

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

## **Diplomová práce**

Bc. Iveta Jakoubková

Osobnost učitele

Olomouc 2013

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla veškerou použitou literaturu a zdroje v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 16. dubna 2013

.....

podpis

Děkuji Doc. PhDr. Ireně Plevové, PhD. za cenné rady a pomoc při tvorbě této diplomové práce a Ing. Lence Novotné za konzultace týkající se statistického zpracování praktické části. Rovněž děkuji všem učitelům, kteří zadávali dotazníky svým žákům a studentům, a všem respondentům, kteří je ochotně vyplnili a pomohli mi tím s realizací praktické části.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 PROFESE UČITELE .....	8
1.1 Osobnost .....	8
1.2 Učitel.....	9
1.3 Pedeutologie .....	9
1.4 Historické pojetí osobnosti učitele a vznik učitel­ské profese .....	10
1.5 Profese učitele ve vztahu k teorii profesí.....	11
1.6 Charakteristiky učitel­ské profese.....	16
1.6.1 Statistika počtu učitelů podle druhů škol .....	16
1.6.2 Kvalifikovanost učitelů .....	17
1.6.3 Feminizace učitel­ské profese .....	19
1.6.4 Věkový průměr učitelů .....	21
1.6.5 Prestiž učitel­ské profese.....	23
1.6.6 Učitelství jako pomáhající profese.....	25
1.6.7 Časová náročnost učitel­ské profese .....	27
1.6.8 Psychická náročnost učitel­ské profese.....	29
2 PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ UČITELE A VÝVOJ JEHO PROFESNÍ DRÁHY.....	31
2.1 Struktura psychické zátěže učitele .....	31
2.2 Stres a příčiny jeho vzniku.....	31
2.3 Rozdíl mezi stresem a burnout efektem.....	33
2.4 Burnout efekt, jeho příznaky a projevy .....	33
2.5 Fáze burnout efektu .....	35
2.6 Důsledky působení stresu .....	36
2.7 Prevence stresu a burnout efektu ve školním prostředí .....	37
2.8 Vývoj profesní dráhy učitele .....	38
2.8.1 Volba učitel­ské profese .....	39
2.8.2 Pregraduální příprava.....	40
2.8.3 Začínající učitel.....	42
2.8.4 Zkušený učitel .....	46

2.8.5	Konzervativní učitel.....	47
3	TYPOLOGIE UČITELE A POŽADAVKY NA UČITELE KLADENÉ.....	49
3.1	Typologie učitele.....	49
3.1.1	Hippokratova typologie .....	49
3.1.2	Typologie W. O. Döringa .....	50
3.1.3	Typologie E. Luka.....	51
3.1.4	Typologie B. Lehmana.....	52
3.1.5	Typologie Ch. Caselmana .....	52
3.1.6	Novější typologie .....	53
3.2	Požadavky na profesionální kvalifikaci učitele, jeho vlastnosti a chování.....	55
3.2.1	Kvalifikace učitele .....	55
3.2.2	Kompetence učitele.....	56
3.2.3	Osobnostní kvality učitele.....	65
3.2.4	Učitelské desatero .....	66
II.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	67
4	CÍLE A METODIKA VÝZKUMU .....	67
4.1	Cíl výzkumu.....	67
4.2	Použitá metoda.....	67
4.3	Vlastnosti a význam dotazníku .....	68
4.4	Způsob administrace .....	68
4.5	Charakteristika zkoumaného vzorku .....	69
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	70
5.1	Dotazníky.....	70
5.2	Zpracování výsledků dotazníků – třídění prvního stupně.....	70
5.2.1	Fyzické vlastnosti učitele .....	70
5.2.2	Vztah učitele k žákům.....	79
5.2.3	Vzdělání učitele a vztah k povolání .....	88
5.2.4	Psychické vlastnosti učitele .....	101
5.3	Zpracování výsledků dotazníků – třídění druhého stupně.....	123
6	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	128
	ZÁVĚR.....	135
	ZÁVĚR.....	135
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	136

SEZNAM TABULEK .....	141
SEZNAM GRAFŮ .....	144
SEZNAM PŘÍLOH .....	147

## ÚVOD

První institucí, která vychovává a vzdělává další generace, je rodina. Bezprostředně po ní následuje škola. Není tedy pochyb o jejím významu. Pokud si položíme otázku, kdo ve škole vychovává a vzdělává tyto naše další generace, jednoznačně dospějeme k odpovědi: učitel.

Každý z nás se jistě někdy zamyslel nad tím, kdo to vlastně učitel je a co vše patří k náplni jeho profese, co vše by měl dobrý učitel ovládat a jaké by měl mít vlastnosti. Učitelská profese patří již po dlouhá desetiletí k tématům, kterým se věnuje mnoho výzkumů. Jejich hlavním cílem je charakterizovat tuto profesi v kontextu současné situace, tedy snaha empiricky ověřit to, o čem často ve společnosti slyšíme a především to, co je vnímáno jako problém a pokusit se nalézt jeho příčiny a možná řešení. Dnes označuje mnoho odborníků za největší problémy v učitelské profesi vysokou feminizaci a věkový průměr učitelských sborů. Další zvláštností učitelského povolání je, že není známo, co vlastně absolventy pedagogických fakult k tomuto studiu vedlo, tedy jaké byly jejich motivy pro výběr učitelského studijního oboru. Velká pozornost je také věnována požadavkům na výkon učitelské profese a její celkové náročnosti. Mnoho autorů si neustále klade otázku, jaké předpoklady musí mít absolvent pedagogické fakulty, aby se mohl stát dobrým pedagogem. Všechna tato témata vždy byla a vždy budou aktuální. Dnešní společnost se velice rychle proměňuje, mění se její hodnoty a priority a lze tedy předpokládat, že k obdobnému vývoji dochází i v oblasti školství. Dnešní mladá generace klade na vzdělání a své vzdělavatele jistě jiné požadavky než ta předchozí, můžeme zde však i přes to najít nějaké shodné prvky nebo dochází k mnohem rychlejšímu vývoji a tyto požadavky jsou již zcela odlišné? Na tuto a mnoho dalších otázek se snaží najít odpověď tato práce. V několika posledních letech bylo sice realizováno mnoho výzkumů, jak jsme se již zmínili, avšak my považujeme za důležité provést nové šetření, které nám přinese co nejaktuálnější informace.

Hlavním cílem této práce je poskytnout budoucím i současným pedagogům pokud možno co nejkomplexnější přehled poznatků o jejich profesi i o nich samotných, především však informace o tom, jak si ideálního učitele představují samotní žáci a studenti. Naším přáním je, aby tento materiál přiměl každého jedince k zamyšlení se nad svou vlastní prací a svými postoji a snad posloužil i jako inspirace pro případné vylepšení některých aspektů výkonu učitelské profese.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PROFESE UČITELE

Tato diplomová práce se zabývá tématem osobnost učitele, a proto považujeme za nezbytné nejprve objasnit pojmy s ním související a poté se zaměřit na učitelovu profesi.

### 1.1 Osobnost

Původ pojmu osobnost nalezneme v latinském slově persona, které původně označovalo masku, později osobu (Hartl, Hartlová, 2000).

Z psychologického hlediska chápeme osobnost jako jednotu prožívání a chování nebo také jako souhrn vrozených a získaných dispozic, které zajišťují, že každý člověk se podobá ostatním členům společnosti, ale zároveň se od nich i odlišuje a je něčím jedinečný. Jeho osobnost se neustále vyvíjí během celého jeho života a můžeme v ní najít vnitřní konflikty a protiklady (Hartl, 2004; Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Sillamy, 2001).

Neexistuje však všeobecně platná a uznávaná definice osobnosti. G. W. Allport (1937) jich uvádí 50 a rozděluje je do šesti typů:

1. definice vnější jevové stránky – vychází z již zmíněného latinského slova persona a vztahují se proto k charakteristickým rysům zevnějšku jedince, tedy k chování
2. sumární („omnibus“) – považují osobnost za souhrn vrozených a získaných dispozic
3. integrativní – zabývají se uspořádáním osobnostních znaků jedince a zdůrazňují je (např. citění a emoce jedince)
4. hierarchické – podobné integrativním, také se zabývají uspořádaností, ovšem v rovině integrace nebo organizace, příkladem může být Freudovo dělení osobnosti na Id, Ego a Super-ego
5. adaptační – chápou osobnost jako to, co zapříčiňuje, že se jedinec dokáže přizpůsobit svému okolí a měnícím se podmínkám
6. definice zvláštností – zdůrazňují jedinečnost jedince, tedy ty vlastnosti, kterými se jedinec odlišuje od ostatních (Geist, 2000).



Zpravidla ovšem pojem osobnost zahrnuje souhrn a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů v každém jedinci a zároveň odlišnost každého jedince od ostatních (Čáp, 1993).

## **1.2 Učitel**

Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Můžeme ho definovat jako jednoho z činitelů výchovně–vzdělávacího procesu, tedy jako osobu, která je pověřena nějakou institucí nebo jednotlivcem tento proces řídit a organizovat ho na profesionální úrovni a působit na ostatní (děti, mládež, dospělí) tak, aby bylo dosaženo předem stanovených žádoucích cílů (Kraus, Vacek, 1992; Vorlíček, 2000).

Pedagog nese společenskou odpovědnost za účinnost a úspěšnost tohoto procesu. Organizuje ho a zároveň hodnotí dosažené výsledky, vytváří obsah výchovně–vzdělávací činnosti, provádí vstupní, průběžnou a výstupní diagnózu, rozhoduje o vhodných organizačních formách a metodách výuky, přizpůsobuje výchovný proces věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných a podmínkám konání výuky atd. (Jůva et al., 2001).

Pedagog nepůsobí pouze jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, ale zároveň řídí činnost žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji jejich osobnosti. Učí je přijímat změny ve společnosti a reagovat na ně. Náplní jeho práce je tedy pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaných (Kantorová et al., 2008).

## **1.3 Pedeutologie**

Termínem pedeutologie byla původně označována nauka o učitelích, která se vyznačovala především souhrnem normativních požadavků na jeho práci. V současné době se s ním můžeme setkat pouze zřídka, a to jako s označením systematické teorie učitelství profese, která se zakládá na empirických výzkumech a vývoji programů vzdělávání učitelů. Nejenom v České republice nemá teorie učitelství profese v současnosti ustálené pojmenování, v anglické terminologii jsou používány např. výrazy „teacher education“,

„teacher development“, „teacher research“ aj., ty ovšem také neoznačují disciplínu jako celek, ale pouze speciální tematické okruhy (Průcha, 2009b; Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

## **1.4 Historické pojetí osobnosti učitele a vznik učitelské profese**

Prvním vychovatelem a učitelem, se kterým se dítě setkává, je rodič, především matka. Již u Peršanů či Spartanů bylo zvykem, že se výchovy účastnili všichni dospělí muži, ve starověkém Řecku a Římě se dokonce úkolů rodičů ujímají domácí vychovatelé, se kterými se zde poprvé v historii můžeme setkat, později se objevují informátoři, hofmistři a guvernanky (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Domácí učitel ovšem postupně přestával být schopen plnit společenské požadavky na výchovu a vzdělání, které se neustále zvyšovaly, a tak děti musely být posílány k jednomu učiteli do společných škol. Tímto se stav domácích učitelů vyvinul v povolání (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Zpočátku se učiteli stávali pouze nesvobodní muži, důvodem bylo zřejmě i to, že příslušníci této profesní skupiny měli velmi dlouho špatné společenské postavení a nebyli dobře zabezpečeni ani po hmotné stránce. Tato situace přetrvávala i ve středověku, kdy kromě učitelů, kteří působili na veřejných školách, existovali i soukromí učitelé a vychovatelé známí též pod označením preceptoři (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Mnoho učitelů se rozhodlo změnit své zaměstnání, protože trpěli chudobou a jejich společenské postavení se stále nelepšilo. Nejčastěji se z nich potom stávali kněží, mniši, písaři a konšelé. Ti, kteří zůstali svému povolání věrni, si museli přivydělávat různými činnostmi, např. pomáhali v kostele nebo se věnovali řemeslu. Důsledkem tohoto špatného společenského postavení bylo, že se ještě v 18. století učitelství věnovali jako vedlejšímu zaměstnání řemeslníci, zběhlí studenti, sluhové, vysloužilí vojáci aj., kteří často sami neuměli číst a psát (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Teprve v 19. století dochází k výraznější změně a vytváří se samostatný učitelství stav. Na povolání učitele je od této doby nahlíženo jako na velmi obtížné a odpovědné, a proto je všem učitelům zakázáno věnovat se jakémukoli jinému zaměstnání. Již v 17. století poukazoval jako první na význam učitele ve výchově Jan Amos Komenský, jenž si velice dobře uvědomoval, že děti, respektive žáci, vždy následují příkladu svých vzorů a právě těmi by měli učitelé být a měli by pomáhat vychovávat a vzdělávat další generace. Tento názor se

ovšem prosadil až v této době a k úloze učitele se začaly vyjadřovat i další osobnosti z řad filozofů, politiků a pedagogů. Jednou z těchto osobností byl i Adolf Diesterweg, známý německý pedagog, který si uvědomoval, že učitel by měl po celý život vzdělávat a vychovávat nejenom sebe, ale i ostatní, měl by je připravovat pro život, rozvíjet v nich vlohy, probouzet v nich touhu po pravdě a dobru... Tyto úkoly může však zvládnout pouze učitel, který bude vzdělaný a společensky uznávaný. Podobný názor zastával také Karel Havlíček Borovský. Ten se domníval, že každý učitel by měl absolvovat odbornou přípravu na vysoké škole (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Tak jako se měnilo postavení učitele ve společnosti, se měnil i pohled na vzájemný vztah učitele a žáka. Na přelomu 19. a 20. století vzniklo reformní hnutí, které odmítalo udržování odstupů učitele od dítěte, jež bylo doposud typické a poukazovalo na potřeby dítěte, ze kterých by měl učitel vycházet. Každý pedagog by měl dále vytvářet pro svého žáka prostředí, kde se bude cítit bezpečně, čehož lze dosáhnout láskou k dítěti a zdravou autoritou. Dnes se k tomuto modelu začíná společnost opět vracet (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

## **1.5 Profese učitele ve vztahu k teorii profesí**

O učitelství se neustále zmiňujeme jako o profesi. Jedná se však o profesi v pravém smyslu slova? Čím se profese vyznačuje? Jak ji můžeme charakterizovat?

Profese můžeme posuzovat z několika hledisek: sociologického, psychologického, etického, logisticko–ekonomického a administrativního. Z hlediska sociologického jsou ukazateli profese společenská prestiž, výše příjmu a další. Z hlediska psychologického se profese vymezuje zejména realizací, případně seberealizací jedince v dané profesi, ale také např. prevencí sociálně patologických jevů. Etický přístup předpokládá tzv. étos, tedy mravní rozměr, smysluplnost jednání a schopnost rozhodovat se dle morálky a poté nést za rozhodnutí odpovědnost. Z logisticko–ekonomického hlediska má profese vliv na vlastní odměňování nebo odměňování druhých a disponuje jistou mocí. Administrativní přístup považuje za důležité, aby profese měla stanoveny předpisy pro postup a pro další vzdělávání a aby reflektovala nabídku vzdělávání ve svém oboru a zároveň poptávku po pracovní síle na trhu práce (Vašutová, 2004).

Pokud budeme na problematiku profesí nazírat historicky, objevíme závislost na stavovské hierarchii ve společnosti. Dříve byly pro každou společenskou vrstvu typické určité profese, můžeme tedy říci, že profese byly chápány jako její součást. K obyvatelům měst příslušejícím k nižší nebo střední třídě se vázaly řemeslnické profese, k obyvatelům, kteří vystoupili ze společenské vrstvy a dosáhli společenského vzestupu potom profese duchovního nebo lékaře. Zároveň platí, že větší úcty se dostávalo profesím, jež byly spojeny s řízením lidí. Roli zde tedy hrály faktory sociální prestiže, důležitosti a nepostradatelnosti, ale i úcta před neznámým věděním. S nástupem moderní společnosti ovšem toto přestává platit, protože tradiční stavovská hierarchie je narušena a ve společnosti se běžně setkáváme s jevy jako sociální mobilita, dělba práce apod. (Vašutová, 2004).

Debata o tom, zda je učitelství opravdu profesí, probíhá neustále, i přesto, že se v odborných dílech, politických dokumentech, školní realitě, médiích a mezi laiky běžně používají slovní spojení jako „profese učitele“ nebo „učitelská profese“. Termín profese je neodmyslitelně spojen s pojmem profesionál, který náleží osobě, která vykonává určité pracovní činnosti na velmi vysoké úrovni znalostí a schopností, se kterou se u běžného člověka nesetkáme. Profesionál je tedy obecně zmiňován v souvislosti s vynikajícími výkony a vysokou odměnou, u učitele bývají výkony a zodpovědnost posuzovány z hlediska vztahu k výchově a vzdělávání a důraz je kladen spíše na výsledky, než na samotné procesy (Vašutová, 2004).

Lidé se zabývali kritérii profesí již v první polovině 20. století. Dokonce byly prováděny systematické sociologické analýzy, na základě kterých byla vytvořena kritéria tzv. úplných či skutečných profesí. Zaměstnání, jež je nesplňovala, byla zařazena do kategorií semiprofesí, pseudoprofesí, subprofesí nebo kvaziprofesí (Vašutová, 2004).

Mezi odborníky, kteří se zabývají teorií profesí patří i Američané Allan C. Ornstein a Daniel U. Levine. Ve svém díle *Základy edukace (Foundation of Education)* z roku 1989 uvádějí čtrnáct charakteristik, které musí být naplněny, abychom mohli hovořit o úplné profesi. Patří k nim:

- „1) soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;*
- 2) smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;*
- 3) aplikace výzkumu a teorie v praxi;*
- 4) dlouhá doba speciálního výcviku;*
- 5) kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;*

- 6) *autonomie rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;*
- 7) *přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;*
- 8) *oddanost práci a klientům;*
- 9) *používání administrativy k usnadnění práce personálů;*
- 10) *existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese;*
- 11) *organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály;*
- 12) *etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;*
- 13) *vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;*
- 14) *vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů“ (Ornstein, Levine in Průcha, 2009a, s. 174–175) (Průcha, 2009a).*

The International Encyclopedia uvádí deset charakteristik, které reflektují mimo jiné vysokou úroveň vzdělání a profesní socializace, dále etický kodex, specializaci činností, roli klienta, svobodu a vysokou míru uznání:

- „1) *Profese je zaměstnání, které plní významnou společenskou funkci.*
- 2) *Výkon této funkce vyžaduje vysokou úroveň dovednosti.*
- 3) *Tato dovednost je vykonávána v situacích, které nejsou plně rutinní, ale v nichž musí být řešeny nové problémy.*
- 4) *Znalosti, které jsou získané prostřednictvím zkušenosti, nepostačují k dosažení požadavků profese. Proto praktik si musí osvojit jádro systematických znalostí.*
- 5) *Získání tohoto jádra znalostí a rozvoj specifických dovedností vyžaduje dlouhé období vysokoškolského vzdělávání.*
- 6) *Toto období vzdělávání a výcviku zahrnuje také proces socializace v profesionálních hodnotách.*
- 7) *Tyto hodnoty se zaměřují na prvotřídnost v zájmu klienta a některé jejich stupně jsou explicitně vyjádřeny v etickém kodexu.*
- 8) *Jestliže dovednosti založené na znalostech jsou užívány v nerutinních situacích, je nezbytné, aby profesionálové měli svobodu pro vlastní názory s ohledem na příslušnou praktickou činnost.*
- 9) *Jestliže praktická činnost je vysoce specializovaná, pak organizovaná profese by měla mít silný hlas při formování relevantní politiky, rozsáhlý stupeň kontroly nad profesionální odpovědností, a vysoký stupeň autonomie ve vztahu ke státu.*
- 10) *Délka vzdělávání, odpovědnost a zaměřenost na klienta musí být vyváženy vysokou prestiží a vysokou úrovní odměňování“ (Vašutová, 2004, s. 18) (Vašutová, 2004).*

Nejstručnější je vyjádření kritérií, na kterých se shodli sociologové a které obsahuje pouze pět charakteristik, jež musí splňovat úplná profese:

„1) *expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek*

2) *zájem o větší prospěch společnosti*

3) *autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*

4) *etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost*

5) *existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace“* (Vašutová, 2004, s. 18) (Vašutová, 2004).

Všechna tato vymezení jsou si velmi podobná. Abychom mohli zodpovědět otázku, zda je učitelství skutečně úplnou profesí, je třeba provést analýzu jednotlivých kritérií. My ji budeme aplikovat na charakteristiky, které byly uvedeny jako poslední.

První z nich je požadavek vysoké úrovně znalostí učitelů. Obecně se předpokládá, že profesionálové si tyto znalosti nejen perfektně osvojí po dobu svého vzdělávání, ale v praxi si je poté prohlubují, provádí různé výzkumy a publikují jejich výsledky. O učitelích toto ovšem neplatí v plném rozsahu, protože většina vyučujících na základních a středních školách se takto odborné veřejnosti neprezentuje. Požadavek rozsahu, hloubky a specifičnosti znalostí učitelů se odvíjí od struktury vzdělávacího programu. Ve společnosti převažuje mínění, že učitelé nižších stupňů škol nedosahují takového rozsahu a úrovně znalostí jako ti z vyšších. Jedná se ovšem o chybnou tezi. Tito učitelé mají pouze znalosti jiného druhu, avšak v odpovídajícím rozsahu a na vysoké úrovni odbornosti. S tím souvisí i problém stanovení poměru teoretických a praktických znalostí a oborové složky v přípravném vzdělávání učitelů. Neustále se o něm vedou diskuze a neexistuje žádné jednotně uznávané vymezení. Jedinou všeobecně uznávanou skutečností je, že povolání učitele vyžaduje interdisciplinární znalosti, především je-li vykonáváno na základní škole, neboť ta žáky nejvíce ovlivňuje v oblasti jejich budoucího vývoje hodnot a kognitivního rozvoje (Vašutová, 2004).

Druhá charakteristika naší analýzy se týká prospěšnosti profese pro společnost. Tu učitelé bezesporu splňují, vždyť připravují naše další generace pro budoucí život, ať již osobní nebo profesní. Učitelství bylo vždy považováno za společenské poslání a každý jeho vykonavatel si byl a je zcela vědom jeho vážnosti a plně přijímá zodpovědnost za to, co v jeho rámci vykoná. Toto poslání je společností vnímáno velice tradičně, je již po staletí jasně dané a učitelům brání jejich smysl pro povinnost a zodpovědnost za žáky, vystoupit z řady a bojovat o dosažení svých profesních požadavků. Měli by se však naučit věcně

argumentovat, obhájit si své požadavky a vysvětlit ostatním čím vším mohou společnosti, tedy každému z nás, prospět (Vašutová, 2004).

Dalším kritériem úplné profese se stala autonomie v rozhodnutích týkajících se jí samotné, na níž je třeba se dívat z hlediska hierarchie. Nejvyšší míru autonomie mají vysokoškolské učitelé, kterým akademické svobody zaručuje zákon. Autonomie ostatních učitelů je omezena školskými dokumenty, zůstává jim však v podobě výběru strukturování učiva, strategie vyučování, způsobech hodnocení apod. Paradoxem v České republice se ovšem stal fakt, že se učitelé raději spokojí s pokyny shora a nechtějí příliš využívat možnosti částečné autonomie. Důvodem může být jejich nízké sebehodnocení, ze kterého vyplývá nízké profesní sebevědomí, jež může vyústit v lenost a neochotu převzít osobní zodpovědnost za vzdělávací výsledky a změnit své profesní chování (Vašutová, 2004).

Čtvrtý aspekt úplné profese se týká etického kodexu, který by měli všichni příslušníci profese dodržovat. Učitelé svůj oficiální psaný kodex nemají, zřejmě proto, že vzhledem ke dlouhé tradici učitelství všichni považovali za zbytečné něco sepisovat, neboť etika učitele je a vždy byla všeobecně známá. Je spojována s osobností učitele, s mírou jeho nadšení pro povolání, empatií, tolerancí, kultivovanou komunikací, přirozenou autoritou, zodpovědností atd. V praxi se však bohužel setkáváme s porušováním některých zásad, mezi ty běžnější patří např. nedodržení pedagogického tajemství nebo neobjektivnost v hodnocení (Vašutová, 2004).

Poslední kritérium představuje společně s profesní kulturou také existence profesní organizace. Pojem profesní kultura se vyznačuje chováním příslušníka skupiny, kterým reprezentuje svou profesní skupinu nejenom po stránce odborné, ale i etické. Právě k tomu napomáhá profesní organizace (např. v podobě komory či asociace), kterou ovšem učitelé nemají, i když by chtěli. Očekávají totiž iniciativu shora a brání jim v tom i hierarchizace profesí (Vašutová, 2004).

Z výše uvedené analýzy jasně vyplývá, že učitelství nespĺňuje všechna kritéria, která charakterizují úplnou profesi. To je důvodem, proč ho mnoho sociologů považuje pouze za semiprofesi. Argumentují tím, že v učitelské profesi pracuje příliš mnoho lidí a příliš mnoho žen, zároveň je hierarchizovaná podle stupňů a druhů škol, učitelé dosahují nižšího sociálního původu než je typické pro jiné tradiční profese, jejich profesní dráha je lineární, interdisciplinární znalosti představují protiklad vysoce specializovaných znalostí ostatních profesí a podmínky vyučování a nízký věk klientů snižují prestiž jejich profese. Na druhou stranu se v našich pedagogických kruzích nikdy nepochybovalo o tom, že by učitelství nebyla

profese v pravém smyslu slova. Každý tedy může sám zvážit tyto argumenty a rozhodnout se, zda bude učitelství považovat za profesi nebo semiprofesi (Průcha, 2009a; Vašutová, 2004).

## **1.6 Charakteristiky učitelské profese**

Každá profese se vyznačuje jistými typickými charakteristikami, které ji více či méně odlišují od ostatních. Můžeme je rozdělit do dvou skupin. K vnějším charakteristikám patří profesně–demografické charakteristiky jako početnost profesní skupiny, kvalifikovanost, feminizace, věková struktura apod. Vnitřní charakteristiky oproti tomu představuje kvalitativní stránka profese, tedy pojetí učitelství jako pomáhající profese, psychická a časová náročnost a další. V následujícím textu některé z nich podrobněji rozpracujeme (Urbánek, 2005).

### **1.6.1 Statistika počtu učitelů podle druhů škol**

Jak již bylo zmíněno, v resortu školství pracuje v České republice mnoho zaměstnanců, kolem tří set tisíc, z toho zhruba 58% tvoří učitelé, zbylých 42 potom neučitelské profese, mezi něž patří zaměstnanci ve školské správě, administrativě, inspekci, technických službách apod. Zajímavá je i statistika, která přepočítává počet vykonavatelů určité profese na tisíc obyvatel. Bylo zjištěno, že zatímco lékaři připadají na tento počet obyvatel čtyři, učitelů dokonce sedmnáct (Průcha, 2009a).

My se v naší práci zaměříme pouze na učitele a na to, jak se v posledních pěti letech měnil jejich počet. Pro větší přehlednost je rozdělíme do skupin dle druhů škol a příslušné údaje zaznamenáme do tabulky:



Tab. 1 – Vývoj počtu učitelů podle druhů škol

Druh školy	Počet učitelů/vyučujících (v tisících)				
	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
<b>Mateřská škola</b>	22,74	23,57	24,58	25,74	26,78
<b>Základní škola</b>	60,97	59,49	58,42	58,02	57,81
<b>Střední škola</b>	47,12	46,73	46,49	45,38	43,88
<b>Vyšší odborná škola</b>	1,80	1,82	1,81	1,84	1,89
<b>Vysoká škola</b>	21,34	22,11	22,64	22,12	21,82
<b>Celkem</b>	<b>153,97</b>	<b>153,72</b>	<b>153,94</b>	<b>153,10</b>	<b>152,18</b>

Poznámka: Údaje jsou uvedeny za školy veřejné, soukromé a církevní a zaokrouhleny (Český statistický úřad, [online]; MŠMT ČR, [online]).

Z tabulky vyplývá, že se celkový počet učitelů v posledních pěti letech pozvolna snižuje. Tento jev je zapříčiněn poklesem učitelů základních a středních škol, kteří reprezentují více než dvě třetiny všech učitelů. Naopak počet učitelů mateřských a vyšších odborných škol a vyučujících na vysokých školách se nepatrně zvyšuje.

### 1.6.2 Kvalifikovanost učitelů

Další vnější charakteristika učitelé profese se týká požadavků na odbornost učitelů. Na učitele jsou v oblasti kvalifikovanosti kladeny mnohem vyšší nároky než na zástupce většiny jiných profesí. Každý by měl dosáhnout vysokoškolského vzdělání a stát se tak odborníkem na vyučování. Tento požadavek pro výkon činnosti a získávání odborné kvalifikace je dokonce ustanoven zákonem o pedagogických pracovnících (Urbánek, 2005).

V každodenní realitě se ovšem setkáváme s učiteli, kteří této odborné kvalifikace nedosahují. Pro názornost uvádíme v tabulce přehled o dosaženém vzdělání učitelů mateřských, základních a středních škol:

Tab. 2 – Přehled dosaženého vzdělání učitelů mateřských, základních a středních škol

Druh školy	Nejvyšší dosažené vzdělání	Počet učitelů (v %)					
		2006	2007	2008	2009	2010	2011
Mateřská škola	Střední a střední s výučním listem	1,4	1,4	1,4	1,4	1,5	1,5
	Střední s maturitní zkouškou	93,6	92,7	91,3	89,7	87,0	85,1
	Vyšší odborné	1,5	1,5	1,9	2,1	2,4	2,6
	Vysokoškolské	3,5	4,4	5,4	6,8	9,0	10,8
Základní škola	Střední a střední s výučním listem	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3
	Střední s maturitní zkouškou	13,9	13,5	13,2	12,7	11,9	10,4
	Vyšší odborné	0,8	0,9	0,9	0,8	0,8	3,7
	Vysokoškolské	85,1	85,4	85,7	86,3	87,1	85,6
Střední škola	Střední a střední s výučním listem	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
	Střední s maturitní zkouškou	10,0	9,9	9,9	9,6	9,3	8,4
	Vyšší odborné	1,2	1,1	1,1	1,1	1,0	1,3
	Vysokoškolské	88,3	88,5	88,6	88,9	89,3	89,9

Poznámka: Údaje jsou uvedeny pouze za školy zřizované MŠMT, obcemi a kraji, do středních škol jsou započítány i vyšší odborné školy a konzervatoře (MŠMT ČR, [online]).

Z tabulky je patrné, že naprostá většina učitelů mateřských škol (v průměru okolo 90%) dosáhla pouze středoškolského vzdělání s maturitou. Na druhou stranu se počet vysokoškolsky vzdělaných učitelů rok od roku zvyšuje, důvodem je i již zmíněná legislativní úprava, která toto nařizuje.

Učitelé základních škol dosahují vysokoškolského vzdělání v průměru v 86% a učitelé středních škol v 89%, což bývá často společností kritizováno. Otázkou však zůstává, proč tomu tak je. Je jedním z důvodů i to, co slyšíme stále častěji z médií, tedy že pro absolventy pedagogických fakult není vykonávání práce učitele zajímavé z hlediska finančního ohodnocení, a tak se této profesi věnují i lidé, kteří sice nejsou vysokoškolsky studovaní, ale mají zájem být učitelem? Nebo bychom snad měli původ tohoto stavu hledat v něčem úplně jiném? Najít odpověď není snadné a vzhledem k povaze této práce se jejímu hledání nebudeme nadále věnovat.

### 1.6.3 Feminizace učitelské profese

V dnešní době slyšíme stále častěji o feminizaci učitelské profese. Jedná se o jev, který se v rámci České republiky objevuje již mnoho let. Nabízí se tedy dvě otázky: „Jak se tento jev vyvíjí?“ a „Je feminizace výhradně záležitostí České republiky nebo se s ní potýkají i jiné státy?“

Pojmem feminizace označujeme poměr mužů a žen, kteří vykonávají určitou profesi, přičemž počet žen převyšuje počet mužů. Obecně je tento trend považován za negativní rys školského systému a je nutné nazírat na něj jako na jednu ze vstupních determinant edukačních procesů odehrávajících se ve škole (Průcha, 2009a).

Feminizace ve školství zaujímá společně s feminizací ve zdravotnictví již po několik desetiletí jedno z prvních míst ve statistikách týkajících se této problematiky. My v této práci uvádíme přehled vývoje podílu žen – učitelek v České republice pouze v posledních pěti letech, rozlišujeme feminizaci podle druhů škol a získané údaje zaznamenáváme do následující tabulky:

Tab. 3 – Vývoj podílu učitelek podle druhů škol

Druh školy	Podíl žen (v %)				
	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
<b>Mateřská škola</b>	99,9	99,8	99,8	99,7	99,7
<b>Základní škola</b>	83,6	83,9	83,9	84,1	84,3
<b>Střední škola</b>	58,4	58,5	58,6	58,9	59,1
<b>Vyšší odborná škola</b>	59,4	60,4	61,9	60,9	60,8
<b>Vysoká škola</b>	34,6	34,7	34,8	35,2	35,2

Poznámka: Údaje jsou uvedeny za školy veřejné, soukromé a církevní, ředitelé a jejich zástupci nejsou v tabulce započítáni (MŠMT ČR, [online]).

Z uvedených údajů můžeme vyvodit několik závěrů. Prvním z nich je nepřímá úměrnost mezi stupněm školy a počtem žen zde zaměstnaných, platí tedy: čím vyšší stupeň školy, tím menší procento feminizace. Toto tvrzení můžeme podložit zjištěním, že v mateřských školách se z více než 99% setkáváme s učitelkami. Na základních školách vyučuje také větší počet žen, za posledních pět let v průměru 84% všech učitelů. Poněkud

vyrovnanější stav byl zjištěn na středních a na vyšších odborných školách, kde ženy dominují již o něco méně, a to 59–60%. Jedinou oblastí českého školství, kde se můžeme setkat více s vyučujícími muži než ženami tedy zůstává vysoké školství, které není feminizováno, ženy zde zaujímají pouze 35% z celkového počtu vyučujících. Obecně ovšem platí, že je feminizace učitelské profese v České republice obrovská a z dlouhodobého hlediska neustále narůstá, přičemž není důvod domnívat se, že by se tento vývoj měl v nejbližších letech nějak změnit.

Česká republika není ovšem jediným evropským státem, který se s touto problematikou potýká. Pro představu zde v tabulce uvádíme přehled feminizace podle úrovně vzdělávacího systému v několika evropských státech.

Tab. 4 – Feminizace učitelstva ve vybraných evropských státech

Země	Podíl žen v roce 2010 (v %)			
	Předškolní vzdělávání	Primární vzdělávání	Vyšší sekundární vzdělávání (všech typů)	Terciární vzdělávání (všech typů)
<b>Česká rep.</b>	99,7	84,1	58,6	35,2
<b>Slovenská rep.</b>	99,8	89,3	71,6	43,7
<b>Německo</b>	97,5	85,5	49,7	38,9
<b>Rakousko</b>	98,9	90,0	53,1	37,7
<b>Polsko</b>	98,0	83,7	66,3	43,1
<b>Francie</b>	82,6	82,8	53,9	37,7
<b>Španělsko</b>	94,2	75,0	50,0	34,5
<b>Švédsko</b>	96,4	81,5	52,1	42,7
<b>Průměr zemí OECD</b>	<b>97,1</b>	<b>82,0</b>	<b>56,3</b>	<b>40,9</b>

(Education at a Glance: OECD Indicators, 2012).

Z výše uvedených údajů vyplývá, že v České republice je v předškolním, primárním a vyšším sekundárním vzdělávání feminizace vyšší než je průměrná hodnota zemí OECD, ovšem v terciárním vzdělávání dosáhla Česká republika podprůměrných výsledků. Dále je zřejmé, že se s feminizací potýkají i mnohé další státy evropského kontinentu.

Nikdo ovšem zatím nebyl schopen jasně vymezit příčiny vysoké feminizace. V našem

státě jich může být několik... Nabízí se např. stabilní vnímání některých profesí jako výhradně mužských a jiných jako výhradně ženských. Další možná příčina zde byla již zmíněna a také souvisí s tradičním pohledem, a to na muže jako živitele rodiny, jedná se o finanční neatraktivnost. Muži se snaží zabezpečit svou rodinu nejenom po emocionální, ale i po materiální stránce a domnívají se, že učitelská profese není pro tento účel zcela vyhovující. Mají tedy tendenci vyhledávat spíše zaměstnání, která jim zabezpečí vyšší sociální status a oproti ženám nedisponují tak velkými osobnostními předpoklady pro práci s mladšími dětmi, což oboje vysvětluje, proč se s větším počtem učitelů – mužů můžeme setkat až na středních školách (Průcha, 2009a; Vašutová, 2004).

Ženy pro výběr povolání učitelky naopak motivuje možnost práce s dětmi, dále jistota v podobě státního zaměstnance, delší dovolená v podobě prázdnin, což ocení zejména učitelky, které si již pořídily vlastní rodinu a další (Vašutová, 2004).

#### **1.6.4 Věkový průměr učitelů**

Pro profesní skupinu učitelů je typický i vysoký průměrný věk jejich zaměstnanců. Tento ukazatel se však vyvíjí mnohem dynamičtěji než feminizace. Působí na něj mimo jiné sociálně politické podmínky jako např. situace na trhu práce, politika zaměstnanosti ve školství a vzdělávací politika státu (Urbánek, 2005).

V porovnání s ostatními státy se ukazuje, že Česká republika nemá příliš přestárlé učitelské sbory. V některých zemích dosahuje průměrný věk učitelů dokonce vyšších hodnot a je tak společným charakteristickým znakem nejenom evropských, ale i zámořských škol. Zvláště nepříznivý stav můžeme vysledovat v Německu nebo Itálii, kde učitelé nižšího sekundárního stupně dosahují téměř 50 let a věková skupina mladých učitelů do 39 let je zastoupena jen velmi málo. Naopak příznivý stav tohoto jevu se vyskytuje např. v Portugalsku, Španělsku, Rumunsku nebo Slovinsku (Urbánek, 2005).

Od počátku devadesátých let minulého století došlo v mnoha zemích k výraznému posunu ve věkové struktuře učitelů, důvodem však mohou být i různě nastolené podmínky v těchto zemích, např. rozdílnost obvyklého věku nástupu absolventů do praxe, případně odlišně stanovená hranice odchodu do důchodu apod. (Urbánek, 2005).

Pro názornost uvádíme v následující tabulce podíl věkových skupin učitelů českých mateřských, základních a středních škol v posledních pěti letech.

Tab. 5 – Vývoj podílu věkových skupin u učitelů

Druh školy	Věk	Podíl věkových skupin (v %)				
		2007	2008	2009	2010	2011
Mateřská škola	do 25	5,1	5,8	6,5	7,5	7,6
	26–35	11,3	11,5	12,6	13,7	13,8
	36–45	34,8	32,1	28,8	26,2	24,4
	46–55	36,7	38,1	39,5	39,5	41,7
	56–65	11,8	12,0	11,9	12,4	12,1
	66 a více	0,3	0,5	0,6	0,7	0,5
Základní škola	do 25	3,5	3,1	2,7	2,5	2,1
	26–35	23,5	22,9	22,2	21,6	21,1
	36–45	32,5	32,1	31,4	30,4	30,4
	46–55	27,9	29,0	30,4	31,6	33,1
	56–65	11,7	11,7	12,0	12,7	13,4
	66 a více	1,0	1,2	1,3	1,2	0,9
Střední škola	do 25	1,9	1,7	1,6	1,3	1,1
	26–35	19,5	19,5	19,5	19,4	18,2
	36–45	26,3	25,4	24,3	23,6	24,1
	46–55	32,1	32,9	34,1	34,9	36,7
	56–65	18,4	18,7	18,5	18,7	18,5
	66 a více	1,7	1,9	2,0	2,0	1,4

Poznámka: Údaje jsou uvedeny bez ředitelů a jejich zástupců a pouze za školy zřizované MŠMT, obcemi a kraji, v údajích za střední školy jsou započítány i vyšší odborné školy a konzervatoře. (MŠMT ČR, [online]).

Z výše uvedených údajů vyplývá, že co se týče učitelů mateřských škol, nejpočetnější je skupina učitelů, respektive učitelek, jak už jsme zjistili v předchozí podkapitole, dosahujících od 46 do 55 let věku, přičemž v posledních pěti letech její zastoupení ještě narůstá. Druhou nejpočetnější skupinou se staly učitelky od 36 do 45 let, které mají nyní ovšem opačnou tendenci, za posledních pět let jejich počet klesl o 10,4%. Dále je patrné, že pozvolna roste věková skupina mladých učitelek do 35 let a v posledním roce začal klesat počet učitelek nad 55 let.

U učitelů základních škol je situace obdobná, najdeme zde pouze dva rozdíly. Jedním z nich je, že věková skupina od 36 do 45 let klesá mnohem pozvolněji než u učitelek mateřských škol, za posledních pět let o 2,1%. Druhý rozdíl se týká mladých učitelů do 35 let, zatímco u mateřských škol se jejich počet zvyšuje, u základních škol naopak klesá, od roku 2007 o 1,4%.

Učitelů středních škol do 35 let v posledních letech také pozvolna ubývá, stejně jako zástupců druhé nejpočetnější skupiny, tedy učitelů od 36 do 45 let, jejichž počet za toto období klesl o 2,2%. Naopak narostla o 4,6% věková skupina od 46 do 55 let. Zajímavým faktem je, že učitelé od 56 do 65 si drží stabilní podíl a u učitelů nad 66 let byl v posledním roce zaznamenán pokles o 0,6%.

V České republice tedy bezpochyby dochází ke stárnutí učitelských sborů a mnozí se ptají po příčinách tohoto vývoje. Může být způsoben odloženým nástupem absolventů do praxe, např. z důvodu absence zájmu o povolání, dotyčný tedy vystudoval pedagogickou fakultu pouze proto, aby získal titul, nebo naopak zájem má, ale finanční ohodnocení ho od výkonu profese odradí, a tak nejdříve zvolí zaměstnání v jiném oboru, aby zabezpečil sebe a svou rodinu a teprve poté se k učitelství vrací. Neobsazená místa ve školství je však třeba pokrýt a tím se nabízí možnost důchodcům, kteří zvyšují věkový průměr (Vašutová, 2004).

### **1.6.5 Prestiž učitelské profese**

Pojem prestiž překládáme do češtiny jako vážnost, významnost či důležitost. Její posuzování může být orientováno buď na jednotlivce, nebo na celé sociální skupiny. Hodnocení prestiže profesí ovlivňuje mimo jiné i moc, hmotné zabezpečení a ovlivňování života druhých, které zapřičiňuje růst nebo úpadek jednotlivých profesí vůči ostatním, ale i vůči sobě s ohledem na její posouzení minulými generacemi (Průcha, 2009a; Vašutová, 2004).

V naší práci se zabýváme učiteli, a proto považujeme za vhodné uvést zde přehled výsledků výzkumu týkajícího se zjišťování prestiže různých profesí, který provádělo Centrum pro výzkum veřejného mínění. Přibližně pětistům respondentů byl předložen seznam, jenž obsahoval názvy šestadvaceti profesí. Jejich úkolem bylo vybrat profesi, jíž si váží nejvíce a přiřadit jí 99 bodů, poté vybrat tu, které si váží nejméně, přiřadit jí 1 bod a následně všechny ostatní ohodnotit body od 2 do 98. Učitelé v tomto výzkumu dosáhli poměrně dobrých

výsledků. Konkrétní zjištěné údaje jsme zaznamenali do následující tabulky (Centrum pro výzkum veřejného mínění, [online]).

Tab. 6 – Průměrné bodové hodnocení prestiže vybraných profesí

Profese	2004		2007		2011		2012	
	Body	Pořadí	Body	Pořadí	Body	Pořadí	Body	Pořadí
<b>Lékař</b>	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	90,4	1.
<b>Vědec</b>	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	80,3	2.
<b>Učitel na VŠ</b>	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	75,9	3.
<b>Zdravotní sestra</b>					73,9	3.	75,5	4.
<b>Učitel na ZŠ</b>	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	72,4	5.
<b>Soudce</b>	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	65,8	6.
<b>Starosta</b>	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	54,4	11.
<b>Policista</b>	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	53,5	12.
<b>Manažer</b>	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13.	51,3	16.
<b>Voják</b>	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	48,6	17.
<b>Novinář</b>	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20.	48,1	18.
<b>Prodavač</b>	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21.	43,1	21.
<b>Sekretářka</b>	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23.	41,1	23.
<b>Uklízečka</b>	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25.	32,8	25.
<b>Poslanec</b>	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26.	25,4	26.

Poznámka: Zdravotní sestra byla do seznamu profesí nově zařazena v roce 2011 (Centrum pro výzkum veřejného mínění, [online]).

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že lékaři si dlouhodobě drží první místo v žebříčku prestiže profesí, stejně tak jako vědci druhé. Vysokoškolští vyučující se povětšinou umístili na třetím místě, výjimkou je pouze rok 2011, a učitelé na základních školách si v posledních dvou letech pohoršili ze čtvrtého místa na páté. Důvodem může být zařazení zdravotní sestry do seznamu profesí. Obecně však platí, že si lidé učitelské profese váží, což nás přivádí k jednomu paradoxu. Mnoho učitelů má velmi nízké sebehodnocení co se týče vztahu k jejich povolání. Někteří odborníci tvrdí, že příčiny tohoto jevu můžeme nalézt v jejich platech, jež nedosahují takové výše jako u jiných profesí, které vyžadují vysokoškolské vzdělání.



Zajímavé je ovšem zjištění, že poslanec v posledních dvou letech klesl až na poslední místo v tabulce, a to dokonce až za uklízečku, což jistě mnohé vypovídá o stavu naší společnosti a o rozhořčení občanů (Průcha, 2009b).

### **1.6.6 Učitelství jako pomáhající profese**

Učitele řadíme stejně jako např. zdravotní sestry, ošetrovatele a sociální pracovníky do skupiny tzv. pomáhajících profesí. Jejich podstatou je práce s lidmi a hlavní náplní pomoci jim. Stejně jako na jiné profese je na ně samozřejmě kladen požadavek odbornosti, navíc je však vyžadován i osobní vztah ke klientovi. Pracovník by měl disponovat vnitřním osobním zájmem o klienta, být schopen porozumět mu a ochoten aktivně se účastnit pomoci. Jeho hlavním nástrojem je tedy osobnost. Klient považuje odbornost, profesionalitu a znalosti až za druhořadé, mnohem více oceňuje náklonnost, trpělivost a empatii (Tikalová, 2007; Urbánek, 2005).

Vykonavatele pomáhajících profesí můžeme rozdělit do dvou skupin: na neangažované a angažované pracovníky. Budeme-li hovořit o učitelích, ti neangažovaní nemají zájem o své žáky nebo studenty a stávají se pouhými „chladnými úředníky“ ve výchově, je jim jedno, zda u svých žáků vzbudí zájem o jimi vyučovaný předmět nebo ne. Naopak angažovaní mají rádi svou práci, oplývají vlastnostmi jako zodpovědnost, aktivita, nápaditost, trpělivost, empatie a mnoha dalšími. Angažovanost s sebou ovšem nese pouze výhody, skýtá i jistá nebezpečí, a to zejména v oblasti rozšíření hranic vlastního já na druhé, tedy porušení hranic mezi pracovníkem a klientem. To se může projevat dvěma způsoby: nadbytečnou kontrolou nad klienty nebo obětováním se pro ně. Nadbytečná kontrola brání rozvoji autonomie, vyskytuje se však vždy v dobré víře a nejčastěji v časové tísní. Pracovník se k ní uchyluje, pokud pro ni má i nějaké osobné předpoklady, např. pokud ho často znejistí nesouhlas druhého, může k tomuto přístupu inklinovat a jednat i s dospělými jako s dětmi. Pokud se pracovník obětuje pro klienty, dělá to rád, ale při tom ho to ničí, zanedbává svoji potřebu odpočinku. Chová se ke svým klientům jako by nebyli autonomní, má pocit, že za ně musí ve všem rozhodovat a oni se bez něj tedy neobejdou. K tendenci obětování přispívá mimo jiné zážitek nepřijetí vlastními rodiči nebo dodržování zásady „Co nechceš, aby jiní činili tobě, to udělej raději sám sobě“ (Kopřiva, 1997).

Karel Kopřiva ve své knize Lidský vztah jako součást profese dále uvádí tři paradoxy

profesionálního pomáhání. První, který spočívá v tom, že by pomáhající pracovník měl každého pochopit, zajímat se o něj, vcítit se do něj a přijímat ho, jaký je, nazývá „pochopení pro každého“. Ve své úvaze navazuje na výzkum provedený Američany, jehož výsledkem je, že psychologové upřednostňují práci s mladými, atraktivními, dobře se vyjadřujícími, inteligentními a úspěšnými klienty před těmi jednoduchými, starými, nehezkými a špatně se vyjadřujícími. Pokud bylo toto chování zjištěno u psychologů, můžeme usoudit, že se vyskytuje i u jiných pomáhajících profesí, což ovšem vede k paradoxnímu jednání. Pracovník se snaží nejvíce pomáhat těm, kteří to potřebují nejméně. Existuje mnoho možných vysvětlení, proč pracovníci k tomuto jevu inklinují – více si s těmito klienty rozumí, protože si jsou podobní, potřebují zřetelně vidět své úspěchy apod. Ani nemusíme zdůrazňovat, že výrazné osobní preference v pomáhajících profesích jsou spíše na škodu než ku prospěchu, proto je velmi důležité, aby si je pracovník uvědomil a snažil se od nich oprostit, jinak se může stát, že pomoc bude zcela neúčinná. Zvláště obtížné je pomáhat starým, chudým a postiženým, tomuto poslání se mohou věnovat pouze lidé, kteří zastávají vhodnou životní filozofii, ale i nemorálním. Náplní práce pomáhajícího není vynášet morální soudy, i když mu vadí, čeho se dotýčný klient dopouští (Kopřiva, 1997).

Druhý paradox „láska k bližnímu ve službách potřeby úspěchu“ charakterizuje to, že nejen klient, ale i pomáhající něco potřebuje. Potřebuje být přijat, zažít úspěch a mít dobrý vztah s klientem, a to ze dvou důvodů. Získává tím signál, že je práce hotova nebo minimálně že se daří, ale zároveň je tím uspokojena i jeho potřeba dobrého sebehodnocení. Pomáhající pracovník má jako každý jiný člověk potřebu být lidem potřebný, a proto se vzdává svých vlastních potřeb a pečuje o druhé, chce se tím vyhnout pocitu samoty a zbytečnosti. Nic se ale nesmí přehánět, ten, kdo pomáhá zdravě, se rád stará o druhé, ale i sám o sebe (Kopřiva, 1997).

Již samotné pojmenování třetího paradoxu: „láska k bližnímu jako zboží“ naznačuje, že se vztahuje k financím. Jelikož se zde zabýváme pomáhajícími profesemi, je jasné, že pracovníci za svou pomoc dostávají plat. Peníze jsou důležité i pro ty, kteří nejsou příliš materiálně založení, představují totiž prostředek ke koupi něčeho příjemného a užitečného. Můžeme tedy říci, že pomáhající si vydělávají i kvalitou své lásky k bližnímu. Je však možné brát za pomoc trpícímu peníze? Neprostitujeme tak potom sami sebe? Lidé vykonávající pomáhající profesi se musí na výdělek dívat jako na součást pracovního prostředí. Velice výstižný je výrok: Člověk se stává skutečně chudým tím, že pociťuje nedostatek prostředků. Je zcela přirozené, že se každý člověk snaží bojovat o podmínky, které potřebuje pro svou

práci. Pokud jich dosáhne a zažívá úspěch, je spokojený, pokud ne, řeší svou situaci odchodem do finančně výnosnější oblasti pracovního trhu a pomoci ostatním se věnuje pouze ve svém volném čase, např. jako dobrovolník. Odchod ze zaměstnání je v tomto případě vhodným řešením, pomáhající nesmí totiž nikdy dopustit, aby si svou nespokojenost ventiloval na klientech. Musí být vždy vnitřně smířen s podmínkami, za kterých toho poslání vykonává (Kopřiva, 1997).

Je více než zřejmé, že na pracovníky v pomáhajících profesích, tedy i na učitele, jsou kladeny značné požadavky a nároky, a proto je ne každý z nás předurčen k vykonávání tohoto poslání.

### **1.6.7 Časová náročnost učitelské profese**

Veřejnost má zkreslený pohled na časovou zátěž učitelské profese. Přestože je délka pracovní doby stanovena pracovním řádem, výzkumy ukázaly, že učitelé věnují svému povolání čas i nad její rámec. K náplni práce učitele totiž nepatří pouze vlastní výuka, ale také mnoho dalších činností, které bývají veřejnosti často skryty, avšak jsou velmi časově náročné. Přitom je známo, že nadměrná celková časová zátěž znamená nárůst stresogenních faktorů a následnou neúměrnou profesní zátěž (Urbánek, 2005).

Časová zátěž učitelů má však i svá vlastní specifika. Jedním z nich jsou velké individuální rozdíly mezi učiteli, respektive mezi jejich různými kategoriemi, které vyplývají z relativní svobody výkonu učitelského povolání a tedy i z vůle a ochoty jednotlivých pracovníků věnovat svému povolání více času i nad rámec povinné pracovní doby. Další specifikum představuje nerovnoměrnost zatížení z hlediska denního a týdenního cyklu, ale také celého školního roku (Urbánek, 2005).

V letech 1996–1998 byl prováděn výzkum, který se na tuto problematiku zaměřoval z hlediska celkové struktury profesních činností i rozdílů mezi jednotlivými skupinami učitelů. Již tehdy byla určena průměrná časová zátěž učitele mezi 45 a 46 hodinami týdně, přičemž běžná délka týdenní pracovní doby u většiny jiných profesí činila 42,5 hodiny. Dále bylo zjištěno, že samotná výuka tvoří z hlediska časové náročnosti pouze o něco více než jednu třetinu všech aktivit učitele, které můžeme rozdělit do několika skupin. Do první z nich zařazujeme již zmíněnou vlastní výuku a aktivity s ní přímo spojené, tedy doučování, přípravu na výuku, přípravu pomůcek, opravování a hodnocení a klasifikaci. Další skupinu představují

činnosti učitele s výukou související jako dozory, suplování, pohotovosti, kontakt s rodiči, třídnické práce, správa kabinetů, učeben, knihovny, žákovské soutěže a administrativní práce. Ve výčtu skupin následují porady a schůze, vzdělávací aktivity, mimoškolní aktivity, veřejná činnost a jiné... Bylo zjištěno, že mezi časově nejnáročnější patří tyto aktivity: příprava na vyučování, příprava pomůcek a materiálů, která tvoří asi 19% celkové časové zátěže, opravování, hodnocení a klasifikace mají podíl 12%, vzdělávací aktivity učitelů 7%, dozory 4,5% a porady a schůze 4,4% (Urbánek, 2005).

Výzkum odhalil i několik dalších zajímavých skutečností. Učitelky stráví profesními aktivitami, zejména opravováním a hodnocením výtvorů žáků a přípravou na vyučování, více času než učitelé. Tento fakt však může být ovlivněn předměty aprobace, nejvíce časově náročné opravy bezesporu skýtá výuka jazyků, ať už českého, nebo cizího, a právě ty si učitelky často vybírají. Překvapivý je zejména výsledek vzájemného vztahu délky pedagogické praxe a časové zátěže. Logicky bychom předpokládali, že mladí nezkušení učitelé budou připravám na vyučování, přípravě pomůcek a dalším již výše zmíněným aktivitám věnovat více času než učitelé, kteří za sebou mají mnoho let praxe a již jsou v těchto činnostech zblhli, ale opak je pravdou. Vztah délky pedagogické praxe a časové zátěže bychom tedy mohli popsat jako přímo úměrný. Důvodem tohoto výsledku je mimo jiné i odlišnost kvalitativních parametrů mladých učitelů, kteří právě nastupují do praxe. Disponují jinými znalostmi, možnostmi, vlastnostmi, postoji a hodnotami než předchozí generace, což jistě není zanedbatelným faktorem vstupujícím do této problematiky (Urbánek, 2005).

Časová zátěž učitelké profese je podmíněna nejen historicky, ale i ekonomicky. Na jedné straně ve společnosti nacházíme představy o ekonomické efektivitě výchovného procesu, kde se snižují náklady a zvyšují efekty, na straně druhé vidíme ovšem realitu, a to tu, že tato opatření vedou ke snížení efektivitě pedagogické. Časová zátěž bývá zvyšována novými aktuálními úkoly, které jsou školám zadávány, zásahy do organizace práce škol a do pracovních podmínek učitelů. Jako příklad můžeme jmenovat zvyšování počtu žáků ve třídách, což vede následně ke zhoršování podmínek edukace nebo zvýšení vyučovací povinnosti učitelů (Urbánek, 2005).

Důsledky zvýšení vyučovací povinnosti učitelů o 2 hodiny týdně se zabýval další výzkum, který zjišťoval míru časové zátěže učitelů po zavedení tohoto nařízení do praxe a porovnal ji s výsledky výzkumu, jenž byl realizován ještě před ním. Obecně se předpokládalo, že důsledkem tohoto nařízení bude buď nárůst profesní zátěže učitelů, nebo snížení kvality výuky, případně kombinace obojího. Učitelé měli v podstatě dvě možnosti, jak

reagovat na vzniklou situaci. První možnost by znamenala navýšit také objem činností odpovídajících dvěma vyučovacím hodinám týdně a tím i vlastní časové zátěže o bezmála 10%, což by vedlo ke snížení kvality pedagogického působení. Druhou představuje omezení dříve vykonávaných činností, aby se osobní časová zátěž změnila pouze minimálně, což ovšem může v důsledku znamenat omezení kvality učitelské profese. Výsledky šetření ukázaly, že průměrná časová zátěž učitelů základních škol narostla pouze zanedbatelně, což svědčí o tom, že se většina učitelů rozhodla pro druhou možnost a omezila již dříve vykonávané činnosti, zejména ty přímo související s výukou (příprava na výuku, příprava pomůcek, opravování, hodnocení, klasifikace...). Z výsledků tohoto šetření bychom se měli poučit a uvědomit si, že zavedením striktních nařízení nedosáhneme zlepšení kvality výuky, ba naopak, a proto bychom měli s učiteli nejdříve vést diskuzi a snažit se je přesvědčit o nutnosti změny (Urbánek, 2005).

### **1.6.8 Psychická náročnost učitelské profese**

Vedle časové se v učitelské profesi objevuje i psychická náročnost. Projevuje se nejen v nalezení individuální míry ve vztahu k žákům, ale i v mnoha jiných situacích. Stresogenní podněty a zátěž můžou vést k občasným, chronickým nebo permanentním zátěžovým stavům (stresu). Některá povolání jsou vzhledem k charakteru svých profesních činností obecně chápána jako vysoce zátěžová (např. pilot, novinář, psychoterapeut nebo učitel). Všechny tyto profese mají společnou nutnost koncentrace, bezprostřední a vysokou zodpovědnost za výsledek práce, nezbytnost reagovat na právě vzniklou situaci, častý kontakt s lidmi apod. (Urbánek, 2005).

Pokud bychom chtěli tyto profese srovnávat z hlediska frekvence a intenzity zátěžových podnětů, zjistili bychom, že celkovou profesní zátěž ovlivňuje i několik dalších faktorů:

- 1) pokud působí více drobných stresorů, jejich účinky se sčítají
- 2) zátěž zvyšuje přítomnost podprahových stresorů (např. práce v hlučném prostředí)
- 3) mnohem větším zdrojem zátěže je práce s lidmi než s věcmi
- 4) stresory mohou mít na každého jednotlivce rozdílný dopad, jejich působení je tedy subjektivní
- 5) každý z nás má i své vnitřní stresory, které bývají často přehlíženy (např. morální

selhání) (Urbánek, 2005).

Většina z těchto faktorů se více než jinde objevuje právě u učitelské profese, proto tuto problematiku považujeme za natolik závažnou, že jsme se jí rozhodli věnovat celou následující podkapitolu.

## **2 PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ UČITELE A VÝVOJ JEHO PROFESNÍ DRÁHY**

### **2.1 Struktura psychické zátěže učitele**

Psychickou zátěž učitele můžeme rozdělit do pěti skupin podle oblastí, na které působí:

- 1) zátěž v oblasti percepčních nároků (vysoké nároky na pozornost při práci, neustálá kontrola žáků...)
- 2) zátěž v oblasti kognice (nároky na myšlení, aplikace odborných poznatků...)
- 3) zátěž v oblasti emocionální (kontrola vlastních emocí, osobní vztahy k žákům...)
- 4) zátěž v oblasti sociální (komunikace se žáky, rodiči...)
- 5) zátěž v oblasti seberegulace (sebehodnocení, sebekontrola...) (Urbánek, 2005).

Vnímání psychické zátěže je u každého učitele odlišné. Roli zde hraje i spokojenost učitele s vlastní prací, kterou můžeme chápat dvěma způsoby. V širším smyslu slova se jedná o spokojenost v práci, jež zahrnuje podmínky a vztahy na pracovišti. V užším smyslu slova potom o spokojenost s prací, tedy o podmínky nějaké konkrétní činnosti, kterou učitel vykonává (Urbánek, 2005).

### **2.2 Stres a příčiny jeho vzniku**

Pojem stres pochází z mechaniky, kde jím byla označována situace, kdy byl nějaký materiál vystaven zátěži. Někteří autoři ztotožňují pojem stres se zátěží, někteří se přiklánějí k tvrzení, ze kterého vycházíme i my, a to že stres je specifickým druhem zátěže. Termín stres, jak ho známe dnes, poprvé použil Hans Selye. Jedná se o stav, kdy se člověk pod vlivem různých tlaků dostane do zátěžové situace. Selye rozlišuje dva druhy stresu. Distres, tedy jakýsi škodlivý stres, který je dnes často v běžné komunikaci označován právě jako stres, se projevuje tím, že míra intenzity stresogenní situace je u jedince vyšší než jeho možnosti tuto situaci zvládnout. Pokud se ovšem neobjeví negativní emocionální zátěž a jedinec pokládá situaci za řešitelnou, mluvíme o tzv. eustresu, který nás spíše povzbuzuje k lepším výkonům

než že by nám škodil. S eustresem se můžeme setkat v souvislosti s kladnými zážitky (např. svatba) (Křivohlavý, 2003; Petrová et al., 2009).

Je-li jedinec vystaven působení stresorů, snaží se jim přizpůsobit, což se mu po nějakou dobu i daří, pokud jsou však příliš silné a přetrvávají příliš dlouho, nakonec dojde k tomu, že jedinec přestává tuto adaptaci zvládat. Její proces probíhá obvykle ve třech stádiích, které Hans Selye označil jako GAS (obecný adaptační syndrom) a popsal je následovně:

1. Poplachová reakce – jedinec je nejprve otřesen a je snížena jeho odolnost, následně však dojde k mobilizaci obranných mechanismů a jedinec se snaží znovu vzdorovat.
2. Stadium odporu – jedinec se adaptuje, a to v různé míře.
3. Stadium vyčerpání – jedinec se fyzicky a psychicky zhroutlí, k tomuto stadiu nemusí vždy dojít (Fontana, 2003).

Zde se nabízí otázka, jak vlastně poznáme, že jsme se ocitli ve stresové situaci, která může mít i výše uvedené negativní důsledky. Má vůbec nějaké specifické znaky? Ano, můžeme uvést čtyři:

- 1) Jedinec má pocit, že situaci nemůže nijak ovlivnit.
- 2) Jedinec má pocit, že nedokáže předvídat vznik této stresové situace.
- 3) Jedinec má pocit, že tuto stresovou situaci nemůže zvládnout.
- 4) Jedinec pocítuje nepříjemný tlak okolností, které vyžadují příliš mnoho změn (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Co se týče učitelů, můžeme příčiny stresu rozdělit do dvou skupin, na vnější a vnitřní faktory. K vnějším faktorům řadíme negativní vlivy prostředí, v němž dotyčný jedinec žije a pracuje, patří k nim především:

- žáci, kteří mají špatný postoj k učení a k práci,
- rozdílná úroveň žáků ve třídách a jejich velký počet,
- spolupráce s rodiči, která je mnohdy nedostačující,
- rychlé změny týkající se vzdělávacích projektů nebo organizace školy,
- nevyhovující pracovní podmínky (nedostatečné osvětlení, přílišná hlučnost...),
- časový tlak ve výuce,
- konflikty s kolegy,
- vedení školy, které neprojevuje svým pracovníkům dostatečnou důvěru,
- hodnocení práce veřejností, platové podmínky a mizivé vyhlídky na zlepšení postavení,



- více času stráveného s dětmi než s dospělými a v důsledku toho absence vzájemné podpory a porozumění.

Vnitřní faktory tvoří soubor osobnostních charakteristik každého učitele a řadíme k nim:

- osobnostní vlastnosti jedince,
- jeho kvalifikaci pro danou práci,
- návyky (např. kouření, nedostatek spánku, nevhodná strava),
- biologické vlastnosti (věk, pohlaví, aktuální zdravotní stav...),
- sociální oporu rodiny, přátel a spolupracovníků (Míček, Zeman, 1992; Petrová et al., 2009; Urbánek, 2005).

### **2.3 Rozdíl mezi stresem a burnout efektem**

V souvislosti se stresem bývá často používán i termín burnout efekt neboli syndrom vyhoření, tyto dva pojmy nelze ovšem ztotožňovat. Obecně platí, že chronický stres je příčinou burnout efektu, jehož příčinou bývá i dlouhodobá nerovnoměrnost mezi zátěží a fází klidu a odpočinku. Ovšem ne každý stres vede k syndromu vyhoření, ten se objevuje výhradně u lidí, kteří jsou zaujati svým povoláním, mají vysoké cíle, vysoká očekávání a své práci se věnují s nadšením. Všichni učitelé se ve své práci se stresem setkávají, většina však ovládá strategie, jak ho zvládnout, natolik, že u nich k syndromu vyhoření nikdy nedojde (Křivohlavý, 1998; Skaalvik, Skaalvik, 2010; Stock, 2010).

### **2.4 Burnout efekt, jeho příznaky a projevy**

Pojem burnout byl poprvé použit v knize s názvem „*Burnout: The Cost of High Achievement*“ psychologa H. J. Freudenbergera. Označoval vyhasnutí motivace jedince v situaci, kdy jeho práce v důsledku neuspokojivého vztahu ke klientovi nepřináší očekávané výsledky. V současnosti existuje mnoho definic syndromu vyhoření, všechny však mají společné jisté znaky:

- 1) negativní emocionální příznaky (deprese, vyčerpání...),
- 2) častější výskyt u určitých druhů povolání,
- 3) vytvoření negativních postojů, které vedou ke snížení efektivity práce,

- 4) kladení většího důrazu na psychické příznaky než na fyzické,
- 5) výskyt u zdravých lidí, není zde žádná souvislost s psychickou patologií (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Zřejmě neznámější definici sestavil A. Pines: „*Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.*“ (Hennig, Keller, 1996, s. 17).

Z výše uvedené definice vyplývá, že nejvíce ohroženi jsou lidé pracující s druhými, tedy především zástupci pomáhajících profesí. Je známo, že téměř u každého pomáhajícího se někdy objeví některý z příznaků syndromu vyhoření, který dotyčný buď zvládne, nebo dojde k propuknutí burnout efektu, jenž bývá často také označován jako fenomén prvních let v zaměstnání. Důvodem je právě to, že při něm původní očekávání a entuziasmus stíhá zklamání, frustrace a rezignace (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Jelikož se v této práci věnujeme učitelům, je třeba zde uvést konkrétní projevy burnout efektu u této profesní skupiny. Můžeme je rozdělit do čtyř oblastí.

První z nich je duševní rovina, kam řadíme např. negativní sebeobraz, postoj k žákům i rodičům, ztrátu zájmu o profesi, obtíže spojené s udržením pozornosti apod. Do citové roviny patří např. sebelítost, pocity bezmocnosti a nedostatku uznání, nervozita... Projevy v tělesné rovině jsou zejména rychlá unavitelnost, větší náchylnost k nemocem, vyšší krevní tlak, poruchy spánku, bolesti hlavy atd. Poslední oblastí je rovina sociální, kde se burnout efekt projevuje menší ochotou pomáhat problémovým žákům, omezením kontaktů se žáky, rodiči i kolegy, nárůst konfliktů v soukromí, nedostatečná příprava na vyučování... (Hennig, Keller, 1996).

Burnout efekt se netýká pouze českých či evropských učitelů, ale i amerických. Velice zajímavé jsou výsledky výzkumu prováděného v kanadské provincii Quebec, které uvádějí, že 12–20% učitelů na sobě minimálně jednou týdně pocítuje symptomy syndromu vyhoření, k nimž patří emocionální a fyzická únava, odosobnění či snížený osobní výkon (Fernet, Guay, Senécal, Austin, 2012).

## 2.5 Fáze burnout efektu

Proces, který může skončit až vyhořením, trvá obvykle řadu let a jedinec během nich prochází jednotlivými fázemi. My v následujícím textu uvedeme dvě nejznámější interpretace jednotlivých stádií.

První pochází od Edelwicha a Brodskyho a obsahuje následující fáze:

- 1) Nadšení – práce se pro jedince stává nejdůležitější součástí života, zanedbává uspokojování vlastních potřeb a veškerý svůj čas jí obětuje.
- 2) Stagnace – jedinec začíná slevovat ze svých očekávání a cílů a začíná uspokojovat i své vlastní potřeby, snaží se věnovat volný čas svým dalším zálibám.
- 3) Frustrace – jedinec začíná mít pochybnosti o smyslu vlastní práce, objevují se u něj první výraznější fyzické a psychické obtíže a problémy ve vztazích.
- 4) Apatie – jedinec pracuje pouze do té míry, jaká je nezbytná a nevyhledává žádné nové úkoly.
- 5) Intervence – znamená jakékoli přerušování procesu vyhořívání (např. přerušování práce, životní změna apod.) (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Hennig a Keller se přidržují tohoto schématu, pozměňují pouze poslední stádium, a aplikují ho přímo na učitelskou profesi:

- 1) Nadšení – učitel je v této fázi velice nadšen pro své povolání, má své ideály a angažuje se pro školu i žáky.
- 2) Stagnace – učitel se nedaří tyto ideály naplňovat a začínají ho obtěžovat požadavky žáků, rodičů a vedení školy.
- 3) Frustrace – učitel začíná být velice zklamaný a vnímat žáky negativně, na kázeňské problémy reaguje stále častěji donucovacími prostředky.
- 4) Apatie – učitel dělá jen tu nejnutnější práci, vyhýbá se jakýmkoli rozhovorům a aktivitám spojených se školou, mezi ním a žáky panuje nepřátelství.
- 5) Syndrom vyhoření – učitel je zcela fyzicky a psychicky vyčerpan a je třeba intervence zvenčí (Hennig, Keller, 1996).

Druhý model burnout efektu vytvořil A. Laengle a obsahuje tato stádia:

- 1) Fáze nadšení – jedinec je nadšen pro své povolání, stanovil si konkrétní cíl, kterého se snaží dosáhnout a vše mu přijde smysluplné.
- 2) Fáze vedlejšího zájmu – jedinec už není motivován samotným cílem, ale prostředky, které dostává za vykonanou práci, jeho nadšení začíná opadat.

- 3) Fáze popela – jedinec již ztratil úctu ke klientům, sám k sobě, ke své práci, vlastnímu snažení a dokonce i smysl života (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

## 2.6 Důsledky působení stresu

Je známo, že stres může negativně působit na naše zdraví. Jeho působení se projevuje v několika oblastech. Některé z nich se pokusíme v následujícím textu blíže popsat.

V 90. letech minulého století se několik výzkumníků zajímalo o to, zda existuje nějaký příčinný vztah mezi stresem a nákazou infekčními nemocemi. Prvním, kdo provedl pozorování v této oblasti, byl Stone. Zajímalo ho, jestli jsou lidé s pravidelnými těžkými stresovými zážitky náchylnější na nachlazení. Ukázalo se, že ano, a proto ve výzkumech pokračoval. Infikoval sedmnáct studentů, nakazilo se však pouze dvanáct. Právě u nich později zjistil relativně vyšší míru negativních zážitků v posledním roce (Křivohlavý, 2003).

Obdobný experiment prováděl v Anglii Cohen se svými spolupracovníky. Čtyř stům pokusných osob podal buď placebo, nebo je infikoval pěti různými viry. Taktéž dospěl k závěru, že čím více pokusných osob se nachází ve stresové situaci, tím více se jich nachladí (Křivohlavý, 2003).

Nejvíce sledovaný je však v dnešní době vztah stresu a kardiovaskulárních onemocnění, které jsou v současnosti nejčastější příčinou smrti. Rosengrenův výzkumný tým se zabýval vztahem intenzity distresu a zrodem anginy pectoris. Prokázalo se, že čím intenzivnější distres se objevuje, tím vyšší je riziko vzniku tohoto onemocnění a nejen jeho, ale i dalších (srdeční arytmie, infarktu myokardu, srdeční mrtvice apod.). Taktéž bylo zjištěno, že tyto srdeční choroby postihují častěji lidi, kteří jsou nespokojeni se svou prací a mají sníženou míru sebeúcty (Křivohlavý, 1994; Křivohlavý, 2003).

Pozornost se věnuje i vztahu stresu a hypertenze, tedy vysokého krevního tlaku. V této oblasti byly prováděny mimo jiné i experimenty v prostředí s vysokou intenzitou hluku. Pokusné osoby poté trpěli nejen nedoslýchavostí, ale i hypertenzí. Řada studií se zaměřila také na zjišťování, které profese více trpí vysokým krevním tlakem. Jejich společným znakem je nutnost rychlého přizpůsobení se měnícím se podmínkám a radikální změny prostředí, jedná se tedy zejména o učitele, bankovní úředníky, telefonní operátory, strojvedoucí, řidiče taxíků, dispečery leteckého provozu a další (Křivohlavý, 1994; Křivohlavý, 2003).

Určení vztahu mezi stresem a bolestmi hlavy není tak jednoduché, protože existuje

více než sto druhů bolestí hlavy. Výzkum byl tedy prováděn pouze na některých, zejména na napěťových bolestech hlavy a smíšených druzích bolestí hlavy. Bylo zjištěno, že pokud dotyčný trpí dlouhodobějším stresem menší intenzity, tyto bolesti se u něj vyskytnou spíše než u jedince, který prožije krátkodobý intenzivní stres. Pro migrény se tento vztah nepodařilo prokázat (Křivohlavý, 2003).

Nabízí se také otázka, zda stres může způsobit i rakovinu či zda se na jejím propuknutí nějak podílí. Laboratorními pokusy a šetřeními na mnoha pacientech se prokázalo, že stres sám o sobě rakovinu nezpůsobuje, není tedy ohrožen ten, kdo se dostane do stresu, ale ten, kdo tuto situaci nezvládá. V jednom experimentu se totiž ukázalo, že se toto onemocnění objevuje dvakrát častěji u žen, které ovdověly, než u stejně starých žen, jejichž muži jsou stále naživu. Dále se častěji vyskytuje u těch žen, které se ani po roce se smrtí manžela nesmířily (Křivohlavý, 1994).

## **2.7 Prevence stresu a burnout efektu ve školním prostředí**

V dnešní době je velice složité, ba přímo nemožné, se stresu vyvarovat. Můžeme se ale pokusit eliminovat stresogenní situace nebo alespoň omezit působení stresu na náš organismus. Pro tento účel pro nás odborníci sestavili několik protistresových tipů.

- 1) Snižte příliš vysoké ideály, jinak se neustále budete vystavovat nebezpečí frustrace.
- 2) Nepochybně syndromu pomocníka, snažte se najít tu správnou míru mezi soucítěním a emocionálním odstupem a vyvarujte se pocitu, že musíte být neustále za všechno a za všechny zodpovědní.
- 3) Naučte se říkat „ne“, abyste nebyli přetížení.
- 4) Stanovte si priority, investujte svou energii do skutečně důležitých činností a zbytečně jí neplývejte.
- 5) Dobrý plán ušetří polovinu práce, rozvrhněte si cíl na několik dílčích cílů a plňte je postupně, snažte se neodkládat úkoly.
- 6) Dělejte přestávky, ve kterých si můžete alespoň částečně doplnit energii.
- 7) Vyjadřujte otevřeně své pocity, ovšem tak, abyste neublížili ostatním.
- 8) Hledejte emocionální podporu, někoho, komu se můžete se vším svěřit.
- 9) Hledejte věcnou podporu, všechny problémy nemůžete vyřešit sami, nestyďte se požádat o radu i kolegy.

- 10) Vyvarujte se negativního myšlení, nezabředejte do sebelítosti, ale snažte se najít na sobě i na dané situaci něco pozitivního.
- 11) Předcházejte výukovým problémům, sdělte hned v úvodu hodiny žákům či studentům svá očekávání, na porušování pravidel reagujte důsledně a využívejte různorodých aktivizačních metod.
- 12) V kritických okamžicích vyučování zachovejte rozvahu, pokud nastane nějaký kázeňský problém, nenechte se vyvést z míry, reagujte klidně, vhodná je např. i nějaká paradoxní reakce nebo humor, který poslouží k odlehčení situace.
- 13) Proveďte následnou konstruktivní analýzu kritických situací, analyzujte i sami sebe a navrhněte možná řešení.
- 14) Doplnujte energii, pracovní vytížení je třeba vyrovnávat odpočinkem, provozujte činnosti, které Vám činí radost, mezi nejvhodnější patří sport, relaxační nebo meditační cvičení, autogenní trénink, progresivní svalová relaxace a další.
- 15) Vyhledávejte věcné výzvy, nebraňte se novým zkušenostem, neustále se vzdělávejte a učte.
- 16) Využívejte nabídek pomoci, diskutujte o problémech, které nejste schopni sami dobře řešit, s ostatními kolegy a snažte se změnit své chování v konfliktech.
- 17) Žijte zdravě, snižte své pracovní nasazení, věnujte dostatek času i spánku (Hennig, Keller, 1996; Kallwass, 2007).

## 2.8 Vývoj profesní dráhy učitele

V současnosti se u nás i v zahraničí mnoho odborníků zabývá výzkumy týkajícími se profesní dráhy učitelů a zejména jejími jednotlivými fázemi. V popředí jejich zájmu stojí především motivy, které vedou budoucí studenty právě k volbě studia učitelství, dále otázky kam absolventi tohoto studia poté odcházejí, s čím vším se začínající učitel potýká, když nastoupí do praxe, jaké dovednosti jsou typické pro zkušeného učitele, proč učitelé po letech práce ve školství trpí syndromem vyhoření apod. Společně s laickou veřejností mají zájem zjistit, jestli má určitá etapa profesní dráhy učitele vliv na kvalitu jeho práce, tedy jestli je pro žáky lepší, když je učí mladý, ale méně zkušený učitel nebo naopak starší učitel, který má dlouholetou praxi, ale stává se konzervativním (Kantorová et al., 2008; Průcha, 2009b).

Profesní dráhu učitele můžeme rozdělit do následujících osmi etap:

- 1) orientační – předprofesní volba učitelského povolání
- 2) volba učitelské profese – motivace jedince ke studiu učitelství
- 3) student učitelství
- 4) profesní start – začínající učitel
- 5) profesní adaptace – první kroky v povolání
- 6) profesní vzestup – učitelova kariéra
- 7) profesní stabilizace, respektive profesní migrace – změna učitelského povolání
- 8) profesní vyhasínání, respektive profesní konzervatismus (Manniová, 2008).

Častější je ovšem rozdělení profesní dráhy pouze do pěti etap:

- 1) Volba učitelské profese
- 2) Pregraduální příprava
- 3) Profesní start (začínající učitel)
- 4) Učitel expert (zkušený učitel)
- 5) Vyhasínající (konzervativní) učitel

Každá z těchto fází má své charakteristické znaky, které se pokusíme v dalším textu přiblížit (Podlahová et al., 2007a).

### **2.8.1 Volba učitelské profese**

Mnoho zemí se v dnešní době potýká s vysokým počtem studentů učitelství. U nás tuto tvoří dokonce přibližně jednu pětinu všech studentů a stávají se tak po studentech technických oborů druhou nejpočetnější skupinou vysokoškoláků. Otázkou však stále zůstává, proč tomu tak je. Co uchazeče vede právě k této volbě? A kdo jsou oni uchazeči? Je prováděno mnoho výzkumů, které se snaží dospět ke všeobecně platným závěrům, ovšem jedná se o složitou problematiku, a proto nemůžeme nic tvrdit s určitostí. Jisté je pouze to, že kvalita učitelských sborů a tím i edukačních procesů ve školách závisí právě na tom, jací lidé se o studium učitelství ucházejí (Podlahová et al., 2007a; Průcha, 2009a).

Radomír Havlík provedl v devadesátých letech minulého století empirické šetření, kterým se pokoušel zjistit, jakou motivaci a jaké představy o profesní perspektivě mají uchazeči o studium učitelství. Šetření bylo prováděno pomocí dotazníku zadávaného při přijímacím řízení na pedagogických fakultách v Praze a Ústí nad Labem a byly v něm

zjištěny následující skutečnosti:

- 1) Pro mnoho zájemců je studium učitelství pouze jakousi pojistkou, kdyby se nedostali na žádnou jinou fakultu.
- 2) Uchazeči o učitelství prvního stupně projevují větší motivaci než ti, kteří se ucházejí o učitelství druhého stupně, dále jsou více motivované ženy než muži a také zájemci z venkova než z města.
- 3) U 59% všech uchazečů se nejednalo o dlouhodobou a promyšlenou motivaci, neboť se pro toto studium rozhodovali na poslední chvíli a pouze 36% uchazečů by volilo stejně, kdyby mělo možnost se znovu rozhodnout (Průcha, 2009a).

Výsledky dalších výzkumů ukazují, že důvody volby tohoto studia jsou velmi různorodé. Patří k nim mimo jiné:

- vztah k dětem, uchazeči se o ně chtějí starat a učit je
- vliv konkrétních učitelů, se kterými se zájemci během svého života setkali, dále přátel a spolužáků, s nimiž sdílí např. společné zkušenosti s prací s dětmi...
- typ středoškolského studia a následně samotné studium učitelství, uchazeči o něj tedy mají skutečný zájem a zvolili si ho už dříve jako své budoucí povolání.
- obraz učitelské profese v očích veřejnosti jako práce s mnoha výhodami a jistotou statusu státního zaměstnance: smlouvou na dobu neurčitou, platem sice nižším než v soukromém sektoru, avšak daném tabulkami, relativně kratší pracovní dobou, delší dovolenou apod.
- vysoká prestiž učitele a možnost zprostředkovávat dalším generacím poznatky a předávat jim hodnoty a normy (Kantorová et al., 2008).

## **2.8.2 Pregraduální příprava**

Učitel se musí stejně jako jakýkoli jiný představitel kterékoli profese na její vykonávání připravit. Nejenom u nás, ale i v jiných zemích, tato příprava probíhá na vysoké škole. Neustále se ovšem vedou diskuze o tom, jakou podobu by studium budoucích učitelů mělo mít, zejména o tom, co má tvořit obsah přípravy na toto povolání, jaký je ideální poměr zastoupení pedagogické, didaktické a odborné složky a jaký teoretické a praktické. Odpověď na tyto otázky se snaží poskytnout různé koncepce učitelské přípravy a obvykle se shodují ve čtyřech základních složkách, jež by tato příprava měla obsahovat. Jsou jimi:



- 1) odborně předmětová složka, tedy aprobační předměty,
- 2) pedagogicko–psychologická složka,
- 3) praktická složka,
- 4) všeobecný základ (Průcha, 2009b).

Problém je však v tom, že se během studia učitelství stále nedaří ideálně vyvážit teoretickou a praktickou přípravu a absolventi si neustále stěžují, že nemají dostatek poznatků, které by odpovídaly reálným požadavkům profese, a to zejména v oblasti manažerské, evaluační a administrativní. S obdobnou situací se setkávají i začínající učitelé v zahraničí. Přejít od pedagogického vzdělání k výkonu učitelství zde bývá často označován jako „vědomostní rozpor“. Akademické znalosti i praktické dovednosti jsou velmi vysoce ceněny, vysokoškolský student ovšem nemá příliš možností, jak se praktickým dovednostem naučit, což mu po nástupu do zaměstnání může způsobit obtíže v mnoha oblastech (Caspersen, 2013; Průcha, 2009b).

I přesto, že bychom měli vždy přihlížet k individuálním rozdílům, které jsou spojeny se školským systémem určité země, můžeme najít jisté všeobecně platné trendy v učitelství, jež lze rozdělit do tří skupin proměnných. První skupinu tvoří kontextuální proměnné, přičemž kontextem je zde myšlen školský a vzdělávací systém, jemuž by mělo přípravné vzdělávání vyhovovat. Patří sem podmínky vyplývající ze struktury a tradic vzdělávacího systému a vzdělávací politiky. Druhou skupinu nazýváme jako kurikulární proměnné, ty se vztahují k odlišnému obsahu přípravy učitelů. Mají však společnou odbornou složku, tedy předměty aproby a pedagogické teorie a předprofesní přípravu, která zahrnuje pedagogicko–psychologické předměty společně s pedagogickou praxí. Poslední skupinu označujeme jako institucionální proměnné a řadíme k nim délku programů, která se pohybuje mezi třemi (v Belgii, Rakousku, na Islandě) a sedmi lety (v Lucembursku), ve většině zemí je však čtyř nebo pětiletá a strukturu programu. Existují dva základní modely přípravy učitelů, a to dvoufázový, jenž zahrnuje programy, které obsahují pouze předprofesní přípravu a jednofázový, který kromě předprofesní přípravy zahrnuje také odborná studia. Pokud obě tato studia probíhají současně, jedná se o souběžný neboli paralelní studijní program (realizuje se např. v Belgii, Švédsku, Norsku, Dánsku a ve Velké Británii), pokud nejprve probíhá příprava v aprobačních předmětech a na ní poté navazuje předprofesní, označujeme tento studijní program jako konsekutivní, ten je často využíván v přípravě učitelů primární a nižší sekundární školy např. v Rakousku, Francii, Řecku, Španělsku a Itálii (Podlahová et al., 2007b).

Kotásek a Růžička se v devadesátých letech minulého století snažili pomocí sociologického šetření získat odpověď na otázku, kdo jsou vlastně budoucí učitelé prvního stupně. Pomocí dotazníku zjišťovali sociální zázemí studentů učitelství a jejich představy o funkci učitele. Šetření se účastnilo 399 respondentů ze čtyř pedagogických fakult (Praha, Olomouc, Ostrava, Ústí nad Labem), kteří navštěvovali třetí a čtvrtý ročník a 10% z nich byli muži. Bylo zjištěno, že většina studentů pochází z dělnicko–úřednických rodin, s čímž také souvisí nejvyšší dosažené vzdělání jejich rodičů. Největší skupina dosáhla úplného středního vzdělání s maturitou, výjimkou však nebyli ani vysokoškolsky vzdělaní rodiče (26% otců a 19% matek). Další zajímavý, nikoli však nějak překvapivý, je fakt, že u mnoha studentů byla vysledována generační kontinuita tohoto povolání. Druhá část šetření se věnovala tomu, které funkce nebo také cíle povolání považují budoucí učitelé za nejdůležitější. Obecně můžeme říci, že na prvních místech se vždy objevují funkce spojené s formováním další generace (předávání vědomostí, pomoc žákům, aby porozuměli sobě samým a pomoc rozvíjet jejich vědomosti) a na posledních ty, které se týkají vztahů s veřejností (udržování dobrých vztahů s rodinami žáků) (Průcha, 2009a).

### 2.8.3 Začínající učitel

Po ukončení vysokoškolského studia se každý člověk stává absolventem a poté následně zaměstnancem, začátečníkem. Pro absolventy pedagogických fakult nastupujících do praxe se používá termín začínající učitel (Podlahová, 2004).

Pedagogický slovník definuje tento pojem takto: *„Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 306).

Začínající učitel má oproti jiným začátečníkům nelehký start ve svém povolání. Od prvního dne musí zvládat všechny povinnosti a plně přebrat za vše odpovědnost. V ostatních profesích je zcela běžné, že se nový zaměstnanec postupně zaučuje a teprve, když ovládá jednu složku své pracovní náplně, začíná si přibírat další. Učitel však nemůže např. pouze vypracovávat přípravy na vyučování nebo pouze vyučovat či vykonávat dozor. Od samého počátku vykonává i řadu administrativních úkonů, ve vyučování je sám, nemá tam

nikoho, kdo by mu poradil a pomohl a ze strany kolegů, ředitele, rodičů i samotných žáků jsou od něj ihned očekávány velice kvalitní výkony. Učiteli tuto situaci stěžuje i fakt, že nemá příliš jasnou představu o konečném cíli svého působení, nikdy neví, jak úspěšní budou jeho žáci či studenti v budoucím životě a mnoho situací si ani nelze natrénovat během profesní přípravy, patří k nim především otázky žáků, jejich nečekané reakce, problémové situace, neobvyklé chování apod. Začínající učitelé se tedy právě proto velice obtížně adaptují, jsou často ve stresu, dochází ke konfliktům s kolegy, rodiči i žáky, kteří tímto vším trpí, a to především proto, že učitel získává své první profesní zkušenosti metodou pokusů a omylů (Kantorová et al, 2008; Podlahová, 2004).

Pokud se zeptáme budoucích učitelů ještě v době jejich studia, čeho se nejvíce obávají po nástupu do zaměstnání, nejčastěji uvádějí následující:

- neschopnost navázat kontakt s žáky,
- neschopnost rozvrhnout si látku v hodině, aby stihli vše podle přípravy,
- neschopnost poradit si v určitých školních situacích,
- neschopnost objektivně zhodnotit výkon žáka,
- nepřijetí jejich inovací ze strany školy,
- absence respektu od kolegů, žáků a jejich rodičů,
- neschopnost udržet kázeň ve vyučování,
- neschopnost vysvětlit žákům učivo apod. (Vašutová, 2002).

V etapě profesního startu se u učitelů objevují dvě tendence: přežití a objevování. Přežití znamená, že se u něj dostaví tzv. šok z reality, který je obecně považován za velmi negativní jev, naopak objevování je chápáno v pozitivním smyslu slova. Jedná se o rostoucí entuziasmus pro vykonávání povolání, pocit hrdosti, že jedinec patří k této profesní skupině a že je mu svěřena celá třída žáků atd. (Průcha, 2009a).

Můžeme pojmenovat mnoho situací, které vedou k šoku z reality, všechny je však lze zařadit do tří hlavních skupin:

1. Příčiny spjaté s osobností učitelů – sem patří např. zjištění, že učitelé nejsou pro toto povolání dostatečně psychicky vybaveni nebo nemají dostatečné hlasové dispozice a další.
2. Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů – po nástupu do praxe mnoho učitelů zjišťuje, že jim předchozí vysokoškolské studium neposkytlo dostatek znalostí potřebných pro všechny činnosti, které musí nyní vykonávat, např. pro administrativní práce.

3. Příčiny spjaté se situacemi ve školách – zkušeným učitelům nedělá problémy se s těmito situacemi vyrovnat, ale začátečník může mít problémy – např. s nedostatečným vybavením učeben na škole, s přístupem vedení apod. (Průcha, 2009a).

Pokud se na tyto situace, které začínajícího učitele po vstupu do praxe překvapí, zaměříme podrobněji, můžeme uvést jejich následující výčet:

- 1) obsah školního předmětu a jeho uspořádání – začínající učitel během přípravy studoval vědní obor a ne předmět samotný, který je koncipován zcela jinak a je daný učebními osnovami a učebními plány, jež obsahují pouze nejzákladnější informace z tohoto oboru,
- 2) složení úvazku a rozvrh hodin – mnoho začínajících učitelů je nuceno vyučovat i předměty mimo svou aprobaci, což je velice zatěžuje nejenom časově, ale i psychicky, k této zátěži přispívá také zařazení předmětů do rozvrhu, ne každý vyučující může být vždy spokojen,
- 3) přístup uvádějícího učitele – bohužel neexistuje žádný předpis, který by začínajícímu učiteli zaručoval staršího kolegu, jenž by mu v prvním roce pomáhal a poradil, pokud má však dotyčný možnost spolupracovat s uvádějícím učitelem, měl by ji brát spíše jako pomoc a ne nějaký nevítaný dohled,
- 4) rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů – zkušenější kolegové pokládají za samozřejmé, že nový učitel bude používat metody jako oni, ten chce naopak používat postupy, které se naučil během vysokoškolského studia a starší kolegové je neznají, ani jedna strana by však neměla být zaslepená a odsuzovat metody té druhé, je důležité najít optimální postup, který zaručí co největší efektivitu edukačního procesu,
- 5) stav materiálního vybavení školy – vybavenosti či naopak nevybavenosti školy je dána úrovní školy a manažerskými schopnostmi jejího ředitele, může tedy nastat i situace, kdy bude učiteli přidělen určitý počet papírů určených ke kopírování apod.,
- 6) rozsah administrativních a jiných povinností – budoucí učitelé nejsou během studia připravováni na administrativní činnosti, které s jejich prací bezprostředně souvisí, ne zřídka se stává, že na začínajícího učitele jsou nadelegovány i další funkce jako např. třídnictví, členství v inventarizační komisi, vedení různých kroužků a mnoho dalších, začínající učitel zjišťuje až nyní, co vše učitelství obnáší a jak časově náročné ve skutečnosti je,

- 7) neznalost právních a bezpečnostních předpisů, neznalost pracovního řádu – začínající učitel je překvapen i tím, jak je nucen trávit přestávky, tedy kde všude musí vykonávat dozor a kde všude musejí být žáci učitelem doprovázeni,
- 8) časová náročnost učitelské práce – začínající učitel velice brzy zjistí, že jeho pracovní povinnosti nekončí pouze odučenými hodinami, ale pokračují časově náročnými přípravami na vyučování, opravami domácích úkolů a testů, různými mimoškolními aktivitami, poradami, vlastním studiem apod.,
- 9) vztahy na pracovišti – vztahy s kolegy nemusí být vždy ideální, důležitou roli zde hraje složení učitelského sboru, jeho stáří, procento feminizace a další, zajímavé je také to, že mladý učitel je zvyklý se vzdělávat a myslí si, že tyto jeho aktivity budou u ostatních vítané s nadšením, opak však bývá často pravdou, někteří starší kolegové další vzdělávání začínajících učitelů berou pouze jako zátěž, neboť za ně musí suplovat,
- 10) výše učitelského platu a jeho skladba – učitelský plat nespočívá pouze v pevně stanovené částce podle platových tabulek, ale i v osobním ohodnocení, které každému zaměstnanci uděluje ředitel školy, začínající učitel ještě není tak výkonný a nedosahuje tak dobrých výsledků, což se na této položce jasně odráží,
- 11) změněná kvalita kázně dnešních žáků, nekázeň – žáci se dnes chovají jinak, než si začínající učitel pamatuje z dob, kdy školu sám navštěvoval, fyzické napadání učitelů u nás běžné není, se slovním se učitel bohužel ovšem může setkat stále častěji,
- 12) postoj rodičů ke škole – začínající učitel se setkává s velice různorodými postoji rodičů ke škole, někteří jsou ochotni spolupracovat a pomoci učiteli i škole, jiní berou školu jako samozřejmou službu, další jsou přesvědčeni, že by sami byli schopni své děti učit lépe,
- 13) vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků – s tendencí integrovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných tříd se české školství setkává častěji až v posledních letech, začínající učitelé jsou tedy oproti starším kolegům v nevýhodě, neboť tuto situaci nezažili během své školní docházky a především nebyli během studia na tuto situaci nijak připravováni, nemají ani základní vědomosti z oblasti speciální pedagogiky, pokud si je nedoplňují samostudiem,
- 14) celková odlišnost školní skutečnosti od představ – začínající učitel vnímá školu podle toho, jak si ji pamatuje z dob, kdy ji sám navštěvoval a z doby, kdy studoval na vysoké škole, každá škola má však svá specifika a začínající učitel, který byl připravován

na to, jak by to v ní mělo vypadat, může být po nástupu do praxe často velice překvapen a je nucen vyrovnat se s celou řadou nových situací (Podlahová, 2004).

Výše jsme se již zmínili o instituci uvádějícího učitele, která je při profesním startu natolik významná, že považujeme za důležité ještě ji přiblížit. Jedná se o zkušeného učitele, který pomáhá začínajícímu při nástupu do učitelství profese. V České republice není v dnešní době tato instituce právně ukotvena, záleží na úrovni školy, zda ji zřídí či nikoli. Uvádějící učitel pomáhá začínajícímu v několika oblastech: seznamuje ho s provozem školy, materiálním zajištěním výuky, vybaveností kabinetů, povinnostmi dozoru; pomáhá mu při přípravě a realizaci výuky, sestavování tematických plánů, seznamuje ho s učebnicemi a pomůckami; objasňuje mu povinnosti třídního učitele a přibližuje výchovnou práci školy, radí mu, jak má reagovat na konkrétní výchovné problémy; pomáhá mu rozvíjet vztahy s rodiči žáků; informuje ho o veřejném, politickém a společenském životě v obci a o finančních a provozních podmínkách školy atd. (Podlahová, 2004).

Spolupráce uvádějícího a začínajícího učitele může nabývat různých forem, patří k nim zejména vzájemné hospitace a následné rozborové hodiny, pravidelné konzultace, neformální kontakty ve sborovně nebo v kabinetě, společné organizování školních i mimoškolních akcí a další. Uvádějící učitel však není jediný, od koho se začátečník může něčemu přiučit, velmi cenná je pro něj i interakce s dalšími členy pedagogického sboru, rozhovory ve sborovně, na chodbách apod. (Podlahová, 2004).

#### **2.8.4 Zkušený učitel**

Pokud učitel překoná tato počáteční překvapení a u své profese setrvává, stává se z něj učitel expert. Odborníci se příliš neshodují, kdy tato změna nastává, jisté je pouze to, že se jedná o velice individuální záležitost, která u některých jedinců nastane po několika měsících a u některých po několika letech. Někteří autoři uvádějí jako hranici tři roky praxe ve škole, většina pět let a někteří dokonce téměř až třicet let. U učitele dochází ke stabilizaci, již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc, naopak se předpokládá, že se sám začne dále vzdělávat, zároveň je toto období nejvhodnější pro kariérní růst (Průcha, 2009a).

Zkušený učitel se vyznačuje dále tím, že vzhledem ke svým zkušenostem dokáže některé činnosti vykonávat efektivněji a spolehlivěji, neboť je má již zautomatizované. Je expertem na předměty, které vyučuje, jelikož některé činnosti vykonává automaticky, může se

více soustředit na aktuální jevy ve výuce, dokáže improvizovat, rychleji rozpozná základní znaky situace a rychleji reaguje při krizových situacích... V tomto období působí na své žáky nejvíce, stává se jejich vzorem, zároveň k němu vzhlížejí i začínající učitelé, kteří se toho od něj mohou mnoho naučit (Kantorová et al., 2008; Podlahová et al., 2007a).

Učitelé mají nejenom povinnost, ale i právo se dále vzdělávat, což by jim měl management školy umožňovat, avšak hlavní iniciativa zůstává na nich samotných. V České republice existují tři formy dalšího vzdělávání, první z nich je doškolování, ve kterém si učitel prohlubuje znalosti předmětu, který vyučuje a tím i zvyšuje kvalitu své práce. Druhou formu nazýváme přeškolením neboli reprobací a znamená, že si učitel ke své aprobaci přidává ještě další předmět, zvláštním druhem je tzv. profesní rehabilitace, kdy učitel nemůže ze zdravotních důvodů svou původní aprobaci realizovat, avšak chce dále vyučovat. Třetí forma dalšího vzdělávání je dána legislativně. Jedná se o normativní vzdělávání učitelů, do kterého zahrnujeme kromě jiného i školení o ochraně a bezpečnosti práce. Každý učitel se může vzdělávat nejenom po stránce odborné, ale i po stránce funkční, aby následně mohl zastávat např. funkci v managementu školy. Všechny výše zmíněné formy vzdělávání jsou poskytovány univerzitami či vysokými školami, dále pedagogickými centry, asociacemi, ale i firmami či jednotlivci. Je tedy zřejmé, že trvá nějakou dobu, než mohou být nové vědecké poznatky učiteli zprostředkovány (Podlahová, 2004; Podlahová et al., 2007a).

Učitel však není odkázán pouze na vzdělávání v institucích. K dalšímu vzdělávání učitelů patří také sebevzdělávání, které má výhodu právě v tom, že pokud se dotyčný učitel o jistou problematiku sám zajímá, může se k novým informacím dostat rychleji, než kdyby čekal na jejich zprostředkování, na druhou stranu ovšem vyžaduje od každého jedince značné úsilí a především odpovědnost k sobě samému, svému oboru, ale i žákům. Pro každého dobrého učitele je však nezbytné, neboť žádný si nemůže vystačit po celé dlouhé roky výkonu profese pouze s poznatky, které získal během svého studia. Jeho hlavní význam však spočívá především v tom, že vede k získávání nových dovedností, postojů, pocitů, pohledů na věci, a tím i k rozvoji učitelovy osobnosti (Podlahová, 2004).

### **2.8.5 Konzervativní učitel**

Učitele, který se nachází v poslední etapě svého pedagogického působení, bývá mu okolo padesáti let a pětadvacet až třicet let vykonává učitelskou profesi, označujeme obvykle

jako konzervativního učitele. Vyznačuje se zejména změnou hodnotové orientace, přičemž se začíná více soustředit na výdělek, což souvisí s výší jeho budoucího důchodu, důležitý je pro něj však i dobrý pracovní kolektiv a pracovní podmínky, neboť začíná klást větší důraz na hodnoty zdraví a životní pohody. Na jedné straně se předpokládá, že je učitel v této fázi nejzkušenější, neexistují však objektivní zjištění, která by to potvrzovala. Na druhé straně se začínají objevovat jisté negativní jevy jako konzervativní postoje, rezignace a u některých dokonce burnout efekt, o němž jsme v této práci již podali dostatečné množství informací v souvislosti se stresem v učitelské profesi. Tyto negativní jevy může eliminovat např. spolupráce se začínajícím učitelem či zapojení se do různých pedagogických výzkumů. Učitel v těchto situacích uplatňuje své dlouholeté zkušenosti a zároveň získává nové poznatky, což může přispět k nalezení nového smyslu v jeho pedagogickém působení (Kantorová et al., 2008; Průcha, 2009a).



## **3 TYPOLOGIE UČITELE A POŽADAVKY NA UČITELE KLADENÉ**

### **3.1 Typologie učitele**

V dnešní době existuje mnoho typologií učitele, které se snaží najít jakýsi ideální model profilu osobnosti učitele. Žádný z učitelů však není zcela vyhraněný a nenáleží tak pouze k jednomu typu, proto se tyto modely zaměřují především na dominantní charakteristiky jedince, které se mohou týkat několika oblastí, např. vztahu učitele k žákům, jeho postojů, stylu vyučování apod. Snaha o pojmenování a popsání typů osobnosti má velice dlouhou tradici (Dytrtová, Krhutová, 2009).

#### **3.1.1 Hippokratova typologie**

První známou typologii osobnosti sestavil antický lékař Hippokrates, který rozdělil lidi, a tedy i učitele, do čtyř skupin. Kritériem přitom byla tekutina, která v organismu jedince převládá. Tato typologie se používá dodnes, avšak je dávána do souvislosti nikoli s tělesnými tekutinami, ale s typem temperamentu a vlastnostmi nervové soustavy.

- 1) Sangvinik – pro tohoto učitele je typická rychlost, pohotovost, nedělá mu problémy dělit pozornost, je tolerantní, výřečný, oplývá životním optimismem, nevýhodou však může být jeho neschopnost udržet si adekvátní pedagogický odstup.
- 2) Cholerik – učitel cholerik bývá přísný, má vyhraněné názory, zároveň 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.
- 3) Flegmatik – tohoto učitele charakterizuje klid a rozvaha, která může hraničit až s pohodlností a lhostejností, dále neschopnost příliš motivovat žáky k práci, neboť jeho práce je často velice jednotvárná.
- 4) Melancholik – u tohoto učitele se vyskytuje přílišná citlivost, unavitelnost a sklon k nevyrovnanosti v hodnocení žáků, také nerad přistupuje k ráznějším opatřením,

neboť není schopen o nich sám rozhodnout (Kantorová et al., 2008).

### 3.1.2 Typologie W. O. Döringa

Další velice známou typologii vypracoval W. O. Döring a rozlišuje v ní následujících šest typů učitelů:

- 1) **Náboženský** – učitel náboženského typu je charakterově spolehlivý, u žáků si sice získá úctu, ale není příliš oblíbený, protože postrádá smysl pro humor a působí příliš vážně, vyznačuje se také necitlivostí k vědě. W. O. Döring zde rozlišuje ještě dva podtypy:
  - A. **Pietistický** – učitel citově vřelejší, kterého žáci milují, ale obvykle není schopen udržet si kázeň ve výuce.
  - B. **Ortodoxní** – více intelektuální, žáci se ho obávají, vyskytuje se u něj větší zastoupení složky teoretické a politické.
- 2) **Estetický** – tento učitel má bohatou fantazii, je schopen empatie a o vzdělání žáka usiluje především proto, že se u něj objevuje velice silná potřeba formovat své svěření, i u tohoto typu můžeme rozlišit dvě varianty:
  - A. **Aktivně tvůrčí** – učitel příliš nerespektuje osobitost žáka, vidí v něm spíše jakousi příležitost k vytváření uměleckého díla, na druhou stranu však dovede žáky nadchnout pro svůj předmět.
  - B. **Pasivně receptivní** – tohoto učitele žáci milují, neboť je schopen vcítit se i do těch, kteří mají odlišné zaměření a snaží se podílet na jejich duševním životě.
- 3) **Sociální** – učitel sociálního typu svůj zájem nezaměřuje pouze na vybrané jednotlivce, ale na všechny, pokud je ještě k tomu schopen empatie, označuje ho W. O. Döring jako ideální typ, bývá velice trpělivý a žáky milovaný, avšak nedostává se mu příliš respektu.
- 4) **Teoretický** – tento typ se vyznačuje větším zájmem o teoretické poznatky a vyučovací předmět než o žáka samotného.
  - A. **Tvůrčí** – snaží se, aby žáci pouze mechanicky nepřijímali poznatky, ale sami se na jejich získávání i aktivně podíleli.
  - B. **Pasivně receptivní** – není schopen vytvořit si k žákům lidský vztah a nutí je

pouze k mechanickému osvojování poznatků.

- 5) Ekonomický – hlavním cílem tohoto učitele je připravit žáka pro běžný praktický život, naučit ho samostatnosti a s co nejmenším úsilím ho přimět k co nejlepším výkonům.
- 6) Politický – tento typ učitele se snaží prosazovat vlastní osobnost, je přísný v hodnocení a často nespravedlivý, jedná se spíše o mocenský typ (Fišer, 1965; Kohout, 2002).

### 3.1.3 Typologie E. Luka

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, tedy ty, kteří pouze získávají informace a reprodukují je žákům a produktivního typu, kteří je přetvářejí a zpracovávají. Na základě kombinace těchto základních typů můžeme rozlišit následující čtyři:

- 1) Bezprostředně reproduktivní – v nových a nečekaných situacích tento učitel jedná impulzivně, bez rozmyslu, často však správně, i když je schopen žákům zprostředkovat mnoho poznatků, nevede je k samostatnosti, těší se oblíbenosti spíše mladších žáků.
- 2) Bezprostředně produktivní – učitel reaguje pohotově a je si svými rozhodnutími jistý, neboť vychází z precizně osvojené pedagogické teorie, jež mu také pomáhá k tomu, aby byl ve své práci úspěšný.
- 3) Reflexivně reproduktivní – tento typ učitele má sice mnoho vědomostí, ale nedokáže je tvořivě využívat, svou práci považuje za velice náročnou a často se ve svých rozhodnutích mýlí, v nových situacích není schopen samostatně reagovat.
- 4) Reflexivně produktivní – v pedagogických situacích nedokáže přiměřeně reagovat, protože svým žákům nerozumí a nezná jejich individuální potřeby a zvláštnosti (Langová et al., 1992).

### 3.1.4 Typologie B. Lehmannna

B. Lehmann zastává názor, že typologie učitelovy osobnosti vychází z historie, na jejímž základě můžeme rozlišit čtyři typy učitelů:

- 1) 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 jejímž základě se poté rozvíjely hodnoty etické a estetické.
- 2) Filozofický – počátky tohoto typu lze nalézt již v Platónově představě státu, přičemž je kladen důraz na filozofické vzdělání.
- 3) Měšťanský – učitel tohoto typu se zaměřuje na ideál měšťanské poctivosti a spořádanosti, který se později mění v ideál poslušného občana.
- 4) Vzdělaný učitel – učenec – snaží se žáky naučit radosti z vědeckého poznání (Fišer, 1965; Kohout, 2002).

K. Lewin rozděluje podle stylu výchovy tři následující typy učitele:

- 1) Demokratický – učitel je schopen udržet si ve třídě kázeň, ale přitom zachovat příjemnou atmosféru.
- 2) Autokratický – učitel vyžaduje během výuky naprostou disciplínu, žáci se ho někdy i bojí, neboť je velice přísný.
- 3) Liberální – výuka tohoto učitele není příliš efektivní, protože v ní vládne chaos, učitel si neumí zjednat pořádek (Podlahová, 2007a).

### 3.1.5 Typologie Ch. Caselmanna

K nejznámějším patří typologie vypracovaná Ch. Caselmannem, která dělí učitele na dva hlavní typy, a to podle toho, na co jsou orientovaní.

- 1) Logotrop se zaměřuje na předmět, který vyučuje.
- 2) Paidotrop se naopak zajímá především o žáka a o jeho psychický vývoj, vytváří si k němu vztah.

Tyto dva základní typy lze však ještě blíže specifikovat, čímž vzniknou další čtyři:

1. Filozoficky orientovaný logotrop – snaží se u žáků prohloubit jejich životní filozofii a vštípit jim světový názor tak, jak ho on sám chápe.

2. Odborně vědecky orientovaný logotrop – tento učitel se již od mládí věnuje svému oboru, pro který je nadšen a umí nadchnout i své žáky.
3. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – je k žákům empatický, snaží se pochopit jejich osobnost a utvářet ji.
4. Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – typickým znakem tohoto učitele je racionalita, věnuje se spíše obecnějším výchovným otázkám jako např. jak vzbudit zájem žáků u obtížného učiva.

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

- 1) 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.
- 2) Sociální – častěji se objevuje u paidotropů a projevuje se tím, že učitel dává žákům více volnosti a snaží se je vést spíše spolupráci než příkazy a naučit je samostatnosti.

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

- 1) Vědecko–systematický – vyučovací hodina má svůj řád, systém, učitel postupuje krok za krokem, rozvíjí u žáků logické myšlení.
- 2) Umělecký – nejčastěji se s ním můžeme setkat v hodinách literatury a dějepisu, učitel tohoto typu se řídí intuicí a má silně rozvinuté názorné myšlení.
- 3) Praktický – jeho výuka dosahuje vysoké efektivity, neboť má velice dobré organizační schopnosti a učivo žákům zprostředkovává přehledně a srozumitelně (Kantorová et al. 2008; Langová et al., 1992).

### 3.1.6 Novější typologie

V literatuře bychom našli ještě mnoho dalších podobných typologií, které jsou však v dnešní době již považovány za překonané a nahrazeny novějšími, jež lépe reflektují současnou situaci ve školství. V souvislosti s ochotou přijímání reformy rozdělujeme učitele do dvou skupin:

- 1) Tradicionalisté – k reformám se staví negativně, obtížně se jim přizpůsobují, neboť nechtějí měnit své stereotypy a inovace rovnou odmítají.

- 2) Chameleóni – tito učitelé si sice uvědomují potřebu reform, ale na druhou stranu si myslí, že jejich zavedení stejně nic nezmění, na okolí se tedy tváří, že je přijali, ve skutečnosti však i nadále jednají 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:

- 1) 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.
- 2) 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.
- 3) 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 se jim přičí i to, jak je toto téma neustále přetřásáno, stále ještě totiž věří v lepší budoucnost.
- 4) Tandemisté – tato skupina učitelů je lidově řečeno 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.
- 5) Aristokraté – neustále se vzdělávají, zdokonalují, jimi realizovaná výuka je efektivní, k jejich typickým vlastnostem patří cílevědomost, tvořivost a přemýšlivost, žáci je obdivují a považují za své vzory, mají vlastní názory, které se nebojí říci nahlas a věcně argumentovat, pokud vědí, že mají pravdu.
- 6) Podnikatelé – tito učitelé považují své působení ve školství pouze za doplňkovou činnost, někteří z nich se rádi podílejí na řízení obce či města.
- 7) 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).

Poslední typologie, kterou zde uvedeme, souvisí s vyučovacím stylem učitele, který je možno posuzovat podle interakce učitele a žáka, podle metod, jež učitel používá, ale také dle jeho chápání výukových cílů. Učitel tedy nabývá následujících podob:

- 1) Manažer – povzbuzuje žáky k učení, jím vedený edukační proces je velice efektivní

a systematický, všem účastníkům poskytuje objektivní zpětnou vazbu.

- 2) Facilitátor – učitel se snaží výuku přizpůsobovat individuálním potřebám jednotlivých žáků.
- 3) 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 ovšem zdá být jejich kombinace (Dytrtová, Krhutová, 2009).

## **3.2 Požadavky na profesionální kvalifikaci učitele, jeho vlastnosti a chování**

Požadavky kladené na učitele, ať již z hlediska jeho kvalifikace či vlastností a chování, jsou velmi vysoké. Učitel musí při vykonávání své profese plnit mnoho činností, pro které je nezbytné být dostatečně připraven. Tuto přípravu by mělo zabezpečit vzdělání na vysoké škole. Samotné vědomosti ovšem nestačí. Učitel by měl mít i jiné předpoklady pro své povolání, tedy jisté osobní vlastnosti, které mu napomáhají k tomu být dobrým učitelem. Nyní se pokusíme uvést přehled požadavků, které by měl učitel splnit, aby mohl své povolání dobře vykonávat.

### **3.2.1 Kvalifikace učitele**

Pojmem kvalifikace označujeme požadavek na získání způsobilosti pro výkon určitého povolání. Jedinec ji musí získat, aby byl schopen svou profesi vykonávat v předepsané kvalitě, složitosti a přesnosti. Vzniká v procesu učení, výchovy a vzdělávání, přičemž toto učení probíhá systematicky a je zaměřené určitým směrem. Kvalifikovaný učitel, tedy ten, jenž dosáhne základní úrovně učitelského vzdělání, však ještě nutně nemusí být způsobilý k výkonu povolání. V dnešní době od sebe odlišujeme ještě odbornou a pedagogickou způsobilost. Odbornou způsobilost má jakýkoli vysokoškolský absolvent, tedy např. i inženýr, který vystudoval neučitelství, aby získal pedagogickou způsobilost, musel by však absolvovat ještě doplňující pedagogické studium na některé z pedagogických fakult. Jak jsme

se již zmínili, požadavky kladené na učitele jsou velmi vysoké a stále stoupají. Dnes už totiž nejsou požadovány jednotlivé vlastnosti, dovednosti nebo schopnosti, ale dokonce celé jejich soubory, které označujeme jako kompetence. Ty v sobě obsahují připravenost učitele vyrovnat se se stále se měnícími nároky na učitelskou roli a zároveň schopnost zůstat svůj. Jsou tedy tvořeny nejenom znalostmi, ale i dovednostmi, postoji a zkušenostmi, které učitel rozvíjí během celého svého života (Svobodová, Šmahelová, 2007).

### 3.2.2 Kompetence učitele

Vymezením profesních kompetencí učitele se zabývá mnoho autorů, a proto v něm dochází k několika malým odlišnostem. Nejčastěji je však uváděno vymezení následující:

- 1) Kompetence oborově předmětová – učitel má osvojeny systematické znalosti ze svého aprobačního předmětu, a to v rozsahu, jenž odpovídá potřebám základních či středních škol; dále je schopen tyto znalosti transformovat do vzdělávacích obsahů daných vyučovacích předmětů a aplikovat je v mezipředmětových vztazích; v neposlední řadě umí za použití moderních informačních technologií vyhledávat a zpracovávat informace týkající se jeho aprobace. Tuto kompetenci částečně učitel získává již při svém studiu na vysoké škole, a to v aprobačních oborech, obecné a oborové didaktice, pedagogické psychologii či informatice.
- 2) Kompetence psychodidaktická – učitel ovládá strategie učení a vyučování na základní či střední škole; umí vhodně využívat vyučovací prostředky a nástroje hodnocení, přičemž u obojího bere ohled na individuální zvláštnosti a potřeby žáků; má přehled o vzdělávacích programech na základních či středních školách, dokáže s nimi pracovat a podílet se na tvorbě kurikula konkrétní školy; dále je schopen podporovat učení žáků či studentů prostřednictvím využití informačních a komunikačních technologií. K získávání této kompetence dochází ve studijních disciplínách jako jsou obecná a oborová didaktika, vývojová a pedagogická psychologie a související pedagogická praxe.
- 3) Kompetence pedagogická – učitel rozumí procesům výchovy a dokáže je aplikovat i do praxe; orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání; podporuje rozvoj kvalit žáků dle jejich individuálních dispozic; zná práva dětí a ve svém povolání je respektuje. Tato kompetence je během vysokoškolského studia rozvíjena v pedagogice,



psychologii, sociologii výchovy a souvislé pedagogické praxi.

- 4) Kompetence diagnostická a intervenční – učitel je schopen s ohledem na individuální zvláštnosti žáků aktivně používat metody pedagogické diagnostiky; dále je schopen za pomoci diagnostických technik zjistit sociální vztahy ve třídě; rozpozná nadané žáky a žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a okamžitě přizpůsobí výuku jejich potřebám; rozpozná sociálně patologické projevy svých žáků či studentů, ke kterým patří např. šikana a týrání, ví, jak zjednat nápravu a jaká preventivní opatření zavést; umí řešit výchovné problémy a je schopen zajistit si ve třídě kázeň. K získání této kompetence dochází během studia v následujících předmětech: pedagogická diagnostika, vývojová psychologie, biologie dětí a mládeže, patopsychologie a speciální pedagogika.
- 5) Kompetence psychosociální a komunikativní – učitel dokáže podporovat socializaci svých žáků či studentů; podílí se na utváření pozitivního klimatu ve třídě, při čemž využívá svých znalostí sociálních vztahů mezi žáky či studenty; je schopen rozpoznat negativní sociální projevy ve třídě a ve škole a zjednat jejich nápravu či zajistit jejich prevenci; volí vhodné prostředky komunikace nejen se žáky a studenty, ale i jejich zákonnými zástupci a svými kolegy. Této kompetenci se budoucí absolvent učí v sociální psychologii, sociální pedagogice, sociologii výchovy, sociální a pedagogické komunikaci a v jazykovém projevu a rétorice.
- 6) Kompetence manažerská a normativní – učitel zná zákony a normy vztahující se k jeho povolání; orientuje se ve vzdělávací politice státu; plně ovládá všechny administrativní činnosti, které je při výkonu jeho profese nezbytné provádět; je schopen organizovat nejenom práci během hodiny, ale i mimovýukové aktivity svých žáků či studentů; dále je schopen podílet se na tvorbě projektů, a to i těch, které vznikají ve spolupráci se zahraničními partnery školy. Ke studijním disciplínám, během nichž budoucí učitelé získávají tuto kompetenci, patří školská legislativa, vzdělávací politika, základy školského a třídního managementu, cizí jazyk a souvislá pedagogická praxe.
- 7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel má všeobecné znalosti v oblasti filozofie, kultury, politiky, práva a ekonomie, které využívá při svém působení na formování postojů a hodnot svých žáků a studentů; ve své práci přihlíží k jejich individuálním vzdělávacím potřebám a zájmům; dodržuje pravidla učitelské etiky; má předpoklady pro spolupráci se svými kolegy; je schopen sebereflexe a vlastního

hodnocení a dokáže vhodně reagovat na změny výchovně–vzdělávacích podmínek. Tuto kompetenci budoucí absolvent získává studiem filozofie výchovy, etiky, společenskovedních disciplín, aprobačních oborů a během souvislé pedagogické praxe (Dytrtová, Krhutová, 2009; Švec, 2005).

Dle našeho názoru bývá schopnost učitelovy sebereflexe žáky, studenty, ale i učiteli a veřejností často opomíjena, a proto jsme se rozhodli ji v následujícím textu trochu přiblížit. Další schopností, bez které se dobrý učitel neobejde, je umění komunikace, i tomu jsme se tedy rozhodli věnovat část následujícího textu.

Mnoho učitelů odmítá provádět sebereflexi z důvodu své ješitnosti. Tito jedinci si zkrátka nejsou ochotni připustit své chyby. Jejich jednání ovšem ohrožuje celý edukační proces. Sebereflexe by měla být nedílnou součástí práce každého učitele, měla by se stát samozřejmostí a posloužit ke zlepšení výuky. Sebereflexi můžeme definovat jako proces, v jehož průběhu dochází k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických zkušeností a poznatků (Kalhous, Obst, 2003).

Situace, kdy učitel cítí potřebu provést sebereflexi, jsou rozličné. Patří k nim:

- setkání se s problémovou situací, kterou byl učitel nucen vyřešit nebo k jejímu řešení teprve dojde
- hodnocení vlastní pedagogické činnosti za určité období
- hodnocení výsledků pedagogického postupu, který učitel použil poprvé
- srovnání vlastní pedagogické činnosti s činností jiného kolegy
- uvažování o zařazení nově získaných poznatků z oblasti pedagogiky a psychologie do vlastní pedagogické činnosti
- výzva k provedení sebereflexe jinou osobou (např. ředitelem při rozboru hospitace) (Kalhous, Obst, 2003).

Učitel může sebereflexi provádět pomocí několika metod a technik. Může si klást sebereflektující otázky (Připravuji se na výuku dostatečně? apod.), sledovat z videozáznamu vlastní pedagogickou činnost či činnost svého kolegy. Tato technika přináší učiteli mnoho inspirace a námětů, jak svou práci zlepšit, případně na co se v sebereflexi zaměřit. Stejně přínosné mohou být konzultace s kolegy a vzájemné hospitace. Bohužel ne příliš často jsou jako zdroje informací k sebereflexi využívány názory samotných žáků či studentů, které lze získat např. metodou rozhovoru či dotazníku (Kalhous, Obst, 2003).

Mezi učitelem a jeho žákem či studentem vždy vznikne osobní vztah, který nelze označit pouze jako předávání a přijímání informací či dialog, neboť učitel na své žáky,

případně studenty, působí celou svou osobností. Nazýváme ho tedy interakcí, jež je charakterizována jako vzájemná reakce dvou osob. K jejím prostředkům patří tělesné pohyby, gesta, mimika a řeč. Předávání informací během této interakce označujeme běžně jako komunikaci. Ve školním prostředí potom hovoříme o tzv. pedagogické komunikaci. Jedná se o speciální druh sociální komunikace, při němž se prostřednictvím komunikace snažíme dosáhnout výchovy, vzdělání a pedagogických cílů. Účastníci této komunikace si vyměňují informace buď o nějakých faktech, nebo vyjadřují svoje názory, přání či pokyny (Nelešovská, 2002).

Pedagogická komunikace je vždy dvousměrným procesem. Kdyby byla pouze jednosměrným, nikdy by nebylo v učitelových možnostech zjistit, zda žák či student pochopil jeho výklad a něčemu se naučil, postrádal by kontrolu jeho práce a tedy i zpětnou vazbu.

J. Gric pedagogickou komunikaci koncipuje v pěti bodech:

- 1) Princip kooperace – partneři spolu musí spolupracovat.
- 2) Maxima kvantity – řečník by měl říci dost, ovšem ne více, než je nezbytné, tedy tolik aby jeho sdělení bylo dostatečně informativní, přitom však co nejstručnější.
- 3) Maxima kvality – řečník by neměl nikdy lhát, respektive říkat něco, pro co nemá dostatek důkazů.
- 4) Maxima relevance – řečník by měl říci to, co je právě důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům a účastníkům komunikace.
- 5) Maxima způsobu – řečník by se měl vyjadřovat jasně a srozumitelně (Nelešovská, 2002).

Rozlišujeme tři základní druhy pedagogické komunikace: verbální, nonverbální a komunikaci činem. Verbální komunikace je taková, kde je používána řeč, jejíž základní jednotku označujeme jako slovo. V pedagogickém procesu můžeme pojmenovat tři fáze této komunikace: záměr učitele něco žákovi či studentovi sdělit, vlastní sdělení určené příjemci, tedy žákovi či studentovi, jejich skupině či celé třídě a dekodování sdělení příjemcem za účelem odhalení jeho smyslu. Ve vyučování často zaznívají otázky, obvykle však nepředstavují pouze tázací věty, ale spíše nějaký problém nebo úkol, který je potřeba vyřešit. Otázka musí splnit několik předpokladů, aby vyvolala očekávanou reakci, k nimž patří:

- Přiměřenost – učitel musí brát při sestavování otázek ohled na věk a vědomosti žáků, otázka musí být přiměřená, nesmí být ani příliš jednoduchá, ani příliš složitá, aby žákovi či studentovi neznemožňovala pochopení jejího obsahu.
- Srozumitelnost a stručnost – stručnost je důležitou podmínkou srozumitelnosti, pokud

učitel použije příliš mnoho slov, vznikne složité souvětí, ve kterém se žák či student ztrácí, stejná situace nastane, pokud učitel užije slovní zásobu, jež neodpovídá věku těch, kterým je otázka určena.

- Jednoznačnost – učitel by měl pokládat vždy jen jednu otázku, a to takovou která umožňuje pouze jednu odpověď, pokud je možno ji zodpovědět více způsoby, musí učitel respektovat všechny, i když např. právě tyto slyšet nechtěl.
- Věcná správnost a přesnost – učitel by měl otázky formulovat za použití odborné terminologie náležející k předmětům jeho aprobace, pokud tak nečiní, žáci či studenti mohou tato sdělení považovat za nedůležitá.
- Jazyková správnost – učitel by měl při kladení otázek dbát také na čistotu a správnost svého jazykového projevu a především na jeho spisovnost.

Dále je důležité, aby otázky vycházely ze života žáků či studentů a byly uplatnitelné v praxi. Pouze takové je mohou motivovat k práci a vzbudit v nich zájem o dané učivo. Pokud učitel klade otázky příliš rychle a nedá svým žákům či studentům dostatečný prostor na jejich zodpovězení, jsou zaskočeni a neodpoví, přestože učivo dokonale ovládají. Toto učitelovo jednání vede obvykle k jejich demotivaci (Nelešovská, 2002).

Další druh pedagogické komunikace označujeme jako nonverbální, tvoří ji celý komplex mimoslovních signálů neboli řeč těla. Antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7% informací získáváme z rozhovoru pomocí slov, 38% z tónu a barvy hlasu a celých 55% z řeči lidského těla. Mezi jednotlivé prvky nonverbálních projevů patří:

- Mimika – výrazy obličeje
  - Řeč očí – zaměření pohledu, četnost pohledů, jejich sled, celkový objem, úhel polootevření očních víček, tvary a pohyby obočí, tvary vrásek kolem očí...
  - Kinezika – řeč pohybů
  - Posturologie – sdělování tělesnými pohyby a postoji
  - Gestika – vědomé a nevědomé používání gest
  - Haptika – sdělování dotekem, např. podáním ruky, stiskem, objetím, pohlazením...
  - Proxemika – sdělování přiblížením či oddálením
  - Paralingvistika – sdělování tónem řeči – hlasitost, výška tónu, rychlost řeči, její melodie, správná výslovnost...
  - Úprava zevnějšku a životního prostředí – způsob oblečení, účesu, líčení...
- (Nelešovská, 2002).

Třetím a velice významným druhem pedagogické komunikace je komunikace činem vyznačující se způsobem jednání mezi učitelem a jeho žáky či studenty. Zahrnuje vše, co se dělá a jak se to dělá. Patří sem např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi či studentovi, k jeho individualitě, výchovným problémům apod. (Nelešovská, 2002).

V literatuře se můžeme setkat i s následujícím dělením kompetencí učitele, které se od předchozího odlišuje tím, že nevychází z toho, jakým by učitel měl být, ale z toho, co opravdu dělá. Lze ho popsat následovně:

- 1) Plánování a příprava – učitel je schopen volit vhodné výukové cíle vyučovací hodiny, výstupy, které by měli žáci či studenti na konci hodiny zvládnout a nejlepší prostředky, které mají jejich dosažení pomoci.
- 2) Realizace vyučovací jednotky (hodiny) – učitel umí žákům či studentům srozumitelně zprostředkovat učivo a dokáže je úspěšně zapojit do učební činnosti.
- 3) Řízení vyučovací jednotky (hodiny) – učitel je schopen řídit a organizovat učební činnosti během hodiny takovým způsobem, aby žáci či studenti dokázali udržet svou pozornost a aby se aktivně podíleli na výuce.
- 4) Klima třídy – učitel dokáže vytvořit a následně udržet kladné postoje žáků či studentů k výuce, motivovat je a přimět k aktivní účasti na vyučování.
- 5) Kázeň – učitel je schopen udržet si pořádek a řešit všechny projevy nežádoucího chování svých žáků či studentů.
- 6) Hodnocení prospěchu žáků či studentů – učitel má dovednosti potřebné k hodnocení výsledků vzdělávání svých žáků či studentů.
- 7) Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení) – učitel je schopen objektivně hodnotit výsledky své vlastní pedagogické činnosti a vyvodit z nich příslušné závěry a opatření, která by ji v budoucnu mohla pomoci ještě zlepšit (Kyriacou, 2008).

Největší problém dělá učitelům v dnešní době udržení kázně, proto považujeme za vhodné zmínit se na tomto místě o učitelově autoritě, jeho výchovném stylu a možných příčinách vzniku nekázně, popřípadě její prevenci či následných opatřeních.

Hlavním předpokladem učitelovy úspěšné práce je jeho autorita. Rozlišujeme autoritu:

- osobní – přirozenou
- funkcionální – profesionální
- poziční – sekundární

nebo:

- formální – vyplývající z postavení jedince v konkrétní sociální struktuře či

organizačním schématu

- neformální – vyplývající z vlastností, vzdělání, kvalifikace či schopností jedince

Za ideální autoritu v učitelském povolání považujeme poslední zde zmíněnou, tedy neformální, která plyne ze znalostí vyučovaného předmětu, učitelových kompetencí a jeho vztahu k žákům (Podlahová, 2002).

Učitel může svou autoritu uplatňovat a využívat několika způsoby. Podle toho, jaký si zvolí, je možno rozlišit šest typů jeho výchovných stylů.

- 1) Autoritativní výchovný styl – učitel určuje výhradně sám, jaké aktivity budou vykonány a jaké úkoly vypracovány, svým žákům či studentům dává rozkazy a jejich případnou iniciativu buď omezuje, nebo přímo odmítá, považuje je za závislé na své osobě a zcela nesamostatné, výchovu považuje pouze za jakýsi prostředek stabilizace jeho moci.
- 2) Patriarchální výchovný styl – učitel cítí za své žáky či studenty zodpovědnost, chce o ně pečovat a chránit je, přičemž nepřipouští možnost, že by oni sami mohli něco vědět a už vůbec ne, že lépe než on, předpokládá, že vyšší věk a míra zkušeností nemohou být v žádném ohledu mládím překonány, čímž žáky omezuje.
- 3) Byrokratický výchovný styl – učitel prosazuje jasně daná pravidla a nepřipouští žádnou diskuzi, striktně se drží předpisů a veškerou samostatnost a iniciativu svých žáků či studentů potírá hned v zárodku, jeho autoritu můžeme přirovnat k autoritě úřední, neboť nedosahuje žádného lidského rozměru.
- 4) Demokratický výchovný styl – učitel nevyžaduje podřízenost a závislost na své osobě, při tom se ale nevzdává své odpovědnosti, upřednostňuje vlastní úsudek svých studentů či žáků a jejich dobrovolnou spolupráci, podle jejich věku je dokonce zapojuje do rozhodování, svůj úkol vidí spíše v poradenství a pomoci dovést druhé k samostatnosti než v demonstraci své převahy, vítá diskuzi a konstruktivní kritiku.
- 5) Laissez-faire–styl – nejedná se o výchovný styl v pravém slova smyslu, učitel do výchovného procesu zasahuje pouze tehdy, je-li to nezbytně nutné, jinak nechává věcem volný průběh, aktivních je potom pouze několik jedinců, kteří si dokonce sami kladou cíle.
- 6) Antiautoritativní výchovný styl – tento učitel považuje výchovné působení za jakési násilí páchané na dětech, zastává názor, že pokud bude mít žák či student volnost, sám dosáhne své individuality, přestupky jsou jím chápány jako projevy síly žákovy či studentovy osobnosti, jím přijatá opatření v krizových situacích působí velice

zmateně, neboť odporují jeho koncepci výchovy, na kterou jsou žáci či studenti již zvyklí (Podlahová, 2002).

Zjednodušeně tedy můžeme říci, že existují dva hlavní výchovné styly, které pedagog během vyučování používá. Jedním z nich je reproduktivní styl, který se orientuje na učitele, jenž dává svým žákům či studentům příkazy. Druhý označujeme jako produktivní, ten se orientuje naopak na žáka a učitel zde hraje roli pouze jakéhosi pomocníka a koordinátora. V zahraničí probíhal velice zajímavý výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda nějak souvisí učitelův výchovný styl s jeho motivací k povolání. Účastnili se ho učitelé z pěti zemí: Španělska, Maďarska, Litvy, Lotyšska a Estonska. Bylo zjištěno, že učitelé, kteří často používají produktivní styl, jsou mnohem více vnitřně motivováni než ti, kteří preferují styl reproduktivní (Hein, Ries, Pires, Caune, Emeljanovas, Ekler, Valantiene, 2012).

K nejčastějším projevům nekázně během hodiny patří v dnešní době neklid, nevěnování pozornosti učiteli, hlučnost, neposlušnost, podvádění, činnosti nesouvisející s vyučováním, nevhodné poznámky, pozdní příchody do hodiny, zesměšňování učitele, odepření poslušnosti a mnoho dalších. Mimo hodinu se potom můžeme setkat se rvačkami na chodbách, poškozováním majetku školy, šikanou spolužáků, záškoláctvím, krádežemi apod. (Podlahová, 2002).

Největší obtíže dělá učiteli udržet kázeň na začátku hodiny, kdy jsou žáci či studenti ještě nesoustředění, na jejím konci, kdy už naopak nejsou schopni koncentraci udržet, dále po zkoušení a po testech či během dlouhého nudného výkladu. Nezanedbatelnou roli zde však hraje i umístění vyučovací hodiny v denním a týdenním rozvrhu (Podlahová, 2002).

Samotné příčiny vzniku nekázně můžeme rozdělit do následujících šesti skupin:

- 1) Pedagog – podává nezajímavý a monotónní výklad, věnuje se pouze některým žákům či studentům, průběžně nekontroluje jejich činnost a neprovádí její hodnocení atd.
- 2) Učební činnost – žáci či studenti ji nechápu, považují ji za nezajímavou a neúčelnou, neznají její cíl apod.
- 3) Sociální aspekty – rodina žáka či studenta neuznává vzdělání jako hodnotu, on sám se snaží setrvat v roli zlobivého žáka, kterou si zvolil nebo mu byla přičtena druhými.
- 4) Emoční a fyziologické důvody – syndrom ADHD, únava, ospalost, nemoc, školní nezralost apod.
- 5) Příčiny plynoucí z prostředí – hluk z ulice, přílišná zima či naopak teplo, neútulná třída atd.
- 6) Příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení – nízká úroveň

myšlenkových operací, špatný postoj ke škole a k učení, neuvědomování si důsledků svého chování, snaha přitáhnout pozornost učitele a spolužáků za každou cenu a další (Podlahová, 2002).

Když už jsme si vymezili, s jakými druhy nekázně se současný učitel může nejčastěji setkat a jaké mohou být její příčiny, nabízí se otázka, jaký postup učitel může při jejích projevech zvolit.

- 1) Učitel se může pokusit zjistit příčinu nekázně a změnit chování žáka tím, že o něj projeví upřímný zájem a celou situaci s ním prodiskutuje, nejlépe někde stranou od ostatních spolužáků.
- 2) Učitel může žáka či studenta napomenout, položit mu otázku, aby ho zaměstnal či udělat pauzu ve výkladu nebo ztišit hlas, důležité je ovšem správné načasování a aby vše proběhlo bez emocí.
- 3) Další možností, kterou učitel má, je udělení trestu. Jelikož trest nevyřeší příčinu problémového chování, je jeho účinnost omezena. Platí zde jisté zásady: trestáme ihned po činu, vysvětlíme proč, udělíme trest adekvátní míře provinění a všechny trestáme stejně. Za vhodný trest je považováno např. vyloučení žáka či studenta ze zajímavých aktivit třídy či zakázání nějaké oblíbené činnosti, za nevhodný naopak úkoly navíc či opisování nějakých textů apod.
- 4) Učitel může využít za účelem posílení žádoucího chování i pochvaly, a to ještě před tím, než někdo začne vykazovat prvky nekázně či poté, když se snaží své jednání napravit.
- 5) V poslední řadě může učitel využít i možnosti administrativních postupů, ke kterým patří veřejné napomenutí, oznámení celé věci rodičům, důtka třídního učitele, ředitele, snížená známka z chování, případně až vyloučení ze školy (u středních škol) či předání přestupku k šetření policii (Podlahová, 2002).

Další otázkou, jež se nabízí, je, jak může učitel nekázní předcházet, proto zde předkládáme dvacet rad:

- 1) vytvořit dobrý plán vyučovací hodiny a pozitivní klima ve třídě;
- 2) pravidelně provádět kontrolu a hodnocení činnosti žáků či studentů;
- 3) všechny žáky či studenty začlenit do práce, aby žádný z nich nezůstal pozadu;
- 4) pomoci žákovi či studentovi, který momentálně není schopen udržet tempo, avšak snažit se i přes to udržet kompaktnost a kontinuitu vyučovacího procesu;
- 5) neustále motivovat, aktivizovat a povzbuzovat zájem žáků či studentů;



- 6) uvědomit si, že někdy může být i mluvení žáků mezi sebou přínosné;
- 7) je-li tohoto mluvení moc, je možno změnit např. metodu výuky či nahradit právě probíhající činnost nějakou jinou;
- 8) respektovat, že při některých činnostech je pracovní šum nezbytný;
- 9) nejprve položit otázku všem žákům či studentům a až poté vyvolat jednoho;
- 10) respektovat to, že pokud se žák či student na něco zeptá, neznamená to nutně, že by byl drzý;
- 11) formulovat požadavky na žáky či studenty srozumitelně;
- 12) všímat si projevů nekázně a dát najevo svou nespokojenost včas;
- 13) je-li to nutné, přesazovat žáky;
- 14) neztratit nervy;
- 15) projevit žákovi či studentovi úctu a dát mu najevo, že ho akceptujeme;
- 16) nemstít se žákovi či studentovi trestem nebo poznámkou;
- 17) posilovat u žáka či studenta kladnou motivaci tím, že se zaměříme na jeho kladné rysy;
- 18) chválit žádoucí chování;
- 19) řešit přestupky, aby nedošlo k tzv. dominovému efektu;
- 20) netrestat dvakrát za tentýž přestupek.

Obecně platí po staletí známá zásada, jež zní: „Vyučuj zajímavě!“ (Podlahová, 2002).

### 3.2.3 Osobnostní kvality učitele

Na učitele však nejsou kladeny požadavky pouze v oblasti profesních kompetencí, ale také osobnostních kvalit. Je nezbytné, aby učitel měl:

- 1) motivaci k povolání – aby ho jeho práce bavila a naplňovala, aby k edukačnímu procesu přistupoval s nadšením;
- 2) talent pro povolání – učitel musí umět své poznatky zprostředkovat i svým žákům či studentům;
- 3) kognitivní vybavenost – učitel musí disponovat také inteligencí, dobrou pamětí a reakčními schopnostmi;
- 4) ochotu ke změně – učitel by měl být schopen přejít od tradičně chápaného pojetí učitele k tomu modernímu, tedy od učitele jako zprostředkovatele kulturních statků

k učitelům manažerovi rozvoje žáka (Podlahová et al., 2007a).

### 3.2.4 Učitelské desatero

Výše zformulované požadavky na učitele vykonávajícího svou profesi pocházejí od různých odborníků a autorů. Jak na tuto problematiku ale nahlíží samotní učitelé z praxe? Výsledky některých výzkumů uvádějí, kterých dovedností si tito učitelé nejvíce cení. Tvoří tzv. „učitelské desatero“.

- 1) *umět komunikovat se žáky,*
- 2) *dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka,*
- 3) *správně provádět individuální ústní zkoušení,*
- 4) *znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,*
- 5) *umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,*
- 6) *znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků,*
- 7) *znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody,*
- 8) *mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,*
- 9) *znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,*
- 10) *chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách“* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 CÍLE A METODIKA VÝZKUMU

#### 4.1 Cíl výzkumu

Jelikož se dnešní společnost velice rychle proměňuje a mění se její hodnoty a priority, lze předpokládat, že k tomuto procesu dochází i ve školství. Mění se dnešní mládež a má odlišné požadavky na učitele než předchozí generace, proto jsme považovali za vhodné provést výzkum, který by reflektoval současnou situaci.

Cílem našeho výzkumu bylo tedy zjistit, jak si žáci základních škol a studenti středních a vysokých škol představují ideálního učitele, jaké mají požadavky na jeho pohlaví, věk, vzhled, profesní dovednosti, jaké vlastnosti by mu dle jejich názoru rozhodně neměly chybět a které by se u něj naopak objevovat neměly... Dále také, zda se tyto představy mění dle věku, respektive druhu školy a zda se představy žáků základních škol a studentů středních škol nějak výrazněji odlišují od těch, které mají studenti pedagogických fakult, kteří již absolvovali pedagogickou praxi. Poté jsme se pokusili sestavit jakýsi komplexní přehled těchto požadavků dle druhů škol, jenž by měl pomoci nejenom budoucím, ale i současným učitelům, dozvědět se něco více o pohledu svých žáků či studentů na jejich osobu, zamyslet se, případně inspirovat a možná i něco zlepšit ve svém přístupu.

#### 4.2 Použitá metoda

Nejčastější formou sběru informací je dotazování. Údaje jsou získávány pomocí záměrně cílených otázek, buď v rozhovoru tazatele a respondenta, nebo telefonicky či písemnou formou – papírové či elektronické dotazníky, jež jsme použili i my. Tuto metodu jsme si zvolili, protože s její pomocí lze relativně snadno získat velké množství údajů od vysokého počtu respondentů, přičemž pro zadavatele není příliš časově náročná.

Po získání potřebných údajů jsme za pomoci tabulek a grafů provedli třídění prvního stupně. Do tabulek zaznamenali četnosti a relativní četnosti odpovědí, v grafech potom tato

data znázornili procentuálně.

Dále následovalo třídění druhého stupně, při kterém jsme formulovali statistické hypotézy a jejich platnost následně ověřovali pomocí statistických testů. Prvním našim krokem byla formulace testované a alternativní hypotézy. Platnost testované hypotézy jsme ověřovali proti alternativní pomocí zvoleného testu. Druhým krokem byla volba hladiny významnosti (obecně obvykle uváděna hodnota 0,05), třetím výpočet testového kritéria, z jehož hodnoty v porovnání s kritickou hodnotou (kvantil rozdělení zvoleného testu) vyplývá, zda platí testovaná nebo alternativní hypotéza. Jako poslední jsme zformulovali závěr.

### **4.3 Vlastnosti a význam dotazníku**

Námi sestavený dotazník byl rozčleněn do pěti částí a obsahoval 20 otázek (ten určený vysokoškolským studentům 21). Úkolem jednotlivých otázek bylo zjistit, jaké představy mají žáci a studenti o fyzických vlastnostech učitele, o jeho vztahu k nim samotným, k povolání a o jeho psychických vlastnostech. V neposlední řadě byly zjišťovány i autobiografické údaje respondentů. Otázky jsme použili v 16 případech uzavřené (z toho v 15 výběr z pěti možností), ve 2 případech otevřené, jež byly obtížnější pro vyhodnocování, a ve 2 polootevřené (u dotazníku pro vysoké školy 3). Varianty dotazníků pro jednotlivé druhy škol jsou uvedeny v přílohách.

### **4.4 Způsob administrace**

Některé dotazníky jsme zadávali osobně. Výhodou osobního kontaktu s respondenty je, že je můžeme pečlivě informovat o pokynech pro vyplňování, případně uvést na pravou míru jisté nejasnosti či zodpovědět dotazy a předejít tak nedorozuměním. Samozřejmostí je sdělení o účelu dotazníku, ujištění o anonymitě a žádost o co nejpřesnější uvedení údajů. Některé dotazníky zadávali samotní vyučující, které jsme požádali o pomoc a o co nejpřesnější sdělení instrukcí. Vysokoškolské studenty jsme o pomoc při zpracování praktické části této práce požádali elektronickou cestou. Návratnost papírových dotazníků byla téměř stoprocentní.

## 4.5 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro zjednodušení vyhodnocování výzkumu jsme si zvolili shodný počet respondentů ze všech druhů škol, a to 130.

Soubor základních škol tvořilo 71 dívek (55%) a 59 chlapců (45%), přičemž jejich naprostá většina navštěvuje Masarykovu mateřskou školu a základní školu ve Velké Bystřici a Základní školu ve Stříbrné Skalici.

U souboru studentů středních škol byl poměr mezi pohlavími o něco méně vyrovnaný. Respondenti zde byli zastoupeni 86 ženami (66%) a 44 muži (34%) a většina jich studuje na Gymnáziu a střední pedagogické škole v Nové Pace, na Střední pedagogické škole v Litomyšli a na Gymnáziu v Šumperku.

V souboru studentů pedagogických fakult výrazně převládají ženy. Jejich počet je 112 (86%), kdežto mužů pouze 18 (14%). Naprostá většina respondentů studuje Univerzitu Palackého v Olomouci, někteří však i Masarykovu univerzitu v Brně či Univerzitu Karlovu v Praze.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 5.1 Dotazníky

Údaje získané výše popsanou metodou jsme zpracovali formou tabulek a grafů. Při základním třídění jsme do jedné tabulky zaznamenali četnost odpovědí pro všechny druhy škol a do druhé relativní četnost, následně jsme pro každý druh školy sestavili graf s procentuálním znázorněním zvolených odpovědí. Ve třídění druhého stupně jsme se poté zaměřili na testování hypotéz, které jsme prováděli zadáním námi získaných údajů do statistického programu SPSS, přičemž u všech testů byla použita hladina významnosti 0,05.

### 5.2 Zpracování výsledků dotazníků – třídění prvního stupně

#### 5.2.1 Fyzické vlastnosti učitele

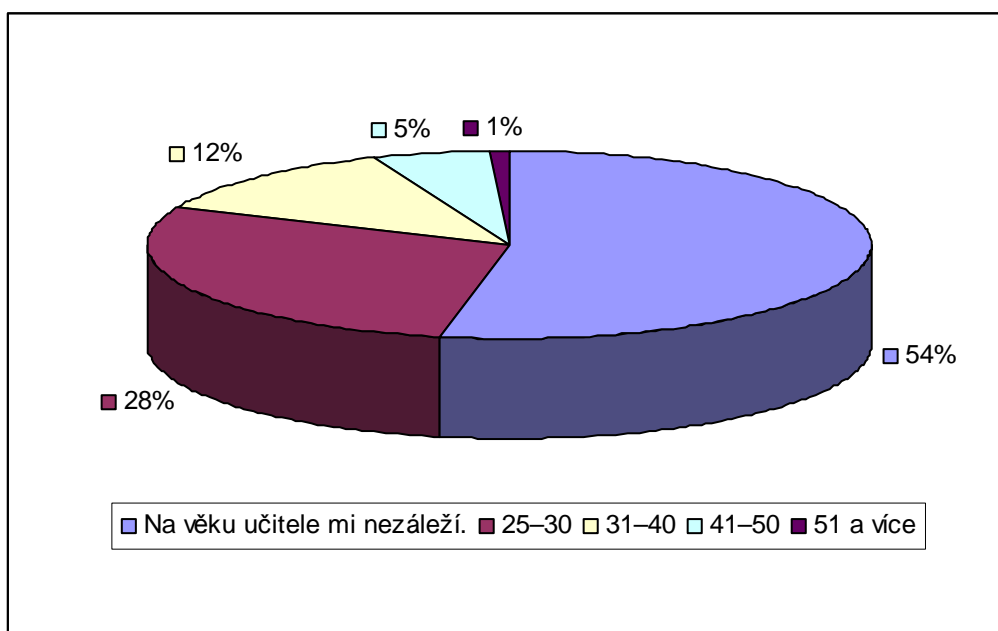
Tab. 7 – Kolik by mělo učitelé být let? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Na věku učitele mi nezáleží.	69	81	107
25–30	37	12	3
31–40	16	31	19
41–50	7	6	1
51 a více	1	0	0

Tab. 8 – Kolik by učiteli mělo být let? – Relativní četnost odpovědí

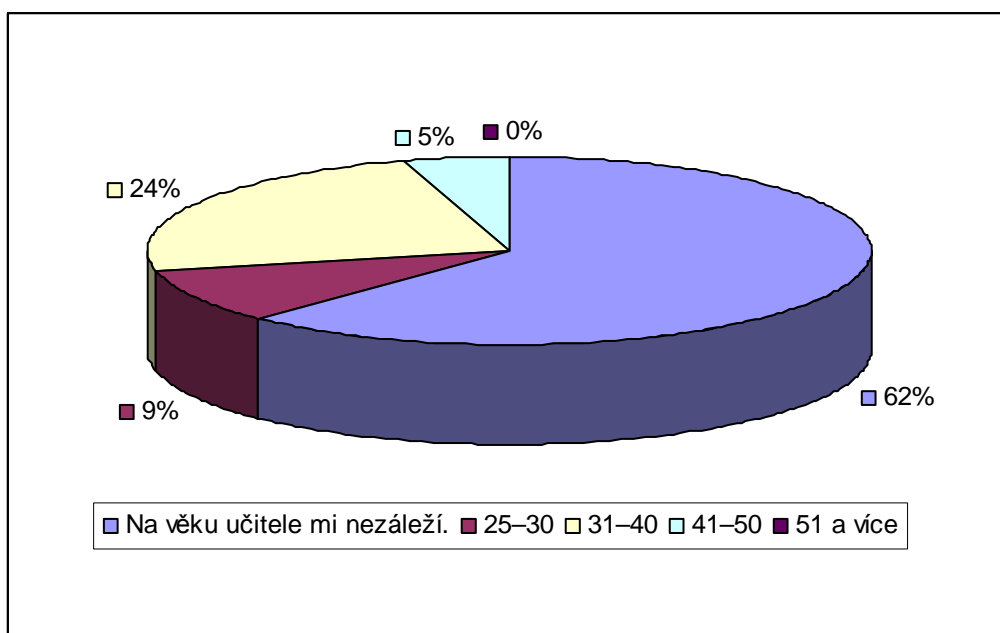
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Na věku učitele mi nezáleží.	0,54	0,62	0,82
25–30	0,28	0,09	0,02
31–40	0,12	0,24	0,15
41–50	0,05	0,05	0,01
51 a více	0,01	0,00	0,00

Graf 1 – Kolik by učiteli mělo být let? – Základní školy



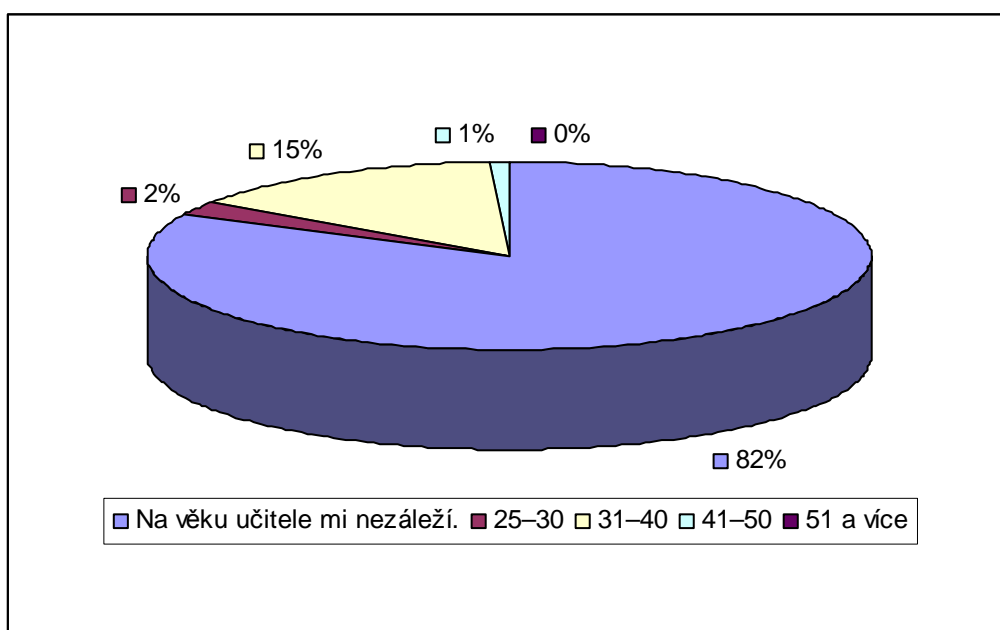
54% respondentů ze základních škol uvedlo, že jim na věku učitele nezáleží. Největší počet dotazovaných, kteří zvolili variantu s věkovým rozmezím, se přiklání k velice mladým učitelům od 25 do 30 let, jejich podíl činí 28%, postupně se zvyšujícím se věkem učitelů však procentuální zastoupení odpovědí klesá. 12% žáků preferuje učitele ve věku od 31 do 40 a pouhých 5% učitele mezi 31. a 40. rokem. Učitele starší 51 let zvolil pouze jeden žák.

Graf 2 – Kolik by učiteli mělo být let? – Střední školy



Studentům středních škol z 62% na věku učitele nezáleží. 9% respondentů preferuje mladé učitele od 25 do 30 let. Druhou nejpočetnější zvolenou možností se stali učitelé mezi 31 a 40 lety s 24%. Pouze 5% dotazovaných se domnívá, že učiteli by mělo být 41 až 50 let a nikdo nezvolil poslední možnost, tedy 51 let a více.

Graf 3 – Kolik by učiteli mělo být let? – Vysoké školy





82% vysokoškolských studentů nepokládá věk učitele za důležitý. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří respondenti, jež preferují učitele ve věku mezi 31 a 40 lety. Pouze 2% dotazovaných se domnívají, že učitel by měl mít 25 až 30 let, 1% upřednostňuje učitele od 41 do 50 let a nikdo nezvolil možnost učitele staršího 51 let.

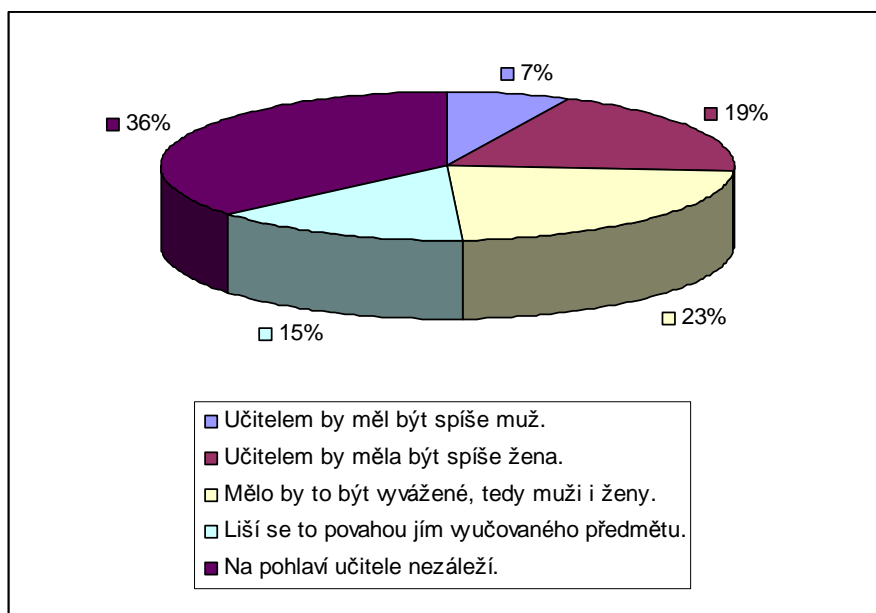
Tab. 9 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitelem by měl být spíše muž.	9	4	2
Učitelem by měla být spíš žena.	25	6	1
Mělo by to být vyvážené, tedy muži i ženy.	30	34	55
Liší se to povahou jím vyučovaného předmětu.	19	39	15
Na pohlaví učitele nezáleží.	47	47	57

Tab. 10 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Relativní četnost odpovědí

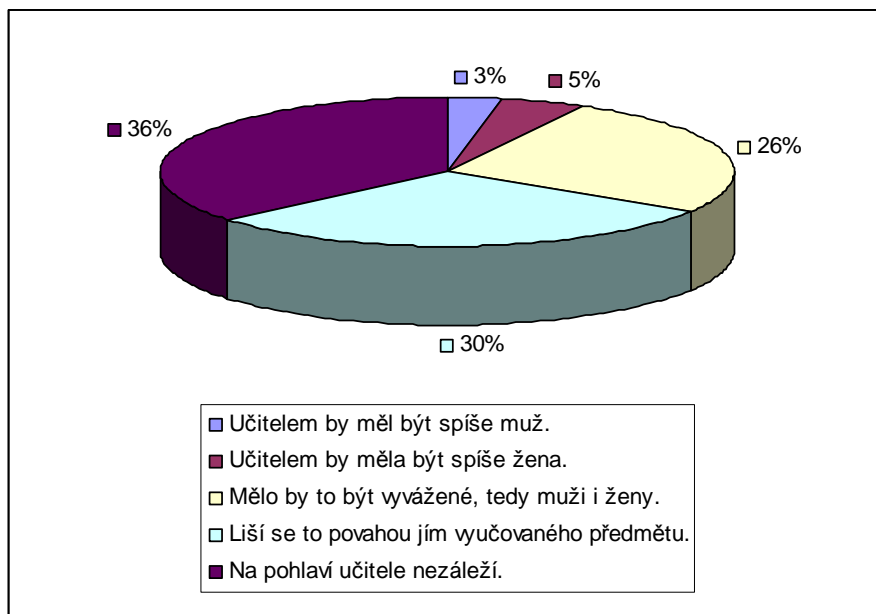
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitelem by měl být spíše muž.	0,07	0,03	0,02
Učitelem by měla být spíš žena.	0,19	0,05	0,01
Mělo by to být vyvážené, tedy muži i ženy.	0,23	0,26	0,42
Liší se to povahou jím vyučovaného předmětu.	0,15	0,30	0,12
Na pohlaví učitele nezáleží.	0,36	0,36	0,43

Graf 4 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Základní školy



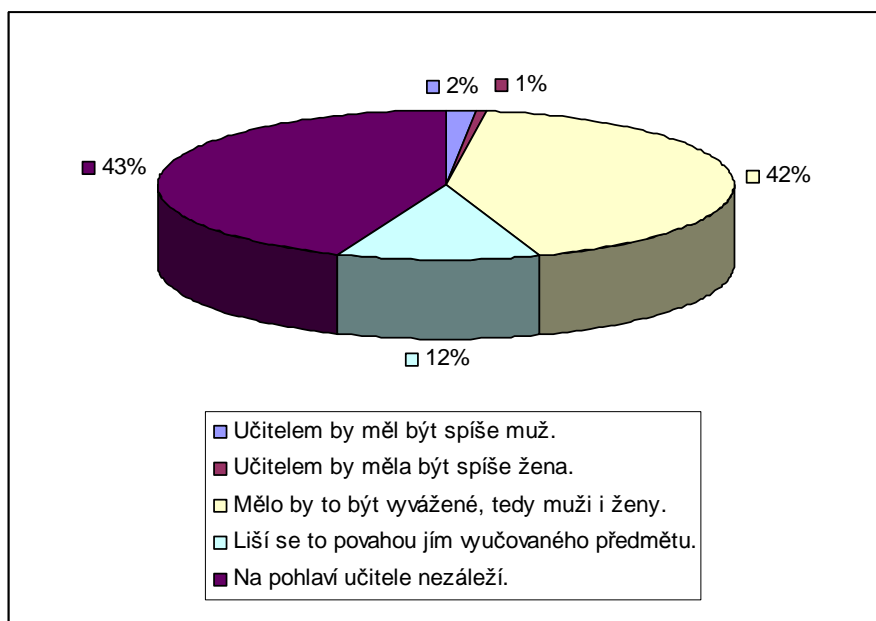
Nejpočetnější skupině respondentů ze základních škol, jež činí 36%, na pohlaví učitele nezáleží. Druhý největší počet dotazovaných zastoupený 23% se domnívá, že by to mělo být vyvážené. Následuje 15% skupina, jež se rozhoduje podle toho, jaký předmět učitel či učitelka vyučuje, zastává tedy názor, že některé aprofabace jsou mužskou a některé ženskou záležitostí. Žáci, kteří preferují u učitele jedno pohlaví, volí z 19% ženy, muže pouze ze 7%.

Graf 5 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Střední školy



Studentům středních škol ve většině případů na pohlaví učitele nezáleží, tento údaj uvedlo 36% dotazovaných. 30% z nich si dále myslí, že by se pohlaví mělo upřednostňovat podle toho, jaký předmět učitel či učitelka vyučuje. Třetí nejpočetnější skupinu zastupují s 26% respondenti, kteří požadují při vykonávání učitelské profese vyváženost mužů a žen. Pouze 5% dotazovaných jednoznačně preferuje učitelky, učitele potom dokonce pouze 3%.

Graf 6 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Vysoké školy



U vysokoškolských studentů byly zjištěny téměř srovnatelné údaje u dvou nejčastěji zvolených možností. 43% z nich na pohlaví učitele nezáleží a 42% se domnívá, že by to mělo být vyvážené. Třetí skupinu tvoří s 12% respondenti, kteří preferují pohlaví učitele dle předmětu, jenž vyučuje. Na posledních dvou místech se umístily možnosti jednoznačně preferující ženy a muže. Muži byli voleni 2% dotazovaných, ženy pouze 1%.

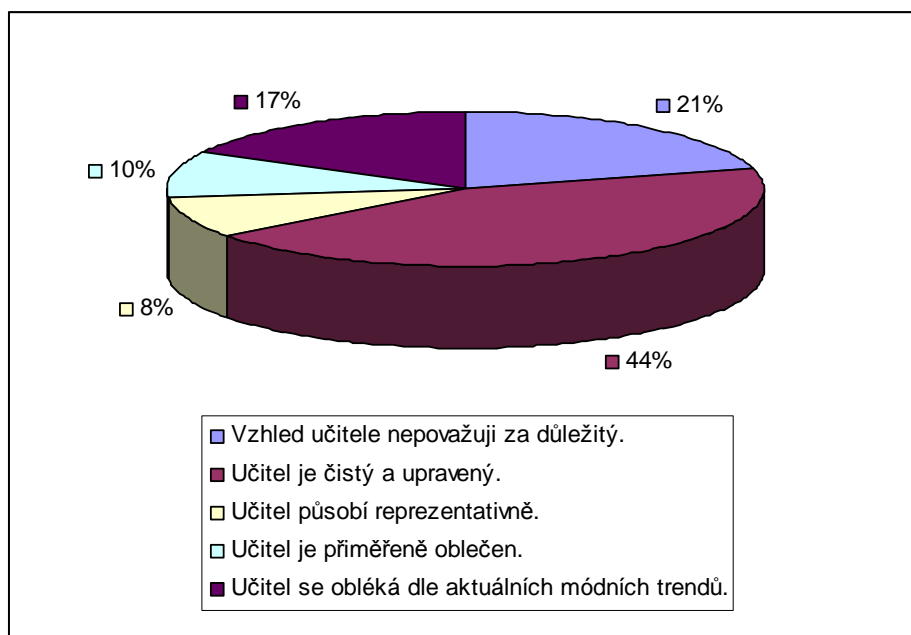
Tab. 11 – Co považuješ/považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Vzhled učitele nepovažuji za důležitý.	27	21	14
Učitel je čistý a upravený.	57	46	66
Učitel působí reprezentativně.	11	36	29
Učitel je přiměřeně oblečen.	13	19	20
Učitel se obléká dle aktuálních módních trendů.	22	8	1

Tab. 12 – Co považuješ/považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Relativní četnost odpovědí

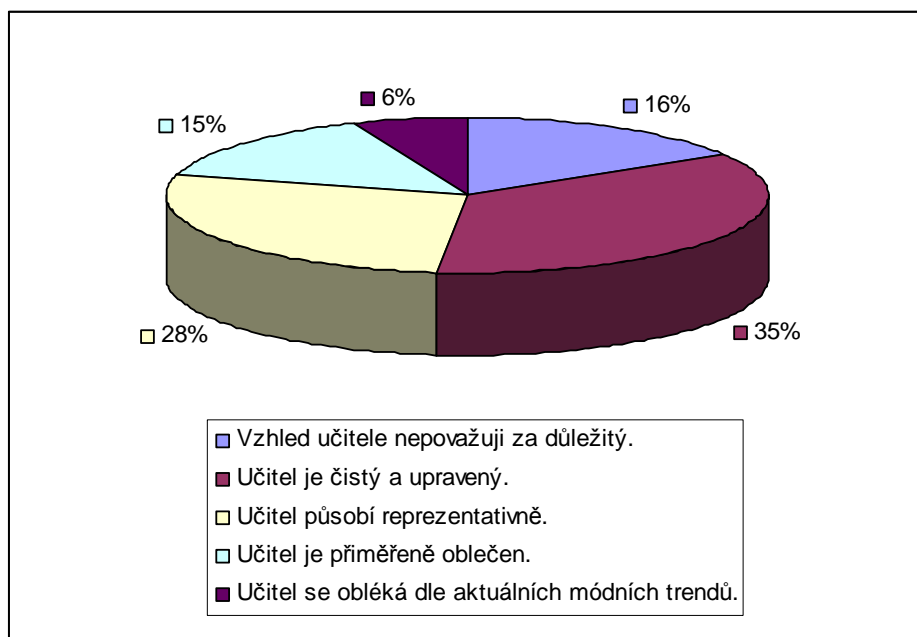
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Vzhled učitele nepovažuji za důležitý.	0,21	0,16	0,11
Učitel je čistý a upravený.	0,44	0,35	0,51
Učitel působí reprezentativně.	0,08	0,28	0,22
Učitel je přiměřeně oblečen.	0,10	0,15	0,15
Učitel se obléká dle aktuálních módních trendů.	0,17	0,06	0,01

Graf 7 – Co považuješ na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Základní školy



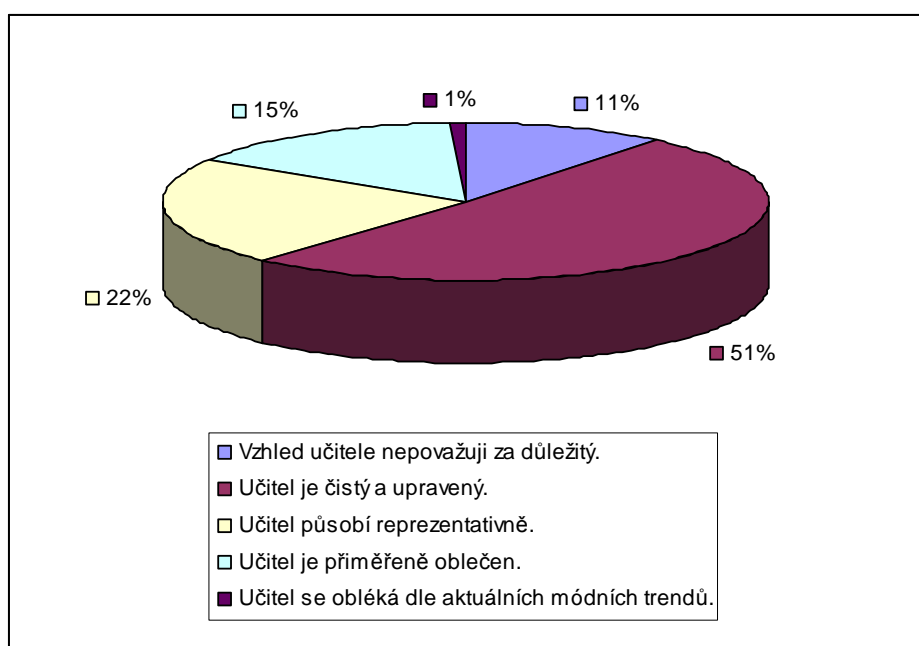
U třetí otázky uvedlo 44% žáků základních škol, že na vzhledu učitele považuje za nejdůležitější to, že je čistý a upravený. Pro 21% respondentů není vzhled učitele důležitý, 17% se domnívá, že by se měl učitel oblékat dle aktuálních módních trendů. Čtvrtou nejpočetnější skupinu tvoří 10% dotazovaných, kteří preferují možnost, že je učitel oblečen přiměřeně. 8% žáků oceňuje, když učitel působí reprezentativně.

Graf 8 – Co považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Střední školy



35% dotazovaných středoškoláků nejvíce oceňuje, že je učitel čistý a upravený, 28% potom to, že působí reprezentativně. Téměř srovnatelné jsou další dvě nejpočetnější skupiny studentů, 16% nepovažuje vzhled učitele za důležitý a pro 15% je učitelovo přiměřené oblečení. Nejméně často byla volena možnost, že se učitel obléká dle aktuálních módních trendů, kterou si vybralo 6% všech respondentů.

Graf 9 – Co považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Vysoké školy



Studenti pedagogických fakult vyžadují v 51%, aby byl učitel čistý a upravený. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří s 22% respondenti, pro něž je nejdůležitější, aby učitel působil reprezentativně, třetí potom 15% dotázaných, kteří uvedli, že by měl být učitel přiměřeně oblečen. 11% studentů nepovažuje vzhled učitele za důležitý a pouze 1% je názoru, že by se učitel měl oblékat podle aktuálních módních trendů.

## 5.2.2 Vztah učitele k žákům

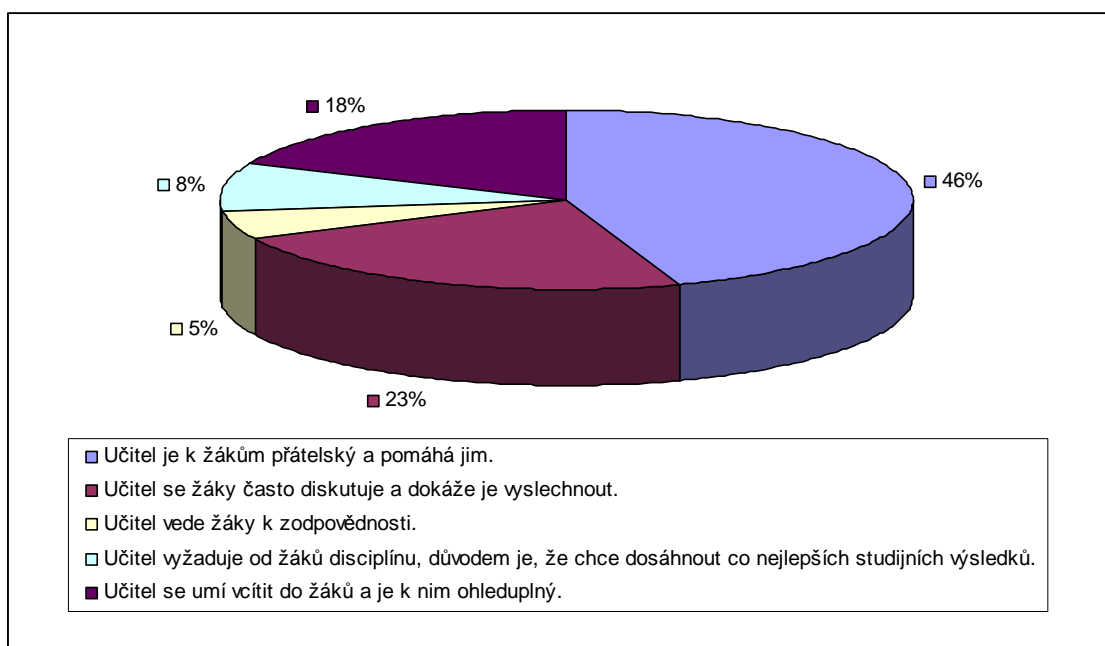
Tab. 13 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuješ/oceňujete?  
– Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel je k žákům přátelský a pomáhá jim.	58	39	23
Učitel se žáky často diskutuje a dokáže je vyslechnout.	30	49	64
Učitel vede žáky k zodpovědnosti.	7	5	15
Učitel vyžaduje od žáků disciplínu, důvodem je, že chce dosáhnout co nejlepších studijních výsledků.	11	11	10
Učitel se umí vcítit do žáků a je k nim ohleduplný.	24	26	18

Tab. 14 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuješ/oceňujete?  
– Relativní četnost odpovědí

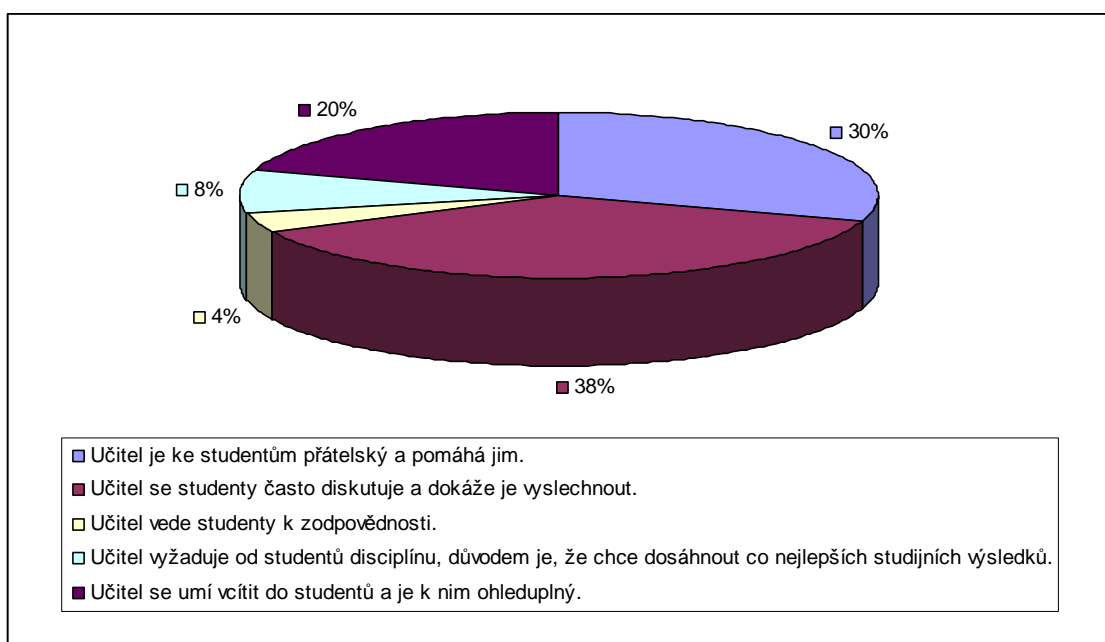
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel je k žákům přátelský a pomáhá jim.	0,46	0,30	0,18
Učitel se žáky často diskutuje a dokáže je vyslechnout.	0,23	0,38	0,48
Učitel vede žáky k zodpovědnosti.	0,05	0,04	0,12
Učitel vyžaduje od žáků disciplínu, důvodem je, že chce dosáhnout co nejlepších studijních výsledků.	0,08	0,08	0,08
Učitel se umí vcítit do žáků a je k nim ohleduplný.	0,18	0,20	0,14

Graf 10 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuješ? – Základní školy



Téměř polovina všech dotazovaných žáků ze základních škol, tedy 46%, preferuje u svého učitele přátelský přístup a ochotu pomáhat. 23% respondentů oceňuje, že s nimi učitel diskutuje a je ochoten a schopen je vyslechnout. Třetí nejčastěji zvolenou možností byla s 18% ta, že je učitel empatický a ohleduplný ke svým svěřencům. 8% žáků oceňuje vyžadování disciplíny a pouze 5% to, že učitel vede žáky k zodpovědnosti.

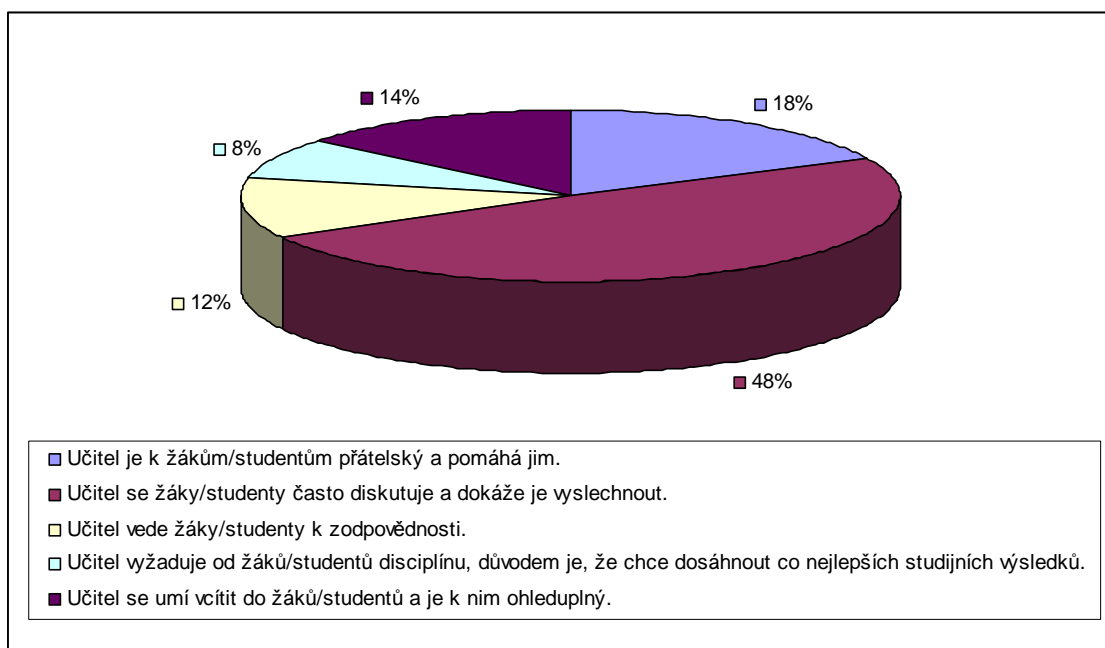
Graf 11 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňujete? – Střední školy





Nejpočetnější 38% skupina středoškolských studentů na učitele nejvíce oceňuje, když s nimi často diskutuje a dokáže je vyslechnout, 30% potom přátelský přístup a ochotu pomáhat. Třetí nejpočetnější volbou respondentů je s 20% ohleduplnost a empatie. Vyžadování disciplíny oceňuje 8% dotazovaných a vedení k zodpovědnosti pouze 4%.

Graf 12 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuje? – Vysoké školy



48% vysokoškolských studentů nejvíce oceňuje učitele, kteří se žáky/studenty často diskutují a dokáží je vyslechnout. 18% respondentů upřednostňuje přátelský přístup a ochotu pomáhat. Třetí nejpočetnější odpovědí se se 14% stává empatie a ohleduplnost. 12% studentů uvádí jako nejdůležitější vedení k zodpovědnosti a pouze 8% oceňuje vyžadování disciplíny.

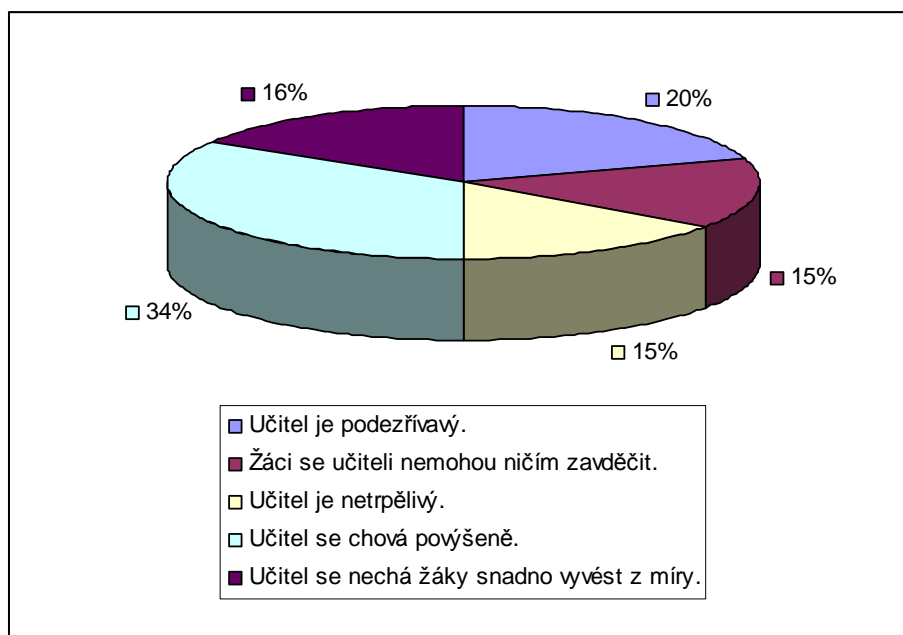
Tab. 15 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzuješ/odsuzujete?  
– Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel je podezřívavý.	26	8	3
Žáci/studenti se učiteli nemohou ničím zavděčit.	19	13	17
Učitel je netrpělivý.	20	11	8
Učitel se chová povýšeně.	44	91	90
Učitel se nechá žáky snadno vyvést z míry.	21	7	12

Tab. 16 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzuješ/odsuzujete?  
– Relativní četnost odpovědí

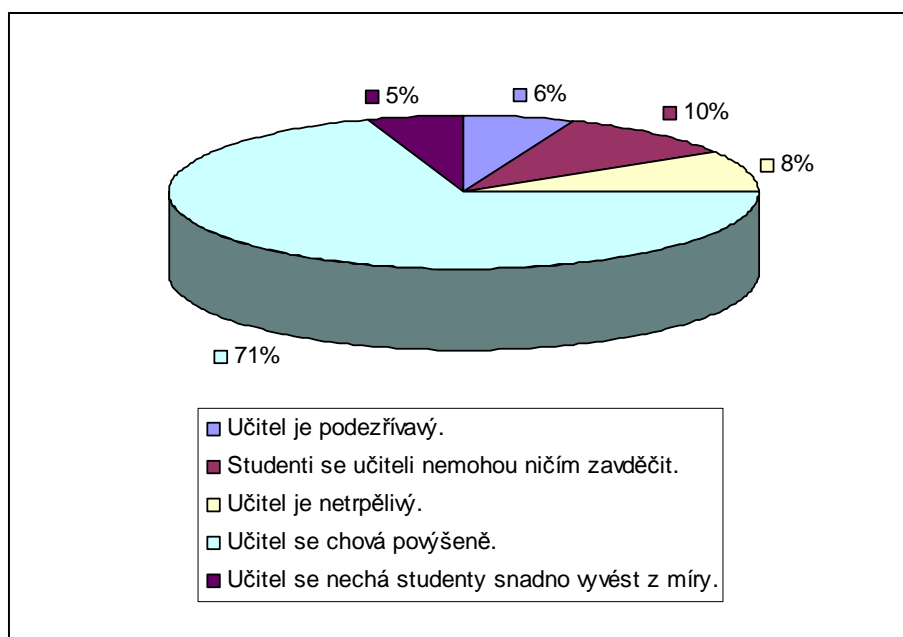
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel je podezřívavý.	0,20	0,06	0,02
Žáci/studenti se učiteli nemohou ničím zavděčit.	0,15	0,10	0,13
Učitel je netrpělivý.	0,15	0,08	0,06
Učitel se chová povýšeně.	0,34	0,71	0,70
Učitel se nechá žáky snadno vyvést z míry.	0,16	0,05	0,09

Graf 13 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzuješ? – Základní školy



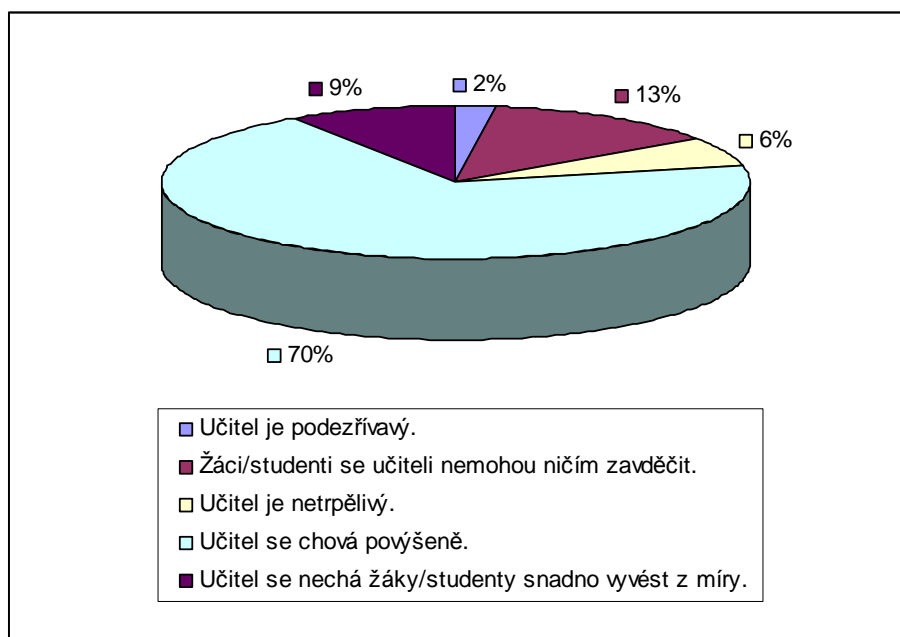
Žáci základních škol ze 34% nejvíce odsuzují, když se k nim učitel chová povýšeně. 20% dotazovaných považuje za nejhorší učitelovu podezřívavost. 16% respondentů na učiteli nejvíce odsuzuje, pokud se nechá svými žáky snadno vyvést z míry. Poslední dvě možnosti, netrpělivost a nemožnost se učiteli něčím zavděčit, zaujímají shodně podíl 15% z celkového počtu odpovědí.

Graf 14 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzujete? – Střední školy



Téměř tři čtvrtiny respondentů reprezentujících střední školy, tedy 71%, nejvíce odsuzuje, že se k nim učitel chová povýšeně. 10% všech dotazovaných považuje za nejhorší, pokud se studenti nemohou svému učiteli ničím zavděčit, 8% odsuzuje netrpělivost, 6% podezřívavost a nejméně studentů, pouze 5%, zvolilo jako nejhorší variantu učitelova chování snadné vyvedení z míry.

Graf 15 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzujete? – Vysoké školy



70% studentů pedagogických fakult nejvíce odsuzuje, když se učitel ke svým žákům/studentům chová povýšeně. Druhou nejpočetnější odpovědí se stal se 13% přístup, kdy se žáci/studenti nemohou učiteli ničím zavděčit. 9% respondentů odsuzuje učitele, kteří se nechají snadno vyvést z míry. Čtvrtou nejčastěji volenou možností je se 6% netrpělivost a nejméně dotazovaní odsuzují podezřívavost, ta je zastoupena pouze 2%.

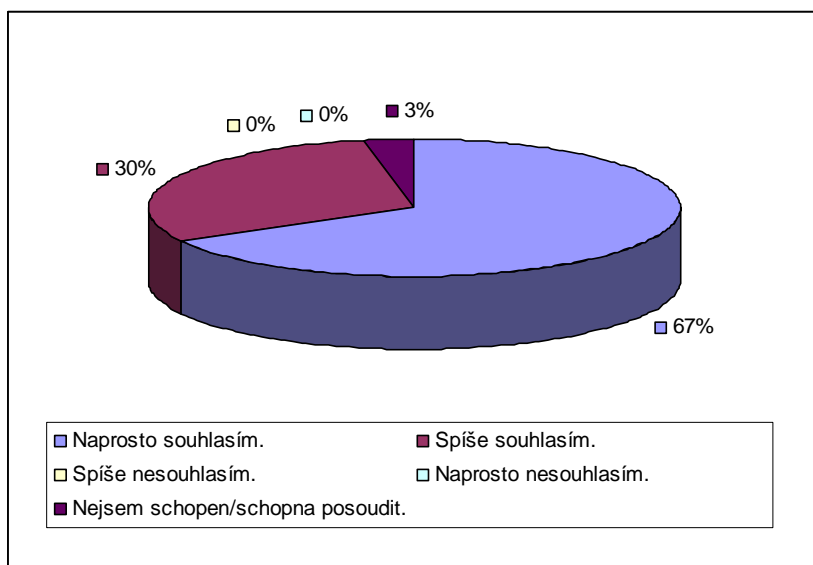
Tab. 17 – Označ/označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“ – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Naprosto souhlasím.	87	83	89
Spíše souhlasím.	39	41	39
Spíše nesouhlasím.	0	3	2
Naprosto nesouhlasím.	0	0	0
Nejsem schopen/schopna posoudit.	4	3	0

Tab. 18 – Označ/označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“ – Relativní četnost odpovědí

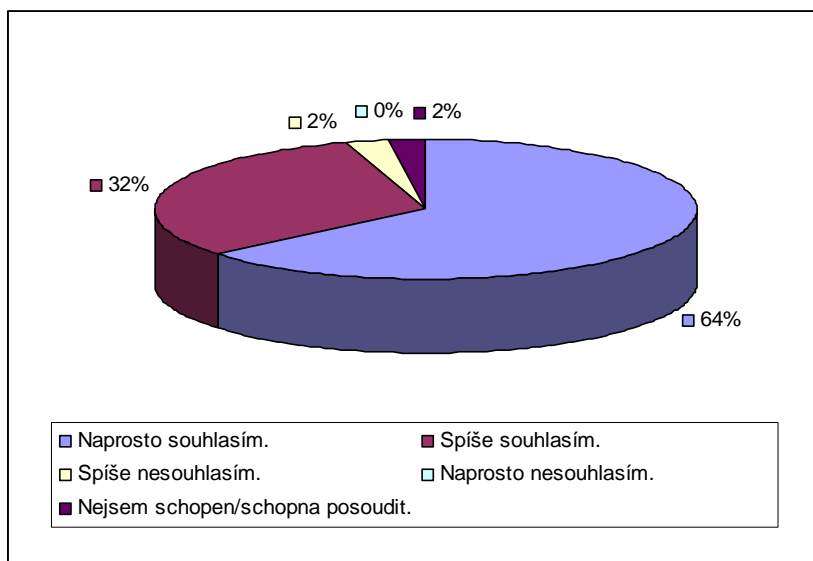
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Naprosto souhlasím.	0,67	0,64	0,68
Spíše souhlasím.	0,30	0,32	0,30
Spíše nesouhlasím.	0,00	0,02	0,02
Naprosto nesouhlasím.	0,00	0,00	0,00
Nejsem schopen/schopna posoudit.	0,03	0,02	0,00

Graf 16 – Označ míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“  
– Základní školy



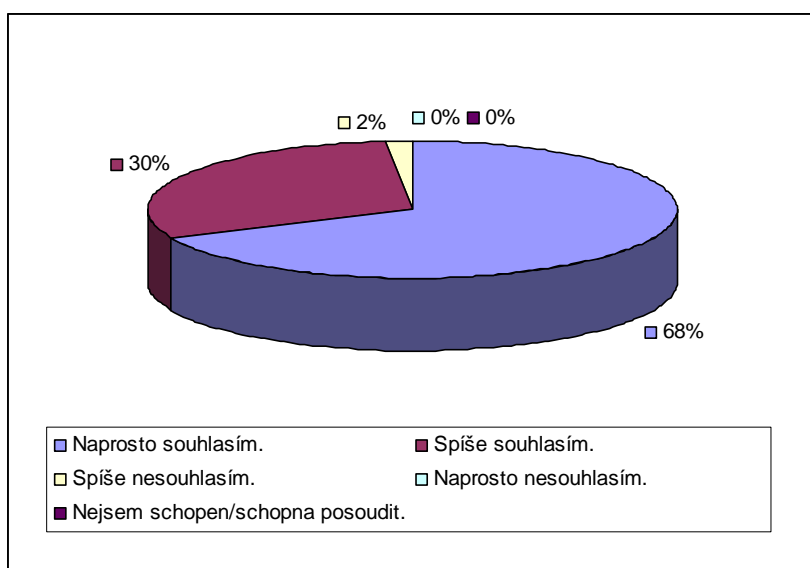
67% dotazovaných žáků základních škol naprosto souhlasí s tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“, 30% s ním spíše souhlasí, pouze 3% respondentů uvedla, že toto není schopna posoudit. Možnosti spíše nesouhlasím a naprosto nesouhlasím nezvolil žádný z dotazovaných.

Graf 17 – Označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“  
– Střední školy



S tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“ naprosto souhlasí 64% respondentů ze středních škol. Spíše s ním souhlasí 32% dotazovaných. Možnosti nejsem schopen/schopna posoudit a spíše nesouhlasím zvolila shodně 2% studentů. Naprosto nesouhlasí nikdo.

Graf 18 – Označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“  
– Vysoké školy



68% vysokoškolských studentů naprosto souhlasí s tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“, 30% s ním spíše souhlasí a 2% spíše nesouhlasí. Možnosti naprosto nesouhlasím a nejsem schopen/schopna posoudit ne zvolil nikdo.

### 5.2.3 Vzdelání učitele a vztah k povolání

Tab. 19 – Jsou pro Tebe/Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Četnost odpovědí

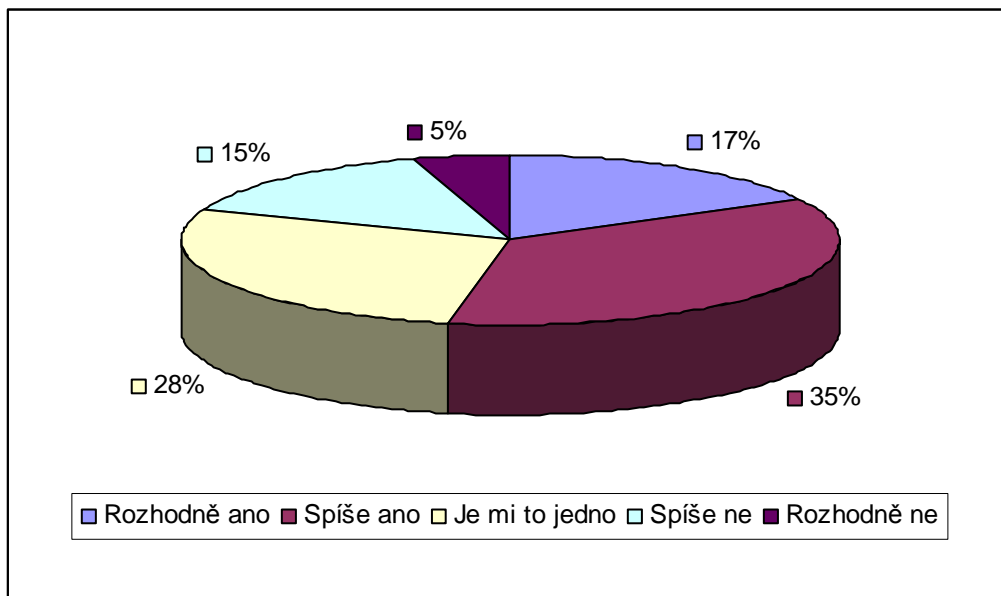
Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Rozhodně ano	22	23	5
Spíše ano	47	71	83
Je mi to jedno	36	12	3
Spíše ne	19	23	36
Rozhodně ne	6	1	3

Tab. 20 – Jsou pro Tebe/Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Relativní četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Rozhodně ano	0,17	0,18	0,04
Spíše ano	0,35	0,54	0,64
Je mi to jedno	0,28	0,09	0,02
Spíše ne	0,15	0,18	0,28
Rozhodně ne	0,05	0,01	0,02

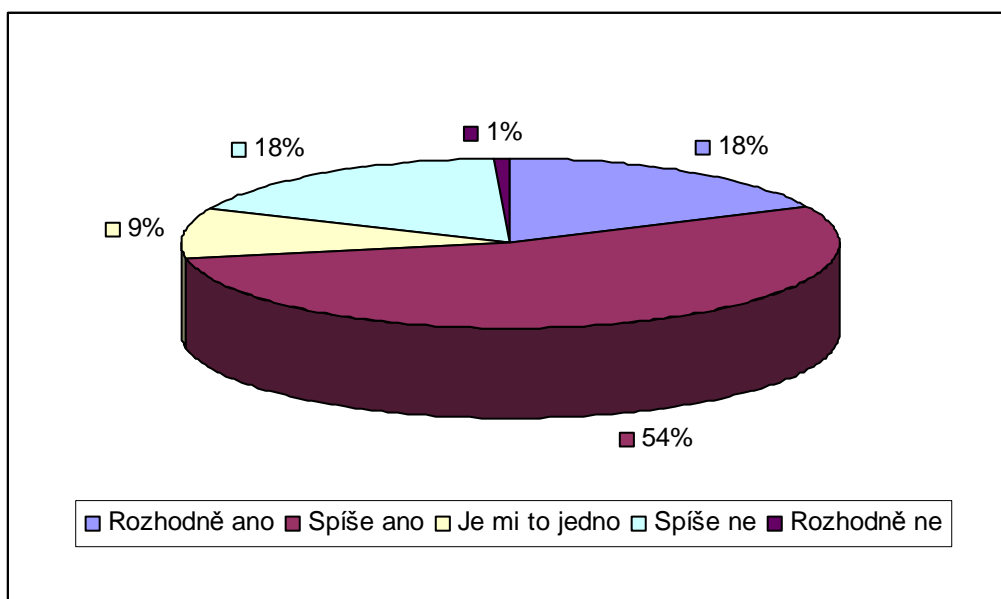


Graf 19 – Jsou pro Tebe u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Základní školy



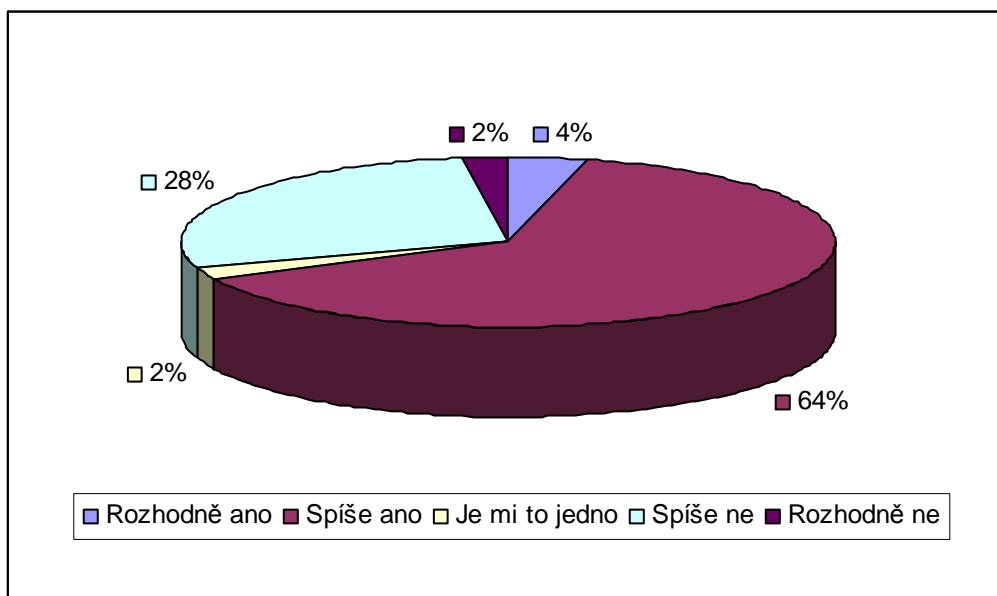
Pro 35% žáků základních škol jsou u učitele spíše důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti a 28% je to jedno. 17% respondentů rozhodně upřednostňuje u učitele znalosti předmětu než vlastnosti. Pro 15% dotazovaných spíše nejsou důležitější znalosti předmětu než vlastnosti a pro 5% rozhodně nejsou.

Graf 20 – Jsou pro Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Střední školy



Středoškolští studenti považují z 54% za důležitější spíše znalosti předmětu, který učitel vyučuje než jeho vlastnosti. Shodný počet studentů, kteří tvoří 18% všech dotazovaných, zvolil odpovědi vypovídající o tom, že rozhodně upřednostňují znalosti než vlastnosti a naopak že spíše upřednostňují vlastnosti než znalosti. 9% respondentů je jedno, jestli má učitel znalosti týkající se jeho předmětu nebo jestli spíše disponuje vhodnými osobními vlastnostmi. Pouze 1% není schopno posoudit, co je důležitější.

Graf 21 – Jsou pro Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Vysoké školy



Studenti pedagogických fakult upřednostňují u učitele spíše jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než vlastnosti, a to v 64%. 28% respondentů spíše nepovažuje za důležitější znalosti než vlastnosti. 4% respondentů naopak u učitele rozhodně oceňují více znalosti než jeho vlastnosti a 2% nejsou schopna posoudit, co je důležitější nebo je jim to jedno.

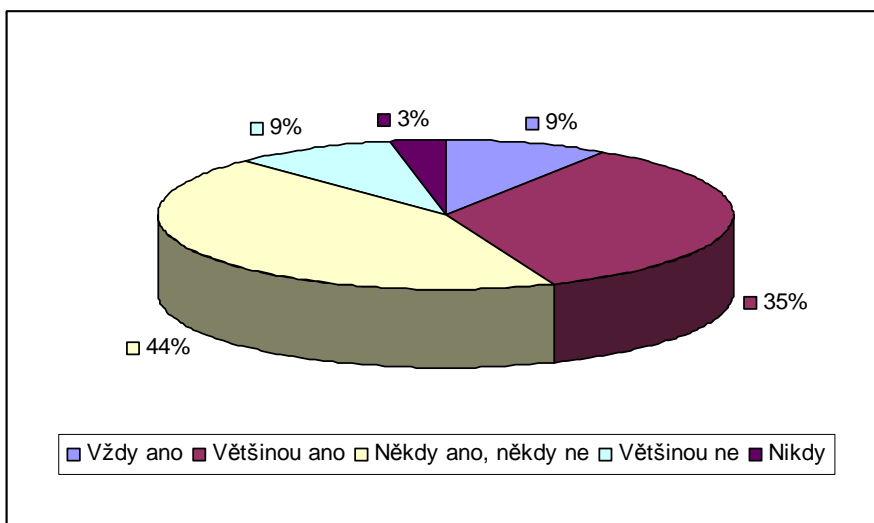
Tab. 21 – Může dle Tvého/Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Vždy ano	12	18	28
Většinou ano	45	64	64
Někdy ano, někdy ne	57	44	34
Většinou ne	12	4	4
Nikdy	4	0	0

Tab. 22 – Může dle Tvého/Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Relativní četnost odpovědí

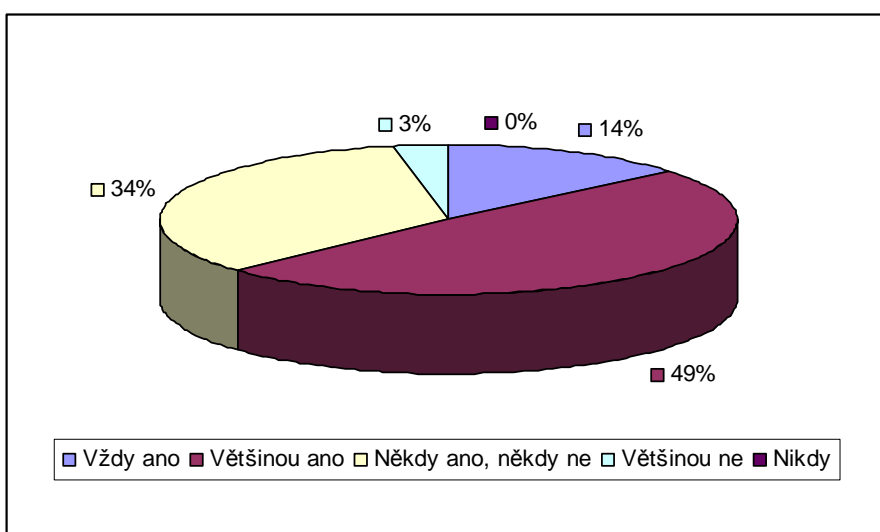
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Vždy ano	0,09	0,14	0,22
Většinou ano	0,35	0,49	0,49
Někdy ano, někdy ne	0,44	0,34	0,26
Většinou ne	0,09	0,03	0,03
Nikdy	0,03	0,00	0,00

Graf 22 – Může dle Tvého názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Základní školy



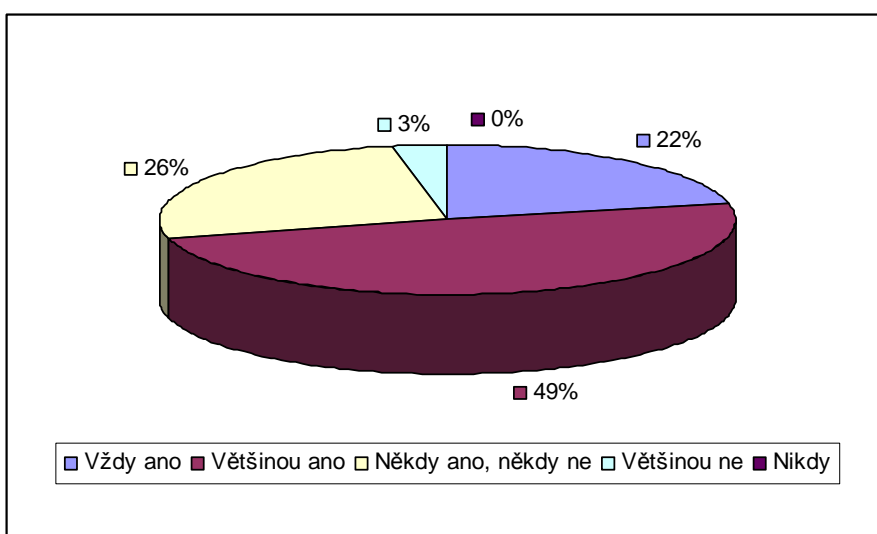
Největší počet respondentů ze základních škol, který představuje 44%, se domnívá, že žák na učiteli někdy může poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání a někdy ne. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří 35% dotazovaných, kteří si myslí, že většinou žák na učiteli tento nezájem může poznat. Stejný počet žáků, jenž představuje 9% z celkového počtu respondentů, si zvolil jako nejvhodnější odpověď následující dvě tvrzení: na učiteli rozhodně lze poznat, že nemá velký zájem o povolání a tuto skutečnost většinou není možné rozpoznat. Pouze 3% uvedla, že na učiteli nikdy nepoznají, že se o svou práci příliš nezajímá.

Graf 23 – Může dle Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Střední školy



Středoškolští studenti se v 49% domnívají, že na učiteli většinou mohou poznat nepříliš velký zájem o povolání. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří s 34% respondenti, kteří tvrdí, že někdy mohou a někdy nemusí poznat, že vyučující nejeví velký zájem o svou práci. 14% dotazovaných si myslí, že to poznají vždy. Pouze 3% uvedla, že většinou nejsou schopni rozpoznat učitelův nevelký zájem o profesi a žádný respondent neuvedl možnost nikdy.

Graf 24 – Může dle Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Vysoké školy



Největší část studentů vysokých škol, kterou představuje 49% respondentů, zastává názor, že žáci/studenti většinou mohou na svém učiteli rozpoznat, že nejeví příliš velký zájem o své povolání. 26% dotazovaných si myslí, že to někdy poznat lze a někdy ne, 22% dokonce tvrdí, že je možné tuto skutečnost zaznamenat vždy. Pouze 3% zvolila možnost, že žáci/studenti většinou nejsou schopni rozpoznat učitelův malý zájem o profesi a nikdo, že to nelze rozpoznat nikdy.

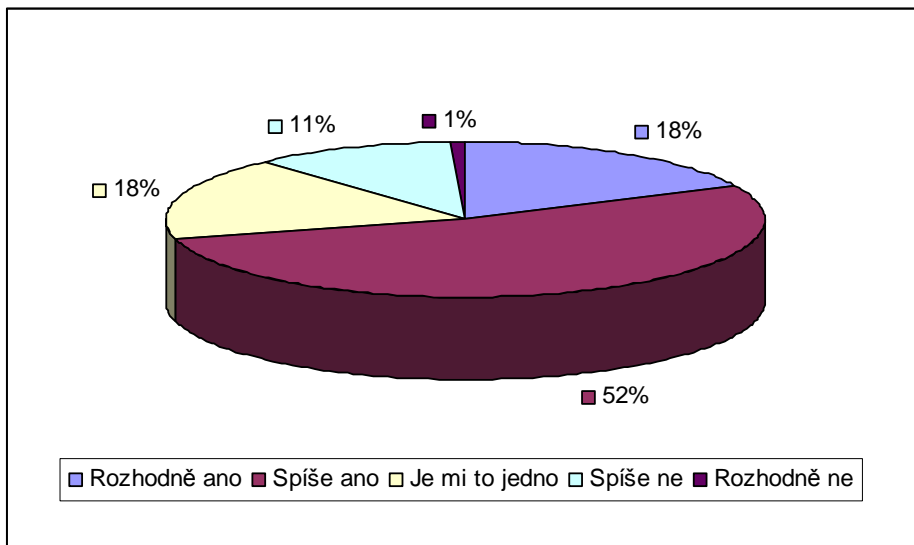
Tab. 23 – Považuješ/považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Rozhodně ano	23	25	9
Spíše ano	69	51	85
Je mi to jedno	23	23	2
Spíše ne	14	29	31
Rozhodně ne	1	2	3

Tab. 24 – Považuješ/považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Relativní četnost odpovědí

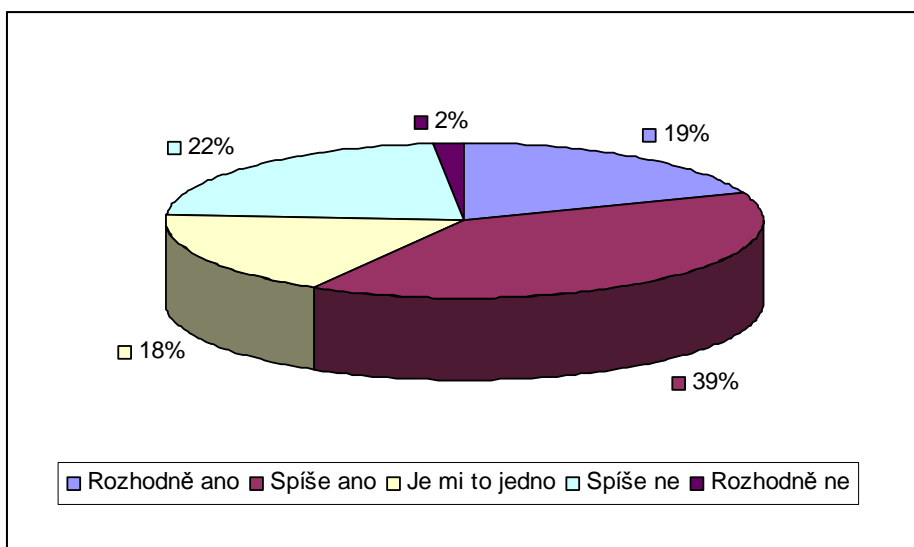
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Rozhodně ano	0,18	0,19	0,07
Spíše ano	0,52	0,39	0,65
Je mi to jedno	0,18	0,18	0,02
Spíše ne	0,11	0,22	0,24
Rozhodně ne	0,01	0,02	0,02

Graf 25 – Považuješ u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Základní školy



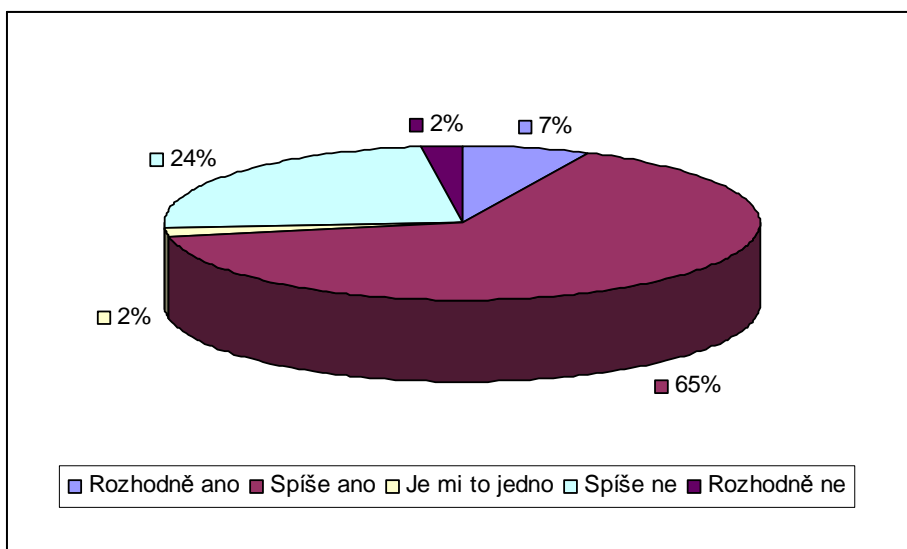
Více než polovina žáků základních škol, 52% respondentů, považuje za důležitější, aby měl učitel spíše všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se jeho předmětu. Stejný počet dotazovaných, jenž představuje 18% všech respondentů, rozhodně preferuje všeobecný přehled před hlubokými znalostmi nebo neupřednostňuje ani jedno. 11% spíše nepovažuje za důležitější všeobecný přehled a pouze 1% uvedlo, že všeobecný přehled rozhodně není důležitější.

Graf 26 – Považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Střední školy



39% středoškolských studentů spíše považuje za důležité, aby měl učitel všeobecný přehled než hluboké znalosti svého předmětu a 22% naopak spíše preferuje hluboké znalosti. Pro 19% respondentů je učitelův všeobecný přehled rozhodně důležitější než hluboké znalosti předmětu, který vyučuje a 18% neupřednostňuje ani jedno. Pouze 2% uvedla, že pro ně všeobecný přehled rozhodně není důležitější.

Graf 27 – Považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Vysoké školy



Vysokoškolsktí studenti ze 65% spíše oceňují učitelův všeobecný přehled než jeho hluboké znalosti předmětu, který vyučuje a ze 24% považují naopak za důležitější hlubší znalosti. 7% respondentů jednoznačně preferuje všeobecný přehled. 2% rozhodně neupřednostňují všeobecný přehled nebo neupřednostňují ani jedno.



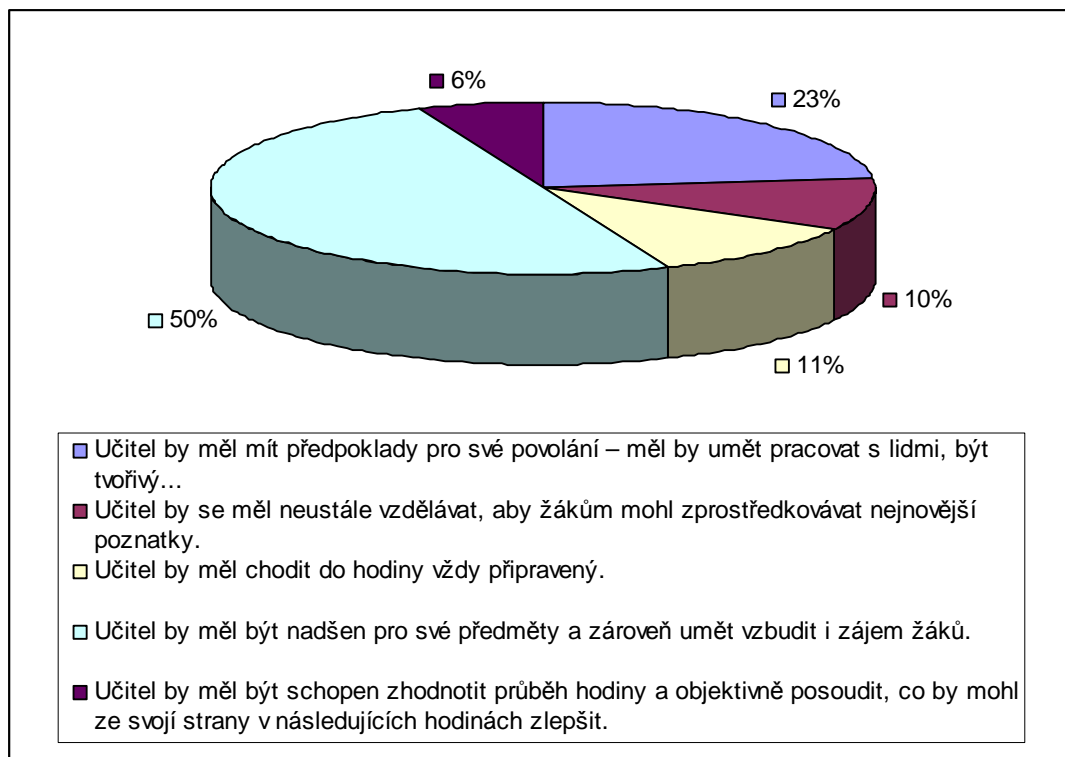
Tab. 25 – Který z následujících výroků považuješ/považujete za nejdůležitější? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel by měl mít předpoklady pro své povolání – měl by umět pracovat s lidmi, být tvořivý...	30	30	44
Učitel by se měl neustále vzdělávat, aby žákům mohl zprostředkovávat nejnovější poznatky.	13	18	5
Učitel by měl chodit do hodiny vždy připravený.	14	3	6
Učitel by měl být nadšen pro své předměty a zároveň umět vzbudit i zájem žáků.	65	66	59
Učitel by měl být schopen zhodnotit průběh hodiny a objektivně posoudit, co by mohl ze svojí strany v následujících hodinách zlepšit.	8	13	16

Tab. 26 – Který z následujících výroků považuješ/považujete za nejdůležitější? – Relativní četnost odpovědí

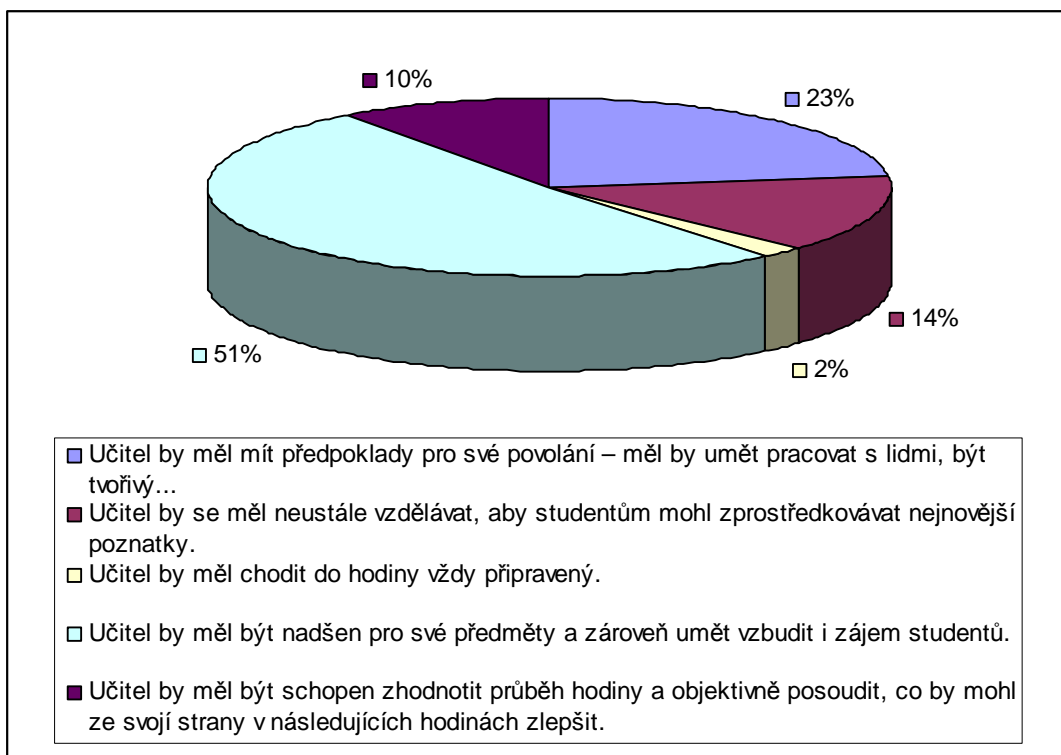
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel by měl mít předpoklady pro své povolání – měl by umět pracovat s lidmi, být tvořivý...	0,23	0,23	0,34
Učitel by se měl neustále vzdělávat, aby žákům mohl zprostředkovávat nejnovější poznatky.	0,10	0,14	0,04
Učitel by měl chodit do hodiny vždy připravený.	0,11	0,02	0,05
Učitel by měl být nadšen pro své předměty a zároveň umět vzbudit i zájem žáků.	0,50	0,51	0,45
Učitel by měl být schopen zhodnotit průběh hodiny a objektivně posoudit, co by mohl ze svojí strany v následujících hodinách zlepšit.	0,06	0,10	0,12

Graf 28 – Který z následujících výroků považuješ za nejdůležitější? – Základní školy



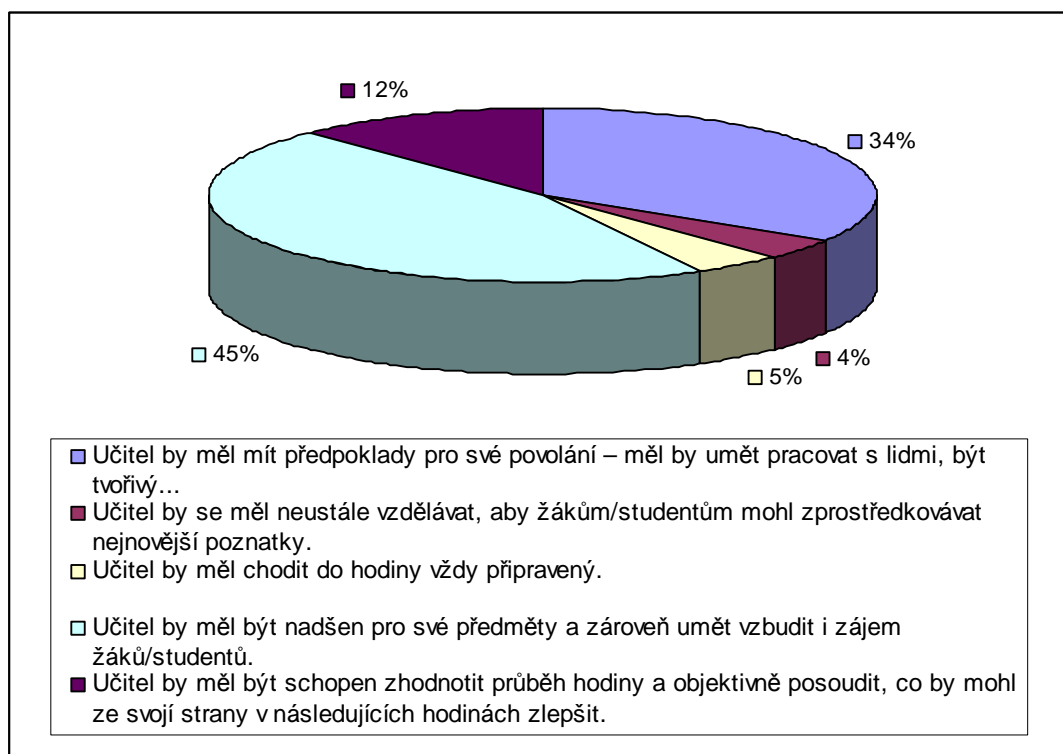
Přesně polovina dotazovaných žáků základních škol považuje za nejdůležitější, aby byl učitel nadšen pro svůj předmět a uměl vzbudit i zájem žáků. Druhá nejpočetnější skupina respondentů, tedy 23% , se domnívá, že nejdůležitější jsou učitelovy předpoklady pro výkon povolání. 11% dotazovaných zvolilo možnost, že učitel by měl chodit do hodiny vždy připravený, 10% potom, že by se měl učitel neustále vzdělávat, aby mohl svým žákům zprostředkovávat nejnovější poznatky. Nejméně početnou odpovědí se stala učitelova schopnost sebereflexe, pro kterou se rozhodlo pouze 6% respondentů.

Graf 29 – Který z následujících výroků považujete za nejdůležitější? – Střední školy



51% dotazovaných středoškolských studentů uvedlo, že je pro ně nejdůležitější, aby byl učitel nadšen pro své předměty a zároveň uměl vzbudit i jejich zájem. Druhou nejpočetnější odpovědí se s 23% staly předpoklady pro povolání. 14% respondentů uvedlo odpověď, že by se učitel měl neustále vzdělávat, aby jim byl schopen zprostředkovat nejnovější poznatky. 10% studentů se rozhodlo pro učitelovu schopnost sebereflexe a 2% zvolila možnost, že by měl učitel chodit do hodiny vždy připravený.

Graf 30 – Který z následujících výroků považujete za nejdůležitější? – Vysoké školy



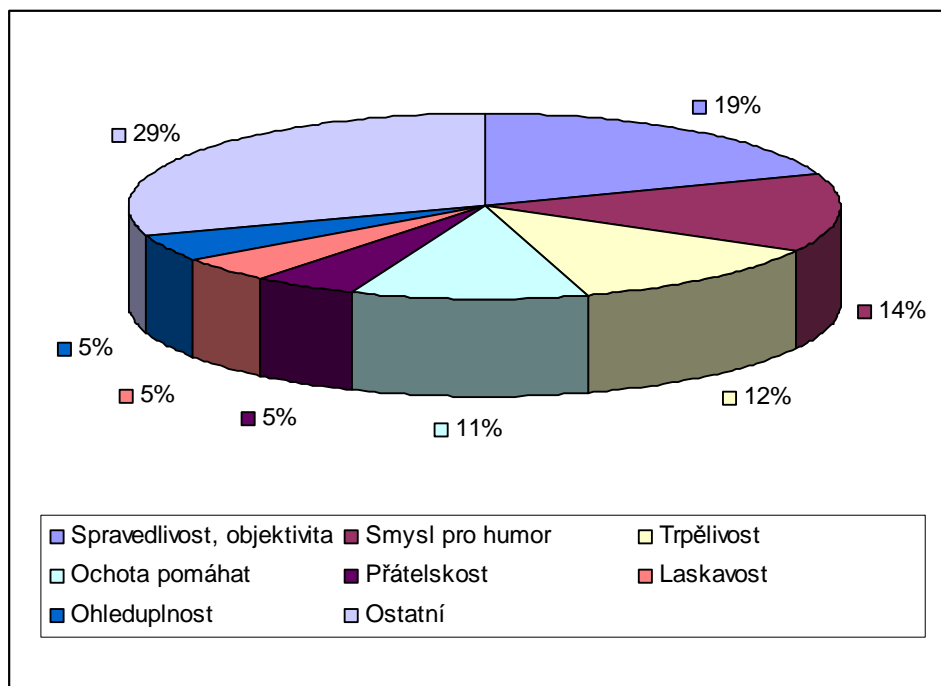
Pro 45% dotazovaných studentů pedagogických fakult je nejdůležitější učitelovo nadšení pro předměty, které vyučuje a schopnost vzbudit zájem i u žáků/studentů. Druhá nejpočetnější skupina představovaná 34% respondentů zvolila za nejpodstatnější učitelovy předpoklady pro povolání. 12% studentů oceňuje především učitelovu schopnost sebereflexe. 5% studentů se rozhodlo pro možnost, že by učitel měl chodit do hodiny vždy připravený a 4% pro učitelovo neustálé vzdělávání.

## 5.2.4 Psychické vlastnosti učitele

Tab. 27 – Uved' jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníš. – Základní školy

Odpořď	Četnost	Relativní četnost
Spravedlivost, objektivita	25	0,19
Smysl pro humor	18	0,14
Trpělivost	16	0,12
Ochota pomáhat	14	0,11
Přátelskost	6	0,05
Laskavost	6	0,05
Ohleduplnost	6	0,05
Ostatní	39	0,29

Graf 31 – Uved' jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníš. – Základní školy



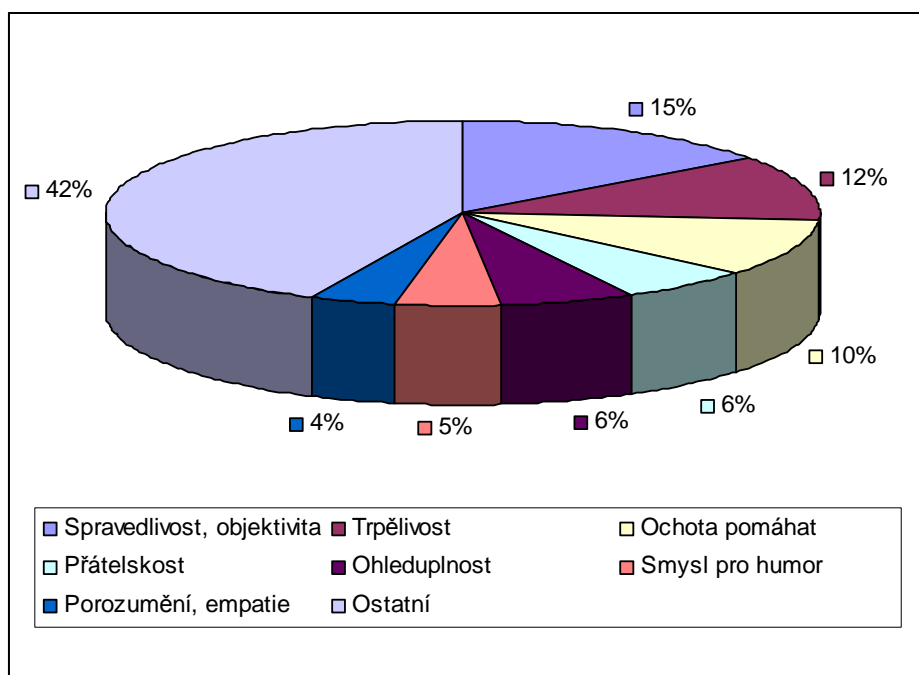
Žáci základních škol nejčastěji uváděli, že na učiteli nejvíce oceňují, spravedlivost, tuto vlastnost uvedlo 19% všech respondentů. Dalšími velmi ceněnými vlastnostmi se staly smysl pro humor se 14% a trpělivost s 12%. 11% dotazovaných si nejvíce váží učitelovy

ochoty pomáhat. Přátelskost, laskavost a ohleduplnost získaly shodně 5%. Dále žáci uváděli schopnost dobře vysvětlit učivo, naslouchat jim, radost z práce s dětmi, poctivost, upřímnost, komunikativnost, pozitivní myšlení a další.

Tab. 28 – Uved'te jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Střední školy

Odpoověď	Četnost	Relativní četnost
Spravedlivost, objektivita	19	0,15
Trpělivost	15	0,12
Ochota, vstřícnost	13	0,10
Přátelskost	8	0,06
Ohleduplnost	8	0,06
Smysl pro humor	6	0,05
Porozumění, empatie	5	0,04
Ostatní	56	0,42

Graf 32 – Uved'te jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Střední školy



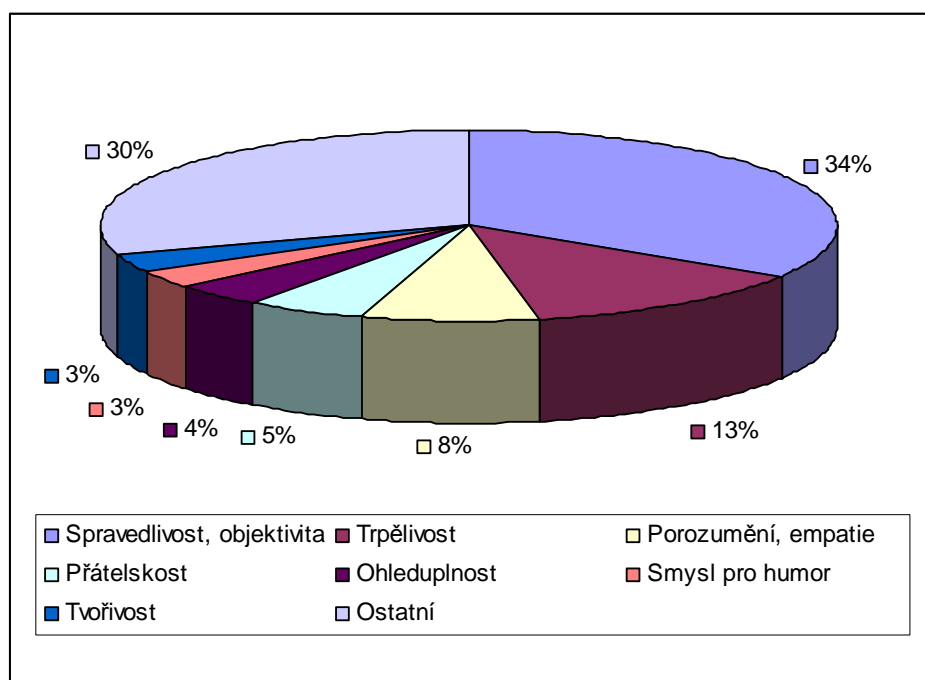
15% dotazovaných středoškolských studentů uvedlo jako vlastnost, kterou na učiteli

nejvíce oceňují, spravedlivost. Druhou nejpočetnější vlastností se s 12% stala trpělivost a třetí s 10% ochota pomáhat. Přátelskost a ohleduplnost získaly shodně po 6%. Smyslu pro humor si nejvíce cení 5% respondentů a empatie 4%. Jako další velice ceněné vlastnosti studenti uváděli např. laskavost, nadšení pro práci, zájem o studenty, schopnost srozumitelně vysvětlit učivo, vzbudit zájem studentů o předmět a další.

Tab. 29 – Uved'te jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Vysoké školy

Odpořď	Četnost	Relativní četnost
Spravedlivost, objektivita	44	0,34
Trpělivost	17	0,13
Porozumění, empatie	10	0,08
Přátelskost	7	0,05
Ohleduplnost	5	0,04
Smysl pro humor	4	0,03
Tvořivost	4	0,03
Ostatní	39	0,30

Graf 33 – Uved'te jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Vysoké školy

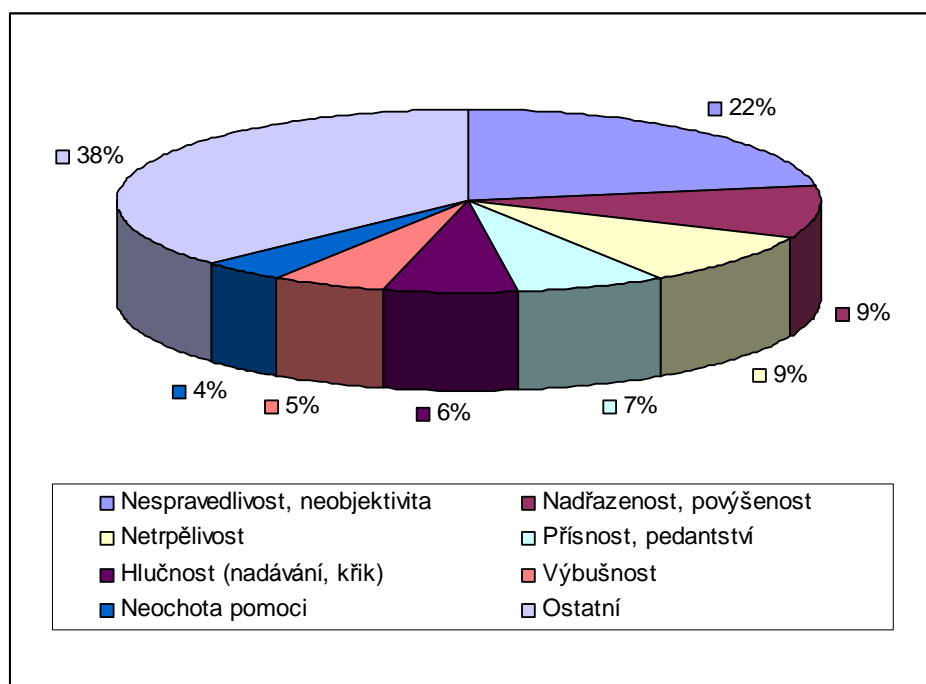


Mnoho studentů pedagogických fakult uvedlo, že si na učiteli nejvíce cení spravedlivosti, jejich podíl činil 34%. Druhou nejčastější odpovědí se stala trpělivost se 13% a třetí potom empatie s 8%. Přátelskosti si cení 5% respondentů a ohleduplnosti 4%. Smysl pro humor a tvořivost získaly shodně 3%. K dalším uváděným vlastnostem patří otevřenost, schopnost zaujmout své žáky/studenty, nadšení pro práci, nadhled, komunikativnost a další.

Tab. 30 – Uved' jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzuješ. – Základní školy

Odpověď	Četnost	Relativní četnost
Nespravedlivost, neobjektivita	29	0,22
Nadřazenost, povýšenost	12	0,09
Netrpělivost	12	0,09
Přísnost, pedantství	9	0,07
Hlučnost (nadávání, křik)	8	0,06
Výbušnost	7	0,05
Neochota pomoci	5	0,04
Ostatní	48	0,38

Graf 34 – Uved' jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzuješ. – Základní školy



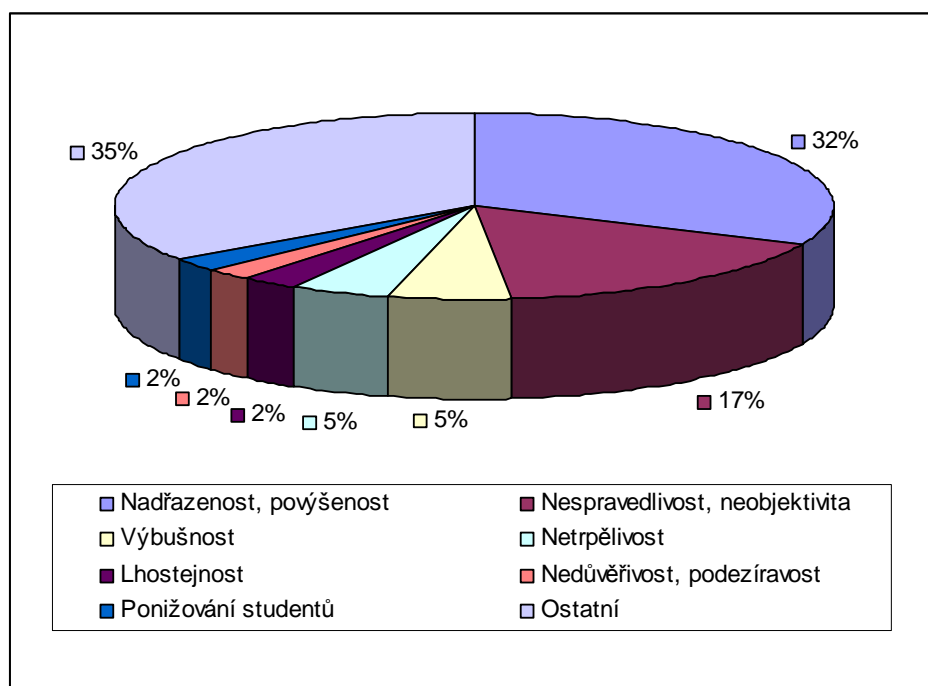


Největší podíl respondentů ze základních škol, jenž činí 22%, u učitelů nejvíce odsuzuje jejich nespravedlivost. Druhými nejčastějšími odpověďmi se staly s 9% povýšenost a netrpělivost. 7% dotazovaných uvedlo jako nejhorší vlastnost přísnost, 6% hlučnost, 5% výbušnost a 4% neochotu pomoci žákům. Respondenti dále odsuzují náladovost, naléhavost, odsuzování žáků, podezřívavost, nedůvěru, ale i důslednost a jiné vlastnosti.

Tab. 31 – Uved'te jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Střední školy

Odpověď	Četnost	Relativní četnost
Nadřazenost, povýšenost	41	0,32
Nespravedlivost, neobjektivita	22	0,17
Výbušnost	7	0,05
Netrpělivost	6	0,05
Lhostejnost	3	0,02
Nedůvěřivost, podezřívavost	3	0,02
Ponižování studentů	3	0,02
Ostatní	45	0,35

Graf 35 – Uved'te jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Střední školy

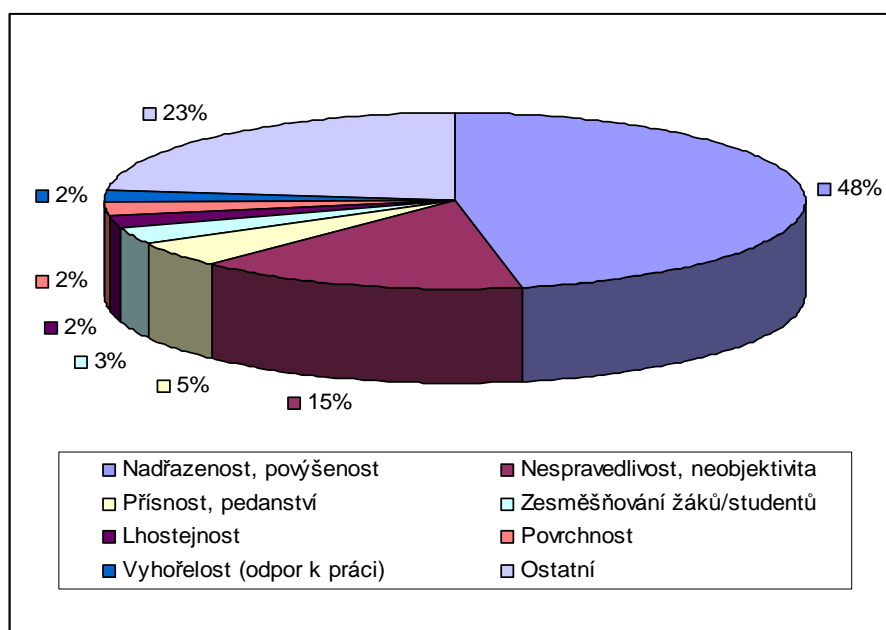


Respondenti ze středních škol uvedli ve 32% jako nejhorší vlastnost učitele jeho povýšenost. Druhou nejpočetnější vlastností, kterou dotazovaní nejvíce odsuzují, je se 17% nespravedlivost. Výbušnost a netrpělivost zaznamenalo jako nejvíce odsouzeníhodnou vlastnost učitele 5% studentů. Po 2% získaly vlastnosti lhostejnost, podezřívavost a ponižování. Dále respondenti uváděli např. povrchnost, dominanci, přetvářku, neschopnost nebo pasivitu.

Tab. 32 – Uvedte jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Vysoké školy

Odpověď	Četnost	Relativní četnost
Nadřazenost, povýšenost	61	0,48
Nespravedlivost, neobjektivita	20	0,15
Přísnost, pedantství	6	0,05
Zesměšňování žáků/studentů	4	0,03
Lhostejnost	3	0,02
Povrchnost	3	0,02
Vyhořelost (odpor k práci)	3	0,02
Ostatní	30	0,23

Graf 36 – Uvedte jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Vysoké školy



Vysokoškolští studenti ze 48% nejvíce odsuzují povýšenost učitele a z 15% nespravedlivost. 5% respondentů považuje za nejhorší vlastnost přísnost, 3% zesměšňování žáků nebo studentů. Lhostejnost, povrchnost a odpor k práci uvedla 2% dotazovaných. Dále se objevily vlastnosti jako netrpělivost, podezřívavost, nedůslednost, neochota pomoci a jiné.

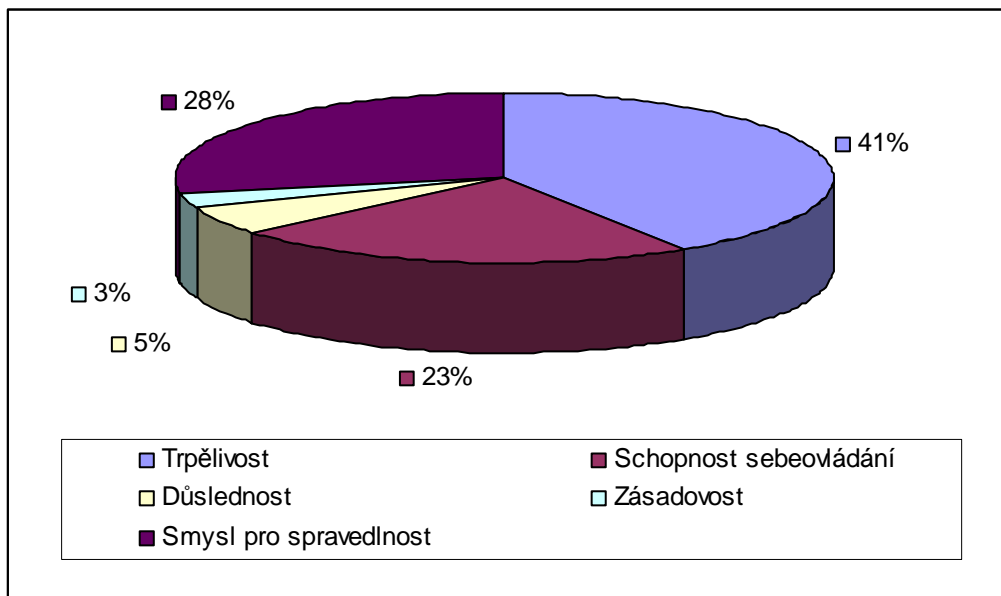
Tab. 33 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Trpělivost	53	44	35
Schopnost sebeovládání	30	31	21
Důslednost	7	6	20
Zásadovost	4	3	7
Smysl pro spravedlnost	36	46	47

Tab. 34 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Relativní četnost odpovědí

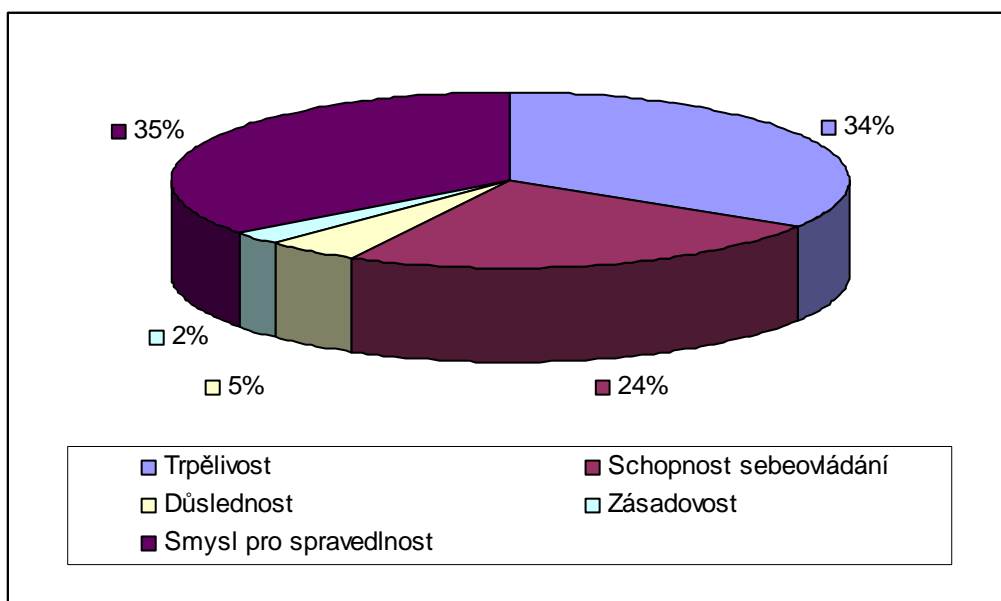
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Trpělivost	0,41	0,34	0,27
Schopnost sebeovládání	0,23	0,24	0,16
Důslednost	0,05	0,05	0,15
Zásadovost	0,03	0,02	0,05
Smysl pro spravedlnost	0,28	0,35	0,37

Graf 37 – Kterou z uvedených vlastností považuješ za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Základní školy



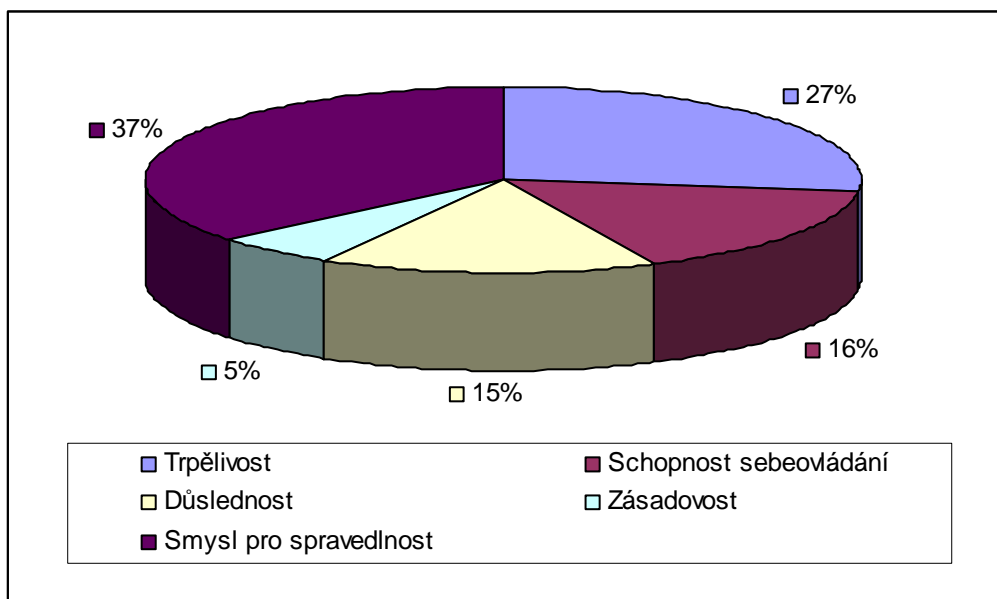
41% respondentů ze základních škol považuje za nejdůležitější vlastnost při výkonu učitelské profese trpělivost. Druhou nejpočetnější odpovědí se s 28% stal smysl pro spravedlnost a třetí s 23% schopnost sebeovládání. Pro důslednost se rozhodlo 5% dotazovaných a pro zásadovost pouze 3%.

Graf 38 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Střední školy



Středoškolští studenti považují ze 35% za nejdůležitější vlastnost pro výkon učitelské profese smysl pro spravedlnost. Druhou nejčastěji uváděnou vlastností se se 34% stala trpělivost. 24% získala schopnost sebeovládání. 5% respondentů zvolilo důslednost a nejméně početnou vlastností se stala zásadovost, pro kterou se rozhodla pouze 2%.

Graf 39 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Vysoké školy



Respondenti z pedagogických fakult považují za nejdůležitější pro vykonávání své budoucí profese smysl pro spravedlnost, tuto možnost zvolilo 37% studentů. 27% dotazovaných se rozhodlo pro trpělivost, 16% pro schopnost sebeovládání a 15% pro důslednost. Nejméně volenou odpovědí se stala zásadovost, která dosáhla pouze 5% podílu.

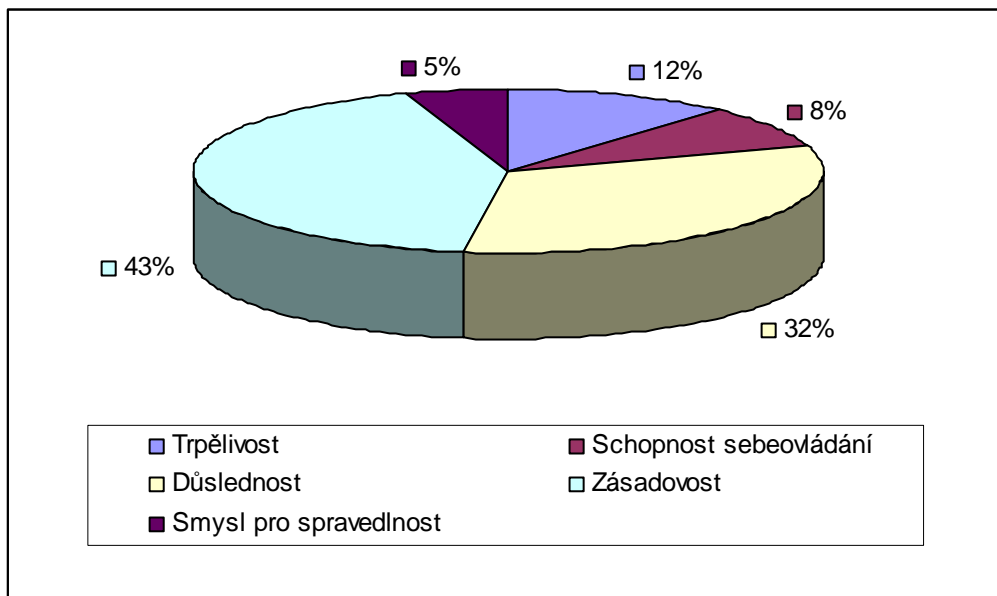
Tab. 35 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Trpělivost	15	9	14
Schopnost sebeovládání	11	18	16
Důslednost	42	21	18
Zásadovost	55	79	78
Smysl pro spravedlnost	7	3	4

Tab. 36 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Relativní četnost odpovědí

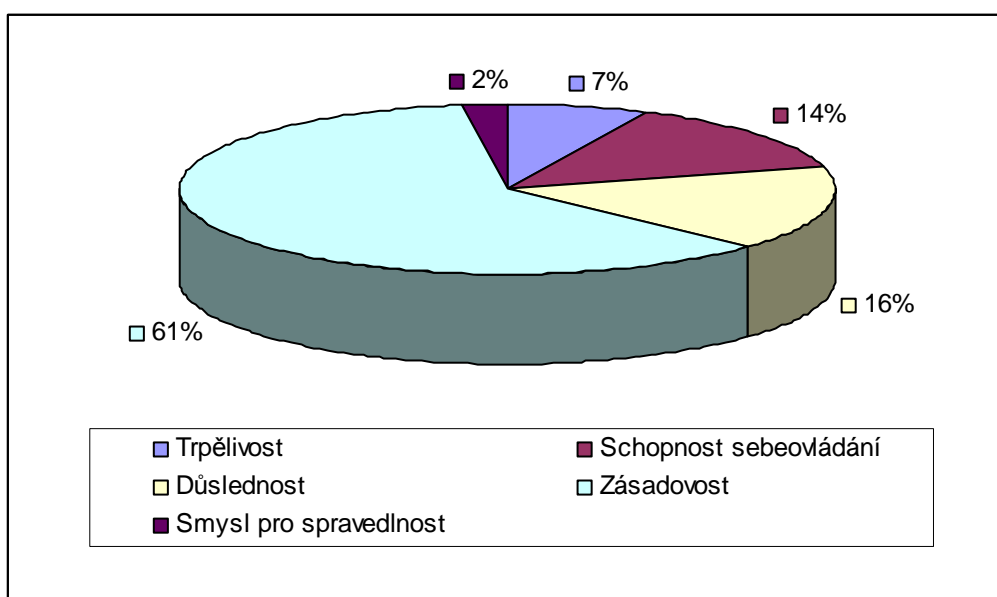
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Trpělivost	0,12	0,07	0,11
Schopnost sebeovládání	0,08	0,14	0,12
Důslednost	0,32	0,16	0,14
Zásadovost	0,43	0,61	0,60
Smysl pro spravedlnost	0,05	0,02	0,03

Graf 40 – Kterou z uvedených vlastností považuješ za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Základní školy



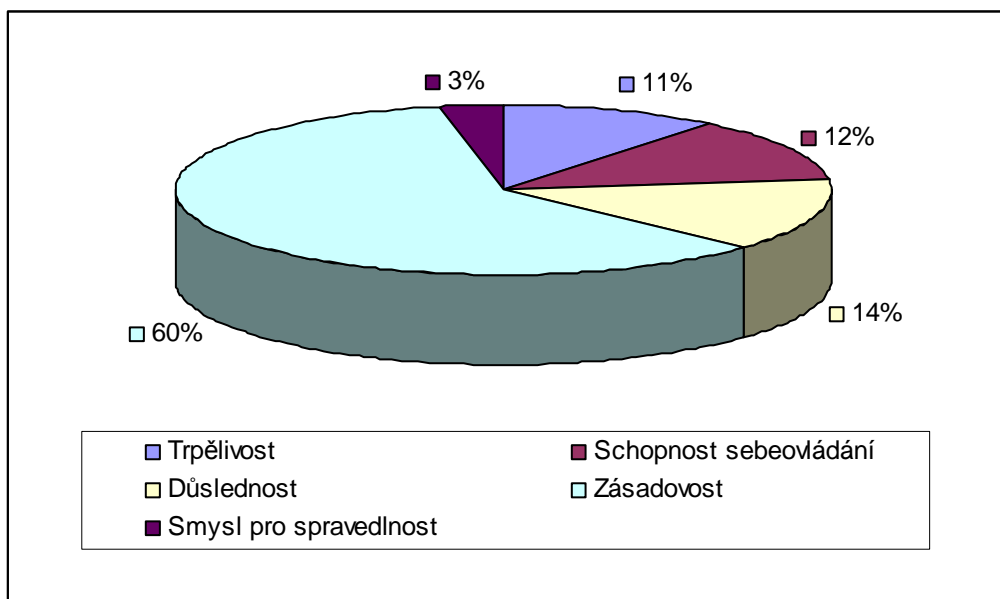
Nejpočetnější odpovědí se u respondentů ze základních škol stala se 43% zásadovost, jako druhou nejpočetnější zvolilo 32% dotazovaných důslednost. 12% žáků se rozhodlo pro trpělivost a 8% schopnost sebeovládání, 5% respondentů uvedlo jako nejméně důležitou vlastnost smysl pro spravedlnost.

Graf 41 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Střední školy



Většina středoškolských studentů reprezentovaná 61% respondentů považuje za nejméně důležitou vlastnost při výkonu učitelské profese zásadovost. Druhou nejpočetnější odpovědí se se 16% stala důslednost a třetí se 14% schopnost sebeovládání. 7% dotazovaných se rozhodlo pro trpělivost a 2% pro smysl pro spravedlnost.

Graf 42 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Vysoké školy



60% studentů pedagogických fakult uvedlo jako nejméně důležitou vlastnost při výkonu své budoucí profese zásadovost, druhou nejpočetnější odpovědí se stala důslednost, již si zvolilo 14%, třetí s 12% schopnost sebeovládání a čtvrtou s 11% trpělivost. Nejmenší počet, 3% respondentů, se rozhodl pro smysl pro spravedlnost.



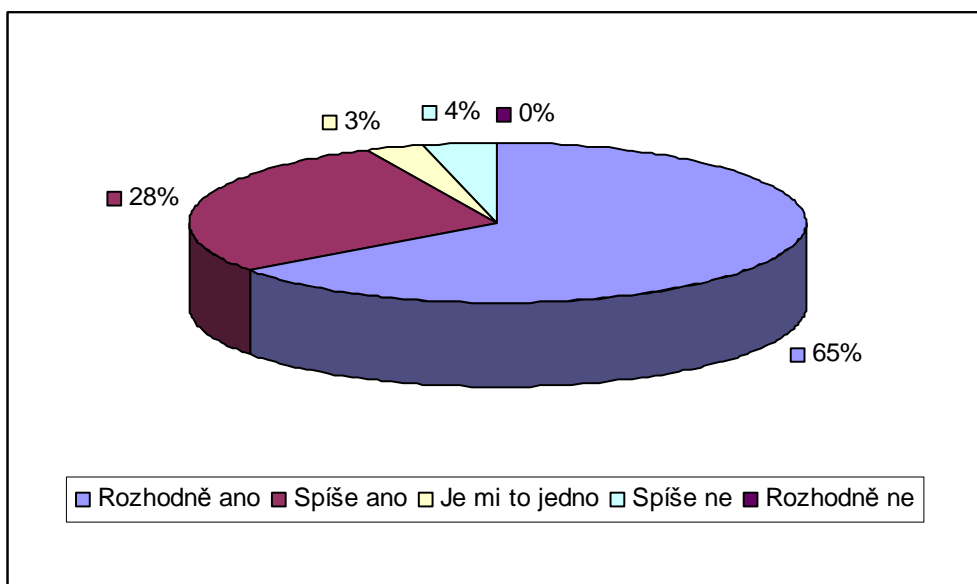
Tab. 37 – Považuješ/považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Rozhodně ano	84	87	98
Spíše ano	37	36	32
Je mi to jedno	4	6	0
Spíše ne	5	0	0
Rozhodně ne	0	1	0

Tab. 38 – Považuješ/považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Četnost odpovědí

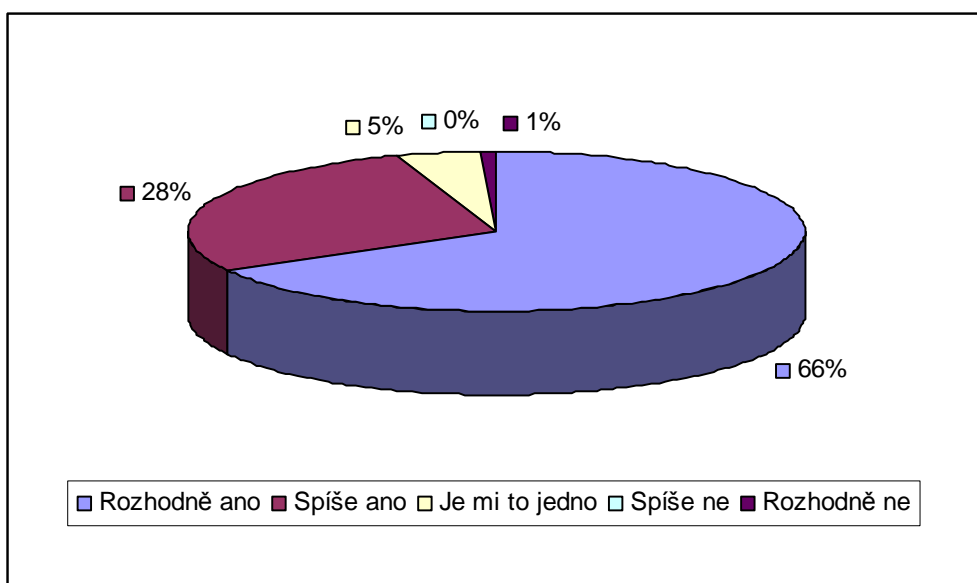
Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Rozhodně ano	0,65	0,65	0,75
Spíše ano	0,28	0,28	0,25
Je mi to jedno	0,03	0,05	0,00
Spíše ne	0,04	0,00	0,00
Rozhodně ne	0,00	0,01	0,00

Graf 43 – Považuješ za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Základní školy



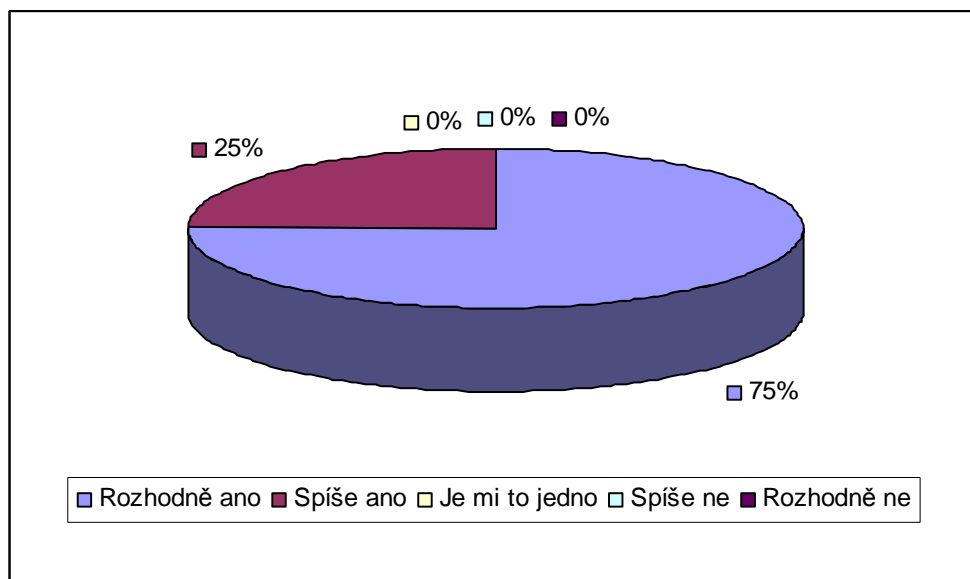
Většina dotazovaných žáků základních škol, kteří představují 65% respondentů, rozhodně považuje za důležité, aby měl učitel smysl pro humor, 28% dotazovaných uvedlo, že tuto vlastnost spíše považuje za důležitou. 4% respondentů spíše nepovažují za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a 3% je jedno, zda jí učitel disponuje či nikoli. Možnost rozhodně ne ne zvolil nikdo.

Graf 44 – Považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Střední školy



Pro 66% středoškolských studentů je rozhodně důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě, 28% respondentů tuto vlastnost považuje za spíše důležitou, 5% je jedno, zda ji učitel má či nikoli, 1% ji rozhodně nepovažuje za důležitou a nikdo nezvolil možnost spíše ne.

Graf 45 – Považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Vysoké školy



U respondentů studujících pedagogickou fakultu byly zaznamenány pouze dvě možnosti odpovědí. Tři čtvrtiny, tedy 75% dotazovaných, uvedly, že je pro ně smysl pro humor rozhodně důležitý a zbylých 25%, že je spíše důležitý.

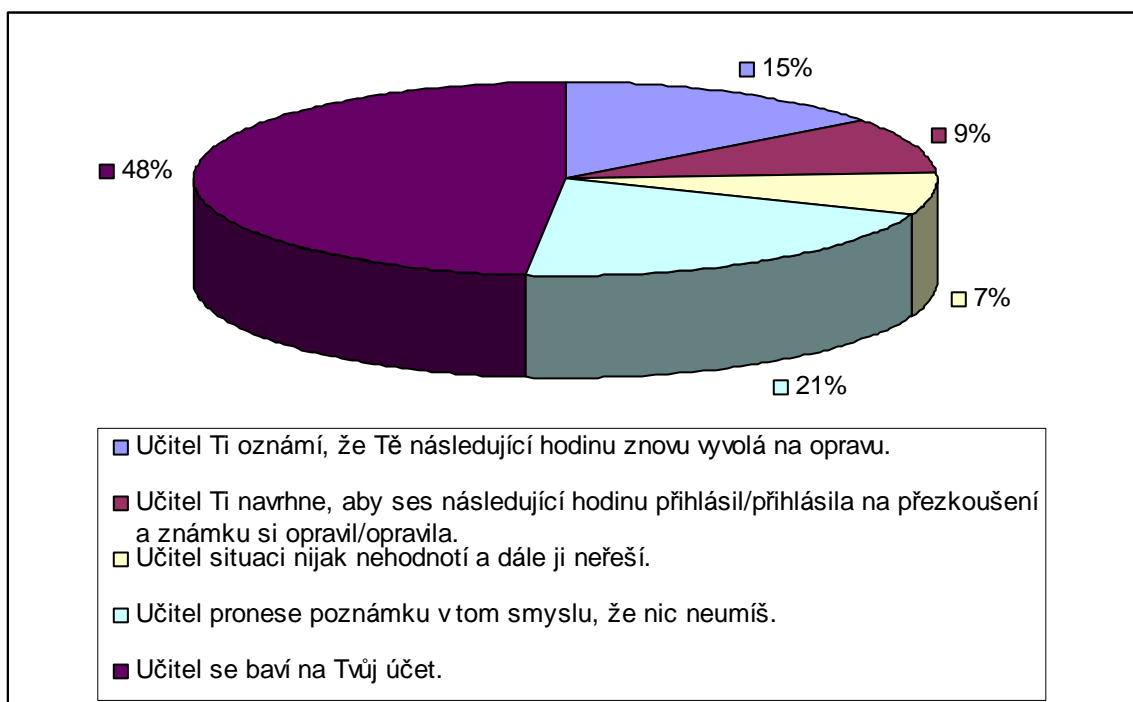
Tab. 39 – Představ si, že jsi zkoušen/zkoušena a neumíš látku, dostaneš tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíc odsoudíš? / Představte si, že jste zkoušen/zkoušena a neumíte látku, dostanete tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíte? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel Ti/Vám oznámí, že Tě/Vás následující hodinu znovu vyvolá na opravu.	19	6	1
Učitel Ti/Vám navrhne, aby ses/abyste se následující hodinu přihlásil/přihlásila na přezkoušení a známku si opravil/opravila.	12	16	48
Učitel situaci nijak nehodnotí a dále ji neřeší.	9	11	4
Učitel pronese poznámku v tom smyslu, že nic neumíš/neumíte.	27	13	1
Učitel se baví na Tvůj/Váš účet.	63	84	76

Tab. 40 – Představ si, že jsi zkoušen/zkoušena a neumíš látku, dostaneš tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíc odsoudíš? / Představte si, že jste zkoušen/zkoušena a neumíte látku, dostanete tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíte? – Relativní četnost odpovědí

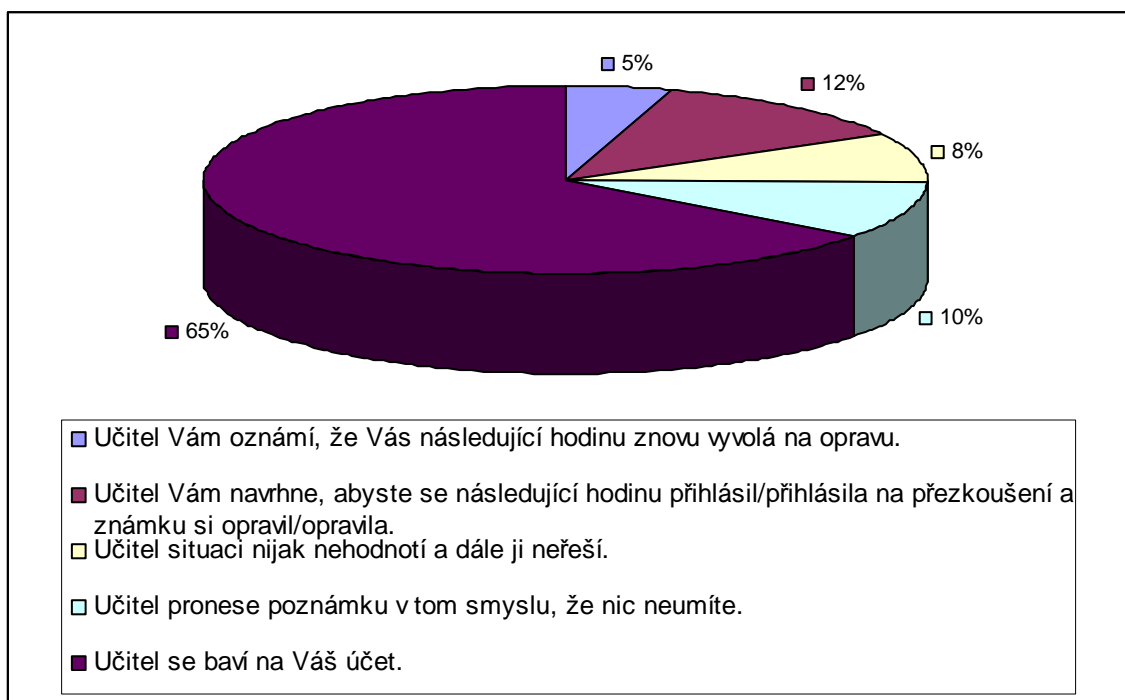
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Učitel Ti/Vám oznámí, že Tě/Vás následující hodinu znovu vyvolá na opravu.	0,15	0,05	0,01
Učitel Ti/Vám navrhne, aby ses/abyste se následující hodinu přihlásil/přihlásila na přezkoušení a známku si opravil/opravila.	0,09	0,12	0,37
Učitel situaci nijak nehodnotí a dále ji neřeší.	0,07	0,08	0,03
Učitel pronese poznámku v tom smyslu, že nic neumíš/neumíte.	0,21	0,10	0,01
Učitel se baví na Tvůj/Váš účet.	0,48	0,65	0,58

Graf 46 – Představ si, že jsi zkoušen/zkoušena a neumíš látku, dostaneš tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíš? – Základní školy



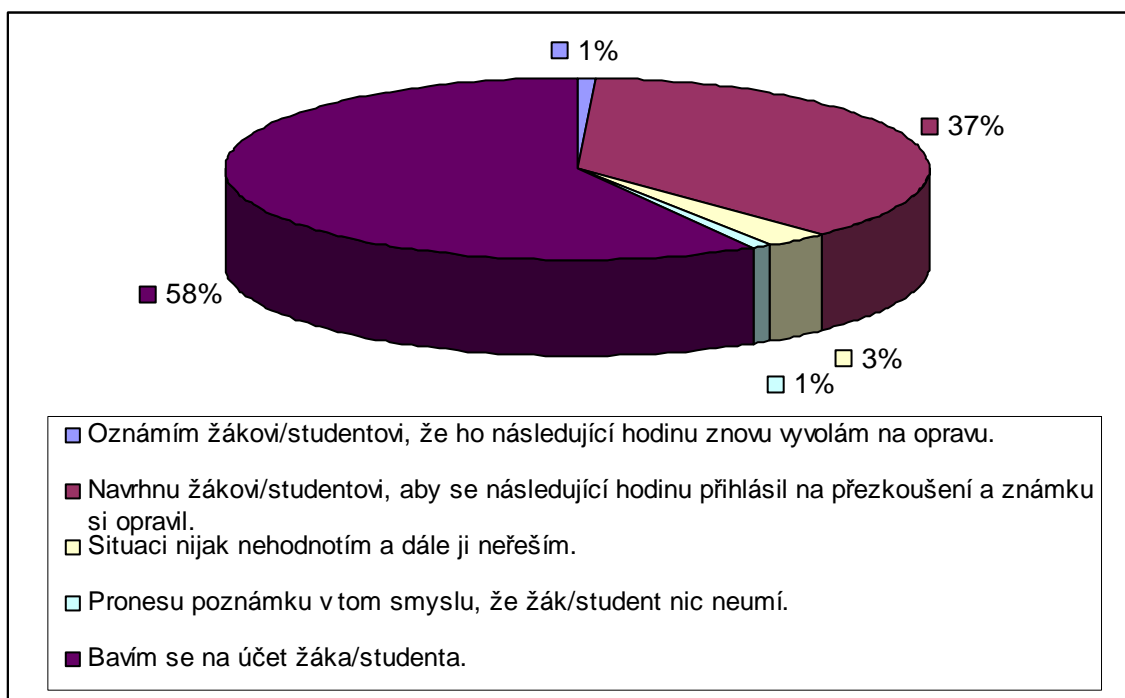
Téměř polovina, 48% dotazovaných žáků základních škol, nejvíce odsuzuje, pokud se učitel baví na její účet, 21% potom, když učitel pronese poznámku v tom smyslu, že nic neumějí. Třetí nejhorší variantou chování je dle respondentů, kteří zaujmají 15% podíl, oznámení učitele o znovuvyvolání v následující hodině. 9% žáků nejvíce odsoudí, když jim učitel navrhne, aby se následující hodinu sami přihlásili na opravu a 7% to, že učitel situaci nijak nehodnotí.

Graf 47 – Představte si, že jste zkoušen/zkoušena a neumíte látku, dostanete tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíte? – Střední školy



Nadpoloviční většina dotazovaných studentů středních škol tvořící 65% podíl uvedla, že nejvíce odsuzují, pokud se učitel baví na jejich účet. 12% respondentů považuje za nejhorší, když jim učitel navrhne, aby se následující hodinu přihlásili sami na opravu. Pro 10% je nejhorší, když učitel pronese poznámku v tom smyslu, že nic neumí. 8% nejvíce odsoudí, pokud učitel situaci nijak nehodnotí a nejmenší 5% podíl respondentů, pokud jim oznámí, že je následující hodinu znovu vyvolá.

Graf 48 – Představte si, že zkoušíte žáka/studenta, který neumí látku a dostane tedy za 5. Jaká Vaše následná reakce je podle Vás nejméně vhodná? – Vysoké školy



58% respondentů studujících vysokou školu považuje za nejméně vhodné, pokud se učitel, tedy v budoucnosti oni, baví na žákův/studentův účet. 37% podíl dotazovaných se domnívá, že nejhůře může učitel reagovat tím, že žákovi/studentovi navrhnou, aby se sám následující hodinu přihlásil na přezkoušení. 3% zvolila odpověď, že učitel situaci nijak nehodnotí a dále ji neřeší. Pouze 1% respondentů označilo jako nejméně vhodné oznámit žákovi/studentovi, že následující hodinu bude znovu vyvolán a pronést poznámku v tom smyslu, že žák/student nic neumí.



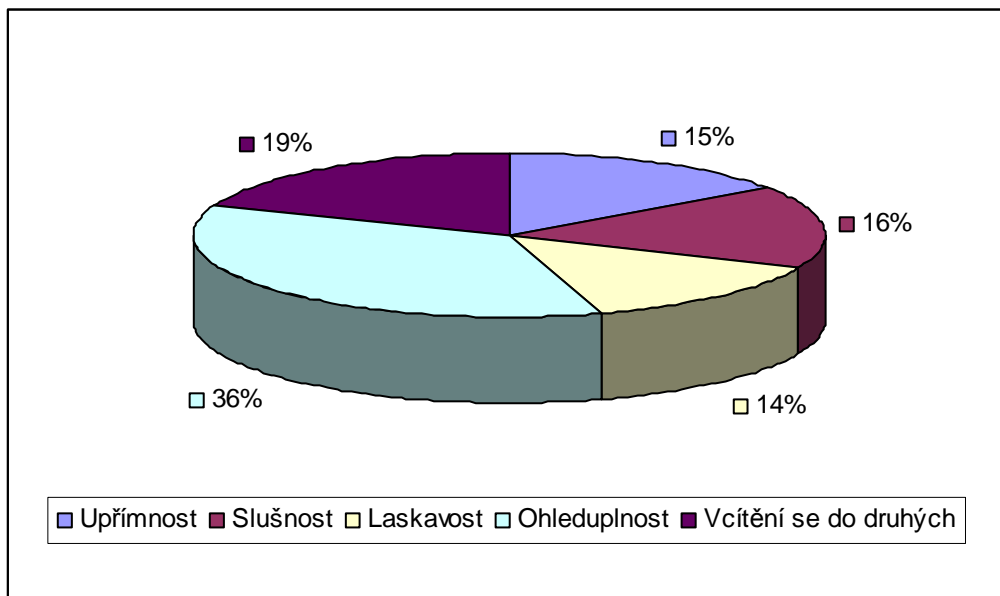
Tab. 41 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učitelé chybět? – Četnost odpovědí

Možnosti odpovědí	Četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Upřímnost	20	20	16
Slušnost	21	39	31
Laskavost	18	17	11
Ohleduplnost	46	27	18
Vcítění se do druhých	25	27	54

Tab. 42 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učitelé chybět? – Relativní četnost odpovědí

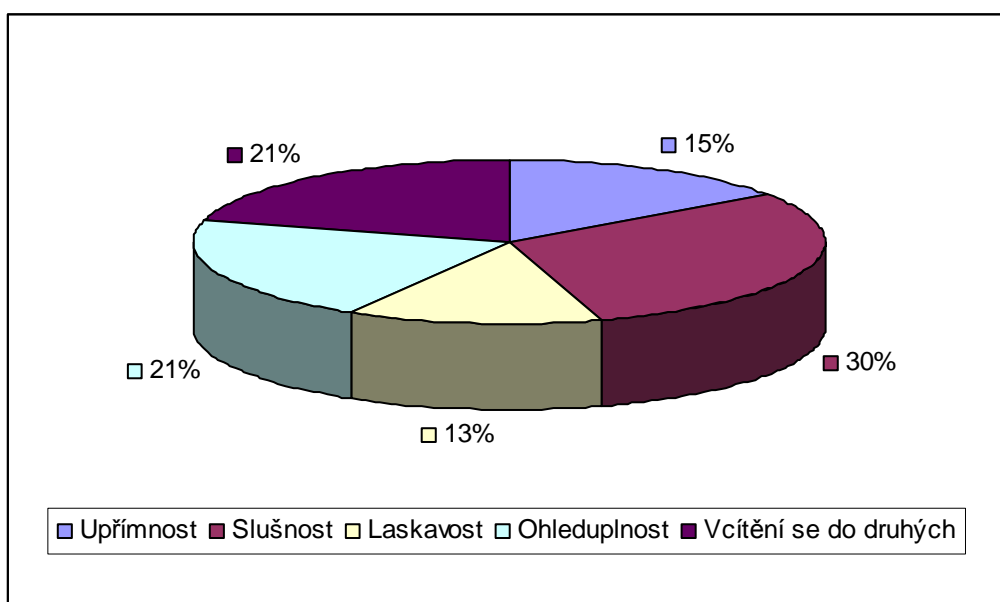
Možnosti odpovědí	Relativní četnost		
	Základní školy	Střední školy	Vysoké školy
Upřímnost	0,15	0,15	0,12
Slušnost	0,16	0,30	0,24
Laskavost	0,14	0,13	0,08
Ohleduplnost	0,36	0,21	0,14
Vcítění se do druhých	0,19	0,21	0,42

Graf 49 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učitelé chybět? – Základní školy



Žáci základních škol se ze 36% rozhodli, že by žádnému učitelé rozhodně neměla chybět ohleduplnost. 19% respondentů zvolilo empatii, 16% slušnost, 15% upřímnost a 14% laskavost.

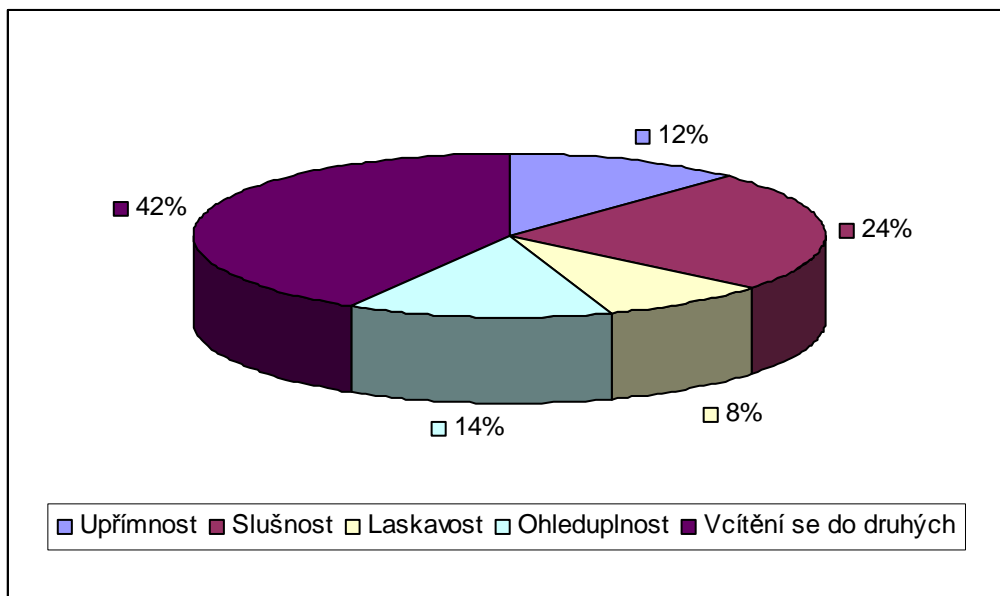
Graf 50 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učitelé chybět? – Střední školy



Pro 30% respondentů ze středních škol je nejdůležitější, aby byl učitel slušný.

Vlastnosti ohleduplnost a empatie získaly shodně 21%. 15% dotazovaných vyžaduje u učitele zejména upřímnost a 13% laskavost.

Graf 51 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učitelé chybět? – Vysoké školy



Vysokoškolští studenti se ze 42% domnívají, že by žádnému učitelé neměla chybět empatie. 24% respondentů zvolilo jako nejdůležitější vlastnost slušnost, 14% se rozhodlo pro ohleduplnost, 12% pro upřímnost a nejmenší podíl tvoří s 8% laskavost.

### 5.3 Zpracování výsledků dotazníků – třídění druhého stupně

#### 1) Podíl respondentů, kterým nezáleží na věku učitele v souboru všech druhů škol

K ověření toho, zda je podíl respondentů, kterým nezáleží na věku učitele, v souboru všech druhů škol vyšší než 60%, jsme použili test hypotézy o jedné relativní četnosti. Používá se v případě, že je důvod domnívat se, že relativní četnost určité kategorie nabývá nějaké konkrétní hodnoty. Na základě zjištěných údajů hodláme tuto domněnku ověřit.

$H_0$ : Podíl těch, kterým nezáleží na věku učitele se v souboru všech druhů škol rovná 60%.

$H_A$ : Podíl těch, kterým nezáleží na věku učitele je v souboru všech druhů škol vyšší než 60%.

Z programu SPSS jsme získali následující údaje:

#### One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	390	,6590	,47466	,02404

#### One-Sample Test

	Test Value = 0.6					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00002	2,454	389	,015	,05897	,0117	,1062

Jelikož máme pravostrannou alternativní hypotézu (se znamínkem  $>$ ) a průměr sledované proměnné je vyšší než testovaná hodnota, dělíme  $p$ -hodnotu dvěma. Pokud je takto přepočtená  $p$ -hodnota menší než 0,05 (hladina významnosti), zamítáme testovanou hypotézu a přijímáme alternativní. V našem případě zamítáme, neboť dostaneme výsledek 0,0075. Tudíž můžeme tvrdit, že podíl těch, kterým nezáleží na věku učitele, je v souboru všech druhů škol vyšší než 60%.

- 2) Podíl těch, kteří u učitele nejvíce odsuzují, když se k nim chová povýšeně v souboru žáků základních škol a studentů středních škol

K ověření hypotézy, že dvě kategorie jsou v souboru stejně zastoupeny, se používá test hypotézy o dvou relativních četnostech.

$H_0$ : Podíl těch, kteří u učitele nejvíce odsuzují, když se k nim chová povýšeně, je stejný v souboru studentů středních škol i žáků základních škol.

$H_A$ : Podíl těch, kteří u učitele nejvíce odsuzují, když se k nim chová povýšeně, je vyšší v souboru studentů středních škol než žáků základních škol.

Z programu SPSS jsme získali následující údaje:

**Group Statistics**

VAR00005	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
z	131	,3359	,47411	,04142
s	130	,7000	,46003	,04035

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00004	Equal variances assumed	1,535	,217	-6,296	259	,000	-,36412	,05783	-,47800	-,25024
	Equal variances not assumed			-6,297	258,870	,000	-,36412	,05783	-,47799	-,25025

Jelikož máme pravostrannou alternativní hypotézu (se znamínkem  $>$ ) a průměr sledované proměnné u studentů středních škol je vyšší než průměr proměnné u žáků základních škol, půlíme p–hodnotu a testovanou hypotézu v tomto případě zamítáme. Tudíž můžeme tvrdit, že podíl studentů středních škol, kteří u učitele nejvíce odsuzují, když se k nim chová povýšeně, je vyšší než u žáků základních škol.

### 3) Závislost preferovaného pohlaví učitele na pohlaví žáka

K ověření závislosti mezi dvěma kategoriálními proměnnými se používá test chí–kvadrát v kontingenční tabulce. Nejjednodušším testem je chí–kvadrát test s jedním stupněm volnosti ve čtyřpolní tabulce, který jsme použili i my. Podmínkou použití testu je, aby očekávané četnosti dosahovaly hodnoty alespoň 5.

$H_0$ : Preferované pohlaví učitele nezávisí na pohlaví žáka.

$H_A$ : Preferované pohlaví učitele závisí na pohlaví žáka.

Z programu SPSS jsme získali následující údaje:

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00002 * VAR00003	47	100,0%	0	,0%	47	100,0%

#### VAR00002 \* VAR00003 Crosstabulation

Expected Count				
		VAR00003		
		Ž	M	Total
VAR00002	0	19,1	8,9	28,0
	1	12,9	6,1	19,0
Total		32,0	15,0	47,0

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,002 <sup>a</sup>	1	,968		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,002	1	,968		
Fisher's Exact Test				1,000	,612
N of Valid Cases <sup>b</sup>	47				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,06.

b. Computed only for a 2x2 table

#### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,006	,968
	Cramer's V	,006	,968
N of Valid Cases		47	

Jelikož p–hodnota vyšla 0,968, tedy vyšší než 0,05, nezamítáme testovanou hypotézu. Můžeme tedy říci, že pohlaví žáka nemá vliv na preferované pohlaví učitele.

- 4) Podíl těch, kteří považují za nejdůležitější vlastnost při výkonu učitelské profese smysl pro spravedlnost v souboru studentů středních škol

K ověření toho, zda je podíl těch, kteří považují za nejdůležitější vlastnost při výkonu učitelské profese smysl pro spravedlnost v souboru studentů středních škol vyšší než 40%, jsme použili test hypotézy o jedné relativní četnosti.

$H_0$ : Podíl těch, kteří považují za nejdůležitější vlastnost při výkonu učitelské profese smysl pro spravedlnost, se v souboru studentů středních škol rovná 40%.

$H_A$ : Podíl těch, kteří považují za nejdůležitější vlastnost při výkonu učitelské profese smysl pro spravedlnost, je v souboru studentů středních škol vyšší než 40%.

Z programu SPSS jsme získali následující údaje:

**One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	130	,3538	,48001	,04210

**One-Sample Test**

	Test Value = 0.4					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00002	-1,096	129	,275	-,04615	-,1294	,0371

Jelikož je průměr sledované proměnné nižší než testovaná hodnota, musíme od 1 odečíst polovinu p–hodnoty. Nepotvrzujeme tedy alternativní hypotézu, neboť podíl studentů, kteří považují za nejdůležitější vlastnost při výkonu učitelské profese smysl pro spravedlnost činí 35%.

## 6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUZE

V naší práci jsme se zaměřili na osobnost učitele a některé charakteristické znaky, popřípadě zvláštnosti jeho profese. Toto téma jsme si zvolili z několika důvodů. Hlavním však bylo, že jsme hledali téma, které by pro nás jako budoucí, ale i pro současné učitele bylo přínosné. Chtěli jsme si prohloubit své dosavadní znalosti této problematiky, které považujeme za důležité, a myslíme si, že by nám orientace v nich mohla pomoci při samotném výkonu učitelské profese, při zefektivnění vlastní pedagogické činnosti i v postoji k našim žákům či studentům.

Zajímalo nás především, jaké nároky jsou na pedagoga kladeny při výkonu jeho povolání, ať již z hlediska profesního či osobnostního. V teoretické části jsme se zabývali požadavky, které na učitele klade odborná veřejnost, popřípadě těmi, které považují za důležité sami učitelé, v praktické části potom těmi, které u svého učitele vyžadují žáci či studenti.

Jelikož se tématem osobnost učitele zabývalo již mnoho autorů, neměli jsme problém nashromáždit literaturu potřebnou pro sepsání teoretické části této práce. Nejkomplexnější přehled demografických charakteristik učitelské profese podává ve své knize *Moderní pedagogika* autor Jan Průcha. Tato kniha byla ovšem vydána již v roce 2009, proto jsme nejaktuálnější údaje dohledávali na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Českého statistického úřadu. Co se týče těchto charakteristik zaměřili jsme se především na ty, které v našem prostředí vyvolávají nejednu diskuzi, tedy na celkový počet učitelů, jejich kvalifikovanost, věkový průměr, zastoupení žen a časovou a psychickou náročnost. Vzhledem k tomu, že se pedagog velice často ocitá ve stresové situaci, rozhodli jsme se tuto problematiku zpracovat podrobněji a zaměřit se nejenom na příčiny psychické zátěže, ale i možnosti její prevence a důsledky, které mohou být zvláště u pomáhajících profesí velice závažné, neboť u jedince může dojít až k vyhoření. Závažnosti tohoto tématu odpovídá i počet autorů, kteří se jím zabývají, my jsme nejčastěji čerpali z publikací od Libora Míčka a Vladimíra Zemana, Claudia Henniga a Gustava Kellera a Jara Křivohlavého. S tímto tématem úzce souvisí vývoj učitelovy profesní dráhy, který jsme se také pokusili případným čtenářům přiblížit.

Poté jsme poněkud odhlédli od učitelské profese a více se zaměřili na učitelovu osobnost a její typologii. Nejprve jsme si připomněli tradiční typologie, jejichž nejucelenější



souhrn lze nalézt v knize s názvem *Z typologie osobnosti učitele* od Jana Fišera, jež byla vydána již roku 1965. Poté jsme podali stručný přehled novějších typologií, které mnohem lépe reflektují současný stav českého, ale i zahraničního školství a v mnoha ohledech proto překonávají ony tradiční.

Poslední podkapitolu teoretické části jsme věnovali požadavkům, jež jsou na učitele kladeny odbornou veřejností či je sami učitelé považují za důležité. Tyto požadavky se skládají ze dvou složek: z požadavků na profesní kvalifikaci a na osobní vlastnosti. Kompetencemi učitele se zabývají především Vlastimil Švec a Chris Kyriacou, z jejichž publikací jsme čerpali mnoho informací i my, problematiku komunikace zpracovala velmi přehledně Alena Nelešovská a problematiku nekázně Libuše Podlahová.

V praktické části jsme se pokoušeli zjistit, zda a případně do jaké míry považují žáci základních škol a studenti středních a vysokých škol jednotlivé kompetence za důležité, přičemž jsme se nezaměřili pouze na rozdíly mezi jednotlivými druhy škol, ale i na to, zda se požadavky studentů pedagogických fakult, kteří již absolvovali praxi, nějak výrazně liší od požadavků žáků základních a studentů středních škol.

Pro sběr dat jsme použili metodu dotazníku. Námi sestavený dotazník byl rozčleněn do pěti částí (fyzické vlastnosti učitele, jeho vztah k žákům či studentům a k povolání, psychické vlastnosti učitele a autobiografické údaje respondentů) a obsahoval 20 otázek (ten určený studentům pedagogických fakult 21).

Pro vyhodnocení výsledků výzkumu byly použity dotazníky vyplněné 130 respondenty z každého druhu školy. Celkové zastoupení mužů činilo 31% a žen 69%. Nejvyváženější poměr mezi oběma pohlavími byl na základních školách (45% chlapců a 55% dívek), jež následovaly školy střední (34% mužů a 66% žen). Značný nepoměr jsme zaznamenali u souboru vysokoškolských studentů, kde muži tvořili pouze 14% celkového počtu respondentů.

Převážnou část dotazníků určených pro základní školy, vyplnili žáci Masarykovy mateřské školy a základní školy ve Velké Bystřici a Základní školy ve Stříbrné Skalici. Ze středních se na vyplňování dotazníků nejvíce podílelo Gymnázium a střední pedagogická škola v Nové Pace společně s Gymnáziem v Šumperku. Naprostá většina respondentů z vysokých škol studuje Univerzitu Palackého v Olomouci, někteří Masarykovu univerzitu v Brně či Univerzitu Karlovu v Praze.

V první otázce dotazníku, jsme se respondentů ptali, kolik by mělo učitelů být let. Z námi získaných údajů vyplývá, že nadpoloviční většině všech dotazovaných na různých

stupních škol na věku učitele nezáleží, dokonce platí, že čím jsou respondenti starší, tím méně významu tomuto aspektu přikládají. Mladé učitele od 25 do 30 let oceňují nejvíce žáci na základních školách, nejméně naopak vysokoškolští studenti. Učitelé od 31 do 40 let jsou poměrně četně zastoupeni ve všech stupních škol, nejvíce však na školách středních. Naopak učitelé starší 41 let obecně nejsou považováni za ideální věkovou skupinu pro výkon své profese.

Druhá otázka zněla: „Jakého pohlaví by měl být učitel?“. Zjistili jsme, že většině respondentů na všech stupních škol na pohlaví učitele nezáleží. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří respondenti, kteří požadují v učitelské profesi vyvážený počet mužů a žen, výjimku tvoří pouze středoškoláci, ti upřednostňují více pohlaví učitele v závislosti na předmětu, který vyučuje, u ostatních druhů škol se tato možnost početně umístila až na třetím místě. Obecně však můžeme tvrdit, že žáci ani studenti jednoznačně nepreferují ani jedno z pohlaví.

Třetí otázkou jsme se pokoušeli zjistit, co považují žáci a studenti na vzhledu učitele za nejdůležitější. Největší procento respondentů ze všech druhů škol odpovědělo, že nejdůležitější je, aby byl učitel čistý a upravený. Na druhém místě žáci základních škol nejčastěji uváděli, že pro ně vzhled není důležitý, studenti středních a vysokých škol volili možnost, že učitel působí reprezentativně. U žáků základních škol postupně následovaly jako nejčastější odpovědi, že se učitel obléká dle aktuálních módních trendů, je oblečen přiměřeně a působí reprezentativně. Studenti středních škol uvedly na třetím místě, že vzhled učitele nepovažují za důležitý, na čtvrtém, že je učitel oblečen přiměřeně a na posledním, že se obléká dle aktuálních módních trendů. U vysokoškolských studentů jsme získali obdobné údaje jako u středoškolských, pouze upřednostňují spíše učitelovo přiměřené oblečení než možnost odpovědi, že jim na vzhledu nezáleží.

Úkolem čtvrté otázky bylo zjistit, jaký přístup učitele k žákům či studentům oni sami nejvíce oceňují. Z námi získaných údajů vyplývá, že žáci základních škol nejvíce oceňují, pokud se k nim pedagog chová přátelsky a pomáhá jim, následuje častá diskuze spojená s ochotou vyslechnout je, dále empatie a ohleduplnost, vyžadování disciplíny a na posledním místě vedení k zodpovědnosti. Studenti středních a vysokých škol shodně uvedli, že si nejvíce váží toho, když s nimi učitel často diskutuje, dále toho, že je k nim přátelský a pomáhá jim a empatie. Studenti středních škol se shodují se žáky základních v tom, že více oceňují vyžadování disciplíny než vedení k zodpovědnosti, studenti vysokých škol si naopak více váží učitele, který své žáky či studenty vede k zodpovědnosti.

Pátá otázka měla za úkol zjistit, jaký přístup u učitele žáci a studenti nejvíce odsuzují.

Respondenti ze všech druhů škol nejčastěji uváděli, že nejvíce odsuzují učitelovu povýšenost, přičemž studenti tuto vlastnost odsuzují mnohem více než žáci, u kterých se na druhém místě v četnosti odpovědí umístila podezřívavost, na třetím učitelovo snadné vyvedení z míry a na posledním místě netrpělivost společně s neschopností žáků nějak se učiteli zavděčit. Studenti středních škol kromě povýšenosti nejvíce odsuzují, když se učiteli nemohou ničím zavděčit, následuje netrpělivost, podezřívavost a učitelovo snadné vyvedení z míry. Studenti pedagogických fakult stejně jako studenti středních škol na druhém místě nejvíce odsuzují, když se učiteli nemohou ničím zavděčit, dále to, že se učitel nechá snadno vyvést z míry, netrpělivost a na poslední místě podezřívavost. Z výše uvedených údajů vyplývá, že se žáci a studenti shodnou pouze na tom, že učitelovou nejvíce odsouzeníhodnou vlastností je povýšenost.

Šestou otázkou jsme považovali za naprosto jednoznačnou, ukázalo se však, že jsme se mylili. Respondenti měli označit míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“ Naprostá většina dotazovaných samozřejmě uvedla, že s tvrzením naprosto či spíše souhlasí. Překvapilo nás však, že si 3% žáků základních škol a 2% studentů středních škol zvolila možnost, že tuto věc nedokážou posoudit a především to, že 2% studentů středních a vysokých škol s tímto výrokem dokonce spíše nesouhlasí, zvláště u budoucích pedagogů je volba této možnosti velmi znepokojující.

Sedmá otázka zjišťovala, zda respondenti považují za důležitější učitelovy znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti. Ze získaných údajů vyplývá, že většina dotazovaných ze všech druhů škol považuje znalosti za důležitější a vlastnosti za méně důležité. Pouze u žáků základních škol se objevilo větší zastoupení možnosti, že je jim to jedno, tudíž nepreferují ani znalosti, ani vlastnosti, tuto variantu odpovědi si zvolilo 28% dotazovaných.

Osmá otázka se týkala zájmu učitele o jeho povolání a toho, zda má žák či student možnost poznat, pokud není příliš velký. Většina žáků základních škol, se domnívá, že někdy ano a někdy naopak ne. Druhá nejpočetnější skupina si myslí, že je tuto skutečnost většinou schopna rozeznat, třetí nejpočetnější skupinu tvoří žáci zastávající názor, že to poznají vždy, společně s těmi, kteří to většinou nepoznají a nejméně početnou skupinu tvoří jedinci, kteří nikdy nejsou schopni rozpoznat, že učitel nemá zájem o své povolání. Studenti středních škol z velké části tvrdí, že tento fakt rozpoznají, druhou nejpočetnější skupinu tvoří ti, kteří si myslí, že to někdy mohou rozpoznat a jindy ne a pouze minimální počet respondentů se

domnívá, že tuto skutečnost nerozpoznají. Obdobné výsledky vykazují i vysokoškolští studenti.

Úkolem deváté otázky bylo zjistit, zda žáci či studenti považují za důležitější, že má učitel všeobecný přehled než hluboké znalosti předmětu, který vyučuje. Respondenti všech druhů škol se shodují, že všeobecný přehled je důležitější, přičemž se s největší četností této odpovědi setkáváme u studentů pedagogických fakult. 18% žáků základních a studentů středních škol nepreferuje ani jednu z možností.

Desátá otázka se pokoušela zjistit, který z výroků považují žáci a studenti za nejdůležitější. Přibližně polovina respondentů všech druhů škol se domnívá, že nejdůležitější je, aby byl učitel nadšen pro své předměty a uměl vzbudit zájem i u svých žáků či studentů. Druhou nejpočetnější odpovědí se staly předpoklady pro povolání. Žáci základních škol nejméně uváděli sebereflexi, studenti středních škol možnost, že učitel chodí do hodiny vždy připravený a vysokoškolští studenti tu, která tvrdí, že by se měl učitel neustále vzdělávat, aby byl schopen zprostředkovávat svým žákům či studentům nejnovější poznatky.

V další položce dotazníku měli respondenti uvést jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce cení. K nejpočetnějším odpovědím, které se objevují ve všech souborech patří: spravedlivost, smysl pro humor, trpělivost, přátelskost a ohleduplnost. Žáci základních a studenti středních škol se shodují ještě v ochotě pomáhat a studenti středních a vysokých škol v empatii.

V následující položce dotazníku měli respondenti uvést jednu vlastnost, kterou na učiteli naopak nejvíce odsuzují. Mezi odpovědi vyskytující se ve všech souborech patří: nespravedlivost a povýšenost. Žáci základních a studenti středních škol se dále shodují ve výbušnosti a netrpělivosti, studenti středních a vysokých škol ve lhostejnosti a žáci základních a studenti vysokých škol v přísnosti.

Třináctá otázka se zaměřovala na nejdůležitější vlastnosti při výkonu učitelské profese. Z námi zjištěných údajů vyplývá, že žáci základních škol považují za nejdůležitější trpělivost, poté smysl pro spravedlnost, schopnost sebeovládání, důslednost a za nejméně důležitou z nabízených vlastností zásadovost. Studenti středních a vysokých škol se v pořadí důležitosti jednotlivých vlastností zcela shodují. Na prvním místě dle jejich názoru stojí smysl pro spravedlnost, na druhém trpělivost, na třetím schopnost sebeovládání, na čtvrtém důslednost a na posledním zásadovost.

Pomocí čtrnácté otázky jsme se pokoušeli zjistit, kterou z vlastností uvedených již

v předchozí otázce žáci a studenti považují za nejméně důležitou. K našemu překvapení se respondenti ze všech druhů škol shodli na tom, že nejméně důležitá je zásadovost. Na druhém místě se opět shodně umístila důslednost. Žáci základních škol uváděli na třetím místě trpělivost a na čtvrtém schopnost sebeovládání, u studentů středních a vysokých škol bylo pořadí těchto dvou vlastností obrácené. Dotazovaní ze všech souborů uváděli nejméně často možnost smysl pro spravedlnost.

Patnáctá otázka se týkala učitelova smyslu pro humor. Jejím cílem bylo zjistit, zda žáci a studenti považují tuto vlastnost za důležitou. Naprostá většina všech žáků základních a studentů středních škol uvedla, že ano. Pouze malé části respondentů je jedno, zda učitel smysl pro humor má či nikoli a pouze několik žáků základních škol spíše nepovažuje smysl pro humor za důležitý. Všichni vysokoškolští studenti pokládají smysl pro humor za důležitý.

Šestnáctá otázka spočívala v představě, že žák či student neovládá při zkoušení učivo a dostane tedy za 5. Respondent měl označit možnou reakci učitele, kterou by nejvíce odsoudil. Všechny soubory se opět shodly na výběru nejčastější možnosti, a to té, že se učitel baví na žákův či studentův účet. Překvapila nás však druhá nejčastější odpověď vysokoškolských studentů, jež zněla: „Navrhnu žákovi/studentovi, aby se následující hodinu přihlásil na přezkoušení a známku si opravil.“ Považovali jsme ji totiž za nejlepší možnou reakci z nabídky.

V poslední otázce jsme se respondentů ptali, která z uvedených vlastností by neměla žádnému učiteli chybět. Zastoupení jednotlivých odpovědí bylo relativně vyvážené. Žáci základních škol však nejčastěji zvolili ohleduplnost, studenti středních škol slušnost a studenti vysokých škol empatii.

Po provedení třídění prvního a druhého stupně jsme statisticky ověřovali námi zvolené hypotézy. Všechny výpočty byly provedeny v programu SPSS. Podařilo se nám potvrdit následující hypotézy:

- 1) Podíl těch, kterým nezáleží na věku učitele, je v souboru všech druhů škol vyšší než 60%.
- 2) Podíl studentů středních škol, kteří u učitele nejvíce odsuzují, když se k nim chová povýšeně, je vyšší než u žáků základních škol.
- 3) Pohlaví žáka nemá vliv na preferované pohlaví učitele. – Toto zjištění považujeme za poněkud překvapivé, předpokládali jsme, že chlapci budou preferovat spíše učitele muže. Důvodem, proč tomu tak není, může být i vysoká feminizace učitelské profese, v jejímž důsledku všichni žáci považují za přirozenější, aby je vyučovala žena.

V posledním případě jsme zamítli nulovou hypotézu a nepotvrdili alternativní, neboť jsme zjistili, že podíl studentů středních škol, kteří považují za nejdůležitější vlastnost při výkonu učitelské profese smysl pro spravedlnost, činí 35%.

Na základě všech zjištěných a vyhodnocených údajů jsme nedospěli k závěru, že se představy studentů pedagogických fakult, kteří již absolvovali praxi, nějak výrazně odlišují od požadavků, které na učitele kladou žáci základních a studenti středních škol.

Náš výzkum bohužel neuvádí žádné relevantní údaje o tom, zda se žáci a studenti setkali s jednáním a přístupem učitele, který nejvíce odsuzují, i ve skutečnosti. Lze však předpokládat, že ano. Pokud by se s ním nikdy nesečkali, proč by z nabízených možností zvolili právě jej. Proto si myslíme, že by výsledky našeho výzkumu měly sloužit především jako podnět k zamyšlení všech budoucích i současných pedagogů o jejich jednání a přístupu k žákům či studentům. Každý učitel by měl svou činnost objektivně posoudit a v případě, že dospěje k závěru, že se u něj vyskytují nějaké prvky nežádoucího jednání, pokusit se o jejich nápravu.

## ZÁVĚR

Učitel se po rodičích a nejbližších rodinných příslušnících stává pro dítě dalším nejdůležitějším vzorem. Jeho osobnost tedy hraje při vývoji každého jedince, který s ním přijde do styku, důležitou roli. Toto by si měl každý pedagog uvědomit a chovat se dle svého nejlepšího vědomí a svědomí, aby si na konci své profesní kariéry mohl říci: Byl jsem svým žákům/studentům dobrým příkladem.

V naší práci jsme se pokusili shrnout základní poznatky o učitelově osobnosti i o jeho profesi, které by každému pedagogovi měly v tomto jeho snažení pomoci. Měly by mu pomoci orientovat se v potřebách žáků či studentů a přizpůsobit jim své chování. Dále by měl být schopen z nich vyčíst, jaké jednání odborná veřejnost, ale i žáci a studenti považují u učitele za nežádoucí a kterému by se tedy měl vyvarovat.

Pokud se po přečtení této práce alespoň část učitelů zamyslí nad svou pedagogickou činností a svými postoji k žákům či studentům, můžeme být spokojeni, neboť jsme se nepřímou zúčastnili prvního kroku, který je nezbytný ke změně pojetí role žáka jako spolupracovníka a měl by vést k modernějšímu pojetí celého školství. Přestože se o těchto změnách hovoří již několik let, všichni vědí, že realita je poněkud jiná a většina učitelů stále ještě setrvává ve stereotypu a považuje žáka za podřízeného ve všech směrech.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Literatura

### **Knihy:**

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FIŠER, Jan. *Z typologie osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Ústav učitelského vzdělání na Univerzitě Karlově, 1965. 22s.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-859-3179-6.

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-862-2607-7.

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. dotisk. Olomouc: Hanex, 1999. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-717-8803-1.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-717-8303-X.

HEBÁK, Petr, HUSTOPECKÝ, Jiří, JAROŠOVÁ, Eva, PECÁKOVÁ, Iva. *Vícerozměrné statistické metody (1)*. 2. vyd. Praha: Informatorium, 2007. 253 s. ISBN 978-80-7333-056-9.

HENNIG, Claudius, KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.

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



- JEKLOVÁ, Marta, REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-869-9174-1.
- JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2001. 118 s. ISBN 80-859-3195-8.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Didaktika sekundární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 186 s. ISBN 80-244-0599-7.
- KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7367-299-7.
- KANTOROVÁ, Jana et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2002. 148 s. ISBN 80-7048-043-2.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-150-9.
- KRAUS, Blahoslav, VACEK, Pavel. *K základním otázkám pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1992. 75 s. ISBN 80-704-1600-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 136 s. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. 1. vyd. Praha: Grada - Avicenum, 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-717-8774-4.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 200. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LANGOVÁ, Marta et al. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7.
- MANNIOVÁ, Jolana. *Učitel v procese výchovy a vztahov*. 1. vyd. Bratislava: AXIMA, 2008. 198 s. ISBN 978-80-969178-5-3.
- MÍČEK, Libor, ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 169 s. ISBN 80-210-0521-1.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 181 s. ISBN 80-244-0510-5.

- PECÁKOVÁ, Iva. *Statistika v terénních průzkumech*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2008. 231 s. ISBN 978-808-6946-740.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.
- PODLAHOVÁ, Libuše et al. *Učitel sekundární školy 1: studijní opora..* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 109 s. ISBN 978-80-244-1828-5.
- PODLAHOVÁ, Libuše et al. *Učitel sekundární školy 2: studijní opora..* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 136 s. ISBN 978-80-244-1829-2.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. Vyd. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- PUNCH, Keith F. *Základy kvantitativního šetření*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
- SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 246 s. ISBN 80-244-0249-1.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 103 s. ISBN 978-80-247-3553-5.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. 1. vyd. Brno: MSD, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-887-7873-5.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- 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.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VORLÍČEK, Chruďoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

### **Články:**

CASPERSEN, Joakim. The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. In *Teaching and Teacher Education*. Oslo, Elsevier, 2013, 30. p. 109–119.

FERNET, Claude, GUAY, Frédéric, SENÉCAL, Caroline, AUSTIN, Stéphanie. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. In *Teaching and Teacher Education*. Quebec: Elsevier, 2012, 28. p. 514–525.

HEIN, Vello, RIES, Francis, PIRES, Francisco, CAUNE, Agnese, EMELJANOVAS, Arunas, EKLER, Judit Heszteráné, VALANTINIENE, Irena. The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. In *Journal of Sports Science and Medicine*. Bursa: Journal of Sports Science and Medicine, 2012, 11. p. 123–130.

PLEVOVÁ, Irena, PUGNEROVÁ, Michaela, KŘIVÁNKOVÁ, Janka. Vysokoškolský učitel očima studentů. In *Sborník z mezinárodní konference: Aktuální otázky pedagogiky a psychologie III*. Bánská Bystrica: FHV, 2008. s. 201-211. ISBN 978-80-8083-553-8.

SKAALVIK, Einar M., SKAALVIK, Diesel. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. In *Teaching and Teacher Education*. Trondheim, Elsevier, 2010, 26. p. 1059–1069.

### **Výroční zprávy:**

*Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2012. 570 p. ISBN 978-92-64-17929-5.

### **Akademické práce:**

TIKALOVÁ, Lucie. *Psychogenní patogenie v profesním vztahu se zaměřením na vztah učitel – žák*. Olomouc, 2007. Diplomová práce. 85 s. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

## Elektronické zdroje

### Elektronické knihy:

PETROVÁ, Alena et al. *Vybrané kapitoly z psychologie: texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-2422-4.

### Webové stránky:

*Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, ©2013. Poslední změna 8.3.2013 [cit. 10.3.2013]. Dostupné z: <http://www.czso.cz>

*MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, ©2006-2012 [cit. 10.3.2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

*Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, ©2013. Poslední změna 12.3.2013 [cit. 14.3.2013]. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/>

## SEZNAM TABULEK

- Tab. 1 – Vývoj počtu učitelů podle druhů škol
- Tab. 2 – Přehled dosaženého vzdělání učitelů mateřských, základních a středních škol
- Tab. 3 – Vývoj podílu učitelek podle druhů škol
- Tab. 4 – Feminizace učitelstva ve vybraných evropských státech
- Tab. 5 – Vývoj podílu věkových skupin u učitelů
- Tab. 6 – Průměrné bodové hodnocení prestiže vybraných profesí
- Tab. 7 – Kolik by mělo učiteli být let? – Četnost odpovědí
- Tab. 8 – Kolik by učiteli mělo být let? – Relativní četnost odpovědí
- Tab. 9 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Četnost odpovědí
- Tab. 10 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Relativní četnost odpovědí
- Tab. 11 – Co považuješ/považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Četnost odpovědí
- Tab. 12 – Co považuješ/považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Relativní četnost odpovědí
- Tab. 13 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuješ/oceňujete? – Četnost odpovědí
- Tab. 14 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuješ/oceňujete? – Relativní četnost odpovědí
- Tab. 15 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzuješ/odsuzujete? – Četnost odpovědí
- Tab. 16 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzuješ/odsuzujete? – Relativní četnost odpovědí
- Tab. 17 – Označ/označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „*Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.*“ – Četnost odpovědí
- Tab. 18 – Označ/označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „*Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.*“ – Relativní četnost odpovědí
- Tab. 19 – Jsou pro Tebe/Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Četnost odpovědí
- Tab. 20 – Jsou pro Tebe/Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než

jeho vlastnosti? – Relativní četnost odpovědí

Tab. 21 – Může dle Tvého/Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Četnost odpovědí

Tab. 22 – Může dle Tvého/Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Relativní četnost odpovědí

Tab. 23 – Považuješ/považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Četnost odpovědí

Tab. 24 – Považuješ/považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Relativní četnost odpovědí

Tab. 25 – Který z následujících výroků považuješ/považujete za nejdůležitější? – Četnost odpovědí

Tab. 26 – Který z následujících výroků považuješ/považujete za nejdůležitější? – Relativní četnost odpovědí

Tab. 27 – Uveď jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníš. – Základní školy

Tab. 28 – Uveďte jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Střední školy

Tab. 29 – Uveďte jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Vysoké školy

Tab. 30 – Uveď jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzuješ. – Základní školy

Tab. 31 – Uveďte jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Střední školy

Tab. 32 – Uveďte jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Vysoké školy

Tab. 33 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Četnost odpovědí

Tab. 34 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Relativní četnost odpovědí

Tab. 35 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Četnost odpovědí

Tab. 36 – Kterou z uvedených vlastností považuješ/považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Relativní četnost odpovědí

Tab. 37 – Považuješ/považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Četnost odpovědí

Tab. 38 – Považuješ/považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Četnost odpovědí

Tab. 39 – Představ si, že jsi zkoušen/zkoušena a neumíš látku, dostaneš tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíc odsoudíš? / Představte si, že jste zkoušen/zkoušena a neumíte

látku, dostanete tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíte? – Četnost odpovědí

Tab. 40 – Představ si, že jsi zkoušen/zkoušena a neumíš látku, dostaneš tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíš? / Představte si, že jste zkoušen/zkoušena a neumíte látku, dostanete tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíte? – Relativní četnost odpovědí

Tab. 41 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učiteli chybět? – Četnost odpovědí

Tab. 42 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učiteli chybět? – Relativní četnost odpovědí

## SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1 – Kolik by učiteli mělo být let? – Základní školy
- Graf 2 – Kolik by učiteli mělo být let? – Střední školy
- Graf 3 – Kolik by učiteli mělo být let? – Vysoké školy
- Graf 4 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Základní školy
- Graf 5 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Střední školy
- Graf 6 – Jakého pohlaví by měl být učitel? – Vysoké školy
- Graf 7 – Co považuješ na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Základní školy
- Graf 8 – Co považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Střední školy
- Graf 9 – Co považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější? – Vysoké školy
- Graf 10 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuješ? – Základní školy
- Graf 11 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňujete? – Střední školy
- Graf 12 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuje? – Vysoké školy
- Graf 13 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzuješ? – Základní školy
- Graf 14 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzujete? – Střední školy
- Graf 15 – Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzujete? – Vysoké školy
- Graf 16 – Označ míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „*Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.*“  
– Základní školy
- Graf 17 – Označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „*Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.*“  
– Střední školy
- Graf 18 – Označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „*Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.*“  
– Vysoké školy
- Graf 19 – Jsou pro Tebe u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Základní školy
- Graf 20 – Jsou pro Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Střední školy
- Graf 21 – Jsou pro Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti? – Vysoké školy



- Graf 22 – Může dle Tvého názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Základní školy
- Graf 23 – Může dle Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Střední školy
- Graf 24 – Může dle Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání? – Vysoké školy
- Graf 25 – Považuješ u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Základní školy
- Graf 26 – Považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Střední školy
- Graf 27 – Považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje? – Vysoké školy
- Graf 28 – Který z následujících výroků považuješ za nejdůležitější? – Základní školy
- Graf 29 – Který z následujících výroků považujete za nejdůležitější? – Střední školy
- Graf 30 – Který z následujících výroků považujete za nejdůležitější? – Vysoké školy
- Graf 31 – Uveď jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníš. – Základní školy
- Graf 32 – Uveďte jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Střední školy
- Graf 33 – Uveďte jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte. – Vysoké školy
- Graf 34 – Uveď jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzuješ. – Základní školy
- Graf 35 – Uveďte jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Střední školy
- Graf 36 – Uveďte jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete. – Vysoké školy
- Graf 37 – Kterou z uvedených vlastností považuješ za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Základní školy
- Graf 38 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Střední školy
- Graf 39 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese? – Vysoké školy
- Graf 40 – Kterou z uvedených vlastností považuješ za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Základní školy
- Graf 41 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Střední školy
- Graf 42 – Kterou z uvedených vlastností považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese? – Vysoké školy

Graf 43 – Považuješ za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Základní školy

Graf 44 – Považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Střední školy

Graf 45 – Považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě? – Vysoké školy

Graf 46 – Představ si, že jsi zkoušen/zkoušena a neumíš látku, dostaneš tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíš? – Základní školy

Graf 47 – Představte si, že jste zkoušen/zkoušena a neumíte látku, dostanete tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíte? – Střední školy

Graf 48 – Představte si, že zkoušíte žáka/studenta, který neumí látku a dostane tedy za 5. Jaká Vaše následná reakce je podle Vás nejméně vhodná? – Vysoké školy

Graf 49 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učiteli chybět? – Základní školy

Graf 50 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učiteli chybět? – Střední školy

Graf 51 – Která z následujících vlastností by rozhodně neměla učiteli chybět? – Vysoké školy

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příl. 1 – Dotazník pro základní školy

Příl. 2 – Dotazník pro střední školy

Příl. 3 – Dotazník pro vysoké školy

# PŘÍLOHY

## Příl. 1 – Dotazník pro základní školy

Milá zákyně, milý žáku,

cílem tohoto dotazníku je zjistit, **jak si představuješ ideálního učitele**, jaké vlastnosti by dle Tvého názoru měl dobrý učitel mít a které by se u něj naopak objevovat neměly. Pro zjednodušení uvádím všude pouze mužský rod, neboť pohlaví učitele není ve výzkumu přikládán žádný význam.

Dotazník je rozčleněn do pěti částí, které obsahují celkem 20 otázek. Při jeho vyplňování označ prosím vždy pouze jednu možnost, a to tu která nejvíce odpovídá skutečnosti.

**Důležité upozornění: Zjištěné údaje budou použity výhradně pro vypracování mé diplomové práce s názvem „Osobnost učitele“.**

Bc. Iveta Jakoubková,

studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

### 1) Fyzické vlastnosti učitele

#### 1. Kolik by mělo učitelů být let?

- a) Na věku učitele mi nezáleží.
- b) 25–30
- c) 31–40
- d) 41–50
- e) 51 a více

**2. Jakého pohlaví by měl být učitel?**

- a) Učitelem by měl být spíše muž.
- b) Učitelem by měla být spíše žena.
- c) Mělo by to být vyvážené, tedy muži i ženy.
- d) Liší se to povahou jím vyučovaného předmětu.
- e) Na pohlaví učitele nezáleží.

**3. Co považuješ na vzhledu učitele za nejdůležitější?**

- a) Vzhled učitele nepovažuji za důležitý.
- b) Učitel je čistý a upravený.
- c) Učitel působí reprezentativně.
- d) Učitel je přiměřeně oblečen.
- e) Učitel se obléká dle aktuálních módních trendů.

**2) Vztah učitele k žákům**

**4. Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňuješ?**

- a) Učitel je k žákům přátelský a pomáhá jim.
- b) Učitel se žáky často diskutuje a dokáže je vyslechnout.
- c) Učitel vede žáky k zodpovědnosti.
- d) Učitel vyžaduje od žáků disciplínu, důvodem je, že chce dosáhnout co nejlepších studijních výsledků.
- e) Učitel se umí vcítit do žáků a je k nim ohleduplný.

**5. Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzuješ?**

- a) Učitel je podezřívavý.
- b) Žáci se učiteli nemohou ničím zavděčit.
- c) Učitel je netrpělivý.
- d) Učitel se chová povýšeně.
- e) Učitel se nechá žáky snadno vyvést z míry.

**6. Označ míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“**

- a) Naprosto souhlasím.
- b) Spíše souhlasím.
- c) Spíše nesouhlasím.
- d) Naprosto nesouhlasím.
- e) Nejsem schopen/schopna posoudit.

**3) Vzdělání učitele a vztah k povolání**

**7. Jsou pro Tebe u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti?**

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Je mi to jedno
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

**8. Může dle Tvého názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání?**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Nikdy

**9. Považuješ u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje?**

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Je mi to jedno
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

**10. Který z následujících výroků považuješ za nejdůležitější?**

- a) Učitel by měl mít předpoklady pro své povolání – měl by umět pracovat s lidmi, být tvořivý...
- b) Učitel by se měl neustále vzdělávat, aby žákům mohl zprostředkovávat nejnovější poznatky.
- c) Učitel by měl chodit do hodiny vždy připravený.
- d) Učitel by měl být nadšen pro své předměty a zároveň umět vzbudit i zájem žáků.
- e) Učitel by měl být schopen zhodnotit průběh hodiny a objektivně posoudit, co by mohl ze svojí strany v následujících hodinách zlepšit.

**4) Psychické vlastnosti učitele**

**11. Uved' jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníš.**

.....

**12. Uved' jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzuješ.**

.....

**13. Kterou z uvedených vlastností považuješ za nejdůležitější při výkonu učitelské profese?**

- a) Trpělivost
- b) Schopnost sebeovládání
- c) Důslednost
- d) Zásadovost
- e) Smysl pro spravedlnost

**14. Kterou z uvedených vlastností považuješ za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese?**

- a) Trpělivost
- b) Schopnost sebeovládání
- c) Důslednost
- d) Zásadovost
- e) Smysl pro spravedlnost

**15. Považuješ za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě?**

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Je mi to jedno
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

**16. Představ si, že jsi zkoušen/zkoušena a neumíš látku, dostaneš tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíš?**

- a) Učitel Ti oznámí, že Tě následující hodinu znovu vyvolá na opravu.
- b) Učitel Ti navrhne, aby ses následující hodinu přihlásil/přihlásila na přezkoušení a známku si opravil/opravila.
- c) Učitel situaci nijak nehodnotí a dále ji neřeší.
- d) Učitel pronese poznámku v tom smyslu, že nic neumíš.
- e) Učitel se baví na Tvůj účet.



**17. Která z následujících vlastností by rozhodně neměla žádnému učiteli chybět?**

- a) Upřímnost
- b) Slušnost
- c) Laskavost
- d) Ohleduplnost
- e) Vcítění se do druhých

**5) Autobiografické údaje**

**18. Jsem:**

- a) Chlapec
- b) Dívka

**19. Je mi . . . . . let (doplň číslovku).**

**20. Navštěvuji:**

- a) . . . . . ročník základní školy (doplň číslovku)
- b) . . . . . ročník nižšího stupně víceletého gymnázia (doplň číslovku)

Děkuji za spolupráci a za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku!

## **Příl. 2 – Dotazník pro střední školy**

Vážená studentko, vážený studente,

cílem tohoto dotazníku je zjistit, **jak si představujete ideálního učitele**, jaké vlastnosti by dle Vašeho názoru měl dobrý učitel mít a které by se u něj naopak objevovat neměly. Pro zjednodušení uvádím všude pouze mužský rod, neboť pohlaví učitele není ve výzkumu přikládán žádný význam.

Dotazník je rozčleněn do pěti částí, které obsahují celkem 20 otázek. Při jeho vyplňování označte prosím vždy pouze jednu možnost, a to tu která nejvíce odpovídá skutečnosti.

**Důležité upozornění: Zjištěné údaje budou použity výhradně pro vypracování mé diplomové práce s názvem „Osobnost učitele“.**

Bc. Iveta Jakoubková,  
studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

### **1) Fyzické vlastnosti učitele**

#### **1. Kolik by mělo učitelů být let?**

- a) Na věku učitele mi nezáleží.
- b) 25 – 30
- c) 31 – 40
- d) 41 – 50
- e) 51 a více

**2. Jakého pohlaví by měl být učitel?**

- a) Učitelem by měl být spíše muž.
- b) Učitelem by měla být spíše žena.
- c) Mělo by to být vyvážené, tedy muži i ženy.
- d) Liší se to povahou jím vyučovaného předmětu.
- e) Na pohlaví učitele nezáleží.

**3. Co považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější?**

- a) Vzhled učitele nepovažuji za důležitý.
- b) Učitel je čistý a upravený.
- c) Učitel působí reprezentativně.
- d) Učitel je přiměřeně oblečen.
- e) Učitel se obléká dle aktuálních módních trendů.

**2) Vztah učitele ke studentům**

**4. Který z následujících přístupů učitele ke studentům nejvíce oceňujete?**

- a) Učitel je ke studentům přátelský a pomáhá jim.
- b) Učitel se studenty často diskutuje a dokáže je vyslechnout.
- c) Učitel vede studenty k zodpovědnosti.
- d) Učitel vyžaduje od studentů disciplínu, důvodem je, že chce dosáhnout co nejlepších studijních výsledků.
- e) Učitel se umí vcítit do studentů a je k nim ohleduplný.

**5. Který z následujících přístupů učitele ke studentům nejvíce odsuzujete?**

- a) Učitel je podezřívavý.
- b) Studenti se učiteli nemohou ničím zavděčit.
- c) Učitel je netrpělivý.
- d) Učitel se chová povýšeně.
- e) Učitel se nechá studenty snadno vyvést z míry.

**6. Označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých studentů, tedy být vždy spravedlivý.“**

- a) Naprosto souhlasím.
- b) Spíše souhlasím.
- c) Spíše nesouhlasím.
- d) Naprosto nesouhlasím.
- e) Nejsem schopen/schopna posoudit.

**3) Vzdělání učitele a vztah k povolání**

**7. Jsou pro Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti?**

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Je mi to jedno
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

**8. Může dle Vašeho názoru student na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání?**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Nikdy

**9. Považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje?**

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Je mi to jedno
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

**10. Který z následujících výroků považujete za nejdůležitější?**

- a) Učitel by měl mít předpoklady pro své povolání – měl by umět pracovat s lidmi, být tvořivý...
- b) Učitel by se měl neustále vzdělávat, aby studentům mohl zprostředkovávat nejnovější poznatky.
- c) Učitel by měl chodit do hodiny vždy připravený.
- d) Učitel by měl být nadšen pro své předměty a zároveň umět vzbudit i zájem studentů.
- e) Učitel by měl být schopen zhodnotit průběh hodiny a objektivně posoudit, co by mohl ze svojí strany v následujících hodinách zlepšit.

**4) Psychické vlastnosti učitele**

**11. Uved'te jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte.**

.....

**12. Uved'te jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete.**

.....

- 13. Kterou z uvedených vlastností považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese?**
- a) Trpělivost
  - b) Schopnost sebeovládání
  - c) Důslednost
  - d) Zásadovost
  - e) Smysl pro spravedlnost
- 14. Kterou z uvedených vlastností považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese?**
- a) Trpělivost
  - b) Schopnost sebeovládání
  - c) Důslednost
  - d) Zásadovost
  - e) Smysl pro spravedlnost
- 15. Považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě?**
- a) Rozhodně ano
  - b) Spíše ano
  - c) Je mi to jedno
  - d) Spíše ne
  - e) Rozhodně ne
- 16. Představte si, že jste zkoušen/zkoušena a neumíte látku, dostanete tedy za 5. Jakou následnou reakci učitele nejvíce odsoudíte?**
- a) Učitel Vám oznámí, že Vás následující hodinu znovu vyvolá na opravu.
  - b) Učitel Vám navrhne, abyste se následující hodinu přihlásil/přihlásila na přezkoušení a známku si opravil/opravila.
  - c) Učitel situaci nijak nehodnotí a dále ji neřeší.
  - d) Učitel pronese poznámku v tom smyslu, že nic neumíte.
  - e) Učitel se baví na Váš účet.

**17. Která z následujících vlastností by rozhodně neměla žádnému učiteli chybět?**

- a) Upřímnost
- b) Slušnost
- c) Laskavost
- d) Ohleduplnost
- e) Vcítění se do druhých

**5) Autobiografické údaje**

**18. Jsem:**

- a) Muž
- b) Žena

**19. Je mi . . . . . let (doplňte číslovku).**

**20. Navštěvuji:**

- a) střední školu, . . . . . ročník (doplňte číslovku).
- b) . . . . . ročník vyššího stupně víceletého gymnázia (doplňte číslovku).

Děkuji za spolupráci a za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku!

### **Příl. 3 – Dotazník pro vysoké školy**

Vážená kolegyně, vážený kolego,

cílem tohoto dotazníku je zjistit, **jak si představujete ideálního učitele**, jaké vlastnosti by dle Vašeho názoru měl dobrý učitel mít a které by se u něj naopak objevovat neměly. Pro zjednodušení uvádím všude pouze mužský rod, neboť pohlaví učitele není ve výzkumu přikládán žádný význam.

Dotazník je rozčleněn do pěti částí, které obsahují celkem 21 otázek. Při jeho vyplňování označte prosím vždy pouze jednu možnost, a to tu která nejvíce odpovídá skutečnosti.

**Důležité upozornění: Zjištěné údaje budou použity výhradně pro vypracování mé diplomové práce s názvem „Osobnost učitele“.**

Bc. Iveta Jakoubková,  
studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

#### **1) Fyzické vlastnosti učitele**

##### **1. Kolik by mělo učiteli být let?**

- a) Na věku učitele mi nezáleží.
- b) 25–30
- c) 31–40
- d) 41–50
- e) 51 a více



**2. Jakého pohlaví by měl být učitel?**

- a) Učitelem by měl být spíše muž.
- b) Učitelem by měla být spíše žena.
- c) Mělo by to být vyvážené, tedy muži i ženy.
- d) Liší se to povahou jím vyučovaného předmětu.
- e) Na pohlaví učitele nezáleží.

**3. Co považujete na vzhledu učitele za nejdůležitější?**

- a) Vzhled učitele nepovažuji za důležitý.
- b) Učitel je čistý a upravený.
- c) Učitel působí reprezentativně.
- d) Učitel je přiměřeně oblečen.
- e) Učitel se obléká dle aktuálních módních trendů.

**2) Vztah učitele k žákům**

**4. Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce oceňujete?**

- a) Učitel je k žákům přátelský a pomáhá jim.
- b) Učitel se žáky často diskutuje a dokáže je vyslechnout.
- c) Učitel vede žáky k zodpovědnosti.
- d) Učitel vyžaduje od žáků disciplínu, důvodem je, že chce dosáhnout co nejlepších studijních výsledků.
- e) Učitel se umí vcítit do žáků a je k nim ohleduplný.

**5. Který z následujících přístupů učitele k žákům nejvíce odsuzujete?**

- a) Učitel je podezřívavý.
- b) Žáci se učiteli nemohou ničím zavděčit.
- c) Učitel je netrpělivý.
- d) Učitel se chová povýšeně.
- e) Učitel se nechá žáky snadno vyvést z míry.

**6. Označte míru svého souhlasu s následujícím tvrzením: „Učitel by měl být vždy objektivní v hodnocení ústního a písemného zkoušení svých žáků, tedy být vždy spravedlivý.“**

- a) Naprosto souhlasím.
- b) Spíše souhlasím.
- c) Spíše nesouhlasím.
- d) Naprosto nesouhlasím.
- e) Nejsem schopen/schopna posoudit.

**3) Vzdělání učitele a vztah k povolání**

**7. Jsou pro Vás u učitele důležitější jeho znalosti z předmětu, který vyučuje, než jeho vlastnosti?**

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Je mi to jedno
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

**8. Může dle Vašeho názoru žák na učiteli poznat, že nemá příliš velký zájem o své povolání?**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Nikdy

**9. Považujete u učitele za důležitější mít všeobecný přehled než hluboké znalosti týkající se předmětu, který vyučuje?**

- f) Rozhodně ano
- a) Spíše ano
- b) Je mi to jedno
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

**10. Který z následujících výroků považujete za nejdůležitější?**

- a) Učitel by měl mít předpoklady pro své povolání – měl by umět pracovat s lidmi, být tvořivý...
- b) Učitel by se měl neustále vzdělávat, aby žákům mohl zprostředkovávat nejnovější poznatky.
- c) Učitel by měl chodit do hodiny vždy připravený.
- d) Učitel by měl být nadšen pro své předměty a zároveň umět vzbudit i zájem žáků.
- e) Učitel by měl být schopen zhodnotit průběh hodiny a objektivně posoudit, co by mohl ze svojí strany v následujících hodinách zlepšit.

**4) Psychické vlastnosti učitele**

**11. Uved'te jednu vlastnost, které si na učiteli nejvíce ceníte.**

.....

**12. Uved'te jednu vlastnost, kterou na učiteli nejvíce odsuzujete.**

.....

- 13. Kterou z uvedených vlastností považujete za nejdůležitější při výkonu učitelské profese?**
- a) Trpělivost
  - b) Schopnost sebeovládání
  - c) Důslednost
  - d) Zásadovost
  - e) Smysl pro spravedlnost
- 14. Kterou z uvedených vlastností považujete za nejméně důležitou při výkonu učitelské profese?**
- a) Trpělivost
  - b) Schopnost sebeovládání
  - c) Důslednost
  - d) Zásadovost
  - e) Smysl pro spravedlnost
- 15. Považujete za důležité, aby měl učitel smysl pro humor a uměl se zasmát i sám sobě?**
- a) Rozhodně ano
  - b) Spíše ano
  - c) Je mi to jedno
  - d) Spíše ne
  - e) Rozhodně ne
- 16. Představte si, že zkoušíte žáka, který neumí látku a dostane tedy za 5. Jaká Vaše následná reakce je podle Vás nejméně vhodná?**
- a) Oznámete žákovi, že ho následující hodinu znovu vyvoláte na opravu.
  - b) Navrhnete žákovi, aby se následující hodinu přihlásil na přezkoušení a známku si opravil.
  - c) Situaci nijak nehodnotíte a dále ji neřešíte.
  - d) Pronesete poznámku v tom smyslu, že žák nic neumí.
  - e) Bavíte se na žákův účet..

**17. Která z následujících vlastností by rozhodně neměla žádnému učiteli chybět?**

- a) Upřímnost
- b) Slušnost
- a) Laskavost
- b) Ohleduplnost
- c) Vcítění se do druhých

**5) Autobiografické údaje**

**18. Jsem:**

- a) Muž
- b) Žena

**19. Je mi . . . . . let** (doplňte číslovku).

**20. Absolvoval/a jsem již . . . . . pedagogických praxí** (doplňte počet).

**21. Studuji . . . . .**  
(doplňte název vysoké školy).

Děkuji za spolupráci a za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku!

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Iveta Jakoubková
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Osobnost učitele
<b>Název v angličtině:</b>	The teacher's personality
<b>Anotace práce:</b>	Práce se v teoretické části zabývá profesí učitele, jeho psychickou zátěží, vývojem profesní dráhy, typologií a požadavky na profesionální kvalifikaci, osobní vlastnosti a chování. V praktické části se potom pokouší poskytnout komplexní přehled představ žáků základních škol, studentů středních a vysokých škol o ideálním učiteli.
<b>Klíčová slova:</b>	Profese učitele, psychická zátěž učitele, vývoj profesní dráhy, typologie, požadavky na profesionální kvalifikaci, osobní vlastnosti a chování, představa ideálního učitele.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with teacher's profession, his psychical stress, his career's development, typology and requirements for professional qualification, personal qualities and behaviour in the theoretical part. In the practical part it tries to provide complete overview of the ideas about the ideal teacher of pupils at the elementary schools, students at the secondary schools and students at the universities.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Teacher's profession, psychical stress, career's development, typology, requirements for professional qualification, personal qualities and behaviour, idea about the ideal teacher
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník pro základní školy Dotazník pro střední školy Dotazník pro vysoké školy
<b>Rozsah práce:</b>	167 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština