

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Dana Josefíková

Učitel primární školy

Olomouc 2017

vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Uherském Brodě dne 20.3.2017

.....
Dana Josefíková

Děkuji své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Martině Fasnerové za odborné vedení, cenné rady, profesionální přístup a čas vynaložený ke konzultacím. Poděkování patří i mému manželovi a rodině za jejich trpělivost a podporu během celého studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Vymezení pojmu učitel.....	8
1.1 Osobnostní charakteristika učitele	9
1.2 Úspěšný učitel	11
1.3 Typologie osobnosti učitele	12
1.3.1 Rozdělení typologií osobnosti učitele	12
1.4 Učitel 21. století	19
2 Učitelství jako profese	21
2.1 Vývoj profesní dráhy učitele	22
2.1.1 Profesní příprava učitelů, volba učitelského povolání	22
2.1.2 Profesní start, začínající učitel	24
2.1.3 Období stabilizace, zkušený učitel	26
2.1.4 Syndrom vyhoření	27
2.2 Profesní kompetence učitele	28
2.3 Pedagogické dovednosti učitele	32
2.4 Učitel a základní vzdělávání	33
2.5 Učitel a inkluzivní vzdělávání	35
2.6 Zvláštnosti učitelské profese	37
3 Učitel a žák	40
3.1 Vzájemný vztah učitele a žáka	40
3.2 Komunikace učitele s žákem	42
3.2.1 Druhy pedagogické komunikace	43
3.3 Třídní klima	44
3.4 Autorita učitele	45
3.5 Hodnocení ve vyučovacím procesu	46

4	Ideální učitel z pohledu žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice - výzkum	49
4.1	Cíle výzkumného šetření	50
4.2	Popis a analýza výzkumných metod	50
4.3	Charakteristika respondentů	51
4.4	Hypotézy výzkumu	52
4.5	Analýza získaných dat	52
4.6	Důkazy hypotéz	53
4.7	Rozbor jednotlivých položek dotazníku	62
4.8	Shrnutí a závěry výzkumného šetření	79
	Závěr	81
	Seznam použité literatury a pramenů	83
	Seznam příloh	89
	Přílohy	
	Anotace	

Úvod

Diplomová práce s názvem Učitel primární školy je zaměřena na profesi učitele. Profese učitele, respektive učitele primární školy, je jedna z nejnáročnějších profesí, s kterými se společnost setkává. Je to převážně z důvodu toho, že na profesi učitele jsou stále kladeny nové a nové požadavky a nároky. Učitel již není ten, který je spojován pouze se vzdělaností stránkou žáků, ale je to osoba, která se podílí na výchově a dalším rozvoji žáků.

Učitel je hned po rodičích osoba, která hraje důležitou roli v životě dítěte. Dítě se nejednou dostane do prostředí, kde zaujme jinou roli, než doposud poznalo v rodině. Dostane se do prostředí školy, kde se z dítěte stane žák a vzorem je mu učitel, který mu předává své vzorce chování. Mravní základy, které žák získal v rodinném prostředí, učitel dále upevňuje, rozšiřuje a prohlubuje během školní výchovy. Mimoto se učitel, od nejnižších stupňů vzdělávání, stane pro žáky jakýmsi průvodcem, který je seznamuje se světem, otvírá cestu k novým poznatkům, napomáhá socializaci a působí na vývoj člověka nejen jako pedagog, ale také jako osobnost. Proto je potřeba, aby kvalitní a erudovaný učitel byl respektovaným člověkem, který dokáže nadchnout své žáky pro vzdělávání tak, aby sami vlastním rozhodnutím chtěli získávat informace a dozvídat se něco nového. Zároveň je má motivovat, povzbuzovat, oceňovat jejich snahu a podporovat je v dalším rozvoji.

Diplomová práce je zaměřena nejenom na pohled učitele z jeho profesního hlediska, ale zároveň i na získání informací na učitele od těch, kdo stojí na opačné straně vyučovacího procesu, tedy od samotných žáků. Cílem předkládané diplomové práce je zjistit představu žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice o ideálním učiteli.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a část empirickou. Teoretická východiska jsou popsána v kapitolách jedna až tři, empirická část práce je zachycena v kapitolách čtyři a pět.

Cílem teoretické části této práce je nastínit profesi učitele z teoretického hlediska, tedy-kdo je to vlastně učitel, co musí učitel umět, s čím se učitel potýká. Jednotlivé podkapitoly teoretické části jsou zaměřeny na základní charakteristiky vztahující se k profesi učitele.

První kapitola se věnuje učitelům z obecného a současného pohledu, charakterizuje kvality úspěšného učitele, popisuje učitele z hlediska osobnosti a nastiňuje základní rozdělení osobností učitele na několik druhů.

Druhá kapitola plynule navazuje na předchozí kapitolu a pojednává o učitelích z hlediska jeho výkonu povolání. Zde se podrobně zaměřujeme na vývoj profesní dráhy učitele, na úskalí v začátku profesní dráhy učitele či možné problémy objevující se v závěru profesní dráhy. Dále zde objasňujeme profesní kompetence učitele a pedagogické dovednosti a popisujeme i to, s čím se učitel potýká a jaké jsou zvláštnosti učitelské profese.

Třetí kapitola, je spojena s neméně důležitým činitelem výchovně-vzdělávacího procesu, a to s žákem. V této kapitole se věnujeme tématům, která jsou úzce spojena s učitelem a žákem. Zaměřujeme se na vzájemnou interakci učitele a žáka, komunikaci učitele s žákem, či objasňujeme třídní klima. Třetí kapitola byla záměrně spojena s tématy vztahujícími se k učitelům a k žákovi, neboť v empirické části hrají žáci důležitou roli.

Empirická část je zaměřena na ideálního učitele z pohledu žáků. Cílem empirického šetření je získat představu žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice o jejich ideálním učitelích. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili formu dotazníkového šetření. V dotazníkovém šetření jsme zjišťovali představy žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice o ideálním učitelích. Žáci měli vyhodnotit, jaká kritéria jsou pro ně důležitá, případně co považují za nepodstatné. Výsledkem výzkumného dotazníkového šetření je představa ideálního učitele očima žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice.

1 Vymezení pojmu učitel

Učitelé jsou pro současnou společnost, a tedy pro každého z nás významní činitelé, kteří jsou zodpovědní za fungování kvalitního školského systému. Jsou to činitelé výchovně-vzdělávacího procesu, kteří mají za úkol nejen předat žákům potřebné vědomosti a znalosti v různých oblastech dle předmětů, které se běžně vyučují, ale především z žáků vychovat zdravě sebevědomé jedince, kteří budou ve svém budoucím životě připraveni čelit různým nástrahám, úkolům, vlivům společnosti. Kantorová (2008) uvádí, že se jedná o člověka, který je rozhodující složkou ve výchovném procesu, je jeho iniciátorem a organizátorem. Můžeme tedy říci, že učitelé jsou, byli a budou osoby, se kterými se žáci v rámci základní školní docházky setkávají denně a kteří mají v rukou tu moc položit základy k jejich rozvoji a ovlivnit je tak na celý jejich budoucí život ve společnosti.

V odborné literatuře najdeme celou řadu definic vztahující se k pojmu učitel. Podle Pedagogického výkladového slovníku (2012) je: „*Učitel-kvalifikovaný pedagogický pracovník. Pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně).*“ (Kolář, 2012, s. 156). Průcha (2005) popisuje učitele takto: „*Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či vysokou školu).*“ (Průcha, 2005, s. 173).

Učitel tedy hraje důležitou roli ve výchově a vzdělávání žáků, ale zároveň přejímá i další sociální role, které jsou součástí jeho profese a jsou s ní úzce spjaty. Ať už se jedná o komunikaci s žáky, rodiči, veřejností, či organizaci a koordinaci činnosti žáků. Učitelem musí být silná osobnost, splňovat kvalifikaci jak v rovině pedagogické tak předmětové a přijmout zodpovědnost za vzdělávání další generace. Jak uvádí Vašutová (2002), učitelství není již pouhé poslání, ale jedná se především o každodenní náročnou a odbornou práci týkající se oblasti výchovy a vzdělávání.

Pokud bychom se učitelem chtěli zabývat do hloubky, pomohla by nám vědní disciplína nazývaná pedeutologie, jímž předmětem je učitel z teoretického hlediska. Tato vědní disciplína se v posledních letech u nás i v zahraničí výrazně rozvíjí a díky pedeutologii nám můžou být zodpovězeny otázky, na které se při svém zkoumání osobnosti zaměřuje, a to, jaký má učitel být, jaké má mít vlastnosti, aby byl ve své profesi úspěšný, jací konkrétní učitelé ve skutečnosti jsou a jaké mají skutečné vlastnosti. Pedeutologie tedy určuje ideální obraz pedagoga.

1.1 Osobnostní charakteristika učitele

Pojem osobnost se používá v mnoha souvislostech a není jednoduché přesně vymezit význam tohoto slova. Existují desítky různých definic. V hovorovém pojetí je osobností chápán člověk, který je kladně přijímán a je svérázný svým životem a svým jednáním. Z psychologického hlediska chápeme pojem osobnost jako člověka s určitými psychickými vlastnostmi a dispozicemi. Pedagogický výkladový slovník (2012) vysvětluje osobnost jako soustavu poměrně trvalých vlastností lidského jedince. Jedná se o vlastnosti, které charakterizují jednotlivce specifickými osobnostními rysy, především to jsou rysy motivační, temperamentní, kognitivní a emoční kvality (Kolář, 2012). Pedagogický výkladový slovník (2012) nám rovněž popisuje i pojem osobnost učitele. Dle něj je to osoba, „*kteřá má u svých žáků, ale i mimo školu přirozenou autoritu, která se především opírá o odbornou zdatnost a o osobnostní kvality, občanské ctnosti a i pedagogické kompetence - vše ve specifické individuální jednotě.*“ (Kolář, 2012, s. 90).

Jak uvádí Průcha (2005), co se týče osobnostní charakteristiky učitele, tak jen v málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. Je to z toho důvodu, že profese učitele je velmi specifická. Je pozoruhodné, že již na začátku 19. století si teoretici pedagogiky uvědomovali důležitost rysů osobnosti učitele. Holoušová (2008) uvádí, že již J. A. Komenský je formuloval takto: „*Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, tj. aby předně znal to, čemu má jinému učit, neboť nikdo nemůže vyučovat tomu, co sám málo zná, to jest, aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zahánět atd.; konečně, aby k tomu, co sám zná a dovede, také chtěl vyučovat, to jest, aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným ke světlu, kterému se těší sám.*“ (Kantorová, 2008, s. 167). Z výše uvedeného tedy vyplývá, že učitel musí vyučovat pouze to, co dobře zná, musí být vždy na hodinu připravený a musí mít kladný vztah k učitelství.

Na učitele a jeho osobnost jsou kladeny velké nároky, které jsou úzce spojeny s výkonem jeho profese a které by jakožto dobrý pedagog měl splňovat. Často se diskutuje o tom, zda se člověk musí učitelem narodit, zda tedy již musí mít vrozené osobnostní předpoklady, nebo zdali se jím může stát tím, že si osvojí potřebné vědomosti, dovednosti, vlastnosti až v průběhu své přípravy na učitelské povolání či v průběhu své učitelské praxe. Podle Nelešovské (2005) má vyzrálá osobnost učitele široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Rovněž se neobejde bez komunikativních

dovedností a silného a vřelého vztahu k dětem. Učitelská osobnost musí být specialistou na práci s lidmi, využívat vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem, musí být psychicky vyrovnaná. Učitel musí mít nejen široký všeobecný a odborný rozhled, ale musí rovněž disponovat souborem pedagogických kompetencí. To vše se pak odráží v jeho pojetí výuky, v jeho vyučovacím stylu.

Nelešovská (2005) dále uvádí, že s rychle se měnícími požadavky společnosti se musí učitel orientovat v nových poznacích, ať už vědy, kultury či techniky. Rovněž se mění i role učitele, úloha „učit“ samozřejmě zůstává, ale učitel se stává více organizátorem, koordinátorem, tvůrcem aktivit. Souhlasíme i s vyjádřením Vašutové (2004), že učitelé jsou právě takoví, jaké je chce společnost mít, jakou jim dává důvěru či morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky pro jejich pedagogickou práci. Je důležité, aby učitel byl sám rozvinutou osobností, a tím, že ztělesňuje své osobnostní kvality svými postoji, jednáním a vůbec tím, kým je, je pro žáka nejúčinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjel (Helus in Helus, Bravená, Franclová, 2012).

Rozvoj učitelovy osobnosti není jednoduchou záležitostí. Jedná se o utvářecí proces, tudíž je to proces složitý a dlouhodobý. Je třeba si uvědomit, že učitel primární školy zaujímá velmi důležité místo ve školském systému. Pro učitele primární školy jsou typické specifické rysy, které se týkají primární vzdělanosti a rozvoje osobnosti dítěte mladšího školního věku. Jak uvádí Franclová (2012), učitel nepůsobí jenom tím, co vyučuje, ale taky tím, že je žákům vzorem. Mít jako vzor někoho, s kým se mohou ztotožnit, někoho, kdo představuje, co a jak má být, patří mezi důležité potřeby žáků, zvláště na počátku školní docházky (Franclová in Helus, Bravená, Franclová, 2012).

Je tedy zřejmé, že u učitele primární školy se velmi dbá na jeho osobnostní kvality. Podle Nelešovské, Spáčilové (2005) se tak děje proto, že učitel primární školy s dětmi pracuje sám. Žáci si musí pod jeho vedením osvojit základy gramotnosti a získat prvotní náhled na svět. Na jedné straně je jeho působení na žáky široké, na druhé má však zodpovědnost za žáky a jejich rozvoj. Nesmíme opomenout nízký věk u žáků, jelikož děti v tomto věku jsou na učitele silně citově vázány, je pro ně autoritou a vzorem, jak již bylo uvedeno výše. Navíc je učitel zodpovědný za celkové sociální klima ve třídě, vede žáky k vzájemné spolupráci, toleranci a umění naslouchat druhým. Můžeme tedy říci, že se stává po rodině velmi důležitým článkem ve výchově a vývoji žáka.

1.2 Úspěšný učitel

S osobnostní charakteristikou učitele úzce souvisí pojem úspěšný (dobrý) učitel. Popis úspěšného učitele může být rozdílný. Dle Nelešovské (2005): „*Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem. Dobrým učitelem je také ten, který dobře zná svůj obor, jemuž vyučuje, miluje ho a je obeznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy i výzkumy.*“ (Nelešovská, 2005, s. 13).

Z pohledu žáka je dobrý učitel ten, na kterého žák zavzpomíná v souvislosti se svým dávným studiem. Vybaví si člověka, který u něj zanechal pozitivní stopu. Většinou si žáci přejí, aby jejich učitelé měli smysl pro humor, byli spravedliví, přátelští, trpěliví, ochotni pomáhat, důvěřovali jim. Zároveň však dobrý učitel musí mít u žáků respekt, musí si udržet kázeň a pořádek a být důsledný. Zde je nutno podotknout, že dobrý učitel může být různý učitel. Totéž potvrzuje i Průcha (2005), dle nějž neexistuje univerzální definice dobrého či úspěšného učitele, neboť rozsah učitelových profesních činností je tak velký a rozmanitý, že žádný učitel není schopen splňovat tento rozsah rovnoměrně.

To, zda je učitel úspěšný či ne, závisí na vlastnostech žáků, na klimatu třídy a školy či na schopnostech učitele. Nesmíme zapomenout, že představa ideálního úspěšného učitele se u žáků mění i s jejich věkem, s jejich zkušenostmi, s jejich pohledem na svět, s jejich zralostí (Langová, 1992). Vašutová (2002) charakterizuje úspěšného učitele jako osobu, která přemýšlí o své profesi, neustále se zdokonaluje, sleduje změny ve vzdělávání a využívá je ve své pedagogické praxi. V této souvislosti můžeme uvést, že úspěšný učitel nemusí být dokonalý člověk.

Úspěšný učitel je ten, který dokáže vést kolektiv žáků, podat jim pomocnou ruku, když je nejhůř. Umí přemýšlet, je inspirativní a dokáže žákům poradit v různých životních událostech, které jsou pro ně v různém věku důležité. V první řadě je to však osoba, která dokáže žáky něco naučit, která je pro ně vzorem, a která se řídí heslem: „Snaž se, aby děti chodily do školy rády.“

1.3 Typologie osobnosti učitele

V této části navážeme na předchozí kapitolu, ve které jsme se zaobírali osobností učitele, s níž úzce souvisí typologie osobnosti učitele, a tu budeme charakterizovat níže.

S určitou kategorizací učitele se můžeme setkat jak u žáků, tak i u běžné veřejnosti. Využijeme-li hovorových označení, může být jeden učitel označován jako pohodář, druhý jako prud'as či pedant atd. Jak ovšem uvádí Dytrtová, Krhutová (2009), typologie neslouží ke „škatulkování“ učitelů, nýbrž jejím smyslem je popis a vyjádření profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování.

Řada autorů se pokusila zpracovat typologii osobnosti učitele a hledat ideální profil osobnosti učitele. Osobnost učitele dělíme na určité typy, převážně z důvodu vyzvednutí učitelových vrozených vlastností, které jsou pro danou skupinu typické ve vztahu k výkonu povolání. Typologií vlastně hledáme rysy, které jsou společné více osobám. Přesně nemůžeme říct, do které kategorie učitel patří, spíše určíme k jakému typu učitel inklinuje, z čehož pak můžeme odvodit jeho pedagogické a didaktické působení. Totéž nám potvrzuje i Holoušová (1998) tím, že přiřadíme učitele k některému z jeho typů, označujeme pouze jeho převládající dispozice, toto přiřazení nemůže být jeho hodnocením, protože každá učitelská osobnost je mnohem složitější a nemůžeme ji vměstnat do určitého typu (Holoušová in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998). I Langová (1992) potvrzuje to, že zařadíme-li konkrétního učitele do typu, zachycujeme pouze zlomek jeho vlastností, jen určitou stránku bohatství jeho osobnosti.

Teoretici pedagogiky se již v minulosti pokoušeli a stále pokoušejí o určitou typologii pedagogických osobností, což někdy vede ke schematičnosti a podceňování jejich neopakovatelnosti (Kohout, 2007). Lze tedy říci, že pedagogická osobnost je výrazně individuální a v průběhu jeho profesního vývoje se osobnost pedagoga výrazně individualizuje.

1.3.1 Rozdělení typologií osobnosti učitele

Jak vyplývá z výše uvedené kapitoly, existuje několik druhů typologií osobnosti učitele. Můžeme se setkat jak s typologiemi tradičními, které se v odborné literatuře objevují velmi často, tak i novodobými, které se snaží kopírovat trendy dnešní doby.

Níže zde tedy nastíníme pět typologií tradičních a jednu typologii novodobou, kterou podrobně rozepsala ve své publikaci Vašutová (2004).

Calsemannova typologie učitele

Jak už bylo zmíněno, typologií osobnosti se zabývá spousta autorů, a tak byla vytvořena celá řada typologických koncepcí. Jedna z nejčastěji používaných je Caselmannova typologie. Zde švýcarský psycholog Christian Caselmann použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení nebo na žákovu osobnost (Kohoutek, 1996).

To potvrzuje i Langová (1992) „*Typ učitele je dán jeho větší nebo menší zaujatostí buď vyučovacím předmětem nebo osobností žáka.*“ (Langová, 1992, s. 24). Z toho důvodu Caselmann předkládá dva základní typy učitelů - logotropa a paidotropa. Tyto dva základní typy dále Caselmann ještě dělí, a tak vznikají další čtyři typy učitelů, kde vytyčuje převážně didaktické postupy učitele. Níže uvedeme jejich bližší charakteristiku.

Logotrop je zaměřen spíše na obsah vyučovacího předmětu a klade velký důraz na vzdělání žáků. Tím, že se spíše zaměřuje na vzdělanostní stránku žáka, jde do pozadí zájem o žákovu osobnost.

Paidotrop se orientuje převážně na žáka, na jeho výchovu a rozvoj a tím pádem jde do pozadí vzdělanostní stránka žáka. Jeho hlavní prioritou je budování vztahu s žákem.

Jak již bylo uvedeno, Caselmann dva základní typy učitelů, dále specifikoval na další čtyři typy. Jedná se o:

Typ filozoficky orientovaného logotropa, jeho hlavní snahou je vštípit žákovi světový názor, ale snaží se jej předat dle svého vlastního chápání. Nerespektuje názory druhých. Na neúspěch naráží, pokud je žák jiného názoru než on, či pokud není dostatečně zralý k pochopení jeho myšlenek, jeho názoru.

Typ odborně-vědecky orientovaného logotropa, převládá u něj silná orientace na daný vyučovací předmět, kde považuje všechno za důležité, jde do hloubky. Jeho cílem je žáky co nejvíce naučit a zároveň je umí i zaujmout, čímž u žáků vzbudí zájem o daný předmět. Zaměřuje se na vzdělávací oblast, výchovně působí již méně. Rubem jeho předností je, že upřednostňuje pouze svůj předmět, nerespektuje individuální zvláštnosti žáka a je nepřiměřeně přísný. Tento typ učitele je podle Caselmannova mnohem častější než předchozí typ.

Typ individuálně psychologicky orientovaného peditropa, tento typ se vyznačuje velmi blízkým až rodičovským vztahem k žákům, plným pochopením a důvěrou. Žáci k němu mají vždy otevřenou cestu. Na druhou stranu ale požaduje po žácích pořádek a disciplínu. Svůj pedagogický cíl vidí ve výchově. Snaží se o výchovu i problémových žáků, kterým ukazuje správnou cestu.

Typ obecně psychologicky orientovaného peditropa se zaměřuje spíše na skupinu žáků, ne na jednotlivce. Výchovný cíl spatřuje ve všeobecné rovině. Jeho snahou je motivovat žáky, i když se jedná o nezajímavé učivo, rozvíjet jejich paměť, překonávat negativismus.

Jak uvádí Kohout (2007), s výše uvedenou typologií se kříží Calsemannovo rozlišování pedagogů autoritativních a demokratických (zvaných i sociálních).

Typ autoritativní, v hovorovém výrazu bychom jej nazvali „tyran“. Tento typ řídí celý vyučovací proces, žakovy názory či požadavky nerespektuje, vše je vykonáváno tak, jak řekne on sám. Častěji se s ním setkáme u logotropů.

Typ demokratický se snaží být pro žáka spíše přítelem, nežli autoritou. Poskytuje žákovi volnost, dává mu na výběr, je ochoten s ním diskutovat, rozvíjí u něj samostatnost.

V další své typologii se Calsemann zaměřuje na pedagogické postupy učitele a dle toho rozlišuje další tři druhy učitelů. Jedná se o:

Typ vědecko-systematický, učivo předává žákovi ve srozumitelné formě. Jeho snahou je vše žákovi vysvětlit, objasnit. Rozvíjí u žáků logické myšlení.

Typ umělecký, využívá názorné prezentace učiva, rozvíjí názorové myšlení. Klade důraz na svou intuici.

Typ praktický, má organizační vloh, dle Langové (1992) dovede učivo předat přehledným a zapamatovatelným způsobem, práci žáků organizuje co nejefektivněji.

Jak vyplývá z výše uvedené typologie, učitel by měl ve své praxi uplatňovat oba základní principy, neboť tyto principy se navzájem nevylučují, ba naopak se s nimi můžeme setkat ve vyučovacím stylu každého učitele. Nejenže učitel musí dbát na vzdělanostní stránku žáků, ale rovněž nesmí opomínat individuální a lidský přístup k žákům.

Dle Vašutové (2007) se Caselmannova typologie považuje za překonanou, ale i tak se s ní setkáme v různých obměnách nejenom u nás, ale i ve světě.

Lukova typologie učitele

Rovněž typologie E. Luky je postavena na profesní činnosti učitele. Luka kategorizuje učitele dle různých kritérií. Podle toho, jak učitel reaguje na podněty, které na něj působí, dělíme je na typ bezprostřední a reflexivní. Dle toho, jak je učitel tvořivý ve své pedagogické činnosti, dělíme je na typ reproduktivní a produktivní.

Bezprostřední, tento typ učitele předem neuvažuje. „*Reaguje okamžitě bez promyšlení možných následků.*“ (Langová, 1992, s. 23).

Reflexivní, jeho chování je předem promyšleno, rozvažováno.

Reproduktivní, tento typ pouze získává informace, reprodukuje něčí myšlenku, nesnaží se do výuky vkládat své nápady, podněty.

Produktivní typ, podněty či informace tvořivě zpracovává, přetváří je.

E. Luka dále formuloval čtyři typy učitelů, vycházel z kombinací výše uvedených základních typů.

Typ bezprostředně reproduktivní, tento typ sice v neplánovaných pedagogických situacích jedná bez přemýšlení, ale jedná pohotově a správně. Od žáků požaduje znalosti, ovšem nevede je k samostatné tvůrčí práci.

Typ bezprostředně produktivní si je jistý v pedagogické teorii, je pohotový, vždy připravený, kreativní, umí se rychle a správně rozhodnout.

Typ reflexivně reproduktivní, je nejistý, nesamostatný, nerozhodný, v pedagogických rozhodnutích se často mýlí.

Typ reflexivně produktivní se snaží být dobrým učitelem, dovede žákům předat vědomosti, ale k žákům si těžko hledá cestu.

Dle Holoušové (1998) nejvhodnějším typem pro pedagogické povolání je typ bezprostředně produktivní (Holoušová in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998).

Döringova typologie učitele

Tato typologie osobnosti učitele vychází ze všeobecné typologie osobnosti německého psychologa E. Sprangera, který rozděluje osobnost do několika kategorií dle toho, jaké hodnoty upřednostňují v životě.

W. O. Döring s tím dále pracoval, a tak vznikly typologie osobnosti učitelů, které do značné míry určují vyučovací styl učitele. Jedná se o typ náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský. Níže uvedeme bližší specifikaci.

Typ náboženský, tento typ učitele je vážný, uzavřený, nemá smysl pro humor. K žákům si nedovede najít cestu. Při svém jednání nezapomíná na víru v Boha, která je pro něj velmi důležitá.

Typ estetický, u tohoto typu učitele převažuje fantazie, intuice, před racionálním myšlením. Největší hodnoty vidí v harmonii, kráse, půvabu. Oproti předešlému typu má schopnost se vžívat do osobnosti žáka a formovat ji.

Typ sociální, tento typ se v mnohém podobá náboženskému typu. Dle Kohoutka (1996) jsou nejvyšší hodnotou tohoto typu kladné citové a psychosociální vztahy a láska k lidem. Věnuje se bez rozdílu všem žákům a chce z nich vychovat společensky prospěšné lidi. Žáci jej mají v oblibě, není přísný, je tolerantní, vstřícný. Spokojí se s nižší úrovní vědomostí žáků, nelpí na detailech.

Typ teoretický, vzhledem k tomu, že se více zajímá o vyučovací předmět, o teoretické poznatky, tak zájem o žáka a porozumění mu jde stranou. Nedokáže se k žákům přiblížit, ti se ho často bojí. Podílí se na výzkumné a vědecké činnosti, a tím pádem má vysoké nároky na znalosti a dovednosti žáků.

Typ ekonomický, jeho hlavní zájem spočívá v užitečnosti, tudíž se snaží u žáků dosáhnout maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie. Často vede studenty k samostatné práci a snaží se u nich rozvíjet praktické dovednosti. U žáků je spíše obdivován, než oblíben.

Typ mocenský, tento typ učitele se snaží prosadit svou osobnost za každou cenu. Často se povyšuje nad žáky, s oblibou je trestá a kárá. Je rád, když se ho žáci bojí. Na žáky klade nepřiměřené nároky.

Pokud bychom výše uvedenou typologii převedli do praxe, jako nejvhodnější se jeví typ sociální nebo estetický. Oba tyto typy berou ohled na žáka, na jeho osobnost a individualitu, nemají na žáky přehnané nároky a jsou žáky velmi oblíbeni.

Lewinova typologie učitele

Další známou typologií učitele je typologie podle amerického psychologa K. Lewina. Lewinova typologie rozděluje učitele podle stylu výchovy a podle vztahu k žákům na tři skupiny.

Demokratický typ je charakteristický tím, že učitel má zde vedoucí postavení, ovšem důležitá je pro něj spolupráce s žáky. Podporuje žáky, aby vyjadřovali své názory, povzbuzuje je, zároveň však trvá na tom, aby byli za svá rozhodnutí zodpovědní.

Autoritativní typ, tento typ učitele žákům nedůvěřuje, neustále je kontroluje, neposkytne jim prostor k samostatné práci, netoleruje jejich nápady či podněty, což vyvolává u žáků napětí, strach a někdy i agresivitu. Na žáky má nepřiměřené nároky.

Liberální typ, u tohoto typu učitele mají žáci naprostou volnost ve svém rozhodování a maximální svobodu. Učitel je nevede, neklade na ně přímé požadavky a informace poskytuje pouze na vyžádání. Tento typ učitele může žákům nejdříve vyhovovat, ovšem později si začnou uvědomovat jeho zápory, ke kterým patří chaos, časové ztráty a neorganizovanost práce.

Jak již vyplývá z výše uvedeného, nejvhodnějším typem dle Lewinovi typologie je demokratický typ učitele. Jak uvádí Holoušová (1998), ačkoli je pro učitele tento styl práce nejobtížnější, žáci jej však považují za nejpřínosnější (Holoušová in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998).

Hippokratova typologie učitele

Typologie dle řeckého lékaře Hippokrata není zaměřována přímo na osobnost učitele, ovšem jedná se o velmi obecnou typologii osobnosti, kterou můžeme aplikovat i na osobnost učitele, tudíž je vhodné ji zde zařadit. Osobnost je zde rozdělena dle typu temperamentu a dle vlastností nervové soustavy. Jak uvádí Holoušová (2008): *“Učitelé různého temperamentu různě prožívají jednání žáků a svým jednáním navozují určitou atmosféru ve třídě.”* (Holoušová in Kantorová, 2008, s. 185). Z čehož vyplývá, že temperament u osobnosti učitele hraje velkou roli.

Učitelé jsou dle uvedené typologie děleni na čtyři typy. Jedná se o sangvinika, cholera, flegmatika a melancholika.

Sangvinik, tito učitelé jsou pohotoví, rychlí, tolerantní, výřeční, ovšem tyto vesměs kladné vlastnosti jim znemožňují udržet si pedagogický odstup (Holoušová in Kantorová, 2008).

Cholera, tito učitelé jsou přísní, mají pevně vyhraněné názory, nepřipouští jiné názory. Ačkoli dokážou v žákovi vzbudit zájem o daný předmět, jsou však často výbušní, panovační, nevyrovnaní, což může snižovat jejich autoritu.

Flegmatik, charakteristickou vlastností tohoto učitele je klid, pohoda, hraničící až s lhostejností. Učitel je velmi málo aktivní, jeho práce je pro žáky jednotvárná až nudná.

Melancholik, citlivost, úzkost, nízké sebevědomí jsou charakteristickými rysy učitele melancholika. Při práci s žáky se drží stálých, zavedených pravidel.

Z výše uvedeného stručného popisu vyplývají kladné i záporné vlastnosti temperamentových typů. Ovšem často se setkáváme, že v obecném pojetí jsou preferovány spíše záporné vlastnosti. Například pod označením učitele cholera si většinou představíme výraznou vznětlivost, výbušnost. Podíváme-li se však i na jeho kladné vlastnosti, zjistíme, že se jedná o učitele velmi pracovitého, velmi aktivního, což oceníme především v pedagogické praxi. Ne jinak je to u typu flegmatika. Flegmatik je zase nejtrpělivější a nejvytrvalejší, což jsou vlastnosti potřebné k úspěchu v učitelské profesi. Nutno zde konstatovat, že obvykle neexistují čistě vyhraněné typy. Často se setkáváme s typy smíšenými, u kterých jeden či dva typy temperamentu převládají (Holeček, 2014).

Beňova typologie učitele

Po řadě uvedených tradičních typologií se nyní budeme zabývat typologií novodobou, kterou zveřejnil slovenský pedagog M. Beňo roku 2001. Jak uvádí Vašutová (2004), jedná se o typologii, která se snaží vystihnout celkový vztah učitelů ke školství, ať už se jedná o vztah ke škole, k žákům nebo o vztah ke své vlastní profesi. Učitelé jsou zde rozčleněni do sedmi skupin, jejichž charakteristiky označují výstižné názvy.

Plačky, jedná se o učitele, kteří jsou nejistí, vyplašení a mají strach z autorit. Neustále bědují nad stavem školství, nad vlastní učitelskou profesí. Nedokážou vytvořit vlastní myšlenky, pouze kopírují, co vymysleli jiní.

Ignoranti, tito učitelé se snaží ve školství jen přežít. Tváří se nebo často i předstírají, že je jim všechno jedno, k budoucnosti školy se nevyjadřují, protože to považují za zbytečné. Do školství vstoupili z důvodu toho, aby nemuseli hledat nic jiného.

Fanatici, nenapravitelní idealisté, jak uvádí Holoušová (1998), tyto učitele můžeme považovat za jednu z hlavních opor školství. Svoji práci milují, milují žáky a nikdy nemluví o školství v negativěch. Jsou to věční idealisté, kteří si své ideály přenáší i do výuky a výchovy žáků, a nevadí jim, že realita je jiná. K žákům mají velmi vřelý vztah. Věří, že budoucnost školství se bude upírat jen tím správným směrem (Holoušová in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998).

Tandemisté, tito učitelé se snaží urvat co nejvíce z prospěchu jiných. Nemají vlastní vyhraněný názor, reagují tak, jak je to pro ně momentálně nejvýhodnější. K žákům mají obecně velmi chladný vztah, často prosazují pouze žáky vlivných rodičů. O školství hovoří v negativěch, ale pouze tehdy, když si jsou jisti, že nebudou postihnuti.

Aristokraté, učitelé, kteří jsou cílevědomí, přemýšliví, nebojácní, dobře připravení, tvořiví. Stojí si za svými názory a umí si je obhájit. Nejen žáci, ale i rodiče si jich váží. Tím, že se neustále vzdělávají, zdokonalují se, jsou často neoblíbení u ředitelů, inspektorů i kolegů, ke kterým bývají často nepřiměřeně kritičtí.

Podnikatelé, tito učitelé školu berou jen jako místo, kde dostanou pravidelné kapesné. Mají spoustu jiných výdělečných aktivit. Jejich myšlenky se netýkají školy a ani věcí související se školstvím, zabývají se pouze činnostmi, které jim zajistí další peníze. Díky tomu, že se školstvím jako takovým zabývají pouze okrajově, vidí školství v mnohem lepším světle.

Zběhové, i u těchto učitelů je finanční ohodnocení důležité. Z důvodu toho, že jim jejich náročná práce přišla nedocenená, ze školství odešli.

Jak vyplývá z výše uvedeného, v této typologii jsou zahrnuty jak postoje, hodnoty a názory, tak i problémy a nedostatky učitelů současné doby, tudíž tuto typologii můžeme považovat za jednu z nejkompexnějších.

1.4 Učitel 21. století

21. století můžeme charakterizovat jako moderní dobu, pro niž je typickým rysem v oblasti výchovy a vzdělávání intenzivní hledání nových obzorů, koncepcí i zcela konkrétních opatření k řešení situace současného člověka a společnosti (Horká, 2002). Lidská společnost se neustále vyvíjí a společně s ní se vyvíjí vzdělávání a výchova. Chceme-li porozumět těmto vývojovým trendům, je potřeba sledovat příčiny jejich vzniku, vývoje i současného stavu z hlediska historické a společenské podmíněnosti (Šafránková-Čabalová, 2011).

Výchova a vzdělávání na počátku 21. století jsou ovlivňovány kulturními, sociálními, politickými a ekonomickými procesy. Nejenže se tyto procesy neustále mění, ale kladou se i nové požadavky na vzdělávání a na profesi učitele. Dochází tak k výrazné proměně v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Klade se důraz na profesní samostatnost a odpovědnost učitele a na pojetí školy jako učící se organizace akceptující komunikaci a spolupráci (Spilková in Krykorková, Váňová, 2010). Nová role učitele spočívá v usnadňování procesu učení a předpokládá otevřenost učitele. Učitel uplatňuje přístup „proč se učit“, který vede k rozvoji dovedností, jak používat nabyté znalosti a vědomosti u konkrétních situací (Horká, 2000). V současné době se rovněž na učitele

kladou nové úkoly a nároky, ať už se jedná o integraci znevýhodněných žáků, rozvinutí efektivních a moderních metod výuky či řešení problémů nekázně.

Dle Šafránkové-Čabalové (2011) má výchova v 21. století za úkol rozvíjet nejen znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty žáků, ale má také umožnit žákovi, aby vše využil ke svému rozvoji, probouzet v žákovi motivaci k dalšímu vzdělávání a osobnímu růstu. Z toho vyplývá, že ustupuje dominantní postavení učitele ve vyučování, učitel již není ten, který vede, předává vědomosti, hodnotí a usměřňuje žáka, ale naopak je chápán jako odborník ve své profesi, který vede žáka na cestě k poznání, pomáhá mu vyznat se ve světě a pochopit smysl a souvislosti (Nelešovská, Spačilová, 2005).

Mění se i podmínky a principy ve vzdělávání a výchovný proces se stává celoživotním procesem. Významně roste i sociální význam školy, spočívající v soudržnosti společnosti. Uplatňuje se také princip poskytnutí kvalitního vzdělání pro všechny, s přihlédnutím k individuálním možnostem a předpokladům. Klade se důraz na to, aby žáci byli schopni naslouchat druhým, byli schopni týmové práce, stáli si za svými názory.

Rozvíjení výše uvedených principů je považováno za hlavní cíl vzdělávání v 21. století.

2 Učitelství jako profese

Učitelství řadíme mezi tradiční intelektualizované profese (Kofa in Vališová, Kasíková, 2011). Což nám potvrzuje i Pedagogický výkladový slovník, kde je termín profese vyjádřen takto: „*Obor; zaměstnání, které vyžaduje odbornou přípravu a určitý typ vzdělání*“. (Kolář, 2012, s. 108). Vykonávat učitelskou profesi tedy znamená, se celoživotně vzdělávat, ovládat různé dovednosti a podílet se na výchově a vzdělávání dalších generací. Dá se říci, že profese učitele je jedna z největších profesních skupin, která neustále, co do počtu, roste. Rovněž můžeme podotknout, že učitelství je ovlivňováno širokou veřejností. Je to i z toho důvodu, že tato profese se týká širokého počtu obyvatelstva (ať jsou to žáci, rodiče, příbuzní), a tím, že většina z výše uvedených, má se školou či školstvím vlastní zkušenosti, může vznikat od společnosti značný tlak, jak na školu, coby instituci, tak na učitele, jako jedince.

Víme, že již od dávných dob vzbuzuje učitelská profese zájem pedagogů a jiných odborníků. Zajímavé je, že názory na učitelskou profesi se v podstatě dodnes nezměnily. Často se setkáváme s tvrzením, že učitel by měl jít žákům příkladem, měl by být jejich vzorem. Tuto myšlenku již použil J. A. Komenský (1814): „*Učitelé ve školách mají spoluvychovatelé býti: Na tom ještě dosti není, když se děti vedou, aby rozumnými byly, oni také dobrými, a sice mravně dobrými býti mají.*“ (Průcha, 2009, s. 137). Uvedením této citace jsme jen chtěli poukázat na to, jak dávné kořeny má učitelská profese.

Dle výše uvedeného charakteristiku učitelské profese můžeme nalézt v literatuře v mnoha diferencovaných podobách. Vašutová (2004), přirovnává učitelskou profesi k metaforám, z nichž některé zde uvedeme.

Učitelství je chápáno jako osamělá profese. Tato metafora vychází z učitelovy pozice ve třídě, učitel stojí tváří v tvář ke svým žákům. Osamělost spočívá v momentu rozhodování, a v uvědomění si zodpovědnosti za své rozhodnutí.

Taky jako profese na celý život, tuto metaforu si můžeme vyložit několika pohledy. První pohled může být takový, že se jedná o profesi, kterou si učitel přenáší do osobního života a nelze od sebe oddělit rovinu osobní a pracovní. Druhý pohled spočívá v tom, že příprava na profesi učitele je tak zdlouhavá, že i když učitel změní profesi, stále i v nové profesi bude uplatňovat učitelské prvky.

Poslední metafora, kterou zde uvedeme, je, že učitelství je optimistická profese. Zde hlavní roli hraje víra. Víra, že přece jen učitel dosáhne lepšího výsledku, i když musí

překonat spoustu překážek, víra v žáka, kterého povede správným směrem. Odmítá se zde jakýkoliv pedagogický pesimismus.

V závěru této kapitoly jen podotkneme, že ať už se budeme dívat na profesi učitele z jakéhokoliv pohledu, je velmi důležité, aby osoba, která chce vykonávat učitelskou profesi, splňovala určité požadavky a určitou kvalifikaci. Profesionalita učitele se zakládá na znalostech, dovednostech a kompetencích, které z něj činí osobu podílející se na vzdělávacím procesu schopnou své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit a zdokonalit (Helus in Helus, Bravená, Franclová, 2012).

2.1 Vývoj profesní dráhy učitele

Tak jako v každé profesi, tak i v profesi učitele se můžeme setkat s různými vývojovými etapami a typickými profesními dráhami. Zejména u profese učitele jsou jednotlivé etapy velmi důležité, neboť se obecně soudí, že úzce souvisí s kvalitou práce učitele. Dle Průchy (2002), profesní dráha učitelů vyjadřuje objektivní vývoj, jímž prochází většina učitelů během výkonu svého povolání. Je chybou jej zaměřovat s profesním růstem, neboť ten se týká dalšího vzdělávání učitelů.

Je tedy zřejmé, že vývoj profesní dráhy učitele chápeme jako určitý proces, který je vázán na životní cyklus dané osoby. Je rozdělen do několika etap, které na sebe volně navazují. Níže je budeme blíže charakterizovat.

2.1.1 Profesní příprava učitelů, volba učitelského povolání

Do vývoje profesní dráhy učitele bezesporu patří volba učitelského povolání nebo taky, jak uvádí některá odborná literatura, profesní příprava učitelů. Připravit kvalifikovaného pracovníka pro výkon jeho profese je základním cílem všech vysokoškolských institucí poskytujících učitelské studium.

Nejdříve bychom se měli zaměřit na to, z jakého důvodu se studenti rozhodnou zvolit učitelské povolání. Jak uvádí Kořa (2011), uchazeči o pedagogické studium ve většině případů sází na jistotu. Potvrzuje to i fakt, že každý uchazeč měl možnost se v průběhu své docházky s tímto povoláním seznámit a díky tomu si utvořit základní představu o této profesi (Kořa in Vališová, Kasíková, 2011).

„Pro mnohé může volba učitelství představovat zakotvení a ustálený životní rytmus v relativně uspořádaném a stabilním organismu školy“. (Kořa in Vališová, Kasíková, 2011, s. 25).

Kvalita vzdělávací procesů je ve školství ovlivňována tím, jací lidé se ucházejí o studium. Výzkumy uvádějí, že na jedné straně jsou to studenti, kteří ve skutečnosti inklinují k jiné fakultě a pedagogickou fakultu mají jako takovou jistotu, kdyby se nedostali tam kam původně chtěli, na druhé straně jsou to uchazeči, kteří o studium 1. stupně mají velký zájem, a tím pádem i velkou motivaci ke studiu.

Dle Opatřila (1985) je dobré již na střední škole vyhledávat studenty, kteří mají sklony k práci s dětmi, mají zájem pracovat s dětmi a získávat je tak pro pedagogickou profesi. Je všeobecně známo, že zájem uchazečů o studium učitelské profese je velký, dá se říci, že se rok od roku zvyšuje. V České republice studium učitelství poskytuje devět převážně pedagogických fakult, zejména studium pro primární školy zůstalo výsadou pedagogických fakult a uplatňují se v něm pedocentrické tendence a činnostní orientace (Kořa in Vališová, Kasíková, 2011).

Vysokoškolská příprava je složena ze čtyř složek, které by si měl student učitelství během studia osvojit. Jedná se o složku odborně předmětovou, zahrnující aprobační předměty, dále složku pedagogickou-psychologickou, složku všeobecného základu a poslední neméně důležitou složkou je složka praktická, která zahrnuje nácvik profesních dovedností v praxi.

Výše uvedené složky definuje i Průcha (2009), avšak zároveň podotýká, že obsah vysokoškolské přípravy je neuspokojivý, hlavní kritika spočívá v tom, že studium nepřipravuje budoucí učitele na některé manažerské nebo administrativní činnosti, které jsou u této profese potřebné. Na neuspokojivost vysokoškolské přípravy upozorňuje i Šmelová, Fasnerová (2011).

Dle Šimoníka (1995) si učitelé již od prvního dne ve škole uvědomují nedostatky své pedagogické výbavy a jsou schopni poukázat na konkrétní mezery v učitelské přípravě. Totéž potvrzuje i Průcha (2005), většina učitelů při výkonu profese postrádá ve své profesní vybavenosti to, čím je studium učitelství nevybavilo, nebo vybavilo jen v nedostatečné míře, na to, aby mohli profesi učitele kvalitně vykonávat.

Obecně můžeme konstatovat, že žádný studijní program, žádná pedagogická fakulta nepočítá s tím, že vybaví studenty hotovým repertoárem potřebných vědomostí, dovedností či postojů, ale značný důraz je kladen na propojenost teoretického poznání s praktickými zkušenostmi. Převážně u studentů primárního vzdělávání je typický kontakt

se školní realitou hned ze začátku studia, což je pro studenty velmi přínosné. Jak uvádí Spilková (2004), učitelské vzdělání je často chápáno jako začátek procesu „stávání se učitelem“.

Bezprostředně na učitelské studium navazuje etapa, kdy se ze studenta stává učitel. Začínající učitel, který nastupuje do praxe. Každoročně do škol nastupuje stovka absolventů pedagogických fakult. Jejich nástup do praxe je často doprovázen četnými problémy, které těmto lidem značně ztěžují úspěšný profesionální start.

Z toho důvodu považujeme za přínosné pojednávat o začínajícím učiteli, jeho problémech, úskalích, se kterými se běžně začínající učitel potýká.

2.1.2 Profesní start, začínající učitel

Jak již bylo uvedeno, absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe často setkávají s řadou problémů, ať už objektivního či subjektivního charakteru, jejichž řešení je spojeno s nejistotou, napětím či pochybnostmi. Žádná vysoká škola nemůže a ani nedokáže připravit dokonalého a hotového odborníka. K tomu dochází až v prvních letech praxe, která výrazně ovlivňuje i celý další profesní vývoj (Šimoník, 1995).

Vstup člověka do výkonu povolání, na které se během studia připravoval, nazýváme profesním startem. Jedná se o velmi důležitý mezník jak v profesní, tak v životní dráze jedince. S profesním startem se setkáváme v každé profesi, v profesi učitele tuto etapu označujeme shodným termínem - začínající učitel.

Pod termínem začínající učitel si můžeme představit člověka, jenž zdárně dokončil pedagogické vzdělání, které jej opravňuje vykonávat práci učitele, ovšem chybí mu pedagogické zkušenosti. Ze studenta se tak stává osoba, která nese plnou zodpovědnost za své činy. Holoušová in Kantorová (2008) ve své publikaci uvádí, že začínající učitel je oproti jiným profesím ve značné nevýhodě. V ostatních profesích, jako jsou např. lékaři, právníci či ostatní absolventi vysokých škol, se často setkáváme s tím, že začínající pracovník je postupně zaučován do výkonu své profese. I odpovědnost a pracovní povinnosti přebírá postupně pod vedením zkušeného pracovníka. Jinak je to ovšem v profesi učitele. Začínající učitel již od prvopočátku nástupu do výkonu profese přebírá všechny povinnosti učitele a je zodpovědný za svoji práci. S danými povinnostmi si musí poradit sám, jelikož nemá vedle sebe člověka, který by mu radil a pomáhal.

V dřívější pedagogické praxi se běžně uplatňoval termín uvádějící učitel. Cílem uvádějícího učitele bylo pomoci mladému začínajícímu učiteli překonávat počáteční

těžkosti v nové profesi a naučit je uplatňovat nabyté vědomosti a dovednosti v praxi. Bohužel, s tímto termínem se na školách již setkáme pouze ojediněle a není ani zahrnut ve vysokoškolské přípravě.

Dle Průchy (2002) se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Vašutová (2002) uvádí, že učitelé začátečníci se většinou potýkají s potížemi vztahujícími se k navázání prvního kontaktu s žáky, vhodného časového rozložení vyučovací hodiny, s nestandardními situacemi ve vyučování, s hodnocením žáků a v neposlední řadě se získáním respektu u žáků a i u kolegů.

Jak vyplývá z výše uvedeného, začínající učitelé se tak často dostávají do stresových situací, do konfliktů s nadřízenými, s kolegy, ale i s žáky a jejich rodiči a tím, že začínající učitel není připravený na všechna úskalí pedagogické praxe, špatně se vyrovnává s neočekávanými okolnostmi a situacemi. Holoušová (2008) upozorňuje, že se běžně u začínajících učitelů setkáváme s tím, že na začátku profesní dráhy zjišťují, že nedokážou vyřešit komplexně problémovou situaci odehrávající se ve škole, ať už je to nekázeň žáků, nezáměr žáků o učivo, nedostatek učebních pomůcek, že nemají dostatek vědomostí a dovedností k běžným učitelským činnostem, ať už je to práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s problémovými žáky, s diagnostikou žáků či motivací žáků. Mnohdy také pochybují o svých osobnostních kvalitách vhodných pro tuto profesi - dostatek trpělivosti, dostatečný hlasový potenciál (Holoušová in Kantorová, 2008).

Jak uvádí Šimoník (1995) „*Začínající učitelé nemají zkušenosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se při svém působení dopouštějí. Je pravděpodobné, že mají mnohem víc nedostatků, než si sami uvědomují a přiznávají.*“ (Šimoník, 1995, s. 6). Je tedy nepochybné, že profesní start u začínajícího učitele může být dosti frustrující, plný nečekaných nástrah a provázen řadou chyb a nedostatků. Z toho důvodu je třeba udělat vše pro to, abychom tyto problémy zredukovali a zmírnili, například lepší přípravou budoucích učitelů či vytvořením příznivých pracovních podmínek na nástupním pracovišti. Neboť začátek profesionální dráhy učitele dosti poznamená celý jeho profesionální vývoj a zvýšená péče o začínajícího učitele se společností nepochybně vrátí (Šimoník, 1995).

Nelze ovšem říci, že všichni začínající učitelé se potýkají s problémy na začátku své profesní dráhy. Existují i takoví, co do učitelské profese zapadnou velmi hladce a jsou schopni vyučovat na velmi dobré úrovni, a to převážně díky svým předpokladům,

mimořádnému citu a smyslu pro učitelství. Hodně záleží i na tom, s jakým klimatem školy se začínající učitel setká poprvé, s jakými kolegy i žáky komunikuje a také, jaká je jeho psychická odolnost při zátěži (Průcha, 2002). Nicméně spousta začínajících učitelů ocení pomoc od zkušenějších kolegů, díky nimž jejich profesní začátky budou mít co nejhladší průběh.

Další etapa, která volně navazuje na etapu profesního startu je etapa profesní stabilizace, kterou můžeme chápat jako rozhodující a nejdelší etapu profesní dráhy učitele.

2.1.3 Období stabilizace, zkušený učitel

Tak, jak je to i v jiných profesích, tak i v učitelství se můžeme setkat s určitými vývojovými etapami a životními dráhami. Učitelé ve svých vývojových etapách prochází očekávanými a kvalitativně rozdílnými obdobími. Nejdříve se jedná o období učitele začátečníka, na které volně navazuje období, kdy se učitel stává zkušeným, tedy stává se expertem ve své profesi. Toto období se rovněž nazývá obdobím stabilizace. Dle Průchy (2002) v této etapě učitelé nejvíce ovlivňují, protože působí nejen na žáky, ale i jako vzor pro začínající učitele.

Nelze přesně určit, po jaké době se z učitele stane zkušený učitel. Obecně lze říci, že za zkušeného učitele považujeme učitele, který vykonává profesní praxi déle než pět let. Jak ale uvádí Petty (2004), praxe sama o sobě zkušeného učitele nezaručuje. To, abychom mohli danou věc provést příště lépe, je potřeba se ze zkušeností něco naučit, poučit, zamyslet se nad nimi. Jedná se o proces, který stále pokračuje a opakuje se a tím pádem dělá z učitele zkušeného.

Za zkušeného učitele můžeme rovněž považovat toho, který již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc, jako tomu bylo na začátku jeho profesní dráhy, a díky svým zkušenostem zvládá vykonávat věci spolehlivěji a efektivněji. Což potvrzuje i Obst (2002), zkušení učitelé dokážou lépe reagovat na novou situaci, improvizovat, dokážou rychle rozpoznat klíčové znaky, a tak přizpůsobit své jednání a tím pádem lépe a účelněji vyřešit danou situaci (Obst in Kalhoust, Obst, 2002).

Jak již bylo výše uvedeno, nelze přesně určit dobu, která udělá z učitele zkušeného, obecně lze však předpokládat, že učitelé, kteří mají více než 50 let, tj. asi 25-30 let praxe se dají označit jako zkušení. Nicméně s narůstajícím věkem učitelů a několikaletou praxí se můžeme setkat u učitelů i s negativními jevy, které mohou zapříčinit u některých z nich

tzv. syndrom vyhoření. Jedná se o tzv. konečnou fázi profesní dráhy učitele a budeme se jí blíže věnovat v následující části.

2.1.4 Syndrom vyhoření

Učitelské povolání patří mezi profese, jež mají stresogenní charakter. Je to z důvodu toho, že učitel je v každodenním kontaktu s řídicími pracovníky, kolegy, žáky, často i rodiči a ti na něj kladou příliš mnoho požadavků, mnohdy nesplnitelných a vzájemně si odporujících. Tím pádem se u většiny učitelů setkáváme s permanentním stresem, který má na jedince negativní vliv. V důsledku dlouhodobě působícího stresu se může dostavit syndrom vyhoření, někdy taky označován jako syndrom vyhasínání. V posledních letech se s tímto syndromem setkáváme u učitelů velmi často.

Jako syndrom vyhoření bývá označována skutečnost, že převážně u starších učitelů se setkáváme s projevy vyčerpání psychických sil, apatičností a skeptickým přístupem ke změnám. Běžně se o těchto stavech hovoří jako o únavě z dětí a celkově ze školy (Obst in Kalhoust, Obst, 2002). Totéž potvrzuje i Průcha (2002) syndrom vyhoření je typický pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů a je spojen s nezájmem o svou práci a celkovou únavou z vyučování.

Dle Urbanovské (2006) se syndrom vyhoření postupně rozvíjí v několika etapách. Jedná se o proces dlouhodobý, trvající většinou mnoho let. V počáteční fázi učitel vykonává práci navíc dobrovolně a s nadšením, později se u něj dostaví pocit stagnace, kdy jej zvýšené požadavky na jeho osobu začínají obtěžovat, následuje pak fáze frustrace, kdy se učitel cítí bezmocný, přesycený, později se u něj objeví fáze apatie, kdy je mu všechno jedno a v poslední fázi je již zřejmý syndrom vyhoření a dostavuje se úplné psychofyzické vyčerpání celého organismu.

Mnohdy se se syndromem vyhoření setkáváme tam, kde je velký rozpor mezi vysokým očekáváním a běžnou realitou. Nadměrná psychická zátěž vzniká díky stresovým situacím, se kterými se učitel v praxi často setkává. Dle Průchy (2005) se jedná např. o povinnosti učitele mimo vyučování, rozpor mezi učebními osnovami a počtem vyučovacích hodin a v neposlední řadě je to narůstající agresivita žáků vůči učitelům. Kyriacou (2008) k tomu přidává špatné pracovní podmínky, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.

Důležité je také upozornit, že pro zmírnění stresu mohou mnoho udělat i sami učitelé. Nejen, že si budou vzájemně pomáhat, ale taky zajistí, aby požadavky kladené na učitele byly rozdělovány tak, aby se předešlo stresovým situacím.

Je tedy zřejmé, že se stresovými a zatěžujícími vlivy stresové situace narůstají a nevyhnou se ani učitelé primární školy. Průcha (2002) uvádí, že u učitele primární školy se psychická zátěž nejvíce projevuje tím, že se učitel setkává s rozdílnou vědomostní úrovní, širokým věkovým rozpětím, a často taky velkým počtem žáků ve třídě.

2.2 Profesní kompetence učitele

Dalším pojmem, s nímž se setkáváme při studiu teorie učitele, jsou kompetence učitele. Dá se říci, že jsou fenoménem poslední doby a patří k často diskutovaným tématům u řady autorů. Pojem kompetence se stále častěji používá v různých souvislostech a významech, převážně jako způsobilost, schopnost, dovednost či pravomoc (Vašutová, 2002).

Mnoho odborníků se snažilo vymezit pojem kompetence, ovšem neexistuje obecně platná definice. Podíváme-li se do Pedagogického slovníku (2003), je zde pojem kompetence učitele definován takto: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání, atd.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103-104).

Vašutová (2002) vymezuje přímo pojem profesní kompetence učitele. Uvádí, že se jedná o soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon profese učitele. Již student pedagogické fakulty získává základ profesních kompetencí a pak na základě praxe a případného dalšího vzdělávání tyto kompetence dále rozvíjí a prohlubuje. Z toho vyplývá, že pojem profesní kompetence učitelů je utvářen v delším časovém období, neboť začátek je již v teoretické přípravě v rámci studia a dotváří se zkušenostmi získanými praxí v učitelském povolání. Profesní kompetence se vytváří nejen vzděláváním a následnou praxí, ale i vlivem profesionálního prostředí, přizpůsobením se změnám ve školství, ale i sebereflexí, např. prostřednictvím hospitací.

Cílem každého učitele by mělo být rozvíjení sebe samého a tím pádem zlepšování kvality učitelské profese. Totéž potvrzuje i Průcha (2002), vymezené kompetence vedou ke zlepšení profesní přípravy učitele a v důsledku až ke zkvalitnění vzdělávání.

Termín kompetence je u autorů definován různě a i dělení kompetencí je odlišné. Vašutová (2002) vymezuje profesní kompetence učitele ve třech složkách, a to jako osobnostní, předmětovou a profesně pedagogickou.

Osobnostní kompetence učitele charakterizujeme jako schopnost učitele reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, zodpovídat za pokrok a výsledky žáků ve škole, formovat postoje a morálního hodnoty žáků, atd. Rovněž zde zahrnujeme kulturní a vědomostní rozhled učitele a vysokou úroveň socializace.

Pokud bychom chtěli konkretizovat osobnostní kompetence u učitele primární školy, v první řadě musíme brát ohled na to, že učitel pracuje s dětmi mladšího školního věku a zodpovídá nejen za položení základů vzdělání, ale i za rozvoj osobnosti žáka. To, že učitel primární školy pracuje s dětmi v nižším věkovém rozmezí, musí být zohledněno např. u komunikace a vyjadřování, výběru učiva, způsobu výuky, přátelském, ale zároveň důsledném přístupu. Často se učitel na 1. stupni stává pro děti vzorem, autoritou, ale i osobou, na kterou se můžou obrátit s jakýmkoliv problémem. Děje se tak proto, že s žáky tráví převážnou většinu času sám a žáci mu důvěřují. Rovněž důležitý je i přístup učitele nejen k jednotlivci, ale i skupině - třídě žáků. Podílí se na přátelské pozitivní atmosféře, eliminuje nepřátelské jevy a učí žáky vzájemné toleranci a společnému soužití.

Další složkou, kterou vymezujeme v profesních kompetencích učitele, je předmětová kompetence. Předmětová kompetence vyjadřuje požadavek profesních znalostí vztahujících se k vyučovacím předmětům. Dle Dyrťové, Krhutové (2009) se jedná se o transformaci vědních poznatků do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, ale i ovládnutí metodologií poznání do způsobu myšlení žáků.

Pokud bychom tyto kompetence chtěli více specifikovat u učitele primární školy, je dobré, aby předpoklady pro učitelkou profesi byly patrné již před nástupem na vysokou školu. Vysoká škola dá absolventu studia základy předmětových kompetencí, ale je již pak na učiteli, jak bude nabyté znalosti praxí a zkušenostmi rozvíjet. Učitel primární školy vyučuje zpravidla žáky všem předmětům, tudíž předmětové kompetence jsou dosti široké. Vzhledem k jejich nárokům na obsahovou šíři předmětů musí mít učitel primární školy znalosti jak z oblasti jazykové a literární, matematické, přírodovědné

a vlastivědné, tak i znalosti umělecko-výchovného směru a tělesné kultury (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Cílem předmětových kompetencí není jen žákům předat nové informace, které uplatní v dalších letech, ale je potřeba je naučit se učit a nabyté informace používat v životě. „*Jedním z důležitých cílů primárního vzdělávání je vytváření předpokladů pro celoživotní učení.*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 25). V nejnižších ročnících 1. stupně ZŠ se jedná o dovednosti psaní, čtení a počítání.

Profesně pedagogická kompetence, jedná se o kompetence týkající se výchovně vzdělávacího procesu, tj. souhrn teoretických poznatků z oblasti pedagogických věd, do nichž patří psychologie, sociologie, didaktika, aj. Poznátky vztahující se k pedagogické kompetenci dělíme na dvě skupiny, jsou to poznatky teoretické a poznatky praktické.

Praktické poznatky využívá učitel v procesu učení a výchovy, bere ohled na individuální rozdíly u žáka, rozvíjí všestranně žáka. U praktických poznatků nesmíme opomenout nabyté zkušenosti, neboť v souvislosti s nimi učitel zdokonaluje svoji práci a rozvíjí sám sebe. U učitele primární školy bychom opět v souvislosti s touto kompetencí, upozornili na nízký věk žáků, který učitel nesmí opomíjet.

Dytrtová, Krhutová (2009) výše uvedené kompetence rozšiřuje o následující kompetence. Jsou to:

Kompetence didaktická a psychodidaktická, tyto kompetence uplatní učitel především ve volbě vhodných vyučovacích metod a forem, které dodržují logické zákonitosti učení. Díky těmto kompetencím řídí procesy žákova učení s přihlédnutím k individuálním zvláštěm žákova. Dle tvrzení Nelešovské, Spáčilové (2005): „*Obecně lze pozorovat, že těžiště profesionálních kompetencí učitele se přesouvá od toho, „co“ učit k otázce „jak“ učit, tedy od kompetence odborně předmětové ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické.*“ Totéž potvrzuje i Holeček (2014), který uvádí, že některé didaktické schopnosti by se měly časem přeměnit v návyky (práce s hlasem, aktivizace žáků...), a to proto, aby se učitel nezaměřoval pouze na učivo, ale především na žáky, jejich činnost, pozornost, zájem, atd.

Tato kompetence je rovněž velmi důležitá u učitele primární školy, neboť on je prvním člověkem, který žáka seznamuje se školou a pomáhá mu s adaptací na školu, ale i postupně vytváří a ovlivňuje žákův vztah ke škole a učení.

Využíváním pedagogické diagnostiky uplatňuje učitel kompetenci diagnostickou a intervenční. Učitel je schopen diagnostikovat nadaného žáka, či žáka se specifickými poruchami učení a pracovat s nimi. Je schopen rozpoznat problémy žáků, umí řešit

výchovné problémy, zná možnosti prevence. Dle Petrové (2011) se často učitelé snaží pátrat po původu problémů, jež má žák ve výchovně vzdělávacím procesu, zajímají se o jeho zájmy, potřeby a to vše s cílem rozvoje vlastností, schopností a dovedností každého jedince (Petrová in Šmelová, Fasnerová, 2011).

Kompetence diagnostická je velmi důležitá pro učitele primární školy, neboť na počátku školní docházky mohou být velké rozdíly mezi žáky, ať už intelektové či sociální, a proto je na učiteli, aby správně žáka diagnostikoval a díky tomu přizpůsobil své pedagogické působení.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, dle znalostí sociálních vztahů mezi žáky učitel ovládá prostředky k udržení příznivého klimatu ve třídě, je schopen analyzovat a řešit negativní chování a problémy mezi žáky, využívat prostředků prevence a nápravy. Efektivně zvládá pedagogickou komunikaci nejen ve vztahu k dětem, ale i k dospělým - rodičům, kolegům či jiným partnerům školy. Je vhodné, když učitel využívá při komunikaci „jazyk školy“. Jedná se o specifický kód, který je typický pro komunikaci ve výchovně vzdělávacím procesu a odpovídá daným pravidlům, která upravují jeho používání (Gavora, 2005).

Dle Nelešovské, Spáčilové (2005) kompetence komunikativní má u učitele primární školy zvláštní význam. Nejen, že učitel musí svůj verbální projev přizpůsobit jazyku žáků mladšího školního věku, ale i pomocí komunikace učitel utváří kladný vztah s žáky a mezi žáky a vytváří tak klidnou a příjemnou atmosféru ve třídě. S učitelovou komunikací úzce souvisí i dovednost naslouchat. Posiluje se tím vzájemná důvěra, učitel tak získává přehled o pocitech, postojích, radostech a starostech žáka, dle toho může pak žákovi vhodně poradit, povzbudit ho.

Znalostí zákonů a normativních dokumentů, vztahujících se k profesi učitele, využívá učitel kompetencí manažerských a normativních. Je schopen organizovat a řídit práci a vzdělávání žáků, dovede využít a uplatnit kooperaci mezi žáky. Ovládá administrativní agendu učitele.

Výše uvedené vymezení profesních kompetencí učitele je chápáno jako základ učitelské profese a je potřeba jej zohlednit již v přípravě učitele na profesi, zde budou naplňovány a formovány. Je však otázkou, zda se do pojmu profesních kompetencí nevkládají požadavky tak početné, rozsáhlé a různorodé, že jejich úplná realizace ve vzdělávacím procesu je dosti obtížná, jak pro zkušeného učitele, natož pak pro učitele začátečníka (Průcha, 2005).

2.3 Pedagogické dovednosti učitele

Dovednost zahrnujeme mezi důležité psychologické a pedagogické kategorie. Dovednost není přesně terminologicky zcela vyjasněná. Vychází z činnostního přístupu, vzniká v různých oblastech života a utváří se učením a výcvikem. Můžeme tedy konstatovat, že dovednost je učením získaná dispozice k správnému, kvalitnímu, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodně zvolenou metodou. Poměrně často se dovednosti ztotožňují se schopnostmi. Jak uvádí Pěšinová (1975) ztotožňování dovedností a schopností považuje za velkou chybu zvláště v pedagogické praxi.

V odborných publikacích nalezneme různé charakteristiky pojmu pedagogická dovednost učitele. Např. Kyriacou popisuje pedagogickou dovednost učitele jako: „*Účelně a cíleně orientovanou činnost učitele, zaměřenou na řešení pedagogických situací a problémů.*“ (Kyriacou, 2008, s. 8). Dytrtová, Krhutová (2009) uvádí, že pedagogické dovednosti učitele jsou a byly základem profesní identity učitele. K tomu, aby vůbec pedagogické dovednosti učitele vznikly, je velmi důležité vzdělání učitele. Spojením teoretických znalostí s praktickými poznatky, se vytváří základna pro rozvoj pedagogických dovedností učitele. Dle Nelešovské (2005) pro vytváření a rozvíjení pedagogických dovedností učitele jsou důležité vrozené dispozice, díky nimž docílíme rozvíjení pedagogického nadání, intelektuální schopnosti, volní úsilí, citové prožívání, atd.

Pedagogické dovednosti učitele můžou vznikat na základě dědičných dispozic k učitelské profesi, ale ve většině případů se jedná o dlouhodobý proces, který má prvopočátek již při rozhodnutí studenta stát se učitelem. Rovněž k rozvoji pedagogických dovedností učitele přispívá pozitivní vztah k dětem a kladný vztah k učitelskému povolání.

Vymezení pedagogických dovedností učitele se odráží z toho, co dnešní učitel opravdu dělá a s čím se každodenně setkává. Jůva (2001) stanovil tři skupiny pedagogických dovedností učitele, jež zabezpečují úspěšné pedagogické působení. Jsou to:

Komunikativní dovednosti, které podpoří vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem s cílem pozitivního působení na žáka.

Organizační dovednosti, díky nimž učitel vhodně řídí výchovně vzdělávací proces, s využitím vhodných metod, prostředků a nacházení správných řešení při řešení složitých pedagogických situací.

Rétorické dovednosti, které povyšují kulturu pedagogického působení a zároveň stimulují úroveň žakových projevů.

Základní dovednosti učitele rovněž vymezil i Kyriacou (2008). Dle něj charakteristika níže rozepsaných dovedností přispívá k úspěšnému vyučování. Dovednosti učitele rozdělil do sedmi skupin.

- I. Plánování a příprava, zde můžeme zahrnout pečlivou přípravu učitele týkající se vymezení cíle a cílových výstupů, tedy, co chceme, aby se žáci v průběhu vyučovací jednotky naučili, vhodně zvolené prostředky, metody, pomůcky.
- II. Realizace vyučovací jednotky, dovednost učitele podat výklad látky zajímavě, a tak vzbudit v žácích zájem o vyučovací předmět.
- III. Řízení vyučovací jednotky, dovednost učitele žáky motivovat, nadchnout je tak, aby byla udržena jejich pozornost, zájem a aktivní účast během vyučovací jednotky.
- IV. Klima třídy, zde uplatníme takové dovednosti učitele, které vytváří příznivé postoje žáků k vyučování. Podpora vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem.
- V. Kázeň, dovednost učitele stát se pro žáky autoritou, žáci jej respektují a dodržují stanovená pravidla. V případě nežádoucích projevů učitel hledá řešení a nápravu.
- VI. Hodnocení prospěchu žáků, dovednost kontrolovat i diagnostikovat žáky a jejich výsledky učení.
- VII. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení), dovednost učitele zhodnotit vlastní pedagogický výkon a na základě tohoto rozboru změnit či zlepšit své přístupy.

Jednotlivé charakteristiky vytyčených pedagogických dovedností na sebe nejen navazují, ale se vzájemně prolínají a ovlivňují, a proto by mělo být cílem každého učitele pedagogické dovednosti rozvíjet a inovovat, neboť se to pak odrazí na kvalitě jeho práce.

2.4 Učitel a základní vzdělávání

Vzdělávání je staré jako lidská společnost a je základní lidskou potřebou, která poskytuje širokou škálu vědomostí, dovedností, hodnot a postojů a formuje celý další život. Což potvrzuje i Kohout (2007), který chápe pojem vzdělávání velice široce. Dle něj nejde jen o hromadění vědomostí, ale i o široce pojatý rozvoj člověka s cílem umožnit mu snadné zapojení do života společnosti.

Vzdělávání je úzce spojeno s pojmem škola. Škola je pojem velmi rozšířený a setkáváme se s ním poměrně často. Takřka denně tento pojem skloňujeme v různých souvislostech. Ať už je to vzájemně mezi žáky, učiteli, rodiči či sdělovacími prostředky.

Školu chápeme jako základní instituci, která se vyznačuje specifickými cíli a má specifický obsah. Její hlavní role spočívá v zabezpečování výchovy a vzdělávání

dle určitých vzdělávacích programů, tedy dvou pojmů, jež jsou pro současnou kulturní společnost velmi důležité. S čímž souhlasí i Dvořák (2009), který tvrdí, že hlavní poslání školy je totožné jako poslání učitele, a to vytvářet podmínky podporující učení (Dvořák in Kalhous, Obst, 2009).

Dá se říci, že škola má připravit mladou generaci pro práci a život ve společnosti. Zde vycházíme z toho, že škola se snaží zabezpečit základní vědomosti a všeobecné vzdělávání. V současnosti rovněž dochází ke zkvalitňování vyučovacího procesu pomocí aktivních forem, metod, uplatnění prvků tvořivosti či poskytnutí rovných šancí na vzdělávání.

Porovnáme-li současnou školu se školou v minulosti, došlo k jistému posunu. Škola se ve svém dlouholetém historickém vývoji postupně demokratizovala a otvírala širší vrstvě obyvatel. Dále se i specializovala, a tak vytvořila širokou síť vzdělávacích institucí. Dnešní škola vyžaduje povinnou každodenní docházku, třídy jsou složeny dle věku žáků a postupuje se dle učebních plánů a osnov pro jednotlivé druhy škol. Zvýšil se i počet škol a počet žáků (Štáva in Jůva, 2001). Porovnání současné a minulé školy je zde zmíněno pouze okrajově a jsou zde vytyčeny pouze základní rozdíly. Není naším cílem se problematikou v této diplomové práci zabývat do hloubky.

Nicméně, pokud bychom se blíže zabývali pojmem vzdělávání, dočetli bychom se, že vzdělávání je děleno na několik struktur. Jelikož je tato diplomová práce zaměřena na učitele primární školy, považujeme za vhodné zde blíže charakterizovat základní a primární vzdělávání.

Základní vzdělávání je dle Průchy (2006) popisováno jako proces probíhající v souhrnné školské instituci, která je nazývána základní školou. Základní vzdělávání je složeno ze dvou částí, a to z primárního vzdělávání a nižšího sekundárního vzdělávání.

Primární vzdělávání řadíme tedy mezi základní vzdělávání. Pro primární vzdělávání je typické, že se jedná o první povinné vzdělávání a často mu předchází preprimární vzdělávání. Věk žáků bývá obvykle mezi 5-7 lety, s tím, že obvyklý věk pro zahájení školní docházky je 6 let a primární vzdělávání trvá 5 let – 1. až 5. ročník. Obsahově je zaměřeno na vytváření dovednosti čtení, psaní, počítání, z čehož vyplývá ustálená a osvědčená podoba učiva. Osvojením těchto základních dovedností si žáci otvírají cestu k dalšímu vzdělávání (Průcha, 2006). Primární vzdělávání je páteří vzdělávací soustavy a je zaměřeno tak, aby připravilo žáky na další studium i na praktický život. Dle Nelešovské, Spačilové (2005) se objevuje snaha upravovat obsah primárního vzdělávání

vývojovým možnostem a potřebám dětí mladšího školního věku a brát ohled na individuální rozdíly mezi žáky.

V nižším sekundárním vzdělávání jsou jednotlivé předměty obsahově mnohem širší, než je tomu u primárního vzdělávání. Většinou probíhá 8-9 let a je bráno jako příprava pro další studium.

Jak primární, tak základní vzdělávání je vzděláváním povinným, je zde povinná školní docházka a je potřeba s nimi jednat ve vzájemné souvislosti. Základní vzdělávání poskytne žákovi pevný a solidní základ, vede k rozvoji žáka a utváří předpoklady pro další vzdělávání a sebezdokonalování a i uplatnění v budoucím životě. Skalková (2007) proto klade velký důraz na kvalitu vzdělávání primárního a nižšího sekundárního, tedy na základní vzdělávání, neboť to pomáhá společnosti vytvářet předpoklady pro zvyšující se vzdělanostní úroveň mladých lidí, a idea celoživotního vzdělávání se tak stává realitou.

2.5 Učitel a inkluzivní vzdělávání

V předchozích částech této diplomové práce jsme se zabývali pojmy, které jsou pro profesi učitele víc než typické. V současné době se mezi učiteli, veřejností a medií často skloňuje další pojem, a to pojem inkluze neboli inkluzivní vzdělávání, proto považujeme za vhodné se blíže tomuto tématu věnovat.

Dá se říci, že pojem inkluze není v pedagogické teorii novým pojmem. Již v r. 1994 došlo k ukotvení pojmu inkluze a inkluzivní vzdělávání. V podstatě tedy nejde o zcela nové téma, ale téma znovuobjevené (Vomáčková, 2015).

Podíváme-li se do Pedagogického slovníku (2003), najdeme zde dva pojmy vztahující se k inkluzi. Jsou to inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání. Inkluzivní škola je zde popisována z dřívějšího a i současného hlediska. *„Dříve škola umožňující začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Dnes škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické, aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 85).

Inkluzivní vzdělávání je v Pedagogickém slovníku (2003) definováno jako vzdělávání zahrnující všechny děti bez rozdílu do běžných škol. Podstata spočívá v tom, že pokud není žák úspěšný v povinném vzdělávání, tak je třeba hledat chybu ve výchovně vzdělávacím systému, nikoli u žáka.

Jedním ze základních práv člověka je právo na vzdělávání. Ovšem ne všichni lidé jsou schopni bez problémů zvládat učení a výchovně vzdělávací proces, a proto, jak uvádí Hájková, Strnadová (2010), ústředním cílem 21. století je nabídnout adekvátní vzdělání v běžných školách všem žákům, s ohledem na jejich individuální rozdíly a respektovat jejich aktuální vzdělávací potřeby, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků.

Žáci, kteří mají nějaké problémy s učením, z hlediska vzdělávání jsou nazýváni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V současnosti dělíme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na tři skupiny. Dle Kendíkové, Vosmik (2013) na žáky se zdravotním postižením (např. specifické poruchy učení, autismus), dále na žáky se zdravotním znevýhodněním (např. ADHD, dlouhodobá nemoc žáka) a nakonec na žáky se sociálním znevýhodněním (např. z nevýhodného rodinného prostředí, žáci s nařízenou ústavní výchovou).

Realizace integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není tak jednoduchá jak se na první pohled zdá. Nejobtížněji se integrují žáci mentálně postižení, snadnější je již integrace žáků s tělesným a smyslovým postižením. Je potřeba taky nezapomínat na žáky se specifickými poruchami učení, již tvoří mezi integrovanými žáky početně významnou skupinu. Jako nevýhoda integrace se můžou jevit zvýšené nároky na učitele, přírůstek administrativní práce či zvýšené náklady na vzdělávání. Jak uvádí Obst (2009) najdeme zde i řadu výhod pro znevýhodněné žáky. Např. příležitost ke kooperativnímu učení, odstraňování předsudků či jiných zažitých názorů a v neposlední řadě je to zmenšení izolace takto znevýhodněných žáků. Naopak žáci, kteří nemají žádné problémy, se mohou naučit komunikovat se znevýhodněnými žáky, mohou se naučit pomáhat druhým a taky v sobě vypěstovat citlivost pro druhé. (Obst in Kalhoust, Obst, 2009) Je tedy zřejmé, že integrace přináší nesporná pozitiva jak žákům znevýhodněným, tak žákům zdravým.

Škola musí těmto žákům vytvořit adekvátní podmínky pro jejich osobnostní rozvoj, zajistit speciální podporu, s ohledem na jejich specifické potřeby. Dle Šafrové (2014), žáci s určitým druhem zdravotního, sociálního či jiného omezení, potřebují pro rozvoj osobnosti, vzdělání a začlenění do společnosti velkou podporu respektující jejich možnosti či individuální zvláštnosti. Nejen ze strany milujících rodičů a partnerů, ale i ze strany vzdělaných chápacích učitelů, kteří jsou vybaveni znalostmi týkajícími se jejich postižení. Je tedy zřejmé, že učitel zde hraje důležitou roli, neboť využitím své pedagogicko-psychologické vybavenosti lépe porozumí individualitám jednotlivých žáků

a díky svým dovednostem zvolí takovou výuku, která umožní žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nové poznatky lépe pochopit a zvnitřnit.

V závěru této kapitoly se ztotožníme s myšlenkou Vomáčkové (2015), největší vybavenost pedagogicko-psychologické složky vzdělání by měla být zahrnuta v rámci studia učitelství pro 1. stupeň základní školy, neboť učitelé primárních škol jsou ve většině případů prvními osobami, se kterými se žák se specifickými poruchami učení setká a díky učitelově včasné diagnostice nedojde např. k negativním postojům ke škole (Vomáčková, 2015).

2.6 Zvláštnosti učitelské profese

Je zcela zřejmé, že učitelská profese budí zájem veřejnosti. Učitelé patří mezi neustále sledovanou a dosti kritizovanou profesní skupinu. Je to převážně z důvodu, že učitelé jsou zodpovědni za vzdělávání společnosti. Zároveň se jedná o profesi, ke které se vztahuje spousta teoretických poznatků a návodů, které jsou blíže popsány nejen v odborných publikacích vztahujících se k učitelství, ale často jsou probírány i ve sdělovacích prostředcích. Ovšem nelze přesně říci, nakolik jsou současné poznatky k této profesi výstižné a zda odpovídají skutečným. V mnohých případech se jedná o tradiční mýty, jež se po staletí pojí s touto profesí. Tyto mýty jsou zpravidla založeny v pocitové rovině tedy „je to přece tak, každý to ví“, a tím pádem může dojít ke zkreslenému vnímání reality.

Společenské postavení učitele

Jedním z dosti rozšířených omylů je mýtus o nízkém společenském postavení učitelů. Společenské postavení chápeme jako jednu z podmínek existence a rozvoje profese. Dá se říci, že široká veřejnost posuzuje profesní stránku různých profesí dle toho, jakou mírou prospěchu přispívají do společnosti.

Dle Průchy (2002) je profese učitele českou veřejností hodnocena jako vysoce prestižní, tedy vážená. Totéž potvrzuje i Kořa (2011), který uvádí, že učitelé, převážně vysokoškolští a učitelé základních škol, obsazují horní hranici v hodnocení prestiže u jednotlivých povolání. Již řadu let jsou výzkumy prestiže jednotlivých povolání poměrně stabilní a potvrzují, že profese učitele dosahuje dosti významného společenského uznání (Kořa in Vališová, Kasíková, 2011).

Nicméně, jak uvádí Vašutová (2002), většina učitelů a studentů pedagogických fakult se domnívá, že společnost hodnotí učitelskou profesi velmi nízko. Toto sebepodceňování pravděpodobně ovlivňuje mnoho faktorů. Jedním z nich může být nedostatečné platové ohodnocení, zejména ve srovnání s dalšími vysokoškolskými povoláními, dalším faktorem může být povaha intelektuální práce, jejíž výsledky jsou obtížně měřitelné a společnost není schopná tak ocenit náročné pedagogické výkony.

Holoušová (2008) poukazuje, že problémy mohou být v samotných učitelích a ve škole. Dle ní má učitel takovou úctu, jakou si zaslouží (Holoušová in Kantorová, 2008). Proto je zde na místě zdůraznit, že učitelé se musí naučit veřejně obhajovat své profesní požadavky, upozorňovat na zhoršující se pracovní podmínky a veřejně sdělovat své pedagogické úspěchy a vydobýt si úctu u veřejnosti, žáků i rodičů, a to vše s cílem zdokonalit svou pedagogickou profesi.

Genderová vyváženost ve škole

Další zvláštností, se kterou se profese učitele potýká, je genderová vyváženost ve škole, neboli feminizace. V podstatě se dá feminizace považovat za negativní rys učitelské profese, neboť snižuje společenské postavení učitelského povolání. Z důvodu feminizace chybí mužský prvek ve výchově žáků a jednostranně je ovlivňováno i chování žáků.

Feminizací označujeme v učitelské profesi určitou nerovnost mezi počtem mužů a počtem žen, tzn. že v učitelské profesi mnohonásobně převyšuje počet žen. Dle Kohouta (2007) ve školství pracuje 75% žen.

Jak uvádí Kořa (2011), již od druhé poloviny 19. století můžeme pozorovat nárůst žen v profesi učitele. Ve 20. století feminizace opět narůstala a byla ovlivněna převážně tím, že ženy dostaly možnost získat vysokoškolskou kvalifikaci a uplatnit ji v profesi, která se ženám jeví dosti zajímavá a atraktivní, což je dáno i povahou učitelské profese (Kořa in Vališová, Kasíková, 2011).

V současnosti můžeme říci, že skoro všechny kategorie učitelské profese jsou feminizovány a nárůst feminizace je rok od roku výraznější. Největší převaha žen je v mateřských a základních školách. Ve středním školství je stav vyrovnanější, naopak na vysokých školách mají převahu muži.

Otázkou je, jaké jsou důvody toho, že ženy spíše tíhnou ke studiu učitelství a později k vykonávání učitelské profese. Dle Průchy (2005) můžeme shledávat tyto příčiny.

Ustálená dělba práce mezi muži a ženami, tato příčina může být chápána tak, že v naší společnosti jsou profese děleny na tzv. „mužské profese“ a „ženské profese“. Profese učitele je považována jako ryze ženská profese, tudíž je pro muže méně atraktivní.

Další příčinou může být nízká finanční atraktivnost této profese pro muže. Dá se říci, že finanční stránka učitelské profese je jedním z důvodů vysoké feminizace. Obecně víme, že v naší společnosti jsou muži považováni za živitele rodiny a inklinují spíše k profesím, které jsou více finančně ohodnocené.

Z výše uvedeného nelze přesně říci, zda otázka feminizace činí ve školství skutečný problém. Školství funguje a bude fungovat, i když se situace nezmění, avšak to neznamená, že školství a i celý systém by nemohl fungovat efektivněji a lépe, kdyby se situace změnila.

3 Učitel a žák

Vedle učitele, o němž jsme se zmiňovali v předchozích kapitolách, je žák dalším významným činitelem ve vyučovacím procesu. Pedagogický slovník (2003) vymezuje žáka ze dvou pohledů. První pohled popisuje žáka jako každého jedince, který se vzdělává. Druhý pohled pohlíží na žáka jako na osobu navštěvující základní školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). V podstatě můžeme souhlasit s oběma pohledy, neboť obě verze se zakládají na pravdě.

Role učitele a žáka hraje významnou úlohu ve vyučovacím procesu a nemalou měrou určuje jeho výsledky. Což nám potvrzuje i Kohoutek (1996), který uvádí, že učitelé a žáci jsou nositeli vyučování, bez nich není tento proces uskutečnitelný. Jsou ve vzájemné interakci, neboť jeden bez druhého by nemohli existovat. Dle Heluse (2012) se učitel a žák nacházejí ve vzájemném komplementárním pedagogickém vztahu, což znamená, že učitelovo vyučování musí být účinné tak aby, zároveň žákovo učení bylo úspěšné (Helus in Helus, Bravená, Franclová, 2012).

V současnosti je propagována aktivní úloha žáka a hlavním cílem je vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi, které uplatní v dalším vzdělávání či praktickém životě. Aby bylo působení učitele efektivní, je potřeba žáka blíže poznat, vyznat se v jeho osobnosti, posilovat vzájemný vztah a zdokonalovat složky úzce související s vyučovacím procesem. Je na místě zde zmínit, že učitel primární školy musí své působení uzpůsobit věkovému rozmezí žáků. Jinak bude učitel primární školy vzdělávat a působit na žáky, již jsou v mladším školním věku, tedy jejich věkové rozmezí je 6-9 let, než když bude vzdělávat žáky ve středním školním věku, tedy ve věkovém rozmezí 8-11 let.

3.1 Vzájemný vztah učitele a žáka

V průběhu svého života se člověk setká se spoustou vztahů. Některé jej můžou ovlivnit pozitivně, jiné negativně. Řada sociálních psychologů uvádí, že většina začínajících vztahů je ovlivněna prvotními dojmy. Když se s někým setkáme poprvé, často jsme ovlivněni prvotními dojmy a dle nich si vytváříme představu o dané osobě. Obecně nás ovlivňují takové faktory, jako jsou výraz tváře, gestikulace, postava, ale i celková upravenost jedince. Tak to může být i v případě vzájemné interakce mezi učitelem a žákem.

Je víc než zřejmé, že učitel i žák jsou dva velmi důležité činitele ve školním vzdělávání. U obou činitelů je vztah ovlivňován řadou okolností. Podíváme-li se na faktory ovlivňující vztah učitele k žákovi, jsou to především chování a výkony žáka, zájem, vnímání, přemýšlení a sociální role žáka v třídním kolektivu. Často se taky setkáme s tím, že vztah učitele k žákovi je mnohdy ovlivněn rodiči žáka.

I vztah žáka k učiteli je závislý na mnoha faktorech. Kladný přístup žáka k učiteli závisí na učitelových vlastnostech, které žák hodnotí a které jsou pro něj důležité. Rovněž sociální prostředí, v němž se žák pohybuje, je významným faktorem ovlivňující jeho vztah k učiteli. Na prvním stupni, respektive v nižších ročnících, jsou učitelé vzorem každého žáka, žáci k nim mívají bezesporu nekritický vztah. Až s přibývajícím věkem narůstají i kritické výhrady žáka k učiteli a vztah jednotlivých žáků k učiteli se více odlišuje (Kohoutek, 1996).

Dobré vztahy mezi učitelem a žákem se vytváří postupně a pomalu, dá se říci, že se jedná o dlouhodobý proces založený na respektu jedné strany k druhé. Žák učitele postupně poznává, oceňuje jeho učitelské schopnosti, znalosti a profesionalitu a váží si jej jako osobnosti. Rovněž učitel ctí individualitu každého žáka a přistupuje k němu s respektem.

Vztahy jsou rovněž důležitým zdrojem aktivity ve výuce. Pokud se tedy zaměříme na vztah učitele a žáka v procesu vyučování, dle Skalkové (2007) uplatňujeme dvě rozdílné koncepce výuky. Tam, kde se klade důraz na učivo a aktivitu učitele, s tím, že je žák pouze pasivní příjemce, označujeme výuku orientovanou na učitele a učivo. Oproti tomu je výuka orientující se převážně na osobnost žáka a zde jde o výuku orientovanou na žáka a rozvoj jeho osobnosti. V současnosti můžeme říci, že se uplatňuje výuka orientovaná na žáka a je hlavně zdůrazňována jeho aktivní úloha. Žáka bychom měli chápat jako subjekt výchovy, vzdělávání a pojetí výuky směřovat na rozvoj žáka. Můžeme tedy rovněž říci, že to, jaký má učitel vztah se svými žáky, ovlivňuje především žakovy postoje k učení. Pokud má žák s učitelem kladný vztah, většinou má pozitivní vztah i k vyučování a naopak negativní vztah může negativně ovlivňovat výuku.

Z výše uvedeného vyplývá, že vztah mezi učitelem a žákem nabývá různých podob. Jak uvádí Urbanovská (2008), vždy usilujeme o budování dobrého a správného vztahu, který podporuje rozvoj osobnosti žáka (Urbanovská in Kantorová, 2008).

3.2 Komunikace učitele s žákem

Komunikace má mnoho různých podob a uskutečňuje se v mluvené podobě mezi lidmi. Využíváme ji v různých případech, situacích a za různým účelem. Její hlavní funkcí je, aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, sdělovali si své poznatky, pocity a názory a taky si informace vzájemně vyměňovali. Z toho důvodu ji často vymezujeme jako dorozumívání, sdělování či výměnu informací.

Komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žákem, označujeme jako pedagogickou komunikaci. Pedagogická komunikace je významným prvkem ve výchovně vzdělávacím procesu a je chápána z různých hledisek, což nám potvrzují někteří autoři zabývající se pedagogickou komunikací. Např. Gavora (2005) uvádí, že: „*Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání pomocí verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.*“ (Gavora, 2005, s. 25). Šimoník (2001) definuje pedagogickou komunikaci jako: „*Vzájemnou výměnu informací (poznatků, názorů, pocitů a postojů), probíhající mezi všemi účastníky pedagogického procesu.*“ (Šimoník in Jůva, 2001, s. 77). Kohout (2007) vymezuje pedagogickou komunikaci za zvláštní případ sociální komunikace, která se orientuje na dosažení vzdělávacích cílů a je určována obsahem, postavením účastníků komunikace (učitel a žák) a platí zde předem dohodnutá pravidla související s charakterem vzdělávacího procesu.

Je tedy zřejmé, že pedagogická komunikace hraje důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Nejen, že díky ní dosáhneme pedagogických cílů, ale pedagogickou komunikací ovlivňujeme i efektivitu veškeré pedagogické práce. Učitel by měl disponovat schopností kultivovaného slovního projevu, taktního a citlivého jednání nejen s žáky, ale i rodiči, kolegy či ostatní veřejností. To, jak učitel komunikuje s žáky a ostatními účastníky pedagogické komunikace, pozitivně ovlivňuje nejen atmosféru ve třídě, či celé školy, ale pozitivně ovlivňuje i činnost a reakce žáků, zejména využíváme-li kultivované a citlivé vyjadřování.

Učitel musí komunikovat tak, aby se komunikace stala účinným prostředkem navození a podpory učebních činností žáků. Jedná se o dovednost, která jde cvičit, rozvíjet a zdokonalovat. Souhlasíme i s tvrzením Čabalové-Šafránkové (2011), pedagogická komunikace by měla být pedagogický účinná, citlivá a respektující individuální zvláštnosti a především by neměla komplikovat život učitelů, žákům ani rodičům.

3.2.1 Druhy pedagogické komunikace

Tím, že pedagogická komunikace využívá různých prostředků sociální komunikace, používáme tři formy komunikace. Jedná se o verbální, neverbální komunikaci a komunikaci činem.

Verbální komunikace znamená komunikaci slovem, ať už psaným či mluveným. Jedná se o nejčastější formu využívanou učitelem při pedagogické komunikaci. Díky hlasu dáme svým sdělením zvukovou podobu. Tím, že učitel využívá svého hlasu, zprostředkovává a zpřístupňuje žákovi učivo, doplňuje a aktualizuje učebnice a v neposlední řadě si ověřuje, jak žáci učivo chápou a zda jej dokážou prakticky využít. Proto za základ pedagogické komunikace považujeme kladení otázek učitelem a odpovídání žákem. Vhodnost otázek je velmi důležitá, měla by vycházet z žákova života a zkušeností, měla by sloužit k motivaci a prohloubení zájmu žáka o učivo. U verbální komunikace je potřeba, aby učitel i žáci ovládali určité verbální komunikativní dovednosti. Jsou to např. akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládnutí, práce s dechem při mluvení, rytmus, dynamika, tempo a hlavně výslovnost, jen tak může být verbální komunikace nejen funkční, ale zároveň i estetická (Nelešovská, 2005).

Další formou, kterou běžně využíváme při pedagogické komunikaci, je komunikace neverbální. Jedná se o využívání komunikace beze slov a je zpravidla součástí verbální komunikace. Využitím výrazových prostředků, jako jsou gesta, mimika či pozice těla sdělujeme informace, které mohou být bezděčné, ale také záměrné. Neverbální komunikace má rovněž místo v pedagogické komunikaci, převážně u dětí mladšího školního věku, neboť ty nemají v plné míře osvojeno verbální komunikační chování, naopak jsou velmi citlivé na neverbální informační signály. Neverbálními projevy může učitel dávat najevo radost, spokojenost, sympatie či hněv nebo nesouhlas. Je třeba upozornit na to, že neverbální komunikace by měla být obousměrná. Tak jak učitel může vysílat k žákovi dané signály, tak může i žák směrem k učiteli udávat určitá gesta. Učitelé i žáci by se měli nejen naučit ovládat všechny prostředky neverbální komunikace, ale snažit se být vnímavější a citlivější k vysílaným signálům. Jen tak bude oboustranná komunikace lepší a mnohem efektivnější (Nelešovská, 2005).

Což potvrzuje i Gavora (2005), který klade velký důraz na neverbální komunikaci, neboť komunikace bez výrazových prostředků by byla příliš strojená, bez citového zabarvení, tudíž pro žáky i učitele nudná a nezáživná.

Poslední formou, kterou v pedagogické komunikaci využíváme, je komunikace činem. I když se jedná o dosti významný druh pedagogické komunikace, odborná literatura o ní pojednává velmi málo. V podstatě se jedná o způsob jednání učitele s žáky a naopak. Tato komunikace ukazuje, jaký mají mezi sebou učitel a žáci vztah, jak se k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Prokešová, Procházka (2009) uvádí, že tato komunikace se považuje za velmi výchovnou, neboť zpravidla bezeslovná, rychlá a účinná reakce na konkrétní situaci ve formě praktického činu může být výchovně působivější, než využití verbální komunikace (Prokešová, Procházka in Kalhoust, Obst, 2009).

Je tedy zřejmé, že k důležitým charakteristickým rysům každého učitele by měl patřit kultivovaný, ať už verbální či neverbální projev, stejně tak jako taktní a uvážlivé jednání. Neboť každé slovo učitele, způsob, tón, jakým ho pronese, má v konkrétní situaci velký význam a obrovský výchovný dopad. Dobrý pedagog vytváří pro komunikaci vhodné podmínky, umí naslouchat jiným a vhodným způsobem vždy reagovat na každý pedagogický podnět (Šimoník in Jůva, 2001).

3.3 Třídní klima

V odborné literatuře se často s pojmem třídní klima pojí pojmy jako atmosféra ve třídě či ovzduší nebo nálada ve třídě. Nutno podotknout, že se jedná o pojmy podobné, ovšem ne zcela stejné. Pokud bychom se zaměřili na pojem atmosféra ve třídě, došli bychom k závěru, že se jedná o pojem, který vystihuje momentální, situační stav, tedy z pohledu časového, věc krátkodobou. Zatímco pojem třídní klima nám vystihuje dlouhodobý trvalejší stav ve třídě. Přestože třídní klima působí na všechny žáky ve škole, všichni ho zřetelně vnímají, velmi těžce se popisuje. Čapek (2010) cituje třídní klima jako: „*Souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.*“ (Čapek, 2010, s. 13). Nelešovská (2005) označuje klima třídy jako dlouhodobý jev, typický pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců. S tím, že tvůrci třídního klimatu jsou všichni žáci celé třídy a učitelé vyučující v dané třídě.

Můžeme tedy říci, že třídní klima je pojem, který se dá těžce změřit či nějak blíže pozorovat. Subjektivně nám jej pomohou popsat pouze účastníci třídního klimatu, kteří jsou zdrojem utváření klimatu, ovšem i to bude hodně nepřesné, neboť každý z účastníků má jiný pohled úhlu na třídní klima. Je těžké určit, kdo se hlavně podílí na vytváření

třídního klimatu. Z odborných publikací vyplývá, že ani zde nejsou autoři ve shodě. Nicméně existují tři rozdílné názory, kdo klima třídy především utváří.

V první řadě se na utváření třídního klimatu podílí žáci. Chování žáků, jejich vlastnosti, postoje a přístup k učení mají velký vliv na třídní klima. Každá třída má něco osobitého, zvláštního, co si zachovává, ať už tam učí kdokoliv. Klima třídy žáci většinou vyjadřují tak, do jaké míry jsou ve třídě spokojeni.

V druhém případě je neopomenutelná role učitele. Učitel by měl oplývat dovednostmi, jež pozitivně ovlivňují klima třídy. Jak uvádí Nelešovská, Spáčilová (2005), učitel k příznivému klimatu třídy přispívá např. tím, že vyjadřuje úctu a respekt k žákům, dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá se a respektuje jejich názory, dovede je vyslechnout, povzbuzuje, podporuje oboustrannou komunikaci atd.

Je třeba podotknout, že na primární škole je to především učitel, který klima třídy vytváří a ovlivňuje. Ať už svým přístupem k žákům, pojetím výuky či způsobem komunikace se žáky. Čapek (2010) preferuje roli pedagoga při vytváření příznivého klimatu ve třídě. Tvrdí, že učitel je ten, který nastolí pravidla práce a života ve třídě, ten, který drží v rukou nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu třídy, a zároveň je neaktivnější iniciátor a diagnostik. Cílem každého učitele by mělo být nastolení a udržení pozitivního třídního klimatu a být vytrvalý i v případě nezdaru.

V posledním případě vystupuje jak učitel, tak žák v hlavní roli při vytváření třídního klimatu. Holeček (2014) uvádí, že ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou obvykle dosáhnout změny klimatu. Na třídním klimatu se oba podílejí rovným dílem.

S třídním klimatem úzce souvisí i pojem autorita učitele, o které se dále budeme zmiňovat.

3.4 Autorita učitele

Autorita učitele je vliv, který učitel má díky tomu, že jej žáci či rodiče v určité oblasti respektují a uznávají jeho převahu. Učitel si musí být vědom toho, že je pro žáky významnou prvořadou osobou. Stává se pro žáky vzorem, ti se s ním identifikují a učitelovo působení proniká tak i do rodinného prostředí žáka. Převážně u žáků mladšího školního věku učitel převyšuje autoritu rodičů, žáci se mu chtějí často podobat, přejímají jeho hodnoty. Dle Obsta (2009): „*Autorita znamená dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti.*“ (*Obst in Kalhous, Obst , 2009, s. 398*).

Díky autoritě může učitel ovládat, řídit a usměrňovat veškeré dění ve třídě. Autorita učitele je značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, jeho charakterových vlastnostech a řídicích schopnostech. Učitel v první řadě žákům imponuje tím, jaký je, jaký k nim zaujímá postoj, jak se k nim chová, a v druhém případě žáci ocení jeho znalostní a pracovní schopnosti.

Franclová (2012) uvádí, že především u učitele primární školy musí být autorita učitele podepřena řadou kvalit, které se vztahují k jeho postavení. Neboť v celém vzdělávacím období nedojde k tak zásadním a prudkým změnám, jaké prožívá čerstvý žák během prvního roku. Z ngramotných žáků se během několika měsíců stanou žáci, již umí číst, psát a počítat. Autoritou tak učitel přebírá zodpovědnost za žáka a stává se jeho manažerem učení, nikoli mocenského vztahu.

3.5 Hodnocení ve vyučovacím procesu

Hodnocení - pojem, bez nějž se učitelé ani společnost nejsou schopni obejít ve výchovně vzdělávacím procesu. Dle Skalkové (2007) hodnocením zaujímáme a vyjadřujeme kladné či záporné stanovisko k různým činnostem a k výkonům žáků ve vyučování. Jedná se tedy o nedílnou součást vyučovacího procesu, která navíc výrazně ovlivňuje proces učení žáků. Hodnocením učitel vyjádří výsledky vyučování a veškeré učební činnosti žáků ve vztahu k plánovanému cíli.

Nelešovská, Spáčilová (2005) uvádí, že hodnocení ovlivňuje žáka v několika oblastech. Nejenže potvrzuje, že může být významným aktivizujícím a stimulačním činitelem učební činnosti žáka, ale výrazně ovlivňuje i vztah učitele a žáka. Rovněž učitelův přístup k hodnocení žáků má vliv na emoční klima ve třídě.

V odborných publikacích se často setkáváme s tím, že hodnocení plní určitou funkci. V první řadě se jedná o funkci informativní, která nám přibližuje, jakého výsledku žák dosáhl v učební činnosti. Zároveň díky této funkci můžeme porovnávat výkony žáka s výkony ostatních žáků. Pro učitele je tato funkce velmi významná, neboť mu dává určitou zpětnou vazbu. Další funkcí, kterou hodnocení plní, je funkce formativní, tedy, že hodnocení není pouze nositelem určité informace, ale je i významným stimulem rozvoje osobnosti žáka (Dvořáková, 2015).

Hodnocení se ve škole využívalo již v průběhu historického vývoje. Již v minulosti se uplatňovaly různé formy a způsoby hodnocení. Zpočátku se nejvíce využívalo slovního hodnocení, které bylo postupně nahrazováno známkami, které se v současnosti staly

základním hodnotícím kritériem třídění žáků. I v současné škole se můžeme setkat s různými formami a prostředky hodnocení žáka. V této diplomové práci se zaměříme jen na některé z nich, a to jsou hodnocení známkou, sebehodnocením a především slovním hodnocením, které je hojně využíváno na primární škole.

Hodnocení známkou, neboli kvalifikace, je nejčastěji užívanou formou hodnocení a taky základním kritériem po posouzení úspěšnosti jak žáka, tak učitele. Hodnocení známkou má jak své výhody, tak i nevýhody. Jako hlavní nevýhody uvádí Čabalová-Šafránková (2011) např. negativní prožívání hodnocení známkou, žáci se neučí pro poznání, ale pro známku, zohlednění individuálních zvláštností žáků je nedostatečné, apod. Klasifikace má i svá pozitiva, mezi něž můžeme zařadit např. to, že známku bere žák jako symbol úspěšnosti, známka nám umožňuje srovnávat a vyjadřovat hodnocení žáka. Vališová, Kasíková (2011) upozorňuje na to, že hodnocení známkou staví učitele někdy do neřešitelné situace. Klasifikovat znamená označit známkou momentální výkon žáka, ovšem pojem hodnotit, je pojem širší a znamená vidět, znát a posuzovat komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, schopnosti a zájmy.

Další formou hodnocení je sebehodnocení. Jedná se o formu hodnocení typickou pro 21. století, kde se žák efektivně podílí na hodnotícím procesu. Základem sebehodnocení je připravit žáka na hodnocení jeho práce. Jak uvádí Čabalová-Šafránková (2011), žák se musí postupně naučit přijímat zodpovědnost za své výsledky, učení či chování a být schopen své jednání, chování vysvětlit a obhájit. Učitel učí žáka pracovat s chybou, poznávat úspěchy či neúspěchy a využívat další možnosti rozvoje.

Poslední formou hodnocení, o kterém se blíže zmíníme, je hodnocení slovní. Slovní hodnocení je neznámější alternativní formou hodnocení a dle Nováčkové (2006) by mělo zahrnovat popis, průběh a výsledky učení a chování žáka. V žádném případě by nemělo být hodnocením žáka, jeho osoby nebo jeho vlastností (Nováčková in Stará, 2006). Nelešovská, Spáčilová (2005) uvádí, že učitelé vidí největší přínos u slovního hodnocení v tom, že díky němu mohou postihnout nejen vědomosti, dovednosti a návyky žáka, ale zaznamenávat i jeho osobnostní rozvoj.

Slovní hodnocení se využívá již od r. 1990, kdy několik škol vstoupilo do experimentu a místo známkování podávali učitelé rodičům žáků krátké, výstižné zprávy o jejich prospěchu a chování. V dnešní době takové podávání informací označujeme jako konzultace ve třech, kde je přítomen učitel, žák a rodič. Konzultace probíhají na většině škol 2x ročně a probírají se zde žákovy přednosti či nedostatky v učení. Většina škol, které takové konzultační schůzky zavedly, je hodnotí velmi pozitivně.

Zde je na místě zmínit, že slovní hodnocení klade zvýšené nároky na učitele, nejde jen o pozorovací schopnost, ale taky schopnost slovy přesně a taktně vyjádřit, co chceme. Učitel musí zvládnout metodiku slovního hodnocení a při hodnocení žáků využívat rozdílné formulace, protože, jak uvádí Nelešovská, Spáčilová (2005), není jeho účelem srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout a individuálně se zaměřit na výsledky učení každého žáka.

Slovní hodnocení nám především poskytne zpětnou vazbu o činnostech, procesech či chování žáka. Je potřeba se u slovního hodnocení zaměřit jak na pozitivní stránku věci, tak i na tu negativní. Zmiňujeme se tedy i o problémech a úskalích s tím, že navrhujeme případné řešení problému. Je potřeba nezapomínat na to, že jakékoliv slovní hodnocení bude mnohem širší než známka a nemělo by být prostým převyprávěním dané známky. Nováčková (2006) uvádí, že jeho nespornou výhodou je, že učitel díky slovnímu hodnocení je schopen od sebe oddělit informace o zvládnutí učiva od informací týkajících se procesu učení či chování žáka. Dle Strnadové (2006): „*Slovní hodnocení považujeme jako jednu z cest, která nám umožňuje odpovědět na potřeby žáka, posílit jeho sebevědomí a zprostředkovaně pomoci i rodině překonat pocit zklamání z neúspěchu jejich dítěte v oblasti školních dovedností*“. (Strnadová in Stará, 2006, s. 19).

Jak již bylo výše uvedeno, zkušenosti učitelů hodnotí slovní hodnocení velmi kladně. U učitelů primární školy se slovní hodnocení osvědčilo. Zejména u žáků mladšího školního věku slouží slovní hodnocení jako prostředek k motivaci a přispívá k vytváření pozitivního vztahu žáka ke škole a k učení. Převážně v nižších ročnících se doporučuje používat kladného slovního hodnocení, které je vhodné kombinovat se symbolickou formou (razítka, nálepky).

4 Ideální učitel z pohledu žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice - výzkum

Cílem daného výzkumu je získat od žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice jejich představu o ideálním učiteli. Téma představa o ideálním učiteli je pro žáky aktuální, neboť učitel je pro žáky velmi významný činitel výchovy. Ve většině případů mají žáci na učitele velké nároky a každý žák svými slovy dovede vyjádřit, jaký by měl ideální učitel být. Představa o ideálním učiteli je u každého žáka odlišná, neboť subjektivní pohled na dané téma je ovlivněn osobností daného jedince, prostředím, ve kterém se pohybuje, či dosavadními zkušenostmi.

Výběr respondentů byl záměrný. Dle Chrástky (2007) je záměrný výběr charakteristický tím, že o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka. Zvolené respondenty považujeme za typický případ k danému tématu, a proto jsme vybrali žáky 5. tříd protože již mají se školou a vzděláváním jisté zkušenosti. Žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice navíc mají možnost se již od 5. třídy setkávat s různými učiteli vyučujícími různorodé předměty. Mohou tak lépe vyhodnotit, co jim u jednoho učitele schází, či co u druhého učitele oceňují a udělat si tak jasnou představu o svém ideálním učiteli.

Je potřeba si uvědomit, že se bude jednat o dosti subjektivní hodnocení jednotlivých žáků, jelikož musíme brát v potaz nízký věk žáků, jejich dosavadní zkušenosti a taky to, co jsou ze své pozice schopni hodnotit a vnímat. Subjektivní to rovněž bude z toho důvodu, že pojem ideální učitel mohou jednotliví žáci hodnotit dle svého hlediska, a to, co je ideální pro jednoho žáka, nemusí být ideální a nepostradatelné pro ostatní. Přesto jsme ale přesvědčeni, že se převážná část žáků shodne na určitých znacích, které představují ideálního učitele a tím pádem bude výzkumná část přínosná. Získané informace budou nejen užitečné pro tvorbu výzkumné části, ale rovněž i pro mě, coby začínající učitelku.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkumným cílem této diplomové práce bylo zjistit představu žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice o jejich ideálním učiteli. Zajímalo nás, jak žáci učitele vnímají, co žáci považují u svého oblíbeného učitele za důležité nebo naopak, co je pro ně bezvýznamné.

V dotazníkovém šetření byly žákům pokládány otázky zaměřující se na pohlaví učitele, věk, vzhled, dále jaké upřednostňují kladné vlastnosti u učitele, či naopak, jaké vlastnosti by učitel neměl mít. Obě otázky byly zaměřeny jak ve vztahu k žákovi tak k výuce.

Před samotným výzkumným šetřením, které bylo prováděno k této diplomové práci, jsme využili možnosti pilotážního výzkumu. Jedná se o předvýzkum, který nás uvádí do zákonitostí, jež hodláme zkoumat.

Pilotážní výzkum proběhl v průběhu mé praxe, kterou jsem vykonávala v listopadu 2016. V hodině českého jazyka jsem formou rozhovoru na téma ideální učitel zjišťovala, jak si žáci představují svého ideálního učitele. Tento rozhovor mi posloužil jako prvotní seznámení s problematikou a názory žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice na dané téma. Rovněž mi pomohl v tom, jakou vhodnou formou klást otázky a jak je složitě formulovat. Z odpovědí žáků také vyplynulo, co považují žáci u učitele za významné a co je pro ně nejpodstatnější, což mi pomohlo v tom, na co se v dotazníkovém šetření zaměřit. Převážně chlapci preferovali mladou, hezkou paní učitelku, dívky se spíše zaměřovaly na charakterové vlastnosti. Na základě shromážděných informací byla v dotazníku provedena drobná korekce a poté byly dotazníky rozšířeny mezi žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice.

4.2 Popis a analýza výzkumných metod

Výzkumná metoda byla prováděna prostřednictvím dotazníku. Dotazník byl vytvořen na základě poznatků z pilotážního výzkumu. Zadané položky byly předem připraveny a pečlivě formulovány tak, aby žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice neměli problém s jejich porozuměním.

Dotazník byl osobně předán, přednesen a vysvětlen ve všech 5. třídách ZŠ Luhačovice. Dotazník obsahoval celkem 8 položek (viz. příloha). Všechny položky byly povinné. Ve vstupní části dotazníku byly informace pro žáky, kde se žáci dozvěděli, čeho se dotazník týká a rovněž zde byly nastíněny pokyny ke správnému vyplnění dotazníku.

Druhá část dotazníku obsahovala výzkumné položky. Čtyři položky byly v dotazníku formulovány jako polouzavřené. Takto formulované položky se v dotazníku vyskytovaly nejvíce a žákům tak byla poskytnuta možnost vlastními slovy vyjádřit svůj názor. Nicméně, můžeme podotknout, že žáci této možnosti moc nevyužívali. Tři položky byly uzavřené. Jedna z položek byla dichotomického charakteru a zde jsme se dotazovali na pohlaví žáků. Zbývající dvě položky byly polytomické, kde žáci mohli vybrat z několika předem daných odpovědí. Jedna položka byla otevřená a zde žáci měli zdůvodnit, proč si vybrali dané pohlaví učitele, na které jsme se ptali v předchozí otázce.

4.3 Charakteristika respondentů

Výzkumné šetření probíhalo ve všech 5. třídách ZŠ Luhačovice v prosinci 2016. Výběr respondentů byl záměrný, neboť žáci pátého ročníku jsou již schopni ventilovat svůj názor a mají již zkušenosti s různými učiteli.

Pátý ročník ZŠ Luhačovice je tvořen třemi třídami o celkovém počtu 64 žáků. Celkem bylo vyplněno 60 dotazníků.

Pro distribuci dotazníkového šetření byla zvolena varianta osobního předání. Výhoda osobního předání spočívá v tom, že žákům byl dotazník předem přečten a byly vysvětleny případné nejasnosti či nesrozumitelnosti. Poté bezprostředně následovalo vyplnění dotazníku. Tudíž jsme se vyhnuli jakémukoliv počtu vyřazených či nevrácených dotazníků.

Dotazník byl anonymní, zjišťovali jsme pouze pohlaví žáků. Počet chlapců a dívek byl rozdílný, zastoupení děvčat bylo poměrně vyšší než zastoupení chlapců. Vyjádřeno v počtech, děvčat bylo 36 a chlapců 24.

4.4 Hypotézy výzkumu

Jak již bylo uvedeno, cílem výzkumného šetření bylo zjistit představu žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice o jejich ideálním učiteli. Na základě formulace výzkumného cíle byly pro samotné výzkumné šetření stanoveny následující věcné hypotézy.

Hypotéza č. 1:

Žákům 5. tříd ZŠ Luhačovice nezáleží na pohlaví učitele.

Hypotéza č. 2:

Počet žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice, kteří dávají přednost věkově mladšímu učiteli, je větší než počet žáků, kteří upřednostňují učitele věkově staršího.

Hypotéza č. 3:

Pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice je vzhled a upravenost učitele důležitá.

Hypotéza č. 4:

Vzhled učitele není pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice tak důležitý jako jeho zájem o žáky.

Hypotéza č. 5:

Žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice více upřednostňují, když učitel dovede dobře vysvětlit nové učivo, než když zahrnuje do výuky různé aktivizační činnosti.

4.5 Analýza získaných dat

Data, která vzešla z dotazníkového šetření byla, vyhodnocena a zpracována v programu Microsoft Excel. Výsledky byly zpracovány jak do tabulek, tak i do grafů.

Dle získaných dat byly provedeny důkazy jednotlivých hypotéz pomocí statistické metody, a to testu dobré shody chí-kvadrát.

Test dobré shody chí-kvadrát je test významnosti a dle něj ověřujeme, zda četnosti, které byly získány v reálném pedagogickém prostředí, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze (Chrástka, 2007). Jestliže výsledek výzkumu je statisticky významný, znamená to, že je velmi nepravděpodobné, že byl způsoben pouhou náhodou. Statistické testy významnosti umožňují rozhodnout, zda je či není daný výsledek statisticky významný.

U testu dobré shody chí-kvadrát je potřeba vytvořit nulovou a alternativní hypotézu a poté se zaměřit na testové kritérium, které slouží k potvrzení nebo vyvrácení uvedených hypotéz. Jak uvádí Chrástka (2007): „Nulová hypotéza (označována H_0) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). Alternativní hypotéza (označována H_1 nebo H_A) je naopak předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah (souvislost, rozdíl) je.“ (Chrástka, 2007, s. 72). Proto jsme po zformulování nulové a alternativní hypotézy vypočetli testové kritérium χ^2 , které slouží k potvrzení nebo vyvrácení uvedených hypotéz.

K výpočtu hladiny testového kritéria byl využit následující vzorec:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Test významnosti byl proveden na hladině významnosti 0,05. Výsledná hodnota, která je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou četností P a očekávanou četností O, byla porovnána s hodnotou ve statistických tabulkách a na tomto základě byl vyvozen závěr. Z důvodu lepší přehlednosti jsme využili tabulky a grafy ve tvaru kružnicových výsečí.

4.6 Důkazy hypotéz

Na základě podrobně zpracované analýzy výsledků výzkumného šetření jsme mohli přistoupit k ověření či vyvrácení zvolených hypotéz. Díky zpracované analýze výsledků můžeme vyhodnotit míru správnosti stanovených hypotéz. Pro dokazování všech stanovených hypotéz jsme využili statistickou metodu test dobré shody chí-kvadrát.

Hypotéza č. 1:

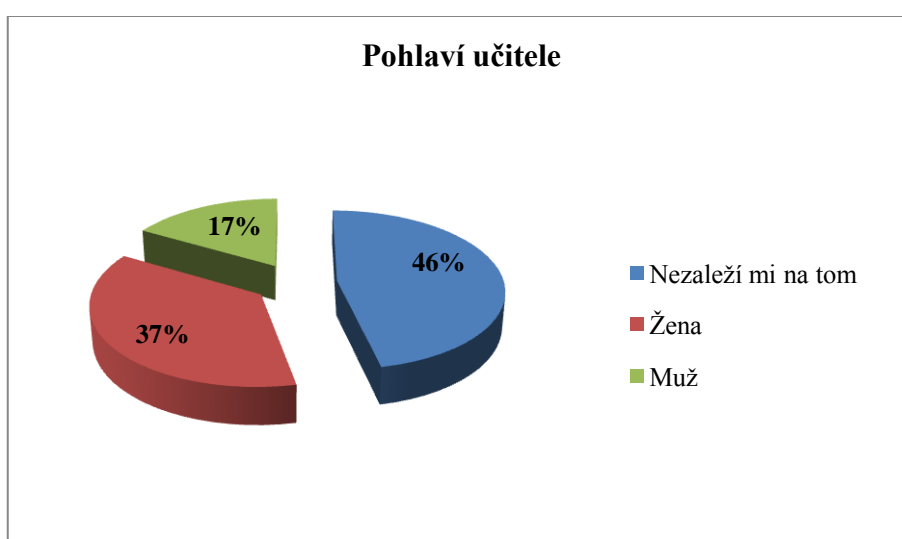
Žákům 5. tříd ZŠ Luhačovice nezáleží na pohlaví učitele.

Nulová hypotéza H_0 : Počet žáků, kteří preferují ženy, je větší než počet žáků, kterým na pohlaví nezáleží.

Alternativní hypotéza H_A : Počet žáků preferujících ženy, je menší než počet žáků, kterým na pohlaví nezáleží.

Tabulka 1. Četnosti názorů respondentů na pohlaví učitele.

Pohlaví učitele:	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P-O$	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Nezáleží mi na tom	28	20	8	64	3,2
Žena	22	20	2	4	0,2
Muž	10	20	-10	100	5
	Σ 60	Σ 60			Σ 8,4



Graf 1. Četnosti názorů respondentů na pohlaví učitele.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 8,4$$

První hypotéza, kterou jsme ve výzkumné části ověřovali, se týkala pohlaví učitele. Zjišťovali jsme, jaké pohlaví učitele žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice preferují. Pozorované četnosti P , které byly do tabulky doplněny, vzešly z dotazníkového šetření. Jednalo se o odpovědi žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice.

Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát nám vyšla hodnota testového kritéria $\chi^2=8,4$. Poté jsme přistoupili ke zjištění stupňů volnosti. Abychom docílili správného zjištění stupňů volnosti, využili jsme následujícího vzorce $f = (r-1) \cdot (s-1)$, kde

písmeno r značí počet řádků, písmeno s představuje počet sloupců. Chrástka (2007) nabízí jinou variantu zjištění stupňů volnosti. Dle něj je počet stupňů volnosti dán počtem těch četností v tabulce, kterým bychom mohli přiřknout libovolnou hodnotu. V našem případě můžeme tedy dvě hodnoty zvolit zcela libovolně, tudíž stupeň volnosti v tomto případě bude $f=2$. Kritické hodnotě pro 2. stupeň volnosti na hladině významnosti 0,05% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,05}(2)=5,991$.

Z čehož vyplývá, že vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2=8,4$ je větší než kritická hodnota testového chí-kvadrát $\chi^2_{0,05}(2)=5,991$ a z toho důvodu je tedy možné odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu.

Dílčí závěr:

Pomocí testu chí-kvadrát jsme ověřili, že počet žáků upřednostňujících ženského pohlaví je menší než počet žáků, kterým na pohlaví nezáleží. Tudíž můžeme říci, že hypotéza č. 1 byla potvrzena a že většině žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice nezáleží na pohlaví učitele.

Daný výsledek si vysvětlujeme tak, že pro většinu žáků není pohlaví učitele podstatné kritérium, dle kterého by měli určovat představy o ideálním učiteli. Usuzujeme tak dle toho, že žáci 5. tříd již mají ucelenou představu o učiteli a ví, že dobrým učitelem může být jak žena, tak muž. Jen pro zajímavost zde uvedeme jednu odpověď žákyně, kterou vyslovila v průběhu pilotážního výzkumu. „*Bylo by dobré, kdyby měl každý od toho druhého kousíček. Učitelky by tak byly trošku přísnější a učitelé zase hodnější*“.

Hypotéza č. 2:

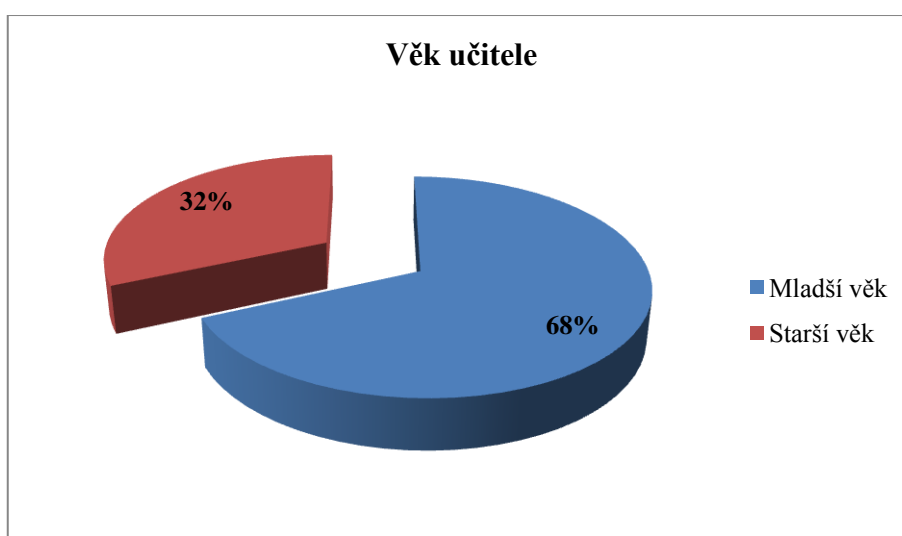
Počet žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice, kteří dávají přednost věkově mladšímu učiteli, je větší, než počet žáků, kteří upřednostňují učitele věkově staršího.

Nulová hypotéza H_0 : Počet žáků, kteří upřednostňují věkově mladšího učitele, je stejný jako počet žáků, kteří upřednostňují učitele věkově staršího.

Alternativní hypotéza H_A : Počet žáků, kteří upřednostňují věkově mladšího učitele, je rozdílný oproti počtu žáků upřednostňujícího učitele věkově staršího.

Tabulka 2. Četnosti názorů respondentů na věk učitele.

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P-O$	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Mladší věk učitele	41	30	11	121	4,03
Starší věk učitele	19	30	-11	121	4,03
	Σ 60	Σ 60			Σ 8,06



Graf 2. Četnosti názorů respondentů na věk učitele.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 8,6$$

Jako druhou hypotézu jsme ve své výzkumné části ověřovali to, zda žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice upřednostňují mladší osobu na pozici učitele. Abychom mohli danou hypotézu ověřit či vyvrátit použili jsme k vyhodnocování test dobré shody chí-kvadrát. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 8,4$, stupeň volnosti je $f=1$. Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 0,05% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,05}(1)=3,841$.

Z čehož vyplývá, že vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 8,6$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ a z toho důvodu musíme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu.

Dílčí závěr:

Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát jsme ověřili, že počet žáků upřednostňujících mladšího učitele oproti učiteli staršímu je rozdílný. Tudíž můžeme říci, že hypotéza č. 2 byla potvrzena, a že většina žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice preferuje mladšího učitele.

Daný výsledek byl ve shodě s pilotážním výzkumem, kde žáci často zmiňovali mladší osobu na pozici učitele. Vysvětlujeme si to tak, že věkově mladší učitel více používá nové a zajímavé učební metody a materiály, s čímž souvisí i využívání nových výpočetních technologií, je tolerantnější, dokáže žáky lépe pochopit, má k žákům blíž. Současné tendence společnosti inklinují k výše uvedeným příkladům, tudíž preference mladšího učitele nebyla překvapující. Nelze ovšem říci, že osoba věkově starší by byla pro žáky nežádoucí. Učitele věkově staršího mají žáci více spojeného s respektem, s většími učebními a životními zkušenostmi, s čímž jsme s žáky ve shodě.

Hypotéza č. 3:

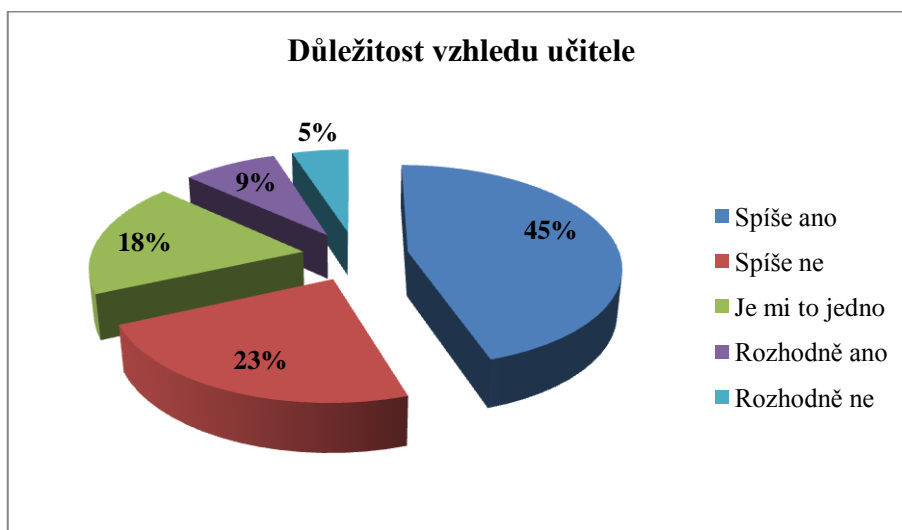
Pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice je vzhled a upravenost učitele důležitá.

Nulová hypotéza H_0 : Počet žáků, kterým záleží na upravenosti a vzhledu učitele, je stejný, jako počet žáků, jimž na vzhledu učitele nezáleží.

Alternativní hypotéza H_A : Počet žáků, kterým záleží na upravenosti a vzhledu učitele, je rozdílný oproti počtu žáků, kterým na vzhledu učitele nezáleží.

Tabulka 3. Četnosti názorů respondentů na vzhled učitele.

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P-O$	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Spíše ano	27	12	15	225	18,75
Spíše ne	14	12	2	4	0,33
Je mi to jedno	11	12	-1	1	0,083
Rozhodně ano	5	12	-7	49	4,08
Rozhodně ne	3	12	-9	81	6,75
	$\Sigma 60$	$\Sigma 60$			$\Sigma 29,99$



Graf 3. Četnosti názorů respondentů na vzhled učitele.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 29,99$$

Třetí hypotézou, kterou jsme ve výzkumné části ověřovali, bylo to, zda je pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice důležitý vzhled a upravenost učitele. Opět k ověření či vyvrácení hypotézy jsme využili test dobré shody chí-kvadrát. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 29,99$, stupeň volnosti je $f = 4$. Kritické hodnotě pro 4. stupeň volnosti na hladině významnosti 0,05% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Z čehož vyplývá, že vypočítaná hodnota testového

kritéria $\chi^2 = 29,99$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ a z toho důvodu je možné odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu.

Dílčí závěr:

Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát jsme ověřili, že počet žáků, kterým záleží na upravenosti a vzhledu učitele, je rozdílný oproti žákům, kterým na vzhledu a upravenosti učitele nezáleží. Tudíž můžeme říci, že hypotéza č. 3 byla potvrzena, většina žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice považuje vzhled a upravenost učitele za důležité.

Výsledky k dané otázce potvrdily, že celková upravenost učitele je pro žáky důležitým faktorem. Domníváme se, že existuje určitá souvislost mezi upraveností učitele a tím jak jej žáci vnímají. To, jak učitel vypadá, jak o sebe dbá, v jistém směru ovlivňuje vnímání žáka. Je obecně dokázáno, že lépe jsou společností přijímány věci líbivé, hezké, pozitivní, proto názor žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice na vzhled a upravenost učitele není pro nás překvapující.

Hypotéza č. 4

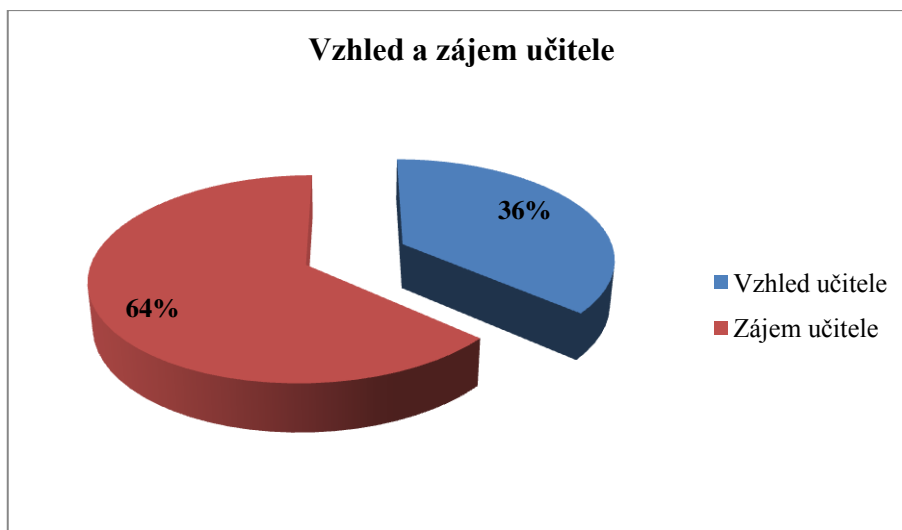
Vzhled učitele není pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice tak důležitý jako jeho zájem o žáky.

Nulová hypotéza H_0 : To, jak učitel vypadá a jaký má zájem o žáky, je pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice stejně důležité.

Alternativní hypotéza H_A : To, jak učitel vypadá a jaký má zájem o žáky, je pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice rozdílně důležité.

Tabulka 4. Četnosti názorů respondentů na vzhled a zájem učitele.

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P-O$	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Vzhled učitele	32	44	-12	144	3,27
Zájem učitele	56	44	12	144	3,27
	$\Sigma 88$	$\Sigma 88$			$\Sigma 6,54$



Graf 4. Četnosti názorů respondentů na vzhled a zájem učitele.

Čtvrtou hypotézou jsme ve výzkumné části ověřovali to, zda žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice upřednostňují učitelův zájem o žáky, oproti vzhledu učitele. Opět k ověření či vyvrácení hypotézy jsme využili test dobré shody chí-kvadrát. Pozorované četnosti se skládaly ze dvou dotazníkových položek. U položky č. 4 byly zahrnuty odpovědi rozhodně ano, spíše ano, u položky č. 7 odpovědi přátelský, ochotný naslouchat, obětavý.

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 6,54$, stupeň volnosti je $f = 1$. Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 0,05% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Z čehož vyplývá, že vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 6,54$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ a z toho důvodu je možné odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu.

Dílčí závěr:

Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát jsme tedy ověřili, že vzhled učitele není pro žáky ZŠ Luhačovice tak důležitý. Raději dávají přednost učitelovu zájmu o žáky. Tudíž můžeme říci, že hypotéza č. 4 byla potvrzena, většina žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice považuje vzhled za méně důležitý než učitelův zájem o žáky.

I když v předchozí hypotéze žáci potvrdili důležitost vzhledu učitele, existují určité aspekty učitele, jež upravenost a vzhled předčí. Domníváme se, že důvodem této preference žáků je to, že žáci více upřednostňují takové vlastnosti učitele, které se převážně promítnou ve výuce, komunikaci či vzájemném vztahu mezi učitelem a žákem.

Hypotéza č. 5:

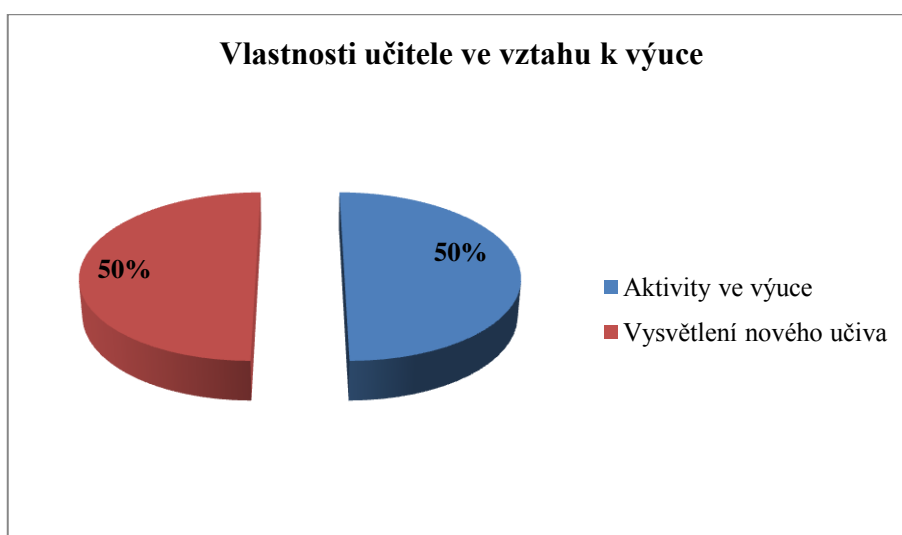
Žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice více upřednostňují, když učitel dovede dobře vysvětlit nové učivo, než když zahrnuje do výuky různé aktivizační činnosti.

Nulová hypotéza H_0 : Žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice považují za stejně důležité to, když učitel dovede dobře vysvětlit nové učivo, tak i to, že zahrnuje do výuky různé aktivizační činnosti.

Alternativní hypotéza H_A : Žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice považují za rozdílně důležité to, když učitel dovede dobře vysvětlit nové učivo, tak i to, že zahrnuje do výuky různé aktivizační činnosti.

Tabulka 5. Četnosti názorů respondentů na vlastnosti učitele týkající se výuky.

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P-O$	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Vysvětlení nového učiva	36	37,5	-1,5	2,25	0,06
Aktivity ve výuce	39	37,5	1,5	2,25	0,06
	$\Sigma 75$	$\Sigma 75$			$\Sigma 0,12$



Graf 5. Četnosti názorů respondentů na vlastnosti učitele týkající se výuky.

Pátá hypotéza byla ve výzkumné části zaměřena na to, abychom ověřili, zda žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice upřednostňují to, zda učitel dovede vysvětlit nové učivo, nebo to,

zda učitel zahrnuje do výuky různé aktivizační činnosti. K ověření či vyvrácení hypotézy jsme využili test dobré shody chí-kvadrát. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 0,12$, stupeň volnosti je $f = 1$. Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 0,05% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Z čehož vyplývá, že vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,12$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ a proto přijímáme nulovou hypotézu.

Dílčí závěr:

Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát jsme tedy ověřili, že vysvětlení nového učiva a zahrnování různých aktivizačních činností do výuky je pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice stejně důležité.

Shodné výsledky dané hypotézy si vysvětlujeme tím, že žáci preferují nejen možnost naučit se nové poznatky, ale zároveň výuku podat takovým způsobem, aby se učení pro žáky stalo zajímavé. Je tedy zřejmé, že uvedené možnosti se vzájemně nevylučují, naopak je žádoucí jejich propojení.

4.7 Rozbor jednotlivých položek dotazníku

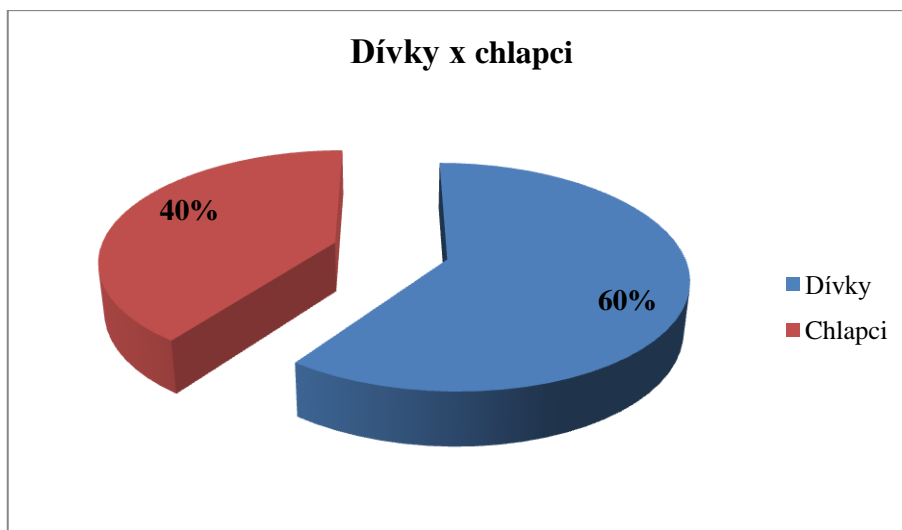
Položka č. 1:

Jsi:

- Kluk
- Holka

Tabulka 6. Zastoupení respondentů dle pohlaví.

Dívky	36	60%
Chlapci	24	40%



Graf 6. Grafické znázornění zastoupení respondentů dle pohlaví.

Dílčí závěr:

Položka č. 1 byla sestavena pomocí uzavřené otázky. Žáci měli za úkol zaznačit jednu z uvedených dvou odpovědí. Položka byla zaměřena na zjištění skutečného stavu počtu dívek a chlapců. Jak vyplývá z výše uvedené položky, převaha dívek je evidentní.

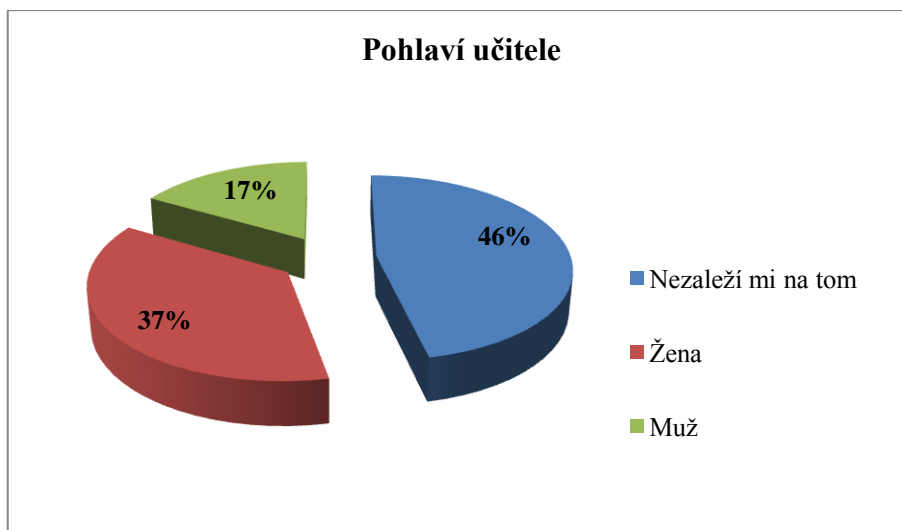
Položka č. 2:

Jakého pohlaví by měl učitel být?

- Žena
- Muž
- Nezáleží mi na tom

Tabulka 7. Názor respondentů na pohlaví učitele.

Nezáleží mi na tom	28	47%
Žena	22	36%
Muž	10	17%



Graf 7. Náзор respondentů na pohlaví učitele.

Dílčí závěr:

U položky č. 2 jsme využili opět uzavřeného charakteru otázky. Ptali jsme se žáků, zda v jejich představách o ideálním učiteli hraje roli to, jakého je učitel pohlaví.

Jako nejvíce častou odpověď 28 odpovědí (47%) uvedli žáci, že jim nezáleží na tom, jakého bude jejich ideální učitel pohlaví. Je tedy zřejmé, že pohlaví učitele v představách o ideálním učiteli není pro žáky rozhodující faktor a nepovažují je za důležité. 22 žáků (36%) zvolilo druhou nejčastější odpověď, a to, že upřednostňují ženu jako učitelku v představách o svém ideálním učiteli. Můžeme si to vysvětlit tím, že učitelství je profese, která je po staletí feminizována, tudíž, že počty žen mnohonásobně převyšují počty mužů. I v pilotážním výzkumu, který jsme provedli před vlastním výzkumem, často žáci uváděli ženské pohlaví. Převážně chlapci upřednostňovali učitelku jako ženu.

Jako nejméně častou odpověď žáci uváděli pohlaví mužské, v celkovém počtu 10 odpovědí (17%). Je to pravděpodobně z toho důvodu, že žáci 1. stupně mají s učiteli muži velmi málo zkušeností, tudíž toto pohlaví nepreferují ve výuce. Jen pro zajímavost zde uvedeme určité poznatky, jež se vztahují k muži jako učitel.

V pilotážním výzkumu, který jsme prováděli před vlastním výzkumem, jsme zaznamenali, že chlapci upřednostňovali ženské pohlaví, ale tento jev nekoresponduje s výsledky vlastního dotazníku, jelikož variantu mužského pohlaví zvolili především chlapci. Vysvětlujeme si to tím, že žáci mladšího školního věku tíhnou k muži jako ke svému vzoru a muži jsou pro ně většími autoritami. Rozdílnost názorů dle pohlaví

respondentů není ovšem cílem vyhodnocování dotazníku, uvedený poznatek vzešel při vyhodnocování dotazníků a pro zajímavost ho zde uvádíme.

Položka č. 3:

Dle Tvé odpovědi na výše uvedenou otázku zdůvodni, proč sis vybral dané pohlaví.

U položky č. 3 jsme zvolili formu otevřené položky. Položka č. 3 má vazbu na položku č. 2. Zde jsme po žácích požadovali, aby se volně vyjádřili k položce č. 2, a to proč si zvolili vybrané pohlaví u svého oblíbeného učitele. Tedy ptali jsme se na opodstatnění vybrané položky.

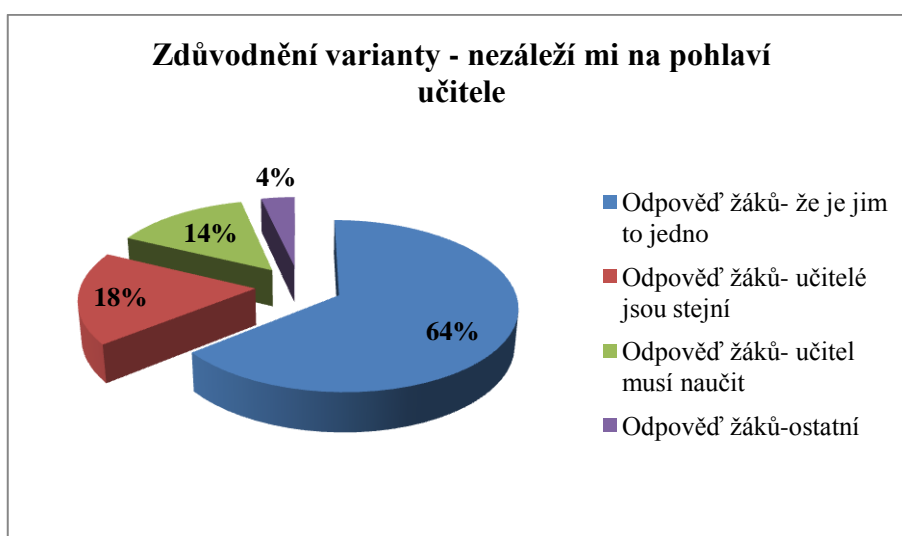
Z důvodu lepší přehlednosti a jasnosti provedeme určitou generalizaci a označíme dané varianty písmeny. Variantu „nezáleží mi na pohlaví učitele“ označíme položkou 3a, variantu „ženské pohlaví“ označíme položkou 3b a variantu „mužské pohlaví“ označíme položkou 3c. Poté provedeme dodatečnou generalizaci, díky které převedeme velký počet individuálních odpovědí na menší počet kategorií a tabulkově a graficky znázorníme dané výsledky. U varianty mužské pohlaví nebudeme generalizaci provádět z důvodu nejednotného souboru odpovědí. U této varianty nebudeme vytvářet ani tabulku ani grafické zpracování.

Položka 3a:

Zdůvodnění žáků, proč si vybrali variantu *„nezáleží mi na pohlaví učitele.“*

Tabulka 8a. Generalizace odpovědí žáků, proč si vybrali variantu *„nezáleží mi na pohlaví učitele.“*

Odpověď žáků- že je jim to jedno	18	64%
Odpověď žáků- učitelé jsou stejní	5	18%
Odpověď žáků- učitel musí naučit	4	14%
Odpověď žáků-ostatní	1	4%



Graf 8a. Generalizace odpovědí žáků, proč si vybrali variantu *„nezáleží mi na pohlaví učitele.“*

Dílčí závěr 3a:

Žáci, jíž zvolili variantu, že jim na pohlaví učitele nezáleží, již více tuto položku podrobně nerozebírali nebo se k ní vyjádřili podobným důvodem. Důvodem toho může být, že žákům je skutečně jedno, zda vyučující je žena či muž, nebo není pro ně toto kritérium významné, aby považovali za nutné je blíže specifikovat. Největší míru zastoupení měla odpověď - *„Je mi to jedno.“* Pro zajímavost zde uvedeme několik příkladů odpovědí.

„Protože jsou stejní.“

„Protože dobrý učitel/ka, může být holka i kluk.“

„Protože mám ráda učitele i paní učitelky.“

Často také žáci uváděli, že jim na pohlaví učitele nezáleží, důležité pro ně je, aby se něco naučili.

„Nezáleží na tom, kdo učí, ale jak!“

„Je mi to jedno, ale měl by mít vzdobenou třídu a hlavně by měl naučit.“

„Nezáleží mi na tom, hlavně že se něco naučím.“

Zajímavou odpověď uvedla jedna z žákyň.

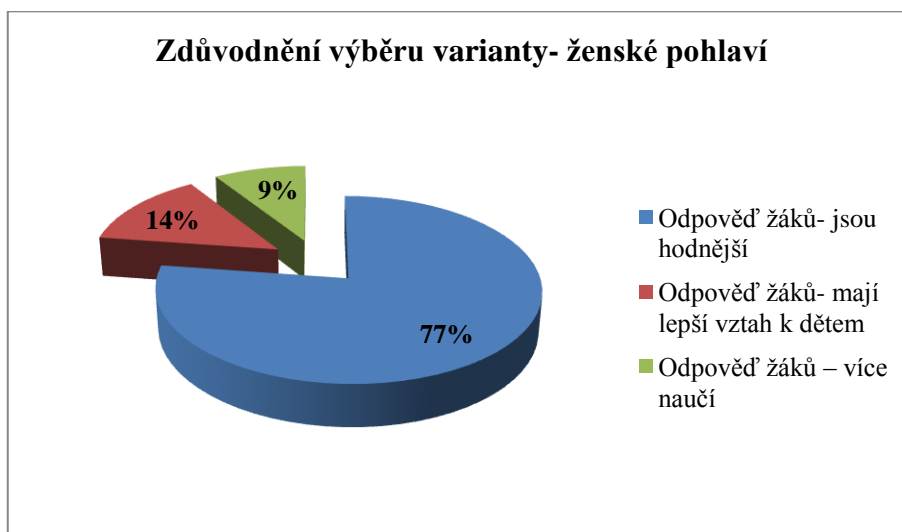
„Nezáleží mi na tom, když se bude chovat tak, jak bych chtěla.“

Položka 3b:

Zdůvodnění žáků, proč si vybrali variantu - *“ženské pohlaví učitele.”*

Tabulka 9b. Kategorizace odpovědí žáků, proč si vybrali variantu - *“ženské pohlaví učitele.”*

Odpověď žáků- jsou hodnější	17	77%
Odpověď žáků- mají lepší vztah k dětem	3	14%
Odpověď žáků -více naučí	2	9%



Graf 9b. Generalizace odpovědí žáků, proč si vybrali variantu - *“ženské pohlaví učitele.”*

Dílčí závěr 3b:

Žáci, kteří upřednostňovali ženské pohlaví u svého ideálního učitele, jako nejčastější odpověď uváděli, že paní učitelka je hodnější. Jak je tedy zřejmé, i v očích některých žáků žena učitelka vystupuje jako člověk milejší, ochotnější, s lepším vztahem k dětem. Což potvrzuje i obecné povědomí společnosti, že ženy díky svým mateřským

vlohám a pudům jsou pro společnost přijatelnější převážně u profesí týkajících se práce s dětmi. To, jak žáci zdůvodňovali své odpovědi, předložíme v několika příkladech:

„Paní učitelky jsou na děti většinou hodnější.“

„Je víc milejší a hodnější.“

„Je hodnější a není sprostá.“

Rovněž i zde žáci spojovali pohlaví učitele s výukou.

„Naučí mě toho víc než učitel.“

„Paní učitelky to víc vysvětlí a jsou hodnější.“

Často taky žáci vyzdvihovali vztah učitelky k dětem.

„Má lepší přístup k dětem.“

„Žena má mateřskou povahu.“

Položka 3c:

Zdůvodnění žáků, proč si vybrali variantu - „*mužské pohlaví*“.

Dílčí závěr 3c:

U varianty mužského pohlaví jednoznačně nelze generalizovat nejčastější odůvodnění. Zde žáci zdůvodnili výběr mužského pohlaví dosti rozdílnými charakteristikami. Nelze tedy jednoznačně říci, co vedlo žáky k výběru dané varianty. Obecně si myslíme, že pro žáky jsou muži - učitelé osoby, s nimiž se setkávají velmi málo a převážně pouze u sportovních či technických předmětů. Rovněž to, že muži přináší do výchovy a vzdělávání jiné prvky výchovy, nemusí být pro žáky žádoucí. Žáci své odpovědi zdůvodňovali následujícími charakteristikami. Uvedeme zde několik příkladů.

„Protože toho víc naučí a je většinou přísnější.“

„Protože je na škole málo učitelů.“

„Protože muž je sportovní typ.“

„Učitel se mi zdá férovější a spravedlivý.“

„Nenadržoval by holkám.“

Z důvodu toho, že u položky 3c nelze odpovědi žáků generalizovat a přesně vyhodnotit, nebudeme u této položky zpracovávat tabulkové ani grafické znázornění.

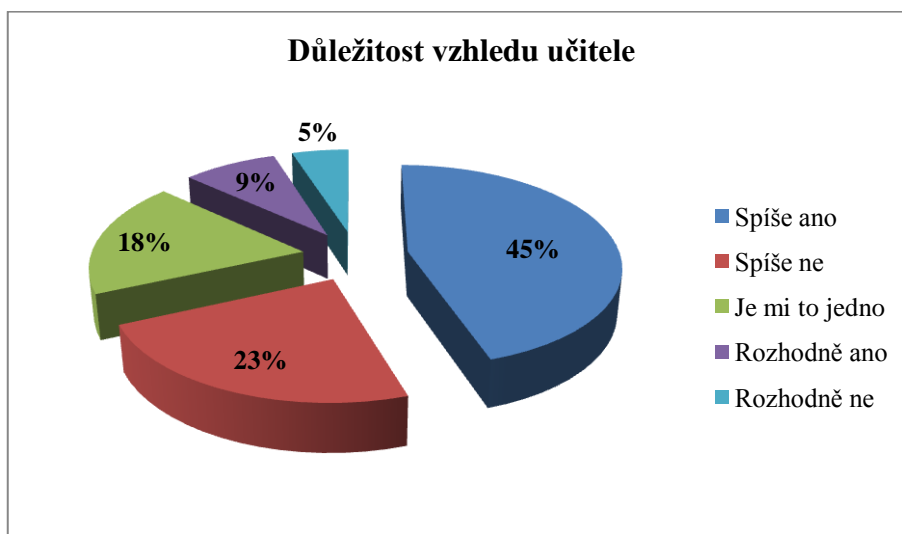
Položka č. 4:

Je pro Tebe důležité to jak učitel vypadá?

- rozhodně ano
- spíše ano
- je mi to jedno
- spíše ne
- rozhodně ne

Tabulka 5. Názor respondentů na otázku, zda je pro ně důležitý vzhled učitele.

Spíše ano	27	45%
Spíše ne	14	23%
Je mi to jedno	11	18%
Rozhodně ano	5	9%
Rozhodně ne	3	5%



Graf 5. Názor respondentů na otázku, zda je pro ně důležitý vzhled učitele.

Dílčí závěr:

Čtvrtá otázka se týkala vzhledu učitele. Žáci měli zaznačit, jak moc je pro ně důležitý vzhled učitele v jejich představách o ideálním učiteli. Otázka měla uzavřenou formu a žáci mohli zvolit jednu z pěti nabízených možností.

Jak se dalo předpokládat, vzhled učitele hraje u žáků důležitou roli. Z grafu můžeme vidět, že 27 respondentů (45%) zvolilo variantu odpovědi „Spíše ano“. Domníváme se, že příčina může být v tom, že to, jak učitel vypadá, jak je upraven, oblečen, je první faktor, který na žáka působí. Dříve než žák svého učitele skutečně pozná, učitel již na něj zapůsobí určitými způsoby, které ovlivňují žákovy prvotní dojmy o učiteli. Mezi prvotní dojmy můžeme zařadit vzhled učitele a z toho důvodu nás zajímalo, jak je vzhled a upravenost pro žáky důležitá.

Překvapující pro nás bylo, že poměrná část žáků (11 odpovědí, 18%) zvolilo variantu, že je jim jedno, jak učitel vypadá. Vycházeli jsme z toho, že žáci ve svých představách o ideálním učiteli budou mít jednoznačný názor na vzhled učitele, a to zejména z důvodu toho, že sami se dostávají do věku, kdy se pro ně vzhled stává prioritou číslo jedna. I přes tuto pro nás překvapující informaci, výsledky dané otázky potvrdily, že celkový vzhled učitele je pro žáky důležitým faktorem (27 odpovědí, 45%), který spolu s dalšími aspekty přispívá k tomu, zda se učitel stane pro žáky ideálním.

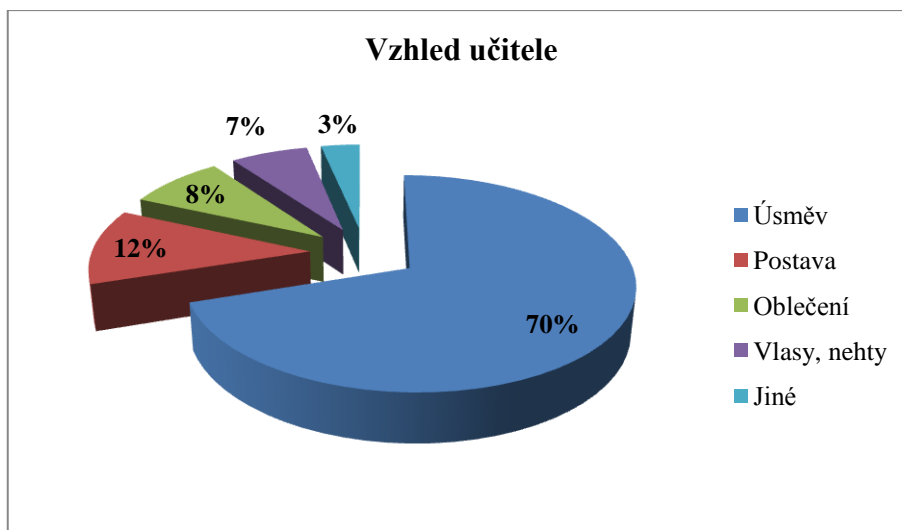
Položka č. 5:

Co se týče vzhledu, nejvíce se Ti na učiteli líbí?

- To, jak je oblečen
- To, jak má upravené vlasy, nehty
- To, jak se usmívá
- To, jakou má postavu
- Jiné.....

Tabulka 6. Názor respondentů na otázku, co se jim nejvíce na učiteli líbí, z hlediska vzhledu.

Úsměv	42	70%
Postava	7	12%
Oblečení	5	8%
Vlasy, nehty	4	7%
Jiné	2	3%



Graf 6. Názor respondentů na otázku, co se jim nejvíce na učiteli líbí, z hlediska vzhledu.

Dílčí závěr:

Další otázka se rovněž týkala vzhledu učitele a byla více zkonkretizována. Zajímalo nás, co žáci nejvíce preferují u svého ideálního učitele z hlediska vzhledu. Žáci měli na výběr z možností, to jak chodí učitel oblečen, jak má upravené vlasy a nehty, jak se usmívá, jakou má postavu. Žáci měli zaznačit jednu z nabízených variant, nebo případně napsat svůj vlastní úhel pohledu na vzhled učitele, k tomu jim sloužila varianta jiné. Z tohoto důvodu jsme položku č. 5 uvedli jako polozavřenou, a dali tak možnost žákům rozšířit výsledky dané položky o jejich vlastní myšlenky.

Z výsledků vyplynulo, že žáci na svém ideálním učiteli nejvíce oceňují úsměv. Tato nabízená varianta měla značnou převahu nad ostatními nabízenými položkami, a to v počtu 42 odpovědí (70%). Což si můžeme vysvětlit tím, že pozitivní a kladný přístup žáci oceňují víc, než negativní postoj. Rovněž pěkný úsměv učitele vytváří příjemnou atmosféru ve třídě a dokáže zpříjemnit každodenní školní povinnosti.

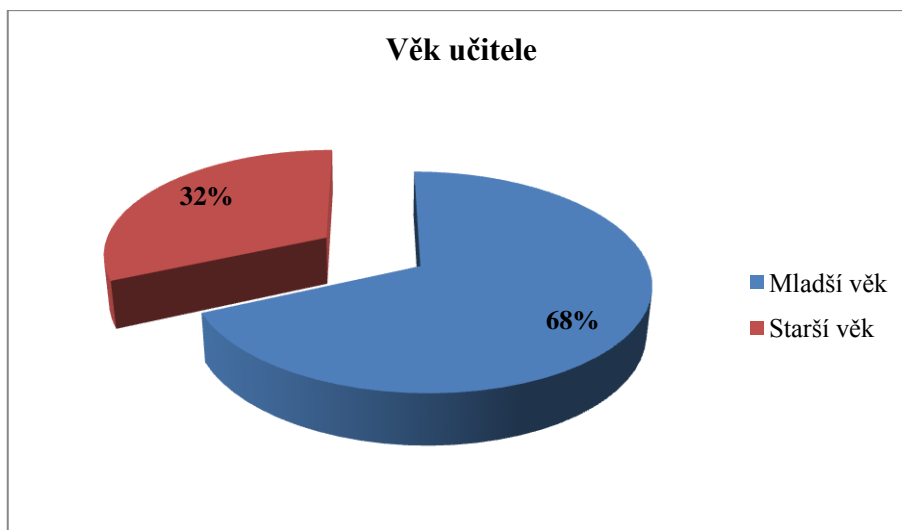
Položka č. 6:

Kolik let by měl mít Tvůj učitel?

- Spíše mladšínapiš od do
- Spíše starší.....napiš od do

Tabulka 7. Preference respondentů ohledně věku učitele.

Mladší věk učitele	41	68%
Starší věk učitele	19	32%



Graf 7. Preference respondentů ohledně věku učitele.

Dílčí závěr:

Položka č. 6 byla zaměřena na věk učitele. Naším cílem bylo zjistit, jaký věk žáci preferují u svého ideálního učitele. Zda spíše inklinují k mladším či starším učitelům. Z důvodu toho, že každý žák si pod pojmem mladší, starší představí rozdílný věk, dali jsme žákům prostor, aby k vybrané variantě, dle svého uvážení, napsali věkové rozmezí, jaké si představují u svého ideálního učitele. Tím pádem charakterizujeme položku jako polouzavřenou.

Jak vyplývá z grafu, představu ideálního učitele mají žáci spojenou s osobou mladší. Tuto variantu zvolilo 41 žáků (68%). Pouze 19 žáků (32%) inklinuje ke staršímu učiteli. Co se týče volných odpovědí, které žáci u této otázky uváděli, tak do kategorie „mladší“ nejvíce uváděli věkové rozmezí od 25 do 40 let. Naopak u kategorie „starší“ žáci uváděli věk od 45 do 60 let. Získaný výsledek pro nás nebyl překvapující, neboť, jak se dozvíme v následující otázce, žáci preferují u svého ideálního učitele kladný přístup k moderním technologiím a různorodé aktivity ve výuce. Mladší učitelé spíše používají moderní výukové technologie a často mívají zajímavé výukové metody a materiály, což žáci velmi oceňují.

I v pilotážním výzkumu v průběhu mé praxe žáci často spojovali mladší věk s výukou zahrnující různorodé aktivity. Je to pochopitelné, neboť dnešní moderní doba seznamuje žáky s různými technologiemi již v předškolního věku, a výuka se tak stává atraktivní a lákavá.

Položka č. 7:

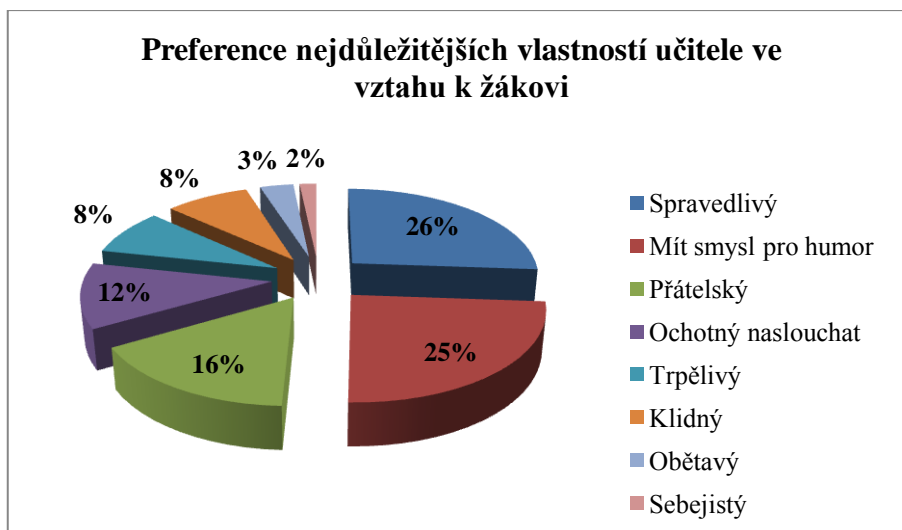
Jaké vlastnosti by **měl** ideální učitel mít? Jak ve vztahu k žákům, tak ve vztahu k výuce, tedy k vyučování. U každého sloupce měli žáci označit 3 odpovědi.

Tabulka 8. Tabulka z dotazníku.

Ve vztahu k žákovi	Ve vztahu k výuce
Spravedlivý	Umět vysvětlit novou látku
Trpělivý	Odborník ve svém oboru
Obětavý	Znát na každou otázku odpověď
Ochotný naslouchat	Umět uznat chybu
Přátelský	Zahrnovat do výuky různé aktivity, hry atd.
Klidný	Spravedlivě známkovat
Sebejistý	Vždy být na hodinu připraven
Mít smysl pro humor	Inteligentní
Jiné.....	Jiné.....

Tabulka 9. Preference respondentů nejdůležitějších vlastností, které by měl ideální učitel mít ve vztahu k žákovi.

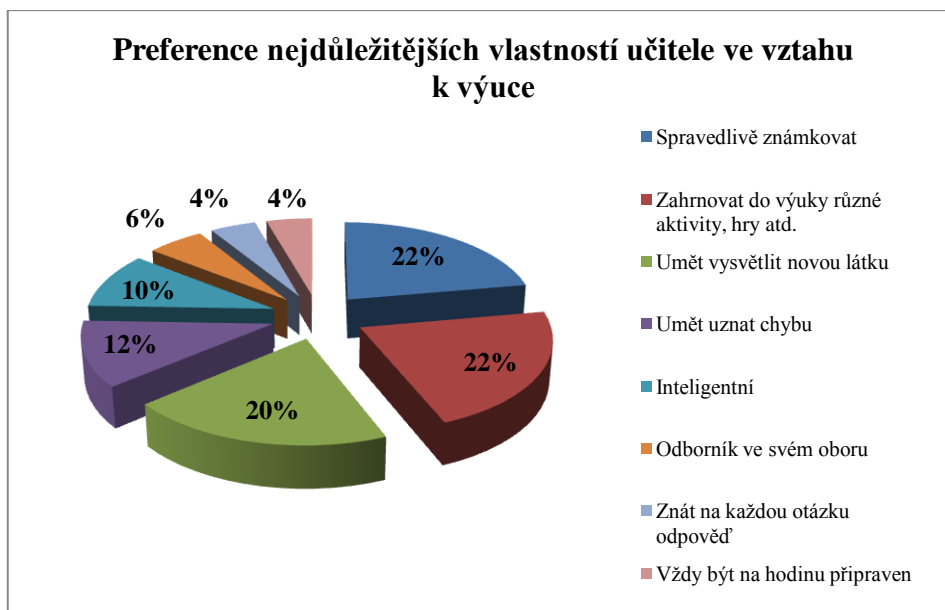
Spravedlivý	47	26%
Mít smysl pro humor	44	25%
Přátelský	29	16%
Ochotný naslouchat	21	12%
Trpělivý	15	8%
Klidný	15	8%
Obětavý	6	3%
Sebejistý	3	2%



Graf 8. Preference respondentů nejdůležitějších vlastností, které by měl ideální učitel mít ve vztahu k žákovi.

Tabulka 10. Preference respondentů nejdůležitějších vlastností, které by měl ideální učitel mít ve vztahu k výuce.

Spravedlivě známkovat	40	22%
Zahrnovat do výuky různé aktivity, hry atd.	39	22%
Umět vysvětlit novou látku	36	20%
Umět uznat chybu	21	12%
Inteligentní	18	10%
Odborník ve svém oboru	10	6%
Znát na každou otázku odpověď	8	4%
Vždy být na hodinu připraven	8	4%



Graf 9. Preference respondentů nejdůležitějších vlastností, které by měl ideální učitel mít ve vztahu k výuce.

Dílčí závěr:

Položka č. 8 byla zaměřena na kladné charakterové vlastnosti učitele. Na vlastnosti, které by ideální učitel podle žáků určitě měl mít, které jsou pro ně nejdůležitější. Žáci měli položku posuzovat ze dvou pohledů. V první řadě ze svého pohledu, tedy z pohledu žáka, poté z pohledu výuky. Žákům byl předložen seznam vlastností a ti měli rozhodnout a zaznačit 3 nejdůležitější vlastnosti, které by měl ideální učitel mít. Položka byla formulována jako polozavřená, ale ze získaných dat vyšlo najevo, že žáci využívali převážně nabízené varianty. I přesto, že jedna z možností nabízených variant bylo volné vyjádření, nevyužil této možnosti nikdo z žáků.

Podíváme-li se na nejčastější odpovědi respondentů z pohledu žáka, jako nejdůležitější žáci považují vlastnost, aby byl učitel spravedlivý (47 odpovědí, 26%), měl smysl pro humor (44 odpovědí, 25%) a byl přátelský (29 odpovědí, 16%). Dle výsledků usuzujeme, že žáci dávají přednost takovým učitelům, kteří se k nim chovají férově, jsou na žáky příjemní, přistupují k nim jako k dobrým kamarádům, avšak zároveň u učitelů hledají podporu, pochopení a laskavost. Zde můžeme říci, že velkou roli u těchto charakterových vlastností hraje učitelova láska k povolání a především k dětem. Ve velkém počtu byl zastoupen i smysl pro humor. Dle našeho názoru díky této vlastnosti dokáže učitel změnit nezáživnou výuku v atraktivní a zároveň i uvolnit atmosféru ve třídě.

Názor žáků na vlastnosti svého ideálního učitele z pohledu výuky je poměrně shodný s názorem předchozím. Zde žáci uvedli, že si nejvíce u svého ideálního učitele cení vlastnosti spravedlivě známkovat (40 odpovědí, 22%). Shodně rovněž ocenili vlastnost

zahrnovat do výuky různé aktivity, hry atd. Což potvrzuje i naši domněnku z předchozí položky, proč žáci upřednostňují spíše učitele mladšího věku. Na třetím místě žáci označili vlastnost umět vysvětlit novou látku (36 odpovědí, 20%). Domníváme se, že žáci v 5. ročníku již vědí, že na zvládnutí jednoho učiva stojí porozumění učivu dalšímu a vše vede ve výsledku ke schopnosti žáků znát a dobře využívat nabyté vědomosti. Jak bylo uvedeno v teoretické části, schopnost učit a naučit však není daná, sám učitel musí svůj profesní život stále rozvíjet a zdokonalovat, což není nic jednoduchého.

Položka č. 8:

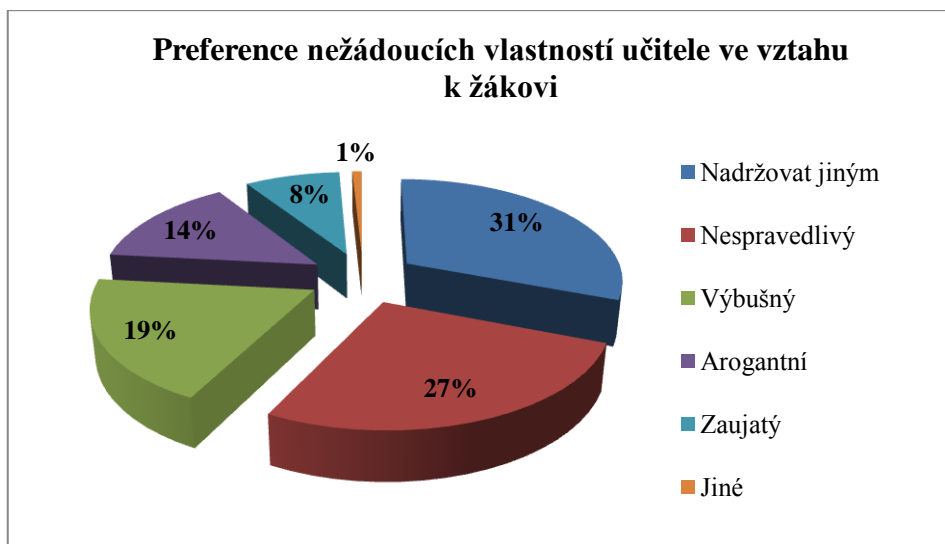
Jaké vlastnosti by **neměl** ideální učitel mít? Opět, jak ve vztahu k žákovi, tak ve vztahu k výuce. Žáci měli za úkol vybrat 2 odpovědi.

Tabulka 11. Tabulka z dotazníku.

Ve vztahu k žákovi	Ve vztahu k výuce
Výbušný	Probírat učivo rychle a nesrozumitelně
Nespravedlivý	Dávat neohlášené testy
Zaujatý	Být nejistý při výkladu učiva
Arogantní	Prosazovat šikovnější žáky
Nadržovat jiným	Být zbrklý
Jiné.....	Jiné.....

Tabulka 12. Preference respondentů nežádoucích vlastností, které by neměl ideální učitel mít, ve vztahu k žákovi.

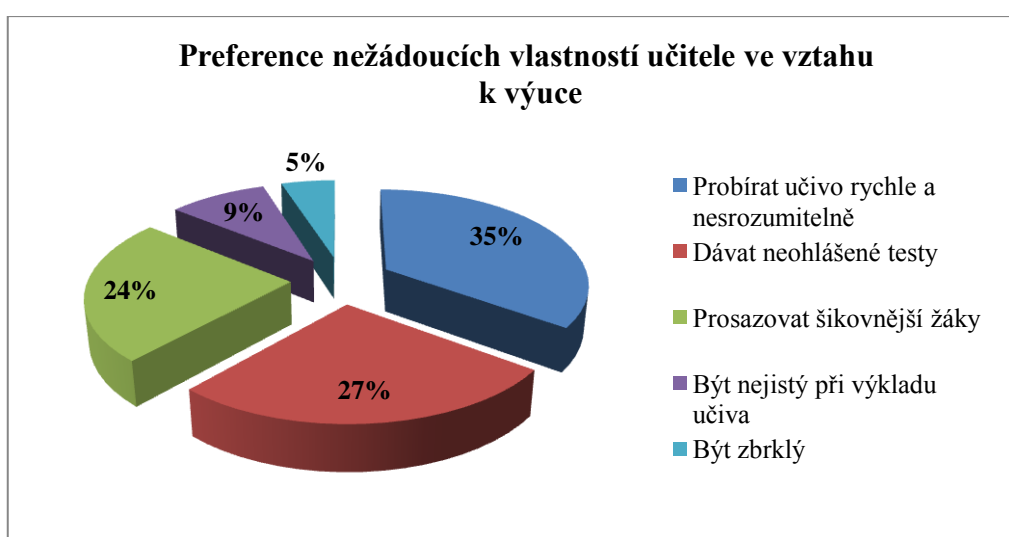
Nadržovat jiným	37	31%
Nespravedlivý	32	27%
Výbušný	23	19%
Arogantní	17	14%
Zaujatý	10	8%
Jiné.....	1	1%



Graf 10. Preference respondentů nežádoucích vlastností, které by neměl ideální učitel mít, ve vztahu k žákovi.

Tabulka 13. Preference respondentů nežádoucích vlastností, které by neměl ideální učitel mít, ve vztahu k výuce.

Probírat učivo rychle a nesrozumitelně	42	35%
Dávat neohlášené testy	32	27%
Prosazovat šikovnější žáky	29	24%
Být nejistý při výkladu učiva	11	9%
Být zbrklý	6	5%



Graf 11. Preference respondentů nežádoucích vlastností, které by neměl ideální učitel mít, ve vztahu k výuce.

Dílčí závěr:

Položka č. 8 byla postavena podobně jako předchozí. Jen s tím rozdílem, že zde žáci měli vyhodnotit, jaké charakterové vlastnosti by v jejich představách ideální učitel rozhodně neměl mít. U této položky měli žáci zaznačit 2 vybrané varianty. Tak jako u předchozí položky i zde se otázky vztahovaly ke dvěma úhlům pohledu. První úhel bylo hodnotit záporné vlastnosti ve vztahu k žákovi, druhý byl ve vztahu k výuce.

Jako nejvíce nežádoucí vlastnosti ideálního učitele ve vztahu k žákovi, respondenti označili vlastnost nadržovat jiným (37 odpovědí, 31%) a být nespravedlivý (32 odpovědí, 27%). Dle uvedených výsledků můžeme usuzovat, že žáci 5. třídy ZŠ Luhačovice citelně vnímají, pokud učitel dělá mezi žáky rozdíly, nechová se ke všem žákům stejně. Což se může vztahovat i k další nežádoucí vlastnosti, a to, že by učitel neměl být nespravedlivý. Zde navíc můžeme vidět i souvislost s předchozí položkou, kde žáci označili spravedlnost jako jednu z nejdůležitějších vlastností, která koresponduje s jejich představami o ideálním učiteli.

Další negativní vlastnosti, které žáci uvedli, jsou výbušnost, arogantnost a zaujatost. Což opět potvrzuje i diskuzi, která byla provedena s žáky v předvýzkumu. Často zde zaznívaly hlášky - „zbytečně řve“; „je vztekly“; „neměl by tolik křičet.“ Z čehož vyplývá, že výbušná, arogantní povaha učitele může negativně ovlivnit vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem.

Pokud se zaměříme na vyhodnocování nežádoucích vlastností učitele z pohledu výuky, žákům nejvíce vadí, když učitel probírá učivo rychle a nesrozumitelně (42 odpovědí, 35%). Zde opět můžeme vidět souvislost s položkou č. 7, kde žáci uvedli jako jednu z požadovaných vlastností schopnost učitele naučit. Pedagogické schopnosti a dovednosti jsou jednou z klíčových vlastností učitele, které žáci od učitele očekávají a na jejichž základě učitele kriticky hodnotí.

Vlastnost dávat neohlášené testy (32 odpovědí, 27%) je pro žáky tak nežádoucí, že ji uvedli na druhém místě. Zde se domníváme, že to úzce souvisí s žakovou nedůvěrou v učitele a s nepříjemným pocitem, kdy žáci neví, co a kdy od učitele očekávat. Pokud učitel dává žákům tzv. „přepadovky“, vytváří v nich pocit trestání či schválnosti a narušuje tím vzájemný vztah mezi učitelem a žákem.

Mezi další negativní vlastnosti žáci uvedli prosazování šikovnějších žáků, nejistotu při výkladu látky a zbrklost. Výsledky provedeného výzkumu jsou výše zaznamenány v tabulce i grafu.

4.8 Shrnutí a závěry výzkumného šetření

Součástí této diplomové práce bylo výzkumné šetření, díky kterému jsme se dozvěděli preference, představy a názory žáků 5. tříd ZŠ Luhačovice ke zvolenému výzkumnému tématu, které se týkalo ideálního učitele. Výzkumné šetření bylo provedeno v plně organizované škole v Luhačovicích, která zajišťuje vzdělávání nejen žákům bydlícím přímo v Luhačovicích, ale i žákům žijícím v okolních vesnicích (10 spádových obcí). V současnosti školu navštěvuje 583 žáků, 236 žáků je na 1. stupni, zbývajících 347 žáků tvoří 2. stupeň ZŠ.

Samotné výzkumné šetření probíhalo v prosinci 2016 a celkem bylo osloveno 60 žáků pátého ročníku. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazník, který byl žákům osobně rozdán a přednesen. Dotazník obsahoval celkem 8 výzkumných otázek a žáci měli na vyplnění celých 45 minut. Výzkumným šetřením jsme zjistili, co žáci upřednostňují a určili preference důležitosti žáků v jejich představách o ideálním učiteli. Díky těmto zjištěním jsme tak mohli utvořit obraz ideálního učitele.

Analýzu dotazníkových výsledků jsme provedli pomocí programu Microsoft Excel a výsledky zaznačili do tabulky. Pro ověření stanovených hypotéz jsme zvolili statistickou metodu test dobré shody chí-kvadrát. Z rozboru výsledků týkajících se stanovených hypotéz vyplynuly následující závěry.

První hypotéza byla zaměřena na zjištění preferovaného pohlaví ideálního učitele u žáků. Předpokládali jsme, že žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice nejvíce preferují ženské pohlaví na pozici ideálního učitele. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, žáci nepovažují pohlaví u učitele za důležitý faktor a nepreferují žádné pohlaví. Z toho vyplývá, že u hypotézy č. 1 byla prokázána statisticky významná souvislost.

V rámci druhé hypotézy jsme se domnívali, že více žáků upřednostňuje učitele věkově mladšího než učitele věkově staršího. Výsledky ukázaly, že mladšího učitele preferuje 68% žáků a staršího učitele 32% žáků. Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili, že i u hypotézy č. 2 byla prokázána statisticky významná souvislost.

Hypotézou č. 3 jsme se snažili ověřit důležitost vzhledu a upravenosti učitele. 45% žáků se shodlo na důležitosti vzhledu a upravenosti. Statisticky významná souvislost pomocí testu dobré shody chí-kvadrát byla prokázána i u hypotézy č. 3.

Opět pomocí testu dobré shody chí-kvadrát byla prokázána statisticky významná souvislost i u hypotézy č. 4, kde z výsledků vyplynulo, že 64% žáků dává přednost zájmu učitele o žáky před učitelovým vzhledem.

U poslední páté hypotézy, která se týkala podávání nového učiva a zahrnování různých aktivizačních činností do výuky, nebylo možné prokázat míru důležitosti u žáků, tudíž jsme zjistili, že mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl a tím pádem byla přijata nulová hypotéza.

Jak vyplývá z výše uvedeného, ze stanovených hypotéz byly jednoznačně přijaty pouze první čtyři hypotézy, výsledky zde prokazovaly jednoznačně statisticky významnou souvislost. U páté hypotézy nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Z kvantitativního výzkumného šetření můžeme konstatovat, že žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice mají ucelenou představu o svém ideálním učiteli. Významné jsou pro ně charakterové vlastnosti jako spravedlnost, smysl pro humor a zájem o žáky, vzhled a upravenost je pro žáky důležitá, ovšem více si cení již zmiňovaných charakterových vlastností. Spíše oceňují učitele usměvavého, než pěkně oblečeného. Dále žáci preferují mladšího učitele se schopností vytvořit efektivní a zajímavou výuku. Odmítají výbušného, nadřuzujícího, nespravedlivého učitele. Pohlaví učitele žáci nepovažují za rozhodující.

V závěru této kapitoly bychom chtěli podotknout, že přínosné bylo nejenom výzkumné šetření, ale i samotná diskuze s žáky v předvýzkumu. Žáci se zde vyjadřovali spontánněji a byli otevřenější.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo pojednat o učiteli primární školy a podat obraz ideálního učitele tak jak si ho představují žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice.

Práce přináší jak teoretické, tak empirické poznatky, které jsou rozepsány v jednotlivých kapitolách a subkapitolách této diplomové práce. Po důkladném prostudování odborné literatury, vztahující se ke zvolenému tématu, jsme se zabývali základními charakteristikami učitele, jeho osobností, jeho profesním vývojem a zvláštnostmi učitelské profese. Pozornost byla rovněž zaměřena na témata úzce související s učitelem a žákem, kterými jsme se zabývali v poslední kapitole teoretické části.

V empirické části byly seskupeny poznatky vyplývající z dotazníkového výzkumného šetření. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice s cílem zjistit jejich představu o ideálním učiteli. Samotnému výzkumnému šetření předcházelo pilotážní šetření, kde jsme formou rozhovoru zjišťovali představy, preference a názory žáků na ideálního, oblíbeného učitele. Díky uvedenému předvýzkumu byl dotazník drobně upraven a poté osobně předán žákům 5. tříd ZŠ Luhačovice

Z výsledků vyplynulo, že žáci 5. tříd ZŠ Luhačovice mají ucelenou představu o svém ideálním učiteli. Dosti významné jsou pro ně charakterové vlastnosti jako spravedlnost, smysl pro humor a zájem o žáky, které se u žáků velmi často opakovaly, a je tedy zřejmá jejich preference u žáků. Vzhledová stránka a upravenost je pro žáky důležitá, ovšem více si cení již zmiňovaných charakterových vlastností. Více se žákům líbí učitelův úsměv než pěkné oblečení. Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že žáci preferují mladšího učitele se schopností vytvořit efektivní a zajímavou výuku a odmítají výbušného, nadržujícího, nespravedlivého učitele. Pohlaví učitele žáci nepovažují za rozhodující.

Tento obraz ideálního učitele je sestavený z nejčastěji se opakujících odpovědí, které vzešly z analýzy dotazníkového šetření. Jsme si vědomi toho, že provedený výzkum je pouze orientační a nemůžeme vzešlé výsledky považovat za obecně platné či směrodatné. Nicméně, ve srovnání s ostatními výzkumy můžeme konstatovat, že představy žáků o ideálním učiteli se příliš neodlišují, ba naopak jsou hodně podobné.

Přínos této diplomové práce vidíme převážně v osobním využití a zároveň doufáme, že tato diplomová práce bude přínosná i pro učitele, kteří tak získají představu o tom, jakého učitele žáci oceňují a co upřednostňují. Díky těmto představám se mohou

nad požadavky a preferencemi žáků zamyslet, a tak se přiblížit jejich představám, aby vynaložená práce učitele byla pro žáky správnou a podnětnou inspirací.

Seznam použité literatury a pramenů

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DVOŘÁK, Dominik. *Sekundární škola: citlivé místo vzdělávacího systému* in KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky - zlomová událost* in HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCLOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

FRANCLOVÁ, Marta. *Učitel – aktér rozvíjející výuky* in HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCLOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

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

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk. *Podoby učitelství: zaměstnání, povolání, profese* in HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCLOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

HELUS, Zdeněk. *Aktéři výuky: Učitelé a žáci* in HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Osobnost učitele* in KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání (Hanex). ISBN 978-80-7409-024-0.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Osobnost učitele* in GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-85-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤA, Jaroslav. *Učitelství jako povolání* in VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie : skripta pro posl. pedag. fakulty Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 8070666137.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte* in STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

OBST, Otto. *Učitel ve výuce* in KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

OBST, Otto. *Žák sekundární školy* in KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

OPATRIL, Stanislav. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

PEŠINOVÁ, Hana. *K psychologii schopností*. Praha: Academia, 1975. Studie ČSAV, 1975, č. 4.

PETROVÁ, Alena. *Období mladšího školního věku* in ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

PETROVÁ Jitka., *Pedagogická diagnostika v neprimární a primární škole* in ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina (ed.). *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy: Pregradual prepare of teachers at primary and pre-primary school in the context of the curricular reform : vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2775-1.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

PROKEŠOVÁ, Ludmila, PROCHÁZKA, Miroslav. *Pedagogická komunikace a interakce ve výuce* in KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

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

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese a její současné proměny* in KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena, ed. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

ŠAFRÁNKOVÁ- ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ŠAFROVÁ Alena. *Žáci se speciálními potřebami* in KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Universitas ostraviensis, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická komunikace* in JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina (ed.). *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy: Pregradual prepare of teachers at primary and pre-primary school in the context of the curricular reform : vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2775-1.

ŠTÁVA, Jan. *Česká výchovně-vzdělávací soustava* in JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

ŠVEC, Vlastimil in KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

URBANOVSKÁ, Eva., *Osobnost vychovávaného jedince* in KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání (Hanex). ISBN 978-80-7409-024-0.

URBANOVSKÁ, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1410-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

Seznam příloh

Příloha č. 1

Dotazník pro žáky 5. tříd ZŠ Luhačovice

Příloha č. 1:

Ahoj, jmenuji se Dana Joseříková, a ráda bych Tě požádala o vyplnění mého krátkého dotazníku, který bude sloužit k mé diplomové práci, a týká se toho, jak si představuješ svého ideálního učitele. Vždy vyber odpověď, se kterou nejvíce souhlasíš a postupuj podle pokynů pod otázkami.

Dotazník je anonymní, ani se nebude známkovat, takže se nemusíš ničeho bát. Důležitý je pro mě jen Tvůj názor.

Děkuji Ti za Tvoji pomoc.

1) Jsi:

- Kluk
- Holka

2) Jakého pohlaví by měl učitel být?

- Žena
- Muž
- Nezáleží mi na tom

3) Dle Tvé odpovědi na výše uvedenou otázku, zdůvodni, proč sis vybral dané pohlaví.

.....

4) Je pro Tebe důležité to jak, učitel vypadá?

- rozhodně ano
- spíše ano
- je mi to jedno
- spíše ne
- rozhodně ne

5) Co se týče vzhledu, nejvíce se Ti na učiteli líbí?

- To, jak je oblečen
- To, jak má upravené vlasy, nehty

- To, jak se usmívá
- To, jakou má postavu
- Jiné.....

6) Kolik let by měl mít Tvůj učitel?

- Spíše mladší napiš od do
- Spíše starší.....napiš od do

7) Jaké vlastnosti by **měl** ideální učitel mít? Jak ve vztahu k žákům, tedy k Tobě, tak ve vztahu k výuce, tedy k vyučování. U každého sloupce, označ 3 odpovědi.

Ve vztahu k žákovi	Ve vztahu k výuce
Spravedlivý	Umět vysvětlit novou látku
Trpělivý	Odborník ve svém oboru
Obětavý	Znát na každou otázku odpověď
Ochotný naslouchat	Umět uznat chybu
Přátelský	Zahrnovat do výuky různé aktivity, hry atd.
Klidný	Spravedlivě známkovat
Sebejistý	Vždy být na hodinu připraven
Mít smysl pro humor	Inteligentní
Jiné.....	Jiné.....

8) Jaké vlastnosti by **neměl** ideální učitel mít? Opět jak ve vztahu k žákovi, tak ve vztahu k výuce. Vyber 2 odpovědi.

Ve vztahu k žákovi	Ve vztahu k výuce
Výbušný	Probírat učivo rychle a nesrozumitelně
Nespravedlivý	Dávat neohlášené testy
Zaujatý	Být nejistý při výkladu učiva
Arogantní	Prosazovat šikovnější žáky
Nadržovat jiným	Být zbrklý
Jiné.....	Jiné.....

Anotace

Jméno a příjmení:	Dana Josefíková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Učitel primární školy
Název v angličtině:	Primary school teacher
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá učitelem primární školy s cílem zjistit představu žáků 5. tříd o ideálním učiteli.</p> <p>V teoretické části jsou popsány základní poznatky o učiteli, osobnost učitele, typologie učitele, profesní stránka učitele a v neposlední řadě zmiňujeme učitele v souvislosti s žákem, vztah učitele s žákem, vzájemnou komunikaci, třídní klima, autoritu učitele, hodnocení.</p>
Klíčová slova:	učitel primární školy, ideální učitel, úspěšný učitel, osobnost učitele, typologie učitele, profesní kompetence učitele, začínající učitel, zvláštnosti učitelské profese, učitel a žák, interakce učitele a žáka, třídní klima, autorita učitele, hodnocení
Anotace v angličtině:	The Diploma thesis is concerned with primary school teacher and is aimed to identify ideas of pupils in the 5th grade about ideal teacher. The theoretical part describes the basic knowledge about teacher, teacher's personality, teacher typology, teacher's professional competence and mentions teacher in relation to pupil, relationship of teacher with pupil, mutual communication, teacher's authority and marking.
Klíčová slova v angličtině:	primary school teacher, ideal teacher, successful teacher, teacher's personality, teacher typology, teacher's professional competence, beginning teacher, peculiarities of the teaching profession, teacher and pupil, interaction of teacher and pupil, classroom climate, teacher's authority, marking

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Dotazník
Rozsah práce:	89 stran + 3 strany příloh
Jazyk práce:	Čeština