotazovaných respondentů 6. tříd. Více jak polovina žáků mladšího školního věku by si přála sympatického, hodného učitele cizího jazyka, který by měl zájem o svůj předmět a nepovyšoval by se nad žáky. Ve velmi malém počtu jsem našla zmínku o preferování přísného a autoritativního učitele. Následující graf 5 znázorňuje, jaké povahové vlastnosti by žáci 6. tříd preferovali u ideálního učitele anglického jazyka.

Graf 5

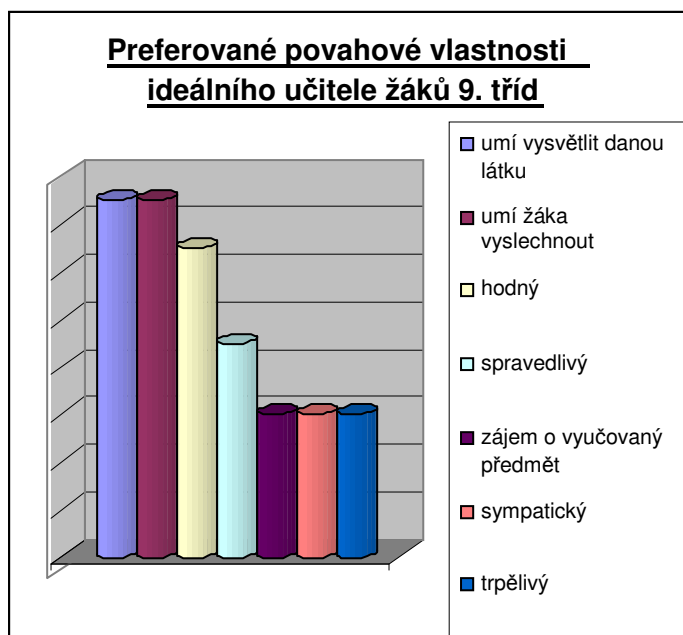


Požadavky žáků 9. tříd se mírně odlišují od výsledků žáků mladšího školního věku. Ačkoliv se téměř všichni žáci (96%) shodli s žáky 6. tříd na tom, že ideálním

učitelem cizího jazyka je pro ně ten, který umí danou látku dobře vysvětlit, uspořádání ostatních povahových vlastností je zcela odlišné (viz Graf 6). Umět žáka vyslechnout je pro 96% starších žáků důležitější než pro respondenty 6. tříd. Zatímco velké procento žáků mladšího školního věku se přiklání k tomu, aby učitel byl trpělivý a zábavný, naopak žákům 9. tříd záleží více na tom, aby byl ideální učitel hodný a spravedlivý. Sedmdesát procent žáků staršího věku požaduje sympatického, trpělivého učitele, který má zájem o vyučovaný předmět. Přes polovinu žáků 9. tříd vybralo z nabízených možností vlastnost zábavný, upřímný, kamarádský a rozumí potřebám žáků. U velmi malého počtu prací se objevil požadavek na přísného, autoritativního učitele, který se nepovyšuje nad žáky.

Z obou grafů (viz Graf 5 a Graf 6) je patrné, že názory a představy se v obou skupinách žáků víceméně odlišují.

Graf 6



V rámci porovnání představ mezi dívkami a chlapci mladšího školního věku došlo k pozoruhodnému výsledku. Zatímco polovina dívek z 6. C by chtěla, aby jejich ideální učitel byl přísný, žádný z chlapců téže třídy by takového učitele nechtěl. Pro dívky z 6. A je ideálním učitelem cizího jazyka ten, který je upřímný, vyslechne žáka a vysvětlí dobře učivo. Chlapci ze stejné třídy jsou ale jiného názoru. Preferovali by spíše hodného a trpělivého ideálního učitele cizího jazyka. U žáků 9. tříd jsem nezaznamenala výraznější neshody v požadavcích na povahové vlastnosti.

STYL VÝUKY A ZPŮSOB HODNOCENÍ ŽÁKOVA VÝKONU

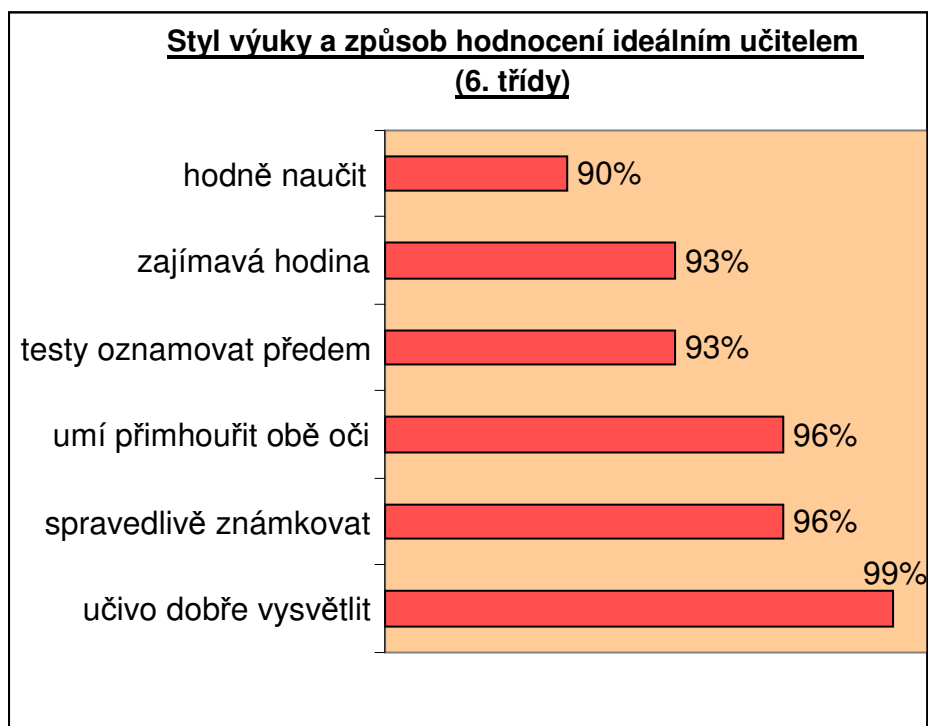
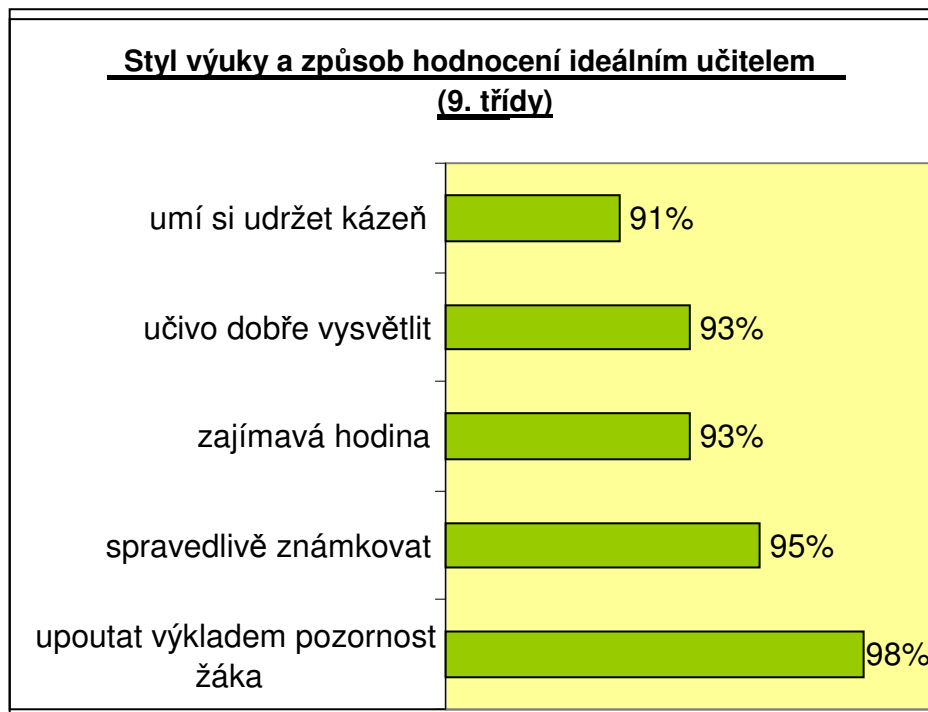
Z analýzy písemných prací a doplňujících otázek vyplynulo, že žáci 6. tříd by v 97% uvítali, aby jejich učitel uměl učivo dobře vysvětlit, spravedlivě známkoval a uměl přimhouřit obě oči. Více jak 90% dotazovaných žáků mladšího školního věku by chtělo, aby jim ideální učitel angličtiny oznamoval testy předem a aby hodina byla pro ně zajímavá. Ideální učitel cizího jazyka by měl také žáky 6. tříd hodně naučit a měl by svým výkladem upoutat jejich pozornost. Oproti předchozím požadavkům na styl výuky a způsob hodnocení žákova výkonu považují žáci mladšího školního věku za méně důležité, aby ideální učitel cizího jazyka dával málo úkolů, používal názorné pomůcky a aby si udržel kázeň a pořádek během výuky. Vzhledem k tomu, že jsem výsledky výzkumu porovnávala nejen mezi třídami, ale i v rámci každé třídy mezi dívkami a chlapci, docházelo mnohdy k zajímavým výsledkům. V 6. B mají žáci i žákyně stejnou představu o ideálním učiteli, což je důkazem toho, že je třída názorově vyrovnaná a nedochází v ní k častým sporům. Toto tvrzení potvrdila i jejich třídní paní učitelka.

Představy a úvahy žáků staršího školního věku se v oblasti stylu výuky a způsobu hodnocení žákova výkonu mírně odlišují od představ žáků 6. tříd. Téměř 100% žáků by od ideálního učitele cizího jazyka očekávalo, aby upoutal svým výkladem žákovu pozornost. Být spravedlivý ve známkování a oznamovat testy předem patří k dalším prioritám žáků 9. tříd. Větší část žáků by uvítala, kdyby byla hodina zajímavá a učitel jim učivo dobře vysvětlil. Zde můžeme vidět, jak se představy mladších žáků školního věku odlišují od starších. Zatímco v 6. třídách žáci upřednostňovali schopnost umět dobře vysvětlit učivo, u starších žáků se umístila na nižším místě. Stejně tak jako mladší žáci, tak i žáci starší nepřikládají důležitost v udržení si kázně a pořádku během výuky a v používání názorných pomůcek. Co se týká zadávání málo úkolů, představy dívek a chlapců se např. v 9. A výrazně liší. Zatímco děvčata neuviedla ani v jednom případě, že by chtěla dostávat málo úkolů, 6 z 10 chlapců by od ideálního učitele angličtiny očekávalo, že jim bude zadávat málo úkolů. Překvapivě rozdílně dopadl i výsledek položky, že by ideální učitel měl žáky hodně naučit a měl by umět přimhouřit obě oči. Zatímco u mladších žáků je to jeden z hlavních požadavků na ideálního učitele, z odpovědí starších žáků je patrné, že to pro ně není nejdůležitější.

Následující grafy (viz Graf 7 a Graf 8) zobrazují, jak se liší představy žáků 6. a 9. tříd o tom, jak by měla vypadat hodina cizího jazyka vedená ideálním učitelem.

Z grafů je zřejmé, že způsob, jakým by měl ideální učitel hodnotit žákův výkon (především spravedlivě známkovat), je pro obě skupiny žáků velmi důležitý.

Graf 7



Graf 8

Závěr

Nejprve bych chtěla provést krátkou analýzu volných písemných projevů žáků. Celkový obsah prací vypovídal o konkrétních představách o ideálním učiteli. Inspirací byl ve většině případů skutečný učitel nebo učitelka. Nároky žáků odrážely vlastní zkušenosti s učiteli. Dokázali proto rozlišovat, co je pro ně důležitější a naopak. Ve svých hodnoceních byli žáci objektivní a dokázali přesně vystihnout požadavky na jejich učitele. Písemné práce byly upravené, nevyskytovalo se v nich mnoho chyb. Práce žáků 6. tříd měly překvapivě mnohdy hlubší myšlenku než práce starších žáků. Celkově ale lze říci, že všechny respondenty šetření bavilo a považovali ho za smysluplné, zajímavé a přínosné. Důkazem toho jsou výsledky výzkumu bohaté na zajímavé názory.

V předcházející kapitole, která se zabývala analýzou získaných dat, se podařilo zodpovědět výzkumné otázky, které jsem si hned v úvodu stanovila. Použitím kombinace metody kvantitativní s kvalitativní jsem vytvořila celkem šest kategorií, pomocí nichž jsem byla schopna podat obraz ideálního učitele anglického jazyka tak, jak si jej představují žáci 6. tříd ZŠ Třešť a žáci 9. tříd ZŠ Telč, Masarykova.

První kategorie zkoumala, jaké pohlaví by dotazovaní žáci preferovali. Výsledky výzkumu hned na začátku jasně prokázaly, že představy obou skupin žáků se neshodují jak s odbornou literaturou, tak s doposud realizovanými výzkumy. Získaná data nekorespondovala např. se zjištěním Veselé (2009), jejíž respondenti uváděli, že jim na pohlaví učitele nezáleží. Dotazovaní našeho výzkumu si na jedné straně převážně zvolili ženu - učitelku. Volba jejich výběru mohla být i do jisté míry ovlivněna výraznou feminizací českého školství. Žáci jsou pak proto převážně zvyklí na ženy. Na druhé straně se ale zároveň našlo větší procento těch, kteří by upřednostňovali učitele - muže. Tento výsledek můžeme vysvětlit i tím, že by žáci uvítali změnu. Z hlediska této kategorie vytyčili respondenti jako ideálního učitele cizího jazyka - ženu. Stanovená hypotéza, že pro žáky nebude pohlaví jejich učitele směrodatné, byla tedy vyvrácena.

Druhá kategorie byla zaměřena na oblast věku. Předpoklad, že žáci budou upřednostňovat mladšího učitele kvůli bližší věkové hranici, se nepotvrdil. Ačkoliv většině žáků na věku nezáleží, přesto však někteří respondenti uváděli, že by preferovali spíše mladšího učitele cizího jazyka.

Na základě jiných dostupných výzkumů se ukázalo, že představy žáků 6. tříd ZŠ

Třešť o ideálním učiteli se shodovaly s respondenty Grombířové (2008). V obou výzkumech uváděla tato skupina dotazovaných konkrétní věk učitele. Pokud bychom porovnali výpovědi obou skupin žáků staršího školního věku, došli bychom k následujícímu závěru. Žáci u Grombířové (*ibid.*, 37) uváděli přesný požadavek na věk stejně jako jejich mladší vrstevníci. Naopak žáci 9. tříd v našem výzkumu rozlišovali na „mladý“ a „starý“. Z oblasti věku učitele můžeme vyvodit tyto závěry. I když se žáci mladšího školního věku shodli na konkrétní věkové hranici, přesto většímu počtu na věku nezáleželo. Proto bychom mohli konstatovat, že na základě výsledků nebyl věk přesně vyměřen, a proto ideální učitel cizího jazyka z hlediska věku neexistuje.

V rámci dosažených výsledků považuji za zajímavou třetí kategorii týkající se vzhledu. Oproti Grombířové (*ibid.*, 40), kde dotazovaní uváděli konkrétní požadavky na barvu očí, vlasů a tělesných proporcí, v našem výzkumu se pro ně vzhled stal nedůležitým. Odlišné názory a představy o zevnějšku učitele jsou důkazem toho, že ani žáci mladšího, ani staršího školního věku nemají vytvořený určitý obraz ideálního učitele cizího jazyka.

Následující kategorie zájmů a zálib přinesla svými výsledky detailnější obraz ideálního učitele angličtiny. Ve srovnání s podobným zjištěním Grombířové (*ibid.*, 42) je patrné, že v této oblasti ideální učitel cizího jazyka existuje.

V kategorii povahových vlastností mohu říci, že výsledné preference žáků byly totožné jak s odbornou literaturou, tak s již uskutečněnými výzkumy. Výsledky poslední kategorie zabývající se stylem výuky a způsobem hodnocení žákova výkonu vytvořily tyto konkrétní požadavky. Pro žáky je nejdůležitější, aby jim učitel dobře vysvětlil učivo, vedl zajímavou hodinu a spravedlivě známkoval. Tento úsudek zároveň koresponduje s obecnými požadavky na učitele.

Z předchozích odstavců vyplývá, že v některých ze zkoumaných kategorií byl očima žáků vytvořen obraz ideálního učitele anglického jazyka. K dosažení dat z jejich volného písemného projevu přispěl i fakt, že se dotazovaní určitě během školní docházky setkali s učitelem, který se pro ně stal vzorem. Ve většině prací se totiž objevovala konkrétní jména učitelů. Jednalo se buď o bývalé, nebo o současné pedagogy.

A jak tedy vypadá ideální učitel angličtiny očima žáků 6. a 9. tříd? Pokud bych měla získané výsledky shrnout, závěrečná podoba ideálního učitele anglického jazyka pro druhý stupeň by vypadala následovně. Z hlediska fyzických vlastností je ideálním učitelem žena, nejlépe mladšího věku. Co se týká kategorie vzhledu vymezení není

jasné a zřetelné, spíše závisí na názoru konkrétních žáků. Ideální učitel by měl zvládat hru na hudební nástroj (např. kytara) a znát další cizí jazyk (např. francouzština, němčina nebo ruština). Od ideálního učitele anglického jazyka se rovněž očekává, že bude učit nejen gramatiku, ale seznámí žáky také se zajímavostmi z historie a reálií zemí, ve kterých se cílový jazyk používá. Zpestřování výuky sdělováním zážitků z cest po Anglii by žáci uvítali s nadšením. Ideální učitel by měl také dbát na český pravopis. Při přepisování přeloženého textu na tabuli by v něm neměly být chyby.

Ideálním učitelem angličtiny je člověk zábavný, trpělivý, hodný, sympatický, který projevuje nejen zvýšený zájem o svůj předmět, ale umí ho i dobře vysvětlit. Jeho hodiny jsou zajímavé, protože svým výkladem dokáže upoutat žákovu pozornost. Díky tomu se žáci dovídají hodně informací a zároveň si tím učitel udržuje kázeň během výuky. Vědomosti žáků jsou prověřovány předem ohlášenými testy, které jsou hodnoceny spravedlivě. Ideální učitel nikomu nenadržuje, ale dovede vyslechnout žákovy rozumné důvody, proč se např. nemohl připravit na zkoušení nebo nenapsal domácí úkol. Je schopen posoudit, kdy je možné přimhouřit obě oči.

K vybudování dobrých vzájemných vztahů je zapotřebí, aby si učitel pamatoval alespoň křestní jména žáků ve třídě, a zajímal se o to, jakým mimoškolním aktivitám se žáci rádi věnují.

Po celkové analýze a vyhodnocení je zapotřebí si uvědomit, proč z výzkumu vzešly právě tyto výsledky. Znamená to snad, že se žáci příliš často nesečkávají s učiteli, kteří jsou trpěliví a spravedliví? Nepůsobí učitelé na žáky natolik důvěrně, aby se jim svěřovali? Působí na základních školách dost kvalifikovaní pedagogové, kteří umí kvalitně předat nabyté vědomosti? Otázky by mohly být námětem dalších výzkumů a šetření týkajících se interpersonálních vztahů mezi učitelem a žákem.

Na tomto místě je nutné poznamenat, že výzkum této diplomové práce byl v jistém ohledu limitován. Především se týkal malého počtu respondentů, díky kterému byl vytvořen předcházející obraz ideálního učitele anglického jazyka. Nelze proto tvrdit, že by se všichni žáci s tímto uvedeným vzorem ztotožňovali. I když se žáci 6. a 9. tříd v mnohém shodovali, přesto z každého volného písemného projevu vystupovala do popředí žákova individualita a tím pádem i odlišné požadavky. Na druhé straně ale lze říci, že v porovnání s jinými výsledky různých studií a průzkumů se nároky žáků vůči ideálnímu učiteli příliš neliší. Tento výzkum by bylo vhodné rozšířit o větší počet respondentů a třeba jej realizovat i na prvním stupni základních škol. Následné porovnání mezi druhým a prvním stupněm by bylo nepochybně pozoruhodné.

Zrealizovat výzkumné šetření, koho by začínající a učitelé s praxí označili za ideálního kantora, by celou problematiku mohlo obohatit i o názor samotných pedagogů. Konfrontace získaných názorů mezi učiteli a žáky by určitě vytvořila jeho přesnější portrét. Některá z příštích diplomových prací by se mohla zabývat představou učitele o ideálním žákovi.

Doufejme, že tato práce a předložený obraz ideálního učitele anglického jazyka očima žáků 6. a 9. tříd poskytne zajímavé a přínosné informace nejen učitelům a studentům pedagogických oborů, ale že třeba poslouží jako podklad a zdroj pro některé z příštích bádání věnující se této otázce.

Summary

The aim of the thesis, titled *The Ideal English Teacher from the Pupils' Perspective*, is to show how basic school pupils imagine their ideal teacher of a foreign language. It is divided into two parts - theoretical and empirical. The theoretical part describes all requirements of a good teacher, the empirical part investigates the pupils' view.

In the theoretical part the thesis derives thoughts and information from specialized publications and other sources discussing and dealing with teaching topics. It is divided into four main chapters. Chapter one pays the attention to a teacher's personality. It includes the definition of the personality in general, the process of shaping one's personality, the description of qualities and features important for teaching, the typology of teachers and students' reasons for doing this job. Chapter two looks at the teaching profession as a whole. It describes professional demands and competences in detail, specifies abilities and skills important for second language teaching. It also analyses chosen themes dealing with the specifics of teaching - the prestige, the cause of feminization of the teaching profession and the possible threat of stress for teachers. Chapter three concentrates on the importance of some aspects influencing the teaching process and helping the teacher to control and guide the lesson better. It is pedagogical communication and interaction, teacher's interpersonal behaviour and interactional style or pupil's evaluation. It also emphasizes the importance of teacher's authority and good class atmosphere. The last chapter of the theoretical part tries to find the answer to the question whether the ideal English teacher really exists. There are several different opinions how we can understand this ambiguous topic. At the end of this chapter I present a short essay, in which I describe my ideas and attitudes towards the requirements of the ideal English teacher. There are two main aims of the theoretical part - to give a description of an ideal English teacher based on experts' opinions working in the educational area in contrast with the professional standards for teachers approved by the Department of Education. These findings help to form the theoretical background for the research part.

There are several goals of the empirical part. The first is to find out how pupils imagine an ideal English teacher. The second is to analyze and compare their answers with the theoretical background and the diploma writer's hypotheses. The third is

to show whether the pupils' visions are different in relation to their age. The last one is to discover whether the ideal English teacher's existence is possible. It is based on a qualitative study which derives data from the essays of pupils, called "How do you imagine the ideal teacher of a foreign language?". The whole survey is completed with some additional questions which should help to create an accurate description. There are six main empirical topics which were obtained from the main question of the written essay.

The first one deals with the importance of sex of the ideal English teacher and investigates the reasons for choosing male or female teacher. The second topic solves the question of age. It includes pupils' opinions whether age is important for them at all. There are also their decisions on which teacher they would be more satisfied with - the younger or the older one. The third topic deals with the necessity of teacher's appearance for pupils. It tries to reveal whether the teacher should wear clothes according to the latest fashion trend or whether the pupils understand that everyone is individual. The fourth one deals with other interests which the ideal English teacher should be good at. It gives the opportunity to express pupils' fantasy. The fifth topic offers fifteen possible qualities and characteristics describing the teacher's personality. Pupils had to choose those which their ideal teacher should have. The last empirical topic consists of ten options referring about different types of the style of teaching and evaluation of pupils. After analyzing and processing data from the written essays and six additional questions I compared them to the data from the theoretical part and with my two hypotheses. Then I also drew the conclusions about the basic school pupils' visions, described the most significant features and created the portrait of the ideal English teacher from their subjective perspective.

Working on the thesis gave me lots of new interesting information about my future profession. It made me think about all the pros and cons of teacher's work. During the data collection I had a chance to read many enriching publications dealing with teaching topics. In spite of some negative circumstances which are usually connected with teaching in general, there wasn't any moment for me when I started being confused and doubtful about the choice of my studies or future profession. I think that it gave me some valuable advice, instructions and mainly a practical manual what I should or should not do.

Seznam použité literatury

AMATE (Asociace metodiků) *Výchovné a vzdělávací strategie v předmětu anglický jazyk* [online]. [cit.2011-04-12]. <<http://www.amate.cz/svp/svpstrataj.doc>>.

ARGYLE, M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books, 1967. ISBN 0-140-17274-2.

BAVOROVÁ, K. *Cizí jazyky: Učitel cizího jazyka* [online]. Naposledy revidováno 2008-01-09 [cit.2011-04-11]. <<http://cizi-jazyky.blogspot.com/2006/01/uitel-cizho-jazyka.html>>.

BETÁKOVÁ, L. *Angličtina učitele angličtiny*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-550.

BETÁKOVÁ, L. *Discourse and Interaction in English Language Teaching*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-477-8.

BÍNA D., NIKLESOVÁ, E. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-059-1.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heinemann, 2001. ISBN 0-325-00378-5.

CENTRUM PRO VÝZKUM VEŘEJNÉHO MÍNĚNÍ *Prestiž povolání v letech 2004 - 2011* [online]. Naposledy revidováno 2011-07-25 [cit. 2012-03-08]. <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf>.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD *Zaostřeno na ženy a muže 2010* [online]. Naposledy revidováno 2010-12-31 [cit. 2012-03-09]. <<http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/kapitola/1413-10--13>>.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel - Příprava na profesi*. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1977. ISBN neuvedeno.

FENYVESIOVÁ, L. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľ'a*. Nitra: PF UKF, 2006. ISBN 80-8050-899-2.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P., MAREŠ, J. Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľ'a. *Pedagogická revue*, 2003, č. 1, s. 126-145.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

GROMBÍŘOVÁ, E. *Ideální učitel očima dětí 1. a 2. stupně ZŠ* [online]. [Diplomová práce]. Brno 2008. Masarykova univerzita Brno. Fakulta filozofická. Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Milada Rabušicová, Dr. [cit.2011-08-10]. <https://is.muni.cz/auth/th/263490/ff_b/>.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303.

HETTNEROVÁ, M. *Mladý učitel? U nás je to ohrožený druh* [online]. Naposledy revidováno 2011-08-10 [cit.2011-11-02]. <<http://www.metro.cz/domov/4942-mlady-ucitel-u-nas-je-to-ohrozeny-druh>>.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

JENČÍKOVÁ, Z. *Mladí učitelé v českém školství. Nový ohrožený druh?* [online]. Naposledy revidováno 2011-07-07 [cit.2011-11-02]. <<http://www.topzine.cz/mladi-ucitele-v-ceskem-skolstvi-novy-ohrozeny-druh>>.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2002. ISBN 80-7235-023-4.

KOCOUREK, L. *Vysokoškolské vzdělávání učitelů v severních Čechách po roce 1945* [online]. Naposledy revidováno 2002-12-03 [cit.2011-04-05].
<http://www.publib.upol.cz/~obd/fulltext/Historica29/Historica29_21.pdf>.

KOHOUTEK, R. *Osobnost učitele* [online]. Naposledy revidováno 2009-11-04 [cit.2011-03-15].
<<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>>.

KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Naposledy revidováno 2009-12-27 [cit.2011-03-08].
<<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>>.

KUBAL, T. *Pedagogická psychologie - Osobnost učitele* [online]. Naposledy revidováno 2008-12-12 [cit.2011-03-23]. <<http://portal.zcu.cz/wps/portal/>>.

KUČEROVÁ, L. *Vliv stresu na práci učitele, syndrom vyhoření v učitelské profesi* [online]. [Diplomová práce]. Brno 2010. Masarykova univerzita Brno. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Krátká, Ph.D. [cit.2012-03-10].
<http://is.muni.cz/th/251972/pedf_b/Bakalarska_prace_-_finale_obnovene.txt>.

KUČERA, R. *Slovník cizích slov ABZ* [online]. [cit.2011-03-02].
<<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/pedeutologie>>.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LUKAS, J. *Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ* [online]. [cit.2012-02-23].
<http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zkusenosti_se_zjistovanim_interakcnich_stylu.pdf>.

LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. [cit. 2012-03-02].

<<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. Praha: Lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-450-5.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, s. r. o., 2004. ISBN 80-7254-474-8.

POLÁK, M. *Syndrom vyhoření a učitelé* [online]. [cit. 2011-05-08]. <http://www.arg.cz/Dokumenty/Konference_Prachatice_2005/Syndrom_vyhoreni_reddit_ele.doc jak předcházet efektu vyhoření>.

PRŮCHA, J. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál., 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. a kol. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SOLFRONK, J. a kol. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-7083-390-4.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-8583-460-X.

SVOBODA, M. *Citáty slavných osobností* [online]. [cit. 2011-03-10]. <<http://citaty.net/citaty-o-skole>>.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: FF UK, 1999. ISBN 382-55-99.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, A., KOLÁŘ, Z. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

VESELÁ, M. *Ideální učitel očima žáků základní školy* [online]. [Diplomová práce]. Brno 2009. Masarykova univerzita Brno. Fakulta filozofická. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D. [cit. 2012-02-23]. <http://is.muni.cz/th/163567/ff_m/>

WALLEROVÁ, R. *Ministerstvo chce učitele, které práce baví. Změní se už přijímačky na fakulty* [online]. Naposledy revidováno 2010-03-15 [cit. 2011-05-20]. <http://zpravy.idnes.cz/ministerstvo-chce-ucitele-ktere-prace-bavi-zmeni-se-uz-prijimacky-na-fakulty1sh/studium.aspx?c=A100314_195547_studium_abr>.

WDOWYCZYN, J. *Stávání se učitelem - z perspektivy ženy* [online]. [Diplomová práce]. České Budějovice 2011. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D. [cit.2012-02-23]. <<http://www.jcu.cz/vskp/13713>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vlastní úvaha - Můj ideální učitel cizího jazyka

Příloha č. 2: Volný písemný projev žáka

Příloha č. 3: Doplnující otázky

Příloha č. 1:

Můj ideální učitel anglického jazyka

V této práci bych vás ráda seznámila s mým ideálním učitelem cizího jazyka - ženou. Moje paní učitelka dostala naši velice rušnou třídu po pololetním vysvědčení. Ačkoliv byla paní učitelka mladá, už při příchodu do třídy z ní vyzařoval respekt a autorita. Na první pohled mě zaujalo její pěkné stylové a moderní oblečení. První hodina byla seznamovací, takže se každý z nás měl anglicky představit a říci pár vět o sobě, např. jestli hrajeme na nějaký hudební nástroj nebo zda se věnujeme nějakému sportu. Nakonec došla řada i na naši novou paní učitelku. Prozradila na sebe, že kromě anglického jazyka umí mluvit ještě německy a francouzky. Ve volném čase ráda jezdí na kole, lyžuje, plave a jejími největšími kamarády jsou její dvě zvířata - zakrslý králík Ferda a pes Vilík. Všechny její aktivity, které se netýkaly jen anglického jazyka mě velice překvapily a udělaly na celou třídu velký dojem. Byli jsme všichni pyšní, že máme tak všestrannou paní učitelku.

Na hodiny angličtiny jsem se vždy těšila, protože paní učitelka uměla danou látku dobře vysvětlit a vždy si dokázala nejrůznějšími zábavnými aktivitami získat naši pozornost, a tím si i udržet klid ve třídě. Myslím si, že se i můj prospěch zlepšil. Paní učitelka byla vždy na jedné straně důsledná a přísná, ale zároveň byla kamarádká a měla trpělivost s těmi, kteří měli někdy problém něco pochopit. Vždy jim vše znovu ráda zopakovala nebo vysvětlila. Co se týká známkování, tak jsem vždy měla pocit, že je spravedlivá a nikomu nenadržuje. O testech jsme věděli vždy dopředu, jen když jsme zlobili, tak nám to neřekla. I přesto dokázala přimhouřit obě oči a známkovala mírně.

Na paní učitelce jsem si nejvíce cenila té vlastnosti, že i když byla někdy přísnější, věděla jsem, že se jí může člověk svěřit se vším, co ho trápí. Dokázala naslouchat a pomohla vyřešit vzniklé trable. Když se po letech setkám se třídou na školním srazu, vždy rádi vzpomínáme nejen na školní výlety plné legrace a pěkných písniček u táboráku, při nichž nás naše „angličtinářka“ doprovázela na kytaru, ale i na to, že nás do života vybavila cennými znalostmi, ze kterých dodnes čerpám.

Příloha č. 3

1. Je pro tebe ideálním učitelem cizího jazyka spíše ŽENA nebo MUŽ? Odpověď stručně zdůvodni.

.....
.....
.....

2. Záleží ti na VĚKU tvého ideálního učitele cizího jazyka? Proč?

.....
.....
.....

3. Je pro tebe důležité, jak učitel vypadá? Proč?

.....
.....
.....

4. Co by měl ideální učitel cizího jazyka ještě dalšího umět nebo znát kromě cizího jazyka?

.....
.....
.....

5. Jaké povahové vlastnosti by měl mít ideální učitel cizího jazyka? Z nabízených možností zatrhni ty () , které by měl podle tebe ideální učitel mít.

hodný	sympatický	zájem o vyučovaný předmět
přísný	autoritativní	nepovyšuje se nad žáka
trpělivý	kamarádský	umí vysvětlit danou látku
upřímný	zábavný	umí žáka vyslechnout
spravedlivý, nenadržuje... má respekt u žáků ...		rozumí potřebám žáka

**6. Jakým způsobem by měl ideální učitel vyučovat, popř. jak by tě měl hodnotit?
Z nabízených možností zatrhni ty () , které by měl podle tebe ideální učitel mít.**

měl by dávat málo úkolů

testy oznamovat předem

spravedlivě známkovat

učivo dobře vysvětlit

hodně naučit

používat názorné pomůcky

hodina by měla být zajímavá

měl by upoutat výkladem žákovu pozornost

během vyučování si umí udržet kázeň a pořádek

umí přimhouřit obě oči