

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Bc. Lenka Hufová

**Osobnost učitele zdravotnických zaměřených předmětů z  
pohledu učitelů a žáků na středních školách zdravotnického  
zaměření**

Vedoucí práce: doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

Olomouc 2017

# **ANOTACE**

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE:**

**Název práce v češtině:** Osobnost učitele zdravotnický zaměřených předmětů z pohledu učitelů a žáků na středních školách zdravotnického zaměření.

**Název práce v angličtině:** Personality of the teacher of medical-oriented subjects from the point of view of teachers and students at secondary medical schools.

**Datum zadání:** 27. 01. 2016

**Datum odevzdání:** 23. 06. 2017

## **Vysoká škola, fakulta, katedra, obor:**

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Učitelství sociálních a zdravotních předmětů pro střední a vyšší odborné školy

**Autor práce:** Bc. Lenka Hufová

**Vedoucí práce:** doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

**Abstrakt v češtině:** Tato diplomová práce se věnuje osobnosti učitele z pohledu učitelů a z pohledu žáků na středních školách se zdravotnickým zaměřením. Jde o posouzení charakterových a profesně kompetentních znalostí a dovedností a odhalení rozdílů ve vnímání této hodnoty pohledem učitelů a žáků. Informace zde uvedené byly dohledány v databázích EBSCO, PubMed, ProQuest, SCIENCE DIRECT, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky 2017, Ministerstva školství Spojených států Amerických. Obsahují informace z odborných, strukturovaných studií, které byly rozděleny do dvou cílů a šesti výzkumných předpokladů. Tato práce

předkládá publikované poznatky o osobnosti učitele a předkládá výsledky kritického pohledu žáků na učitele i samotnou sebereflexi učitelů.

**Abstrakt v angličtině:** The topic of this diploma thesis is the personality of the teacher from the point of view of teachers and students of medical secondary schools. The aim is to evaluate characteristics, qualifications, skills and competences of teachers and consequently reveal the different perceptions of students and teachers. Provided information was searched in databases like EBSCO, PubMed, ProQuest, SCIENCE DIRECT of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic 2017 and the Ministry of Education of the USA. There are specialized, structured studies and surveys which were divided into two targets and six research assumptions. This thesis presents published findings on the personality of the teacher, the critical students' points of view and also the self-examinations of the teachers themselves.

**Klíčová slova v češtině:** učitel, žák, osobnost, chování, vzdělání, komunikace, výuka, temperament, typy učitelů, vlastnosti učitelů, vzájemné vztahy

**Klíčová slova v angličtině:** teacher, pupil, personality, behaviour, education, communication, tuition, temperament, types of teachers, characteristics of teachers, mutual relationships

**Rozsah práce:** 101 stran, 12 příloh (156 802 znaků)

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

Olomouc 23. červen 2017

.....

podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji doc. Mgr. Martině Ciché, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této diplomové práce. Dále děkuji své rodině za trpělivost a připomínky.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
1 OSOBNOST .....	11
1.1 Vlastnosti a rysy osobnosti.....	14
1.1.1. Temperament.....	16
1.1.2. Charakter .....	17
1.2 Typologie osobnosti .....	17
1.3 Osobnost učitele .....	20
1.3.1. Typologie učitele.....	25
1.3.2. Autoritářský učitel.....	31
1.3.3. Liberální učitel .....	32
1.3.4. Demokratický učitel .....	32
1.4 Sebereflexe .....	34
1.5 Celoživotní vzdělávání.....	37
2 ŽÁK .....	39
3 VZÁJEMNÁ INTERAKCE .....	40
3.1 Vztah student – učitel.....	43
3.2 Vliv role učitele na výkonnost žáků.....	44
3.3 Role učitele a žákovo vnímání jejich přátelství .....	47
3.4 Komunikace .....	48
3.4.1. Verbální komunikace .....	49
3.4.2. Neverbální komunikace.....	49
4 METODIKA .....	50
4.1 Metodika výzkumu.....	50
4.2 Zkoumaný soubor.....	51
5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ .....	52
6 HODNOCENÍ CHARAKTERISTIK .....	77
7 DISKUSE.....	83
ZÁVĚR .....	87
SOUHRN .....	90
SUMMARY .....	91
REFERENČNÍ ZDROJE .....	92
SEZNAM ZKRATEK.....	100
SEZNAM PŘÍLOH.....	101

## ÚVOD

*„Lidská činnost je vždy složitý proces, v němž se zúčastní celý člověk, ne pouze některá jeho část nebo dílčí funkce“.* (Čáp, 1993, s. 22).

Tato diplomová práce se zabývá osobností učitele z pohledu učitelů, ale také z druhého pohledu – z pohledu žáků. Kdo je vlastně osobnost, která je uznávaná a kdo se za osobnost jen považuje? A co si vlastně myslí žáci? Je pro ně pedeutocentrický učitel větší autorita než pedocentrický?

Téma osobnost ve mně vzbuzuje velký zájem. Vzpomínám na své učitele, kteří byli pro mě vzorem ve školních letech a třeba i na ty, které jsem ohodnotila až po uplynulém čase. Člověk se mění a léty mění i své postoje, názory a potřeby. Ujasňuje si životní priority a své profesní poslání. Dnes si vybavuji i učitele z I. stupně základní školy a kupodivu detailně právě ty, kteří byli přísní a důslední. Naučili nás řádu, organizaci, samostatnosti, důslednosti a pokoře. Byli to učitelé, manažeři, vnímali potřeby svých svěřenců, hodnotili názory a postoje druhých na základě svých vlastních zkušeností. Byli to pro mě „osobnosti“. Osobností jako takovou může být jedinec bez ohledu na jeho vzdělání, povolání či politickou orientaci. Musí mít ale určité schopnosti vnímat sebe sama, adekvátně reagovat v nastalé situaci, mít schopnost autoregulace a sebereflexe, umět se radovat z osobních úspěchů, vyvarovat se chyb, být hrdý na svou práci, ale nezpychnout. Osobnost učitele na středních školách zdravotnického zaměření by měla být k tomu všemu i vzdělána v daném oboru, mít předpoklady k roli učitele, využívat entuziasmus, být stále pozitivně naladěna - nehledě na své osobní problémy. Svým chováním motivovat žáky na jejich budoucí profesní dráhu. Učitelé i zdravotníci patří do tak zvaných „pomáhajících“ profesí, a pokud je tento učitel zrovna i zdravotník, nárok na jeho schopnosti a dovednosti roste s nárokem profese. Uvědomovat si smysl cílů, smysl výchovy, vzdělávání, školy, vnímat pojetí dítěte – čemu věřím, co považuji za důležité. To je smyslem přípravy - o co budu ve své učitelské činnosti usilovat? Jak dobře si vedeme v životě, buď jako jednotlivci, jako komunity, jako národy nebo jako globální lidstvo, do značné míry závisí na našich vědomostech, dovednostech, kreativitě

a postojích. Učitelé jsou kritičtí, pomáhají rozvíjet každou z těchto kvalit. Takže nakonec budoucnost dalších generací závisí na odbornosti a nasazení učitelů.

Zajímal mě názor žáků na své učitele. Jak vůbec vnímají smysl předávání informací, jakou výuku mají nejraději a jak vnímají učitele jako autoritu. Kteří jsou jim sympatičtí, které lidské vlastnosti na učiteli oceňují. Je pro ně více autorita „pasivní teoretik“ nebo „tvůrčí aktivista“? A čím je vlastně ovlivněn vztah mezi učitelem a žákem? Vnímá žák kritické hodnocení učitele jako negativum nebo využívá svých chyb k dosažení lepších výsledků? Tyto a další otázky jsou předmětem této diplomové práce.

### **Zkoumaný problém:**

Tato diplomová práce se věnuje osobnosti učitele z pohledu učitelů a z pohledu žáků na středních školách se zdravotnickým zaměřením. Jde o posouzení charakterových a profesně kompetentních znalostí a dovedností a odhalení rozdílů ve vnímání této hodnoty pohledem učitelů a žáků. Existuje ideál pedagoga? Tato práce by měla být přínosem pro učitele z hlediska sebereflexe. Mohou tak proniknout do žákovy nitra, do jeho světa chápání osobnosti učitele a popřípadě na něj reflektovat. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické.

### **Cíle práce:**

#### **Cíl 1.**

Zjistit, do jaké míry si učitelé myslí, že osobnost z nich dělají didaktické schopnosti a dovednosti.

#### **Cíl 2.**

Zjistit nejvíce ohodnocené kompetence, klíčové dovednosti a schopnosti pedagogů pohledem žáků, porovnat a analyzovat tato zjištění a vytvořit závěrečná stanoviska.



## **Výzkumné předpoklady:**

**H1.** Minimálně 60 % učitelů si myslí, že dokáže ze svého předmětu hodně naučit a maximálně 50 % žáků je opačného názoru.

**H2.** Minimálně 70 % učitelů si myslí, že vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě, stejného názoru je minimálně 40 % žáků.

**H3.** Minimálně 75 % učitelů si myslí, že se ke všem žákům chová stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky a minimálně 75 % žáků si myslí pravý opak.

**H4.** Minimálně 80 % učitelů tvrdí, že si vždy udělají čas na žáka, když je požádá o radu, stejného názoru je i minimálně 80 % dotázaných žáků.

**H5.** 100 % učitelů si myslí, že dokáže vždy přiznat chybu, maximálně 30 % žáků je stejného názoru.

**H6.** Maximálně 80 % učitelů si myslí, že je při hodnocení žakových výkonů vždy spravedlivých, maximálně 80 % žáků si myslí totéž.

## **Jako vstupní literatura byly prostudovány následující publikace:**

1. MUKAŘOVSKÁ, H. *Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech*. Pedagogika 4, 1991. ISSN 2336-189.
2. PAŘÍZEK, V. *Otevřené úkoly výchovy a pedagogiky*, Pedagogika 4, 1990. ISSN 2336-189.
3. SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Spisy Pedagogické fakulty Ostravské university. ISBN 80-7042-072-3.
4. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISSN 1805-9511.
5. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 978-80-87063-64-4.
6. VAŠUTOVÁ, J. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. 1998. ISBN 80-7178-544-X.

7. KARNIS, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 8071780324.
8. RABÍŇÁKOVÁ, D. MIČIENKA, M. *Konflikt, kořeni života: průvodce řešením konfliktů pro učitele a student středních škol*. Praha: Partners Czech, 2004. ISBN 80-239-3339-6.

# 1 OSOBNOST

*„Učitel má mít ucelené vysokoškolské filosofické vzdělání. I když nebude filosofii učit, má filosofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předitvo utváření lidské osobnosti“.* (citace z projevu T. G. Masaryka na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920)

„Poznatky o osobnosti, o jejím poznávání a formování patří k tomu nejdůležitějšímu, co může psychologie poskytnout učitelům i všem ostatním, kteří pracují s lidmi a působí na ně.“ (Čáp, 1993, s. 75). Každý autor může definovat svůj pojem, jak uzná za vhodné a pokud k tomu použije slova z běžné řeči, musí počítat s tím, že i čtenář jej bude vnímat v tom smyslu, jak se používají v běžné řeči. (Říčan, 2010, s. 13). Čáp (1993, s. 75) uvádí, že v psychologii bylo definováno několik definic pojmu. Všechny mají něco společného, popřípadě je můžeme kombinovat. Obecně je můžeme shrnout do třech definic:

- Uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku.
- Jedinečnost jeho psychických znaků a tím odlišení od druhého jedince.
- Osoba s významnou společenskou funkcí. (Slovník spisovné češtiny in Čáp, 1993, s. 75). Říčan (2010, s. 13-14) uvádí tyto tři pojmy osobnosti:
  1. *„Hodnotící pojem - jedinec pozoruhodný, vynikající, především v pozitivním smyslu,*
  2. *Psychická individualita jedince – osobností se míní osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců, zejména od jedinců téhož věku a kultury,*
  3. *Osobnost jako architektura či struktura celku psychiky“.*

Po srovnání některých definic osobnosti se můžeme zamyslet nad tím, co je teorie a jak ji lze využít ke studiu osobnosti. Obecně řečeno, teorie si můžeme vytvořit sami na základě určitých dokázaných skutečností. Uplatníme-li pojem teorie na oblast osobnosti, zjistíme, že teorie osobnosti je soustava vypracovaná různými odborníky – většinou psychology nebo psychiatry – k vysvětlení interakce dynamických sil působících v životě každého člověka. Někteří teoretici se zaměřují na základní

motivační síly v jedinci, jak se utváří zaměření jedince na cíl a jak toto zaměření ovlivňuje jeho život. Zralost může být vysvětlována buď v pojmech sociálního přizpůsobení, nebo jako osobní způsobilost. Někteří teoretici se soustřeďují na mechanismy, jimiž jedinec zvládá ohrožení, uchovává určitý stupeň rovnováhy, kompenzuje své nedostatky (Drapela, 1997, s. 14).

Ačkoliv všechny teorie osobnosti vyšly z rozsáhlého souboru empirických zkušeností, údaje jednoho autora se liší od druhého autora. To vysvětluje veškerou odlišnost, která je mezi teoriemi (tamtéž, 1997, s. 12).

Antické Řecko vytyčovalo ideál všestranně rozvinutého člověka: člověka fyzicky krásného, otužilého a dobrého, tedy morálně i charakterově vyspělého, vzdělaného, rozumově vyspělého, mající porozumění pro umění, aktivně se zúčastní veřejného života a má bohatý osobní život. Na antickou koncepci navazuje renesance. Její významné osobnosti dosáhli pozoruhodných výsledků hned v několika oborech. Například Leonardo da Vinci v malířství, sochařství, architektuře, technice, přírodních vědách. I mnozí řemeslníci byli mnohostranní. Od počátku průmyslové revoluce a kapitalismu se vedlo spíše k jednostrannosti lidí. Společnost vedla jedince k tomu, aby věnovali své práci všechnen čas. To kritizovali humanističtí myslitelé. Výchovný cíl socialistické společnosti spatřovali ve všestranně rozvinutém jedinci. V současné době i v budoucnosti by nemělo být upuštěno od humanistické ideje mnohostranného vývoje člověka – osobnosti (Čáp, 1993, s. 376).

Pohled Sigmunda Freuda na osobnost je přikládán k ledovci. Vrcholek, který vyčnívá nad hladinu je vědomí, část, kterou si člověk uvědomuje. Vrstva pod ní je předvědomí, část, která obsahuje myšlenky, rozhodnutí, zážitky, konflikty. Rozsáhlá spodní vrstva ledovce je nevědomí. Představy, zkreslené obrazy skutečnosti a přání, která jsou mimo oblast uvědomování. Přesto má oblast nevědomí silný motivační vliv na osobnost a na chování člověka (Drapela, 1997, s. 18). Jung chápal nevědomí mnohem pozitivněji než klasická psychoanalýza. Pojmenoval zděděné kolektivní nevědomí a získané osobní nevědomí (tamtéž, 1997, s. 33).

Je divné, jak často se používá slovo "charisma", bez chápání jeho významu. Možná si všichni myslí, že je to něco magického a tajemného, co nemůže být pochopeno. Charismatické osobnosti, vůdci, jejich následovníci a hnutí nejsou magičtí

nebo tajemní, ale pokud budou analyzováni, mohou nám říct něco hlubokého o lidské přirozenosti.(Oakes, 2010, p. 7).

Argumentem je, že charismatické osobnosti se liší od běžné populace v důležitých ohledech, tudíž řeší různé problémy společnosti, které prozatím nebyly zodpovězeny. Tedy charismatický člověk je kreativní, strategicky řeší problémy (tamtéž).

„Osobnost je individualizovaný systém psychických procesů, stavů a vlastností, které vznikají jednak socializací (působením výchovy a prostředí) jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka a determinují a řídí předmětné činnosti jedince, jeho sociální styky a duchovní vztahy (Smékal in Říčan, 2010, s. 14).

Osobnost člověka by měla vzniknout interakcí mezi různými složkami mysli. To znamená, že mechanicky je třeba vyjít z interakcí mezi různými subsystemy (a různými moduly uvnitř) na kognitivní architekturu. Kognitivní architektura by měla umožnit vznik různých osobnostních typů a přizpůsobení osobnosti prostřednictvím zkušeností – minimálně do určité míry (Sun, Wilson, 2014, p. 109).

Psychologické procesy mohou být buď implicitní, nebo explicitní. Tyto dva typy se spolu navzájem prolínají, ale současně se liší v některých důležitých ohledech. Implicitními procesy jsou více fundamentální (pro osobnost samotnou a pro mnoho dalších jevů). Pro osobnost je důležité rozhodování, tedy procesní postupy, na základě vlastního úsudku a vzhledem k nastalé situaci. To záleží na jeho schopnosti učení a umění přizpůsobit se. Je zřejmé, že osobnost by měla být výsledkem stávajících psychologických mechanismů a procesů, výpočtem kognitivní architektury, která zahrnuje všechny základní psychologické komponenty, mechanismy a procesy lidské mysli (Sun, Wilson, 2004, p. 109).

Kromě toho je žádoucí, aby model osobnosti zachycoval podrobnější psychické procesy. Je třeba překonat abstraktní pojmy. Osobnostní rysy se skládají z vytváření cílů, plánů, přesvědčení nebo kognitivní afektivní jednotky. Oproti tomu je něco zcela jiného zmapovat osobnostní znaky na konkrétnější, podrobnější a lépe doložené psychologické reprezentaci, mechanismech a procesech. Je tedy vhodné, aby základní osobnostní rysy ve výpočtu kognitivních funkcí byly vysvětleny v hlubší a jednotný způsob, spolu s mnoha jinými základními psychickými jevy (Sun, Wilson, 2004, p. 109).

## 1.1 Vlastnosti a rysy osobnosti

Vlastnosti osobnosti vytváří strukturu jednotlivých vlastností osobnosti a jejich vzájemných vztahů. Pro nás nejdůležitější jsou 4 základní: **výkonové** – schopnosti, vědomosti, dovednosti, **temperamentové**, vlastnosti **aktivačně motivační** a **vlastnosti charakterové** (Grecmanová, 1999, s. 197).

Čáp (1993, s. 91) uvádí, že „*rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Je příznačný pro určitého člověka (odlišuje se od ostatních lidí) a v průběhu života je poměrně stálý.*“

V našem jazyce jsou tisíce slov, kterými označujeme povahové vlastnosti. Zatím neexistuje úplná shoda v tom, které rysy osobnosti se považují za hlavní. Mezi rysy, které jsou zkoumány v současné psychologii a zjišťují se také v praxi, patří: přizpůsobivost, živost citových projevů, družnost / uzavřenost, sklon vést / podřizovat se, aktivnost / pasivnost, odolnost k zátěži, vytrvalost, sebehodnocení, vztah k lidem, odpovědnost - (svědomí) (Čáp, 1993, s. 92).

Člověk buď má, nebo nemá určitý rys, určitou vlastnost. Buď je, nebo není vytrvalý, je nebo není dominantní (tamtéž, 1993, s. 92).

Rys osobnosti je zvláštní charakteristický způsob, kterým osobnost individuálně vnímá pocity, věří a koná. Tato vlastnost může být identifikována z chování lidí, čímž je tvarována jeho osobnost. Proto, když známe osobnost lidí, můžeme předpovědět jejich chování. Jsou to rysy i učitelů, kterými se řídí jejich chování. To naznačuje, že existuje souvislost mezi osobností a chováním jednotlivce. Studenty bylo zjištěno, že jejich učitelé jakožto osobnosti byli nejvýraznějším faktorem, který ovlivnil jejich učení (Conti, 1985, pp. 11-28).

Kombinace typických rysů, jako je vzdělání, respekt ke společenským hodnotám, seberegulace dotváří profesní role v moderní liberální společnosti. Závazek k učitelské profesi a ochrana dětí spočívá i v tom, že učitel shromažďuje řadu informací o žákově soukromém životě, ale současně je vázán služebním tajemstvím (Vališová, Kasíková, 2007, s. 21).

Studie charakteristik učitelů se obecně zaměřuje na studium individuální, ale i kolektivní charakteristiky učitele. Výzkum individuálních vlastností učitelů běžně zahrnuje to, jaký vztah mají učitelé k prostředí učeben nebo prostředí jako takovém, ale

málo odhaluje konzistentní vztahy mezi učiteli, výkonnost učitelů, jejich zkušenosti, přípravu a výuku studentů. Charakteristiky učitelů jako kolektivní entity jsou obecně brány jako základní rysy pro učení žáků se smíšenými výsledky, kteří nakonec dosahují vzrůstající úrovně (Jung, et al., 2014, pp. 209-228).

Psychologové od dob Sigmunda Freuda až po současnost poskytly vědecké modely jednotlivých psychických systémů, uvnitř kterých jsou základem osob charakteristické znaky zkušeností a dějů. Každý, kdo se snaží pochopit psychologii osobnosti ve vědecké literatuře, včetně nedávných pokroků, čelí překážce: pisatelé odkazují na dva různé jevy ve stejném časovém horizontu. Jeden jev je osobnost a její organizační systém, druhý jev je interpersonální - variabilita v populaci jako celku. Tady výzkumníci shrnuli vnitřní individuální rozdíly mezi identifikací kategorie osob a rozměry populační proměnlivosti. (Cervone, 2005, pp. 423-452). Překážkou pro pochopení znamená slovo "struktura". Ve svém přirozeném používání jazyka je struktura stabilní organizace mezi částmi vytvářející jeden celek. Pokud je celá bytost pojata jako individuální fyzická osoba, v rámci osobní organizace osobnosti je stabilní v čase a místě, pak lze říci, že jsme právě analyzovali strukturu osobnosti. V případě, že sledovaným subjektem je populace a pokud se výzkumem zjistí, že rozměry rozdílnosti, které charakterizují obyvatelstvo, jsou stabilní napříč prostředky, výkony a podskupinami, pak také můžeme říci, že jsme analyzovali strukturu. Četní spisovatelé vysvětlili, že analýza osobnosti a interpersonální analýzy, i když se jistě mohou navzájem doplňovat, jsou koncepčně odlišná. Výzkum na úrovni lidského jedince vyžaduje svůj specifický teoretický model metodických nástrojů a výzkumné strategie", usiluje o soudržnou syntetickou úvahu intraindividuální osobnostní struktury a dynamiky neboli "architektura osobnosti". Psychologové popisují interindividuální rozdíly v populaci, které mohou v zásadě také zachytit intraindividuální mentální systémy, vysvětlující fungování jednotlivce (tamtéž).

Základním cílem pro teorii osobnosti je vysvětlit jednotlivé zkušenosti a činnosti a přetrvávající tendence v zkušenostech a činnostech. Učenci chtějí, aby při vysvětlování lidské činnosti, byla brána celistvá osobnost a nebrána jedna činnost jako izolovaná část osoby. (Cervone, 2005, pp. 423-452).

Důležitou úlohou v poznání osobnosti sehrál vývoj sociální psychologie, výzkumy sociálních skupin, sociální komunikace. Ve 20. století v USA a v dalších

zemím se shromáždily výzkumy o tom, jak motivy, schopnosti a jiné psychické vlastnosti závisejí na ekonomických a kulturních podmínkách rodiny ve velkých městech nebo na malých osadách. Např. děti černochoů, které navštěvovaly školu ve velkých městech, dosahovaly lepších výsledků než děti bělochů na venkově. (Čáp, 1993, s. 81).

Ukázalo se, že i některé způsoby chování založené na společenských tradicích různých zemí a etnických skupin formovaly osobnost dítěte v sociální interakci. To bylo důležitým protinázorem, že je osobnost neměnná a je výsledkem pasivního přizpůsobení vnějším společenským podmínkám a vlivům. Jednostranné názory vyvolávaly snahu o nové teorie:

- proti analytickému přístupu byla zdůrazněna celistvá osobnost,
- osobnost je jedinečná, vysoce individuální,
- specifické lidské potřeby – potřeba vřelých osobních vztahů a porozumění v kterémkoliv období života,
- směřovat k budoucnosti, odprostit se od minulosti, například zátěžové situace v raném dětství,
- optimistický názor, možnost příznivého vývoje.

Člověku je vlastní aktivita, autoregulace, snaha o sebeurčení. (Čáp, s. 81, 1993).

### **1.1.1. Temperament**

Temperament je biologicky založený styl jedince reagovat na lidi, události a situace. Přestože projevy chování se mění s rozvojem temperamentu a jsou ovlivněny silami v životním prostředí, například rodičovství, chování, temperament ukazuje určitou stabilitu u dětí, alespoň přes střední dětství. (viz příl. 4, s. 116). Temperament obsahuje dva překrývající se systémy: reaktivitu a regulaci. Reaktivita se vztahuje k povaze a intenzitě biologické reakce jedince na životní prostředí (např. ukazující plaché chování kolem neznámých dospělých). Regulace se vztahuje na schopnost modulovat reaktivitu (např. udržování očního kontaktu při setkání s novou osobou, odolat nutkání udeřit někoho v hněvu) (Rothbart, et al. 2006, p. 99). Podle Freuda je jedinec puzen fyziologickými silami, které mají rozhodující vliv na lidský život. Jsou to



hlavní determinanty vývoje a chování osobnosti. Aby osobnost dokázala uchovat rovnováhu vůči tlaku pudů a motivů, musí být reaktivní než aktivní (Drapela, 1997, s. 12). Opakem je Jungova teorie. Jung pokládal EGO spíše za aktivní než reaktivní. Přestože mnohé principy psychoanalýzy přijal, nepokládal sexuální pudy za hlavní činitele lidského chování. Považovat osobnost za jedinečnou soustavu. Nazýval ji PSYCHÉ. Kládl důraz na minulost jedince (tamtéž, 1997, s. 32).

### **1.1.2. Charakter**

Charakter má morální význam. Chápeme ho jako soubor několika vlastností, rysů osobnosti. Patří sem odpovědnost, afiliace – hostilita, vytrvalost, sebeovládání apod. Z morálně důležitých postojů a hodnotových orientací má velký význam potřeba sociálního styku, potřeba činnosti, potřeba seberealizace či cíle. Podstatnou součástí charakteru jsou způsoby uspokojování potřeb, které si jedinec osvojil a upevnil. Stejná potřeba se totiž u některých jedinců uspokojuje způsobem společensky a morálně žádoucím a u jiných jedinců jde o způsob morálně nežádoucí. Jako třetí komponent se uvádí sociální dovednosti a návyky, jako je empatie, dovednosti ohleduplného, taktního chování, dovednost naslouchat druhému, zjistit jeho emoční stav podle projevů a umět respektovat tento stav. Všechny tři komponenty charakteru jsou navzájem spjaty. Optimistický názor na člověka je spjat s kladnými emocemi a postoji k lidem i sobě. Pesimistický obraz souvisí s obavami z lidí, se strachem z komunikace a lidských vztahů (Drapela, 1997, s. 13).

## **1.2 Typologie osobnosti**

Během dlouhé historie se neustále zkoumá psychologie osobnosti s individuálními rozdíly v počtu osobnostních rysů. Výzkum individuálních rozdílů, a zejména těch, které vycházejí z modelu „Big Five“, byl hlavně „variabilní-střed“. Jinými slovy, zaměřil se na rozdíly mezi jednotlivými subjekty s proměnnými jako analytické jednotky. Tento přístup také do značné míry dominuje výzkum vývoje rysů,

který potvrzuje jak stabilitu, tak změnu v průběhu životního cyklu, v závislosti na zvláštnostech situace (Roberts, Del Vecchio, 2000, p. 3). V protikladu k tomuto výzkumu někteří autoři poukázali na to, že ve „variabilním-středu“ může chybět důležitý aspekt osobnosti, a sice zvláštní konfigurace, které mohou předpokládat vnitřní rysy jednotlivce. (Block, 1971; Magnusson, 1997, p 25).

Pokud je středem zájmu osoba jako taková, zaměřuje se výzkum na uspořádání různých dimenzí osobnosti v dané osobě a na to, jak toto uspořádání může definovat různé „typy lidí“. Velká skupina „dobře upravených lidí“ je porovnávána se dvěma méně upravenými typy: overcontrollers, ti, kteří mají nad sebou vysokou kontrolu, jsou charakterizováni vysokou mírou sebeovládání, vysokou úzkostí, a nízkou agresivitou a undercontrollers – „podkontrolou“ - se vyznačují nízkou mírou sebeovládání a otevřenou agresivitou (Caspi, et al. 1998, p. 49). Navzdory důkazům o užitečnosti typologické identifikaci osob a adaptivním a maladaptivním životním drahám, aplikace pro studium procesů stárnutí je stále nedostatek. Nedávná dlouhodobá studie Gerstorfa a kolektivu (2006) zjistila, že se starší dospělí vyznačují pozitivními profily z hlediska kognitivních funkcí, sociální integrace, a osobnostní charakteristiky měli lepší fyzické zdraví a delší život než dospělí, u nichž se objevila problém. (Gerstorf, et al. 2006, p. 645).

Podle Sigmunda Freuda je osobnost uzavřený systém. Vymezil tři subsystémy řízení principy a cíli, které uvnitř osobnosti existují a jsou mezi sebou v neustálém boji. Je to id, ego, superego:

ID je temná nepřístupná část, jakýsi chaos. Z hlubin nevědomí se ID domáhá okamžitého uspokojení svých tužeb. Je iracionální a je principem slasti. Nijak se nestará o potřeby druhých lidí. Získává uspokojení prostřednictvím primárního procesu - snům podobného mísení fantazie a reality.

EGO je racionální, působí na vědomí úrovni, je principem reality. Zvažuje činy a jejich následky a ukládá do předvědomí zapomenuté události a osobní zážitky, které se pak mohou opět vybavit. Fungování EGO je sekundární proces. Přání ID je porovnáváno s realitou, v níž jedinec žije. Dobře rozvinuté ego je známkou zdravé osobnosti.

SUPEREGO obsahuje zákazy a omezení ukládané dětem v raném dětství pro ně významnými dospělými. Obsahuje také chválu. Zákazy ale samy o sobě nevytvoří

superego, pokud nebudou zvnitřněny. Část superega je vědomá, skládající se ze zvnitřněných zákazů a pochval. Část je nevědomá, nácvik chování v raném dětství, například k čistotě, které provádíme nevědomky.

Zatímco ID požaduje plnou a okamžitou slast, reakci SUPEREGO lze shrnout takto: „*Nesmím si dovolit žádnou slast, místo toho musím dosáhnout dokonalosti.*“ (Drapela, 1997, s. 20).

Sigmund Freud vnímal osobnost jako jednotku. Tyto tři subsystémy jsou těsně propojeny. Chceme-li porozumět jejich interakci, musíme pochopit dva základní pojmy.

**Katexi**

a antikatexi. Katexe je proudění duševní energie ke zdroji uspokojení. Antikatexe je síla, která má bránit katexi ID. Tady se setkáváme s logickým problémem. Přítomnost protipůsobící energie v ego a superego, která nemá přímý zdroj v libidu, můžeme vysvětlit nadbytečnou energií, kterou ID šíří do celé osobnosti. V průběhu vývoje si EGO a SUPEREGO, nashromáždí dostatek energie. Tato získaná energie umožňuje zadržovat katexe vycházející z ID. V dětství jsou katexe ID zadržovány zákazy rodičů a později antikatexi racionálního ego (tamtéž, 1997, s. 23).

Podle Junga se skládá osobnost - PSYCHÉ – ze čtyř hlavních subsystémů: kolektivní nevědomí, osobní nevědomí, ego, bytostné já:

**KOLEKTIVNÍ NEVĚDOMÍ** – dědí se a je spojeno s minulostí, je to nejhlubší společný jmenovatel všech lidí. Negativní i pozitivní zkušenosti lidských i zvířecích předků. V protikladu k Freudově teorii, která vnímá nevědomí jako možné ohrožení vědomého ego člověka, vystihuje Jung kolektivní nevědomí jako možný zdroj moudrosti.

**OSOBNÍ NEVĚDOMÍ** – se nedědí, ale získává. Získává se z citů, myšlenek, interpersonálních zážitků, které byly potlačeny či zapomenuty. Osobní nevědomí obsahuje také osobní zážitky, které nazýváme komplexy. Jsou to osobní jevy, které se vymkly kontrole osobního vědomí a jsou uloženy někde v temnu psyché. Vznikají z traumatizujících osobních zážitků, neukončených záležitostí.

**EGO a BYTOSTNÉ JÁ** – by měli být v kontaktu. Ego je odpovědné za trvalou identitu osobnosti a za její chování – uvažování, snažení, rozhodování, cítění. Bytostné já nabízí vrcholné příležitosti vývoje. Je to nejmocnější katalyzátor vnitřního růstu. Podporuje vyváženou syntézu vědomých a nevědomých procesů a usnadňuje propojení

psyché s vnějšími silami. Bytostné já významně obohatí vědomé ego a podpoří seberealizaci jedince, navíc je nadřazené bytostnému egu (Drapela, 1997, s. 37).

Jung rozlišoval mezi postoji **introverze** – zaměření jedince na svůj intrapsychický svět a **extraverze** – zaměření jedince na své okolí. I když oba postoje jsou přítomny v každém člověku, vždy jeden postoj převažuje nad druhým. Navíc se rozlišuje typ osobnosti podle síly čtyř mohutností, či psychických funkcí:

- **myšlení** zkoumá, co vnímaný předmět je
- **cítění** oceňuje hodnotu předmětu
- **smyslové vnímání** zahrnuje veškerou smyslovou zkušenost
- **intuice** poznává skrytý význam předmětu (Drapela, 1997, s. 37).

### 1.3 Osobnost učitele

I když každý nějak intuitivně ví, co je náplní učitelství, přesto je náročné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Obecné vymezení pojmu učitelství se během let mění, proměňují se obsahy, formy, ale i metody výuky předmětů (Vališová, Kasíková, 2007, s. 15). Učitelství patří mezi intelektualizované profese, náplní je duchovní činnost. Smyslem učitelství je předávání informací z generace na generaci a předávání kulturního dědictví. Být učitelem znamená celoživotní vzdělávání, ovládnutí řady dovedností, které se navíc v průběhu let mění. Změny se dějí na základě změn ve společnosti, na něž je výchova a vzdělávání zaměřena. Tedy na děti a mládež (tamtéž).

*Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství (Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 - 31. 8. 2017, MŠMT 2017).*

Velký význam učitele ve výchově už zdůraznil J. A. Komenský, který přirovnal učitele ke „slunci, neboť od něho vychází a na něm závisí celý život školy“ (Komenský, 1960 in Grecmanová, 1999, s. 165).

Osobnost učitele je v zájmu jak psychologů, tak pedagogů, protože učitel je druhým nejdůležitějším faktorem při výchově dětí bezprostředně po rodičích, neboť děti tráví s učiteli poměrně velkou část dne (Cabanová, 2015, s. 2571). Učitel není jen důležitý model pro identifikaci studenta, ale také zprostředkovatel informací a znalostí, je to osoba, která vede děti k učení a vede je k zájmu a k získání znalostí (Kariková, 2001, s. 17). Upevňuje výsledky vzdělávacích cílů, kontroluje je, usměrňuje a hodnotí. Plánuje a organizuje výchovně vzdělávací proces, řídí proces osvojování vědomostí, dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby a zájmy, plní výchovné cíle (Vališová, Kasíková, 2007, s. 15). Mnohé úkoly učitele dnes mohou nahradit technické prostředky, jako je audiovizuální technika, učební programy apod. Nikdy ale nemohou nahradit učitele. Žádná technika není schopna reagovat na aktuální klima, reagovat na množství konkrétních okolností, a předvídat, k jakému novému poznatku dospěje třída při společné myšlenkové práci (Grecmanová, 1999, s. 197). Učitelské povolání je velmi náročné, probíhá v měnících se podmínkách. Učitelé i žáci přinášejí do škol problémy ze svého soukromého života, ve školní práci se často odráží jejich dění. Učitel musí reagovat na zážitky a zkušenosti žáků, které nejsou vždy kladné. Řeší řadu výchovných problémů. Učitelé i žáci zažívají i řadu zklamání a vlastních neúspěchů (tamtéž, 1999, s. 187).

Neustále klademe vyšší a vyšší požadavky na vzdělávání budoucích učitelů. Poslání učitele ale nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, či znalosti o věcech, které vyučuje. To se dokáže naučit téměř každý. Vysokoškolské vzdělání je pouhým souborem předpokladů, nikoli zárukou dobrého učitelství. Naučené znalosti, osvojené dovednosti a soubor kompetencí sice může odpovídat módním trendům, ale je nedostatečné. Být učitelem znamená být nositelem výchovných metod a být především osobností. A tomu se nelze naučit (Vališová, Kasíková, 2007, s. 16).

Jedním z významných faktorů, na něž se vztahuje vzdělávání, je učitelovo chování a postoje. Je možné říct, že toto pozitivní nebo negativní chování a postoje ovlivňují žáky různými způsoby. Proto je pro efektivní vzdělávání důležitá odborná příprava a od učitelů se očekávají kladné postoje a chování. Jedním z těchto postojů

je demokratické vedení třídy, které poskytuje studentům svobodné prostředí (Grecmanová, 1999, s. 197).

Klíčové kompetence učitele jsou: práce s informacemi, technologií a znalostmi, práce s lidmi - studenty, kolegy a dalšími partnery ve vzdělávání, práce se společností na místní, regionální, národní, někdy i evropské a globální úrovni. Učení se soustředí na přítomnost kompetencí; je to proces, který je zaměřený na získávání znalostí. Patří sem orientace v oboru, dostupné znalosti, reflexní poznatky. Učením se posílí osobnost, rozšíří sociální kompetence a přemění ji na konkrétní činy. Kompetence učitelů zahrnují odborné znalosti, které uznávají žáci a rodiče a jsou založené na znalostech, dovednostech a hodnotách (Jurčič, 2012 in Nemet, Velki, 2016, p. 1088). Teoretické aspekty kompetencí učitelů mohou být rozděleny do čtyř základních oblastí: odborná, pedagogická, organizační a komunikačně reflexivní (Nemet, Velki, 2016, p. 1088).

Kariková, (2001, s. 17) také uvádí, že učitel by měl mít adekvátní odborné a praktické znalosti hned z několika oblastí:

- odborné znalosti z předmětů, které učí,
- odborné znalosti z vývojové charakteristiky studenta,
- znalosti organizace hodiny,
- didaktické schopnosti,
- adekvátní jazyk a řečové dovednosti,
- evaluace.

Zelina 1990 (in Cabanová, 2015, s. 2572) uvádí rozdělení osobnosti učitele do třech hlavních oblastí:

- oblast znalostí a dovedností - kognitivní schopnosti, intelektová kapacita, inteligence,
- non-kognitivní oblast - neintelektuální oblast, kterou někteří autoři nazývají afektivní oblast osobnosti (Charms, 1976 in Zelina, 1990 in Cabanová, 2015, s. 2572). Tato oblast obsahuje i emoční výbavu učitele, jeho motivaci k práci, aktivitu, socializaci, komunikační dovednosti a schopnosti, jeho hodnoty a etické vztahy,

- oblast pracovních podmínek učitele – optimalizace s ohledem na vzdělávací cíle a výcvik, stejně tak na osobní rozvoj učitelovy osobnosti (Cabanová, 2015, s. 2572).

Všechny oblasti kompetencí jsou důležité a vyžadují stejnou pozornost v průběhu celého záměrného vzdělávání. Pedagogická kompetence, jako jedna z klíčových kompetencí učitelů, vedle znalostí a dovedností, zahrnuje také osobnostní znaky potřebné pro kritické myšlení o sobě samotném, o vzdělávací praxi, umožňující změnu ke zlepšení v chování a vytváří motivující školní klima. Pouze pedagogicky způsobilý učitel může být úspěšným organizátorem, vůdcem, mediátorem, sociálním integrátorem a reflexním praktikem, který může reagovat na změny vzniklé v moderní škole a na výzvu celoživotního profesního vzdělávání a člověk, který může dále rozvíjet své kompetence. Sociální, emocionální a vzdělávací kompetence jsou nesmírně důležité v moderních učebních osnovách, protože pouze učitel se zvláštním důrazem na kompetence může spolupracovat se studenty, kolegy a dalšími partnery ve vzdělávacích, informačních technologiích. Sociální kompetence je obvykle definována jako schopnost vytvářet, harmonizovat a přizpůsobovat reakce na požadavky a vytvářet a využívat příležitosti z reálného prostředí. Podle této definice je sociálně kompetentní jednatel ten, který umí využívat podněty z okolí a ze svého osobního potenciálu k dosažení dobrých výsledků. Sociální kompetence zahrnují různé emocionální, sociální a kognitivní dovednosti a chování. Jsou zásadní pro úspěšnou společenskou interakci (Goleman, 1997, p. 329) poskytl nový přístup k výchově, nové emocionální pedagogice, protože emoční inteligence se již nepovažovala za pouhý soubor duševních schopností.

Také zahrnoval soubor sociálních dovedností, které zdůrazňovaly uznání a řízení lidí, emoce, motivaci, rozpoznávání emocí, řízení vztahů, také identifikoval sociální kompetence s emocionální kompetencí (Goleman 1997, p. 329). Emocionální kompetence byla definována v nejužším smyslu, jako projev sebe účinnosti ve společenských transakcích, které způsobují emoce. Vyjadřují povědomí o tom, že to bylo komplexní, čistě jednoznačné. Emoční inteligence je soubor kompetencí, které umožňují uznání vlastních i jiných emocí. Jasně vyjádření skutečných emocí pomáhá ostatním vyjádřit své vlastní emoce. Porozumět vlastním i jiným emocím, řídit své

vlastní emoce a přizpůsobit se. Lidé používají vlastní emoce a emocionální inteligenci v různých oblastech. S cílem zlepšit komunikaci, činit dobré rozhodnutí, určit priority. Motivovat sebe i ostatní a udržovat dobré vztahy (Nemet, Velki, 2016, p. 1088). Indikátorem kvality a efektivity školy, které vyžadují pedagogické a sociální kompetence učitelů a ovlivňují kvalitu vzdělávacího procesu, mohou být rozdělena do několika základních oblastí vývoje: učební plán, dosažení výsledků učení a výuky, podpory studentů, školní kultury a kultury učeben a spolupráce učitelů s ředitelem, odbornou pomocí a místní komunitou (tamtéž, 2006, p. 1088).

Na jedné straně má být učitel profesionál, expert, vědec, na druhé straně umělec, herec, který umí zprostředkovat svoje znalosti k publiku, tedy k jeho žákům. Podle Karikové (2001 in Cabanová, 2015, s. 2572), když se mluví o osobnosti učitele, nesmíme zapomenout, že ve všech oblastech to musí být osobnost vyzrálá a mentálně zdravá. A tato podmínka je spojena s několika požadavky:

- adekvátní posouzení reality, spravedlnost a objektivita při řešení konfliktů, být schopen správně reagovat na vzniklou situaci, na problémy a posuzování žáků,
- úsilí o sebepoznání, sebeuvědomění, sebereflexi, zvyšující úroveň učitele,
- schopnost ovládat svoje reakce, velmi důležitá je emoční stabilita, která pomáhá hladce a uspokojivě zvládat vyučovací proces,
- kreativita a iniciativa – tvořivý a aktivní učitel věnuje více individuální pozornost žákům,
- schopnost vytvářet pozitivní emocionální vazby. Jak uvádí i Goleman (1997, s. 330), úspěšný pracovník ve své profesi má být emočně vyspělý, což se projevuje v jeho znalostech a schopnostech manažerovat svoje emoce, citlivě, s ohledem na emoce druhých a schopnostech motivovat,
- morální požadavky – mezi důležité znaky učitelů patří správnost, poctivost, upřímnost, důvěryhodnost, zásadovost, spravedlnost. Spravedlnost byla často také uváděna na prvních místech v průzkumech žáků, coby nejdůležitější vlastnost „ideálního učitele“,
- odolnost proti zátěži – autoři uvádějí, že učitelské povolání patří do rizikové skupiny povolání, v nichž se vyskytuje stres. Stav vyčerpání a nervozity mezi učiteli bylo podnětem medicínských výzkumů na začátku 20. století. Termín



„učitelský stres“ je definován jako situace, ve které se učitel cítí hladový, v depresi, zklamaný, cítí úzkost nebo tenzi z důvodu nějaké skutečnosti, která měla vztah k jejich vzdělávací činnosti (Lenning, Keller, in Kariková, 1999, in Cabanová, 2015, s. 2572),

- smysl pro humor a optimismus – je studenty považován jako důležitá vlastnost „dobrého“ učitele, hned za spravedlností. Proto většina učitelů je zábavných. To má vztah k pozitivní atmosféře a hlavně odolává vůči stresu (Fontana, 1997; Kariková, 2001 in Cabanová, 2015, s. 2572),
- schopnost kvalitní komunikace – pod těmito požadavky si představujeme všechny komponenty komunikace, což je důležitý aspekt přátelství mezi učitelem a žákem (Cabanová, 2015, s. 2572).

### 1.3.1. Typologie učitele

Existuje mnoho typologií učitelů, které se snaží najít ideální profil osobnosti učitele. Žádný z nich však není zcela vyhraněný, ale mísí se v něm více či méně určitá charakteristika. Proto se tyto modely zaměřují především na dominantní charakteristiky jedince, které se mohou týkat několika oblastí. Snaha o pojmenování a popsání typů osobnosti má velice dlouhou tradici (Dytrtová, Krhutová, 2009).

**Typologie podle Hippokrata** byla první známou typologií osobnosti. Hippokrates rozdělil lidi do čtyř skupin. Důležitou roli přitom sehrála tekutina, která v organismu jedince převládá. Tato typologie se používá dodnes, avšak je dávana do souvislosti nikoli s tělesnými tekutinami, ale s typem temperamentu a vlastnostmi nervové soustavy a hodí se tím pádem i na osobnost učitele (viz příl. 4, 5, s. 116-117):

- **sangvinik** – typické vlastnosti učitele jsou rychlost, pohotovost, nedělá mu problémy dělit pozornost, je tolerantní, výřečný, oplývá životním optimismem. Nevýhodou však může být jeho neschopnost udržet si adekvátní pedagogický odstup,

- **cholerik** – učitel cholerik bývá přísný, má vyhraněné názory, je živý a aktivní, vyjadřuje se jasně a umí žáky nadchnout pro svůj předmět, na druhou stranu je však nevyrovnaný, panovačný, výbušný a náladový, což může snižovat jeho autoritu u žáků,
- **flegmatik** – typické vlastnosti učitele charakterizují klid a rozvaha, která hraničí s pohodlností a lhostejností, neschopnost příliš motivovat žáky k práci, neboť jeho práce je často jednotvárná,
- **melancholik** – učitel melancholik je příliš citlivý, unavitelný, má sklon k nevyrovnanosti v hodnocení žáků, nerad přistupuje k různějším opatřením, protože není schopen o nich sám rozhodovat (Kantorová, a kol. 2008).

**Typologie dle Ch. Caselmanna** patří mezi nejznámější a dělí učitele na dva hlavní typy podle toho, na co jsou orientováni.

- **logotrop** se zaměřuje na předmět, který vyučuje,
- **paidotrop** se naopak zajímá především o žáka a o jeho psychický vývoj, vytváří si k němu vztah.

Když tyto dva základní typy blíže specifikujeme, vzniknou další čtyři podtypy:

- **filozoficky orientovaný logotrop** – se snaží u žáků prohloubit jejich životní filozofii a vštípit jim světový názor tak, jak ho on sám chápe,
- **odborně vědecky orientovaný logotrop** – učitel se od mládí věnuje svému oboru, pro který je nadšen a umí nadchnout i své žáky,
- **individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – je k žákům empatický, snaží se pochopit jejich osobnost a utvářet ji,
- **všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** – tento učitel je racionální, věnuje se spíše obecnějším výchovným otázkám jako např. vzbudit u žáků zájem z obtížného učiva.

Ch. Caselmann vyvozuje z logotropa a paidotropa ještě další dva typy, které jsou charakteristické pro učitele ve třídě:

- **autoritativní** – s tímto typem se obvykle setkáváme u logotropů, učitel chce vše do podrobností řídit, vyhýbá se spolupráci se žáky, nerespektuje jejich názory a potřeby a postrádá často smysl pro humor a spravedlnost,
- **sociální** – častěji se objevuje u paidotropů a projevuje se tím, že učitel dává žákům více volnosti a snaží se s nimi více spolupracovat než přikazovat a přimět je tak k samostatnosti.

Podle užití konkrétních didaktických postupů můžeme učitele přiřadit ještě k následujícím třem typům:

- **vědecko – systematický** – vyučovací hodina má svůj řád, systém, učitel postupuje krok za krokem, rozvíjí u žáků logické myšlení,
- **umělecký** – učitel tohoto typu se řídí intuicí a má silně rozvinuté názorné myšlení, nejčastěji se s ním setkáváme v hodinách literatury a dějepisu,
- **praktický** – jeho výuka dosahuje vysoké efektivity, neboť má velice dobré organizační schopnosti a umí učivo žákům zprostředkovávat přehledně a srozumitelně (Kantorová, 2008, Langová, 1992).

Další velice známou **typologii vypracoval W. O. Döring**, který rozlišuje šest následujících typů:

- **náboženský** – učitel náboženského typu je charakterově spolehlivý, u žáků si získá úctu, ale není příliš oblíbený. Postrádá smysl pro humor a působí příliš vážně, vyznačuje se také necitlivostí k vědě. W. O. Döring zde rozlišuje ještě dva pod typy:
  1. **pietistický** – citově vřelejší, kterého žáci milují, ale není schopen udržet si kázeň ve výuce,
  2. **ortodoxní** – více intelektuální, ale žáci se ho obávají. Vyskytuje se u něj větší zastoupení složky teoretické a politické.
- **estetický** – tento učitel má bohatou fantazii, je schopen empatie, usiluje o vzdělání žáka především proto, že se u něj objevuje velice silná potřeba formovat své svěřence. Zde autor také rozlišuje dvě varianty:

1. **aktivně tvůrčí** – učitel příliš nerespektuje osobitost žáka, vidí v něm spíše určitou příležitost k vytváření uměleckého díla, na druhou stranu však dovede žáky nadchnout pro svůj předmět,
  2. **pasivně receptivní** – tohoto učitele žáci milují, neboť je schopen vcítit se i do odlišně zaměřených žáků a snaží se podílet se na jejich duševním životě.
- **sociální** – učitel sociálního typu svůj zájem nezaměřuje pouze na vybrané jednotlivce, ale na všechny žáky. Bývá velice trpělivý a žáky milovaný, avšak nedostává se mu příliš respektu. Pokud je k tomu schopen empatie, označuje ho W. O. Döring jako ideální typ.
  - **teoretický** – tento typ se vyznačuje větším zájmem o teoretické poznatky a vyučovací předmět než o žáka samotného. Dělí se na:
    1. **tvůrčí** – snaží se, aby žáci nepřijímali poznatky pouze mechanicky, ale sami sena jejich získávání aktivně podíleli,
    2. **pasivně receptivní** – není schopen vytvořit si k žákům lidský vztah a nutí je pouze k mechanickému osvojování poznatků.
  - **ekonomický** – hlavním cílem tohoto učitele je připravit žáka pro běžný praktický život, naučit ho samostatnosti a s co nejmenším úsilím ho přimět k co nejlepšímu výkonům.
  - **politický** – tento typ učitele se snaží prosazovat vlastní osobnost, je přísný v hodnocení a často nespravedlivý, jedná se spíše o mocenský typ (Kohout, 2002, s. 113).

**Typologie E. Luka** rozlišuje bezprostřední a reflexivní typ učitele podle toho, zda reaguje v pedagogických situacích bezprostředně nebo zda své jednání zvažuje. Kromě toho zohledňuje v pedagogické praxi ještě míru tvořivosti. Podle níž rozděluje učitele reproduktivního typu, kteří pouze získávají informace a reprodukují je žákům a produktivního typu, kteří je přetvářejí a zpracovávají. Na základě kombinace těchto typů rozlišuje autor čtyři typy:

- **bezprostředně reproduktivní** – v nových a nečekaných situacích jedná učitel impulzivně, bez rozmyslu, často však správně, i když je schopen žákům zprostředkovat mnoho poznatků, nevede je k samostatnosti. Těší se však oblíbenosti, ale spíše u mladších žáků,
- **bezprostředně produktivní** – učitel reaguje pohotově a je si jistý svým rozhodnutím. Vychází z precizně osvojené pedagogické teorie, která mu pomohla k tomu, aby byl ve své práci úspěšný,
- **reflexivně reproduktivní** – tento typ učitele má sice mnoho vědomostí, ale nedokáže je tvořivě využívat. Považuje svou práci za velice náročnou, ale často se ve svých rozhodnutích mýlí, v nových situacích není schopen samostatně reagovat,
- **reflexivně produktivní** – tento typ učitele nedokáže v pedagogických situacích přiměřeně reagovat, protože svým žákům nerozumí a nezná jejich individuální potřeby a zvláštnosti (Langová a kol., 1992).

**B. Lehmannova typologie** učitelovy osobnosti vychází z historie, na jejímž základě se mohou rozlišit čtyři typy učitelů:

- **aristokratický** – tento typ učitele byl znám již ve starém Řecku, uplatňoval se při dvorské výchově ve středověku a později při výchově šlechty v Anglii. Důraz byl kladen na tělesnou stránku. Na jejím základě se poté rozvíjely hodnoty etické a estetické,
- **filozofický** – počátky tohoto typu lze nalézt již v Platónově představě státu, důraz je kladen na filozofické vzdělání,
- **měšťanský** – tento učitel se zaměřuje na ideál měšťanské spořádanosti a poctivosti, který se později mění v ideál slušného občana,
- **vzdělaný učitel – učenec** – snaží se žáky naučit radosti z poznání (Kohout, 2002, s. 114).

V literatuře bychom našli ještě mnoho **dalších moderních typologií**, které jsou však v dnešní době považovány za překonané a nahrazeny novějšími. V souvislosti s ochotou přijímat reformy rozdělujeme učitele do dvou skupin:

- **tradicionalisté** – nechtějí měnit své stereotypy, inovace rovnou odmítají, k reformám se staví negativně, obtížně se jim přizpůsobují,
- **chameleóni** – si sice uvědomují potřebu reform, ale na druhou stranu si myslí, že jejich zavedení stejně nic nezmění, proto se jen tváří, že reformu přijali, ale ve skutečnosti nadále jednájí tak, jak jsou zvyklí (Vašutová, 2004).

Jedna z novodobějších komplexnějších typologií vznikla na Slovensku na základě empirického výzkumu, je však zcela aplikovatelná i na naše prostředí. Snaží se postihnout nejenom vztah učitelů ke školství, ale i ke škole a k žákům a dělí je do následujících sedmi typů:

- **plačky** – tito učitelé si neustále stěžují, jsou nespokojeni se stavem školství i se svým postavením, nikomu nevěří, jejich práce není příliš efektivní, často přejímají cizí názory a odmítají se vyjadřovat ke stavu školství,
- **ignoranti** – většinou se pouze tváří, že je jim vše jedno, zastávají názor, že školství upadá a oni v něm setrvávají pouze proto, aby nemuseli hledat jinou práci,
- **fanatici** - nenapravitelní idealisté – milují děti, svou práci a svůj obor, odmítají veřejně hovořit o svém platu, na jednu stranu jsou zhnuseni současným stavem školství, ale na druhou stranu jim vadí i to, jak je toto téma neustále probíráno, stále totiž věří v lepší budoucnost,
- **tandemisté** – tato skupina učitelů je přelétavá, ve smyslu - kam vítr, tam plášť. Její zástupci bohužel svým přístupem ničí realizaci jakékoli myšlenky, která by mohla přispět ke zlepšení stavu současného školství, často bývají k žákům nespravedliví a bezohlední, výjimku tvoří pouze děti zámožných rodičů,
- **aristokraté** – neustále se vzdělávají, zdokonalují, k jejich typickým vlastnostem patří cílevědomost, tvořivost a přemýšlivost, žáci je obdivují a považují za své vzory, tito učitelé mají vlastní názory, které se nebojí říci nahlas a věcně argumentovat, pokud vědí, že mají pravdu, jimi realizovaná výuka je efektivní,

- **podnikatelé** – tito učitelé považují své působení ve školství pouze za doplňkovou činnost, někteří z nich se zastávají i jiné postavení, např. řízení obce či města,
- **zběhové** – učitelé, kteří se nedokázali smířit s požadavky na svou kvalifikaci s náročností výkonu profese ani s finančním ohodnocením a toto povolání již nevykonávají (Vašutová, 2004).

**Typologii vyučovacího stylu** můžeme posuzovat podle interakce učitele a žáka, podle metod, jež učitel používá, ale také dle jeho chápání výukových cílů. Učitel tedy nabývá následujících podob:

- **manažer** – povzbuzuje žáky k učení, vedený edukační proces je velice efektivní a systematický, všem účastníkům poskytuje objektivní zpětnou vazbu,
- **facilitátor** – učitel se snaží výuku přizpůsobovat individuálním potřebám jednotlivých žáků,
- **pragmatik** – klade důraz nejenom na edukační proces, ale i na jeho výsledky, snaží se dosáhnout toho, aby žák dokázal své nově nabyté vědomosti, dovednosti a postoje také uplatnit v praxi.

Tato typologie je zvláštní v tom, že jsou všechny skupiny chápány pozitivně, pouze sám učitel se rozhodne, ke kterému stylu se přikloní. Ideální se zdá být jejich kombinace (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### 1.3.2. Autoritářský učitel

Žáci, kteří pracují s autoritářským učitelem, pracují pouze tím, že ho poslouchají. Mají předloženo obrovské množství práce, ale výsledek je nízké kvality. Když autoritářský učitel odejde ze třídy, u studentů převažuje chaos. (Turabic, et al. 2016, s. 45). Autoritářský typ učitele charakterizuje i Obst (2006, s. 169), když tvrdí, že:

- „*žák je pouze objektem učitelova působení*“. Přemíra učiva nutí učitele používat zdánlivě efektivnějších metod, kterými ale dosáhnou spíše „probírání učiva“ než jeho osvojení. (tamtéž, 2006, s. 169),
- „*učitel má vše ve svých rukou*“. Takový učitel si myslí, že musí mít vše pod palcem. To může pramenit i z pocitu vlastní odpovědnosti, jež si myslí, že má výlučnou odpovědnost za výchovu a vzdělávání žáků,
- „*učitel přesně plánuje, určuje zaměstnání žáků*“. Je to učitelova dobrá snaha po dokonalejším řízení. Cíle jsou v tomto případě formulovány bez zřetele na stav žákovy osobnosti. Zapomíná se na motivaci, není respektováno mínění žáka (Obst, 2006, s. 169).

### 1.3.3. Liberální učitel

Protipólem autoritářského typu můžeme nazvat učitele liberálního. Podle Obsta (2006, s. 170) se projevuje těmito příznaky:

- „*výchovně vzdělávací proces se vyznačuje neorganizovaností, jeho řízení se předává žákům, aniž by je někdo učil, jak to dělat,*
- *žáci mají takové učitele někdy rádi, ale poněvadž výsledkem tohoto stylu řízení bývají slabé vědomosti, později je odsuzují,*
- *takový pedagog nemá autoritu, tu získávají silní osobnosti ve třídě, kolem nich vznikají „závadové“ skupiny,*
- *v takové atmosféře vznikají konflikty, které nikdo neřeší v domnění, že se vyřeší samy“.*

### 1.3.4. Demokratický učitel

Za hlavní znak demokratického stylu můžeme považovat skutečnost, že do školy chodí žák, který je partnerem učitele. Projevy demokratického učitele popisuje Obst (2006, s. 171) jako:

- „*učitel má zájem o poznání žáka, jeho individuálních zvláštností,*



- *hledá adekvátní způsoby formování jeho osobnosti,*
- *snaží se individualizovat proces výchovy a vzdělávání, odhalovat možnosti žáků,*
- *učitel oceňuje u žáků vlastnosti, jako jsou odpovědnost, čestnost, schopnost a ochota pracovat s plným zaujetím,*
- *dává se přednost podněcujícím výchovným prostředkům, ne potlačujícím, věří se žákovi, navazuje se atmosféra kvalitní práce, ne průměrnosti“.*

Žáci, pracující s demokratickým učitelem, pracují i v jeho nepřítomnosti s vysokou motivací a prezentují vysoce kvalifikované produkty (Turabíc, et al. 2016, s. 45). Principy demokracie, jež jsou nejen ve vládách státu, ale také jako životní styl, se vztahují také ke společnému rozhodování v jakékoliv organizaci. Demokracie, pokud jde o lidské bytosti, je pojem zahrnující spravedlnost, svobodu, svrchovanost mysle. Principy demokracie a jejich aplikace do tříd můžeme rozdělit jako:

- svrchovanost veřejnosti: učitelé dávají příležitost žákům zapojit se do rozhodování, sami ovlivňují pravidla chování ve třídě,
- svoboda: v demokratických učebnách, které jsou vzorem svobody mysli žáků, klade se důraz na jejich nápady a žáci jsou vedeni k odpovědnosti v problémových situacích, které vyžadují disciplinované rozhodování,
- vlastní kapitál: v demokratických třídách má každý student právo se chovat stejně a spravedlivě a účastnit se diskusí ve třídě a rozhodování skupiny. Učitelé oceňují úsilí pro každého. Žáci se učí tím nejlepším způsobem,
- individualismus: atmosféra ve třídě je vytvořena tak, aby podporovala a rozvíjela sebeovládání, sebekázeň a sebereflexi chování žáků. Do vzdělávacího procesu patří i zájmy žáků. Atmosféra učebny je otevřená pro všechny druhy politických a morálních hodnot. Žáci mohou svobodně vysvětlit či jakkoliv projevit své názory. A co je nejdůležitější, jsou chráněni před propagandou a inspirováni učením kritického myšlení,
- společenská odpovědnost: zapojit se do procesu rozhodování ve třídě, do řešení problémů, zvýšit sociální odpovědnosti žáků. Žáci se učí, jak se chovat ve skupině, jak zvládnout společenské akce i mimo školu a třídu (Turabíc, et al. 2016, pp. 45-57).

S ohledem na hodnoty a zásady demokracie je možné říci, že učitelé, kteří přijali demokratický management třídy, položili základy svobodného vzdělávacího prostředí. Jsou si vědomi skutečnosti, že každý žák je jedinečný. Vytváří spravedlivé prostředí pro své žáky, naslouchá jejich názorům bez posuzování a umožňuje jim rozpoznat hodnotu a respekt, převedenou do jejich představ (Turabic, et al. 2016, pp. 45-57).

Učitelé zajistí atmosféru, v níž studenti mají možnost svobodného myšlení a příležitosti pochopení rysů demokracie a měly by vyznávat tři témata týkající se demokracie - jako jsou svoboda a nezávislost, spravedlnost a správnosti a rovnost a rovné možnosti. Tyto věci je třeba vložit do praxe (tamtéž, 2016, pp. 57).

Styl řízení školy ředitelem se odráží ve stylu výchovně vzdělávacího procesu učiteli. To vysvětluje fakt, že s autoritářským stylem se můžeme setkat i u většiny pedagogů, ale s liberálním stylem pouze u méně schopných učitelů (Obst, 2006, s. 171).

## 1.4 Sebereflexe

Učitel i student učitelství je především člověk s lidskou problematikou, se starostmi i radostmi, s problémy osobních vztahů a rodiny, ekonomických podmínek, zdraví a nemoci a množství úkolů i časového stresu a z přibývajících let života. Tyto zátěže se kombinují se zátěží učitelského povolání. Do jaké míry učitel tyto problémy zvládá, ovlivňuje jeho emoční stav. Je jasné, že učitel, zejména začínající, dělá některé chyby. Je ale žádoucí si tyto chyby uvědomovat a snažit se o jejich korekci (Čáp, 1993, s. 385). Výzkumy realizované v různých zemích vedly ke zjištění, že učitelé projevují menší ochotu pomoci druhému, než jakýkoliv jiný dospělý s jinou profesí (Burns in Čáp, 1993, s. 385). To je varovné zjištění, když si uvědomíme, že tito lidé pracují s dětmi a dospívajícími a že se také k učiteli podle jeho záporného či kladného vztahu chovají. Z výzkumů vyplývá, že je nezbytné se více věnovat učitelově sociální komunikaci a jejímu rozvinutí (Čáp, 1993, s. 385).

K náročnosti učitelovy práce patří totiž obtížná kontrola a sebekontrola. Ředitel či jiný pedagog má možnost zachytit jen malé části učitelovy činnosti ve třídě. Navíc je tato činnost ovlivněna hospitující osobou. Učitel je tedy odkázán hlavně na sebekontrolu. Mezi nejobtížnější patří sebekontrola vlastního chování při řešení situací

s výchovnými problémy. Učitel sebezpečující se kladně hodnotí svůj chybný postup, učitel sebezpečující se může neprávem pochybovat o svém postupu, i když byl správný. Učitel s nedostatečným sebezpoznáním a se záporným sebehodnocením jsou nejistí, předem se bojí, mají chronicky špatnou náladu. Buď jsou pasivní, nebo propadají agresii nebo střídají autokratický a krajně liberální postoj (Čáp, 1993, s. 385).

Z uspořádání osobnosti vycházejí i konflikty, které v každé osobnosti vznikají. Konflikt ID versus EGO: ID se dožaduje okamžitého uspokojení a EGO se snaží tento požadavek upravit na základě testování reality.

Konflikt ID versus SUPEREGO: obsahuje požadavky ID, vůči nimž SUPEREGO vystupuje na základě neetické povahy.

Konflikt EGO versus SUPEREGO: je střetnutí racionálního ega a SUPEREGA. Dochází k tomu v případě, když se lidé chtějí pustit do činnosti, kterou považují za etickou, ale mají pocit provinilosti díky zvnitřněným zákazům v důsledku jejich morální výchovy (Drapela, 1997, s. 24).

Síly, které vyjadřují potřeby ID, můžeme nazvat *pudy*. Pudy jsou vrozené, patří k ID, slouží jako psychický projev tělesného napětí. Freud uznával existenci mnoha pudů, ale pouze dva považovat za hlavní. Je to ERÓS a THANATOS. Oba směřují svým směrem, příležitostně se spojí. ERÓS – pud života, řídí se principem slasti. Vede k intimnímu spojení a ke zplození nového života. THANATOS – pud smrti, řídí se destruktivitou a je principem nirvány. Projevuje se zlostí a agresivním chováním (tamtéž, 1997, s. 25).

Autor Núñez et al. (2015, p. 54) popisuje „odraz v akci“, který s sebou nese sebekritické porozumění jevu a jak popisuje experimentování „úvah o akci“, předpokládá přetváření a zkoumání akcí a událostí. S ohledem na to, sebereflexe učitelů by měla začít s hodnocením zaměřeným na sebehodnocení jejich pedagogické praxe, jazykové výuky a materiálních prostředků a jejich vliv na žákovy studijní výsledky, což by jim umožnilo rekonstruovat a zlepšovat konkrétní vyučování a / nebo učení situační (Núñez, et al. 2015, p. 54).

Učitelství budí obrovský zájem společnosti. Není snad diskutabilnější profesí, než učitelství. Otázkou zůstává, nakolik jsou popisy učitelství výstižné a jak vystihují jeho podstatu. Jedním z nejvíce rozšířených omylů je mýtus o nízké prestiži učitelského povolání (Vališová, Kasíková, 2007, s. 22). Autorky dále uvádí: „že se u nás v prestižních žebříčcích od 90. let 20. století na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolští učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol. Poté následují všechna ostatní povolání.“

Tomu ale nenasvědčují platy těchto profesí. Zastávat prestižní profesi nikde a nikdy neznamenal dobrý plat. Právě naopak. Ty profese, které se objevují v nejvyšších platových třídách, nejsou na prvních místech prestižních žebříčků. Další problém spočívá v podhodnocování se. Učitelé často sami sebe hluboce podhodnocují. Řadí se mnohem níže v prestižní škále jednotlivých povolání, než jak je hodnotí veřejnost. Tato tendence k sebepodceňování je dána jejich povahou práce, jejíž výsledky jsou obtížně prokazatelné. Roli hraje jak výše platu, tak nedostatečné sebevědomí, nedokončená profesionalizace a emancipace tohoto povolání. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 22).

Až do 20. století byla učitelům odpírána vyšší odborná příprava a s tím souvisela i nižší pravomoc rozhodovat o vzdělávání. Teprve v polovině 20. století se učitelům začalo dostávat soustavné vysokoškolské přípravy. Bohužel ani dnes není postavení učitele ve společnosti dostatečně oceněné. Učitelé jsou sice kvalitně vzděláváni, ale s nízkým finančním ohodnocením. To způsobuje jejich odliv do jiných profesí. Platí to i přesto, že práce učitelů je řazena mezi vysoce složité a kvalifikované povolání. Tradiční postavení učitelů vystihl přesně Karel Havlíček Borovský, který již v roce 1846 napsal: „Mnohý učitel má jen 100 zlatých na rok, ale za to má mít víc rozumu, než celá ves dohromady. Jsou učitelé, kteří musí jezdit s trakařem pro dříví do lesa. Mnohý obecní pastýř má lepší službu než učitel, ač učitel má péči o děti a pastýř o dobytek“ (Trapl, 1973, s. 10).

Núñez a kolektiv tvrdí, že učitelova sebereflexe se odráží v didaktickém soustředění učitele na to, co se ve skutečnosti děje ve třídě, a ne na tom, co očekávají, že se stane. To lze provést ve čtyřech stupních:

- „*prodělaná zkušenost*“ - rozpoznávat klíčové aspekty, upozornit učitele o tom, proč a jak zpracovat událost ve třídě,

- „*popis zkušenosti*“ - objektivní hospitace,
- „*analýza výkonu ve své třídě*“ - odůvodnění zpozorovaných problémů,
- „*inteligentní atmosféra*“ - zkoušet novinky a inovovat.

Z tohoto důvodu by sebereflexe mohla formovat učitelův osobní i profesní růst. Formování výhod sebereflexe odstraňuje hlavní znepokojení učitelů při plnění jejich potřeb a zájmů a zjišťuje, jaké je povědomí studentů o tom, jak učitelova praxe funguje a jaký je její výskyt v osobním a profesním rozvoji. Núñez a kolektiv zdůraznili, že proces sebereflexe umožňuje pedagogům věnovat čas učení se, odnaučit a znovu se naučit svou pedagogickou praxi. To vede učitele k nástupu uvědomění si, jak on sám učí, vede k sebeposouzení jejich pedagogické praxe a umožňuje plánování, umožňuje činit informovaná rozhodnutí, kterými mohou zdokonalit své učení. To znamená, že učitelé reflektují, hodnotí a jednájí s cílem zlepšit svou výuku. Sebereflexe je nezbytná činnost pro profesionální a osobní rozvoj, protože vede učitele k procesu sebepoznání jeho výkonu a k sebehodnocení, které mu současně umožňuje provádět změny a realizovat inovace nejen metodického přístupu, ale také k výběru a vývoji smysluplných materiálů (Núñez, et al. 2015, p. 55). Řada faktorů komplikuje posouzení přípravy učitelů. Zaprvé, vyučující si vybírají svůj způsob výuky, přípravu a studijní plán. Tento výběr je důležitý jak kvůli potřebě zohlednění v hodnocení, tak i identifikaci výukových metod, které motivují jedince s potenciálem, aby se stal skvělým učitelem. Pak můžeme nalézt efektivnější učitele (Boyd, et al. 2009, p. 417).

## 1.5 Celoživotní vzdělávání

Velký význam na formování učitelovy osobnosti má samostatná pedagogická činnost. Učitel si na základě dalšího sebevzdělávání vytváří soubor praktických pedagogických a metodických dovedností, které mu pomáhají přenést teoretické poznatky do praxe. Mezi profesionální kvalifikaci učitele patří:

- **diagnostické schopnosti** – umožňující stanovit diagnózu,

- **didaktické schopnosti** – vysvětlit žákům učivo jasně a srozumitelně, vzbudit u žáků zájem o učivo, vytvořit zájem o tvořivé aktivní myšlení, regulovat učení žáka,
- **neustálé sebevzdělávání** - rozšiřovat obzor svých vědomostí,
- **schopnost empatie** – vidět svět očima žáka,
- **pedagogická expresivnost** – schopnost tlumočit žákům vlastní myšlenky,
- **konstruktivní schopnosti** – vybrat a uspořádat učivo pro žáky vzhledem k jejich věku a individuálním schopnostem žáků,
- **výrazové schopnosti** – vyjadřovat své myšlenky pomocí gestiky, mimiky a pantomimiky,
- **organizační schopnosti** – schopnost organizace vyučovací jednotky i třídního kolektivu,
- **komunikativní schopnosti** – schopnosti verbální a nonverbální a vyznačuje se schopností navazovat správné vztahy mezi učitelem a žákem,
- **schopnost získat autoritu** – objevuje se bez zvláštního úsilí učitele (Núñez, et al. 2015, p. 55).

Během svého života si má jedinec uvědomit své „osobní povolání“, které je jako iracionální činitel, který vede člověka k „osvobození od stáda“ (Jung, 1964 in Drapela, 1997, s. 37). Osobní povolání, (personal vocation) je osobní výzvou a záleží jen na člověku, zda se chce v životě vyhnout „masově normální osobě“, která je utvářena procesem výchovy a vzdělávání postrádajícími představivost. Na rozdíl od Sigmunda Freuda nepopisuje Jung stádia duševního vývoje. Jediný vývojový obrat v životě jedince probíhá v pozdních třicátých letech a brzkých čtyřicátých letech života člověka. V první polovině života upřednostňujeme vědomé ego, ve druhé polovině života klademe větší důraz na syntézu vědomých a nevědomých procesů, kterou nabízí bytostné Já. Jednoduše řečeno, ve středních letech se mění zájmy člověka z hmotných a praktických starostí na filozofické, kulturní nebo náboženské zaměření (Drapela, 1997, s. 37).

## 2 ŽÁK

Již Komenského výchovné zásady naznačovaly respektování zvláštností dítěte a jeho možností. J. J. Rousseau ukázal, že dítě žije ve svém vlastním světě a je třeba k němu přistupovat s respektem a porozuměním. Je třeba podporovat vnitřní možnosti dítěte, uznávat zvláštnosti dětského věku a stavět dítě do středu výchovného dění. Až do dnes se k Rousseauu přiklání řada pedagogů, kteří neuznávají autoritářské a manipulativní metody výchovy (Vališová, Kasíková, 2007, s. 17). Hraní rolí, ve kterých studující zastávají jakousi roli jako ve scénářích, se může použít v širokém okruhu oblastí učení - přes kognitivní, psychomotorickou a afektivní doménu.

Dosažení žákova úspěchu se zvyšuje překlenováním propasti mezi učebními prostory a usnadněním přenosu znalostí, chování, dovedností, hodnot, preferencí a chápání z jednoho kontextu do druhého. Důležitou součástí tohoto procesu je výměna informací mezi domovem a školou, lepší komunikaci rodič – žák - učitel s asistencí sociálního pracovníka školy. Cílem výzkumu tohoto příspěvku je identifikovat změnu žákova postoje ke škole a stanovit roli školního sociálního pracovníka při zlepšování výsledků žáka prostřednictvím komunikace. Jde o udržování spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou (viz příl. 8, s. 111) (Popoviciu, et al. 2010, p. 122).

Typologie zahrnuje tři kategorie - „přeměna rolí“, „hraní rolí“ a „skoro skutečný život“. Použitím „hraní rolí a přeměny rolí“ se jako model zřetelně zaměřuje na pomoc. Studenti se naučí chápat činnost lidí nebo věcí tím, že převezme úlohu být touto jinou osobou nebo předmětem. Model hraní rolí se zaměřuje na rozvoj praktických dovedností studentů. Prostřednictvím takového vystupování se dle scénáře malé skupiny, např. pacient - profesionál - pozorovatel trénuje cvičení dovedností. V kategorii „téměř skutečný život“ jsou studenti vybaveni zkušenostmi s hraním rolí, takže mají blízko k realitě. Práce také představuje spolupráci učitelů a žáků, kteří uvažují pomocí tohoto aktivního přístupu k učení (Rao, et al. 2012, p. 428).

### 3 VZÁJEMNÁ INTERAKCE

Dítě je na rozdíl od zvířecích mláďat mnohem déle závislé na péči dospělých. Starají se o něj, pečují, pomáhají mu v rozvinutí jeho předpokladů, předávají mu své zkušenosti, zprostředkovávají mu poznatky a zkušenosti celých generací. Toto předávání se děje v rodinném prostředí, v kulturních institucích, na školách. Během pár let života dítě načerpá tolik vědomostí a dovedností, které by samo, bez těchto „vychovatelů“, nebylo schopno samo získat. Z dítěte se tak stane vyzrálý kulturní člověk, protože na něj působila výchova lidí, společnosti, celé determinace. (Čáp, 1993, s. 33). Vališová, Kasíková (2007, s. 222) formulují sociální interakci mezi účastníky vznikem určitých vztahů, které tvoří další rovinu styků. Jde tedy o souhrn působení, styk mezi jedincem a jeho sociálním prostředím. Nejsilnější místo zaujímají styky interpersonální. Ty mohou být s převažujícím jednostranným působením, ale častěji jde o působení oboustranné. Dochází k vzájemnému působení, ovlivňování, kooperaci, soupeření, vzájemné pomoci, soutěžení i hře.

Dítě, jako účastník výchovného procesu je současně aktivní faktor ve výchovném procesu. Velmi závisí na vnitřní interakci vychovávajícího a vychovávaného, zejména na kvalitě i intenzitě jejich vzájemné interakce (Sameroff, MacKenzie, 2003, pp. 613–640).

To stejné uvádí i Čáp (1993, s. 35), když píše, jak důležité je si uvědomit, že při působení jednoho člověka na druhého dochází také k opačnému působení, tedy vzájemné interakci, kde působení jedním směrem je ovlivněno i působení opačným směrem. Říkáme tomu sociální interakce. *„Důležitou součástí sociální interakce je sociální komunikace neboli výměna informací mezi lidmi“* (tamtéž, 1993, s. 35). Dochází k přenosu informací, společné činnosti, předávání zkušeností, ale i k motivaci jednoho člověka ke druhému ve smyslu změny jeho chování či jednání. Při interakci dochází nejen k předávání slovnímu, ale i mimoslovnímu – nonverbální komunikaci: mimika, gestika, haptika, posturika, kinesika, proxemika. Vyjadřujeme tak naše city, postoje, gesta souhlasu, údivu, váhání apod. Sociální interakce neprobíhá jen mezi učitelem a žákem, ale také mezi matkou a dítětem, mezi dětmi při hraní, v působení televize (Čáp 1993, s. 35). Stejný názor má i Vališová, Kasíková (2007, s. 221), které



uvádějí, že pod pojmem pedagogická interakce máme chápat: „*vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.*“ Do této interakce vstupují další činitelé, které ovlivňují nejen působení učitelů na žáky, ale i působení rodičů na žáky a žáci na sebe navzájem. Tvoří tak složitou strukturu mezilidských vztahů, které se navzájem podmiňují a dynamicky mění (Vališová, Kasíková, 2007, s. 221). Pro děti ve škole je velmi důležité, že jim učitelé poskytují prostředí, se kterým mají děti časté interakce. Tyto interakce jsou reciproční (například učitelovo chování ovlivňuje dětské chování a naopak), mají dopad na kvalitu vztahů a umožňují dětem se se svými učiteli rozvíjet (Sameroff, MacKenzie, 2003, pp. 613–640).

Budování vztahů specificky orientované na sociálně - emoční pocity žáků se táhne nad rámec běžných parametrů rolí učitele, které mají tendenci soustředit se na osnovy a instrukce. Učitelé, kteří slouží jako poradci studentů, poskytují akademickou a sociálně - emoční podporu studentům ve formálně mentorujícím vztahu, který často definuje mnoholetou školní přípravu. Takoví učitelé jsou dnes výraznou výjimkou. (Phillippo, Stone, 2013, pp. 358-379). Ale pokud existují, objevují se sociální interakce a psychologické procesy, dochází k vývoji kognitivních a behaviorálních dovedností žáků ve formálním i neformálním vzdělávání. Nastavení je zakořeněno v sociokulturních faktorech, jako je interakce mezi různými páry (žák - žák, žák - rodič, žák - učitel a rodič-učitel) a kulturním prostředím, ve kterém interakce probíhá. Sociální interakce probíhá v procesech řešení problémů, má formu učení, kde jsou rodiče a učitelé jako autorita a mají pravomoc zapojit se do spolupráce s žáky prostřednictvím své účasti. Přispívají k vytvoření vnitřních reaktivních znalostí (naučit se rozumět tomu, že žijeme s ostatními) a vnějších aktivních znalostí - učením se naučit pracovat (Rogoff, 1990, p. 684). Podobně uvádí Popoviciu et al. (2010, p. 132), který popisuje úlohu školního sociálního pracovníka, tedy prostředníka mezi různými dvojicemi, jako je žák-žák, žáci-rodiče, učitelé-žáci a rodiče-učitelé. Vztahy nejvyšší úrovně (rodiče a učitelé) a nižší úrovně (žáci), musí mít strukturu, ale také flexibilitu a přístupnost, aby bylo dosaženo dvou úrovní učení. Tyto dvě úrovně jsou vnitřní reaktivní znalosti, které se vyznačují tím, že se učí pochopit, že žije s ostatními a extrémní aktivní znalosti, které zahrnují učením se učit pracovat. (viz příl. 12, s. 115) (tamtéž, 2010, p. 132).

Výzkum, který se konal od října 2009 do května 2010, zahrnoval dva hlavní aspekty zkoumání: - studium sociálních a vzdělávacích změn žáků a - syntéza

a srovnání z psychologického a didaktického hlediska. Pomocí výsledků dotazníku a rozhovorů jsme se zaměřili na určení nesrovnalostí mezi žáky a jejich výukovými prostory a zmapovat úlohu sociálního pracovníka při zlepšování žáků, jako je úroveň dosažení a přizpůsobení se, adaptaci na školní prostředí tím, že jim škola pomůže lépe najít strategií zvládnání učení. Z analýzy výsledků dotazníku vyplývá, že mezi žáky a učním dochází k chybám v těchto oblastech: každodenní učení, - učení se ve škole, - domácí učení, - zájem, - výsledky internetového učení – to vše vede k nízké úrovni vzdělání a přizpůsobování školní docházce (viz příl. 7, str. 110, příl. 11, s. 114) (Popoviciu, et al. 2010, p. 128)

Kultura školy na druhé straně výrazně ovlivňuje učitele, jak komunikují mezi sebou, se svými studenty, rodiči a dalšími zaměstnanci školy. Existuje vztah mezi pozitivní organizační kulturou a schopnostmi a motivací učitelů pro učení a úspěch ve škole. Učitelova podpora, rozvoj a úspěchy a jejich životní zkušenosti v práci byly přímo spojeny s organizační kulturou školy, klimatem a efektivním udržováním disciplíny (Nemet, Velki, 2006, p. 1090).

Pro středoškoláky je prospěšný pravidelný osobní kontakt s přiděleným poradcem, kde poradce má tendenci rozvíjet přátelský vztah se studentem, radí a dohlíží na pokroky studentů a zasahuje, když nastanou problémy. Přesto i v rámci formálních poradenských programů učitelé přijímají roli poradce v různých způsobech, někdy tak rozmanitých, což klade důraz na jejich vysokoškolskou připravenost, stavbu týmu a individuální mentoring. Tato zjištění naznačují rozdíly mezi učiteli, pokud jde o to, zda a jakým způsobem poskytují podporu studentům, jakož i kolísání výhod této podpory. S ohledem na vznikající požadavky bádání v této oblasti, vědci rozdělili svoje studie do třech bodů. Vztah studenta-učitele, - účinky role učitele na výkonnost studentů a – role učitele a studentova vnímání jejich přátelství. Naše zjištění naznačují, že žákům prospívá učitelova podpora. Je nutné diskutovat o dopadu, jak je práce učitelů organizována a podporována ve jménu prosazování optimálních výsledků studenta. (Phillippo, Stone, 2013, pp. 358-379).

### 3.1 Vztah student – učitel

Kvalita vztahů mezi studenty a učiteli si získala značnou pozornost v posledních desetiletích. Učitel slouží jako katalyzátor pro podporu úspěchu studentů a třídní pohodu. Vědci souhlasně našli pozitivní vztah mezi pevnými vztahy student-učitel, studijní souhře a studijním výsledkům. Tyto vztahy jsou často chápány jako silná forma sociálního kapitálu, který lze převést do ekonomických a jiných hmotných výhod. (Phillippo, Stone, 2013, pp. 358-379).

Silný vztah student - učitel přináší benefity studentům prostřednictvím institucionální podpory, v níž učitelé a sociální sítě mohou pomoci studentům orientovat se v byrokratických systémech, dekodovat neznámé a zapojit se do neznámých kulturních zvyklostí. Mohou se připojit k dalšímu učení a pracovním příležitostem a získat sociální a akademické vzdělání. Vztah student-učitel také podporuje studentskou odolnost. Tyto vztahy ukazují, že většina mladých lidí, kteří se ocitají v nepříznivých životních situacích, včetně chronické chudoby, narušení rodiny, či s mateřskými psychickými problémy, podporují odolnost a adaptaci, která přispívá k sociální, studijní a odborné dovednosti v průběhu života (Phillippo, Stone, 2013, pp. 358-379). Tytéž studie ukazují, že ochranné faktory, včetně podpory od dospělých mimo jejich rodin, (jako jsou učitelé), významně přispívají k odolnosti mladých lidí. Učitelova podpora je koncipována jako studentovo vnímání učitelovy péče, spravedlnosti, zájmu, ochoty pomoci, povzbuzení, poslechu a úsilí, když se v blízkosti studentů objeví negativními vlivy sousedství a školního násilí, omezená podpora rodičů, chudoba rodiny apod. (viz příl. 9, s. 112) (Popoviciu, S. A., et al. 2010, p. 128).

V pedagogické interakci rozumíme pod pojmem sociální percepce způsob, jak učitel vnímá žáka a žák učitele, jak vnímá učitel rodiče, jak vidí ředitel učitele, jak učitel vnímá celou třídu jako sociální skupinu a jak žáci vnímají učitelský sbor (Vališová, Kasíková, 2007, s. 222). Výzkum ukazuje, že kvalita časného vztahu mezi učitelem a dítětem předpovídá kvalitu vztahu i v pozdějších letech, což naznačuje stabilitu chování dítěte a přispívá ke kvalitě vztahu učitel - žák napříč časem. Časné dětské vztahy s učitelem mohou formovat model pro děti o tom, jaké by vztahy měly být a jaké budou i budoucnu (Howes, et al. 2000, p. 113).

Dalším modelem interakce je komunikace rodič - učitel. Tento model pracuje s klíčovými otázkami: kdo, co, jak, proč a s kým (komu). Na úrovni vysílače (kdo, který) s pravidly autoritativního vyjadřování /Pathos/, odpovědností, důvěryhodností, úctou. Na úrovni přijímače (s kým, komu) se řídí participativně - konativním principem /Ethos/ s pravidly přijímání (volby), dostupností (odpovědností), zapojením (akcí). Kontextová zpráva pracuje prostřednictvím principu kooperativní - referenční /Logos/ s pravidly kvantity a kvality zprávy (co), kontextové relevance zprávy (proč) a způsobu přenosu, kódu a kanálu (how) (viz příl. 6, s. 109) (Popoviciu, 2008, p. 123). Nicméně pokud vztah mezi rodiči / učiteli a žáky není flexibilní, pak budeme svědky jednostranné angažovanosti buď silné orientace k výkonu za cenu mezilidských vztahů, nebo k silné spolupráci za cenu ohrožení individuality. Mohou také existovat situace, kdy se vztahy mezi dvojicemi, jako je žák - žák, žák - rodič, učitel - žák a rodič - učitel rozpadají. Vztah téměř bez vzájemného zapojení nebo vzájemného působení mezi dvojicemi. To bude mít samozřejmě důsledky na řešení problémů, kreativitu a sociální kompetenci žáků. V takových situacích je klíčovou intervencí školní sociální práce, která se jednoznačně zaměřuje na opravu interakcí mezi žáky a jejich partnerem (Dupper, 2003, pp. 601).

### **3.2 Vliv role učitele na výkonnost žáků**

Někteří autoři argumentují, že uvolnění přijímacích podmínek ke studiu pedagogiky je nezbytné k přilákání silných kandidátů (U.S. Department of Education, 2003). Jiní argumentují tím, že investice do vysoce kvalitní přípravy učitelů bude lépe sloužit našim dětem (National Commission on Teaching and America's future, 2008). I mezi těmi, kteří věří, že vysoce kvalitní příprava je důležitá, existují ostré kontrasty ohledně nejlepšího přístupu. Většina lidí však souhlasí s tím, že nám chybí silná výzkumná základna pro pochopení toho, jak připravit učitele k řešení problémů městských škol (Levine, 2006, p. 155). Nedostatek důkazů vytváří příležitost pro nesčetné množství potenciálních "řešení" s ohledem na přípravu učitelů a málo možností, jak zhodnotit jejich význam. Tato studie je prvním krokem k vytváření důkazů a informování o těchto diskusích tím, že pečlivě zkoumá způsob, jakým jsou

učitelé připravování, a důsledky této přípravy při výuce žáků (Boyd, et al. 2009, p. 416). Učitelé v New Yorku se připravují na výuku různými způsoby, včetně tradičních i alternativních tras. V rámci těchto příprav mohou učitelé dostat zcela odlišné možnosti přípravy (Boyd, et al. 2008, p. 319). Opravdu vznikají rozdíly v přípravách učitelů na dosažení lepších výsledků studentů? Pokud ano, existují aspekty programů, které jsou spojeny s větším vylepšením studentských výsledků? Tyto otázky zkoumají využitím jedinečné databáze učitelů a jejich přípravy pro výuku studentů. Kombinují administrativní údaje o jednotlivých učitelích a žácích v New Yorku s podrobnými informacemi o složkách programů přípravy učitelů, které byly zjištěny analýzou více než 30 programů a průzkumem všech učitelů prvního ročníku v New Yorku. Společně tyto údaje umožňují zkoumat, jaká je příprava učitelů, kteří pracují v rozsáhlých, rozmanitých městských školních obvodech, a co ovlivňuje výsledky studentů (Boyd, et al. 2009, p. 416). Existuje rozsáhlá výzkumná literatura o přípravě učitelů, jež poskytuje některé užitečné informace, pomocí kterých lze hodnotit efektivní postupy přípravy. Většina výzkumu je však omezená, zaměřuje se spíše na vstupy do procesu přípravy než na výsledky, využívá data, která se pojí pouze okrajově na zkoumané pojmy, nebo vytváří metodologii a případové studie, z níž je obtížné určit kauzální vztahy nebo zobecnit na širokou populaci. V důsledku toho se stále ještě hodně dozvídáme

o účinných přípravných postupech. V přehledu literatury Wilson et al. (2001) navrhuji čtyři výzkumné prvky, které by umožnily další výzkum k řešení důležitých rozdílů v našich znalostech týkajících se přípravy učitelů:

- studie by měly porovnávat postupy mezi institucemi, stejně jako způsob identifikace účinné praxe,
- studie by měly zkoumat vztah mezi specifickými složkami přípravy učitelů a konkrétními výsledky, jako je například úspěch studenta,
- výzkum by měl zahrnovat citlivá opatření na obsah a kvalitu,
- výzkum by měl mít časový úsek a prověřovat účinky v průběhu času.

Studie se zabývá každým z těchto bodů. Za prvé, používá podrobnou analýzu 31 základních programů přípravy učitelů, z nichž každá přispívá významným počtem učitelů do veřejných škol v New Yorku. Zahrnujeme jak tradiční způsoby výuky, tak

alternativní způsoby, abychom umožnili srovnání uvnitř a mezi každou z těchto možností. Pomocí průzkumu učitelů z prvního ročníku porovnáváme zkušenosti učitelů ve všech ročnících, které připravují učitele pro veřejné školy v New Yorku, a nikoliv pouze v ročnících, pro které jsme získali informace přímo z programu (Boyd, et al. 2009, p. 417). Řada faktorů ovlivňuje trh práce učitelů, včetně struktury odměňování. Předpoklady učitelů pro charakter školy, geografické rozložení studentů podle stěhování a ras, předpoklady učitelů, vedoucích pracovníků, komunity. Studie, které porovnávají programy napříč Spojenými státy, by mohly vypovídat o tom, jaké kontexty nebo poptávka na trhu práce ovlivňují přípravné programy, ale je obtížné přizpůsobit se všem rozdílům. Navíc, pokud se podíváme na malý počet programů nebo programů rozptýlených na více trzích, nebyli bychom schopni pochopit, jak se ovlivňují možnosti, naplnit poptávku po učitelích. Jak efektivní je jeden učitel ve vztahu k ostatním ve škole, závisí nejen na dovednostech a přípravách učitele, ale také na dovednostech a přípravě ostatních učitelů. Při pohledu na všechny způsoby přípravy do výuky v New York City a provedením hloubkové analýzy největších programů a způsobů jsme schopni řešit tyto interakce (tamtéž, 2009, p. 417).

Kvalita učitelovy práce nezávisí ani tak na věku, délce praxe, pohlaví, nebo předmětech, které vyučuje, ale především na jeho motivovanosti k profesi, pedagogické odbornosti, morální vyspělosti a osobní a sociální zralosti (Grecmanová, 199, s. 187).

Vzhledem k zájmu o podporu vztahů učitelů a jejich studentů a zkoumání charakteristik učitelů spojených s jejich konečnou praxí, je důležité zvážit, jak učitelé definují svoje role. Role učitelů mají tendenci soustředit se na kurikulární výuku studentů ve třídách. Aktivity mimo učebnu, jako je vedení školy, mentoring a dohled ve společných prostorech, jsou pak často vnímána jako nad rámec povinností učitelů. Ten samý bod výzkumu naznačuje, že učitelé, kteří rozšiřují sami o sobě výuku ve třídě i mimo ni, nejsou v tomto podporováni a jsou občas přetaženi (Phillippo, Stone, 2013. pp. 358-379). Není překvapením, že vzhledem k často úzkému rozsahu rolí učitelů nebyla vždy plně specifikována očekávání pro učitele, jak podporovat své studenty v dobách studentské nebo osobní tísně. Bylo zjištěno, že vzdělávání učitelů zaostává za přípravou programů ostatních pomáhajících profesí, například duchovní a psychologové, s ohledem na relační vzájemné shody nebo dovednosti a udržování profesionálních vztahů se studenty. Důležitá je obeznamenost učitele se studentskými

duševními problémy a zásady rozvoje dítěte. Ačkoli většina učitelů nemá vzdělání, které je připraveno na budování a udržování podpůrných vztahů se studenty, mnoho učitelů dělá tuto práci tak jako tak a často s velkou zručností. Profesionální vzdělávací příležitosti, které připravují učitele pro účelné vztahy studentů a učitelů zůstávají ve svých raných fázích a to ještě nezaujmají zavedenou pozici v rámci certifikačních programů pro učitele (Phillippo, Stone, 2013. pp. 358-379). Při průzkumu učitelů usilovali G. L. Bowen a Richman o identifikaci základních charakteristik, včetně faktorů, které by mohly podporovat nebo odrazovat různé definice rolí, jakož i ukazatele definice role. Tento průzkum měl 93 % validních odpovědí. Studentský průzkum, kterého se zúčastnilo 531 studentů, shromáždil informace o demografických a akademických charakteristikách, potížích se školou a vnímání učitelské práce studenty. Profil úspěšné školy posuzuje evaluační hodnocení zkušeností žáků ve škole (Bowen, Richman, 2008, p. 28).

### **3.3 Role učitele a žákovo vnímání jejich přátelství**

Výzkum vztahů žáků a učitelů, účinky učitelů na výsledky žáků a parametry rolí učitelů vytváří koncepční a empirický základ, ze kterého lze uvažovat o tom, jak by se mohly definice role učitelů týkat praktické podpory a zpětně vnímání učitelů žáky. Dřívější role byly konceptovány jako normativní a vysoce stabilní napříč osobami a časem za předpokladu, že přidělené nebo vybrané role řídily chování. Nicméně nové teorie předpokládají, že jednotlivci konající a definující pomáhající role se přizpůsobují a dokonce samy působí změny uprostřed kulturního prostředí, pracoviště a včetně individuálních faktorů. Proto lze konstatovat, že role učitele jsou předmětem tvarování žáků podle definice učitele, podle různých druhů vlivů, jak je učitelé přijímají a žáci nakonec přijímají. Použijeme-li tuto perspektivu učitelů jako individuální charakteristiku např. účinnost přesvědčení, přípravu, dovednosti, podpůrné programy, podmínky pracoviště a kulturní kontext, může vše přispívat k tomu, jak učitelé definují své role a jaký měl žák zážitek. V tomto pojetí se role učitelů stává sama o sobě jinou vlastností učitele, která je uplatňována pro výkon role a pro výsledky studentů. Vzhledem k tomu, co literatura uvádí o tom, jaké role učitele byly tradičně

definovány a podporovány, můžeme snadno vidět, jak se mění role učitele jako poradce, jak učitelé přebírají odpovědnost za vedení a podporu přiřazené skupiny studentů a jak se rozšiřují role učitele (Phillippo, Stone, 2013. pp. 358-379).

Významným prostředkem sociální interakce je pedagogická komunikace. Jsou přesně určeni účastníci, jsou určeny časové a prostorové podmínky, je stanoven cíl, obsah komunikování, jsou předepsaná pravidla. I proces komunikace je občas jednostranný, kdy jedna osoba sděluje druhé informaci. Vališová, Kasíková (2007, s. 222) uvádí: „proces dvoustranný, při němž osoba, která užívá komunikačních symbolů, přijímá i symboly druhé osoby, rovněž v ní symboly komunikace vyvolává.“ Pro výchovný proces jsou důležité všechny obsahové prvky komunikace. Sdělovací postoj – ať už ke sdělované osobě nebo sdělovanému obsahu zahrnují hodnotící vztah, který odráží nejen rozumové poznání, ale i citové vyjádření a zaujetí k obsahu či osobě. Ve výuce jsou postoje odrazem celkového vztahu učitele a žáka (Vališová, Kasíková, 2007, s. 225).

### **3.4 Komunikace**

V komunikaci si sdělujeme „něco“ a „nějakým“ způsobem. Sdělujeme:

- informace, zejména jde o kvalitu a rozsah informací, která je limitována informační kapacitou žáka, sociálními vztahy, podmínkami a motivací k přijetí informace,
- postoje – v každém našem sdělení je zaznamenám i postoj ke sdělované informaci, ale i k osobě, která nám naslouchá,
- emociální vztahy – neverbální sdělování,
- žádost o potvrzení, akceptaci sebepojetí - „takový jsem“ a čekáme zpětnou vazbu,
- pravidla další komunikace – verbálně i neverbálně.

Pro výchovný proces jsou důležité všechny komunikační prvky. Sdělovací postoje zahrnují hodnotící vztah, který odráží jak rozumové poznání, tak i citové



vyjádření k obsahu či k osobě. Ve výuce jsou tedy postoje odrazem vztahu učitele k žákům a naopak (Vališová, Kasíková, 2007, s. 225).

### **3.4.1. Verbální komunikace**

Řeč je nejsrozumitelnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení. Řeč je významným prostředkem „sdělování si“ a „dorozumění se“. Komunikace mezi učitelem a žákem může být přímá a nepřímá. U přímé komunikace učitel se žákem hovoří, u nepřímé je zprostředkována komunikace přes tištěný materiál nebo didaktickou techniku. Verbální komunikace v sobě zahrnuje grafickou, zvukovou i písemnou formu řeči. Navíc je doprovázena paralingvistickými projevy, jako jsou rychlost a plynulost řeči, tón a zabarvení hlasu, způsob předávání slova, přestávky, přesnost řeči a projevu. Ve vyučovacím procesu se uplatňuje monolog učitele i žáka, dialog, rozhovor, diskuze. (Vališová, Kasíková, s. 225).

### **3.4.2. Neverbální komunikace**

Neverbální komunikace sděluje předávání informací bez použití slov. Přesto můžeme sdělovat svoje pocity, postoje, nálady, emoční stavy. Jedná se o:

- posturologii – fyzické postoje – polohy nohou a rukou, krku, hlavy,
- gestika – normalizované výrazy, pohyby a postoje – gesta,
- proxemika – fyzická vzdálenost,
- haptika – bezprostřední tělesný dotyk – podání ruky, pohlazení,
- mimika – výraz obličeje,
- řeč očí – zaměření pohledu, délka pohledu (Vališová, Kasíková, s. 225).

## 4 METODIKA

Metodická část práce popisuje metodiku výzkumu, konkretizuje zkoumaný soubor a použité analýzy dat. Tato diplomová práce měla dva cíle. Prvním cílem bylo zjistit, do jaké míry si učitelé myslí, že osobnost z nich dělá úroveň vzdělání a dosažených zkušeností. Úkolem druhého cíle bylo zjistit nejvíce ohodnocené kompetence, klíčové dovednosti a schopnosti pedagogů pohledem žáků, porovnat a analyzovat tato zjištění a vytvořit závěrečná stanoviska.

### 4.1 Metodika výzkumu

Pro naplnění cílů mé diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkum. Jako technika sběru dat byla použita dotazníková metoda. Na začátku byla provedena důkladná rešerše, která byla potřeba pro teoretickou část. První fáze vyhledávání v odborných časopiseckých článcích proběhla v databázi EBSCO, přístupné z internetové sítě na stránkách knihovny Univerzity Palackého v Olomouci na adrese: <http://search.ebscohost.com>.

Na základě kombinace klíčových slov bylo nalezeno 293 článků. Při dalším upřesnění klasifikace a periodiky výsledků vyhledávání a v nastavení období bylo dohledáno 13 článků, z nichž bylo 9 relevantních pro diplomovou práci. Ostatní články nebyly vybrány, neboť obsahovaly informace týkající se tématu velmi okrajově.

Druhá fáze vyhledávání pro vyhledávání odborných recenzovaných článků se uskutečnila v databázi PubMed, přístupné z univerzitní internetové sítě na stránkách knihovny Univerzity Palackého v Olomouci na adrese: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>.

Ve třetí fázi vyhledávání odborných recenzovaných článků byla použita databáze ProQuest, přístupné z univerzitní internetové sítě na stránkách knihovny Univerzity Palackého Olomouci: <http://ezdroje.upol.cz/ezdroje/zdroj.php?lang=cs&id=5>

V další fázi byly čerpány informace z indexovaných vyhledávačů SCIENCE DIRECT, přístupné na adrese: <http://www.sciencedirect.com/>.

Celkem tedy bylo použito 55 relevantních článků, z toho 19 českých, 1 ve slovenském jazyce a 35 článků v anglickém jazyce.

Před samotným výzkumným šetřením byl v září roku 2016 proveden předvýzkum. Standardizované dotazníky byly rozdány 20 učitelkám, které dotazníky dle přiložených instrukcí vyplnily a zároveň zhodnotily relevanci otázek i vhodné formulování. Sledována byla srozumitelnost jednotlivých položek, relevance jednotlivých otázek a důraz byl kladen na pochopení instrukcí k vyplnění dotazníků.

Samotné výzkumné šetření probíhalo na Střední zdravotnické škole v Šumperku v období od října roku 2016 do února roku 2017. Druhá část výzkumu probíhala ve stejném časovém úseku na Střední škole sociální péče a služeb Zábřeh se souhlasem zástupkyně ředitelky, která se zúčastnila jak předvýzkumu, tak samotného šetření. Dotazníky dostali učitelé i žáci v tištěné formě spolu s instrukcemi, jak dotazník vyplnit. Otázky v počtu 25 byly stejné jak pro učitele, tak pro žáky. Respondenti měli na výběr z 5 možných odpovědí: 1 – nejvíce výstižně; 2 – dosti výstižně; 3 – těžko rozhodnout; 4 – málo výstižně; 5 – nejméně výstižně (viz příl. 1, s. 102). Odpovědi byly anonymní a účast ve výzkumu dobrovolná. Rozdáno bylo celkem 120 dotazníků, z toho bylo pro statistické zpracování použito 114 dotazníků, zbylých 6 dotazníků bylo z šetření vyloučeno, a to z důvodů jejich neúplnosti nebo chybného vyplnění.

## **4.2 Zkoumaný soubor**

Zkoumaný vzorek respondentů se skládal z 35 pedagogů Střední zdravotnické školy Šumperk a Střední školy sociální péče a služeb Zábřeh. Použito bylo 33 dotazníků Sebereflektivní hodnocení učitele (viz. příl. 3, s. 105-106). Dva byly vyřazeny z důvodu neúplného vyplnění. Žáci v počtu 85 z obou uvedených středních škol vyplnili dotazník Hodnocení úspěšnosti učitele (viz příl. 2, s. 103-104). Použito bylo 81 dotazníků, zbylé 4 nemohly být použity z důvodu chybného vyplnění.

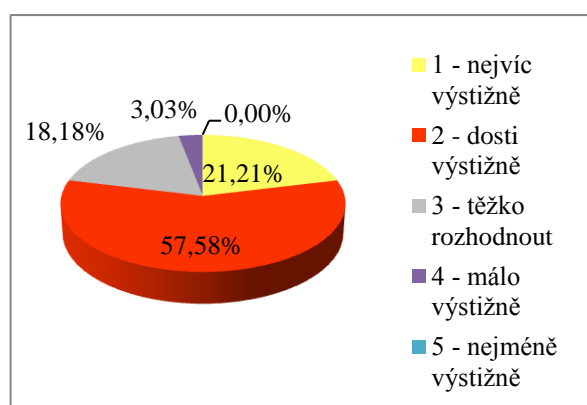
## 5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ

Zkoumaný vzorek respondentů tvořilo 81 žáků a 33 učitelů z obou středních zdravotnických zaměřených škol na Šumpersku, kteří anonymně a dobrovolně vyplnili dotazníky. Vstupním kritériem do výzkumu bylo právě dobrovolné vyplnění dotazníku a zájem zúčastnit se dotazníkového šetření.

Otázky byly sestaveny stejně pro obě skupiny stejné, aby se lépe odhalily rozdíly. Skupina **A - pohled učitele**, grafy a tabulky na levé straně, skupina **B - pohled žáka**, grafy a tabulky na pravé straně.

### 1. Vyučuji svůj obor s nadšením.

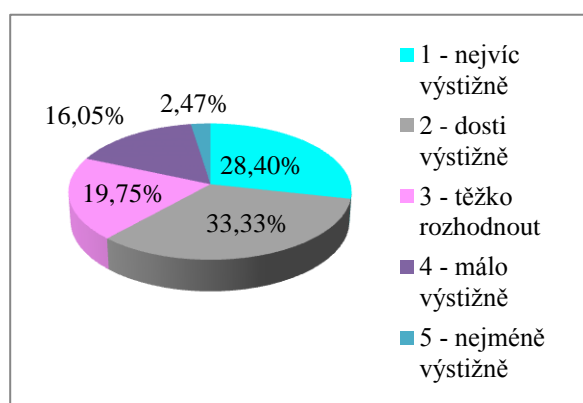
#### A – POHLED UČITELE



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	7	21,21 %
2 - dosti výstižně	19	57,58 %
3 - těžko rozhodnout	6	18,18 %
4 - málo výstižně	1	3,03 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

### Učitel vyučuje svůj obor s nadšením.

#### B – POHLED ŽÁKA

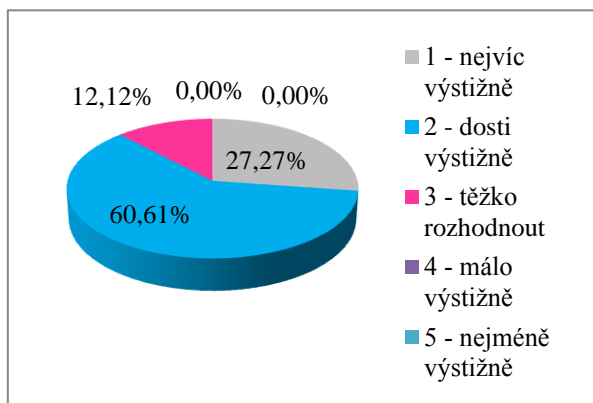


Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	23	28,40 %
2 - dosti výstižně	27	33,33 %
3 - těžko rozhodnout	16	19,75 %
4 - málo výstižně	13	16,05 %
5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z uvedených grafů je zřejmé, že učitelé i žáci si uvádí totéž, a to, že učitel vyučuje svůj obor s nadšením. Učitelů celkem 78,79 %, u žáků to bylo o něco méně, a to 61,73 %.

2. Neučím nudně,  
mám smysl pro humor.

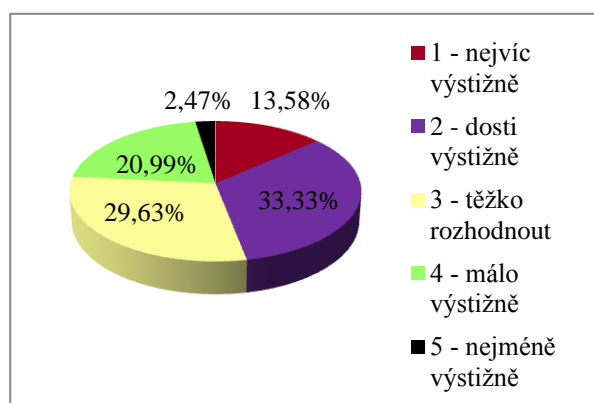
**A – POHLED UČITELE**



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	8	24,24 %
2 - dosti výstižně	21	63,64 %
3 - těžko rozhodnout	4	12,12 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Učitel neučí nudně,  
má smysl pro humor.

**B – POHLED ŽÁKA**



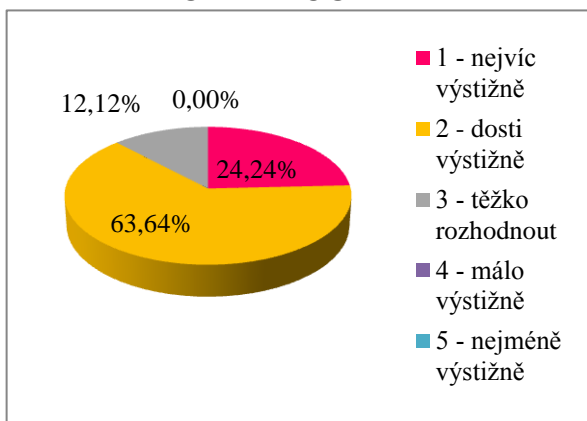
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	11	13,58 %
2 - dosti výstižně	27	33,33 %
3 - těžko rozhodnout	24	29,63 %
4 - málo výstižně	17	20,99 %
5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z výše uvedených grafů vyplývá, že více než polovina učitelů, přesně 60,61 % uvádí, že neučí nudně, a dokonce více než čtvrtina, 27,27 % dotázaných učitelů je přesvědčena o tom, že nudně neučí. Naproti tomu celých 33,33 % dotázaných žáků tvrdí, že učitelé neučí nudně, ale kupodivu 29,63 % žáků se nemohlo rozhodnout, zda toto tvrzení je pravdivé. 12,12 % učitelů také nevědělo, zda jejich způsob výuky může být považován za atraktivní, ne nudný.

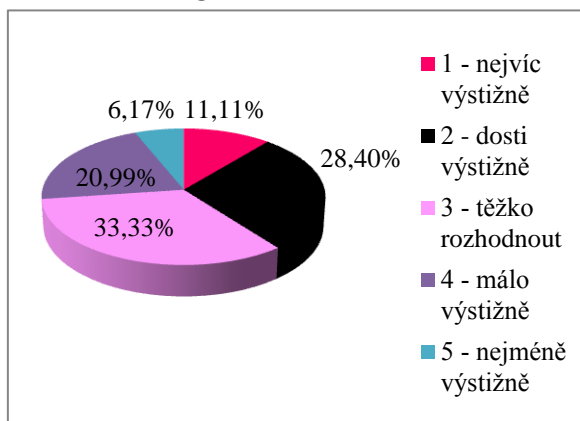
3. Při vyučování dokáží udržet pozornost po celou dobu výuky.

Učitel dokáže udržet naši pozornost po celou dobu výuky.

**A – POHLED UČITELE**



**B – POHLED ŽÁKA**



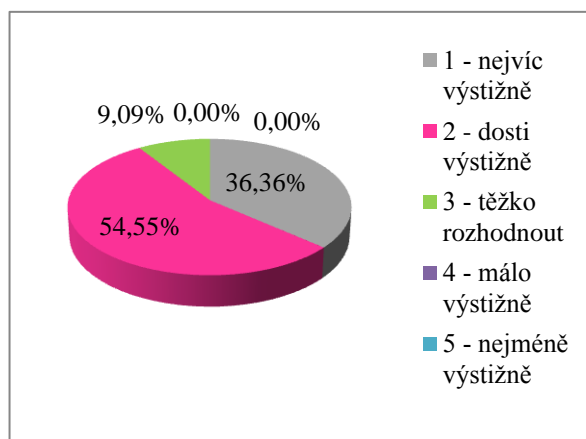
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	8	24,24 %
2 - dosti výstižně	21	63,64 %
3 - těžko rozhodnout	4	12,12 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	9	11,11 %
2 - dosti výstižně	23	28,40 %
3 - těžko rozhodnout	27	33,33 %
4 - málo výstižně	17	20,99 %
5 - nejméně výstižně	5	6,17 %

Z uvedených grafů vyplívá, že 63,64 % učitelů si myslí, že si dokáží udržet pozornost po celou dobu výuky a 24,24 % učitelů je o tom přesvědčeno. U žáků takové rozdíly nejsou. 33,33 % žáků se těžce rozhodovalo, zda si učitel dokáže udržet pozornost. Jen 28,40 % je o tom dost přesvědčeno a pouhých 11,11 % je o tom pevně přesvědčeno.

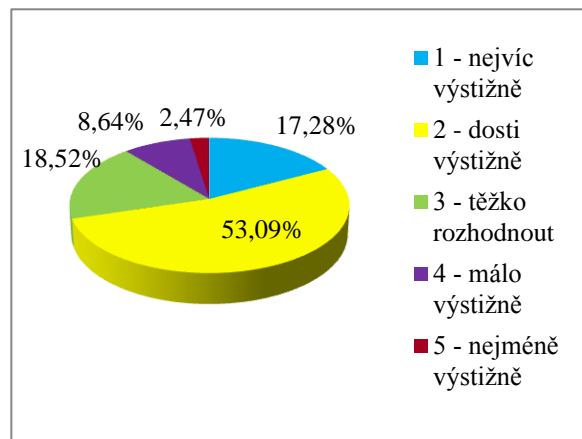
4. Vysvětluji učivo jasně,  
srozumitelně a přesvědčivě.

**A – POHLED UČITELE**



Učitel vysvětluje učivo jasně,  
srozumitelně a přesvědčivě.

**B – POHLED ŽÁKA**



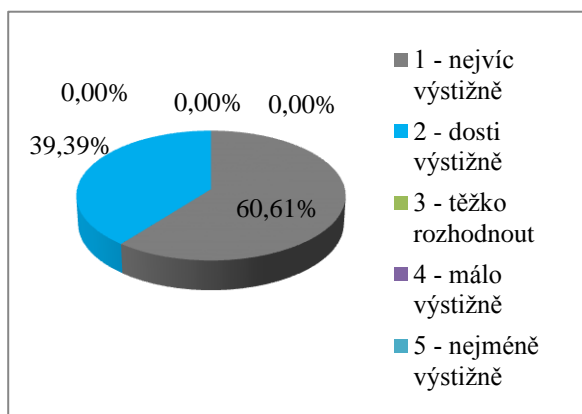
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	12	36,36 %
2 - dosti výstižně	18	54,55 %
3 - těžko rozhodnout	3	9,09 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	14	17,28 %
2 - dosti výstižně	43	53,09 %
3 - těžko rozhodnout	15	18,52 %
4 - málo výstižně	7	8,64 %
5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z uvedených grafů je zřejmé, že učitelé i žáci si stejně uvádí, že učitelé vysvětlují učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě. U učitelů je to 54,55 %, u žáků je to 53,09 %. Pouhých 2,47 % žáků tvrdí, že učitel nedokáže vysvětlit učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.

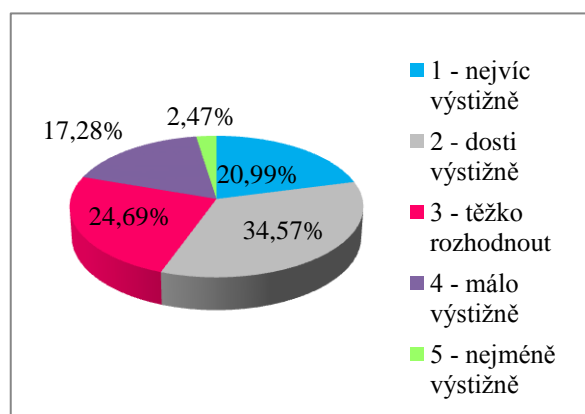
**5. Užívám nejrůznější materiály,  
které mám pečlivě připraveny.**

**A – POHLED UČITELE**



**Užívá nejrůznější materiály,  
které má pečlivě připraveny.**

**B – POHLED ŽÁKA**



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	20	60,61 %
2 - dosti výstižně	13	39,39 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

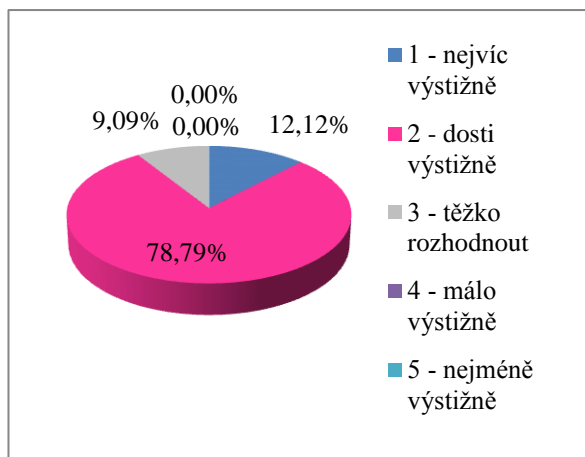
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	17	20,99 %
2 - dosti výstižně	28	34,57 %
3 - těžko rozhodnout	20	24,69 %
4 - málo výstižně	14	17,28 %
5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z uvedených grafů vyplývá, že většina učitelů a to 60,61 % je pevně přesvědčena, že používá materiály, které má pečlivě připraveny a 39,39 % učitelů si totéž myslí dosti výstižně. Učitelé se při této otázce rozdělili pouze do těchto dvou kategorií. Oproti tomu žáci odpovídali více variabilně, tedy pevně přesvědčeni byli pouze z 20,99 % a dost výstižně se přiklonilo 34,57 %. 24,69 % žáků se těžce rozhodovalo a 2,47 % si nemyslí, že si učitelé připravují materiály pečlivě.



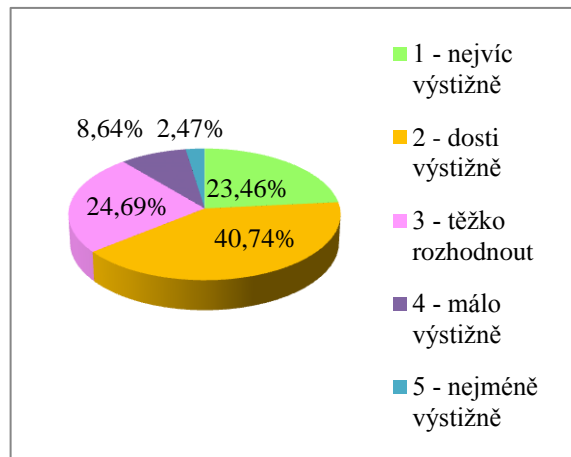
6. Dokáží žáky ze svého předmětu  
hodně naučit.

**A – POHLED UČITELE**



Dokáže nás ze svého předmětu  
hodně naučit.

**B – POHLED ŽÁKA**



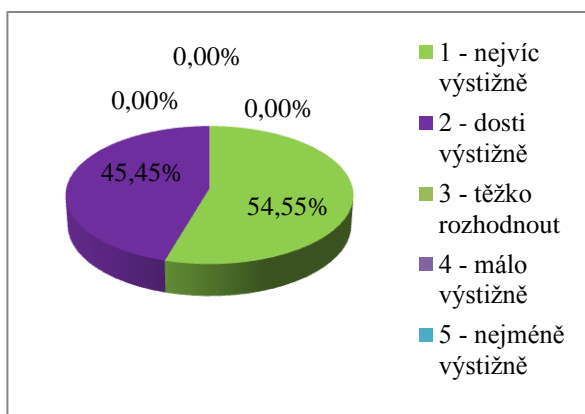
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	4	12,12 %
2 - dosti výstižně	26	78,79 %
3 - těžko rozhodnout	3	9,09 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	19	23,46 %
2 - dosti výstižně	33	40,74 %
3 - těžko rozhodnout	20	24,69 %
4 - málo výstižně	7	8,64 %
5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z uvedených grafů vyplývá, že celých 78,79 % učitelů je dost přesvědčeno o tom, že dokáže své žáky hodně naučit, 12,12 % je o tom pevně přesvědčeno. Překvapivě 9,09 % učitelů se těžce rozhodovalo, zda toto dokáže. U žáků dokonce 2,47 % odpovědělo nejméně výstižně na tuto otázku, tady že učitel dokáže ze svého předmětu své žáky hodně naučit. Pevně přesvědčeno je o tom pouze 23,46 %.

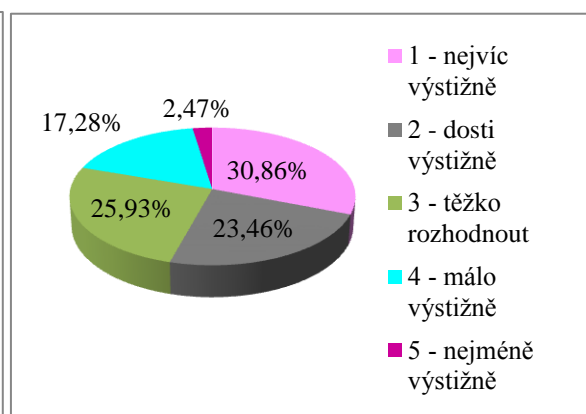
7. Vykládám látku tak,  
že si žáci mohou  
bez potíží dělat poznámky.

**A – POHLED UČITELE**



Učitel vykládá látku tak,  
že si bez potíží můžeme  
dělat poznámky.

**B – POHLED ŽÁKA**

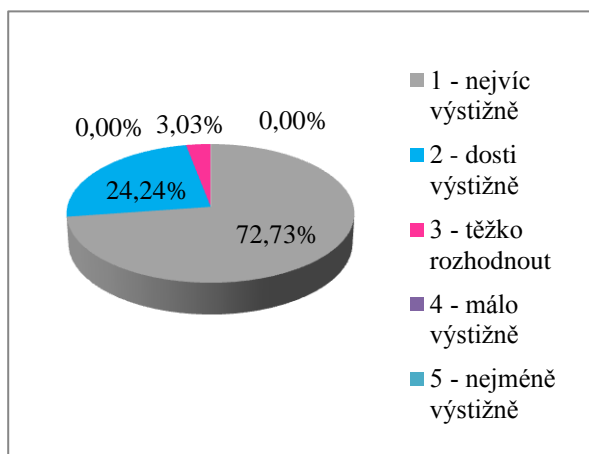


Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření	Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	18	54,55 %	1 - nejvíc výstižně	25	30,86 %
2 - dosti výstižně	15	45,45 %	2 - dosti výstižně	19	23,46 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %	3 - těžko rozhodnout	21	25,93 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %	4 - málo výstižně	14	17,28 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %	5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z uvedených grafů vyplývá, že učitelé jsou v 54,55 % nejvíce přesvědčeni o tom, že vykládají látku tak, že si žáci bez potíží mohou dělat poznámky. Ve 45,45 % jsou o tomto přesvědčení dosti. Naopak žáci dosti výstižně ohodnotili stejné tvrzení pouze ve 23,46 % a nejvíce výstižné tvrzení bylo potvrzeno pouze ve 30,86 %.

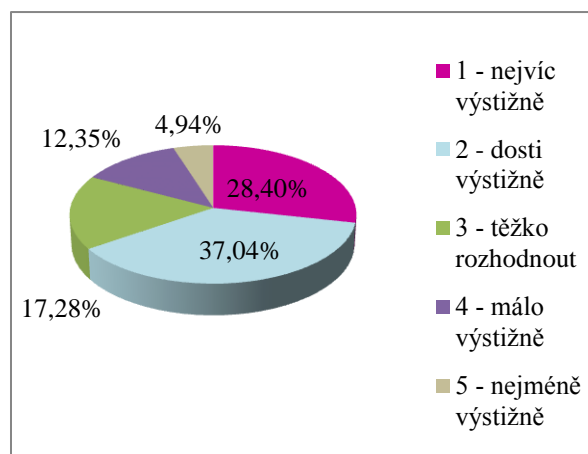
**8. Vybízím žáky,**  
aby se dotazovali  
a otázky důkladně zodpovídám.

**A – POHLED UČITELE**



Vybízí nás,  
abychom se dotazovali  
a otázky důkladně zodpovídá.

**B – POHLED ŽÁKA**



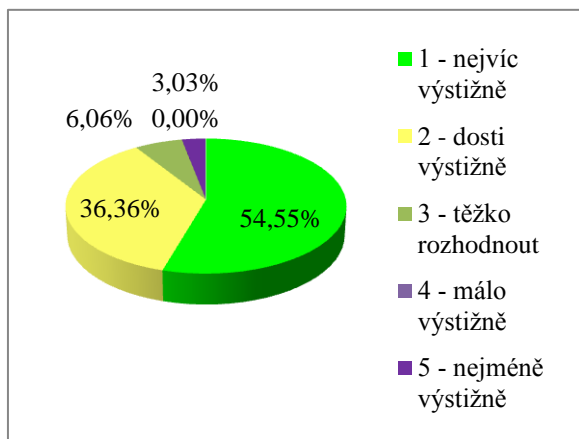
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	24	72,73 %
2 - dosti výstižně	8	24,24 %
3 - těžko rozhodnout	1	3,03 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	23	28,40 %
2 - dosti výstižně	30	37,04 %
3 - těžko rozhodnout	14	17,28 %
4 - málo výstižně	10	12,35 %
5 - nejméně výstižně	4	4,94 %

Z uvedených grafů vyplývá, že valná většina dotázaných učitelů, 72,73 % je nejvíce přesvědčena o tom, že vybízí žáky k tomu, aby se žáci dotazovali a jejich otázky důkladně odpovídá. Stejného názoru je ovšem jen 28,40 % žáků. Málo výstižné je toto tvrzení pro 12,35 % žáků.

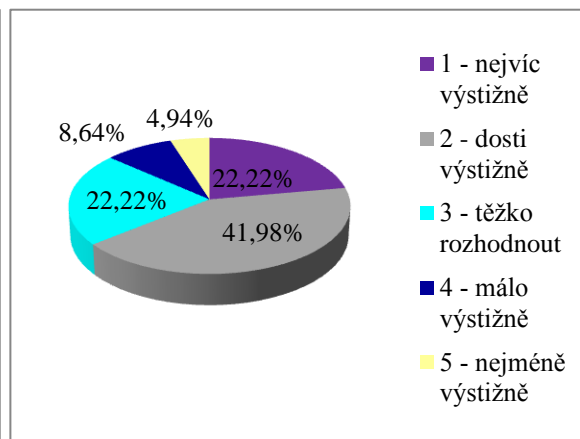
9. S přehledem řeším případné  
konfliktní situace,  
jsem rozhodný.

**A – POHLED UČITELE**



S přehledem řeší případné  
konfliktní situace,  
je rozhodný.

**B – POHLED ŽÁKA**



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	18	54,55 %
2 - dosti výstižně	12	36,36 %
3 - těžko rozhodnout	2	6,06 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	1	3,03 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	18	22,22 %
2 - dosti výstižně	34	41,98 %
3 - těžko rozhodnout	18	22,22 %
4 - málo výstižně	7	8,64 %
5 - nejméně výstižně	4	4,94 %

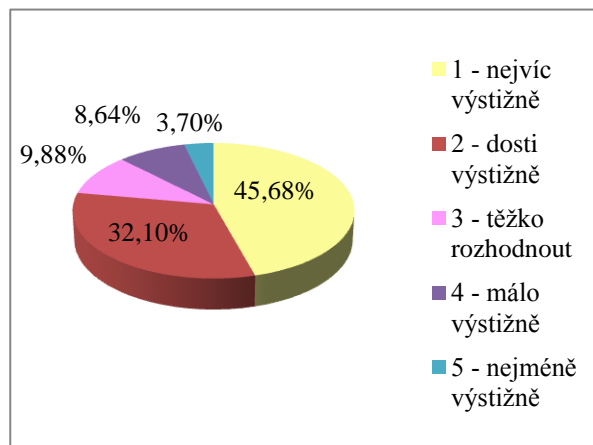
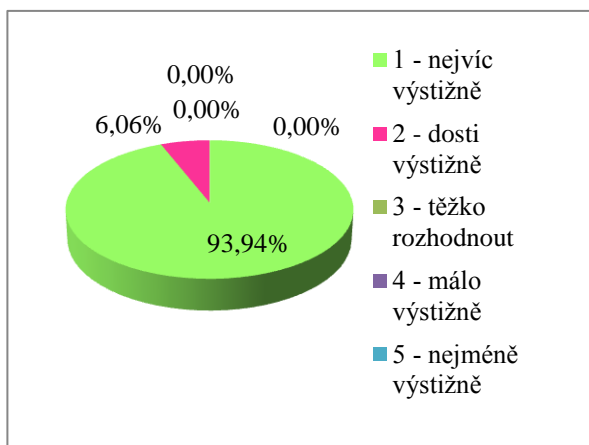
Z uvedených grafů vyplývá, že učitelé i žáci se shodli v tvrzení, že učitel řeší případné konfliktní situace a je rozhodný. Toto tvrdí 54,55 % dotázaných učitelů nejvíce výstižně a 36,36 % dosti výstižně, 22,22 % žáků je o tom přesvědčeno a 41,98 % je o tom dost přesvědčeno.

**10. Když mě žáci požádají o radu,  
udělám si pro ně vždy čas.**

**Když ho požádáme o radu,  
udělá si pro nás vždy čas.**

**A – POHLED UČITELE**

**B – POHLED ŽÁKA**



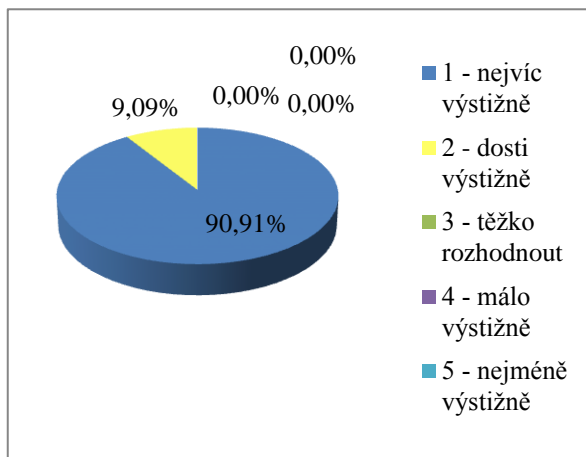
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	31	93,94 %
2 - dosti výstižně	2	6,06 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	37	45,68 %
2 - dosti výstižně	26	32,10 %
3 - těžko rozhodnout	8	9,88 %
4 - málo výstižně	7	8,64 %
5 - nejméně výstižně	3	3,70 %

Z uvedených grafů je zřejmé, že celých 93,94 % učitelů je přesvědčeno o tom, že pokud ho žáci požádají o radu, vždy si na ně udělá čas. Dosti výstižně uvedlo 6,06 %. Všichni dotázaní odpověděli přesvědčivě kladně. Oproti tomu názor žáků byl nejvíce výstižně zaznamenán pouze v 45,68 % a dosti výstižně jej označilo 32,10 % žáků.

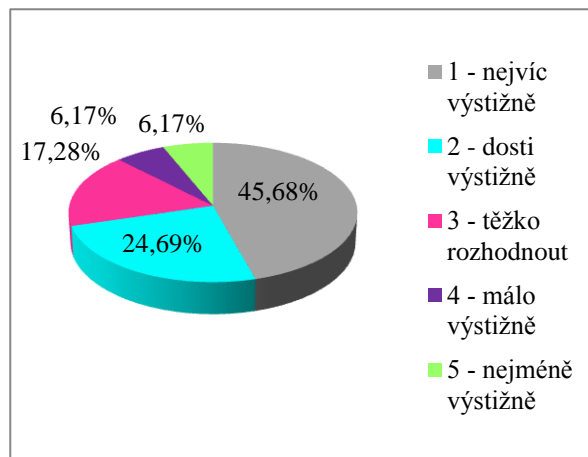
**11. Nikoho nezesměšňuji,  
nedělám „podrazy“.**

**A – POHLED UČITELE**



**Učitel nikoho nezesměšňuje,  
nedělá „podrazy“.**

**B – POHLED ŽÁKA**



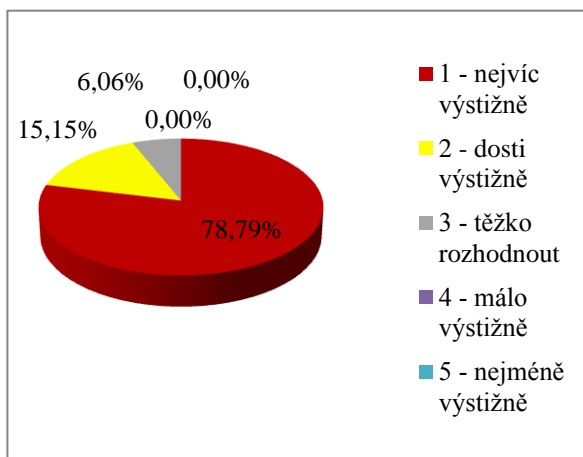
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	30	90,91 %
2 - dosti výstižně	3	9,09 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	37	45,68 %
2 - dosti výstižně	20	24,69 %
3 - těžko rozhodnout	14	17,28 %
4 - málo výstižně	5	6,17 %
5 - nejméně výstižně	5	6,17 %

Z uvedených grafů vyplývá, že 90,91 % učitelů je přesvědčeno a 9,09 % dosti výstižně uvedlo, že nezesměšňuje a nedělá podrazy. Oproti tomu 17,28 % žáků nevědělo, jak se rozhodnout v této otázce a 6,17 % žáků bylo dokonce opačného názoru a to, že toto tvrzení není pravdivé.

**12. Chovám se ke všem stejně,  
nemám žádné oblíbené  
nebo neoblíbené žáky.**

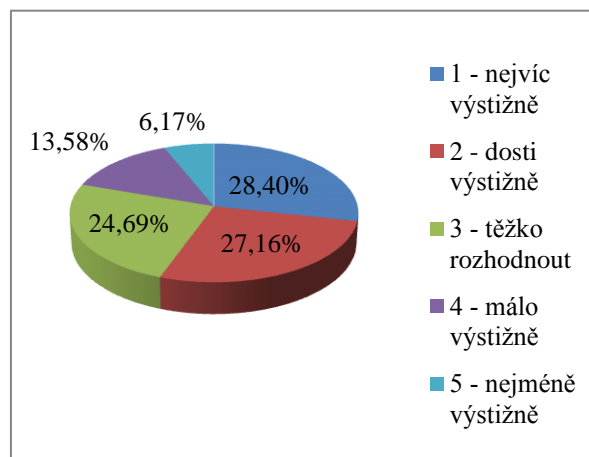
**A – POHLED UČITELE**



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	26	78,79 %
2 - dosti výstižně	5	15,15 %
3 - těžko rozhodnout	2	6,06 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

**Učitel se chová ke všem stejně,  
nemá žádné oblíbené  
nebo neoblíbené žáky.**

**B – POHLED ŽÁKA**



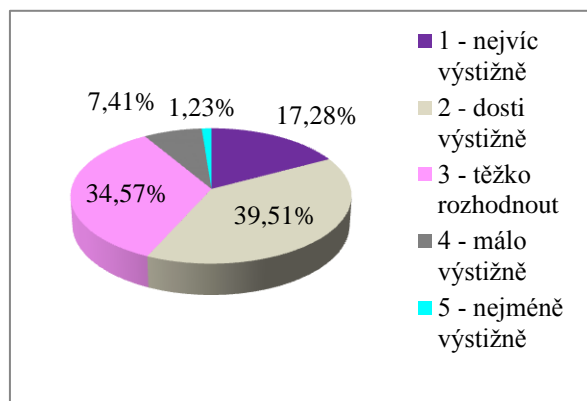
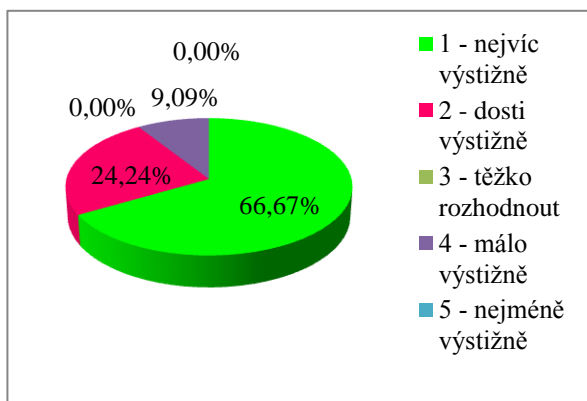
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	23	28,40 %
2 - dosti výstižně	22	27,16 %
3 - těžko rozhodnout	20	24,69 %
4 - málo výstižně	11	13,58 %
5 - nejméně výstižně	5	6,17 %

Z uvedených grafů vyplývá, že 78,79 % učitelů je nejvíce přesvědčeno o tom, že se chová ke všem stejně a nemá své oblíbené žáky. Stejného názoru je pouze 28,40 % žáků. Překvapivě se 24,69 % žáků nedokázalo rozhodnout a 6,17 % žáků si myslí pravý opak.

**13. Jsem velmi klidný/á a trpělivý/á, Učitel je velmi klidný a trpělivý,**  
**umím se vždy dobře ovládat. umí se vždy dobře ovládat.**

**A – POHLED UČITELE**

**B – POHLED ŽÁKA**



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	22	66,67 %
2 - dosti výstižně	8	24,24 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	3	9,09 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

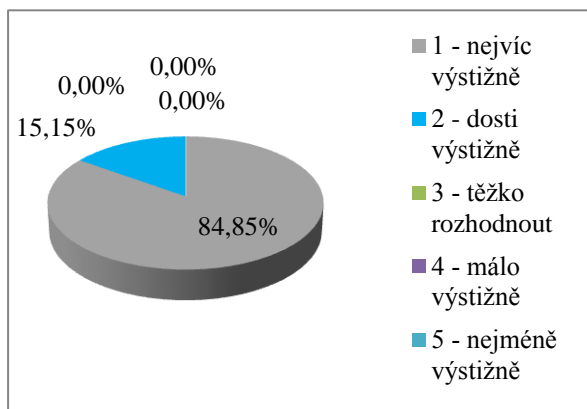
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	14	17,28 %
2 - dosti výstižně	32	39,51 %
3 - těžko rozhodnout	28	34,57 %
4 - málo výstižně	6	7,41 %
5 - nejméně výstižně	1	1,23 %

Z uvedených grafů je patrné, 66,67 % učitelů je přesvědčeno, že je během výuky klidných a dokáží se ovládat. Překvapivé bylo sdělení 9,09 % učitelů, kteří uvedli, že toto tvrzení je málo výstižné a neodpovídá jejich přesvědčení. U žáků se projevilo v 1,23 % tvrzení opačného názoru.



## 14. Chovám se k žákům přátelsky.

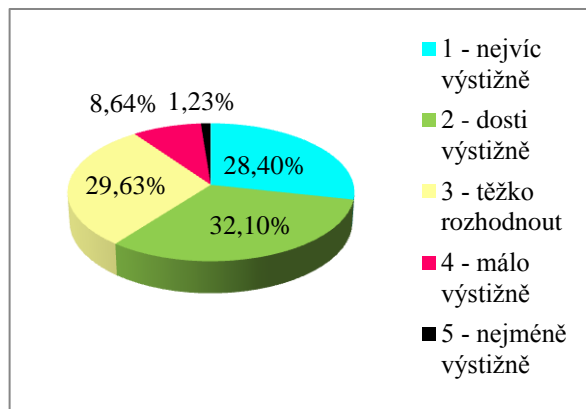
### A – POHLED UČITELE



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	28	84,85 %
2 - dosti výstižně	5	15,15 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

## Učitel se k nám chová přátelsky.

### B – POHLED ŽÁKA



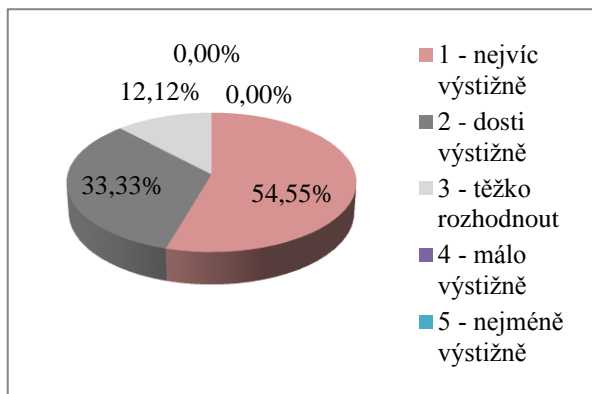
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	23	28,40 %
2 - dosti výstižně	26	32,10 %
3 - těžko rozhodnout	24	29,63 %
4 - málo výstižně	7	8,64 %
5 - nejméně výstižně	1	1,23 %

Z uvedených grafů je zřejmé, že učitelé jsou přesvědčeni, že se chovají k žákům přátelsky. Nejvíce je o tom přesvědčeno 84,85 % dotázaných učitelů a pro 15,15 % učitelů je toto tvrzení dost výstižné. V protikladu ke tvrzení žáků, kteří v 8,64 % udávají, toto tvrzení jako málo výstižné a dokonce 1,23 % o tom není vůbec přesvědčeno.

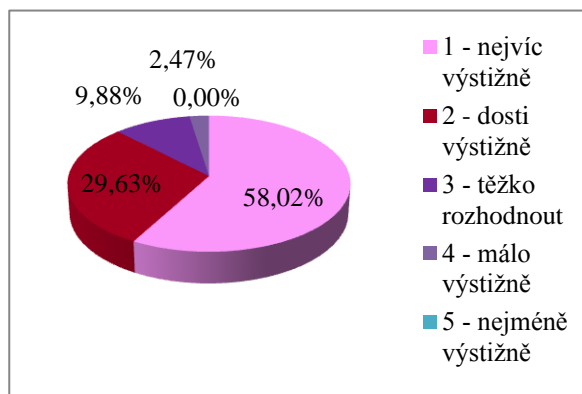
## 15. Chodím vždy dobře upravený/á.

## Chodí vždy dobře upravený/á

### A – POHLED UČITELE



### B – POHLED ŽÁKA



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	18	54,55 %
2 - dosti výstižně	11	33,33 %
3 - těžko rozhodnout	4	12,12 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

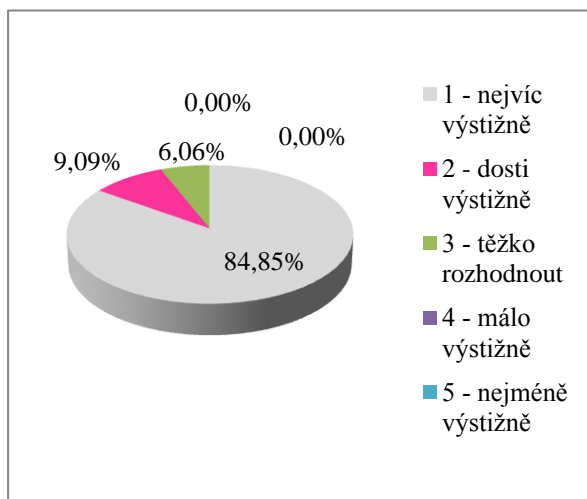
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	47	58,02 %
2 - dosti výstižně	24	29,63 %
3 - těžko rozhodnout	8	9,88 %
4 - málo výstižně	2	2,47 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Z uvedených grafů je vidět shoda názoru učitelů i žáků, kteří téměř shodně udávají, že učitel chodí vždy dobře upraven. Nejvíce výstižně bylo toto tvrzení pro 54,55 % učitelů a 58,02 % žáků, dosti výstižně bylo toto tvrzení pro 33,33 % učitelů a 29,63 % žáků.

## 16. Většinu z žáků oslovuji

křestním jménem.

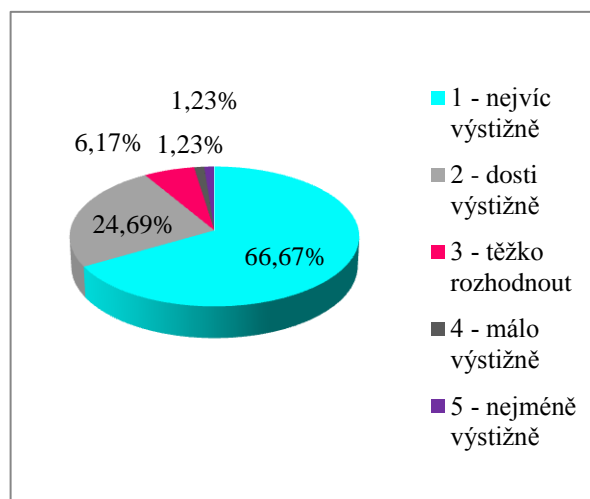
### A – POHLED UČITELE



## Většinu z nás učitel

oslovuje křestním jménem.

### B – POHLED ŽÁKA



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	28	84,85 %
2 - dosti výstižně	3	9,09 %
3 - těžko rozhodnout	2	6,06 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

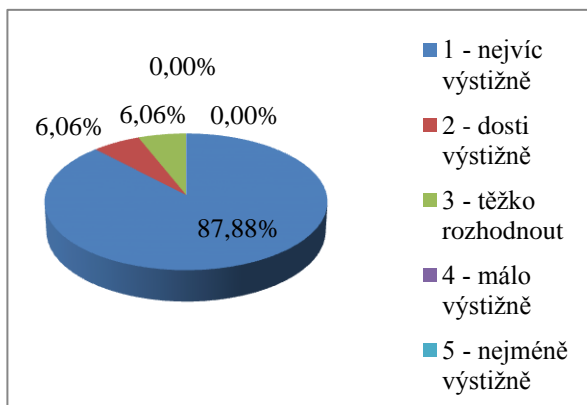
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	54	66,67 %
2 - dosti výstižně	20	24,69 %
3 - těžko rozhodnout	5	6,17 %
4 - málo výstižně	1	1,23 %
5 - nejméně výstižně	1	1,23 %

Z uvedených grafů je patrné, že učitelé i žáci jsou stejného názoru a to, že většina žáků je oslovována učiteli křestním jménem. 84,85 % učitelů je o tom přesvědčeno, u žáků je o tom přesvědčeno 66,67 % dotázaných žáků.

## 17. Nepoužívám při mluvení

žádná vulgární slova.

### A – POHLED UČITELE

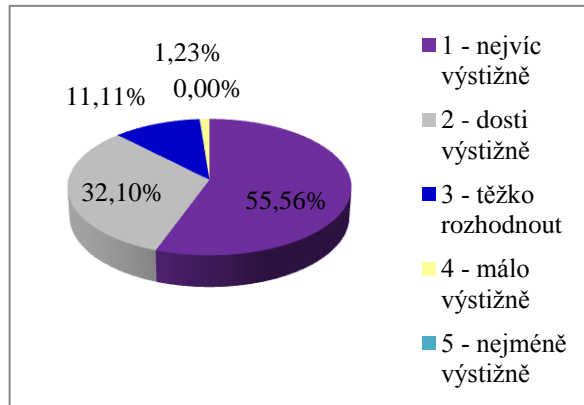


Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	29	87,88 %
2 - dosti výstižně	2	6,06 %
3 - těžko rozhodnout	2	6,06 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

## Učitel nepoužívá při mluvení

žádná vulgární slova.

### B – POHLED ŽÁKA

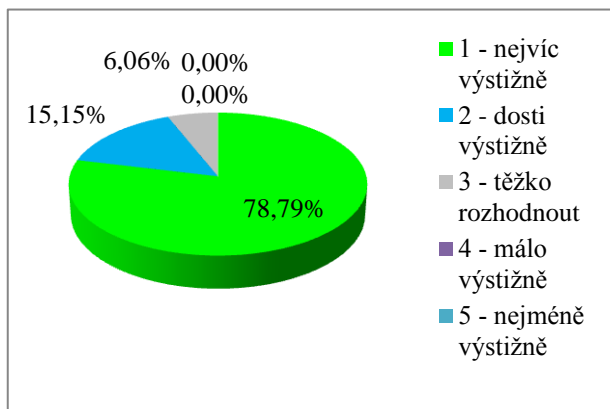


Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	45	55,56 %
2 - dosti výstižně	26	32,10 %
3 - těžko rozhodnout	9	11,11 %
4 - málo výstižně	1	1,23 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Z uvedených grafů bylo zjištěno dosti zajímavé tvrzení a to, že 6,06 % učitelů se těžce rozhodovalo při otázce, zda používá při mluvení vulgární slova. V téměř stejném poměru se nemohlo rozhodnout 11,11 % žáků. Málo výstižně, v 1,23 % žáků bylo tvrzení žáků, že učitel nepoužívá vulgární slova.

## 18. Dokáží vždy přiznat chybu.

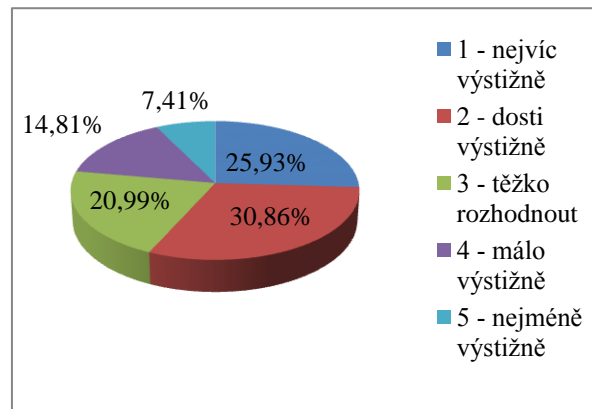
### A – POHLED UČITELE



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	26	78,79 %
2 - dosti výstižně	5	15,15 %
3 - těžko rozhodnout	2	6,06 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

## Učitel dokáže vždy přiznat chybu.

### B – POHLED ŽÁKA



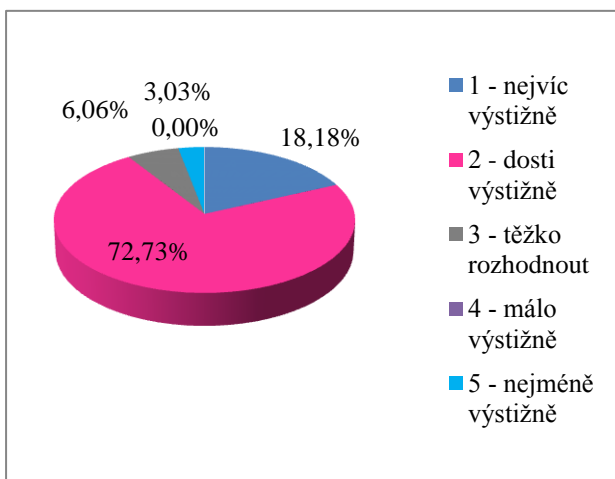
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	21	25,93 %
2 - dosti výstižně	25	30,86 %
3 - těžko rozhodnout	17	20,99 %
4 - málo výstižně	12	14,81 %
5 - nejméně výstižně	6	7,41 %

Z uvedených grafů vyplývá, že pro 78,79 % učitelů je nejvíce výstižné tvrzení, že dokáže přiznat svou chybu, přestože 6,06 % učitelů se nemohlo v tomto tvrzení rozhodnout. Naopak u žáků je toto tvrzení málo výstižné u 14,81 % žáků a dokonce nejméně výstižní pro 7,41 % dotázaných žáků.

## 19. Ve třídě si udržuji klid

a pořádek, mám dobrou kázeň.

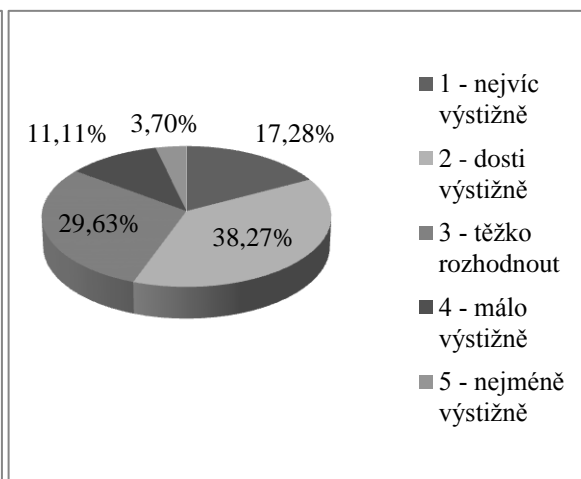
### A – POHLED UČITELE



## Ve třídě si učitel udržuje klid

a pořádek, má dobrou kázeň.

### B – POHLED ŽÁKA



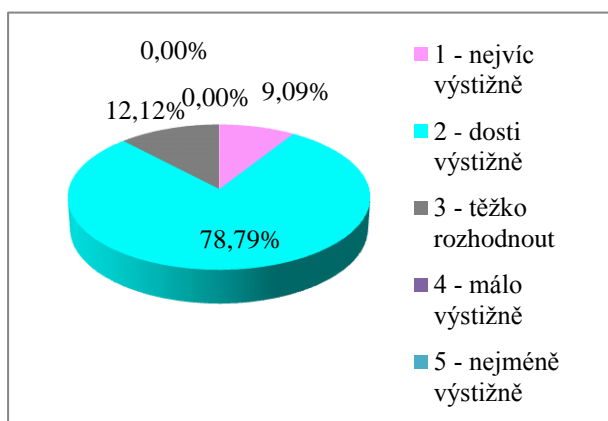
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	6	18,18 %
2 - dosti výstižně	24	72,73 %
3 - těžko rozhodnout	2	6,06 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	1	3,03 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	14	17,28 %
2 - dosti výstižně	31	38,27 %
3 - těžko rozhodnout	24	29,63 %
4 - málo výstižně	9	11,11 %
5 - nejméně výstižně	3	3,70 %

Z uvedených grafů vyplývá, že 18,18 % učitelů je nejvíce přesvědčeno o tom, že si dokáže udržet klid a pořádek ve třídě a že má dobrou kázeň. Žáci udávají stejné procentuální hodnocení, tedy 17,28 % dotázaných žáků. Dosti výstižně uvedlo toto tvrzení 72,73 % učitel, u žáků to bylo pouze 38,27 % dotázaných. Dokonce 3,70 % žáků uvedlo toto tvrzení jako nejméně výstižné.

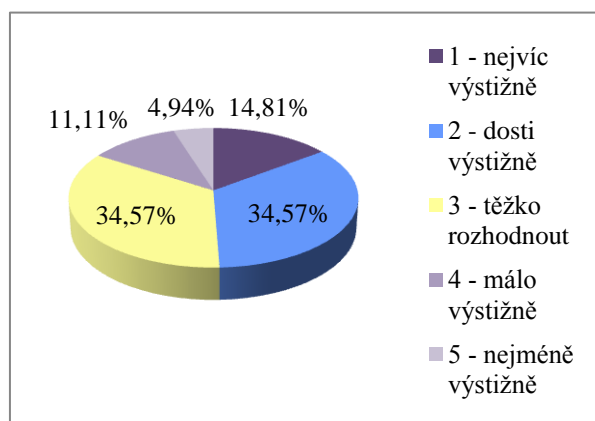
**20. Lze říci, že jsem u žáků  
probudil/a větší zájem  
o daný předmět.**

**A – POHLED UČITELE**



**Lze říci, že u mě učitel  
probudil větší zájem  
o daný předmět.**

**B – POHLED ŽÁKA**



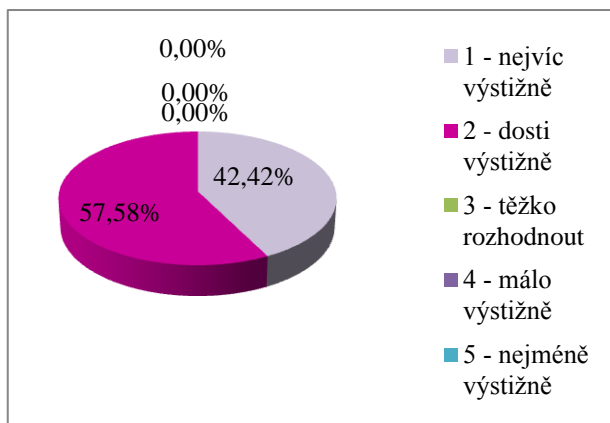
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	3	9,09 %
2 - dosti výstižně	26	78,79 %
3 - těžko rozhodnout	4	12,12 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	12	14,81 %
2 - dosti výstižně	28	34,57 %
3 - těžko rozhodnout	28	34,57 %
4 - málo výstižně	9	11,11 %
5 - nejméně výstižně	4	4,94 %

Z uvedených grafů vyplývá nerovnováha v tvrzení učitelů a žáků na otázku, zda učitelé u žáků probudili větší zájem o daný předmět. Sice 78,79 % je o tom dosti výstižně přesvědčeno a 9,09 % nejvíce výstižně, přesto 34,57 % žáků se těžko rozhodovalo s odpovědí při tomto tvrzení a dokonce pro 4,94 % dotázaných žáků bylo toto tvrzení nejméně výstižné.

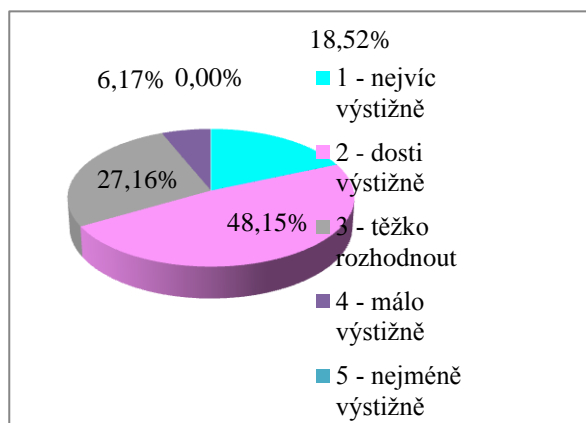
**21. Jsem důsledný/á a  
přiměřeně náročný/á.**

**A – POHLED UČITELE**



**Učitel je důsledný/á a  
přiměřeně náročný/á.**

**B – POHLED ŽÁKA**



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	14	42,42 %
2 - dosti výstižně	19	57,58 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	15	18,52 %
2 - dosti výstižně	39	48,15 %
3 - těžko rozhodnout	22	27,16 %
4 - málo výstižně	5	6,17 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

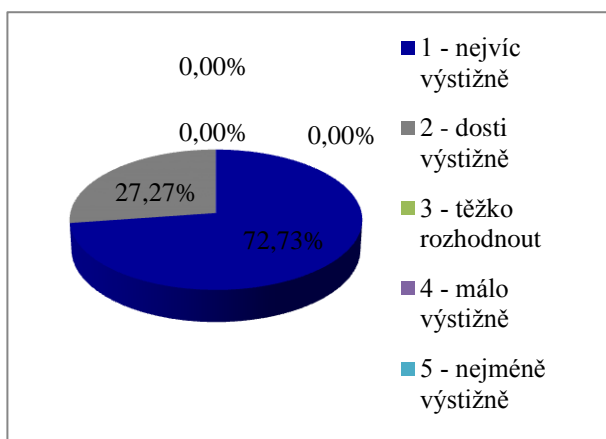
Z uvedených grafů vyplývá, že 42,42 % učitelů je nejvíce přesvědčeno o tom, že jsou důslední a přiměřeně nároční, dosti je o tom přesvědčeno 57,58 % učitelů a 48,15 % žáků. Uvedené grafy nejeví známky extrémního odlišení názorů učitelů a žáků.



## 22. Při hodnocení výkonů žáků

jsem vždy spravedlivý/á.

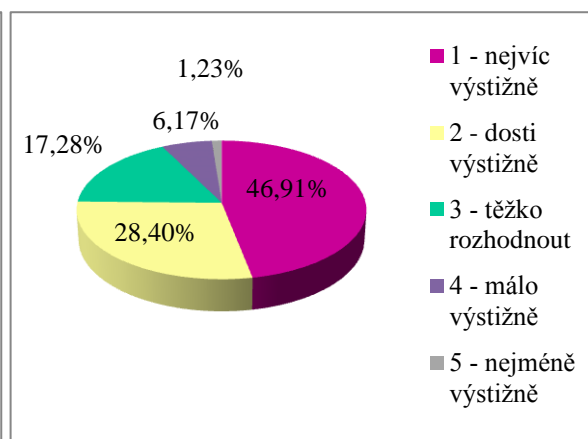
### A – POHLED UČITELE



## Učitel je při hodnocení našich

výkonů vždy spravedlivý.

### B – POHLED ŽÁKA



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	24	72,73 %
2 - dosti výstižně	9	27,27 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

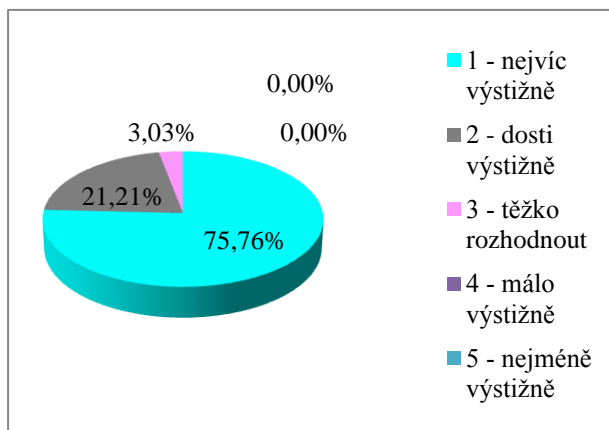
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	38	46,91 %
2 - dosti výstižně	23	28,40 %
3 - těžko rozhodnout	14	17,28 %
4 - málo výstižně	5	6,17 %
5 - nejméně výstižně	1	1,23 %

Z uvedených grafů vyplývá, že pro 72,73 % učitelů bylo nejvíce výstižné tvrzení, že jsou při hodnocení žáků spravedliví. Stejného názoru ovšem bylo pouze 46,91 % žáků. Nejméně výstižné bylo toto tvrzení pro 1,23 % žáků.

### 23. Užívám více pochval

než trestů.

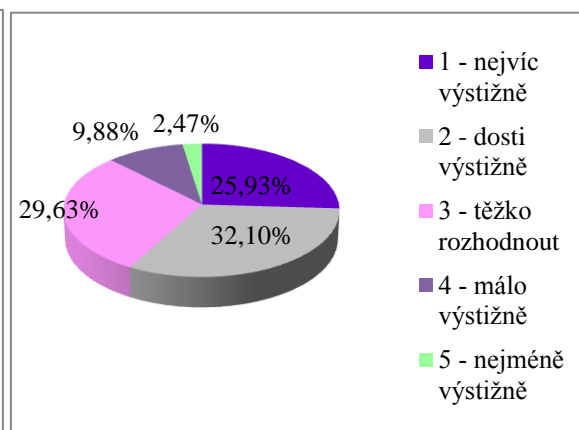
#### A – POHLED UČITELE



### Učitel užívá více pochval

než trestů.

#### B – POHLED ŽÁKA

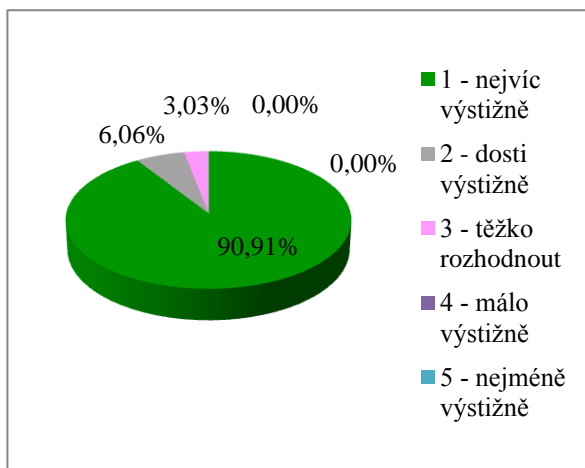


Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření	Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	25	75,76 %	1 - nejvíc výstižně	21	25,93 %
2 - dosti výstižně	7	21,21 %	2 - dosti výstižně	26	32,10 %
3 - těžko rozhodnout	1	3,03 %	3 - těžko rozhodnout	24	29,63 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %	4 - málo výstižně	8	9,88 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %	5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z uvedených grafů je zřejmé, že pro 75,76 % učitelů je nejvíce výstižné tvrzení, že užívá více pochval než trestů, přestože stejného názoru je pouze 25,93 % žáků. Naopak 2,47 % dotázaných žáků bylo nejméně výstižně toto tvrzení a z dotázaných učitelů pouze 3,03 % se těžce rozhodovalo.

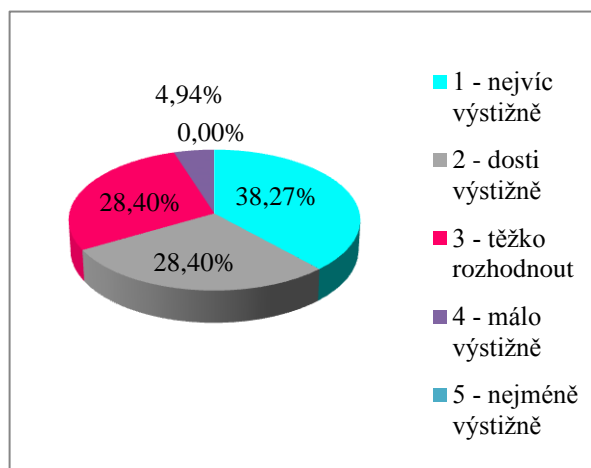
**24. Mám radost z úspěchů svých žáků.**

**A – POHLED UČITELE**



**Učitel má radost z našich úspěchů.**

**B – POHLED ŽÁKA**



Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	30	90,91 %
2 - dosti výstižně	2	6,06 %
3 - těžko rozhodnout	1	3,03 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

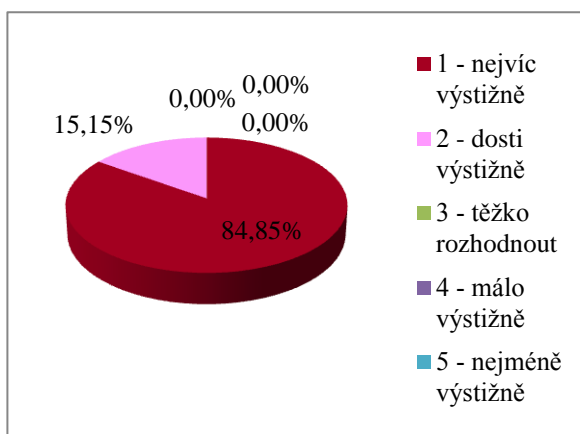
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	31	38,27 %
2 - dosti výstižně	23	28,40 %
3 - těžko rozhodnout	23	28,40 %
4 - málo výstižně	4	4,94 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Z uvedených grafů vyplývá, že pro většinu učitelů a to 90,91 % dotázaných je nejvíce výstižné tvrzení, že mají radost z úspěchů svých žáků, přestože stejného názoru je pouze 38,27 % dotázaných. Málo výstižné je toto tvrzení pro 4,94 % žáků a pro 28,40 % dotázaných žáků bylo těžké se rozhodnout.

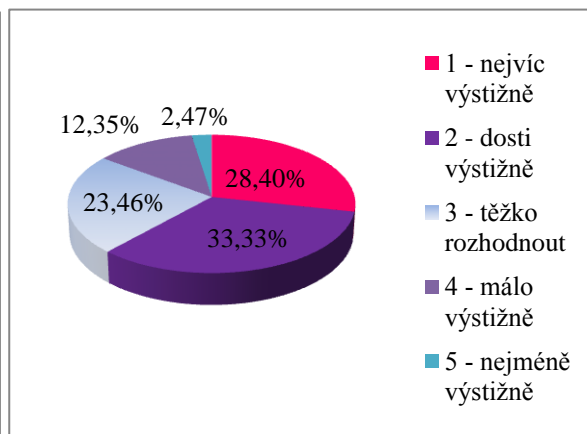
25. Při hodinách se často usmívám,  
vytvářím příjemnou  
atmosféru.

Při hodinách se učitel často  
usmívá, vytváří příjemnou  
atmosféru.

**A – POHLED UČITELE**



**B – POHLED ŽÁKA**



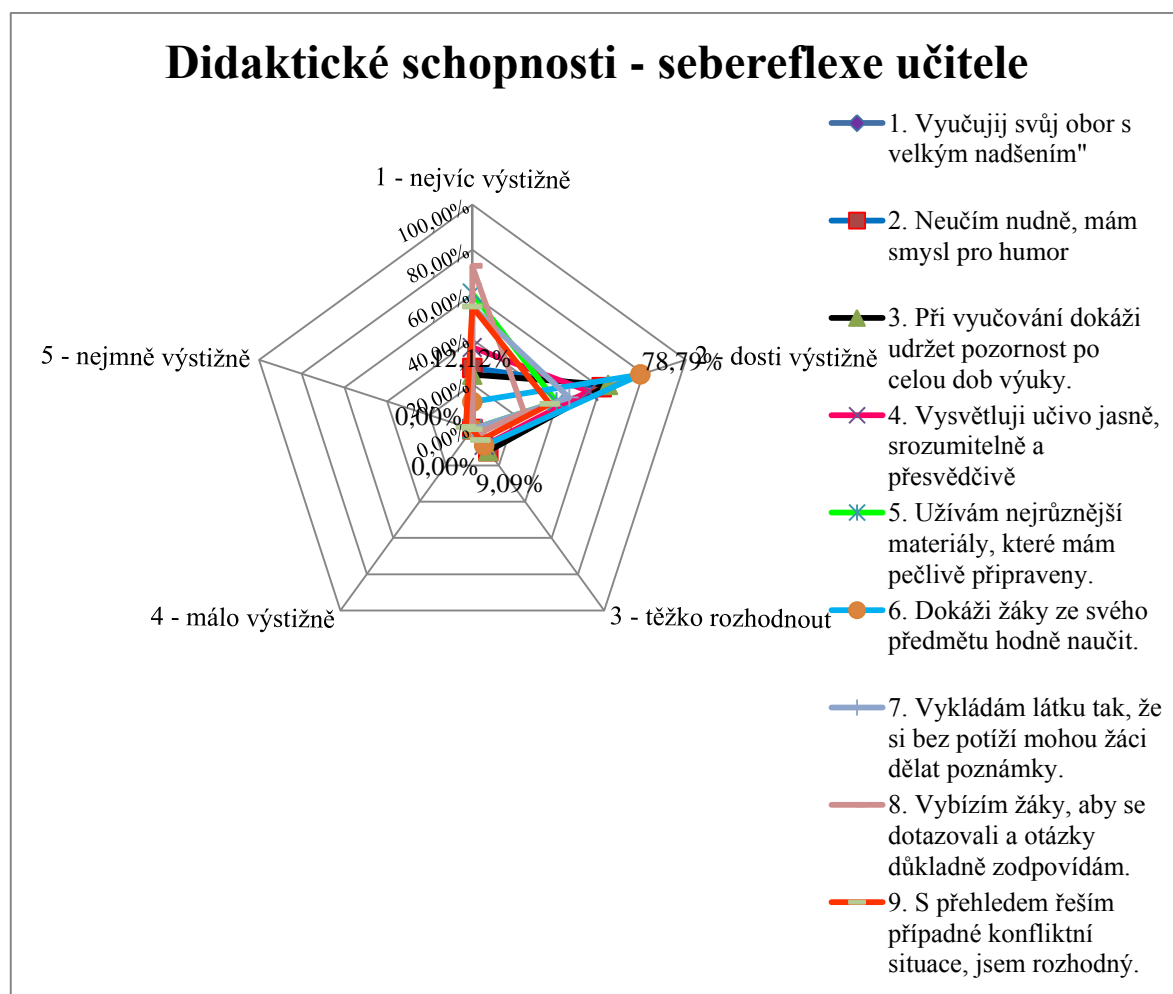
Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	28	84,85 %
2 - dosti výstižně	5	15,15 %
3 - těžko rozhodnout	0	0,00 %
4 - málo výstižně	0	0,00 %
5 - nejméně výstižně	0	0,00 %

Hodnocení	Počet dotazovaných	% vyjádření
1 - nejvíc výstižně	23	28,40 %
2 - dosti výstižně	27	33,33 %
3 - těžko rozhodnout	19	23,46 %
4 - málo výstižně	10	12,35 %
5 - nejméně výstižně	2	2,47 %

Z uvedených grafů je zřejmé, že pro 84,85 % učitelů je nejvíce výstižné tvrzení, že se při hodinách často usmívají a vytváří příjemnou atmosféru, přestože stejného názoru je pouze 28,40 % žáků. Jako málo výstižné uvedlo toto tvrzení 12,35 % žáků a dokonce pro 2,47 % dotázaných žáků bylo toto tvrzení nejméně výstižné.

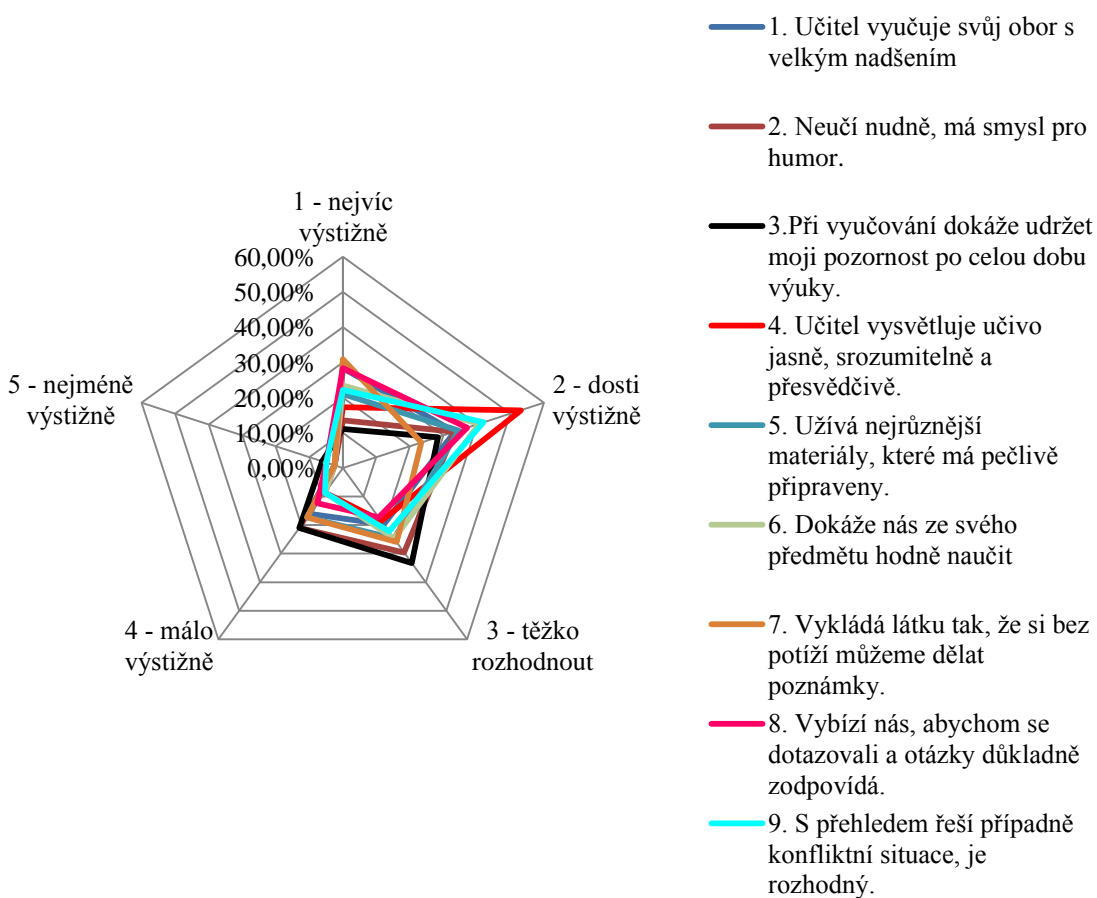
## 6 HODNOCENÍ CHARAKTERISTIK

Dotazník, který byl zpracován ke zjištění cenných informací, byl předem rozdělen do třech skupin: **didaktické schopnosti a dovednosti, osobnostní vlastnosti, pedagogicko-psychologické charakteristiky**. Na základě těchto tří oblastí můžeme celkově zhodnotit názory učitelů a žáků.



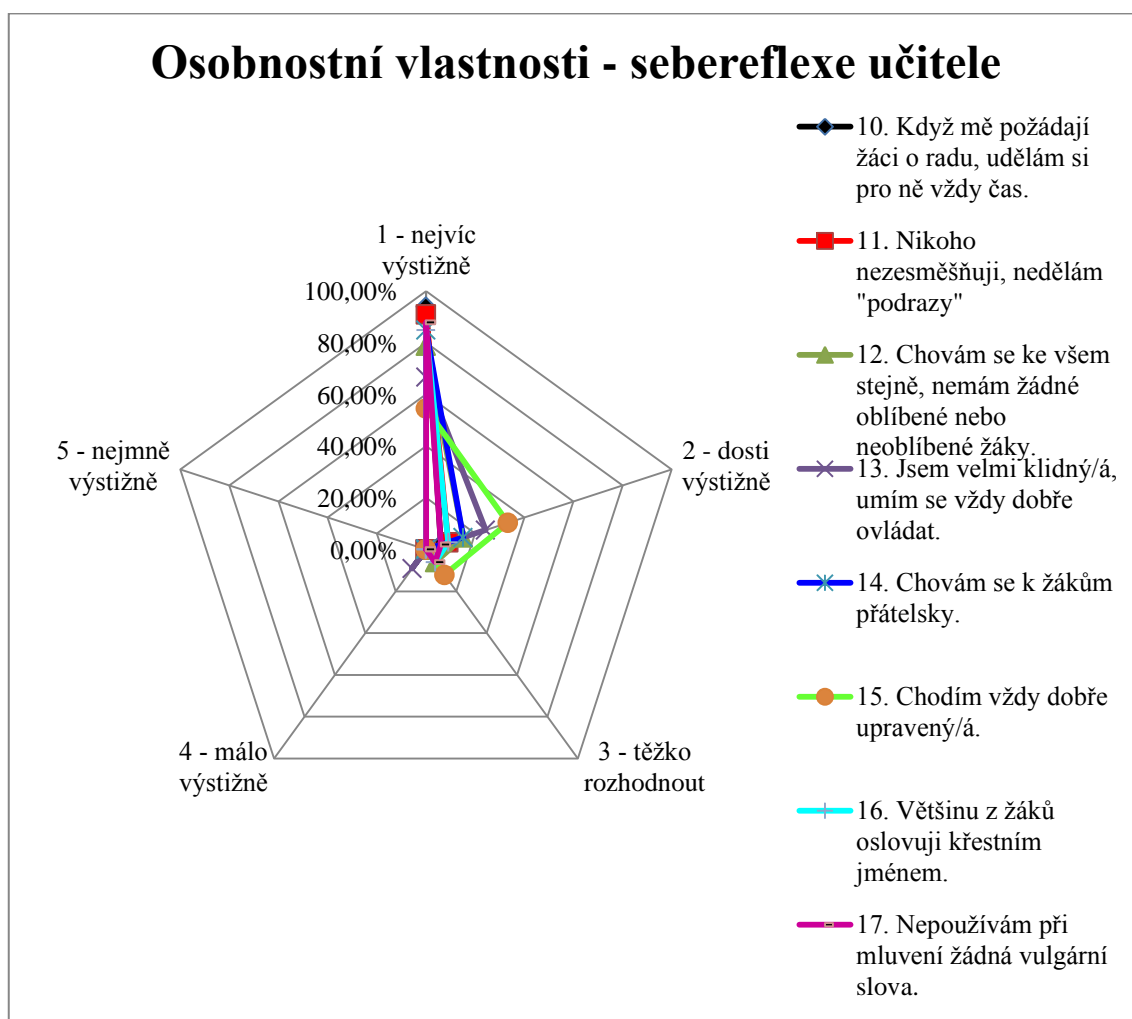
Didaktické schopnosti z pohledu učitelů jsou situovány převážně do oblastí **nejvíc výstižně a dosti výstižně**. Jako nejvíce ohodnocené schopnosti uvádí učitelé: že vysvětlují učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě, dále že užívají nejrůznější materiály, které mají pečlivě připraveny, uvádí, že vykládají látku tak, že si žáci bez potíží mohou dělat poznámky, uvádí, že vybízí žáky, aby se dotazovali, dotazy důkladně zodpovídají. Dále uvádí, že s přehledem řeší konfliktní situace.

## Didaktické schopnosti z pohledu žáka



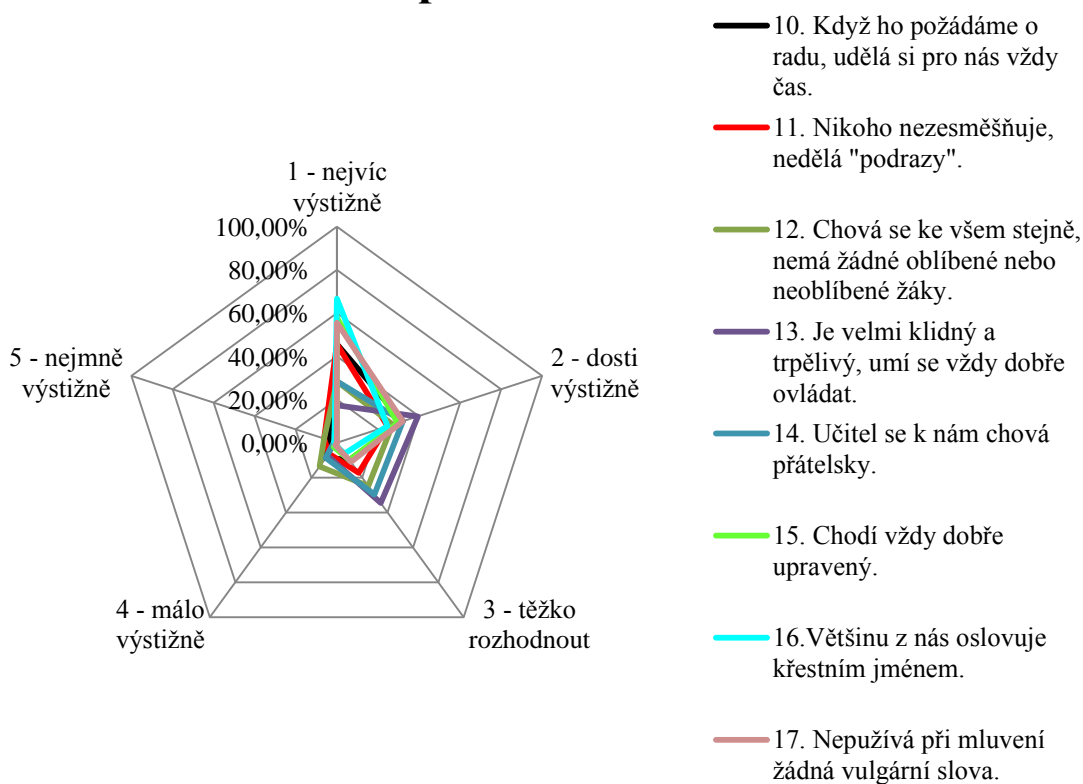
Z pohledu žáků je vidět posun k **dosti výstižně až těžko rozhodnout**. Jako nejvíce ohodnocené schopnosti a dovednosti uvádějí žáci: že učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě a že s přehledem řeší konfliktní situace.

## Osobnostní vlastnosti - sebereflexe učitele



Osobnostní vlastnosti učitele z jejich vlastního pohledu jsou hodnoceny na výbornou, **nejvíce výstižně** a uvádějí, že když je žáci požádají o radu, udělají si na ně vždy čas, dále uvádějí, že se chovají k žákům přátelsky, nemají oblíbené či neoblíbené žáky, nikoho nezesměšňují a nepoužívají vulgární slova.

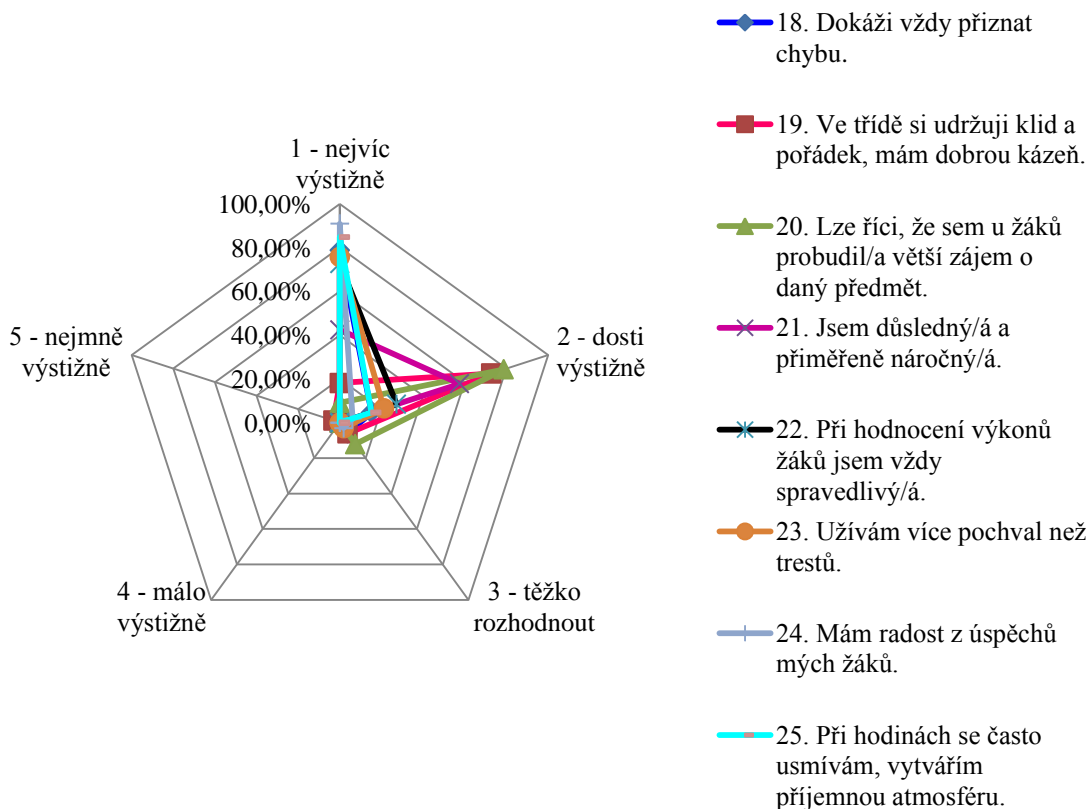
## Osobnostní vlastnosti učitele z pohledu žáka



Oproti tomu žáci tolik přesvědčení o tomto stavu nejsou, graf poukazuje na **dosti výstižně až těžko rozhodnout** v otázkách: že se učitelé chovají přátelsky, že jsou klidní a umí se dobře ovládat, také, že se učitelé chovají ke všem stejně.

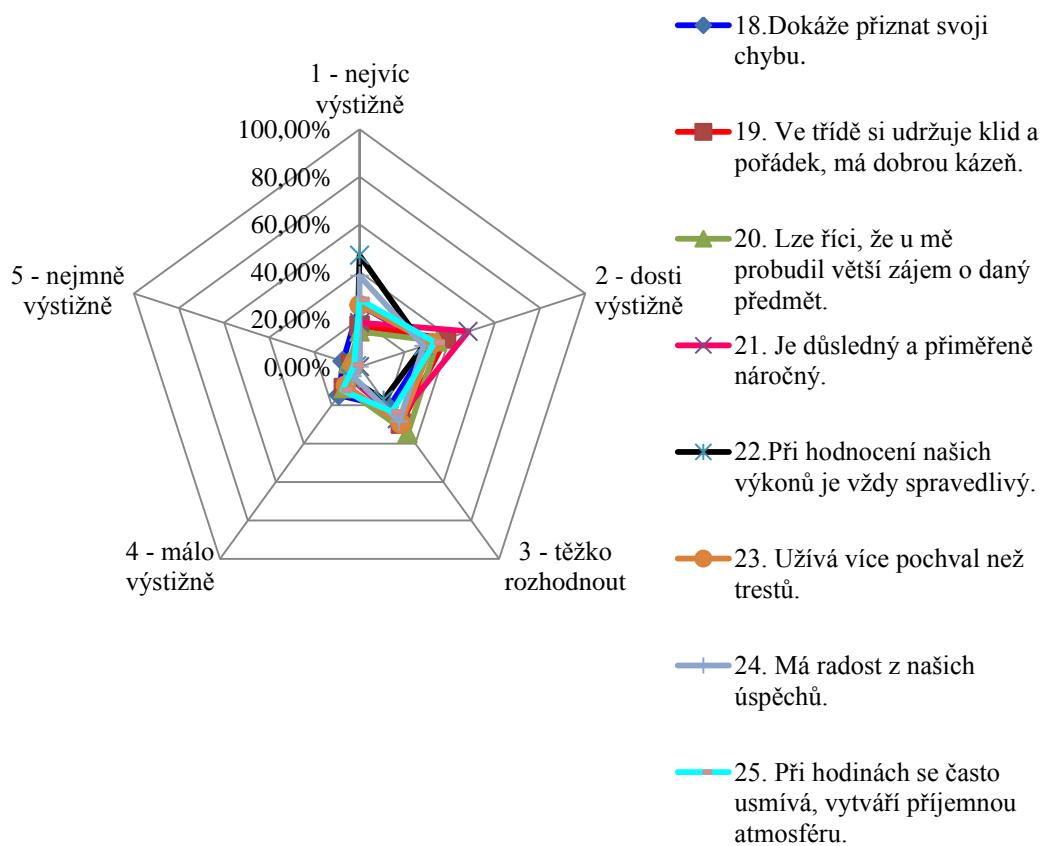


## Pedagogicko - psychologické charakteristiky - sebereflexe učitele



Pedagogicko-psychologické charakteristiky učitelů z jejich vlastního pohledu přetrvávají v hodnocení v bodech **nejvíce výstižně** a **dosti výstižně**: že dokáží vždy přiznat chybu, že jsou při hodnocení žáků spravedliví a dále, že mají radost z úspěchů svých žáků, že vytváří příjemnou atmosféru a užívají více pochval než trestů.

## Pedagogicko - psychologické charakteristiky učitele z pohledu žáka



Žáci uvádějí svá hodnocení do více bodů a v nižších procentuálních hodnotách než jsou o svých charakteristikách přesvědčeni učitelé: nejvíce výstižně se žáci shodli na tom, že učitelé jsou při hodnocení spravedliví.

## 7 DISKUSE

Hlavním cílem vzdělávání je překlenutí propasti mezi různými vzdělávacími kontexty, což vede k usnadnění přenosu vědomostí, hodnot a dovedností z jednoho prostředí do druhého. K dosažení tohoto cíle je třeba kvalifikovaného pedagoga, jenž se dívá na každého žáka jako na neoddelitelnou součást různého sociálního systému, ve kterých působí (Dupper, 2003, p. 605). Proto místo pohledu na špatný studijní výsledek, nahlíží učitel na problém jako důsledek nesprávného učení. Vztah mezi žákem a jeho učením. Bere v úvahu i to, kde se nacházejí všechny výchovně - vzdělávací aktivity, jako je každodenní učení, učení ve škole, řešení domácích úkolů, vzdělávání založené na zájmových a internetových poznacích. Všechny tyto skutečnosti se stávají součástí procesu učení, z nichž každý vede zásadně k různým výsledkům učení (viz příl. 10, s. 113) (Popoviciu, et al. 2010, p. 128).

V empirické části diplomové práce byly stanoveny dva hlavní cíle. Prvním cílem bylo zjistit, do jaké míry si učitelé myslí, že osobnost z nich dělají didaktické schopnosti a dovednosti. Druhým cílem bylo zjistit, nejvíce ohodnocené kompetence, klíčové dovednosti a schopnosti pedagogů pohledem žáků, porovnat a analyzovat tato zjištění a vytvořit závěrečná stanoviska. Výzkumné šetření proběhlo na Střední zdravotnické škole v Šumperku v období od října roku 2016 do února roku 2017. Druhá část výzkumu probíhala ve stejném časovém úseku na Střední škole sociální péče a služeb Zábřeh se souhlasem zástupkyně ředitelky, která se zúčastnila jak předvýzkumu, tak samotného šetření. Výsledky výzkumu byly porovnány s vybranými výsledky ostatních výzkumů, vztahující se ke stejnému tématu, včetně zahraničních studií.

**První výzkumnou otázkou jsme zjišťovali, zda si minimálně 60 % učitelů myslí, že dokáže ze svého předmětu hodně naučit a zda je maximálně 50 % žáků opačného názoru.**

Z uvedených grafů vyplývá, že celých 78,79 % učitelů je dost přesvědčeno o tom, že dokáže své žáky hodně naučit, 12,12 % je o tom pevně přesvědčeno. Překvapivě 9,09 % učitelů se těžce rozhodovalo, zda toto dokáže. U žáků dokonce 2,47 % odpovědělo nejméně výstižně na tuto otázku, tady že učitel dokáže ze svého

předmětu své žáky hodně naučit. Pevně přesvědčeno je o tom pouze 23,46 %. Můžeme tedy říci, že předpoklad byl potvrzen.

Eugen Fink (in Pelcová, Semrádová, 2014, s. 131) uvádí lidské spolubytí nejen jako sféru poskytování a získávání informací. Dnešní žáci upřednostňují technické náhražky lidského kontaktu, zaniká zájem o mezilidskou komunikaci, převažuje zaujatost do komunikace s počítačem. To jsou průvodní znaky využívání „instantního“ vědění. Učitel je nenadchne tolik, jako komunikace s počítačem. To vše se řadí k negativním důsledkům konceptu výchovy a vzdělávání.

**Druhou výzkumnou otázkou jsme zjišťovali, zda si minimálně 70 % učitelů myslí, že vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě, a zda stejného názoru je minimálně 40 % žáků.**

Z uvedených grafů je zřejmé, že učitelé i žáci si stejně myslí, že učitelé vysvětlují učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě. U učitelů je to 54,55 %, u žáků je to 53,09 %. Pouhých 2,47 % žáků tvrdí, že učitel nedokáže vysvětlit učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě. Můžeme tedy říci, že předpoklad nebyl potvrzen.

Pochopení je více než výklad, protože otevírá cestu k jiným kulturám, jiným lidem. Půjde rovněž vždy o to, aby se člověk učil a naučil formulovat, artikulovat, vyjadřovat se. Ohled na druhého je nezbytný vzhledem k možným interpretačním chybám (Pelcová; Semrádová, 2014, s. 131).

Norbert Wiener (in Pelcová, Semrádová, 2014, s. 131) upozorňoval na to, že: *“nikdo neví, co vlastně řekl, dokud neslyšel otázku jako výpověď o tom, jak ten druhý, jiný, řečenému rozumí“*.

**Třetí výzkumnou otázkou jsme zjišťovali, zda si minimálně 75 % učitelů myslí, že se ke všem žákům chová stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky a minimálně 75 % žáků si myslí pravý opak.**

Z uvedených grafů vyplývá, že 78,79 % učitelů je nejvíce přesvědčeno o tom, že se chová ke všem stejně a nemá své oblíbené žáky. Stejného názoru je pouze 28,40 % žáků. Překvapivě se 24,69 % žáků nedokázalo rozhodnout a 6,17 % žáků si myslí pravý opak. Můžeme tedy říci, že předpoklad nebyl potvrzen.

Žáci zaujímají ve svých třídách určitá postavení. Je však samozřejmé, že jiné postavení ve třídě bude mít žák vlivný a zároveň oblíbený, jiné vlivný a neoblíbený a jiné postavení bude mít oblíbený a nevlivný, ve zcela jiné pozici pak bude žák nevlivný a neoblíbený. Jinak bude přistupovat učitel k vlivnému a prospívajícímu žaku a jinak k neoblíbenému, neprospívajícímu. (Pavlica, Semerádová, 1992, s. 177-188).

**Čtvrtou výzkumnou otázkou jsme si chtěli potvrdit, že minimálně 80 % učitelů tvrdí, že si vždy udělá čas na žáka, když je požádá o radu a zda stejného názoru je i minimálně 80 % dotázaných žáků.**

Z uvedených grafů je zřejmé, že celých 93,94 % učitelů je přesvědčeno o tom, že pokud ho žáci požádají o radu, vždy si na ně udělá čas. Dosti výstižně uvedlo 6,06 %. Všichni dotázaní odpověděli přesvědčivě kladně. Oproti tomu názor žáků byl nejvíce výstižně zaznamenán pouze v 45,68 % a dosti výstižně jej označilo 32,10 % žáků. V tomto případě můžeme říci, že výzkumná otázka nebyla potvrzena, protože očekávané procento žáků nebylo dosaženo.

Experimenty dokazují, že dětské otázky i zkoumání světa nejsou náhodné a mají strategický charakter – cílem je získat správné odpovědi. Ošizená odpověď dítě poškozuje. Proč právě potřeba ptát se mizí už v raném dospívání? Unavení, podráždění rodiče - neochotní odpovídat na otázky, které je otravují a na něž sami neznají odpovědi, dítě ubíjí a odnaučí jej se ptát. Do jaké míry a v jakém podílu se učitelé podobají unaveným, podrážděným, přetíženým a nevědomým rodičům? To, co střední škola málo učí, je umění myslet. Neučí kriticky myslet. Málo učí obraně proti propagandě, antivědě, absurditě a stupiditě. Málo učí argumentaci, práci s informačními zdroji, povahu vědecké metody. Americká společnost na to vypracovala přesné schéma (Pelcová, Semrádová, 2014, s. 144).

**Pátou výzkumnou otázkou jsme si chtěli ověřit, zda 100 % učitelů si myslí, že dokáže vždy přiznat chybu a zda minimálně 30 % žáků je stejného názoru.**

Z uvedených grafů vyplývá, že pro 78,79 % učitelů je nejvíce výstižné tvrzení, že dokáže přiznat svou chybu, přestože 6,06 % učitelů se nemohlo v tomto tvrzení rozhodnout. Naopak u 14,81 % žáků je toto tvrzení málo výstižné a dokonce nejméně

výstižné pro 7,41 % dotázaných žáků. Nejvíce výstižně odpovědělo 25,93 %, což nepotvrzuje výzkumnou otázku.

Bayram a kolektiv uvádějí, že učitelé nedělají chyby pouze v případě nevhodného chování studenta, ale také dělají chyby pedagogické, které jsou neslučitelné s učebním plánem. Například, přestože jsou učební plány založené na konstruktivním přístupu, mají učitelé tendenci hodnotit studentovy chyby klasickým a behaviorálním způsobem (Bayram, et al., 2016, p. 963-972).

**Šestá výzkumná otázka byla stanovena pro ověření domněnky, zda si maximálně 80 % učitelů myslí, že je při hodnocení žakových výkonů vždy spravedlivých a zda si maximálně 80 % žáků myslí totéž.**

Z uvedených grafů vyplývá, že pro 72,73 % učitelů bylo nejvíce výstižné tvrzení, že jsou při hodnocení žáků spravedliví. Stejného názoru ovšem bylo pouze 46,91 % žáků. Nejméně výstižné bylo toto tvrzení pro 1,23 % žáků. Tato hypotéza byla potvrzena. Podle závazku učitele vůči žákům má učitel pomáhat každému žákovi při realizaci jeho potenciálu a při jeho úsilí stát se prospěšným členem společnosti. Má stimulovat jeho touhu po poznání a po nabývání vědomostí a podporovat jeho stanovování smysluplných cílů (Pelcová, Semrádová, 2014, s. 194).

## ZÁVĚR

Abychom porozuměli svému chování, musíme nejdříve porozumět silám, které je utvářejí. V každém z nás takové síly jsou. Některé jsou intrapersonální – tedy mají vliv k našim vnitřním pochodům, některé jsou interpersonální – tedy určují vztahy k lidem okolo nás. Patří sem i vnitřní tlaky z nitra osoby nebo z jejího okolí. Vnitřní svět každé osobnosti je složitou strukturou fyziologických, psychologických a sociálních potřeb, které působí jako motivace. Své osobnostní strukturu rozumíme jen z části, neboť některé její složky působí mimo dosah našeho uvědomění. Ačkoliv vnímáme svou osobnost jako jednotnou a pevnou, ve skutečnosti je v neustálém pohybu. Podobá se spíše procesu, který se vyvíjí, než stavu, který trvá. Osobnost je základna, obsahující naše vnímání sebe samých, krátkodobé i dlouhodobé cíle, znaky, hodnoty a rozsáhlou zásobu našich životních zkušeností. V tomto poli probíhají změny tak, jak vnímáme vjemy zvenčí a postupně vyřazujeme prvky, které nepokládáme za důležité a užitečné (Combs, 1997, p. 240).

Formování zdravé osobnosti závisí na souhře velkého počtu podmínek, jako jsou ekonomické, politické, kulturní, podmínky života a vývoje lidí – násilí, ohrožení, strach, přes somatické podmínky k rodině, osobní vztahy k sociálním skupinám, k činnostem dítěte, k výchově a sebevýchově (Čáp, 1993, s. 384). Na základě vysokoškolského vzdělání a zákonů mají učitelé moc ovlivňovat postoje, ideje a chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé hodnot a kulturního dědictví, návyků a tradic své kultury. Takto se mezi generacemi zajišťuje transformace a přenos výchovy z generace na generaci. Způsob, jakým učitel předává své poznatky a jak vykonávají své povolání, má nesmírný vliv na formování lidské bytosti a na individuální životní dráhu jedince. Učitelé nejsou v životě žáka zástupci rodičů, ale mají odpovědnost za výchovu a vzdělávání žáků vzhledem ke společnosti. Uvádějí žáka do společenského života. Význam jejich činnosti je značně velký, neboť úspěch či neúspěch socializačního působení vytváří další předpoklady rozvoje společnosti a v horším případě jejich stagnaci (Vališová, Kasíková, 2007, s. 17).

Výzkumným šetřením mé diplomové práce bylo zjištěno, že studenti oceňují **didaktické schopnosti a dovednosti** svých učitelů. Jako nejvíce ohodnocené schopnosti a dovednosti uvádějí žáci, že **učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě a že s přehledem řeší konfliktní situace.**

**Osobnostní vlastnosti učitele** z pohledu sebereflexe hodnotili učitelé velmi dobře a uvádějí, že **když je žáci požádají o radu, udělají si na ně vždy čas**, dále uvádějí, že **se chovají k žákům přátelsky, nemají oblíbené či neoblíbené žáky, nikoho nezesměšňují a nepoužívají vulgární slova.** Oproti tomu žáci uvádějí s menším přesvědčením, že **se učitelé chovají přátelsky, že jsou klidní a umí se dobře ovládat, také, že se učitelé chovají ke všem stejně.**

**Pedagogicko-psychologické charakteristiky učitelů** z pohledu sebereflexe hodnotí dosti výstižně a uvádí, že **dokáží vždy přiznat chybu, že jsou při hodnocení žáků spravedliví** a dále, že **mají radost z úspěchů svých žáků, že vytváří příjemnou atmosféru a užívají více pochval než trestů.** Žáci se ve svých tvrzeních rozcházejí a v nižších procentuálních hodnotách, než jsou o svých charakteristikách přesvědčení učitelé a uvádějí, že nejvíce výstižné tvrzení je, že **učitelé jsou při hodnocení spravedliví.**

Macbeth (in Evaldson, 2017) ukazuje, jak získat přístup k základním strukturám autority učitele skrz interakční a společné práce učitelů a studentů zapojených do problému. Uvádí různé formy výtek v rozsahu od tichých výčitek (gest a tělesných konfiguracích), pojmů a poznámek.

Na čem všem záleží úspěšnost pedagoga, učitele, rodiče, vychovatele – obecně člověka? Kvalifikace, odborné znalosti, osobnostní rysy, výsledky práce a celková vnější upravenost a vzhled jsou důležité předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem bez komunikačních dovedností a zvládnutí strategie jednání, taktiky interpersonálních vztahů může i velmi vzdělaný člověk selhat (Čáp, 1993, s. 384). Existují určité překážky růstu a poruchy vývoje, které brání správné seberealizaci. Když ego brání bytostnému Já v jeho snaze o rovnováhu energie v psyché, může se stát, že některý komplex ovlivní ego a zmocní se vlády nad osobností. To vede k nevědomému postižení osobnosti, označované jako identifikace s komplexem. Ve středověku se toto nazývalo posedlost. Taková identifikace s komplexem vede k neurotické disociaci osobnosti (Jung, 1969,



s. 98 in Drapela, 1997, s. 37). Kvalifikovaní učitelé 21. století přikládají velkou hodnotu kvalitě interakcí mezi všemi zúčastněnými stranami v oblasti vzdělávání a demokracie. Hodnoty, kvalita a rozmanitost moderních výukových strategií, profesní rozvoj a bezpečné, stimuluující, zajímavé, zdravé a inkluzivní prostředí - to je jediný způsob, jak vytvořit prostředí, které podporuje smysl pro komunitu a účast na tvorbě třídní a školní kultury (Nemet, Velki, 2016, p. 1090).

Dobry učitel se z pohledu žáka pozná tak, že když si po letech vzpomene na svá studia na základní nebo střední škole, vybaví si právě jeho. Vybaví si člověka, který v něm zanechal nějakou pozitivní stopu, který dokázal vést kolektiv studentů, podal jim pomocnou ruku, když bylo nejhůř. Správný učitel dokáže žákům poradit v různých životních situacích, umí přemýšlet, je inspirativní. V první řadě je to však osoba, která dokáže svoje žáky něco naučit. Takový učitel je pro žáky vzorem (Pelcová; Semrádová, 2014, s. 195).

Nejdůležitějším úkolem filosofie výchovy je udržovat myšlení vychovatelů v pohybu, v živém tázání. Aby se nespokojili s hotovými návody, předpřipravenými postupy, stereotypy v myšlení a v jednání, aby si nebyli skálopevně jistí svou „pravdou“, ale neustále se vzdělávali, připravovali, naslouchali žákům a vedli je k samostatné činnosti. Jde o rozdíl vycházející z odlišností mezi zaměstnáním, povoláním a posláním. V etickém smyslu nelze učitelství chápat jako založené pouze na profesních kompetencích, ale současně i na kompetencích lidských. A právě zde se dostáváme k problematice výchovy vychovatelů (tamtéž, 2014, s. 195).

*„Jedenácté září 2001 je symbolem křehkosti našeho způsobu života. „Mcdonaldizovaná“, efektivní společnost standardizuje svět ve svět předvídatelného produkovaní a konzumu předmětů, vzdělání a zábavy, ve svět, který se však vyznačuje deficitem přirozených podnětů, deficitem idejí, nápadů, kreativity a nadbytkem agresivity a znuďenosti. Lidská touha po naplněném životě vyúsťuje v hypertrofii ega, ale není kompenzována autentickými prožitky a utvářením nezastupitelné identity a integrity. Žití životů jako televizních seriálů a ochota nechat se pohlcovat audiovizuálními banalitami vedou k neschopnosti komunikace, otupují naši emocionalitu a naše úsilí o porozumění“ (Pelcová, Semrádová, 2014).*

## SOUHRN

Tato diplomová práce se věnuje osobnosti učitele z pohledu učitelů a z pohledu žáků na středních školách se zdravotnickým zaměřením. Jde o posouzení charakterových a profesně kompetentních znalostí a dovedností a odhalení rozdílů ve vnímání této hodnoty pohledem učitelů a žáků První kapitola teoretické části pojednává o osobnosti jako takové, o vlastnostech osobnosti, rysech a charakterových vlastnostech. Druhá a třetí kapitola teoretické části se zabývá žákem a vzájemným vztahem mezi učitelem a žákem.

Samotné výzkumné šetření probíhalo na Střední zdravotnické škole v Šumperku a na Střední škole sociální péče a služeb Zábřeh. Vyšetřovaný soubor tvořilo 114 respondentů, z toho 81 žáků a 33 pedagogů.

Výsledky výzkumného šetření jsou v praktické části práce prezentovány prostřednictvím grafů a tabulek Šetřením bylo zjištěno, že studenti nejvíce oceňují osobnostní vlastnosti učitelů, přesto k největším rozdílům ve vyjádření došlo právě v otázce, zda se učitel chová přátelsky a zda se při hodinách usmívá a vytváří příjemnou atmosféru.

Práce učitele není zdaleka jednoduchá a jistě si zaslouží naši pozornost. Učitel je také člověk se svými vlastními pocity a problémy a není jednoduché skloubit tolik podmínek do jednoho procesu.

## **SUMMARY**

The topic of this diploma thesis is the personality of the teacher from the point of view of teachers and students of medical secondary schools. It's about assimilation of character and professionally competent knowledge and skills and revealing differences in the perception of this value by the view of teachers and pupils. The first chapter of the theoretical part is the personality as such, about personality traits, the features and the characteristics. The second and third chapters of the theoretical part is the relationship between the teacher and pupil.

The research itself was carried out at the Secondary Medical School in Šumperk and at the Secondary School of Social Welfare and Services of Zábřeh. The file being investigated consisted of 114 respondents, of 81 pupils and 33 educators.

The results of the research are presented in the practical part by graphs and tables. The investigation was found students most appreciate the personality traits of teachers, the biggest differences in expression occurred precisely on the question, the teacher behaves in a friendly manner and whether he smiles during the hours and creates a pleasant atmosphere.

Teacher's work is not so easy and it deserves our attention certainly. A teacher is also a person with their own feelings and problems, and it is not easy to combine so many conditions only into one process.

## REFERENČNÍ ZDROJE

1. BAYRAM, Ö., et al. The Most Common Mistakes of Teacher Trainees' Former Teachers, *Universal Journal of Educational Research*, 2016, vol. 4, no. 5, pp. 963-972. ISSN 2332-3205.
2. BLOCK, J., et al. Lives through time. *Science*. [online]. 1971, [E-book]: [cit. 2017-03-22]. ISBN 978-0-960-03320-1. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=dOABAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=BLOCK,+J.,+et+al.+Lives+through+time.+Since+1971&ots=bVdX3sJ3fq&sig=ioTdh00yofIfXNn5RPE5NvZX8xo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=dOABAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=BLOCK,+J.,+et+al.+Lives+through+time.+Since+1971&ots=bVdX3sJ3fq&sig=ioTdh00yofIfXNn5RPE5NvZX8xo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).
3. BOWEN, G. L., RICHMAN, J. M. The School Success Profile. Chapel Hill, NC: *Jordan Institute for Families, School of Work, the University of Carolina at Chapel Hill*. [online]. 2016, pp. 1-20 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://ssw.unc.edu/files/web/pdf/jordanreport2016-web.pdf>.
4. BOYD, D. J., et al. Teacher Preparation and Students Achievements. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2009, vol. 31, no. 4, pp. 416-440. ISSN 0162-3737.
5. BOYD, D. J., et al. Surveying the landscape of teacher education in New York City: Constrained variation and the challenge of innovation. *Education Evaluation and Policy Analysis*. 2008, vol. 30, no. 4, pp. 319-343. ISSN 1935-1062.
6. CABANOVÁ, K. Teachers personality of various approbation orientation. *Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 174, pp. 2571-2576. ISSN 1877-0428.

7. CALDERHEAD, J. The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, [ on line ] 1987, vol. 10 no. 3, pp. 269–278. ISSN ISSN: 1469-5928. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976870100305>.
  
8. CASPI, A., et al. Personality Developmen tacross the Live Course. *Psychological Inquiry*. 2001, vol. 12, no. 2, pp. 49-66. ISSN 1532-7965.
  
9. CERVONE, D. Personality architecture: Within-Person Structures and Processes. *Annual Review of Psychology. Personality architecture: Within-Person Structures and Processes* [on line] 2005, vol. 56, pp. 423-452. [cit. 2017-01-12]. ISSN60607-7137. Dostupné z:<http://search.proquest.com/docview/205849658/fulltext/DA2C857ADA474F26PQ/3?accountid=16730>.
  
10. COMBS, A. W. Being and becoming: A fieldapproach to psychology. *The Humanistic Psychologist*. 1997, vol. 25, no. 3, pp. 237-243. ISSN 1547-3333.
  
11. CONTI G. J. “Assessing teaching style in adult education: how and why?”. *Life long Learning*, 1985, vol. 6, no. 8, pp. 11-28. ISSN ISSN 1527-7143.
  
12. ČÁP, J.,*Psychologie výchovy a vyučování*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. s. 75. ISBN 80-7066-534-3.
  
13. DRAPELA, V. J. Přehled teorií osobnosti. [online]. 1997, E-book: [cit. 2017-04-02]. ISBN 80-7178-251-3. Dostupné z: [http://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/DRAPELA\\_V\\_J.---Prehled teorií osobnosti.pdf](http://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/DRAPELA_V_J.---Prehled%20teorii%20osobnosti.pdf).
  
14. DUPPER, D. R. School social work – Skills and interventions for effective practice. *British Journal Of Educational Psychology*. [online]. 2003, vol. 73, no. 4, pp. 601-602 [cit. 2017-03-23]. ISSN 0007-0998. Dostupné

z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=524e25d5-78b4-4fb4-b3b5-50fb2cb2ad0c%40sessionmgr4007&hid=4211>.

15. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009, 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
16. EVALDSSON, A. C., et al. Managing disruptive student conduct: Negative emotions and account ability in reproach-response sequences. *Linguistics and Education*. [online]. 2017, vol. 37, pp. 73-86. [cit. 2017-03-20]. ISSN 0898-5898. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589816300067?>
17. GERSTORF, J., et al., A systematic- wholistic approach to differential aging: longitudinal findings from the Berlinaging study. *Psychology and Aging*. 2006, vol. 21, no. 4, pp. 645-663. ISSN 0882-7974.
18. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*, Praha: Columbus, 1997, 325 s. ISBN: 80-85928-48-5.
19. GORDON, L. M. Educating School Teachers. *Issues in Teacher Education*. 2007, vol. 16, no. 1, pp. 97-101. ISSN 1536-3031.
20. GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika I*. dotisk Olomouc: Nakladatelství Hanex, 1999. 231s. ISBN 80-85783-20-7.
21. HELEBRANDT, J. Temperamentový koláč. [on line] 2013, [cit. 2017-05-24]. Dostupné z: [https://openclipart.org/download/244718/Temperament-pie-chart-according-to-Eysenck\\_Czech.svg](https://openclipart.org/download/244718/Temperament-pie-chart-according-to-Eysenck_Czech.svg)
22. HOWES, C., et al. The consistency of perceived teacher – child relationship between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*. 2000, vol. 38, n. 2, pp. 113-132, ISSN 1016-4405.

23. JUNG, E., et al. Role of teacher characteristics and school resources in early mathematics learning. *Learning Environ Res.*, [on line] 2014, vol. 17, pp. 209-228. [cit. 2017-01-12]. ISSN 10984-014-9159-9. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/1536645672/fulltextPDF/6CA177CFEE3A4646PQ/12?accountid=16730>.
24. KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
25. KARIKOVÁ, S. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, 121 s. ISBN 80-8055-239-8.
26. KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-043-2.
27. LANGOVÁ, M. a kol. *Učiteľ v pedagogických situáciách: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 96 s. ISBN 80-7066-613-7.
28. LEVINE, A. Education school teachers. New York: *The Education Schools Project*. [online]. 2006, E-book: [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: [http://edschools.org/pdf/Educating\\_Teachers\\_Report.pdf](http://edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf).
29. MAGNUSSON, D., et al. A person – oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and psychopathology*. 1997, vol. 9, no. 2, pp. 291-319. ISSN 0954-5794.
30. National Commission on Teaching and America's future Woodbridge, VA: *Author. Retrieved*. [online]. 2008, [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: <https://nctaf.org/>

31. NAVRÁTIL, O. *Osobní swot analýza jako základ koučingu a sebekoučinku*, [online]. 2013, [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <http://www.slideshare.net/OldichNAVRTIL/osobn-swot-analza-jako-zklad-kouinku-a-sebekouovn>.
32. NEMET, M. B., VELKI, T. The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education*. 2016, vol. 18, no. 4, pp. 1087-1119. ISSN 1848-5189. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=3&sid=e010d67f-098e-4770-99a56ce45a09b58a%40sessionmgr4006&hid=4102&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc210ZT11ZHMtbG12ZQ%3d%3d#AN=120988221&db=sih>.
33. NÚÑEZ, P. A., et al. Reflection on teachers' personal and professional growth through a materials development seminar. *HOW*. [online]. 2015, vol. 22, no. 2, pp. 54-74. [cit. 2017-03-20]. ISSN 0120-5927. Dostupné z: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-59272015000200004&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-59272015000200004&lng=en&tlng=en).
34. OAKES, Len. *The Charismatic Personality. Bowen Hills: Australian Academic Press*. 2010, [online]. E-book Collection (EBSCO host): [cit 2017-01-12]. ISBN 9781921513473. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQzOTcxMV9fQU41?sid=224ad693-e61c-40fb-851b-0e31f9fac15e@sessionmgr4006&vid=1&format=EB&rid=1>.
35. OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 196s. ISBN 80-244-1360-4.
36. PAVLICA, K., SEMERÁDOVÁ, V.: Faktor školy a třídy. In: *"Co se v mládí naučíš..."* [online]. Zpráva z terénního výzkumu, Supplementum 77 Informačního bulletinu SVI, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta,



1992, s. 177 – 188. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/etnografie/vyzkum/Typy/semerad.pdf>.

37. PELCLOVÁ N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum 2014, 222 s. ISBN 9788024626369.
38. PHILLIPPO, K. L., STONE, S. Teacher role breadth and its relationship to student-reported teacher support. *The High School Journal*. 2013, vol. 96, no. 4, pp. 358-379. ISSN 0018-1498.
39. PHILLIPPO, K. A Study of Expanded Teacher Roles. *Advisory in Urban Hight Schools*. 2013, vol. 112, n. 8, pp. 177. ISSN 978-1-137-31125-2.
40. POPOVICIU, S. A., POPOVICIU, I., POP, I. G., SASS, D. The Role of the School Social Worker in Improving Pupils achievement through a synergistic parent-pupil-teacher contextual communication. *Problems of Education in the 21st Century*. 2010, vol. 25, pp. 122-137. ISSN 1822-7864.
41. RAO, D., et al. Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education & Teaching International*. 2012, vol. 49, no. 4, pp. 427-436. ISSN 1470-3297.
42. ROBERTS, B. W., DEL VECCHIO, W. The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. [online]. 2000, vol. 126, pp. 3-25. [cit. 2017-03-22]. ISSN 1066-8348. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10668348>.
43. ROGOFF, B. Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. *Oxford University Press*, New York, 1990, vol. 249, no. 4969, pp. 684-685. ISSN 0036-8075.

44. ROTHBART, M. K., et al. Handbook of child psychology. *Socialemotional, and personality development*. 2006, vol. 3, n. 6, pp. 99-166, ISSN 48109-0406.
45. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Obor v pohybu. 6.vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 13-15. ISBN 978-80-247-3133-9.
46. SAMEROFF, A. J., MACKENZIE, M. J. Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*. 2003, vol. 15, n. 3, pp. 613-640, ISSN 14582934.
47. SUN, R., WILSON, N. Roles of implicit processes: instinct, intuition and personality. *Mind & Society*. 2014, vol. 13, n. 1, pp. 109-134. ISSN11299-013-0134-4.
48. Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017-31. 8. 2017, MŠMT 2017, [online]. 2017 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.
49. TRAPL, M. *Havlíčkovy vztahy ke školství a k učitelstvu*. Přerov: Vlastivědný ústav, 1973, 29 s. ISBN (brož.).
50. TURABIC, T., et al. The Relationship between Teachers' Democratic Classroom Management Attitudes and Students' Critical Thinking Dispositions. *Journal of Education and Training Studies*. 2016, vol. 4, n. 12, pp. 45-57. ISSN 2324-8068.
51. Typologie temperamentu, [on line] 2017, cit. [ 2017-05-24]. Dostupné z:[https://www.google.cz/search?q=TYPLOGIE+TEMPERAMENTU&rlz=1C1CAFB\\_enCZ679CZ679&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjI-eGp3rbUAhVmQpoKHfXCAlIQ\\_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=Y00waLuSNxpeoM](https://www.google.cz/search?q=TYPLOGIE+TEMPERAMENTU&rlz=1C1CAFB_enCZ679CZ679&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjI-eGp3rbUAhVmQpoKHfXCAlIQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=Y00waLuSNxpeoM).

52. U. S. Department of Education, Office of Policy Planning and Innovation, Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge: *The Secretary's Second Annual Report on Teacher Quality*, Washington, D.C., [online]. 2003, [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/teachprep/2003title-ii-report.pdf>.
53. VALIŠOVÁ, A., KUBIŠOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 402s. ISBN 8024717344.
54. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3. 139.
55. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
56. WILSON, S., et al. Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. *Center for the Study of teaching and policy University of Washington*. 2001, E-book: [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: <http://ncsuresearchundergradmathedprep.wikispaces.com/file/view/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf/79526523/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>.

## **SEZNAM ZKRATEK**

cit. – citováno

č. – číslo

et al. – a další

kol. – kolektiv

např. – například

no. - nombor

p. – page

pp. – pages

příl. – příloha

s. – strana

USA – Spojené státy americké

vol. – volume

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1** - Žádost o vypsání dotazníku

**Příloha 2** - Dotazník žákům

**Příloha 3** - Dotazník učitelům

**Příloha 4** - Kruh typologie temperamentu

**Příloha 5** - Kruh temperamentu

**Příloha 6** - Klíčové otázky

**Příloha 7** - Dvojí zaměření školní sociální práce

**Příloha 8** - Komunikační model udržování spolupráce

**Příloha 9** - Rizikové faktory v domácím prostředí udávané žáky

**Příloha 10** - Rizikové faktory v komunitě udávané žáky

**Příloha 11** - Rizikové faktory ve škole stanovené žáky

**Příloha 12** - Úloha školního sociálního pracovníka mezi rodičem-žákem-učitelem

## **Příloha 1 - Žádost o vyplnění dotazníků**

Dobrý den,

jmenuji se **Lenka Hufová** a jsem studentkou II. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství sociálních a zdravotních předmětů Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Téma mé diplomové práce zní **Osobnost učitele zdravotnický zaměřených předmětů z pohledu učitelů a žáků na středních školách zdravotnického zaměření.**

Ráda bych prostřednictvím dotazníků získala od vás cenné informace, které mi pomohou při zpracování tématu. V následujících 25 otázkách bych se ráda dozvěděla, jak vnímáte sami sebe v rámci sebereflexe/jak vnímáte své učitele a ověřila si hypotézy své diplomové práce. Dotazník je anonymní a veškeré zaznamenané informace budou použity pouze pro potřeby mé diplomové práce.

Děkuji za vstřícnost a váš čas při vyplňování dotazníku.

## Příloha 2 - Hodnocení úspěšnosti učitele

Kritéria úspěšnosti učitele se obvykle člení na **osobnostní vlastnosti** (jsou relativně trvalejší) a kritéria **výkonnosti a chování** (jsou typická svou relativní proměnlivostí, patří sem: znalosti, dovednosti, postoje, kvalifikace, vztahy k lidem, k práci apod.).

Jednotlivé položky dotazníku tak byly rozděleny do těchto **tří** skupin, oblastí zkoumání:

1) **didaktické schopnosti, dovednosti** (prvních 9 položek, otázka 1-9): tj. metodická i odborná připravenost: úroveň používaných metod a forem výuky, jeho schopnost výkladu, zájem o svůj obor, motivace k práci,

2) **osobnostní vlastnosti** (8 položek, otázka 10-17 ): charakterové, temperamentové, volní, smysl pro spravedlnost,

3) **pedagogicko-psychologické charakteristiky** (8 položek, otázka 18-25): pedagogický takt, sociálně psychologické dovednosti učitele, jeho vztah k žákům, systém hodnocení apod.

Při tomto rozdělení jsem si vědomi jisté nedokonalosti, jak už tomu při třídění pedagogicko-psychologických jevů bývá, některé oblasti se překrývají.

### **Instrukce:**

Pokuste se vybavit vyučovací hodiny vašich učitelů i chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísla (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas. Patřičné okénko označte křížkem.

SOUHLAS		NĚCO MEZI	NESOUHLAS	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně

## Příloha 2 - pokračování

	1	2	3	4	5
1. Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.					
2. Neučí nudně, má smysl pro humor.					
3. Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.					
4. Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.					
5. Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.					
6. Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.					
7. Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.					
8. Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá					
9. S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.					
10. Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.					
11. Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.					
12. Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.					
13. Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.					
14. Učitel se k nám chová přátelsky.					
15. Chodí vždy dobře upravený.					
16. Většinu z nás oslovuje křestním jménem.					
17. Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.					
18. Dokáže vždy přiznat svou chybu.					
19. Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.					
20. Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.					
21. Je důsledný a přiměřeně náročný.					
22. Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.					
23. Užívá více pochval než trestů.					
24. Má radost z našich úspěchů.					
25. Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.					



### Příloha 3 – Sebereflektivní hodnocení učitelem

Kritéria úspěšnosti učitele se obvykle člení na **osobnostní vlastnosti** (jsou relativně trvalejší) a kritéria **výkonnosti a chování** (jsou typická svou relativní proměnlivostí, patří sem: znalosti, dovednosti, postoje, kvalifikace, vztahy k lidem, k práci apod.).

Jednotlivé položky dotazníku tak byly rozděleny do těchto **tří** skupin:

1) **didaktické schopnosti, dovednosti** (prvních 9 položek, otázka 1-9): tj. metodická i odborná připravenost: úroveň používaných metod a forem výuky, jeho schopnost výkladu, zájem o svůj obor, motivace k práci,

2) **osobnostní vlastnosti** (8 položek, otázka 10-17 ): charakterové, temperamentové, volní, smysl pro spravedlnost,

3) **pedagogicko-psychologické charakteristiky** (8 položek, otázka 18-25): pedagogický takt, sociálně psychologické dovednosti učitele, jeho vztah k žákům, systém hodnocení apod.

#### **Instrukce:**

Pokuste se vybavit si svoje vyučovací hodiny i vlastní chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

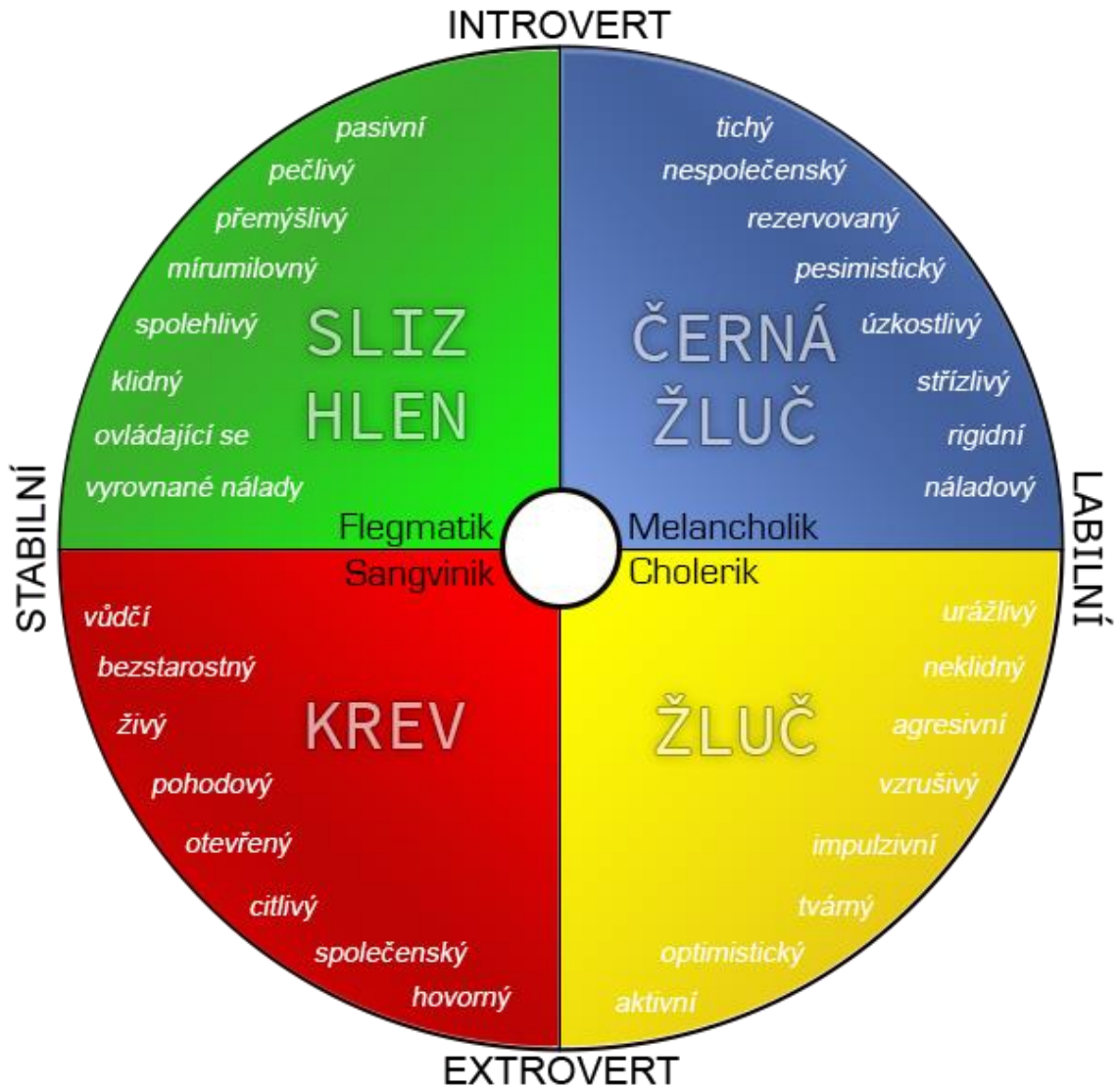
Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísla (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas. Patříčné okénko označte křížkem.

SOUHLAS		NĚCO MEZI	NESOUHLAS	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně

### Příloha 3 - pokračování

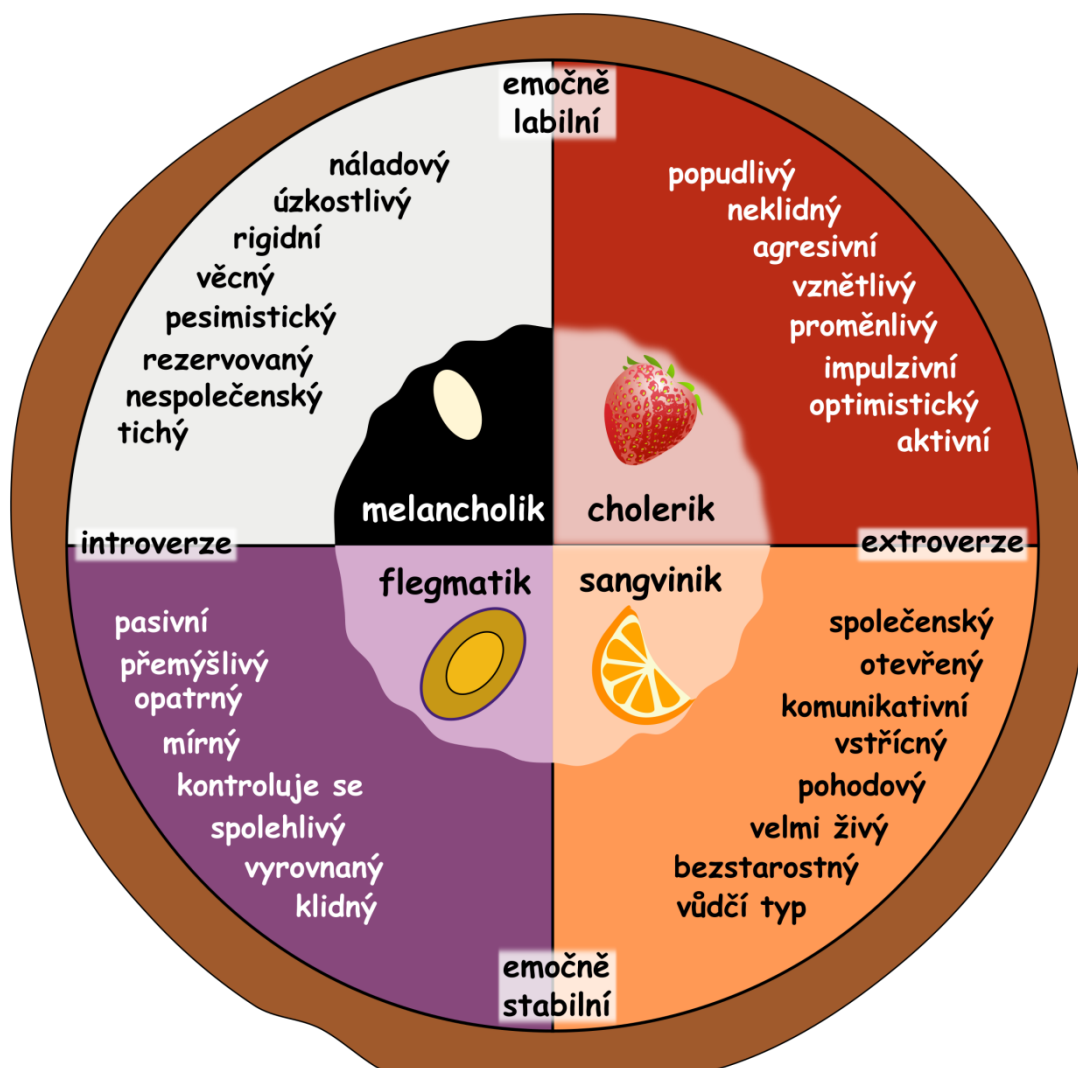
	1	2	3	4	5
1. Vyučuji svůj obor s velkým nadšením.					
2. Neučím nudně, mám smysl pro humor.					
3. Při vyučování dokáži udržet pozornost po celou dobu výuky.					
4. Vysvětluji učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.					
5. Užívám nejrůznější materiály, které mám pečlivě připraveny.					
6. Dokáži žáky ze svého předmětu hodně naučit.					
7. Vykládám látku tak, že si bez potíží mohou žáci dělat poznámky.					
8. Vybízím žáky, aby se dotazovali a otázky důkladně zodpovídám.					
9. S přehledem řeším případné konfliktní situace, jsem rozhodný.					
10. Když mě požádají žáci o radu, udělám si pro ně vždy čas.					
11. Nikoho nezesměšňuji, nedělám „podrazy“.					
12. Chovám se ke všem stejně, nemám žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.					
13. Jsem velmi klidný/á a trpělivý/á, umím se vždy dobře ovládat.					
14. Chovám se k žákům přátelsky.					
15. Chodím vždy dobře upravený/á.					
16. Většinu z žáků oslovuji křestním jménem.					
17. Nepoužívám při mluvení žádná vulgární slova.					
18. Dokáži vždy přiznat svou chybu.					
19. Ve třídě si udržuji klid a pořádek, mám dobrou kázeň.					
20. Lze říci, že sem u žáků probudil/a větší zájem o daný předmět.					
21. Jsem důsledný/á a přiměřeně náročný/á.					
22. Při hodnocení výkonů žáků jsem vždy spravedlivý/á.					
23. Užívám více pochval než trestů.					
24. Mám radost z úspěchů svých žáků.					
25. Při hodinách se často usmívám, vytvářím příjemnou atmosféru.					

Příloha 4 – Kruh typologie temperamentu dle H. J. Eysencka



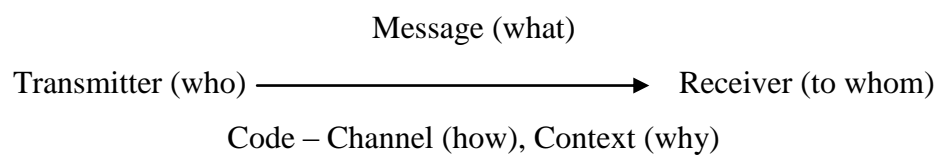
(Typologie temperamentu, [on line], 2017)

## Příloha 5 – Kruh temperamentu



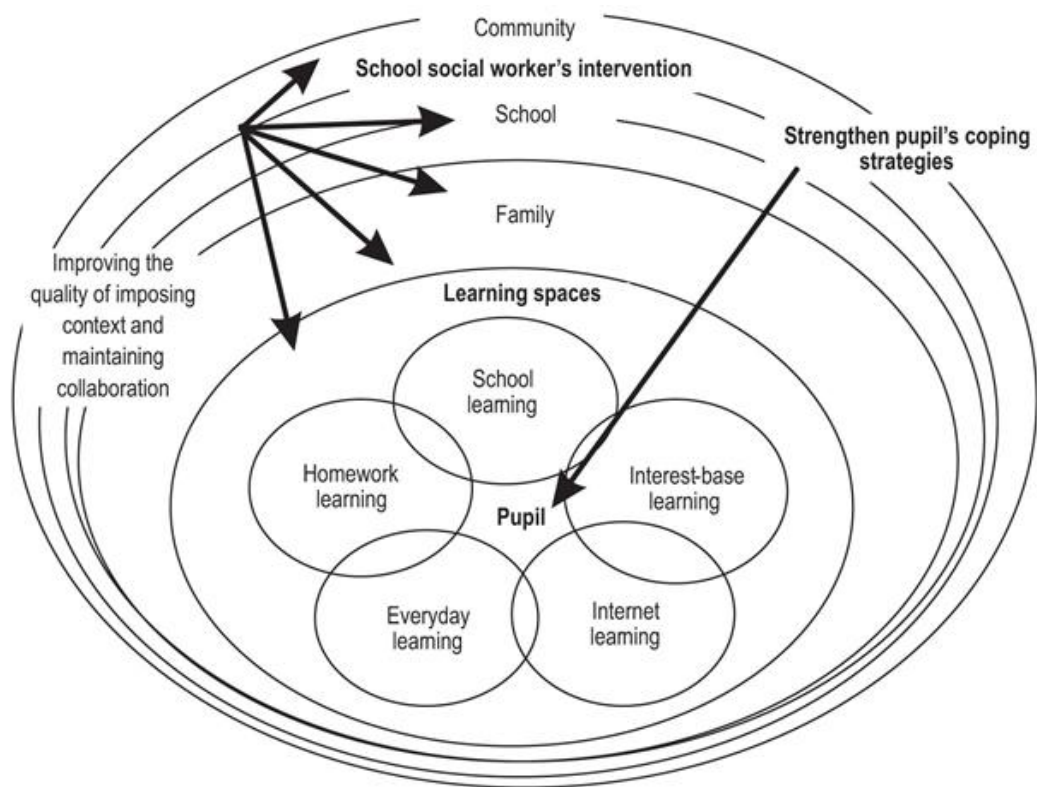
(Helebrandt, J., Temperamentový koláč. 2013)

## Příloha 6 – Klíčové otázky



(Popoviciu, S. A., et al., 2010, p. 124)

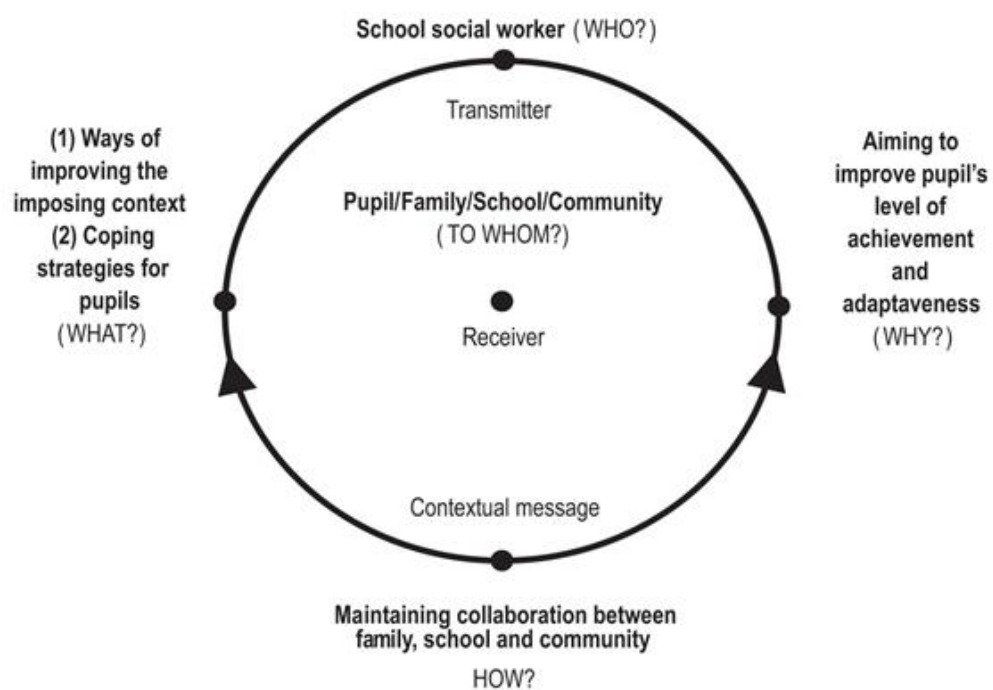
## Příloha 7 – Dvojití zaměření školní sociální práce



**Figure 1: A model of a dual-focused school social work intervention based on the interaction between pupil and context.**

(Popoviciu, S. A., et al., 2010, p. 124)

## Příloha 8 – Komunikační model udržování spolupráce



**Figure 2: A contextual communication model of maintaining the collaboration between family, school and community**

(Popoviciu, S. A., et al., 2010, p. 125)

## Příloha 9 – Rizikové faktory v domácím prostředí udávané žáky

Problems reported	%*
At least one parent left home to work abroad	15
At least one parent has had health related problems	38
At least one family member has been in jail	1
At least one family member has lost his/her job	10
For at least 12 months one family member provided the only source of income	7
Family has, at least once, depended on welfare	3
One parent has left the family for more that 3 months at a time	4
At least one member of the family has been homeless or lived in an improvised dwelling	3
At least one member of the family comes home drunk at least one time a week	4

(Popoviciu, S. A., et al., 2010, p. 128).



## Příloha 10 – Rizikové faktory v komunitě udávané žáky

Problems reported	%*
At least one parent left home to work abroad	15
At least one family member has been in jail	1
At least one family member has lost his/her job	10
For at least 12 months one family member provided the only source of income	7
Family has, at least once, depended on welfare	3
One parent has left the family for more than 3 months at a time	4
At least one member of the family has been homeless or lived in an improvised dwelling	3
At least one member of the family comes home drunk at least once a week	4
Family has, at least once received help (food, money, clothing, emotional support) from an NGO	3
The family has lost certain goods because of debt	3
At least one family member has been discriminated because of a handicap or age	2
At least one family member has been discriminated because of ethnicity or religion	4
Pupil reports smoking as a problem of his friends/classmates	60
Pupil reports alcohol abuse as a problem of his friends/classmates	15

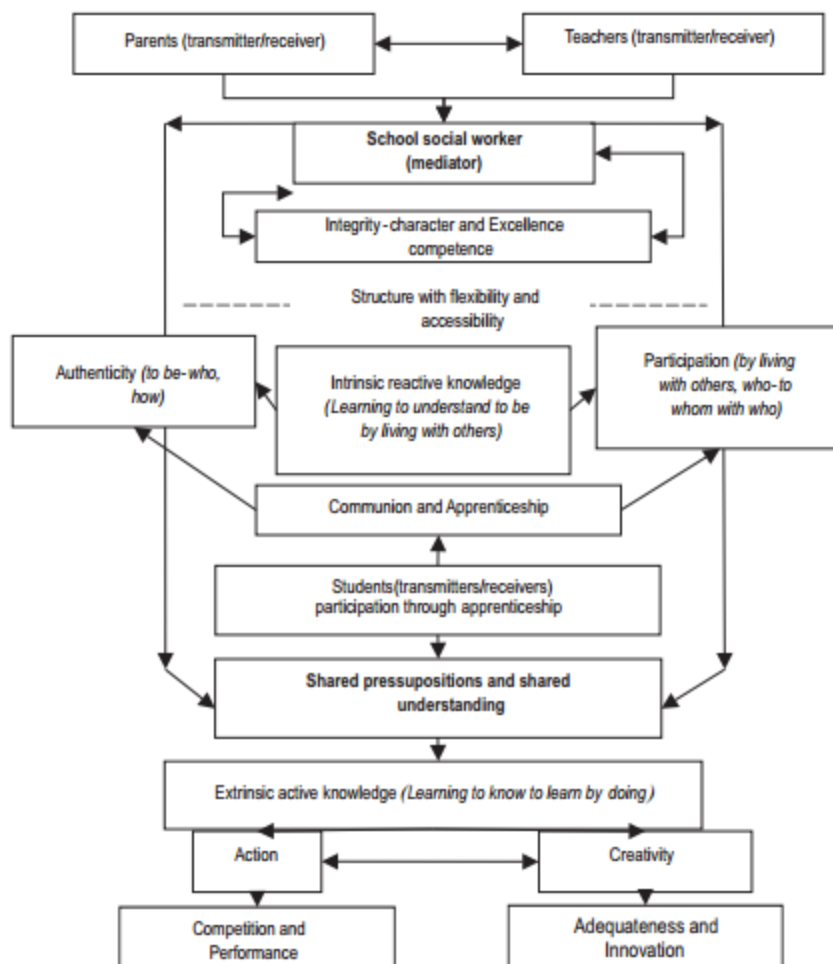
(Popoviciu, S. A., et al., 2010, p. 128)

### Příloha 11 - Rizikové faktory ve škole stanovené žáky.

Žák je nováčkem ve škole	10%
Nejbližší přátelé žáka nejsou zapsáni do stejné školy	27%
Žák se necítí dobře, když mluví s dospělým o osobních otázkách	35%
Žák nemá někoho, s kým by mluvil o problémech, o které si myslí, že jsou důležité	19%
Žák se setkal s šikanováním	18%
Žák se domnívá, že ho ostatní děti diskriminují kvůli jeho národnosti / etnickému původu	6%
Žák byl fyzicky ohrožen / zasažen ostatními dětmi ve škole	9%
Žák se setkal s přejmenováním ve škole	19%
Žák byl nucen udělat alespoň jednu věc proti své vůli jinými dětmi	7%
Přinejmenším jeden učitel používá jméno-volání k ponížení žáků	42%
Žák se domnívá, že alespoň jeden učitel apeluje na nadměrné potrestání žáků	16%
Žák je přesvědčen, že některé děti jsou učiteli nadhodnocováni	69%
Žák je přesvědčen, že některé děti učitelé diskriminují	61%
Žák se domnívá, že nízké známky jsou problémem těch, kteří byli zapsáni do školy	73%
Žák si myslí, že volba vysoké školy je tvrdá práce	45%

(Popoviciu, S. A., et al., 2010, pp. 127-128)

**Příloha 12 - Úloha školního sociálního pracovníka mezi rodičem - žákem - učitelem**



(Popoviciu, S. A., et al., 2010, pp. 132)